

Bron:

SERCU, L., e.a., Testen en evalueren
in het vreemdetalenonderwijs.
(Cahier voor didactiek nr. 15),
Woeters-Plantijn, 2003, blz. 47-77.

2 Het toetsen van lexicale en grammaticale competenties en van lees-, luister-, spreek- en schrijfvaardigheid

De praktijk van het vreemdetalenonderwijs (vto) is in de laatste jaren nogal wat gewijzigd: er is de vraag naar 'leren leren' binnen de snel veranderende maatschappelijke context, er is de uitdaging om ICT op een zinvolle manier in het vreemdetalenonderwijs te integreren. Niet in het minst is er het zoeken naar wegen om op een boeiende en zelfstandigheidsbevorderende manier met taal om te gaan.

In gesprekken met leerkrachten omtrent de doelstellingen van dat vto duikt binnen de verscheidenheid van antwoorden toch steeds de term 'communicatieve taalvaardigheid' op. Een leerling moet de taal kunnen gebruiken voor functionele doeleinden: hij moet de taal in authentieke situaties sprekend en schrijvend kunnen gebruiken en luisterend en lezend authentieke teksten begrijpen.

Dit vinden we ook terug in de leerplannen voor de drie vreemde talen en in de eindtermen voor die talen.

Niettegenstaande deze eensgezindheid omtrent de te bereiken doelstellingen, is het voor leraren niet steeds even duidelijk hoe ze te testen en blijft de prangende vraag naar aangepaste en bruikbare tests bestaan. Authentieke leeractiviteiten in de klas opzetten met het oog op het verwerven van communicatieve vaardigheden mag dan al lukken, het testen van diezelfde vaardigheden blijkt een moeilijke uitdaging. Niet te verwonderen dat leerkrachten wel eens terugvallen op oude, gedegen, maar niet altijd aan het doel en de klaspraktijk aangepaste testvormen.

Nochtans blijkt in de alledaagse praktijk overduidelijk hoe belangrijk tests wel zijn. Naast het feit dat ze ons als leraar heel wat informatie verschaffen over onze methodologische aanpak, en dat ze voor leerlingen een ultiem leermoment vormen (ze maken hen immers duidelijk wat belangrijke doelstellingen zijn), zijn ze een krachtige hefboom om het leren van leerlingen te optimaliseren. Leerlingen – hoe sterk hun intrinsieke motivatie ook is – leren helaas vooral in functie van tests.

Binnen deze context willen wij dit praktisch hoofdstuk rond tests en evaluatie plaatsen: hoe moet een goede test eruit zien? Aan welke kwaliteitscriteria moet hij voldoen om in het driedelige spanningsveld (doelstellingen – leeractiviteiten – test) niet langer de zwakke schakel te zijn, maar integendeel een sterkere impuls te geven aan het leren van onze leerlingen?

In het eerste, theoretische deel van dit cahier werd uitvoerig ingegaan op de zes kwaliteitscriteria van tests: betrouwbaarheid, validiteit, authenticiteit, interactiviteit, etc.

teit, impact en uitvoerbaarheid. Vooral de eerste twee, zo werd gesteld, zijn specifiek voor taaltests. In deze praktijkgerichte bijdrage willen we reflecteren over gangbare praktijken bij het testen. Aan de hand van concrete testvoorbeelden willen we de relevantie van de bovengenoemde criteria voor de testpraktijk van het vreemdetalenonderwijs binnen het secundair onderwijs verduidelijken en illustreren. De tests zijn gekozen uit bestaande examens voor Frans, Engels en Duits, maar vormen typevoorbeelden en kunnen telkens – mits de nodige transfer – voor de andere talen, ook voor hogere onderwijsniveaus, worden gebruikt. Tests zijn geen op zich staand gebeuren: ze zijn een spiegel van onze onderwijspraktijk. Daarom zullen bij onze commentaren op de tests ook andere criteria ter sprake komen die voor het moderne vreemdetalenonderwijs relevant zijn. Op die manier hopen we een bijdrage te leveren tot het verbeteren en/of optimaliseren van de testpraktijk.

2.1 De moeilijkheidsgraad van testtypes: taxonomie van Valette & Disick

De leerplannen moderne vreemde talen voor Frans, Engels en Duits onderscheiden telkens twee grote domeinen van doelstellingen waarrond gewerkt dient te worden: kennis van woordenschat en grammatica (te verrekenen voor maximum 40 % van het totale puntenaantal) en vaardigheden (te verrekenen voor minimaal 60 % tot maximaal 100 %). Omdat elke discussie rond tests geplaatst moet worden binnen het drieluik doelstellingen cursus – leerinhouden – tests, gaan we ook de testtypes die we zullen bespreken, telkens beoordelen in functie van hun representativiteit ten opzichte van die doelstellingen.

Vooraleer in te gaan op specifieke tests voor woordenschat, grammatica en de vier vaardigheden – spreken, luisteren, lezen en schrijven – willen wij hier de taxonomie van doelstellingen voor het vreemdetalenonderwijs van Valette en Disick (1972) introduceren.

Deze taxonomie laat toe testtypes en testvragen volgens hun moeilijkheidsgraad te rangschikken. Wij zullen bij onze beoordeling van de verschillende testtypes in dit hoofdstuk telkens ook verwijzen naar de niveaus die in deze taxonomie worden onderscheiden. Daarmee sluiten wij aan bij de eindtermen en leerplannen voor het vreemdetalenonderwijs. Eindtermen en leerplannen situeren de doelstellingen voor moderne vreemde talen op drie taxonomische niveaus: kennis – transfer – communicatie. Dit is het gearceerde deel in bijgevoegde taxonomie van taaldoelstellingen van Valette & Disick.

Niveau 1 en niveau 5, het laagste en hoogste niveau in de taxonomie, komen voor ons vreemdetalenonderwijs niet in aanmerking: typisch voor het taalgedrag dat op niveau 1 te situeren valt, is immers dat de leerling mechanisch of robotmatig functioneert, vaak ook zonder dat hij de vreemdetaluitingen begrijpt.

Niveau 5 is het niveau dat voor het moedertaalonderwijs of voor vreemde talen in voortgezet onderwijs kan worden bereikt: zo spreekt en schrijft de leerling de

vreemde taal met een persoonlijke stijl, hij schrijft een kritisch essay of maakt een vertaling die het puur inhoudelijke overstijgt. Voor Frans maakt de leerling bijvoorbeeld een kritische analyse van thema's, plots, karakters in een *explication de texte*.

Het taalgedrag van leerlingen binnen ons vreemdetalenonderwijs valt op de taxonomische niveaus 2, 3 en 4 te situeren.

| Stage | Internal behaviour | External behaviour |
|----------------------|---------------------|--------------------|
| 1. Mechanical skills | Perception | Reproduction |
| 2. Knowledge | Recognition | Recall |
| 3. Transfer | Reception | Application |
| 4. Communication | Comprehension | Self-expression |
| 5. Criticism | Analysis/evaluation | Synthesis |

Kennisniveau (niveau 2)

Heel wat van onze test- en examenvragen bevinden zich op het eenvoudigste niveau dat voor vto in aanmerking komt, het kennisniveau: de vraag die we voor woordenschat en grammatica stellen, is van het eenvoudige type omdat ze a.h.w. letterlijk uit de leerstof van de cursus werd geplukt. Voor een schrijfoefening is dit een letterlijk dictee, voor de invuloefening op tijden worden dezelfde zinnestelsels gebruikt als die tijdens de les werden behandeld. De leerlingen 'reproduceren' op de test de woorden en grammaticale structuren. Er wordt van hen geen transfer naar een andere, gelijksoortige situatie verwacht.

Transfervniveau (niveau 3)

Dit is wel het geval wanneer we vragen stellen waarvoor de leerling de geleerde kennis (woorden, grammaticale structuren, culturele of literaire kennis) naar een andere, nieuwe situatie of context moet transfereren.

Het creatieve of communicatieve niveau (niveau 4)

Nog moeilijker wordt het wanneer de leerling zélf de inhoud van de boodschap bepaalt en dit zonder hulp van de leraar.

Dit is het communicatieve niveau waarvan in de leerplannen sprake is. Wanneer een leerling moet tonen dat hij een totaal nieuwe tekst begrijpt, lezend of luisterend, is hij op dit niveau met taal bezig. Wanneer hij een tekst schrijft in het verlengde van een gelezen of beluisterde tekst of mondeling exploreert, werkt hij op het niveau dat leerplannen en eindtermen voor vto op het oog hebben: het communicatieve niveau.

In wat volgt worden veel gebruikte voorbeelden van testtypes voor woordenschat, voor grammatica en voor de vier vaardigheden voorgesteld. We bekijken telkens typische testvragen uit bestaande examens en geven commentaar vanuit de relevante criteria die in deel 1 werden voorgesteld én vanuit de taxonomie van Valette en Disick.

Waar mogelijk doen we voorstellen voor verbetering of bieden we alternatieve testvormen aan.

2.2 Het testen van de lexicale vaardigheden

Wat zijn veel gebruikte voorbeelden van testtypes voor woordenschat? Voldoen ze aan de kwaliteitscriteria die in het eerste deel van dit cahier werden besproken? Hoe kunnen we het testen van woordenschat optimaliseren zodat onze testvragen nauwer aansluiting vinden bij de doelstellingen van de communicatieve leerplannen?

2.2.1 Het testen van de lexicale competentie: gesloten vraagtypes

Zowel voor woordenschat als grammatica bevatten bestaande examens veel vragen van het gesloten type, zoals omvorm-, invul- en vertaal oefeningen.

- Voorbeelden
- *Replace by one word or give a synonym:*
to struggle:
a weak noise:
 - *Give the opposite of: dry* ⇒
 - *Translate: meevoelend* ⇒

Deze testvragen situeren zich op het eenvoudige kennisniveau: niveau 2. De leerlingen reproduceren afzonderlijke woordjes, geen contexten, laat staan authentieke zinnen. Indirect geven dergelijke vraagtypes de indruk aan leerlingen dat je een taal beheerst als je de vormen correct kan invullen: het washback of terugkoppelingseffect van dergelijke tests is negatief. Ze testen onvoldoende of de leerlingen de correcte vormen ook kunnen gebruiken.

Een examen dat een te groot aandeel dergelijke vragen bevat, moet dus als niet valide worden beschouwd: communicatieve taalvaardigheid die de doelstelling vormt van ons onderwijs, kan niet uitsluitend aan de hand van dergelijke eenvoudige testtypes worden geëvalueerd.

Indien een examen te veel of uitsluitend dergelijke vraagtypes zou bevatten, zou een doorlichtingsverslag van de Inspectiediensten het taxonomisch niveau als te laag bestempelen.

2.2.2 Het testen van lexicale vaardigheden: gesloten vraagtypes binnen een communicatieve context

Toch kunnen we ons situaties voorstellen waarin leerlingen de kennis van specifieke, afzonderlijke woorden moeten bewijzen. Daarom volgen hier een aantal suggesties om die kennis te testen zonder daarbij afbreuk te doen aan de communicatieve doelstellingen die we willen verwezenlijken. Op die manier hopen we ook het negatieve washback effect dat van dergelijke tests uitgaat, te beperken.

