

Ten Geleide

Communicatieve leerdoelen die op landelijk niveau opgenomen zijn in de eindtermen voor de moderne vreemde talen worden niet altijd weerspiegeld in de dagelijkse les- en toetspraktijken. Omdat in een curriculum samenhang tussen leerdoelen, leeractiviteiten en toetsing ('constructive alignment') een voorwaarde is voor effectief onderwijs, is het van belang om inzicht te krijgen in (oorzaken van) een mogelijk gebrek daaraan. Charline Rouffet, Catherine van Beuningen en Rick de Graaff onderzochten de mate van samenhang in vreemdetalencurricula tussen leerdoelen, leeractiviteiten en toetsing, en de factoren die daarop van invloed kunnen zijn. Uit de resultaten blijkt dat leeractiviteiten en toetsing voornamelijk gericht zijn op kennis van grammaticaregels en woordenschat zonder toepassing in de praktijk, en op leesvaardigheid. Externe factoren, zoals beschikbaar les- en toetsmateriaal, en conceptuele factoren, zoals opvattingen van docenten over het leren van talen, blijken bij te dragen aan dit gebrek aan samenhang. Toetsing die niet in lijn is met de communicatieve leerdoelen heeft met name een negatief sturend effect op leeractiviteiten, en daarmee op de implementatie van effectief communicatief vreemdetalenonderwijs in de praktijk.

Argumenteren in de tweede taal is lastig voor middelbare scholieren. Debatonderwijs wordt alom aanbevolen als een effectief instrument om de T2-argumentatievaardigheden van leerlingen te verbeteren. Het bestaande bewijs is echter anekdotisch. Abid el Majidi, Daniël Janssen en Rick de Graaff onderzochten in acht klassen van drie middelbare scholen in Nederland in hoeverre debatonderwijs in T2 invloed heeft op een aantal aspecten van argumentatie in T2. Zij analyseerden schriftelijke en mondelinge argumentatietaken van de deelnemers aan het begin en tegen het einde van een interventie, waarbij ze een aangepaste versie van Toulmin's argu-

mentatiemodel gebruikten om verschillende aspecten van argumentatie te beoordelen. Multilevelanalyse van de data toonde aan dat debatonderwijs een positief effect had op een aantal structurele componenten van de schriftelijke en mondelinge argumentatievaardigheden (zoals data, subargumenten en weerleggingen). Deze bevindingen wijzen erop dat debatonderwijs een effectieve en haalbare didactiek is voor het aanscherpen van argumentatievaardigheden.

Edwin de Vette, Jan de Wit en Amos van Gelderen beschrijven een onderzoek naar de studierend leesprocessen van vier eerstejaars studenten van de tweedegraads lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam. Via de analyse van hardopdenkprotocollen geven ze inzicht in de zelfregulatieve activiteiten die studenten ondernemen om studeervragen te beantwoorden, op basis van een tekst die geschikt werd gevonden voor hun niveau van kennis en leesvaardigheid. Resultaten laten zien dat de antwoorden van de vier studenten op de studeervragen van teleurstellend niveau waren. Er kon daarom geen relatie gelegd worden tussen de kwaliteit van de antwoorden en de zelfregulatieve activiteiten die de studenten ondernamen tijdens de studeertaak. Ook al waren de lerarenopleiders ervan overtuigd dat de studeertaak geschikt was voor deze studenten, bleek die voor hen toch erg moeilijk. In vervolgonderzoek zou aandacht besteed moeten worden aan de eisen waaraan geschikte studeertaken voor studenten moeten voldoen en hoe studenten daarbij ondersteund kunnen worden.

Kees de Glopper bespreekt het proefschrift van Jimmy van Rijt: *Understanding grammar. The impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education.*

Namens de redactie
Helge Bonset

Samenhang in vreemdetalencurricula; Een verkenning van onderwijs- en toetspraktijken in het voortgezet onderwijs

CHARLINE ROUFFET, CATHERINE VAN BEUNINGEN & RICK DE GRAAFF

Communicatieve leerdoelen die op landelijk niveau opgenomen zijn in de eindtermen voor de moderne vreemde talen worden niet altijd weerspiegeld in de dagelijkse les- en toetspraktijken. Omdat in een curriculum samenhang tussen leerdoelen, leeractiviteiten en toetsing ('constructive alignment') een voorwaarde is voor effectief onderwijs, is het van belang om inzicht te krijgen in (oorzaken van) een mogelijk gebrek daaraan. In deze studie is daarom de mate van samenhang in vreemdetalencurricula tussen leerdoelen, leeractiviteiten en toetsing onderzocht, alsmede de factoren die daarop van invloed kunnen zijn. Uit de resultaten blijkt dat leeractiviteiten en toetsing voornamelijk gericht zijn op kennis van grammaticaregels en woordenschat zonder toepassing in de praktijk, en op leesvaardigheid. Externe factoren, zoals beschikbaar les- en toetsmateriaal, en conceptuele factoren, zoals opvattingen van docenten over het leren van talen, blijken bij te dragen aan dit gebrek aan samenhang. Toetsing die niet in lijn staat met de communicatieve leerdoelen heeft met name een negatief sturend effect op leeractiviteiten en daarmee op de implementatie van effectief communicatief vreemdetalenonderwijs in de praktijk.

Hoewel veel taaldocenten de noodzaak inzien om talen op een communicatieve manier te onderwijzen, slagen zij er niet altijd in om communicatief vreemdetalenonderwijs (CTO) te introduceren in hun dagelijkse lespraktijk (Moonen et al., 2013; Westhoff, 2007). Ondanks dat op landelijk niveau kerndoelen en eindtermen tegenwoordig vanuit een communicatief perspectief zijn geformuleerd – gerelateerd aan het Europees Referentiekader (ERK) (Council of Europe, 2001) – lijken docenten in het voortgezet onderwijs, met name in de onderbouw, de focus meer te leggen op kennis van grammaticaregels, woordenschat en zinsconstructies buiten context dan op de ontwikkeling van communicatieve taalvaardigheden (Fasoglio et al., 2015; West & Verspoor, 2016). In de bovenbouw richten docenten zich vooral op leesvaardigheid, de enige vaardigheid die landelijk getoetst wordt (Fasoglio et al., 2015). Het gevolg kan zijn dat leerlingen die hun hele schoolcarrière goede cijfers hebben behaald, toch moeite hebben of zelfs niet in staat zijn om te communiceren in de vreemde talen die ze hebben geleerd (Platform voor Onderwijs, 2016). Het is daarom belangrijk om meer inzicht te krijgen in de factoren die de implementatie van CTO belemmeren.

