

Ten Geleide

Hoe beïnvloedt een communicatief toetsprogramma de onderwijspraktijk van leraren vreemde talen? Charline Rouffet, Catherine van Beuningen en Rick de Graaff voerden een effectstudie uit in de onderbouw van tien middelbare scholen in veertien talensecties (Engels, Frans, Duits en Spaans) om te onderzoeken welke impact de implementatie van zo'n programma heeft op de onderwijspraktijk. De resultaten tonen aan dat een communicatief toetsprogramma de onderwijspraktijk van leraren vreemde talen positief beïnvloedt. In interventieklassen (waarin een communicatief toetsprogramma werd geïntroduceerd) lag de nadruk sterker op betekenisvolle taalvaardigheid en geïntegreerde leeractiviteiten, terwijl in reguliere klassen (met voornamelijk methodetoetsen) de nadruk veel meer lag op grammaticale kennis. Ook werden in interventieklassen meer formatieve toetsactiviteiten ingezet, afgestemd op communicatieve leerdoelen. Deze bevindingen laten zien dat toetsing een krachtig middel kan zijn om de focus van het taalonderwijs te verschuiven naar een meer communicatieve aanpak.

De centrale rol van taal bij het leren en de professionele ontwikkeling van studenten in het hoger onderwijs vragen om aandacht voor taal als integraal onderdeel van het curriculum. Ondanks een stevig leertheoretisch fundament voor de verbinding van taal met vakinhoud, is de empirische basis

voor een taal-en-vakgeïntegreerde aanpak in het hoger onderwijs beperkt. Jacqueline van Kruiningen, Mariska Okkinga, Kirsten van den Heuij en Kim van Haperen rapporteren over een scoping review naar de kenmerken en opbrengsten van empirisch onderzoek op het terrein van taal-en-vakintegratie in het hoger onderwijs. De beschikbare studies rapporteren hoofdzakelijk positieve resultaten, maar laten ook een grote variatie zien in kenmerken van onderwijsinterventies, opbrengsten, methodologische aanpak en daarmee samenhangende robuustheid. Dat maakt het lastig om eenduidige conclusies te trekken over de opbrengsten van taal-en-vakintegratie in het hoger onderwijs.

Kees de Glopper bespreekt twee proefschriften over de leereffecten van schrijven in andere vakken dan Nederlands: *Effects of instruction in writing-to-learn in different disciplines and types of education* van Aartje van Dijk, en *Reading, reasoning, and writing about historical significance. The effects of reading and writing instruction on the quality of written texts* van Johan van Driel.

Matthijs Baas bespreekt het proefschrift van Anouk ten Peze: *Creative writing: Thinking beyond the standard text. Teaching high school students to write original texts*.

Namens de redactie
HELGE BONSET

Effecten van een communicatief toetsprogramma op de lespraktijk van het vreemdetalenonderwijs

CHARLINE ROUFFET, CATHERINE VAN BEUNINGEN & RICK DE GRAAFF

Hoe beïnvloedt een communicatief toetsprogramma de onderwijspraktijk van leraren vreemde talen? In de laatste fase van een praktijkgericht promotieonderzoek (Rouffet, 2024) hebben we een effectstudie uitgevoerd in de onderbouw van tien middelbare scholen in veertien talensecties (Engels, Frans, Duits en Spaans) om te onderzoeken welke impact de implementatie van zo'n programma heeft op de onderwijspraktijk. De resultaten tonen aan dat een communicatief toetsprogramma de onderwijspraktijk van leraren vreemde talen positief beïnvloedt. In interventieklassen (waarin een communicatief toetsprogramma werd geïntroduceerd) lag de nadruk sterker op betekenisvolle taalvaardigheid en geïntegreerde leeractiviteiten, terwijl in reguliere klassen (met voornamelijk methodetoetsen) de nadruk veel meer lag op grammaticale kennis. Ook werden in interventieklassen meer formatieve toetsactiviteiten ingezet, afgestemd op communicatieve leerdoelen. Deze bevindingen laten zien dat toetsing een krachtig middel kan zijn om de focus van het taalonderwijs te verschuiven naar een meer communicatieve aanpak.

Het positieve effect van communicatief taalonderwijs (Communicative Language Teaching; CLT) op de ontwikkeling van taalvaardigheden van leerlingen is theoretisch en empirisch uitgebreid onderbouwd (Savignon, 2017). Praktische toepassing van CLT-principes blijft echter een uitdaging (bijv. Dos Santos, 2020). Dit kan te wijten zijn aan contextuele factoren zoals een beperkt aantal lessen per week, grote klassen, of gebrek aan geschikte lesmaterialen en/of voorbereidingstijd (Chang, 2011; Coskun, 2011; Wang & Chen, 2009; West & Verspoor, 2016). Maar ook meer conceptuele factoren spelen een rol, zoals de manier waarop leraren CLT interpreteren (Tang et al., 2012).

In de literatuur zien we twee verschillende interpretaties van CLT. De eerste, gebaseerd op de natuurlijke leertheorie van Krashen (1984), wordt de sterke versie genoemd (Howatt, 1984). Deze versie definieert CLT als een betekenisgerichte aanpak met weinig tot geen aandacht voor het expliciet leren van formele aspecten van de doeltaal. De sterke interpretatie heeft geleid tot lespraktijken die voornamelijk gericht zijn op inhoud, met nauwelijks expliciete aandacht voor vormgerelateerde aspecten, zoals grammatica. Verschillende studies hebben aangetoond

dat leerlingen met deze zogenaamde sterke benadering goede begripvaardigheden en een vrij hoog niveau van woordenschatkennis ontwikkelen, maar alleen met veel blootstelling aan de doeltaal (Spada, 2014). De tijd die hiervoor nodig is, is vaak niet beschikbaar in het voorgezet vreemdetalenonderwijs (Lightbown et al., 2002).

In de andere interpretatie van CLT, die de zwakke versie wordt genoemd, moet in de onderwijspraktijk aandacht worden besteed aan zowel vorm als inhoud (Howatt, 1984). Deze versie is op haar beurt op verschillende manieren geïnterpreteerd, met aan de ene kant een vormgerichte aanpak met expliciete en structurele aandacht voor vooraf bepaalde linguïstische aspecten (*focus-on-forms*), en aan de andere kant een inhoudsgerichte aanpak met aandacht voor formele linguïstische aspecten wanneer deze op natuurlijke wijze (d.w.z. impliciet) naar voren komen in authentieke communicatieve situaties (*focus-on-form*; Long, 1991). De definitie van *focus-on-form* is in de loop der jaren geëvolueerd (Ellis, 2015). In de huidige interpretatie is vormgerichtheid niet langer uitsluitend impliciet (bijv. herformuleren van een incorrecte uiting van een leerling, zonder de fout te expliciteren), maar kan ze ook de expliciete uitleg van een grammaticaregel inhouden, gepland of ongepland, zolang deze aangeboden wordt binnen een communicatieve situatie (Long, 2009). In dezelfde geest definieerde Spada (2014) vormgerichte instructie als elke poging om de aandacht van leerlingen te vestigen op formele linguïstische aspecten van de taal in communicatieve en betekenisvolle contexten. Studies naar de effecten van vormgerichte instructie op het leren van een vreemde taal (VT) laten over het algemeen zien dat aandacht voor vorm binnen een communicatieve situatie effectiever is dan instructie die zich uitsluitend richt op vorm (Ellis, 2015; Lightbown & Spada, 2013; Spada & Tomita, 2010).