2.2.2.1 Associaties

Kennis van afzonderlijke woorden toetsen kan ook door leerlingen associaties te laten maken en bijvoorbeeld lijsten te laten aanvullen: het werken met associaties is een belangrijke strategische vaardigheid die bij woordenschatverwerving en dus ook bij het testen ervan best zoveel mogelijk aan bod komt.

Voorbeeld *Unhappy, unkind,
Blue, yellow,*

2.2.2.2 Context

Leerlingen die een woord tot een zinvolle of een idiomatische context kunnen aanvullen, bewijzen niet enkel dat ze de betekenis van het gegeven woord begrijpen, maar ook dat ze dit woord op transforniveau kunnen gebruiken.

Voorbeeld *Ajoute un élément caractéristique (complément, adverbe ...)
effectuer ... (mogelijk antwoord: des recherches)
diffuser ...
démentir ...*

2.2.2.3 Definities

Via een definitie zelf het woord uitlokken veronderstelt een rijkere vorm van taalgebruik: de leerling moet immers ook de definitie begrijpen.

Voorbeeld *... is a person who looks after our teeth.*

Het kruiswoordraadsel tijdens de les is een speelse variant van dit ietwat 'ernstiger' examentype.

2.2.2.4 Gebruikscontexten

De opgave wordt heel wat authentieker en motiverender door ze bijvoorbeeld vanuit gebruikscontexten te formuleren.

Voorbeeld 1 *Who can say this? (2p)
– This veal is really tender.
– There's nothing wrong with the dog's leg, don't worry!
– I'm looking for a job.
– I have made this wooden house especially for you.*

Voorbeeld 2 *Où peut-on lire, (entendre, dire):
– Déviation!
– Il faut manger, sinon tu auras mal au coeur!
– J'aurai recours à un référendum pour modifier le septennat en quinquennat.*

2.2.2.5 Persoonlijk antwoord

Door de vragen vanuit de persoonlijke situatie of context van de leerlingen zelf te laten beantwoorden, wordt hun betrokkenheid een stuk groter en de test meteen een stuk authentieker.

Voorbeeld *Je déteste, j'adore
..... m'afflige, m'exaspère.
Aujourd'hui je porte*

2.2.2.6 Tekeningen

Kennis van afzonderlijke woorden toetsen wordt een stuk spannender door tekeningen te gebruiken die door de leerlingen moeten worden 'ver-taald'. De leerlingen krijgen bijvoorbeeld in een eerste jaar Engels een tekening aangeboden en worden gevraagd de juiste Engelse voorzetsels in zinnetjes te gebruiken (testvoorbeeld: eerste jaar Engels: *Give the correct preposition - 3p*).

2.2.2.7 'Fouten' opsporen

Alhoewel de volgende testvraag zich ook op niveau 2 (kennisniveau) bevindt – het kan alleen maar gaan over een vooraf in de klas gelezen verhaal – is dit voor woordenschat een interessante, authentieke testvraag: het nieuwe woord wordt vanuit een authentieke context uitgelokt.

Voorbeeld *Correct what's wrong in this story: in 1944, Nicholas Alkemade was in a helicopter over France. The French guns hit the helicopter. He jumped out of the helicopter before it exploded. He fell 5485 metres. He didn't have a parachute. He landed in some snow in the mountains. He didn't break any bones.*

2.2.3 Het testen van lexicale vaardigheden: hoe optimaliseren?

Toch blijft de validiteit van bovenvermelde testtypes erg beperkt in het licht van de leerplannen die concrete toepasbaarheid als doelstelling formuleren. Als we die doelstelling willen bereiken, moeten de vragen die we voor woordenschat en grammatica stellen, zich niet enkel op het eenvoudige kennisniveau bevinden (a.h.w. letterlijk uit de cursus geplukt), maar moeten we er minstens voor zorgen dat van de leerlingen transfer naar een andere, gelijksoortige situatie wordt verwacht.

De wetenschappelijke literatuur (I.S.P.Nation, 1990) rond woordenschatverwerving maakt bovendien duidelijk dat de verwerving van nieuwe woorden optimaal verloopt via contexten, semantische samenhangen en associaties. Het is dus belangrijk het werken rond functionele, authentieke contexten zo sterk mogelijk te stimuleren. Als we een negatief washback effect willen vermijden, moeten we dus ook evalueren vanuit gebruikcontexten en het werken rond en vertalen van afzonderlijke woordjes definitief de rug toekeren.

Heel dikwijls volstaat een eenvoudige ingreep om de tests nauwer te laten aansluiten bij authentiek, normaal taalgebruik. Meteen krijgen ze daardoor een grotere validiteit en hebben ze een positief washback effect.

Tests van het type "*Translate: meevoelend ...*" of "*Give the opposite of: dry ...*" kunnen worden vervangen door testtypes die nauwer bij de doelstellingen van de leerplannen aansluiten. Enkele praktijkvoorbeelden.

2.2.3.1 Testtypes waarin de leerlingen de woorden in de semantisch bepalende context van een zin moeten gebruiken:

Voorbeelden *He was enormously (meevoelend) when my father died.*
Die Kontrolllampe fürs Benzin leuchtet schon seit einiger Zeit. Wir müssen unbedingt

*Je suis membre de Green Peace, je suis du mouvement pour la sauvegarde de
Dans la grange il y a de cette année.*

Meestal is er slechts één juiste oplossing die door de leerkracht werd voorzien. Liever dan de vertaling tussen haakjes te geven waardoor het decoderen van de context overbodig wordt, kan de eerste letter van het in te vullen woord of een omschrijving worden gegeven.

2.2.3.2 Testtypes waarin leerlingen zinnen moeten verderzetten: uitbreiding/extension.

- Voorbeelden *Lack of sleep interferes
Das Wasser im Schwimmbad war so kalt,
Complète avec une phrase pour concrétiser:
– Elle veut toujours épater ses profs:
– J'admire son zèle:
– Si je gagnais au Lotto*

2.2.3.3 Testtypes waarbij leerlingen moeten parafraseren, i.e.: dezelfde inhoud op een andere manier moeten weergeven. Deze testvorm test ook het kunnen gebruiken van compensatiestrategieën.

- Voorbeeld 1 *Das Geheimnis ihres Erfolges ist nie aufgeklärt worden – es ist nie deutlich geworden,*
Voorbeeld 2 *I will lend you enough money to pay your fees – you can*
Voorbeeld 3 *Ton interlocuteur francophone emploie des mots et tournures trop difficiles: vous l'invitez à simplifier!
Les riverains ont exprimé des opinions divergentes:
Leurs revendications légitimes ont été contestées:*

In bovenvermelde testtypes wordt de omgang met taal heel wat rijker, authentieker en minder voorspelbaar. Er speelt een stukje persoonlijke keuze mee in het weergeven van het juiste antwoord. De leerlingen voelen zich op die manier persoonlijk sterker betrokken, wat op zich een positieve impact heeft op hun leermotivatie.

Bovenstaande voorbeelden testen actief de te kennen woordenschat: het woord, de uitdrukking, de collocatie wordt door de vraagstelling uitgelokt, de leerlingen moeten het woord, de uitdrukking of collocatie zelf reproduceren. In woordenschattests waarbij de leerlingen de oplossingen uit een vooraf gegeven lijst (Franse, Engelse, Duitse) woorden moeten herkennen, wordt enkel passieve kennis van de woordenschat getest. Dergelijke testvormen zijn op zich zinvol, maar kunnen vanzelfsprekend maar een erg beperkte plaats innemen in onze examens. De doelstellingen in de leerplannen vermelden namelijk actieve beheersing van de nieuwe woordenschat.

2.2.4 Andere gangbare testtypes voor woordenschat

Naast de eenvoudige invul-, omvorm-, en vertaal oefeningen duiken in woordenschatexamens ook volgende typevragen op: hoe moeten we die in het licht van bovenvermelde vragen beoordelen?

2.2.4.1 Find the correct English word

Voorbeeld *Aaramng* ⇒ (*Anagram*)

Dit is een test die veel voorkomt in woordenschatexamens: de bedoeling is spelling te testen. Toch zijn er leerlingen die goed kunnen spellen, maar er niet in slagen dit anagram in de stresssituatie van de test te 'zien'. Ongetwijfeld wordt hier naast woordenschatkennis ook nog een andere vaardigheid getest die in de literatuur als 'testskill' wordt bestempeld: zo zijn bepaalde leerlingen 'testwise': ze kunnen goed tests afleggen, zijn goed bestand tegen de stress van een test-situatie, kunnen bijzonder goed voorspellen welk soort vragen de leraar zal stellen ... Andere leerlingen kunnen dat heel wat minder en scoren daarom ook vaak minder goed in de stresssituatie van een examen.

Bovenstaand voorbeeld kan dus best als speels tussendoortje in de les, maar vinden we minder relevant in een testsituatie. Daarom stellen we voor bovenstaand type door andere gewone spellingstests te vervangen.

Voorbeeld *Complète avec la graphie du son S:*

une dée...e / ini...ier / par...ial

Complète avec une consonne simple ou double:

la ma...ée ba...e / le coqui...age / biza...e

2.2.4.2 Use the following words in good English sentences

Voorbeeld *Give a good definition of the following words/ explain in English:*
malnutrition – vice – mugging

De leerplannen vermelden dat leerlingen de nieuwe woorden in correcte zinnen moeten kunnen gebruiken. Die goed geformuleerde correcte zinnen vormen de bouwstenen voor de gesprekken, de teksten die leerlingen produceren. In authentieke situaties komt het voor dat je een woord moet uitleggen. Dit zijn dus testtypes die alweer best kunnen op voorwaarde dat de leerkracht ze met mate gebruikt én er zich bovendien van bewust is dat de leerlingen hier op het eenvoudige kennisniveau worden getest. Indien de testresultaten op die manier worden geïnterpreteerd, is dit een valide testvraag.

2.2.4.3 Vertaal

Voorbeeld 1 *Say that:*

– je beter de dokter zou roepen:

– hij bewusteloos was na zijn hartaanval:

Voorbeeld 2 *Say that:*

– Groot-Brittannië een uitgebreid netwerk heeft van langeafstandsvoetpaden dat heel wat wandelaars aantrekt.

– het noorden van Cornwall een gevaarlijke, woeste kustlijn heeft en het zuiden een subtropisch klimaat.

In beide gevallen gaat het om een variatie op het bekende thema of de vertaling. Het thema zelf blijft binnen het communicatief vreemdetalenonderwijs contro-versieel: het dwingt leerlingen tot woord voor woord vertalen en sluit onvol-doende aan bij de doelstellingen van het construct 'communicatief vreemdetalenonderwijs' (constructvaliditeit). De gekunstelde vorm van verta-

ling, waarbij zinnen worden 'geforceerd', in functie van testen van grammaticale en lexicale uitzonderingen, moet dan ook worden afgewezen.

