

Assessment Study: Lesson Study als methodiek voor het ontwerpen van en leren over Functioneel Meertalig Assessment

C.G. van Beuningen, M. van Popta en J. Smit

Samenvatting Steeds meer leerlingen volgen onderwijs in een taal (Nederlands) die niet hun eerste taal is. Op het gebied van toetsing brengt deze situatie uitdagingen met zich mee. Een Nederlandstalige rekentoets, bijvoorbeeld, levert een onvolledig en daarmee invalide beeld op van de rekenvaardigheid van leerlingen die de instructietaal nog aan het verwerven zijn. Eentalige toetspraktijken zijn dan ook oneerlijk en brengen kansenongelijkheid met zich mee. *Functioneel Meertalig Assessment* (FMA; De Backer et al., 2017) biedt een oplossingsrichting voor dit validiteitsprobleem, omdat FMA het potentieel van leerlingen via verschillende talen en evaluatievormen zichtbaar maakt. Implementatie van FMA is echter complex; het vraagt zowel om een beweging van een eentalige naar een meertalige benadering, als om een beweging van toetsing richting assessment. In de huidige studie verkenden we in hoeverre een Lesson-Study-aanpak een effectief kader biedt voor praktijk- en professionele ontwikkeling ten aanzien van dit multidimensionale concept. Professionals (N=15) van vijf basisscholen die onderwijs verzorgen aan nieuwkomers doorliepen samen met een procesbegeleider (N=4) een aanpak die we *Assessment Study* noemen. Een analyse van de ontwikkelde FMA-praktijken en inzichten uit reflecties van deelnemers op het Assessment-Study-proces laten zien dat een Lesson-Study-methodiek onderwijsprofessionals kan ondersteunen bij het vormgeven van en leren over FMA.

Kernwoorden Lesson Study, assessment, meertaligheid, nieuwkomersonderwijs, leren van leraren

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 23 februari 2024

Ontvangen in gereviseerde vorm:
2 juli 2024

Geaccepteerd: 15 augustus 2024

Online: 6 december 2024

Contactpersoon

Catherine van Beuningen,
c.g.van.beuningen@hva.nl

Copyright

© Author(s); licensed under
Creative Commons Attribution
4.0. This allows for unrestricted
use, as long as the author(s) and
source are credited.

Financiering onderzoek

Dit onderzoek is (mede) gefinancierd
door Stichting Porticus (grant title):
'Exploring opportunities for multilingual
assessment of newcomers' mathema-
tical learning in primary education'
(Multi-Assessment).

Belangen

-

213

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/gzrytf30)

[org/10.59302/gzrytf30](https://doi.org/10.59302/gzrytf30)

2024 (101) 213-239

1 Inleiding

Meertaligheid is een feit in het Nederlandse onderwijs: een derde tot de helft van de leerlingen groeit op met een andere taal dan of naast het Nederlands, in de grote steden zelfs meer dan 60% (CBS, 2022). Deze meertalige realiteit brengt uitdagingen met zich mee: uit onderzoek blijkt niet alleen dat leerlingen met een migratieachtergrond te maken hebben met persistente kansenongelijkheid (Schleicher, 2019), maar ook dat er sprake is van een significante en hardnekkige prestatiekloof tussen leerlingen die opgroeien met een andere taal en kinderen voor wie het Nederlands hun eerste taal is (Inspectie van het Onderwijs, 2023; Ledoux et al., 2015). Zo laat de meest recente PISA-peiling specifiek voor leesvaardigheid en rekenen/wiskunde zien dat de achteruitgang van toetsprestaties ten opzichte van de vorige PISA-meting groter is voor kinderen met een migratieachtergrond (OECD, 2023).

Deze kansen- en prestatiekloof kan niet los gezien worden van de eentalige benadering die het Nederlandse onderwijs typeert (Agirdag, 2020; Smit, 2022). Uit verkennende studies blijkt dat de focus eenzijdig ligt op de Nederlandse taalvaardigheid en dat leraren nauwelijks doelgericht voortbouwen op de kennis van en in andere talen die leerlingen meebrengen (TeacherTapp, 2021; Van Batenburg et al., 2022; Van Beuningen & Polišíenská, 2019). Ook zijn leraren zich niet altijd voldoende bewust van de rol die taal speelt in leren en presteren op school en de manier waarop taal een hindernis kan vormen voor leerlingen, wanneer de instructietaal hun tweede (of derde, vierde, ...) taal is (Hajer & Smit, 2022).

Binnen dit eentalige onderwijsmodel bereiken meertalige leerlingen vaak niet hun volledige leerpotentieel (De Winter-Koçak & Badou, 2020). Inadequate toetsing speelt hierbij een belangrijke rol (Dockrell et al., 2021). Wanneer leerlingen zich nieuwe vakinhouden eigen moeten maken in een taal die ze nog aan het verwerven zijn en wanneer vervolgens de toetsing van die inhouden ook in het Nederlands plaatsvindt, geeft de toets een inaccuraat beeld van wat deze leerlingen kunnen (Attar et al., 2020; Le Pichon & Kambel, 2016). Jonge nieuwkomers, bijvoorbeeld, die hebben leren rekenen in het land van herkomst maar nog onvoldoende taalvaardig zijn om Nederlandstalige rekenopgaven (goed) te begrijpen, zullen op een Nederlandstalige toets niet op hun eigen rekenniveau presteren. In dergelijke situaties is sprake van een duidelijk validiteitsprobleem, met oneerlijke beoordeling tot gevolg (Wolf et al., 2008).

Een oplossingsrichting die De Backer en collega's (2017) voorstellen, is *Functioneel Meertalig Assessment (FMA)*. Deze evaluatievorm kenmerkt zich door twee principes: 1) leerlingen kunnen gebruikmaken van andere talen dan het Nederlands; en 2) toetsing wordt breed benaderd als 'assessment'. Dat wil zeggen dat toetsen niet alleen gebruikt worden om vast te stellen wat leerlingen al geleerd hebben (*assessment-of-learning*), maar vooral om hun leerproces te

214

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/gzrytf30)

[org/10.59302/gzrytf30](https://doi.org/10.59302/gzrytf30)

bevorderen (*assessment-for-learning*; Black et al., 2003).

De huidige studie maakt onderdeel uit van een groter project waarin we via een ontwerpgerichte, participatieve methode onderzochten of en hoe de principes van FMA zich laten vertalen naar het rekenonderwijs aan nieuwkomers. In het project ontwikkelden onderwijsprofessionals van vijf basisscholen FMA-praktijken voor hun eigen context. Deze ontwikkelopdracht was voor de betrokken professionals veeleisend, omdat er een beweging nodig was op twee assen: van eentalig naar meertalig en van *assessment-of-learning* naar *assessment-for-learning*. We hebben ervoor gekozen te werken volgens de aanpak van *Lesson Study* (De Vries et al., 2016) om deze opdracht te structureren en het professioneel leren van deelnemers te optimaliseren. De huidige studie onderzoekt in hoeverre de Lesson-Study-methodiek betrokken onderwijsprofessionals daadwerkelijk ondersteunde bij het ontwikkelen van en leren over FMA.

2 Theoretische achtergronden

2.1 Eentalige onderwijsbenadering versus meertalige realiteit

Taal speelt een cruciale rol in alle vakken (Hajer & Meestringa, 2020): leerlingen maken zich niet alleen nieuwe (vak)taal eigen, maar leren en onderwijzen vinden ook plaats in en door taal (Van Beuningen & De Graaff, 2022). Zo is in het rekenonderwijs het leren van rekentaal belangrijk, krijgen leerlingen toegang tot de lesinhoud *in* taal wanneer zij bijvoorbeeld naar een rekeninstructie luisteren en ontwikkelen zij hun rekenbegrip *door* zelf taal te gebruiken wanneer zij praten over rekenkundige problemen (Schlepppegrell, 2007; Smit, 2013). Taal is bovendien niet alleen het instrument voor leren (Gibbons, 2002), maar ook het middel tot beoordeling van dat leren (De Backer et al., 2017). Zeker professionals die werken in meertalige contexten moeten zich bewust zijn van deze verschillende rollen die taal speelt (Rutgers et al., 2020).

Door de toenemende talige diversiteit krijgen steeds meer leerlingen onderwijs in een taal (het Nederlands) die niet hun thuis- of voorkeurstaal is (Schmeets & Cornips, 2021). In rekenonderwijs, bijvoorbeeld, moeten meertalige leerlingen rekendoelen bereiken via een taal die ze nog aan het leren zijn. Bovendien worden Nederlandstalige toetsen gebruikt om te bepalen of gestelde rekendoelen behaald zijn en welk potentieel leerlingen hebben om hun rekencompetenties verder te ontwikkelen. Uit studies van Le Pichon en Kambel (2016) en Attar en collega's (2020) blijkt dat het potentieel van anderstalige leerlingen op die manier onderschat wordt. In beide studies presteerden leerlingen beter op een naar hun thuistaal vertaalde rekentoets dan op de oorspronkelijke Nederlandstalige versie.

Om leerkansen in meertalige contexten te bevorderen, is het nodig alle

talen die leerlingen meebrengen bewust en flexibel te benutten. Zo'n aanpak wordt in de literatuur (*pedagogical translanguaging*) genoemd (Cenoz & Gorter, 2020). Sierens en Van Avermaet (2014) benadrukken hierbij dat het belangrijk is thuistalen doelgericht in te zetten voor het leren binnen specifieke schoolvakken en voor het behalen van vakspecifieke leerdoelen. Deze aanpak noemen zij *Functioneel Meertalig Leren* (FML).

