



Implementatie van een communicatief toetsprogramma voor moderne vreemde talen: ervaringen van docenten en leerlingen met formatieve activiteiten

Charline Rouffet, docent-onderzoeker, Hogeschool Utrecht

Co-promotor: Dr. Catherine van Beuningen, Hogeschool van Amsterdam

Promotor: Dr. Rick de Graaff, Hogeschool Utrecht, Utrecht Universiteit

DOELGROEP

- Voortgezet onderwijs (vmbo/havo/vwo)
- Moderne vreemde talen (mvt) curricula (Duits, Engels, Frans, Spaans)
- Onderbouw klassen (niveau A2 van het ERK)

WAAROM DIT PROJECT?

de Volkskrant

Columns & Opinie

Video

Wetenschap

Mensen

De Gids

Cultuur & Media



Binnenland Buitenland I

OPINIE TAALONDERWIJS

Hou eens op met die ‘mit, nach, bei, seit, von, zu, aus’-rijtjes

Taal is geen sudokupuzzel, maar wordt op school wel zo behandeld. Dat kan beter, vinden Kirstin Plante en Carmen Meester.

Kirstin Plante en **Carmen Meester** 25 september 2019, 16:55

Alarm om Frans en Duits op middelbare school

‘OUDERWETSE LESSEN’ | Scholieren die jarenlang Frans of Duits hebben gehad, komen vaak van de middelbare school zonder de taal echt te beheersen. De lessen zijn te ouderwets, stellen deskundigen. Zij pleiten voor minder woordjes stampen en grammatica en meer echte communicatie.

Ellen van Gaalen 15-10-19, 03:00 Laatste update: 07:50

GEBREK AAN CONSTRUCTIVE ALIGNMENT

Rouffet, Van Beuningen & De Graaff, 2022



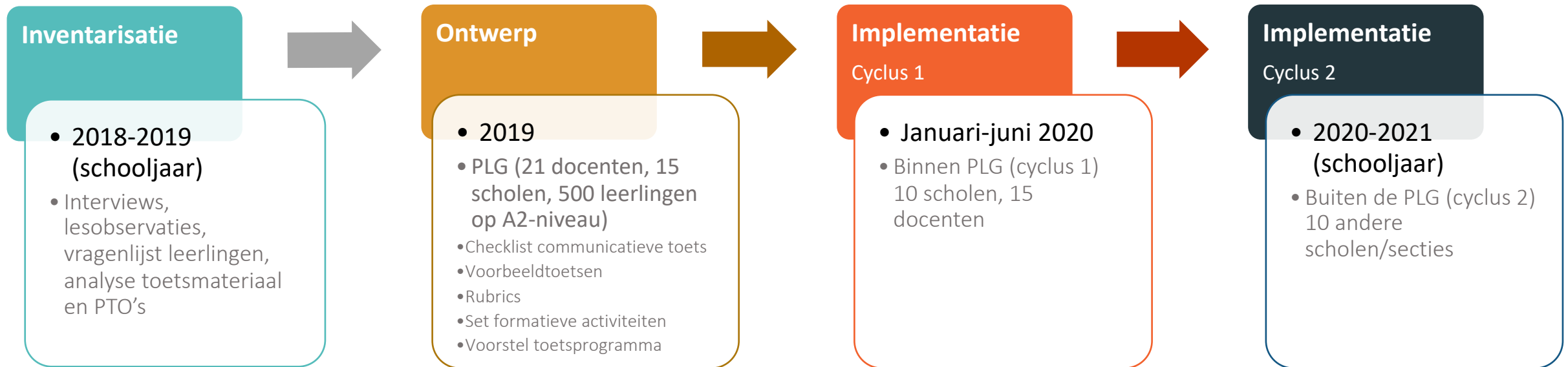
Biggs, J. (1996)

