

Peiling Frans in het basisonderwijs



Deze brochure bespreekt de resultaten van een peilingsonderzoek in opdracht van Frank Vandenbroucke, Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming. De peiling was het werk van een interdisciplinair onderzoeksteam van de K.U.Leuven. Rianne Janssen, Piet Desmet, Jean Binon, Francis Tuerlinckx, Wim Van den Noortgate en Bieke De Fraine waren de promotoren, Sarah Gielen de projectcoördinator. De toetsontwikkeling was in handen van Marijke De Regge, Kristien Lammertyn en Elly Voets, en werd gecoördineerd door Wim Michiels en daarna Marijke De Meyst. Daniël Van Nijlen, Lien Willem en Barbara Luyten stonden in voor de data-analyse. Daarnaast werkten Marjan Crynen, Evelyn Goffin, Anne Grosemans, May Van Hulle, Dorien Van Rooy en Klaartje Volders mee aan de organisatie van de dataverzameling.

Deze brochure is het resultaat van een samenwerking tussen het onderzoeksteam periodieke peilingen van het Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –evaluatie, de Onderzoekseenheid Frans, Italiaans en vergelijkende taalkunde en de Specifieke Lerarenopleiding Frans van de K.U.Leuven enerzijds en de Vlaamse overheid, Departement Onderwijs en Vorming, Entiteit Curriculum anderzijds. De samenstellers danken iedereen die heeft bijgedragen tot de realisatie van deze brochure.

Een elektronische versie van deze brochure is beschikbaar op
www.ond.vlaanderen.be/dvo

Aandacht voor talen staat hoog op de lijst van beleidsprioriteiten van de Vlaamse overheid. Het beheersen van het Nederlands is een belangrijke sleutel tot succes. Daarnaast opent ook een goede beheersing van moderne vreemde talen vele deuren: in ons land geldt dit in het bijzonder voor het Frans, de tweede landstaal. Vlaanderen heeft er daarom voor gekozen om het Frans als eerste vreemde taal aan te bieden in het onderwijs. Toen de eindtermen voor het basisonderwijs in het schooljaar 1998-1999 van kracht werden, boden bijna alle lagere scholen reeds Frans aan. Zij waren vanaf dan verplicht om de eindtermen voor dit leergebied te realiseren bij hun leerlingen. Sinds 2004 zijn het leergebied Frans en de bijhorende eindtermen verplicht in alle lagere scholen.

Om na te gaan of leerlingen de minimumdoelen halen, organiseert de Vlaamse overheid regelmatig peilingen. Deze brochure beschrijft de resultaten van de peiling Frans in het Nederlandstalig basisonderwijs. Ruim 3000 leerlingen legden schriftelijke lees-, luister-, en schrijftoetsen af. Omdat aandacht voor spreekvaardigheid ook belangrijk is, kregen de onderzoekers de opdracht om ook de beheersing van de eindtermen spreken te onderzoeken. Dat kan echter niet met grootschalige schriftelijke toetsen, daarom legden ongeveer 700 leerlingen praktische spreekproeven af onder leiding van een toetsassistent.

Deze peiling Frans in het basisonderwijs heeft interessante informatie opgeleverd. Aangezien in 2007 ook een peiling Frans werd afgenomen aan het einde van de A-stroom van de eerste graad secundair onderwijs, beschikken we nu over een schat aan informatie. Als we de resultaten van beide peilingen samenbrengen, kunnen we een boeiende discussie openen over de kwaliteit van het onderwijs Frans tot 14 jaar. In die discussie wil de overheid alle onderwijspartners betrekken. Daarom organiseren we sinds 2007 consultaties en open conferenties. Daar krijgt iedereen de kans de peilingsresultaten naast andere onderzoeks- en evaluatieresultaten en de ervaringen van praktijkmensen te leggen en zo op zoek te gaan naar mogelijkheden om de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs te bestendigen of te verbeteren.

Tot slot wil ik iedereen uitdrukkelijk danken die een bijdrage geleverd heeft aan het welslagen van dit peilingsonderzoek: de leerlingen en hun ouders, de leerkrachten en directies van de deelnemende scholen, het onderzoeksteam, de toetsassistenten en de onderwijsdeskundigen die in verschillende fasen van het

onderzoek hebben meegewerkt. Het is nu aan ons om deze waardevolle gegevens samen te leggen en na te denken over concrete initiatieven om ons onderwijs in het leergebied/vak Frans te blijven verbeteren.



Ludy Van Buyten
secretaris-generaal
Departement Onderwijs en Vorming

1. Peilingen: wat en waarom?	7
Wat is een peiling?	7
Wat zijn eindtermen en ontwikkelingsdoelen?	7
Waarom zijn peilingen nodig?	8
Waarom peilingen herhalen?	8
Hoe passen peilingen in het Vlaamse kwaliteitssystem?	9
Hebben peilingen gevolgen voor de deelnemende scholen en leerlingen?	9
Is dit de voorbode van centrale examens?	10
Hoe dragen peilingen bij tot een informatierijke omgeving voor scholen?	10
2. De peiling Frans in het basisonderwijs van 29 mei 2008.	12
Welke eindtermen werden getoetst?	12
Welke toetsen werden afgenomen?	14
Welke vragenlijsten werden voorgelegd?	16
Welke leerlingen en scholen namen deel?	16
3. Beschrijving van de steekproef	18
De leerlingen en hun gezin	18
De leerkrachten	23
De lessen Frans	24
De scholen	26
4. Van toetsresultaat tot een uitspraak over de eindtermen	28
De schriftelijke toetsen	28
De praktische proef spreken	30
5. De resultaten op de schriftelijke toetsen	31
Hoeveel leerlingen beheersen de eindtermen?	31
Wat voorspelden de leerkrachten?	31
Zijn er verschillen tussen leerlingengroepen?	32
Analyse van verschillen tussen leerlingen, klassen en scholen	34
De verschillen tussen scholen	40
6. Inhoudelijke analyse van de resultaten op de schriftelijke toetsen	45
De luistertoets	45
De leestoets	47
De toets 'hanteren van een woordenlijst'	49
De schrijftoets	50
7. De resultaten op de praktische proeven	51
Spreek- en gespreksopdrachten	51
Welke leerlingen namen deel aan de spreekproef?	52
Resultaten voor spreekvaardigheid: beschrijving en interpretatie	53
Resultaten gespreksvaardigheid: beschrijving en interpretatie	60
Risiconame en accent	67
Spreekvaardigheid vergeleken met gespreksvaardigheid	67
Wat voorspelden de leerkrachten?	68
8. Wat nu?	69
Consultatie	69
Open conferentie	69
Bijlage: De getoetste eindtermen en voorbeeldopgaven	71

1. Peilingen: wat en waarom?

Met de onderwijspeilingen wil de overheid een antwoord krijgen op vragen als:

- √ Hebben onze leerlingen bepaalde eindtermen of ontwikkelingsdoelen bereikt?
- √ Slagen de scholen erin om de getoetste eindtermen bij hun leerlingen te realiseren?
- √ Welke eindtermen of ontwikkelingsdoelen zitten goed?
- √ Waarmee hebben leerlingen het moeilijk?
- √ Met welke leerling-, klas- en schoolkenmerken hangen verschillen in leerlingprestaties samen?

Peilingen bieden beleidsrelevante informatie en leerkansen voor overheid én scholen:

- √ Hoe verhouden Vlaamse peilingen zich tot schooldoorlichtingen, internationaal onderzoek en zelfevaluatie van scholen?
- √ Waarom worden peilingen herhaald?
- √ Worden de resultaten van deelnemende scholen en leerlingen bekendgemaakt?
- √ Kunnen scholen zelf aan de slag met peilingen?

Wat is een peiling?

Een peiling is een grootschalige afname van toetsen bij een representatieve steekproef van scholen en leerlingen. Ze neemt een aspect van het Vlaamse onderwijs onder de loep. Peilingen onderzoeken in welke mate leerlingen bepaalde eindtermen of ontwikkelingsdoelen hebben bereikt. In deze peiling komen de eindtermen van het leergebied Frans in het basisonderwijs aan bod.

Wat zijn eindtermen en ontwikkelingsdoelen?

In het basisonderwijs gelden er eindtermen voor het lager onderwijs en ontwikkelingsdoelen voor het kleuteronderwijs. Eindtermen zijn minimumdoelen voor kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie. Ontwikkelingsdoelen zijn minimumdoelen die de overheid wenselijk acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie en die de school bij haar leerlingen moet nastreven. Aangezien de overheid wil weten of onze leerlingen de eindtermen of ontwikkelingsdoelen bereiken, worden onderwijspeilingen altijd georganiseerd aan het einde van een onderwijsniveau. Deze peiling in het lager onderwijs is daarom afgenomen aan het einde van het zesde leerjaar. Het is niet de bedoeling om peilingstoetsen af te nemen aan het einde van het kleuteronderwijs.

Eindtermen en ontwikkelingsdoelen vormen de kern van het onderwijsaanbod en zijn daardoor een belangrijke hoeksteen in de kwaliteitszorg van het Vlaamse onderwijs. Met deze minimumdoelen wil de overheid de nodige garanties inbouwen zodat jongeren de nodige competenties verwerven om zelfstandig te kunnen functioneren in onze maatschappij en om succesvol te kunnen starten in vervolgonderwijs en op de arbeidsmarkt. De eindtermen en ontwikkelingsdoelen worden gedragen door onze samenleving: ze werden goedgekeurd door het Vlaams Parlement en zijn sinds het schooljaar 1998-1999 van kracht in het basisonderwijs.

Waarom zijn peilingen nodig?

Om de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs te evalueren, te bewaken en te verbeteren, moet de overheid op landelijk niveau, dus op het niveau van het onderwijssysteem, weten in welke mate de leerlingen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen daadwerkelijk bereiken. Daarom moet de overheid beschikken over betrouwbare landelijke prestatiegegevens van leerlingen. Onderwijspeilingen moeten dus een betrouwbaar antwoord geven op vragen als: “Hebben onze leerlingen bepaalde minimumdoelen bereikt?”, “Lukt het de leerkrachten om de getoetste eindtermen bij hun leerlingen te realiseren?”, “Welke eindtermen zitten goed?” en “Waarmee hebben leerlingen het moeilijk?”. De gegevens over het aantal leerlingen dat een bepaalde eindterm of groep eindtermen onder de knie heeft, kunnen sterke en zwakke punten van ons onderwijs in beeld brengen.

De overheid wil via de peilingen nagaan of het Vlaamse onderwijssysteem ervoor zorgt dat voldoende leerlingen de eindtermen beheersen. Ze laat daarnaast ook onderzoeken of er systematische verschillen zijn tussen scholen in het percentage leerlingen dat de eindtermen haalt en in welke mate eventuele schoolverschillen samenhangen met bepaalde school- of leerlingkenmerken. Ook dit is een vorm van kwaliteitsbewaking van het Vlaamse onderwijssysteem. Kansengelijkheid veronderstelt dat er geen grote verschillen tussen scholen zijn in het realiseren van de minimumdoelen. De overheid kan moeilijk verantwoorden dat leerlingen met dezelfde mogelijkheden in de ene school de eindtermen of ontwikkelingsdoelen bereiken en in de andere niet. Als de onderzoekers kenmerken kunnen identificeren die samenhangen met minder goede leerlingprestaties, weten de overheid en de scholen mogelijk ook aan welke factoren ze kunnen werken om ervoor te zorgen dat meer leerlingen de minimumdoelen onder de knie krijgen.

Waarom peilingen herhalen?

Peilingen moeten om meerdere redenen regelmatig worden herhaald. De eerste en belangrijkste reden is dat we op die manier de vinger aan de pols houden. Als we weten dat een peiling in de toekomst wordt herhaald, zijn we wellicht ook meer geneigd om iets te doen aan tegenvallende resultaten. Ten tweede kunnen herhalingen ontwikkelingen in de tijd in kaart brengen. Iedereen kent de vaak speculatieve discussies over de vraag of leerlingen vroeger meer leerden dan vandaag. ‘Vroeger’ is dan een vaag begrip. Peilingen brengen de stand van zaken in het onderwijs van nu in

beeld. Als eenzelfde peiling een aantal jaren later wordt herhaald, kan de vorige peiling als vergelijkingsbasis dienen. Als een peiling ten slotte minstens twee keer wordt herhaald, kan dat empirische informatie leveren over kwaliteitsstijgingen en/of -dalingen van ons onderwijs. Let wel: periodieke peilingen zijn niet geschikt om leerwinst of vooruitgang van leerlingen te meten. Daarvoor is specifiek onderzoek nodig dat een groep leerlingen gedurende een bepaalde periode volgt.

Hoe passen peilingen in het Vlaamse kwaliteitszorgsysteem?

Het Vlaamse onderwijs heeft een systeem van interne en externe kwaliteitszorg waarin ook prestatiemetingen een plaats krijgen. Dit systeem biedt de mogelijkheid om het minimum te bewaken. Onderwijspeilingen zijn een onderdeel van de externe kwaliteitsbewaking. Ze zijn complementair aan internationale onderzoeken en aan de doorlichtingen door de inspectie.

Internationale onderzoeken (zoals PISA) en Vlaamse peilingen belichten elk een verschillend aspect van onderwijskwaliteit. Internationale prestatiemetingen geven ons een zicht op de plaats van het Vlaamse onderwijs ten opzichte van andere onderwijssystemen in bepaalde domeinen. Ze zijn echter niet specifiek gericht op het Vlaamse curriculum, op de doelen die onze samenleving belangrijk vindt. Peilingen daarentegen plaatsen de beheersing van de Vlaamse minimumdoelen in de kijker.

Peilingen geven, net als internationale onderzoeken, in hoofdzaak informatie op systeemniveau. Hoewel de overheid ervoor opteert om bij de peilingen te werken met een rijke variatie aan toetsen voor eindtermen en ontwikkelingsdoelen uit diverse leergebieden en leergebiedoverschrijdende thema's zijn grootschalige peilingen niet geschikt om alle essentiële inzichten, vaardigheden en attitudes te meten. Daarom is het belangrijk dat de overheid via de onderwijsinspectie blijft controleren of individuele scholen hun maatschappelijke opdracht nakomen en voldoende werk maken van de realisatie van alle eindtermen, ook de minder meetbare. Scholen hanteren daarvoor meer gevarieerde evaluatievormen, wat niet mogelijk is in een grootschalige peiling. De inspectie bouwt voort op de interne evaluatie door de school. Peilingen en andere vormen van externe kwaliteitsbewaking zijn dus complementair.

Hebben peilingen gevolgen voor de deelnemende scholen en leerlingen?

Met peilingen wil de overheid een algemeen beeld krijgen van de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs. Scholen of leerkrachten kunnen geen negatieve gevolgen ondervinden van de resultaten van hun leerlingen bij een peiling. Ook de verdere schoolloopbaan van de deelnemende leerlingen hangt er niet van af. De anonimiteit van scholen, klassen en leerlingen die deelnemen is gewaarborgd. Er wordt immers gepeild naar het niveau van het Vlaamse onderwijssysteem. Enkel de deelnemende scholen krijgen feedback over hun resultaat: die informatie wordt door het onderzoeksteam aan geen enkele andere instantie doorgegeven.

Is dit de voorbode van centrale examens?

Sommigen vrezen dat deze peilingen een voorbode zijn van centrale examens, die in heel wat landen in Europa plaatsvinden. Daar kiest Vlaanderen zeker niet voor. Net als peilingen zijn centrale examens grootschalige metingen naar leerprestaties bij leerlingen. Centrale examens worden echter bij *alle* leerlingen afgenomen en dienen om, op basis van de behaalde resultaten, aan de leerlingen een diploma of getuigschrift uit te reiken of om te beslissen over doorstroming naar vervolgonderwijs.

De Vlaamse overheid kiest uitdrukkelijk voor het systeem van peilingsonderzoek bij een representatieve steekproef van scholen. Scholen in de steekproef nemen volkomen vrijwillig deel. Zo wordt informatie over de doelmatigheid van ons onderwijs verzameld zonder de negatieve gevolgen van verplichte centrale examens, zoals klaarstomen van leerlingen, ongenueanceerde vergelijkingen en hitparades van scholen en de daaruit voortvloeiende onterechte concurrentie.

Hoe dragen peilingen bij tot een informatierijke omgeving voor scholen?

De overheid wil ervoor zorgen dat ook de scholen zichzelf een spiegel kunnen voorhouden aan de hand van betrouwbare en objectieve informatie over de realisatie van de minimumdoelen. Daarom bouwt ze het systeem van periodieke onderwijspeilingen verder uit, zodat ook de scholen kunnen leren uit de peilingsresultaten.

De deelnemende scholen

De scholen die deelnamen aan deze peiling, kregen van de onderzoekers een overzicht van de resultaten van hun school. Zij kunnen deze informatie gebruiken als vertrekpunt voor reflectie en zelfevaluatie. Leerkrachten en directie moeten de resultaten echter wel in een juiste context plaatsen. Deze gegevens zijn bijvoorbeeld niet meer dan een momentopname.

Alle basisscholen

Om scholen te ondersteunen in hun beleidskracht en zelfevaluerend vermogen, wil de overheid evolueren naar een systeem waarbij de peilingen aan de scholen zelf meer leerkansen bieden. Dat kan bijvoorbeeld door aan alle scholen een informatief verhaal te bieden op basis van de landelijke peilingsresultaten. In een dergelijk verhaal wordt het verband geschetst tussen verschillen in leerlingprestaties en leerling-, klas- en schoolkenmerken. Zo kan een peiling scholen inzicht bieden in de samenhang tussen leerlingprestaties en bepaalde schoolkenmerken. Wanneer dat verband op een herkenbare manier geschetst wordt voor gelijkaardige scholen, kunnen scholen die niet deelnamen aan de peiling ook leren uit die verbanden. Zo kunnen alle scholen en de overheid leren uit de peilingsresultaten, en kunnen de resultaten een aanzet vormen tot zelfreflectie en bijsturing van het gevoerde beleid. Om dergelijke analyses mogelijk te maken, moeten de onderzoekers naast de toetsen ook bijkomende informatie opvragen bij de leerlingen, hun leerkrachten en de scholen.

Scholen zijn vaak op zoek naar goede instrumenten om na te gaan in welke mate ze in hun opdracht slagen. Ze willen valide en betrouwbare toetsen die op grote schaal genormeerd zijn en waarmee ze zichzelf kunnen positioneren. Het is niet de bedoeling om alle scholen aan een peiling te laten deelnemen. Een steekproef van scholen en leerlingen volstaat. Om tegemoet te komen aan de vraag van scholen naar goede instrumenten, zullen de onderzoekers voortaan zowel een toets voor de peiling ontwerpen als een parallelversie van deze toets. Deze parallelversie meet hetzelfde als de landelijke peilingstoets maar bestaat uit andere - gelijkaardige - opgaven. De overheid zal deze paralleltoets ter beschikking stellen van alle scholen. Elke school kan deze paralleltoetsen vrij gebruiken om na te gaan of ze de betrokken eindtermen of ontwikkelingsdoelen heeft gerealiseerd op schoolniveau. Scholen uit de peilingssteekproef en scholen die de paralleltoetsen aanvragen, kunnen zichzelf een spiegel voorhouden op basis van de resultaten op deze wetenschappelijk onderbouwde toetsen.

2. De peiling Frans in het basisonderwijs van 29 mei 2008

Bij de peiling Frans van 29 mei 2008 werden de eindtermen voor de vaardigheden luisteren, lezen, schrijven en spreken getoetst. Met deze peiling wil de overheid een antwoord krijgen op vragen als:

- √ Begrijpen de leerlingen hun leerkracht wanneer ze een mondelinge opdracht in het Frans krijgen?
- √ Begrijpen ze een Franstalig leeftijdsgenootje dat iets over zichzelf vertelt?
- √ Begrijpen de leerlingen een eenvoudig Frans opschrift? Begrijpen ze een korte strip, een bericht per e-mail of een tekstje op een wenskaart? En kunnen ze een Frans woord in een alfabetische woordenlijst opzoeken?
- √ Hoe goed kunnen de leerlingen Franse woorden en zinnen kopiëren?
- √ Kunnen de leerlingen in het Frans zeggen hoe iemand eruit ziet? Kunnen ze een eenvoudige vraag stellen? Kunnen ze het Frans gebruiken in een alledaagse situatie, zoals bij het boodschappen doen?

In totaal nam een representatieve steekproef van meer dan 3000 leerlingen van het zesde leerjaar uit 110 lagere scholen deel aan het onderzoek. Alle leerlingen van de deelnemende scholen legden de schriftelijke lees-, luister- en schrijftoetsen af. Een deelsteekproef van ongeveer 700 leerlingen legde ook een spreekproef af. Daarnaast vulden de leerlingen, hun ouders en leerkrachten een vragenlijst in.

Welke eindtermen werden getoetst?

Tabel 1 geeft een overzicht van de getoetste eindtermen. Enkel eindtermen die verwijzen naar attitudes zijn niet opgenomen in het peilingsinstrument. Attitudes zijn moeilijk in kaart te brengen met een grootschalige toetsafname. Bij de toetsafnames werd bij de leerlingen wel een luister-, lees- en spreekbereidheid verondersteld.

De eindtermen en de bijhorende uitgangspunten werden als vertrekpunt genomen bij de ontwikkeling van de peilingstoetsen. De uitgangspunten bij de eindtermen beklemtonen dat de leerlingen het Frans in de eerste plaats op een beperkt niveau moeten kunnen gebruiken als communicatiemiddel. Die doelstelling komt grotendeels overeen met het niveau “basisgebruiker - A1” in het Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen¹. Het ERK werd door de Raad van Europa opgesteld voor het leren, onderwijzen en beoordelen van moderne vreemde talen. Het bestond nog niet toen de eindtermen Frans voor het lager onderwijs in 1998-1999 werden vastgelegd.

1 De tekst van het Europees Referentiekader kan onder meer geraadpleegd worden op de website van de Nederlandse Taalunie:
http://taalunieversum.org/onderwijs/gemeenschappelijk_europees_referentiekader/

Tabel 1. De getoetste eindtermen Frans

Luisteren

Met betrekking tot die communicatieve situaties waarin leerlingen redelijkerwijze kunnen terecht komen en volgens de verworven basiswoordenschat en taalstructuur, kunnen de leerlingen:

- ET 1.1 de hoofdzaken begrijpen in korte mededelingen.
- ET 1.2 hun gesprekspartner begrijpen in een kort gesprek over
 - henzelf
 - hun gezins- en leefsituatie
 - spelsituatie
 - hun voorkomen
 - omgangsvormen

Lezen

Met betrekking tot die communicatieve situaties waarin leerlingen redelijkerwijze kunnen terecht komen en volgens de verworven basiswoordenschat en taalstructuur, kunnen de leerlingen:

- ET 2.1 eenvoudige opschriften, aanwijzingen, waarschuwingen en aankondigingen begrijpen.
- ET 2.2 een tekst globaal begrijpen met behulp van visuele ondersteuning.
- ET 2.3 in een tweetalige alfabetische basiswoordenlijst de vertaling opzoeken van een Frans woord.

Spreken

Met betrekking tot die communicatieve situaties waarin leerlingen redelijkerwijze kunnen terecht komen en volgens de verworven basiswoordenschat en taalstructuur, kunnen de leerlingen:

- ET 3.1 zinnen en beeldmateriaal combineren.
- ET 3.2 in een kort gesprek aan een gesprekspartner vragen stellen en informatie verstrekken over:
 - henzelf
 - hun gezins- en leefsituatie
 - hun voorkomen
 - omgangsvormen
 - een wegaanduiding

Schrijven

- ET 4 De leerlingen kunnen veelvuldig voorkomende basiswoorden en taalstructuren kopiëren.

Met het ERK en de eindtermen Frans secundair onderwijs als toetssteen werd bij de toetsconstructie nagegaan welke verwerkingsniveaus, welke tekstsoorten, en welke intrinsieke moeilijkheidsgraad van teksten aan bod komen in de eindtermen Frans voor het lager onderwijs. Net als in de definitie van de Raad van Europa, verwijst ‘tekst’ ook hier naar elke boodschap die door leerlingen geproduceerd of ontvangen moet worden, zowel mondeling (bijvoorbeeld een telefoongesprek, een tv-journaal) als schriftelijk (bijvoorbeeld een brief). Iedere vorm van communicatie leidt immers tot tekst. Met ‘tekst’ wordt dus niet enkel verwezen naar geschreven teksten. Leerlingen moeten enerzijds boodschappen uit gesproken en geschreven teksten kunnen halen en anderzijds sprekend en schrijvend boodschappen in een geschikte vorm kunnen formuleren.

Het verwerkingsniveau geeft aan wat de leerling met talige inhoud moet doen om de taalkaak goed uit te voeren. De eindterm schrijven beperkt zich tot het kopiërend niveau. De eindtermen voor luisteren, lezen en spreken situeren zich op het beschrijvend verwerkingsniveau: de leerlingen moeten informatie uit een gesproken of geschreven tekst kunnen halen of informatie kunnen uitwisselen. Het structurerende en het beoordelende verwerkingsniveau komen niet aan bod in de eindtermen Frans voor het lager onderwijs.

In de communicatieve situaties die worden beschreven in de eindtermen, kunnen leerlingen in principe in contact komen met vier verschillende tekstsoorten voor lezen en luisteren: informatieve teksten (zoals een kort gesprek), prescriptieve teksten (zoals een waarschuwing), narratieve teksten (verhalen) en artistiek-literaire teksten (zoals versjes). Ook bij het opzoeken van woorden uit een tekst in een woordenlijst of bij het kopiëren van een tekstje, zijn alle tekstsoorten mogelijk. Voor spreken beperken de eindtermen zich tot informatieve en narratieve tekstsoorten. De intrinsieke moeilijkheidsgraad van een tekst hangt dan weer samen met de tekstenkenmerken zoals lengte, lexicale en grammaticale complexiteit, visuele ondersteuning of vertrouwdheid met het onderwerp.

Welke toetsen werden afgenomen?

De schriftelijke toetsen

De luistertoets

De toets voor luisteren bestaat uit meerkeuzevragen bij korte luisterfragmenten. De vraag, de antwoordalternatieven en de eventuele situatieschets zijn uitsluitend in het Nederlands geformuleerd om zo zuiver mogelijk na te gaan of leerlingen de Franse luistertekst begrijpen. In de luistertoets wordt er voor sommige opgaven gebruik gemaakt van tekeningen om de verschillende antwoordmogelijkheden voor te stellen.