Heel wat zinvoller is de inhoudelijke vertaling die ook door het European Framework (Council of Europe, 2001) wordt opgenomen: het gaat hier om het hertalen van een boodschap, het overbrengen van een boodschap naar iemand die de taal niet spreekt, wat op zich een erg authentieke situatie is, zelfs in ons kleine landje. Daarom beschouwen we de hoe-zeg-je-testvormen als zinvol: leerlingen worden immers ook aangemoedigd compensatiestrategieën te gebruiken, wat dan weer een positief washback effect heeft. Dergelijke testvormen worden wel eens verkeerdelijk als spreekvaardigheidstest gebruikt. Het gaat hier inderdaad om een zinvolle voorbereiding op het vrije spreken, maar niet om de doelstellingen spreekvaardigheid zoals in het leerplan als einddoelstelling wordt vooropgesteld.

Ook al verschilt de moeilijkheidsgraad (voorbeeld 2 testvraag 6eWiWe; voorbeeld 1: 4e Kantoor), taxonomisch liggen beide tests op niveau 2 (indien de zinnen letterlijk uit de cursus van de leerlingen komen) of niveau 3 (indien het om nieuwe combinaties gaat).

Dit is een testvorm die in het licht van de doelstellingen voor woordenschat zeker zijn plaatsje verdient in communicatieve examens.

- Voorbeeld 3 Een bijzonder interessante én authentieke testvorm is het vertalen, in de zin van 'het weergeven van de inhoud' van een Nederlands artikel vanuit de lectuur en studie van een of meerdere doeltaalartikels. Leerlingen moeten daarbij immers uit het Franse, Engelse of Duitse artikel de specifieke woorden en structuren plukken die ze nodig zullen hebben om de kerninhoud van het Nederlandse artikel naar de doeltaal te verwoorden. Dit is op zich een heel rijke werkvorm waarbij veel strategieën moeten worden ingezet.

2.3 Het testen van grammaticale vaardigheden

Wat zijn veel gebruikte voorbeelden van testtypes voor grammatica in bestaande examens voor moderne vreemde talen? Zijn ze representatief voor de doelstellingen die voor grammatica in de leerplannen moderne vreemde talen gelden, met name: grammatica niet als doel op zich, wel als middel om vlotter en nauwkeuriger te spreken? Naast de kritische commentaar worden bij de voorbeelden waar nodig ook opnieuw tips ter verbetering gegeven.

2.3.1 Het testen van grammatica: gesloten vraagtypes

Bestaande examens bevatten hoofdzakelijk tests van het type: vul in, vorm om ...

- Voorbeeld 1 *He goes to sleep early (always)*
He plays tennis (sometimes)

- Voorbeeld 2 *Word Order:*
– *His wife died (suddenly, unfortunately, in 1998)*
– *She was playing (in the concert, at 8 p.m., in the Town Hall, brilliantly, yesterday)*

- Voorbeeld 3 *Answer these questions. Use the same tense as in the question:*
1. *Why does Sue come to Kam's shop? She c..... because she*
 2. *Why didn't the man who jumped from the Empire State Building die?
He didn't*

Via dit soort tests wordt de grammaticale kennis van de leerlingen op niveau 2 (kennisniveau) getest. Willen we dat onze leerlingen de grammatica ook werkelijk au serieux nemen, dan moeten we die grammatica ook testen: het moet duidelijk zijn dat binnen het communicatief vreemdetalenonderwijs de grammaticale tests hun plaats mogen innemen.

2.3.2 Het testen van de grammaticale toepasvaardigheid

Om valide te zijn echter – representatief t.o.v. de doelstellingen van de leerplannen – moet dit grammatica-onderdeel in onze examens ook de concrete toepasvaardigheid van onze leerlingen testen.

Dit houdt in dat onze vragen zich ook op het taxonomisch niveau 3 (transfervniveau) bevinden: we moeten dus vermijden dat het taalmateriaal, de vragen en zinnen die we gebruiken om kennis van tijden, werkwoorden, bijwoorden, enz. te testen, binnen dezelfde talige context zou gebeuren als die waarin de nieuwe grammaticale items werden ingeoeffend in de klas. Het zou in dat geval immers om pure reproductie van vooraf ingestudeerde kenniselementen gaan (kennisniveau). Daarmee kunnen we onvoldoende controleren of onze leerlingen, uit welke studierichting ze ook komen, de grammaticale kennis ook in nieuwe situaties kunnen gebruiken.

Dit betekent meteen dat grammatica ook vanuit en binnen authentieke gebruikscontexten moet worden getest.

Een grammaticatest waarin de leerlingen actieve zinnen tot passieve moeten omformuleren, toont wel aan dat leerlingen de regels van het passief beheersen, maar biedt geen garantie dat zij dat passief ook correct kunnen gebruiken. Volgend testtype doet dit in veel grotere mate en is daarom ook valider ten opzichte van de doelstellingen voor grammatica.

- Voorbeeld 1 *Expand the headlines (of newspapers) into proper sentences:*
e.g. Man struck by lightning – a man had been struck by lightning in a wood.
Finish the sentences either in the active or passive voice:
e.g. she lives in a charming little house: to build – 15th century.
Faites une phrase à la voix passive à partir d'un titre d'un journal:
Exemple: Arrestation de l'assassin – l'assassin a été arrêté (près de Charleroi)

- Voorbeeld 2 *Give comparative and superlative of the following words:*
dark – neat – kind – comfortable

Door de opgave te contextualiseren, wordt van leerlingen geen pure kennis van afzonderlijke elementen gevraagd, maar toepassing: de leerlingen gebruiken hun kennis in een authentieke, zinvolle context, wat op zich een positief wash-back effect heeft op hun leren van grammatica.

Voorbeeld 3 *You're making plans for a summer holiday with your friend, ending up with two different countries: write three comparisons that you could use in your discussion with him.*

On te demande de pouvoir emprunter ta voiture, répons en formulant tes conditions.

*Utilise: pourvu que, si, à condition de, au cas où
Faites une pub pour un camping en employant les verbes pronominaux suivants: se réveiller – se lever – se laver – s'amuser*

Bovenstaande twee aspecten, transfer en authentieke gebruikscontexten, zijn van wezenlijk belang om de validiteit van onze grammaticatests en -examens te waarborgen.

2.3.3 Het testen van grammatica binnen een communicatief kader

In wat volgt bekijken we aan de hand van veel gebruikte testtypes hoe eenvoudige grammaticavragen nauwer kunnen aansluiten bij de doelstellingen van de communicatieve leerplannen.

2.3.3.1 Personaliseren

Grammaticale vaardigheden toetsen kan aan de hand van vraagtypes waarbij leerlingen het antwoord vanuit hun persoonlijke situatie kunnen invullen:

Voorbeeld *He goes to sleep early (always).*

Door de leerlingen persoonlijk te laten reageren op vraag en antwoord (What do you sometimes do? When do you go to sleep?) verhogen we de authenticiteit van de testvraag, wat op zich weer een positief washback effect met zich meebrengt.

2.3.3.2 Variëren

Vraagtypes waarbij leerlingen het antwoord moeten variëren, verzwakken het stereotype karakter van eenvoudige grammaticavragen.

Voorbeeld *Fill in the correct question-word*

..... will you come tomorrow?

De leerlingen variëren het antwoord:

Use another question word instead of and answer the questions. e.g. who will you come with? – I'll come with my closest friend.

2.3.3.3 Contextualiseren

De leerlingen gebruiken hun kennis in een authentieke, zinvolle context: bijvoorbeeld in een mini-dialogje.

Voorbeeld *Mettez les verbes à l'indicatif présent:*

Je peux vous aider?

Oui, je mes clés. chercher.

Goed talenonderwijs is authentiek: het is dan ook begrijpelijk dat de face validiteit van onze grammaticatests verhoogt wanneer we erin slagen deze tests werkelijk binnen een authentieke context te plaatsen.

Voorbeeld 1 Vraagtypes (who-questions met en zonder gebruik van to do) die traditioneel getest worden via invuloefeningen kunnen ook best op de volgende manier worden getest: de leerlingen bereiden op basis van een gegeven tekst omtrent een beroemd persoon een interview voor.

Voorbeeld 2 Kennis van tijden in het Engels, van het Adjektiv in het Duits, of van les temps du passé (imparfait en passé composé) in het Frans worden meestal via traditionele oefentypes getest. Om te checken of leerlingen ook echt weten wanneer ze een bepaalde tijd moeten gebruiken, wordt best een authentieke context, bijvoorbeeld een actuele tekst in plaats van afzonderlijke zinnen gebruikt (bijvoorbeeld: le futur in een horoscoop).

2.3.4 Het testen van kennis van grammaticaregels

Hoe moeten we binnen het kader van ons communicatief vreemdetalenonderwijs volgende testvraag beoordelen?

Voorbeeld *Give the rule for ... Formulieren Sie die Regel ... Donnez la règle pour...*

Binnen de doelstellingen voor grammatica van het secundair onderwijs is bovenstaand vraagtype zeker niet valide: in de leerplannen wordt immers duidelijk gesteld dat kennis van de grammaticale metataal op zich geen doel is. Om dezelfde reden zou het grondig testen van de systematiek van het Duitse substantief een niet-valide testvorm zijn in het laatste jaar van het middelbaar onderwijs, maar perfect kunnen binnen de studierichting Vertalers-Tolken. Elke concrete discussie rond tests dient dus steeds geplaatst te worden binnen het driedelig spanningsveld: doelstellingen cursus – leerinhouden – tests.

Conclusie Ook binnen het woordenschat- en grammaticagedeelte van tests en examens zoeken we dus best naar rijkere, authentiekere vormen van testen die een gepaster antwoord bieden op de communicatieve doelstellingen van leerplannen en eindtermen.

HET TESTEN VAN DE VIER VAARDIGHEDEN

In wat volgt worden vaak gebruikte testvormen voor de receptieve vaardigheden – luisteren en lezen – en voor de productieve vaardigheden – spreken en schrijven – behandeld. We gaan telkens uit van de doelstellingen voor deze vier vaardigheden zoals ze in de leerplannen worden gespecificeerd.

Uitgaande van concrete voorbeelden uit examens Frans, Engels en Duits bekijken we daarna gangbare testtypes en bespreken ze opnieuw in het licht van bovenvermelde criteria. Waar mogelijk worden vanuit het communicatief doelstellingskader van leerplannen en eindtermen suggesties ter verbetering aangegeven.

Voor lezen en luisteren, de receptieve vaardigheden, gelden gelijkaardige testvormen. Omdat echter de concrete situatie waarin luisteren wordt getest, grondig verschilt van de testsituatie voor lezen, hebben we ervoor gekozen deze twee vaardigheden afzonderlijk te behandelen. Voor de productieve vaardigheden, spreken en schrijven, liggen de doelstellingen en de daaruit voortvloeiende tests zo ver uit elkaar, dat ook hier zich de noodzaak opdringt de testpraktijk bij spreken en bij schrijven gescheiden te behandelen.

2.4 Luisteren

Welke testtypes worden gebruikt bij het toetsen van de luistervaardigheid en hoe moeten we die beoordelen in het licht van de hierboven vermelde criteria? Naast de kritische reflectie rond voorbeelden uit concrete tests worden suggesties gedaan om het toetsen van de luistervaardigheid te optimaliseren.

2.4.1 Doelstellingen en opmerkingen vooraf

In de leerplannen worden voor luisteren verschillende doelstellingen vermeld: zo moeten leerlingen tijdens het beluisteren van een gesproken tekst in staat zijn specifieke details uit een tekst te halen (*scanning*) of ook de belangrijkste inhoudelijke aspecten uit de tekst te distilleren (*skimming*).

