

**VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK
SECUNDAIR ONDERWIJS**

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

**AV DUIJS
AV ENGELS
AV FRANS**

**Derde graad TSO
Derde leerjaar**

**Audio-, video- en teletechnieken
Bouwconstructie en planningstechnieken
Chemische procestechneken
Computergestuurde mechanische produktietechnieken
Houtconstructie en planningstechnieken
Industriële bouwtachneken
Industriële computertechnieken
Industriële koeltechnieken
Industriële onderhoudstechnieken
Industriële warmtetechnieken
Kunststofvormgevingstechnieken
Mechanica constructie en planningstechnieken
Regeltechnieken
Stuur- en bewakingstechnieken
Textieldrukdesign
Textielveredeling en breikunde
Toegepaste autotechnieken
Water- en luchtbeheersingstechnieken
Weg- en waterbouwkundetechnieken**

AV DUTS

**Derde graad TSO
Derde leerjaar**

**Audio-, video- en teletechnieken
Bouwconstructie en planningstechnieken
Chemische procestechnieken
Computergestuurde mechanische produktietechnieken
Houtconstructie en planningstechnieken
Industriële bouwtachnieken
Industriële computertechnieken
Industriële koeltechnieken
Industriële onderhoudstechnieken
Industriële warmtetechnieken
Kunststofvormgevingstechnieken
Mechanica constructie en planningstechnieken
Regeltechnieken
Stuur- en bewakingstechnieken
Textieldrukdesign
Textielveredeling en breikunde
Toegepaste autotechnieken
Water- en luchtbeheersingstechnieken
Weg- en waterbouwkundetechnieken**

INHOUD

blz.

1	BEGINSITUATIE	4
2	VAKDOELSTELLINGEN	4
2.1	Vaardigheidsdoelstellingen	4
2.2	Cognitieve doelstellingen	5
3	LEERINHOUDEN	5
3.1	Vaardigheden	5
3.2	Cognitieve leerinhouden	6
4	METHODOLOGISCHE WENKEN	6
4.1	Algemene principes	6
4.2	Vaardigheden	6
4.3	Cognitief gedeelte	7
5	BIBLIOGRAFIE	8

1 BEGINSITUATIE

Dit leerplan Duits is bestemd voor leerlingen van de 3de leerjaren van de 3de graad TSO van de nijverheidsstudierichtingen. De leerlingen krijgen een globaal pakket vreemde talen van 4 lessen. Dat betekent dat Duits misschien helemaal niet wordt ingericht, dat het meestal 1 uur en soms 2 uur zal worden gegeven.

De leerlingen komen meestal uit studierichtingen met een zwakke basis vreemde talen; velen van hen maken voor het eerst kennis met Duits. Ze bereiden zich direct voor op een beroepsleven waarin talenkennis slechts een secundair aspect is; ze hebben over het algemeen weinig aanleg voor talen en zijn dikwijls weinig gemotiveerd om ze te leren. De mogelijkheden zullen dus beperkt zijn, en het onderwijs Duits zal moeten afgestemd zijn op de professionele behoeften. Men zal vrijwel altijd van nul moeten beginnen.

2 VAKDOELSTELLINGEN

Naast de doelstellingen die gelden voor het christelijk opvoedingsproject en voor de persoonlijkheidsvorming in het algemeen, dienen volgende vakspecifieke doelstellingen te worden nagestreefd:

- vaardigheidsdoelstellingen;
- cognitieve doelstellingen.

2.1 Vaardigheidsdoelstellingen

In het moderne onderwijs vreemde talen zijn de vaardigheden van primordiaal belang. Op dit niveau zal het allereerst gaan om receptieve vaardigheden, dus om het ontwikkelen van luister- en vooral leesvaardigheid.

2.1.1 *LUISTEREN-LEZEN*

De leerlingen beschikken over strategische vaardigheden om hun lees- en luistervaardigheid te verhogen: tussentitels en trefwoorden herkennen, hoofd- en bijzaken onderscheiden, hulpmiddelen hanteren (woordenlijsten, woordenboeken ...). Deze strategische vaardigheden zouden ze grotendeels al in een vroeger onderwijsstadium moeten hebben verworven.

- Ze kunnen eenvoudig geformuleerde schriftelijke en mondelinge opdrachten (b.v. door de leraar, in het handboek) begrijpen en uitvoeren.
- Ze kunnen algemene teksten met ongeveer 1 à 2 minuten leesduur en met eenvoudige woordenschat (mededelingen, reclameboodschappen, dialogen ...) begrijpen in essentie.
- Ze kunnen wat complexere lees- en luisterteksten die met beelden ondersteund worden, in hun essentie begrijpen (b.v. kranteberichten met foto's, toeristisch materiaal met foto's, diareksen met commentaar, strips, eventueel een TV-uitzending).
- Ze kunnen niet al te moeilijke, niet al te lange vakteksten (b.v. gebruiksaanwijzingen, voorschriften voor onderhoud, werkwijze ...) vatten in essentie en zoveel mogelijk in detail; ze kunnen daartoe de specifieke vakbronnen hanteren.
- Ze kunnen deze vaardigheden toepassen in niet-klassikale situaties.