Er zijn twee soorten luisteropdrachten: opdrachten die opgelost kunnen worden op basis van een globaal begrip van het geluidsfragment en opdrachten waarvoor de leerlingen heel gericht moeten luisteren. Bij de globale luisteropdrachten mogen de leerlingen eerst de situatieschets lezen, die hen ook wordt voorgelezen, vervolgens wordt het geluidsfragment tweemaal klassikaal beluisterd en pas daarna mogen ze de vraag zien op de volgende pagina. Tijdens het lezen en oplossen van de vraag, kunnen ze het fragment niet meer opnieuw beluisteren. Bij de gerichte luisteropdrachten krijgen de leerlingen eerst de situatieschets en de vraag te lezen en beluisteren ze daarna tweemaal samen het betreffende geluidsfragment. Ze mogen de vraag tijdens of na het beluisteren oplossen.

De leestoets

De toets voor lezen bestaat eveneens uit meerkeuzevragen bij korte teksten. Ook bij de leestoets zijn de vraag, de antwoordalternatieven en de eventuele situatieschets uitsluitend in het Nederlands geformuleerd. De meeste opgaven uit de leestoets zijn voorzien van een illustratie, bijvoorbeeld een authentieke afdruk van een treinkaartje of een tekening met een situatieschets.

De toets 'hanteren van een woordenlijst'

Eindterm 2.3 wordt apart getoetst. In deze toets krijgen de leerlingen de opdracht om enkele woorden uit korte teksten op te zoeken in tweetalige, alfabetische woordenlijsten (Frans-Nederlands). Bij sommige opdrachten heeft elke tekst een eigen korte woordenlijst. Voor andere opdrachten moeten de leerlingen de woorden opzoeken in een wat langere gemeenschappelijke woordenlijst. Soms moeten stamwoorden opgezocht worden, soms verbogen of vervoegde vormen. De leerlingen kruisen telkens aan welke vertaling zij zouden gebruiken voor het opgezochte woord.

De schrijftoets

De peilingstoets voor schrijven bevat acht kopieeropdrachten. De korte teksten die de leerlingen moeten overschrijven behoren tot verschillende tekstsoorten, zijn semi-authentiek en zijn meestal geïllustreerd met tekeningen. Wanneer er minstens één fout wordt geschreven in een woord, wordt het woord als fout aangerekend. Daarbij wordt ook rekening gehouden met het correcte gebruik van hoofdletters en accenten. Fouten in de leestekens worden apart verrekend.

De praktische proef spreken

De eindtermen spreken worden exemplarisch getoetst in een praktische spreekproef die de leerling individueel aflegt bij de toetsassistent. Sommige opdrachten worden ter plaatse al gedeeltelijk beoordeeld door de toetsassistent. Verder worden alle spreek- en gespreksopdrachten opgenomen met een digitaal dicteerapparaat, zodat ze achteraf (meer in detail) beoordeeld kunnen worden. Bij de toets spreken verloopt de instructie opnieuw volledig in het Nederlands. Om te controleren of de leerling de opdracht onthouden en begrepen heeft, vraagt de toetsassistent bij elke instructie aan de leerling om de opdracht te herhalen.

Eindterm 3.1 over spreekvaardigheid wordt getoetst aan de hand van een aantal informatieve en narratieve spreekopdrachten. Daarbij krijgt de leerling telkens de opdracht om een of meer tekeningen te beschrijven en daarbij zinnen te vormen. De tekeningen nodigen de leerling uit om korte, eenduidige informatie te geven (bij de informatieve opdrachten) of om een meer open spreektaak uit te voeren (bij de narratieve opdrachten). Wat leerlingen moeten vertellen is steeds sterk geleid door het beeldmateriaal, en wordt ook in de instructie meegegeven. Bij de narratieve opdrachten krijgen de leerlingen ook ondersteunende richtvragen bij de tekeningen.

Eindterm 3.2 geeft aan dat leerlingen met een gesprekspartner in gesprek moeten treden om informatie te verstrekken of vragen te stellen die verband houden met hun dagelijks leven. Deze eindterm vermeldt ook het gebruik van omgangsvormen. Om deze eindterm te toetsen, voert de toetsassistent een kort kennismakingsgesprek met de leerling. Daarbij moet de leerling informatie geven over zichzelf en zijn leefwereld. Na dit inleidend gesprekje wordt er verder gegaan met opdrachten voor eindterm 3.1. Deze opdrachten worden afgewisseld met twee rollenspelen om de spreekvaardigheid verder te toetsen. In deze rollenspelen wordt gelet op de mate waarin leerlingen omgangsvormen respecteren en vragen kunnen stellen. De gespreksopdrachten worden achteraf beoordeeld aan de hand van de geluidsopnames.

Welke vragenlijsten werden voorgelegd?

In de toetsboekjes van de peiling zat een korte vragenlijst voor de leerling, onder meer over de thuistaal, de leescultuur en de lessen Frans. Ook de ouders kregen een vragenlijst. Daarin werd gevraagd naar eventuele (leer-)moeilijkheden van hun kind, de gezinsachtergrond en de attitudes van beide ouders ten aanzien van het gebruik van de Franse taal. De leerkrachten van de deelnemende klassen werden bevraagd over hun ondervinding, over de klaspraktijk en over de leerlingen. Ook bij hen werden een aantal attitudes gepeild.

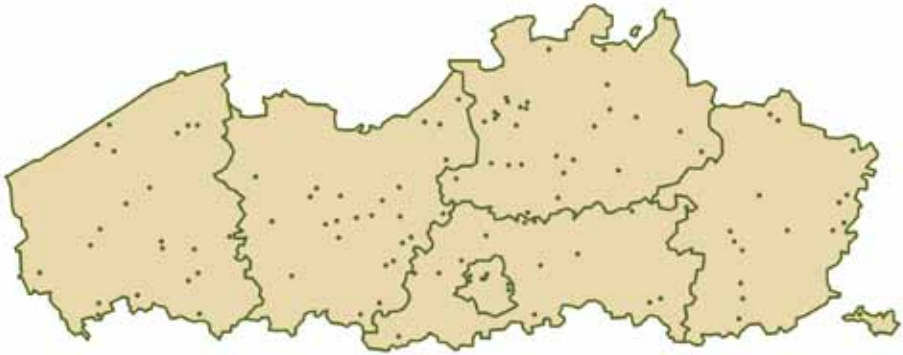
Dankzij de goede organisatie in de scholen kreeg het onderzoeksteam 98 procent van de oudervragenlijsten en ook 98 procent van de leerkrachtvragenlijsten ingevuld terug.

Welke leerlingen en scholen namen deel?

Een representatieve steekproef van scholen

Er werd een representatieve steekproef van lagere scholen samengesteld. Daarbij hielden de onderzoekers rekening met onderwijsnet, provincie en schoolgrootte. Ongeveer 5 procent van de lagere scholen in Vlaanderen was bij het onderzoek betrokken.

In februari 2008 werden de 111 scholen uit de steekproef aangeschreven. Op deze eerste oproep reageerde 84 procent van de scholen positief. Vervolgens werden 25 reservescholen aangeschreven, waarvan er 18 deelnamen aan de peiling. Uiteindelijk namen 110 scholen of 81 procent van alle aangeschreven scholen effectief deel aan de peiling. Figuur 1 geeft een overzicht van de spreiding van de deelnemende scholen.



Figuur 1 – Overzicht van de deelnemende scholen

Een representatieve steekproef van leerlingen

In elke deelnemende school legden alle leerlingen van het zesde leerjaar de luister-, lees- en schrijftoetsen af. Dat ging in totaal om 3076 leerlingen uit 125 vestigingsplaatsen van 110 Vlaamse lagere scholen.

Een deelsteekproef van 727 leerlingen legde ook een praktische proef voor spreken af. In grote scholen werden op toeval 8 leerlingen gekozen door de onderzoekers, in kleine scholen 4 leerlingen. Binnen elke school werd ernaar gestreefd om evenveel leerlingen uit elke vestigingsplaats en elke klas van het zesde leerjaar te selecteren voor de praktische proef.

Hoe verliep de afname?

De leerkrachten van het zesde leerjaar stonden in voor de afname van de schriftelijke toetsen in hun klas. Ze werden hiervoor bijgestaan door een externe toetsassistent. Deze toetsassistent coördineerde de toetsafname binnen de school en zag toe op het correcte verloop ervan.

In de voormiddag vonden de schriftelijke toetsen plaats in het eigen klaslokaal. Elke leerling kreeg een toetsboekje met 7 toetsblokken: 2 toetsblokken luisteren, 2 toetsblokken lezen, 2 toetsblokken schrijven en een toetsblok hanteren van een woordenlijst. Voor het opzoeken in een woordenlijst was een tijdspanne van 15 minuten voorzien, voor alle andere toetsblokken telkens 20 minuten.

In de namiddag nam de toetsassistent een spreekproef van ongeveer 15 minuten af van elke geselecteerde leerling. Dat gebeurde in een apart lokaal. Er waren 2 evenwaardige toetsversies. Elke deelnemende leerling hoefde maar één toetsversie af te leggen, maar in elke school werden beide toetsversies afgenomen.

De toetsassistent zorgde na afloop voor de verzending van het toetsmateriaal naar het onderzoeksteam en bracht daarbij kort verslag uit.

3. Beschrijving van de steekproef

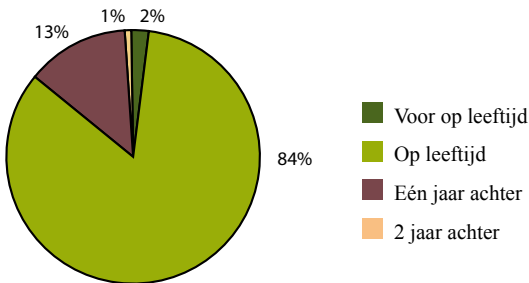
Op basis van de gegevens uit de vragenlijsten voor leerlingen, leerkrachten en ouders en de administratieve gegevens van de scholen kunnen de leerlingen, de leerkrachten en de scholen in de steekproef op een aantal punten worden beschreven.

De leerlingen en hun gezin

Geslacht. Er namen evenveel meisjes als jongens deel aan deze peiling. Sommige deelnemende scholen hebben een duidelijk overwicht aan meisjes of jongens. Er is één school met uitsluitend jongens in het zesde leerjaar.

18

Leeftijd. De grote meerderheid van de leerlingen (84 procent) zit op leeftijd (Figuur 2). Ongeveer 1 op de 8 leerlingen zit een jaar achter. Iets meer dan 1 procent van de leerlingen zit 2 jaar achter op leeftijd en bijna 2 procent van de leerlingen zit een jaar voor op hun leeftijdsgenoten. Er zijn daarbij grote verschillen tussen scholen. In sommige scholen zitten alle deelnemende leerlingen op leeftijd, terwijl in enkele scholen minder dan de helft van de leerlingen van het zesde leerjaar op leeftijd zit.

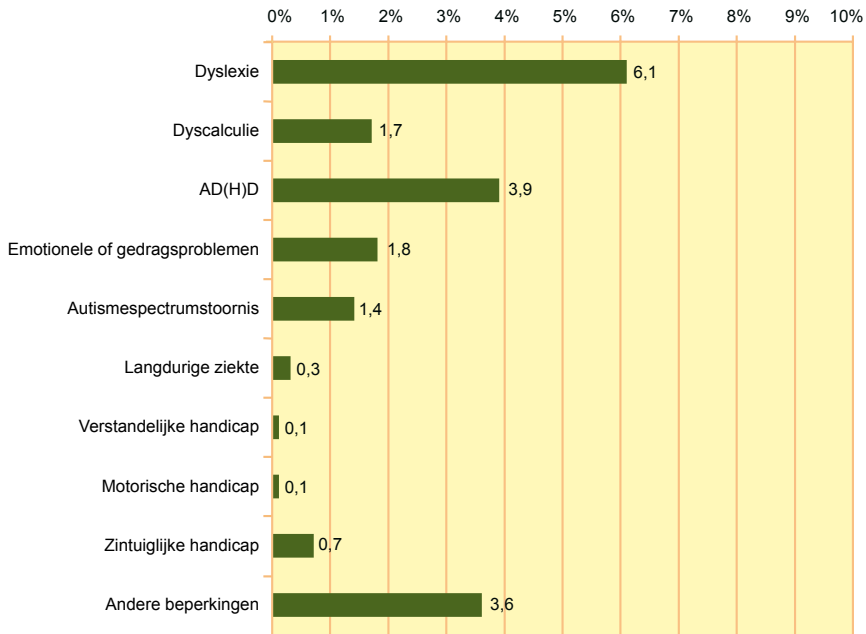


Figuur 2 – Verdeling van de leerlingen volgens leeftijd

(Leer-)moeilijkheden. Ongeveer 16 procent van de leerlingen kampt volgens hun ouders met (leer-)moeilijkheden, een handicap of een langdurige ziekte. Uit Figuur 3 blijkt dat dyslexie het vaakst door ouders wordt gerapporteerd (6 procent), gevolgd door AD(H)D (4 procent). Ook emotionele of gedragsproblemen, dyscalculie en stoornissen uit het autismespectrum worden regelmatig gemeld. De percentages in Figuur 3 liggen in de lijn van wat in wetenschappelijke literatuur bekend is over de mate waarin deze problemen voorkomen bij de bevolking.

Er zitten scholen in de steekproef waar geen enkele deelnemende leerling een bepaalde (leer-)moeilijkheid, handicap of langdurige ziekte heeft en andere scholen waar bijna de helft van de zesdeklassers volgens hun ouders kampt met een bepaald probleem.

Ongeveer 17 procent van de leerlingen krijgt extra zorg (binnen of buiten de school). Ongeveer 1 procent van de ouders geeft aan dat hun kind GON-begeleiding krijgt.



Figuur 3 – Percentage leerlingen dat volgens de ouders bepaalde (leer-)moeilijkheden, handicaps of ziekten heeft

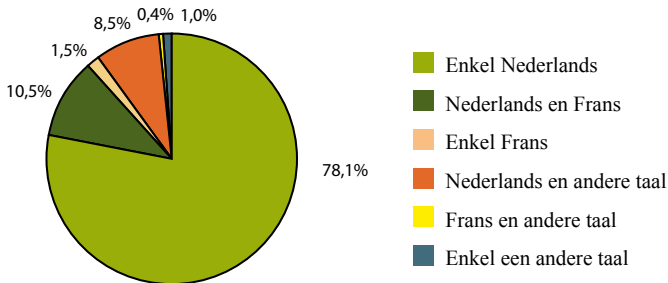
Onderwijsniveau en professionele situatie van de ouders. Ongeveer 80 procent van de vaders en de moeders heeft minstens hoger secundair onderwijs gevolgd. Ongeveer de helft heeft bovendien hoger onderwijs gevolgd. In ongeveer 10 procent van de gezinnen heeft de vader of de moeder hoogstens lager onderwijs genoten. Er zijn ook op dit gebied grote verschillen tussen scholen: in sommige scholen ligt het onderwijsniveau van de ouders van de zesdeklassers over de hele lijn uitzonderlijk hoog, in andere eerder laag.

Op het moment van de peiling was meer dan 90 procent van de vaders actief op de arbeidsmarkt. Een kleine 4 procent van de vaders is niet (meer) beroepsactief. Voor de moeders ligt de activiteitsgraad een beetje lager: 86 procent van de moeders heeft een job, 11 procent is voltijds huisvrouw. Er is een groot verschil tussen de vaders en moeders voor deeltijds werken: 40 procent van de moeders is deeltijds tewerkgesteld tegenover 3 procent van de vaders. Bij de vaders is de grootste beroepsgroep die van de geschoolde arbeiders (26 procent). Bij de moeders oefent de grootste groep een functie uit als bediende in de lagere of middelste categorie (37 procent).

Vier procent van de vaders en 6 procent van de moeders ontvangen een vervangingsinkomen. Er zijn scholen waar een groot deel van de gezinnen van de leerlingen van het zesde leerjaar van een vervangingsinkomen leeft.

Geboorteplaats. Bijna 7 procent van de leerlingen uit de steekproef is in het buitenland geboren. Er zitten wel scholen in de steekproef waar bijna drie kwart van de zesdejaars in het buitenland geboren is. Bijna 1 procent van de leerlingen is in Wallonië geboren, terwijl 6 procent van de leerlingen in Brussel is geboren.

Thuis taal. Uit Figuur 4 blijkt dat de meerderheid van de leerlingen aangeeft enkel Nederlands te spreken in het gezin (78 procent). Eén op de 10 leerlingen spreekt thuis Nederlands in combinatie met Frans, terwijl ongeveer 1 op de 12 leerlingen thuis Nederlands combineert met een andere taal. Anderhalf procent van de leerlingen spreekt uitsluitend Frans thuis. Een zeer kleine groep spreekt thuis Frans in combinatie met een andere taal en 1 procent van de leerlingen spreekt enkel een andere taal thuis. Ook voor thuistaal zijn er grote verschillen tussen scholen. In sommige scholen spreken alle leerlingen van het zesde leerjaar uitsluitend Nederlands thuis, maar er zijn ook scholen in de steekproef waar zeer weinig zesdeklassers thuis Nederlands spreken.

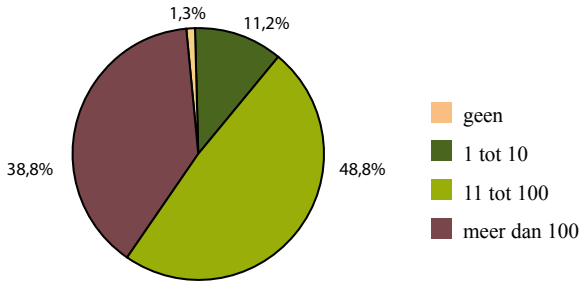


Figuur 4 – Verdeling van de leerlingen volgens thuistaal

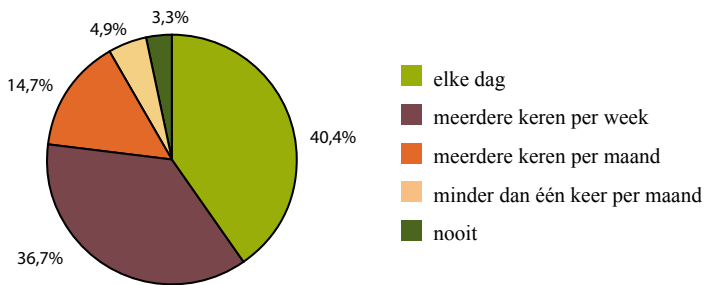
Leescultuur thuis. Eén procent van de leerlingen verklaart geen enkel boek in huis te hebben (Figuur 5). In bijna de helft van de gezinnen (49 procent) zijn er volgens de leerlingen 11 tot 100 boeken te vinden en bij 39 procent van de leerlingen zijn dat er nog meer. In 40 procent van de gezinnen worden er volgens de leerlingen dagelijks kranten of tijdschriften gelezen. Bij 37 procent is dit minstens meerdere keren per week. Drie procent van de leerlingen geeft aan dat er thuis nooit kranten of tijdschriften gelezen worden. De meerderheid van de leerlingen uit de steekproef (68 procent) zegt wel eens, buiten de schoolcontext, naar een openbare bibliotheek te gaan.

Frans op school. De grote meerderheid van de leerlingen zegt sinds het vijfde leerjaar Frans te krijgen (87 procent). Vier procent startte al in het vierde leerjaar met Frans en 7 procent in het derde leerjaar. Ongeveer 1 procent van de leerlingen geeft aan reeds vóór het derde leerjaar met Frans gestart te zijn op school.

Hoeveel boeken hebben jullie thuis?



Hoe vaak worden er thuis kranten of tijdschriften gelezen?

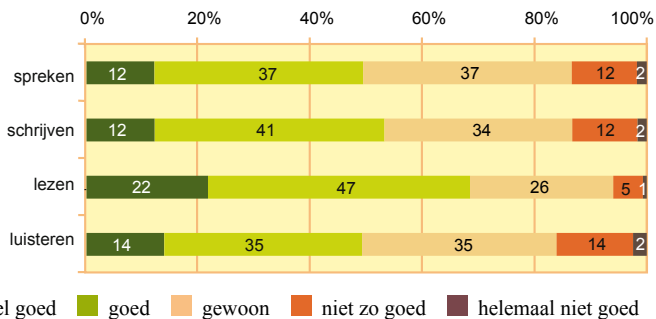


Figuur 5 – Verdeling van de leerlingen op basis van de leescultuur thuis

Houding van leerlingen en hun ouders ten opzichte van Frans. Meer dan 98 procent van de ouders vindt het belangrijk dat hun zoon of dochter goed Frans kan; drie kwart van hen vindt dit zelfs erg belangrijk. Ongeveer 88 procent van de ouders vindt het ook voor zichzelf belangrijk om goed Frans te kunnen, ongeveer de helft vindt dat erg belangrijk. Ongeveer een vijfde van de ouders komt zelf vaak in contact met het Frans of gebruikt het Frans in het dagelijks leven, vaders iets vaker dan moeders.

Zestien procent van de leerlingen is al op Frans taalkamp of taaluitwisseling geweest. De meeste leerlingen (90 procent) vinden het belangrijk goed Frans te kunnen. Een beduidend kleinere groep (64 procent) vindt de lessen Frans ook leuk. Tussen scholen blijken er echter grote verschillen te zijn. In sommige scholen vinden alle zesdeklassers de taallessen leuk, terwijl in andere scholen het percentage net heel laag ligt.

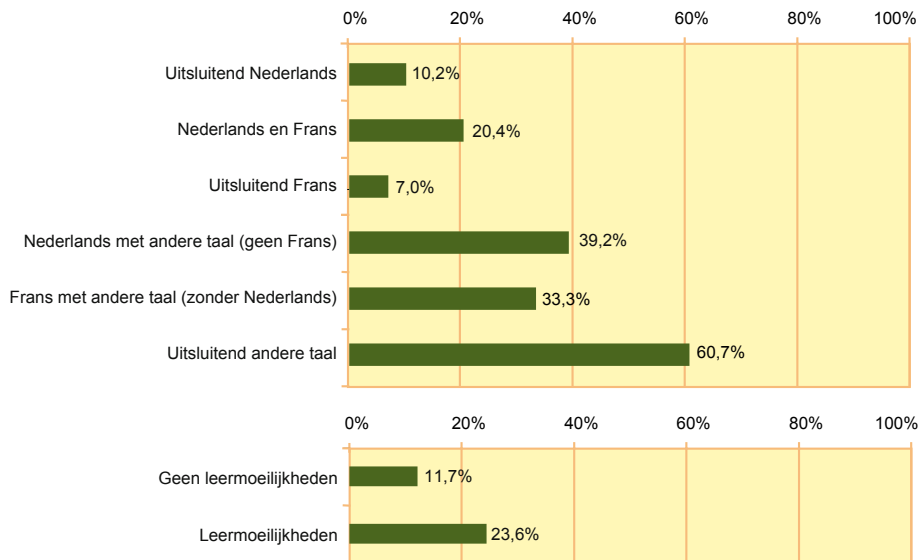
Zelfevaluatie door de leerlingen. Figuur 6 geeft aan hoe de leerlingen hun eigen taalvaardigheid voor Frans inschatten: meestal is dat 'gewoon' of 'goed'. Er zijn wel verschillen tussen de vaardigheden. Opvallend is dat leerlingen vinden dat ze voor de productieve vaardigheden (schrijven en spreken) ongeveer even goed zijn, terwijl er tussen de receptieve vaardigheden (lezen en luisteren) een groot verschil is. Leerlingen vinden dat ze het best zijn in lezen.



Figuur 6 – Antwoorden op de vraag “Hoe goed ben je in Frans?”

Verband tussen leerlingkenmerken

De verschillende leerlingkenmerken staan niet altijd los van elkaar. In Figuur 7 wordt voor een aantal leerlingkenmerken aangegeven hoe ze samenhangen met schoolse vertraging. Daaruit blijkt bijvoorbeeld dat leerlingen die thuis meerdere talen spreken vaker achter zitten op leeftijd dan leerlingen die thuis uitsluitend Nederlands of Frans spreken. Ook leerlingen die thuis helemaal geen Nederlands of Frans spreken hebben vaker een jaar overgedaan dan de andere leerlingen. Leerlingen met (leer-)moeilijkheden zitten vaker achter op leeftijd dan leerlingen zonder moeilijkheden.



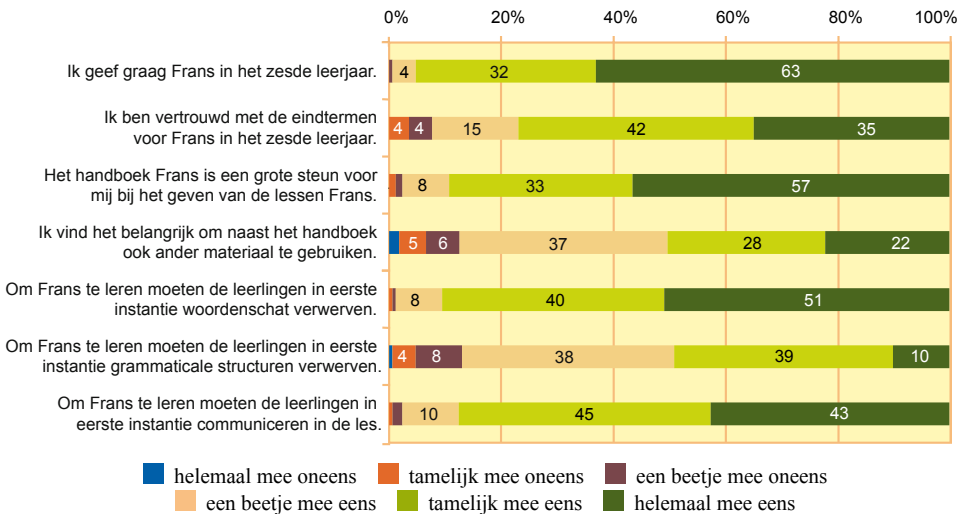
Figuur 7 – Percentage leerlingen dat achter zit op leeftijd in functie van thuistaal en eventuele (leer-)moeilijkheden.

De leerkrachten

Profiel. In de steekproef is het merendeel van de leerkrachten die Frans geven een vrouw (71 procent). Gemiddeld hebben de leerkrachten iets meer dan 15 jaar onderwijservaring, waarvan ze 9 jaar ook Frans geven. Drie procent van deze leerkrachten geeft enkel Frans en geen andere leergebieden in het zesde leerjaar. Bijna 10 procent van de leerkrachten heeft geen volledige lesopdracht. Zij hebben gemiddeld een lesopdracht van ongeveer 60 procent.