ACHTERGROND INFORMATIE

- Cruciale role van toetsing: washback-effect (Alderson & Wall, 1993; Green, 2013; Chan, 2020)
- Large scale assessments vs. classroom-based assessments (CBA) (Fischer, 2020; Hill & McNamara, 2012)
- Docenten mvt missen materiaal en expertise voor ontwerp en implementatie van een communicatief 'classroom-based' toetsprogramma (Fulcher, 2012; Vogt & Tsagari, 2014)
- Summatieve and formatieve functie van toetsing: balance vinden tussen formele en informele toetsmomenten (Black & William, 2018; Dixson & Worrell, 2016)
- Voordelen van samenwerking tussen onderzoekers en docenten voor ontwerp en implementatie van curriculum onderdelen (Levin, 2004; Harn et al, 2013)

PROMOTIEONDERZOEK

Hoe kan een **communicatief** toetsprogramma worden vormgegeven en geïmplementeerd dat deze toetsing een **positief sturende invloed** heeft op het **didactisch handelen** van **docenten moderne vreemde talen**?

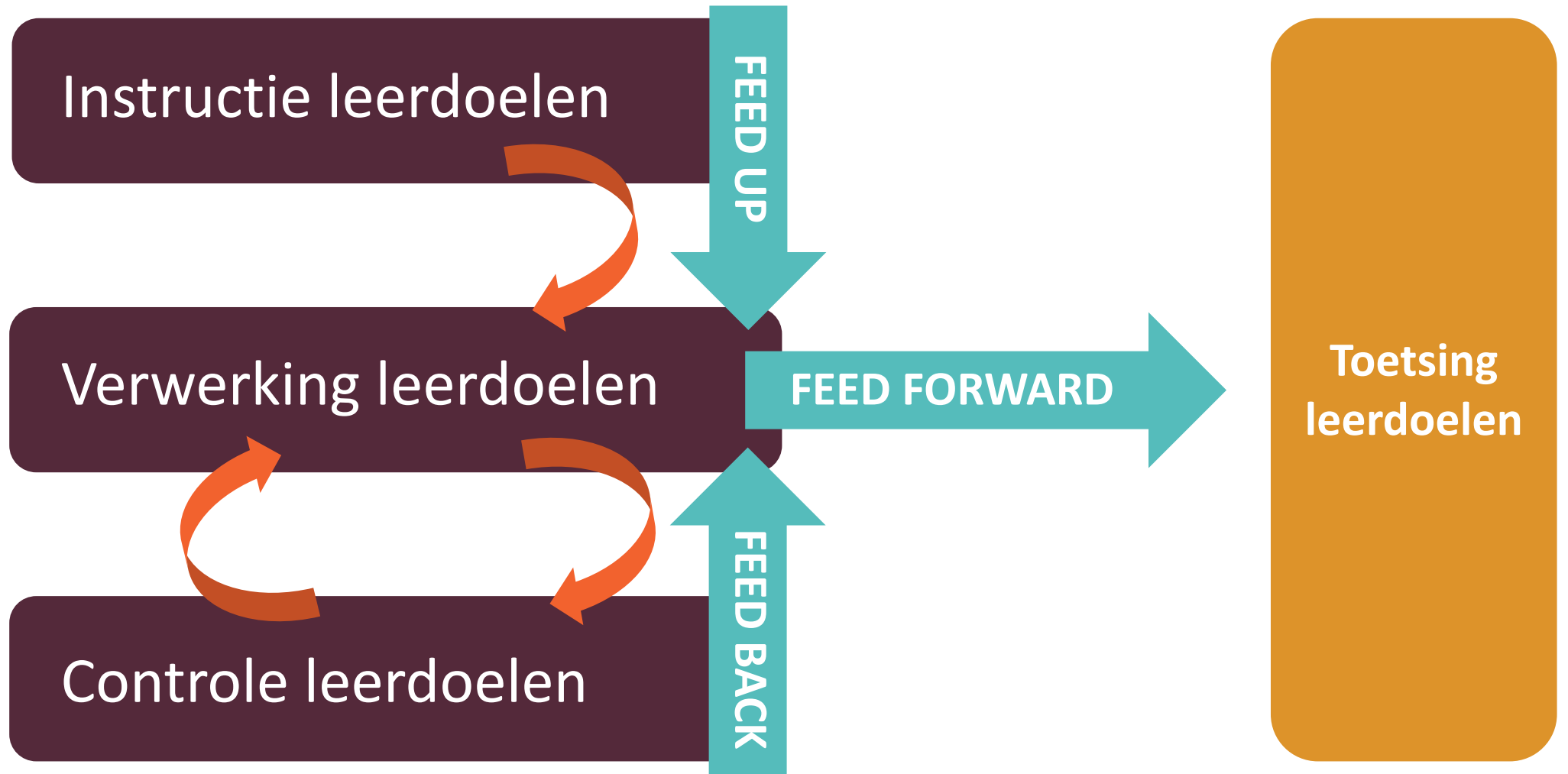


ONDERZOEKSVRAAG VAN HUIDIGE STUDIE

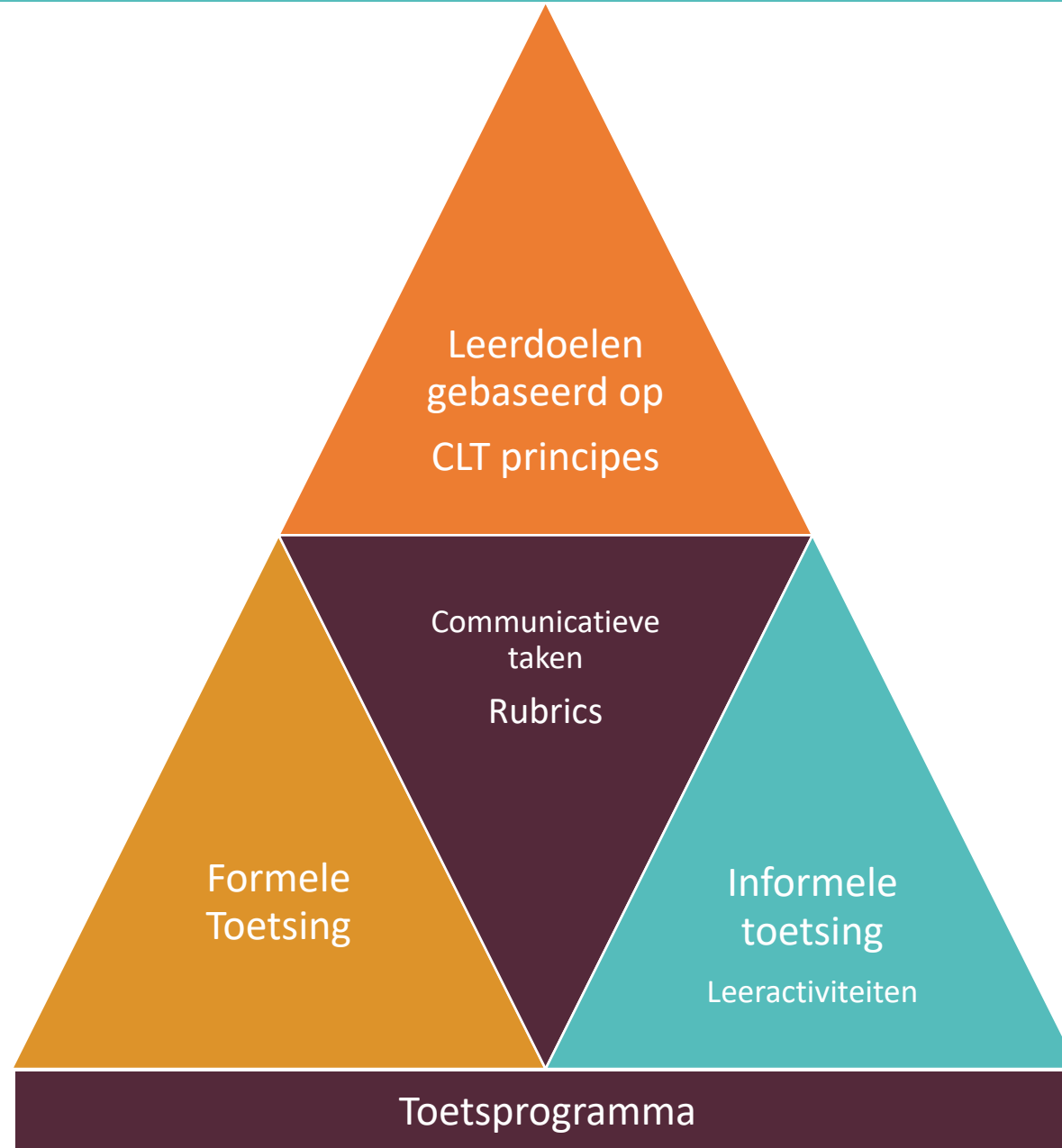
Hoe wordt een *classroom-based* communicatief toetsprogramma geïmplementeerd door mvt secties in onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs en hoe wordt de implementatie ervaren door de betrokken docenten en leerlingen?