CTO kenmerken
Gebruik van de doeltaal in zinvolle gesproken en geschreven interacties: de context waarin een communicatieve activiteit plaatsvindt, moet aansluiten bij de ervaringen, interesses en/of verbeelding van de leerlingen.
Gebruik van een “functionele grammatica”-benadering: aandacht voor vormaspecten van taal (grammatica, woordenschat, uitspraak) moet worden ingebed in betekenisvolle, communicatieve activiteiten.
Gebruik van functionele taalactiviteiten die verschillende taalvaardigheden integreren, met een passende mate van vrije productie, die de leerlingen voorbereiden op het communiceren in levensechte situaties.
Nadruk op de ontwikkeling van strategieën om de leerlingen te helpen taaltaken uit te voeren en/of problemen in de communicatie op te lossen.
Gebruik van authentiek materiaal in plaats van geïsoleerde representatieve zinnen buiten context.
Gebruik van passende ondersteuning die leerlingen in staat stelt vooruitgang te boeken in hun taalontwikkeling (met betrekking tot vorm en/of inhoud).

Tabel 1. Belangrijkste kenmerken van CTO (gebaseerd op Larsen-Freeman & Anderson, 2011)

Communicatief vreemdetalenonderwijs is tegenwoordig algemeen geaccepteerd en erkend als een effectieve didactische benadering (Richards, 2006). CTO legt de nadruk op het leren van taal door middel van betekenisvolle gesproken en geschreven interacties, met een passende mate van spontane productie (Larsen-Freeman & Anderson, 2011), in plaats van door memorisatie en het leren van grammaticale regels buiten context (*focus-on-forms*; Long, 1991). Deze formele aspecten zijn zeker aanwezig in de communicatieve aanpak, maar moeten worden behandeld binnen een betekenisvolle context en altijd in combinatie met een focus op de ontwikkeling van communicatieve vaardigheden (*focus-on-form*; Long, 1991). (Zie tabel 1.)

Implementatie van CTO: belemmerende factoren

In onderwijscontexten buiten Nederland is in een aantal studies gezocht naar factoren die de implementatie van CTO belemmeren (Ahmed, 2016; Anani Sarab, Monfared & Safarzadeh, 2016; Chang 2011; Coskun, 2011; Kissau, Rodgers & Haudeck, 2015; Nishino, 2011; Zhu & Shu, 2017). Hoewel dergelijke factoren tot op zekere hoogte contextafhankelijk zijn, kwamen uit de verschillende studies twee brede categorieën van vergelijkbare factoren naar voren: externe factoren en conceptuele factoren. Externe factoren zijn gerelateerd aan organisatorische kwesties, zoals grote klassen, gebrek aan tijd om communicatieve leeractiviteiten en toetsing te ontwikkelen (Anani Sarab, Monfared & Safarzadeh, 2016; Coskun, 2011). Conceptuele factoren zijn gerelateerd aan opvattingen van docenten over vreemdetalenonderwijs (Chang, 2011; Wang & Cheng, 2009). Volgens Wang en Cheng moeten docenten overstappen van een opvatting die kennisverwerving centraal stelt naar een opvatting die focust op de ontwikkeling

van taalvaardigheden. Wang en Cheng benadrukken ook het belang van kennis van CTO-principes en van de manier waarop deze principes toegepast kunnen worden in de praktijk. Een groot aantal studies wijst bovendien op de kloof tussen de opvattingen van docenten over CTO enerzijds en de toepassing van deze benadering in hun lespraktijk anderzijds. Veel docenten die denken dat ze een communicatieve aanpak gebruiken, blijken er geen duidelijke definitie van te hebben (Burke, 2011; Richards, 2006). Dit kan te maken hebben met het feit dat - ondanks de aandacht voor CTO in de literatuur - taaldocenten in hun lerarenopleiding mogelijk onvoldoende en/of geen passende training hebben gekregen in het effectief toepassen van zo'n benadering (Graus & Coppen, 2016; Savignon, 2017).

Al deze externe en conceptuele factoren hebben invloed op de manier waarop communicatieve leerdoelen vertaald worden in leeractiviteiten en toetsing, en kunnen leiden tot een gebrek aan curriculaire samenhang.

‘Constructive alignment’: samenhang tussen leerdoelen, leeractiviteiten en toetsing

Constructive alignment (CA), een onderwijsconcept ontwikkeld door Biggs (1996), benadrukt het belang van samenhang tussen leerdoelen, leeractiviteiten en toetsing in een curriculum om het leren en de prestaties van leerders te bevorderen. Biggs en Tang (2007) hebben vier kenmerken gedefinieerd waaraan een curriculum moet voldoen om samenhangend te zijn:

- Leerdoelen moeten duidelijk geformuleerd zijn en gespecificeerd zijn in leeractiviteiten.
- De leeromgeving moet activiteiten bieden die studenten in staat stellen de leerdoelen te bereiken.
- De toetsing moet overeenstemmen met de leerdoelen.

• De prestaties van studenten moeten worden beoordeeld aan de hand van beoordelingsmodellen die criteria met betrekking tot de leerdoelen bevatten.

Bij de ontwikkeling van een samenhangend curriculum benadrukt Biggs het belang van het identificeren van de leerdoelen die studenten moeten bereiken in toetsen, alvorens onderwijs- en leeractiviteiten te organiseren. Toetspraktijken spelen namelijk een essentiële rol in CA, aangezien toetsen invloed kunnen hebben op zowel de didactiek als op het leren, bekend als het ‘washback effect’ (Alderson & Wall, 1993; Green, 2007). Deze ‘washback’ kan positief zijn wanneer toetsen zijn afgestemd op leerdoelen, maar is negatief wanneer afstemming ontbreekt.

