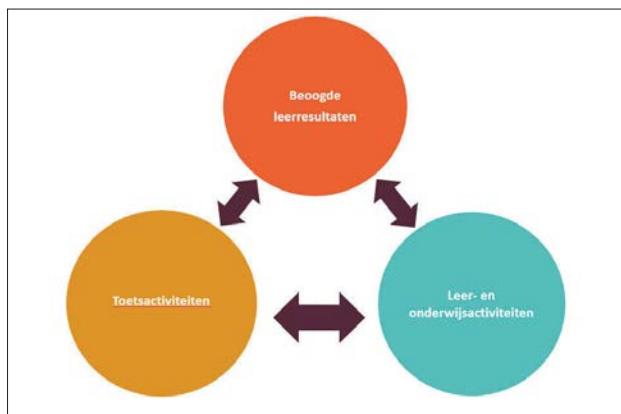


Communicatief toetsen binnen het vreemdetalenonderwijs

Leerlingen die hun hele schoolcarrière goede cijfers hebben gehaald voor vreemde talen, zoals Frans, Duits of Spaans, blijken toch slechts beperkt in staat om in die talen te communiceren. Wat zeggen deze cijfers dan? Wordt er wel op de juiste manier getoetst in het vreemdetalenonderwijs? En wat zegt het eigenlijk over de onderwijsactiviteiten

zijn, gebaseerd op het Europees Referentiekader (ERK)¹; leerlingen moeten leren in de vreemde taal te luisteren, spreken, lezen en schrijven. In lijn met deze leerdoelen (en vanuit het principe van *constructive alignment*) is het dus belangrijk om vooral communicatieve leeractiviteiten aan te bieden en op een communicatieve manier te toetsen of de leerdoelen bereikt zijn.



Figuur 1. Constructive alignment (Biggs, 2003)

die de leerlingen op deze toetsing voorbereiden? Dit is wat wij onderzocht hebben in de eerste fase van een promotieonderzoek (zie kader op pagina 40).

Constructive alignment

Volgens Biggs (2003) hangt de effectiviteit van een curriculum af van de samenhang, of mate van alignment, tussen drie elementen: leerdoelen, leeractiviteiten en toetsing. Voor het vreemdetalenonderwijs zijn er op nationaal niveau leerdoelen geformuleerd die communicatief van aard

Wat is communicatief toetsen?

In communicatieve toetsen wordt, in tegenstelling tot in 'traditionele' taaltoetsen, geen reproductie van geïsoleerde taalkennis (grammatica en woordenschat) getoetst, maar taalvaardigheid (lees-, luister-, schrijf-, spreek- en gespreksvaardigheid). Het doel is om de taalvaardigheid van leerlingen te evalueren zoals deze op functionele of creatieve manier gebruikt wordt (Morrow, 2018).

Een centraal uitgangspunt van communicatieve toetsen is dat de ontworpen taken authentieke activiteiten schetsen die leerlingen naar verwachting in het echte leven ook kunnen tegenkomen. Brown (2010) identificeert vijf eisen waaraan communicatieve toetsactiviteiten moeten voldoen:

1. *Betekenisvolle communicatie*: de context waarin een taalkaak plaatsvindt, moet herkenbaar zijn voor leerlingen. Zij moeten het als nuttig ervaren en zich erin kunnen inleven.
2. *Authentieke situatie*: binnen een communicatieve toets moeten leerlingen laten zien dat ze de vreemde taal kunnen gebruiken in levensechte situaties.

¹ Document van de Raad van Europa waarin de niveaus van beheersing van een vreemde taal worden beschreven en vastgesteld. Deze niveaus zijn nu in veel Europese landen het uitgangspunt voor het leren en onderwijzen van talen. Meer informatie op www.erk.nl.

3. *Onvoorspelbare taal-input*: het is in echte communicatieve situaties meestal onmogelijk om vooraf te weten wat je gesprekspartner zal zeggen; van zo'n natuurlijke manier van communiceren moet ook sprake zijn in een communicatieve toets. Leerlingen moeten laten zien dat ze in staat zijn om te reageren op onvoorbereide vragen of opmerkingen van een ander.

4. *Creatieve taal-output*: in de werkelijkheid kun je meestal geen kant-en-klare, vooraf ingestudeerde antwoorden geven. Leerlingen moeten laten zien dat ze op een creatieve wijze invulling kunnen geven aan een gesprek.

