

Van een communicatieve methode naar een natuurlijke, geïntegreerde taalvaardigheidsmethodiek

Wim Gombert, Audrey Rousse-Malpat (Project Frans)

Introductie

In het MVT-onderwijs wordt doorgaans gewerkt met *leergangen* die we ook wel *methodes* noemen. Daarnaast valt nogal eens de term *methodiek*. Voor een goed begrip van dit document is het van belang om deze drie termen goed te onderscheiden: Als MVT- docenten spreken over een *methode* of een *leergang*, dan wordt vaak het boek of de serie boeken bedoeld die gebruikt wordt in een leerroute of in meerdere leerroutes en in verschillende leerjaren. Het begrip *methodiek* echter is van een andere orde en verwijst naar het geheel van op theorieën gebaseerde werkwijzen en methodes die worden gebruikt om een bepaald doel te bereiken. Een nieuwe methodiek ontstaat wanneer een doeltreffende mix van methoden is gevonden. Een methodiek maakt dus gebruik van theorieën (in dit geval over vreemde taalverwerving), is hybride (een mix van methoden) en is doelmatig (helpt om een concreet doel te bereiken).

Veel docenten Frans ontdekken dat het moeilijk is om met de hedendaagse leergangen (boeken, methodes) de spreekvaardigheid te ontwikkelen. Deze leergangen zijn doorgaans gestructureerd op basis van de grammatica en de woordenschat en missen vooral een doelmatige benadering van de ontwikkeling van de spreekvaardigheid. In dit document wordt een methodiek geïntroduceerd die, als het de ruggengraat vormt van de lessen Frans, in staat is om leerlingen vaardig te maken in het spreken en luisteren zonder dat concessies gedaan worden aan de lees- en de schrijfvaardigheid. Deze methodiek is *natuurlijk* omdat het gebaseerd is op hoe kinderen (op bijzonder effectieve wijze) de moedertaal leren en is een *geïntegreerde* methodiek omdat het alle vaardigheden ontwikkelt waarbij de spreekvaardigheid centraal staat.

1. Een beetje geschiedenis

Als we kijken naar de geschiedenis van het MVT-onderwijs, dan zien we een ontwikkeling die begint in de 18^e eeuw met de grammatica-vertaal-methodiek die (geïnspireerd op het onderwijs in de klassieke talen) grammatica en leesvaardigheid een centrale rol geeft. Halverwege de 20^e eeuw ontstaat (tijdens de oorlog) de behoefte om de vreemde taal vooral goed te kunnen spreken wat, onder invloed van het behaviorisme, resulteert in de audio-linguale methode (ook wel stimulus-response-methode genoemd) waarbij de spreekvaardigheid een belangrijke rol speelde. De grootste kritiek op deze methode is dat de nadruk op automatisering (vaak in een talenlaboratorium) geen ruimte laat voor creativiteit in het actief gebruiken van de taal.

Vanaf de zeventiger jaren van de 20^e eeuw ontstaat dan de hedendaagse methodiek die meestal wordt aangeduid met 'communicatieve methode'. Vanuit deze methodiek worden leergangen gemaakt die als doel hebben om leerlingen te laten communiceren met behulp van alle vier vaardigheden. In dezelfde periode ontstaat in Europa de behoefte aan een gemeenschappelijke standaard voor het beschrijven van de communicatieve doelen en het meten van het niveau van deze vaardigheden: Het Europees Referentiekader (ERK). Dit ERK hanteert zogenaamde 'can-do'-statements op een zestal niveaus van A1 (beginner) tot C2 (native speaker). Met behulp van dit referentiekader is de DELF toets (of DELF Junior voor jongeren) ontwikkeld: een gestandaardiseerde en gevalideerde toets die aangeeft welk niveau een leerder bereikt heeft.

Vanaf de invoering van de basisvorming (1992) en de vernieuwing van de tweede fase (1997) echter verandert het landschap van het MVT-onderwijs: Door de basisvorming verandert het aantal lessen: Waar Engels en Duits overwegend gelijk blijven in aantal lessen (of zelfs meer lessen krijgen), wordt het aantal lessen voor Frans op de meeste scholen sterk gereduceerd. Ook de leerling verandert: De motivatie voor de

mondelinge vaardigheden neemt toe en de motivatie voor de schriftelijke vaardigheden neemt af: De leerling van nu wil in de eerste plaats de taal mondeling kunnen gebruiken. Dit is een logische ontwikkeling, gelet op de ontwikkelingen in Europa en op de technologische ontwikkelingen die vooral voorzien in hulpmiddelen voor de schriftelijke vaardigheden (bijv. vertaalcomputers en -software).

2. Een nieuw perspectief

Tegelijk zien we in de laatste decennia een explosieve groei van de hoeveelheid onderzoek op het gebied van de toegepaste taalkunde en de cognitieve psychologie. Daardoor ontstaan nieuwe inzichten over taalverwerving wat leidt tot nieuwe theorieën over het leren van een vreemde taal. Ook zorgt de explosieve groei van het internet voor ongekende mogelijkheden voor docenten om zelf geschikt lesmateriaal te vinden en te didactiseren maar ook om gebruik te maken van onlineleersystemen die leerprocessen efficiënter laten verlopen.

Het veranderde landschap van het MVT-onderwijs, de nieuwe inzichten vanuit de wetenschap en de explosieve groei van het internet, hebben geleid tot deze nieuwe methodiek (a) die zich meer richt op de ontwikkeling van de spreek- en de luistervaardigheid, (b) die werkwijzen baseert op de nieuwste wetenschappelijke inzichten en (c) die de professionaliteit van de docent vergroot door deze te helpen om weer ‘ambachtelijk’ docent te worden die zelf (in teamverband) werkwijzen en lesmateriaal ontwerpt.

Deze nieuwe en moderne methodiek is dus geen *boek* maar een *visie* op vreemde taalverwerving die gebaseerd is op wetenschappelijk onderzoek en vertaald is naar een verzameling werkwijzen met als doel leerlingen goed te leren spreken en luisteren zonder dat dit ten koste gaat van de resultaten op lezen en schrijven. De methodiek is toepasbaar vanaf niveau A2, omdat leerlingen een bepaald niveau moeten hebben (in ieder geval op de mondelinge vaardigheden) om actief betrokken te kunnen zijn bij allerlei werkvormen waarin de doeltaal gebruikt wordt en waarin de taal ‘geleerd’ wordt. In de Nederlandse situatie betekent dit concreet dat met deze methodiek begonnen kan worden in klas 3 of 4 HV als de leerlingen (a) beschikken over een actieve woordenschat, (b) hebben geleerd te improviseren bij het spreken en (c) niet bang zijn om fouten te maken.

Volgens deze methodiek vindt taalverwerving grotendeels op *impliciete* wijze plaats tijdens activiteiten thuis (primair gericht op de receptieve vaardigheden) en tijdens activiteiten in de les (primair gericht op de productieve vaardigheden). Een leerproces is impliciet als er niet ‘bewust’ geleerd wordt. De leerling wordt blootgesteld aan de taal waarbij deze leerling onbewust de taal leert door diverse cognitieve functies zoals categoriseren, schematiseren, generaliseren en statistisch leren. Als bepaalde taalregels of idiomatische items niet vaak genoeg voorkomen in de taal waaraan de leerling wordt blootgesteld, kan hier expliciet aandacht aan worden besteed. Een leerproces is expliciet als er ‘bewust’ geleerd wordt. De leerling wordt geconfronteerd met een taalregel of een idiomatisch item en oefent het gebruik ervan.

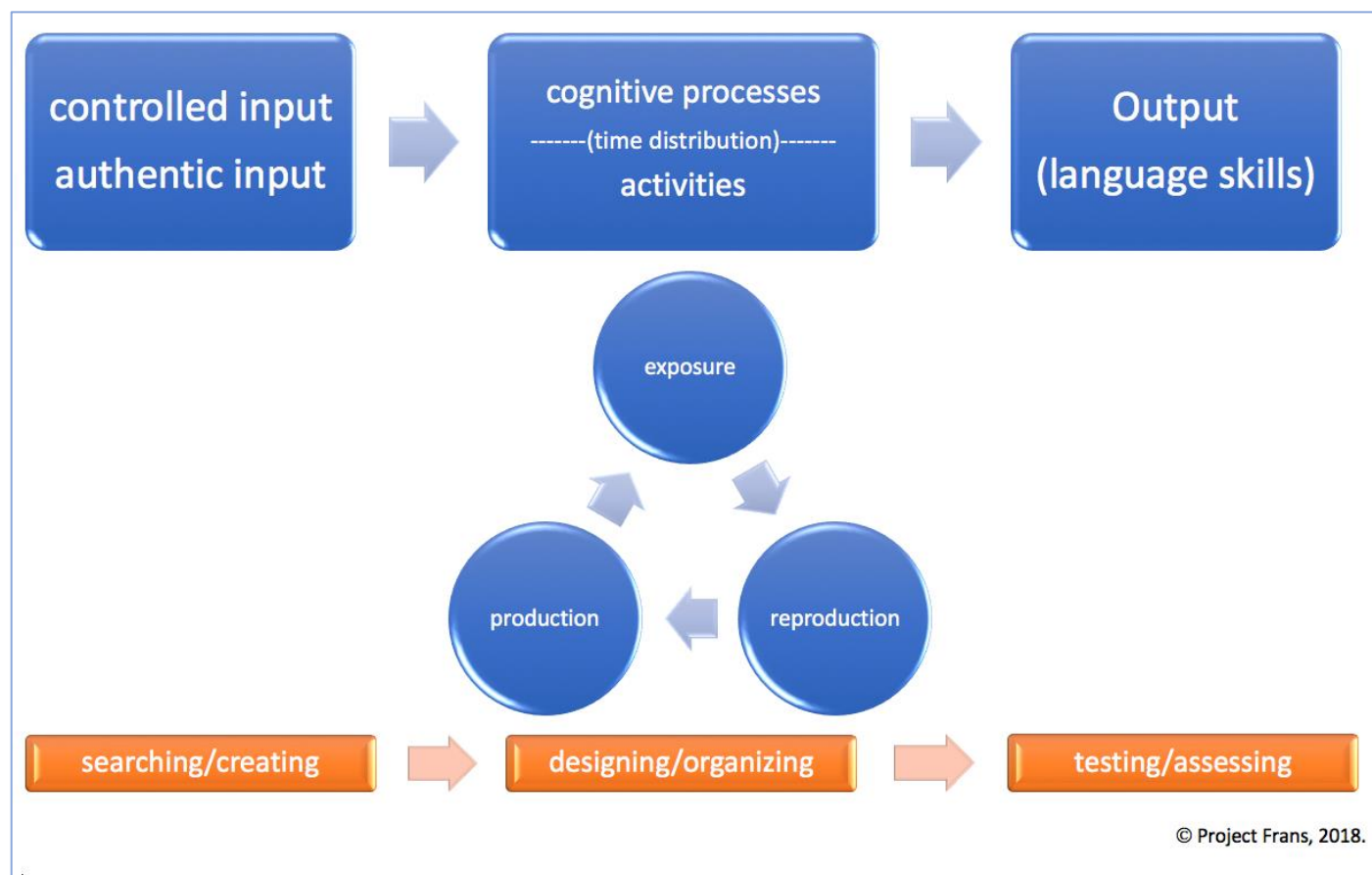
De activiteiten *buiten de les* (‘huiswerk’) zijn vooral gericht op de ontwikkeling van de receptieve vaardigheden (lezen en luisteren). Ook hier zal vooral sprake zijn van een impliciet leerproces. Ook kunnen activiteiten ontwikkeld worden om te werken aan diverse deelvaardigheden (microskills) zoals dictees en inductief lezen. Expliciete aandacht voor lees- en luisterstrategieën krijgt een bescheiden plaats in de examenklas. Lees- en luisteractiviteiten zorgen tegelijkertijd voor het introduceren van nieuwe taal (input). De activiteiten die buiten de les plaatsvinden, moeten goed op afstand aan te sturen zijn om effectief te zijn. Bij voorkeur wordt hiervoor gebruik gemaakt van onlineleersystemen.

De activiteiten *in de les* zijn vooral gericht op het ontwikkelen van de productieve vaardigheden (spreken en schrijven). Veel van deze activiteiten zullen plaats vinden in kleinere groepen omdat samenwerkend leren en van elkaar leren erg belangrijk zijn bij het ontwikkelen van deze vaardigheden en in kleinere groepen vaak een lagere drempel is voor veel leerlingen om zich te uiten. Verreweg de meeste aandacht gaat hierbij uit naar de spreekvaardigheid waarbij diverse lesactiviteiten ervoor moeten zorgen dat leerlingen de behoefte of de noodzaak ervaren om de taal te gebruiken. De nadruk valt op échte vaardigheidsontwikkeling: je leert spreken door regelmatig te spreken zoals je leert zwemmen door regelmatig te zwemmen. Tegelijkertijd moet er tijd besteed worden aan ‘micro-skills’ zoals het kunnen improviseren, fouten durven maken of het oefenen van de uitspraak en de intonatie en is het belangrijk om te werken aan de automatisering van bepaalde, veel gebruikte taalstructuren door middel van ‘drills’. Voor de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid kan, door de beschikbaarheid van diverse (technologische) hulpmiddelen, minder eisen gesteld worden aan exacte kennis op het gebied van grammatica,

werkwoordvervoeging en spelling. De leerling moet gebruik leren maken van hulpmiddelen als woordenboek, spellingcheckers, enz. Maar schrijven is meer dan “schriftelijk spreken”. Er moet ook aandacht zijn voor structuur en samenhang in de tekst vanuit diverse schrijfgeslacht zoals het sprookje of het essay.