➤ Focus op formatieve activiteiten

FORMATIEF VS SUMMATIEF



COMPONENTEN VAN EEN COMMUNICATIEF TOETSPROGRAMMA



ONTWERPPRINCIPES VOOR COMMUNICATIEVE FORMATIEVE ACTIVITEITEN (INFORMELE TOETSACTIVITEITEN)

Inhoudelijke validiteit

Gebaseerd op literatuuronderzoek

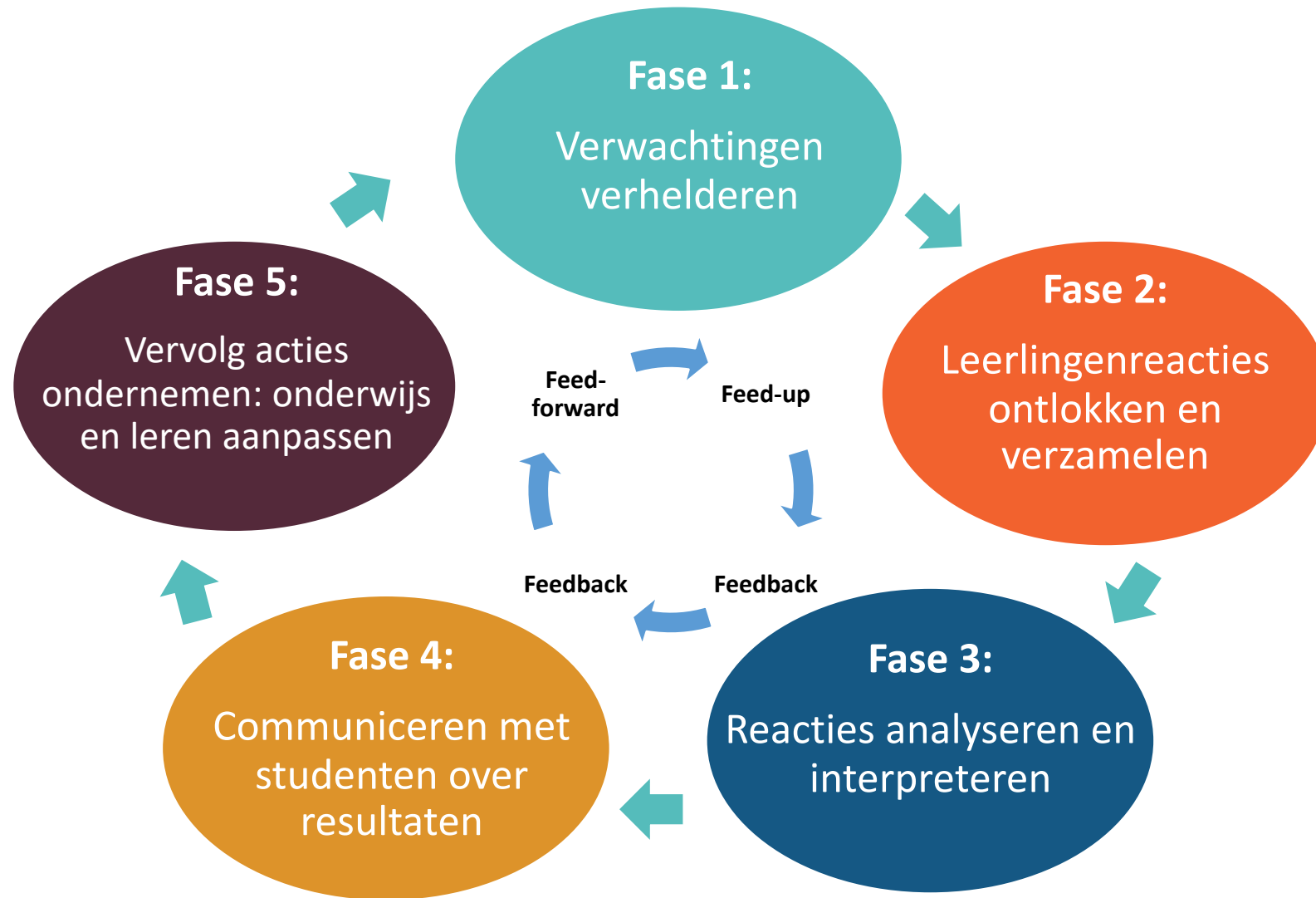
- Moeten geen deel uitmaken van een formele evaluatie (Dixson & Worrell, 2016; Black & William, 2018)
- Moeten aansluiten bij de leerdoelen (Biggs, 1996; Black & William, 2018) en dus communicatief zijn (Brown, 2010; Morrow, 2018; Larsen-Freeman, 2007):
 - betekenisvol: verbonden met ervaringen en percepties van leerlingen.
 - authentiek: gekoppeld aan levensechte situaties
 - onvoorspelbaar: leerlingen aanmoedigen om te reageren op onvoorbereide vragen of opmerkingen
 - creatief: open genoeg om leerlingen te laten zien dat ze hun eigen inhoud aan een gesprek kunnen geven
 - taalvaardigheden integreren: leerlingen aanmoedigen om verschillende taalvaardigheden geïntegreerd te gebruiken, zoals vaak het geval is in communicatie in het echte leven
- Moeten een formatief doel en passende formatieve tools bevatten volgens een van de stappen van de formatieve toetscyclus (feed-up, feedback of feedforward) (Hattie, 2007; Gulikers en Bartman, 2017)