Opvattingen. Over het algemeen geven de leerkrachten graag Frans in het zesde leerjaar en vinden ze het handboek een grote steun in hun lessen Frans (Figuur 8). Ze vinden het minder belangrijk om naast het handboek ook ander materiaal te gebruiken. Drie kwart van de leerkrachten zegt tamelijk tot sterk vertrouwd te zijn met de eindtermen Frans, terwijl 3,5 procent er niet zo vertrouwd mee is.

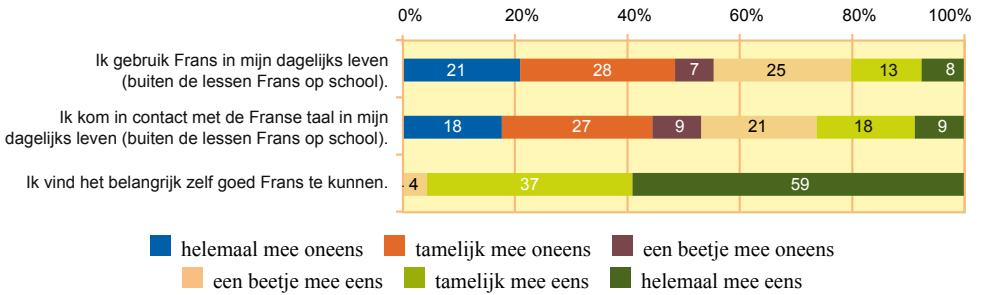
De leerkrachten vinden dat leerlingen in de eerste plaats woordenschat moeten verwerven en moeten communiceren in de les om Frans te leren. Het leren van grammaticale structuren wordt minder als een prioriteit beschouwd, hoewel de meeste leerkrachten dit wel tot op zekere hoogte belangrijk vinden.



Figuur 8 – Opvattingen van de leerkrachten

Vertrouwdheid met het Frans. In het gebruik van en contact met het Frans buiten de schoolcontext zijn er grote verschillen tussen de leerkrachten (Figuur 9). Ongeveer een vijfde van de leerkrachten komt in het dagelijkse leven zeer weinig in contact met Frans en gebruikt het ook weinig zelf. Een kleine 10 procent zegt zeer veel in contact te komen met Frans. Alle leerkrachten geven aan dat ze het in zekere mate belangrijk vinden om goed Frans te kunnen.

Het grootste deel van de leerkrachten volgde de voorbije 3 jaar geen navorming of bijscholing voor Frans (70 procent). Bijna 20 procent volgde één keer een bijscholing en de overige leerkrachten volgden 2 of meer bijscholingen. Vijf procent nam deel aan een taal- of didactiekstage Frans.

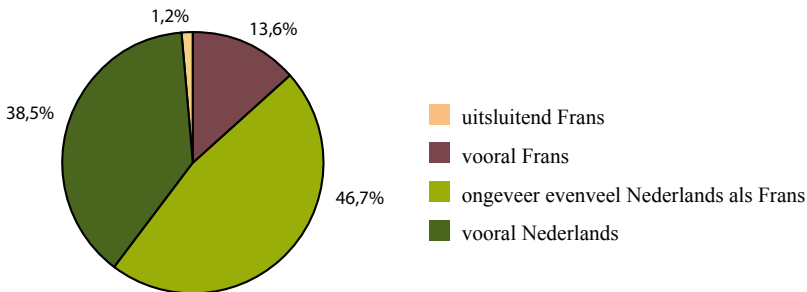


24

Figuur 9 – Mate waarin de leerkrachten vertrouwd zijn met Frans

De lessen Frans

Taalgebruik tijdens de lessen Frans. Bijna de helft van de leerkrachten zegt in de Franse les ongeveer evenveel Nederlands als Frans te spreken (Figuur 10). Opvallend is dat bijna 40 procent vooral Nederlands spreekt. Daarnaast is er nog een groep leerkrachten die vooral Frans spreekt (14 procent) en 1 procent zegt tijdens de lessen uitsluitend Frans te spreken.



Figuur 10 – Taalgebruik tijdens de lessen Frans

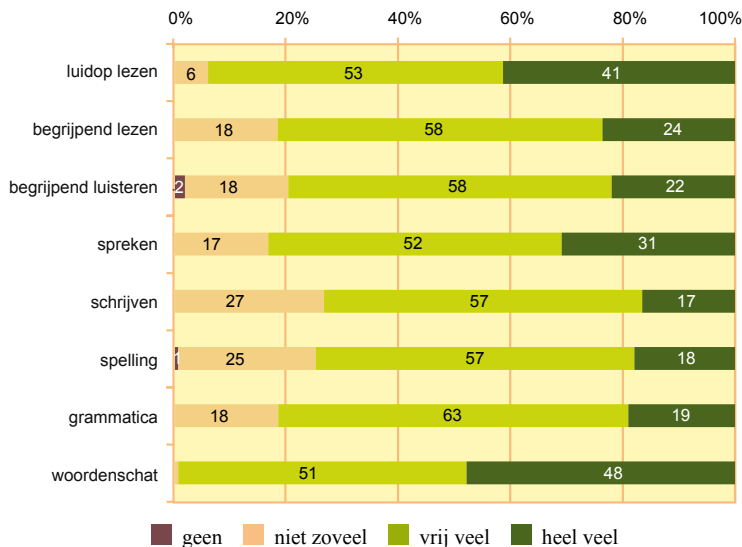
Tijdsbesteding en klaspraktijk. Bijna 90 procent meldt dat de school Frans aanbiedt aan de leerlingen vanaf het vijfde leerjaar. Voor een kleine 7 procent is dat vanaf het derde leerjaar, terwijl 3 procent aangeeft dat al in het eerste leerjaar Frans wordt aangeboden.

Gemiddeld geven de leerkrachten aan dat ze per week 2 uur en 40 minuten aan het leergebied Frans besteden.

Alle leerkrachten gebruiken een handboek voor Frans, waarbij bepaalde handboeken eerder sporadisch gebruikt worden en andere veel vaker. Naast het handboek gebruikt

40 procent van de leerkrachten nog ander gepubliceerd materiaal en 11 procent gebruikt authentiek materiaal.

De leerkrachten vinden vooral woordenschat leren en hardop lezen heel belangrijk (Figuur 11). Ze hechten ook vrij veel belang aan begrijpend lezen en luisteren, spreken en grammatica. In het zesde leerjaar wordt in de lessen Frans het minst belang gehecht aan schrijven en spelling.



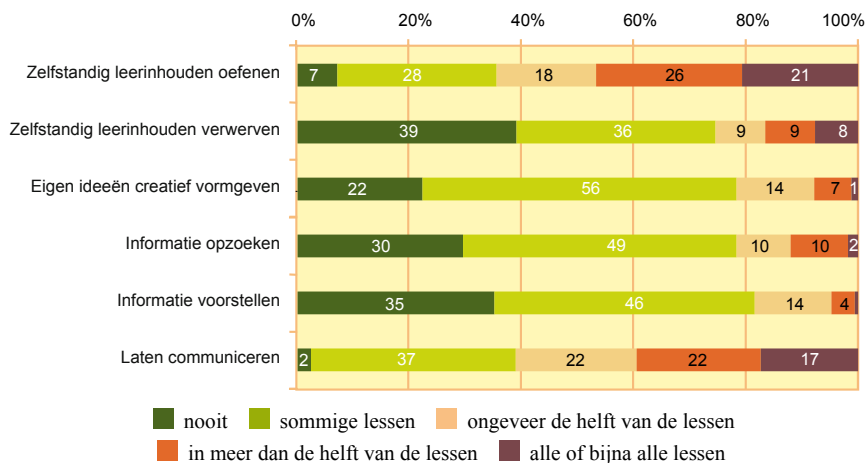
Figuur 11 – Belang dat leerkrachten hechten aan bepaalde lesonderdelen

Aan de leerkrachten werd gevraagd hoe vaak bepaalde leeractiviteiten aan bod komen in de lessen Frans (Figuur 12). Bijna de helft van de leerkrachten geeft aan dat ze hun leerlingen minstens in de helft van de lessen zelfstandig leerinhouden laten inoefenen. Het zelfstandig verwerven van leerinhouden komt veel minder aan bod.

Volgens de meeste leerkrachten mogen de leerlingen ten minste tijdens sommige lessen hun eigen ideeën creatief vormgeven, informatie opzoeken en informatie voorstellen. Toch laat een aanzienlijke groep deze activiteiten nooit plaatsvinden (22 tot 35 procent).

De leerkrachten geven aan dat ze de leerlingen vaak laten communiceren tijdens de les, bij 17 procent gebeurt dit zelfs in elke les Frans. Twee procent van de leerkrachten laat de leerlingen nooit communiceren.

Individualiserende werkvormen. Bijna alle leerkrachten passen wel eens individualiserende werkvormen (zoals contractwerk, hoekenwerk, zelfstandig leren) toe in de lessen Frans. De meesten doen dit slechts in sommige lessen (55 procent), een kwart in ongeveer de helft van de lessen en ongeveer 7 procent past in (bijna) alle lessen individualiserende werkvormen toe.



Figuur 12 – Frequentie van bepaalde leeractiviteiten tijdens de lessen Frans

ICT. Nagenoeg alle leerkrachten hebben een computer met internetverbinding ter beschikking in de school. De grote meerderheid (90 procent) heeft ook een computer in de klas.

Gebruik van geluidsbronnen. Een beperkte groep van leerkrachten (10 procent) geeft aan nooit geluidsbronnen te gebruiken in de Franse les. Een derde gebruikt ze soms. Een kwart van de leerkrachten gebruikt geluidsbronnen in ongeveer de helft van de lessen, een vijfde in meer dan de helft van de lessen. Dertien procent zegt dergelijke bronnen (bijna) elke les te gebruiken.

Huiswerk Frans. De meerderheid van de leerlingen (59 procent) zegt 1 of 2 keer per week huiswerk Frans te krijgen. Volgens een kwart van de leerlingen gebeurt dit 3 of 4 keer per week en bij de overige leerlingen is dat minder dan 1 keer per week. Acht procent van de leerkrachten zegt nooit huiswerk voor Frans te geven, terwijl ongeveer evenveel leerkrachten dit bij alle lessen doet. Bijna de helft geeft voor sommige lessen een huistaak Frans.

De scholen

Tabel 2 biedt een samenvattende beschrijving van de scholen in de steekproef. Iets meer dan de helft van de scholen behoort tot het vrij onderwijs. Bijna drie kwart van de scholen hebben meer dan 180 ingeschreven leerlingen. In de steekproef van scholen is de provincie Antwerpen het sterkst vertegenwoordigd en de provincie Limburg het minst. Voor deze kenmerken weerspiegelen de verschillen tussen scholen in de steekproef de verschillen in de totale populatie Vlaamse lagere scholen.

In het schooljaar 2005-2006 diende 93 procent van de scholen uit de steekproef bij het Departement Onderwijs en Vorming een aanvraag in tot het verkrijgen van GOK-lestijden. Ter vergelijking: in de totale populatie van basisscholen is het percentage scholen dat een GOK-aanvraag indient 97 procent.

De concentratiegraad van een school is gelijk aan het percentage GOK-leerlingen in een school. Een GOK-leerling is een leerling van wie de sociaaleconomische situatie minder gunstig is, omdat de thuistaal niet het Nederlands is, het gezin leeft van een vervangingsinkomen, tot de trekkende bevolking behoort, de moeder laaggeschoold is, en/of omdat de leerling buiten het gezin werd geplaatst. Bij de steekproefscholen die een GOK-aanvraag indienden, bedraagt de concentratiegraad gemiddeld 26 procent. In Vlaanderen is dat gemiddeld 25 procent. In de steekproef varieerde de concentratiegraad van 3 tot 98 procent. Scholen uit het gemeenschapsonderwijs en het officieel gesubsidieerd onderwijs hebben gemiddeld een hogere concentratiegraad dan scholen uit het vrij onderwijs. Bij grote scholen is de concentratiegraad gemiddeld kleiner dan bij kleine scholen. Tussen de provincies duiken ook een aantal verschillen in concentratiegraad op met voornamelijk een lagere concentratiegraad voor Oost- en West-Vlaanderen.

Tabel 2. Beschrijving van de scholen in de steekproef

Schoolkenmerken	% scholen in de steekproef	Gemiddelde concentratiegraad*
<i>Onderwijsnet</i>		
Gemeenschapsonderwijs	19	36
Officieel gesubsidieerd onderwijs	23	31
Vrij onderwijs	58	20
<i>Schoolgrootte</i>		
Groot (meer dan 180 leerlingen)	72	24
Klein (minder dan 180 leerlingen)	28	31
<i>Provincie</i>		
Antwerpen	25	28
Limburg	15	27
Oost-Vlaanderen	23	22
Vlaams-Brabant	18	28
West-Vlaanderen	19	24

* Gemiddelde concentratiegraad van de steekproefscholen die een GOK-aanvraag deden

4. Van toetsresultaat tot een uitspraak over de eindtermen

Om op basis van de resultaten op de peilingstoetsen een uitspraak te doen over het behalen van de eindtermen, moet het bedoelde minimumniveau van de eindtermen eerst worden vertaald naar de concrete toetsopgaven. Bij de peiling bepaalden deskundigen uit het onderwijs zelf het vereiste minimumniveau per toets. Zij maakten daarbij gebruik van meetschalen.

Voor de peiling Frans werden meetschalen ontwikkeld voor luisteren, lezen en het hanteren van een woordenlijst. Voor schrijven werd geen meetschaal samengesteld, maar werd gewerkt met informatie over het aantal gemaakte fouten bij de kopieeropdrachten. Omdat er voor de praktische proef spreken geen meetschaal is, worden de resultaten daarvan beschrijvend weergegeven.

28

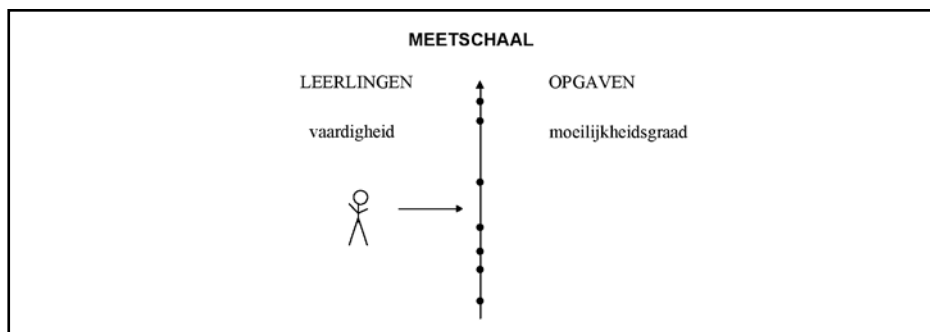
De schriftelijke toetsen

Lezen, luisteren en het hanteren van een woordenlijst

Zowel voor luisteren als voor lezen en het hanteren van een woordenlijst werd in voorafgaand onderzoek een meetschaal opgesteld.

Eerste stap: van toetsresultaten naar een meetschaal

Op een meetschaal worden zowel de toetsopgaven als de leerlingen weergegeven (Figuur 13).



Figuur 13 - Het principe van een meetschaal. De bolletjes op de lijn zijn de opgaven. Het pijltje geeft de plaats van een leerling weer ten opzichte van de opgaven.

Een meetschaal kan je vergelijken met een ladder. De sporten van de ladder verwijzen naar de toetsopgaven. Hoe hoger de opgaven op de ladder staan, hoe moeilijker ze zijn. Maar de sporten van de toetsladder staan niet altijd op dezelfde afstand van elkaar: sommige opgaven liggen qua moeilijkheidsgraad bijvoorbeeld erg dicht bij elkaar. Op de meetschaal staan ook de leerlingen in toenemende mate van vaardigheid. Ze staan op die sport van de toetsladder die het best hun vaardigheid in het domein weerspie-

gelt. Opgaven die op de meetschaal onder de leerling staan, heeft de leerling onder de knie. Opgaven die op de meetschaal boven de leerling staan, gaan op dat moment zijn of haar petje te boven. Hoe goed een leerling in dit model een opgave beheerst, wordt uitgedrukt in kansen. Zo houdt het model rekening met de mogelijkheid dat een vaardige leerling ook wel eens een makkelijke opgave foutief oplost.

Tweede stap: het minimumniveau vertalen in opgaven

Toelichting. De eindtermen bepalen voor een bepaald leergebied wat leerlingen minstens moeten beheersen aan het einde van het basisonderwijs. Ze beschrijven dit minimumdoel in algemene bewoordingen. Daarbij is niet meteen duidelijk hoe dit minimumdoel zich vertaalt in concrete toetsopgaven. Voor elk inhoudelijk domein en elke eindterm kan men immers heel gemakkelijke opgaven formuleren, maar ook heel moeilijke. De eindtermen zelf geven niet aan tot welke moeilijkheidsgraad leerlingen de opgaven uit het domein moeten beheersen.

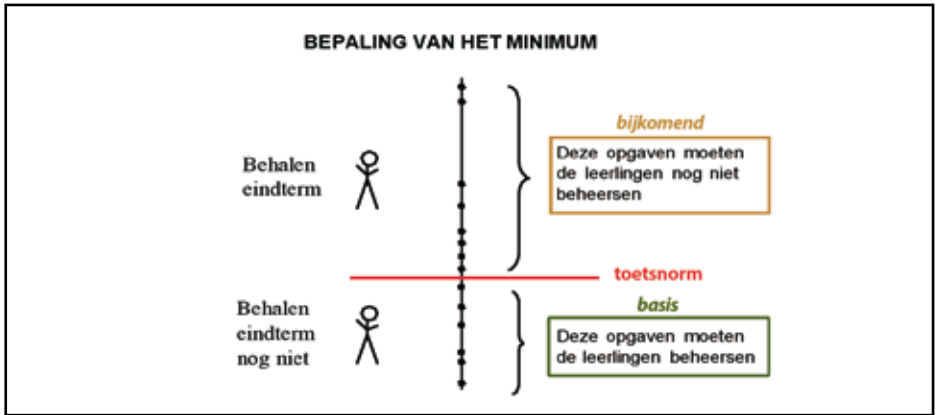
Opdeling van de toetsopgaven. Aan een groep deskundigen (leraren, pedagogisch begeleiders, inspecteurs, beleidsmakers en lerarenopleiders) werd gevraagd om de meetschalen te bestuderen. Op basis van een inhoudelijke analyse van de opgaven hebben zij op de meetschaal een toetsnorm aangeduid. Een toetsnorm bepaalt hoe hoog leerlingen ten minste moeten scoren, welke opgaven ze ten minste goed moeten beheersen om de eindtermen te bereiken. De toetsnorm verdeelt de meetschaal in twee groepen van opgaven: basisopgaven en bijkomende opgaven (Tabel 3).

Tabel 3. Kenmerken van basisopgaven en bijkomende opgaven op de meetschaal.

Basisopgaven	<ul style="list-style-type: none"> - Deze opgaven geven het minimumniveau van de eindtermen weer. - De leerlingen moeten deze opgaven beheersen om de eindtermen te behalen.
Bijkomende opgaven	<ul style="list-style-type: none"> - Deze opgaven zijn moeilijker dan het vereiste minimumniveau. Ze gaan dus verder dan wat de eindtermen beogen. - Leerlingen die de eindtermen net halen, hoeven deze opgaven niet te beheersen.

In bijlage staan voor elk van de meetschalen enkele voorbeeldopgaven. Daarbij wordt telkens aangegeven of het om een basisopgave of een bijkomende opgave gaat.

Opdeling van de leerlingen. De toetsnorm werd bepaald aan de hand van de opgaven op de meetschaal. Omdat ook de leerlingen op die meetschaal worden weergegeven, verdeelt de toetsnorm hen in twee groepen. Leerlingen die boven de toetsnorm zitten, halen de eindtermen. De andere leerlingen halen de eindtermen nog niet. Figuur 14 geeft de logica van de toetsnorm, met een opdeling van opgaven en leerlingen, schematisch weer.



Figuur 14 – De toetsnorm met een opdeling van toetsopgaven en leerlingen

Schrijven

Voor de kopieeropdrachten wordt niet gewerkt met een meetschaal maar met het aantal fouten. Ook hier geeft de eindterm niet meteen aan hoeveel fouten leerlingen mogen maken bij het kopiëren. Daarom kregen de onderwijsdeskundigen de opdracht om per opgave en voor het geheel vast te leggen hoeveel procent van de woorden en leestekens een leerling die deze eindterm beheerst maximaal fout mag overschrijven. Voor elke leerling werd over het geheel van de gemaakte kopieeropdrachten berekend hoeveel procent fouten hij maakte. Deze toetsnorm verdeelt de leerlingen in twee groepen. Leerlingen die meer fouten maken dan de toetsnorm, halen de eindterm nog niet. De andere leerlingen halen de eindterm wel.

In de bijlage is een voorbeeldopgave voor schrijven opgenomen.

De praktische proef spreken

Door de aard van de opdrachten is het voor de praktische proef niet mogelijk om een van beide bovenstaande werkwijzen te volgen. De spreekproef bestaat immers uit veelomvattende opdrachten die beoordeeld werden op verschillende aspecten. De resultaten van de spreekproef worden daarom beschrijvend weergegeven in een apart hoofdstuk.

De bijlage bevat ook voorbeeldopgaven voor spreken.

5. De resultaten op de schriftelijke toetsen

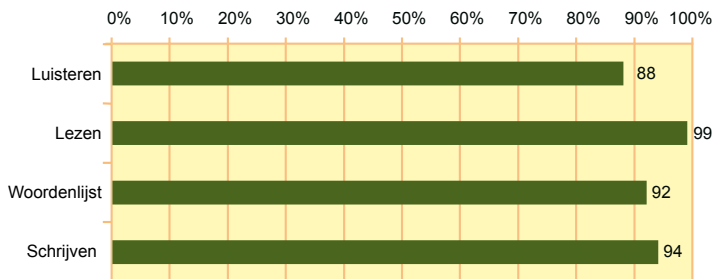
Zowel voor lezen, luisteren als schrijven (kopiëren) zijn de resultaten goed tot zeer goed. Voor lezen bereiken nagenoeg alle leerlingen uit het zesde leerjaar het minimumniveau dat werd vastgelegd door de onderwijsdeskundigen. Ook voor kopiëren behalen zeer veel leerlingen het vooropgestelde minimumniveau. Voor het hanteren van een woordenlijst bereikt slechts 8 procent van de leerlingen de eindterm niet, en voor luisteren is dat 12 procent.

Uit de analyse van de verschillen tussen leerlingen, klassen en scholen komt naar voren dat er weinig verschillen zijn tussen klassen. Voor luisteren en lezen worden wel aanzienlijke verschillen tussen scholen gevonden. Voor schrijven zijn deze verschillen zeer beperkt. De aanwezige schoolverschillen hangen echter in sterke mate samen met het leerlingenpubliek en worden dus ook sterk verkleind wanneer deze in rekening worden gebracht.

31

Hoeveel leerlingen beheersen de eindtermen?

Voor luisteren bereikt 88 procent van de leerlingen de eindtermen (Figuur 15). Bijna alle leerlingen beheersen de eindtermen voor lezen (99 procent) en voor het hanteren van een woordenlijst (92 procent). Voor schrijven (kopiëren) behaalt 94 procent van de leerlingen het vooropgestelde minimumniveau.



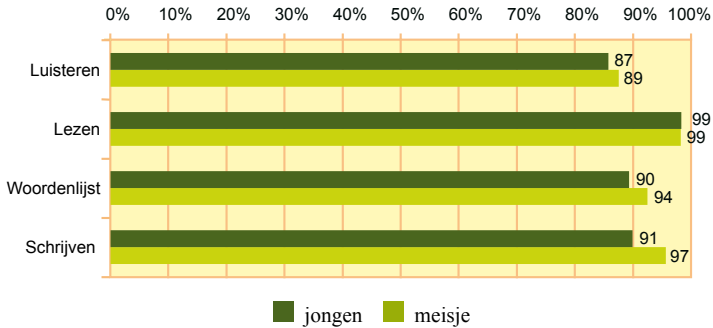
Figuur 15 - Percentage leerlingen dat de eindtermen beheerst per toets

Wat voorspelden de leerkrachten?

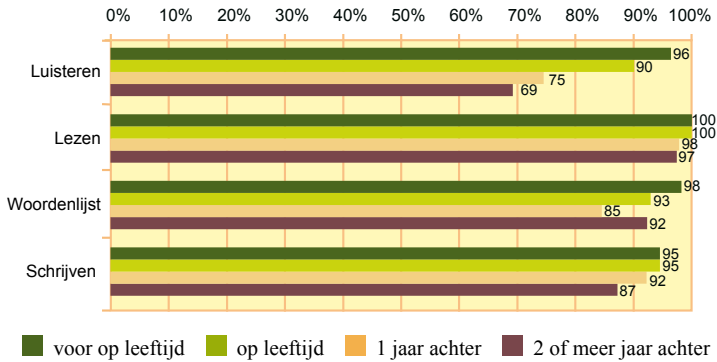
Aan de leerkrachten van het zesde leerjaar werd gevraagd om aan te geven welke leerlingen van hun klas volgens hen de eindtermen Frans voor lezen, luisteren en schrijven halen. Ook deze resultaten liggen hoog, maar toch wat lager dan de peilingsresultaten. Volgens de leerkrachten haalt 78 procent van de leerlingen de eindtermen luisteren, 88 procent de eindtermen lezen (inclusief het hanteren van een woordenlijst), en 89 procent de eindtermen schrijven.

Zijn er verschillen tussen leerlingengroepen?

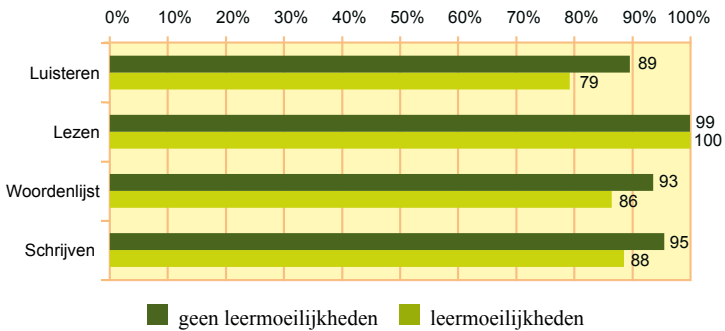
In de Figuren 16.1 tot 16.5 wordt het percentage leerlingen dat de eindtermen beheerst, uitgesplitst volgens een aantal leerlingkenmerken.



