Peiling Frans in de eerste graad secundair onderwijs (A-stroom)

Vlaamse overheid

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, Jan Van Damme, Francis Tuerlinckx, Wim Van den Noortgate en Bieke De Fraine waren de promotoren. Bart Lamote en Nathalie Ceulemans stonden in voor de toetsontwikkeling. Lien Willem en Barbara Luyten analyseerden de gegevens. Daarnaast waren nog verscheidene projectmedewerkers betrokken bij de organisatie van de dataverzameling.

Deze brochure is het resultaat van een samenwerking tussen 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.

Voorwoord

Bereiken onze leerlingen de eindtermen op het einde van de eerste graad secundair onderwijs? Slagen scholen in hun maatschappelijke opdracht? Zijn sommige eindtermen te hoog gegrepen voor onze leerlingen? Om dergelijke vragen betrouwbaar en objectief te beantwoorden, hebben we in het Vlaamse onderwijs onder meer het systeem van periodieke peilingen ingevoerd. In 2002 werd de allereerste peiling afgenomen in het basisonderwijs. Het secundair onderwijs was voor het eerst aan de beurt in 2004.

Deze brochure beschrijft de landelijke resultaten van de derde peiling in de A-stroom van de eerste graad secundair onderwijs. Deze peiling plaatst de eindtermen lezen, schrijven en luisteren van het vak Frans in de kijker.

Aanvankelijk stond er jaarlijks één peiling op de agenda. Vanaf 2007 nemen we twee peilingen per jaar af in verschillende onderwijsniveaus. Op het einde van het schooljaar 2006-2007 werden niet alleen de eindtermen Frans in de eerste graad secundair onderwijs getoetst, maar ook de eindtermen Nederlands (lezen en luisteren) in het basisonderwijs. De peilingen stonden dus in het teken van talen. Dat is geen toeval. Het is inmiddels bekend dat ik de lat hoog wil leggen voor talen. Taal is immers de sleutel tot (school)succes. We moeten daarom onderzoeken hoeveel leerlingen over de eindtermenlat voor talen springen en hoeveel leerlingen dit niveau nog niet halen. Voor deze laatsten is het belangrijk om uit te zoeken wat daar de mogelijke oorzaken van zijn. En vooral hoe we hun training kunnen aanpassen, zodat ook zij de nodige taalvaardigheid verwerven.

Ik wil ervoor zorgen dat zowel de overheid als de scholen voortdurend de kwaliteit van het onderwijs evalueren en bijsturen. Dat vereist betrouwbare en objectieve informatie over de mate waarin ze erin slagen de eindtermen te realiseren. Daarom bouw ik het systeem van onderwijspeilingen verder uit. Dat doe ik door peilingen te herhalen, door de frequentie van de peilingen te verhogen, door meer informatie te verzamelen over leerling-, klas- en schoolkenmerken die de resultaten kunnen duiden. Zo komt er systematiek in het meten van leerlingprestaties en krijgen we zicht op het behalen van de Vlaamse minimumdoelen.

Ik vind dat we met het peilingsprogramma op een interessant spoor zitten. Daarom wil ik er het maximum uithalen. Ik wil de peilingsresultaten gebruiken om samen met alle onderwijspartners de kwaliteit van het onderwijs te optimaliseren. Daarom wil ik systematisch de resultaten bespreken. Via een schriftelijke consultatie en een open conferentie wil ik ieders mening over de peilingsresultaten kennen. Ik doe een oproep aan iedereen om samen te zoeken naar verklaringen en vooral naar mogelijke wegen om de goede punten in ons onderwijs te behouden en de minder goede te verbeteren.

Ik wens iedereen te danken die een bijdrage geleverd heeft aan dit peilingsonderzoek: de leerlingen en hun ouders, de leerkrachten, ICT-coördinatoren en directies van de deelnemende scholen, het onderzoeksteam, de deskundigen die in verschillende fasen van het onderzoek hebben meegewerkt, en de toetsassistenten. Het is nu aan ons allen om de peilingsresultaten samen om te zetten in concrete initiatieven.

Frank Vandenbroucke
Minister van Werk, Onderwijs en Vorming

Inhoud

1. Peilingen: wat en waarom? 6
Wat is een peiling? 6
Wat zijn eindtermen en ontwikkelingsdoelen? 6
Waarom zijn peilingen nodig? 7
Waarom peilingen herhalen? 7
Hoe passen peilingen in het Vlaamse kwaliteitszorgsysteem? 8
Hebben peilingen gevolgen voor de deelnemende scholen en leerlingen? 8
Is dit de voorbode van centrale examens? 9
Hoe dragen peilingen bij tot een informatierijke omgeving voor scholen? 9
2. De peiling Frans van 30 mei, 31 mei en 1 juni 2007 11
Welke eindtermen werden getoetst? 11
Welke toetsen werden afgenomen? 12
Welke vragenlijsten werden voorgelegd? 13
Welke leerlingen en scholen namen deel? 14
Hoe verliep de afname? 15
3. Beschrijving van de steekproef 16
De leerlingen en hun gezin 16
De leerkrachten 22
Het vak Frans 22
De scholen 26
4. Hoe komen we tot een uitspraak over de eindtermen? 27
Van eindtermen tot toetsen 27
Het peilingsinstrument Frans 31
5. De resultaten 33
Lezen 33
Luisteren 36
Schrijven 39
Kanttekeningen 46
6. Analyse van de verschillen tussen leerlingen, klassen en scholen 47
Inleiding 47
Zijn er prestatieverschillen tussen klassen en scholen? 47
Waarmee hangen deze verschillen samen? 48
Vergelijking tussen scholen 53
7. Inhoudelijke analyse van de meetschalen voor lezen en luisteren 56
Mogelijke determinanten van de moeilijkheidsgraad 56
Wat maakt een leesopgave uit de peiling Frans moeilijk? 57
Wat maakt een luisteropgave uit de peiling Frans moeilijk? 57
8. Wat nu? 59
Consultatie 59
Open conferentie 59
Bijlage: De eindtermen en voorbeeldopgaven 61

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 de peilingsresultaten?

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 de huidige peiling komen de eindtermen voor de domeinen lezen, luisteren en schrijven van het vak Frans in de A-stroom van de eerste graad secundair onderwijs aan bod.

Wat zijn eindtermen en ontwikkelingsdoelen?

In de A-stroom van de eerste graad secundair onderwijs gelden er eindtermen voor de basisvorming. Deze eindtermen zijn minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor deze leerlingenpopulatie. Voor de basisvorming in de B-stroom zijn er ontwikkelingsdoelen geformuleerd. Deze 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 beheersen, worden onderwijspeilingen altijd georganiseerd op het einde van een onderwijsniveau. Deze peiling in het secundair onderwijs wordt daarom

afgenomen op het einde van het tweede leerjaar van de A-stroom van de eerste graad. De B-stroom is bij deze peiling niet betrokken: voor de leerlingen van het beroepsvoorbereidende leerjaar worden afzonderlijke peilingstoetsen ontworpen.

Eindtermen en ontwikkelingsdoelen vormen de kern van het onderwijsaanbod en zijn daardoor een hoeksteen in de kwaliteitszorg van het Vlaamse onderwijs. Met deze minimumdoelen wil de overheid 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 1997-1998 van kracht in het secundair onderwijs.

Waarom zijn peilingen nodig?

Om de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs te evalueren en te bewaken, moet de overheid op landelijk niveau, dus op het niveau van het onderwijssysteem, weten in welke mate de leerlingen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen bereiken. Daarom moet de overheid beschikken over betrouwbare landelijke prestatiegegevens van leerlingen. Onderwijspeilingen moeten 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 met 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. Dit is ook 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 niet 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 we mogelijk ook aan welke factoren de overheid en de scholen 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 belangrijkste reden is dat we zo 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. Daarnaast kunnen herhalingen ontwikkelingen in de tijd in kaart brengen. Iedereen kent de vaak speculatieve discussies over de vraag of leerlin-

gen vroeger meer kenden of konden dan vandaag. Vroeger is dan een vaag begrip. Peilingen brengen de stand van zaken in het onderwijs 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. Periodieke peilingen zijn echter 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 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 beeld over de plaats van het Vlaamse onderwijs ten opzichte van andere onderwijssystemen voor bepaalde domeinen. Ze zijn niet echter 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. De overheid kiest ervoor om bij de peilingen te werken met een rijke variatie aan toetsen voor eindtermen en ontwikkelingsdoelen uit diverse vakken en vakoverschrijdende thema's. Nochtans zijn grootschalige peilingen niet geschikt om àlle 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 vrijwillig deel. Zo wordt informatie over de doelmatigheid van ons onderwijs verzameld zonder de negatieve gevolgen van verplichte centrale examens, zoals klaarstomen van leerlingen, ongenuanceerde 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 voor lezen en luisteren. Zij kunnen deze informatie gebruiken als vertrekpunt voor reflectie en zelfevaluatie. Leerkrachten en directie moeten de resultaten steeds in de juiste context plaatsen, zo zijn deze gegevens niet meer dan een momentopname.

Alle secundaire scholen met een eerste graad

Om scholen te ondersteunen in hun beleidskracht en zelfevaluerend vermogen, wil de overheid evolueren naar een systeem waarbij de peilingen aan de scholen 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 een beter 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 geven tot zelfreflectie en bijsturing van het gevoerde beleid. Om dergelijke analyses mogelijk te maken, vragen de onderzoekers naast de toetsen ook bijkomende informatie op 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 hun resultaten op deze wetenschappelijk onderbouwde toetsen. De parallelversies van de twee peilingen die in juni 2007 werden afgenomen - de peiling Frans in de A-stroom van de eerste graad secundair onderwijs en de peiling Nederlands in het basisonderwijs - zijn de eerste paralleltoetsen die ter beschikking zullen komen.

2. De peiling Frans van 30 mei, 31 mei en 1 juni 2007

- √ Kunnen leerlingen op het einde van de A-stroom van de eerste graad secundair onderwijs de hoofdzaken begrijpen van korte Franse teksten waarin de informatie duidelijk en expliciet wordt verwoord in een eenvoudige taal qua structuur en woordenschat?
- √ Kunnen deze leerlingen de betekenis begrijpen van duidelijk uitgesproken aanwijzingen, instructies en waarschuwingen in het Frans?
- √ Kunnen ze korte Franse mededelingen schrijven met behulp van een voorbeeld?

Met de peiling Frans voor de eindtermen lezen, luisteren en schrijven wil de overheid het antwoord krijgen op dergelijke vragen. Deze peiling vond plaats op 30 en 31 mei en op 1 juni 2007 bij een representatieve steekproef van meer dan 9000 tweedejaars uit 103 secundaire scholen. Alle leerlingen legden een schriftelijke leestoets af. Een derde van de leerlingen maakte ook een schrijftoets. Een deelsteekproef van deze laatste groep legde ook een luistertoets af via het internet. Daarnaast vulden de leerlingen, hun ouders en leerkrachten Frans een vragenlijst in.

Welke eindtermen werden getoetst?

Voor de eerste graad secundair onderwijs (A-stroom) zijn er eindtermen voor het vakgebied 'moderne vreemde talen Frans-Engels'. Voor beide talen lopen de eindtermen lezen en luisteren (receptieve vaardigheden) gelijk. Voor de productieve vaardigheden, spreken en schrijven, zijn er verschillen tussen Frans en Engels.

In een voorafgaand OBPWO-project (03.01) werden voor Frans peilingstoetsen ontwikkeld voor de vaardigheden lezen, luisteren en schrijven. De eindtermen spreken werden niet getoetst, omdat deze vaardigheid een individuele toetsafname vereist. Dat is niet evident bij een grootschalig onderzoek.

Tabel 1 geeft een overzicht van de getoetste eindtermen voor lezen, luisteren en schrijven. De eindtermen die verwijzen naar attitudes werden niet opgenomen in het peilingsinstrument. Bij de toetsafnames werd bij de leerlingen wel een luister-, lees- en schrijfbereidheid verondersteld. Ook de eindtermen over het gebruik van compenserende communicatiestrategieën werden niet afzonderlijk getoetst in deze peiling. Een aantal van deze strategieën speelden wel een rol bij de toetsafnames. Zo werden bij lezen expliciet toetsopgaven geconstrueerd die de leerlingen konden oplossen door de betekenis af te leiden uit de context of door doorzichtige woorden te herkennen (eindterm 11). Bij luisteren konden de leerlingen zelf bepalen of ze een luisterfragment opnieuw wilden beluisteren (eindterm 5) en bij de schrijfopdrachten voor eindterm 23 kregen de leerlingen een modelvoorbeeld.

Tabel 1. De getoetste eindtermen Frans

Lezen	
7	De leerlingen kunnen de betekenis begrijpen van aanwijzingen, opschriften en waarschuwingen, gesteld in een eenvoudige taal qua structuur en woordenschat.
8	De leerlingen kunnen relevante en herkenbare informatie opzoeken in functionele teksten, gesteld in een eenvoudige taal qua structuur en woordenschat.
9	De leerlingen kunnen de hoofdzaken begrijpen van korte teksten waarin de informatie duidelijk en expliciet wordt verwoord in een eenvoudige taal qua structuur en woordenschat.
10	De leerlingen kunnen de samenhang begrijpen in korte teksten, gesteld in een eenvoudige taal qua structuur en woordenschat.
Luisteren	
1	De leerlingen kunnen de betekenis begrijpen van duidelijk uitgesproken aanwijzingen, instructies en waarschuwingen die verwoord zijn in een eenvoudige taal qua structuur en woordenschat en die aangeboden zijn in een matig spreektempo.
2	De leerlingen kunnen relevante en herkenbare informatie selecteren uit functionele boodschappen, die verwoord zijn in een eenvoudige taal qua structuur en woordenschat en die aangeboden zijn in een matig spreektempo.
3	De leerlingen kunnen de hoofdzaak begrijpen uit mondeling aangeboden korte teksten waarin de informatie duidelijk en expliciet verwoord wordt in een eenvoudige taal qua structuur en woordenschat en die aangeboden zijn in een matig spreektempo
Schrijven	
21	De leerlingen kunnen woorden, zinnen en korte teksten kopiëren met aandacht voor correcte spelling.
22	De leerlingen kunnen inlichtingen verstrekken op eenvoudige invulformulieren.
23	De leerlingen kunnen korte mededelingen opstellen met behulp van een voorbeeld.
24	De leerlingen kunnen een eenvoudige korte tekst neerschrijven over een bestudeerd onderwerp met behulp van sleutelwoorden.

Welke toetsen werden afgenomen?

De lees- en luistertoetsen

De toetsen voor lezen en luisteren bestaan uit meerkeuzevragen bij korte teksten. Deze teksten zijn (semi-)authentiek en gaan over onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van 13- en 14-jarigen. In de mate van het mogelijke zijn de teksten voorzien van een tekening of foto als visuele ondersteuning.

Om zo zuiver mogelijk te toetsen of leerlingen de teksten in het Frans verstaan, zijn de toetsopgaven in het Nederlands geformuleerd. Enkel de vragen die het opzoeken van

informatie toetsen (eindterm 8 bij lezen en eindterm 2 bij luisteren) zijn in het Frans gesteld.

De luistertoets werd via het internet aangeboden; elke leerling nam apart achter een computer plaats. Bij de luisteropdrachten werd telkens eerst de luistercontext en het luisterdoel geschetst. Er waren twee soorten luisteropdrachten: opdrachten die opgelost konden worden op basis van een globaal begrip van het geluidsfragment (écoute globale) en opdrachten waarvoor de leerlingen heel gericht moesten luisteren (écoute détaillée). Bij de globale luisteropdrachten beluisterden de leerlingen eerst het geluidsfragment en pas daarna kregen ze de vraag te zien. Tijdens het lezen en oplossen van de vraag, konden ze niet meer terugkeren naar het scherm met het fragment. Bij de gerichte luisteropdrachten kregen de leerlingen eerst de vraag en beluisterden ze daarna het geluidsfragment. De leerlingen konden dan zelf beslissen hoe vaak ze dat fragment wilden beluisteren.

De schrijftoetsen

Voor schrijven zijn drie soorten schrijfopdrachten uitgewerkt: kopieer-, invul- en schrijfopdrachten. Om de beheersing van eindterm 21 te toetsen, kregen de leerlingen de opdracht om een lijstje van losstaande woorden en een kort briefje over te schrijven met voldoende aandacht voor spelling, leestekens en hoofdletters. Bij deze kopieeropdrachten werd gekeken of de leerlingen de woorden foutloos overschreven. Daarnaast werd ook nagegaan of de leerlingen de interpunctie en het gebruik van hoofdletters correct overnamen.

Voor de toetsing van eindterm 22 kregen de leerlingen de opdracht om een inschrijvingsformulier in te vullen. Hierbij werd in eerste instantie nagegaan of de ingevulde informatie inhoudelijk juist was. Daarnaast werd ook gekeken of deze informatie foutloos was geschreven.

Voor eindtermen 23 en 24 kregen de leerlingen open schrijfopdrachten. Voor eindterm 23 bestond de opdracht uit het schrijven van twee korte mededelingen aan de hand van een voorbeeld: een briefje voor een Franstalig buurmeisje en een kattebelletje voor een Franstalig gastgezin. Voor eindterm 24 werd aan de leerlingen gevraagd om met sleutelwoorden twee korte teksten te schrijven: aan de hand van richtvragen een droomreis beschrijven voor een wedstrijd van een Franstalig jongerentijdschrift en met behulp van een foto een nieuw huis beschrijven voor een Franstalige pennenvriend.

De schrijfproducten werden door getrainde beoordelaars gescoord volgens globale en analytische criteria die peilden naar het bereiken van het communicatieve doel, de samenhang, de vormcorrectheid en het nemen van risico's.

Welke vragenlijsten werden voorgelegd?

Bij de peiling werd een achtergrondvragenlijst voorgelegd aan de leerlingen, hun ouders en hun leerkrachten Frans. In de toetsboekjes van de leerlingen zat een korte vragenlijst over hun gezinssituatie (thuistaal, leescultuur), hun contact met het Frans

binnen en buiten de school, hun perceptie van de lessen Frans en hun motivatie en eigen inschatting van hun vaardigheden voor Frans.

De ouders van de deelnemende leerlingen kregen een korte vragenlijst waarin gevraagd werd naar eventuele (leer-)moeilijkheden van hun zoon of dochter en of hun kind daarvoor begeleiding kreeg binnen of buiten de school. Daarnaast werd er informatie gevraagd over de gezinsachtergrond: bijvoorbeeld het beroep van de ouders en de GOK-indicatoren (gelijkeonderwijskansenindicatoren). GOK-leerlingen hebben een minder gunstige sociaaleconomische situatie, omdat de thuistaal niet 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.

De leerkrachten Frans van de deelnemende klassen kregen een vragenlijst over hun onderwijservaring en hun didactische aanpak.

Dankzij de goede organisatie in de scholen werd 91 procent van de oudervragenlijsten ingevuld terugbezorgd. Het onderzoeksteam kreeg 259 van de 275 leerkrachtvragenlijsten (94 procent) ingevuld terug.

Welke leerlingen en scholen namen deel?

Een representatieve steekproef van scholen

Voor de samenstelling van een representatieve steekproef van scholen met een tweede leerjaar van de A-stroom van de eerste graad secundair onderwijs, hielden de onderzoekers rekening met schooltype, onderwijsnet en verstedelijkingsgraad. De verdeling van de scholen binnen de steekproef is voor deze kenmerken vergelijkbaar met de verdeling binnen de totale populatie van scholen. Bij de peiling zijn 15 procent van alle Vlaamse secundaire scholen met een A-stroom in de eerste graad betrokken.

Figuur 1 - Overzicht van de deelnemende scholen

Deelname van de scholen uit de steekproef

In februari 2007 ontvingen de scholen uit de steekproef een uitnodiging om deel te nemen. Op deze eerste oproep reageerden 82 procent van de scholen positief. De meeste scholen die niet wensten deel te nemen, hadden op de dag van de afname een facultatieve verlofdag of buitenschoolse activiteit gepland. Een aantal scholen gaf als reden voor niet-deelname dat hun ICT-infrastructuur niet geschikt was. In totaal werden 13 reservescholen aangeschreven. Uiteindelijk vond de peiling plaats in 111 vestigingsplaatsen van 103 Vlaamse scholen. Figuur 1 geeft een overzicht van de spreiding van de deelnemende scholen.

Representatieve (deel)steekproeven van leerlingen

In elke school legden alle leerlingen van het tweede leerjaar van de eerste graad (A-stroom) de leestoetsen af. In totaal ging het over 9366 leerlingen uit 585 klassen. Het onderzoeksteam selecteerde ongeveer één derde van deze leerlingen op basis van toeval. Deze deelsteekproef zou deelnemen aan de toetsen voor schrijven en luisteren. Binnen elke school werd ernaar gestreefd om evenveel leerlingen uit elke vestigingsplaats en uit elke klas te selecteren. De deelsteekproef voor schrijven had een totale omvang van 2895 leerlingen. Door technische problemen bedroeg de uiteindelijke steekproefomvang voor luisteren 1261 leerlingen. De deelsteekproeven voor schrijven en luisteren werden uitgebreid op hun representativiteit getoetst. Er waren geen systematische vertekeningen ten opzichte van de gehele steekproef of ten opzichte van de totale leerlingenpopulatie. De technische problemen hadden dus geen impact op de validiteit van de resultaten.

Hoe verliep de afname?

De leestoets van de peiling vond plaats op vrijdag 1 juni. In de deelnemende scholen legden alle tweedejaars op hetzelfde ogenblik deze leestoets af. Voor de afname ervan werden twee lesuren voorzien. De leerlingen uit de deelsteekproef maakten op dezelfde dag ook een schrijftoets gedurende één lesuur. Deze leerlingen legden bovendien gedurende één uur een luistertoets af. Dit gebeurde telkens in de computerklas van de school. De afnamemomenten voor de peiling luisteren werden gespreid over drie dagen: van woensdag 30 mei tot en met vrijdag 1 juni. De leerlingen uit de deelsteekproef logden met een uniek paswoord in op de website van het peilingsonderzoek om de toets te kunnen openen. Wegens onvoorziene technische problemen met de ingehuurde toetsserver kon in een aantal scholen de afname niet doorgaan of verliep de afname gestoord. Een aantal scholen heeft in de loop van de maand juni voor luisteren nog een bijkomende afname georganiseerd.