2.1.2 *SPREKEN-SCHRIJVEN*

Als de leerlingen 1 uur Duits hebben, zijn spreken en schrijven onhaalbare doelstellingen. De hierna volgende voorschriften zijn dan ook enkel van toepassing voor die doelgroepen die tenminste 2 uur Duits hebben.

2.1.2.1 Spreken

- De leerlingen imiteren zo precies mogelijk de uitspraak van de Muttersprachler die de Duitse standaardtaal gebruiken.
- Ze kunnen een korte, eenvoudige tekst hardop lezen.
- Ze kunnen een rol vertolken in een vooraf gegeven korte dialoog.
- Ze kunnen korte dialoogjes voeren met behulp van vooraf gegeven sleutelwoorden en zinswendingen.

2.1.2.2 Schrijven

De leerlingen kunnen correct Duitse woorden of korte zinnen overschrijven (b.v. van het bord).

2.2 Cognitieve doelstellingen

2.2.1 *LANDESKUNDE*

- De leerlingen kennen de landen waar in hoofdzaak Duits gesproken wordt met hun hoofdsteden en kunnen ze op de landkaart aanduiden.
- Ze kennen het belang van Duits en Duitsland voor hun vak.

2.2.2 *WOORDENSCHAT*

De leerlingen herkennen de woordenschat die nodig is voor het begrijpen van de luister- en leesteksten (passieve woordenschat).

- Ze begrijpen een beperkt aantal woorden die het frequentst in het algemeen gebruikte Duits voorkomen, en een groter aantal woorden uit de vaktaal.
- Met minimum 2 lestijden kunnen ze deze woorden ook gebruiken in de in 2.1.2.1 en 2.1.2.2 beschreven situaties.

2.2.3 *GRAMMATICA/SYNTAXIS*

- De leerlingen kunnen in de hen aangeboden lees- en luisterteksten de nog niet bestudeerde grammaticale fenomenen zo opvangen dat de verstaanbaarheidsproblemen beperkt worden. Naarmate de leerlingen inzicht krijgen in het naamvallensysteem, zal de verstaanbaarheid toenemen door associatie, door de context door vergelijking met de moedertaal (Verstehensgrammatik).
- Met minimum 2 lestijden kunnen ze de belangrijkste grammaticale fenomenen ook gebruiken in de in 2.1.2.1 en 2.1.2.2 beschreven situaties.

3 LEERINHOUDEN

3.1 Vaardigheden

3.1.1 *LUISTEREN-LEZEN*

Een vijftal niet te moeilijke luister- en een vijftal niet te moeilijke leesteksten of materiaalreeksen van algemene aard.

Een vijftal specifieke vakteksten die als luister- of leestekst behandeld worden.
Is er een 2de lesuur, dan wordt het aantal behandelde teksten uitgebreid.

3.1.2 *SPREKEN-SCHRIJVEN*

Enkele zeer eenvoudige, vooral reproductieve spreek-en schrijftuigen (alleen als er een 2de lesuur is.)

3.2 Cognitieve leerinhouden

3.2.1 *LANDESKUNDE*

- Naam van de Duitstalige staten met hun hoofdstad; ligging op de landkaart.
- De rol van de Duitstalige landen voor het specifieke vakgebied.

3.2.2 *WOORDENSCHAT*

De woordenschat voor het begrijpen van de lees- en luisterteksten (passieve woordenschat; geen lange-termijn-kennis).

- Kennis van enkele elementaire taalfuncties uit de frequentste woordvelden (b.v. personalia, elementaire informatie vragen en geven, bestellen, afrekenen en aanvaarden, wonen, wensen; kalender)
- Kennis van de meest frequente woordenschat uit het vakgebied.
- Systematische uitbreiding als er meer dan één lesuur is.

3.2.3 *GRAMMATICA/SYNTAXIS*

- Begrip van de in de teksten voorkomende grammaticale en syntactische fenomenen, voorzover ze tot onbegrip zouden kunnen leiden en niet actief worden aangeleerd.
- Vanaf 2 lesuren: beheersing in eenvoudige spreek- en schrijfsituaties van nominatief, accusatief en datief, Indikativ Präsens.