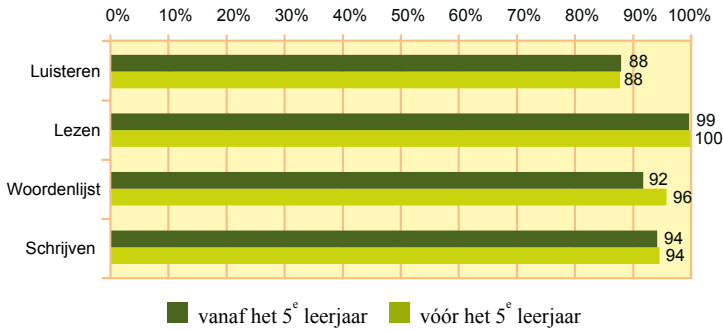
Figuur 16.1 – Percentage jongens en meisjes dat de eindtermen haalt



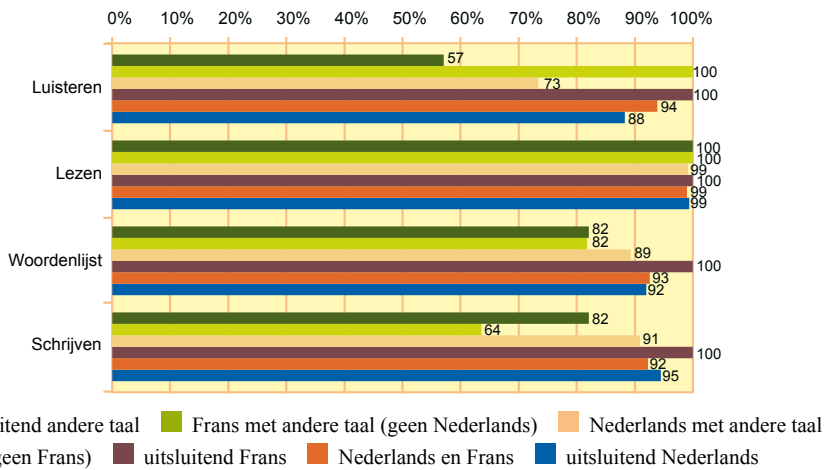
Figuur 16.2 – Percentage leerlingen dat de eindtermen haalt volgens leeftijd



Figuur 16.3 – Percentage leerlingen met of zonder (leer-)moeilijkheden dat de eindtermen haalt



Figuur 16.4 – Percentage leerlingen dat de eindtermen haalt volgens het leerjaar waarin met Frans gestart werd



Figuur 16.5 – Percentage leerlingen dat de eindtermen haalt volgens thuistaal

Iets meer meisjes dan jongens halen de eindtermen. Enkel voor lezen is er geen verschil tussen jongens en meisjes, maar daar halen beide groepen zeer hoge scores zodat het vaststellen van een verschil minder voor de hand ligt.

De leerlingen met een schoolse vertraging presteren voor alle vaardigheden minder goed dan de leerlingen die op leeftijd zitten. Dit verschil is het grootst bij luisteren. Enkel bij het opzoeken in een woordenlijst ligt de prestatie van leerlingen die 2 jaar of meer achter zitten wat hoger dan verwacht omdat ze daar bijna even vaak de eindtermen bereiken als de leerlingen die op leeftijd zitten. De leerlingen die voor zijn op hun leeftijdsgenoten presteren meestal beter dan de leerlingen die op leeftijd zitten.

Leerlingen met een (leer-)moeilijkheid behalen iets minder vaak de eindtermen dan de andere leerlingen. Ook hier is dit verschil het grootst bij luisteren en is er geen verschil bij lezen.

Leerlingen die volgens hun leerkrachten vóór het vijfde leerjaar startten met Franse lessen doen het enkel beter voor het hanteren van woordenlijsten dan leerlingen die vanaf het vijfde leerjaar zijn gestart.

Ook voor thuistaal zijn er prestatieverschillen tussen leerlinggroepen. Alle leerlingen die thuis enkel Frans spreken halen de eindtermen. Voor de overige groepen is er geen eenduidig verband tussen de aard van de thuistaal en de prestatie op de verschillende vaardigheden. Voor lezen zijn de prestatieverschillen minimaal omwille van de hoge score in alle groepen. De verschillen zijn het grootst voor de eindtermen luisteren: de groepen die thuis (onder meer) Frans spreken halen vaker de eindtermen dan de leerlingen die thuis enkel Nederlands spreken. De leerlingen die thuis een andere vreemde taal spreken (eventueel in combinatie met het Nederlands), behalen beduidend lagere scores voor luisteren. Voor schrijven presteren vooral de leerlingen die thuis Frans met een andere taal dan het Nederlands combineren of die Nederlands noch Frans spreken minder goed.

Uit deze resultaten blijkt dat er een samenhang is tussen bepaalde leerlingkenmerken en de verschillende vaardigheden Frans. Toch hoort bij deze vergelijkingen tussen de resultaten van bepaalde leerlingengroepen een kanttekening. Ten eerste zijn de groepen waarop de vergelijkingen gebaseerd zijn soms relatief klein. Er moet dan ook statistisch getoetst worden of de gevonden verschillen betrouwbaar zijn. Ten tweede werd al aangegeven dat verschillende leerlingkenmerken samenhangen. Daaruit volgt bijvoorbeeld dat voor leeftijd de gevonden verschillen niet alleen het effect weergeven van schoolse vertraging op zich, maar misschien ook van andere kenmerken die vaak voorkomen bij leerlingen die achter zijn op leeftijd. Deze leerlingen spreken thuis bijvoorbeeld minder vaak Nederlands of Frans en hebben vaker (leer-)moeilijkheden dan leerlingen die op leeftijd zitten.

Analyse van verschillen tussen leerlingen, klassen en scholen

Voor een zuivere interpretatie van leerlingverschillen is het dus nodig om bij de analyses telkens rekening te houden met alle beschikbare leerlingkenmerken. Zo kan er op statistische wijze worden nagegaan wat het effect is van één kenmerk (bijvoorbeeld achter zitten op leeftijd) los van de invloed van de andere kenmerken (bijvoorbeeld thuistaal en leermoeilijkheden).

Daarnaast wordt bij deze analyses ook nagegaan of er systematische verschillen zijn tussen scholen en tussen klassen binnen scholen. Kwaliteitsvol onderwijs houdt immers niet alleen in dat een voldoende hoog percentage leerlingen de eindtermen haalt, maar ook dat er geen grote verschillen zijn in de mate waarin scholen de eindtermen bij hun leerlingen realiseren. Als er verschillen worden vastgesteld, dan kan worden onderzocht met welke klas- of schoolkenmerken deze verschillen samenhangen.

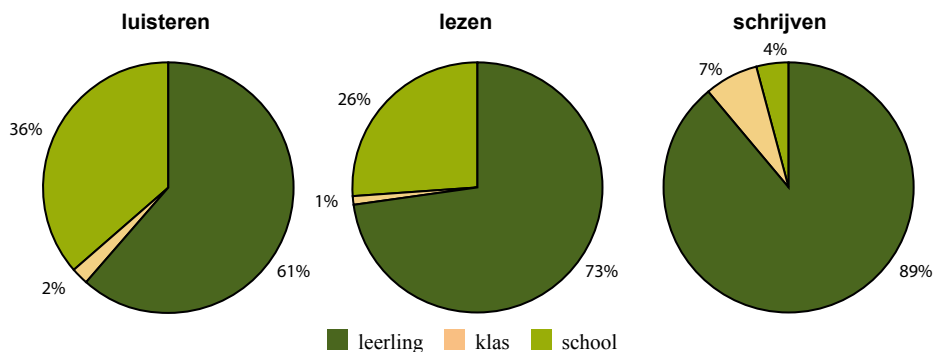
Deze analyses gebeuren voor de drie basisvaardigheden: luisteren, lezen en schrijven (kopiëren).

Zijn er prestatieverschillen tussen klassen en scholen?

Scholen verschillen onderling in de gemiddelde prestaties van hun leerlingen voor de receptieve vaardigheden lezen en luisteren (Figuur 17). Deze verschillen in schoolgemiddelden zijn wat groter voor luisteren dan voor lezen. Bij luisteren hangt 36 procent van de prestatieverschillen tussen leerlingen samen met de school waar ze naar toe gaan. Voor lezen is dat 26 procent. Voor schrijven (kopiëren) zijn er nauwelijks verschillen tussen scholen. Slechts vier procent van de verschillen in toetsprestaties voor schrijven hangt samen met de school.

In de scholen met meerdere klassen van het zesde leerjaar (47 procent van de scholen) zijn er over het algemeen weinig systematische verschillen in gemiddelde toetsprestatie tussen de klassen voor luisteren, lezen en schrijven. De klasverschillen omvatten 7 procent van de prestatieverschillen voor schrijven, 2 procent voor luisteren, en 1 procent voor lezen.

Voor elk van de drie vaardigheden zijn het grootste deel van de prestatieverschillen toe te schrijven aan verschillen tussen leerlingen zelf. Voor schrijven is dat 89 procent, voor lezen 73 procent en voor luisteren 61 procent.



Figuur 17 - Mate waarin de verschillen in de toetsprestaties voor luisteren, lezen en schrijven toe te schrijven zijn aan verschillen tussen scholen, klassen en leerlingen.

Waarmee hangen deze prestatieverschillen samen?

Tabel 4 geeft een overzicht van kenmerken die samenhangen met verschillen in toetsprestaties voor luisteren, lezen en schrijven. De tabel geeft aan of een kenmerk samenhangt met gemiddeld hogere (+) of lagere (-) scores voor een bepaalde vaardigheid. Een positief effect wijst erop dat leerlingen met dat kenmerk een hogere kans hebben om een gemiddelde toetsopgave juist op te lossen dan leerlingen die niet in die situatie zitten. Bij een negatief effect is de kans voor leerlingen met het kenmerk lager dan voor leerlingen zonder dat kenmerk. De gevonden effecten uit deze tabel worden hieronder besproken. Er wordt daarbij een onderscheid gemaakt tussen kenmerken van de leerlingen en hun gezin, de kenmerken van de leerkrachten en hun lessen Frans en administratieve schoolkenmerken.

Tabel 4. Overzicht van de achtergrondkenmerken die de kans om een toetsopgave op te lossen verhogen (+) of verlagen (-)

Kenmerken van de leerlingen en hun gezin	Luisteren	Lezen	Schrijven
<i>Meisjes</i>			+
<i>Leeftijd (t.o.v. op leeftijd)</i>			
1 jaar achter	-	-	-
Voor op leeftijd	+		
<i>(Leer-)moeilijkheden</i>			
Dyslexie	-	-	-
AD(H)D	-		
Stoornis uit het autismespectrum	-		
Verstandelijke handicap	-		
Visuele handicap	-		-
Beperkingen die niet in vragenlijst zijn opgenomen	-	-	-
<i>Extra zorg</i>	-	-	-
<i>Gunstige sociaaleconomische situatie</i>	+	+	+
<i>Vertrouwdheid met het Frans</i>			
Thuisstaal (t.o.v. uitsluitend Nederlands)			
Uitsluitend Frans	+	+	
Nederlands en Frans	+	+	
Frans en een andere vreemde taal	+		
Gestart met lessen Frans (t.o.v. vanaf het 5 ^{de})			
Vanaf het 3 ^{de} leerjaar lager onderwijs	+		
Vóór het 3 ^{de} leerjaar	+	+	+
Geboorteplaats (t.o.v. Vlaanderen)			
Wallonië	+	+	
Brussel	+	+	+
Ander land	+	+	
Frans taalkamp of taaluitwisseling	+	+	
<i>Positieve eigen inschatting Frans</i>	+	+	+
<i>Houding van de leerling ten opzichte van Frans</i>			
Leerling vindt Frans leren belangrijk	+	+	+
Leerling vindt Frans leren leuk	+	+	+
<i>Houding van de ouders ten opzichte van Frans</i>			
Vader			
Vaker hulp huiswerk	-	-	-
Meer zelf Frans gebruiken	+	+	
Meer in contact met Frans	+	+	
Meer belang kennis Frans zelf	+	+	
Moeder			
Vaker hulp huiswerk	-	-	-
Meer zelf Frans gebruiken	+	+	
Meer in contact met Frans	+	+	
Meer belang kennis Frans zelf	+	+	

Leerkrachtkenmerken	Luisteren	Lezen	Schrijven
<i>Meer jaren onderwijservaring</i>	+	+	+
<i>Grotere vertrouwdheid met eindtermen Frans</i>	+	+	
Kenmerken van de lessen Frans	Luisteren	Lezen	Schrijven
<i>Meer tijd per week voor Frans</i>	+	+	
<i>Gebruikte taal in les Frans (t.o.v. vooral Nederlands)</i>			
<i>Vooraf Frans</i>	+		
<i>Ongeveer evenveel Nederlands als Frans</i>	+	+	
<i>Lessen Frans volgens de leerlingen</i>			
<i>Soms tekst op cd of cassette (t.o.v. nooit)</i>		-	
<i>Vaak of soms tekst op dvd of video (t.o.v. nooit)</i>	-	-	
<i>Vaak of soms met eigen woorden iets vertellen (t.o.v. nooit)</i>	-	-	
<i>Huiswerk Frans volgens de leerlingen</i>			
<i>3 of 4 keer per week (t.o.v. nooit)</i>			+
<i>ICT</i>			
<i>Beschikbaarheid computers (t.o.v. geen)</i>		+	
<i>Leeractiviteiten volgens de leerkracht</i>			
<i>Vaker eigen ideeën creatief vorm geven</i>		+	
<i>Vaker informatie opzoeken</i>	+	+	
<i>Vaker informatie voorstellen</i>	+	+	
<i>Vaker laten communiceren</i>	+	+	
Schoolkenmerken	Luisteren	Lezen	Schrijven
<i>Onderwijsnet (t.o.v. vrij)</i>			
<i>Gemeenschapsonderwijs</i>			-
<i>Provincie (t.o.v. Antwerpen)</i>			
<i>Limburg</i>		-	
<i>Vlaams-Brabant</i>	+	+	
<i>West-Vlaanderen</i>	+	+	

Welke kenmerken van de leerlingen en hun gezin maken een verschil?

- Voor luisteren en lezen worden geen verschillen gevonden tussen jongens en meisjes. Meisjes presteren wel beter voor de kopieeropdrachten.
- Leerlingen met een schoolse vertraging behalen voor de drie vaardigheden minder goede resultaten dan leerlingen die op leeftijd zitten. Leerlingen die voor zitten op hun leeftijdsgenoten halen doorgaans betere scores op de luistertoetsen.
- Leerlingen met dyslexie doen het minder goed voor luisteren, lezen en schrijven dan hun collega's zonder (leer-)moeilijkheden, ziekte of handicap. Dit geldt ook voor de leerlingen die volgens hun ouders "andere beperkingen" (dat zijn beperkingen die niet opgesomd waren in de vragenlijst) hebben. Leerlingen met een visuele handicap doen het zowel voor luisteren als voor schrijven minder goed dan

leerlingen zonder gerapporteerde problemen. Leerlingen met AD(H)D, een stoornis uit het autismespectrum of een verstandelijke handicap presteren minder goed voor luisteren.

- Leerlingen die extra zorg krijgen presteren minder goed voor de drie vaardigheden dan leerlingen die geen extra zorg krijgen. Wellicht hebben leerlingen die extra zorg krijgen, ook vaker problemen met Frans dan de andere leerlingen.
- Hoe gunstiger de sociaaleconomische situatie van het gezin, hoe beter de leerlingen presteren op de toetsen voor de drie vaardigheden.
- De vertrouwdheid van de leerlingen met de Franse taal heeft duidelijk een invloed op hun toetsprestaties.
 - Leerlingen die thuis Frans spreken (eventueel in combinatie met Nederlands) presteren voor luisteren en lezen beter dan leerlingen die thuis enkel Nederlands spreken. Leerlingen die thuis Frans en een andere vreemde taal spreken (maar geen Nederlands), doen het enkel beter voor luisteren.
 - De meeste leerlingen in de steekproef krijgen Franse les sinds het vijfde leerjaar. Gemiddeld scoren de leerlingen die sinds het derde leerjaar Frans krijgen hoger voor luisteren. Er is een kleine groep leerlingen die aangeeft nog vóór het derde leerjaar van de lagere school te zijn gestart met Frans. Deze leerlingen presteren beter voor de drie vaardigheden.
 - De toetsprestaties hangen ook samen met de geboorteplaats van de leerling. Leerlingen die in Brussel geboren zijn presteren beter voor de drie vaardigheden. Leerlingen die in Wallonië of in het buitenland geboren zijn doen het beter voor luisteren en lezen.
 - Leerlingen die een Frans taalkamp volgden of een taaluitwisseling deden, behalen hogere scores voor luisteren en lezen.
- Leerlingen hebben zelf een accuraat algemeen beeld van hun vaardigheden voor Frans. Degenen die zichzelf hoog inschatten voor de verschillende vaardigheden, blijken gemiddeld ook beter te scoren op de lees-, luister- en schrijftoetsen.
- De houding van de leerlingen ten opzichte van Frans hangt duidelijk samen met hun prestaties voor Frans.
 - Leerlingen die het belangrijk vinden om goed Frans te kunnen, presteren gemiddeld voor alle vaardigheden beter dan de andere leerlingen.
 - Leerlingen die het leuk vinden om Frans te leren, doen het eveneens beter voor alle vaardigheden.
- De houding van de ouders ten opzichte van de lessen Frans en hun contact met Frans hangen samen met de toetsprestaties van de leerlingen.
 - Wanneer de ouders aangeven dat ze hun zoon of dochter veel helpen bij het huiswerk Frans, presteren de leerlingen minder goed voor de drie vaardigheden dan leerlingen die volgens hun ouders geen hulp krijgen. Mogelijk zijn

het de leerlingen die meer problemen hebben met Frans, die ook meer hulp nodig hebben van hun ouders.

- Leerlingen van ouders die zelf vaak Frans gebruiken en er veel mee in contact komen presteren beter op de luister- en de leestoetsen dan leerlingen van wie de ouders dit nooit doen.
- Het belang dat de ouders hechten aan de eigen kennis van het Frans hangt ook samen met de leerlingprestaties op de luister- en de leestoetsen.

Welke leerkrachtkenmerken maken een verschil?

- Naarmate een leerkracht meer onderwijservaring heeft (algemeen of specifiek in het zesde leerjaar) behalen de leerlingen betere resultaten voor alle getoetste vaardigheden.
- Leerlingen waarvan de leerkracht aangeeft zeer vertrouwd te zijn met de eindtermen Frans presteren beter voor luister- en leesvaardigheid dan leerlingen waarvan de leerkracht aangeeft minder vertrouwd te zijn met die eindtermen.

39

Welke kenmerken van de lessen Frans maken een verschil?

- Naarmate de leerkracht in een klas per week meer tijd besteedt aan het leergebied Frans, presteren de leerlingen beter voor luisteren en lezen. Voor kopiëren maakt dit geen verschil.
- Voor de luistervaardigheid van leerlingen in het Frans geldt: hoe meer Frans de leerkracht in de les gebruikt, hoe beter. Dezelfde tendens lijkt ook op te gaan voor de leesvaardigheid van de leerlingen.
- Leerlingen die soms teksten op cd of cassette krijgen aangeboden in de Franse les presteren minder goed voor lezen dan leerlingen die zeggen dat dit nooit gebeurt. Leerlingen die aangeven vaak of soms teksten op dvd of video in de Franse les te krijgen, presteren minder goed voor luisteren en lezen dan leerlingen die zeggen dat dit nooit gebeurt. Hetzelfde effect wordt vastgesteld voor leerlingen die zeggen dat ze vaak of soms iets in hun eigen woorden in de Franse les moeten vertellen.
- Leerlingen die aangeven dat ze 3 tot 4 keer per week huiswerk krijgen voor Frans, scoren beter voor de schrijfp opdrachten dan leerlingen die minder dan 1 keer per week huiswerk Frans krijgen. Op basis van wat de leerkrachten rapporteren over het huiswerk Frans, is er echter geen effect op de toetsprestaties merkbaar.
- De beschikbaarheid van computers lijkt een positief effect te hebben op de leesprestaties.
- Het aanbieden van bepaalde leeractiviteiten heeft een positief effect op de toetsprestaties voor luisteren en lezen. Dit geldt vooral voor het laten opzoeken en voorstellen van informatie door leerlingen in de Franse les. Ook voor het creatief vormgeven van eigen ideeën en het laten communiceren wordt een positief effect gevonden. Het creatief vormgeven van ideeën hangt samen met betere leesprestaties, het laten communiceren met betere prestaties voor lezen en luisteren.

Welke administratieve schoolkenmerken maken een verschil?

- Leerlingen uit het gemeenschapsonderwijs presteren minder goed voor schrijven dan leerlingen uit het vrij onderwijs. Voor de andere vaardigheden zijn er geen prestatieverschillen tussen leerlingen uit de verschillende onderwijsnetten.
- Leerlingen uit Limburg presteren minder goed op de leestoetsen. Leerlingen die school lopen in Vlaams-Brabant en West-Vlaanderen doen het beter op de luister- en leestoetsen.

De verschillen tussen scholen

Luisteren en lezen

In Figuur 18a en 19a worden de verschillen tussen scholen weergegeven voor hun ruwe gemiddelde score op de meetschalen voor luisteren en lezen. De scholen met de laagste gemiddelde score bevinden zich telkens links in de figuur en die met de hoogste gemiddelde score rechts. De horizontale stippellijn geeft het globale Vlaamse schoolgemiddelde aan. Rond elk schoolgemiddelde staat met een verticaal lijntje een betrouwbaarheidsinterval. Dit interval wijst op de statistische onzekerheid rond het schoolgemiddelde. Enkel scholen waarbij het betrouwbaarheidsinterval helemaal boven of onder het Vlaamse gemiddelde valt, zijn voor 95 procent zeker dat hun school hogere of lagere resultaten haalt dan de gemiddelde Vlaamse school. Voor luisteren doen 15 scholen het op basis van de ruwe resultaten van hun leerlingen beter en 18 scholen doen het minder goed dan de gemiddelde Vlaamse school. Voor lezen doen 16 scholen het beter en 21 scholen presteren minder goed.

Op basis van de analyses naar de verschillen tussen scholen kunnen echter ook gecorrigeerde schoolgemiddelden worden berekend, zoals weergegeven in Figuur 18b en 19b. Deze gemiddelden geven de verschillen tussen scholen weer na statistische correctie voor kenmerken van leerlingen en scholen waarop deze laatste niet steeds een invloed hebben (zoals de anderstaligheid of de leerproblemen van de leerlingen), maar die wel een invloed hebben op de prestaties. Tabel 5 geeft de leerling- en schoolkenmerken waarvoor gecorrigeerd werd. Op die manier geven de gecorrigeerde gemiddelden de scholen een beeld van waar ze staan ten opzichte van vergelijkbare scholen. De verschillen die er zijn tussen deze scholen kunnen wijzen op verschillen in doelmatigheid van de scholen in de getoetste vaardigheden.

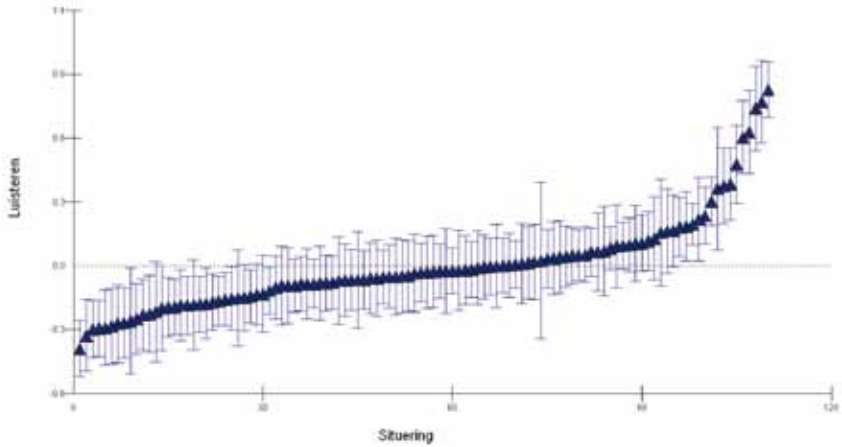
Uit de vergelijking van de figuren kan men zien dat de verschillen tussen scholen aanzienlijk kleiner worden wanneer men rekening houdt met de achtergrondkenmerken. De schoolgemiddelden komen dicht bij elkaar te liggen na de correctie. De positie van een school kan wijzigen na controle voor de achtergrondkenmerken. Zo kan een school na controle het goed doen in vergelijking met andere scholen, terwijl ze geen hoge score haalt in de ruwe resultaten.

Na statistische correctie voor de beschikbare achtergrondkenmerken zijn er beduidend minder scholen die in positieve of negatieve zin het verschil maken. Voor luisteren doen 8 scholen het beter en doen 4 scholen het minder goed dan vergelijkbare scholen. Voor lezen steken 7 scholen er in positieve zin bovenuit en doen 6 scholen het minder goed dan vergelijkbare scholen. Hiervan scoren 2 scholen voor beide vaardigheden hoger, en 3 scholen duidelijk lager voor zowel luisteren als lezen.