3. Het theoretisch model

Het theoretisch model van het leerproces dat aan de basis ligt van deze methodiek kan als volgt worden weergegeven:



Het model kent drie stadia: Het eerste stadium is de **input** (de taal waaraan we de leerlingen blootstellen). Bij de input maken we onderscheid tussen authentieke en bewerkte input. Het tweede stadium is het **proces** van taalverwerving dat plaats vindt tijdens activiteiten waarin de taal gebruikt wordt en waarbij cognitieve functies vaak onbewust (impliciet) de aangeboden taal verwerken. We onderscheiden drie verschillende soorten activiteiten in dit proces: *exposure*, *reproduction* en *production* die elk een beroep doet op specifieke cognitieve processen. Ook volgen ze elkaar op in een cyclisch proces waarbij ‘production’ weer leidt tot nieuwe ‘exposure’. Het derde stadium is de **output** die ontstaat doordat het leerproces concentrisch verloopt en bij elke cyclus het niveau van de verschillende vaardigheden iets hoger wordt. Tenslotte laat dit model zien wat de rol van de docent is in elk stadium: Het zoeken, maken en didactiseren van talige input, het ontwerpen en organiseren van leeractiviteiten met kennis over cognitieve processen in het achterhoofd en het toetsen en beoordelen van de output maken het werk van een docent ‘ambachtelijk’ en maken van de docent een vakman!

4. Flipping the classroom: ‘input’ en actief taalgebruik

Een belangrijk verschil tussen deze nieuwe methodiek en veel bestaande leergangen, is de primaire rol voor de ontwikkeling van de spreekvaardigheid. Met deze methodiek, zou het voor de hand liggen om leerlingen zoveel mogelijk met moedertaalsprekers in contact te brengen, maar dat is op de meeste scholen niet eenvoudig structureel te regelen. Ons uitgangspunt is daarom dat de ontwikkeling van de spreekvaardigheid vooral plaats moet vinden in het klaslokaal met de docent en de medeleerlingen omdat

deze vaardigheid zich alleen laat ontwikkelen met anderen en niet achter een bureau op een slaapkamer. De inzet van sociale media, het gebruik van chatbots en bezoek aan Franstalige gebieden kan er weliswaar voor zorgen dat leerlingen gemotiveerder raken om de taal te leren spreken en kunnen een positieve bijdrage leveren aan het leerproces maar kunnen nooit structureel verantwoordelijk zijn voor de ontwikkeling van de spreekvaardigheid. Om het hoofddoel van deze methodiek (ontwikkeling van de spreekvaardigheid) te verwezenlijken is het dus noodzakelijk veel tijd in de les te besteden aan die vaardigheid.

In veel leergangen wordt veel tijd besteed aan talige 'input': een video bekijken, een audiofragment beluisteren, een tekst lezen, een stukje grammatica presenteren, een (thematisch) woordveld introduceren, enzovoort. Dit gebeurt doorgaans tijdens de les onder leiding van de docent. Daarna wordt deze input verwerkt middels oefeningen zoals bijvoorbeeld begripsvragen, verwerkingsoefeningen, e.d. (dit noemden we vroeger de 'exploitatiefase') en tenslotte hoort er een transfer plaats te vinden naar 'de werkelijkheid': Probeer het geleerde toe te passen in allerlei situaties. Veel van bovenstaande activiteiten vinden doorgaans plaats tijdens de les onder leiding van de docent. Elementen die geschikt waren om thuis te doen waren in het pre-internet tijdperk beperkt tot vragen over teksten, oefeningen met grammatica en het leren van woordjes. In het internet-tijdperk komen daar activiteiten bij die gerelateerd zijn aan video's en audiofragmenten en online oefeningen die meteen door een systeem worden gecorrigeerd of zelfs voorzien van feedback.

Ook al kunnen tegenwoordig 'zinnvollere' huiswerkopdrachten meegegeven worden aan leerlingen dan vroeger door de technologische ontwikkelingen, de hoeveelheid tijd die in de les besteed kan worden aan de ontwikkeling van de spreekvaardigheid blijft beperkt. Er blijven domweg te veel activiteiten staan voor de les. Denk bijvoorbeeld aan het 'huiswerkmanagement'. Maar als we vooral de spreekvaardigheid willen ontwikkelen en daarbij een methodische aanpak willen kiezen die veel tijd vraagt in de aanwezigheid van anderen, ontstaat een groot probleem: Die tijd is er vaak niet. De enige oplossing is om het 'flipping the classroom'-principe toe te passen op de organisatie van de les (en het thuiswerk). Er zijn mogelijkheden om dit principe toe te passen. Dit wordt in de volgende alinea uitgelegd. Maar het is ook gebonden aan voorwaarden. Deze worden daarna uitgelegd.

In onze methodiek worden alle 'input-activiteiten' verplaatst naar thuis: Video's en teksten worden thuis bekeken en het taalmateriaal uit de video's en de teksten wordt verwerkt door daaraan gekoppelde oefeningen. De woordenschat wordt vergroot met behulp van software dat werkt vanuit de nieuwste inzichten. Eventuele andere input-bronnen (bijvoorbeeld op het gebied van grammatica en lexicon) worden ingezet om leerlingen zelfstandig te laten leren. De 'input' bestaat zoveel mogelijk uit authentiek taalmateriaal (YouTube, internetteksten, enz.). Als in de les geen tijd meer besteed hoeft te worden aan 'input' en verwerking van deze 'input' kan de maximale hoeveelheid tijd besteed worden aan taalproductie: In onze methodiek is dat ongeveer 80% aan spreekvaardigheid en 20% aan schrijfvaardigheid.

Maar het toepassen van het 'flipping the classroom' principe is wel gebonden aan voorwaarden: Uit onderzoek blijkt dat *'input'* of *'exposure'* en het *actief gebruik van de taal* de twee fundamenten zijn onder effectief MVT-onderwijs. Het verplaatsen van de 'input' naar thuis heeft dus een zeker risico: De docent verliest de controle omdat er in de les geen tijd meer is voor 'huiswerkmanagement'. Een absolute voorwaarde is dus dat dit huiswerkmanagement op een andere manier plaats vindt en dat er voldoende druk is om leerlingen aan te zetten tot het serieus werk maken van 'input'-activiteiten. Voor deze methodiek hebben we daarom een 'huiswerkmanagement-systeem' bedacht met de naam "Activités Pratiques" en de volgende kenmerken:

1. Inzet van onlineleersystemen voor talige input zoals FluentU (video's) en Zeeguu (internetteksten). Deze bieden de docenten een dashboard om het werk eenvoudig te controleren en vergroten de motivatie onder leerlingen omdat de keuze van video's en teksten in principe overgelaten kan worden aan de leerling.
2. Inzet van software voor het vergroten van de woordenschat, gebaseerd op moderne inzichten en goede controlemogelijkheden voor de docent zoals bijvoorbeeld 'Voculearn'.
3. Een vooral kwantitatieve benadering van de hoeveelheid tijd die een leerling thuis moet besteden aan de input die gebaseerd is op de studielastbenadering van de tweede fase. Dit komt erop neer dat van elke leerling verwacht wordt per les ongeveer 20 minuten thuis te besteden aan 'input'. Dit is ongeveer 60 minuten per week, en ongeveer 40 klokuren per schooljaar.

4. Een online 'huiswerkmanagement-systeem' dat de docent in staat stelt om op afstand te sturen doordat leerlingen online rapporteren over hun werk en de docent het werk online kan controleren en hierover kan communiceren met de leerling. Op de scholen die deze methodiek gebruiken, wordt Office Teams hiervoor ingezet.
5. Een verankering in de schoolcultuur (pedagogisch klimaat) zodanig dat elke leerling gehouden kan worden aan de verplichting om deze tijd ook daadwerkelijk eraan te besteden. Dit kan bijvoorbeeld eenvoudig door er een handelingsdeel van te maken maar in het algemeen geldt dat de vakdocent hierin ondersteund wordt door de schoolleiding.

5. Vaardigheden en OBIT, RTTI, BHV, 'flexrooster', '80-20', 'i-uren', enz.

Diverse onderwijskundige concepten die op scholen gehanteerd worden, zijn een 'natuurlijke vijand' van deze methodiek. Het zijn bijvoorbeeld concepten die gericht zijn op vakken waar de verwerving van kennis en inzicht centraal staat en die ontstaan zijn vanuit het gemis aan 'transfer'-activiteiten (de vaardigheid om het geleerde toe te passen in praktijksituaties). Deze concepten leveren ongetwijfeld een waardevolle bijdrage aan de kwaliteit van het leerproces bij vakken die zich hoofdzakelijk bezighouden met kennis en inzicht (bijv. zaakvakken en exacte vakken) doordat ze een praktische vaardigheidscomponent toevoegen. Het gaat ook om concepten die een grotere flexibiliteit en individualisering in het onderwijsaanbod willen realiseren. Er wordt tijd 'afgenomen' van vaklessen en deze tijd wordt 'geclusterd' aangeboden op bepaalde momenten van de dag of van de week. Deze tijd kan vervolgens gebruikt worden om een aanbod te creëren waaruit leerlingen kunnen kiezen (individualisering – bijv. i-uren op Montessori- en Daltonscholen) of wat kan zorgen voor vaardigheidsontwikkeling middels vakoverstijgende projecten (bijv. '80-20'). Tegelijkertijd kunnen lessen langer duren (bijv. flexrooster) om zo in een les eenvoudiger een compleet traject (K+I+V) te kunnen aanbieden of om meer rust te creëren in een lesdag (voor leerlingen en docenten).

Een oude maar nog steeds relevante onderwijskundige indeling van vakken in het onderwijs is bekend als KIV: Kennis, Inzicht en Vaardigheden. De hierboven genoemde, moderne onderwijsconcepten hebben legitieme en relevante doelen om de onderwijskwaliteit te vergroten zoals *meer vaardigheden in de vakken, individualisering en flexibilisering van het aanbod* en *meer rust door minder contactmomenten* maar in alle gevallen richten deze concepten zich tamelijk eenzijdig op de zogenaamde KI-vakken die altijd starten vanuit het verwerven van kennis en inzicht om deze vervolgens aan het eind van het leerproces toe te passen. Helaas is dit ook de manier geweest waarop MVT's meestal hun lesprogramma's inrichtten: Eerst de taal bestuderen door kennis en inzicht te vergaren om deze aan het eind van het leerproces (niet meer) toe te passen. Het is daarom ook logisch dat schoolleiders en onderwijskundigen die verantwoordelijk zijn voor het invoeren van bovengenoemde vernieuwende concepten, ook menen dat deze concepten toepasbaar zijn op MVT's. Helaas dwingt het vervolgens de MVT's in een keurslijf waarbij kennis en inzicht (en dus het bestuderen van een taal) voorop staan terwijl relevant wetenschappelijk onderzoek (vakgebieden toegepaste taalkunde en cognitieve psychologie) juist laat zien dat het veel effectiever is om de taalvaardigheid voorop te stellen en kennis en inzicht impliciet aan te bieden. En het eindresultaat is dat een vernieuwing die relevant is voor een groot aantal vakken, juist voorkomt dat er vernieuwing kan plaatsvinden bij andere vakken. En dit kan nooit de bedoeling zijn van vernieuwende onderwijsconcepten.

Laten we eens beter kijken naar het verschil tussen vakken op basis van KIV en proberen met name het eigene van vaardigheidstraining ten opzichte van kennis- en inzicht verwerving te bepalen. In het geval van taalvaardigheidstraining is het bijvoorbeeld relevant om eens te kijken naar andere vaardigheden zoals rijvaardigheid, zwemvaardigheid en veel sporten. De rol van instructie (gericht op kennis/inzicht) is veel kleiner bij vaardigheidstraining en beperkt zich vaak tot management van activiteiten. Maar bij rijles wordt verwacht dat meteen gereden wordt, bij zwemles dat meteen gezwommen wordt en bij basketbal, dat meteen gebasketbald wordt. De noodzakelijke 'kennis/inzicht' komt vanzelf tijdens het rijden, zwemmen en sporten en komen vaak als de leerder het al min of meer beheerst op inductieve wijze. Je moet er eigenlijk niet aan denken je kind zwemexamen te laten doen na 30 uur instructie en 1 uur praktijk. Beter is 30 uur praktijk en 1 uur instructie.