Voorwaarden voor succesvol CLT

Op basis van het voorgaande kunnen we concluderen dat VT-lespraktijken aan twee voorwaarden moeten voldoen om doeltaalverwerving succesvol te laten zijn in de context van het voortgezet onderwijs met weinig lesuren en grote klassen: 1) leerlingen moeten de kans krijgen om taalvaardigheden te oefenen in een realistische communicatieve context door authentieke en betekenisvolle taken uit te voeren; 2) binnen deze communicatieve context moeten zij impliciete of expliciete vormgerichte instructie ontvangen. Om dit te bevorderen is het vervolgens belangrijk dat leraren communicatieve strategieën aanreiken en feedback geven op authentieke communicatieve taken, om leerlingen in staat te stellen om hun taalvaardigheden te verbeteren in relatie tot de te bereiken leerdoelen (Perron, 2011). Om het gebrek aan blootstelling aan de doeltaal te compenseren, moeten VT-leraren bovendien de doeltaal niet alleen veelvuldig gebruiken als communicatiemiddel, maar ook adequaat en bewust als leermiddel inzetten, door gebruik te maken van een set didactische principes, zoals een ingekaderd vocabulairecorpus, herhalingsstechniek en de aandacht van de leerlingen vestigen op de te leren taalaspecten (Dönszelmann et al., 2019).

Hoewel deze principes richtinggevend zijn voor effectief VT-onderwijs, wijst een verkenning van de huidige onderwijspraktijk (Rouffet et al., 2022) uit dat ze in de praktijk nog beperkt worden toegepast. In plaats daarvan domineert in het Nederlandse VT-onderwijs veelal een vormgerichte aanpak, waarin vooraf vastgestelde talige aspecten geïsoleerd worden aangeleerd en getoetst, los van een communicatieve context. Daarmee ontstaat een gebrek aan constructieve afstemming tussen de landelijke CLT-georiënteerde kerndoelen en eindtermen enerzijds (College voor Toetsing en

Examens, 2025) en de geobserveerde onderwijsactiviteiten en toetsing anderzijds.

Het belang van toetsen

Onderlinge afstemming van leerdoelen, onderwijsactiviteiten en toetsing is bevorderlijk voor het leren van leerlingen (Biggs, 1996). Voor het talenonderwijs is het daarom cruciaal om zowel de onderwijsactiviteiten als de toetsing af te stemmen op de communicatieve leerdoelen. Daarbij speelt toetsing een sleutelrol, aangezien toetsen zowel de onderwijsaanpak van leraren beïnvloeden als de manier waarop leerlingen leren (zie Chan, 2020). Deze invloed, of *washback* (Alderson & Wall, 1993; Green, 2007), kan positief uitpakken als de toetsen goed zijn afgestemd op de leerdoelen, maar *washback* kan ook negatief zijn wanneer deze afstemming ontbreekt. De meeste *washback*-studies onderzoeken de impact van grootschalige nationale examens in gecentraliseerde onderwijssystemen en zijn specifiek gericht op het Engels als vreemde taal (Muñoz & Alvarez, 2010). Veel minder studies hebben de mogelijke *washback*-effecten onderzocht van toetsen die door leraren zelf worden geselecteerd of ontwikkeld, terwijl in veel onderwijssystemen leraren voor een groot deel zelf verantwoordelijk zijn voor het vormgeven van hun toetsing (Black & Wiliam, 2018; Scheerens, 2016). In de Nederlandse context selecteren of ontwikkelen leraren in de onderbouw alle toetsing zelf, vaak gebaseerd op beschikbare methodetoetsen.

Functie van toetsen

Toetsen die ontwikkeld en afgenomen worden door leraren zelf (*classroom-based assessment*) kunnen een summatieve functie hebben, gericht op het vaststellen van het niveau

van leerlingen aan het einde van het leerproces, maar zouden ook altijd een formatieve functie moeten hebben, gericht op het verschaffen van inzicht in de leervorderingen van leerlingen (Black & William, 1998; Dixson & Worrell, 2016). Deze informatie biedt VT-leraren houvast bij het vormgeven van hun onderwijs en geeft leerlingen inzicht in hun taalvaardigheidsontwikkeling in relatie tot de te behalen leerdoelen (Purpura, 2009).

Hoewel er verschillende raamwerken bestaan die de verschillende mogelijkheden beschrijven (bijv. Hill & McNamara, 2012), ervaren veel VT-leraren een gebrek aan hulpmiddelen (bijv. formats, rubrics en voorbeelden van toetsactiviteiten) die hen helpen een communicatief toetsprogramma te ontwikkelen en implementeren (Firoozi et al., 2019; Tsagari & Vogt, 2017).

Interventie

Om de beschreven leemte te vullen, hebben we in eerdere projectfasen in co-creatie met VT-leraren tools ontworpen die bedoeld zijn om VT-leraren te ondersteunen bij het ontwikkelen van een communicatief toetsprogramma (Rouffet, 2024). Omdat Nederlandse scholen, talensecties en leraren veel autonomie hebben, besloten we geen interventie te ontwikkelen in de vorm van een kant-en-klaar toetsprogramma. In plaats daarvan ontwikkelden we flexibel inzetbare richtlijnen, formats en voorbeelden. Deze materialen zijn verzameld in een (vrij toegankelijke) toolbox (Rouffet, 2023; <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/handleiding-communicatief-toetsen-en-formatief-handelen>). Dit type interventie waarbij deelnemers de materialen kunnen aanpassen aan hun eigen praktijk wordt een interventie *with built-in adaptations* genoemd (Harn et al., 2013). De kerncomponenten (bijv. toetsen met formatieve en summatieve functie) en essentiële

kenmerken (bijv. gebruikmaken van authentieke teksten) van de interventie liggen vast, maar deelnemers kunnen deze op verschillende manieren combineren en aanpassen, afhankelijk van hun context.

Leraren die deelnamen aan de huidige studie ontwikkelden toetsprogramma's op basis van de toolbox. Vervolgens implementeerden ze de nieuw ontwikkelde toetsprogramma's in hun praktijk gedurende het hele schooljaar 2020-2021. Alle toetsprogramma's bevatten dezelfde kerncomponenten, ontwikkeld volgens CLT-ontwerpprincipes (zie tabel 1).