Als leerlingen moeten leren communiceren in een vreemde taal (doelstelling), zijn toetsen en leeractiviteiten op de doelen en elkaar afgestemd als ze communicatief van aard zijn. In tegenstelling tot traditionele toetsvormen die taalvaardigheden indirect toetsen, zoals meerkeuzevragen waarin kennis van specifieke woordenschat of grammaticaregels wordt getoetst, zijn communicatieve toetsen gericht op een meer directe en authentieke toetsing van de taalvaardigheden (Morrow, 2018).

De studie

Zoals hierboven besproken, kunnen zowel externe als conceptuele factoren een gebrek aan samenhang veroorzaken tussen communicatieve leerdoelen aan de ene kant, en niet-communicatieve leer- en toetsactiviteiten aan de andere kant. Om inzicht te vergaren in de specifieke factoren die de vakdidactische keuzes van vreemdetalendocenten in het Nederlandse voortgezet onderwijs beïnvloeden, onderzochten we in deze studie de mate van samenhang in vreemdetalencurricula voor de onderbouw en de factoren die van invloed kunnen zijn op deze samenhang.

De studie zoekt een antwoord op de volgende onderzoeksvragen:

1. Wat is de mate van samenhang tussen communicatieve leerdoelen, leeractiviteiten en toetsing in vreemdetalencurricula voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs in Nederland?
2. Welke externe en conceptuele factoren zijn volgens docenten van invloed op de waargenomen mate van samenhang?

Methodes

Verscheidene instrumenten zijn ingezet om zowel kwantitatieve als kwalitatieve data te verzamelen over de verschillende componenten van het curriculum. We hebben eerst lesobservaties ($N = 31$) uitgevoerd om te bepalen in welke mate communicatieve leerdoelen werden weerspiegeld in lesdoelen en leeractiviteiten. Vervolgens analyseerden we toetsprogramma's en gebruikte toetsen om vast te stellen in hoeverre de toetsing in overeenstemming was met de andere twee componenten van het curriculum. Het betrof toetsen die door de docenten zelf ontwikkeld waren, deels op basis van toetsmateriaal uit leergangen of kant-en-klare toetsen van de leergangen of van Cito. Ook namen we een enquête af onder leerlingen ($N = 473$) om een leerlingenperspectief te kunnen bieden op de les- en toetspraktijken. Vervolgens hebben we docenten ($N = 21$) geïnterviewd om inzicht te krijgen in de factoren die van invloed zijn op vakdidactische keuzes met betrekking tot de implementatie van communicatieve leerdoelen in leer- en toetsactiviteiten.

Deelnemers

Docenten

Een groep docenten van verschillende scholen uit het netwerk van de Hogeschool Utrecht

werd geworven voor lesobservaties, het aanleveren van toetsen en interviews. Wij hebben uiteindelijk tweeëndertig docenten (achttien tweedegraads en veertien eerstegraads) uit veertien scholen en achttien vreemdetalensecties geselecteerd. Ze waren allemaal bevoegd en werkzaam in het onderwijs met uiteenlopende jaren ervaring, variërend van één tot vijfentwintig jaar. De vier meest onderwezen talen in het Nederlandse voortgezet onderwijs waren vertegenwoordigd: twee docenten Engels, zeventien docenten Frans, negen docenten Duits en drie docenten Spaans. Deze verdeling weerspiegelt niet de verdeling van de verschillende vreemde talen in het Nederlandse onderwijssysteem, maar kan worden verklaard vanuit het feit dat dit een steekproef is uit het netwerk van de eerste auteur, een lerarenopleider Frans.

Leerlingen

Onderbouwleerlingen ($N = 473$) uit klassen op A2-niveau van de deelnemende docenten (mavo 10%, havo 10%, havo/vwo 50% en vwo 30%) hebben halverwege het schooljaar anoniem een digitale enquête ingevuld over de vreemdetalenlessen die ze volgden: Engels ($N = 17$), Frans ($N = 308$), Duits ($N = 76$) en Spaans ($N = 72$). De meeste leerlingen zaten in leerjaar 3 (80%), de overige in leerjaar 1 en 2.

Dataverzameling en data-analyse

Lesobservaties

Op één na werden alle geselecteerde docenten ($N = 31$) één keer geobserveerd. Van de geobserveerde lessen werden video-opnames gemaakt. De docenten kregen geen instructies vooraf, behalve dat ze les moesten geven zoals ze gewoonlijk deden. Ze werden geobserveerd met behulp van een observatie-instrument, ontwikkeld door het lectoraat Didactiek van de moderne vreemde talen¹ van de Hogeschool Utrecht. Dit observatie-

instrument meet in hoeverre docenten in de praktijk volgens de CTO-principes handelen (zie <https://www.hu.nl/onderzoek/projecten/onderzoek-naar-effectief-communicatief-taalonderwijs>). Elke categorie bevat criteria waaraan de door de docent geboden leeractiviteiten moeten voldoen om communicatief te zijn (zie tabel 1). De structuur van het instrument is gebaseerd op ICALT (International Comparative Analysis of Learning and Teaching) (RUG, 2019; Maulana, Helms-Lorenz & Van de Grift, 2017). Net als in ICALT kan elke categorie worden gescoord op een vierpunts Likert-schaal die de mate aangeeft waarin docenten volgens de principes van CTO handelen, variërend van 1 (overwegend zwak) tot 4 (overwegend sterk). Tijdens de lesobservaties werden aanvullende notities gemaakt. Docenten werd gevraagd om na de lesobservatie te bevestigen, te specificeren of aan te geven wat de lesdoelen van de geobserveerde les waren.

Alle observaties werden uitgevoerd door de eerste auteur. Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te garanderen, werden vijf observaties ter plaatse uitgevoerd door een tweede observator, telkens een ander lid van het lectoraat, dat het observatie-instrument mee had ontwikkeld en gevalideerd. Om de intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid te controleren, voerde de eerste auteur een jaar later vijf lesobservaties een tweede keer uit op basis van de video-opnames. Voor zowel de interals de intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid werd Cohens κ gebruikt. We vonden dat er substantiële overeenstemming was tussen de beoordelingen (interbeoordelaarsbetrouwbaarheid: $\kappa = 0,617$, $p < 0,001$; intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid: $\kappa = 0,616$, $p < 0,001$).