Een belangrijke factor bij het ontwikkelen van vaardigheden is de *tijd*. Vaardigheden ontwikkelen zich vaak onmerkbaar door veel herhaling. Er kan doorgaans geen verschil in 'output' gemeten worden aan het begin en aan het eind van een activiteit of zelfs van een serie activiteiten waardoor het lijkt alsof er niets 'geleerd' wordt. Toch is er sprake van een gestage toename van de vaardigheid als het verschil in 'output' over een langere tijd wordt gemeten (bij een taal bijvoorbeeld aan het begin en aan het einde van een leerjaar). Belangrijk in dit verband is dat leerlingen met een bepaalde regelmaat werken aan een vaardigheid. Het is een bekend gegeven in diverse sporten dat het effectiever is om elke dag een uur te trainen dan om één dag per week zeven uur te trainen. Ook bij het memoriseren van kennis (bijvoorbeeld woorden) is de tijd een belangrijk gegeven: Het is effectiever om drie keer 10 minuten dan één keer 30 minuten te leren. Dit principe van 'spaced repetition' is in de cognitieve psychologie middels vele onderzoeken aangetoond en wordt toegepast bij veel vaardigheden. Het is van groot belang bij de organisatie van leerprocessen die zich richten op vaardigheidsontwikkeling.

Een andere factor van betekenis is hoe we *omgaan met kennis- en inzicht*. Recent wetenschappelijk onderzoek laat zien dat we rustig kunnen vertrouwen op ons brein dat in staat is om veel kennis en inzicht op impliciete wijze te verkrijgen zonder dat er tijd en energie wordt gestopt in expliciete instructie. We vinden dit heel normaal bij bijvoorbeeld rij- en zwemvaardigheid of bij diverse sporten maar vinden het lastig om dit ook toe te passen op het leren van een vreemde taal. En toch is dat noodzakelijk omdat het uiteindelijk gaat om de vaardigheid en niet om de kennis of het inzicht. We hebben in het verleden immers gezien wat er gebeurt met het niveau van bijvoorbeeld de spreekvaardigheid als we te veel tijd besteden aan expliciete instructie en aan de verwerving van kennis en inzicht.

Misschien dat een lezer op dit moment de gedachte krijgt dat hierdoor minder gevraagd wordt van de cognitieve vermogens van leerlingen en dat het leren van een taal minder discriminerende waarde heeft (en dus minder relevant bij een bevorderingsvergadering waarin cognitieve capaciteiten een rol spelen) en er is onderzoek dat dit inderdaad laat zien (Zie Lightbown & Spada, 2003, p. 203 of Genesee, 1985-2014). Ook kan een lezer tegenwerpen dat een dergelijke benadering van taalvaardigheid misschien geldt voor het leren van de moedertaal maar niet voor een tweede, vreemde taal. Ook hier is recent onderzoek dat laat zien dat deze tegenstelling vermoedelijk een schijntegenstelling is. Morgan-Short (2014) heeft als eerste laten zien dat voor het leren van een vreemde taal dezelfde hersengebieden actief zijn als bij het leren van de moedertaal. En wellicht zou een lezer kunnen tegenwerpen dat bij Engels een hoog niveau van taalvaardigheid bereikt wordt door veel tijd te stoppen in expliciete instructie en het verwerven van kennis en inzicht. Maar hierbij wordt gemakshalve even vergeten dat in de afgelopen drie decennia (sinds de invoering van de basisvorming) de hoeveelheid instructietijd niet is afgenomen (en vaak zelfs is toegenomen) terwijl tegelijkertijd de wereld van de jongeren zodanig is veranderd dat het Engels door de enorme hoeveelheid 'exposure' buiten de school eerder gezien moet worden als een tweede taal dan als een vreemde taal. Wellicht dat het niveau van de taalvaardigheid Engels nog veel hoger kan uitvallen als een methodiek als deze zou worden ingevoerd en zou je zelfs kunnen stellen dat leerlingen wel Engels leren, ondanks de inzet van hun docenten.

Bovengenoemde concepten gaan te veel uit van leerstof waarbij veel nadruk ligt op het verwerven van kennis en inzicht als noodzakelijke stap om een vaardigheid te ontwikkelen. Het is eenvoudig voor te stellen hoe je leerlingen zelfstandig aan het werk kunt laten zijn, onder toezicht van een docent van een ander vak met bijvoorbeeld het leren van woorden en het oefenen met grammatica. Maar het is moeilijk voor te stellen hoe je dit effectief kunt doen met activiteiten gericht op de ontwikkeling van de spreekvaardigheid. Een methodiek waarbij vaardigheidsontwikkeling centraal staat en kennis en inzicht vooral impliciet geleerd worden, wordt door deze concepten gedwongen om toch veel expliciete aandacht te besteden aan kennis en inzicht. Dit gaat ten koste van het ontwikkelen van taalvaardigheid omdat hier domweg minder tijd voor beschikbaar is.

Het verdient daarom aanbeveling bij deze methodiek om als vak te kunnen beschikken over de volledige lestijd (1), om meerdere contactmomenten per week te hebben (2) om blokken of twee lessen op een dag zoveel mogelijk te vermijden (3) en om de lessen niet te lang te laten duren (4). Het niet voldoen aan deze voorwaarden zorgt voor belemmeringen voor een gestage vaardigheidsontwikkeling, verminderde effectiviteit en een gedwongen terugval in een didaktiek (grammatica-vertaalmethode) die we al heel lang achter ons gelaten hebben.

controlled input
authentic input

6. De input

Input wordt geleverd door fysieke bronnen zoals teksten, video's, liedjes, boeken, films en naslagwerken maar ook door de docent en de medeleerling (doeltaalgebruik in de les). We onderscheiden authentieke input en gecontroleerde input. **Authentieke input** is in beginsel de onbewerkte taal die gebruikt wordt door moedertaalsprekers met een communicatief doel (betekenis

overbrengen) en die ons bereikt door contacten met deze sprekers en via media (boeken, films, TV, radio, internet, enz.). In principe kan doeltaalgebruik door docent en leerlingen in een MVT-klas ook beschouwd worden als authentieke input als deze plaats vindt in een impliciete CLIL-setting. Een leerboek (leergang) kan ook authentieke input bevatten maar dit is meestal niet het geval: bronnen zijn vaak bewerkt om aan te sluiten bij het niveau van de doelgroep en heeft daarom geen communicatief doel maar een leerdoel (leerstof overbrengen).

Het leren begrijpen van en het spreken in de moedertaal gebeurt vooral doordat baby's, peuters en kleuters blootgesteld worden aan authentieke input. Deze jonge taalleerders worden blootgesteld aan veel taal waarbij sprake is van een hoge redundantie. Taalitems komen regelmatig terug in wisselende maar bekende contexten wat nodig is om de taal op impliciete wijze te leren: Diverse functies in het brein (statistisch leren, categoriseren, memoriseren, enz.) stellen hen in staat zich de taal eigen te maken.

Gecontroleerde input is in feite bewerkte taal. Het bewerken is noodzakelijk vanwege een tweetal grote verschillen tussen het leren van een moedertaal (0-4 jaar) en het leren van een tweede taal (12-18 jaar): (1) De hoeveelheid tijd om een kind bloot te stellen aan de input is gering en (2) het oudere kind beschikt over een brein dat verder ontwikkeld is dan bij de kleuter. De verhoudingsgewijs geringe hoeveelheid input voor de vreemde taalleerder (12-18) heeft als gevolg dat er minder "input-herhaling" optreedt waardoor de hierboven genoemde breinfuncties niet effectief zijn. Het is dan noodzakelijk gebruik te maken van gecontroleerde (bewerkte) input waarbij de taal die geleerd moet worden (i+1), vaak herhaald wordt in diverse en bij voorkeur wisselende contexten die bekend zijn (i+0). De noodzaak van gecontroleerde input is vooral aanwezig in het begin van het proces van taalverwerving, als er nog niet voldoende taal op niveau 'i+0' is.

7. Het bewerken van input

In de praktijk van het onderwijs in een moderne vreemde taal op een middelbare school bevindt de input zich ergens op het continuüm tussen beide uitersten. De input kan volledig authentiek zijn maar zal vaak (zeker in het begin) een bepaalde vorm van controle kennen zoals (a) controle op de *inhoud* van de input: "Aan welke woorden en taalstructuren wordt de leerling blootgesteld?" of (b) controle op de *hoeveelheid* input: "Aan hoeveel nieuwe taal wordt de leerling blootgesteld?" of (c) controle op de *frequentie* van de input: "Hoe vaak moet een woord of een taalstructuur herhaald of geparafraseerd worden?" of (d) Controle op de *moeilijkheidsgraad* van de input: "Hoe moeilijk mag de taal zijn, hoe ver is de leerling in het leerproces?" of (e) controle op de interne en externe *faserings* van de input: De input kent eenheden (een tekst, een video, een liedje, enz.) Binnen deze eenheden en tussen deze eenheden kan een faserings aangebracht worden om een betere inductie of automatisering te krijgen.

Van groot belang is dat het controleren (bewerken, didactiseren) van de input gebeurt vanuit Vygotski's theorie over de *Zone of proximal development*. De centrale gedachte in deze theorie is dat de input voldoende uitdaging aan de leerling moet bieden: niet te makkelijk en niet te moeilijk. Dit wordt voorgesteld door de formule $[i+1]$. Echter, in een cyclisch, concentrisch, dynamisch en vaak impliciet leerproces is het toepassen van deze formule erg moeilijk, zo niet onmogelijk: De input kan onderdelen bevatten die voldoen aan $[i]$ en $[i-1]$ en $[i+1]$ en $[i+2]$, enz. Maar de gemiddelde moeilijkheidsgraad is ook afhankelijk van de individuele taalleerder. Bij verschillende taalleerders zal de effectiviteit van het leerproces ook verschillen (dynamisch karakter) waardoor dezelfde tekst door de één beoordeeld wordt op niveau $[i+3]$ en door een ander op niveau $[i-1]$. Naarmate het niveau hoger wordt zullen de individuele verschillen alleen maar toenemen.

Vygotski's norm $[i+1]$ zal dus slechts een globale indicatie kunnen zijn op basis van lexicale en morphosyntactische aspecten. We spreken dus liever over een bandbreedte waarbinnen de input zich moet

bevinden. Ook een bandbreedte is lastig te bepalen. Echter, ervaren taaldocenten zullen weinig moeite hebben om intuïtief een bandbreedte te bepalen vanuit de ERK-niveaus.

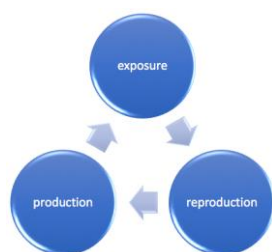


8. Cognitieve processen en activiteiten

Deze methodiek is voor een groot deel gebaseerd op de Dynamic Usage-based theorie waarin een taal niet geleerd wordt door deze te begrijpen maar door voortdurend blootgesteld te worden aan 'taalitems' zoals woorden of chunks waarbij herhaalde blootstelling aan en actief gebruik van deze 'taalitems' de relatie tussen de vorm van de 'taalitems', hun betekenis en de context waarin ze worden gebruikt, versterkt. Dat betekent dat leerlingen ondergedompeld moeten worden door veel authentieke en gecontroleerde input en dat ze gestimuleerd moeten worden deze input actief te gebruiken.

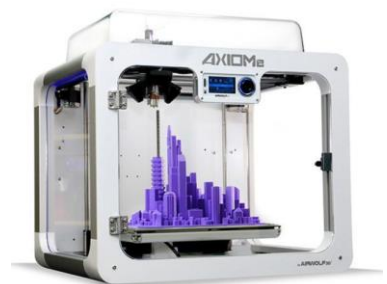
De leerling beschikt over *cognitieve functies* die worden ingezet om *taalvaardigheden* te ontwikkelen door middel van *activiteiten* waarin de leerling wordt blootgesteld aan taal. Deze taal moet vervolgens vele keren gereproduceerd worden voordat spontane productie mogelijk is en echte taalvaardigheid zich kan ontwikkelen. De factor tijd en dan met name de verdeling van activiteiten over de tijd is hierbij van groot belang omdat daarmee recht gedaan wordt aan de eisen die gesteld worden de activiteiten door diverse cognitieve processen waardoor de vaardigheidsontwikkeling effectief kan verlopen. Regelmatig de taal gebruiken is van groot belang bij het ontwikkelen van taalvaardigheid.

Het brein van de leerling van 12-18 die een vreemde taal leert, is verder ontwikkeld dan dat van een kind dat de moedertaal leert. Dit "ontwikkelde" brein helpt het proces van taalverwerving enerzijds doordat diverse breinfuncties beter ontwikkeld zijn waardoor impliciete (onbewuste) leerprocessen sneller kunnen verlopen en anderzijds doordat expliciete instructie kan helpen in gevallen waarin impliciete leerprocessen minder effectief zijn (bij taalitems die niet frequent genoeg voorkomen in authentieke taal bijvoorbeeld). Maar het "ontwikkelde" brein kan het proces van taalverwerving ook tegenwerken. Kinderen van 12 jaar hebben bijvoorbeeld geleerd om hun brein op een bepaalde manier te gebruiken en sluiten zich af voor andere manieren. Denk bijvoorbeeld aan analytisch ingestelde leerlingen die soms moeite hebben met impliciete en onbewuste leerprocessen en die onzeker worden door het ontbreken van expliciete leerprocessen waar ze zo succesvol mee waren. Een ander negatief effect van "het ontwikkelde brein" is dat het geconditioneerd is in het voorkomen van fouten. Dit manifesteert zich in de vorm van faalangst, vooral bij het spreken in de vreemde taal. Kinderen die hun moedertaal leren, kennen doorgaans geen angst om fouten te maken waardoor deze kinderen de beproefde trial-and-error-methode effectiever kunnen inzetten.