4 METHODOLOGISCHE WENKEN

4.1 Algemene principes

- In deze minimumsituatie moeten de leerlingen maximaal op het toekomstige beroepsleven worden voorbereid. Dat betekent dat hen een zeer algemeen taalkader wordt aangeboden, dat ze vaktaal leren, dat ze ervaring opdoen met de communicatieve situaties waarin ze Duits zullen nodig hebben en dat ze bronnen leren gebruiken.
- Omdat de tijd meestal zeer beperkt is, zal de leraar zeer goed moeten organiseren en vooral combineren: zo kan hij een leestekst eerst met specifieke leesvaardigheidsoefeningen benaderen, daarna gebruiken om woordenschat aan te leren, tenslotte wijzen zij op grammaticale verschijnselen enzovoort. Op die manier kan veel tijd gewonnen worden.
- Voor deze leerlingen zal motivering erg belangrijk zijn. Het gebruik van vakteksten en van situaties waaruit de noodzaak van de taalkennis voor dat vak blijkt, ligt dan ook voor de hand.
- De oefen- en evaluatievormen zullen noodgedwongen eenvoudig zijn en de opgaven moeten eenvoudig worden geformuleerd.
- De leraars zijn vrij in de keuze van handboeken en materiaal. De keuze zal niet eenvoudig zijn, omdat er meestal geen precies voor deze doelgroep ontworpen materiaal zal beschikbaar zijn. De leraar kan allicht geleidelijk een eigen materiaalverzameling aanleggen.

4.2 Vaardigheden

4.2.1 *LUISTEREN EN LEZEN*

- Luister- en leesvaardigheid worden in de eerste plaats inge oefend in elke les, wanneer de leerlingen informatie en instructie krijgen in het Duits. Op die manier ontstaat stilaan een korpus Duitse zinnen dat voor de specifieke communicatie in de klas kan worden gebruikt.
- Nog vaak wordt leesvaardigheid verward met hardop lezen; bij hardop lezen gaat het echter om spreekvaardigheid. Bij leesvaardigheid gaat het in principe om stillezen.
- Voor dit beginniveau is er eenvoudig materiaal (van Inter Nationes) en in verschillende handboeken. De TV biedt mogelijkheden voor eenvoudig videomateriaal (reclame, korte nieuwsflitsen ...). De leraar kan beginnen met bijzonder verzorgde luister- en leessituaties (men denke aan de eerste fase van de 'Sprechsituationen aus dem Alltag' van Inter Nationes). In het begin kunnen de teksten verschillende keren worden gelezen of beluisterd, in fragmenten worden verdeeld en (via Vorentlastung) worden vergemakkelijkt.
- De leraar gebruikt oefen- en evaluatievormen waarin productief gebruik van het Duits vermeden wordt (Richtig/Falsch, meerkeuze, combinatie-oefeningen, antwoorden in het Nederlands). Alleen met een 2de lesuur kan men iets productievormen proberen.
- Toetsing gebeurt met een nieuwe tekst van ongeveer hetzelfde niveau en ongeveer dezelfde lengte als de al behandelde teksten, met presentatie en oefenvormen zoals bij de voorgaande oefenvormen.

Er kan met twee soorten teksten gewerkt worden. De leraar kan bijvoorbeeld een luister- of leestekst eerst met luister- of leesvaardigheidsoefeningen benaderen, daarna gebruiken om woordenschat aan te leren, en tenslotte wijzen op grammaticale verschijnselen enzovoort. Zij kan meer vakspecifieke teksten kiezen met de uitdrukkelijke bedoeling luister- of leesvaardigheid te oefenen.

4.2.2 *SPREKEN EN SCHRIJVEN*

Spoken en schrijven zullen met één uur les een onbereikbaar doel blijven; vanaf 2 uur zijn er iets meer mogelijkheden, maar veel kan men ook dan niet verwachten. Belangrijk zijn steeds zo correct mogelijke spelling en uitspraak; cassettes met Muttersprachler verdienen aanbeveling. Eventuele toetsing zal bestaan uit gelijkaardige oefeningen als in de loop van het jaar zijn gemaakt.

4.3 Cognitief gedeelte

4.3.1 *LANDESKUNDE*

Landeskunde komt het best over via een enthousiaste leraar!

Het verdient aanbeveling dat de relatie van de studierichting tot Duitsland wordt geactualiseerd door een bezoek aan een bedrijf in dat land.

4.3.2 *WOORDENSCHAT*

- De receptieve woordenschat moet alleen voor de concrete situatie gekend zijn. Sterke leerlingen kunnen deze woordenschat natuurlijk tot actief bezit maken.
- De actieve woordenschat wordt zoveel mogelijk gecontextualiseerd aangeleerd (b.v. met voorbeelden). Het grondig inoefenen en toetsen van deze actieve woordenschat is prioritair. Combinatie-oefeningen zijn daarvoor erg nuttig (genus en meervoud bij substantieven, synoniemen en tegenstellingen vinden ...).