Het testen van de luistervaardigheid gebeurt tijdens het jaar: heel wat leerkrachten gebruiken een luisteroefening als luistertest en kennen één cijfer toe voor de verschillende toetsen luistervaardigheid die in de loop van het jaar werden afgenomen. Een luistertest afnemen op de examendag, als deel van het 'schriftelijk' examen, brengt inderdaad een aantal praktische moeilijkheden met zich mee: in scholen waar verschillende klassengroepen voor een examen moeten samenzitten, is de test nauwelijks uitvoerbaar (criterium 6).

Bij luistertests wordt enkel gewerkt met nieuwe, authentieke teksten: de test bevindt zich dus steeds op niveau 4 van de taxonomie. Een enkele keer komt het wel eens voor dat een leerkracht een reeds geziene tekst op het examen laat beluisteren: het is duidelijk dat de leerling hier slechts op niveau 2 van de taxonomie wordt getoetst.

nomie werkt en dit soort tests in het licht van de leerplandoelstellingen dus eigenlijk niet valide zijn. Het is niet zo eenvoudig voor luistervaardigheid een tekst te vinden die qua niveau precies of min of meer overeenstemt met het niveau van de in de klas behandelde, geziene teksten. Vaak zijn de gekozen teksten té eenvoudig of juist té moeilijk. Beter overleg tussen collega's kan ongetwijfeld ook hier helpen: zo zijn er scholen waar elke individuele leerkracht voor iedere tekst een bijkomend exemplaar voor het 'archief' voorziet, een tekstbank waaruit collega's tijdens de drukke examenvorbereidingen kunnen putten.

Allicht omdat voor luistervaardigheid veel wordt gewerkt met bestaande luisteroefeningen uit het handboek, wordt deze receptieve vaardigheid traditioneel bijna exclusief geëvalueerd aan de hand van true-false of matching-questions; dit zijn veel gebruikte oefenvormen in handboeken voor vreemde talen. Dit wijst er indirect op dat ook in de praktijk van het lesgeven de verschillende mogelijkheden om de luistervaardigheid te ontwikkelen, allicht onvoldoende zijn doorgedrongen. Daarom worden hier naast onze kritische reflectie rond deze veelgebruikte testtypes opnieuw ook een aantal types voorgesteld die het traditionele aanbod kunnen verrijken.

De volgende technieken werden gerangschikt volgens graad van validiteit: tests waarbij enkel de luistervaardigheid wordt getest en geen andere vaardigheden meespelen, bezitten een grotere face validiteit dan tests waar dit wel het geval is. Allicht worden ze daarom frequenter gebruikt.

2.4.2 Voorbeelden van technieken om luistervaardigheid te testen

2.4.2.1 True-false questions / Richtig-falsch-Fragen / Questions vrai ou faux⁷

In beginjaren worden instructies en korte conversaties gebruikt waarna leerlingen antwoorden met juist of onjuist.

Voorbeeld *Listen to the instructions – listen to this short conversation*

In hogere jaren worden moeilijkere, langere teksten gebruikt: rond kernbeweringen in de tekst worden door de leerkracht meestal true-false beweringen geformuleerd.

Voorbeeld *Listen to the radio (sports, news)*

Omwille van hun validiteit en makkelijke scorebaarheid wordt dit testtype frequent gebruikt: leerlingen hoeven immers niet zelf taal te produceren, maar enkel tekstbegrip te demonstreren door de juiste oplossing te herkennen.

Vaak worden voor dergelijke tests letterlijke zinnen uit de tekst genomen: in dat geval is een ja- of nee-antwoord mogelijk zonder dat de leerling de inhoud van de zin/het nieuwe woord begrijpt. In het voorbeeld *He was outrageous when he heard the news*, biedt het beantwoorden met true/false geen garantie dat de leerling de betekenis van outrageous ook daadwerkelijk begrijpt. Daarom is het essentieel de true-false zinnen niet letterlijk uit de tekst over te nemen, maar een

7. Voor zover frequent gebruikt, wordt de Franse en Duitse terminologie voor de opdrachten telkens vermeld.

woord anders te formuleren of de volledige inhoud van de zin te parafraseren. Bovendien wordt aan leerlingen best gevraagd hun antwoord door een verwijzing naar de tekst te motiveren en in geval van een nee-antwoord de zin te corrigeren. Slechts onder die voorwaarden test dit type van vraag werkelijk wat het beweert te testen – tekstbegrip – en is de test dus valide.

2.4.2.2 Matching / Zuordnungsübung / Associez

Leerlingen paren woorden met definities of uitleg, beeldmateriaal met tekst, paragrafen met headlines en demonstreren op die manier hun globaal tekstbegrip.

Op voorwaarde dat ook hier de zinnen niet volledig letterlijk uit de tekst werden overgenomen, is dit een testtype dat aan de validiteitsnormen voldoet.

2.4.2.3 Information transfer / Informationsentnahme / Transfert d'information

Leerlingen demonstreren hun tekstbegrip door informatie uit de tekst te gebruiken om bijvoorbeeld een route uit te stippelen, een afbeelding te labelen, opdrachten uit te voeren, taken op te lossen tijdens of veelal na het beluisteren van de tekst.

Voorbeeld *Follow the directions on the map and indicate the names of the buildings (...)*

Bij het scoren komt heel wat kijken: het is immers niet altijd duidelijk of de leerling de tekst niet goed heeft begrepen dan wel de kaart verkeerd heeft geïnterpreteerd ... Dergelijke nadelen kunnen echter makkelijk in nagesprekken en reflecties op examens vastgesteld worden. Daarom bestempelen we deze test zonder twijfel als een authentieke, valide test, die ook objectief scorebaar is.

2.4.2.4 Jumbled text / Textrekonstruktion / Reconstruction d'un texte

Na het beluisteren van een tekst wordt de leerlingen een vereenvoudigde ongeordende versie van de tekst voorgelegd. Door de verschillende onderdelen correct te ordenen tonen ze hun tekstbegrip aan. Ze letten hierbij vooral op de structuurmarkeerders in de tekst. Ook dit is een valide test.

2.4.2.5 Gapped text / Lückenübungen / Exercice à trous

Hier tonen de leerlingen aan dat ze bepaalde details van de tekst hebben begrepen door specifieke (weggelaten) woorden in te vullen. Echt globaal begrip wordt bovendien getoetst wanneer de in te vullen zinnen op een andere (meestal eenvoudiger) manier werden geparafraseerd.

2.4.2.6 Short-answer questions / Complétez les réponses suivantes

Voorbeeld *Listen to the talk about dreams and fill in the blanks:*

– *Dream every ...*

– *Dreams ... as night continues*

– *When lighter sleep ... dreams ... (Heaton, 1990)*

Deze testvorm vervangt de 'open vragen' over een tekst: het antwoord wordt door de leerkracht een stukje voorgeformuleerd. Op die manier worden de grammaticale fouten ook beperkt. Immers de open-vragen-toetsvorm verlangt

van de leerling niet enkel tekstbegrip – het herkennen van het juiste antwoord – maar ook het zélf formuleren ervan: hoe moeten dan grammaticale fouten worden gesanctioneerd? Bij het demonstreren van luistervaardigheid kan grammaticale nauwkeurigheid maar in zoverre een rol spelen als ze echte communicatie in de weg staat. Klinkt dus het antwoord correct indien gesproken, dan wordt het in enkele gevallen – afhankelijk van de studierichting – als juist aangerekend: de leerling heeft de boodschap immers begrepen. In een 4e Verkoop bijvoorbeeld is het belangrijk dat de leerling precies begrijpt wat de klant vraagt om de bestelling correct uit te voeren: hij hoeft dat niet per se foutloos te kunnen schrijven. In andere studierichtingen zoals moderne of Latijnse afdelingen dan weer zal de lat heel wat hoger worden gelegd en zullen grammaticale fouten wel in het eindresultaat worden verrekend. Dit lijkt ons een valide manier van testen zolang de leerlingen op de hoogte zijn van de doelstellingen en de testresultaten ook in die zin worden geïnterpreteerd. Concreet lijkt het voor de hand te liggen dat leerlingen bij perfect tekstbegrip zeker de helft van de punten kunnen halen zelfs indien nauwkeurigheid bij het formuleren mee wordt verrekend. Een luistertest waarbij de leerlingen perfect tekstbegrip demonstreren, maar zakken omdat ze te veel grammaticale fouten bij het neerschrijven van het juiste antwoord hebben gemaakt, lijkt ons niet valide.

2.4.2.7 Note taking / Notizen machen / Prendre des notes

De leerlingen bewijzen begrip van de tekst door zelf goede notities bij een te beluisteren tekst te maken. Ook kunnen door de leerkracht aangemaakte notities (in de vorm van een plan of *une grille*) door de leerlingen tijdens het beluisteren worden aangevuld.

Het gaat hier om een testvorm die vanuit verschillende invalshoeken aan te bevelen is. Notities maken is een authentieke testvorm: in dagdagelijkse, ook professionele situaties komt het niet zelden voor dat je tijdens of net na het luisteren bepaalde zaken schriftelijk moet noteren.

Hoe komt het dat een dergelijke interessante testvorm toch relatief weinig in luisterexamens opduikt? Allicht is het alweer moeilijker het aandeel schrijfvaardigheid – en de fouten die dit met zich kan meebrengen – correct te verrekenen en aldus toch een valide luistertest te behouden. Toch blijft dit een manier van werken die omwille van zijn authenticiteit, om te beginnen tijdens de les en vervolgens in tests, meer aandacht verdient.

De moeilijkheid van het schrijven in de vreemde taal vervalt wanneer de notities in het Nederlands genomen worden: dit is een valide testvorm binnen het kader van de gestelde luisterdoelstellingen.

Zo kan bij het beluisteren van moeilijke teksten, bijvoorbeeld het nieuws, de opdracht luiden: formuleer in het Nederlands: Waarom heeft de minister nu eigenlijk ontslag genomen? Waarom staken de arbeiders van dit bedrijf? Waarom hebben de verkiezingen zo'n aardverschuiving teweeggebracht?

Ook dit beantwoordt aan de dagdagelijkse situatie: als je naar de radio luistert en iemand vraagt wat er juist gezegd werd, dan doe je dat in je moedertaal. Wie minder goed scoort in schrijven, kan hier bewijzen in staat te zijn een tekst echt te begrijpen. Dit is een vorm van inhoudelijk vertalen, zoals gespecificeerd in ons hoofdstukje over woordenschat.

2.4.2.8 Taalgerichte opdrachten: hoe formuleert de tekst ...?

Meer taalgerichte opdrachten kunnen voor het testen van de luistervaardigheid worden gebruikt. In onderstaand voorbeeld gaat het om microvaardigheden, zoals het gebruikmaken van de context, die voor de ontwikkeling van de luistervaardigheid erg belangrijk zijn: het kan dus zinvol zijn te toetsen of leerlingen deze vaardigheden bezitten. Bij deze taalgerichte opdrachten wordt van de leerlingen verwacht dat ze de tekst gaan scannen op zoek naar specifieke details in de tekst, dit in tegenstelling tot skimming waar leerlingen de hoofdgedachten van de tekst moeten weergeven.