Onderzoek laat zien dat veel onderwijsprofessionals zich momenteel nog onvoldoende voorbereid en in staat voelen om hun onderwijs bewust af te stemmen op de behoeften en talenten van meertalige leerlingen (Severiens et al., 2019; Van Beuningen & Poliženská, 2019). Bovendien blijkt het functioneel aanspreken van meertalige repertoires lastig, zelfs na uitgebreide scholing: leraren in een studie van Smit en collega's (2023) ontwikkelen na professionalisering wel meer bewustwording en kennis over meertaligheid, maar de vertaalslag daarvan naar hun praktijk bleef lastig. Om die vertaalslag wel te kunnen maken, is het van belang dat onderwijsprofessionals zelf ervaring opdoen met het ontwerpen en uitvoeren van meertalige praktijken (Dekker et al., 2023). Bovendien blijkt het voor de effectiviteit van professionaliseringsprogramma's rond meertaligheid van belang dat onderwijsprofessionals zelf keuzes kunnen maken in wat zij leren en hoe zij het geleerde vervolgens toepassen in de eigen praktijk (Wagner et al., 2019).

2.2 Van toetscultuur naar assessmentcultuur

Het Nederlandse onderwijs wordt gekenmerkt door een toetscultuur (Visser, 2023), terwijl experts pleiten voor een assessmentcultuur (Sluijsmans & Kneyber, 2016). 'Assessment' staat voor het geheel van evalueren, beoordelen en toetsen waardoor de onderwijsprofessional (en leerling) informatie verzamelt, interpreteert, evalueert en benut voor het nemen van beslissingen, het aanpassen van onderwijs en het bevorderen van leren (naar Baartman, 2008). Omdat er binnen een assessmentaanpak doorlopend (niet alleen op enkele toetsmomenten) en op brede wijze (niet alleen via toetsen, maar ook middels observaties, kindgesprekken, etc.) gegevens verzameld en geanalyseerd worden, ontstaat een eerlijk en betrouwbaar beeld van wat leerlingen al kunnen en nog moeten leren. Juist in meertalige onderwijscontexten is een beweging van evalueren *van* het leren naar evalueren *om* te leren essentieel (De Backer, 2022), omdat *assessment-for-learning* zicht creëert op het potentieel van individuele leerlingen met verschillende taalachtergronden.

Uit een review van 54 studies naar de vraag wat onderwijsprofessionals nodig hebben om richting een assessmentbenadering te bewegen, bleken drie typen factoren van invloed (Schildkamp et al., 2020). Ten eerste moeten professionals beschikken over kennis en vaardigheden ten aanzien van assessment. Ten tweede spelen psychologische factoren een rol: als onderwijsprofessionals bijvoorbeeld sociale druk ervaren om breder te

216

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/gzrytf30)

[org/10.59302/gzrytf30](https://doi.org/10.59302/gzrytf30)

evalueren, dan zijn zij sneller geneigd dit daadwerkelijk te doen. Ten derde zijn sociale factoren van belang: samenwerking met collega-docenten, bijvoorbeeld in de vorm van kennisuitwisseling of het gezamenlijk formuleren van verbeteracties naar aanleiding van assessmentresultaten, helpt onderwijsprofessionals assessment effectief in te zetten.

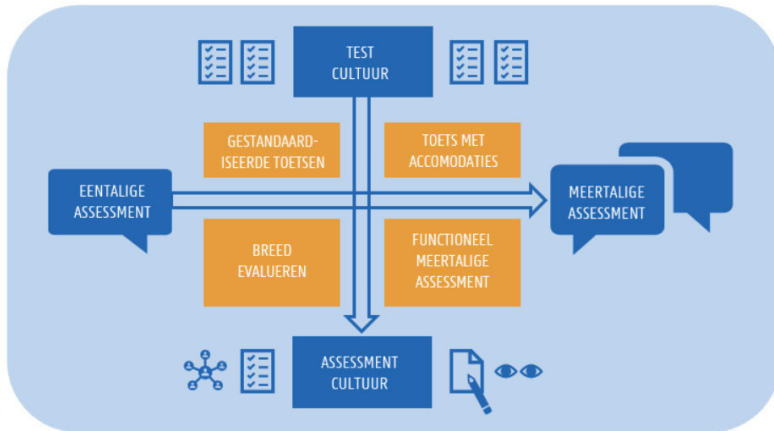
2.3 Functioneel Meertalig Assessment

Wanneer in assessmentpraktijken het benutten van thuishalen en de leerfunctie van assessment samenkomen, spreken De Backer en collega's (2020), in analogie naar Functioneel Meertalig Leren, van *Functioneel Meertalig Assessment* (FMA; Fig. 1). Voorbeelden van FMA-praktijken zijn observaties van meertalige interacties (eventueel met een tolk), zelf-/peerevaluaties waarbij leerlingen thuishalen kunnen gebruiken of evaluaties door ouders via de thuistaal (Attar et al., 2020). Hoewel dergelijke voorbeelden genoemd worden in de literatuur (De Backer, 2020), staat de daadwerkelijke implementatie van FMA nog in de kinderschoenen.

Figuur 1

Twee bewegingen naar Functioneel Meertalig Assessment (De Backer, 2022, p. 317)

217
 PEDAGOGISCHE
 STUDIËN
<https://doi.org/10.59302/gzrytf30>



Omdat nog weinig bekend is over hoe FMA effectief vorm kan krijgen in de onderwijspraktijk, en omdat zowel de beweging van eentalig naar meertalig als van toetsing naar assessment afzonderlijk al veel vraagt van onderwijsprofessionals, kunnen we concluderen dat het ontwikkelen van en leren over FMA een complexe opgave is. Uit de besproken literatuur blijkt

bovendien dat professionalisering een aantal specifieke ingrediënten moet bevatten om onderwijsprofessionals hierbij te ondersteunen (Dekker et al., 2023; Schildkamp et al., 2020; Wagner et al., 2019). In dit project verkennen we in hoeverre een Lesson-Study-aanpak de benodigde ondersteuning biedt.

2.4 Lesson Study voor leren over en ontwikkelen van assessments

Lesson Study is een van oudsher Japanse docentprofessionaliseringsmethode waarbinnen leraren gezamenlijk onderzoeken hoe zij het leren van leerlingen effectief kunnen stimuleren (Saito, 2012). Waar lerarenteams in een Lesson Study *lessen*¹ ontwikkelen, uitvoeren en evalueren (Dudley, 2015), werd de Lesson-Study-methodiek in het huidige project ingezet voor praktijk- en professionele ontwikkeling rondom *assessment*.

We achten de Lesson-Study-aanpak om verschillende redenen geschikt voor dit doel. Ten eerste combineert Lesson Study professionaliseringsprincipes die in verschillende contexten en voor verschillende inhouden als effectief geïdentificeerd zijn (Vermunt et al., 2019). Ten tweede combineert Lesson Study de specifieke ingrediënten die essentieel zijn gebleken in professionalisering rond assessment en meertalige onderwijsbenaderingen: Lesson-Study-teamleden kiezen zelf hun leervraag (Wagner et al., 2019), gaan actief aan de slag met onderwijsontwerp en -uitvoering (Dekker et al., 2023), betrekken daarbij theoretische kennis en werken samen (Schildkamp et al., 2020). Ten derde richt Lesson Study zich op de ontwikkeling van *Pedagogical Content Knowledge* (PKC) van leraren (Coenders & Verhoef, 2019): het geheel aan kennis over leercontext, leerlingen, leerinhouden, curriculaire doelen, leermechanismen en instructietechnieken en -materialen, waar ook kennis over assessment onderdeel van uitmaakt (Magnusson et al., 1999). Ten vierde is Lesson Study volgens Fishman en Wasserman (2017) een natuurlijke omgeving om te leren over assessment, vanwege de inherente focus op het leren van leerlingen en omdat het aanpassen van een onderwijsaanpak richting behoeften van leerlingen (d.w.z. *assessment-for-learning*) een vaste stap is binnen de Lesson-Study-cyclus.

2.5 Onderzoeksdoel en onderzoeksvragen

Hoewel Lesson Study een geschikte methodiek lijkt voor professionalisering ten aanzien van assessment, zijn er voor zover ons bekend geen studies die specifiek onderzoeken in hoeverre Lesson Study zich daartoe inderdaad leent. De huidige studie beoogt deze leemte te vullen en richt zich specifiek op de potentie van Lesson Study als aanpak voor praktijk- en professionele ontwikkeling op het gebied van FMA. De hoofdvraag luidt: *In hoeverre ondersteunt de Lesson-Study-methodiek onderwijsprofessionals bij het ontwikkelen van en leren over functioneel meertalig assessment?* Ter beantwoording van deze hoofdvraag onderzoeken we enerzijds de ontwikkelde assessment-praktijken en anderzijds

218

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/gzryt30)

[org/10.59302/gzryt30](https://doi.org/10.59302/gzryt30)

de leerervaringen van deelnemers:

In hoeverre voldoen de assessmentpraktijken, zoals ontwikkeld in het Lesson-Study-proces, aan de kernprincipes van FMA?

In hoeverre ervaren betrokken onderwijsprofessionals de Lesson-Study-methodiek als ondersteunend bij het leren over FMA?