4.3.3 GRAMMATICA

- In de teksten zal de leerling een reeks grammaticale fenomenen waarnemen die hij niet hoeft te beheersen. Sterkere leerlingen kunnen zich het verschijnsel eventueel intuïtief eigen maken.
- De (vanaf twee lessen) te beheersen grammatica wordt zo mogelijk in functionele voorbeelden aangebracht; de leerlingen vinden dan zelf de regel. De regels worden in het Nederlands geformuleerd. De moeilijkheidsgraad kan geleidelijk worden verhoogd, en nieuwe leerstof zal aangebracht worden in combinatie met herhaling. Het traditionele aanbod van oefen- en toetsvormen kan blijven gelden.

5 BIBLIOGRAFIE

Deze bibliografie werd zo opgevat dat de opgesomde werken theoretische achtergrond en inspirerende hulp kunnen bieden bij de verschillende aspecten zoals die in het nieuwe, communicatief gerichte leerplan naar voren komen.

Ze zijn sterk aan te bevelen als leidraad bij de lesvoorbereidingen en bij het opstellen van eigen cursusmateriaal. Deze lijst biedt een ruime keuze, maar is geenszins exhaustief.

5.1 Duitse vakliteratuur in verband met de betrokken specialisaties

BAKSCH, H., Wörterbuch für Architektur Hochbau und Baustoffe. Bauverlag, Wiesbaden-Berlin, 1977.

BALZEIT, H., Die Entwicklung von Software-Systemen. B.I-Wissenschaftsverlag, 1982.

BAUER, W., Computer-Grundwissen. Falken Verlag, Niedernhausen, 1984.

BERGHOLD, F., Die große Elektrofibel. Pflaumverlag, München, 1973.

BERNSTEIN, H., Hardware-Handbuch. Markt en Technik Verlag Ab, Haar bei München, 1987.

BUSCHMANN-KOESSLER, Handbuch der Kraftfahrzeugtechnik. W. Heyne Verlag, München, 1976.

FALKNER, R., Lexikon der modernen Elektronik. Verlag Markt & Technik, München, 1980.

FELLBAUM, G., LOOS, W., Kleines HiFi-ABC. Franzis-Verlag, München, 1984.

FOHL, A., HAMM, M., Die Industriegeschichte des Textils. Verlag der deutschen Ingenieure, Düsseldorf, 1988.

FRANKE - MEYER - NINZ, Chemiefasern. W. Heyne Verlag, München, 1978.

GLOGGER, H.M., Videohandbuch. W. Heyne Verlag, München, 1983.

ILLINI, H., BERNSTEIN, K., Alltägliche Elektronik. Elektor-Verlag, GmbH, Aachen, 1988.

KYI, G., Die perfekte Holzbearbeitung. Verlag G. Kyi, Alsbach, 1984.

LICHTBERGER, B., Praktische Digitaltechnik. Hüthig, Heidelberg, 1987.

LOTZ/ULMER, Einführung in die Bau- und Wohnökologie. Ulmer Verlag, Schönaich, 1986.

- NUHRMANN, D., Das Fernsehprogramm aus deiner Hand. Franzis-Verlag, München, 1984.
- NUHRMANN, D., Schlüssel zum Mikrokomputer. Franzis-Verlag, München, 1983.
- NUHRMANN, D., Elektronik - was ist das? Franzis-Verlag, München, 1984.
- NUHRMANN, D., Das große Werkbuch Elektronik. Franzis-Verlag, München, 1983.
- OBERTHUR, W., Elektronik IVC Mikrocomputer. Pflaumverlag, München, 1985.
- QUICL, G., Datenbanksysteme. Verlagsgesellschaft R. Müller, Kohn-Braunsfeld, 1981.
- RATSKE, D., Handbuch der neuen Medien. Deutsche-Verlags-Anstalt, 1982.
- SCHOLZ, W., Baustoffkenntnis. Werner-Verlag, Düsseldorf, 1969.
- STIEBNER, E.D., u.v.a., Brinckmann's Handbuch der Drucktechnik. Brinckmann, München, 1976.
- PANZER, T.E., EDV-Sicherheit. Tangens München/Verlag Industrielle Organisation, Zürich, 1988.
- VON FERSEN, O., Ein Jahrhundert Automobiltechnik. VDI-Verlag, Düsseldorf, 1986.
- WEBERS, J., Handbuch der Film- und Videotechnik. Franzis-Verlag, München, 1983.
- WIRSUM, S., Praktizierte Elektronik. Franzis-Verlag, München, 1984.
- WIRSUM, S., Schalten, Steuern, Regeln, Stellen und Verstärken. Franzis-Verlag, München, 1984.
- ZIELINSKI, S., Zur Geschichte des Videorecorders. Wissenschaftsverlag V. Spiess, 1986.