5. *Integratie van taalvaardigheden*: een communicatieve toets moet leerlingen aanzetten tot het geïntegreerd gebruiken van verschillende taalvaardigheden, zoals het geval is bij communicatie in het echte leven: een e-mail begrijpen en beantwoorden (lees- en schrijfvaardigheid) of een discussie voeren naar aanleiding van een film (kijk-/luister- en gespreksvaardigheid).

Bij communicatief toetsen laten leerlingen zien of en hoe ze in staat zijn om in dagelijkse, realistische situaties gebruik te maken van de vreemde taal. Leerlingen worden op beginnersniveau minder afgerekend op hun grammaticale fouten. Ze hoeven niet perfect de taal te kunnen gebruiken of alles te kunnen begrijpen. Het gaat met name om het kunnen overbrengen van een boodschap en het inzetten van communicatieve strategieën, zoals gebruikmaken van gebaren en gezichtsuitdrukkingen of een onbekend woord met andere woorden beschrijven om een gesprek gaande te houden.

Praktijkverkenning

In de eerste fase van het project is de praktijk van het Nederlandse vreemdetalenonderwijs verkend op het gebied van didactiek en toetsing. Ruim 130 leraren hebben een vragenlijst ingevuld over de wijze van toetsen in de onderbouw en de achterliggende redenen voor hun keuzes. Vervolgens is de mate van samenhang tussen leerdoelen, didactiek en toetsing (*constructive alignment*) onderzocht door in tien verschillende talensecties docenten te interviewen, toetsen te analyseren, lessen te observeren en leerlingen te bevragen. De resultaten van de inventarisatie laten een gebrek aan samenhang zien tussen deze drie elementen: de leerdoelen zijn communicatief, maar de aangeboden toetsen en leeractiviteiten niet of niet voldoende.

In de interviews zijn taaldocenten het er unaniem over eens: een taal leren is vooral leren communiceren. Door het leren van vreemde talen kunnen leerlingen zich redden

Over de auteur

Charline Rouffet is docent en vakdidacticus aan de Hogeschool Utrecht voor de eerste- en tweedegraads lerarenopleiding Frans. Ze werkt daarnaast voor het kenniscentrum Leren en Innoveren als docent-onderzoeker binnen het lectoraat Meertaligheid en Onderwijs, binnen dezelfde hogeschool. In september 2018 is ze gestart met een promotieonderzoek (zie kader op pagina 40).



in een ander land, een nieuwe cultuur ontdekken en hun horizon verbreden. Ze staan volledig achter de communicatieve leerdoelen die op nationaal niveau geformuleerd zijn. Leraren omarmen dus de principes van communicatief taalonderwijs, maar dit is helaas niet vaak terug te zien in de praktijk.

De analyse van 'toetsprogramma's' laat zien dat leerlingen (per taal) gemiddeld 11 keer per schooljaar getoetst worden. De toetsdoelen zijn vooral gericht op kennis van grammaticaregels en woordenschat. Soms worden deze kennistoetsen gecombineerd met een leesopdracht waarbij de leerlingen meerkeuzevragen moeten beantwoorden over een lees- of luistertekst, of met een sterk geleide schrijfopdracht die vaak in feite een vertaal- of invulopdracht is. Spreek- en gespreksvaardigheid worden veel minder getoetst; wanneer ze wel getoetst worden, gebeurt dat vaak via het voorlezen of opzeggen van een geschreven tekst.

Deze wijze van toetsen, die zeker niet voldoende communicatief is, wordt weerspiegeld in de lessen die geobserveerd zijn; we zien dat relatief veel tijd besteed wordt aan grammatica en woordenschat en weinig aan communicatieve taken. Dit is niet verrassend. Als docent wil je je leerlingen goed voorbereiden op de toetsen die zij krijgen en dit heeft onvermijdelijk effect op het didactisch handelen, het zogenaamde *washback-effect* (Green, 2013); als de toetsing niet voldoende communicatief is, heeft dat als gevolg dat de lessen over het algemeen ook niet voldoende communicatief zijn.

De resultaten van een leerlingenenquête, waaraan circa 500 leerlingen deel hebben genomen, bevestigen het hierboven geschetste beeld. Ook volgens leerlingen komen woordenschat en grammatica het meest aan bod tijdens de lessen, worden deze onderdelen het vaakst getoetst en tellen ze het zwaarst voor het overgangsrapport. Leerlingen zouden het echter liever anders zien. Meer dan de helft geeft aan werken aan spreekvaardigheid of cultuur leuker

Het promotieonderzoek van Charline Rouffet wordt gefaciliteerd door de Hogeschool Utrecht en wordt begeleid door prof. dr. Rick de Graaff (Universiteit Utrecht/Hogeschool Utrecht) en dr. Catherine van Beuningen (Hogeschool Utrecht).