De scores van de Likert-schaal werden gebruikt om kwantitatieve gegevens te genereren die we beschrijvend geanalyseerd hebben voor elke indicator door gemiddelde en standaarddeviatie te berekenen. De aanvullende notities van de observatoren werden

gebruikt om de scores te interpreteren en te illustreren. Antwoorden over de lesdoelen werden gecodeerd in drie categorieën: lesdoelen met betrekking tot de ontwikkeling van taalvaardigheden, lesdoelen met betrekking tot de ontwikkeling van kennis van grammaticaregels buiten authentieke situaties (*focus-on-forms*) en lesdoelen gericht op cultuur.

Analyse van toetsprogramma's en toetsen

De toetsprogramma's voor de onderbouw (PTO) die door tien van de achttien deelnemende secties werden aangeleverd (drie Duitse secties, drie Franse, twee Spaanse en twee Engelse), zijn gebundeld en geanalyseerd. We hebben eerst geïnventariseerd welke inhoud volgens het PTO binnen elke toets werd getoetst. Om de analyse te kunnen uitvoeren, hebben wij een onderscheid gemaakt tussen vier soorten toetsinhouden: 1. toetsen die betrekking hebben op één specifieke taalvaardigheid; 2. toetsen die betrekking hebben op twee of meer taalvaardigheden; 3. toetsen die één of meer taalvaardigheden combineren met de toepassing van grammaticaregels of de vertaling van woorden buiten context; en 4. toetsen die alleen betrekking hebben op de toepassing van grammaticaregels of de vertaling van woorden buiten context. Vervolgens hebben we de frequentie en de weging geïnventariseerd van de verschillende toetsen die per schooljaar en per sectie werden afgenomen. Naast de PTO's stuurden de deelnemende docenten drieënveertig representatieve toetsen in op A2-niveau. We registreerden achtentachtig taken binnen de verschillende toetsen en voor acht toetsen ontvingen we ook het bijbehorende beoordelingsmodel. Vaardigheidstoetsen met, indien aanwezig, bijbehorende beoordelingsmodellen werden geanalyseerd aan de hand van een checklist met criteria waaraan communicatieve toetsen moeten voldoen. Deze checklist werd gebaseerd op de lijst met criteria ontwikkeld

door SLO (landelijk expertisecentrum voor het curriculum) en aangevuld met theoretische criteria met betrekking tot communicatief taalonderwijs en toetsen (Bachman, 2010; Brown, 2005; Green, 2013; Morrow, 2018). De checklist werd onderverdeeld in drie categorieën: constructvaliditeit, inhoudvaliditeit en evaluatiecriteria. Criteria met betrekking tot CTO konden worden gemarkeerd als wel of niet aanwezig.

Enquête onder leerlingen

Om een leerlingperspectief toe te voegen aan deze inventarisatie hebben de deelnemende docenten hun leerlingen een online enquête met meerkeuzevragen laten invullen. De enquête bestond uit vragen over de leerdoelen, de leeractiviteiten en de toetsing. Data werden beschrijvend geanalyseerd en de resultaten werden vergeleken met die van de andere instrumenten.

Interviews met docenten

De interviews (N = 21) waren semigestructureerd en bevatten elf open vragen. De eerste twee interviewvragen hadden betrekking op de keuze van lesdoelen in relatie tot CTO. De volgende drie vragen hadden betrekking op de keuze van de leeractiviteiten. De laatste zes vragen hadden betrekking op de keuze van de toetsing. Interviews duurden gemiddeld twintig minuten en werden digitaal opgenomen. De audio-opnames werden getranscribeerd en gepseudonimiseerd (D1 tot D21). Data werden eerst interpretatief en thematisch geanalyseerd volgens de stappen die specifiek zijn voor kwalitatieve analyse (Corbin & Strauss 2008): het categoriseren van de data in thema's, het identificeren van patronen, en het vaststellen van algemene bevindingen. De volgende twee thema's werden a priori geïdentificeerd op basis van onze literatuurstudie: conceptuele factoren en externe factoren die de vakdidactische keuzes van docenten beïnvloeden. Onder deze thema's werden de

data vervolgens inductief gecodeerd op basis van de antwoorden (Corbin & Strauss, 1990). In dit geval waren de codes korte zinnen die conceptuele en externe factoren beschreven. Om de betrouwbaarheid te garanderen, werd aan een lid van het lectoraat, docente Engels, lerarenopleider en promovenda, gevraagd om twee interviewtranscripten willekeurig te selecteren en te coderen. Cohens K werd vervolgens gebruikt om de overeenstemming tussen de twee 'codeurs' te bepalen. We vonden dat er substantiële overeenstemming was ($K = 0,632$ (95% CI, 0,415 tot 0,815), $p < 0,001$). Gecodeerde data werden beschrijvend geanalyseerd. Citaten werden geselecteerd en toegevoegd ter illustratie.

Resultaten: Mate van samenhang

Lesdoelen en leeractiviteiten

Tabel 2 toont de typen lesdoelen van de geobserveerde lessen. Bijna de helft van de geformuleerde lesdoelen heeft betrekking op de ontwikkeling van taalvaardigheden, terwijl de andere helft gericht is op vormaspecten, zoals grammaticaregels. Slechts een klein deel van de geobserveerde lessen bevatte lesdoelen gericht op cultuur of andere inhoudsdomen.

In de dagelijkse lespraktijk lijkt de aandacht voor grammaticaregels en woorden buiten context echter nog meer geaccentueerd te zijn. Tijdens het interview gaf 35% van de 21 docenten eerlijk toe dat de communicatieve focus van de geobserveerde les niet representatief was voor de manier waarop ze gewoonlijk lesgeven. Eén docent zei bijvoorbeeld: 'Deze les is niet representatief voor de manier waarop ik les geef. Ik ben al klaar met het gewone programma en de toetsen. Mijn activiteiten zijn meestal gericht op het voorbereiden van de leerlingen op de toetsen.' (D13).