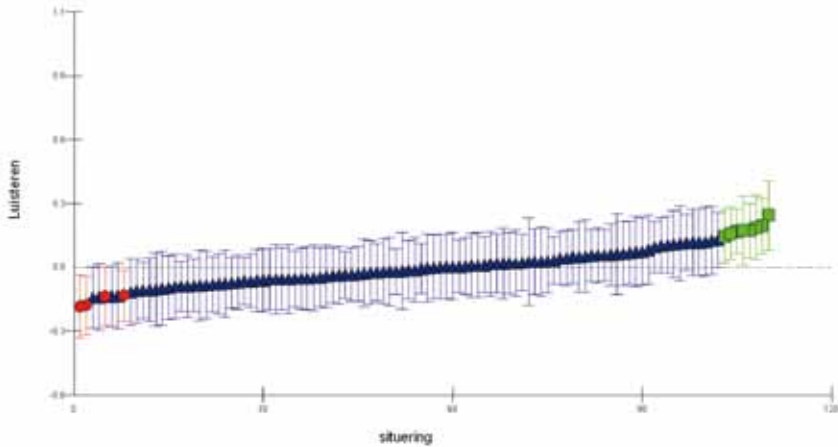
Tabel 5. Leerling- en schoolkenmerken waarvoor gecorrigeerd wordt bij de vergelijking tussen scholen

Leerlingkenmerken	Schoolkenmerken
Geslacht	Onderwijsnet
Schoolse achterstand	Provincie
Thuis taal	Schoolgrootte
Leescultuur thuis	Verstedelijkingsgraad
(Leer-)moeilijkheden (incl. ziektes of handicaps)	GOK: concentratiegraad
Leerling is buiten gezinsverband geplaatst	
Gezin behoort tot de trekkende bevolking	
Etniciteit van de ouders	
Sociaal-economische status van het gezin	

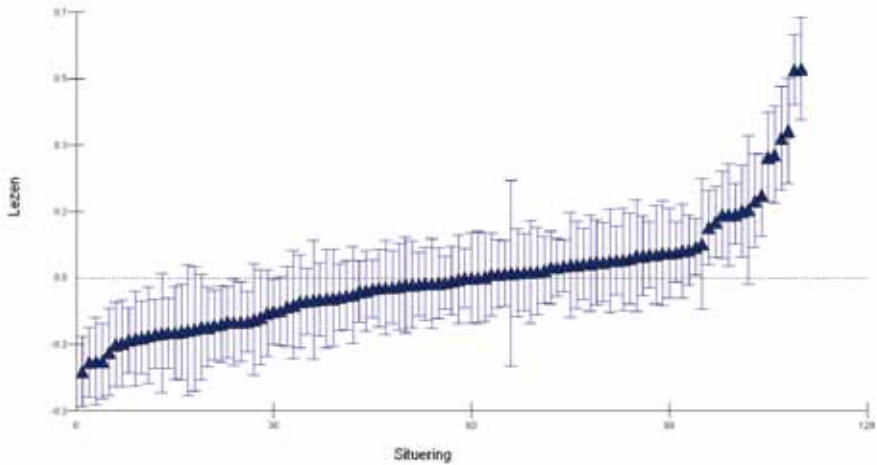
Wanneer rekening gehouden wordt met achtergrondkenmerken, blijken er toch nog schoolverschillen te zijn in de prestaties voor Frans in het basisonderwijs. Zowel voor luisteren als lezen gaat het om een beperkte groep van scholen en bevindt het overgrote deel van de scholen zich in het peloton dat niet afwijkt van het Vlaamse gemiddelde.



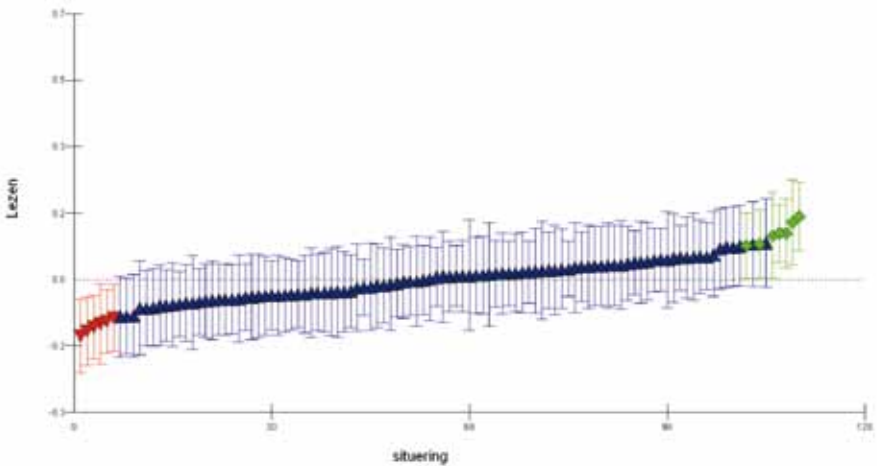
Figuur 18a – Verschillen tussen scholen op basis van de ruwe resultaten voor luisteren



Figuur 18b - Verschillen tussen scholen voor luisteren rekening houdend met de achtergrondkenmerken. Met groene vierkantjes zijn de scholen aangeduid die beter presteren dan vergelijkbare scholen, de minder goed presterende scholen zijn aangeduid met een rood bolletje.



Figuur 19a - Verschillen tussen scholen op basis van de ruwe resultaten voor lezen

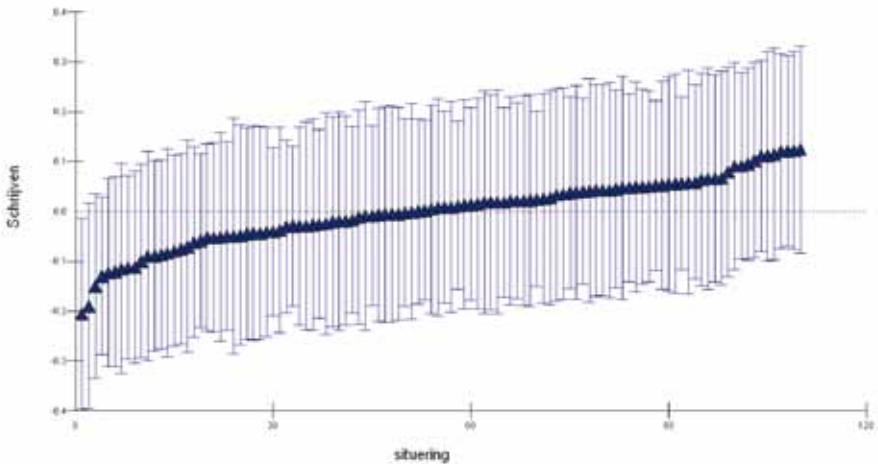


Figuur 19b - Verschillen tussen scholen voor lezen rekening houdend met de achtergrondkenmerken. Met groene vierkantjes zijn de scholen aangeduid die beter presteren dan vergelijkbare scholen, de minder goed presterende scholen zijn aangeduid met een rood bolletje.

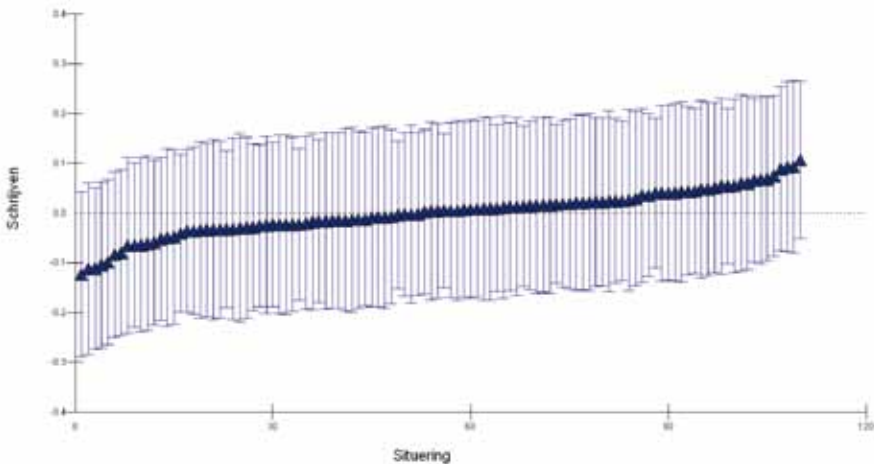
Schrijven

In Figuur 20a en 20b wordt dezelfde informatie weergegeven voor schrijven (kopiëren). Voor schrijven zijn er op basis van de ruwe resultaten zeer weinig verschillen tussen scholen. Slechts één school presteert minder goed dan het Vlaamse schoolgemiddelde. Zelfs wanneer geen rekening wordt gehouden met achtergrondkenmerken wijken er nauwelijks scholen af van het Vlaamse gemiddelde. Wanneer de achtergrondkenmerken wel in rekening worden gebracht, doet geen enkele school het beter of minder goed dan vergelijkbare scholen. Voor de kopieeropdrachten worden met andere woorden geen verschillen gevonden tussen de Vlaamse scholen.

44



Figuur 20a - Verschillen tussen scholen op basis van de ruwe resultaten voor schrijven



Figuur 20b - Verschillen tussen scholen voor schrijven rekening houdend met de achtergrondkenmerken

6. Inhoudelijke analyse van de resultaten op de schriftelijke

toetsen

Het onderzoeksteam heeft een eerste inhoudelijke analyse van de peilingsresultaten gemaakt. Dat gebeurde op basis van de inhoud, de moeilijkheidsgraad, het vereiste verwerkingsniveau, de tekstsoort en de intrinsieke tekstkenmerken van de opgaven, de aard van de vraagstelling, de toetsnormen en ten slotte ook de antwoorden van de leerlingen. In deze analyse wordt gezocht naar mogelijke patronen en verklaringen voor de resultaten. Welke opgaven hebben de leerlingen onder de knie, met welke opgaven hebben ze meer moeite? De bevindingen worden per toets weergegeven. Er wordt regelmatig verwezen naar de voorbeeldopgaven die in de bijlage zijn opgenomen.

De luistertoets

Bij de luistertoets heeft het verschil tussen globaal en gericht luisteren geen invloed op de moeilijkheidsgraad van een peilingsopgave. De plaats van het antwoord in het luisterfragment (vooraan, centraal of achteraan) speelt ook geen rol.

Bepalende factoren zijn de lengte van het luisterfragment, de gebruikte woordenschat, het spreektempo, de kenmerken van de antwoordalternatieven, de structuur en complexiteit van de auditieve boodschap en de verwachtingshorizon² van de leerlingen. Deze factoren laten toe de opgaven in te delen in vier groepen, van gemakkelijk naar moeilijk. De opgaven van het type 1 en 2 behoren tot de basisopgaven die de leerlingen moeten beheersen (ze liggen dus onder de toetsnorm), de opgaven van het type 3 en 4 zijn bijkomende opgaven die boven de toetsnorm liggen.

Opgaven van type 1 (worden beheerst door 99% van de leerlingen)

- Bijna alle leerlingen kunnen deze korte luisteropgaven met een transparante basiswoordenschat (*chat, tomates, piano*) correct beantwoorden. Bij deze opgaven volstaat het vaak om een woord te herkennen om het juiste antwoord te vinden (zie bijvoorbeeld de opgave *Je Franse pennenvriend*).
- Het spreektempo van deze korte luisterfragmenten is langzaam en de articulatie heel zorgvuldig.

Opgaven van type 2 (worden beheerst door 88% van de leerlingen)

- Bijna 90 procent van de leerlingen kan ook luisteroefeningen met iets complexere antwoordalternatieven juist oplossen. Om deze opgaven correct op te lossen hebben de leerlingen inzicht in de toetsopgave nodig. Alle antwoordalternatieven in deze

2 De term *verwachtingshorizon* wordt hier gebruikt om te verwijzen naar het activeren van de voorkennis van de leerlingen en van hun voorstellingsvermogen. De verwachtingshorizon is de voorstelling die de leerlingen zich kunnen maken van de inhoud van de tekst op basis van alle elementen waarover ze beschikken (waaronder hun voorkennis en kennis van de wereld).

opgaven bevatten immers een component die verwijst naar de inhoud van het fragment (zie bijvoorbeeld de opgave *Regardez bien le tableau!*).

- In deze opgaven is de basiswoordenschat minder transparant of gekend door de leerlingen (*lunettes, à gauche, retard*).

Opgaven van type 3 (worden beheerst door 57% van de leerlingen)

- Terwijl de auditieve boodschappen in de opgaven van het type 1 en 2 een erg herkenbare structuur hebben (zoals omgeroepen boodschappen op openbare plaatsen), blijken leerlingen meer moeite te hebben met het begrijpen van minder herkenbare auditieve boodschappen (zoals de mening die iemand formuleert over een bepaald onderwerp).
- Tot de opgaven van type 3 behoren ook de luistertaken met negaties, tijdsaanduidingen, prijzen en vervoegde werkwoordsvormen die een gedetailleerder begrip veronderstellen. Bepaalde opgaven bevatten bovendien elementen die de leerlingen één voor één moeten detecteren en combineren om tot de oplossing te komen (zoals een kledingstuk herkennen op basis van de combinatie van een aantal kenmerken, zie voorbeeldopgave *Perdu ma jupe*).
- In deze opgaven speelt de verwachtingshorizon duidelijk een belangrijke rol. Een opgave is eenvoudiger wanneer een situatieschets een verwachting scheidt over de inhoud van het fragment (en de vraag) en de inhoud en de vraag ook effectief voldoen aan die verwachting. Het is voor een leerling makkelijk om een vraag te beantwoorden over het lievelingsgerecht van een persoon, wanneer de situatieschets aangeeft dat het fragment gaat over iemand die vertelt over wat hij wel en niet lust. Dat zou bijvoorbeeld een opgave van het type 1 zijn. De opgave wordt echter complexer voor de leerlingen wanneer de vraag die na het luisteren wordt gesteld, weinig of niet overeenkomt met de vraag die mogelijk door de situatieschets bij de leerlingen werd opgeroepen.

Opgaven van type 4 (worden beheerst door 9% van de leerlingen)

- Opgaven van type 4 zijn luisteropdrachten waarbij de leerlingen het hele verhaal moeten begrijpen om de vraag juist te kunnen oplossen. Dat is nodig om het globale onderwerp te kunnen bepalen (zoals in de voorbeeldopgave *Chers visiteurs*, waarbij ze uit meerdere elementen van de boodschap moeten afleiden waar ze zich bevinden en wanneer ze daar zijn). Het begrijpen van de volledige boodschap is ook vereist om de juiste hoofdgedachte te kunnen kiezen uit meerdere, op het eerste zicht potentieel correcte, antwoordalternatieven. Deze opdrachten vergen een eerder abstract denkvermogen van de leerlingen. Bovendien veronderstellen bepaalde taken het registreren van verschillende componenten in de juiste volgorde (bijvoorbeeld bepaalde instructies).
- Deze luisterfragmenten zijn gemiddeld langer en bieden veel geconcentreerde informatie. Ze worden gekenmerkt door een sneller spreektempo en een grotere vlotheid, met pauzes waar nodig.

- De complexere woordenschat (*en avoir assez*), de aanwezigheid van vervoegde onregelmatige werkwoorden, afgeleide naamwoorden (*un joueur*) en eventuele culturele elementen (France 2) bemoeilijken deze luisteropdrachten verder voor de leerlingen.

De meeste leerlingen van het zesde leerjaar begrijpen eenvoudige mededelingen met een herkenbare structuur en een eenvoudige basiswoordenschat die uitgesproken of verteld worden met een duidelijke articulatie en in een traag tempo. Aangezien dit soort opgaven onder de toetsnorm ligt, kan men zeggen dat 88 procent van de leerlingen de eindtermen luisteren beheerst.

Het volgen van een gedachtegang, wat bijvoorbeeld nodig is bij het beluisteren van een instructie of een verhaal, is voor de meeste leerlingen nog te hoog gegrepen.

De leestoets

De tekstsoort, bepaalde tekstkenmerken, de situatieschets, kenmerken van de antwoordalternatieven en de graad van abstractie van de leestaak hebben een invloed op de moeilijkheidsgraad van een leesopgave. Op basis van deze kenmerken kunnen vier types van opgaven onderscheiden worden. Enkel de opgaven van het type 1 liggen onder de toetsnorm.

Opgaven van type 1 (worden beheerst door 99% van de leerlingen)

- Vrijwel alle leerlingen begrijpen korte opschriften, aanwijzingen, waarschuwingen en aankondigingen met transparante woorden (zoals *litre, train, famille*) die ze lezen. Vaak volstaat het begrijpen van één woord om de opgave te kunnen oplossen. Ook een aantal langere leesteksten met een hoge graad van redundantie – waarin bepaalde woorden of ideeën tweemaal of vaker herhaald worden met synoniemen, voorbeelden of omschrijvingen (zoals *fleur, fleuristes, tulipes*) – begrijpen bijna alle leerlingen.
- Tot de opgaven van type 1 behoren eveneens de opschriften die betrekking hebben op de leefwereld van de leerlingen. Ook teksten met een sterke visuele ondersteuning – waarbij een afbeelding de inhoud van het opschrift aankondigt (zie bijvoorbeeld de opgave met de verjaardagskaart) – kunnen leerlingen goed lezen. De tekstsoort van deze leestaken is vaak herkenbaar dankzij de lay-out of de taalstructuur (zoals bij de voorbeeldopgave met het treinticket). Ook opgaven met een expliciete situatieschets kunnen de meeste leerlingen correct oplossen (bijvoorbeeld “*Je Waalse pennenvriendin stuurt je dit kaartje*”).

Opgaven van type 2 (worden beheerst door 89% van de leerlingen)

- Bij de opgaven van het type 2 komen meer narratieve (verhalende) en artistiek-literaire (expressieve) tekstsoorten voor. Bij de opgaven van het type 1 zagen we eerder korte informatieve (beschrijvende) of prescriptieve (activerende) teksten. Narratieve en artistiek-literaire teksten zijn voor de leerlingen wat moeilijker omwille van hun gelaagdheid. Toch beheersen de meeste leerlingen deze opgaven.

- Veel leerlingen kunnen ook deze leesopgaven met een meer omvangrijke woordenschat en minder transparante woordenschat correct oplossen (zie de voorbeeldopgave met de e-mail *Grande Nouvelle*).

Opgaven van type 3 (worden beheerst door 48% van de leerlingen)

- Leerlingen hebben meer moeite met opschriften waarin weinig transparante woorden gebruikt worden en woorden die de verworven basiswoordenschat van de leerlingen overstijgen (bijvoorbeeld *gant, chaussette versus eau, anniversaire*). Dit geldt ook voor opschriften die in mindere mate aansluiting vinden bij de directe leefwereld van de leerlingen en de communicatieve situaties waarin ze dagelijks terechtkomen. De opschriften bij leesopgaven van het type 3 verwijzen in sommige gevallen ook naar de specifieke culturele context van het land of de regio waar de taal wordt gesproken.
- In deze opgaven bemoeilijken ook de kenmerken van de antwoordalternatieven de leestaak. Als alle antwoordalternatieven een component hebben die met de inhoud van de tekst te maken heeft, volstaat het niet dat de leerlingen de tekst oppervlakkig begrijpen (zie bijvoorbeeld de opgave *Offre exceptionnelle*). Ze moeten dan bijvoorbeeld relevante informatie selecteren.
- Wanneer de combinatie van de visuele ondersteuning en de situatieschets eenduidig is, slagen nagenoeg alle leerlingen erin de opdracht correct op te lossen (de afbeelding van een verjaardagstaart en de situatieschets ‘een kaart versturen voor een gelegenheid’ doen denken aan een verjaardag). Wanneer de visuele ondersteuning complexer is en meerdere veronderstellingen toelaat, moeten de leerlingen veel aandachtiger lezen (zie voorbeeldopgave *Offre exceptionnelle*).

Opgaven van type 4 (worden beheerst door 12% van de leerlingen)

- Weinig leerlingen beheersen leestaken die een abstracter denkvermogen veronderstellen. Bij deze taken moeten ze relevante informatie detecteren en samenbrengen. Concrete elementen moeten tot een abstracter geheel worden gebracht om het globale onderwerp te bepalen (zoals in de voorbeeldopgave *Jules, Léon et les devoirs de vacances* waarin *wiskundetaak* en *vakantietaak* gekoppeld moeten worden aan *oefeningen*). Hoe geconcentreerder de aangeboden informatie, hoe moeilijker de leestaak voor de leerlingen.

Enkel opgaven van het type 1 liggen onder de toetsnorm. Daardoor beheersen nagenoeg alle leerlingen (99 procent) de eindtermen voor lezen. Uit de peilingsresultaten blijkt echter dat opgaven van het type 2 ook nog tot de mogelijkheden van de leerlingen behoren. In deze opgaven gaat het onder meer over verhalende en artistiek-literaire teksten zoals versjes of liedjes. Bijna 9 op de 10 leerlingen beheersen dit soort opgaven. Anders gezegd, indien men de lat hoger zou leggen op de meetschaal, met name boven de opgaven van het type 2, dan zou men nog kunnen spreken van een zeer behoorlijke beheersing van de eindtermen. Echt moeilijker wordt het voor de leerlingen bij opgaven van het type 3 of 4 met weinig transparante woorden, weinig redundante informatie en over situaties die voor 12-jarigen minder herkenbaar zijn.

De toets 'hanteren van een woordenlijst'

Bij het opzoeken van de vertaling van een Frans woord in een tweetalige alfabetische basiswoordenlijst werd gepeild naar de zoekstrategie van de leerlingen. Ook hier wordt een onderscheid gemaakt tussen vier soorten opgaven. Criteria die een invloed hebben op de moeilijkheidsgraad van de opzoektaak zijn: is het op te zoeken woord een basisvorm of een (on)regelmatige vervoegde/verbogen vorm? Is tekstbegrip vereist om de woordsoort te achterhalen? Kan de leerling een beroep doen op contextuele informatie uit de tekst? De opgaven van het type 1 en 2 zijn basisopgaven, de opgaven van het type 3 en 4 zijn bijkomende opgaven.

Opgaven van type 1 (worden beheerst door 98% van de leerlingen)

- Bijna alle leerlingen kunnen een woord correct in de lijst aanduiden wanneer het gaat om een basisvorm die letterlijk terug te vinden is in de woordenlijst.

Opgaven van type 2 (worden beheerst door 92% van de leerlingen)

- De meeste leerlingen slagen er ook in om een woord op te zoeken, wanneer het gaat om een regelmatige verbogen vorm (meervoud of vrouwelijk) van een zelfstandig naamwoord/bijvoeglijk naamwoord uit de woordenlijst. Deze opgave is uiteraard makkelijker wanneer de verbogen vorm zelf ook in de lijst wordt vernoemd.
- Leerlingen kunnen ook de betekenis van een vervoegde regelmatige werkwoordsvorm (zoals *défendons*, *défendre*) opzoeken.
- Bij de opgaven van type 2 is er vaak geen verwarring mogelijk aangezien slechts één woord uit de alfabetische lijst in aanmerking komt.

Opgaven van type 3 (worden beheerst door 74% van de leerlingen)

- Drie kwart van de leerlingen slaagt erin om een adjectief of substantief in de lijst te vinden op basis van een regelmatige verbogen vorm (meervoud of vrouwelijk) die zelf niet in de woordenlijst staat. Bij deze opgaven wordt de opzoektaak bemoeilijkt door volgende factoren:
 - De woordenlijst biedt de leerlingen verschillende alternatieven aan waarvan slechts één alternatief correct is (zoals *une menace* en *menacer*). Tekstbegrip is bijgevolg vereist. Zo kan de woordsoort van het op te zoeken woord onduidelijk zijn, bijvoorbeeld bij homoniemen (zoals een woord dat zowel werkwoord als adjectief kan zijn). De leerlingen moeten dan de woordsoort achterhalen om de juiste betekenis te vinden.
 - Het globale onderwerp van een tekst geeft geen uitsluitsel over de interpretatie van een ongekend woord. Twee betekenissen uit de woordenlijst blijven dan op het eerste zicht mogelijk.

Opgaven van type 4 (worden beheerst door 13% van de leerlingen)

- Weinig leerlingen slagen erin vervoegde vormen van werkwoorden met een onregelmatige stam op te zoeken. Deze opgaven vereisen meer dan tekstbegrip en zijn daardoor complex voor de leerlingen (zoals *devient*, *devenir*).

Een woordenlijst raadplegen om ongekende woorden op te zoeken kunnen leerlingen goed als het gaat om basiswoorden die ze als dusdanig in de woordenlijst kunnen vinden, of om regelmatige verbogen vormen of vervoegde vormen van werkwoorden waarvan ze de basisvorm kunnen afleiden en terugvinden in de lijst. Het wordt iets moeilijker als er ook tekstbegrip bij te pas komt en als ze de woordsoort moeten achterhalen om de juiste vorm in de lijst terug te vinden.

De schrijftoets

Bij de kopieeropdrachten werden de fouten van de leerlingen bij het overschrijven van woorden en leestekens geanalyseerd. Bij de beoordeling is een foutenmarge van 15 procent toegelaten. Volgens deze toetsnorm wordt de kopieervaardigheid beheerst door 94 procent van de leerlingen.

50

- Zo goed als alle leerlingen slagen erin korte onveranderlijke woorden, zoals lidwoorden, voorzetsels, bijwoorden en voornaamwoorden, correct over te schrijven.
- Ook veelvuldig voorkomende basiswoorden (*le train, la voiture, bonjour*) kopiëren lukt bij de meeste leerlingen foutloos.
- Leerlingen maken vaker fouten bij langere woorden.
- Ook de aanwezigheid van verdubbelde medeklinkers (zoals *choisissez, casserole, beurre*) of van bepaalde lettercombinaties eigen aan het Frans (zoals in *morceaux, parapluie*), zorgen bij een beperkt aantal leerlingen voor fouten.
- Leerlingen maken vooral fouten bij het kopiëren van leestekens. Een punt aan het einde van een zin wordt vaak vergeten. Vraagtekens, uitroepetekens, komma's, gedachtestreepjes, weglatingstekens en koppeltekens worden door de leerlingen wel eens over het hoofd gezien.
- Ook hoofdletters aan het begin van een zin worden vaak achterwege gelaten en dit geldt eveneens voor de specifieke diakritische tekens van de Franse taal (de accenten aigu, grave, circonflexe en de cédille). Dit heeft wellicht te maken met een gebrek aan aandacht of nauwkeurigheid bij het kopiëren.

Over alle kopieeropdrachten heen slaagt slechts 0,6 procent van de leerlingen er in om alles foutloos te kopiëren. Per tekst varieert het percentage foutloze kopieertaken tussen 16 en 68 procent. Hoewel sommige kenmerken van de Franse schrijftaal fouten bij het overschrijven uitlokken, zijn de meeste fouten wellicht vooral te wijten aan een gebrek aan precisie bij het kopiëren van de leestekens.

7. De resultaten op de praktische proeven

De praktische proef peilt twee aspecten van de vaardigheid spreken: iets kunnen beschrijven of vertellen aan de hand van beeldmateriaal en een kort gesprekje kunnen voeren met de toetsassistent.

Wanneer leerlingen een persoon of situatie moeten beschrijven, dan worden gemiddeld 67 procent van de gevraagde elementen benoemd. Wanneer de leerlingen iets moeten vertellen is dat slechts 47 procent. Maar als leerlingen iets zeggen, gebruikt de meerderheid wel uitsluitend Franse woorden. Bij het beschrijven van een persoon of situatie maakt de helft van de leerlingen altijd zinnen; bij het vertellen is dat bijna twee derde van de leerlingen.