De toetsafnames gebeurden telkens onder toezicht van de leerkrachten, een externe toetsassistent en voor de luistertoetsen ook de ICT-coördinator van de school. De toetsassistent coördineerde de toetsafnames, zag toe op het correcte verloop van de afnames, schreef er een kort verslag over en zorgde tenslotte voor de verzending van het toetsmateriaal naar het onderzoeksteam.

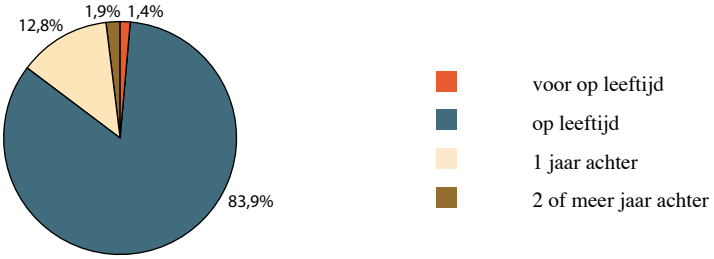
3. Beschrijving van de steekproef

Op basis van de gegevens uit de achtergrondvragenlijsten 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. De meisjes zijn met 52 procent nipt in de meerderheid in de totale steekproef van leerlingen uit het tweede leerjaar van de A-stroom van de eerste graad. Gemiddeld tellen de deelnemende scholen een ongeveer gelijke verdeling van jongens en meisjes in het tweede leerjaar. In de steekproef zitten wel enkele scholen waar het tweede leerjaar enkel bevolkt wordt door jongens.

Leeftijd. De meerderheid van de leerlingen uit de steekproef (84 procent) zit op leeftijd (Figuur 2). Dertien procent zit 1 jaar achter, ongeveer 2 procent zit 2 jaar achter op leeftijd. Bijna anderhalf procent van de leerlingen zit minstens 1 jaar voor op leeftijd, ongeveer 1 op 1000 leerlingen zit 2 jaar voor op leeftijd. In sommige scholen zit geen enkele deelnemende leerling achter op leeftijd.

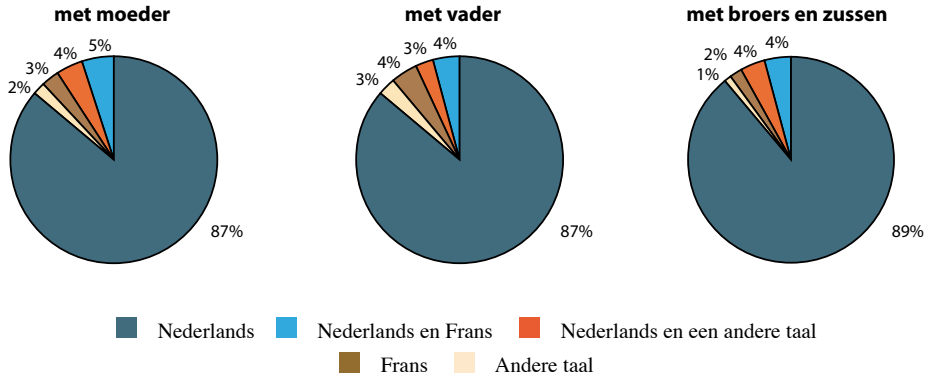


Figuur 2 – Verdeling van de leerlingen volgens leeftijd

Land van herkomst. De meeste leerlingen (96 procent) zijn geboren in België. Dat geldt ook voor 90 procent van hun vaders en moeders. In de steekproef zitten ook scholen waar bijna 20 procent van de leerlingen in het buitenland geboren is.

Thuistaal. Figuur 3 geeft een overzicht van de taal die de leerlingen thuis spreken met hun moeder, vader en broers of zussen. Over het algemeen spreekt 87 procent van de leerlingen uitsluitend Nederlands met hun ouders. Ongeveer 8 procent van de leerlingen spreekt Frans met zijn ouders, waarvan ongeveer de helft in combinatie met Nederlands. Nog eens 6 procent van de leerlingen spreekt thuis nog een andere vreemde taal, waarvan ook ongeveer de helft in combinatie met Nederlands. Er zijn kleine verschillen tussen de taal of talen die de leerlingen met hun vader of moeder spreken. In vergelijking met hun ouders spreken de leerlingen met hun broers en zussen wat vaker Nederlands (al dan niet in combinatie met een vreemde taal). Bijna 9 procent van de leerlingen in de steekproef heeft geen broers of zussen. Er zijn grote

verschillen tussen scholen op het vlak van de thuistaal van de leerlingen. In sommige scholen spreken alle deelnemende leerlingen thuis uitsluitend Nederlands, maar in andere scholen spreekt de meerderheid van de leerlingen (ook) een andere taal met één of meer gezinsleden.



Figuur 3 – Verdeling van de leerlingen volgens thuistaal

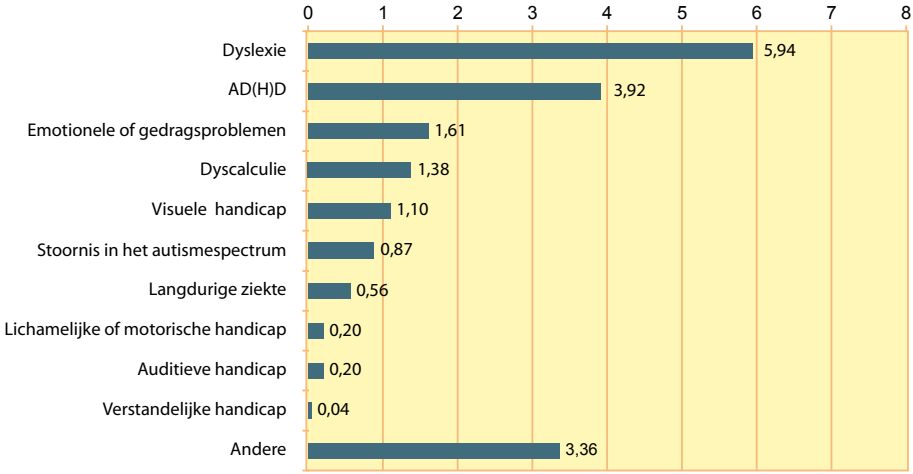
Onderwijsniveau en professionele situatie van de ouders. De meerderheid van de ouders heeft minstens een diploma hoger secundair onderwijs behaald. Het gaat om 81 procent van de vaders en 85 procent van de moeders, waarbij telkens ongeveer de helft ook een vorm van hoger onderwijs heeft doorlopen. Vier procent van de vaders en de moeders heeft hoogstens het lager onderwijs afgerond.

Op het moment van de peiling werken de meeste vaders (89 procent) voltijds tegenover 36 procent van de moeders. Veertig procent van de moeders werkt deeltijds, tegenover 3 procent van de vaders. Ongeveer 5 procent van de vaders is niet (meer) beroepsactief: 1 procent is tijdelijk inactief en 4 procent is permanent onbeschikbaar voor de arbeidsmarkt. Bij de moeders is ongeveer 21 procent niet (meer) beroepsactief: 5 procent is tijdelijk inactief en 16 procent is permanent onbeschikbaar voor de arbeidsmarkt. Dertien procent van de moeders is voltijds huisvrouw, terwijl minder dan 1 procent van de vaders voltijds huisman is. De meest voorkomende beroepen bij de vaders zijn ongeschoolde arbeider (23 procent) en hoger bediende (21 procent). Bij de moeders is dat lager of midden bediende (30 procent) en hoger bediende (18 procent).

Studietoelagen en vervangingsinkomen. Tien procent van de deelnemende leerlingen krijgt een studietoelage; 5 procent heeft wel een toelage aangevraagd maar kwam niet in aanmerking. Drie procent van de vaders en 6 procent van de moeders krijgen een vervangingsinkomen. Er zijn scholen waar drie kwart van de deelnemende leerlingen een studietoelage krijgt, en scholen waarbij bijna de helft van de gezinnen van een vervangingsinkomen leeft. Er zijn echter ook scholen waar geen enkele leerling uit het tweede leerjaar in die situatie zit.

Gezinssamenstelling. Er werd aan de ouders ook gevraagd om het gezin waarin de leerling het meeste tijd doorbrengt te beschrijven. Drie kwart van de ouders geeft aan dat hun kinderen samen met de beide ouders één gezin vormen. Eén op 8 leerlingen brengt de meeste tijd door in een éénoudergezin. Dat zijn niet alleen de kinderen die uitsluitend worden opgevoed door één ouder, maar bijvoorbeeld ook de kinderen die in hoofdzaak bij de ene ouder wonen maar daarnaast ook tijd doorbrengen bij de andere ouder. Volgens de oudervragenlijst leeft 7 procent van de kinderen in een wedersamengesteld gezin en 4 procent van de kinderen in gezinnen met co-ouderschap.

(Leer-)moeilijkheden. Figuur 4 geeft een overzicht van de (leer-)moeilijkheden, handicaps of ziekten die de ouders rapporteerden. In de steekproef kampt 16 procent van de leerlingen volgens hun ouders met beperkingen bij het leren. Bijna 6 procent van de leerlingen heeft een diagnose van dyslexie. AD(H)D is met 4 procent het tweede meest voorkomende probleem, gevolgd door emotionele problemen of gedragsproblemen, dyscalculie en een visuele handicap. In bepaalde scholen uit de steekproef heeft geen enkele deelnemende leerling volgens de ouders een (leer-)moeilijkheid, handicap of ziekte, maar er zijn ook scholen waar duidelijk meer leerlingen dan gemiddeld met één of meer problemen kampen.

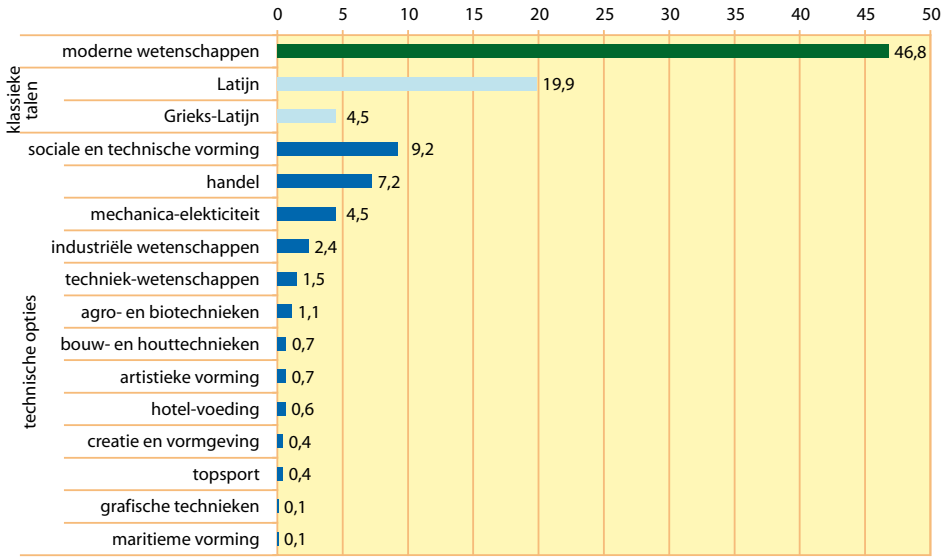


Figuur 4 – Percentage leerlingen dat volgens de ouders een diagnose heeft gekregen voor bepaalde (leer-)moeilijkheden, handicaps of ziekten

Eén procent van de leerlingen uit de steekproef krijgt in het schooljaar 2006-2007 GON-begeleiding (geïntegreerd onderwijs). Minder dan 1 procent van de leerlingen heeft deze begeleiding in het verleden al gekregen, of zal in de toekomst begeleiding krijgen. Bijna de helft van deze leerlingen krijgt GON-begeleiding omwille van een stoornis in het autismespectrum.

Basisopties. Figuur 5 geeft de verdeling van de leerlingen volgens de gevolgde basisoptie. Aan de hand van de basisopties konden de leerlingen uit de steekproef ingedeeld worden in 3 optiegroepen. In totaal volgt 47 procent van de deelnemende leerlingen

de basisoptie moderne wetenschappen en volgt 24 procent van de leerlingen klassieke talen (basisopties Latijn en Grieks-Latijn). De overige 29 procent zit in een technisch gerichte basisoptie. Daarbij zijn de basisopties sociale en technische vorming en handel het meest vertegenwoordigd. De verdeling van de leerlingen over de verschillende optiegroepen komt overeen met de reële verdeling in de populatie.

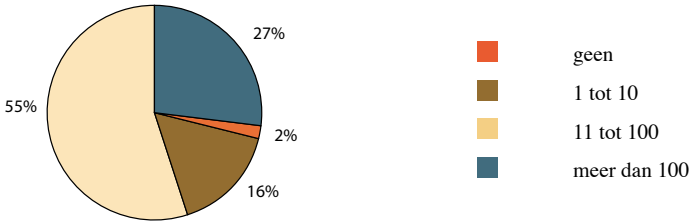


Figuur 5 – Verdeling van de leerlingen volgens basisoptie

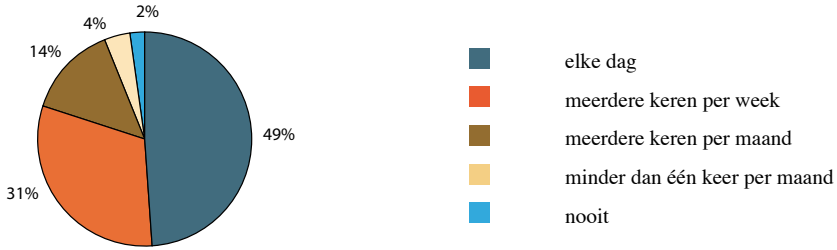
Leescultuur thuis. Als indicatoren van de leescultuur thuis werd aan de leerlingen gevraagd hoeveel boeken ze thuis hebben en hoe vaak er thuis kranten en tijdschriften worden gelezen (Figuur 6). Twee procent van de leerlingen verklaart geen enkel boek in huis te hebben. In ruim de helft van de gezinnen (55 procent) zijn er volgens de leerlingen 11 tot 100 boeken te vinden en bij 27 procent van de leerlingen zijn dat er meer dan honderd. In 49 procent van de gezinnen worden er volgens de leerlingen dagelijks kranten of tijdschriften gelezen. Bij 31 procent van de gezinnen is dit meerdere keren per week. Ook hier geeft 2 procent van de leerlingen aan dat er thuis nooit kranten of tijdschriften gelezen worden.

De meerderheid van de leerlingen uit de steekproef (78 procent) zegt wel eens naar een openbare bibliotheek te gaan.

Hoeveel boeken hebben jullie thuis?



Hoe vaak worden er thuis kranten of tijdschriften gelezen?



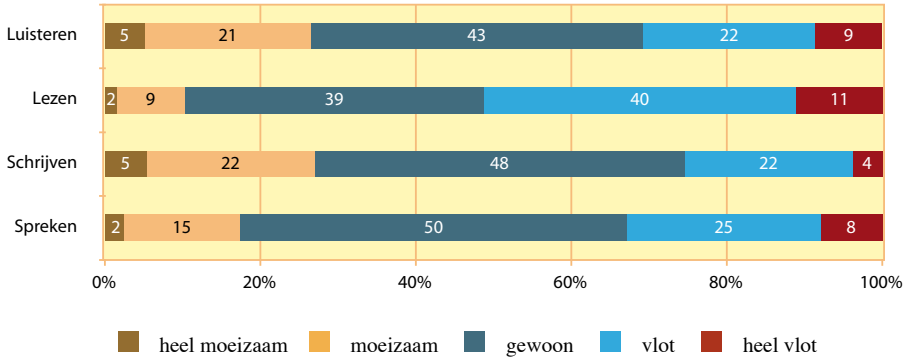
Figuur 6 – Verdeling van de leerlingen op basis van de leescultuur thuis

Vertrouwdheid met het Frans. De meeste leerlingen (87 procent) krijgen al Franse les sinds het vijfde leerjaar. Zes procent startte al in het derde leerjaar met Frans en bijna 4 procent in het vierde leerjaar. Anderhalf procent zegt pas in het zesde leerjaar voor het eerst Frans gekregen te hebben, en evenveel leerlingen geven aan reeds vóór het derde leerjaar of pas in het secundair onderwijs met Frans gestart te zijn op school.

Ongeveer 15 procent van de leerlingen uit de steekproef is al eens op een Frans taalkamp geweest en 28 procent schrijft soms met een Franstalige pennenvriend(in).

De leerlingen blijken in hun vrije tijd weinig naar Franstalige televisie- of radioprogramma's te kijken of luisteren (30 procent nooit, 36 procent minder dan één keer per maand). De grootste groep (82 procent) zegt nooit Franstalige boeken, strips of kranten te lezen. Sommigen zijn wel vertrouwd met Franstalige muziek. De mate waarin leerlingen vertrouwd zijn met Franstalige media loopt nogal uiteen tussen verschillende scholen. In Vlaams-Brabant is het contact met Franstalige media intenser.

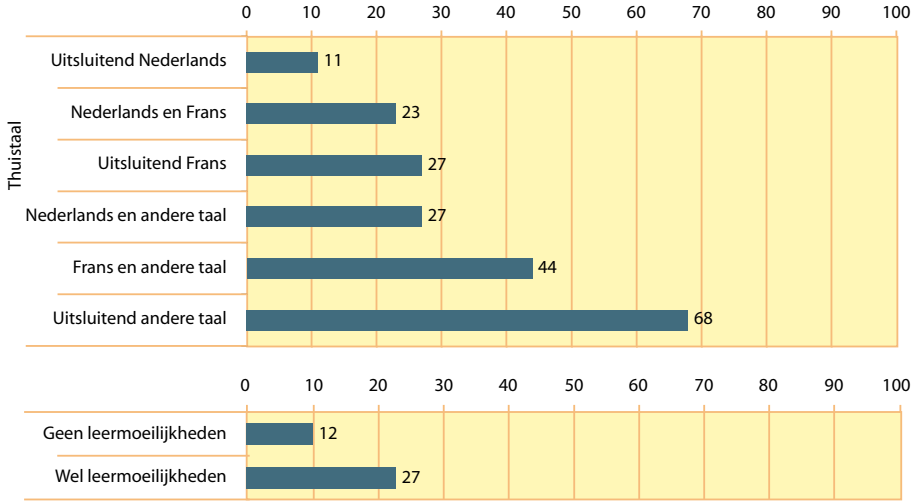
Zelfinschatting door de leerlingen. Figuur 7 geeft aan hoe de leerlingen hun eigen vaardigheid voor Frans inschatten. Ze schatten zichzelf voor de vier vaardigheden meestal 'gewoon' of 'vlot' in. Er zijn wel verschillen tussen de vaardigheden. Leerlingen vinden dat ze lezen het best kunnen, gevolgd door spreken. Meer leerlingen geven aan dat ze moeite hebben met luisteren en schrijven.



Figuur 7 – Inschatting van de eigen vaardigheden voor Frans

Verband tussen leerlingenkenmerken

De verschillende leerlingkenmerken staan niet altijd los van elkaar. Zo hangt bijvoorbeeld het achter zitten op leeftijd samen met de thuistaal of met leermoeilijkheden (Figuur 8). Slechts 11 procent van de leerlingen die met hun moeder uitsluitend Nederlands spreken zit achter op leeftijd. Bij leerlingen die thuis (ook) een andere taal spreken loopt dit percentage op van 23 procent (Nederlands en Frans) tot 68 procent (uitsluitend een andere taal dan het Nederlands of het Frans). Ook zitten leerlingen met (leer-)moeilijkheden vaker achter op leeftijd dan leerlingen zonder moeilijkheden.



Figuur 8 – Percentage leerlingen dat achter zit op leeftijd in functie van de taal met hun moeder en (leer-)moeilijkheden

De leerkrachten

Profiel. Van de 256 bevraagde leerkrachten Frans uit de steekproef is 78 procent een vrouw. Ongeveer 95 procent heeft een diploma regent en heeft Frans als (hoofd)vak in de opleiding gekregen. Twee leerkrachten Frans vermelden dat ze als licentiaat geen lerarenopleiding hebben gevolgd. Vijf leerkrachten hebben een ander diploma dan regent of licentiaat.

Ongeveer drie kwart van de leerkrachten heeft een volledige lesopdracht. De bevraagde leerkrachten geven gemiddeld 20 uur per week les, meestal in één school. Ze hebben gemiddeld 17 jaar leservaring, waarvan gemiddeld 13 jaar als leerkracht Frans in het tweede leerjaar van de eerste graad (A-stroom).

Vijfenveertig procent van de leerkrachten geeft naast Frans nog andere vakken. Twee derde geeft les in het eerste én het tweede leerjaar van de eerste graad secundair onderwijs en 30 procent geeft ook les in de tweede of derde graad.

Vakgroepwerking. Bijna alle leerkrachten melden dat er in hun school een horizontale vakgroepwerking is voor Frans; 87 procent maakt hier zelf deel van uit. Bij 92 procent van de leerkrachten is er op school een verticale vakgroepwerking voor Frans; hier neemt 78 procent aan deel.

Beoordeling van hun beroepssituatie. In de leerkrachtvragenlijst zaten een aantal stellingen over algemene onderwijsthema's, over de persoonlijke beleving van het beroep en over de klaspraktijk. Bijna 95 procent vindt zichzelf geschikt voor het geven van Frans in het tweede leerjaar van de eerste graad (A-stroom). Het valt verder op dat stellingen die te maken hebben met arbeidstevredenheid over het algemeen erg positief beoordeeld worden: de leerkrachten halen gemiddeld veel voldoening uit hun job.

De meerderheid van de leerkrachten (72 procent) vindt dat er voldoende didactische hulpmiddelen (handboek, lespakketten, informatie,…) op school voorhanden zijn om Frans te geven in het tweede leerjaar van de eerste graad. Veertien procent vindt dat de eindtermen Frans niet realistisch zijn. Deze leerkrachten kunnen de eindtermen te hoog of te laag gegrepen vinden. Ruim drie kwart van de leerkrachten vindt dat ze leerlingen in de eerste plaats voldoende vakkennis moeten bijbrengen. Bijna 75 procent van de leerkrachten is het eens met het gevoerde schoolbeleid.