9. Het proces van taalverwerving tijdens activiteiten

In het theoretische model van deze methodiek wordt onderscheid gemaakt tussen *input* (leertaal) en *exposure* (blootstelling). Het eerste is een product en het tweede is een proces en maakt deel uit van de activiteencyclus die bestaat uit *exposure*, *reproduction* en *production* die elkaar in een cyclisch en concentrisch leerproces opvolgen. De vier vaardigheden ontwikkelen zich langzaam maar zeker zoals een product in een 3D-printer zich ontwikkelt doordat er elke keer een laagje bij komt. Deze cyclus voltrekt zich in de les en thuis bij de verschillende activiteiten die de docent organiseert. Tijdens elke activiteit kunnen alle drie processen aanwezig zijn. Hier is ook sprake van natuurlijk differentiatie: Bij een bepaalde activiteit zal voor de ene leerling een 'leeritem' in de reproductiefase zijn, voor de ander in de inductiefase en voor een derde leerling kan dit item al in de productiefase zijn. Een leerling die dit leeritem beheerst en in staat is tot productie, kan weer een bron vormen voor 'input' voor andere leerlingen.





10. Exposure

In dit proces wordt de leerling blootgesteld aan input. Deze exposure kan plaatsvinden tijdens formele en gereguleerde leerprocessen (lestijd en zelfstudietijd) of tijdens informele en extramurale leerprocessen (vrije tijd of vakantie). In het geval van Frans beperken we ons tot exposure tijdens het formele leerproces omdat er weinig tot geen exposure plaats vindt buiten het formele leerproces (in tegenstelling tot bijvoorbeeld het Engels).

Leerlingen worden blootgesteld aan de taal door verschillende (taal)activiteiten te organiseren voor in de les en voor thuis. Maar louter blootstelling is niet voldoende voor een effectief proces. Een aantal factoren kunnen de effectiviteit vergroten:

- De bronnen sluiten zoveel mogelijk aan bij de belevingswereld van de leerlingen.
- De bronnen sluiten zoveel mogelijk aan bij het niveau van de leerlingen (niet te makkelijk, niet te moeilijk)
- De activiteiten zijn motiverend voor leerlingen doordat ze appeleren aan iets wat ze willen of wat ze leuk vinden (spelelement)
- Verlaging van het affectieve filter (mentale blokkade) door succeservaringen (veel 'scaffolding' bij de activiteiten)
- Verlaging van het affectieve filter door het vermijden van docenten-feedback (geen 'recasts', geen verbeteringen, enz.)
- Goede aansturing op afstand bij huiswerkopdrachten ('afdwingen')



11. Reproduction

In deze fase wordt de input gereproduceerd. Deze reproductie kan op natuurlijke wijze plaats vinden maar kan ook georganiseerd worden door middel van specifieke 'reproductie'-activiteiten. Reproductie kan schriftelijk (bijvoorbeeld door werkbladen met lexicale of grammaticale taalaspecten) maar ook mondeling, bijvoorbeeld door klassikale 'routines' in de vorm van 'stimulus-response-drills'. Een groot voordeel van mondelinge routines is dat er op natuurlijke wijze feedback ontstaat zonder dat dit het affectieve filter verhoogt. In de betrekkelijk anonieme sfeer van een klassikale routine kan een leerling een fout maken zonder dat dit negatieve aandacht krijgt en tegelijk zichzelf verbeteren door de eigen inzet te spiegelen aan dat van de klas. Verschillende taalstructuren kunnen via deze routines ingeslepen worden. Het inslijpen heeft als doel om de reactietijd ('denktijd') bij veelvoorkomende grammaticale en lexicale taalaspecten te verkleinen waardoor enerzijds 'vloeiender' gesproken wordt en anderzijds meer zelfvertrouwen ontstaat (succeservaringen).

Naast deze georganiseerde vormen van reproductie kan ook een natuurlijke reproductie plaats vinden door activiteiten te organiseren waarbij leerlingen op natuurlijke wijze elkaar napraten. Dit kan bijvoorbeeld door het introduceren van een spelelement in de activiteit. Als een activiteit een spelelement bevat, voelen leerlingen niet meer de noodzaak om 'uniek' te zijn door 'unieke' dingen te zeggen maar voelen ze de noodzaak om elkaar na te praten als dit helpt bij het 'spel'. Ook kan een spelelement ervoor zorgen dat leerlingen het 'normaal' vinden dat eenzelfde activiteit vaker gedaan wordt.



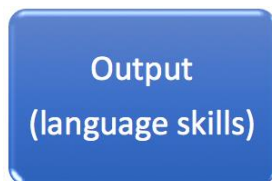
12. Production

In deze fase zal een leerling het geleerde spontaan gebruiken tijdens verschillende activiteiten. Het kan gaan om activiteiten die beginnen met nieuwe 'input' op basis van bronnen als een tekst of een video maar ook om activiteiten waarin uitsluitend de taal gebruikt wordt. Belangrijk in deze fase is dat de docent in het algemeen maar ook specifiek bij de activiteiten, zorgt voor randvoorwaarden die veel 'production' mogelijk maken. Deze randvoorwaarden zijn in grote lijnen dezelfde als die gelden voor de input:

- De activiteiten sluiten zoveel mogelijk aan bij de belevingswereld van de leerlingen.
- De activiteiten sluiten zoveel mogelijk aan bij het niveau van de leerlingen (niet te makkelijk, niet te moeilijk)

- De activiteiten zijn motiverend voor leerlingen doordat ze appelleren aan iets wat ze willen of wat ze leuk vinden (spelelement)
- De activiteiten worden zodanig opgebouwd ('scaffolding') dat een leerling kan doen wat van hem/haar gevraagd wordt.
- De docent geeft in principe geen feedback op het taalgebruik van de leerlingen ('recasts', verbeteringen, enz.) tenzij een leerling hier nadrukkelijk om vraagt of in algemene bewoordingen.

De 'production' van de ene leerling kan weer 'input' voor een andere leerling kan zijn. Door doeltaalgebruik verplicht te stellen, kan dit zorgen voor een aanzienlijke hoeveelheid 'exposure' in de les. Weliswaar kan 'foute' productie zorgen voor 'foute' exposure maar dit effect is verwaarloosbaar en weegt niet op tegen het verlies dat optreedt als een docent toch regelmatig feedback levert waardoor de angst om fouten te maken wordt versterkt. Bovendien laat onderzoek zien dat docenten-feedback over het algemeen niet effectief is en zeker minder effectief dan wanneer een leerling zichzelf verbetert en daarbij zichzelf soms 'fout' verbetert.



13. Output

Het doel van vreemde taalonderwijs is taalvaardigheid wat weer uit te splitsen is in de productieve vaardigheden (spreken en schrijven) en de receptieve vaardigheden (luisteren en lezen). Als het doel van het onderwijs taalvaardigheid is, zal dit regelmatig gemeten moeten worden. Omdat het hoogste niveau van taalvaardigheid

bereikt zal worden aan het eind van het traject, dus aan het eind van VWO-6, is het logisch, en in het belang van de leerling, dat de vier eindtoetsen het meeste gewicht krijgen en vooral aan het eind van dit traject worden afgenomen. In het hoofdstuk over toetsing wordt hier meer over gezegd.

14. Differentiatie

In het Nederlandse onderwijs wordt veel gesproken en geschreven over het belang van differentiatie waarbij Vygotsky's theorie van de Zone van Naaste Ontwikkeling een belangrijk uitgangspunt is: Een leerling zal pas effectief kunnen zijn in een leerproces als de leerstof voldoet aan de norm $[i+1]$. Echter, in de theorie van Vygotski wordt leerstof vooral gedefinieerd in termen van 'kennis' en 'inzicht' die nodig zijn voor het oplossen van problemen. Dergelijke leerstof moet niet te moeilijk en niet te makkelijk zijn. Als een kind niet beschikt over de juiste hoeveelheid kennis en inzicht, zal het oplossen van problemen niet lukken. Dit is volkomen waar maar minder toepasbaar op vaardigheidsontwikkeling waar impliciete leerprocessen ervoor zorgen dat tijdens deze vaardigheidstraining, de nodige kennis en inzicht zich min of meer automatisch ontwikkelen en omdat elke leerling in een dergelijk leerproces een individueel leerproces doorloopt, onafhankelijk van de leerstof (input). In impliciete leerprocessen zal differentiatie zich vooral manifesteren in de *output* en niet zozeer in de *input*. Uiteraard mag de input niet te moeilijk zijn (niet teveel $[i+5]$) waardoor de input onbegrijpelijk wordt.

Veel theoretische modellen die gelanceerd zijn als middel om het onderwijs te verbeteren, gaan vooral uit van expliciete leerprocessen: De taxonomie van Bloom, RTTI, OBIT maar ook differentiatie modellen zoals bijvoorbeeld het BHV-model kunnen uitstekend worden toegepast bij vakken waarin kennis en inzicht een belangrijke rol spelen in de ontwikkeling van vaardigheden en in de toetsing. Als het onderwijs in een vreemde taal ook veel activiteiten bevat waarin kennis en inzicht expliciet aan de orde komen, zullen bovengenoemde theoretische modellen ook nuttig kunnen zijn bij het verbeteren van het onderwijs. Maar zodra de activiteiten vooral gericht zijn op vaardigheidsontwikkeling en kennis (woorden) en inzicht (grammatica) voornamelijk impliciet geleerd worden, verliezen dergelijke modellen hun waarde. Sterker: Het gebruik van deze modellen zal ertoe leiden dat de vakdocent zich gedwongen zal voelen meer aandacht te schenken aan de ontwikkeling van kennis en inzicht en aan expliciete leerprocessen: Hoe kun je immers een toets maken volgens het OBIT-model als je alleen taalvaardigheid toetst (en er dus alleen maar een "T" in je toets zit)?

Wat moet een docent minimaal doen om in een klas met meerdere niveaus en/of meerdere leerjaren adequaat les te geven waarbij er geen affectief filter (mentale blokkade) ontstaat omdat iets "te moeilijk" of "te makkelijk" zou zijn? De docent moet een bandbreedte bepalen voor het niveau van de input. Deze is ruwweg A2-B2 waarbij in klas 4 meer input van niveau A2 kan worden ingezet en in klas 6 meer input van niveau B2. Dit kan bijvoorbeeld eenvoudig gerealiseerd worden door uitsluitend bronnen voor 'input' te selecteren als ze niveaus onderscheiden. Door een goede aansturing van leerlingen in het werken met deze

bronnen, kan de input geïndividualiseerd worden. Te denken valt bijvoorbeeld aan onlineleersystemen die teksten en video's op niveau aanbieden maar ook taaltijdschriften van Mary Glasgow die ERK-niveaus gebruiken.

Bij lesactiviteiten zal het geen probleem zijn als er sprake is van een niveauverschil. Leerlingen die een hoger niveau hebben, vormen een model voor leerlingen die een minder hoog niveau hebben. In een enkel geval, zal het noodzakelijk zijn leerlingen 'op hun niveau' bij elkaar te zetten. Maar omdat veel activiteiten die binnen deze methodiek worden georganiseerd, toch al in groepen gebeuren, is het tamelijk eenvoudig hierin te differentiëren.

Het is ook niet verwonderlijk dat differentiëren op natuurlijke wijze geïntegreerd is in deze methodiek en dus weinig extra tijd en energie vraagt van de docent. De wijze van leren heeft namelijk veel weg van de manier waarop een peuter de moedertaal leert: De peuter leert de moedertaal vooral in de communicatie met ouders en oudere broers en zussen die een verschillend maar ook veel hoger niveau hebben en waarbij de veronderstelde intelligentie (analytische vermogens, kennis en inzicht verwerven, problemen oplossen) een verwaarloosbare rol speelt: Wie kan op grond van het niveau van taalvaardigheid bij een vijfjarig kind een voorspelling doen over de latere opleiding?

Deze methodiek is uitermate geschikt in hogere leerjaren waarbij leerlingen van verschillende niveaus of verschillende leerjaren in één klas zitten omdat het recht doet aan de wijze waarop vaardigheden zich ontwikkelen. Het verschil in niveau is een natuurlijk gegeven dat helpt in de vaardigheidsontwikkeling en er is geen compleet 'toetscircuit' nodig om voortdurend te bepalen of de niveauverschillen aan het verdwijnen zijn. De ontwikkeling van het niveau van taalvaardigheid hoeft slechts 'gemonitord' te worden. Vervelende verrassingen bij eindtoetsen kunnen daarmee voorkomen worden. Maar dit moet ook gebeuren in homogene klassen.

In deze methodiek is net als bij andere taalmethodieken vooral differentiatie te zien in de 'output': Leerlingen met dezelfde input en dezelfde lesactiviteiten, zullen verschillende niveaus laten zien als ze de taal zelfstandig en spontaan gebruiken. Denk hierbij opnieuw aan de werking van de 3D-printer. Het zijn vooral cognitieve processen die nodig zijn voor de taalverwerving en verschillende predisposities van het brein die maken dat leerlingen zich bij voorbeeld goed kunnen concentreren of goed kunnen plannen, die voor verschillen zorgen.