3 Methode

3.1 Context en deelnemers

De huidige studie maakt onderdeel uit van het tweejarige project “*Multi-Assessment: Exploring opportunities for multilingual assessment of newcomers’ mathematical learning in primary education*” (kortweg ‘Multi-Assessment’), dat uitgevoerd werd door de Hogeschool Utrecht in samenwerking met de Hogeschool van Amsterdam. In het project kozen we voor rekenonderwijs als context om te verkennen hoe FMA in de praktijk vormgegeven kan worden, omdat rekenen-wiskunde binnen het (nieuwkomers)onderwijs een kernvak is en omdat taal een belangrijke rol speelt in de ontwikkeling van reken-wiskundige kennis (Smit, 2013). Aan het project namen vijftien onderwijsprofessionals deel (9 leraren, 4 intern begeleiders, 1 ambulant begeleider, 1 taalcoördinator) van vijf basisscholen uit het netwerk van de Hogeschool Utrecht die onderwijs bieden aan nieuwkomerskinderen. Vier van de vijf scholen verzorgen uitsluitend nieuwkomersonderwijs. De vijfde school is een reguliere basisschool met een opvangklas voor nieuwkomers.

Het project bestond uit twee fases: 1) een gezamenlijke professionaliseringsfase (2021-2022) waarin alle deelnemende onderwijsprofessionals vier keer samenkwamen om te leren over de rol van meertaligheid in toetsing, meertalige accommodaties uitprobeerden in hun eigen praktijk (d.w.z. ondersteuningsvormen bij toetsen, zoals meertalige woordenlijsten) en kennismaakten met de principes achter en voorbeelden van FMA (Van Popta et al., 2024); en 2) een co-creatiefase (2022-2023) waarin deelnemers per school leerden over FMA door de FMA-principes te vertalen naar hun eigen onderwijscontext (*‘learning by design’*; Kalantzis & Cope, 2010). In dit artikel worden inzichten uit de tweede projectfase gerapporteerd. Naast de eerder genoemde onderwijsprofessionals (N=15) namen aan deze fase ook vier lerarenopleiders van het Instituut voor Onderwijs en Orthopedagogiek van de Hogeschool Utrecht deel.

3.2 Assessment Study

Voor de co-creatiefase gebruikten we een Lesson-Study-methodiek (De Vries et al., 2016). Omdat in het proces gezamenlijk *assessments* (i.p.v. lessen) ontworpen, uitgevoerd, onderzocht en geëvalueerd werden, noemen we

de aanpak *Assessment Study*. Op ieder van de vijf deelnemende scholen werd de *Assessment Study* uitgevoerd in een team van twee tot zes onderwijsprofessionals en één opleider, die de rol van procesbegeleider had. Een van de opleiders begeleidde het *Assessment-Study*-proces op twee scholen.

De procesbegeleiders belegden tussen september 2022 en mei 2023 ieder met hun team(s) vier co-creatiesessies, met tussenpozen van minimaal een maand. Tijdens en tussen deze sessies in doorliep ieder team de fases zoals weergegeven in Figuur 2. In de eerste bijeenkomst formuleerden de teams hun eigen doelen, ontwerpeisen en leervraag ten aanzien van FMA. In de tweede co-creatiesessie ontwierpen de teams vervolgens de eerste versies van hun FMA-praktijken en onderzoeksinstrumenten. Tussen de tweede en derde sessie voerden de teams hun initiële assessmentontwerpen uit en onderzochten deze. Tijdens bijeenkomst 3 evalueerden de teams hun ervaringen en pasten ze op basis van deze evaluatie hun FMA-praktijk en onderzoeksinstrumenten aan. Tussen bijeenkomst 3 en 4 werd de herontworpen FMA-praktijk uitgevoerd en onderzocht. In de laatste co-creatiesessie reflecteerden de teams op de tweede uitvoeringsronde en op hun (leer)ervaringen tijdens het gehele *Assessment-Study*-proces. De procesbegeleiders hadden tijdens de co-creatiesessies vooral een faciliterende rol: zij zorgden ervoor dat alle processtappen doorlopen werden, voorzagen hun teams van ondersteunende materialen (bijv. observatieformat) en zetten onderwijsprofessionals aan tot kritische reflectie op hun ontwerpen en ervaringen. De rol van procesbegeleiders was niet voorschrijvend: onderwijsprofessionals maakten uiteindelijk hun eigen (ontwerp) keuzes. Bij de uitvoeringsfases die plaatsvonden tussen de co-creatiesessies waren de procesbegeleiders niet betrokken.

Net als gebruikelijk bij *Lesson Study* vond de dataverzameling in de *Assessment Studies* plaats via observaties van en interviews met (twee tot vier) case-leerlingen. Anders dan in een *Lesson Study* werden niet alleen leerlingen, maar ook andere stakeholders (bijv. een tolk) geïnterviewd en/of geobserveerd, wanneer zij direct betrokken waren in het ontwikkelde assessment. Als afsluiting van het proces maakte iedere school een 'rijke beschrijving' van het *Assessment-Study*-proces en de daarin ontwikkelde FMA-praktijk. Deze rijke beschrijvingen dienden als basis voor de korte beschrijvingen van de vijf ontwikkelde assessments, zoals gepresenteerd in paragraaf 3.3. De volledige beschrijvingen zijn samengebracht in een praktijkpublicatie (Van Popta et al., 2024).

Gedurende het co-creatieproces konden assessment-study-teams onderling ontwerpen en ervaringen delen via een digitale omgeving. Na afloop van het proces presenteerden de verschillende teams hun rijke omschrijvingen aan elkaar en aan andere projectbetrokkenen en geïnteresseerden tijdens een slotbijeenkomst.

220

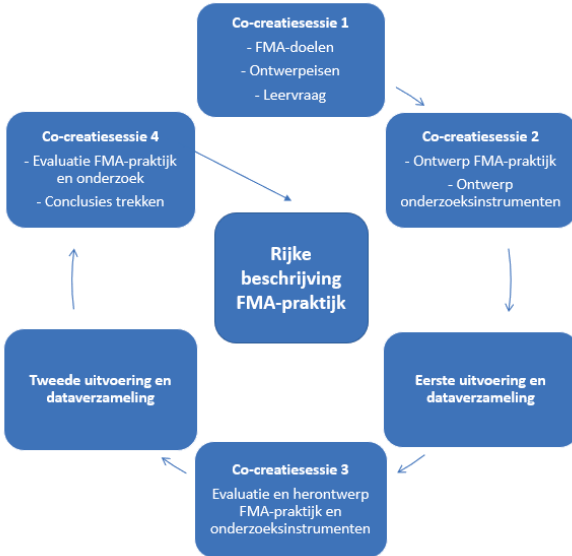
PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/gzryt30)

[org/10.59302/gzryt30](https://doi.org/10.59302/gzryt30)

Figuur 2

Assessment-Study-proces



221

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/gzrytf30>

3.3 Ontwikkelde FMA-praktijken

Hieronder worden de FMA-praktijken die de vijf Assessment-Study-teams ontwikkelden kort beschreven.

FMA-praktijk school A: meertalig leren klokkijken

Leerlingen in de instroomgroep (8-11 jaar) van nieuwkomersschool A krijgen rekentalige begrippen normaal gesproken alleen in het Nederlands aangeboden. In de Assessment Study hebben betrokken onderwijsprofessionals (intern begeleider, ambulant begeleider en vier leraren) het gebruik van de thuistaal geïntegreerd in *pre-teaching* voor dit aanbod. Specifiek voor de rekenwoorden in het domein 'klokkijken' is een filmpje ontwikkeld waarin de centrale concepten worden uitgelegd in het Nederlands en het Syrisch-Arabisch. Het filmpje helpt leerlingen Nederlandse begrippen te koppelen aan al aanwezige rekenkennis in de thuistaal. Na het bekijken van het filmpje volgen leerlingen de klassikale instructie, waarbij de leraar observeert in hoeverre de Syrisch-Arabisch sprekende leerlingen begrip laten zien van de aangeboden Nederlandse rekenwoorden (o.a. 'de klok', 'de grote wijzer', 'de minuut').

FMA-praktijk school B: intake via meertalig rekengesprek

Op nieuwkomersschool B wordt met nieuwe leerlingen een uitgebreid intakegesprek gehouden, onder andere om een inschatting te maken van hun rekenvaardigheid. Op basis van die intake worden leerlingen in rekenniveaugroepen geplaatst. Binnen de Assessment Study hebben deelnemende onderwijsprofessionals (intern begeleider en leraar) een leidraad opgesteld voor een meertalig rekenintakegesprek. Een tolk voert het rekengesprek in de thuis- of voorkeurstaal van de leerling. In het gesprek ligt de nadruk op de manier waarop de leerling tot oplossingen komt (en minder op de juistheid van antwoorden). Op basis van het inzicht in de denkstappen die de leerling maakt tijdens het uitvoeren van rekenopgaven, kan de leerling in een passende niveaugroep ingedeeld worden. (I.h.k.v. de Assessment Study werd een rekengesprek gevoerd met twee leerlingen van 9 en 10 jaar oud.)