Het vak Frans

De mening van de leerlingen. De meeste leerlingen (85 procent) vinden het belangrijk om goed Frans te leren. Minder dan de helft (43 procent) vindt Frans leren leuk.

De grootste groep van leerlingen uit de steekproef speelt het liefst dialoogjes tijdens de Franse les (38 procent). Een andere grote groep luistert het liefst naar liedjes of verhalen (34 procent). Een tekst lezen tijdens de lessen Frans is de favoriete bezigheid van ongeveer een kwart van de bevraagde leerlingen. Vijf procent van de leerlingen heeft een voorkeur voor schrijven.

De klas. In de steekproef bestaat een klas gemiddeld uit 20 leerlingen. Een derde van de leerkrachten geeft aan dat er in hun school een vaklokaal is voor Frans, maar bijna de helft van hen zegt dat hun leerlingen van het tweede leerjaar daar nooit Franse les krijgen.

Aantal lesuren per week en tijdsbesteding. In het tweede leerjaar van de eerste graad krijgen de meeste leerlingen 4 uur Frans per week, hoewel er ook scholen en basisopties zijn waar 3, 5 of 6 uur Frans gegeven wordt.

Tijdens de lessen Frans besteden de leerkrachten naar eigen zeggen ongeveer 26 procent van de tijd aan woordenschat en evenveel tijd aan grammatica (Tabel 2). De vier vaardigheden komen voor ongeveer 13 procent aan bod, met uitzondering van spreken waar gemiddeld 18 procent van de tijd aan besteed wordt. De leerkrachten rapporteren dat ze 7 procent van de lestijd aan andere activiteiten besteden. Voor sommige leerkrachten sluiten de verschillende categorieën van deze vraag elkaar niet uit. Zo geven bepaalde leerkrachten bijvoorbeeld aan dat ze 80 procent van de tijd aan woordenschat besteden, zodat hun percentages sommeerden tot meer dan 100 procent.

Tabel 2. Antwoorden op de vraag over tijdsbesteding in de leerkrachtenvragenlijst.

Hoeveel procent van de tijd in uw lessen Frans gaat gemiddeld naar:	
Lezen	13%
Schrijven	12%
Spreken	18%
Luisteren	13%
Grammatica	26%
Woordenschat	26%
Andere activiteiten	7%

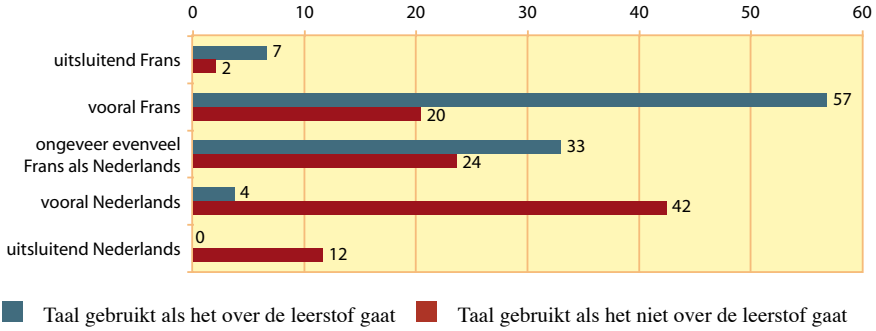
Uit de leerlingvragenlijsten blijkt dat 59 procent van de leerlingen meerdere keren per maand luisteroefeningen in de lessen Frans krijgt. Bij 31 procent gebeurt dit volgens de leerlingen minder dan één keer per maand. Bijna de helft van de leerlingen krijgt naar eigen zeggen meerdere keren per maand spreekoefeningen. Bij 34 procent is dit minder dan één keer per maand en bij 12 procent meerdere keren per week. Eén tot 2 procent zegt nooit luister- of spreekoefeningen te krijgen. Er waren grote verschillen tussen scholen: in sommige scholen bleken luister- of spreekoefeningen volgens de leerlingen meer aan bod te komen dan elders.

Handboeken. De meeste leerkrachten (88 procent) maken gebruik van een handboek bij de lessen Frans. De leerkrachten die een handboek gebruiken, volgen dit in 66 procent van de gevallen bijna volledig. Dertig procent gebruikt het handboek in belangrijke mate, maar met aanzienlijke weglatingen. Een kleine 4 procent van de leerkrachten uit de steekproef beschouwen het handboek Frans eerder als een bronnenboek.

Taalgebruik tijdens de lessen Frans. Figuur 9 geeft een overzicht van het taalgebruik tijdens de lessen Frans. Zeven procent van de leerkrachten geeft aan uitsluitend Frans

te spreken als het over de leerstof gaat, 57 procent hanteert vooral het Frans. Een derde van de leerkrachten zegt ongeveer evenveel Frans als Nederlands te spreken.

Wanneer de gesprekken tijdens de les Frans niet over de leerstof gaan, zijn de cijfers anders. Slechts 2 procent van de leerkrachten spreekt dan uitsluitend Frans, een vrij grote groep (41 procent) spreekt dan vooral Nederlands, en 12 procent enkel Nederlands.

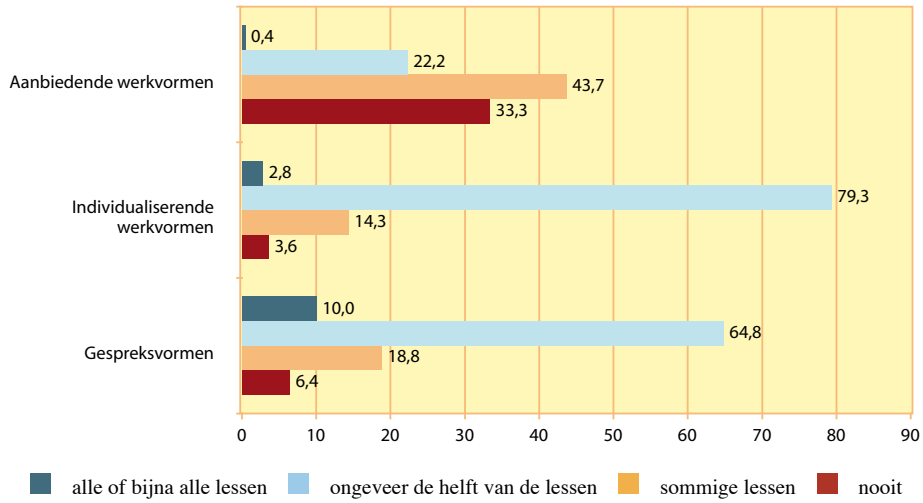


Figuur 9 – Taalgebruik tijdens de les Frans

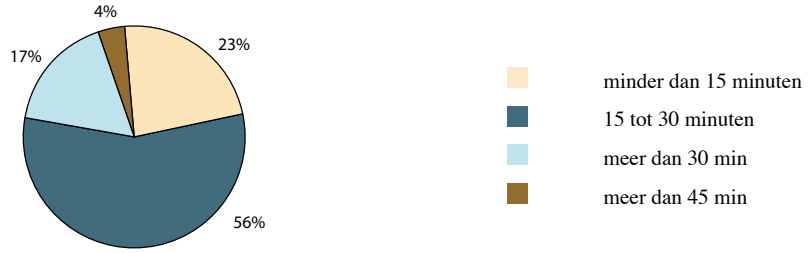
Didactische werkvormen. Het merendeel van de leerkrachten zegt dat er nooit excursies voor Frans op het programma staan; 30 procent trekt er af en toe op uit. Bijna 80 procent van de leerkrachten vermeldt dat ze aanbiedende werkvormen gebruiken in minstens de helft van de lessen (Figuur 10). Ongeveer evenveel leerkrachten maken soms gebruik van individualiserende werkvormen. Tien procent van de leerkrachten zegt nooit gespreksvormen te gebruiken in de les.

De mate waarin er huiswerk wordt gegeven voor Frans verschilt nogal tussen de bevraagde leerkrachten. Veertien procent zegt dat ze na (bijna) alle lessen huiswerk geven, 22 procent na ongeveer de helft van de lessen en 61 procent na sommige lessen. Drie procent van de leerkrachten Frans geeft nooit huiswerk.

Ook aan de leerlingen werd gevraagd hoe vaak en hoeveel huiswerk ze krijgen voor Frans. Bijna 75 procent krijgt tussen 1 en 4 maal per week een huistaak voor Frans. Meer dan de helft zegt dat ze gemiddeld een kwartier tot een half uur aan hun huiswerk Frans bezig zijn (Figuur 11).



Figuur 10 – Gebruik van enkele didactische werkvormen volgens de leerkrachten



Figuur 11 – Percentage antwoorden op de vraag "Hoeveel tijd heb je gemiddeld nodig voor je huiswerk Frans?"

Evaluatie. Ongeveer de helft van de leerkrachten evalueert luisteren, lezen, spreken en schrijven minstens maandelijks. Dertig procent zegt luisteren en lezen zelfs minstens wekelijks te evalueren. Voor spreken is dat 40 procent, voor schrijven 20 procent. Drie kwart van de leerkrachten evalueert grammatica en woordenschat minstens elke week.

Media. Twee derde van de leerkrachten laat de leerlingen in sommige lessen een computer gebruiken; nagenoeg evenveel leerkrachten maken in ongeveer de helft van de lessen ook zelf gebruik van de computer. Twee procent gebruikt nooit geluidsbronnen tijdens de lessen Frans. Drie kwart van de bevraagde leerkrachten laat de leerlingen in sommige lessen gebruik maken van vertaalwoordenboeken. Twintig procent doet dit nooit.

De scholen

Tabel 3 biedt een samenvattende beschrijving van de scholen in de steekproef. Bijna 70 procent van de scholen behoort tot het vrij onderwijs. Bijna een derde van de scholen zijn administratief autonome middenscholen. Bij 12 procent van de deelnemende scholen is de eerste graad verbonden aan een multilaterale bovenbouw (met aso- én bso/kso/tso-studierichtingen). Bij 22 procent van de scholen bestaat de bovenbouw hoofdzakelijk uit aso-studierichtingen en bij 37 procent is de bovenbouw vooral gericht op bso/kso/tso-studierichtingen. Meer dan de helft van de deelnemende scholen ligt niet in een stad. In de steekproef is de provincie Oost-Vlaanderen het sterkst vertegenwoordigd en de provincie Limburg het minst. De verschillen tussen de scholen in de steekproef voor deze kenmerken weerspiegelen de verschillen tussen de scholen in de totale populatie van Vlaamse secundaire scholen met een eerste graad.

Zestig procent van de scholen dienden in het schooljaar 2005-2006 bij het Departement Onderwijs en Vorming een GOK-aanvraag voor extra lestijden in het kader van het beleid voor gelijke onderwijskansen. Gemiddeld werden 14 GOK-lestijden toegekend per school. De concentratiegraad van een school is gelijk aan het percentage GOK-leerlingen in een school. Bij de scholen die een GOK-aanvraag indienden, bedraagt de concentratiegraad gemiddeld 30 procent. Uit de tabel blijkt dat scholen uit het officieel onderwijs en scholen met een multilaterale bovenbouw of een bso/tso/kso-bovenbouw gemiddeld een hogere concentratiegraad hebben.

Tabel 3. Beschrijving van de scholen in de steekproef

Schoolkenmerken	% scholen in de steekproef	Gemiddelde concentratiegraad*
Onderwijsnet		
Vrij onderwijs	68	25
Officieel onderwijs	32	36
Schooltype		
Autonome middenschool	29	24
School met aso-bovenbouw	22	19
School met multilaterale bovenbouw	12	34
School met bso/kso/tso-bovenbouw	37	35
Verstedelijkingsgraad		
Platteland	57	28
Stad	48	33
Provincie		
Antwerpen	20	29
Limburg	14	30
Oost-Vlaanderen	27	30
Vlaams-Brabant	16	32
West-Vlaanderen	23	30

* het percentage geeft telkens de gemiddelde concentratiegraad van de steekproefscholen die een GOK-aanvraag deden

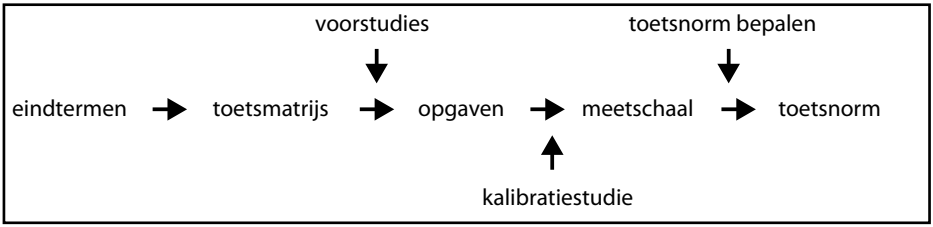
4. Hoe komen we tot een uitspraak over de eindtermen?

Een peilingsinstrument wordt ontwikkeld in verschillende fasen. Daarbij wordt gebruik gemaakt van de methodologie van de meetschaal waarop toetsopgaven en leerlingen een plaats krijgen. Experten uit het onderwijsveld bepalen op de meetschaal de toetsnorm. Die toetsnorm geeft de minimumprestatie weer die nodig is om de eindtermen te halen.
Voor de peiling Frans werden meetschalen ontwikkeld voor lezen, luisteren en een deel van de schrijfopgaven. De open schrijfopdrachten werden beoordeeld met globale en analytische criteria.

Van eindtermen tot toetsen

De ontwikkeling van een peilingsinstrument verloopt in verschillende fasen (Figuur 12). Na een inhoudelijke analyse van de eindtermen wordt eerst een toetsmatrijs ontworpen. Vervolgens wordt een ruime set toetsopgaven ontwikkeld die in verschillende voorstudies op hun waarde worden getoetst. Aan de hand van de toetsprestaties van leerlingen in de kalibratiestudie wordt een meetschaal opgesteld. Op de meetschaal staan de toetsopgaven in toenemende moeilijkheidsgraad. Op basis van hun prestaties op de toetsen krijgen ook de leerlingen een plaats op de meetschaal volgens hun vaardigheidsniveau. Deskundigen uit het onderwijs duiden op de meetschaal de toetsnorm aan. Die toetsnorm geeft aan welke opgaven de leerlingen ten minste moeten beheersen om de eindtermen te bereiken. Bij de peiling wordt dan bepaald hoeveel leerlingen de minimumnorm halen.

In wat volgt worden deze verschillende fasen nader toegelicht voor het peilingsinstrument Frans. De toetsontwikkeling gebeurde in een voorafgaand OBPWO-project (03.01).



Figuur 12 – Schematische voorstelling van de verschillende fasen bij de ontwikkeling van peilingstoetsen.

Eerste stap: van eindtermen naar toetsmatrijs

De constructie van een toetsmatrijs per vaardigheid is de eerste stap in de toetsontwikkeling. De toetsmatrijs is in de eerste plaats gebaseerd op een analyse van de geselecteerde eindtermen. Ze vormt de blauwdruk van de te ontwikkelen toetsopgaven. De

toetsopgaven moeten zo goed mogelijk de verschillende aspecten van de eindtermen weerspiegelen.

Bij het opstellen van de toetsmatrijs voor deze peiling werd niet alleen een band gelegd met de eindtermen van de eerste graad, maar ook met de uitgangspunten bij de eindtermen basisvorming moderne vreemde talen voor de tweede en derde graad. Daarenboven werd rekening gehouden met het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Talen (ERK)[1]. Dit referentiekader bestond nog niet in 1996, toen de eindtermen van de eerste graad werden vastgelegd, maar wint de laatste jaren aan belang. Het verduidelijkt per vaardigheid en voor specifieke situaties en domeinen, wat een taalleerder moet kunnen om een zelfstandig taalgebruiker te worden. Het ERK definieert drie soorten gebruikers (basisgebruiker, onafhankelijke en vaardige gebruiker) met daarbinnen telkens twee niveaus (Tabel 4).

Tabel 4. Gemeenschappelijke Referentieniveaus: fragment van de globale schaal

Onafhankelijke gebruiker	**B1**	• Kan de belangrijkste punten begrijpen uit duidelijke standaardteksten over vertrouwde zaken die regelmatig voorkomen op het werk, op school en in de vrije tijd. • Kan zich redden in de meeste situaties die kunnen optreden tijdens reizen in gebieden waar de taal wordt gesproken. • Kan een eenvoudige lopende tekst produceren over onderwerpen die vertrouwd of die van persoonlijk belang zijn. • Kan een beschrijving geven van ervaringen en gebeurtenissen, dromen, verwachtingen en ambities en kan kort redenen en verklaringen geven voor meningen en plannen.
Basisgebruiker	**A2**	• Kan zinnen en regelmatig voorkomende uitdrukkingen begrijpen die verband hebben met zaken van direct belang (bijvoorbeeld persoonsgegevens, familie, winkelen, plaatselijke geografie, werk). • Kan communiceren in simpele en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling over vertrouwde en alledaagse kwesties vereisen. • Kan in eenvoudige bewoordingen aspecten van de eigen achtergrond, de onmiddellijke omgeving en kwesties op het gebied van directe behoeften beschrijven.
	A1	• Kan vertrouwde dagelijkse uitdrukkingen en basiszinnen, gericht op de bevrediging van concrete behoeften, begrijpen en gebruiken. • Kan zichzelf aan anderen voorstellen en kan vragen stellen en beantwoorden over persoonlijke gegevens zoals waar hij/zij woont, wie hij/zij kent en dingen die hij/zij bezit. • Kan op een simpele wijze reageren, aangenomen dat de andere persoon langzaam en duidelijk praat en bereid is om te helpen.

[1] Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen. Nederlandse Taalunie, 2006.

Uit een vergelijking tussen de eindtermen en het ERK blijkt dat de eindtermen Frans voor de A-stroom van de eerste graad voor lezen en luisteren zich voornamelijk situeren op A2-niveau, terwijl dat voor schrijven eerder het niveau A1 is[2].

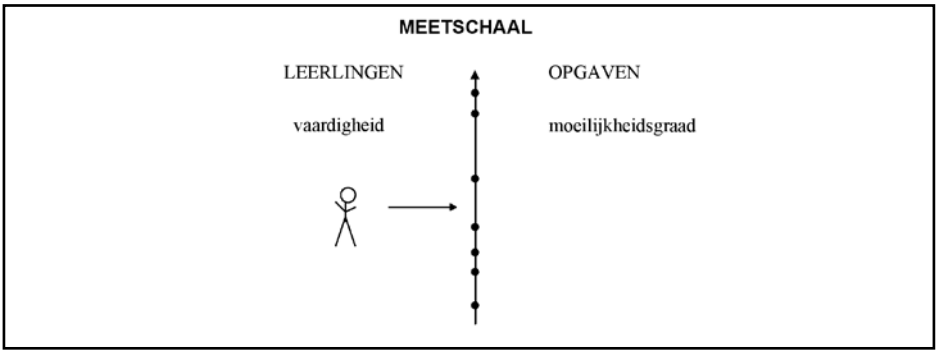
Tweede stap: van toetsmatrijs naar toetsopgaven

Op basis van de toetsmatrijs werd voor elke getoetste vaardigheid een ruime set toetsopgaven ontworpen. Daarbij maakten de toetsontwikkelaars gebruik van diverse inspiratiebronnen: ze bestudeerden de leerplannen, de meest gangbare handboeken Frans, taaltesten en werkboeken. De leerplannen en de handboeken zijn om twee redenen interessant. Ze geven aan hoe de onderwijsnetten en de auteurs van leermiddelen de eindtermen concretiseren. Bovendien wilden de toetsontwikkelaars ervoor zorgen dat de toetsopgaven zoveel mogelijk leerplan- en handboekonafhankelijk zijn, zodat er geen leerlingengroepen bevoordeeld worden.

Met het oog op de validiteit zijn de ontwikkelde toetsopgaven in voorstudies bij leerlingen uitgetest. Elke opgave werd daarenboven beoordeeld door een aantal deskundigen uit het onderwijsveld: leerkrachten, lerarenopleiders, inspecteurs, pedagogisch adviseurs, adviseurs van de Entiteit Curriculum. Zij beoordeelden de opgaven op hun relevantie voor de eindtermen, moeilijkheidsgraad, tekstsoort en verwerkingsniveau, aanbiedingswijze en formulering en een aantal vaardigheidsspecifieke aspecten. Op basis van de voorstudies bij leerlingen en deskundigen werden opgaven aangepast.

Derde stap: van toetsopgaven naar een meetschaal

Vervolgens werden de toetsopgaven in een kalibratiestudie op grote schaal afgenomen bij een representatieve steekproef van leerlingen. Op basis van de toetsprestaties van de leerlingen bij de kalibratie, werden voor lezen en voor luisteren twee aparte meetschalen opgesteld. Op deze meetschalen 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.

[2] http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/talenbeleid/niveaus et MVT volgens ERK.pdf

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. De sporten van de toetsladder staan niet altijd op dezelfde afstand van elkaar: sommige opgaven liggen in 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 weerspiegelt. 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.

Vierde stap: het bepalen van een minimumniveau op de meetschaal

Door leerlingen op een meetschaal te plaatsen is de vraag of de leerlingen de eindtermen beheersen niet beantwoord. Daarvoor is een toetsnorm nodig die het minimale niveau aangeeft dat een leerling moet behalen op de meetschaal, wil men over voldoende beheersing van de eindterm kunnen spreken.

