

Toetsen als motor voor verandering in de lespraktijk:

Een onderzoek naar *constructive alignment* in het onderwijs moderne vreemde talen

MARIJE MICHEL

Rouffet, C. (2024). *Transforming foreign language teaching practices through communicative classroom-based assessment programs*. Universiteit Utrecht. Isbn 978 90 393 7662 1, 170 blz.

Vorig jaar promoveerde Charline Rouffet aan de Universiteit Utrecht op bovengenoemd proefschrift. Rouffet, die begon als lerares Frans, is sinds 2010 als lerarenopleider moderne vreemde talen verbonden aan de Hogeschool Utrecht. Haar onderzoek vloeit direct voort uit deze tweeledige praktijkervaring en vormt daarmee een mooi staaltje vakdidactisch meesterschap.

De aanleiding voor het onderzoek was haar besef dat effectief en consequent communicatief taalonderwijs, bijvoorbeeld conform principes van de taakgerichte aanpak (TBLT), op Nederlandse scholen moeilijk te implementeren is. Ten eerste zijn leerlingen er niet aan gewend dat de docent de doeltaal als voertaal gebruikt en doeltaalgebruik ook van hen verwacht. Ten tweede, en misschien zelfs belangrijker, richt het eindexamen zich eenzijdig op leesbegrip en staat communicatief doeltaalgebruik daardoor niet hoog op de agenda van leerlingen (en hun ouders). Te vaak zag Rouffet dat beginnende docenten

- die op de opleiding juist overtuigd waren geraakt van een communicatieve aanpak - op de werkvloer spoedig overgingen tot de heersende praktijk: leerlingen voorbereiden op de landelijke examens en een toetsing die inzet op woordenschat en grammatica.

Dat moet anders, besloot ze en ze richtte haar pijlen op de toetsing, gebaseerd op de overtuiging dat als we anders, namelijk communicatief, toetsen, we ook het onderwijs anders kunnen invullen. In de literatuur noemt men de nauwe aansluiting tussen onderwijs en toetsen *constructive alignment* (Biggs, 1996), dat wil zeggen: je stelt leerdoelen vast, zorgt ervoor dat je onderwijs deze leerdoelen nastreeft en toetst vervolgens of ze gehaald zijn. Als je leerdoelen communicatief zijn en je de toets communicatief insteekt, zal het onderwijs als vanzelf communicatief van aard zijn - een effect dat men *positive washback* (Green, 2007) noemt. Het proefschrift doet verslag van Rouffets project dat tot doel had om deze missie uit te werken.

In hoofdstuk 2 onderzoekt Rouffet hoeveel *constructive alignment* er op Nederlandse scholen te vinden is, en wat taaldocenten hiermee in hun dagelijkse praktijk doen dan wel welke factoren hen ervan weerhouden *alignment* toe

te passen. Middels meer dan dertig lesobservaties, ruim twintig interviews met mvt-docenten en een enquête onder bijna vijfhonderd leerlingen komt ze te weten dat:

- hoewel docenten deels communicatieve leerdoelen hebben (bijvoorbeeld: werken met taken die betekenisvol, creatief en authentiek zijn), er in de praktijk vrij weinig daadwerkelijk communicatief onderwijs wordt gegeven, er te weinig ondersteuning voor leerlingen is om zelf de doeltaal communicatief te gebruiken en de toetsing in driekwart van de gevallen juist op grammatica en woordenschat is gericht.
- docenten zich bij curriculaire keuzes veelal door de gebruikte leergang laten beïnvloeden en de afspraken binnen de vaksectie als bindend ervaren. Deze afspraken zijn erop gericht om in alle klassen (ongeacht de docent) hetzelfde te doen. Docenten noemen ook gebrek aan tijd en kennis als reden voor hun niet erg communicatieve praktijk van onderwijs en toetsing.

Rouffet concludeert dat scholing en begeleiding van docenten noodzakelijk is om een communicatieve vorm van toetsing en onderwijs te ontwikkelen en implementeren - en daar gaat ze vervolgens mee aan de slag.