Deze studie

In deze studie rapporteren we over de effecten van de implementatie van een communicatief toetsprogramma op de onderwijspraktijk van leraren Engels, Frans, Duits en Spaans die lesgeven op A2-niveau van het ERK, in de onderbouw. Daarbij zoomen we in op de vraag in hoeverre communicatieve toetsprogramma's een positief washback-effect tweewegbrengen op hun lespraktijk.

De onderzoeksvraag is: Wat zijn de geobserveerde en ervaren effecten van de imple-

KERNCOMPONENTEN	ONTWERPPRINCIPES
Communicatieve taken	• Zijn betekenisvol: sluiten aan bij de belevingswereld van leerlingen • Zijn authentiek: zijn gekoppeld aan situaties uit het echte leven • Zijn onvoorspelbaar en creatief: moedigen aan om te reageren op onvoorbereide vragen met een passende mate van vrije productie • Integreren taalvaardigheden
Summatieve toetsen	• Verwijzen expliciet naar ERK can-do statements • Bieden een verscheidenheid aan communicatieve taken aan met een toenemende moeilijkheidsgraad
Formatieve toetsactiviteiten	• Zijn geen onderdeel van de summatieve evaluatie • Bestaan (deels) uit communicatieve taken • Hebben een formatief doel volgens een van de stappen van de formatieve cyclus (feed-up, feedback of feed-forward)
Rubrics	• Bestaan uit criteria die gerelateerd zijn aan de can-do statements van het ERK • Waarderen communicatieve strategieën • Maken de beoordeling van verschillende taalvaardigheden op een geïntegreerde manier mogelijk • Kunnen worden gebruikt voor summatieve en formatieve doeleinden
Planning	• Bevat formatieve en summatieve evaluatiemomenten van alle taalvaardigheden

Tabel 1. Kerncomponenten van een communicatief toetsprogramma

mentatie van een communicatief toetsprogramma op de onderwijspraktijk van VT-leraren?

Methode

Om de effecten van de implementatie van een communicatief toetsprogramma (d.w.z. de interventie) op de onderwijspraktijk vast te stellen, is een mix van kwantitatieve en kwalitatieve methoden gebruikt.

Oorspronkelijk was het onderzoeksdesign erop gericht om cohortgewijs data te verzamelen, voorafgaand en na de implementatie van het nieuwe toetsprogramma: leerlingenenquêtes, lesobservaties en logboeken, bijgehouden door alle betrokken leraren uit de verschillende secties. Een eerste leerlingenenquête is afgenomen in schooljaar 2019-2020 (cohort 1). De onverwachte eerste lockdown in de tweede helft van dit schooljaar maakte het echter onmogelijk om de lessen te observeren. In plaats daarvan werd aan minimaal een van de deelnemende leraren per sectie gevraagd om in het schooljaar 2020-2021 les te geven aan ten minste twee klassen binnen hetzelfde leerjaar: een interventieklas waarin een communicatief toetsprogramma werd geïntroduceerd, en een controlegroep die het reguliere toetsprogramma bleef volgen. Lesobservaties vonden plaats in beide klassen gedurende het schooljaar 2020-2021. De andere betrokken leraren van het team hebben het toetsprogramma ook uitgeprobeerd in hun klassen, maar werden niet geobserveerd. Om niet alleen individuele ervaringen op te halen, hebben we alle betrokken leraren gevraagd om als team een logboek bij te houden. Mogelijke invloed van deze aanpassingen op de resultaten wordt verder toegelicht in de discussie en conclusie.

Eerst hebben we de zichtbare effecten van de interventie op de lespraktijk onderzocht via lesobservaties in klassen met en zonder

de interventie, maar binnen dezelfde scholen en met dezelfde leraren. Vervolgens hebben we een kwalitatieve analyse van de logboeken uitgevoerd om de ervaren effecten van de interventie op de lespraktijk te onderzoeken. Om inzicht te krijgen in de dagelijkse gang van zaken in de klas vanuit het perspectief van de leerlingen zijn enquêtes gebruikt. De tweede leerlingenenquête is zoals gepland afgenomen in interventieklassen aan het eind van schooljaar 2020-2021 (cohort 2).

Deelnemers

Veertien taalsecties met 32 VT-leraren van tien scholen namen deel aan dit onderzoek: één Engelse, zes Franse, zes Duitse en één Spaanse. Het aantal deelnemende leraren varieerde van één tot vier per taalsectie. Alle deelnemende leraren gaven les op A2-niveau van het ERK. Er waren voornamelijk derde klassen en enkele brugklassen (jaar 1 en 2) afkomstig uit verschillende niveaus (vmbo t/m gymnasium) en verschillende schooltypen. Omdat we specifiek de invloed van communicatief toetsen (in lijn met communicatieve leerdoelen) op de VT-onderwijspraktijk willen onderzoeken, hebben we gekozen om te focussen op het niveau A2 van het ERK (meest voorkomend niveau in de onderbouw) en niet op een specifiek leerjaar of schooltype. In elk van de secties gaf tenminste één van de leraren les aan twee klassen in hetzelfde leerjaar: één klas (onderdeel van de controlegroep) met een regulier toetsprogramma, grotendeels gebaseerd op toetsen uit de lesmethode, en één interventieklas waarin een communicatief toetsprogramma werd geïmplementeerd (voor meer informatie over het ontwerp en implementatieproces zie Rouffet, 2024; hoofdstuk 4). Alle deelnemende leraren hadden een onderwijsbevoegdheid; onderwijservaring varieerde van twee tot vijftientig jaar.

Twee cohorten onderbouwleerlingen uit klassen op A2-niveau van alle deelnemende scholen en taalsecties namen deel aan de leerlingenenquête. Leerlingen in het eerste cohort volgden de reguliere taallessen en toetsprogramma's van de betrokken leraren in het schooljaar 2019–2020, voorafgaand aan de implementatie van de nieuw ontwikkelde toetsprogramma's. Leerlingen in het tweede cohort maakten deel uit van de interventie-klassen waarin de communicatieve toetsprogramma's werden geïntroduceerd tijdens het schooljaar 2020–2021. In het eerste cohort vulden 330 leerlingen de enquête in: Engels (n = 67), Duits (n = 131), Frans (n = 110), Spaans (n = 22). In het tweede cohort vulden 423 leerlingen de enquête in: Engels (n = 46), Duits (n = 158), Frans (n = 211), Spaans (n = 8).