5.2 Lexica

DER GROSSE DUDEN IN 10 BÄNDEN. Bibliographisches Institut, Mannheim.

Zeer nuttig voor de leraar zijn:

- Band 3: Bildwörterbuch
- Band 6: Aussprachewörterbuch
- Band 9: Sprachliche Zweifelsfälle
- Band 10: Bedeutungswörterbuch

Duden Schülerlexikon. Bibliographisches Institut, Mannheim.

Meyers Kinderlexikon. Bibliographisches Institut, Mannheim.

WAHRIG, G., Deutsches Wörterbuch. Bertelsmann Lexikon-Verlag, Gütersloh (Berlin).

5.3 Grammatik: Lehr-und Uebungsbücher.

BUSCHA, J., Deutsches Uebungsbuch. VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig.

BUSSE, J., Mir oder mich? Verlag für Deutsch, München.

DREYER-SCHMITT, Lehr-und Uebungsbuch der deutschen Grammatik. Verlag für Deutsch, München.

- ENGELS, A., VAN STATEM, A.H., Der Uebungsmeister. De Sikkel, Malle.
- EPPERT, F., Grammatik lernen und verstehen. Klett Verlag, Stuttgart.
- GRIESBACH, H., Das Sprachheft 1. Max Hueber Verlag, München.
- HERDER (Hrsg.), Übungen zu Schwerpunkten der deutschen Grammatik. VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig.
- HEREMANS, T., Kurze deutsche Grammatik. J.B. Wolters, Leuven.
- KARS, J., HÄUSSERMANN, U., Grundgrammatik Deutsch. Diesterweg, Frankfurt/Main.
- KIEFT, P., Deutsche Sprachlehre. Thieme, Zutphen.
- KOEHLER, Cl., Deutsche verbale Wendungen für Ausländer. Eine Auswahl mit Beispielen und Übungen. VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig.
- POSTMA, W.K., Hochdeutsche Sprachlehre. Wolters-Noordhoff bv, Groningen.
- SCHAUS, R., Abgestufte Übungen zur deutschen Grammatik. De Sikkel, Malle.
- SCHEELE, J., Die Quelle der Grammatik. Thieme, Zutphen.
- STEVERINCK, A.J., Fertig ... Los. Grammatik. Thieme, Zutphen.
- VANACKER, M., TIMPERMAN, Tr., Duitse Spraakkunst voor Nederlandstaligen. DNB/Uitgeverij Pelckmans, Kapellen.
- VANACKER, M., TIMPERMAN, Tr., Duitse spraakkunstoefeningen voor het secundair onderwijs. DNB/Uitgeverij Pelckmans, Kapellen.
- VANACKER, M., TIMPERMAN, Tr., Übungen zur deutschen Grammatik. DNB/Uitgeverij Pelckmans, Kapellen.
- VAN DE POEL, J., VAN DE POEL, K., Mini-Grammatik Deutsch. De Sikkel, Malle.
- VAN VISSCHEL, A., Deutsche Übungshefte 1,2,3. De Sikkel, Malle.
- VICTOOR, A., SNAUWAERT, J., Duitse Basisgrammatica. Die Keure, Brugge.
- WENDT, H.F., Langenscheidts Kurzgrammatik Deutsch. Langenscheidt, Berlin.

5.4 Landeskunde

Het spreekt vanzelf dat de geciteerde titels onderhevig zijn aan de sterk veranderende actualiteit, zeker in het licht van de snelle evolutie van het huidige Duitsland.

GRIESBACH, H., Aktuell und interessant. Die deutschsprachigen Länder. Leseheft mit Übungen. Max Hueber Verlag, München.

SCHMID, G., Fr., Kleine Deutschlandkunde. Ein erdkundlicher Überblick. Klett Verlag, Stuttgart.

Tatsachen über Deutschland (te verkrijgen in het Goethe-Institut, Belliardstraat te Brussel).

Het materiaal van Inter Nationes: per school of per instituut kan een set van de geluidsbanden, diama-
teriaal, tekst- en werkboeken kosteloos worden besteld. Het Jahresprogramm dient met stempel van de
school aangevraagd te worden bij: Inter Nationes, Audiovisuelle Medien, Kennedyallee 91-103, D-5300
Bonn 2.