In de gesprekjes beantwoorden de leerlingen in bijna 2 op de 3 gevallen de vragen van een gesprekspartner met een inhoudelijk logische reactie en in het Frans. Wanneer ze in een rollenspel zelf vragen moeten stellen, doen de leerlingen dat in de helft van de gevallen op een begrijpelijke manier én in het Frans. Het hanteren van gepaste omgangsvormen doen de leerlingen beter: in gemiddeld 82 procent van de gevallen openen ze een gesprek op een goede manier, of sluiten ze het passend af.

Hoewel het verder gaat dan de eindtermen, werd ook bijkomende informatie verzameld over de vormcorrectheid van het Franse taalgebruik, de risiconame en het accent.

Bij de spreekopdrachten worden, op lidwoorden na, morfosyntactische elementen zoals werkwoorden en persoonlijke voornaamwoorden erg weinig gebruikt. Wanneer leerlingen ze toch gebruiken, doen ze dit vaak wel correct. In de gespreksopdrachten is het taalgebruik van de leerlingen in de helft tot vier vijfde van de gevallen vormelijk correct.

Twaalf procent van de leerlingen durft meer te zeggen dan de opdracht vereist door bijvoorbeeld een rijkere woordenschat te gebruiken, langere zinnen te bouwen of meer voorbeelden te geven. En 21 procent van de leerlingen heeft een uitgesproken moedertaalaccent.

Spreek- en gespreksopdrachten

De praktische spreekproef bestaat uit twee soorten opgaven die elk een andere eindterm toetsen: spreekopdrachten en gespreksopdrachten. Tabel 6 geeft een overzicht van de voorbeeldopgaven waarover in dit hoofdstuk exemplarisch wordt gerapporteerd. Deze voorbeeldopgaven zijn terug te vinden in de bijlage.

Tabel 6. Overzicht van de voorbeeldopgaven uit de spreekproef

Type opdracht	Getoetste eindterm	Voorbeeldopgaven	Tekstsoort
Spreekopdracht	Spreekvaardigheid: ET 3.1 zinnen en beeld- materiaal combineren	Een man beschrijven Een familie beschrijven Een huis beschrijven	Informatief
		Een verhaal vertellen Over je dag vertellen	Narratief
Gespreks- opdracht	Gespreksvaardigheid: ET 3.2 in een kort gesprek vragen stellen en informa- tie verstrekken	Het kennismakings- gesprek Vragen stellen over een verjaardagsfeest Iets kopen bij de bakker	Informatief

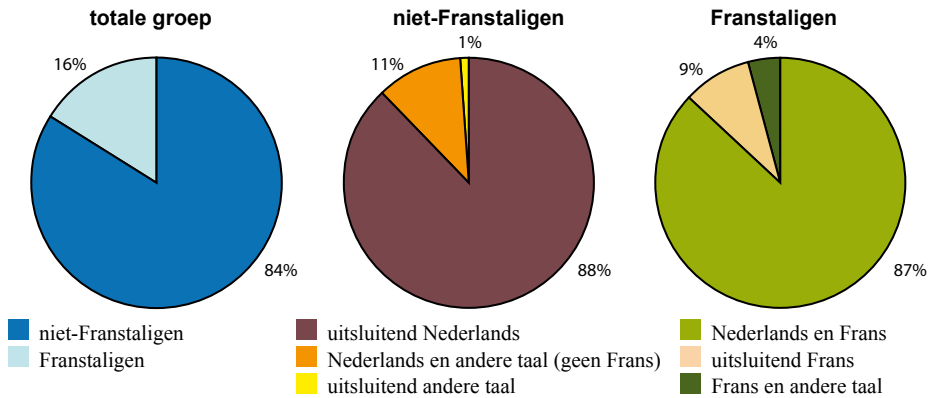
De spreekproef bestond uit twee evenwaardige toetsversies. De voorbeeldopgaven maakten deel uit van één toetsversie. Voor beide toetsversies samen waren er 5 informatieve spreekopdrachten, 6 narratieve spreekopdrachten en 6 gespreksopdrachten. Er wordt ook samenvattend gerapporteerd over de algemene resultaten op alle opdrachten van een bepaald type op beide toetsversies samen.

Welke leerlingen namen deel aan de spreekproef?

De 727 leerlingen die deelnamen aan de praktische proef werden op toeval geselecteerd binnen elke deelnemende school. In principe zijn de kenmerken van de leerlingen in de totale steekproef bij benadering gelijk aan die van de deelsteekproef. Omdat het gaat over een taalproef werd er bij het analyseren van de resultaten voor spreken in het bijzonder aandacht besteed aan de thuistaal van de leerlingen in de deelsteekproef.

Bij de bespreking van de praktische proeven worden de resultaten van alle leerlingen die deelnamen aan de spreekproef gerapporteerd. Bovendien wordt ook telkens een analyse gemaakt van de verschillen tussen de leerlingen naargelang hun thuistaal. Daarbij worden de leerlingen opgesplitst in twee groepen. De eerste groep, de ‘niet-Franstaligen’, bestaat uit de leerlingen die in de vragenlijst aangeven dat ze noch met één van de ouders, noch met broers of zussen Frans spreken. De tweede groep, de ‘Franstaligen’, bestaat uit alle leerlingen die met één of meerdere gezinsleden (onder andere) Frans spreken. Dit is dus een ruime invulling van de categorie ‘Franstaligen’. In de totale groep spreekt 1,4 procent van de leerlingen uitsluitend Frans thuis. Uit Figuur 21 blijkt dat 84 procent van de leerlingen die deelnamen aan de spreekproef niet-Franstalig is, waarvan 88 procent uitsluitend Nederlands spreekt thuis. Bij de Franstaligen is 87 procent tweetalig Nederlands-Frans.

Bij de vergelijking van beide groepen moet men er wel rekening mee houden dat de groep Franstaligen veel kleiner is dan de groep niet-Franstaligen, waardoor de resultaten van de Franstaligen statistisch minder betrouwbaar zijn.



Figuur 21 – Opsplitsing van de deelnemers aan de spreekproef naar thuistaal

Resultaten voor spreekvaardigheid: beschrijving en interpretatie

Eindterm 3.1 vereist dat de leerlingen zinnen en beeldmateriaal combineren. Om die spreekvaardigheid te toetsen krijgen de leerlingen tekeningen en een bijhorende spreekopdracht. Voor de evaluatie beschikt de toetsassistent over voorbeelden van mogelijke antwoorden. Geschikte synoniemen, worden ook als juist beschouwd.

Bij de beoordeling van de spreekopdrachten komen drie criteria aan bod: het benoemen van elementen uit het beeldmateriaal, het zinsgebruik en het gebruik van het Frans. Naarmate een leerling erin slaagt meer elementen te benoemen, bereikt hij het communicatief doel van de opdracht beter. Verder wordt nagegaan of leerlingen in zinnen spreken en of ze de opdracht oplossen zonder woorden uit een andere taal te gebruiken. Ook de vormcorrectheid wordt in kaart gebracht. Vormcorrectheid wordt afzonderlijk besproken, aangezien het strikt genomen niet tot de eisen van de eindterm behoort.

Ter illustratie worden twee spreekopdrachten besproken: een informatieve opdracht (een man beschrijven) en een narratieve opdracht (zeggen wat je gedurende de dag doet). De samenvattende resultaten zijn gebaseerd op alle spreekopdrachten van de twee toetsversies.

Elementen uit het beeldmateriaal benoemen

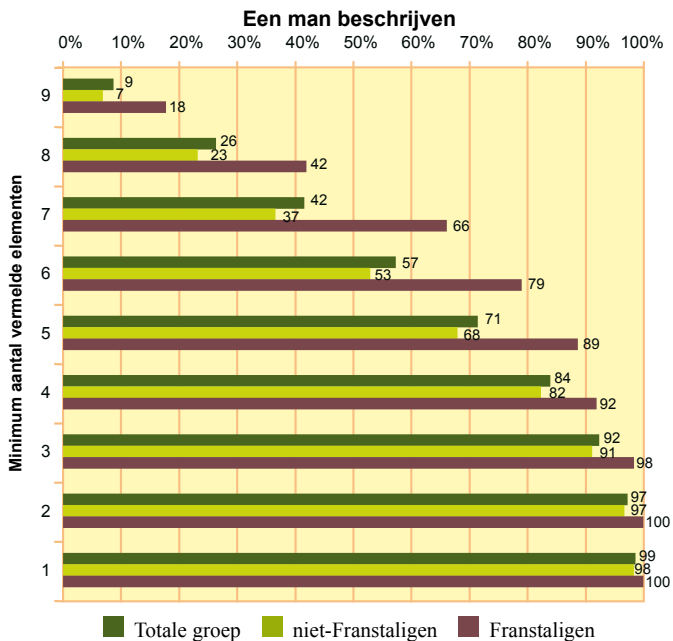
Voorbeeld informatieve spreekopdracht: een man beschrijven

Deze opdracht bestaat erin om een tekening van een man te beschrijven aan de hand van 9 kenmerken. Negen procent van alle deelnemende leerlingen benoemt elk van de 9 elementen. Minder dan een vijfde van de Franstaligen benoemt alle gevraagde elementen (Figuur 22).

Dat ook weinig Franstalige leerlingen erin slagen alle elementen te verwoorden heeft mogelijk te maken met de aard van de opdracht, waarin een leerling ‘spreekt over een prent’ in plaats van ‘losse elementen benoemt of vertaalt’. Leerlingen worden tijdens

het spreken bijvoorbeeld ook niet geconfronteerd met ‘lege invulruimtes of stippelijntjes’ voor de elementen die ze nog niet genoemd hebben. Wanneer ze stoppen, komt de toetsassistent niet tussen om ‘de vergeten elementen’ aan te wijzen. Dat leerlingen het hier moeilijk mee hebben, kan erop wijzen dat ze geen strategie hebben verworven om een persoon met een opsomming te beschrijven, en dat het zonder die strategie niet lukt om op basis van het geheugen de volledige instructie te onthouden.

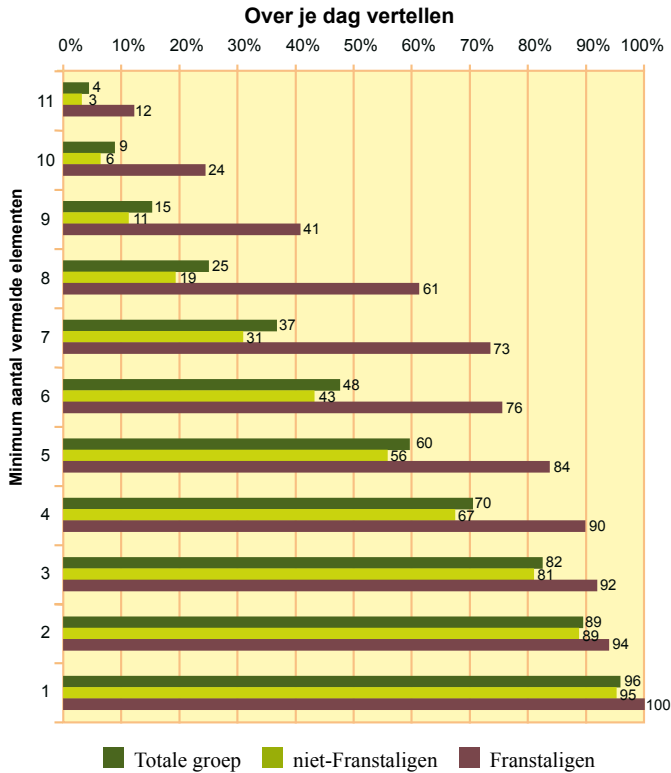
Vanaf het moment dat er vier elementen of meer verwacht worden ontstaat er een toenemende kloof tussen de Franstaligen en de niet-Franstaligen. Zo benoemt twee derde van de Franstaligen minstens 7 elementen, terwijl iets meer dan een derde van de niet-Franstaligen dit doet.



Figuur 22 – Percentage leerlingen dat een bepaald aantal gevraagde elementen (of meer) benoemt bij het beschrijven van een man op een tekening

Voorbeeld narratieve spreekopdracht: over je dag vertellen

Bij deze voorbeeldopgave moet de leerling aan de hand van een aantal prenten en ondersteunende vragen vertellen wat hij gedurende de dag doet. Daarbij wordt gevraagd om over 11 elementen te vertellen. Vier procent van de leerlingen slaagt erin om alle elementen te benoemen (Figuur 23).



Figuur 23 – Percentage leerlingen dat een bepaald aantal gevraagde elementen (of meer) benoemt bij het vertellen over hun dag

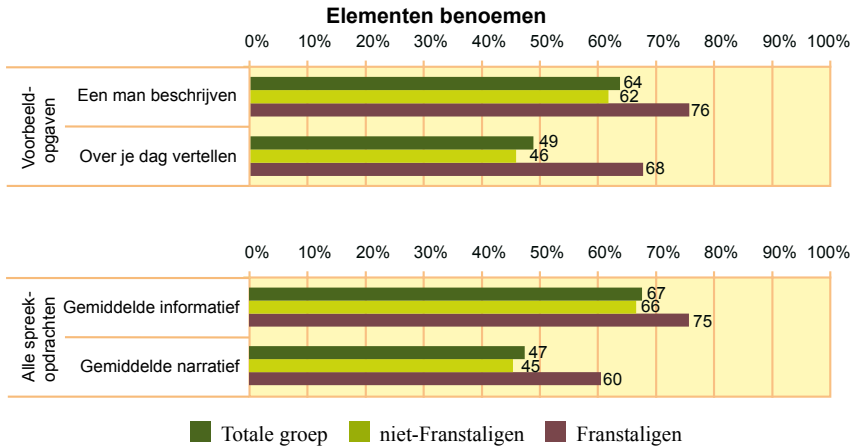
Wanneer we echter kijken naar het benoemen van 9 elementen in deze opdracht, zodat we de vergelijking kunnen maken met de beschrijving van de man (waarbij ook 9 elementen verwacht worden) dan lijken de leerlingen het hier toch een beetje beter te doen (15 procent van de totale groep benoemt –minstens– 9 elementen). Mogelijk hebben de richtvragen in deze opdracht het gebrek aan strategiegebruik of geheugencapaciteit gedeeltelijk opgevangen.

Toch benoemen weinig leerlingen alle elementen van deze narratieve opdracht en dat ondanks de richtvragen bij de tekeningen. Dat geldt ook voor de Franstalingen.

Ook hier valt de grote kloof tussen de Franstalingen en de niet-Franstalingen op. De kloof ontstaat zelfs al vanaf drie op te noemen elementen. Dat Franstalingen beter Frans spreken dan niet-Franstalingen is niet verwonderlijk, maar aangezien het hier gaat om zeer eenvoudige spreekopdrachten die het minimumniveau vertegenwoordigen van wat er na twee jaar vreemdetalenonderwijs verwacht mag worden, geven deze resultaten toch stof tot nadenken. Bovendien wordt hier nog geen rekening gehouden met aspecten van vormcorrectheid zoals het juist gebruik van lidwoorden, het correct verbuigen van bijvoeglijke naamwoorden en het vervoegen van werkwoorden.

Samenvattende resultaten voor informatieve en narratieve spreekopdrachten

Voor de samenvattende resultaten wordt niet gewerkt met het percentage leerlingen dat een bepaald aantal gevraagde elementen benoemt maar met het gemiddelde percentage elementen dat benoemd wordt in een opdracht. Daarbij wordt telkens het percentage benoemde elementen voor de reeds besproken voorbeeldopgaven gegeven. Bovendien wordt ook het gemiddelde berekend voor alle soortgelijke spreekopdrachten samen.



Figuur 24 a en b – Percentage elementen uit het beeldmateriaal dat gemiddeld benoemd wordt door de leerlingen (a) bij de voorbeeldopgaven en (b) voor alle soortgelijke spreekopdrachten samen.

Voor de voorbeeldopgave waarin de leerlingen een man moeten beschrijven, benoemen leerlingen gemiddeld 64 procent van de elementen, of bijna 6 van de 9 elementen (Figuur 24a). Voor alle informatieve spreekopdrachten samen, is het resultaat ongeveer hetzelfde: gemiddeld 67 procent van de gevraagde elementen wordt effectief genoemd. Het verschil tussen ‘Franstaligen’ en ‘niet-Franstaligen’ is gemiddeld 9 procent.

Bij de narratieve voorbeeldopgave *Over je dag vertellen* werd gemiddeld de helft (49 procent) van de elementen genoemd door de leerlingen. Voor het geheel van narratieve spreekopdrachten ligt dit resultaat op 47 procent. Bij de narratieve opdrachten is het verschil tussen ‘Franstaligen’ en ‘niet-Franstaligen’ groter: gemiddeld 15 procent (Figuur 24 b).

Narratieve spreekopdrachten blijken voor beide groepen moeilijker te zijn dan informatieve spreekopdrachten, maar ze zijn wel bijzonder moeilijk voor de niet-Franstaligen. Krijgen niet-Franstaligen wel voldoende de kans om de woordenschat, grammatica en structuren die ze hebben geleerd daadwerkelijk in te zetten in communicatieve spreekvaardigheidsoefeningen?

Zowel voor de informatieve als voor de narratieve voorbeeldopgaven wordt in de bijlage een overzicht gegeven van de frequentie waarmee elk afzonderlijk element uit het beeldmateriaal genoemd wordt door de leerlingen.

Zinsgebruik

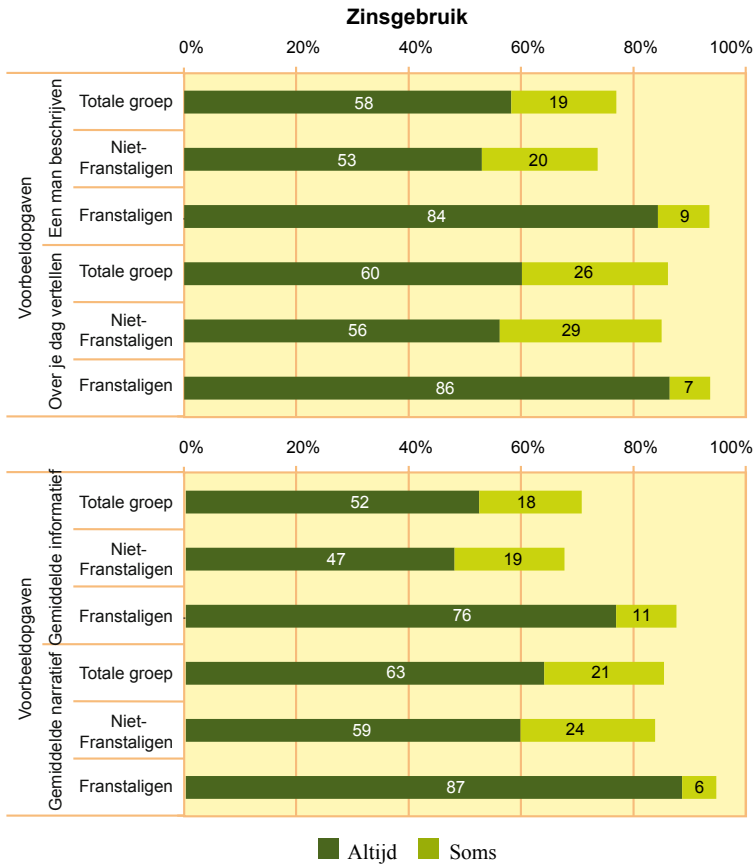
Eindterm 3.1 verwijst uitdrukkelijk naar zinsgebruik, daarom wordt bij elke spreekopdracht aan de leerlingen gevraagd om in zinnen te spreken. Bij de tekeningen staat er telkens een herinnering aan deze opdracht. In de beoordeling wordt ervan uitgegaan dat een zin niet noodzakelijk een vervoegd werkwoord moet bevatten. Ook een constructie met ‘voici’ en een zelfstandig naamwoord wordt als een zin beschouwd.

Figuur 25b toont dat gemiddeld 52 procent van de leerlingen altijd zinnen gebruikt bij een informatieve spreekopdracht, nog eens 18 procent doet dit soms. Bij een narratieve spreekopdracht gebruikt 63 procent altijd zinnen, en 21 procent soms. Bij de informatieve spreekopdrachten worden er dus minder vaak zinnen gebruikt dan bij de narratieve opdrachten. Deze resultaten zijn gelijkaardig aan de resultaten bij de voorbeeldopgaven (Figuur 25a).

Een beginnende taalleerder die eenvoudige, concrete, mondelinge informatie wil geven, neemt wellicht vaak zijn toevlucht tot losstaande woorden waarmee hij duidelijk wil maken wat hij bedoelt. Daarbij is het gebruik van zinnen voor het overbrengen van de boodschap misschien minder nodig. Om een verhaal te vertellen moet er meer samenhang worden gebracht tussen personages, situaties en activiteiten, zodat het gebruik van zinnen logischer en noodzakelijk is.

Bij beide types van spreekopdrachten maken de leerlingen gebruik van typezinnen, bijvoorbeeld *il porte un pantalon noir; je regarde la télévision; voici un homme*.

Franstaligen blijken vaker zinnen te gebruiken dan niet-Franstaligen. De kloof is wel groter bij de informatieve opdrachten (21 procent) dan bij narratieve opdrachten (10 procent).

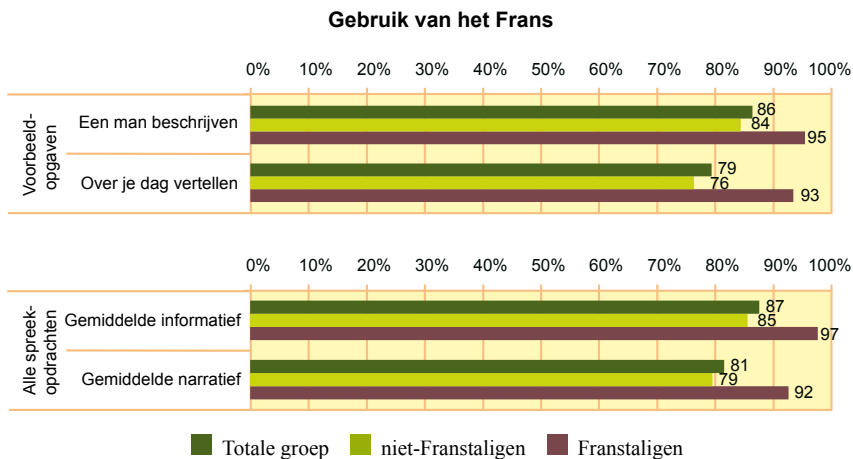


Figuur 25 a en b – Percentage leerlingen dat zinnen gebruikt (a) bij de voorbeeldopgaven en (b) voor alle soortgelijke spreekopdrachten samen

Gebruik van het Frans

Figuur 26b geeft een overzicht van de percentages leerlingen die uitsluitend Frans gebruiken bij de spreekopdrachten. Als de leerlingen iets zeggen, doen ze dat in de meeste gevallen wel in het Frans. Bij de informatieve spreekopdrachten doet gemiddeld 87 procent van de leerlingen dit, bij de narratieve spreekopdrachten is dat gemiddeld 81 procent. De resultaten van de voorbeeldopgaven (Figuur 26a) liggen in dezelfde lijn.

Het verschil tussen Franstaligen en niet-Franstaligen is iets groter voor de narratieve voorbeeldopgave dan voor de informatieve. Dit verschil verdwijnt in de gemiddelde resultaten voor alle informatieve en narratieve opdrachten.

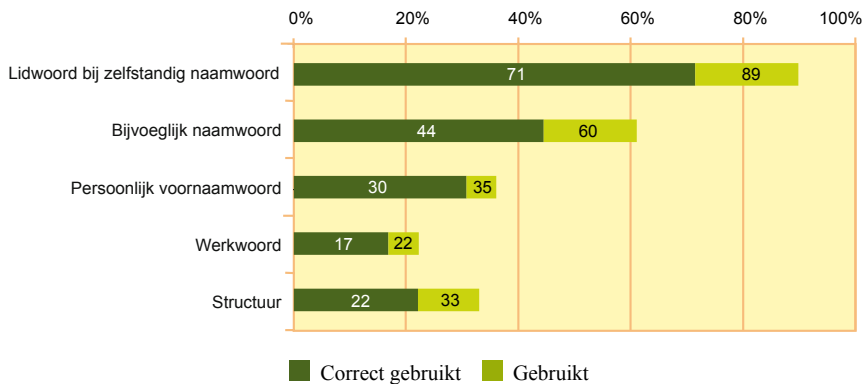


Figuur 26 a en b – Percentage leerlingen dat uitsluitend Franse woorden gebruikt (a) bij de voorbeeldopgaven en (b) voor alle soortgelijke spreekopdrachten samen.

Aspecten van vormcorrectheid bij de spreekopdrachten

De eindtermen spreken stellen geen eisen op het vlak van vormcorrectheid. Toch wordt bij de beoordeling van de spreekopdrachten ook gekeken naar een aantal morfosyntactische kenmerken. Er wordt geregistreerd of leerlingen een lidwoord of bijvoeglijk naamwoord (correct) gebruiken bij het zelfstandig naamwoord, of het persoonlijk voornaamwoord aanwezig en correct is, of het werkwoord gebruikt en correct vervoegd is en in welke mate leerlingen geijkte structuren (correct) gebruiken. Structuren zijn Franse constructies zoals *voici, c'est* of *ce sont* bij een beschrijving of *il est ... heures* voor de vermelding van het uur.

De meeste leerlingen (89 procent) gebruiken lidwoorden (Figuur 27). Minder leerlingen gebruiken bijvoeglijke naamwoorden (60 procent), persoonlijke voornaamwoorden (35 procent), werkwoorden (22 procent) of geijkte structuren (33 procent) bij het uitvoeren van de spreekvaardigheidstaken. Wanneer leerlingen deze morfosyntactische elementen vermelden, doen ze dit in de meeste gevallen wel correct.



60 *Figuur 27 – Percentage leerlingen dat bepaalde morfosyntactische kenmerken (correct) gebruikt in de spreekopdrachten*

Resultaten gespreksvaardigheid: beschrijving en interpretatie

Eindterm 3.2 veronderstelt dat leerlingen met een gesprekspartner in gesprek kunnen treden om informatie te verstrekken of vragen te stellen die verband houden met het dagelijkse leven. Deze eindterm vermeldt ook het gebruik van omgangsvormen. Elk van deze drie elementen van gespreksvaardigheid wordt getoetst in korte gesprekjes tussen de toetsassistent en de leerling (zie voorbeeldopgaven in bijlage).