Voorbeeld *Guessing from context: What could be the meaning of the underlined word?
I object to being treated like a child. (to treat: ...)*

2.5 Lezen

Net als bij luisteren, de andere receptieve vaardigheid, bekijken we in concrete examens en tests welke typevragen door leerkrachten secundair onderwijs worden gebruikt. Hoe moeten ze worden beoordeeld in het licht van de hierboven gespecificeerde criteria en op welke manier kunnen ze worden geoptimaliseerd?

2.5.1 Doelstellingen en opmerkingen vooraf

Volgens de leerplannen moeten leerlingen in staat zijn authentieke 'teksten' van verschillende aard te begrijpen, gaande van brieven, rapporten en artikels tot literaire teksten. Het gaat hierbij telkens om niet-geziene, nieuwe teksten: dit is dus niveau 4 in de taxonomie van doelstellingen van Valette. De meest gebruikte testvormen zijn net als bij de luistervaardigheid true-false questions en matching.

We bespreken ze kort en vullen opnieuw aan met enkele minder gebruikte testvormen die omwille van hun representativiteit ten opzichte van de doelstellingen van modern vreemdetalenonderwijs zeker een plaatsje verdienen in ons testrepertorium. U zal in dit lijstje niet de opgave 'luidop lezen' vinden: inderdaad gaat het hier om een misverstand dat al eens opduikt in discussies onder collega's. Luidop lezen is immers geen vorm van leesvaardigheid, wel van spreekvaardigheid; het gaat hier om een microvaardigheid bij het spreken.

2.5.2 Voorbeelden van technieken om leesvaardigheid te testen

- 2.5.2.1 True-false questions / Richtig-falsch-Fragen / Questions vrai ou faux
Rond kernbeweringen in de tekst worden door de leerkracht true-false beweringen geformuleerd.
Zoals vermeld bij de luistervaardigheid is dit een erg betrouwbare testvorm en heel wat makkelijker zelf te maken dan multiple-choice-vragen. Omdat raadgevoelbaarheid bij multiple-choice-vragen een grote rol speelt en de betrouwbaarheid van de test hypothekeert, wordt dit type vragen hier buiten beschouwing gelaten. Om werkelijk tekstbegrip te testen, is het bij het opstellen van de testitems

belangrijk de vragen of zinnen op een eenvoudiger manier te formuleren dan in de oorspronkelijke leestekst. Een eenvoudige omschrijving is allicht het best. Wanneer de leerling die begrijpt, demonstreert hij meteen dat hij de authentieke tekst minstens globaal begrijpt. Dit is niveau 4 van de taxonomie van Valette. Het invoegen van een derde optie "wordt niet vermeld" maakt de test een stuk moeilijker en is daarom eerder geschikt voor niet-beginnelingen.

2.5.2.2 Matching item / Zuordnungsübung / Associez

| | | |
|-------------|--|--|
| Voorbeeld 1 | <i>List A</i> <i>Good evening, sir.</i> <i>Is this table all right?</i> <i>Anything to drink, sir?</i> <i>Here's the menu.</i> <i>Potatoes or rice with it?</i> <i>Anything else, sir?</i> | <i>List B</i> <i>A Just a glass of water.</i> <i>B Rice, please.</i> <i>C Yes, it's fine.</i> <i>D Good evening, a table for one.</i> <i>E Some bread, please.</i> <i>F Thanks, I'd like fish.</i> |
| Voorbeeld 2 | <i>Match headings with the paragraphs</i> | |

Voor het testen van leesvaardigheid is dit zeker een betrouwbare testvorm: er wordt enkel begrip getest. De leerlingen hoeven zelf geen taal te produceren. Helaas wordt deze testvorm ook gebruikt om spreekvaardigheid te testen. Voor die doelstelling is dit echter geen valide manier van testen: er wordt namelijk enkel herkenning van, geen reproductie van taalelementen gevraagd.

2.5.2.3 Jumbled text / Textrekonstruktion / Reconstruction d'un texte

Na het beluisteren of lezen van een authentieke tekst worden de leerlingen met een vereenvoudigde, maar geparafraseerde versie geconfronteerd. Door de verschillende onderdelen correct te ordenen, demonstreren ze hun tekstbegrip en hun strategiegebruik: het herkennen van structuurmarkeerders. Het is ook mogelijk dat elke zin in de ongeordende tekst verwijst naar een bepaalde paragraaf in de moeilijkere basistekst. In dat geval vallen we terug op de matching techniek waarvan hierboven sprake. Tijdens de les biedt deze vereenvoudigde versie een erg interessante instap naar de veel moeilijkere tekst. De leerlingen zoeken uit naar welk stuk in de basistekst de zinnen uit de vereenvoudigde versie verwijzen. Als testvorm is deze manier van werken dus zeker valide.

2.5.2.4 Information transfer / Informationsentnahme / Transfert d'information

Dit vraagtype werd reeds besproken in § 2.4.2.3.

2.5.2.5 Cloze

Voorbeeld *People today are quite astonished by the rapid improvements in medicine. Doctors ... (1) becoming more specialized and ... (2) drugs are appearing on ... (3) market daily (Cohen, 1998)*

De cloze test wordt in de literatuur door de een beschouwd als een test die globaal tekstbegrip toetst (op macro- of discourse-niveau), door anderen als een test die gewoon begrip op woordniveau toetst. Het blijft in de wetenschappelijke literatuur een controversieel onderwerp. Allicht kan u zelf oordelen dat (1) en (3)

inderdaad geen begrip op macroniveau vergen, maar enkel kennis van grammaticale structuren.

Het is dus belangrijk – bij het vaststellen van welk woord men zal weglaten – de proef even op de som te nemen en te controleren of leerlingen werkelijk de context moeten begrijpen om het juiste woord te kunnen invullen.

2.5.2.6 Short-answer questions / Complétez les réponses suivantes

Een veel voorkomende toetsvorm bij zowel lees- als luisterteksten is deze manier van testen waarbij het antwoord wordt voorgeformuleerd en de taalfouten op die manier ook beperkt blijven. Wat en hoe evalueren we als de leerling inhoudelijk het juiste antwoord heeft geproduceerd, maar in povere taal met heel wat taalfouten? Om een valide leestest te hebben, kan de grammaticale nauwkeurigheid maar in zoverre een rol spelen als ze echte communicatie in de weg staat: dit principe wordt ook in internationale examens toegepast. Afhankelijk van de studierichting zullen grammaticale nauwkeurigheid en spelling zwaar of helemaal niet worden gesanctioneerd. Duidelijke afspraken met de leerlingen in dit verband helpen de test, de te bereiken doelstellingen én de daarmee samenhangende lesactiviteiten een heel stuk transparanter te maken.

2.5.2.7 Note-taking / Notizen machen / Prendre des notes

Uitgaande van een *skeleton* of *Gerüst* van de tekst wordt aan leerlingen gevraagd de tekst vanuit de lectuur aan te vullen: dit is een erg waardevolle cognitieve strategie. Hetzelfde tekstbegrip wordt gedemonstreerd indien leerlingen een mindmap in de plaats van een plan van de tekst of schema gebruiken. In alle gevallen gaat het om een betrouwbare valide test voor leesvaardigheid die ook omwille van zijn positief washback effect zeker aan te bevelen is. Net zoals bij het testen van de luistervaardigheid kan de boodschap ook naar het Nederlands toe vertaald of hertaald worden.

2.5.2.8 Summarizing / Zusammenfassung / résumé d'un texte

De leerlingen moeten een tekst lezen en daarna een synthese van de tekst schrijven. Dit is een test die ook bij ons volgende deel – schrijven – zou kunnen worden ondergebracht. Het is duidelijk een complexe, geïntegreerde test waarin zowel het lezend begrijpen als het schriftelijk produceren van de hoofdgedachten in de geschreven tekst (skimming) centraal staan. Ook het verbinden van de hoofdgedachten met structuurmarkeerders is complex als schrijfvaardigheidsgedrag en moet daarom op niveau 4 van de taxonomie worden gerangschikt.

2.5.2.9 How does the text formulate? / Wie formuliert der Text? / Comment dit-on dans le texte?

Voorbeeld *Guessing from context: what could be the meaning of the underlined word?*

Het gaat hier om microvaardigheden, maar voor het testen van deelvaardigheden is deze manier van testen toch erg zinvol. Afleiden uit de context is immers een strategie waarover leerlingen moeten beschikken om een tekst te begrijpen.

2.6 Spreken

Op welke manier verloopt het testen van de spreek- en gespreksvaardigheid zoals die binnen leerplannen Frans, Engels en Duits worden gespecificeerd? Welke moeilijkheden ondervinden leerkrachten daarbij? Hoe moeten we de concrete voorbeelden, die we uit tests en examens hebben geplukt, beoordelen? Welke testvormen verdienen aanbeveling en waarom? Dit zijn de vragen die in dit deel een antwoord krijgen.

2.6.1 Doelstellingen en opmerkingen vooraf

Ontwikkeling van de spreek- en gespreksvaardigheid wordt in de leerplannen moderne vreemde talen als een primordiale doelstelling omschreven: het vrije, creatieve spreken – in ons taxonomisch referentiekader op niveau 4 te situeren – hoort dus tot de basisdoelstellingen van de leerplannen.

Dit betekent concreet dat we ons bij de ontwikkeling van de spreek- en gespreksvaardigheid niet tevreden kunnen stellen met het nabootsen van en omgaan met bekende structuren en woorden in een vooraf geziene context (kennisniveau) of in een nieuwe context (transfer). Willen de leerlingen in een taal goed kunnen functioneren, dan moeten ze zelf nauwkeurig en vlot een authentieke boodschap kunnen overbrengen: het is erg belangrijk om als leerkracht dit taxonomisch niveau – het vrije, creatieve spreken – als einddoel voor ogen te houden.

Het testen van de spreek- en gespreksvaardigheid verloopt op verschillende manieren: in bepaalde scholen wordt vooral met gespreide evaluatie gewerkt, waarbij de tests deel uitmaken van de mondelinge activiteiten. In andere scholen worden speciale testmomenten voorzien op het einde van elk semester. Om de betrouwbaarheid te vergroten, houden nog andere leraren het dan weer bij een combinatie van gespreide evaluatie én een proef op het einde van elk semester.

Hoe de evaluatie van de spreekvaardigheid wordt georganiseerd, is een afspraak die binnen de vakgroep, door de school zelf bepaald dient te worden. Daarop willen we hier niet ingaan.

Om het testen van de spreekvaardigheid zelf te optimaliseren en aldus een positief washback effect te verkrijgen, lijken ons volgende twee zaken erg belangrijk.

- Doelstellingen expliciet meedelen

Het is voor onze leerlingen niet steeds even duidelijk of ze modeldialoges moeten kunnen naspelen rond de in het handboek aangeboden en geziene topics (kennisniveau) of ze naar andere, gegeven situaties moeten kunnen variëren (niveau 3: transfer) of zelfs dat ze binnen gegeven situaties inhoudelijk volledig op eigen initiatief authentieke boodschappen moeten kunnen verwoorden (hoogste taxonomisch niveau voor vreemdetalenonderwijs: vrij gebruik).