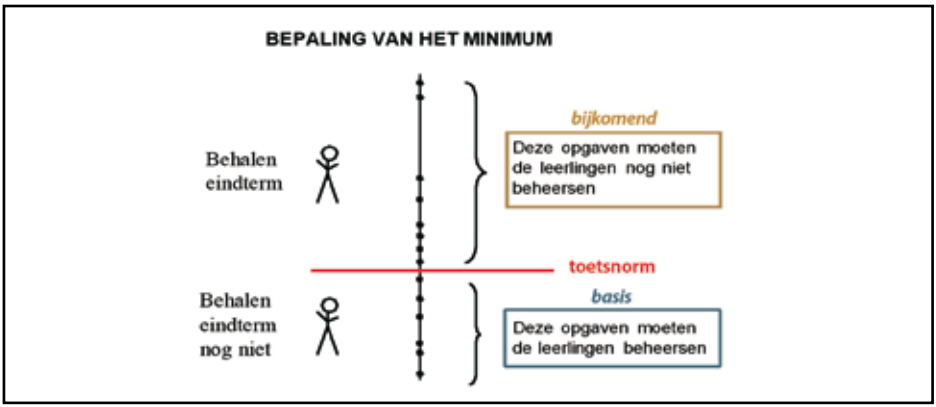
De eindtermen bepalen voor een bepaald vakgebied wat leerlingen minstens moeten beheersen op het einde van de eerste graad secundair onderwijs (A-stroom). Ze beschrijven dit minimumdoel echter enkel in algemene bewoordingen. Daarbij is niet meteen duidelijk hoe dit minimumdoel zich vertaalt in concrete toetsopgaven. Voor elke eindterm kan men heel gemakkelijke opgaven formuleren, maar ook heel moeilijke. Bij de toetsen lezen en luisteren werden bijvoorbeeld opgaven geformuleerd die ERK-niveau A1, A2 en het onderste segment van B1 toetsen. De eindtermen zelf geven niet aan tot welke moeilijkheidsgraad leerlingen de opgaven uit het domein moeten beheersen

Aan een groep deskundigen (leraren, pedagogisch begeleiders, inspecteurs, beleidsmedewerkers en lerarenopleiders) is gevraagd om de meetschalen te bestuderen. Op basis van een inhoudelijke analyse van de opgaven hebben zij op de meetschaal een toetsnorm aangeduid. De toetsnorm bepaalt hoe hoog leerlingen moeten scoren, welke opgaven ze ten minste goed moeten beheersen om de eindtermen te bereiken. De toetsnorm verdeelt de meetschaal voor elke eindterm in twee groepen van opgaven: basisopgaven en bijkomende opgaven (Tabel 5).

Tabel 5. Kenmerken van basisopgaven en bijkomende opgaven op de meetschaal

Basisopgaven	- Deze opgaven geven het minimumniveau van de eindtermen weer. - De leerlingen moeten deze opgaven beheersen om de eindtermen te behalen.
Bijkomende opgaven	- Deze opgaven zijn moeilijker dan het vereiste minimumniveau. Ze gaan dus verder dan wat de eindtermen beogen. - De leerlingen hoeven deze opgaven niet te beheersen om de eindtermen te halen.

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

Vijfde stap: de peiling zelf

Bij een peiling worden de ontwikkelde toetsen afgenomen bij een representatieve steekproef van leerlingen. Hun toetsprestaties worden vergeleken met de minimumnorm op de meetschaal. Zo kan bepaald worden hoeveel leerlingen de getoetste eindtermen beheersen.

Het peilingsinstrument Frans

Lezen en luisteren

Voor lezen en luisteren werd gewerkt met de procedure van de meetschaal. In bijlage vindt u voor elk van de meetschalen de getoetste eindtermen en enkele voorbeeldopgaven. Daarbij wordt telkens aangegeven of het om een basisopgave of een bijkomende opgave gaat. De bijkomende opgaven op een meetschaal zijn relevant voor de lespraktijk, sommige leerlingen kunnen immers meer aan dan het basisniveau van de eindtermen. Bovendien gaan leerplannen en handboeken vaak verder dan dit basisniveau.

Schrijven

Voor schrijven werd er bij de peiling enkel voor eindterm 22 over invulformulieren een meetschaal samengesteld waarop de onderwijsdeskundigen een toetsnorm vastlegden. Bij de kopieeropdrachten (eindterm 21) werd het aantal fouten genoteerd. Deskundigen bepaalden hoeveel fouten leerlingen maximaal mochten maken om toch nog deze eindterm te bereiken.

Door de aard van de opdrachten was het voor de open schrijfopdrachten bij eindtermen 23 en 24 niet aangewezen om met een meetschaal te werken. Zoals eerder aangegeven werden deze schrijfopdrachten beoordeeld op verschillende aspecten: het communi-

catieve doel, tekstsamenhang, vormcorrectheid en of de leerling risico's nam bij het schrijven. Bij het bepalen van de toetsnorm gaven de deskundigen de globale criteria aan waaraan een schrijfproduct moest voldoen. Voor de schrijfopdrachten in deze peiling waren het 'bereiken van het communicatieve doel' en 'voldoende tekstsamenhang' de minimale vereisten om de eindtermen te halen. Het 'nemen van risico's bij het schrijven' ging volgens de deskundigen verder dan het minimumniveau van de eindtermen. Omdat de eindtermen zich strikt genomen niet uitspreken over de 'vormcorrectheid van de tekst', bepaalden de deskundigen hiervoor geen toetsnorm.

Naast de globale beoordelingen werden de schrijfproducten ook analytisch beoordeeld. De analytische criteria geven telkens een concrete uitwerking van een bepaald globaal criterium: de analytische criteria over het bereiken van het communicatieve doel verduidelijken bijvoorbeeld de inhoudelijke elementen die de leerlingen moeten vermelden in hun schrijfproducten. Voor de vormcorrectheid wordt aan de hand van analytische criteria in kaart gebracht welk soort schrijffouten de leerlingen maken. Bij de peiling worden de scores van de leerlingen op de analytische criteria op een beschrijvend niveau gerapporteerd als bijkomende toelichting bij de globale criteria.

Ook voor schrijven is in de bijlage per eindterm een voorbeeld van een schrijfopdracht opgenomen. Deze opdrachten worden telkens met een goed schrijfproduct geïllustreerd, voor de opdrachten bij de eindtermen 23 en 24 wordt ook een voorbeeld van een minder goed schrijfproduct gegegeven.

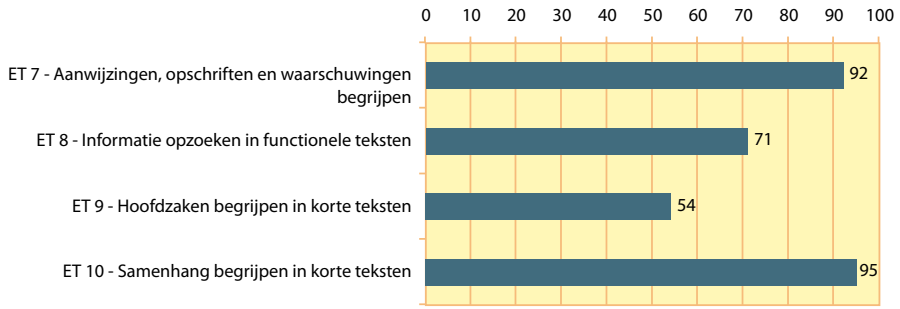
De eindtermen lezen en schrijven worden behoorlijk goed gehaald. Voor de eindtermen luisteren liggen de resultaten beduidend lager. Voor alle vaardigheden verschillen de prestaties tussen de verschillende eindtermen aanzienlijk. Opvallend zijn ook de verschillen tussen leerlingengroepen bij elke vaardigheid.

Lezen

Hoeveel leerlingen halen de eindtermen voor Frans lezen?

Figuur 15 geeft het percentage leerlingen weer dat de verschillende eindtermen voor lezen haalt. Nagenoeg alle leerlingen (92 procent) halen eindterm 7 over het begrijpen van aanwijzingen, opschriften en waarschuwingen. Bijna drie kwart van de leerlingen beheerst eindterm 8 over het opzoeken van informatie in functionele teksten. Iets meer dan de helft van de leerlingen bereikt eindterm 9 over het begrijpen van de hoofdzaken in korte teksten. Tot slot haalt 95 procent van de leerlingen de toetsnorm voor eindterm 10 over het begrijpen van samenhang in korte teksten.

Globaal genomen presteren de leerlingen dus goed voor de eindtermen Frans lezen. Toch bleek uit de verdeling van de toetsscores dat er ook een vrij grote groep van leerlingen is met een lage score op de meetschaal.



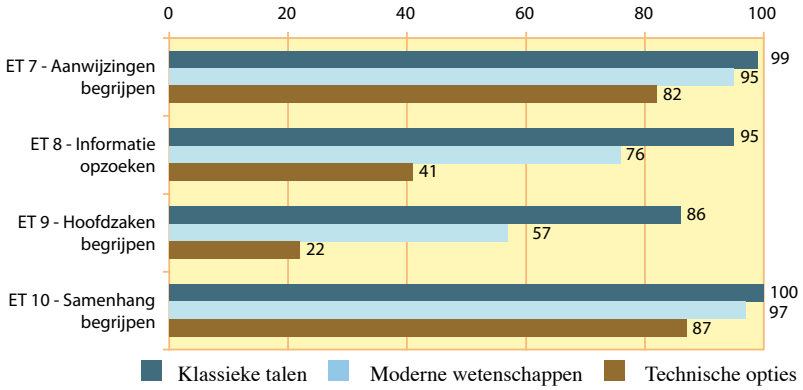
Figuur 15 – Percentage leerlingen dat de eindtermen haalt voor Frans lezen

Zijn er verschillen tussen leerlinggroepen?

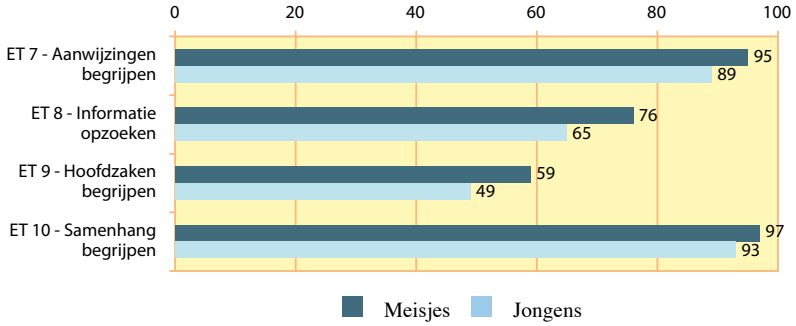
Figuren 16.1 tot 16.5 geven de prestaties van verschillende leerlinggroepen voor de eindtermen lezen weer. Uit deze figuren komen de volgende bevindingen naar voren.

- Leerlingen uit technische opties scoren gemiddeld lager dan leerlingen die de basisoptie moderne wetenschappen volgen. De leerlingen uit de optiegroep klassieke talen scoren over het algemeen hoger dan de andere.
- Meer meisjes dan jongens halen de eindtermen Frans lezen.

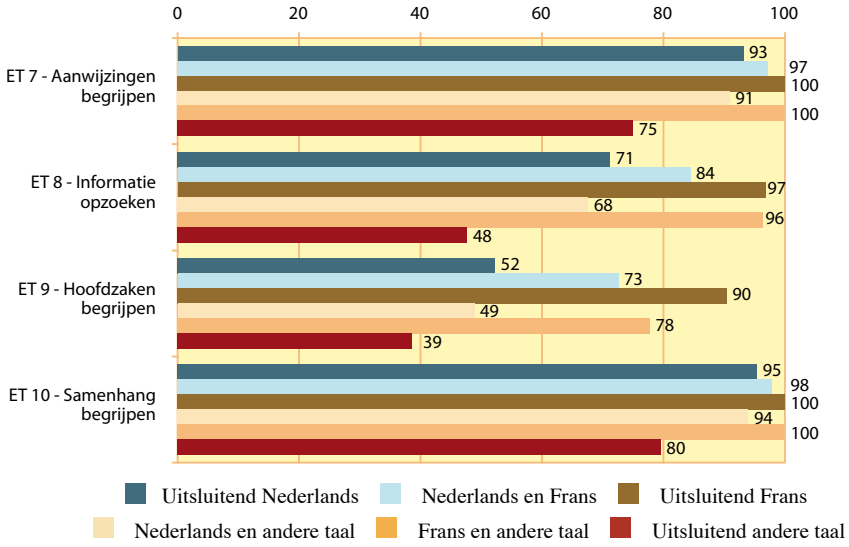
- De 7 procent leerlingen die Frans spreken met hun moeder (al dan niet in combinatie met een andere taal) presteren over het algemeen het best. Leerlingen die uitsluitend Nederlands spreken of leerlingen die met hun moeder Nederlands en een andere taal (dan Frans) spreken, doen het beter dan leerlingen die Nederlands noch Frans spreken met hun moeder.
- De 16 procent leerlingen die volgens hun ouders met leermoeilijkheden kampen, halen de eindtermen minder vaak dan leerlingen zonder gerapporteerde problemen.
- Leerlingen die achter zitten op leeftijd (14 procent) presteren minder goed dan leerlingen die op leeftijd zitten of leerlingen die voor zitten op hun leeftijdsgenoten.
- De verschillen tussen leerlinggroepen zijn het duidelijkst voor eindtermen 8 en 9. Voor eindtermen 7 en 10 scoren immers de meeste leerlingen erg goed.



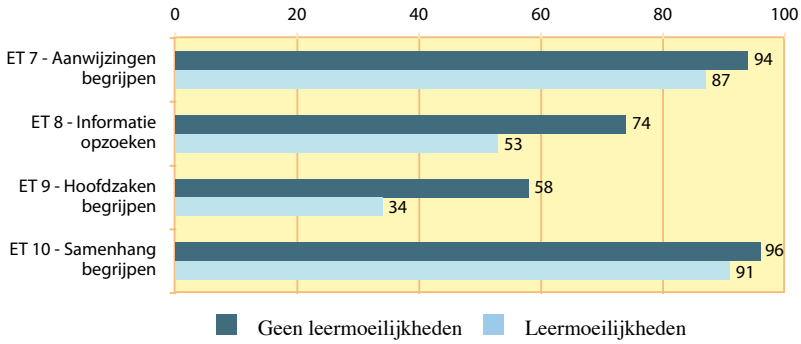
Figuur 16.1 – Percentage leerlingen per optiegroep dat de eindtermen Frans lezen haalt



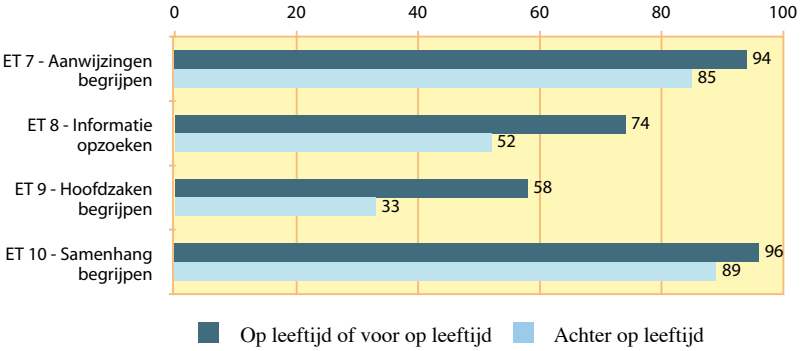
Figuur 16.2 – Percentage jongens en meisjes dat de eindtermen Frans lezen haalt



Figuur 16.3 – Percentage leerlingen dat de eindtermen Frans lezen haalt volgens de taal of talen die de leerling met de moeder spreekt



Figuur 16.4 – Percentage leerlingen met of zonder (leer-)moeilijkheden dat de eindtermen Frans lezen haalt

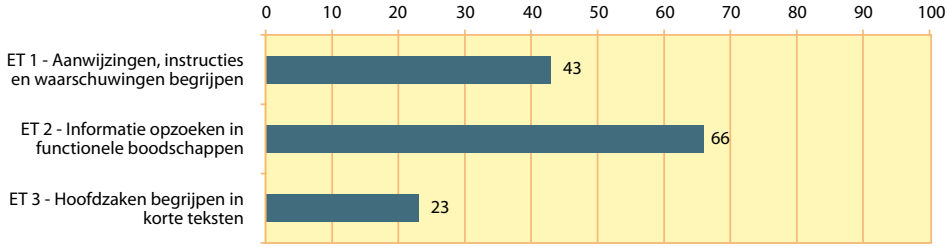


Figuur 16.5 – Percentage leerlingen met of zonder schoolse vertraging dat de eindtermen Frans lezen haalt

Luisteren

Hoeveel leerlingen halen de eindtermen voor Frans luisteren?

Figuur 17 geeft het percentage leerlingen weer dat de verschillende eindtermen luisteren haalt. Vier op 10 leerlingen halen eindterm 1 over het begrijpen van duidelijk uitgesproken aanwijzingen, instructies en waarschuwingen. Twee derde van de leerlingen beheerst eindterm 2 over het opzoeken van informatie in functionele boodschappen. Eén op 4 leerlingen bereikt eindterm 3 over het begrijpen van hoofdzaken in korte auditieve teksten. Over het algemeen liggen de resultaten voor luisteren beduidend lager dan voor lezen.

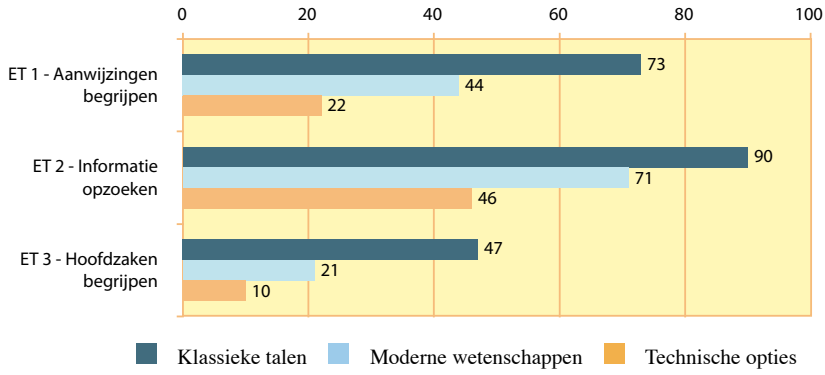


Figuur 17 – Percentage leerlingen dat de eindtermen haalt voor Frans luisteren

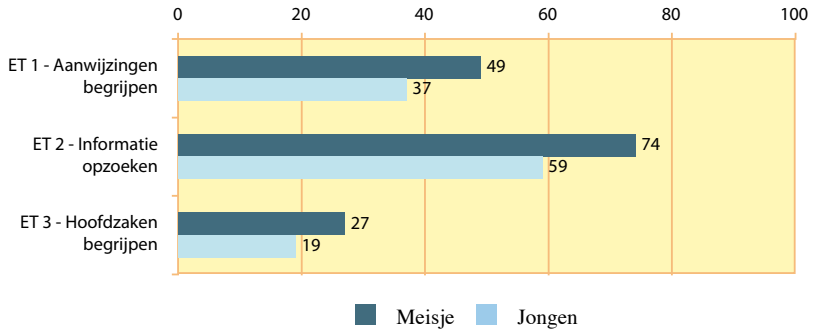
Zijn er verschillen tussen leerlinggroepen?

Figuren 18.1 tot 18.5 geven de prestaties van verschillende leerlinggroepen voor de eindtermen luisteren weer. De resultaten liggen in de lijn van wat bij lezen naar voren kwam.

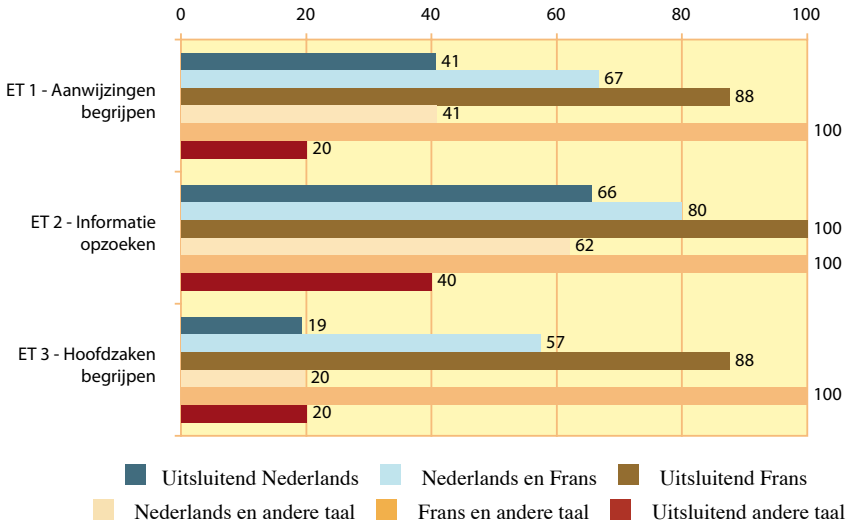
- Leerlingen uit de technische opties scoren gemiddeld lager dan leerlingen die de basisoptie moderne wetenschappen volgen. Leerlingen uit de optiegroep klassieke talen scoren over het algemeen hoger dan de andere.
- Meer meisjes dan jongens halen de eindtermen Frans luisteren.
- Leerlingen die thuis Frans spreken (al dan niet samen met Nederlands of een andere taal) scoren over het algemeen het hoogst. Leerlingen die thuis geen Nederlands noch Frans spreken presteren gemiddeld het minst goed. Leerlingen die thuis Nederlands spreken (al dan niet in combinatie met een andere taal dan het Frans) doen het doorgaans wat beter.
- De 16 procent leerlingen die volgens hun ouders met leermoeilijkheden kampen, halen de eindtermen minder vaak dan leerlingen zonder gemelde problemen.
- Leerlingen die achter zitten op leeftijd (14 procent) presteren doorgaans minder goed dan leerlingen die op leeftijd zitten of leerlingen die voor zitten op hun leeftijdsgenoten.