FMA-praktijk school C: instaptoets met accommodaties en formatief nagesprek

Nieuwkomersleerlingen in de bovenbouwgroep (vanaf 10 jaar) op reguliere basisschool C maken normaal gesproken een summatieve instaptoets, om hun startniveau voor rekenen te bepalen. In de Assessment Study hebben twee leraren (een van de nieuwkomersgroep en een van een reguliere groep waar veel nieuwkomers naar doorstromen) deze instaptoets aangepast door: 1) inzet van accommodaties, en 2) toevoeging van een formatieve component. De toegevoegde accommodaties richten zich op toetsinstructie, toetsvragen en leerlingwerk. Voor de toetsinstructie is een script ontworpen dat het toetsdoel voor leerlingen verduidelijkt. Deze instructie kan naar wens van de leerling en/of inschatting van de leraar via Google Translate in de thuistaal aangeboden worden. De toetsvragen zijn voorzien van afbeeldingen die de bedoeling van vragen illustreren. Tot slot is een uitrekenblad ontwikkeld dat inzichtelijk maakt hoe leerlingen tot een antwoord komen. De formatieve component betreft een script voor een nagesprek (in het Nederlands), waarin de leraar de leerling bijvoorbeeld vraagt welke toetsvragen moeilijk/makkelijk waren en waarom. Op basis van dit kindgesprek en de toetsuitkomsten bepaalt de leraar welke instructie en ondersteuning de leerling nodig heeft.

FMA-praktijk school D: inzet van Google Translate bij rekentoetsen

Op nieuwkomersschool D wordt gewerkt met Cito-toetsen voor rekenen, die na 13, 26, 39 en 52 weken onderwijs worden afgenomen bij alle leerlingen. In de Assessment Study hebben de onderwijsprofessionals (intern begeleider en leraar) besloten de toets niet meer bij 13 weken af te nemen, omdat de Nederlandse taalvaardigheid van veel nieuwkomers op dat moment nog niet zodanig is, dat zij de rekentaal in de toets goed begrijpen. Verder hebben zij het gebruik van de Google-Translate-app geïntroduceerd bij de andere afnamemomenten en ook bij tussentijdse methodegebonden toetsen. Met

222

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/gzrytf30)

[org/10.59302/gzrytf30](https://doi.org/10.59302/gzrytf30)

behelp van deze app (op een smartphone) kunnen leerlingen zelf foto's maken van een toetsopgave en die direct laten vertalen naar hun thuistaal.

FMA-praktijk school E: verschillende accommodaties bij rekentoetsen
Nieuwkomersschool E gebruikt gewoonlijk een mix van Cito-toetsen, methodegebonden toetsen en formatieve strategieën (bijv. observaties) om informatie over het rekenleerproces van leerlingen te verzamelen. In de Assessment Study hebben deelnemende onderwijsprofessionals (leraar, intern begeleider en taalcoördinator) verschillende typen accommodaties ontwikkeld en ingezet bij een methodegebonden rekentoets in groep 6 (leerlingen van 9-11 jaar): een verklarende woordenlijst (in het Nederlands), Google Translate en afbeeldingen die de talige context van een verhaaltjessom verduidelijken. Door dezelfde accommodaties ook tijdens lesmomenten aan te bieden, kunnen leerlingen wennen aan het werken met deze ondersteuningsvormen. Leerlingen kunnen tijdens de toetsafname vervolgens zelf bepalen welke accommodaties zij willen gebruiken.

3.3 Dataverzameling en -analyse

3.3.1 FMA-praktijken ontwikkelen via Assessment Study

Om vast te stellen in hoeverre de assessmentpraktijken die de Assessment-Study-teams ontwikkelden voldoen aan de kernprincipes van FMA (deelvraag 1), analyseerden we de rijke beschrijvingen. Zoals beschreven in paragraaf 2.3, vraagt FMA een beweging op twee assen: van eentalig naar meertalig en van *assessment-of-learning* naar *assessment-for-learning*. Voor beide assen hebben we vier typen rekenpraktijken gespecificeerd. Op de (meer)talige as (Fig. 3) zijn de ontwikkelde praktijken oplopend geordend van volledig eentalig rekenonderwijs, via inzet van Nederlandstalige of visuele accommodaties dan wel meertalige ondersteuningsvormen, naar functioneel meertalige praktijken waarin leerlingen (ook) gebruik kunnen maken van hun thuistaal.

Figuur 3

Van eentalig naar meertalig rekenonderwijs



Op de as die de gevraagde verschuiving van toetscultuur naar assessmentcultuur specificeert (Fig. 4), zijn praktijken geordend van gestandaardiseerde toetsen waarmee het rekenniveau van leerlingen leergewonafhankelijk vastgesteld wordt (bijv. Cito), via methodegebonden rekentoetsen die in kaart brengen in hoeverre leerlingen aangeboden stof

beheersen, naar bredere vormen van assessment waarin de leraar leidend is (zoals observaties), om uiteindelijk uit te komen bij op interactie gebaseerde assessmentvormen, waarin bijvoorbeeld ook ruimte is voor het perspectief van leerlingen zelf (bijv. rekengesprekken tussen leerling en leraar of een rekenportfolio) of dat van hun ouders. Zowel leraargestuurde als op interactie gebaseerde assessmentvormen zijn bedoeld om het leren van leerlingen te bevorderen (*assessment-for-learning*). In op interactie gebaseerd assessment komt deze leerfunctie het sterkst tot zijn recht, omdat de lerende daarin zelf actief betrokken is.

Figuur 4

Van toetscultuur naar assessmentcultuur in het rekenonderwijs



De specificaties van beide assen (Fig. 3 en 4) vormen samen het analysekader voor de ontwikkelde FMA-praktijken. Door iedere assessment ten opzichte van beide assen te positioneren, werd vastgesteld in hoeverre deze voldoet aan de kernprincipes van FMA. Wanneer een assessmentpraktijk bij twee gespecificeerde niveaus past (bijv. wanneer zowel gebruik wordt gemaakt van visuele als meertalige accommodaties), is de betreffende praktijk geïmplementeerd binnen het meest ‘geavanceerde’ niveau (in voorgaand voorbeeld: als ‘rekenen m.b.v. Nederlandse rekentaal en ondersteuning in/via de thuistaal’).

3.3.2 Leren over FMA via Assessment Study

Na afloop van het Assessment-Study-proces reflecteerden onderwijsprofessionals en procesbegeleiders op de mate waarin en manier waarop zij ervaren dat de aanpak bijdroeg aan het leren over FMA. Het betrof een geleide vorm van reflectie aan de hand van concrete vragen die deelnemers schriftelijk beantwoordden. Een voorbeeld van een vraag aan deelnemende onderwijsprofessionals is: *Hoe was het voor jou om een Assessment Study uit te voeren? Wat vond je leerzaam, inspirerend, lastig, etc.? Denk daarbij zowel aan de bijeenkomsten met de procesbegeleider, als het ontwikkelwerk dat jullie tussentijds zelf hebben gedaan.* Procesbegeleiders beantwoordden vragen als: *Vond je de Assessment-Study-methodiek geschikt om onderwijsprofessionals (verder) te professionaliseren m.b.t. functioneel meertalig assessment? Waarom wel/niet? Waar bleek concreet uit dat de methodiek daartoe wel/niet geschikt was?*

Van ieder Assessment-Study-team deelden minimaal één onderwijsprofessional en de procesbegeleider hun reflecties. Van drie van de vijf scholen gaven twee professionals input. In totaal zijn daarmee de

reflecties van twaalf deelnemers verzameld (8 onderwijsprofessionals; 4 procesbegeleiders van wie er één twee Assessment-Study-teams begeleidde). Deze reflecties zijn thematisch geanalyseerd. In navolging van Fox en Poultney (2020) – die onderzochten (in) hoe(verre) Lesson Study volgens leraren bijdroeg aan hun professionalisering – gebruikten we daarvoor Illeris' (2011) model van professioneel leren. Dat model onderscheidt drie dimensies: 1) 'Incentive' (Stimulans); 2) 'Interaction' (Interactie); en 3) 'Content' (Inhoud). 'Incentive' verwijst naar een stimulans voor leren, zoals de motivatie of interesse van een professional. De 'Interaction'-dimensie verwijst naar de rol van de sociale en/of materiële omgeving in het leren van professionals. 'Content', ten slotte, betreft hetgeen wat geleerd is en kan verwijzen naar kennis en vaardigheden, maar ook naar gedrag, waarden of houdingen (Illeris, 2018). Fox en Poultney (2020) achtten Illeris' model passend voor het analyseren van de professionaliseringspotentie van Lesson Study, omdat het zowel de individuele als relationele dimensies van Lesson Study erkent en daarnaast identificeert wat onderwijsprofessionals leren in zo'n proces. Om dezelfde redenen beschouwen we het model bruikbaar voor het inventariseren van Assessment-Study-leerervaringen.

In een eerste analysestap zijn de verzamelde reflecties deductief geanalyseerd op basis van Illeris' (2011; 2018) drie dimensies. In een tweede deductieve stap categoriseerden we citaten binnen iedere dimensie (*Stimulans*, *Interactie*, *Inhoud*) als verwijzend naar een ervaren *Kans of Belemmering* voor professioneel leren. Om zicht te genereren op de typen kansen en belemmeringen die betrokken onderwijsprofessionals binnen iedere dimensie benoemden, zijn ervaringen tot slot inductief gecodeerd.