Een keuze uit het rijke aanbod aan Landeskunde-materiaal:

- Audiovisuelles Ergänzungsmaterial zur Landeskunde der Bundesrepublik Deutschland.
- Wer kommt mit? Eine Reise durch die Bundesrepublik.
- Zehnmal Landeskunde der Bundesrepublik Deutschland.
- Themen aus dem Alltag der Bundesrepublik Deutschland.
- Das Land, in dem wir leben. Zur Gegenwartskunde der Bundesrepublik Deutschland.
- Was wird aus unserer Stadt?
- Deutschlandspiel. Das Spiel, mit dem man spielend die Bundesrepublik Deutschland entdeckt.
- Das Münchenspiel.

Materialien zur Landeskunde (te verkrijgen bij Goethe Institut, Referat 42, Lenbachplatz 3,
D-8 München 2) ter beschikking worden gesteld:

- Schule und Freizeit (Text- und Arbeitsbuch)
- Herbung und Anzeigen (Textbuch)
- Wahl und Presse (Textbuch und Glossar)
- Ausländische Jugendliche (Text- und Arbeitsbuch)
- Videomateriaal en didaktisering.

5.5 Spreekvaardigheid

ALTEMOELLER, E.M., Fragespiele für den Unterricht zur Förderung der spontanen mündlichen
Ausdrucksfähigkeit. Klett Verlag, Stuttgart.

BARBERIO, P., BRUNO, E., Deutsch im Hotel, Langenscheidt, Berlin.

COHEN, U., e.a., Zimmer frei. Deutsch in Hotel und Restaurant. Langenscheidt, Berlin.

DREKE, M., LIND, Wechselspiel. Sprechanlässe für die Partnerarbeit im kommunikativen Deutschun-
terricht. Langenscheidt, Berlin.

GOEBEL, R., Lernen mit Spielen. Lernspiele für den Unterricht mit ausländischen Arbeitern.
Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt-Bonn.

HAUBLEIN, G., e.a., Telefonieren - Schriftliche Mitteilungen. Ein Programm zur Erweiterung der
Ausdrucksfähigkeit im Deutschen. Langenscheidt, Berlin.

LOHFERT, W., SCHERLING, Th., Wörter, Bilder, Situationen. Langenscheidt, Berlin.

LOHFERT, W., Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache. Max Hueber Verlag,
München.

MUELLER, H., Deutsch mit Phantasie. Max Hueber Verlag, München.

RENAUD, R., SPANS, B., Sprechen Sie mit! Klett Verlag, Stuttgart.

SPIER, A., Mit Spielen Deutsch lernen. Scriptor Verlag, Kronberg.

ZIELINSKI, W.D., Papa, Charly hat gesagt. Langenscheidt, Berlin.

Materiaal van Inter Nationes:

Was möchten Sie wissen?

Themen aus dem Alltag der Bundesrepublik Deutschland.

Ich bin neugierig, wie alles funktioniert ...

Sprechintentionen, Modelle 4

Sprechsituationen aus dem Alltag, 2. Teil, Modelle 5

Themen und Meinungen im Für und Wider, Modelle 6.

Materiaal van het Goethe Institut:

CHARPENTIER, M., e.a., Bild als Sprechana\$. Kunstbild.

BRANDI, M.L., e.a., Bild als Sprechana\$. Sprechende Fotos.

DAUVILLIER, Chr., Im Sprachunterricht spielen. Aber ja!

LAVEAU, I., Bild als Sprechana\$. Werbeanzeigen.

5.6 Lesen

BOSCHMA, N., VAN EUNEN, K., e.a., Lesen, na und? Ein literarisches Arbeitsbuch für die ersten Jahre Deutsch. Langenscheidt, Berlin.

BULKBOEK, uitgave Knippenberg, Postbus 14000, 3508 SB Utrecht, tel. 030/510992.

KAST, B., Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht. Langenscheidt, Berlin.

Jahrbuch der Kinderliteratur.

Sirene, Zeitschrift für Literatur (zie tijdschriften).

Materialien zur Literatur van het Goethe Institut:

Literarische Texte in der Unterrichtspraxis

Teil 1 - Seminararbeit

Teil 2 - Eine Beispielsammlung

Teil 3 - Übungsformen

Literarische Texte im Unterricht

Märchen

Märchen. Aufgaben und Übungen.

Bewölkte Vergangenheit. Eine Kindheit im dritten Reich.

Der Sprachabschneider.

Literatur im Unterricht. Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer.

Literatur im Deutschunterricht am Beispiel von narrativen Texten.

Sach- und Fachtexte im Unterricht. Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer.

(alles te verkrijgen via Goethe-Institut, Brussel of München).