Tabel 3 laat de mate zien waarin aangeboden leeractiviteiten de criteria van CTO bevatten. In tabel 3 is te zien dat de meeste aan-

LESDOELEN	FREQUENTIE	PERCENTAGE
Ontwikkelen van taalvaardigheden	14	45%
Ontwikkelen van kennis van grammaticaregels en woordenschat buiten authentieke situaties (nadruk op vormen)	13	42%
Ontwikkelen van inhoudelijke kennis (bijv. cultuur, literatuur)	4	13%

Tabel 2 Lesdoelen in geobserveerde lessen (N = 31)

Taalvaardigheden	Betekenisvolle activiteiten	Passende mate van vrije productie/gebruik van functionele begripsactiviteiten	Authenticiteit	Passende ondersteuning	Ontwikkeling van communicatieve strategieën	
	N	Range 0-4 M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
Spreekvaardigheid	14	1,93 (0,73)	0,93 (0,92)	0,43 (0,65)	0,79 (0,90)	0,64 (0,74)
Schrijfvaardigheid	9	2,11 (1,06)	1,56 (1,24)	1,11 (1,06)	1,11 (1,17)	1,33 (1,12)
Leesvaardigheid	13	1,69 (0,75)	1,23 (1,02)	0,69 (0,75)	1,00 (1,71)	1,31 (1,03)
Luistervaardigheid	10	2,00 (0,82)	1,60 (0,97)	0,60 (0,70)	0,30 (0,49)	0,30 (0,49)
Alle taalvaardigheden	46	1,94 (0,84)	1,33 (1,04)	0,7 (1,03)	0,80 (1,19)	0,90 (0,84)

Tabel 3. CTO-criteria in geobserveerde leeractiviteiten gericht op taalvaardigheden (N = 31); 0=niet zichtbaar of overwegend zwak; 1=meer zwak dan sterk; 2=meer sterk dan zwak; 3=overwegend sterk

geboden leeractiviteiten betekenisvol waren (meestal 'meer sterk dan zwak'), maar dat de docent niet vroeg om een passende mate van vrije productie en functioneel taalgebruik in overeenstemming met het beoogde ERK-niveau (meestal 'meer zwak dan sterk'). Bovendien waren de aangeboden activiteiten niet authentiek genoeg ('overwegend zwak'). Leerlingen werd bijvoorbeeld vaak gevraagd meerkeuzevragen over een tekst of een audiocument te beantwoorden, of ze moesten te sterk geleide schrijf- of spreekopdrachten uitvoeren die niet authentiek waren, zoals het vertalen van geïsoleerde zinnen buiten context. Uit de resultaten blijkt verder dat voor de meeste leeractiviteiten en met name activiteiten gericht op luister- en spreekvaardigheid, docenten onvoldoende stapsgewijze begeleiding (scaffolding) boden en het inzetten van communicatieve strategieën niet genoeg stimuleerden. Leerlingen moesten bijvoorbeeld een spreek- of luisteraak geheel zelfstandig voorbereiden en uitvoeren. Door gebrek aan passende begeleiding was het voor leerlingen moeilijk om de taken te voltooien en moesten ze vaak niet-communicatieve strategieën inzetten, zoals het voluit schrijven en vertalen van een dialoog die vervolgens werd voorgelezen.

Resultaten van de leerlingenquête over de focus van de vreemdetalenlessen (tabel 4) komen overeen met onze bevinding dat bijna

Kennis en vaardigheden	Frequentie	Percentage
Grammaticaregels en -woorden	209	46%
Leesvaardigheid	120	25%
Schrijfvaardigheid	36	14%
Spreekvaardigheid	64	8%
Luistervaardigheid	34	7%
Cultuur	8	2%

Tabel 4. Kennis en vaardigheden die volgens de leerlingen het vaakst aan bod komen in de lessen (N = 471)

de helft van de lessen gericht is op grammaticaregels en woordenschat (cf. tabel 2). Hoewel we een relatief gelijke verdeling zagen tussen de verschillende taalvaardigheden in geobserveerde lessen (zie tabel 3), komen activiteiten gericht op leesvaardigheid volgens de leerlingen veel vaker voor in de dagelijkse lespraktijk dan bijvoorbeeld activiteiten ter bevordering van spreekvaardigheid (tabel 4).

Toetsen

We vonden veel variatie in de toetsinhoud en -vormen, de frequentie en de weging tussen de PTO's van de verschillende talensecties. Wel waren in bijna alle PTO's toetsen opgenomen die gericht waren op de kennis van grammaticaregels, woordenschat en vaste zinsconstructies buiten context.

Tabel 5 presenteert de gemiddelde frequentie en weging per toetsvorm voor de tien secties. Toetsen gericht op vormaspecten buiten context maken in de meeste gevallen meer dan 50% uit van het eindcijfer. De overige 50% bestaat uit vaardigheidstoetsen. Spreekvaardigheid wordt het minst vaak getoetst en weegt het minst bij de bepaling van het eindcijfer.

Tabel 6 laat de analyse zien van de taken in representatieve toetsen. In de 43 toetsen die de deelnemende docenten ons ter beschikking hebben gesteld, zijn 88 taken

Inhoud van de toets	Frequentie	Gemiddelde weging
Kennis van grammaticale regels, woordenschat en chunks buiten de context	36	36%
Kennis van grammaticale regels, woordenschat en chunks buiten de context in combinatie met een of meer taalvaardigheden	19	40%
Ontwikkeling van twee of meer taalvaardigheden	8	18%
Ontwikkeling van leesvaardigheid	13	26%
Ontwikkeling van luistervaardigheid	9	13%
Ontwikkeling van schrijfvaardigheid	8	15%
Ontwikkeling van spreekvaardigheid	8	12%

Tabel 5. Frequentie en weging van toetsen (N = 101) binnen PTO's van vreemdetalensecties (N = 10)

Taken	Frequentie	Percentage
Toepassing van grammaticaregels of woordenschat buiten een communicatieve context	21	19%
Vertaling van woorden, zinnen of zinsdelen	35	31%
Meerkeuze leestoets	12	11%
Sterk geleide schrijftaak	4	4%
(Opgenomen) vooraf geschreven en voorbereide dialoog of presentatie	7	6%
Open (creatieve) taak	5	5%
Meerkeuze luistertoets	4	4%

Tabel 6. Focus van taken (N = 88) in representatieve vreemdetalentoetsen (N = 43)

Communicatieve aspecten	Frequentie	Percentage
Zinvolle communicatie	27	84%
Authentieke situaties	10	31%
Onvoorspelbaarheid	1	3%
Passende mate van vrije productie	3	9%
Integratie van vaardigheden	1	3%

Tabel 7. CTO-criteria in representatieve taken gericht op taalvaardigheden (N = 32)

geteld die in zeven categorieën onderverdeeld zijn. Uit de frequenties in tabel 6 blijkt dat taken die gericht zijn op formele taalaspecten buiten een communicatieve context het meest werden gebruikt (50%). Binnen de taken ter beoordeling van taalvaardigheden werden meerkeuze-leestaken het vaakst gegeven (11%). Taken die taalvaardigheden op een open (creatieve) manier beoordelen, waren schaars (5%).