In hoofdstuk 3 doet Rouffet verslag van een professionele leergemeenschap (PLG) die tot doel heeft om mvt-docenten in co-creatie met elkaar toetsing te laten ontwerpen die daadwerkelijk communicatief van aard is. Hierbij concentreert ze zich op *classroom-based assessment* (CBA), dat wil zeggen toetsing die docenten zelf ontwikkeld hebben en zelf implementeren gedurende de les. CBA is voornamelijk formatief, maar werkt in combinatie met formele toetsing gebaseerd op het ERK. Doel is om te bepalen wat, hoe, waarom en wanneer onderdelen van het curriculum getoetst kunnen worden om leerlingen te helpen gestelde communicatieve leerdoelen te halen. Het onderzoek op

zeventien verschillende scholen laat zien dat docenten behoorlijk wat uitdagingen tegenkomen als ze communicatief willen toetsen. Het vaak genoemde gebrek aan tijd en kunde duikt wederom op, maar ook andere praktische vragen leven, zoals hoe je leerlingen ertoe aan kunt zetten om iets te leren als het niet direct wordt getoetst (te denken valt aan woordenschat). Om aan dit soort vragen tegemoet te komen, presenteert Rouffet een set van 21 designprincipes voor *classroom-based assessment*. Daarbij zitten klassiek communicatieve waarden zoals het geïntegreerd toetsen van vaardigheden (dus lezen, schrijven, spreken en luisteren samen), maar ook praktische oplossingen, zoals het werken met *speech acts* (zoals een verontschuldiging, een verzoek doen) om leerlingen enerzijds goed voor te bereiden op talige situaties zonder anderzijds de authenticiteit en creativiteit van spontaan taalgebruik in de weg te staan.

Hoofdstuk 4 gaat over de implementatie van deze nieuwe vorm van toetsing in de onderbouw op tien scholen en over de vraag hoe betrokken docenten evenals leerlingen dit ervaren. Het onderzoek beslaat interviews met docenten en leerlingen, docentlogboeken en enquêtes onder meer dan vierhonderd leerlingen. Een belangrijk inzicht dat Rouffet al op basis van hoofdstuk 3 formuleerde, is dat het halen van communicatieve leerdoelen verschillende vormen van formele en informele toetsing en een gedegen planning daarvan vergt. Allebei de toetsvormen refereren aan het ERK, maar bij formele toetsing denken we aan opdrachten waarbij leerlingen beoordeeld worden (bijvoorbeeld met een cijfer) terwijl informele toetsing juist werkt met principes van *feedup*, *feedback* en *feedforward* en vaker formatief van aard zijn. Rouffet zet erop in om communicatieve toetsing op de betrokken scholen in de praktijk te brengen. De data-analyses laten zien dat de betrokken docenten veel meenemen uit

de PLG en geïnspireerd raken om het anders te doen, maar ook nog veel zaken erg lastig vinden. Zo blijken docenten vrij makkelijk authentieke toetsaken te kunnen bedenken, maar vinden ze het stukken lastiger om een doorlopende leerlijn van taken te ontwikkelen, waarin leerlingen een reeks taken uitvoeren en zo door het werken aan opdrachten met oplopende moeilijkheidsgraad uitgedaagd worden om te groeien. Ondanks een grotere inzet van rubrics ter beoordeling, die docenten aansporen breder naar leerlingprestaties te kijken, ligt de focus nog vaak op één of twee specifieke vaardigheden en lijkt geïntegreerd toetsen een struikelblok. Ook een goed toetsplan met een leerlijn gebaseerd op afwisselend formele en informele assessments is iets wat maar weinig scholen goed geïmplementeerd krijgen.

Leerlingen gaven in meerderheid (54%) aan dat hun onderwijs gericht was op doeltaalcommunicatie en de toetsing zich vaker richtte op productieve (schrijven, spreken) dan receptieve (lezen, luisteren) vaardigheden, terwijl grammatica en woordenschat slechts 17% in beslag namen. Leerlinginterviews wijzen er verder op dat deze aanpak hun doeltaalgebruik vergroot: “De docent herhaalt niet alles in het Nederlands en ze vraagt echt iemand om in het Duits te antwoorden. Zo bouw je zelfvertrouwen op want je weet dat je het kunt. Het is minder relaxed dan grammatica en woordjes leren, maar je leert wel meer.” [vertaling uit het Engels].

Een struikelblok dat naar voren komt is dat sommige docenten te weinig ondersteuning door de school ervoeren. Docenten die in teams samen konden werken, hadden een doorgaans positieve ervaring, ook al moesten zowel docenten als leerlingen aan de nieuwe aanpak wennen.