Haalbaarheid

Gebaseerd op veldonderzoek

- Moeten gemakkelijk te organiseren zijn tijdens de lessen in klassen van ongeveer 30 leerlingen
- Moeten overeenkomen met gemeenschappelijke thema's in leergangen

FASES VAN DE FORMATIEVE TOETSCYCLUS



VOORBEELD VAN EEN FORMATIEVE ACTIVITEIT

Fase formatieve cyclus:	Fase 2 Feedback Leerlingen reacties ontlokken en verzamelen
Vaardigheid:	Gespreksvaardigheid
Activiteit:	En jij?
Formatief doel:	Aandachtspunten leren identificeren a.d.h.v. indirecte feedback (recast)
Communicatief leerdoel:	Spontaan leren reageren op vragen
Tijdsduur:	15 minuten
Tools:	Een bal/lijst vragen of onderwerpen

1. Je hebt geleerd om jezelf en je familie voor te stellen in het Duits
2. Je gaat oefenen met spontaan reageren op vragen over jezelf en je familie
3. De docent begint. Hij/zij stelt een eerste vraag en gooit de bal
4. Als je de bal hebt, geef je een antwoord en gooi de bal terug naar de docent.
5. De docent geeft feedback en gooit de bal terug naar je toe. Je verbetert je antwoord.
6. Je kan dan kiezen om de vraag te herhalen en aan een andere leerling te sturen: En jij? Und Sie...?
Of de bal terug te gooien naar de docent die een nieuwe vraag gaat stellen.
7. De docent bespreekt na afloop de veel gemaakte fouten (communiceren met studenten over resultaten)