Tabel 7 geeft aan hoe vaak CTO-criteria voorkomen in taken die op taalvaardigheden gericht zijn (N = 32) binnen de ingediende toetsen (N = 43). Hoewel de meeste taken betekenisvol zijn voor de leerlingen, zijn ze niet vaak ingebed in authentieke situaties, vragen ze niet om een voldoende mate van vrije productie in overeenstemming met het beoogde ERK-niveau, en meten ze niet het vermogen van leerlingen om spon-

taan te communiceren in nieuwe situaties. Bovendien vereist slechts één toets een geïntegreerde inzet van taalvaardigheden.

Acht van de 32 taken gericht op de productieve vaardigheden werden geëvalueerd met een beoordelingsmodel. Zoals aangegeven door de docenten, zijn de ingediende beoordelingsmodellen door de docenten zelf opgesteld op basis van hun ervaring. Zeven daarvan zijn numeriek en kunnen gescoord worden per categorie met behulp van getallen. Eén beoordelingsmodel was meer beschrijvend, met drie niveaus: 'onvoldoende', 'voldoende' en 'goed'. De beschreven criteria per niveau voor elke categorie waren meestal kwantitatief, zoals 'minder dan 5 werkwoorden werden correct gebruikt' of 'waarderdend, zoals 'de presentatie is creatief'. Opgenomen criteria omvatten uitsluitend formele aspecten van de taal, zoals grammatica, woordenschat,

Kennis en vaardigheden	Frequentie	Percentage
Grammaticaregels en -woorden	346	74%
Leesvaardigheid	75	16%
Schrijfvaardigheid	34	7%
Spreekvaardigheid	9	2%
Luistervaardigheid	6	1%
Cultuur	0	0%

Tabel 8. Meest getoetste kennis of vaardigheden volgens de leerlingen (N = 470)

spelling of uitspraak. Slechts één beoordelingsmodel noemde andere aspecten, zoals het gebruik van strategieën. Geen van de modellen bevatte criteria gerelateerd aan de ERK can-do statements.

De resultaten van de toetsanalyse komen overeen met de ervaringen van leerlingen. Kennis van grammaticaregels en woorden wordt ook volgens de leerlingen het vaakst getoetst en weegt het zwaarst (tabel 8).

Conceptuele en externe factoren die van invloed zijn op de vakdidactische keuzes

Hieronder presenteren we de factoren die volgens de docenten in deze studie van invloed

zijn op het bepalen van lesdoelen, leeractiviteiten en toetsing in relatie tot communicatieve leerdoelen.

Op de vraag hoe lesdoelen werden bepaald en hoe leeractiviteiten werden gekozen, antwoordde een grote meerderheid van de geïnterviewde docenten dat deze keuzes uitsluitend (57%) of gedeeltelijk (33%) gebaseerd zijn op hun leergang. Een deel van de docenten (24%) geeft aan dat ze de lesdoelen vaak zelf bepalen en dat ze de meeste leeractiviteiten relateren aan het ERK. Enkele docenten hadden geen expliciete lesdoelen geformuleerd (10%). Een relatief groot deel (43%) geeft aan dat lesdoelen niet direct gekoppeld zijn aan communicatieve leerdoelen. In tabel 9 staan de redenen die docenten vaak

Factoren N = 21	Frequentie	Voorbeelden van door leerkrachten gegeven uitleg
Tijd en expertise	10	<p>'We hebben een leergang. We volgen het boek en daar zijn we niet altijd blij mee. Vooral omdat de grammatica niet wordt aangeboden zoals wij dat willen. Maar als je een leergang hebt, volg je een bepaald stappenplan. Maar als ik het zelf wil doen, kost dat veel inzicht en veel tijd.' (D3)</p> <p>'We zijn met veel dingen bezig, maar wat ik wil is mijn lessen verbeteren en tijd hebben om daar over na te denken, en die tijd is er gewoon niet zo vaak'. (D2)</p>
Afspraken binnen de sectie	17	<p>'Het probleem is dat de stof (in dit geval de grammaticaregels) behandeld moet worden ter voorbereiding op de toets zoals afgesproken in de sectie.' (D9)</p> <p>'Ik probeer regelmatig iets 'buiten de leergang te doen, maar ik heb daar moeite mee omdat het binnen onze sectie belangrijk is dat we op een consistente manier werken. Ik zou meer gebruik willen maken van authentieke teksten.' (D8)</p>

Tabel 9. Factoren van invloed op de implementatie van communicatieve leerdoelen en in leeractiviteiten en toetsing gerapporteerd door docenten vreemde talen in interviews

noemen om geen lesdoelen te formuleren en om leeractiviteiten te selecteren die niet overeenkomen met CTO-principes.

Voor 72% van de geïnterviewde docenten ($N = 21$) hebben toetsvormen en toetsinhoud een belangrijke invloed op de manier waarop zij hun lessen vormgeven. Eén docent (D9) geeft bijvoorbeeld aan: 'Toetsvorm heeft wel degelijk invloed op mijn keuzes. Als de toets erg traditioneel is, zoals met een apart grammaticagedeelte, ben ik geneigd grammatica expliciet uit te leggen in de les.'