15. Van visie naar praktijk

In het tweede deel van dit document wordt de visie vertaald naar kenmerken waarbij onderscheid gemaakt wordt tussen kenmerken die essentieel zijn en kenmerken die dat niet zijn.

Daarnaast vindt een vertaling plaats naar leerlijnen per vaardigheid en voor de woordenschat en de literatuur. Vervolgens wordt een mogelijk programma van activiteiten en programma van toetsing en afsluiting geschetst en tenslotte een mogelijke concrete vertaling naar de lespraktijk en wat deze methodiek betekent voor het lesmodel en het vaklokaal.

16. Kenmerken van de methodiek

Hieronder zijn de belangrijkste kenmerken beschreven. Een aantal daarvan is essentieel in de methodiek omdat ze een onmisbare rol vervullen in het theoretisch model dat aan de basis ligt.

No.	Beschrijving	Essentieel in methodiek
1	Doeltaalgebruik 95% <i>Het gebruik van het Nederlands kan functioneel zijn bij grammatica-uitleg en bij lees- en luisterstrategieën. Het aandeel van deze onderdelen in het gehele programma is echter bescheiden.</i>	
2	Primaire focus op spreken <i>In de les wordt 80% van de tijd besteed aan de ontwikkeling van de spreekvaardigheid. Dit draagt bij aan een actieve woordenschat waardoor de andere vaardigheden zich min of meer vanzelf ontwikkelen.</i>	
3	Faalangstreductie bij spreken <i>Eén van de zogenaamde “micro-skills” bij spreekvaardigheid is het reduceren van de angst om fouten te maken. Naast het gebruik van actieve werkvormen om dit expliciet aandacht te geven, is het van groot belang dat de docent niet corrigeert tenzij een leerling er om vraagt.</i>	
4	Creatief taalgebruik (spreken = improviseren) <i>Een tweede “micro-skill” die expliciete aandacht moet krijgen in werkvormen is het improviseren bij spreken: Leerlingen moeten leren creatief om te gaan met de taal die ze “bezitten” i.p.v. taal die ze niet “bezitten”. Dit betekent dat in principe geen woordenboeken gebruikt worden tijdens spreekactiviteiten en dat een eventuele voorbereiding (die vaak leidt tot memoriseren) beperkt blijft.</i>	
5	Onderdompeling <i>De eerste fundamentele stap in het leerproces is blootstelling aan de taal (exposure). De Franse taal is niet aanwezig buiten de les dus moeten alle mogelijkheden benut worden om leerlingen onder te dompelen in de Franse taal. Doeltaalgebruik tijdens de les is daarom erg belangrijk maar veel exposure tijdens zelfstudie (huiswerk) ook!</i>	
6	Automatisering <i>Het werken met grammaticale routines moet ervoor zorgen dat bepaalde, vaak voorkomende structuren geautomatiseerd worden. Het beginnen van de les met een routine heeft bovendien als positief effect dat leerlingen elke les starten met iets wat ze kunnen.</i>	
7	Impliciet en inductief <i>Leerlingen worden vooral op impliciete wijze bewust gemaakt van het bestaan van taalregels en lees- en luisterstrategieën. Bepaalde grammaticale structuren zijn echter niet frequent genoeg aanwezig in de input waardoor beperkte expliciete aandacht nodig is, evenals beperkte (expliciete) examentraining.</i>	
8	Groepswerk <i>Het werk in groepen is essentieel omdat daardoor meer leerlingen kunnen spreken/luisteren wat essentieel is bij vaardigheidsontwikkeling (maximaliseren van outputprocessing).</i>	

- 9 **Peer-assistance**
Het effect van docenten feedback is beperkt. Leerlingen laten zich beter en effectiever corrigeren door andere leerlingen (actief). Ook kunnen leerlingen zich beter spiegelen aan de output van groepsleden (passief). Groepswork moet daarom ook regelmatig gelegenheid bieden voor leerlingen om elkaar te helpen. ✓
- 10 **Belang van de woordenschat**
Een goede woordenschat is essentieel voor alle vaardigheden. Het programma moet er op gericht zijn deze (lange termijn) woordenschat effectief te vergroten. Het regelmatig toetsen van de woordenschat en het mee laten tellen van de cijfers, draagt niet bij aan dit doel. ✓
- 11 **Complete thought expression**
Leerlingen moeten altijd gestimuleerd worden om in hele zinnen praten. Dit is weliswaar niet natuurlijk maar kan een flinke bijdrage leveren aan de hoeveelheid output en de kwaliteit van de output. ✓
- 12 **Toetsen van vaardigheden**
Het belangrijkste doel van de taallessen (MVT) is het ontwikkelen van taalvaardigheid. De ontwikkeling van de vier vaardigheden wordt regelmatig getoetst. ✓
- 13 **Gebaren**
Gebaren, die in de onderbouw (AIM) vooral gebruikt zijn voor het aanleren van nieuwe woorden, kunnen nog steeds nuttig zijn voor het onderhoud van deze woordenschat. Het regelmatig herhalen van zogenaamde “kinesthetic reviews” is daarom nuttig.
- 14 **Huiswerk**
Om huiswerkactiviteiten te laten bijdragen aan de noodzakelijke “exposure” is het definiëren van huiswerk als praktische opdrachten waarbij de leerling ook wordt ondergedompeld in de taal, erg belangrijk.
- 15 **Gamification**
Door de beperkte “exposure” in vergelijking met bijv. Engels, is het noodzakelijk de focus van leerlingen bij de activiteiten te vergroten. Het inzetten van een spel- en/of competitie-element is een goed middel.
- 16 **Literatuur > CLIL**
Het benaderen van literatuur als CLIL-activiteit kan helpen om de “exposure” te vergroten (middels audio-, video-, tekstmateriaal) maar ook om leerlingen te taal actief te laten gebruiken.
- 17 **Schrijftechnologie**
Het aantal technologische hulpmiddelen dat mensen in staat stelt een vreemde taal te begrijpen en te gebruiken wordt steeds groter en beter. Met name de schrijfvaardigheid leent zich goed hiervoor. Niet alleen bij het schrijven (spelling- en grammachecker, Google translate) maar ook bij het beoordelen van de kwaliteit (online corpustools).

17. Leerlijnen

Op basis van de visie en de uitgangspunten zijn kenmerken geformuleerd die moeten leiden tot een **programma van activiteiten** en een **programma van toetsing en afsluiting**. Samenhang tussen beide programma's is noodzakelijk om consistente leerlijnen te krijgen. Deze leerlijnen hebben twee doelen:

1. Een effectief proces: De leerlijnen moeten zorgen voor een consistente benadering van de inhoud van een domein van het examenprogramma. Als het gaat om een vaardigheid (spreken, luisteren, lezen en schrijven), is het doel een zo hoog mogelijk niveau te bereiken. Als het niet gaat om een vaardigheid (woordenschat en literatuur) is het doel om een zo hoog mogelijke bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de vaardigheden. **De leerling zal de taal willen gebruiken.**
2. Een goed eindcijfer: De leerlijnen moeten ervoor zorgen dat per domein van het examenprogramma duidelijk is wat er getoetst wordt, hoe dit getoetst wordt en hoe een goede voorbereiding op deze toetsen verloopt. **De leerling zal ook een goed cijfer willen halen.**

In het examenprogramma worden 6 domeinen onderscheiden: De vier vaardigheden, literatuur en oriëntatie op studie en beroep. De laatste heeft geen leerlijn nodig maar de ontwikkeling van de woordenschat daarentegen wel: Een goede woordenschat levert een aanzienlijke bijdrage aan de ontwikkeling van elk van de vaardigheden en hoewel de woordenschat niet getoetst wordt middels eindtoetsen, is een consistente benadering van de ontwikkeling van de woordenschat hierbij van groot belang. In dit hoofdstuk wordt per vaardigheid en voor literatuur en woordenschat een leerlijn beschreven die begint in klas 1 en eindigt met het eindexamen.

In het vervolg zullen de leerlijnen beschreven worden door voor de onderbouw en de bovenbouw (klas 1 tot en met 6) te beschrijven hoe het programma zorgdraagt voor:

- BS: Bouwstenen voor de vaardigheid
- VO: Vaardigheidsontwikkeling
- EV: Eindtoetsvoorbereiding.
- PTA: Programma van Toetsing en Afsluiting

Bij dit laatste onderdeel is een indicatief percentage opgenomen die het relatieve gewicht van de onderdelen aangeeft.

18. Een leerlijn spreekvaardigheid

Algemeen: Deze vaardigheid staat centraal in de les (80% van de lestijd). De ontwikkeling van de spreekvaardigheid gebeurt impliciet door veel spreekactiviteiten in de les. Ook het bestrijden van spreekangst moet een belangrijke rol hebben. Uitgangspunt is steeds dat leerlingen gemotiveerd en gedwongen worden gebruik te maken van de taal die ze beheersen en te improviseren in plaats van voortdurend een woordenboek te gebruiken

Onderdeel		Korte beschrijving van het programma
1 2 3	BS	Met behulp van de AIM-methodiek wordt een actieve woordenschat gerealiseerd (de PDL). Eventueel kan software ingezet worden om deze woordenschat te onderhouden (volgens het 'spaced repetition'-principe). (bijvoorbeeld via Voculearn)
	VO	Elke les wordt begonnen met een taalroutine (succeservaring en automatisering). In de les wordt uitsluitend Frans gesproken (98% doeltaalgebruik) en door TLSE en groepswork zal de spreektijd van de leerling gemaximaliseerd worden. Geen foutencorrectie en faalangstreductietraining. Geen woordenboek. Het aandeel klassikaal werk loopt terug van 80% in het begin naar 40% aan het eind van klas 3.
	EV	Geen.
4 5 6	BS	De aanwezige woordenschat wordt onderhouden om deze actief te houden door veel mondelinge taalactiviteiten in de les en door software voor individuele herhaling thuis. Er is aandacht voor micro-skills zoals bijv. uitspraakopdrachten en 'le français familier'.
	VO	Taalroutines blijven belangrijk maar de intensiteit wordt groter door ze aan te passen voor het werken in tweetallen. Door verplicht doeltaalgebruik en veel tijd voor diverse spreekactiviteiten in de groepen wordt de ontwikkeling van de spreekvaardigheid gestimuleerd. Leerlingen mogen slechts een woordenboek gebruiken bij het 'verkennen' van een nieuw gespreksonderwerp. Docenten zijn terughoudend met feedback op fouten en organiseren activiteiten waarmee leerlingen leren dat fouten maken normaal is. Het aandeel 'klassikaal werk' loopt terug van 40% in het begin naar 10% aan het eind.
	EV	Een aantal lessenseries over actuele onderwerpen die aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen (Sujets Académiques) moet zorgen voor voldoende gespreksstof tijdens het examen en moet de leerling in staat stellen de toets voor te kunnen bereiden. Deze voorbereiding zorgt voor houvast en dus voor zelfvertrouwen wat erg belangrijk is bij een mondeling examen. In de loop van klas 4 en 5 is het verstandig leerlingen regelmatig te beoordelen op hun spreekvaardigheid door dezelfde beoordelingsaspecten te gebruiken (zie rubric)
	PTA SE: 32%	Klas 4: 2-3x 1% Klas 5: 2-3x 1% Klas 6: 1x 30%

19. Een leerlijn luistervaardigheid

Algemeen: Er is geen expliciete aandacht voor luisterstrategieën. Uitgangspunt is dat leerlingen leren luisteren door veel te luisteren. De ontwikkeling van de luistervaardigheid gebeurt vooral impliciet door leerlingen thuis veel te laten luisteren. In de leerlijn luistervaardigheid is een belangrijke rol weggelegd voor de woordenschat.

In de examenklas is het verstandig om een 'pretoets' af te nemen die redelijk zwaar meetelt. Leerlingen vinden het moeilijk om zich voor 100% in te zetten als een toets niet meetelt. Bij luistervaardigheid is dat extra belangrijk omdat concentratie een belangrijke rol speelt. Deze 'pretoets' diens als laatste graadmeter voor het niveau.