Verschillende teksten te verkrijgen via Inter Nationes (b.v. Anspiel - konkrete Poesie).

5.7 Didactiek en methodiek

BALDEGGER, M., Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt, Berlin.

DUHAMEL, R., ETIENNE, F., Didactiek van het Duits. Van In, Lier.

NEUNER, G., e.a., Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Langenscheidt, Berlin.

STRAUSS, D., Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt, Berlin.

5.8 Tijdschriften

Bedoeld als achtergrond voor de leraar:

Deutsch als Fremdsprache: Herder Institut, Lumumbastrasse 4, D-7022 Leipzig.

Praxis Deutsch: Friedrich Verlag, Postfach 100150, D-3016 Seelze 6.

Zielsprache Deutsch: Max Hueber Verlag, Max Hueberstrasse 4, D-8045 Ismaning (München).

Sirene. Zeitschrift für Literatur: Wolters-Noordhoff, Postbus 58, 9700 MB Groningen.

Levende Talen: Bureau van de Vereniging van Leraren in Levende Talen, Postbus 5148, 1007 AC Amsterdam.

Tijdschriften met teksten voor de leerlingen:

Langenschenscheidts Sprachillustrierte, Langenscheidts-Verlag, Berlin.

Scala, Jugendmagazin, kosteloos te verkrijgen via Frankfurter Sociëtas Druckerei GmbH, Postfach 2929, Frankfurterallee 71-81, D-6000 Frankfurt/Main.

Scala, deutsche Ausgabe. Für Fortgeschrittene.

Tijdschriften van Mary Glasgow Publications: Das Rad, Schuss, Der Roller e.a.

5.9 Nuttige adressen

Deutsche Bibliothek: Goethe-Institut, Belliardstraat 58, 1040 Brussel, tel. (02)230 39 70.

Inter Nationes: D-5300 Bonn 2 (Bad Godesberg), Kennedyallee 91-103.

Ambassade van de BRD: Tervurenlaan 190, 1050 Brussel.

Duitse Dienst voor Toerisme: Luxemburgstraat 23, 1040 Brussel.

Rat der Deutschen Kulturgemeinschaft: Kaperberg 8, 4700 Eupen.

Consulaat-Generaal van de BRD: de Keyserlei 5, 2018 Antwerpen.

Forum DaF: Max Hueber Verlag, Redaktion Forum DaF, Max-Hueber-Strasze 4, D - 8045 Ismaning.

Schulfernsehen: Westdeutsches Schulfernsehen, Appellhofplatz, 1, 5000 Köln 1.

AV ENGELS

**Derde graad TSO
Derde leerjaar**

**Audio-, video- en teletechnieken
Bouwconstructie en planningstechnieken
Chemische procestechnieken
Computergestuurde mechanische produktietechnieken
Houtconstructie en planningstechnieken
Industriële bouwtechnieken
Industriële computertechnieken
Industriële koeltechnieken
Industriële onderhoudstechnieken
Industriële warmtetechnieken
Kunststofvormgevingstechnieken
Mechanica constructie en planningstechnieken
Regeltechnieken
Stuur- en bewakingstechnieken
Textieldrukdesign
Textielveredeling en breikunde
Toegepaste autotechnieken
Water- en luchtbeheersingstechnieken
Weg- en waterbouwkundetechnieken**

INHOUD

blz.

1	SITUERING VAN HET LEERPLAN	4
2	BEGINSITUATIE	4
2.1	Gemeenschappelijke kenmerken	4
2.2	Mogelijke verschillen in voorkennis	5
3	VAKDOELSTELLINGEN	6
3.1	Algemene doelstellingen	6
3.2	Concretisering van de algemene doelstellingen	6
4	LEERINHOUDEN	9
5	METHODOLOGISCHE WENKEN	9
6	BIBLIOGRAFIE: SELECTIEF EN GEANNOTTEERD	10

1 SITUERING VAN HET LEERPLAN

Dit leerplan is bestemd voor leerlingen van de 3de leerjaren van de 3de graad TSO van de nijverheidsstudierichtingen.

Deze leerlingen krijgen een globaal pakket "vreemde talen" van vier lessen per week.

Welke "vreemde talen" dit globaal pakket precies moet bevatten en hoeveel van de vier lessen aan elke vreemde taal besteed moeten worden, is niet voorgeschreven. Daarover kan elke school vrij beslissen. Dat laat de scholen toe het globaal pakket "vreemde talen" zo nauwkeurig mogelijk samen te stellen in functie van de reële, specifieke behoeften van de leerlingen in de verschillende richtingen. Idealiter wordt de beslissing in verband met de samenstelling van het globaal pakket "vreemde talen" voor elke afzonderlijke specialisatierichting genomen in onderling overleg tussen de directie en **alle** leraars die voor een bepaalde richting verantwoordelijkheid dragen. Daarbij spelen de leraars die de voor de studierichting specifieke vakken onderwijzen, een belangrijke informatieve rol.