4 Resultaten

4.1 Ontwikkelde FMA-praktijken

Ter beantwoording van de eerste deelvraag is iedere in paragraaf 3.3 beschreven assessmentpraktijk (N=5) gepositioneerd ten opzichte van de eerder gedefinieerde twee assen (Fig. 5). Assessmentpraktijken waarin leerlingen de ruimte krijgen hun rekenpotentieel zichtbaar te maken via hun thuistaal én waarin gebruikgemaakt wordt van leraargestuurde dan wel interactiegebaseerde assessmentvormen, zien we als ultieme voorbeelden van FMA. Het assessment van school B (intake via meertalig rekengesprek) is zo'n voorbeeld waarin beide FMA-principes maximaal tot uiting komen. De assessments van de andere vier scholen (A, C, D, E) bevinden zich op één van de assen nog niet op het meest geavanceerde niveau. Wat de (meer)talige as betreft, zien we dat thuistalen in deze assessments wel als opstap naar of ondersteuning bij het vaststellen van rekenvaardigheid en -begrip in het Nederlands ingezet worden, maar dat van

aantonen van rekencompetenties *via* de thuistaal nog geen sprake is. Op de assessment-as zien we dat naast school B ook twee andere scholen (school A en C) de beoogde beweging hebben gemaakt naar *assessment-for-learning*, waarbij school A een leraargestuurde assessmentvorm (observatie) inzet en school C een op interactie gebaseerde vorm (nagesprek tussen leraar en leerling). In de assessmentpraktijken van school D (inzet van Google Translate bij rekentoetsen) en E (verschillende accommodaties bij rekentoetsen) is nog geen verschuiving zichtbaar richting *assessment-for-learning*.

Figuur 5

Positionering van ontwikkelde assessmentpraktijken t.o.v. FMA-principes

Eentalig > meertalig	Rekenen m.b.v. Nederlandse (reken)taal	Rekenen m.b.v. Nederlandse (reken)taal en Nederlandstalige of visuele ondersteuning	Rekenen m.b.v. Nederlandse (reken)taal en ondersteuning in/via de thuistaal	Rekenen m.b.v. (reken)taal in de thuistaal
Toetscultuur > assessmentcultuur				
Rekentoetsen uit leerlingvolgsysteem				
Methodegebonden rekentoetsen			School D School E	
Leraargestuurde vormen van rekenassessment			School A	
Op interactie gebaseerde vormen van rekenassessment			School C	School B

4.2 Leerervaringen van leraren en procesbegeleiders in Assessment Study

Om inzicht te verkrijgen in de mate waarin en manier waarop betrokken onderwijsprofessionals (N=8) en procesbegeleiders (N=4) Assessment Study als ondersteunend ervaren bij het leren over FMA (deelvraag 2), zijn hun ervaringen geordend naar Illeris' (2011; 2018) drie dimensies van professioneel leren (*Stimulans*, Tabel 1; *Interactie*, Tabel 2; *Inhoud*, Tabel 3) en gecategoriseerd als gerapporteerde kans of belemmering. Voor ieder type kans of belemmering is aangegeven hoeveel professionals dit type benoemden in hun reflectie. Ieder type wordt geïllustreerd met een kenmerkend citaat (waarbij een 'O' na een citaat verwijst naar 'onderwijsprofessional' en 'P' naar 'procesbegeleider').

Stimulans

Verschillende aspecten die inherent zijn aan het Assessment-Study-proces werden door bevraagde onderwijsprofessionals als stimulans voor professioneel leren ervaren (Tabel 1), zoals de gevraagde vertaalslag van theorie naar praktijk,

het gestructureerde karakter van de methodiek en het cyclisch (her)ontwerpen en evalueren van onderwijs zoals dat binnen Assessment Study gebeurt. Daarnaast rapporteerden professionals hoe het Assessment-Study-proces hun tijd en ruimte gunde om te leren, waar zij daar in de hectiek van alledag te weinig aan toe komen. Ook vonden onderwijsprofessionals het stimulerend dat zij ruimte hadden om hun eigen leervraag te kiezen. Ten slotte merkte een procesbegeleider op hoe Assessment Study onderwijsprofessionals dwingt los te komen van eigen routines en aannames.

Naast leerkansen identificeerden professionals ook aspecten van het Assessment-Study-proces die zij als belemmerend ervaren (Tabel 1): gebrek aan tijd in overvolle agenda's om het proces vorm te geven; te lange periode tussen verschillende fases en bijeenkomsten binnen het proces, waardoor de inhoud of urgentie van de Assessment Study kan wegzakken; en omstandigheden die het organiseren van een Assessment Study bemoeilijken. Twee van de procesbegeleiders benoemden daarnaast dat de 'traagheid' van het Assessment-Study-proces niet altijd goed past bij de aanpakkersmentaliteit van onderwijsprofessionals.

227

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/gzrytf30>

Tabel 1

Ervaren leeransen en belemmeringen dimensie Stimulans

Categorie	Type	Aantal (n)	Voorbeeld
Kans	Vertaalslag theorie-praktijk	6	“Jazeker, vooral omdat je zoveel voorbeelden uit de praktijk krijgt, ook voorbeelden met oplossingen. Door de opbouw (waarbij je begint met de theorie) ga je dit alles heel snel koppelen aan situaties in je eigen praktijk en ook zaken oplossen en aanpakken. Daardoor wordt het leren voelbaar en ook vruchtbaar in je eigen praktijk.” (O4)
	(Denk)tijd/ruimte	5	“Door de Assessment Study word je ‘verplicht’ om tijd vrij te maken en in de materie te duiken en te doen wat eigenlijk al lange tijd op de agenda stond maar door de waan van de dag nooit aan bod komt.” (O2)
	Structuur/kadering	4	“Het volgen van de cyclus zorgde voor een duidelijk kader, waarbinnen de onderwijsprofessionals konden onderzoeken, reflecteren en samenwerken. Voor mij als procesbegeleider zorgde deze methodiek voor houvast, het volgen van de cyclus werkte als een stappenplan.” (P1)
	Cyclisch karakter	4	“Het [proces] bracht mij vooral inzicht in een andere manier van denken en handelen. Je bent zo gewend om een opdracht in 1x goed te hebben en dit proces gaf mij de ruimte om dieper na te denken over het proces, het product en mijn rol hierbinnen. Constant overleggen, schaven, bijstellen en her-evalueren heb ik als heel prettig en inspirerend ervaren.” (O6)
	Ruimte voor eigen keuzes	3	“Ik vond het interessant om te mogen bedenken waar wij als school behoefte aan hadden en dit dan ook uit te voeren.” (O8)
	Loskomen van routines/aannames	1	“Maar bovenal zorgt de methodiek er voor dat onderwijsgevenden niet inkakken [minder actief worden] en op de automatische piloot werken en aannames hebben of denken ‘zo is te nou eenmaal!’” (P3)
	Totaal		23
Belemmering	Gebrek aan tijd/ruimte	5	“Lastig vond ik om er in ons al overvolle agenda en dagplanningen op school voldoende tijd voor te vinden.” (O7)
	‘Traagheid’ van proces	2	“Leerkrachten zijn soms niet zo blij met doorvragen, afbakenen en nadenken over doel, vraag en aanpak/ontwerp. Willen door, en niet ‘punaise poetsen’, zoals het wel eens ervaren wordt. Dit wekt soms irritatie op.” (P3)
	Tijd tussen sessies	2	“Wel vond ik te lange tijd tussen [de sessies/fases] zitten, waardoor dingen vervagen of vergeten worden en andere dingen op de werkvloer prioriteit gaan krijgen.” (O5)
	Organisatorische complexiteit	1	“Wat het lastig maakte, was dat ik als leerkracht van de groep af moest om het [assessment] uit te kunnen voeren. Helaas is die mogelijkheid er vaak niet. Dat kostte best veel geregeld en kwam niet altijd ten goede van de overige leerlingen of ons eigen onderwijsprogramma.” (O7)
	Totaal		10

228

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/gzryft30)

[org/10.59302/gzryft30](https://doi.org/10.59302/gzryft30)

Interactie

In hun reflecties identificeerden onderwijsprofessionals leerzame interacties met verschillende stakeholders en op verschillende niveaus (Tabel 2). Vooral samenwerking met de procesbegeleider ervaren deelnemers als waardevol. Daarnaast herkenden professionals leerkansen in de samenwerking met collega's binnen het Assessment-Study-team en met collega's van andere scholen (binnen het project). Het feit dat in het Assessment-Study-proces verschillende perspectieven verkend en meegewogen worden, inclusief het perspectief van leerlingen (o.b.v. interviews), werd ook expliciet als leerkans ervaren. Op één school, ten slotte, leidden inzichten uit de Assessment Study tot schoolbrede onderwijsontwikkeling.

Aspecten gerelateerd aan interactie die het professioneel leren volgens verschillende deelnemers belemmerden, waren samenwerkingsproblemen en een suboptimale omvang van het Assessment-Study-team (Tabel 2). Daarnaast gaven twee professionals aan dat ze achteraf gezien de interactiemogelijkheden in het Assessment-Study-proces meer hadden willen uitbuiten: uitwisseling met de andere scholen in de tweede projectfase en diepere verkenning van het perspectief van leerlingen had het leerproces volgens hen verder kunnen verdiepen.