Onderdeel		Korte beschrijving van het programma
1	BS	Met behulp van de AIM-methodiek wordt een actieve woordenschat gerealiseerd (de PDL). Eventueel kan software ingezet worden om deze woordenschat te onderhouden (volgens het 'spaced repetition'-principe). (bijvoorbeeld via Voculearn)
2	VO	Door 98% doeltaalgebruik zal de leerling veelvuldig geconfronteerd worden met gesproken taal en zal de luistervaardigheid zich vanzelf ontwikkelen.
3	EV	Door de enorme nadruk op MC-vragen in de bovenbouw (CITO-luistertoets) verdient het aanbeveling leerlingen daar in de onderbouw ook mee te confronteren: De ERK-toetsen voor luisteren kunnen hiervoor gebruikt worden. Dit geeft meteen een indicatie van de ontwikkeling van de luistervaardigheid.
4 5 6	BS	De aanwezige woordenschat wordt onderhouden om deze actief te houden door veel mondelinge taalactiviteiten in de les en door software voor individuele herhaling thuis. Er is aandacht voor micro-skills zoals bijv. uitspraakopdrachten en dictees (Archibald)
	VO	Een gepersonaliseerd luisterprogramma met behulp van diverse praktische activiteiten die thuis worden uitgevoerd en eenvoudig kunnen worden gecontroleerd. Diverse onlineleersystemen kunnen hiervoor gebruikt worden. In de les wordt de luistervaardigheid voortdurend onderhouden door doeltaalgebruik van docent en medeleerlingen.
	EV	Het verdient aanbeveling in de loop van klas 4 en 5 leerlingen regelmatig een Cito luistertoets op een lager niveau (vmbo, havo) te laten maken om ze te laten wennen aan de vraagstelling bij de eindtoets. In de examenklas maken de leerlingen eerst een aantal volledige CITO-luistertoetsen. In december wordt een oude CITO-toets gebruikt als 'pretoets' om te diagnosticeren. Deze telt 5% om leerlingen te 'helpen' zich voor 100% in te zetten.
	PTA SE:32%	Klas 4: 2x 1% Klas 5: 2x 1% Klas 6: 2x: 5%/25%

20. Een leerlijn schrijfvaardigheid

Algemeen: De ontwikkeling van de schrijfvaardigheid volgt de ontwikkeling van de spreekvaardigheid. Veel taalregels die bij spreekactiviteiten geleerd zijn, worden vaak op natuurlijke wijze toegepast bij het schrijven. Door veel “exposure” leren leerlingen op impliciete wijze de taal steeds correcter te schrijven. Een aantal taalregels die niet op een dergelijke natuurlijke manier worden geleerd, worden expliciet aangeboden (en getoetst).

Peercorrection is een essentieel onderdeel in het leerproces en zorgt voor taalbewustzijn. In elke fase van de leerlijn moeten leerlingen de gelegenheid krijgen hun klasgenoten te helpen met het verbeteren van fouten. Dit genereert bovendien veel mondeling (en gemotiveerd) taalgebruik.

Onderdeel		Korte beschrijving van het programma
1 2 3	BS	Door 98% doeltaalgebruik wordt een actieve woordenschat gerealiseerd. Grammatica: Uitsluitend inductief: taalregels worden pas benoemd als ze beheerst worden. In dit stadium leert de leerling vooral impliciet diverse taalregels bij klassikale spreekactiviteiten.
	VO	De schrijfvaardigheid ontwikkelt zich in deze fase vooral door de leerlingen werkbladen te laten maken. De werkbladen bij elk verhaal klimmen op in moeilijkheid (van woorden reproduceren naar zelf zinnen formuleren en creatief schrijven). Door een grote mate van herhaling worden diverse schrijftaalaspecten (bijvoorbeeld zinsvolgorde) impliciet geleerd.
	EV	Geen. Leerlingen kunnen getoetst worden maar dit is niet nodig: de docent is prima in staat om tijdens het leerproces te beoordelen of een leerling zich goed ontwikkelt. Het verdient aanbeveling leerlingen al vast te laten wennen aan het gebruik van spelling- en grammarchecker in tekstverwerkingssoftware.
4 5 6	BS	Er is geen noodzaak om te werken aan een gedegen kennis op het gebied van woordenschat, spelling en vervoeging door gebruik te maken van hulpmiddelen (woordenboek, spelling- en grammarchecker). Leerlingen leren veel van deze zaken vooral impliciet door voortdurend met de taal bezig te zijn. Een aantal taalregels die niet vaak voorkomen in de input, wordt expliciet aangeboden en getoetst.
	VO	Door een tweetal lessenseries (Contes et Essais) leren de leerlingen goed te schrijven waarbij ze gestimuleerd worden samenhangend te schrijven (aandacht voor structuur) met een goede woordkeuze (Lexicale kwaliteit) en respect voor taalregels (Morphosyntactische kwaliteit). Het schrijven gebeurt met een tekstverwerker waarbij de leerlingen leren goed gebruik te maken van spelling- en grammarchecker en van hun woordenboek.
	EV	Een aantal lessenseries over actuele onderwerpen die aansluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen (Sujets Académiques) moet zorgen voor voldoende inspiratie voor het schrijven van een essay tijdens het examen en moet de leerling in staat stellen de toets voor te kunnen bereiden. In de loop van klas 4 en 5 is het verstandig leerlingen regelmatig te beoordelen op hun schrijfvaardigheid door dezelfde beoordelingsaspecten te gebruiken.
	PTA SE: 27%	Klas 4: 2x 1% Klas 5: 2x 1% Klas 6: 2x 5% / 20%

21. Een leerlijn leesvaardigheid

Algemeen: Er is geen expliciete aandacht voor leesstrategieën. Uitgangspunt is dat leerlingen leren lezen door te lezen. De ontwikkeling van de leesvaardigheid gebeurt vooral impliciet door leerlingen thuis veel te laten lezen. In de leerlijn leesvaardigheid is een belangrijke rol weggelegd voor de woordenschat.

Onderdeel		Korte beschrijving van het programma
1 2 3	BS	Met behulp van de AIM-methodiek wordt een actieve woordenschat gerealiseerd (de PDL). Eventueel kan software ingezet worden om deze woordenschat te onderhouden (volgens het 'spaced repetition'-principe). (bijvoorbeeld via Voculearn)
	VO	Een extensief leesprogramma met AIM-readers of vergelijkbare leesprogramma's op verschillende niveau's zijn belangrijk om leerlingen te leren vooral niet te stoppen bij elk woord dat ze niet kennen.
	EV	Door de enorme nadruk op MC-vragen in de bovenbouw (CSE) verdient het aanbeveling leerlingen daar in de onderbouw ook mee te confronteren: De ERK-toetsen voor lezen kunnen hiervoor gebruikt worden. Dit geeft meteen een indicatie van de ontwikkeling van de leesvaardigheid.
4 5 6	BS	De aanwezige woordenschat wordt onderhouden om deze actief te houden door veel mondelinge taalactiviteiten in de les en door software voor individuele herhaling thuis. Er is aandacht voor micro-skills zoals bijv. inductief lezen (inférences) of het herkennen van Passé Simple, Subjonctif en Voix passive.
	VO	Een gepersonaliseerd leesprogramma met behulp van diverse praktische activiteiten die thuis worden uitgevoerd en eenvoudig kunnen worden gecontroleerd. Diverse onlineleersystemen kunnen hiervoor gebruikt worden. Tijdens de les wordt de leesvaardigheid geoefend door het klassikaal of groepsgewijs lezen van artikelen (Bijv. met taaltijdschriften van MGM)
	EV	In de examenklas krijgen de leerlingen de gelegenheid om minimaal 2 volledige CITO-examens te maken waarvan 1 uitgebreid besproken wordt. Deze toetsen hebben vooral diagnostische waarde. Het verdient aanbeveling in de loop van de bovenbouw leerlingen regelmatig een Cito-examen op een lager niveau (vmbo, havo) te laten maken om ze te laten wennen aan de vraagstelling bij de eindtoets. In klas 6 is het verstandig expliciet aandacht te geven aan de vraagstelling van een eindexamen van het CITO.
	PTA SE:2%	Klas 4: 3x 1% Klas 5: 3x 1% Klas 6: CE (mei)

22. Een leerlijn woordenschat

Algemeen: een goede woordenschat levert de belangrijkste bouwstenen voor de ontwikkeling van de vier vaardigheden en effectief woorden leren is daarom een essentiële randvoorwaarde voor taalvaardigheid.

Onderdeel		Korte beschrijving van het programma
1 2 3	BS	Met behulp van de AIM-methodiek wordt een actieve woordenschat gerealiseerd. In deze methodiek zijn de volgende aspecten met name verantwoordelijk voor het realiseren van een actieve woordenschat: doeltaalgebruik, natuurlijke taal, reviews, taalroutines, gebaren. Vanwege het belang van doeltaalgebruik voor de ontwikkeling van de woordenschat is het van groot belang leerlingen te laten beginnen met de PDL (Pared Down Language). Deze basiswoordenschat bevat ruim 1000 woorden die geselecteerd zijn op basis van bruikbaarheid en frequentie en stelt hen in staat om de taal ook snel actief te gebruiken in de omgeving waarin ze de taal leren (klaslokaal, school). De PDL bevat ook veel werkwoorden die vroeg aangeleerd worden omdat ze (en dan met name de onregelmatige) essentieel zijn in de communicatie en daarom onmiddellijk moeten worden aangeleerd. Eventueel kan software ingezet worden om deze woordenschat te onderhouden (Voculearn)
4	BS	De aanwezige woordenschat (PDL) wordt regelmatig onderhouden om deze actief te houden door veel mondelinge taalactiviteiten in de les, door het herhalen van AIM-reviews en door software voor gebruik thuis. De grote hoeveelheid input in de vorm van teksten, video's, e.d. zorgt voor een voortdurende, gepersonaliseerde uitbreiding van de basiswoordenschat. Tegelijkertijd wordt gewerkt met software die werkt op basis van het 'spaced-repetition'-principe om gestructureerd de woordenschat uit te breiden naar le français fondamental (FF1 en FF2).
5 6	PTA SE:H	Woorden worden niet meer getoetst omdat het leren voor een toets niet effectief is vanwege het compensatie-principe (telt toch niet zwaar mee) en vanwege de leerstijl: Als leerlingen al de woordjes goed willen leren, gebeurt dit volgens het 'massed-practice'-principe: Kort voor de toets wordt veel tijd besteed aan het leren van de woorden waardoor veel woorden blijven hangen in het kortetermijngeheugen en daar na verloop van tijd ook uit verdwijnen. Gezien het belang van de woordenschat voor de ontwikkeling van de taalvaardigheid, is het raadzaam hier een handelingsdeel van te maken waarbij leerlingen zo veel mogelijk 'gedwongen' worden om het 'spaced-repetition'-principe toe te passen.

23. Literatuur

Onderdeel		Korte beschrijving van het programma
4 5	BS	Omdat binnen deze methodiek de taalvaardigheid centraal staat, wordt literatuur benaderd vanuit een CLIL-perspectief: De 'content' (literatuurgeschiedenis, literatuurtheorie en literaire werken) is een middel voor het ontwikkelen van taalvaardigheid. Het literatuurprogramma bestaat uit activiteiten rond literaire bronnen waarbij individueel of samen gelezen, geluisterd en gerapporteerd wordt.
6	PTA SE:H/7%	Handelingsdeel: minimaal drie literaire werken (een roman, een toneelstuk en een gedicht). Toets of PO literatuurgeschiedenis en -theorie: 7%

24. Het programma van activiteiten (PA)

Om de vaardigheden te ontwikkelen, worden activiteiten georganiseerd die ervoor zorgen dat de leerling.....

- Voldoende wordt blootgesteld aan de taal
- Wordt geholpen om zelf de taal te kunnen gebruiken door aandacht voor allerlei “micro-skills”
- Wordt uitgedaagd om de taal actief te gebruiken door het organiseren van spreekactiviteiten waarbij zo mogelijk een spelelement ingebracht wordt.

Bij de activiteiten wordt onderscheid gemaakt tussen activiteiten die in de lessen gedaan worden en activiteiten die buiten de lessen gedaan worden (“huiswerk”). Uit praktisch oogpunt is het raadzaam deze goed te scheiden. Activiteiten die buiten de lessen gedaan worden moeten goed op afstand aan te sturen en efficiënt te controleren zijn.

Programma 1: Activités Pratiques (individueel, buiten de les)

Veel input wordt gerealiseerd door leerlingen buiten de les goed controleerbare opdrachten te laten uitvoeren (huiswerk). Bij voorkeur door het gebruik van onlineleersystemen voor lezen en luisteren. Hiermee worden tegelijkertijd de beide receptieve vaardigheden impliciet getraind waardoor in de les meer tijd beschikbaar is voor de productieve vaardigheden. Controle door de docent moet eenvoudig zijn en weinig tijd kosten. Vanwege het belang van ‘input’ voor het proces van taalverwerving, is het raadzaam hiervoor eisen te formuleren die als handelingsdeel in het PTA kunnen worden opgenomen. Ook kunnen opdrachten worden geformuleerd voor de productieve vaardigheden. Dit programma leent zich bij uitstek voor gepersonaliseerd leren door een verzameling opdrachten te formuleren voor de vier vaardigheden waaruit leerlingen kunnen kiezen.

Programma 2: Ontwikkeling spreekvaardigheid – Routines en reviews

Routines kunnen leerlingen helpen bepaalde veelvoorkomende structuren en taalregels te automatiseren. Het verdient aanbeveling om dit aan het begin van elke les te doen in een klassikale opstelling met een goede mate van ‘scaffolding’ waardoor elke les begonnen wordt met een succeservaring. Kinesthetic reviews zijn erg geschikt om de PDL te onderhouden doordat ze gebruik maken van meerdere ‘intelligenties’: visueel, auditief en kinesthetisch. Ook dit kan standaard aan het begin van de les in de klassikale opstelling.