IMPLEMENTATIE PROCESS

Januari-Juli 2020

- Cyclus 1: Implementatie in A2 klassen van 9 mvt secties betrokken bij de PLG

September-Juli 2020-2021

- Cyclus 2: Implementatie in A2 klassen van 12 andere mvt secties
- Case study

INSTRUMENTEN EN DATA

Analytisch kader op basis van de typologie van curriculumrepresentaties (Van den Akker, 2013)

Instrumenten	Type data
<i>Geplande implementatie (Intended)</i>	
Analyse van materiaal Checklist met de "belangrijkste ingrediënten" die de mate van betrouwbaarheid (treatment fidelity) meet (Harn et al., 2013)	Kwantitatieve data
<i>Implementatie zoals ervaren door docenten (Perceived)</i>	
Logboeken (n = 23) Interviews met docenten (binnen casestudy) (n = 8)	Kwalitatieve data Stappen van kwalitatieve onderzoeksanalyse (Corbin & Strauss, 2008)
<i>Actuele implementatie in de praktijk (Operational)</i>	
Lesobservaties : observatieinstrument (n = 15)	Kwantitatieve data Veldnotities ter illustratie van de resultaten
<i>Implementatie zoals ervaren door leerlingen (Experiential)</i>	
Studenten enquête (n = 464) Studenten interviews (binnen casestudy) (n = 6)	Kwantitatieve data Kwalitatieve data

VOORBEELDEN UIT LESOBSERVATIES

Feed-up:

De docent (D11) introduceert de schrijfo opdracht. De leerlingen moeten een WhatsApp-bericht kunnen beantwoorden waarin iemand om aanwijzingen vraagt. De docent laat een voorbeeld zien en bespreekt de belangrijke woorden en zinsconstructies die nodig zijn om de opdracht uit te voeren. Leerlingen krijgen een stadsplattegrond en maken de opdracht in een online bestand waartoe de docent toegang heeft. Na afloop laten enkele leerlingen hun antwoorden zien en bespreekt de docent deze in de klas.

Feedback:

De docent (D15) vraagt de leerlingen in groepjes van 3 te gaan zitten en elkaar vragen te stellen over hun volgende vakantie. Handige woorden en zinsconstructies staan op het bord. De docent loopt rond en inventariseert de veelgemaakte fouten en goede voorbeelden, die aan het eind van de opdracht klassikaal worden besproken.

De docent (D8) heeft de leerlingen in een vorige les gevraagd een samenvatting van een tekst te schrijven. Om te controleren of ze de belangrijkste informatie hebben begrepen, moeten ze online vragen over de tekst beantwoorden aan de hand van hun samenvatting. De leerlingen werken individueel in de online omgeving. De leerkracht kan alle antwoorden controleren. De antwoorden worden achteraf besproken.

Feed-forward:

De docent (D14) vraagt de leerlingen om zinnen uit de schrijfo opdracht die de leerlingen in een vorige les hebben gedaan, te herzien.

ERVARINGEN VAN DOCENTEN MET INFORMELE TOETSACTIVITEITEN (n = 23)

Positieve ervaringen	Frequentie	
Enthousiasme/tevredenheid van leerlingen	18	Leerlingen ervaren het ook als prettiger omdat ze beseffen dat ze meer met de taal kunnen dan de leerlingen met een klassieke aanpak. (S6-2F)
Meer inzicht in leervorderingen (docenten)	14	Ik merk dat ik de leerlingen duidelijker kan maken wat ze gaan leren, waarom ze het leren en hoe ze het gaan leren. (S1-1D)
Meer inzicht in leervorderingen (leerlingen)	13	De leerlingen vonden het leuk om te oefenen, omdat ze zo een beter idee kregen van wat ze wel en niet konden. (S3-1-S)
Meer focus op het ontwikkelen van de taalvaardigheden	13	Er wordt meer gedaan met de lange termijndoelen, het stimuleren van meer groei en het werken aan taalvaardigheid. (S2-2-E)
Enthousiasme van docenten	13	Ik had meer plezier, sprak meer Duits en voelde me veel meer ontspannen om mijn leerlingen te helpen de taalvaardigheid echt te oefenen. (S5-2-D)
Actieve en efficiënte lessen. Leerlingen zijn meer pro-actief	8	Leerlingen vragen om grammaticale uitleg op het moment dat ze die nodig hebben voor een opdracht. De mentaliteit is dan anders dan in gewone lessen waar de leraar zegt: "Vandaag gaan we de 'conditionnel' behandelen". Ze vragen hoe ze een zin kunnen bouwen om suggesties te doen. (S6-2-F)
Meer gebruik van de doeltaal	6	Ik merk een verschil in de manier waarop ik lesgeef omdat ik veel meer Frans spreek en de leerlingen ook. (S4-2-F)
Meer zelfvertrouwen bij de leerlingen	5	De formatieve activiteiten tijdens de lessen hebben de drempel voor het oefenen van productieve vaardigheden verlaagd. Leerlingen durven meer te spreken. (S1-2-F)
Meer tijd om kennis toe te passen	3	Er is minder toetsdruk op de leerling en mijzelf. De nadruk ligt gewoon op het leren van Frans, dus er is meer tijd om te oefenen. (S4-2-F)