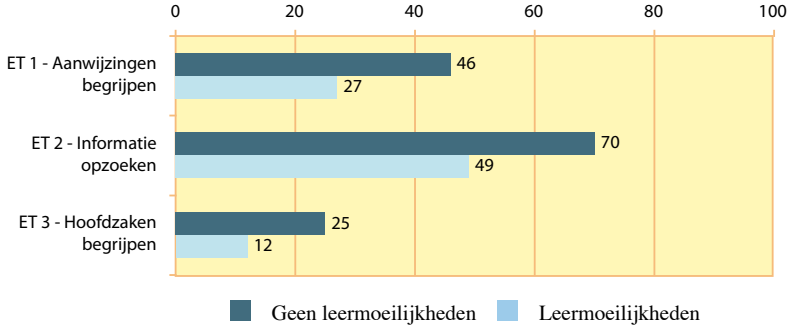
Figuur 18.1 – Percentage leerlingen per optiegroep dat de eindtermen Frans luisteren haalt



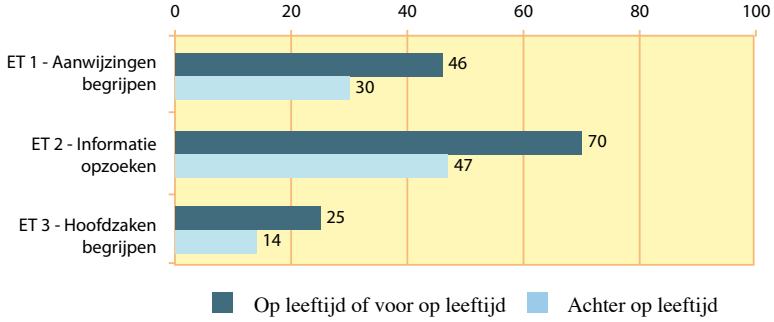
Figuur 18.2 – Percentage jongens en meisjes dat de eindtermen Frans luisteren haalt



Figuur 18.3 – Percentage leerlingen dat de eindtermen Frans luisteren haalt volgens de taal of talen die de leerling met de moeder spreekt



Figuur 18.4 – Percentage leerlingen met of zonder (leer-)moeilijkheden dat de eindtermen Frans luisteren haalt



Figuur 18.5 – Percentage leerlingen met of zonder schoolse vertraging dat de eindtermen Frans luisteren haalt

Schrijven

Hoeveel leerlingen halen de eindtermen voor Frans schrijven?

Tabel 6 geeft voor schrijven een overzicht van de resultaten per eindterm. Voor eindterm 21 (kopiëren) mogen de leerlingen –volgens de toetsnorm– maximum 10 procent fouten maken. Meer dan 90 procent van de leerlingen haalt deze eindterm. Zes op 10 leerlingen bereiken de eindterm over het invullen van formulieren (eindterm 22). Hierbij dient wel te worden opgemerkt dat er bij de peiling slechts één opdracht met een invulformulier was opgenomen.

Voor de globale beoordelingscriteria van eindtermen 23 en 24 staan in Tabel 6 de gemiddelde resultaten voor de twee schrijfopdrachten die de leerlingen voor elke eindterm kregen. Voor beide eindtermen brengen bijna 4 op 5 leerlingen het communicatieve doel van de tekst voldoende duidelijk over in hun schrijfproduct. Voor eindterm 23 (waarbij de leerling gebruik kan maken van een voorbeeld) vertoont ongeveer drie kwart van de teksten een voldoende samenhang. Voor eindterm 24 (waarbij de leerling enkel sleutelwoorden krijgt en geen modelvoorbeeld) zakt dit percentage tot 64 procent.

Vormcorrectheid en het nemen van risico's zijn twee globale beoordelingscriteria die niet expliciet in de eindtermen zijn opgenomen. Voor eindterm 23 is de vormcorrectheid van meer dan 68 procent van de teksten van een voldoende niveau. In 37 procent van de schrijfproducten voor deze eindterm neemt de leerling risico's. Voor eindterm 24 zijn de gemiddelde scores voor deze twee globale criteria iets lager, namelijk 64 procent voor vormcorrectheid en 34 procent voor risiconame.

Tabel 6. Percentage leerlingen dat de eindtermen haalt voor Frans schrijven

Eindterm	Korte omschrijving	Percentage
21	Kopiëren	92
22	Invulformulieren	61
23	Schrijven van een korte tekst m.b.v. een voorbeeld	
	Bereiken communicatief doel	78
	Voldoende samenhang	74
	Vormcorrectheid	68
	Risiconame	37
24	Schrijven van een korte tekst m.b.v. sleutelwoorden	
	Bereiken communicatief doel	80
	Voldoende samenhang	64
	Vormcorrectheid	64
	Risiconame	34

Tabellen 7 en 8 geven ter illustratie de scores op de analytische criteria voor het bereiken van het communicatieve doel en de vormcorrectheid voor de twee schrijfopdrachten die in de bijlage als voorbeeld werden opgenomen: de tekst 'Bakker' voor eindterm 23 en de tekst 'Verhuisd' voor eindterm 24. Voor de meeste aspecten van het bereiken van het communicatieve doel zijn de resultaten goed. Bij het schrijven van het kattebelletje 'Bakker' vergeet 1 op 3 leerlingen wel bepaalde inhoudelijke elementen op te nemen. Bij de schrijfopdracht 'Verhuisd' neemt 85 procent van de leerlingen de gevraagde inhoudelijke elementen op in hun tekst. Bij de resultaten over vormcorrectheid gebruikt het merendeel van de leerlingen enkel Franse woorden. De meesten integreren ook de woorden van het voorbeeld of de sleutelwoorden in hun tekst. Acht op 10 leerlingen gebruiken ook andere woorden die typisch zijn voor de communicatieve situatie. Weinig leerlingen slagen erin om geen fouten te maken tegen woordcombinaties, overeenkomsten, werkwoordstijden of spelling. De verschillen die er voor deze criteria van vormcorrectheid zijn tussen de twee teksten (bijvoorbeeld het gebruik van synoniemen of het maken van fouten tegen werkwoordstijden) kunnen vanuit de aard van beide schrijfopdrachten worden geduid.

Tabel 7. Beoordeling van de schrijfopdracht 'Bakker' bij eindterm 23 volgens analytische criteria

Analytische beoordelingscriteria	Percentage
Bereiken communicatief doel	
Vormelijke vereisten	
Schrijft minstens het opgegeven aantal zinnen	93
Herneemt verkeerde zinnen of zinsdelen uit het voorbeeld	10
Inhoudelijke vereisten	
Vermeldt 'geen brood'	83
Vermeldt 'naar de bakkerij'	65
Vermeldt 'niet vóór 16u terug thuis'	65
Vormcorrectheid	
Gebruikt alleen Franse woorden	90
Gebruikt woorden van het voorbeeld	90
Gebruikt andere woorden typisch voor communicatieve situatie	83
Gebruikt synoniemen	12
Maakt geen foute woordcombinaties	
van lexicale aard	35
van grammaticale aard	23
Maakt geen fouten tegen overeenkomsten	46
Maakt geen fouten tegen werkwoordstijden	37
Maakt geen spellingsfouten	
van lexicale aard	68
van grammaticale aard	62

Tabel 8. Beoordeling van de schrijfopdracht 'Verhuisd' bij eindterm 24 volgens analytische criteria

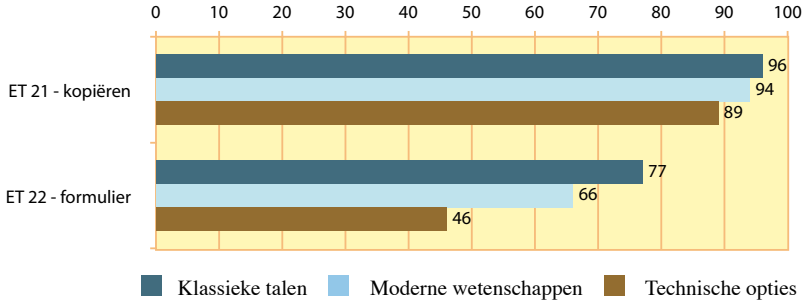
Analytische beoordelingscriteria	Percentage
Bereiken communicatief doel	
Vormelijke vereisten	
Schrijft minstens het opgegeven aantal zinnen	86
Inhoudelijke vereisten	
Geeft ruimtelijke beschrijving van het huis	85
Geeft persoonlijke appreciatie	84
Vormcorrectheid	
Gebruikt alleen Franse woorden	84
Gebruikt de sleutelwoorden	84
Gebruikt andere woorden typisch voor communicatieve situatie	78
Gebruikt synoniemen	59
Maakt geen foute woordcombinaties	
van lexicale aard	37
van grammaticale aard	33
Maakt geen fouten tegen overeenkomsten	14
Maakt geen fouten tegen werkwoordstijden	89
Maakt geen spellingsfouten	
van lexicale aard	35
van grammaticale aard	61

Zijn er verschillen tussen leerlinggroepen?

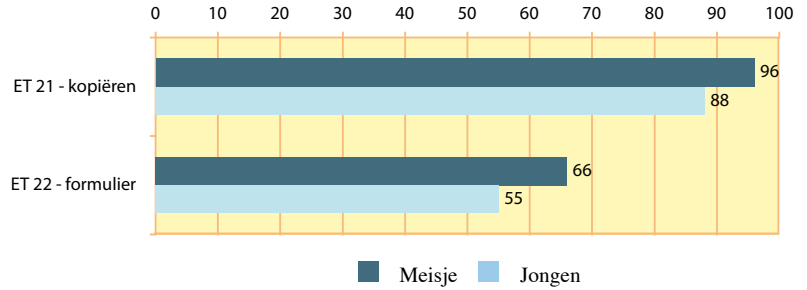
Figuren 19.1 tot 19.5 geven de resultaten van verschillende leerlinggroepen voor eindtermen 21 (kopiëren) en 22 (invulformulieren). De tendensen zijn hetzelfde als bij lezen en luisteren.

- Leerlingen uit de optiegroep klassieke talen scoren doorgaans hoger dan de leerlingen uit moderne wetenschappen. Hun schrijfproducten zijn dan weer beter dan die van leerlingen uit de technische opties.
- Meisjes presteren doorgaans beter bij deze schrijfopdrachten dan jongens.
- Leerlingen die met hun moeder Frans spreken (al dan niet in combinatie met een andere vreemde taal) scoren beter dan de andere. Die verschillen in prestaties zijn duidelijk meer uitgesproken bij het invullen van een formulier dan bij kopiëren. Voor de eindterm over invulformulieren scoren de leerlingen die met hun moeder uitsluitend andere talen spreken dan Frans of Nederlands het minst goed.
- De leerlingen van wie de ouders leermoeilijkheden rapporteren, halen doorgaans minder goede resultaten voor kopiëren en invulformulieren dan leerlingen zonder problemen.

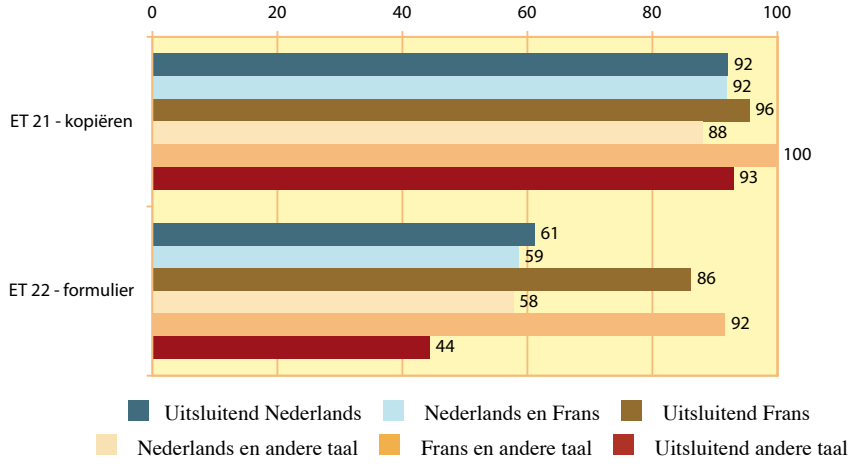
- Ten slotte halen de leerlingen die achter zitten op leeftijd ook in mindere mate eindtermen 21 en 22 dan de leerlingen die op leeftijd zitten of de leerlingen die voor zitten op hun leeftijdsgenoten.



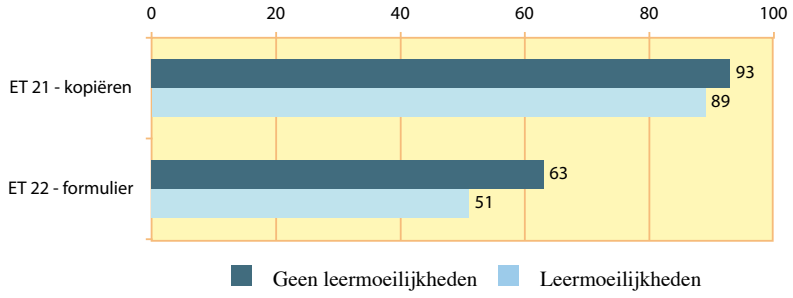
Figuur 19.1 – Percentage leerlingen per optiegroep dat de eindtermen 21 en 22 voor Frans schrijven haalt



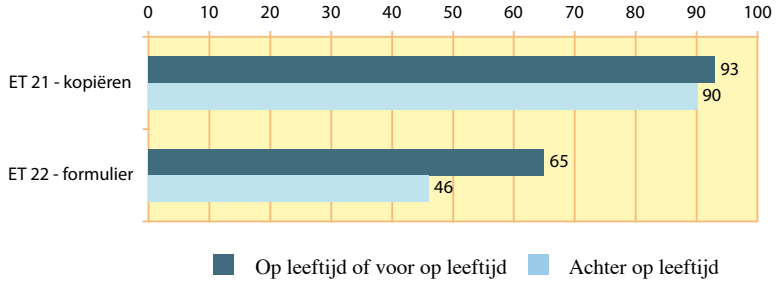
Figuur 19.2 – Percentage jongens en meisjes dat de eindtermen 21 en 22 voor Frans schrijven haalt



Figuur 19.3 – Percentage leerlingen dat de eindtermen 21 en 22 voor Frans schrijven haalt volgens de taal of talen die de leerling met de moeder spreekt



Figuur 19.4 – Percentage leerlingen met of zonder (leer-)moeilijkheden dat de eindtermen 21 en 22 voor Frans schrijven haalt



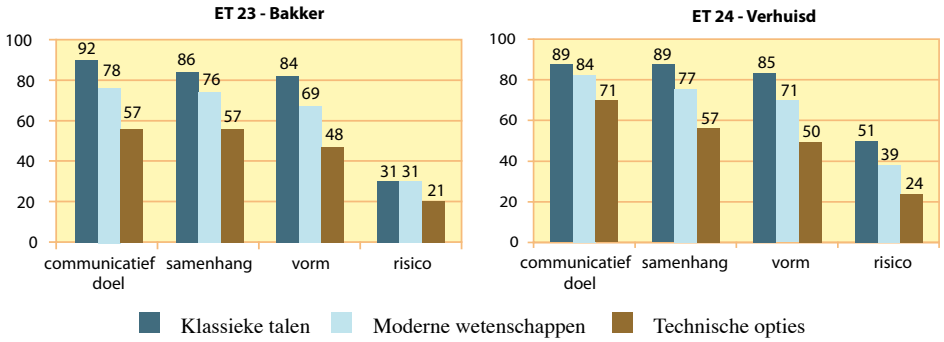
Figuur 19.5 – Percentage leerlingen met of zonder schoolse vertraging dat de eindtermen 21 en 22 voor Frans schrijven haalt

Figuren 20.1 tot 20.5 geven de resultaten van verschillende leerlinggroepen voor de globale criteria op de voorbeeldopgaven van eindterm 23 (korte mededeling schrijven aan de hand van een voorbeeld) en 24 (korte tekst schrijven aan de hand van sleutelwoorden).

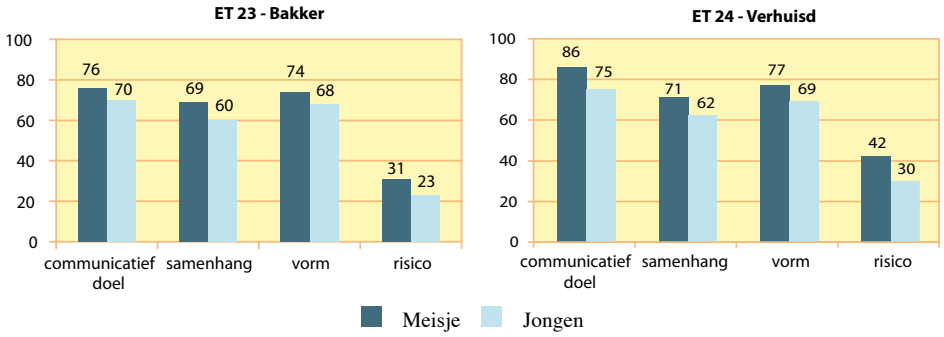
- De schrijfproducten van de leerlingen uit de optiegroep klassieke talen zijn doorgaans beter voor de verschillende globale criteria dan de schrijfproducten van de leerlingen uit moderne wetenschappen. Hun schrijfproducten zijn dan weer beter dan die van leerlingen uit de technische opties. Enkel voor risiconame bij het schrijven van een kattebelletje aan de hand van een voorbeeld is er geen verschil tussen klassieke talen en moderne wetenschappen maar dit teksttype leent zich minder tot het nemen van risico's.
- De schrijfproducten van de meisjes zijn bij deze twee opgaven voor alle globale criteria gemiddeld beter dan die van de jongens.
- Leerlingen die met hun moeder Frans spreken (al dan niet in combinatie met een andere taal) presteren bij deze twee schrijfopdrachten beter dan de andere. De enige uitzondering is de vormcorrectheid bij het schrijven van een korte tekst met behulp van sleutelwoorden. Voor deze opdracht zijn het blijkbaar vooral de leerlingen die uitsluitend Frans spreken die minder fouten schrijven.
- De leerlingen van wie de ouders geen leermoeilijkheden rapporteren, schrijven doorgaans beter dan leerlingen met problemen. Enkel voor het nemen van risico's

bij het kattebelletje ‘Bakker’ is er geen verschil tussen leerlingen met en zonder problemen.

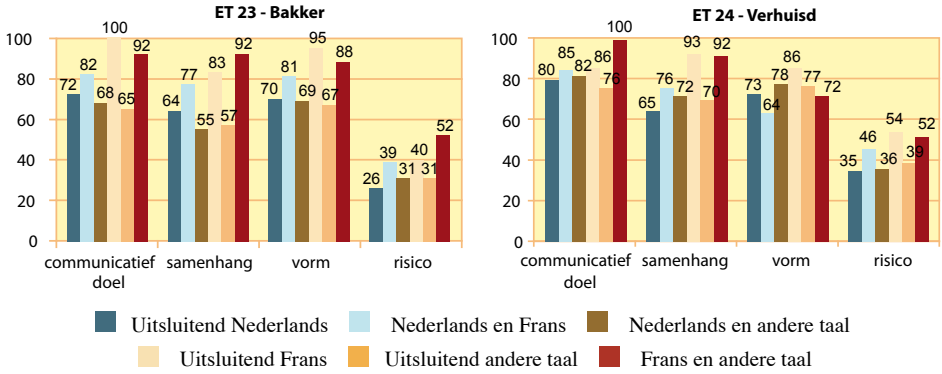
- Leerlingen die op leeftijd zitten of leerlingen die voor zitten op hun leeftijdsgenoten leveren betere schrijfproducten af dan leerlingen die achter zitten op leeftijd. Ook hier is er enkel voor risiconame bij de tekst ‘Bakker’ geen verschil.



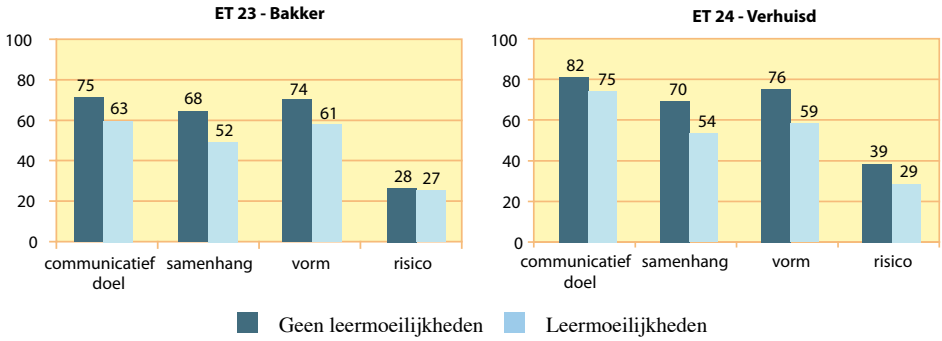
Figuur 20.1 – Percentage leerlingen per optiegroep dat aan een bepaald globaal criterium voldoet voor de opdrachten ’Bakker’ (eindterm 23) en ’Verhuisd’ (eindterm 24)



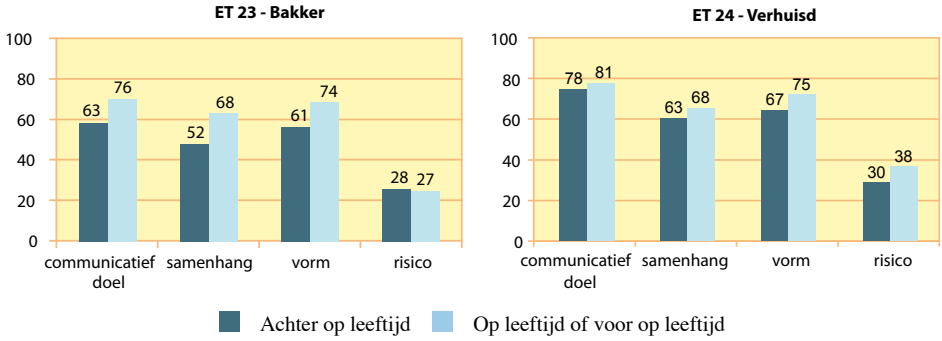
Figuur 20.2 – Percentage jongens en meisjes dat aan een bepaald globaal criterium voldoet voor de schrijfopdrachten ’Bakker’ (eindterm 23) en ‘Verhuisd’ (eindterm 24)



Figuur 20.3 – Percentage leerlingen dat aan een bepaald globaal criterium voldoet voor de schrijfopdrachten 'Bakker' (eindterm 23) en 'Verhuisd' (eindterm 24), volgens de taal die de leerling met de moeder spreekt



Figuur 20.4 – Percentage leerlingen met of zonder (leer-)moeilijkheden dat aan een bepaald globaal criterium voldoet voor de schrijfopdrachten 'Bakker' (eindterm 23) en 'Verhuisd' (eindterm 24)



Figuur 20.5 – Percentage leerlingen met of zonder schoolse vertraging dat aan een bepaald globaal criterium voldoet voor de schrijfopdrachten 'Bakker' (eindterm 23) en 'Verhuisd' (eindterm 24)

Kanttekeningen

Bij deze vergelijkingen tussen de resultaten van bepaalde leerlingengroepen horen enkele kanttekeningen. Ten eerste is de groep waarop de vergelijkingen gebaseerd zijn, soms relatief klein. Er werd daarom statistisch getoetst of de gevonden verschillen betrouwbaar zijn. Ten tweede werd al aangetoond dat verschillende leerlingenkenmerken samenhangen. Voor het voorbeeld in Figuur 8 volgt dat voor het kenmerk 'leeftijd' de gevonden verschillen niet alleen het effect weergeven van schoolse vertraging, maar misschien ook van andere kenmerken die vaak voorkomen bij leerlingen die achter zijn op leeftijd. Deze leerlingen hebben bijvoorbeeld minder vaak het Nederlands als thuistaal of hebben vaker leermoeilijkheden dan leerlingen die op leeftijd zitten. Bij het statistisch toetsen van de afzonderlijke effecten moet dus ook rekening gehouden worden met de mogelijke samenhang tussen kenmerken. De resultaten van deze analyses worden beschreven in het volgende hoofdstuk.