In hoofdstuk 5 kijkt Rouffet naar de effecten van de nieuwe vorm van classroom-based assessment op het vakdidactisch handelen

van docenten, in vergelijking met traditioneel onderwijs. Daarbij hanteert ze zoals in voorgaande hoofdstukken een mixed-methods aanpak waarbij verschillende instrumenten gebruikt worden om de vragen vanuit verschillende perspectieven te kunnen belichten: docentlogboeken, lesobservaties en enquêtes onder leerlingen (meer dan 700) die wel of niet volgens deze communicatieve methode onderwijs krijgen. De opzet en analyses van dit onderzoek zijn ingenieus te noemen, omdat Rouffet met verschillende cohorten werkt en statistische technieken inzet om bijvoorbeeld te controleren voor de invloed van de individuele docent op uitkomsten.

Kwantitatieve resultaten laten zien dat in de experimentele klassen veel meer aspecten van communicatief taalonderwijs aan bod komen. Ook worden de verschillende vaardigheden vaker geïntegreerd ingezet. De logboeken laten bovendien zien dat docenten positief zijn over de aanpak, onder meer omdat ze merken dat zijzelf en de leerlingen vaker de doeltaal gebruiken en er meer nadruk op authentiek taalgebruik dan op geïsoleerde oefening met grammatica en woordenschat ligt. Dat zie je ook terug in de leerlingantwoorden. Waar in de traditionele lessen van de controlegroep de nadruk van zowel onderwijs (bijna 60%) als toetsing (bijna 70%) sterk op grammatica en woordenschat ligt, is er in de experimentele klassen veel meer aandacht voor verschillende vaardigheden (rond 25% lezen, 20% spreken, 10% luisteren, 30% schrijven), terwijl er maar ongeveer 20% van onderwijs en toetsing gericht is op grammatica en woordenschat. Rouffet legt uit dat de focus op communicatieve toetsing de verwachte positieve washback tot gevolg had en het onderwijs onder invloed van die toetsing dus ook communicatiever werd.

In hoofdstuk 6, de algemene discussie, komt Rouffet met recht tot de conclusie: inzetten

op communicatief toetsen kan een middel zijn om via *constructive alignment* communicatief onderwijs uit te lokken. Daarbij staat voorop dat:

1. de verschillende (productieve én receptieve) vaardigheden geïntegreerd getoetst moeten worden. Het is ook belangrijk om minder formele toetsmomenten te hebben om de authenticiteit van het taalgebruik te garanderen;
2. taken om te toetsen juist voor leerlingen onbekende situaties moeten inhouden zodat onvoorspelbaar en spontaan taalgebruik getoetst kan worden. Inzetten op bekende scenario's en *speech acts* kan leerlingen helpen om toch goed voorbereid te zijn;
3. de beoordeling door middel van *rating scales* ook geïntegreerd over taalvaardigheden heen moet gebeuren, idealiter op basis van het ERK; en
4. er in het onderwijs systematisch gebruik dient te worden gemaakt van informele toetsing waardoor leerlingen gemotiveerd raken en feedup, feedback en feedforward ontvangen, waarmee docenten hun leerproces positief kunnen sturen.

Wel zijn er wat struikelblokken die succesvol communicatief onderwijs en toetsing in de weg staan. Voorop de tijdsdruk die leraren ervaren, maar ook het gebrek aan kennis en kunde van docenten mvt. Rouffet verwijst terecht naar uitgevers en leergangontwikkelaars, die docenten zouden moeten helpen door echt communicatief materiaal te ontwikkelen voor zowel onderwijs als toetsing. Bij alle positieve effecten die Rouffet vindt, blijft het ook teleurstellend dat zelfs met intensieve begeleiding tijdens een PLG, leerlingen in een les zitten waar 35% van de tijd besteed wordt aan vormgeoriënteerde uitleg van grammatica en woordjes buiten de context, en nog eens 7% aan toetsvoorbereiding (zie hoofdstuk 4, tabellen 4.6 en 4.7 op p. 94).

Met andere woorden: nog steeds is meer dan 40% niet communicatief. Natuurlijk, 54% communicatief is mooi, maar mogen we echt blij worden van deze cijfers? Een hieraan gekoppelde vraag is tweeledig: ten eerste, kunnen we bij de implementatie van Rouffets werk eigenlijk wel spreken van *constructive alignment*? Immers liggen de getallen tussen lesfocus en toetsfocus nog steeds best ver uit elkaar: ook al is 17% van de toetsing gericht op grammatica en vocabulaire, geven leerlingen aan dat nog steeds 35% van het onderwijs (ruim het dubbele) gaat over grammatica en woordenschat. De positieve washback kan in die zin nog wel verder reiken. Ten tweede dringt de vraag zich op wat er nodig is om verder te komen, zodat we bij 80, 90 of zelfs 100% communicatief uitkomen. Moet er misschien nog een PLG aan gewijd worden, of een uitgebreidere nascholing voor docenten? We zullen vervolgonderzoek moeten afwachten.