ERVARINGEN VAN DOCENTEN MET INFORMELE TOETSACTIVITEITEN (n = 23)

Belemmeringen	Frequentie	
Gebrek aan ervaring (studenten)	16	Ik merk dat leerlingen nog getraind moeten worden in het geven van feedback aan anderen, ze vinden dit erg moeilijk. (S5-1-F)
Gebrek aan ervaring van (docenten)	10	Wat ik als minder positief ervaar zijn de onverwachte wendingen in mijn aanpak. Wat ik dacht dat goed aangegeven was, is voor de leerlingen niet per se duidelijk, wat tot verwarring leidt. (S6-2-F)
Moeite om voldoende feedback geven in grote klassen	10	Minder positief is de hoeveelheid werk. Ik probeer nog steeds uit te zoeken hoe ik de feedback tussen de leerlingen kan organiseren en hoe ik kan vermijden dat ik elke week naar het werk van alle leerlingen moet kijken. (S2-1-F)
Gebrek aan steun (collega's/school)	9	Ik vind het moeilijk dat leerlingen niet goed mee doen als slechts bij één vak formatieve evaluatie wordt toegepast en de andere vakken op een meer traditionele manier worden onderwezen en getoetst. Leerlingen blijven dan erg gericht op cijfers. (S2-2-D)
Moeite om Formatieve cyclus te volgen	3	Het volgen van fases 1, 2 en 3 van de formatieve toetscyclus is moeilijk voor mij, ook al heb ik het regelmatig geprobeerd. (S5-2-D)
Moeite om vorderingen van individuele leerlingen bij te houden	3	Ik vond het moeilijk om de individuele vooruitgang van leerlingen bij te houden. (S6-1-E)

ERVARINGEN VAN STUDENTEN UIT INTERVIEWS (n = 6)

Communicatieve focus van de activiteiten:

Ik dacht dat het leren van een taal vooral het leren van woordjes was, nu ligt de nadruk meer op een thema. We werken nu bijvoorbeeld aan lezen en schrijven en de nadruk ligt meer op begrijpen en soms ligt de nadruk meer op spreken. (L2-G)

Dit jaar is het meer "improviseren" dat je op dat moment goed moet reageren en dat je durft te spreken. Je kunt niet alles van tevoren voorbereiden. Je kunt wel een aantal dingen voorbereiden: woorden en grammatica die je nodig hebt. (L3-G)

Het gaat nu vooral om spreken en andere taalvaardigheden. (L5-F)

Meer tijd om kennis in praktijk te brengen:

De manier van lesgeven is echt anders dan vorig jaar. In jaar 2 legde de leraar iets uit en dan bleef de leraar uitleggen en hadden we geen tijd om aan een opdracht te werken. Nu is het veel beter. (L3-G)

We hebben ook veel meer tijd om te oefenen tijdens de les, niet alleen om theoretische stof te leren (L2-G)

Ik ervaar de lessen als positief. We werken meer tijdens de lessen en krijgen minder huiswerk mee! (L1-G)