Dataverzameling en analyse

Lesobservaties

Door de COVID-gezondheids crisis konden niet alle geplande lesobservaties worden uitgevoerd. Uiteindelijk werden 10 (van de oorspronkelijke 14) VT-leraren van 12 taalsecties twee keer geobserveerd tijdens de eerste helft van het schooljaar (tot januari), één keer bij een les op A2-niveau in een reguliere klas zonder interventie (controlegroep) en één keer in een interventieklas (experimentele groep). De twee observaties hebben op dezelfde dag of in dezelfde week plaatsgevonden. De leraren werden geobserveerd met behulp van een eerder ontwikkeld observatie-instrument (Rouffet et al, 2023) dat de kwaliteit van communicatieve onderwijsactiviteiten op vier aspecten in kaart brengt (betekenisvol; authentiek; passend bij het ERK-niveau; met integratie van taalvaardigheden), en vijf aspecten bevat met betrekking tot effectief VT-leraargedrag (gebruik van scaffolding; aandacht voor communicatie-

strategieën, passend gebruik van formatieve tools; vormgerichte instructie, expliciet of impliciet; passend gebruik van de doeltaal (als communicatiemiddel en als leermiddel). Elk aspect werd gescoord op een vierpunts-Likertschaal, variërend van 1 (niet zichtbaar, hoewel de situatie erom vroeg) tot 4 (in hoge mate zichtbaar).

Alle lesobservaties werden uitgevoerd door dezelfde observator (d.w.z. de eerste auteur). Door de geldende coronamaatregelen was het niet mogelijk om met twee onderzoekers tegelijk de lessen te observeren. Ook kon, vanwege tijdsdruk en procedurele beperkingen, geen aanvullende goedkeuring van de ethische commissie worden verkregen voor het maken van video-opnames van de lessen.

De scores van de Likert-schaal werden gebruikt om kwantitatieve gegevens te genereren die eerst beschrijvend werden geanalyseerd voor elk item. Vervolgens werden paarsgewijs t-tests uitgevoerd om te bepalen of er een significant verschil was tussen de observaties van reguliere klassen en interventie-klassen. Er werd voldaan aan de voorwaarden voor parametrische analyse.

Logboek leraren

We vroegen elke betrokken taalsectie (N = 14) om als team een geleid logboek in te vullen tijdens de implementatie van het communicatieve toetsprogramma. We hebben gekozen voor een logboek per team om een beeld te krijgen van hoe de implementatie op sectieniveau door alle betrokkenen ervaren werd, en niet alleen door de individuele leraren die we geobserveerd hebben. Om ervoor te zorgen dat het logboek regelmatig werd bijgehouden, ontvingen de deelnemers aan het eind van elk trimester drie herinneringsmails met een reeks vragen waarop ze konden reageren (bijv.: 'In hoeverre heeft de nieuwe manier van toetsen tot nu toe invloed op je manier van lesgeven? Waaraan merk je dat? Ervaar je dat als positief? Waarom wel/niet?').

We vroegen hen specifiek te rapporteren over de mate waarin de nieuwe manier van toetsen hun lespraktijk beïnvloedde en op welke manier¹. De gegevens werden geanonimiseerd per school (S1 tot S10). De letters E (Engels), F (Frans), D (Duits) en S (Spaans) werden aan de pseudoniemen toegevoegd om de verschillende taalsecties aan te duiden. De logboeken werden eerst interpretatief geanalyseerd en gecodeerd (Corbin & Strauss, 2008). Vervolgens zijn frequenties en percentages van de codes berekend om de gegevens samen te vatten. Deze kwantitatieve resultaten illustreren we met behulp van logboekcitaten.

Leerlingen enquêtes

De leerlingen enquêtes richtten zich op de ervaring van leerlingen. Het betrof online enquêtes met meerkeuzevragen, waarbij leerlingen één antwoord moesten kiezen uit een vooraf bepaalde lijst met opties. We hebben voor deze analyse vier vragen geselecteerd die betrekking hadden op 1) de kennis en vaardigheden die het vaakst aan bod kwamen in hun lessen; 2) de belangrijkste focus van summatieve toetsactiviteiten; 3) de belangrijkste focus van formatieve toetsactiviteiten; en 4) het gebruik van de doeltaal door de leraar. Aangezien we te maken hebben met geneste data (leerlingen zaten in scholen, taalsecties en klassen met verschillende leraren) pasten we een *generalized linear mixed model* (GLMM) toe om te bepalen of er een significant verschil bestond tussen de controlegroep en de experimentele groep. Omdat de dataverdeling te onevenwichtig bleek voor een multinominale analyse, kozen we ervoor om een binominale analyse uit te voeren. Daartoe werden de antwoorden voor elk van de vragen gecombineerd in twee hoofdcategorieën: 1) focus op formele aspecten van de taal versus 2) focus op de ontwikkeling van taalvaardigheden (voor de eerste drie vragen); en 1) frequent gebruik van de doeltaal

versus 2) niet-frequent gebruik van de doeltaal (voor de laatste vraag). In totaal werden vier GLMM's uitgevoerd met betrekking tot: de belangrijkste focus van onderwijsactiviteiten, de belangrijkste focus van summatieve toetsactiviteiten, de belangrijkste focus van formatieve toetsactiviteiten, en het gebruik van de doeltaal door de leraar.

Resultaten

De resultaten hieronder tonen de geobserveerde en ervaren effecten van een communicatief toetsprogramma op de lespraktijk in interventie-klassen in vergelijking met reguliere klassen.

Lesobservaties

De resultaten in tabel 2 tonen het verschil tussen de twee groepen met betrekking tot de verschillende CLT-criteria en de algehele communicatieve kwaliteit van de lessen.

Als we de algehele communicatieve kwaliteit van de lespraktijken in de interventie-klassen (M = 3,04, SD = 0,66) vergelijken met die in de reguliere klassen (M = 2,03, SD = 1,07), zien we een significant en groot verschil tussen de twee groepen, [t (11) = -3,3, p = 0,003], waarbij de onderwijsactiviteiten in de interventie-klassen op de meeste criteria hoger scoren dan die in de reguliere klassen. Voor drie criteria bleek er geen sprake van significante verschillen: het gebruik van de doeltaal als communicatiemiddel, het gebruik van de doeltaal als leermiddel en het gebruik van scaffolding.