Naarmate een leerling erin slaagt meer elementen te vermelden (meer vragen te beantwoorden, meer vragen te stellen, of meer omgangsvormen te gebruiken), bereikt hij het communicatief doel van de opdracht beter. Voor het vermelden van een element geldt enkel de eis dat het antwoord of de vraag inhoudelijk logisch moet zijn, en in het Frans geformuleerd. Er wordt ook nagegaan hoeveel leerlingen uitsluitend Franse woorden gebruiken. Het gebruik van zinnen is in deze gesprekken geen voorwaarde. De vormcorrectheid wordt ook in kaart gebracht, maar aangezien die strikt genomen niet tot de eindterm behoort, wordt deze afzonderlijk besproken.

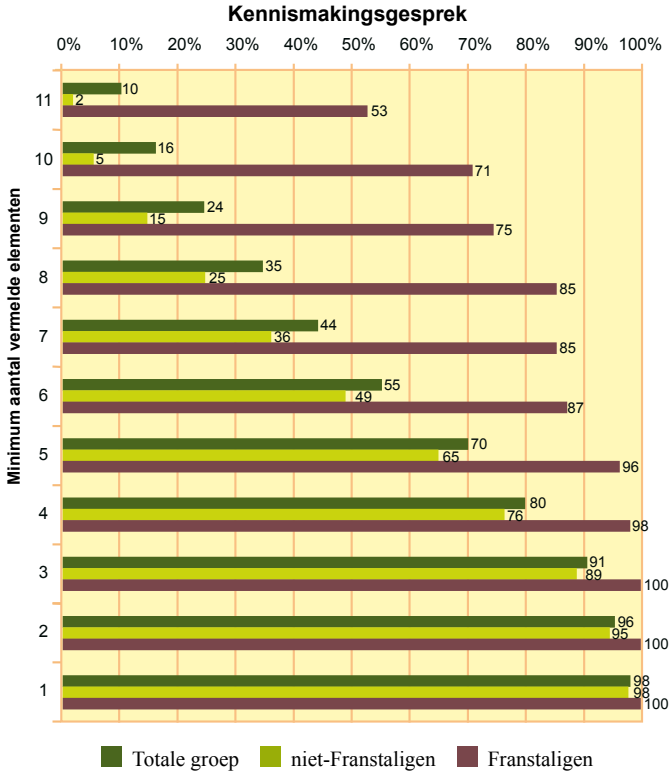
De resultaten voor de drie voorbeeldopgaven worden aangevuld met samenvattende resultaten. Deze resultaten zijn gebaseerd op de voorbeeldopgaven en de soortgelijke opgaven uit de andere toetsversie. Net zoals voor spreekvaardigheid, wordt een vergelijking gemaakt tussen de resultaten van alle leerlingen, van de ‘Franstaligen’ en van de ‘niet-Franstaligen’.

Mondelinge interactie

Voorbeeldopgave informatie geven: het kennismakingsgesprek

De eerste opdracht bestaat uit een kennismakingsgesprekje. Daarbij stelt de toetsassistent aan de leerlingen een aantal korte vragen over de leerling en zijn gezins- of leef-situatie.

Tien procent van de leerlingen kan op alle vraagjes antwoorden. Bij de Franstalige leerlingen slaagt de helft erin alle vragen te beantwoorden. Dertien procent van de Franstaligen kan slechts 5 van de 11 vragen beantwoorden.



Figuur 28 – Percentage leerlingen dat een bepaald aantal gevraagde elementen (of meer) vermeldt bij het kennismakingsgesprek

Naast de onverwacht zwakke prestatie van de Franstaligen, valt een duidelijke kloof op tussen Franstaligen en niet-Franstaligen (Figuur 28). Het verschil ontstaat al vanaf drie elementen en wordt steeds groter. Toch wordt er van de leerling enkel verwacht dat hij inhoudelijk logisch en in het Frans antwoordt. Vormcorrectheid is geen eis om goed te scoren op deze gespreksopdracht. Vinden de leerlingen het moeilijk zich te blijven concentreren als ze niet alles begrijpen? Begrijpen ze de vragen of de stroom van klanken niet?

Vragen die betrekking hebben op eenvoudige identiteitsgegevens zoals naam, leeftijd en woonplaats worden gemiddeld door minstens 4 op de 5 leerlingen begrepen en beantwoord. Voor andere onderwerpen is dit veel minder het geval, bijvoorbeeld een kwart van de leerlingen zegt niets als de toetsassistent vraagt naar zijn of haar lievelingsgerecht. Ruim een derde van de leerlingen kan niet antwoorden op de vraag naar het aantal leerlingen in de klas. Een mogelijke verklaring voor deze verschillen is dat de leerlingen vragen naar specifieke identiteitsgegevens wel herkennen vanuit

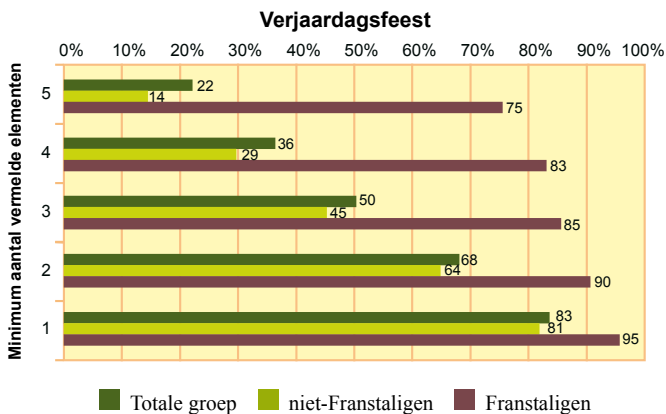
geoeffende kennismakingsgesprekjes maar de andere onderwerpen, zelfs als ze ze geleerd hebben, niet verwachten in de context van “zich voorstellen”.

Voorbeeldopgave vragen stellen: een verjaardagsfeest

Bij deze interactieve gespreksopdracht spelen de leerling en de toetsassistent een rolspel. De toetsassistent vertelt aan de leerling dat er een verjaardagsfeest wordt georganiseerd voor opa. De leerling speelt de rol van nieuwsgierig kleinkind dat een aantal vragen stelt aan de toetsassistent om informatie te krijgen over het feest. De leerling krijgt daarbij een blad met richtvragen in de indirecte rede (in het Nederlands) als geheugensteun.

Dit is een vrij complexe opdracht. Niet alleen moeten de leerlingen in het Frans vragen stellen, ze moeten zich ook concentreren op de voortgang van het gesprek. De bedoeling is echter dat ze de nodige informatie proberen te verkrijgen zonder zich noodzakelijk te laten (af-)leiden door de letterlijke vertaling van de richtvragen. Toch valt het op dat leerlingen de neiging hebben om de richtvragen letterlijk te vertalen, in plaats van hun parate woordenschat en communicatieve vaardigheid in te zetten. Dat lijkt hen te belemmeren in het bereiken van het communicatief doel.

Slechts 1 op de 5 leerlingen slaagt erin de volledige opdracht uit te voeren (Figuur 29). Ook voor een vierde van de Franstaligen lukt het niet om in dit gesprek alle vragen te stellen. Vanaf de eerste vraag wordt de kloof tussen niet-Franstaligen en Franstaligen duidelijk en deze wordt groter naarmate het aantal vragen toeneemt.



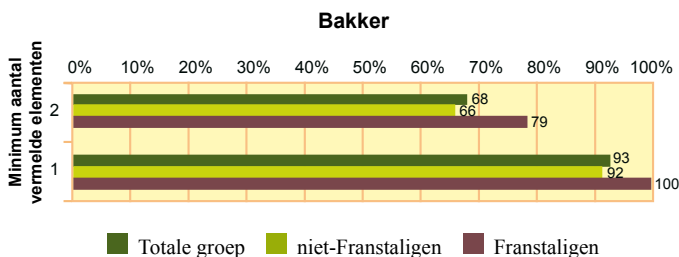
Figuur 29 - Percentage leerlingen dat een bepaald aantal gevraagde elementen (of meer) vermeldt bij het vragen stellen over een verjaardagsfeest

Telkens een vierde van de leerlingen zegt niets als ze een vraag moeten stellen. Enkel bij de vraag naar het geschenk is dat 15 procent. Bijna 50 procent van de leerlingen kan inhoudelijk logisch en in het Frans de ‘wie-, wat- of waar-vragen’ stellen met betrekking tot een verjaardagsfeest. Ook hier doen de leerlingen het wat beter voor het geschenk: 65 procent van de leerlingen kan informatie vragen over het geschenk.

Voorbeeldopgave bij omgangsvormen: iets kopen bij de bakker

In deze gespreksopdracht wordt nagegaan of de leerling het gesprek opent door bijvoorbeeld *bonjour* te zeggen, en het gesprek afsluit door bijvoorbeeld *merci* te zeggen. In een rollenspel bij de bakker worden leerlingen door de aard van het gesprek uitgenodigd om dit te doen.

De meeste leerlingen (93 procent) gebruiken één van beide omgangsvormen, en 68 procent gebruikt beide (Figuur 30). Ook onder de Franstaligen gebruikt 1 op de 5 niet de beide omgangsvormen. Uit de informatie in de bijlage blijkt dat een gesprek openen volgens de juiste omgangsvormen beter lukt dan het afsluiten.



Figuur 30 – Percentage leerlingen dat een bepaald aantal gevraagde elementen (of meer) vermeldt in het gesprek bij de bakker

Samenvattende resultaten voor de mondelinge interactie bij de gespreksopdrachten

Net als bij de spreekopdrachten wordt voor de samenvattende resultaten van de gespreksopdrachten ook de overstap gemaakt van het percentage leerlingen dat een bepaald aantal gevraagde elementen vermeldt naar het gemiddelde percentage elementen dat vermeld wordt in een opdracht.

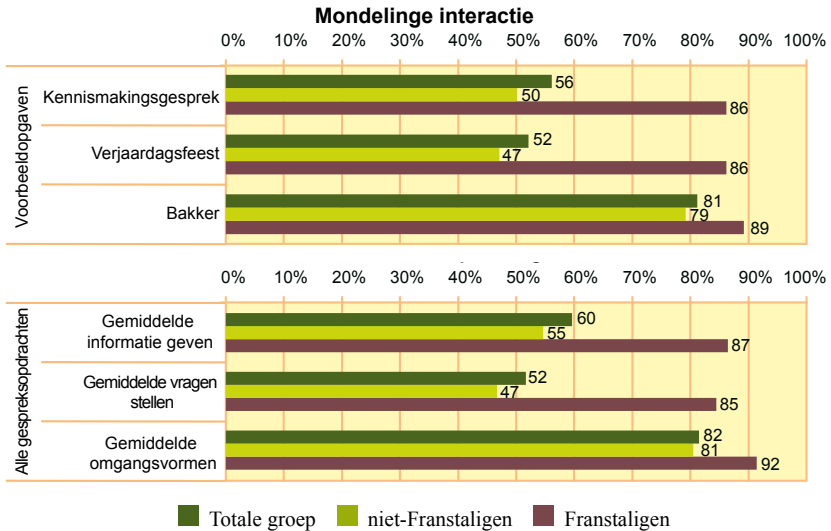
Bij de voorbeeldopgave waarbij de leerlingen informatie moeten geven over zichzelf en de eigen leefwereld, beantwoorden leerlingen gemiddeld 56 procent van de vragen. Voor alle gespreksopdrachten waarin leerlingen informatie moeten geven samen, is dat gemiddeld 60 procent van de elementen. Het verschil tussen Franstaligen en niet-Franstaligen is gemiddeld 32 procent.

Voor de voorbeeldopgave over vragen stellen is het gemiddelde percentage gestelde vragen 52 procent. Ook voor alle opdrachten over vragen stellen samen is het resultaat gelijkwaardig. Voor dit type opdrachten bedraagt het verschil tussen Franstaligen en niet-Franstaligen 38 procent.

Gemiddeld blijken leerlingen in meer dan 80 procent van de gevallen de juiste omgangsvormen gebruiken. Het verschil tussen de Franstaligen en de niet-Franstaligen is hier 10 procent. De elementaire omgangsvormen worden door de leerlingen dus vrij goed beheerst. In de voorbeeldopgave is het eigenlijk de toetsassistent die telkens als eerste het gesprek op een beleefde manier opent en ook als eerste afscheid neemt, zodat de leerling eigenlijk telkens een voorbeeld krijgt van hoe het hoort. In de gelijkwaardige opdracht van de andere toetsversie is het de leerling zelf die het initiatief moet

nemen voor het openen en afronden van het gesprek, dus zonder voorbeeld van de toetsassistent. Toch lukt dit even goed.

Er is geen groot verschil tussen de prestaties voor informatie geven en de prestaties voor vragen stellen in een gesprek. In een gesprek dat volledig in het Frans loopt (zoals het kennismakingsgesprek in deze toets) moet een leerling de vragen van de gesprekspartner eerst begrijpen vooraleer hij erop kan reageren. Anderzijds om zelf een vraag te stellen die je in je hoofd hebt (of die, zoals in de gespreksopdracht in deze toets, in het Nederlands wordt aangeboden op een ‘spiekbriefje’), hoef je niet noodzakelijk te begrijpen wat er eerder gezegd is door de gesprekspartner. Dat kan verklaren waarom de resultaten voor beide aspecten van gespreksvaardigheid niet verder uit elkaar liggen.



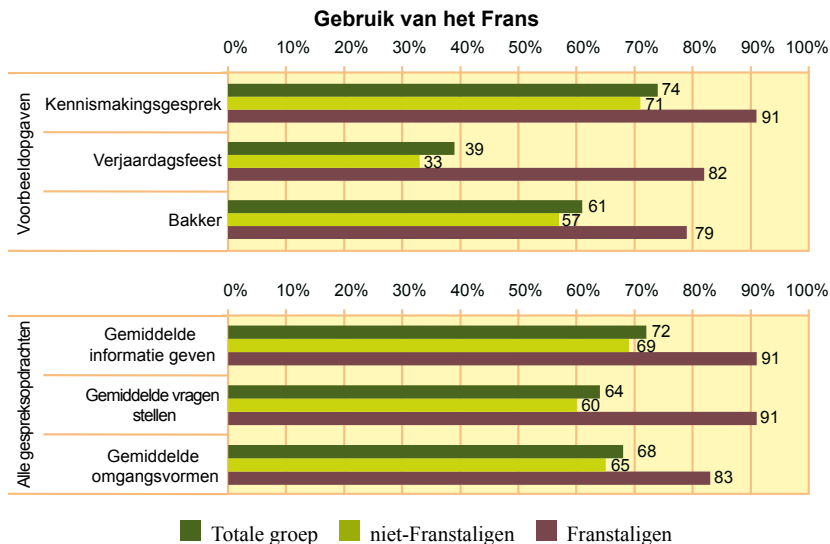
Figuur 31 a en b – Percentage elementen in de interactie dat gemiddeld vermeld wordt door de leerlingen (a) bij de voorbeeldopgaven en (b) voor alle soortgelijke gespreksopdrachten samen.

Gebruik van het Frans

Figuur 32 toont de percentages leerlingen die uitsluitend Frans gebruiken in de gespreksopdrachten. Informatie geven doet gemiddeld 72 procent van de leerlingen uitsluitend in het Frans, voor vragen stellen is dat 64 procent en een gesprek openen en afsluiten doet gemiddeld 68 procent van de leerlingen helemaal in het Frans.

Het verschil tussen Franstaligen en niet-Franstaligen is het grootst voor het stellen van vragen. De opdracht over het verjaardagsfeest blijkt moeilijker te zijn dan een gelijkaardige opdracht waarin er vragen gesteld moeten worden over een bioscoopbezoek, en dan de andere types gespreksopdrachten. Gemiddeld worden wel ongeveer evenveel elementen vermeld in beide opdrachten over vragen stellen, namelijk 52 procent

(Figuur 31 a en b). Maar toch wordt bij *Verjaardagsfeest* vaker naar woorden uit een andere taal gegrepen: slechts 39 procent van de leerlingen gebruikt enkel Franse woorden (Figuur 32 a en b).



Figuur 32 a en b – Percentage leerlingen dat uitsluitend Franse woorden gebruikt (a) bij de voorbeeldopgaven en (b) voor alle soortgelijke gespreksopdrachten samen.

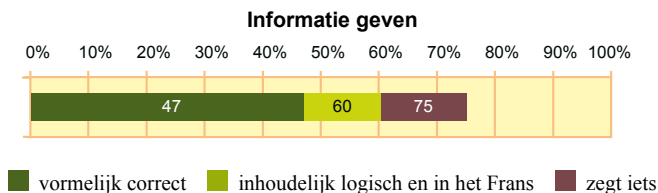
Aspecten van vormcorrectheid bij de gespreksopdrachten

Net als de eindterm over spreekvaardigheid stelt ook de eindterm over gespreksvaardigheid geen eisen op het vlak van vormcorrectheid. Voor de volledigheid worden de geluidsopnames van de gesprekken ook beoordeeld op de vormcorrectheid. Bij het geven en vragen van informatie wordt er geregistreerd of leerlingen correct gebruik maken van bijvoorbeeld lidwoorden, werkwoorden en voorzetsels.

Vormcorrectheid bij informatie geven

In Figuur 33 worden alle elementen voor informatie geven samengenomen. Hoeveel leerlingen doen een poging om de vraag te beantwoorden? Hoeveel van hen doen dit inhoudelijk logisch en in het Frans? En welk aandeel doet het bovendien vormelijk correct?

Gemiddeld zegt een kwart van de leerlingen niets. Nog eens 15 procent geeft wel een antwoord, maar het antwoord heeft niets te maken met de gestelde vraag, of het antwoord wordt niet in het Frans gegeven (bijvoorbeeld “*twalf jaar*” op de vraag naar hoe oud hij is). Wie inhoudelijk logisch en in het Frans reageert op een vraag naar informatie (bijvoorbeeld “*je suis douze ans*”), zoals gemiddeld 60 procent van alle leerlingen, doet dat in bijna 4 op de 5 gevallen ook vormelijk correct (bijvoorbeeld “*j’ai douze ans*”).



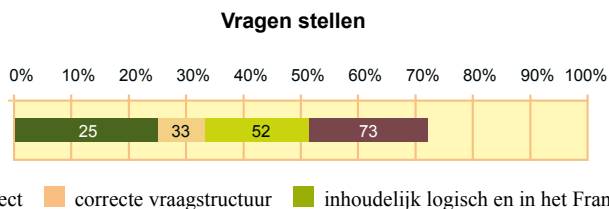
Figuur 33 – Percentage leerlingen dat bepaalde elementen vermeldt, ze inhoudelijk logisch en in het Frans vermeldt en ze vormelijk correct vermeldt in de gespreksopdrachten voor informatie geven

Vormcorrectheid bij vragen stellen

In Figuur 34 worden alle elementen voor opdrachten rond vragen stellen samengenomen. Bij dit type opdrachten wordt ook het percentage leerlingen dat een correcte vraagstructuur gebruikt in rekening gebracht. De aard van de gespreksopdrachten laat toe dat de vragen heel verscheiden kunnen zijn. Bijvoorbeeld: voor de vraag of Michel ook komt naar het verjaardagsfeest worden zowel “*Est-ce que Michel va venir (aussi)?*”, als “*Michel vient (aussi)?*” en “*Et Michel?*” als vormelijk integraal correct gescoord.

Ook hier zegt ongeveer een kwart van de leerlingen niets. Twintig procent zegt wel iets, maar hun vraag is niet in het Frans gesteld, of wat ze zeggen heeft inhoudelijk niets te maken met de opdracht of hun vraag bevat te weinig informatie om duidelijk te maken welke gegevens ze nodig hebben. Zo zijn er bijvoorbeeld leerlingen die bij de vraag naar de locatie van het verjaardagsfeest enkel “*le fête*” zeggen, of alleen het vraagwoord “*où*” gebruiken.

De helft van de leerlingen slaagt erin een vraag te stellen die inhoudelijk overeenstemt met de opdracht (bijvoorbeeld “*Où la fête est?*”). Een derde van de leerlingen stelt de vraag met een correcte vraagstructuur (bijvoorbeeld “*Le fête est où?*”). Uiteindelijk zal 25 procent van de leerlingen, wat overeenkomt met ongeveer de helft van de leerlingen die inhoudelijk wel vragen wat ze moeten vragen, dit vormelijk integraal correct doen. Voorbeelden hiervan zijn “*La fête est où?*” Of “*Et comme cadeau?*”.



Figuur 34 – Percentage leerlingen dat bepaalde elementen vermeldt, ze inhoudelijk logisch en in het Frans vermeldt, een correcte vraagstructuur hanteert en ze vormelijk correct vermeldt in de gespreksopdrachten voor vragen stellen

Vormcorrectheid bij omgangsvormen

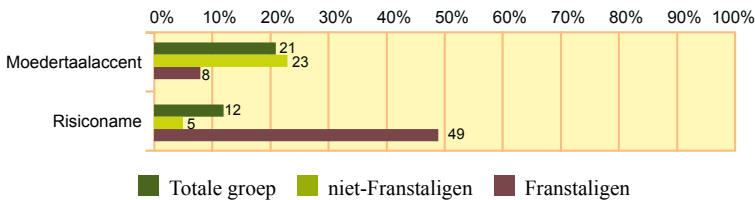
Voor de omgangsvormen worden geen specifieke gegevens over vormcorrectheid onderzocht. In dit stadium van het leren van een vreemde taal zijn de gebruikte vormen bij het openen en sluiten van een gesprek eenvoudig. Aansprekingen zoals “*Madame*”, een bedanking zoals “*merci*” of een afscheidsformule zoals “*au revoir*” stellen geen problemen voor vormcorrectheid.

Risiconame en accent

Bij het beoordelen van de spreek- en gesprekstakingen worden ook de risiconame en het accent in het Franse taalgebruik van de leerlingen geëvalueerd. Ook deze aspecten gaan verder dan de eindtermen.

In welke mate durven leerlingen het aan om risico's te nemen als ze zich mondeling uitdrukken? Zeggen ze meer dan wat strikt noodzakelijk is om de opdracht juist uit te voeren, bijvoorbeeld door een rijkere woordenschat te gebruiken, langere zinnen te bouwen, meer voorbeelden te geven, ...? Leerlingen die dergelijke risico's nemen zullen bijvoorbeeld niet alleen de delen van het huis benoemen, maar ook de meubels en andere huisraad. Ongeveer 1 op de 10 leerlingen durft dit aan (Figuur 35). Zoals verwacht, hangt risiconame sterk samen met de thuistaal. De helft van de Franstalige leerlingen neemt risico's, terwijl 5 procent van de niet-Franstaligen dit doet.

Spreeken de leerlingen met een moedertaalaccent wanneer ze zich in het Frans uitdrukken? Bij deze beoordeling wordt rekening gehouden met enkele typische kenmerken van de Franse uitspraak zoals heldere klinkers, huig-r en stemhebbende eindmedeklinkers. Eén op de 5 leerlingen heeft een uitgesproken moedertaalaccent. Ook hier speelt de thuistaal een grote rol. Acht procent van de leerlingen die met een gezinslid Frans spreken heeft een Franse uitspraak waarin een duidelijk ander accent te herkennen is, bij de niet-Franstalige leerlingen is dat 23 procent.



Figuur 35 – Percentage leerlingen met moedertaalaccent en percentage leerlingen dat risico's neemt

Spreekvaardigheid vergeleken met gespreksvaardigheid

Het gemiddelde percentage gevraagde elementen die genoemd worden, ligt bij de gespreksopdrachten over informatie geven en vragen stellen met 60 en 52 procent in de buurt van het gemiddelde percentage voor de informatieve en narratieve spreekopdrachten (67 en 47 procent). De opdrachten over omgangsvormen zijn duidelijk gemakkelijker.

Is een gesprek voeren in het Frans dan niet moeilijker dan iets beschrijven of vertellen aan de hand van beeldmateriaal? Hebben de gespreksopdrachten het voordeel dat de geheugen- of strategiefactor niet kan spelen omdat de vragen of omgangsvormen één voor één gesteld worden en aan bod moeten komen in het gesprek, waardoor geen rekening moet gehouden worden met richtvragen of met een vooraf gegeven instructie? Of helpt het interactieve karakter van de situatie hen om hun woordenschat te activeren of taalstrategieën aan te wenden?

Het ligt wel het in de lijn van de verwachtingen dat Franstaligen minder moeite hebben met de gespreksopdrachten (87 en 85 procent) dan met de spreekopdrachten (75 en 60 procent). Het eerste type opdrachten sluit immers nauwer aan bij natuurlijke communicatieve situaties die ze kennen vanuit hun thuissituatie. Misschien zijn de opdrachten bij eindterm 3.1 voor hen eerder kunstmatig.

68

Bij het vergelijken van het gebruik van het Frans in de spreek- en gespreksopdrachten, liggen de percentages voor de spreekopdrachten gemiddeld hoger dan voor de gespreksopdrachten: 87 procent voor de informatieve opdrachten en 81 procent voor de narratieve opdrachten ten opzichte van 72 procent voor informatie geven, 64 procent voor vragen stellen, en 68 procent voor de omgangsvormen. Zijn leerlingen in een spreekopdracht eerder geneigd om een element niet te benoemen als ze het Franse woord ervoor niet kennen? Gebruiken ze in een gespreksopdracht sneller een woord uit een andere taal om het gesprek toch verder te kunnen zetten?

Wat voorspelden de leerkrachten?

De leerkrachten van het zesde leerjaar schatten dat 72 procent van hun leerlingen de eindtermen voor spreken haalt. In de bevraging werd echter geen onderscheid gemaakt tussen de twee eindtermen, en tussen verschillende tekstsoorten of eindtermonderdelen.

8. Wat nu?

Met de eerste peiling Frans in het basisonderwijs zijn er voor dit leergebied belangrijke vaststellingen gedaan. Die vaststellingen vragen om een reflectie en eventueel actie vanuit de onderwijspraktijk en de onderwijsverheid.

Consultatie

De resultaten van de peiling over de eindtermen Frans vormen stof tot nadenken voor al wie bij het basisonderwijs betrokken is. Het onderzoek eindigt echter waar het interessant wordt. De peilingsresultaten vormen een goede aanzet voor een discussie over de onderwijskwaliteit en eventueel gewenste veranderingen. De overheid wil in die discussie alle betrokkenen een stem geven: ontwerpers van leerplannen en leermiddelen, pedagogische begeleidingsdiensten, academici, CLB's, lerarenopleiders, nascholers, onderwijsinspecteurs, beleidsmedewerkers, sociale partners, belangengroepen, directies, ouders, leerlingen en vooral leraren. Daarom organiseert ze voortaan een schriftelijke consultatiefase bij de verschillende partners. Zo kan de overheid vernemen wat al deze onderwijspartners vinden van de peilingsresultaten. De consultatiefase voor de peiling Frans in het basisonderwijs start in maart 2009, meteen na de bekendmaking van de peilingsresultaten. Daarbij staan de volgende vragen centraal:

- Wat leren we uit de peilingsresultaten?
- Hoe kunnen we ze verklaren?
- Op welk vlak zijn we goed bezig?
- Hoe kunnen we dat zo houden?
- Welke knelpunten zijn er?
- Welke verbeteracties zijn er nodig?