Afhankelijk van de studierichting zullen de doelstellingen ook variëren: in een 4e Verkoop zullen leerlingen eenvoudige dialogen moeten kunnen naspelen, in een technische richting Hout en Bouw zullen ze op een eenvoudige manier de wer-

king van een toestel moeten kunnen uitleggen. De gebruikte testvorm zal daarbij min of meer identiek zijn aan de in de les gebruikte oefenvorm voor het spreken.

Tenzij leerlingen van ons duidelijk te horen krijgen wat ze moeten kunnen en met welke graad van beheersing, en ze dit via voorbeelden ook geconcretiseerd krijgen, blijft dit voor hen erg onduidelijk. Begrijpelijk dat bepaalde leerlingen tests en examens met onzekerheid en angst tegemoet zien.

- Criteria voor de beoordeling meedelen en reflectie daarrond door leerlingen aanmoedigen: leren leren

Om de objectiviteit bij de evaluatie van de spreekvaardigheid te vergroten, wordt reeds door heel wat leerkrachten gebruikgemaakt van evaluatieschema's waarvan hieronder een voorbeeld volgt:

Vijf criteria worden doorgaans onderscheiden:

- *Uitspraak*: goed? Weinig of sterk beïnvloed door het Nederlands? Komen zware uitspraakfouten voor?
- *Woordenschat*: gebruiken de leerlingen een eenvoudige, rijke woordenschat? Moet leerling veel/weinig naar het juiste woord zoeken?
- *Grammatica*: zijn de zinnen grammaticaal correct? Veel/weinig grammaticale fouten?
- *Vlotheid*: soepelheid in het gebruik van de taal. Maakt leerling gebruik van verbindende zinnen? Zijn er veel/weinig pauzes waarin de leerling 'stokt'?
- *Inhoud*: is wat de leerling zegt, de inhoud dus, aangepast aan de communicatiesituatie? Houdt de leerling zich aan het thema? Is wat wordt gezegd ook begrijpelijk?

Hoe zinvol dergelijke kwalitatieve criteria ook zijn, hoe goed ze ook bijdragen tot een grotere betrouwbaarheid van de test spreekvaardigheid, ze schieten een stukje hun doel voorbij als de leerlingen zelf ze niet kennen, er niet kunnen mee omgaan, niet weten op welke manier ze voor spreekvaardigheid worden geëvalueerd. Om de motivatie van leerlingen te versterken en hen tot zelfstandiger talenleerders te maken, is het dus nodig deze criteria onder de aandacht van leerlingen te brengen en eventueel via een korte checklist een reflectie daarrond op gang te brengen. In het derde deel van dit cahier werd een voorbeeld van een dergelijke checklist opgenomen.

2.6.2 Voorbeelden van technieken om spreekvaardigheid te testen

Als we met bovenstaande bedenkingen rekening houden, mogen we er dus van uitgaan dat onze leerlingen goed op de hoogte zijn van de doelstellingen voor het spreken en dat ze ook weten hoe ze zich op de spreekvaardigheidstest kunnen voorbereiden.

Welke testvormen die het concrete gebruik van taal toetsen, kunnen we dan gebruiken? Om over valide tests te beschikken, moeten we dus zoeken naar manieren van testen waarbij de spreekvaardigheid maximaal aan bod komt. We geven opnieuw een overzicht van veel gebruikte testvormen uit bestaande examens met commentaar vanuit de kwaliteitscriteria en andere relevante criteria

in het vreemdetalenonderwijs. Ten slotte hopen we ook suggesties voor verbetering te kunnen aanreiken.

2.6.2.1 Retelling stories – oral presentation / Nacherzählung-Mündlicher Vortrag / Racontez ce que vous avez lu.

Aan leerlingen wordt gevraagd de inhoud van een geziene tekst of verhaal weer te geven.

Voorbeeld 1 *Tell the legend of the Hound of the Baskervilles in your own words.*

Het navertellen – wanneer dit in de klas expliciet werd geoefend – is taalgedrag op niveau 2 van ons taxonomisch referentiekader: kennisniveau. Om de test valider te maken en enkel spreekvaardigheid en niet bijvoorbeeld een goed geheugen te testen, kunnen de leerlingen sleutelwoorden aangeboden krijgen. Wordt aan leerlingen gevraagd het verhaal vanaf een gegeven punt voort te zetten zonder dat het vooraf werd gelezen (cf. hypothesevorming als didactische oefenvorm), dan gaat het om vrij, creatief spreken (niveau 4).

De test wordt authentiek en minder voorspelbaar door de stereotiepe, eenvoudige vraagstelling te vermijden: zo kunnen leerlingen een kort tekstfragment uit het gelezen verhaal aangeboden krijgen. Ze moeten het duiden binnen het geheel van het verhaal. Op deze manier kan worden vermeden dat leerlingen stukken tekst eenvoudigweg van buiten leren en die dan op het examen 'spuien'. Dit soort testgedrag van leerlingen is eerder typisch voor vragen die zich op het eenvoudige kennisniveau situeren. Door aan leerlingen een nieuw verhaal aan te bieden dat ze moeten navertellen, wordt enkel spreekvaardigheid op niveau 4 van de taxonomie van Valette getest: het gaat hier inderdaad om vrij, creatief spreken. Vanzelfsprekend worden in dit geval geen punten afgetrokken voor het onnauwkeurig weergeven van de inhoud. Het is immers geen geheugentest.

Voorbeeld 2 *Present what you consider to be the ideal school system.*

De leerlingen hebben een aantal teksten gezien rond dit onderwerp. Dit is dus beslist een inhoudsvalide vraag. Voor de leerlingen ligt de vraag ook voor de hand, want dit is binnen het korte tweede trimester zowat het enige onderwerp waarrond uitvoerig kon worden gewerkt.

In het kader van zelfstandigheidsbevordering wordt de opgave voor leerlingen nog een stuk authentiek en interactiever (strategiegebruik wordt immers impliciet meegetest) wanneer hen wordt gevraagd dit onderwerp voor het mondeling examen niet enkel voor te bereiden op basis van de in de klas geziene teksten, maar via de exploratie van een relevante website (bijvoorbeeld: www.edunet.uk) hun keuze van 1, 2 of 3 bijkomende 'ideale scholen' te motiveren. Ook voor de leerkracht die dit mondelinge examen 25 keer moet afnemen, is dit beslist een stuk boeiender. Ten slotte is het inbouwen van *options* op zich motiverend voor de leerlingen en mogen we ons aan een positief washback effect verwachten.

Door bovenstaande ingreep kan bovendien de vraag naar niveau 4 van de taxonomie worden 'omhooggetild'. Door de manier van vraagstelling wordt het

steriele van buiten leren vermeden, is er transfer naar een nieuwe situatie én persoonlijke keuze en verwerking.

Voorbeeld 3 *Speak for two minutes on one of the following topics: my pet, my own room, my friends, what I look like.*

Dit is een test die in een eerste jaar Engels veelvuldig wordt gebruikt, maar de onderwerpen kunnen met stijgende graad van complexiteit in alle jaren worden 'besproken': naar gelang van het niveau waarop leerlingen zich bevinden, zullen ze deze onderwerpen op een eenvoudige of meer complexe manier talig formuleren.

In een 6e jaar ASO werden bijvoorbeeld teksten gelezen, gevolgd door een discussie, rond studiekeuze, slagen en niet slagen. Op het mondeling examen luidt de vraag:

Voorbeeld 4 *Pense à quelqu'un que tu connais et qui a réussi ou qui a échoué au bout de la première année de l'enseignement supérieur; quelles sont d'après toi les raisons de la réussite ou de l'échec?*

Spreekvaardigheidstests worden een stuk authentieker en het spreken spontaner wanneer foto's, echt beeldmateriaal of reële voorwerpen worden gebruikt. Aan leerlingen kan bijvoorbeeld worden gevraagd rond dit visueel materiaal elk drie vragen te stellen: deze vragen worden door de partner beantwoord. Meteen is daarmee ook een voorwaarde vervuld om de test interactiever en authentieker te maken.

Overbodig allicht, maar toch dient het nog eens gesteld: de (al dan niet culturele) onderwerpen voor deze manier van testen liggen in het verlengde van wat in de klas werd behandeld: leerlingen zijn dus vertrouwd met de onderwerpen. Zoniet is de test niet inhoudsvalide.

2.6.2.2 Oral interview / Mündliches Interview / Une interview

De leerlingen beantwoorden spontaan en automatisch (d.i. zonder voorbereiding) vragen die de leerkracht op hen 'afvuurt'. De vragen peilen niet in de eerste plaats naar kennis van bepaalde behandelde leerinhouden, wel naar de verworven interactieve communicatieve vaardigheid i.v.m. een topic. Ook kan hier getest worden of de leerlingen informele, idiomatiche uitdrukkingen die nodig zijn om de interactie vlot te laten verlopen, goed kunnen toepassen.

Voorbeeld 1 *What's your name? Could you spell it? Can you tell me the time? How are you today? What were you doing at this time last week?*

Voorbeeld 2 *Person A: Ich habe heute Geburtstag! – Person B:*

Antwoorden als: 'Wie alt bist du geworden?' of 'Gratuliere zum Geburtstag' of nog andere alternatieven zouden hier dus correct aangerekend worden.

Het betrouwbaar scoren van dergelijke tests vormt een probleem voor heel wat leerkrachten: het antwoord kan in twee onderscheiden gevallen inhoudelijk kloppen, maar talig in het ene geval veel beter, nauwkeuriger, rijker en complexer geformuleerd zijn dan in het andere. Daarom lijkt het ons zinvol hiermee in de scores rekening te houden en een inhoudelijk naast een formeel criterium te gebruiken teneinde de validiteit te vergroten.

Bovenstaande testvorm wordt niet exclusief in mondelinge examens gebruikt. Ook in schriftelijke examens duikt zij vaak op: het ligt voor de hand dat telkens andere criteria zullen meespelen in de evaluatie.

2.6.2.3 Interaction with peers-discussion between candidates / Travaillez par deux / Interaktion zwischen den Teilnehmern

In dit type van spreekvaardigheidstest nemen twee leerlingen tegelijk aan de mondelinge test deel.

Ze proberen tot een vergelijk te komen op basis van *consensus activities*.

Voorbeeld 1 *What are the 5 most important things you look for in a holiday?*

Voorbeeld 2 *Deux élèves doivent se mettre d'accord sur les programmes à regarder à la télé, à partir de programmes concrets.*

Ze proberen een informatiekloof te overbruggen: ze beschikken daarbij telkens elk over een verschillend stuk informatie.

Voorbeeld *Rond een gegeven thema zoeken de leerlingen 3 artikels waarvan ze de inhoud in 3 kernzinnen moeten weergeven. Leerling 2 beluistert de synthese en stelt vragen die door leerling 1 vanuit het gelezen artikel worden beantwoord.*

Ze proberen een standpunt voor of tegen een bepaalde stelling te verwoorden.