6. Analyse van de verschillen tussen leerlingen, klassen en scholen

In het onderzoek naar verschillen tussen leerlingen, klassen en scholen komt naar voren dat dat de verschillen tussen leerlingen veel groter zijn dan die tussen klassen en scholen. De aanwezige school- en klasverschillen hangen sterk samen met het leerlingenpubliek. Voor schrijven zijn er meer schoolverschillen. Die verschillen tussen scholen kunnen wijzen op verschillen in doelmatigheid tussen scholen.

Inleiding

Bij het peilingsonderzoek werd ook onderzocht of er voor Frans systematische verschillen zijn tussen scholen en tussen klassen binnen scholen. Kwaliteitsvol onderwijs houdt 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. Bij deze analyse werd ook nagegaan in welke mate gevonden verschillen in toetsprestaties samenhangen met bepaalde kenmerken van leerlingen, klassen of scholen. Daarbij is het mogelijk om statistische controles uit te voeren voor de invloed van verschillende kenmerken tegelijkertijd. Zo kan dan worden nagegaan wat het effect is van één kenmerk (bijvoorbeeld achter zitten op leeftijd) indien de leerlingen in alle andere opzichten aan elkaar gelijk zouden zijn.

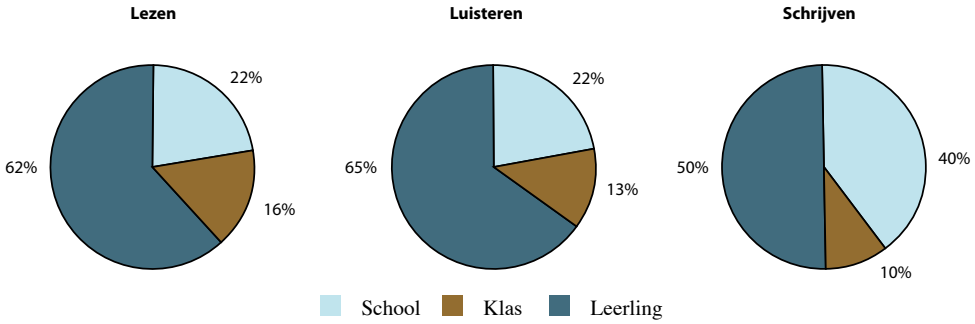
Voor de analyses werd voor de vaardigheden lezen en luisteren gebruik gemaakt van de meetschalen. Voor schrijven werd een score berekend over de globale criteria van de schrijfopdrachten bij eindtermen 23 en 24 heen.

Zijn er prestatieverschillen tussen klassen en scholen?

Figuur 21 toont voor elk van de drie vaardigheden in welke mate de verschillen in toetsprestaties verdeeld zijn over het leerling-, klas-, en schoolniveau. Voor elke vaardigheid verschillen de scholen onderling in de gemiddelde prestaties van hun leerlingen voor de eindtermen Frans. Voor de receptieve vaardigheden (lezen en luisteren) hangt 22 procent van de prestatieverschillen tussen leerlingen samen met de school waar ze naartoe gaan, voor de productieve vaardigheid schrijven is dat bijna 40 procent.

Daarnaast zijn er systematische prestatieverschillen tussen klassen binnen een school. Deze klasverschillen omvatten 16 procent van de prestatieverschillen tussen leerlingen voor Frans lezen, 13 procent voor luisteren en 10 procent voor schrijven.

Voor elk van de drie gepeilde vaardigheden is het grootste deel van de prestatieverschillen toe te schrijven aan verschillen tussen de leerlingen zelf. Voor Frans schrijven is dat de helft van de prestatieverschillen, voor lezen 62 en voor luisteren 65 procent.



Figuur 21 – Mate waarin de verschillen in toetsprestaties voor lezen, luisteren en schrijven toe te schrijven zijn aan verschillen tussen scholen, klassen en leerlingen.

Waarmee hangen deze verschillen samen?

Tabel 9 geeft een overzicht van kenmerken die samenhangen met verschillen in toetsprestaties voor de drie getoetste vaardigheden. De tabel geeft aan of een kenmerk samenhangt met gemiddeld betere of minder goede toetsprestaties 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, de klas, de lessen Frans en de leerkrachten en administratieve schoolkenmerken.

Welke leerlingkenmerken maken een verschil?

- Meisjes presteren voor alle gepeilde vaardigheden duidelijk beter dan jongens.
- Leerlingen met dyslexie doen het minder goed voor lezen en schrijven dan hun collega's zonder leerproblemen. Voor lezen hangen ook de beperkingen die door de ouders werden aangeduid als "andere beperkingen" (dat zijn beperkingen die niet opgesomd waren in de vragenlijst) samen met minder goede prestaties. Voor luistervaardigheid werd er geen afzonderlijk effect gevonden van (leer)problemen.
- Sommige kenmerken van de gezinssituatie van de leerlingen hangen samen met hun prestaties op de peiling.
  - Leerlingen die opgroeien in een gezin met een sterke leescultuur presteren beter op de lees-, luister- en schrijftoetsen Frans.
  - Hoe gunstiger de sociaaleconomische situatie van het gezin, hoe beter de leerlingen presteren op de leestoetsen. Voor de schrijf- en luistertoetsen maakt dit geen verschil.

- Leerlingen waarvan de vader tijdelijk niet beschikbaar is voor de arbeidsmarkt blijken beter te scoren voor lezen dan leerlingen waarvan de vader wel actief is op de arbeidsmarkt.
- Leerlingen die de meeste tijd doorbrengen in een gezin met één ouder doen het beter voor Frans lezen dan leerlingen die bij beide ouders wonen.
- Leerlingen die een studietoelage aangevraagd hebben maar daarvoor niet in aanmerking kwamen, hebben minder goede resultaten voor schrijven dan leerlingen die geen studietoelage hebben aangevraagd. Leerlingen die wel een toelage hebben ontvangen, doen het niet beter of slechter dan leerlingen die er geen hebben aangevraagd.

- 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 de drie vaardigheden beter dan leerlingen die thuis enkel Nederlands spreken. Leerlingen die thuis Frans en een andere vreemde taal spreken, doen het enkel beter voor lezen en schrijven. Bij de leestoetsen scoren leerlingen die thuis Nederlands noch Frans spreken duidelijk lager dan leerlingen die uitsluitend Nederlands spreken.
  - De meeste leerlingen in de steekproef krijgen al Franse les sinds het vijfde leerjaar. Gemiddeld scoren de leerlingen die sinds het derde leerjaar Frans krijgen hoger voor lezen. Er was een kleine groep leerlingen die aangaf nog vóór het derde leerjaar van de lagere school of pas in het secundair onderwijs te zijn gestart met Frans. Zij presteerden beter voor zowel lezen als schrijven. Voor luisteren was er geen effect van hoe lang de leerlingen al Frans volgen.
  - Voor schrijven is er een effect van het geboorteland: leerlingen geboren in Frankrijk doen het beter dan leerlingen geboren in België.
  - Leerlingen die schrijven met een Franstalige pennenvriend(in) en leerlingen die veel contact hebben met Franstalige media, scoren over de hele lijn hoger dan leerlingen bij wie dat niet het geval is.

- Leerlingen hebben zelf een goed beeld van hun vaardigheden voor Frans. Degenen die zichzelf hoog inschatten voor de betreffende vaardigheid, blijken gemiddeld ook beter te presteren voor de lees-, luister- en schrijftoetsen uit de peiling.

Welke klaskenmerken maken een verschil?

- Voor de drie vaardigheden scoort de optiegroep klassieke talen het hoogste. Over het algemeen presteren de leerlingen uit de basisoptie moderne wetenschappen beter dan de leerlingen die technische opties volgen, maar voor luisteren is dat verschil iets minder groot dan voor de andere vaardigheden. Tabel 9 geeft een overzicht van de basisopties die significant verschillen van de basisoptie moderne wetenschappen. Leerlingen uit de basisopties grafische technieken en maritieme vorming weken niet significant af van de leerlingen uit moderne wetenschappen,

maar dit heeft vermoedelijk te maken met het beperkt aantal deelnemende leerlingen uit deze twee basisopties.

- Hoe groter de klas, hoe beter de leerlingen presteren voor Frans luisteren.

Welke kenmerken van het vak Frans maken een verschil?

- De mening van de leerlingen over (het vak) Frans hangt duidelijk samen met hun prestaties op de peiling Frans.
  - Leerlingen die het belangrijk vinden om goed Frans te kunnen, presteren gemiddeld voor alle vaardigheden beter dan de andere.
  - Leerlingen die het leuk vinden om de Frans te leren, doen het vooral beter voor lezen en schrijven.
  - De leerlingen die in de Franse les het liefst dialogen spelen en de leerlingen die het liefst liedjes of verhalen beluisteren, presteren minder goed op de lees- en schrijftoets dan leerlingen die liever teksten lezen.
- Naarmate de leerkracht meer uren per week Frans geeft aan een klas, presteren de leerlingen beter voor lezen. Het aantal uren Frans per week (volgens de leerlingen) hangt samen met betere prestaties voor luisteren en schrijven. Leerlingen die aangeven 6 uur Frans te hebben per week scoren hoger op de luistertoets dan leerlingen die slechts 3 uur Frans per week hebben. Leerlingen die 5 uur Frans per week krijgen, doen het voor schrijven beter dan leerlingen die 3 uur Frans per week hebben.
- Leerlingen van wie de leerkracht Frans het gebruik van vertalende woordenboeken in sommige lessen toelaat, presteren beter voor schrijven en luisteren dan wanneer de leerkracht dat nooit toelaat.
- Leerlingen die aangeven dat de leerkracht meestal Frans spreekt in de les, doen het voor lezen duidelijk beter dan leerlingen van wie de leerkracht (volgens hen) nooit Frans spreekt in de les.
- Leerlingen die rapporteren dat ze elke dag huiswerk krijgen voor Frans, scoren minder goed voor lezen dan leerlingen die zeggen dat ze minder dan één keer per week huiswerk krijgen. Mogelijk krijgen leerlingen die zwakker zijn voor Frans meer huiswerk of vinden ze zelf dat ze meer huiswerk krijgen. Leerlingen die gemiddeld minder dan 15 minuten aan hun huiswerk Frans besteden, scoren beter voor alle vaardigheden dan leerlingen die rapporteren er langer over te doen.

Welke leerkrachtkenmerken maken een verschil?

- De lesopdracht van de leerkrachten hangt samen met de leerlingprestaties voor bepaalde vaardigheden.
  - Het aantal uren dat de leerkracht in totaal per week lesgeeft heeft een positief effect op de leesprestaties.
  - Leerlingen zetten betere resultaten neer voor schrijven wanneer hun leerkracht een volledige lesopdracht heeft.

- Wanneer de leerkracht ook in het eerste leerjaar van de eerste graad lesgeeft, presteren de leerlingen minder goed voor Frans luisteren. De leerlingprestaties op de luistertoets zijn doorgaans ook lager naarmate de leerkracht meer jaren ervaring heeft met het geven van Frans in het tweede leerjaar van de eerste graad.
- De opvattingen van de leerkrachten over de lessen en de eindtermen Frans en over het schoolbeleid blijken vooral samen te hangen met verschillen in leesprestaties.
  - Leerlingen van leerkrachten die eerder akkoord gaan met de stelling dat de eindtermen voor Frans realistisch zijn, presteren gemiddeld zwakker voor lezen dan leerlingen van leerkrachten die eerder niet akkoord gaan met deze stelling. Mogelijk vinden de leerkrachten die eerder niet akkoord gaan met het realistisch gehalte van de eindtermen Frans dat deze eindtermen minimaal zijn.
  - Leerlingen van leerkrachten die vinden dat er in de eerste plaats voldoende vakkennis moet worden bijgebracht, behalen gemiddeld een hogere score voor lezen dan leerlingen van wie de leerkracht dit minder belangrijk acht.
  - Hoe sterker een leerkracht akkoord gaat met het beleid van zijn/haar school, hoe beter zijn of haar leerlingen scoren voor de Franse leestoetsen.

Welke administratieve schoolkenmerken maken een verschil?

- In vergelijking met scholen met een aso-bovenbouw, doen leerlingen in scholen met een tso/bso/kso-bovenbouw en scholen met een multilaterale bovenbouw het duidelijk minder goed op de Franse leestoetsen. Ook voor schrijven presteren leerlingen uit multilaterale scholen minder goed dan leerlingen uit scholen met een aso-bovenbouw. Voor luistervaardigheid blijkt het schooltype geen rol te spelen.
- Leerlingen uit het gemeenschapsonderwijs presteren minder goed voor lezen dan leerlingen uit het vrij onderwijs. Voor schrijven presteren de leerlingen uit het officieel gesubsidieerd onderwijs minder goed dan leerlingen uit het vrij onderwijs. Voor luisteren presteren de leerlingen uit het officiële net (d.i. gemeenschapsonderwijs en officieel gesubsidieerd onderwijs) minder goed dan leerlingen uit het vrije net.
- Leerlingen die school lopen in Vlaams-Brabant doen het beter op de leestoetsen dan leerlingen die in andere provincies naar school gaan. Voor schrijven en luisteren was er geen effect van de provincie waar de school ligt.

Tabel 9. Overzicht van de kenmerken die de kans om een toetsopgave met een gemiddelde moeilijkheidsgraad op te lossen verhogen (+) of verlagen (–).

Leerlingkenmerken	Lezen	Luisteren	Schrijven
Geslacht			
Jongen	–	–	–
(Leer)moeilijkheden			
Dyslexie	–		–
Problemen die niet in vragenlijst zijn opgenomen	–		
Gezinssituatie			
Sterke leescultuur thuis	+	+	+
Gunstige sociaal-economische situatie	+		
Vader tijdelijk niet beschikbaar voor arbeidsmarkt	+		
Eén-oudergezin	+		
Studietoelage aangevraagd maar niet gekregen			–
Vertrouwdheid met Frans			
Thuistaal			
Uitsluitend Frans	+	+	+
Nederlands en Frans	+	+	+
Frans en een andere vreemde taal	+		+
Uitsluitend andere taal/talen dan Nederlands of Frans	–		
Gestart met lessen Frans			
Vanaf het 3e leerjaar lager onderwijs	+		
Vóór het 3e leerjaar of pas in het secundair onderwijs	+		+
Leerling geboren in Frankrijk			+
Leerling schrijft met leeftijdsgenoten in het Frans	+	+	+
Leerling heeft contact met Franstalige media	+	+	+
Leerling vindt zichzelf goed in de betreffende vaardigheid	+	+	+
Klaskenmerken	**Lezen**	**Luisteren**	**Schrijven**
Basisoptie			
Agro- en biotechnieken	–		–
Sociale en technische vorming	–	–	–
Bouw- en houttechnieken	–	–	–
Hotel-voeding	–		–
Creatie en vormgeving	–		–
Topsport	–		
Mechanica-electriciteit	–	–	–
Handel	–		–
Artistieke vorming	–		–
Techniek-wetenschappen	–		–
Industriële wetenschappen	–		–
Latijn	+	+	+
Grieks-Latijn	+	+	+
Groter aantal leerlingen in de klas		+	

Kenmerken van het vak Frans	Lezen	Luisteren	Schrijven
Mening van de leerling over het vak Frans			
Leerling vindt goed Frans leren belangrijk	+	+	+
Leerling vindt Frans leren leuk	+		+
Favoriete activiteit binnen de lessen Frans			
Dialoogje spelen	–		–
Een liedje of verhaaltje beluisteren	–		–
Aantal uren Frans per week	+	+	+
Gebruik van vertalende woordenboek mogelijk			
In ongeveer de helft van de lessen			+
In sommige lessen		+	
Leerkracht spreekt volgens leerlingen meestal Frans in de les	+		
Huiswerk Frans volgens de leerlingen			
Elke dag huiswerk Frans	–		
Meer dan 15 minuten nodig voor huistaken Frans	–	–	–
Leerkrachtkenmerken	**Lezen**	**Luisteren**	**Schrijven**
Lesopdracht			
Veel uren per week	+		
Volledige lesopdracht			+
Ervaring			
Geeft ook Frans in 1e leerjaar van 1e graad		–	
Veel jaren ervaring met Frans geven in 2e leerjaar A		–	
Opvattingen van leerkracht			
Vindt eindtermen realistisch	–		
Vindt vooral bijbrengen vakkennis belangrijk	+		
Gaat akkoord met het schoolbeleid	+		
Administratieve schoolkenmerken	**Lezen**	**Luisteren**	**Schrijven**
Schooltype			
tso/bso/kso-bovenbouw	–		
Multilaterale bovenbouw	–		–
Net			
Gemeenschapsonderwijs	–	–	
Gesubsidieerd officieel onderwijs		–	–
Provincie Vlaams-Brabant	+		

Vergelijking tussen scholen

In het linkergedeelte van Figuur 22 worden de verschillen tussen scholen weergegeven voor hun ruwe gemiddelde score op de meetschalen voor lezen, luisteren en schrijven. 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 algemene 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 globale gemiddelde valt, zijn voor 95 procent zeker dat hun school hogere of lagere resultaten haalt dan de gemiddelde Vlaamse school.

Voor Frans lezen wijken veel scholen af van het algemene gemiddelde in de ruwe resultaten: 27 scholen doen het beter en 17 scholen doen het minder goed. Voor Frans luisteren zijn de verschillen tussen scholen over de hele lijn veel kleiner. Bij de berekening van de ruwe gemiddelden zijn er 6 scholen die beter presteren dan de gemiddelde Vlaamse school en 6 scholen die duidelijk onder het globaal schoolgemiddelde liggen. Voor Frans schrijven zijn er opnieuw veel ruwe schoolgemiddelden die afwijken van het algemene schoolgemiddelde: 31 scholen doen het beter dan de gemiddelde Vlaamse school en 24 scholen presteren duidelijk minder goed.

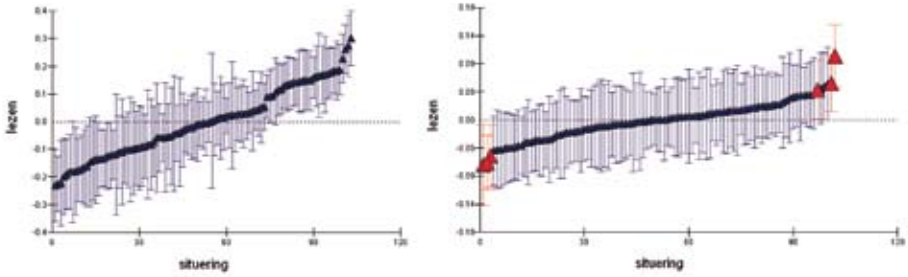
Op basis van de analyses van de verschillen tussen scholen kunnen echter ook gecorrigeerde schoolgemiddelden worden berekend, zoals weergegeven in het rechtergedeelte van Figuur 22. Deze gemiddelden geven de verschillen tussen scholen weer na statistische correctie voor de kenmerken van leerlingen en scholen waarop deze laatste niet steeds een invloed hebben (zoals de thuistaal van de leerlingen), maar die wel een invloed hebben op de prestaties. 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. In Figuur 22 zijn in het rood de scholen aangeduid die na correctie significant afwijken van het globale schoolgemiddelde.

Uit de vergelijking van de linker- en rechterfiguur per vaardigheid kan men zien dat de verschillen tussen scholen kleiner worden wanneer men rekening houdt met de achtergrondkenmerken. De schoolgemiddelden komen dichter bij elkaar te liggen na de correctie. De positie van een school is niet noodzakelijk dezelfde in het linker- en rechtergedeelte van de figuur per vaardigheid. Zo kan een school na controle voor de achtergrondkenmerken het goed doen in vergelijking met andere scholen, terwijl ze geen hoge score haalt in de ruwe resultaten.

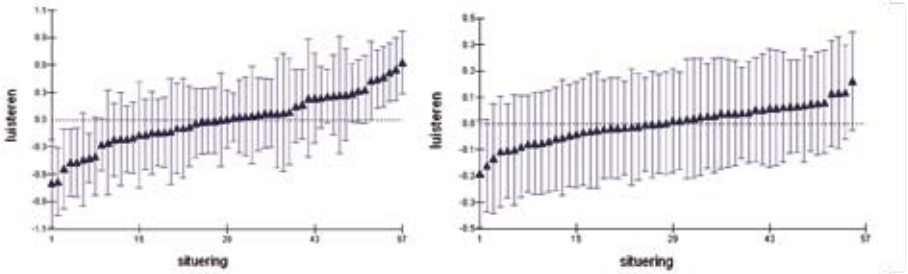
Na statistische correctie voor de beschikbare achtergrondkenmerken zijn er voor lezen en luisteren Frans nog weinig verschillen tussen scholen. Voor *lezen* presteren 3 scholen minder goed en 3 scholen beter dan wat statistisch met hun leerlingen verwacht kon worden. Voor *luisteren* zijn er geen verschillen meer tussen de scholen. Hierbij dient echter te worden opgemerkt dat slechts een deel van de scholen aan de luistertoets heeft kunnen meedoen. Voor *schrijven* zijn er, ook na correctie voor achtergrondkenmerken, grote verschillen tussen scholen. Van de 103 scholen in de steekproef doen 15 scholen het minder goed dan statistisch verwacht voor schrijven. Tien scholen weten dan weer in positieve zin het verschil te maken. Eén school zet zowel voor lezen als voor schrijven betere prestaties neer dan vergelijkbare scholen. Blijkbaar zijn er voor de receptieve vaardigheden lezen en luisteren weinig verschillen tussen scholen. Maar voor schrijven, een productieve vaardigheid, zijn die verschillen duidelijk groter. Mogelijk zijn verschillen in didactiek tussen scholen hiervoor verantwoordelijk. Er is geen evidentie dat er bij de afname van de schrijfopdrachten op de dag van de peiling

systematische verschillen waren tussen scholen in de motivatie van de leerlingen die de schrijftoetsen hebben afgelegd.