Logboeken van leraren

De ervaren interventie-effecten, zoals leraren van de betrokken taalsecties (N = 14) die in logboeken gerapporteerd hebben, zijn samengevat in tabel 3. We rapporteren alleen effecten ten aanzien van de praktijk van het onderwijs. Ervaren effecten met betrekking

	Reguliere klassen		Interventieklassen		t	df	p	Cohens d
	M	SD	M	SD				
Betekenisvolle activiteiten	2,37	1,28	3,38	0,92	-2,2	11	0,024*	0,64
Passende mate van vrije productie	2,00	1,22	3,56	0,73	-3,5	9	0,004*	1,20
Gebruik van functionele begripsactiviteiten	1,16	1,04	2,67	1,15	-3,0	2	0,048*	1,70
Authenticiteit	1,53	1,22	2,93	1,06	-3,1	11	0,005*	0,89
Passende scaffolding	1,80	1,29	2,38	1,18	-1,6	11	0,063	0,48
Ontwikkeling van communicatieve strategieën	1,73	1,27	3,13	1,11	-3,8	11	0,001*	1,10
Formatieve activiteiten	1,84	1,30	3,04	0,81	-2,8	11	0,009*	0,79
Integratie van taalvaardigheden	1,2	0,39	2,6	1,04	-4,8	11	0,001*	1,38
Focus on form	1,6	0,56	2,6	0,93	-4,2	11	0,001*	1,20
Gebruik van de doeltaal als leermiddel	2,33	1,07	3,00	1,16	-1,4	11	0,08	0,58
Gebruik van de doeltaal als communicatiemiddel	2,17	0,39	2,42	1,11	-5,4	11	0,30	0,21
Algemene communicatieve waarde	2,03	1,07	3,04	0,66	-3,3	11	0,003*	0,97

1 = niet gezien, hoewel de situatie erom vroeg; 2 = nauwelijks gezien; 3 = voldoende gezien 4 = in hoge mate gezien
* p < 0,05 (statistisch significant)

Tabel 2. Verschil tussen interventieklassen (N = 12) en reguliere klassen (N = 12) met betrekking tot het hanteren van CLT-criteria tijdens de geobserveerde lessen

Ervaren effecten	Frequentie van de talensecties (%)	Citaten
Meer doelgericht	7 (50%)	‘De doelen uit de rubrics stonden altijd centraal; je kon erop terugvallen en ernaar verwijzen. Er wordt meer gedaan met de lange termijn doelen en de taalvaardigheden worden meer geoefend.’ (S7-E) ‘Ik merk dat ik veel meer aandacht besteed aan de taalvaardigheden omdat ik wil dat leerlingen goed voorbereid zijn op de toets.’ (S3-D)
Meer focus op productieve vaardigheden	6 (43%)	‘We hebben de hele tijd spreekvaardigheid geoefend in de klas.’ (S5-F) ‘Ik doe veel spreek- en schrijfactiviteiten en koppel lezen aan schrijven, zoals het op de toets zal gevraagd worden’ (S3-D)
Meer gebruik van de doeltaal	5 (36%)	‘Ik merk een verschil in mijn manier van les-geven omdat ik veel meer Frans spreek en de leerlingen ook.’ (S1-F) ‘Ik merk zelf dat ik meer Duits spreek in de klas vergeleken met vorig jaar. In voorgaande jaren begon ik goed maar het werd al veel minder na de herfstvakantie.’ (S10-D)
Meer focus-on-form in plaats van focus-on-forms	5 (36%)	‘Bepaalde grammaticaregels komen ter sprake door de gesprekstaken die leerlingen moeten uitvoeren. Regels worden op dat moment uitgelegd en zijn direct toepasbaar.’ (S5-F) ‘Woordenschat en grammatica komen aan bod wanneer het nodig is om een communicatieve taak uit te voeren.’ (S7-E)

Tabel 3. Ervaren effecten van een communicatief toetsprogramma op de lespraktijk in termen van onderwijspraktijken gerapporteerd in logboeken door VT-leraren van 14 talensecties

tot bijvoorbeeld de motivatie van leerlingen of praktische zaken kwamen al aan bod in een eerdere studie (Rouffet, 2024). De helft van de betrokken taalsecties meldde dat hun lessen doelgerichter waren. Meer dan een derde gaf aan dat de lessen meer gericht waren op taalvaardigheden – in het bijzonder de productieve vaardigheden – met een *focus-on-form* in plaats van *on forms*. Hoewel uit de observaties niet bleek dat er een significant verschil was in het gebruik van de doeltaal, gaven vijf talensecties aan het gevoel te hebben meer gebruik te maken van de doeltaal.

Leerlingenenquêtes
Tabel 4, 5, 6 en 7 tonen de resultaten van de vier GLMM-analyses: model 1 - belangrijkste focus van onderwijsactiviteiten (tabel 4); model 2 - belangrijkste focus van summatieve toetsactiviteiten (tabel 5); model 3 - belangrijkste focus van formatieve toetsactiviteiten (tabel 6); model 4 - gebruik van de doeltaal door de leraar (tabel 7). In de eerste drie modellen is de categorie *focus op de ontwikkeling van taalvaardigheden* gekozen als referentiecategorie. Wat *fixed effect* betreft, zijn interventieklassen de referentiecategorie. In model 1 (tabel 4) laten de resultaten zien dat leerlingen in de reguliere klassen de lesac-

tiviteiten meer gericht vonden op formele linguïstische aspecten van de doeltaal en minder op de ontwikkeling van taalvaardigheden dan leerlingen in de interventiegroep ($p < 0,001$). De *odds ratio's* laten bovendien zien dat de kans dat leerlingen uit reguliere klassen de lessen voornamelijk gericht vonden op vormaspecten bijna vier keer groter is dan bij leerlingen uit de interventieklassen (OR = 3,871, 95% CI [2,726, 5,496]). De resultaten van model 2 (tabel 5) laten zien dat volgens de meeste leerlingen uit de reguliere klassen de summatieve toetsactiviteiten vooral gericht zijn op vormgerelateerde aspecten van de doeltaal, terwijl deze in de interventieklassen vooral gericht zijn op de ontwikkeling van taalvaardigheden. Dit verschil is statistisch significant ($p < 0,001$) met een grote effectgrootte (OR = 11,731, 95% CI [7,727, 17,808]). Daaruit blijkt dat de kans dat leerlingen uit de reguliere klassen de nadruk bij summatieve toetsactiviteiten op vormaspecten vonden liggen bijna twaalf keer zo groot is als in de interventieklassen. Op vergelijkbare wijze laten de resultaten van model 3 (tabel 6) zien dat leerlingen uit de reguliere klassen de nadruk bij formatieve toetsactiviteiten significant vaker ($p < 0,001$) vonden liggen op formele talige aspecten van de doeltaal dan leerlingen uit de interventieklassen,

Categorieën				
Taalvaardigheden	Referentiecategorie			
Formele aspecten	p-value	Odds ratio	95% confidence interval	
			Lower	Upper
Fixed effect Interventie				
Reguliere klassen N = 330	< 0,001	3,871	2,726	5,496
Interventieklassen N = 423	Referentiecategorie			

Tabel 4. Model 1: Belangrijkste focus van onderwijsactiviteiten

Categorieën				
Taalvaardigheden	Referentiecategorie			
Formele aspecten	p-value	Odds ratio	95% confidence interval	
			Lower	Upper
Fixed effect Interventie				
Reguliere klassen N = 330	< 0,001	11,731	7,727	17,808
Interventieklassen N = 423	Referentiecategorie			