Voorbeeld *'Top sports players are massively overpaid' of waarom niet 'It's unfair to judge pupils by their exam results'.*

Het spreken verloopt minder voorspelbaar, een stuk authentieker door deze spontane interactie tussen de twee leerlingen. Problemen rijzen bij het vormen van duo's: leerlingen voelen zich nogal eens benadeeld als ze toevallig samen met een (voor spreken) minder sterke leerling worden geëvalueerd. Anderzijds ervaren ze dit zelf als minder stresserend omdat ze met gelijken praten. Deze testvorm laat bovendien ook toe het gebruik van *conversation gambits* te testen: *I don't agree. I can see your point. Do you mean that ...?*

Omwille van deze voordelen lijkt dit ons – in combinatie met andere evaluatiemomenten – zeker een testvorm die omwille van zijn authenticiteit en zijn positief washback effect de moeite waard is.

2.6.2.4 Cued dialogue / Gelenkter Dialog / Complétez le dialogue

Aan leerlingen worden zogenaamde *blank dialogues (Lückendialoge)* gegeven: de rol van de ene spreker wordt hen ter beschikking gesteld. Zij moeten de andere rol aanvullen.

Het gaat hier om het toetsen van spreekvaardigheid op niveau 2 (kennisniveau) van de taxonomie indien het gaat om identieke dialogen. Gaat het om een nieuwe, ongekende combinatie van overigens vertrouwde zinnen en structuren, dan situeert zich dit taalgedrag tijdens de test op niveau 3.

Het is duidelijk dat we met deze testtechniek weliswaar wel de spreekvaardigheid, maar niet het vrije, creatieve spreken op taxonomisch niveau 4 testen zoals dat in andere testtypes wel het geval was. Maken we voor onze spreekvaardigheidstest gebruik van deze manier van testen, dan moeten we in het kader van

validiteit de testresultaten ook in die zin interpreteren: spreekvaardigheid op niveau 2 of 3 van het taxonomisch model van Valette.

2.6.2.5 "Wat zeg-je-als"-oefening / Angabe von Sprechintentionen / Que dites-vous dans les situations suivantes?

Voorbeeld *Je wil je verontschuldigen omdat je te laat bent*

Deze testvorm duikt ook in schriftelijke examens op: het gaat hier vooral om reproductie of transfer van lexicale kenniselementen. Een testvorm die op een mondeling examen een grotere face validiteit heeft dan op een schriftelijk, maar het blijft spreekvaardigheid op een eenvoudig niveau dus.

2.6.2.6 Questions and requests for information / Fragen zum Inhalt eines Textes / Des questions sur le contenu d'un texte

Teksten van leerboeken worden gekozen in functie van de boeiende (culturele) inhoud die ze overbrengen: die inhoud maken dan weer voorwerp uit van de evaluatie. Vooral in de tweede en derde graad wordt de inhoud van de gelezen en beluisterde (geziene) teksten gebruikt om mondelinge taalvaardigheid te evalueren.

Voorbeeld 1 *Welche sind die Bundesländer ...?*

Quels sont les deux types de parcs naturels qu'on a créés en France? Donnez trois exemples de chaque type.

Het gaat hier om kennis van culturele leerinhouden: in leerplannen Frans en Duits bijvoorbeeld zal dit expliciet bij de leerinhouden worden vermeld.

Voorbeeld 2 *Discuss the huge problems Northern-Ireland had to face in the past few months.*

Men zou kunnen stellen dat een test waarbij leerlingen hun mondelinge taalvaardigheid moeten bewijzen door het te hebben over de oorzaken van de Ierse moeilijkheden, geen valide test is. Deze test lijkt ons echter wel valide op voorwaarde dat dit leerinhoud was in de loop van het jaar én deze doelstellingen ook duidelijk aan de leerlingen werden meegedeeld. Bovendien moet de leraar zich bij de interpretatie van het antwoord bewust zijn dat hij ook inhoudelijke feitenkennis mee-evalueert en daar in zijn evaluatie rekening mee moet houden. Zo kan hij in bepaalde klassen de inhoud in sleutelwoorden ter beschikking stellen en het in taal omzetten of 'vertalen' als inhoud van de test zien. In sterkere klassen kunnen we ons best voorstellen dat de leerkracht de oorspronkelijke opgave een zinvolle uitdaging vindt. Hoe dan ook zal bij de evaluatie ook het inhoudelijke aspect een rol spelen. Dit is heel wat minder het geval in het eerste testtype dat we hierboven hebben besproken: retelling stories / Nacherzählung.

Voorbeeld 3 *Which of the students met in the video extract on 'Student life' would you like to share a room with?*

In dit voorbeeld moet de leerling ook zijn inhoudelijk-culturele bagage bewijzen: hij zal in zijn antwoord inderdaad heel wat culturele leerinhouden ter sprake moeten brengen. De persoonlijke stellingname maakt de test echter flink wat minder schools, authentieker en rijker. Taxonomisch ligt deze test op niveau 4.

2.6.2.7 Picture description / Bilderbeschreibung / Décrire une photo

Fotomateriaal en afbeeldingen kunnen – alweer op voorwaarde dat de leerlingen vertrouwd zijn met deze manier van werken – goed worden gebruikt om de mondelinge taalvaardigheid te testen. In dat geval kan aan leerlingen gevraagd worden te speculeren omtrent het afgebeelde. Indien het examen per twee verloopt, kan aan de leerlingen worden gevraagd drie vragen op te schrijven die het beeld, de foto bij hen oproept. Die vragen worden door de tweede leerling (spontaan) beantwoord en omgekeerd.

Het gaat hier om een vorm van vrij, creatief spreken.

Met ongekend beeldmateriaal (krantenknipsels, foto's) een verhaal laten maken is opnieuw een testvorm die op niveau 4 te situeren valt.

2.6.2.8 Roleplay / Rollenspiel / Jeu de rôle

De leerlingen spelen het rollenspel op basis van diagrammen die de rollen weer-geven, sleutel- of trefwoorden, rolkaarten al dan niet met bijhorende woordenschat, spreekopdrachten in telegramstijl.

Het gaat hier om spreekvaardigheid op taxonomisch niveau 2 bij geziene teksten, om niveau 3 bij opnieuw gecombineerde teksten. Om het vrije, creatieve spreken op niveau 4 via een rollenspel te testen, kan volgende testvorm gebruikt worden: de leerlingen hebben vooraf een tekst gelezen, bijvoorbeeld over *the prolific writer, Barbara Cartland*. Ze bereiden een rollenspel voor tussen de jarige Cartland en de jonge journalist die haar bij deze gelegenheid interviewt.

Zo te zien lijkt bovenstaande lijst wel alle vormen van spreekvaardigheid te bevatten die we in de les ook – naar gelang van het gekozen handboek – in mindere of meerdere mate gebruiken: deze parallellie tussen leeractiviteiten en testvormen is inderdaad een basisvereiste voor een goede valide test, niet in het minst voor spreekvaardigheid, toch een stukje het zorgkind in de rij van de vier vaardigheden. Een goed, evenwichtig examen zal testtypes bevatten van zowel niveau 2, 3 als 4 van de taxonomie.

2.7 Schrijven

In dit laatste onderdeel gaan we opnieuw uit van concrete testvragen voor schrijfvaardigheid die we in bestaande examens hebben aangetroffen. Binnen het kader van de schrijfvaardigheidsdoelstellingen bekijken we de validiteit en het taxonomisch niveau van de tests, gaande van gesloten, puur formele schrijf-oefeningen tot de vrije, meer communicatieve schrijf-oefeningen waarbij de aandacht van de leerlingen op de inhoud van de tekst en de vlotte verwoording is gevestigd en nauwkeurig en correct taalgebruik niet meer zo vanzelfsprekend zijn.

2.7.1 Doelstellingen en opmerkingen vooraf

Afhankelijk van de studierichting worden aan de schrijfvaardigheid hoge of min-

der hoge eisen gesteld: dit geldt voor de drie talen.

Ook in studierichtingen echter waar de schrijfvaardigheid hoog in het vaandel wordt gedragen, is het nooit de bedoeling ze als doel op zich, maar wel functioneel binnen de vaardigheidstraining in te schakelen. Schrijfvaardigheid wordt in alle leerplannen immers als ondersteunende vaardigheid bestempeld.

Over de eenvoudige, formele schrijfoefeningen en tests – waar de aandacht van de leerling op het correct invullen van die ene grammaticale vorm of dat ene woord is gevestigd – kunnen we hier heel kort zijn. Ze zijn meestal op het eenvoudige kennisniveau te situeren. Slechts indien de leerkracht de moeite doet ze naar een andere situatie te transponeren, kan van transfer sprake zijn.

Hoe dan ook, ze hebben hun plaats in de les en dus ook in de tests, maar horen thuis en zullen worden verrekend in het grammatica- en woordenschatonderdeel (40 % deel).

Deze puur formele schrijfoefeningen zijn bovendien pas nuttig als ze gevolgd worden door meer communicatieve oefentypes.

De communicatieve schrijfoefeningen waar leerlingen zich vrijer mogen uitdrukken, liggen op een hoger taxonomisch niveau: niveau 4. Precies omdat andere criteria zoals keuze van woorden, vlotheid bij het schrijven en juist overbrengen van de inhoud belangrijk zijn, zullen deze communicatieve schrijfoefeningen nooit uitsluitend op grammaticale criteria, zoals juistheid bij het spellen of juiste morfologie worden geëvalueerd. Afhankelijk van de studierichting zullen deze criteria geen, een kleine of een grote rol bij de evaluatie spelen. Zo kunnen bepaalde criteria een dubbel gewicht aan punten krijgen indien de leerkracht dit als prioritaire doelstelling wil laten doorwegen.

Om de betrouwbaarheid van de kwalitatieve criteria te verhogen, is het van belang met alle collega's af te spreken wat van de leerlingen precies wordt verwacht en hoe hoog de eisen worden gesteld.

Wanneer hiermee rekening wordt gehouden is de test ook valide. Duidelijke afspraken met leerlingen en grondige nagesprekken zijn daarom belangrijk om de transparantie op dit vlak te verhogen.

2.7.2 Voorbeelden van technieken om schrijfvaardigheid te testen

2.7.2.1 Formele schrijftests van het type: vul in, transformeer ...

Voorbeeld *Faites de bonnes phrases: le/ne/connais/pas du tout/Je.*

Dit is een puur formele schrijftest die op niveau 2, het eenvoudige kennisniveau, te situeren valt. Net als bij de andere vaardigheden verdient het aanbeveling ook grammaticale en lexicale items te testen binnen authentieke gebruikscontexten. Zo wordt de test rond woorden als *arrival date, number of nights, number of adults, ages, accommodation required, double bed, single, other requirements such as vegetarian diet* stukken authentiekere wanneer de leerlingen dit in een echt document via computer moeten invullen. Vragen stellen in een interview wordt een authentiekere opgave dan bevestigende zinnen in vragen transformeren. Hier wordt duidelijk hoe goede tests de leermotivatie van leerlingen kunnen versterken.

2.7.2.2 Invullen van tekstballonnen / Sprechblasen ausfüllen / Remplir des bulles

Voorbeeld 1 *Leerlingen krijgen een foto van een school aangeboden met de opgave: beschrijf je school / wie findest du deine Schule? Of de leerlingen krijgen een postkaart en moeten de afbeelding (in de tekst die ze schrijven) verwerken.*

Gaat het om afbeeldingen waarmee de leerlingen vertrouwd zijn, dan situeert zich hun taal-testgedrag op niveau 2. Gaat het om nieuwe situaties, dan wordt transfer van hen verwacht.