Ondanks deze kanttekening is Rouffets proefschrift indrukwekkend, omdat het een uitgebreid perspectief biedt op communicatief toetsen en onderwijs in de mvt op Nederlandse scholen. Daarbij is het promotietraject als geheel een prachtig staaltje vakdidactisch onderzoek: de onderzoeker bekijkt eerst wat de huidige praktijk is, ontwerpt dan in samenwerking met docenten een nieuwe aanpak, en implementeert en evalueert deze met zowel docenten als leerlingen. Ook is het een bijzondere prestatie van Rouffet om tijdens de coronajaren op 24 scholen samen te werken met 52 docenten van verschillende schooltalen (Engels, Frans, Duits, Spaans), en in totaal 26 taalvaksecties mee te laten werken om data te verzamelen bij ongeveer 1500 leerlingen. De breedte van Rouffets expertise wordt onderstreept doordat ze een veelheid van methodes (zoals interviews, logboeken, enquêtes, observaties) inzet en een gedegen aanpak voor de kwantitatieve statistische poot van het onderzoek evenals

voor de kwalitatieve analyses van logboeken laat zien. Dit alles is gestoeld op een stevige theoretische basis, die net zoals de zorgvuldige interpretatie van de resultaten bouwt op een brede kennis en kritische analyse van de wetenschappelijke literatuur over zowel toetsing en assessment als communicatief georiënteerd onderwijs.

Kortom, dit proefschrift laat goed zien wat er mogelijk is. Soms maken we ons oprecht zorgen over de toekomst van het taalonderwijs in Nederland. De vrijheid van onderwijs (artikel 23) geeft scholen en docenten veel ruimte om op een vernieuwende manier te toetsen. Rouffet laat zien dat een gedegen manier van toetsing een belangrijke bijdrage kan leveren aan het verbeteren van het onderwijs. Het is bijzonder hoopgevend dat de conceptexamenprogramma's als onderdeel van de op handen zijnde vakvernieuwing haar advies schijnen te volgen. We lezen eindtermen als 'De leerling gebruikt de Duitse taal op een creatieve en persoonlijke manier.' (Eindterm 2, p. 11). Als de minister van onderwijs ervoor kiest om in te zetten op deze bewezen effectieve methoden en daarbij behorende toetsing, zou het zo maar kunnen gebeuren dat de positieve washback ervoor zorgt dat het wel goed komt met het communicatief georiënteerd mvt-onderwijs in Nederland.

Wie niet zo lang wil wachten, kan nu al in het proefschrift en/of bijbehorende publicaties van Charline Rouffet duiken. Voor de praktijk zijn vooral de checklists en principes (zie link hieronder) voor communicatie georiënteerd design van toetsing en onderwijs handig. Voor wie inspiratie zoekt, is het een mooi geschreven inspirerend verslag van de ontwikkeling en implementatie van een nieuwe vorm van toetsing als motor voor vernieuwend taalonderwijs.

Link naar online materiaal: <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/handleiding-communicatief-toetsen-en-formatief-handelen>

LITERATUUR

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Green, A. (2007). Washback to learning outcomes: A comparative study of IELTS preparation and university pre-session language courses. *Assessment in Education*, 14(1), 75-97. <https://doi.org/10.1080/09695940701272880>
- SLO (2024). Conceptexamenprogramma Duitse taal en cultuur - vwo. SLO. Geraadpleegd op 14 oktober 2024 via <https://www.slo.nl/publicaties/@24109/conceptexamenprogramma-duits-vwo/>

MARIJE MICHEL studeerde Nederlands en Duits in Utrecht en Berlijn en promoveerde op onderzoek naar NT2-leren aan de UvA. Sinds 2023 is zij hoogleraar Tweedetaalverwerving aan de RUG, waar zij sinds 2020 hoofd van de leerstoel Language Learning bij Europese Talen en Culturen is. Haar onderzoek richt zich op taal(leer)processen in een tweede taal, vreemdetaaldidactiek en meertaligheid in educatieve contexten.
E-mail: m.c.michel@rug.nl