Tabel 5. Model 2: Belangrijkste focus van summatieve toetsactiviteiten

Categorieën				
Taalvaardigheden	Referentiecategorie			
Formele aspecten	p-value	Odds ratio	95% confidence interval	
			Lower	Upper
Fixed effect Interventie				
Reguliere klassen N = 330	< 0,001	3,835	2,682	5,483
Interventieklassen N = 423	Referentiecategorie			

Tabel 6. Model 3: Belangrijkste focus van formatieve toetsactiviteiten

Categorieën				
Veelvuldig gebruik	Referentiecategorie			
Matig gebruik	p-value	Odds ratio	95% confidence interval	
			Lower	Upper
Fixed effect Interventie				
Reguliere klassen N = 330	0,802	1,045	0,741	1,472
Interventieklassen N = 423	Referentie categorie			

Tabel 7. Model 4: Gebruik van de doeltaal door de leraar

die ervoeren dat formatieve toetsactiviteiten vooral gericht waren op de ontwikkeling van taalvaardigheden. Het aantal leerlingen uit de reguliere klassen dat formatieve toetsactiviteiten vooral een vormgerichte focus vond hebben, is bijna vier keer zo groot als dat van leerlingen uit de interventieklassen ($OR = 3,835$, 95% CI [2,682; 5,483]). In het laatste model (tabel 7) is frequent gebruik van de doeltaal als referentiecategorie gekozen. Dat model laat zien dat er geen significant verschil is in het gebruik van de doeltaal tussen leraren in reguliere klassen en interventieklassen.

Conclusie

Het doel van deze studie was om vast te stellen welke geobserveerde en ervaren effecten de structurele implementatie van een communicatief toetsprogramma heeft op de VT-lespraktijk in de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

De lesobservaties tonen aan dat leraren in interventieklassen significant hoger scoren op diverse CLT-criteria, zoals aanbieden van betekenisvolle activiteiten, focus leggen op productieve vaardigheden, taalvaardigheden geïntegreerd aanbieden, *focus-on-form* (i.p.v. *focus-on-forms*) en ontwikkeling van communicatieve strategieën. De gemiddelde communicatieve waarde van de lessen was in de interventieklassen substantieel hoger ($M = 3,04$) dan in reguliere klassen ($M = 2,03$), wat wijst op een zichtbare verandering in de onderwijspraktijk van leraren die met het nieuwe toetsprogramma werkten. Bovendien zagen we dat er in de interventieklassen meer gebruik werd gemaakt van formatieve toetsactiviteiten dan in de reguliere klassen. Deze activiteiten waren direct gekoppeld aan CLT-doelen en -beoordelingscriteria om leerlingen en leraren inzicht te geven in de leervorderingen. Dit is een positief effect omdat het aanbieden van formatieve

activiteiten die afgestemd zijn op leerdoelen leerlingen helpt om deze doelen te bereiken (Black & Wiliam, 2018). Het gebruik van de doeltaal door de leraar en het gebruik van scaffolding verschilden echter niet significant tussen de twee condities. Dit kan erop duiden dat deze didactische vaardigheden niet voldoende aanwezig waren bij de participanten en mogelijk een gerichte en specifieke training behoeven (Dönszelmann et al., 2019; Mallows, 2019).

Ook in de logboeken rapporteerden leraren positieve effecten: in de helft van de taalsecties meldden zij dat hun lessen doelgerichter waren geworden en meer gericht op productieve vaardigheden. Daarbij gaven meerdere leraren aan dat aandacht voor grammatica en woordenschat vaker ingebed was binnen betekenisvolle, communicatieve contexten – een duidelijke verschuiving richting *focus-on-form*. Deze resultaten kunnen, net als de resultaten uit de lesobservaties, gezien worden als een positief *washback*-effect, aangezien een *focus-on-form* in plaats van een *focus-on-forms* aanpak leerlingen betere mogelijkheden biedt om hun taalvaardigheden te ontwikkelen (Ellis, 2015). Hoewel er tussen interventie- en controleklassen geen significant verschil geobserveerd werd in doeltaalgebruik tijdens de lessen, ervoeren vijf van de tien lerarenteams wel een positief effect van de interventie op hun gebruik van de doeltaal. Dit verschil zou verklaard kunnen worden door individuele variatie in didactische vaardigheden en eerdere ervaring met communicatief taalonderwijs. De GLMM-analyses van de leerlingenenquêtes bevestigen het beeld dat uit de observaties naar voren kwam. Leerlingen in interventieklassen ervoeren de lesactiviteiten en toetsen als veel meer gericht op taalvaardigheden dan leerlingen in reguliere klassen. Met name bij summatieve toetsactiviteiten werd een grote verschuiving waargenomen: leerlingen uit reguliere klassen vonden die bijna twaalf keer vaker gericht op formele aspecten van

taal dan leerlingen uit interventieklassen. Bij formatieve toetsen was deze kans vier keer groter. Dit bevestigt dat het toetsprogramma niet enkel van invloed is op summatieve toetsen en formatieve activiteiten, maar ook op de bredere didactische focus in de lessen. De afwezigheid van een significant verschil in het door leerlingen ervaren doeltaalgebruik tussen de twee condities bevestigt de resultaten van de lesobservaties. Dit vraagt verder onderzoek en een analyse van de mogelijke beperkingen.

Uit deze gecombineerde bevindingen kunnen we de conclusie trekken dat de implementatie van een toetsprogramma dat afgestemd is op CLT-leerdoelen, ‘traditionele’ vormgerichte onderwijspraktijken kan helpen veranderen in een meer communicatieve onderwijsomgeving, met een primaire focus op de ontwikkeling van taalvaardigheden. Eerder onderzoek liet al zien dat *high-stake* toetsen (bijv. centrale examens) dergelijke positieve *washback*-effecten kunnen hebben (Kuang, 2020). Met onze studie hebben we laten zien dat ook een toetsprogramma dat door leraren zelf is ontwikkeld en dat een goede balans biedt tussen summatieve en formatieve toetsactiviteiten, kan worden gebruikt als sturingsinstrument om een sterk positief *washback*-effect uit te oefenen op de onderwijspraktijk en op de manier waarop leerlingen leren.

Discussie

De bevindingen van deze studie moeten wel worden geïnterpreteerd in het licht van enkele beperkingen. Zo had de Covid-pandemie een onvermijdelijke impact op ons onderzoeksplan en onze methodologische keuzes. Oorspronkelijk waren we van plan om eerst observaties uit te voeren vóór de implementatie van het nieuwe toetsprogramma. De onverwachte eerste lockdown in de tweede

helft van schooljaar 2019-2020 verhinderde ons dit te doen. In plaats daarvan vroegen we deelnemende leraren om in 2020-2021 les te geven aan ten minste twee klassen in hetzelfde leerjaar: een interventieklas waarin ze een communicatief toetsprogramma introduceerden, en een niet-interventieklas die het reguliere toetsprogramma volgde. Lesobservaties in zowel interventie- als reguliere klassen werden dus uitgevoerd in schooljaar 2020-2021. Aangezien leraren over het algemeen niet veel tijd hebben om hun lessen voor te bereiden, kunnen we niet uitsluiten dat zij (deels) dezelfde materialen en lesactiviteiten gebruikten in beide parallelklassen.