Zodra leerlingen langere teksten moeten schrijven en daarbij zelf de inhoud min of meer kunnen bepalen, valt hun taalgedrag op niveau 4 te situeren: een langere, samenhangende tekst schrijven is duidelijk moeilijker dan een zin goed opbouwen.

2.7.2.3 Dialogen opstellen

Er wordt uitgegaan van sleutelwoorden of aanwijzingen. Afhankelijk van de situatie worden instructies toegevoegd.

Voorbeeld 1 *Een Duitse toerist vraagt je de weg naar de toeristische dienst in een door jou gekozen stad.*

– Je gebruikt volgend schema: aanspreken-reageren / vragen naar de toeristische dienst / herhaling-uitleg / bedanken.

OF:

– Je gebruikt volgende woorden: kruispunt, rond punt, recht door.

Voorbeeld 2 *Write this dialogue: this is the situation: you want to travel to London and come back the same Sunday. You want to be there before 8 p.m. The only thing you know is the price.*

Om de schrijfvaardigheid te testen, wordt in heel wat examens aan leerlingen gevraagd dialogen schriftelijk te maken. Terecht kan hier de vraag worden gesteld of het hier om schrijfvaardigheid gaat: vanuit communicatief standpunt ligt het immers niet onmiddellijk voor de hand dat je schrijfvaardigheid via deze testvorm gaat testen: je schrijft dialogen in het dagelijkse leven niet uit: je spreekt ze. De face validiteit van deze test is eerder beperkt. Om dezelfde reden lijkt ons een schrijftest waarin leerlingen een *telephone conversation* moeten neerschrijven, ook niet kunnen.

We kunnen ons echter best voorstellen dat deze testvorm een vaste plaats in onze examens zal blijven innemen. In functie van het objectiveren van cijfers komt dit inderdaad als een heel betrouwbare testvorm over. Toch willen we hier een pleidooi houden om schrijfvaardigheid vooral te testen met oefenvormen die nauwer aansluiten bij de reële omgang met taal.

Voorbeeld 3 *'Chatten' rond bepaalde onderwerpen komt neer op virtueel schrijven van een dialoog.*

Een kort berichtje op een post-it (leg uit waarom je laat komt), brieven, kaartjes, een dagboek ... zijn andere voorbeelden van authentiek schrijfgedrag.

2.7.2.4 Schrijftests op basis van in de klas behandelde leerinhouden

Heel wat schrijfvaardigheidstests hebben als inhoud niet het vrije, creatieve schrijven waar de inhoud volledig door de leerling wordt bepaald, maar zijn gebaseerd op kennisinhouden van de geziene teksten.

Voorbeeld 1 *Text: the language of dreams: Mention two important differences between the theories of S. Freud and C.G. Jung.*

Voorbeeld 2 *Describe State education in England (15 lines). Do use (and underline!): 11+ exam – comprehensive schools – GCSEs – PhD*

Voorbeeld 1 verwijst naar een type vraag die in examens onder het deel 'schrijven' heel dikwijls voorkomt: leerlingen moeten bewijzen dat ze de inhoud van de gelezen teksten kennen: dit is taalgedrag op niveau 2: kennisniveau. Een examen schrijfvaardigheid dat uitsluitend uit dergelijke beperkte schrijfoopdrachten zou bestaan, is niet valide ten opzichte van de doelstellingen van de leerplannen. Leerlingen scoren vaak heel hoog op dergelijke kennisvragen en krijgen dan de verkeerde indruk dat ze erg goed zijn voor Engels, terwijl ze eigenlijk niet vrij hebben leren schrijven. Het is dus belangrijk deze beperkte schrijfoopdrachten aan te vullen met creatievere vormen van schrijven zoals besproken hieronder.

Hoe moeten we voorbeeld 2 beoordelen, waar de leerlingen toch een heel wat langere tekst moeten schrijven?

De praktijk wijst uit dat de leerlingen heel dikwijls puur reproduceren wat hen tijdens de les via de notities werd gegeven. Ze hebben de teksten min of meer van buiten geleerd en spuien de stof op het examen. Voor het vrije creatieve schrijven op niveau 4 is dit opnieuw geen valide test, zoveel moet duidelijk zijn. In dergelijke tests speelt immers het correct en nauwkeurig weergeven van de feitelijke kennisinhouden omtrent de bestudeerde onderwerpen een heel belangrijke rol. De leerling moet in die test deze kennis bewijzen. Deze vorm van schrijfoefening zal anders moeten worden geëvalueerd dan schrijfoopdrachten van het type: *Write a letter to a friend of yours ...* Welke rol speelt, naast de eigenlijke feitenkennis, het vlot en goed formuleren in de evaluatie? Hoe worden die tegenover elkaar afgewogen? Dergelijke vragen moeten in functie van de doelstellingen vooraf erg duidelijk worden beantwoord. In functie van de genomen beslissingen moeten de testresultaten worden geïnterpreteerd en consequent worden toegepast: pas dan kan de test als valide worden beschouwd. Bovendien moet duidelijk zijn dat naast dit type vragen op het examen ook meer creatieve schrijfoopdrachten moeten worden gebruikt.

Omgekeerd komt het ook voor dat leerlingen heel slecht scoren omdat ze de inhoud van de tekst onvoldoende hebben bestudeerd. Daarom proberen heel wat leerkrachten het probleem van de feitenkennis te omzeilen door de opgaven op de volgende manier op te stellen:

Voorbeeld *Write a short biography of Siegfried Sassoon of the kind you would expect to find in an encyclopaedia. Use the information below as a basis for your biography: use past tenses!*

1886: born Brenchley (Kent), educated at Clare College, Cambridge

WWI: officer of great courage (Military Cross), wounded and sent home July 1917, etc.

Het gaat hier om een opgave voor laatstejaars leerlingen. Opnieuw kan men zich de vraag stellen: is dit vrij, communicatief schrijven op niveau 4, volgens de taxonomie van Valette? Dit lijkt ons een voorbereidende oefening op het vrije schrijven: het gaat om het correct uitformuleren van zinnen die samen een coherente tekst vormen. Hoe de leerling die coherente samenhangende tekst schrijft, bepaalt hij zelf. Daarom beschouwen we deze test als een schrijfvaardigheidstest op niveau 4 van de taxonomie van Valette.

2.7.2.5 Schrijf oefeningen vertrekkend van een headline, regel, woord

Ook onderstaand voorbeeld voor laatstejaars kan als een vrije schrijfopgave (niveau 4) worden beschouwd, niettegenstaande het feit dat er een aantal woorden worden opgegeven die in *the composition / essay* moeten voorkomen.

Voorbeeld (Cf. *Golden Words*)

*Be a brilliant barrister (and orator!) pleading for the defence of the suspect! (15 l.)
Do use (and underline): juvenile delinquency – probation officer – to swindle – mitigating circumstances*

2.7.2.6 Schrijf oefeningen geïntegreerd met andere vaardigheden

Voorbeeld 1 *Listen to the story and write a text in which you retell the story you heard.*

Het evalueren van deze complexe opgave is niet zo eenvoudig: geef je punten voor de juiste weergave van het verhaal? Worden punten afgetrokken voor de gemaakte grammaticale fouten? Hoe zwaar wegen die door?

Voorbeeld 2 *Lesen Sie den Text 'Jugendliche im Knast' und benutzen Sie die Informationen im Text um einen Dialog mit Josef zu führen. Stellen Sie Fragen und lassen Sie Josef jeweils antworten.*

Voorbeeld 3 *Watch the BBC video fragment 'Children in poverty'. Write an essay about 'Would you consider these children little devils or victims of our modern society?'*

De door de leerlingen geschreven teksten zullen niet enkel een indicatie zijn van hun schrijfvaardigheid, maar ook van hun luistervaardigheid. Indien we hier in onze beoordeling geen rekening mee houden, is deze test niet valide.

Voorbeeld 4 *Ecrivez une lettre de motivation en réponse à une des annonces suivantes.*

2.7.2.7 Volledig vrije schrijfofdrachten

Voorbeeld *Write an appraisal of a book or a film that you have liked (12 l.)
(organize your paragraphs!!)*

Dit is wel een erg bondig en vaag geformuleerde testopgave. Omwille van de betrouwbaarheid en validiteit lijkt het ons zinvoller de leerlingen een stukje meer te sturen en de communicatieve situatie waarin leerlingen zich moeten bewegen, te concretiseren. Dit kan bijvoorbeeld op basis van notities of een *mindmap*.

Voorbeeld *Schreiben Sie einen Text: Sie suchen einen deutschen Brief- oder E-Mailkorrespondenten. Stellen Sie sich vor (Person: Wohnort, Beruf, Geburtsdatum, was Sie gern machen ...)*

Dergelijke vrije schrijfoopdrachten, die volledig op niveau 4 van de taxonomie van Valette te situeren vallen, zullen nooit uitsluitend op grammaticale nauwkeurigheid worden geëvalueerd. In functie van de doelstellingen zullen criteria zoals spelling, grammatica, woordenschat, vlotheid en inhoud zorgvuldig worden gewogen en in het eindresultaat in mindere of meerdere mate worden verrekend.

2.8 Besluit

Bovenvermelde testtypes hebben – zo blijkt uit de reflectie rond de concrete voorbeelden – telkens hun voor- en nadelen die met het oog op de te meten doelstellingen goed moeten worden ingeschat. Het blijft voor de leerkracht in kwestie dan ook steeds een wikken en wegen welke testvorm in de gegeven omstandigheden het meest het bereiken van het gewenste taalgedrag zal 'bewijzen'. De hierboven aangehaalde tests hebben dan ook slechts een beperkte of relatieve waarde. In het licht van de 6 kwaliteitscriteria die in het eerste deel van dit cahier werden besproken, doorstaan ze niet altijd de vuurproef. Bovendien, hoe belangrijk tests ook zijn, ze kunnen nooit een doel op zich zijn, wel een middel om het leren van leerlingen in de goede richting te sturen. Goede examens zullen daarom steeds een breed palet van testtypes omvatten: gesloten (betrouwbare) opgaven naast meer open, geïntegreerde. Als leerkracht moeten we ons bovendien van de relatieve waarde van elk testtype bewust zijn en ze nemen voor wat ze zijn: een momentopname, één steekproef van hoofdzakelijk cognitieve elementen. In dergelijke tests werd zoveel buiten beschouwing gelaten wat in het leerproces een heel belangrijke rol speelt, maar met een test niet kan gemeten worden: affectieve attitudes zoals motivatie, inzet, sociale vaardigheden ... het gebruik van strategieën. Het is duidelijk dat binnen het kader van de vernieuwde praktijk binnen ons vto de hierboven geschetste testpraktijk niet langer de enige vorm van testen kan uitmaken.

Indien we met onze tests de leermotivatie van leerlingen en hun zelfverantwoordelijkheid willen bevorderen, zal dringend werk moeten worden gemaakt van een bredere, meer gevarieerde testpraktijk waarin de bestaande testbatterijen aangevuld worden met andere vormen van testen zoals portfolio en alternatieve vormen van zelf- en peerevaluatie.