Tabel 2

Ervaren leerkansen en -belemmeringen dimensie Interactie

Categorie	Type	Aantal (n)	Voorbeeld
Kans	Samenwerking met procesbegeleider	6	"De overleggen met de procesbegeleider zijn heel fijn om te kunnen sparren en samen te kijken of we nog op de juiste weg zijn, of er niets vergeten is, over het hoofd gezien enz. [...] De manier waarop [procesbegeleider X] dat deed was ook heel prettig, ze dacht actief met ons mee en kwam zelf ook met ideeën. [...] Haar kennis en voorbereiding hebben ons zeker verder gebracht." (O2)
	Uitwisseling met collega's binnen Assessment-Study-team	2	"Ik vond het vooral leuk en leerzaam om met elkaar [deelnemende collega's] praktijkervaringen uit te wisselen." (O1)
	Ruimte voor verschillende perspectieven	1	"Het gesprek faciliteren vanuit verschillende perspectieven en verschillende verantwoordingen explicieter maken [was waardevol]. Ik hoorde echt de overwegingen. Dit was een vorm waarin 'jumping to conclusions' geen plaats had." (P4)
	Samenwerking op schoolniveau	1	"Op [school Y] heeft het bijgedragen aan een beslissing op schoolniveau: nemen we de 13 weken Cito wel/niet af." (P2)
	Uitwisseling met collega's op andere scholen	1	"Fijn om dit samen te doen en ervaren met andere scholen die met dezelfde doelgroep werken. Ook op momenten dat wij vastliepen was het fijn om te horen dat dit bij andere scholen ook net zo was." (O7)
	Totaal	11	

Belemmering	Hobbels in samenwerking	3	“Het samenwerken was lastig. Mijn collega stond er heel anders in dan ik, ze leek het niet erg interessant te vinden, bleef aan de oppervlakte [...]. Ze verdiepte zich niet en nam amper initiatief. [...] Ik vond het nogal frustrerend.” (O2)
	Te groot/klein Assessment-Study-team	2	“Ik heb ervaren dat de groep [te] klein was. Twee personen en ik als begeleider. [...] Als je met meer bent, kan je als begeleider veel meer regie houden en mensen een podium geven hun inzichten te delen. Ik als begeleider kan al die inzichten dan meenemen, zodat ik van metaniveau weer naar samenhang kan komen en voor kan leggen wat er is gezegd en de deelnemers kan laten verkennen hoe ze hun vraag/wens/ontwerp willen vormgeven. Een te kleine groep kan zorgen voor een fixed mindset, als bijv. beiden geen mogelijkheden zien.” (P3)
	Te weinig uitwisseling met andere scholen	1	“Ik had het wel prettig gevonden om tussentijds meer contact te hebben met de andere scholen. Nu keek ik in de Teams-omgeving om hun proces te volgen, maar tussentijds overleg had voor mij nog een meerwaarde gehad.” (O6)
	Te weinig aandacht voor perspectief van leerlingen	1	“Wat ik nog miste, was het nog meer meenemen van wat de functioneel meertalige assessments met de leerlingen deden; dus wel reflectief op eigen rol, bijstelling in het proces en materiaal, maar minder vanuit het perspectief van de leerlingen bij wie het wel of niet goed werkte. Dit hebben we wel meegenomen, maar kwam meer in de conclusie naar voren dan in het bijstellingsproces van de assessment.” (O4)
	Totaal	7	

Inhoud

In hun reflecties benoemden professionals verschillende typen inhoud en waarover zij geleerd hebben (Tabel 3). Ze ervoeren hoe het Assessment-Study-proces inzicht opleverde in de relatie tussen de eigen (assessment)aanpak en het leren van leerlingen en dat ze nieuwe kennis ontwikkelden met betrekking tot meertaligheid, assessment en/of rekenonderwijs. Ook gaf de Assessment Study deelnemers zicht op praktische middelen die nodig zijn om FMA vorm te geven (zoals tolken, vertaalssoftware of meertalige leermiddelen). Bovendien droeg het proces volgens professionals bij aan hun kritisch evaluatievermogen en aan bewustzijn van het leerpotentieel van meertalige leerlingen.

Hoewel de meeste professionals ervoeren veel geleerd te hebben, gaven sommige deelnemers aan dat de Assessment Study hun weinig nieuwe inzichten bracht (Tabel 3). Inhoudelijke belemmeringen die het leren volgens deelnemers in de weg kunnen hebben gestaan, zijn gebrek aan ervaring met FMA en/of met de Assessment-Study-methodiek, voorafgaand aan de Assessment Study. Eén deelnemer ervoerde bovendien hoe een te grote gerichtheid op het uiteindelijke product (d.w.z. de te ontwikkelen FMA-praktijk) inhoudelijke verdieping in de weg zat.

Tabel 3
Ervaren leerkanen en -belemmeringen dimensie Inhoud

Categorie	Type	Aantal (n)	Voorbeeld
Kans	Inzicht in relatie tussen docenthandelen en leren van leerlingen	6	“Door het script wat wij bij de toets hebben ontwikkeld, krijg je meer zicht op hoe de leerling denkt en rekent.” (O5)
	Nieuwe kennis/inzichten m.b.t. projectthema (meertaligheid, assessment, rekenonderwijs)	6	“De manier van werken, hoewel intensief, heeft bijgedragen aan mijn professionaliteit en aan mijn kennis van zaken omtrent meertaligheid.” (O4)
	(Zicht op) praktische middelen, materialen, producten	5	“Ik heb wel beter zicht ontwikkeld over welke middelen er ingezet kunnen worden om het toetsen toegankelijker te maken voor nieuwkomers.” (O8)
	Kritisch evaluatie-/reflectievermogen	3	“Het zorgde voor kritische analisten. De inzichten die deze study teweegbracht, werden gewaardeerd. In welke mate was hun data nu representatief?” (P3)
	Bewustzijn van/inzicht in potentieel van leerlingen	2	“Ik ben mij bewust geworden van de taalbarrières en doordat ik dit nu ook nog zie in de klas, blijf ik me er bewust van. Ik heb dit schooljaar een leerling uit Oekraïne in de klas. Hij kan goed rekenen maar draait de getallen om. Omdat ik me afvroeg waarom hij dit doet, ben ik gaan nadenken over onze uitspraak van de getallen. We zeggen achtenvijftig. Hij hoort dan 8 en 5. Dat schrijft hij op. Het is klinkt zo logisch, maar het is echt niet vanzelfsprekend dat je dat als leerkracht doorhebt.” (O4)
Totaal		22	
Belemmering	Onvoldoende leeropbrengst	4	“Ik ben er veel mee bezig geweest, maar heb niet veel nieuwe kennis opgedaan.” (O5)
	Gebrek aan kennis en/of ervaring voorafgaand aan Assessment Study	3	“Het vraagt een andere, meer onderzoeksmatige, denkwijze van de onderwijsprofessional dan dat ze vaak gewend zijn. In een gesprek vonden mijn deelnemers het makkelijker om de inhoud te bespreken dan om het op papier te zetten. Juist bij het beschrijven van hetgeen ze gedaan hadden, was veel begeleiding nodig. [...] Het tot in detail beschrijven van de toetspraktijk zelf was tevens lastig, omdat ze hier nog vrijwel geen praktijkervaring mee hadden.” (P2)
	Te grote productgerichtheid	1	“Ik vond het ontwikkelen van de vragen die we hadden het moeilijkst. Dat komt voornamelijk omdat we al een idee voor een product hadden VOORDAT we de vragen hadden gesteld over het ‘waarom’ en ‘hoe’. Dat was eigenlijk niet handig.” (O4)
Totaal		8	

Zoals de resultaten in Tabel 1-3 laten zien, ervaren professionals meer kansen dan belemmeringen van de Assessment-Study-aanpak, zowel met betrekking tot iedere afzonderlijke dimensie als over de drie dimensies heen: in totaal gaven deelnemers 56 voorbeelden van manieren waarop het doorlopen proces hun leren over FMA stimuleerde, tegenover 25 voorbeelden van ervaren belemmeringen. Vooral met betrekking tot de dimensies 'Stimulans' en 'Inhoud' identificeerden deelnemers veel leerkanalen (respectievelijk 23 en 22). Benoemde belemmeringen waren voor een groot deel praktisch van aard (gerelateerd aan tijd, organisatie, etc.).

5 Discussie en conclusie

De huidige studie onderzocht in hoeverre een Lesson-Study-methodiek onderwijsprofessionals ondersteunt bij het ontwikkelen van en leren over FMA (De Backer et al., 2017). Daartoe analyseerden we ten eerste de mate waarin de assessmentpraktijken zoals ontwikkeld door de vijf Assessment-Study-teams voldoen aan de kernprincipes van FMA (deelvraag 1). Uit deze analyse bleek dat één school erin slaagde om de gevraagde beweging langs beide assen (eentalig/meertalig, toetscultuur/assessmentcultuur) volledig te maken. De andere vier scholen maakten de beweging op een of beide assen weliswaar nog niet volledig, maar wel gedeeltelijk. Allemaal boden zij leerlingen ondersteuning in hun thuistaal (m.b.v. meertalige accommodaties). Dat deze vier scholen er (nog) niet voor kozen het rekenbegrip van leerlingen via de thuistaal te evalueren, is mogelijk te verklaren vanuit het feit dat FMA een nog relatief onontgonnen terrein is en onderwijsprofessionals daardoor weinig concrete voorbeelden van FMA-praktijken hadden die zij als inspiratie konden gebruiken (De Backer, 2020). Met de inzet van meertalige accommodaties hadden zij daarentegen al ervaring opgedaan in de eerste projectfase en bovendien zijn accommodaties makkelijker in te voegen in bestaande toetspraktijken; ze betreffen immers 'slechts' aanpassingen. Twee scholen combineerden de inzet van meertalige accommodaties overigens wel met een vorm van *assessment-for-learning* - zij het (uitsluitend) in het Nederlands - en komen op die manier toch dichtbij het concept van FMA.