De Covid-beperkingen zorgden er ook voor dat we de lessen niet met twee onderzoekers mochten observeren, en het was in dat stadium ook niet meer mogelijk om goedkeuring van de ethische commissie te krijgen om video-opnames van de lessen te maken. Dit kan een negatieve invloed hebben gehad op de betrouwbaarheid van de verkregen observatiegegevens. Het feit dat de resultaten van de leerlingenenquêtes overeenkomen met die van de lesobservaties compenseert een mogelijk gebrek aan betrouwbaarheid.

Hoewel de beschreven externe factoren de resultaten zeker beïnvloed kunnen hebben, bleef de meerderheid van de deelnemende leraren ook onder deze bijzondere omstandigheden tot het einde enthousiast en rapporteerden zij positieve effecten op hun onderwijspraktijk. Het is daarbij belangrijk op te merken dat de leraren deelnamen aan het project op vrijwillige basis, geïnteresseerd waren in het projectthema en bereid waren om hun meer traditionele vormgerichte manier van toetsen te veranderen naar een meer communicatieve toetsaanpak.

Toekomstig onderzoek zou zich specifiek kunnen richten op het identificeren van de mechanismen die duurzaam doeltaalgebruik door leraren bevorderen, bijvoorbeeld door het analyseren van docentgedrag in relatie

tot verschillende vormen van professionele ontwikkeling (zoals gerichte training in scaffolding en communicatieve didactiek), de rol van samenwerking binnen taalsecties bij het versterken van gedeelde praktijken, en de invloed van schoolbeleid op het aanbieden van passende professionaliseringsactiviteiten en ondersteuning.

Besluit

Voor de onderwijspraktijk ligt er een duidelijke kans: deze studie laat zien dat toetsbeleid een krachtige hefboom kan zijn voor didactische vernieuwing. De uitdaging is nu om het gebruik van de doeltaal beter te verankeren, sectie-overschrijdend te leren van succesvolle praktijken, en vervolgtrajecten in te richten die leraren praktisch en inhoudelijk ondersteunen bij het verder uitrollen van een communicatief georiënteerde aanpak. De resultaten van deze studie tonen aan dat een communicatief toetsprogramma leidt tot meer taalvaardigheidgerichte en betekenisvolle lespraktijken. Zo'n programma sluit ook goed aan bij de nieuwe concept-kerndoelen en -eindtermen voor moderne vreemde talen zoals geformuleerd door SLO. Deze concept-kerndoelen en -eindtermen benadrukken het belang om leerlingen op te leiden tot taalvaardige, taalbewuste en cultuurbewuste burgers, met taal als middel voor communicatie, samenwerking en participatie in de samenleving. Het toetsprogramma ondersteunt deze doelen door het centraal stellen van realistische, taakgerichte communicatie, met aandacht voor geïntegreerde vaardigheden en focus-on-form. Bovendien biedt zo'n toetsprogramma ruimte voor het stimuleren en integreren van taal- én cultuurbewustzijn doordat het accent ligt op communicatie, het gebruik van authentieke documenten en een creatieve taaloutput waarbij leerlingen kunnen leren omgaan met talige en culturele verschillen.

NOOT

1. Overige relevante rapportage over het implementatieproces is beschreven in een andere studie (Rouffet, 2024, hoofdstuk 4).

LITERATUUR

- Alderson, C., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115–129.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, policy & practice*, 25(6), 551–575.
- Chan, K. L. R. (2020). Washback in education: A critical review and its implications for language teachers. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 5(1), 108–124.
- Chang, M. (2011). EFL Teachers' attitudes toward Communicative Language Teaching in Taiwanese college. *Asian EFL Journal*, 53(1), 17–34.
- College voor Toetsen en Examens. (2025). Examenprogramma moderne vreemde talen vwo. https://www.examenblad.nl/system/files/2023/syllabi/syllabus_moderne_vreemde_talen_vwo_2025_versie_2.pdf
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research (3rd ed.): Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE Publications, Inc.
- Coskun, A. (2011). Investigation of the application of Communicative Language Teaching in the English language classroom--A case study on teachers' attitudes in Turkey. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 2(1) 85–109.
- Davignon, S. J. (2017). Communicative competence. In J.I. Lontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, (pp. 1–7). John Wiley
- Dixson, D. D., & Worrell, F. C. (2016). Formative and summative assessment in

- the classroom. *Theory into practice*, 55(2), 153–159. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148989>
- Dönszelmann, S., Kaal, A., de Graaff, R., & Beishuizen, J. (2019). Doeltaal-Leertaal; De invloed van een concrete doeltaal didactiek op vaardigheidsprestaties in de reguliere mvt-les. *Levende Talen Tijdschrift*, 20(4), 3–13.
- Dos Santos, L. M. (2020). The discussion of Communicative Language Teaching approach in language classrooms. *Journal of Education and e-Learning Research*, 7(2), 104–109.
- Ellis, R. (2015). The importance of focus on form in communicative language teaching. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 1–12.
- Firoozi, T., Razavipour, K., & Ahmadi, A. (2019). The language assessment literacy needs of Iranian EFL teachers with a focus on reformed assessment policies. *Language Testing in Asia*, 9(2). <https://doi.org/10.1186/s40468-019-0078-7>
- Green, A. (2007). Washback to learning outcomes: A comparative study of IELTS preparation and university pre-sessional language courses. *Assessment in Education*, 14(1), 75–97.
- Harn, B., Parisi, D., & Stoolmiller, M. (2013). Balancing fidelity with flexibility and fit: What do we really know about fidelity of implementation in schools? *Exceptional Children*, 79(2), 181–193.
- Hill, K., & McNamara, T. (2012). Developing a comprehensive, empirically based research framework for classroom-based assessment. *Language Testing*, 29(3), 395–420.
- Howatt, A. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- 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.
- Krashen, S. (1984). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Kuang, Q. (2020). A review of the washback of English language tests on classroom teaching. *English Language Teaching*, 13(9), 10–17.
- Lightbown, P.M., Halter, R., White, J.L., & Horst, M. (2002). Comprehension-based learning: The limits of 'do it yourself'. *Canadian Modern Language Review*, 58, 427–464.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned (4th ed.)*. Oxford University Press.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. B. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39–52). John Benjamins.
- Long, M. (2009). Methodological principles for language teaching. In M. Long and C. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 373–394). Wiley-Blackwell.
- Mallows, D. (2019). Designed-in and contingent scaffolding in the teaching practice groups model. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9(1), 58–66.
- Muñoz, A. P., & Álvarez, M. E. (2010). Washback of an oral assessment system in the EFL classroom. *Language Testing*, 27(1), 33–49.
- Perrone, M. (2011). The effect of classroom-based assessment and language processing on the second language acquisition of EFL students. *Journal of Adult Education*, 40(1), 20–33.
- Purpura, J.E. (2009). The impact of large-scale and classroom-based assessments on the individual. *Association of Language Testers of Europe (ALTE). 3rd International Conference* (pp. 301–325) Cambridge University.
- Rouffet, C., Beuningen, C. van, & Graaff, R. de (2022). Samenhang in vreemdetalencurricula: een verkenning van onderwijs- en toetspraktijken in het voortgezet

- onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 23(3), 3–17.
- Rouffet, C., Kleyn, I. de, IJzerman, M., Beuningen, C. van, & Graaff, R. de (2023). Een vakdidactisch observatie-instrument voor communicatief vreemdetalenonderwijs: Brug tussen theorie en praktijk. *Levende Talen Tijdschrift*, 24(2), 3–15.
- Rouffet, C. (2023). *Handleiding communicatief toetsen en formatief handelen*. Hogeschool Utrecht. <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/handleiding-communicatief-toetsen-en-formatief-handelen>
- Rouffet, C. (2024). *Transforming foreign language teaching practices through communicative classroom-based assessment programs*. Universiteit Utrecht (dissertatie) <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/transforming-foreign-language-teaching-practices-through-communicative-classroom-based-assessment>
- Savignon, S. J. (2017). Communicative competence. In J.I. Lintas (Ed.) *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1–7). John Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047>
- Scheerens, J. (2016). Opportunity to learn, instructional alignment, and test preparation: a research review. In *Closing the gaps? Differential accountability and effectiveness as a road to school improvement* (pp. -). University of Oslo.
- Spada, N. (2014). Instructed second language acquisition research and its relevance for L2 teacher education. *Education Matters: The Journal of Teaching and Learning*, 2(1), 41–54.
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60, 1–46.
- Tang, S. Y., Wong, A. K., & Cheng, M. M. (2012). Professional learning in initial teacher education: Vision in the constructivist conception of teaching and learning. *Journal of Education for Teaching*, 38(4), 435–451.
- Tsagari, D., & Vogt, K. (2017). Assessment literacy of foreign language teachers around Europe: Research, challenges, and future prospects. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6(1), 41–63.
- Wang, H. & L. Cheng (2009). Factors affecting teachers' curriculum implementation. *Linguistics Journal* 4 (2), 135–166.
- West, L., & Verspoor, M. (2016). An impression of foreign language teaching approaches in the Netherlands. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(4), 26–36.

CHARLINE ROUFFET is hogeschooldocent Frans en lerarenopleider Moderne Vreemde Talen aan de Hogeschool Utrecht voor de eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen. Ze werkt daarnaast voor het kenniscentrum Leren en Innoveren als docent-onderzoeker binnen het lectoraat Meertaligheid en Onderwijs. E-mail: charline.rouffet@hu.nl

CATHERINE VAN BEUNINGEN is lector Taalontwikkelingen Meertaligheid binnen het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Daarnaast is zij bijzonder hoogleraar Wereldburgerschap en Tweetalig Onderwijs aan de Universiteit van Amsterdam. E-mail: c.g.van.beuningen@hva.nl

RICK DE GRAAFF is hoogleraar Didactiek van de Vreemde Talen aan de Universiteit Utrecht. Zijn onderwijs en onderzoek is gericht op de didactiek en leeropbrengsten van vreemdetalenonderwijs in het basis-, voortgezet en hoger onderwijs. Hij doet praktijkonderzoek in samenwerking met talendocenten en vakdidactici om het leren en onderwijzen van talen betekenisvoller te maken, met speciale belangstelling voor de rol van meertaligheid. E-mail: r.degraaff@uu.nl

Taal-en-vakintegratie in het hoger onderwijs; Een scoping review

JACQUELINE VAN KRUININGEN, MARISKA OKKINGA,

KIRSTEN VAN DEN HEUIJ & KIM VAN HAPEREN

De centrale rol van taal bij het leren en de professionele ontwikkeling van studenten in het hoger onderwijs (ho) vragen om aandacht voor taal als integraal onderdeel van het curriculum. Ondanks een stevig leertheoretisch fundament voor de verbinding van taal met vakinhoud, is de empirische basis voor een taal-en-vakgeïntegreerde aanpak in het ho beperkt. In dit artikel rapporteren we over een scoping review naar de kenmerken en opbrengsten van empirisch onderzoek op het terrein van taal-en-vakintegratie in het ho. De beschikbare studies rapporteren hoofzakelijk positieve resultaten maar laten ook een grote variatie zien in kenmerken van onderwijsinterventies, opbrengsten, methodologische aanpak en daarmee samenhangende robuustheid. Dat maakt het lastig om eenduidige conclusies te trekken over de opbrengsten van taal-en-vakintegratie in het ho.¹

Een taal-en-vakgeïntegreerde onderwijsaanpak wordt algemeen beschouwd als een doelmatige strategie om zowel de taalontwikkeling als het vakinhoudelijk leren van leerlingen en studenten te stimuleren. Dit uitgangspunt vormt de basis voor onderwijsbenaderingen als CBA (Content Based Approach) en CLIL (Content and Language Integrated Learning)

die steunen op leerpsychologische en sociaal-culturele inzichten over taal en leren en op functionele perspectieven op taalgebruik (Coyle & Meyer, 2021; Halliday, 1978; Hymes, 1971; Vygotsky, 1962). De stimulering van taalontwikkeling vindt in deze onderwijsbenaderingen plaats in het vakonderwijs, in contextrijke situaties waarin de betekenis van taal centraal staat.

Hoe verder een leerling komt in zijn of haar onderwijsloopbaan, hoe meer gespecialiseerd en vakspecifiek de taalontwikkeling (Bassett & Macnaught, 2024; Shanahan & Shanahan, 2008). Meer nog dan in het voortgezet onderwijs (vo) construeren studenten in het ho kennis in en door vakspecifieke en academische taal en tekst. Het idee is dan ook dat de integratie van vakinhoudelijk leren en het werken aan taalontwikkeling leidt tot een verbinding die meer oplevert dan wanneer deze processen los van elkaar een plaats hebben in het curriculum. De verbinding van taal met vakinhoud wordt gezien als essentieel voor studiesucces en professionele ontwikkeling (Coyle & Meyer, 2021; Hyland, 2013; Russell et al., 2009; Terlouw et al., 2019).

Empirisch onderzoek naar de effecten van taal-en-vakintegratie is echter beperkt, met name in het ho. Deze scoping review van de