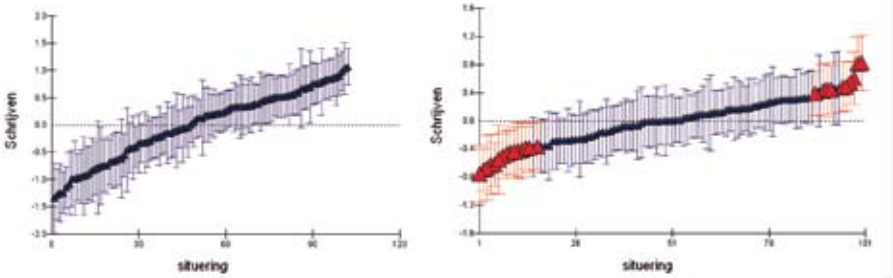
Lezen



Luisteren



Schrijven



Figuur 22 - Weergave van de verschillen tussen scholen met links de verschillen in ruwe schoolgemiddelden en rechts de verschillen na correctie voor achtergrondkenmerken. In het rood zijn de scholen aangeduid die beter (rechterkant) of slechter (linkerkant) presteren dan vergelijkbare scholen.

7. Inhoudelijke analyse van de meetschalen voor lezen en luisteren

Door de positie van de opgaven op de meetschaal te analyseren, werd in deze peiling tevens onderzocht welke factoren de moeilijkheidsgraad van een peilingsopgave bepalen. Voor lezen zijn dat vooral de tekstsoort, bepaalde tekstkenmerken en kenmerken van de vraagstelling en het ERK-niveau. Ook bij de luisteropgaven is er een verband tussen het ERK-niveau en de moeilijkheidsgraad van een opgave. Daarnaast maken bij luisteren de handelingswerkwoorden een verschil.

Mogelijke determinanten van de moeilijkheidsgraad

Om te onderzoeken wat een opgave voor de leerlingen van het tweede leerjaar van de eerste graad moeilijk of makkelijk maakt, werd elke peilingsopgave eerst beschreven aan de hand van een aantal factoren. In de zoektocht naar bepalende factoren, waren de toetsmatrijzen een belangrijk vertrekpunt. Voor het ontwerpen van de toetsmatrijzen, en dus ook bij de ontwikkeling van de toetsopgaven, werd onder meer inspiratie gezocht in de uitgangspunten bij de eindtermen basisvorming moderne vreemde talen van de tweede en de derde graad secundair onderwijs. Deze uitgangspunten onderscheiden drie factoren om de moeilijkheidsgraad van een eindterm Frans of van een taaltaak aan te geven. Het gaat om tekstsoort, verwerkingsniveau en tekstkenmerken.

Bij de opgaven voor deze peiling in de eerste graad komen vier tekstsoorten aan bod: informatieve (beschrijvende), prescriptieve (activerende), narratieve (verhalende) en artistiek-literaire (expressieve) teksten. Een tweede element is het verwerkingsniveau. De eindtermen lezen en luisteren Frans voor de A-stroom van de eerste graad situeren zich uitsluitend op het beschrijvende verwerkingsniveau. Het verwerkingsniveau wordt in de eindtermen en in deze peiling wel verder geconcretiseerd met handelingswerkwoorden. De handelingswerkwoorden zijn: hoofdgedachte achterhalen, gedachtegang volgen, relevante informatie selecteren, tekststructuur en -samenhang herkennen. De teksten bij de peilingsopgaven verschillen op het vlak van intrinsieke tekstkenmerken (bijvoorbeeld tekstlengte, visuele ondersteuning, tekststructuur).

Bij de toetsmatrijzen werd ook rekening gehouden met het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Talen. Voor elke peilingsopgave werd daarom ook het overeenkomstige niveau van het Europees Referentiekader voor Talen aangegeven. Drie niveaus werden onderscheiden: A1, A2 en B1 (zie Tabel 4).

Ten slotte werd voor elke toetsopgave ook rekening gehouden met de kenmerken van de vraagstelling zelf (bijvoorbeeld complexiteit, taal van de vraag of de afleiders).

Door elke lees- en luisteropgave uit de peiling te beschrijven op al deze factoren, kan met statistische analyses onderzocht worden welke factoren een invloed hebben op de moeilijkheidsgraad voor de leerlingen. Dat gebeurt door een analyse van de positie

van de opgaven op de meetschaal. Alle opgaven zijn immers van gemakkelijk naar moeilijk geordend op de meetschaal.

Wat maakt een leesopgave uit de peiling Frans moeilijk?

Welke factoren hangen samen met de moeilijkheidsgraad van een leestaak Frans? Bij de leestoetsen hebben niet zozeer de eindtermen zelf of de bijhorende handelingswerkwoorden, maar wel de tekstsoort, sommige tekstkenmerken, kenmerken van de vraagstelling en het ERK-niveau een invloed op de moeilijkheidsgraad van een peilingsopgave.

- In de leestoetsen van deze peiling is er geen duidelijk verschil in moeilijkheidsgraad tussen de opgaven bij de verschillende eindtermen. Opgaven bij eindterm 7 zijn bijvoorbeeld voor de leerlingen niet significant gemakkelijker dan opgaven bij de andere eindtermen lezen. Dat betekent dat er voor elk van de vier eindtermen zowel moeilijke als gemakkelijke opgaven in de peiling zitten.
- Er is ook geen verschil in moeilijkheidsgraad wanneer gekeken wordt naar de handelingswerkwoorden. Dit kan wellicht deels verklaard worden door het feit dat alle eindtermen Frans lezen (en de bijhorende handelingswerkwoorden) zich situeren op het beschrijvende verwerkingsniveau.
- Expressieve teksten zijn voor de leerlingen van het tweede leerjaar doorgaans makkelijker dan informatieve, activerende of verhalende teksten. Langere teksten zijn bij lezen makkelijker dan korte.
- De kenmerken van de vraagstelling maken ook dat de ene vraag moeilijker is dan de andere: complexe vragen zijn voor de leerlingen van de eerste graad gemiddeld moeilijker dan rechttoe rechtaan vragen. Vragen met antwoordalternatieven in het Frans of niet-talige afleiders (zoals nummers of figuren) zijn voor hen moeilijker dan vragen met antwoordalternatieven in het Nederlands.
- De opgaven op het A1-niveau van het ERK zijn voor de leerlingen doorgaans makkelijker dan de opgaven op het A2-niveau. Deze laatste opgaven zijn op hun beurt gemakkelijker dan de opgaven op het B1-niveau.

Wat maakt een luisteropgave uit de peiling Frans moeilijk?

Ook voor de luistertoets Frans werd onderzocht welke factoren de moeilijkheidsgraad van een toetsopgave bepalen.

- Net als bij lezen hebben de eindtermen luisteren zelf geen invloed op de moeilijkheidsgraad van een opgave. In de luistertoetsen zijn bijvoorbeeld de opgaven bij eindterm 1 niet duidelijk moeilijker of makkelijker dan de opgaven bij de andere eindtermen luisteren. Per eindterm zijn er dus zowel moeilijke als gemakkelijke luisteropgaven. Ook voor de eindtermen luisteren geldt dat deze zich enkel situeren op het beschrijvende verwerkingsniveau.

- In tegenstelling tot bij ‘lezen’ is het handelingswerkwoord voor ‘luisteren’ wel een factor die meespeelt. Het is voor leerlingen uit het tweede leerjaar van de eerste graad blijkbaar makkelijker om relevante informatie te selecteren bij een auditieve boodschap dan om het globale onderwerp te bepalen of om de hoofdgedachte te achterhalen.
- Tot slot bepaalt ook het ERK-niveau de moeilijkheidsgraad van de opgave. Opgaven op het niveau A1 zijn voor de leerlingen van de eerste graad meestal gemakkelijker dan opgaven op het niveau A2.

8. Wat nu?

Met de eerste peiling Frans in de A-stroom van de eerste graad secundair onderwijs zijn er voor de domeinen lezen, luisteren en schrijven belangrijke vaststellingen gedaan. Die vaststellingen vragen om een reflectie en eventueel actie vanuit het onderwijsveld en de overheid.

Consultatie

De resultaten van de peiling over de eindtermen Frans (lezen, luisteren en schrijven) leveren stof tot nadenken voor al wie bij het talenonderwijs betrokken is. 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, CLB's, academici, lerarenopleiders, nascholers, onderwijsinspecteurs, beleidsmedewerkers sociale partners, belangengroepen, directies, ouders, leerlingen en vooral leraren. Daarom organiseert ze voortaan een schriftelijke consultatie bij de verschillende partners. Zo kan de overheid vernemen wat de onderwijspartners vinden van de peilingsresultaten. De consultatiefase voor de peiling Frans in de A-stroom van de eerste graad secundair onderwijs startte in maart 2008, 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 2008. 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, 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 of zij 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 in het vak 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/conferenties/
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 eindtermen en voorbeeldopgaven

Op de volgende bladzijden staan voor lezen, luisteren en schrijven de getoetste eindtermen en enkele voorbeeldopgaven. Bij lezen en luisteren is de eerste voorbeeldopgave telkens een basisopgave die de leerlingen volgens de beoordelaars moeten beheersen om de eindtermen te halen. De tweede voorbeeldopgave is een bijkomende opgave, die volgens de beoordelaars verder gaat dan wat leerlingen minimaal moeten beheersen. Bij schrijven wordt elke eindterm geïllustreerd met een voorbeeldopdracht. Bij eindterm 23 en 24 wordt een voorbeeld gegeven van een goed en een minder goed schrijfproduct van een leerling.

Ter informatie vindt u hoeveel leerlingen het juiste antwoord gaven. Bij meerkeuzevragen vindt u bovendien de spreiding van de antwoorden over de alternatieven. Bij lezen en luisteren staat bij elke vraag een juist antwoord van een leerling als illustratie.

De meeste opgaven uit deze peiling worden niet vrijgegeven, zodat ze bij een herhaling van de peiling opnieuw kunnen worden gebruikt. Wel komen er paralleltoetsen ter beschikking van de scholen.

Eindterm 7

De leerlingen kunnen de betekenis begrijpen van aanwijzingen, opschriften en waarschuwingen, gesteld in een eenvoudige taal qua structuur en woordenschat.

Basisopgave

Je hebt tandpijn. Wie kan je helpen?

☐ 4%

☐ 0%

☐ 7%

☒ 89%

Bijkomende opgave

Je doet boodschappen en hebt het volgende product nodig:

In welke winkelafdeling ga je het zoeken?

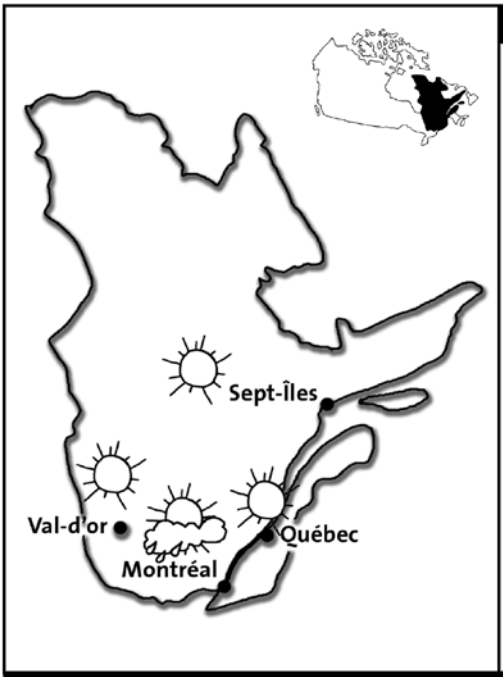
☐ Boulangerie	20%
☒ Charcuterie	76%
☐ Jardinerie	1%
☐ Surgelés	3%

Eindterm 8

De leerlingen kunnen relevante en herkenbare informatie opzoeken in functionele teksten gesteld in een eenvoudige taal qua structuur en woordenschat.

Tekst bij voorbeeldopgaven eindterm 8

METEO



L'ALMANACH QUOTIDIEN

TEMPERATURE	MAX	MIN
Hier	26	17
Normales du jour	26	15
Auj. l'an passé (Observé hier à 15h)	25	13

RECORDS

Plus haut maximum	34 en 1955
Plus bas minimum	9 en 1983

INDICE UV

Aujourd'hui	élevé

PRECIPITATION

Hier	0.04mm

LE SOLEIL ET LA LUNE

5h16	20h43

Durée totale du jour: 15h27

MONTREAL

AUJOURD'HUI

Ciel variable en matinée, possibilité d'orages en après-midi. Vents légers. Probabilité de précipitations: 40%. Facteur humidex 26.

MAXIMUM
23

DEMAIN

Passages nuageux.
Probabilité de précipitations: 20%.

MAX/MIN
27 / 16

CETTE NUIT

Ciel variable en soirée, averses au cours de la nuit. Vents légers.
Probabilité de précipitations: 60%.
Facteur humidex 23, en soirée.

MINIMUM
13

LUNDI

Passages nuageux.
Probabilité de précipitations: 30%.

MAX/MIN
27 / 17

Basisopgave

"*Cette nuit*", il fera au minimum

☒ 13°.	85%
☐ 17°.	2%
☐ 23°.	5%
☐ 60%.	8%

Bijkomende opgave

Si on parle de la "*probabilité de précipitations*", on parle

☒ de la pluie.	56%
☐ de la température.	13%
☐ du soleil.	15%
☐ du vent.	13%

Eindterm 9

De leerlingen kunnen de hoofdzaken begrijpen van korte teksten waarin de informatie duidelijk en expliciet wordt verwoord in een eenvoudige taal qua structuur en woordenschat.

Tekst bij voorbeeldopgaven eindterm 9

Beaucoup de recettes ont une histoire ou une légende et portent le nom de leur inventeur.

C'est le cas de la fameuse tarte Tatin.

En 1898, deux sœurs, Stéphanie et Caroline Tatin, tiennent un restaurant en Sologne, dans le centre de la France.

Un jour, Stéphanie ou Caroline (on ne se rappelle plus) oublie de préparer le dessert. Très vite, elle met dans un moule sur le feu quelques pommes en tranche avec du beurre.... et les oublie. Tout à coup, elle sent l'odeur de caramel et elle comprend son erreur. Elle a oublié la pâte à tarte! Que faire maintenant?

Les pommes ont commencé à cuire, l'odeur de caramel se répand, le service avance: il est trop tard pour faire un autre dessert. Elle décide donc de couvrir les pommes d'un morceau de pâte et d'enfourner le tout.

Au moment de servir, consternation, hésitations! Comment servir à ses clients ce mélange? C'est là qu'intervient le génie : elle a l'idée de retourner la tarte sur un plat pour la rendre plus présentable.

La tarte Tatin ou tarte aux pommes... à l'envers était née.

Telle est la légende de l'origine de **la Tarte Tatin.**

Basisopgave

Wie heeft de eerste tarte Tatin gemaakt?

☐ Caroline	1%
☐ Stéphanie	1%
☐ Stéphanie en Caroline	42%
☒ Stéphanie of Caroline	55%

Bijkomende opgave

Waarom werd de tarte Tatin omgedraaid na het bakken?

☐ om er een origineler dessert van te maken	10%
☐ omdat het te laat was om een ander dessert te maken	25%
☒ om ze er mooier te laten uitzien bij het opdienen	50%
☐ om ze sneller te laten afkoelen	14%

Eindterm 10

De leerlingen kunnen de samenhang begrijpen in korte teksten, gesteld in een eenvoudige taal qua structuur en woordenschat.

Tekst bij voorbeeldopgaven eindterm 10

C'est perso

J'ai dit non à un garçon

Il est amoureux de moi. Je lui ai dit non, mais il ne veut pas comprendre. Que dois-je faire ? Laura, 13 ans

Fais-toi aider

J'ai vécu ça aussi. Le garçon en question disait à tout le monde que je l'aimais et que nous aurions des enfants. Finalement, une de mes copines lui a dit d'arrêter, avec des mots durs. Il a compris.

Marine, 11 ans

Pas ton style

Exprime-lui tes propres sentiments et ajoute qu'il ne correspond pas à ton style. Je pense qu'il comprendra. Sinon, ignore-le. Avec le temps, il t'oubliera. Cela m'est déjà arrivé.

Benjamin, 14 ans

Ça lui passera

J'ai aussi ce problème, à un détail près: le garçon en question a compris. Il ne me colle plus, même s'il continue de m'offrir des cadeaux. Parle-lui franchement. Au début, ça fait un peu mal, mais il s'habituera.

Alice, 11 ans

Il faut être sincère

Ce n'est pas de ta faute si tu ne l'aimes pas. Au début, il te fera peut-être la tête, mais ça s'arrangera. Lorsqu'une fille n'aime pas un garçon mais qu'elle lui dit quand même oui, c'est bête car elle perd sa confiance.

Estelle, 12 ans

Basisopgave

Welk probleem heeft Laura?

☒ Ze houdt niet van de jongen die op haar verliefd is.	86%
☐ Ze houdt van een jongen die niet op haar verliefd is.	2%
☐ Ze houdt van twee jongens tegelijk en moet kiezen.	1%
☐ Ze weet niet of zij houdt van de jongen die op haar verliefd is.	10%

Bijkomende opgave

Wat moet Laura doen volgens Marine?

☐ de jongen negeren zodat hij haar vergeet	6%
☒ een vriendin vragen om de jongen duidelijk te maken dat hij moet stoppen	81%
☐ ja zeggen tegen de jongen om problemen te vermijden	2%
☐ tegen iedereen zeggen dat hij van haar houdt	10%

Luisteren

Eindterm 1

De leerlingen kunnen de betekenis begrijpen van duidelijk uitgesproken aanwijzingen, instructies en waarschuwingen die verwoord zijn in een eenvoudige taal qua structuur en woordenschat en die aangeboden zijn in een matig spreektempo.

Basisopgave

Situatie
Je wilt met je vrienden gaan kamperen in Frankrijk en belt om een plaats te reserveren maar je krijgt een bandje te horen. Wat moet je doen?

Transcriptie van de tekst
(musique)
Toutes nos lignes sont occupées. Nous vous invitons à patienter quelques instants. Merci.
(musique)

Écoute globale
Wat moet je doen?

☒ even wachten want alle lijnen zijn bezet	73%
☐ naar een ander nummer bellen	3%
☐ inhaken en later nog eens terugbellen	15%
☐ op een toets drukken om doorverbonden te worden	9%

Situatie
Je bent in Frankrijk en hoort een bericht omroepen. Luister goed, je zal moeten zeggen waar je bent als je dit bericht hoort.

Transcriptie van de tekst
(musique GSM)
Bonsoir. Pour ne pas déranger le spectacle, nous vous demandons de bien vouloir éteindre votre GSM. Merci.

Écoute globale
Waar ben je als je dit bericht hoort?

☐ in een restaurant	3%
☒ in een theater	69%
☐ in een vliegtuig	22%
☐ in een ziekenhuis	6%

Eindterm 2

De leerlingen kunnen relevante en herkenbare informatie selecteren uit functionele boodschappen, die verwoord zijn in een eenvoudige taal qua structuur en woordenschat en die aangeboden zijn in een matig spreektempo.

Basisopgave

Situatie
In een grootwarenhuis in Wallonië wordt een reclamebericht via de microfoon omgeroepen. Over welke producten gaat dit reclamebericht?

Transcriptie van de tekst
Chers clients, mardi prochain nous faisons des super promotions sur tout le rayon textile. Vous payez de moins 20 à moins 50 % sur les vêtements pour hommes, femmes et enfants. Donc, n'oubliez pas: la semaine prochaine, mardi, grande promotion sur tout le textile.

Écoute détaillée
Over welke producten gaat dit reclamebericht?

☐ des chaussures	12%
☐ des fruits et légumes	7%
☐ des meubles de jardin	8%
☒ des vêtements	74%

Situatie
Je hoort een spotje op de radio dat een wedstrijd aankondigt voor jongeren van jouw leeftijd.

Luister goed om te weten wat je kan winnen.

Transcriptie van de tekst
Tu es dans une classe de 1ère, 2ème ou 3ème année secondaire?
Tu aimes le sport et tu fais attention à ce que tu manges?
Alors parle du concours MOVE EAT à ta classe!

Pour participer, la classe s'inscrit avant le 30 novembre, avec un professeur. Ensuite, la classe crée un slogan et un logo ou un dessin, bref, une chouette présentation pour une brochure sur la santé.

Bouger plus, bien manger: voilà ce qu'il faut dire aux jeunes de ton âge.

Après, si tu gagnes, c'est l'école et ta classe qui reçoivent les prix: des stages sportifs, des vêtements sportifs... et même une année de fruits gratuits! Imagine la ligne de tous les élèves après une année à faire du sport ou à manger ces fruits délicieux...

Ca va bouger dans ton école, grâce à ta classe!

Plus d'info sur www.move-eat.be

Écoute détaillée
Welke prijs kan je winnen bij deze wedstrijd?

☐ de l'argent pour organiser une journée des sports	4%
☐ des ballons de football	1%
☒ une année de fruits gratuits	67%
☐ une excursion sportive pour ta classe	28%

Eindterm 3

De leerlingen kunnen de hoofdzaak begrijpen uit mondeling aangeboden korte teksten waarin de informatie duidelijk en expliciet verwoord wordt in een eenvoudige taal qua structuur en woordenschat en die aangeboden zijn in een matig spreektempo.