Ter beantwoording van de tweede deelvraag inventariseerden we in hoeverre deelnemers de Lesson-Study-methodiek als ondersteunend ervoeren bij het leren over FMA. In hun schriftelijke reflecties rapporteerden deelnemers een breed scala aan manieren waarop de Assessment Study hun professioneel leren bevorderde, zowel door de vorm van het Assessment-Study-proces (Stimulans), als door de mogelijkheden tot Interactie in en de Inhoudelijke leeropbrengsten van dat proces (Illeris, 2011; 2018). Bovendien komen in de reflecties alle specifieke ingrediënten terug die in de literatuur geïdentificeerd

232

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/gzrytf30)

[org/10.59302/gzrytf30](https://doi.org/10.59302/gzrytf30)

worden als essentieel voor professionalisering rondom meertaligheid en assessment: onderwijsprofessionals ervoeren eigenaarschap ten aanzien van hun leervraag (Wagner et al., 2019) en psychologische ruimte, bijvoorbeeld om theorie te betrekken bij hun ontwerpinspanningen (Schildkamp et al., 2020). Ook benoemden zij dat het ontwerpen en uitvoeren van FMA-praktijken (Dekker et al., 2023) en daarin samenwerken met collega's bijdroegen aan hun leren (Schildkamp et al., 2020). Net als in de studie van Fox en Poultney (2020) waren de belemmeringen die deelnemers ervoeren veelal praktisch van aard (bijv. tijdgebrek, organisatorische hindernissen in realiseren van uitwisseling binnen/tussen scholen). Net als voor Lesson Study geldt, is goede facilitering dus belangrijk om de potentiële leerwinst van Assessment Study te maximaliseren.

Een eerste vraagstuk dat vanuit deze studie naar voren komt, is of de kosten van een Assessment Study (tijd, inspanning) opwegen tegen de baten (realiseren van nieuwe FMA-praktijken, leren van de professionals). Uit de resultaten blijkt immers hoe lastig het gestelde doel te realiseren was, ondanks de investering in tijd, begeleiding en professionalisering: slechts één school wist een ultieme FMA-praktijk te ontwikkelen en professionals ervoeren naast kansen ook belemmeringen van de aanpak. Om FMA op bredere schaal in scholen ingebed en werkend te krijgen, is bovendien nog veel meer tijd en inspanning nodig. Hoewel we deze kanttekeningen plaatsen, denken we ook dat het ontwerpen en beproeven van innovatieve onderwijsaanpakken per definitie vraagt om een lange adem, zeker als in de praktijk waarin wordt geïntervenieerd dieperliggende overtuigingen (eentalige norm in het onderwijs) of ingesleten en vaststaande toetsvormen (*assessment-of-learning*) besloten liggen. Onderwijs laat zich niet van de ene op de andere dag veranderen; dit vraagt om duurzame *commitments* tussen onderwijsprofessionals en onderzoekers, over een langere periode dan het beschreven project besloeg (Penuel & Gallagher, 2017). Vervolgstudies zouden hiermee rekening moeten houden.

Een tweede kritische vraag die zich opdringt, is of een andere, meer inhoudelijk georiënteerde aanpak vanuit de procesbegeleiders had kunnen leiden tot een grotere beweging langs beide assen (meertaligheid en assessment). De procesbegeleiders hadden nu een faciliterende rol, maar stuurden niet of weinig bij op de centrale inhoud van het voorafgaande professionaliseringstraject. De afweging ten gunste van deze keuze was dat we scholen ruimte wilden bieden zelf richting te geven aan de vertaling van het professionaliseringsaanbod naar de eigen context (Wagner et al., 2019). Daarmee kunnen scholen optimaal aansluiten bij de eigen situatie, zoals gestelde (ontwikkel)doelen, ervaren knelpunten en schoolbeleid. Hoewel uit de reflecties van deelnemers blijkt dat zij deze ruimte inderdaad waardeerden, had meer *scaffolding* (cf. Smit et al., 2018) tijdens het co-creatieproces er wellicht voor kunnen zorgen dat meer scholen de beweging richting FMA volledig hadden kunnen maken. Ook meer (gestuurde) uitwisseling tussen Lesson-Study-teams tijdens de co-creatiefase had de FMA-

ontwerpen mogelijk naar een hoger plan kunnen tillen.

Ondanks bovenbeschreven beperkingen en hoewel het slechts een eerste kleinschalige verkenning betrof binnen een specifieke onderwijscontext (rekenonderwijs aan nieuwkomers), laat de huidige studie zien dat een Lesson-Study-methodiek onderwijsprofessionals kan ondersteunen in het ontwikkelen van en leren over assessment en FMA in het bijzonder. Het is interessant te onderzoeken welke meerwaarde Assessment Study scholen kan bieden bij andere assessmentvraagstukken. Een voorbeeld van zo'n urgent vraagstuk uit de praktijk van het vreemdetalenonderwijs is hoe leraren de communicatieve vaardigheden van leerlingen op een valide én praktisch haalbare manier kunnen toetsen (Rouffet, 2024). Net als FMA ervaren leraren communicatieve toetsing als complex en zijn passende voorbeelden van schaars.

Specifiek op het gebied van FMA concluderen we dat Assessment Study ook andere scholen een behulpzaam professionaliseringskader kan bieden, wanneer zij zoeken naar manieren om in toetsing beter recht te doen aan de competenties van meertalige leerlingen. Door de FMA-praktijken die in dergelijke trajecten ontwikkeld en beproefd worden te beschrijven en voor anderen toegankelijk te maken, kunnen scholen bovendien bijdragen aan de ontwikkeling van FMA als praktisch toepasbaar (i.p.v. slechts theoretisch) concept. Deze ontwikkeling is belangrijk omdat FMA de sleutel kan zijn naar een meer valide en rechtvaardige toetscultuur in meertalige settings. Daarmee zouden onderwijskansen van meertalige leerlingen substantieel bevorderd kunnen worden: momenten van toetsing en beoordeling hebben immers vaak een beslissend karakter – waarbij de beslissing (te) vaak wordt genomen in het nadeel van meertalige leeders (Inspectie van het Onderwijs, 2022), met alle consequenties voor schoolloopbanen van dien.

Noten

1 NB: Het ontwerpen van 'goede' lessen (of, in dit project, assessments) is binnen Lesson Study geen doel op zich. Het ontwerp heeft slechts een instrumentele functie t.b.v. de professionele ontwikkeling van Lesson-Study-deelnemers.

Literatuurlijst

- Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. EPO Uitgeverij.
- Attar, Z., Blom, E., & Le Pichon, E. (2020). Towards more multilingual practices in the mathematics assessment of young refugee students: effects of testing language and validity of parental assessment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(4), 1546-1561. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1779648>
- Baartman, L. (2008). *Assessing the assessment: Development and use of quality criteria for competence assessment programmes*. Utrecht University.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2003). *Assessment for Learning. Putting it into practice*. Open University Press.
- CBS (2022). *Bevolking; generatie, geslacht, leeftijd en migratieachtergrond*. Geraadpleegd op: Bevolking; geslacht, leeftijd, generatie en migratieachtergrond, 1 januari (cbs.nl)
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Pedagogical translanguaging: An introduction. *System*, 92, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102269>
- Coenders, F., & Verhoef, N. (2019) Lesson Study: professional development for beginning and experienced teachers. *Professional Development in Education*, 45(2), 217-230. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1430050>
- De Backer, F. (2022). Een scherp zicht. Talenbewust assessment bij meertalige leerlingen. In J. Duarte, M. Günther, F. De Backer, C. Frijns, & B. Gezelle Meerburg, *Talenbewust lesgeven. Aan de slag met talige diversiteit in het basisonderwijs* (pp. 303-320). Coutinho.
- De Backer, F. (2020). Bridging the gap between learning and evaluation: lessons learnt from multilingual pupils. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 14(1), 96-118. <https://dx.doi.org/10.1558/jalpp.39770>
- De Backer, F., Slembrouck, S., & Van Avermaet, P. (2020). Functional use of multilingualism in assessment: opportunities and challenges. *Research Notes (Cambridge Assessment English)*, 35-43. <http://hdl.handle.net/1854/LU-8675806>
- De Backer, F., Van Avermaet, P., & Slembrouck, S. (2017). Schools as laboratories for exploring multilingual assessment. *Language and Education*, 31(3), 217-230. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1261896>
- Dekker, S., Kootstra, L., Loerts, H., & Duarte, J. (2023). 'We Can Do More With It': Dominant Language Constellations of Teachers in Multilingual Frisian Primary Schools. In L. Aronin, & S. Melo-Pfeifer, *Language Awareness and Identity. Insights via Dominant Language Constellation Approach* (pp. 263-284). Springer International Publishing.
- De Vries, S., Verhoef, N., & Goei, S.L. (2016). *Lesson Study: een praktische gids voor het onderwijs*. Maklu.
- De Winter-Koçak, S., & Badou, M. (2020). *Schoolloopbanen van jongeren met een migratieachtergrond*. Kennisplatform Integratie & Samenleving. <https://www.kis.nl/publicatie/schoolloopbanen-van-jongeren-met-een-migratieachtergrond>
- Dockrell, J., Papadopoulos, T., Mifsud, C., Bourke, L., Vilageliu, O., Bešić, E., ... & Gerdzhikova, N. (2021). Teaching and learning in a multilingual Europe: findings from a cross-European study. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 293-320. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00523-z>