Als je een toets hebt, weet je dat je opdrachten krijgt die je al geoefend hebt. (L6-F)

ERVARINGEN VAN STUDENTEN UIT INTERVIEWS (n = 6)

Meer inzicht in de leervorderingen:

Je krijgt vrij veel feedback tijdens de lessen. Maar dat is niet slecht. Het is eigenlijk heel goed. (L2-G)

De docent stelt veel vragen zodat ze kan zien wat we geleerd hebben. (L6-F)

Vooral als we een opdracht hebben gemaakt, vind ik het leuk om die aan het eind met de klas te controleren zodat je weet of je het goed hebt gedaan. (L5-F)

Meer vertrouwen:

De docent herhaalt niet alles in het Nederlands en ze vraagt echt iemand om in het Duits te antwoorden. Zo bouw je zelfvertrouwen op omdat je weet dat je het kunt. Het is minder ontspannen dan thuis grammatica en woordjes leren, maar je leert meer. (L1-G)

De focus ligt meer op samen Frans kunnen spreken en ik denk dat dat een positievere houding geeft waardoor het makkelijker wordt om Frans te leren. (L4-F)

Vorig jaar moesten we veel woordjes leren en als we dat niet deden, werd de lerares boos en werd de klas drukker omdat ze niet echt positief was. Nu zijn het meer de vaardigheden en is ze positiever. (L6-F)

EERSTE CONCLUSIES

Hoe worden communicatieve formatieve activiteiten geïmplementeerd door talen secties in de onderbouw en hoe wordt de implementatie ervaren door de betrokken docenten en leerlingen?

Gepland (formal/written) implementatie:

Hoog 'treatment fidelity'

Actuele implementatie (operational):

Veel voorbeelden van good practices geobserveerd

Leeractiviteiten zijn meestal communicatief

Het formuleren van een expliciet formatief doel vereist meer aandacht

Ervaringen van docenten

+ Enthousiasme (van docenten en leerlingen), meer inzicht in leervorderingen, meer aandacht voor het ontwikkelen van de taalvaardigheden

- Gebrek aan tijd, gebrek aan ondersteuning (school en collega's), gebrek aan expertise

Ervaringen van leerlingen:

Lessen zijn meer gericht op de taalvaardigheden, meer tijd om kennis in praktijk te brengen, meer inzicht in leervorderingen, meer zelfvertrouwen

VRAGEN?



MEER WETEN?

- Kijk op de site van het lectoraat Meertaligheid en onderwijs:

<https://www.hu.nl/onderzoek/projecten/communicatief-toetsen-in-het-moderne-vreemde-talen-onderwijs>

- Neem contact met mij op: charline.rouffet@hu.nl

LITERATUUR

- Alderson, C. and D. Wall. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics* 14, no. 2: 115–129.
- 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.
- Dixon, D. D., & Worrell, F. C. (2016). Formative and summative assessment in the classroom. *Theory into practice*, 55(2), 153-159.
- Fischer, J. (2020). The underlying action-oriented and task-based approach of the CEFR and its implementation in language testing and assessment at university. *Language Learning in Higher Education*, 10(2), 301-316.
- Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113-132.
- Green, A. (2013). Washback in language assessment. *International Journal of English Studies* 13, no. 2: 39–51.
- 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.
- Kissau, S., Rodgers, M. and Haudeck, H. 2015. Practicing what they Preach? A Comparison of Teacher Candidate Beliefs and Practices. *International Journal of Language Studies*, 9(4), 29-54.
- Levin, B. (2004). Making research matter more. *Education policy analysis archives*, 12(56), n56.
- 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.
- Rouffet, C., Van Beuningen, C., & De Graaff, R. (2022). Constructive alignment in foreign language curricula: an exploration of teaching and assessment practices in Dutch secondary education, *The Language Learning Journal*,
- Vogt, K., & Tzagari, D. (2014). Assessment literacy of foreign language teachers: Findings of a European study. *Language Assessment Quarterly*, 11(4), 374-402.