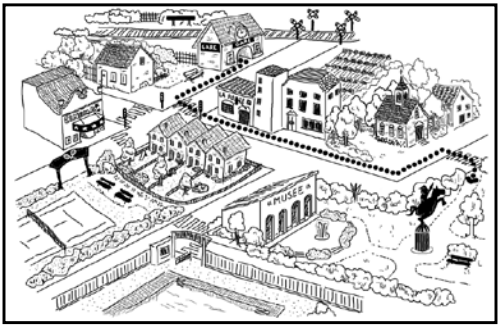
Basisopgave

Situatie
Marie komt aan in het station van dit Waals dorpje:

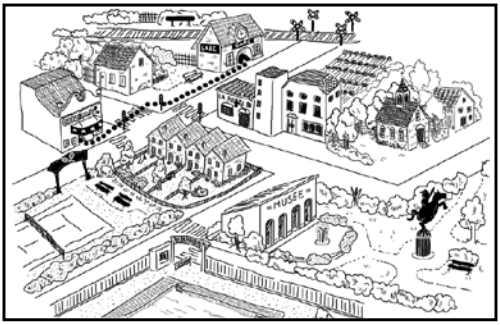
Ze heeft afgesproken met haar pennenvriendin en vraagt iemand de weg. Luister goed, je zal moeten aanduiden waar ze naar toe gaat.

Transcriptie van de tekst
- Excusez-moi, Madame, je devrais aller au parc. Vous pourriez m'expliquer comment je vais de la gare centrale au parc?
- Eh bien, c'est pas compliqué... En sortant de la gare, tu vas à droite et puis tu continues jusqu'au carrefour. Là, tu traverses la rue pour aller à gauche. Tu verras que tu passeras devant la Poste. Tu dois aller tout droit. Puis, à un certain moment, tu verras une petite église au coin de la rue. Alors, tu vas encore à gauche et devant l'église, tu pourras traverser. Tu verras alors l'entrée du Parc droit devant toi.
- Donc, si j'ai bien compris, à la sortie de la gare, je vais à droite, puis je traverse à gauche, je passe devant la Poste, je continue jusqu'à l'église qui se trouve à ma gauche et je traverse.
- C'est bien ça.
- Merci Madame.
- De rien, au revoir.
- Au revoir.

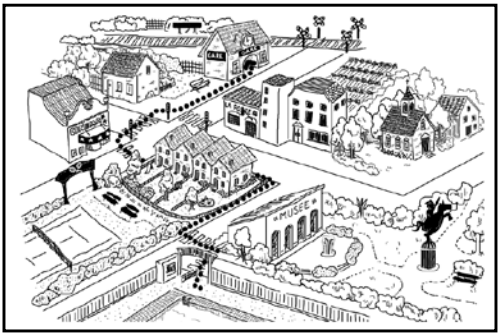
Écoute globale
Marie vertrekt aan het station maar waar heeft ze afgesproken met haar pennenvriendin? Waar gaat ze naartoe?

☒ 

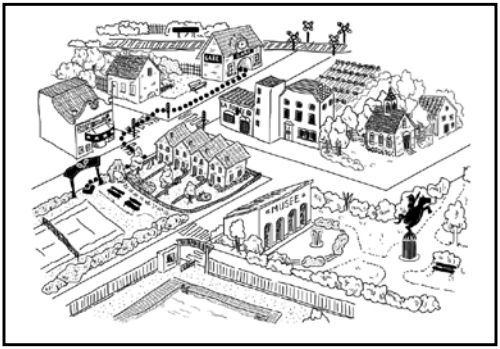
81%

☐ 

12%

☐ 

3%

☐ 

4%

Situatie
Julien weet nog wel dat hij voor de les Frans iets met een gedichtje moest doen ... maar wat was dat nu ook weer precies?
Hij belt naar Marie. Zij legt het hem uit.

Transcriptie van de tekst
- Allô Marie? Ici Julien.
- Ah Julien, ça va?
- Ça va bien et toi? Dis, j' n'ai pas compris ce qu'on doit faire comme devoir de français. Tu peux m'aider?
- Attends, je prends mon cahier...
- ...
- Alors... Si j'ai bien noté, il faut chercher un poème sur Internet et l'apprendre par cœur. Demain, tout le monde devra le présenter devant la classe.
- Pff... c'est idiot. J'aime pas, moi !
- Ah, moi par contre, j'aime bien tu sais... J'ai trouvé un poème de Pierre Coran. Je te le lis?

Écoute globale
Wat moeten Julien en Marie doen?

☐ Een gedichtje van Pierre Coran lezen.	14%
☒ Een gedichtje op internet zoeken en het van buiten leren.	66%
☐ Een gedichtje overschrijven dat ze in de klas hebben gelezen.	10%
☐ Een gedichtje vertalen in hun schrift.	10%

Eindterm 21

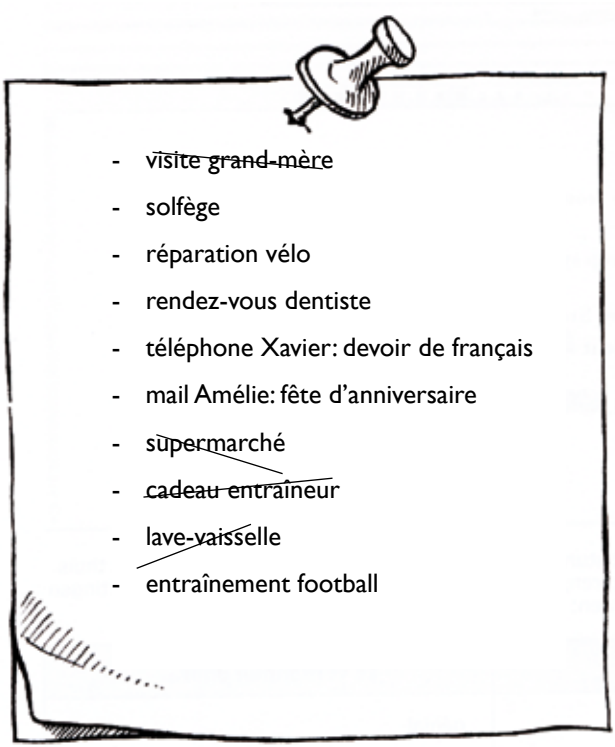
De leerlingen kunnen woorden, zinnen en korte teksten kopiëren met aandacht voor correcte spelling.

Voorbeeldopgave

Niet vergeten....

Situatie

Om niets te vergeten maakt Jonathan lijstjes met wat hij allemaal moet doen. Hij doorstreept telkens wat hij al gedaan heeft.

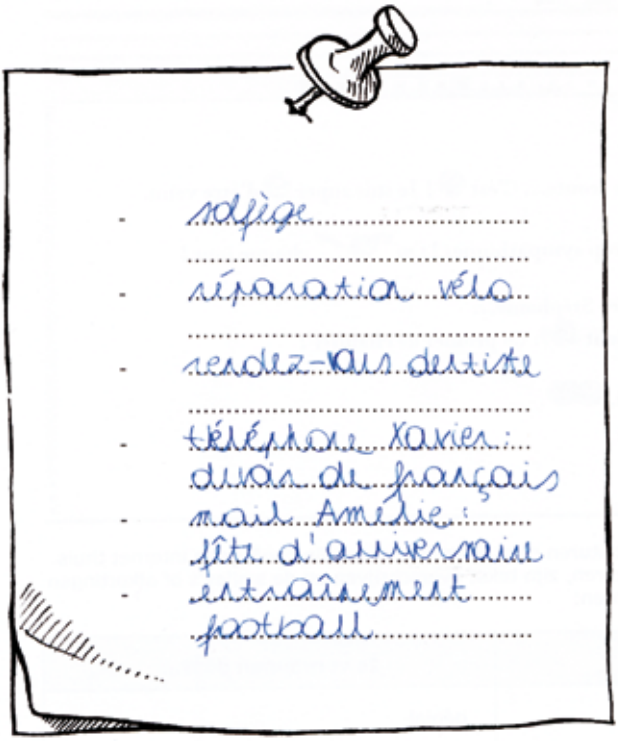


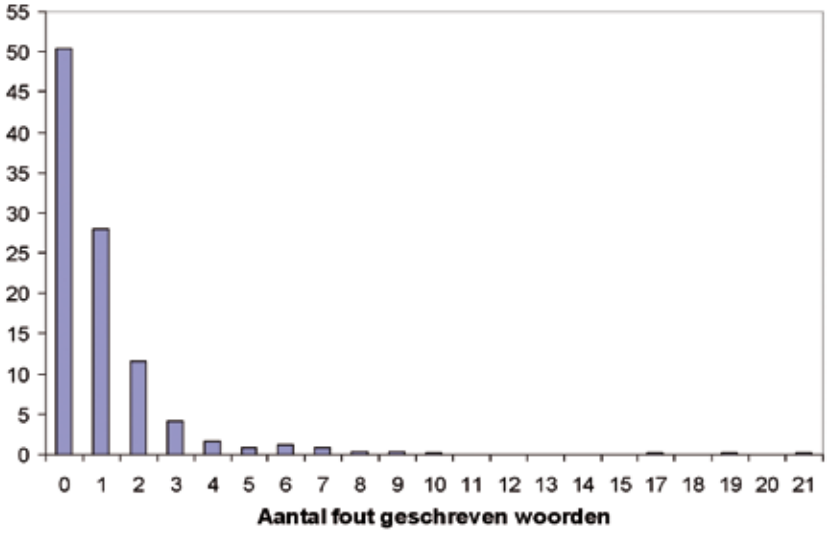
Om een goed overzicht te behouden over wat hij nog moet doen, maakt Jonathan dan af en toe ook een nieuw lijstje.

Wat moet je doen

Stel dat jij Jonathan bent, maakt dan een nieuw lijstje en schrijft enkel over wat nog niet doorstreept is.

Het lijstje van Jonathan





Figuur 23 – Frequentie van het totaal aantal fout geschreven woorden bij het kopiëren van het lijstje.

Eindterm 22

De leerlingen kunnen inlichtingen verstrekken op eenvoudige formulieren.

Voorbeeldopgave

De voetbalploeg

Situatie
Chico Costa zou zich graag inschrijven in de voetbalclub van Dinant en moet daarvoor een formulier in het Frans invullen.

Chico woont in de Rue Pont d'Amour, 34 in 5500 Dinant (tel. 082 22 42 39).

Hij heeft 2 zusjes, Loréna en Maria. Hij leest graag boeken, speelt al drie jaar piano en speelt natuurlijk ook graag voetbal.

Chico is geboren op 3 januari 1992.

Zijn moeder heet Lisa Vandekasteele en zijn vader Juan Costa.

Hij was nog nooit eerder ingeschreven in een voetbalclub.

Wat moet je doen
Stel dat jij Chico bent en vul op de volgende bladzijde zijn formulier in, in het Frans.

Het inschrijvingsformulier

ROYAL DINANT FOOTBALL CLUB

Formulaire d'inscription

Adresse: Terrain de Gemechenne
Contact: Mr Denis, Avenue Cadoux,122, 5500 DINANT
Téléphone: 082 22 79 27

Prénom : Chiara	I = 93%	I+S = 84%
Nom : Costa	I = 93%	I+S = 87%
Date de naissance : 03 / 07 / 1992	I = 97%	I+S = 96%
Rue, No: Rue Port d'Amour, 34	I = 84%	I+S = 59%
Code postal : 5500 Localité : Dinant	I = 98%	I+S = 97%
n° de téléphone : 082 22 42 39	I = 99%	
Nom du père : Juan Costa	I = 98%	I+S = 93%
Nom de la mère : Lisa Vandekerkhove	I = 98%	I+S = 91%
Avez-vous des frères / sœurs ? ☒ oui ○ non	I = 98%	
Si oui, combien ? deux soeurs	I = 68%	I+S = 66%
Quels sont vos hobbys ? lire, jouer au football, jouer du piano	I = 55%	I+S = 8%
Avez-vous déjà joué au football dans un autre club ? ○ oui ☒ non	I = 97%	
Si oui, dans quel club ? /	I = 98%	I+S = 97%

I= percentage leerlingen dat een inhoudelijk correct antwoord invulde

I+S= percentage leerlingen dat een inhoudelijk en vormelijk correct antwoord invulde

Eindterm 23

De leerlingen kunnen korte mededelingen opstellen met behulp van een voorbeeld.

Voorbeeldopgave

Memo

Situatie
Om je ouders te verwittigen dat er geen brood meer is, schrijf je een memobriefje.

Je schrijft ook dat je 's avonds naar de bakkerij zult gaan en dat je dus niet vóór 16 uur thuis zult zijn.

Wat moet je doen
Schrijf een berichtje van drie zinnen waarin je vertelt dat

1 er geen brood meer is,

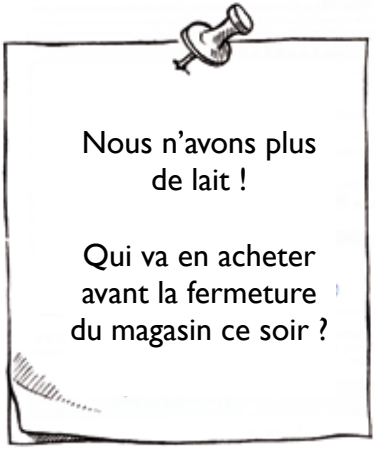
2 je 's avonds naar de bakkerij zal gaan,

3 je niet vóór 16 uur thuis zult zijn.

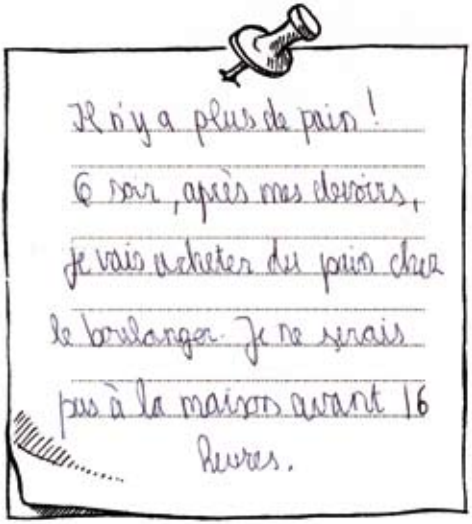
Hoe moet je dit doen
1 Je moet in het totaal precies 3 zinnen schrijven.

2 In het voorbeeldbriefje staan woorden die je mag gebruiken, maar je mag geen volledige zinnen overschrijven.

Voorbeeldbriefje



Voorbeeld van een goed schrijfproduct


Il n'y a plus de pain !
6 soir, après mes devoirs,
je vais acheter du pain chez
le boulanger. Je ne serais
pas à la maison avant 16
heures.

Voorbeeld van een minder goed schrijfproduct

Le bain est plus.
Je va à la patesserie.
Je ne vraiment pas
pour 16:00 à la
maison.

Eindterm 24

De leerlingen kunnen een eenvoudige korte tekst neerschrijven over een bestudeerd onderwerp met behulp van sleutelwoorden.

Voorbeeldopgave

Verhuisd!

Situatie

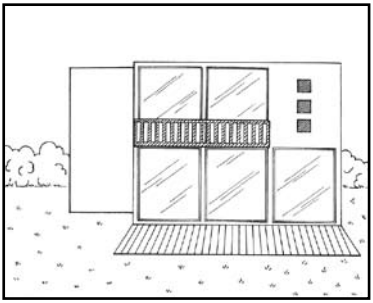
Tijdens de vakantie heeft Basile een surfkamp in Frankrijk gevolgd. Hij is er bevriend geraakt met Julien en sindsdien schrijven ze regelmatig mails naar elkaar. Zeker als er iets speciaals gebeurt…

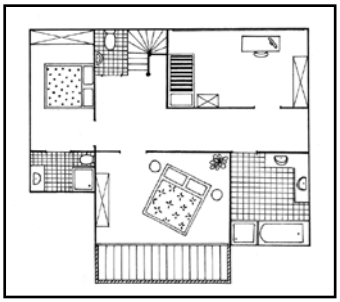
Deze keer heeft hij hem groot nieuws te melden: hij is VERHUISD !!!

Wat moet je doen

Vervolledig het mailtje van Basile naar Julien om te vertellen over zijn nieuw huis.

ma nouvelle maison





notre premier étage

ma chambre!

Hoe moet je dat doen

1 In je mailtje kan je de volgende woorden gebruiken:

jardin (m), à gauche, à côté de, ordinateur (m), balcon (m), désordre (m), content, agréable

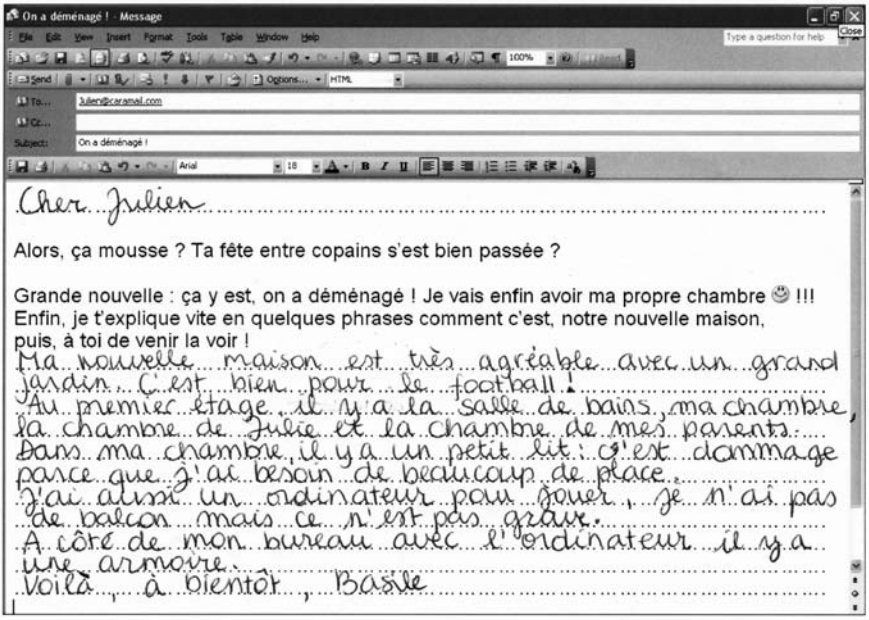
2 Je schrijft naar een vriend die je iets wil vertellen wat toch wel belangrijk voor jou is.

Beschrijf dus niet alleen wat je ziet op de foto's die je meestuurt, maar vertel ook wat je ervan vindt, hoe jij je hierbij voelt, wat jouw plannen zijn, …

3 Schrijf minimum 5 en maximum 8 zinnen.

4 Je schrijft een mailtje: vergeet Julien niet aan te spreken en vergeet je slotzin niet.

Voorbeeld van een goed schrijfproduct



On a déménagé ! - Message

To… Julien@caramail.com

Subject: On a déménagé !

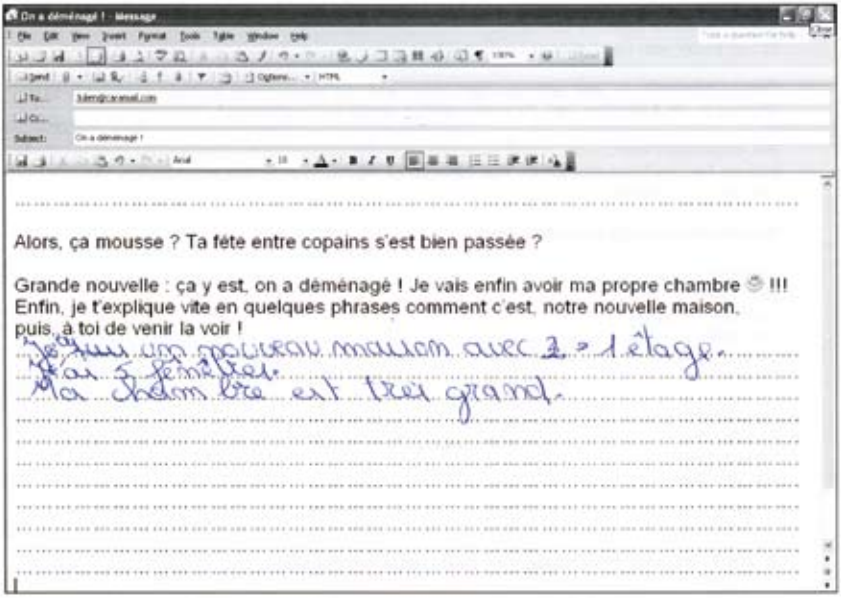
Cher Julien

Alors, ça mousse ? Ta fête entre copains s'est bien passée ?

Grande nouvelle : ça y est, on a déménagé ! Je vais enfin avoir ma propre chambre ☺ !!!
Enfin, je t'explique vite en quelques phrases comment c'est, notre nouvelle maison, puis, à toi de venir la voir !

Ma nouvelle maison est très agréable avec un grand jardin. C'est bien pour le football !
Au premier étage, il y a la salle de bains, ma chambre, la chambre de Julie et la chambre de mes parents.
Dans ma chambre, il y a un petit lit : c'est dommage parce que j'ai besoin de beaucoup de place.
J'ai aussi un ordinateur pour jouer, je n'ai pas de balcon mais ce n'est pas grave.
A côté de mon bureau avec l'ordinateur il y a une armoire.
Voilà, à bientôt, Basile

Voorbeeld van een minder goed schrijfproduct



Alors, ça mousse ? Ta fête entre copains s'est bien passée ?

Grande nouvelle : ça y est, on a déménagé ! Je vais enfin avoir ma propre chambre ☺ !!!
Enfin, je t'explique vite en quelques phrases comment c'est, notre nouvelle maison, puis, à toi de venir la voir !

Je suis un nouveau maison avec 2 + 1 étage.
Il a 5 fenêtres.
Ma chambre est très grand.

Vlaamse overheid

Samenstelling
Evelyn Goffin
Els Ver Eecke
Rianne Janssen
Piet Desmet
Lien Willem
Maria Brems
Sarah Gielen
Bart Lamote

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
Andreas De Troy

Grafische Vormgeving
Diensten voor het Algemeen Regeringsbeleid
Communicatie
Suzie Favere

Druk
Beukeleirs, Lint

Depotnummer
D/2008/3241/228

Uitgave
2008

Vlaamse overheid