Het onderzoek richt zich op de invloed van communicatieve toetsing op het vakdidactische handelen van vreemdetalendocenten en bestaat uit de volgende deelstudies:

Inventarisatie en verkenning: in hoeverre is er sprake van alignment tussen doelen, didactiek en toetsing in de huidige vreemdetalencurricula van betrokken scholen? Waarom worden vaardigheden in de praktijk weinig (communicatief) getoetst?

Ontwerp: hoe kan een communicatief toetsprogramma zo worden vormgegeven dat docenten dit kunnen implementeren in hun praktijk?

Interventie: hoe wordt het ontworpen communicatieve toetsprogramma geïmplementeerd in de deelnemende scholen en hoe wordt de implementatie ervaren door betrokken docenten en leerlingen?

Evaluatie: welke invloed heeft de structurele implementatie van communicatieve toetsing op het didactisch handelen van docenten vreemde talen?

en nuttiger te vinden om een taal te leren dan grammaticaregels en woordjes stampen. Ze betreuren het feit dat deze aspecten niet méér aan bod komen in de lessen, maar tegelijkertijd weegt dat gemis voor 67% van de leerlingen niet op tegen de wens om voldoende te halen en zo naar de volgende klas over te gaan. Iets meer dan de helft van de ondervraagde leerlingen krijgt voldoende voor het vak. Of de leerlingen met een voldoende zich in staat voelen om in een vreemde taal te communiceren? Voor een groot deel van de leerlingen is het antwoord: “Nee”.

De vraag is dan: waarom toetsen taaldocenten nog zo vaak de kennis van grammatica en woordenschat, en veel minder of leerlingen in staat zijn om te communiceren? Uit de vragenlijst die we docenten voorlegden, blijkt dat zij vooral met organisatorische hindernissen kampen, zoals het aantal leerlingen per klas en gebrek aan geschikt materiaal en tijd om communicatieve toetsen te ontwikkelen en hiermee leerlingen te evalueren.

De kernvraag van de ontwerpfasen van het huidige promotieproject (zie kader 1) is wat docenten kunnen doen om hun toetsing binnen de bestaande kaders communicatiever in te richten.

Minder en beter toetsen

Toetsen op een communicatieve manier is meer valide, omdat de toetsing dan in lijn is met de communicatieve leerdoelen zoals die zijn geformuleerd in landelijke kern-doelen en eindtermen. Deze vorm van toetsing is in die zin ‘beter’. Maar docenten hebben gelijk: communicatief toetsen vergt veel tijd en organisatie. Schrijven, rapporteren of spreken zijn complexe handelingen en de beoordeling van deze vaardigheden vereist van docenten veel aandacht en expertise; er is geen sprake van eenduidig goede of foute antwoorden, zoals bij meer kennisgerichte toetsen vaak wel het geval is. Een oplossing om het tijdrovende karakter van communicatieve toetsing te compenseren, is door simpelweg minder vaak te toetsen. Deze oplossing sluit bovendien goed aan bij recente discussies over onze huidige toetscultuur waarin leerlingen voortdurend moeten presteren (in toetsen) en er te laat achterkomen dat ze iets nog niet kunnen, namelijk pas op het moment dat ze de toets maken of hun cijfer terugkrijgen (Sluijsmans & Kneyber, 2016). Om op een toets te kunnen laten zien dat ze in staat zijn om te communiceren op een bepaald niveau, is het belangrijk dat leerlingen voorafgaand aan de toetsing inzicht hebben in wat er op dat niveau van hen verwacht wordt. Bovendien hebben leerlingen ruimte nodig om te oefenen, moeten ze tijdens het leerproces weten waar ze staan, wat ze moeten doen om verder te komen en bovenal moeten ze fouten durven maken in een veilige omgeving waar ze zich niet constant beoordeeld voelen.