Enkele docenten noemen eerder conceptuele dan externe factoren, zoals het idee dat leerlingen eerst buiten context 'basiskennis' moeten opdoen voordat ze de taal in context kunnen gebruiken: 'De nadruk moet volgens mij liggen op basiskennis van grammatica want daar hangt bijna alles vanaf, dus als leerlingen dat goed doen, gaan ze daarna beter schrijven. En dan zullen ze ook bepaalde structuren in teksten herkennen, en daarom hebben we deze keuzes gemaakt.' (D21)

'Ik denk dat het belangrijk is dat leerlingen woorden leren, dat ze een cijfer krijgen. Zonder cijfers zullen ze de woorden niet echt leren. Het heeft niet veel te maken met de leerdoelen en dat is jammer, maar het is een schoolsysteem.' (D3)

'Leerlingen doen goed mee als het gaat om opdrachten waarvoor ze cijfers krijgen. Ze scoren goed op grammatica en woordenschat, maar minder goed op taalvaardigheid. Ze denken dat een taal leren te moeilijk is.' (D13)

Uit deze voorbeelden blijkt dat de perceptie van taaldocenten over de manier waarop een taal geleerd moet worden, invloed heeft op hun keuzes. De noodzaak om cijfers toe te kennen om leerlingen te motiveren grammaticaregels en woordenschat buiten context te leren, laat indirect de waarde zien die een aantal docenten in dit onderzoek hechten aan de voorafgaande verwerving van deze 'basiskennis'.

Conclusie en discussie

In deze studie is de mate van samenhang in vreemdetalencurricula voor de onderbouw onderzocht. Dit is gedaan door de manier te observeren waarop de op nationaal niveau geformuleerde communicatieve leerdoelen werden vertaald in lesdoelen, leeractiviteiten en toetsing. De resultaten laten een gebrek aan samenhang zien, vooral wat betreft de landelijke communicatieve kerndoelen en eindtermen aan de ene kant en de leeractiviteiten en toetsing aan de andere kant. Als we inzoomen op lesdoelen en leeractiviteiten, zien we op zich dat een behoorlijk deel van de geobserveerde lessen gericht was op de ontwikkeling van taalvaardigheden. Aan de andere kant vroegen de leeractiviteiten die tijdens de lessen werden aangeboden niet om een passende mate van vrije productie in overeenstemming met de CTO-criteria (Larsen-Freeman & Anderson 2011). Daarnaast rapporteerden leerlingen een onevenredige verdeling van aandacht over de verschillende vaardigheden in leeractiviteiten, met een overheersende focus op leesvaardigheid. Deze trend is eerder gerapporteerd door SLO (Fasoglio et al, 2015). Onze studie bevestigt deze trend en identificeert de CTO-criteria die het minst aanwezig waren in de door de docenten aangeboden leeractiviteiten. Hoewel de meeste activiteiten op zich betekenisvol waren, voldeden ze in onvoldoende mate aan andere CTO-criteria, namelijk: authenticiteit, een passende mate van vrije productie, passende scaffolding en aandacht voor het ontwikkelen van communicatieve strategieën. Wat de toetsing betreft, blijkt uit de resultaten dat taalvaardigheden minder vaak getoetst werden en minder zwaar wogen dan kennis van grammaticaregels en woordenschat buiten context, terwijl juist vaardigheden essentieel zijn voor communicatie in het echte leven (Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Morrow, 2018). Bij de toetsing van taal-

vaardigheden is ook een onevenredige focus op leesvaardigheid geconstateerd. Bovendien werden de productieve taalvaardigheden veel minder vaak getoetst en niet vaak op een communicatieve manier, maar eerder door middel van te sterk geleide taken. De resultaten van de enquête onder leerlingen bevestigen dit gebrek aan samenhang.

Het tweede doel van deze studie was om meer inzicht te verkrijgen in de externe en conceptuele factoren die van invloed zijn op de vakdidactische keuzes van docenten. De resultaten laten zien dat docenten hun keuzes grotendeels baseren op de leergang die ze gebruiken. Deelnemende docenten geven aan dat ze de tijd en expertise missen om hun eigen materiaal te ontwikkelen en dat ze daarom van de leergang afhankelijk zijn. Deze factoren werden ook gerapporteerd in andere contexten (Ahmed, 2016; Anani Sarab, Monfared & Safarzadeh, 2016; Chang, 2011; Coskun, 2011; Kissau, Rodgers & Haudeck, 2015; Nishino 2011; Zhu & Shu, 2017). Naast deze geïdentificeerde factoren laten de resultaten zien dat vakdidactische keuzes ook afhangen van de opvattingen die docenten hebben over het leren van taal, zoals het belang van eerst 'basiskennis' (bijvoorbeeld grammaticaregels en vocabulaire buiten context) opdoen, voorafgaand aan het ontwikkelen van taalvaardigheden. Vormgerichte instructie kan weliswaar bijdragen aan de ontwikkeling van taalvaardigheden, maar alleen als deze kennis wordt ontwikkeld binnen een betekenisvolle communicatieve activiteit (Long 1991; Spada, 2011). In onze data werden leeractiviteiten gericht op grammaticaregels en woordenschat echter meestal buiten context aangeboden en los getoetst. Deze conceptuele factoren werden ook geïdentificeerd in eerdergenoemde studies (Chang, 2011; Wang & Cheng 2009), maar ze zijn misschien nog wel van grotere invloed in het Nederlandse onderwijssysteem waar docenten, naast het vastgestelde centrale examen

leesvaardigheid, een grote mate van autonomie hebben in de selectie, ontwikkeling en implementatie van les- en toetsmateriaal.

Opvallend in onze studie is de oververtegenwoordiging van docenten Frans, die niet de verdeling van de verschillende vreemde talen in het Nederlandse onderwijssysteem weerspiegelt. Dat maakt dat deze conclusies over het onderwijs in andere talen en met name Engels met enige voorzichtigheid beschouwd moeten worden.