Programma 3: Ontwikkeling spreekvaardigheid – Sujets personnels

In dit programma worden persoonlijke onderwerpen geïntroduceerd die horen bij de leefwereld van de leerlingen en waarover ze leren spreken in kleine groepen. Hiervoor worden verschillende activiteiten georganiseerd die een opklimmende moeilijkheidsgraad hebben (van sterk geleide naar vrije taalproductie). In deze activiteiten speelt reproductie een belangrijke rol waardoor automatisering optreedt. Dit programma bereidt de leerlingen ook voor op een onderdeel van de eindtoets spreekvaardigheid

Programma 4: Ontwikkeling spreekvaardigheid – Micro-skills

Voor een goede ontwikkeling van de spreekvaardigheid is het van belang dat leerlingen niet bang zijn om fouten te maken en leren om te improviseren. Dit laatste houdt in dat leerlingen leren de taal die ze kennen creatief in te zetten i.p.v. een woordenboek te gebruiken als er een lacune geconstateerd wordt. Leerlingen die in de onderbouw les hebben gehad volgens de AIM-methodiek zijn over het algemeen niet bang om fouten te maken en hebben geleerd om te improviseren waardoor ze weinig tot geen spreekangst hebben. Wel is het belangrijk deze micro-skills te onderhouden. Daarnaast kan aandacht besteed worden aan uitspraak en intonatie om leerlingen meer zelfvertrouwen te geven in het spreken doordat ze de taal vloeiender kunnen gebruiken. Het leren van typische spreektaal (interjections, mots familiers, veelgebruikte spraakelementen) kan natuurlijk taalgebruik bevorderen en bijdragen aan meer zelfvertrouwen.

Programma 5: Ontwikkeling spreekvaardigheid – Exposés

Leerlingen vinden het over het algemeen ‘eng’ om spreekbeurten te houden. Toch is een spreekbeurt een uniek middel om de spreek- en luistervaardigheid te oefenen. Het houden van posterpresentaties voor kleine groepen in carrousselvorm (bijvoorbeeld met behulp van 1jour1actu) kan leerlingen helpen minder zenuwachtig te zijn en zorgt voor een grote mate van reproductie en automatisering. Dit programma leent zich ook bij uitstek voor individuele beoordeling van leerlingen met behulp van een rubric.

Programma 6: Ontwikkeling spreek- en schrijfvaardigheid – Sujets académiques

Om ergens over te kunnen praten en schrijven, is inhoud nodig. Deze inhoud wordt geleverd door een programma van lessenseries over verschillende onderwerpen waar een leerling zinvol en gemotiveerd over zou kunnen spreken of schrijven. Deze lessenseries bestaan elk uit 5-7 lessen rondom een videoreportage die opgebouwd zijn van receptief (luisteren, lezen) naar productief (schrijven, spreken) en verschaffen de leerlingen de benodigde taal om te kunnen spreken en schrijven over het onderwerp. Dit programma bereidt de leerlingen voor op de eindtoets voor spreken en schrijven.

Programma 7: Ontwikkeling schrijfvaardigheid – schrijfgenres

Voor de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid wordt gebruikgemaakt van drie schrijfgenres: Het sprookje/verhaal (klas 4), het krantenartikel (klas 5H) en het essay (klas 56V). Aan de hand van deze formats leren leerlingen planmatig schrijven volgens een bepaalde structuur waarbij (a) de lexicale kwaliteit, (b) de morphosyntactische kwaliteit en (c) de samenhang een belangrijke rol spelen in het leerproces en in de uiteindelijke beoordeling. In klas 4 zorgt het schrijfgenre (sprookje/verhaal) er ook voor dat de leerling goed leert omgaan met de verleden tijd. In klas 5 en 6 zorgt het schrijfgenre (essay) er ook voor dat leerlingen goed gebruik leren maken van de toekomstige tijden. In de loop van de jaren zal een aantal structuren, die moeilijk impliciet geleerd kunnen worden, expliciet aandacht krijgen. Het gaat dan om de verleden tijden, de toekomstige tijden, de gérondif en de conditionnel. Het gebruik van deze structuren wordt ook betrokken in de beoordeling. Andere structuren zoals de Voix passive, de Subjonctif en de Passé Simple krijgen alleen ‘receptieve’ aandacht. Productieve beheersing van deze, voor Nederlanders, lastige structuren kost te veel tijd en levert verhoudingsgewijs weinig rendement. Ze krijgen wel aandacht in de examenvorbereiding voor de leesvaardigheid.

Programma 8: Woordenschat

Voor het vergroten van de woordenschat wordt gewerkt op basis van inzichten vanuit de cognitieve psychologie. Vanuit die inzichten is het toetsen van woordenschat een vorm van ‘massed practice’ die vaak leidt tot korte termijneffecten. Er is software die als doel heeft om leerlingen te dwingen tot ‘spaced practice’ waardoor meer rendement behaald wordt op de lange termijn. Maar er wordt ook gebruik gemaakt van boekjes met woordenlijsten in context. Leerlingen leren en overhoren elkaar in tweetallen waarbij rendement ontstaat door het ‘testing effect’.

Programma 9: Literatuur

In de loop van de bovenbouw kan de literatuur een (bescheiden) plaats krijgen in het totale programma. Bij voorkeur in klas 6 omdat de taalvaardigheid dan het grootste is zodat optimaal geprofiteerd kan worden van de CLIL-setting voor de ontwikkeling van de taalvaardigheid. Voor de literatuurgeschiedenis en -theorie kan gebruik gemaakt worden van diverse Franstalige bronnen (Boeken, Youtube, Internet) voor de bestudering en voor de beoordeling kan gebruik gemaakt worden van bijvoorbeeld een toets of een werkstuk/verslag/samenvatting in het Frans. Overeenkomstig het examenprogramma moeten minimaal drie werken ‘gelezen’ worden.

Programma 10: Activiteitenbank

Een activiteitenbank met allerlei verschillende activiteiten kan zorgen voor variatie in de lessen. Veel van deze activiteiten kunnen vaker gedaan worden. De meeste activiteiten zullen als doel hebben om de spreekvaardigheid te vergroten maar ook andere vaardigheden kunnen aan bod komen. In de loop van de jaren zal deze activiteitenbank verder gevuld moeten worden zodat de docent veel keuze heeft.

25. Het programma van toetsing en afsluiting (PTA)

Om te bepalen of het onderwijs effectief is (het doel bereikt wordt) zal de output gemeten moeten worden. Voor de receptieve vaardigheden bestaan goede en betrouwbare toetsen die ontwikkeld zijn door het CITO. Maar onderzoek naar het holistisch beoordelen van spreek- en schrijfvaardigheid door ervaren en getrainde docenten laat zien dat ook dit kan leiden tot een objectieve vaststelling van het niveau van taalvaardigheid. Wel moet aan een aantal voorwaarden wordt voldaan zoals een duidelijke en gevalideerde rubric, een transparante werkwijze, het gebruik van video-opnames bij spreekvaardigheid en intersubjectiviteit bij de beoordeling. De toetsing binnen deze methodiek voldoet aan deze voorwaarden zodat objectief vastgesteld kan worden dat de vereiste niveaus gehaald worden.

Het belangrijkste doel van dit programma is het impliciet toetsen van alle vier vaardigheden. Met behulp van methode-onafhankelijke toetsen wordt regelmatig een inschatting gemaakt van het niveau van de vier vaardigheden van de kandidaat. Bovendien wordt voor luisteren en schrijven in de examenklas voorspellende 'pretoetsen' afgenomen om de leerlingen goed voor te bereiden op de eindtoets. Grammatica wordt niet expliciet getoetst maar wordt inductief aangeboden waarbij explicitering slechts aan de orde is aan het eind van de een leerproces als het noodzakelijk is of veel tijd kan besparen. Ook de woordenschat wordt niet getoetst maar leerlingen maken gebruik van speciale software om de woordenschat uit te breiden.

Het programma van toetsing en afsluiting wordt zodanig ingericht dat de eindtoetsen van Delf-junior eenvoudig in het programma geïntegreerd kunnen worden doordat deze andere toetsen kunnen vervangen. Hiermee wordt voorkomen dat leerlingen die ervoor kiezen mee te doen aan Delf-junior, onevenredig belast worden met toetsen. Ook zullen de tussentoetsen voor de verschillende vaardigheden voorzien worden van ERK-niveaus zodat leerlingen een inschatting kunnen maken voor de haalbaarheid van een bepaald niveau tijdens een Delf-junior examen.

Het toetsen van de spreekvaardigheid

De belangrijkste toets is de eindtoets spreekvaardigheid, de SOPA. Deze toets wordt afgenomen nadat programma 2 t/m 6 zijn afgerond. Met de SOPA wordt het eindniveau voor spreekvaardigheid vastgesteld in een interview waarbij persoonlijke en academische onderwerpen aan bod komen. Twee beoordelaars zorgen voor een holistische beoordeling op basis van een rubric. Leerlingen worden inhoudelijk voorbereid op de academische onderwerpen met behulp van lesprogramma 6 en op de persoonlijke onderwerpen via lesprogramma 3. Tijdens dit laatste programma en tijdens programma 5 zal ook sprake zijn van individuele en formatieve voortgangstoetsen waarvoor een rubric gehanteerd wordt (zie bijlage). Voor de eindtoets geldt een selectie van onderwerpen die na afloop van de programma's wordt vastgesteld en waarover de leerlingen wordt geïnformeerd.

Het toetsen van de schrijfvaardigheid

Bij het toetsen van de schrijfvaardigheid ligt minder nadruk op parate kennis en meer op het kunnen hanteren van hulpmiddelen als een spelling- en grammarchecker en een woordenboek. De vaardigheid wordt digitaal getoetst en voor een deel geautomatiseerd beoordeeld. De eindtoets kan afgenomen worden nadat programma's 6 en 7 zijn afgerond. Voor de toets worden dezelfde selectie van onderwerpen gebruikt als bij de toets spreekvaardigheid.

In het lesprogramma Ontwikkeling Schrijfvaardigheid is aandacht voor de vorm van een schrijfggenre (bijvoorbeeld sprookje, essay) vanuit de gedachte dat elk genre een structuur veronderstelt die het leerlingen makkelijker maakt om te schrijven (ideeën te genereren).

De beoordeling zal enerzijds holistisch gebeuren met behulp van een rubric en anderzijds analytisch waarbij de beoordeling gebaseerd wordt op de lexicale kwaliteit, de morpho-syntactische kwaliteit en de samenhang.

Tijdens het programma zullen een vijftal formatieve toetsen de leerling feedback geven over deze talige kwaliteiten. Bij elk van deze 5 toetsen zal een bepaalde taalstructuur, die in de voorbereiding expliciet is behandeld, gebruikt moeten worden door de leerling.

Het toetsen van de receptieve vaardigheden

Voor het beoordelen van het eindniveau voor de luistervaardigheid zal gebruik gemaakt worden van de luistertoets van het CITO. Om te voorkomen dat tegelijk ook de leesvaardigheid getoetst wordt, zullen de opgaven vertaald worden naar het Nederlands. Tijdens het programma zal regelmatig het niveau vastgesteld worden met een aangepaste CITO-luistertoets op een lager niveau.

Voor het beoordelen van het eindniveau voor de leesvaardigheid zal gebruik gemaakt worden van het Centraal Examen van het CITO. Tijdens het programma zal regelmatig het niveau vastgesteld worden met aangepaste CITO-examens op een lager niveau.

Letterkunde

In deze methodiek wordt literatuur aangeboden als “CLIL-achtige” activiteit. De content (literatuurgeschiedenis en -theorie, literaire werken) wordt aangeboden in het Frans waardoor het een bijdrage levert aan de talige ontwikkeling van de leerling. In het lesprogramma letterkunde is daarom ook veel aandacht voor Franstalige bronnen en mondelinge presentaties door leerlingen (luister- en spreekvaardigheid). De afsluiting kan door middel van een toets of een werkstuk (in het Frans).

Handelingsdelen

Een grote en goede woordenschat wordt gezien als essentieel voor de ontwikkeling van alle vaardigheden en wordt daarom niet getoetst maar vormt een handelingsdeel waarbij de leerling aan de eisen moet voldoen. Dit voorkomt dat het compensatieprincipe zorgt voor lacunes in de woordenschat. Bovendien zorgt het toetsen van geleerde woorden vaak voor een leerstrategie bij de leerling die gericht is op succes op de korte termijn.

Een goede ontwikkeling van de woordenschat is dus gebaat bij andere instrumenten dan toetsen. Te denken valt aan software waarbij de werking gebaseerd is op cognitief-psychologisch onderzoek en waarbij woordkennis meer in het lange termijn geheugen terechtkomt. Een mogelijk alternatief instrument kan gevonden worden in software dat gebaseerd is op dat een goede leerstrategie (spaced repetition i.p.v. massed repetition, testing effect) afdwingt is Voculearn. Dit systeem gaat uit van de effectiviteit van “retrieval practice” (the testing effect) en dat “spaced repetition” effectiever is dan “massed repetition”. Een tweede mogelijkheid is om de ontwikkeling van de woordenschat bij leerlingen na verloop van tijd te personaliseren: Nadat elke leerling dezelfde basis-woordenschat heeft ontwikkeld, kan de uitbreiding hiervan gepersonaliseerd worden. Een procesmatige verankering in diverse lesactiviteiten kan hierbij zorgen voor het verankeren van deze woordenschat in het lange termijn geheugen.