Open conferentie

Alle reacties uit de consultatiefase worden gebundeld in een dossier. Daarin worden de peilingsresultaten naast andere onderzoeks- en evaluatieresultaten en naast de ervaringen van praktijkmensen gelegd. Dit dossier vormt de vertrekbasis voor een open conferentie in het najaar van 2009. Daar is het onderwijsveld zelf aan zet. De conferentie is het moment waarop alle onderwijspartners met elkaar in gesprek gaan. Daar zoeken ze samen naar hefbomen om de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs te bestendigen of te verbeteren. Die hefbomen kunnen op diverse terreinen te vinden zijn: in de actualisering van eindtermen of ontwikkelingsdoelen, in het ontwikkelen of aanpassen van leerplannen en didactisch materiaal, in de lerarenopleiding, de nascholing of begeleiding, in het schoolbeleid, in de ondersteuning van specifieke doelgroepen, ... De aanbevelingen uit deze conferentie worden ruim verspreid. Zo weet iedereen welke maatregelen hij kan nemen om het Vlaamse onderwijs te optimaliseren, welke acties nodig zijn om ervoor te zorgen dat alle leerlingen essentiële competenties verwerven.

Wenst u deel te nemen aan het debat over de kwaliteit van het onderwijs Frans, de resultaten van deze peiling, mogelijke verklaringen voor de gevonden resultaten, noodzakelijke stappen voor verbetering, het belang en de haalbaarheid van de getoetste eindtermen? Wenst u meer informatie over de consultatie en de open conferentie?

Surf naar <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/peilingen/consultaties/>

of neem contact op met Els Ver Eecke, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming - Departement Onderwijs en Vorming - Entiteit Curriculum - Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel of via els.vereecke@ond.vlaanderen.be

Bijlage: De getoetste eindtermen en voorbeeldopgaven

Op de volgende bladzijden staan voor elk van de 4 schriftelijke toetsen en voor de praktische proef de getoetste eindtermen en enkele voorbeeldopgaven. Voor de schriftelijke toetsen zijn enerzijds basisopgaven opgenomen die de leerlingen volgens de beoordelaars moeten kunnen om de eindtermen te beheersen. Anderzijds zijn er bijkomende opgaven opgenomen die volgens de beoordelaars verder gaan dan wat een leerling die de eindtermen beheerst minimaal moet kennen en kunnen.

Ter informatie vindt u telkens hoeveel leerlingen een correct antwoord gaven. Voor de praktische spreekproeven wordt telkens vermeld hoeveel procent van de leerlingen de gevraagde elementen in het Frans hebben vermeld. Bij meerkeuzevragen vindt u hoeveel leerlingen elk antwoordalternatief aankruisten. Met de code 'GA' wordt aangegeven hoeveel procent van de leerlingen geen antwoord gaf. Bij elke vraag uit de schriftelijke toetsen wordt een juist antwoord als illustratie toegevoegd.

De meeste opgaven uit deze peilingen worden niet vrijgegeven, zodat ze bij een herhaling van de peiling opnieuw kunnen worden gebruikt.

Luisteren

Eindtermen

Met betrekking tot die communicatieve situaties waarin leerlingen redelijkerwijze kunnen terechtkomen en volgens de verworven basiswoordenschat en taalstructuur, kunnen de leerlingen

ET 1.1 de hoofdzaken begrijpen in korte mededelingen

ET 1.2 hun gesprekspartner begrijpen in een kort gesprek over

- henzelf
- hun gezins- en leefsituatie
- spelsituatie
- hun voorkomen
- omgangsvormen

72

Basisopgaven

Opgave van type 1 (voorbeeld bij eindterm 1.2)

Gericht luisteren



Je Franse pennenvriend komt logeren.
Hij vertelt iets over zijn broer.

«Tu sais, entre-temps, Colin, mon frère, il a déjà 14 ans. Il aime toujours nager et il joue encore plus au football. Tu te rappelles Fifi, son chat? C'est toujours son plus grand ami.»

Welk dier heeft zijn broer?

- een hamster
- een hond
- een kat
- een rat

GA 0%

1%

4%

94%

1%



De leerkracht zegt dit:

«Faites attention, les enfants. Regardez bien le tableau!»

Draai deze bladzijde nog niet om. Wacht op het teken van je leerkracht.

Wat moet je doen?

GA 0%

- het antwoord op het bord gaan schrijven
- het bordschema overschrijven
- goed kijken wat op het bord staat
- oefeningen maken met de hulp van het bordschema

7%

4%

85%

4%

Bijkomende opgaven

Opgave van type 3 (voorbeeld bij eindterm 1.2)

Gericht luisteren



Julie heeft een kledingstuk verloren. Ze legt aan haar leerkracht uit wat ze precies kwijt is.

«Monsieur, j'ai perdu ma jupe blanche à fleurs.»

Duid aan welk kledingstuk ze kwijt is.

GA 0%



6%



67%



10%



17%





Je hoort een bericht omroepen.

«Chers visiteurs, nous vous informons qu'il est 21h30. Le parc ferme ses portes à 22h30. Il vous reste donc une heure pour terminer votre visite. Merci et à bientôt!»

Draai deze bladzijde nog niet om. Wacht op het teken van je leerkracht.

Waar hoor je dit omroepen?

- in het museum
- in het pretpark
- in de supermarkt
- in het vliegtuig

GA 0%

29%

46%

13%

11%

Lezen

Eindtermen

Met betrekking tot die communicatieve situaties waarin leerlingen redelijkerwijze kunnen terechtkomen en volgens de verworven basiswoordenschat en taalstructuur, kunnen de leerlingen

ET 2.1 eenvoudige opschriften, aanwijzingen, waarschuwingen en aankondigingen begrijpen.

ET 2.2 een tekst globaal begrijpen met behulp van visuele ondersteuning.

Basisopgaven

Opgave van type 1 (voorbeeld bij eindterm 2.1)



Je vindt dit een mooie kaart.

Voor welke gelegenheid verstuur je ze?

- voor grootouderdag
- voor je kerstwensen
- voor je nieuwjaarswensen
- voor je verjaardag

GA 0%

2%

1%

1%

96%

Opgave van type 1 (voorbeeld bij eindterm 2.2)



Wat doe je met dit ticket?

GA 1%

- de trein nemen
- een museum in Lille bezoeken
- in het hotel Paris Nord logeren
- naar de film van 22 uur gaan

91%

4%

4%

0%

77

Bijkomende opgaven

Opgave van type 2 (voorbeeld bij eindterm 2.2)

78



Waarom schrijft Louis een mailtje naar Pierre?

- om af te spreken om te gaan voetballen
- om hem uit te nodigen om te komen logeren
- om te vertellen dat hij verhuisd is
- om samen naar Wavre op voetbalstage te gaan

GA 1%

4%
10%
80%
6%

Opgave van type 3 (voorbeeld bij eindterm 2.1)



Op een winkelraam zie je dit opschrift. Je wil wel eens zien wat er als aanbod is.

In welke zaak ga je binnen?

- in een boekenwinkel
- in een brillenzaak
- in een hamburgertent
- in een speelgoedwinkel

GA 1%

11%

22%

8%

58%

79

Opgave van type 4 (voorbeeld bij eindterm 2.2)

Jules, Léon et les devoirs de vacances



(d'après: Stan, Gaspard et les devoirs de vacances)

Waarover hebben Jules en Léon het?

- over hun ouders
- over hun vrienden
- over oefeningen maken
- over op reis gaan

GA 0%

40%

3%

21%

36%

Woordenlijst raadplegen

Eindterm

Met betrekking tot die communicatieve situaties waarin leerlingen redelijkerwijze kunnen terechtkomen en volgens de verworven basiswoordenschat en taalstructuur, kunnen de leerlingen

ET 2.3 in een tweetalige alfabetische basiswoordenlijst de vertaling opzoeken van een Frans woord

Voorbeeldopgave

Elke dag vind je in het nieuws wel iets over de opwarming van de aarde en de klimaatsveranderingen. Je leest onderstaand tekstje over Al Gore. Er staan een paar moeilijke woorden aangeduid in het vet. Die zoek je op.

La terre en danger !

Un homme politique américain, Al Gore, voyage en Europe avec un film. Son titre: «Une vérité qui dérange». Ce film montre les catastrophes qui **menacent** la terre, si on ne fait pas attention.

Notre planète **devient** toujours plus chaude. L'eau des mers monte et des villes **entières** vont disparaître. Beaucoup de plantes **précieuses** et d'animaux vont mourir. Et pourtant tout le monde peut faire quelque chose.

Défendons ensemble notre planète! Toutes les personnes **créatives** peuvent donner des idées! Allez voir sur le site www.algore.org pour en savoir plus.

	américain	Amerikaans	<input type="checkbox"/>
	crainitif	angstig	<input type="checkbox"/>
type 4	un créateur	een schepper	<input type="checkbox"/>
	un créatif	vindingrijk	<input checked="" type="checkbox"/>
	une création	een schepping	<input type="checkbox"/>
	la créativité	de originaliteit	<input type="checkbox"/>
	une créature	een schepsel, een wezen	<input type="checkbox"/>
type 2		défaire	afbreken, losmaken
		défendre	verdedigen
		défier	uitdagen
		défiler	voorbijtrekken
		définir	beschrijven, omschrijven
type 4		devenir	worden
		deviner	raden
		disparaître	verdwijnen
	un enfant	een kind	<input type="checkbox"/>
		entendre	horen
type 2		entier	geheel, volledig
		entre	tussen
		entrer	binnenkomen
	un étrier	een stijgbeugel	<input type="checkbox"/>
type 3	une menace	een dreiging	<input type="checkbox"/>
		menacer	(be)dreigen
	un ménage	een huishouden	<input type="checkbox"/>
	la mer	de zee	<input type="checkbox"/>
	un message	een boodschap	<input type="checkbox"/>
	un messenger	een boodschapper	<input type="checkbox"/>
	la mort	de dood	<input type="checkbox"/>
		mourir	sterven
type 2		précéder	voorafgaan
		précieux	waardevol
		prétentieux	verwaand, zelfingenomen
		prendre	nemen
		poreux	waterdoorlatend
		pressé	gehaast
	le printemps	de lente	<input type="checkbox"/>

42%

80%

61%

71%

65%

74%

Schrijven

Eindterm

ET 4 De leerlingen kunnen veelvuldig voorkomende basiswoorden en taalstructuren kopiëren.

Voorbeeldopgave

Jullie hebben een stripverhaal gemaakt in de Franse les. Omdat jij zo leesbaar schrijft, mag je de tekst in de ballonnetjes overschrijven. Dan verschijnt jullie strip in de schoolkrant.

Schrijf de tekstjes op hun plaats. (De nummers geven aan waar alles precies moet staan.)

'Où est la pluie?'



1. Bonjour, Améline. Est-ce qu'il pleut peut-être?



2. Tu as raison. Je regarde le ciel.
3. Pourquoi ?



4. Parce que je veux ouvrir mon nouveau parapluie !

Gemiddeld percentage fouten: 5%

Percentage leerlingen dat hier geen fouten maakt: 37%

Percentage leerlingen dat hier maximum 15% fouten maakt: 95%

Spreken

Eindtermen

Met betrekking tot die communicatieve situaties waarin leerlingen redelijkerwijze kunnen terechtkomen en volgens de verworven basiswoordenschat en taalstructuur, kunnen de leerlingen:

- 3.1 zinnen en beeldmateriaal combineren.
- 3.2 in een kort gesprek aan een gesprekspartner vragen stellen en informatie verstrekken over:
 - henzelf
 - hun gezins- en leefsituatie
 - spelsituatie
 - hun voorkomen
 - omgangsvormen

84

Voorbeelden van informatieve spreekopdrachten (eindterm 3.1)

Een man beschrijven

Instructie

Hier zie je de tekening van een man.

Zeg welke **kleren** hij draagt, welke **kleur** die kleren hebben.

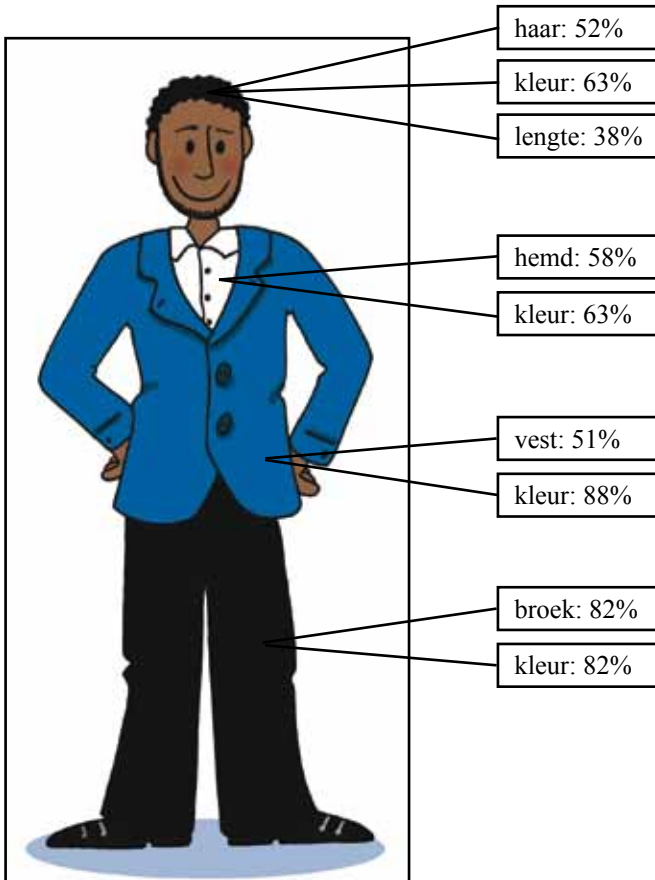
Zeg ook **iets over de lengte en de kleur van het haar**.

Als je iets niet meer goed weet, mag je overgaan naar het volgende.

Doe dit allemaal in het Frans en gebruik zinnen.

Kan je in het Nederlands herhalen wat je moet doen? (De toetsassistent verbetert en/of vervolledigt indien nodig)

MAAK ZINNEN.



Instructie

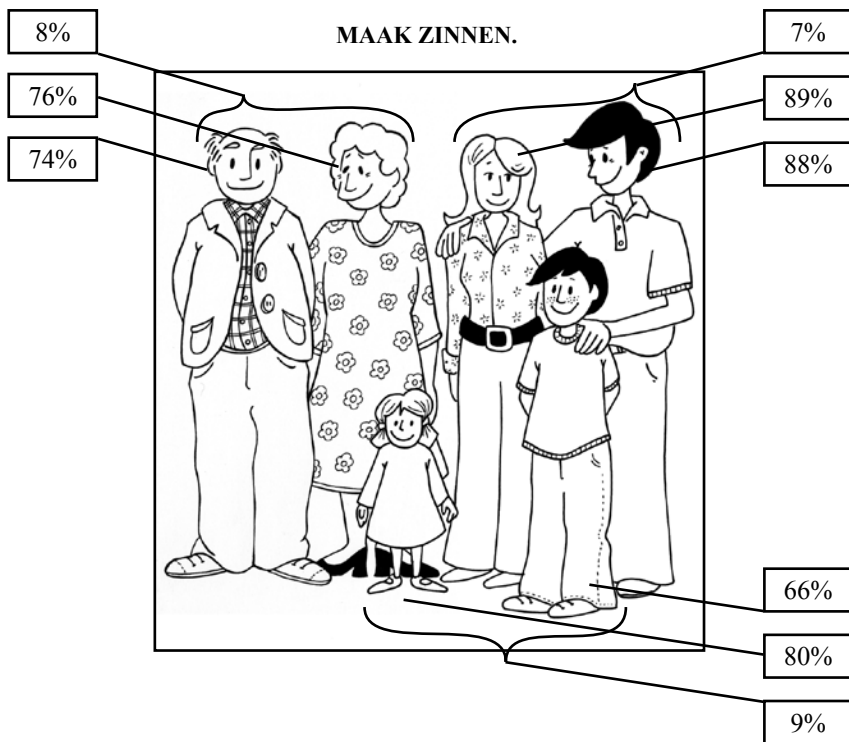
Hier zie je de tekening van de familie Dupont.

Welke familieleden zie je op de tekening?

Vertel dit **in het Frans en gebruik zinnen.**

Als je iets niet meer goed weet, mag je overgaan naar het volgende.

Kan je in het Nederlands herhalen wat je moet doen? (De toetsassistent verbetert en/of vervolledigt indien nodig.)



Instructie

Hier zie je 5 tekeningen van een huis. Deze jongen toont de verschillende delen van het huis.

Benoem de delen van het huis.

Doe dit **in het Frans en gebruik zinnen**.

Als je iets niet meer goed weet, mag je overgaan naar het volgende.

Kan je in het Nederlands herhalen wat je moet doen? (De toetsassistent verbetert en/of vervolledigt indien nodig.)

MAAK ZINNEN.



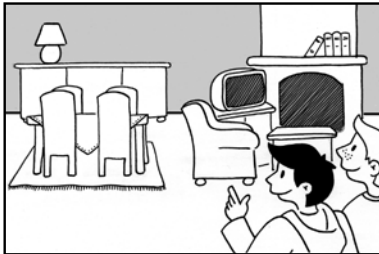
21%

MAAK ZINNEN.



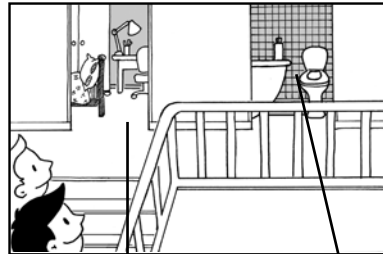
74%

MAAK ZINNEN.



60%

MAAK ZINNEN.



67%

50%

MAAK ZINNEN.



77%

58%

Een verhaal vertellen

Instructie

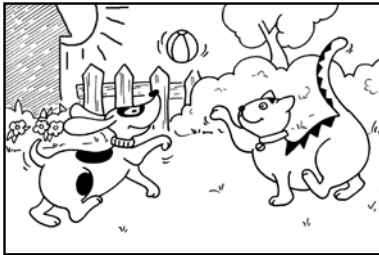
Hier zie je 4 tekeningen over dieren. **Vertel** wat er gebeurt op de tekeningen. De vraagjes onder de tekeningen helpen je daarbij.

Doe dit **in het Frans en gebruik zinnen.**

Als je iets niet meer goed weet, mag je overgaan naar het volgende.

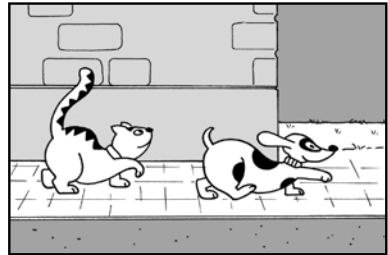
Kan je in het Nederlands herhalen wat je moet doen? (De toetsassistent verbetert en/of vervolledigt indien nodig)

MAAK ZINNEN.



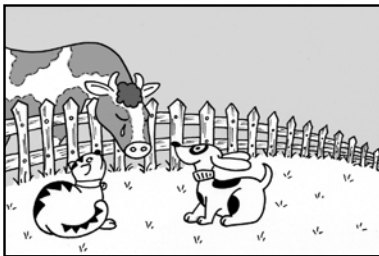
- Wie? 95%
- Wat doen ze? 67%
- Welk weer? 57%

MAAK ZINNEN.



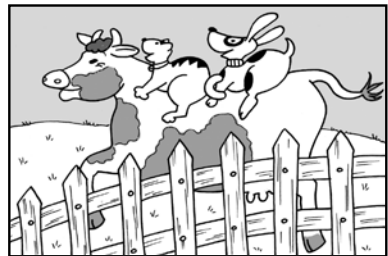
- Wat doen ze? 8%
- Waar zijn ze?

MAAK ZINNEN.



- Wie? 24%
- Hoe voelt de koe zich? 58%

MAAK ZINNEN.



- Wat doen ze? 32%
- Hoe voelen ze zich? 41%

Instructie

Je ziet hier 7 tekeningen.

Stel je voor dat jij die jongen/dat meisje bent.

Zeg **wat je doet vóór schooltijd** en **na schooltijd**.

Zeg ook telkens **het uur** als er een klok op de tekening staat.

De vraagjes onder de tekeningen helpen je daarbij.

Doe dit allemaal **in het Frans en gebruik zinnen**.

Als je iets niet meer goed weet, mag je overgaan naar het volgende.

Kan je in het Nederlands herhalen wat je moet doen? (De toetsassistent verbetert en/of vervolledigt indien nodig)

MAAK ZINNEN.



Wat doe je?

Wanneer?

MAAK ZINNEN.



Wat doe je?

MAAK ZINNEN.



Wat doe je?

Wanneer?

MAAK ZINNEN.



Wat doe je?

Wanneer?

MAAK ZINNEN.



Wat doe je?

33%

MAAK ZINNEN.



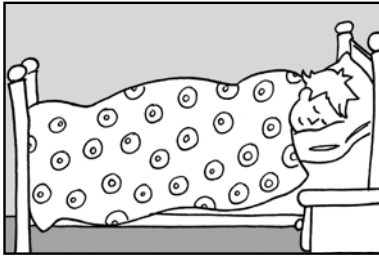
Wat doe je?

75%

Wanneer?

37%

MAAK ZINNEN.



Wat doe je?

62%

Voorbeelden van informatieve spreekopdrachten (eindterm 3.2)

Het kennismakingsgesprek

Toetsassistent	Leerling	Vermeld	GA
1. (Bonjour,) tu t'appelles comment? (Quel est ton nom?) Et ton nom de famille? <i>Tu es (prénom + nom)?*</i>	- Sophie/Je m'appelle Sophie/ Je suis Sophie/ Mon nom est Sophie. - Verbeeck - Oui/Non, (prénom + nom)	87%	4%
2. Je n'ai pas bien compris. Tu veux répéter?	- Sophie Verbeeck	44%	37%
3. Comment vas-tu?	- Bien/Je vais bien./Ça va/ ...	28%	55%
4. Tu as quel âge?	- 12 ans/J'ai 12 ans.	87%	7%
5. Tu habites où?	- Populierenstraat 13/ à Veltem/ Veltem/ J'habite (à) Veltem	82%	11%
6. Moi, j'habite un appartement. Et toi?	- Moi aussi. - un grand appartement - Moi, j'habite une maison.	76%	12%
7. Tu viens à l'école comment?	- à pied/à vélo/en bus/en voiture/ en tram/en train	43%	27%
8. Qu'est-ce que tu aimes manger?	- des frites/... - J'aime manger des frites/... - J'aime les frites/...	57%	28%
9. Et à midi, tu manges où?	- A la maison/à l'école/ chez ma grand-mère/...	33%	33%
10. Et qui prépare le repas chez toi à la maison?	- Papa/maman/ma sœur/ma grand-mère/...	42%	49%
11. Vous êtes combien dans la classe?	- 22	43%	36%

* De toetsassistent stelt deze schuingedrukte vraag alleen in het geval de leerling niets antwoordt op vraag 1.

Vragen stellen over een verjaardagsfeest

Instructie

We gaan een verjaardagsfeest organiseren voor opa. Je bent heel nieuwsgierig en stelt me een paar vragen.

Dit zijn de vragen die jij stelt: (De toetsassistent overloopt dit vragenlijstje met de leerling.)

Laat de leerling het volgende zien.

Fiche voor de leerling: vragen stellen (verjaardagsfeest)

Vraag...

1. wie er naar het feest komt.
2. of Michel ook gaat komen.
3. wat we gaan eten.
4. welk geschenk we kopen voor opa.
5. waar het feest is.

Vervolg van de instructie

Je hoeft de vragen niet in deze volgorde te stellen.

Toetsassistent	Leerling	Vermeld	GA
Tu sais, (nom de l'élève), nous allons organiser une fête pour l'anniversaire de grand-père!	1. Qui va venir (à la fête)?	43%	28%
Toute la famille et quelques amis de grand-père.	2. Michel va venir/vient aussi?	57%	25%
Oui, bien sûr!	3. On va manger quoi? / Qu'est-ce qu'on va manger? (Nous allons manger...)	48%	25%
Je ne sais pas encore, peut-être du poisson.	4. Nous achetons quel cadeau? / Et comme cadeau? / On va acheter quel cadeau?	65%	15%
Un voyage à Paris. Grand-père veut visiter encore une fois la ville.	5. La fête est où? / La fête c'est où? / Où est la fête?	47%	28%
C'est dans «La bonne Fourchette», tu sais, le restaurant pas loin d'ici.			

Iets kopen bij de bakker

Instructie

We doen een rollenspel. We zijn bij de bakker. Ik ben de verkoopster/verkoper. Ik geef je een geldbeugel. Jij komt een groot wit brood kopen. Je betaalt met gepast geld.

Ik begin het gesprek.

(materiaal: groot wit brood; geldbeugel met € 1,00, 4 x € 0,20, € 0,50, 2 x € 0,10, 2 x € 0,02)

Toetsassistent	Leerling	Vermeld	GA
1. Bonjour mademoiselle/ jeune homme	Bonjour, madame/monsieur.	89%	6%
2.	Un grand pain blanc s'il vous plaît/ un grand pain, un pain blanc, svp.	63%	4%
3. Voilà.			
4. Ça fait € 1,80.	(Voilà.)		
5. Merci. Au revoir.	Merci. Au revoir.	73%	20%

Samenstelling

Maria Brems
Marjan Crynen
Marijke De Regge
Karolien Declerq
Piet Desmet
Sarah Gielen
Evelyn Goffin
Rianne Janssen
Kristien Lammertyn
Daniël Van Nijlen
Els Ver Eecke
Elly Voets
Marleen Wouters

Verantwoordelijke uitgever

Roger Standaert
Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming
Departement Onderwijs en Vorming
Entiteit Curriculum
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel

Foto voorpagina

Veerle Verhaegen

Grafische Vormgeving

Departement Diensten voor het Algemeen Regeringsbeleid
Afdeling Communicatie
Suzie Favere

Druk

Depotnummer

D/2009/3241/329

Uitgave

2009