Implicaties voor de praktijk

De resultaten van dit onderzoek geven aan dat, hoewel de deelnemende docenten meestal achter een communicatieve aanpak stonden, het hen vaak niet lukte om CTO op een effectieve manier te implementeren in hun praktijk. Dit is deels te wijten aan externe factoren zoals gebrek aan beschikbare communicatieve materialen, gebrek aan tijd om lessen te ontwikkelen volgens CTO-principes en gemaakte afspraken binnen de sectie. Veel gebruikte leergangen bevatten vaak te weinig communicatieve activiteiten en leggen te weinig nadruk op dergelijke activiteiten, door toetsen op te nemen die onvoldoende communicatief zijn. Idealiter zouden uitgevers meer nadruk moeten leggen op communicatieve activiteiten en toetsen. De conceptuele factoren die de vakdidactische keuzes van docenten ook sterk beïnvloeden, vragen eveneens om aandacht. Hiervoor zouden lerarenopleidingen toekomstige docenten kunnen leren om leergangen gericht te analyseren, deze selectief te gebruiken en zich te richten op de communicatieve activiteiten die ze bevatten. Daarnaast zouden toekomstige docenten ook moeten leren om communicatief les- en toetsmateriaal uit andere bronnen te selecteren, aan te passen én zelf te ontwikkelen. En zeker ook zouden docenten in de dagelijkse onderwijspraktijk tijd moeten

krijgen om zich te kunnen professionaliseren en laten begeleiden bij het ontwikkelen en uitvoeren van communicatieve toetsing. Dit laatste punt lijkt van cruciaal belang, gezien het bekende ‘washback effect’ van toetsen.

NOOT

1. Nu Meertaligheid en Onderwijs, dat onderdeel uitmaakt van het Kenniscentrum Leren en Innoveren.

LITERATUUR

Ahmed, M. (2016). Communicative language teaching: A practical scenario in the context of Bangladesh. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(5), 97–104.

Alderson, C., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics* 14(2), 115–129.

Anani Sarab, M. R., Monfared, A., & Safarzadeh, M. M. (2016). Secondary EFL school teachers' perceptions of CLT principles and practices: An exploratory survey. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(3), 109–130.

Bachman, L. F. (2010). Second language assessment. *International Encyclopedia of Education*, 4, 140–147.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364.

Biggs, J. B., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university* (3rd edition). McGraw Hill Education & Open University Press.

Brown, J. D. (2005). *Testing in language programs: A comprehensive guide to English language assessment*. McGraw-Hill College.

Burke, B. M. (2011). Rituals and beliefs ingrained in world language pedagogy: Defining deep structure and conventional wisdom. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(1), 1–12.

Chang, M. (2011). EFL teachers' attitudes toward communicative language teaching in Taiwanese college. *Asian EFL Journal*, 53(1), 17–34.

Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded Theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3–21.

Corbin, J. M., & Strauss, A. (2008). Strategies for qualitative data analysis. In J. Corbin & A. Strauss (Eds.), *Basics of Qualitative Research (3rd ed.): Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (pp. 65–86). 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.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

Fasoglio, D., Jong, K. de, Pennewaard, L., Trimbos, B., & Tuin, D. (2015). *Moderne vreemde talen: Vakspecifieke trendanalyse 2015*. SLO.

Graus, J., & Coppen, P. A. (2016). Student teacher beliefs on grammar instruction. *Language Teaching Research*, 20(5), 571–599.

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.

Green, A. (2013). Washback in language assessment. *International Journal of English Studies*, 13(2), 39–51.

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.

Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.

Little, D. (2007). The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the making of supranational language education policy. *The*

Modern Language Journal, 91(4), 645–655.

Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, 39–52. John Benjamins.

Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & Grift, W. van de (2017). Validating a model of effective teaching behaviour of pre-service teachers. *Teachers and Teaching*, 23(4), 471–493.

Moonen, M., Stoutjesdijk, E., Graaff, R. de & Corda, A. (2013). Implementing CEFR in secondary education: Impact on FL teachers' educational and assessment practice. *International Journal of Applied Linguistics*, 23(2), 226–246.

Morrow, C. K. (2018). Communicative language testing. In J.I. Lontos & M. DelliCarpini (Eds.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 342–350. John Wiley & Sons.

Nishino, T. (2011). Japanese high school teachers' beliefs and practices regarding communicative language teaching. *JALT Journal*, 33(2), 131–155.

Platform voor Onderwijs. (2016). *Ons onderwijs 2032: Eindadvies*.

Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.

Rijksuniversiteit Groningen. (2019). *ICALT3: International Comparative Analysis of Learning and Teaching*.

Savignon, S. J. (2017). Communicative competence. In J. I. Lontos & M. DelliCarpini (Eds.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1–7. John Wiley & Sons.

Spada, N. (2011). Beyond form-focused instruction: Reflections on past, present and future research. *Language Teaching*, 44(2), 225–236.

Wang, H., & Cheng, L. (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.

Westhoff, G. (2007). Challenges and opportunities of the CEFR for re-imagining foreign language pedagogy. *The Modern Language Journal*, 91(4), 676–679.

Zhu, Y., & Shu, D. (2017). Implementing foreign language curriculum innovation in a Chinese secondary school: An ethnographic study on teacher cognition and classroom practices. *System*, 66, 100–112.

CHARLINE ROUFFET is docent 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, aan dezelfde hogeschool. Momenteel werkt zij onder begeleiding van de andere auteurs aan een promotieonderzoek over de invloed van communicatieve toetsing op het vakdidactische handelen van vreemdetalendocenten.
E-mail: charline.rouffet@hu.nl

CATHERINE VAN BEUNINGEN is hoofd-docent Talenonderwijs en Meertaligheid binnen de tweedegraads lerarenopleidingen van de Hogeschool van Amsterdam. Daarnaast is zij als onderzoeker verbonden aan het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding en leidt zij de programmaliijn ‘Kansrijk omgaan met taaldiversiteit’ in het Centre of Expertise Urban Education van dezelfde hogeschool.
E-mail: c.g.van.beuningen@hva.nl

RICK DE GRAAFF is hoogleraar Vreemdetalendidactiek aan de Universiteit Utrecht en lector Meertaligheid en Onderwijs aan de Hogeschool Utrecht. Hij geeft vakdidactisch onderwijs aan de lerarenopleiding en begeleidt promotieonderzoek van talendocenten. Rick de Graaff is geïnteresseerd in de processen, inrichting en opbrengsten van vreemdetalenonderwijs in meertalige context.
E-mail: rick.degraaff@hu.nl