Cognitief-psychologisch onderzoek heeft een tweetal resultaten opgeleverd die relevant zijn voor het leren (memoriseren) van woorden waarbij vooral langetermijneffecten gewenst zijn:

- **Het spacing effect:** Het leren van woorden is effectiever (woorden komen in het langetermijngeheugen) als woorden regelmatig worden aangeboden waarbij er voldoende tijd zit tussen de herhalingen. Een aantal van naar schatting 7 herhalingen zijn nodig. De tijd tussen de herhalingen dient groot genoeg te zijn om de woorden ‘een beetje’ te vergeten zodat het brein even moeite moet doen om de woorden weer te activeren.
- **Het testing effect:** Het leren van woorden is effectiever als de leerling zichzelf voortdurend overhoort. Het voortdurende ophalen van woorden uit het geheugen zorgt voor een actief ‘ophaalspoor’ waardoor woorden snel beschikbaar zijn voor gebruik in het werkgeheugen.

Meer informatie over relevante onderzoeken is te vinden in het boek: Brown, P. C., Roediger III, H. L., & McDaniel, M. A. (2014). *Make it stick*. Harvard University Press. Dit populair

26. PA en PTA in de tijd

Om een indruk te geven van hoe een mogelijk programma er uit zou kunnen zien, volt hieronder een voorbeeld van een programma in de tijd (met activiteiten en toetsing). Hierbij is uitgegaan van 3 lessen van 50 minuten per week gedurende 3 jaar en van 5 periodes per leerjaar.

4 VWO	Eerste les	Tweede les	Derde les	Toetsen
Periode 1	Startactiviteiten Input : - MGM-Bonjour - Diverse act. - (AIM-UGP) -	Startactiviteiten Introductie Activités Pratiques - Manuel geven en bespreken - Demonstratie online leersystemen - Accounts aanmaken - Atelier pratique : Comment préparer un exposé	Startactiviteiten Spreekvaardigheid : - Intro manuel EO - Sujets personnels	Lezen (TW) Spreken (les)
Periode 2	Startactiviteiten Input : - MGM-Bonjour - Diverse act. - (AIM-UGP) -	Startactiviteiten Schrijfvaardigheid : - Intro manuel EE - Verhalen schrijven (spreekjes samenvoegen > bij het oefenen 2 sprookjes voor de toets bewaren: - Cendrillon et Le petit chaperon rouge Toetsvoorbereiding : - Passé Composé et Imparfait	Startactiviteiten Spreekvaardigheid : - Manège d'exposés	Luisteren (TW) Schrijven (TW) [2 contes] Spreken (les)
Periode 3	Startactiviteiten Input : - MGM-Bonjour - Diverse act. - (AIM-UGP)	Startactiviteiten Input : - MGM-Bonjour Schrijfvaardigheid : - Dagboek/Verhalen schrijven - PdA-video	Startactiviteiten Spreekvaardigheid : - Sujets personnels	Lezen (TW) Spreken (les)
Periode 4	Startactiviteiten Input : - MGM-Bonjour - Diverse act. - (AIM-UGP) -	Startactiviteiten Schrijfvaardigheid : - Verhalen schrijven - Peerfeedback en Correctie toets EE1 - PdA-video als toetsvoorbereiding Toetsvoorbereiding : - Les deux passés et le futur proche	Startactiviteiten Spreekvaardigheid : - Manège d'exposés	Luisteren (TW) Schrijven (TW) [Peau d'âne] Spreken (les)
Periode 5	Startactiviteiten Input : - MGM-Bonjour - Diverse act. - (AIM-UGP)	Startactiviteiten Input : - MGM-Bonjour -	Startactiviteiten Spreekvaardigheid : - Sujets personnels	Lezen (TW) Spreken (les)

5 VWO	Les 1	Les 2	Les 3	Toetsen
Periode 6	Startactiviteiten Input : - TV5monde : SA1 : Les attentats à Paris	Startactiviteiten Input : - MGM-Ça va Schrijfvaardigheid : - Manuel essays schrijven	Startactiviteiten Spreekvaardigheid : - Sujets personnels	Lezen (TW) Spreken (les)
Periode 7	Startactiviteiten Input : - TV5monde : SA2 : Les migrants à la dérive	Startactiviteiten Input : - MGM-Ça va Schrijfvaardigheid : - Peerfeedback en Correctie toets EE2 Toetsvoorbereiding : - Futur Proche en Futur Simple	Startactiviteiten Spreekvaardigheid : - Manège d'exposés	Luisteren (TW) Schrijven (TW) [essay SA2] Spreken (les)
Periode 8	Startactiviteiten Input : - TV5monde : SA3	Startactiviteiten Input : - MGM-Ça va	Startactiviteiten Spreekvaardigheid : - Sujets personnels	Lezen (TW) Spreken (les)
Periode 9	Startactiviteiten Input : - TV5monde : SA4)	Startactiviteiten Input : - MGM-Ça va Schrijfvaardigheid : - Peerfeedback en Correctie toets EE3 Toetsvoorbereiding : - Conditionnel et Gérondif	Startactiviteiten Spreekvaardigheid : - Manège d'exposés	Luisteren (TW) Schrijven (TW) [Essay SA3/SA4] Spreken (les)
Periode 10	Startactiviteiten Input : - MGM-Ça va -	Startactiviteiten Littérature : - Poésie Input : - MGM-Ça va	Startactiviteiten Spreekvaardigheid : - Sujets personnels	Lezen (TW) Spreken (les)

6 VWO	Les 1	Les 2	Les 3	Toetsen
Periode 11	Startactiviteiten Input : - TV5monde : SA5	Startactiviteiten Input : - Histoire littéraire (MA-17 ^e siècle) Spreekvaardigheid : - Manège d'exposés : Sujets académiques	Startactiviteiten Input : - Lecture : Roman Spreekvaardigheid : - Présentations chapitres CSE	Luisteren
Periode 12	Startactiviteiten Input : - TV5monde : SA6	Startactiviteiten Input : - Histoire littéraire 18 ^e – 20 ^e siècle Schrijfvaardigheid : - Peerfeedback en Correctie toets EE4 Toetsvoorbereiding : - Voix passive et Subjonctif	Startactiviteiten Input : - Lecture : Roman - Visionnement : Pièce de théâtre Spreekvaardigheid : - Présentations chapitres CITO luistertoets	Schrijven [Essay SA5/SA6] Literatuugesch.
Periode 13	Startactiviteiten Toetsvoorbereiding - Luistervaardigheid - Spreekvaardigheid	Startactiviteiten Spreekvaardigheid - Manège d'exposés : Sujets académiques	Startactiviteiten Spreekvaardigheid : - Sujets personnels	CITO luistert. Spreken
Periode 14	Startactiviteiten Toetsvoorbereiding - Schrijfvaardigheid	Startactiviteiten Toetsvoorbereiding - CSE	Startactiviteiten Toetsvoorbereiding - Schrijfvaardigheid	Schrijven
Periode 15	EINDEXAMEN			CSE

27. Het AIM/AIME-lesmodel

Een vast lesmodel waarbij begonnen wordt met klassikaal werk en daarna groepswork is wenselijk. Een lesmodel dat rekening houdt met de beperkingen van het lokaal (de lokalen) kent de volgende ingrediënten:

1. Bienvenue/présence
2. Routine linguistique: elke les 1 routine
3. Répétition : elke les 1 répétition (review).
4. Activités de classe (0'-20')
5. Activités de groupe (10'-40')

In het begin zal de hoeveelheid tijd voor groepswork beperkt zijn. Als leerlingen verder komen en steeds meer activiteiten zelfstandig kunnen doen, zal de hoeveelheid tijd dat leerlingen in groepen werken, toenemen. In dit lesmodel hoeft alleen halverwege en aan het eind de opstelling veranderd te worden. Als dit in het eerste leerjaar goed is aangeleerd, zal dit geen problemen geven.

Bienvenue/présence/on parle français: Het is belangrijk dat de docent elke les de leerlingen opvangt bij de deur en op een persoonlijke manier leerlingen in het Frans begroet. Zo wordt meteen duidelijk gemaakt dat er alleen Frans gesproken wordt. Dit is elke les weer noodzakelijk. In de bovenbouw worden leerlingen geacht voldoende gemotiveerd te zijn om zonder een beloning toch de hele les Frans te spreken.

Routines linguistiques: Elke les wordt begonnen met een taalroutine. Een taalroutine kan pas gedaan worden nadat deze uitvoerig is gemodelleerd in een klassikale activiteit. Met taalroutines worden vaste patronen ingeslepen maar ook woorden en grammaticaregels aangeleerd. Leerlingen beginnen hierdoor elke les met een succeservaring wat een emotioneel filter sterk vermindert. De vaste patronen zorgen bovendien voor meer houvast bij het spreken waardoor de leerling een hoger spreektempo kan hanteren.

Répétitions: Na de routine wordt een répétition (review) gedaan. Dit zorgt voor een voortdurende herhaling van de basiswoordenschat. Door bij dit onderdeel gebruik te blijven maken van gebaren, worden de woorden beter verankerd in het geheugen en zijn ze sneller te gebruiken bij het spreken. In klas 5 en 6 kan het mondeling herhalen van woordbetekenissen ook verplaatst worden naar thuis via daarvoor geschikte software (Bijvoorbeeld VocuLearn van LE Network). Hierdoor kan nog meer tijd vrijgemaakt worden voor spreekvaardigheidsontwikkeling.

Activités de classe: In de bovenbouw worden diverse andere activiteiten klassikaal gedaan zoals huishoudelijke mededelingen (planner/studiewijzer, enz.), instructie nieuwe groepsactiviteiten, introductie nieuwe gespreksthema's, grammaticale instructie (inductief of expliciet)

Activités de groupe: De meeste tijd zullen leerlingen werken in groepen van 4-6 leerlingen aan activiteiten die omschreven zijn in de diverse programma's.



28. Het vaklokaal

Talen worden nogal eens ingeroosterd in ‘theorie-lokalen’. Dit is ontstaan in de tijd dat talendocenten zich vooral bezighielden met grammatica, instructie en huiswerkcorrectie en dat een boek, een schoolbord en 32 vaste werkplekken met tafel en stoel voldoende hulpmiddelen waren om de taal adequaat te onderwijzen. Meer vaardigheidsgericht taalonderwijs, zoals deze methodiek voorstaat, stelt meer eisen aan een lokaal. Hierdoor is het legitiem om een ‘vaklokaal’ te gebruiken. Een vaklokaal is een lokaal dat ‘vakspecifieke’ eigenschappen

heeft die voortvloeien uit de gebruikte methodiek. Nu is een vaklokaal voor deze methodiek niet te vergelijken met een practicumlokaal voor scheikunde dat eisen stelt aan een vaklokaal waardoor het ongeschikt is voor andere vakken. Toch is het gerechtvaardigd om een vaklokaal voor taalvaardigheidsonderwijs een praktijklokaal te noemen en hier meer eisen aan te stellen dan die doorgaans aan ‘theorielokalen’ gesteld worden.

In de praktijk zullen veel scholen te weinig lokalen hebben om elke vakdocent een ‘eigen’ praktijklokaal te geven. Maar in alle redelijkheid kan een vakgroep van een schoolleiding ‘eisen’ dat ze minimaal beschikken over een aantal praktijklokalen dat minimaal gelijk is aan het totaal aantal lessen voor het vak gedeeld door de gemiddelde bezettingsgraad van een lokaal. Als docenten dan hun werkuren op elkaar afstemmen, kunnen veel lessen in een praktijklokaal gegeven worden. In gevallen waarin docenten veel moeten ‘reizen’ kunnen allerlei creatieve oplossingen (bijvoorbeeld het inzetten van karren) de negatieve effecten minimaliseren. Hierna wordt een schets gegeven van een ideaal praktijklokaal voor deze methodiek (die ook geldt voor de AIM-methodiek).

Een typische AIM-les kent veel variatie. Klassikale – en groepsactiviteiten die maximaal 10 minuten duren en die elkaar afwisselen moeten zorgen voor een goede focus van de leerlingen. Voor de klassikale activiteiten is een “arena-opstelling” erg belangrijk omdat leerlingen zich dan niet kunnen verschuilen achter tafels en achter elkaar. De docent heeft een centrale plaats en is in staat om zittend of staand de hele klas aan te sturen. Om de spreektijd van leerlingen te maximaliseren, is het van groot belang om in groepen te kunnen werken. Bovendien ontlast dit de docent die tijdens het groepswork even “op adem kan komen”. Tijdens een les in de bovenbouw is sprake van meer groepswork en duren de activiteiten in de groep ook langer.

Een ideaal praktijklokaal dat aan al deze eisen voldoet, kent dus een arena-opstelling (bijvoorbeeld twee halve cirkels van stoelen en tafels) voor de klassikale activiteiten én een opstelling met 5 grote tafels voor groepen van 5-7 leerlingen. Dit kan echter een probleem zijn in veel Nederlandse scholen. Het regelmatig verschuiven van meubels is vaak niet gewenst en er moet klassikaal én in groepen met dezelfde meubels gewerkt worden. Een vaste volgorde van de verschillende activiteiten kan helpen om de nadelige gevolgen op te vangen: Als leerlingen op één school in alle klassen werken met dezelfde opstelling en dezelfde volgorde van de lessen, en de docenten in klas 1 leren de leerlingen in het begin van het jaar de basis- en de groepsopstelling goed en snel maken, zal de overlast beperkt blijven.