- Dudley, P. (2015). *Lesson Study: Professional learning for our time*. Routledge.
- Fischman, D., & Wasserman, K. (2017). Developing assessment through lesson study. *Mathematics teaching in the middle school*, 22(6), 344-351. <https://doi.org/10.5951/mathteacmidscho.22.6.0344>
- Fox, A., & Poultney, V. (2020). Teacher professional learning through lesson study: teachers' reflections. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 9(4), 397-412. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-03-2020-0011>
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Heinemann.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2020). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Coutinho.
- Hajer, M., & Smit, J. (2022). Meer dan woordenschat alleen: Talenbewust lesgeven door de schoolvakken heen. In J. Duarte, M. Günther-Van der Meij, C. Frijns, & B. Gezelle Meerburg (Eds.), *Talenbewust lesgeven: Aan de slag met talige diversiteit in het basisonderwijs* (pp. 179-199). Coutinho.
- Illeris, K. (2018). An overview of the history of learning theory. *European Journal of Education*, 53(1), 86-101. <https://doi.org/10.1111/ejed.12265>
- Illeris, K. (2011). *The Fundamentals of Workplace Learning: Understanding How People Learn in Working Life*. Routledge.
- Inspectie van het Onderwijs (2022). *Factsheet schoolloopbanen van nieuwkomers in het onderwijs*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/publicaties/2022/04/22/schoolloopbanen-van-nieuwkomers-in-het-onderwijs/Factsheet+schoolloopbanen+van+nieuwkomers+in+het+onderwijs.pdf>
- Inspectie van het Onderwijs (2023). *De staat van het onderwijs 2023*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2023/05/10/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2023>
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2010). The Teacher as Designer: Pedagogy in the New Media Age. *E-Learning and Digital Media*, 7(3), 200-222. <https://doi.org/10.2304/elea.2010.7.3.200>
- Ledoux, G., Roelvelde J., Mulder, L., Veen, A., Karssen, M., Van Daalen, M., Blok, H., Kuiper, E., Dijkers, L., & Fettelaar, D. (2015). *Het onderwijsachterstandenbeleid, werkt het zoals bedoeld?* Kohnstamm Instituut. <https://kohnstammstituut.nl/wp-content/uploads/2019/08/15-3-Het-onderwijsachterstandenbeleid-onderzocht.pdf>
- Le Pichon, E., & Kambel, E. (2016). Challenges of mathematics education in a multilingual post-colonial context: The case of Suriname. In Z. Babaci-Wilhite (Ed.), *Human Rights in Language and STEM Education: Science, Technology, Engineering and Mathematics* (pp. 221-240). Sense Publishers.
- Magnusson, S., Borko, H., & Krajcik, J. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome & N. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical content Knowledge* (pp. 95-132). Kluwer Press.
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Penuel, W., & Gallagher, D. (2017). *Creating Research Practice Partnerships in Education*. Harvard Education Press.
- Rouffet, C. (2024). *Transforming Foreign Language Teaching Practices through Communi-*

- cative Classroom-Based Assessment Programs*. Utrecht University.
- Rutgers, D., Graaff, R. de, Beuningen, C. van, & Fischer, L. (2020). *The knowledge base of CLIL teaching in multilingual primary education settings* (ELT Research Papers 20.02). British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/L019_ELTRA_FINAL.pdf
- Saito, E. (2012). Key issues of Lesson Study in Japan and the United States: a literature review. *Professional Development in Education*, 38(5), 777-789. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.668857>
- Schildkamp, K., Van der Kleij, F., Heitink, M., Kippers, W., & Veldkamp, B. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>
- Schleicher, A. (2019). *Pisa 2018. Insights and Interpretations*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Schleppegrell, M. (2007). The linguistic challenges of mathematics teaching and learning: A research review. *Reading & writing quarterly*, 23(2), 139-159. <https://doi.org/10.1080/10573560601158461>
- Schmeets, H., & Cornips, L. (2021, juli). *Talen en dialecten in Nederland. Wat spreken we thuis en wat schrijven we op sociale media?* CBS. <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2021/talen-en-dialecten-in-nederland>
- Severiens, S., Boom, E. van der, Ouwehand, K., & Meeuwisse, M. (2019). Schoolcompositie en kenmerken van onderwijskwaliteit op VO-scholen: Resultaten van secundaire analyses op de Nederlandse data in het OESO-TALIS 2013 bestand. *Pedagogische Studiën*, 95(4) 254-271. <https://pedagogischestudien.nl/article/view/14059>
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In D. Little, C. Leung and P. Van Avermaet (Eds.), *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies* (pp. 204-222). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090815-014>
- Sluijsmans, D., & Kneyber, R. (2016). *Toetsrevolutie: naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. Phronese.
- Smit, J. (2022, 10 juni). *In alle talen. Hoe een meertalige aanpak ons onderwijs toegankelijker, rijker en eerlijker kan maken*. Openbare les, Hogeschool Utrecht.
- Smit, J. (2013). *Scaffolding language in multilingual mathematics classrooms*. Utrecht University.
- Smit, J., Chisari, L., Kouns, M., Oyehaug, A., Savelsbergh, E., & Hajer, M. (2023). Inclusive STEM Teaching from a Language Perspective: Teacher Learning in a Professional Development Program. *European Journal of STEM Education*, 8(1), 2-15. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/13643>
- Smit, J., Gijsel, M., Hotze, A., & Bakker, A. (2018). Scaffolding primary teachers in designing and enacting language-oriented science lessons: Is handing over to independence a fata morgana? *Learning, Culture and Social Interaction*, 18, 72-85. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.05.001>

lcsi.2018.03.006

- TeacherTapp (2021). *Hoe gaan docenten om met diversiteit en meertaligheid in de klas?* <https://nl.teachertapp.com/hoe-gaan-docenten-om-met-diversiteit-en-meertaligheid-in-de-klas/>
- Van Batenburg, E., Dale, L., Polišíenská, D., & Van Beuningen, C. (2022). Meertaligheid in het mbo: een inventarisatiestudie naar opvattingen en gerapporteerde praktijken van docenten Nederlands en Engels. *Levende Talen Tijdschrift*, 23(4), 14-29. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/2287>
- Van Beuningen, C., & De Graaff, R. (2022). Met lego bouwen aan vak en taal: CLIL als benadering voor talenbewust vroeg vreemdetalenonderwijs. In J. Duarte, M. Günther-Van der Meij, C. Frijns, & B. Gezelle Meerburg (Eds.), *Talenbewust lesgeven: Aan de slag met talige diversiteit in het basisonderwijs* (pp. 225-242). Coutinho.
- Van Beuningen, C., & Polišíenská, D. (2019). Meertaligheid in het voortgezet onderwijs: Een inventarisatiestudie naar opvattingen en praktijken van talendocenten. *Levende Talen Tijdschrift*, 20(4), 25-36. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/2032>
- Van Popta, M., Alberto, R., & Ronde, K. (2024). *Nieuwe meertalige toetspraktijken in het rekenonderwijs*. Hogeschool Utrecht. <https://www.hu.nl/onderzoek/projecten/meertalig-toetsen-van-nieuwkomers-bij-rekenen---multi-assessment>
- Vermunt, J., Vrikki, M., Halem, N. van, Warwick, P., & Mercer, N. (2019). The impact of Lesson Study professional development on the quality of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 81, 61-73. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.009>
- Visser, J. (2023, 7 november). Een Nederlandse scholier krijgt gemiddeld 102 cijfers per schooljaar. *De Correspondent*. <https://decorrespondent.nl/14932/een-nederlandse-scholier-krijgt-gemiddeld-102-cijfers-per-schooljaar>
- Wagner, C.J., Ossa Parra, M., & Proctor, C. (2019). Teacher agency in a multiyear professional development collaborative. *English Teaching: Practice & Critique*, 18(4), 399-414. <https://doi.org/10.1108/ETPC-11-2018-0099>
- Wolf, M., Herman, J., Kim, J., Abedi, J., Leon, S., Griffin, N., Bachman, P., Chang, S., Farnsworth, T., Jung, H., Nollner, J., & Shin, H. (2008). *Providing Validity Evidence to Improve the Assessment of English Language Learners*. CRESST. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502627.pdf>

238

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/gzrytf30>

Auteurs

Catherine van Beuningen is lector Taalontwikkeling en Meertaligheid aan de Hogeschool van Amsterdam en bijzonder hoogleraar Wereldburgerschap en tweetalig onderwijs aan de Universiteit van Amsterdam.

Marian van Popta is senior onderzoeker binnen het lectoraat Meertaligheid en Onderwijs van de Hogeschool Utrecht.

Jantien Smit is lector Meertaligheid en Onderwijs aan de Hogeschool Utrecht.

Correspondentie-adres: Catherine van Beuningen, Kohnstammhuis, Wibautstraat 2-4, 1091 GM Amsterdam.

E-mail: c.g.van.beuningen@hva.nl

Summary

Assessment Study: Lesson Study as a methodology for designing and learning about Functional Multilingual Assessment

More and more students receive education in a language (Dutch) that is not their first. This situation poses challenges in relation to assessment. A Dutch-language math test, for example, provides an incomplete and thereby invalid picture of the mathematical competencies of learners who are still acquiring the language of instruction. Consequently, monolingual assessment practices are unfair and contribute to educational inequality. Functional Multilingual Assessment (FMA; De Backer et al., 2017) offers a solution to this validity problem, as FMA makes students' knowledge and skills visible by means of different languages and assessment formats. However, implementation of FMA is complex, as it requires both a shift from a monolingual to a multilingual perspective and from testing to assessment practices. In the current study, we explored the extent to which Lesson-Study provides a supportive framework for practical and professional development regarding the multidimensional FMA-concept. Professionals (N=15) from five elementary schools providing education to newcomers conducted a so-called Assessment-Study together with a process facilitator (N=4). An analysis of the FMA practices developed by these Assessment-Study teams and insights from participants' reflections on the Assessment-Study process show that a Lesson-Study methodology can support educational professionals in shaping and learning about FMA.

Keywords Lesson Study; assessment; multilingualism; newcomer education; teacher learning