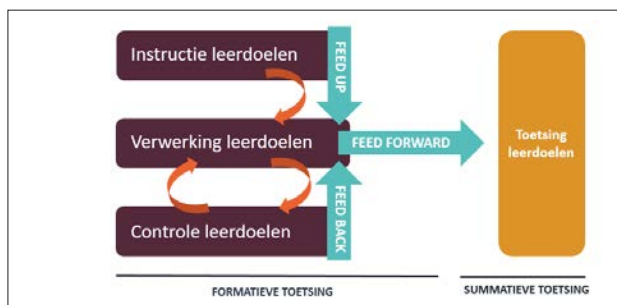
In de tweede ontwerpgerichte projectfase (zie kader 1) is een professionele leergemeenschap gevormd, bestaande uit 21 vreemdetalendocenten uit 15 verschillende scholen. Ze hebben zich een schooljaar lang gebogen over de vraag: “Minder en beter toetsen: hoe doe je dat?” Aan de hand van theorie en praktijkervaringen hebben ze in co-creatie een voorstel gemaakt voor een haalbaar communicatief en formatief toetsprogramma voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Het structureel implementeren van zo’n communicatief en formatief toetsprogramma zou de keuze voor een meer communicatieve didactiek (leer- en onderwijsactiviteiten) positief kunnen beïnvloeden en kunnen zorgen voor meer consistentie in het curriculumontwerp.

Het ontworpen programma bestaat uit:

- Criteria waar communicatieve toetsen aan moeten voldoen;
- Een set geïntegreerde communicatieve taken waaruit toetsen samengesteld kunnen worden, aansluitend op een lesmethode of lesprogramma;

- Bijbehorende rubrics;
- Een voorstel voor een verdeling van 4 tot 6 toetsen over het schooljaar (aan te passen voor de eigen schoolcontext);
- Een set formatieve activiteiten.

Hoe ziet zo'n communicatieve toets er nu concreet uit? Vaardigheden komen erin op een geïntegreerde wijze aan bod, taken zijn realistisch en vragen om een passende mate van vrije productie. Leerlingen moeten bijvoorbeeld een WhatsApp-bericht beantwoorden, een Nederlandse feed plaatsen op Instagram na het lezen van een blog in de vreemde taal, of ze moeten met behulp van Google Maps de weg wijzen aan een verdwaalde toerist. Om te voorkomen dat sommige leerlingen 'zich verstoppen' en niets doen tussen de formele toetsmomenten in, worden tijdens de lessen formatieve activiteiten aangeboden bij iedere fase van de formatieve toetscyclus: *feed-up* (waar werkt de leerling naartoe?), *feedback* (waar staat de leerling nu?) en *feed-forward* (waar gaat de leerling verder aan werken?) (Gulikers & Baartman, 2017).



Figuur 2. Formatieve toetscyclus (Gulikers & Baartman, 2017).

Waar staan we nu?

De betrokken docenten zijn momenteel het ontwikkelde materiaal aan het uitproberen in hun praktijk. Na evaluatie en bijstelling zal komend schooljaar (2020/2021) de verbeterde versie van het materiaal in een tweede cyclus (zie kader 1) geïmplementeerd worden op minstens tien nieuwe scholen.

Tot nu toe zijn de ervaringen van zowel docenten als leerlingen positief. Docenten halen voldoening uit hun lessen en leerlingen zien meer het nut van een taal leren. Werken met uitgebreide rubrics biedt docenten een goede basis om formatieve activiteiten in te zetten tijdens hun lessen. Ook voor leerlingen lijkt dit een verademing te zijn: doordat er gewerkt wordt met duidelijke, vooraf gecommuniceerde communicatieve leerdoelen en succescriteria, krijgen ze meer inzicht in hun eigen leerproces. Ze kijken meer naar wat ze kunnen in een taal en zijn minder gefocust op cijfers:

Literatuur:

- Biggs, J. (2003) Aligning teaching and assessing to course objectives, paper presented at the International Conference on *Teaching and Learning in Higher Education: New trends and Innovations*, University of Averoio, 13–17 April 2003.
- Brown, D. H. (2010). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. London: Longman.
- Green, A. (2013). *Exploring language assessment and testing: Language in action*. London: Routledge.
- Gulikers, J. T. M., & Baartman, L. (2017). Effectief formatief toetsen implementeren in de klas. *Toets! Magazine*, 9, 22-22.
- Morrow, C. K. (2018). Communicative language testing. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-7.
- Sluijsmans, D., Kneyber, R., & Warrink, E. (eds.). (2016). *Toetsrevolutie: naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. Culemborg: Phronese.

“Wij hoeven hiervoor minder te stampen. Wel moeten wij flink oefenen”. Dat is een mooi begin want oefening baart kunst, in dit geval de kunst om te kunnen communiceren in een vreemde taal.