Dit heeft verstrekkende **implicaties voor het leerplan Engels specialisatiejaren TSO**.

- Indien Engels deel uitmaakt van het globaal pakket "vreemde talen", kan de leerplancommissie niet voorzien hoeveel lessen per week dit zal zijn. In de praktijk zal het meestal gaan om één of twee lessen. **Het leerplan zal dus minstens met deze twee mogelijkheden rekening moeten houden.**
- Wanneer de overlegcommissie voor een bepaalde specialisatierichting beslist Engels in het globaal pakket "vreemde talen" op te nemen, zal zij daarvoor haar eigen gefundeerde redenen hebben. In feite kunnen deze redenen geformuleerd worden in termen van doelstellingen van de cursus Engels voor die studierichting. **De leerplancommissie kan wel gemeenschappelijke algemene doelstellingen formuleren**, die voor alle specialisatiejaren als richtlijn gelden, maar **het nauwkeurig bepalen van de prioriteiten en de gedeeltelijke opvulling van de leerinhouden, behoort tot de verantwoordelijkheid van de leden van de overlegcommissie - zowel taalleraren als vakspecialisten -, die van nabij bij de opleiding en wellicht ook bij de tewerkstellingskansen van de leerlingen betrokken zijn.** Met hun opvattingen en wensen moet in deze materie in elk geval rekening gehouden worden.

Het leerplan Engels specialisatiejaren TSO kan dus slechts **een raamleerplan** zijn dat in grote lijnen de doelstellingen en de leerinhouden omschrijft, maar **dat in functie van elke afzonderlijke specialisatierichting en van de beschikbare tijd door de betrokken leraars Engels zelf geconcretiseerd moet worden**, in nauw overleg met de vakspecialisten en in de geest van het leerplan.

2 BEGINSITUATIE

2.1 Gemeenschappelijke kenmerken

- De leerlingen komen meestal uit technische studierichtingen waar de aandacht sterker gericht was op het verwerven van praktische vaardigheden en kennis, dan op het ontwikkelen van taalgevoeligheid en inzicht in het functioneren van taal. Hun schoolse taalbagage waarop het aanleren van een vreemde taal normaliter kan steunen, zal eerder klein en gebrekkig zijn.
- Na het 2de leerjaar van de 3de graad TSO hebben zij gekozen voor een extra leerjaar in een relatief eng gespecialiseerde technische richting. Hun belangstelling gaat in de eerste plaats uit naar het verwerven van praktische kennis en vaardigheden in verband met hun specialisatie. Daarbij is hun voorname doel hun waarde en hun kansen op de arbeidsmarkt te vergroten.

- Voor het aanleren van een vreemde taal, hebben zij meestal minder belangstelling. Zij ervaren dat gemakkelijk als nutteloze ballast, zeker als, omwille van een te theoretisch-grammaticale benadering van het taalleerproces, snelle succesbeveling uitblijft of als zij het nut en de zin ervan niet inzien.
- Deze leerlingen zijn, zowel fysisch, verstandelijk als emotioneel, jonge volwassenen. Een aanpassing van de leerinhouden en werkvormen aan hun eigen aanleg en belangstelling voelen zij gemakkelijk aan als kinderachtig of denigrerend. Als de cursus vreemde taal aan hun speciale situatie aangepast moet worden, moet dit - zowel naar inhoud als naar methode - gebeuren op een volwassen manier.

2.2 Mogelijke verschillen in voorkennis

De voorkennis Engels die de leerlingen binnen dezelfde studierichting hebben, kan sterk variëren:

- Sommige leerlingen hebben na het 2de leerjaar, waar zij 2 lesuren per week Engels kregen, geen Engels meer gehad. De vaardigheid met Engels die zij toen opgedaan hebben, zal wel erg vervaagd zijn.
- Anderen hebben in de 2de graad misschien een studierichting gevolgd waaraan een cursus Engels naar rato van twee lestijden per week verbonden was, of waar 2 uur Engels als complementair vak werd aangeboden.
- Nog anderen hebben in de 2de graad Engels als complementair vak gevolgd naar rato van slechts 1 uur per week.
- Het is ten slotte mogelijk dat een aantal leerlingen pas in de 3de graad Engels als complementair vak gevolgd hebben. Dat kan dan weer zijn naar rato van 1 of 2 lesuren.

Dit alles kan tot gevolg hebben dat je als leraar Engels in het specialisatiejaar, wat betreft hun voorgeschiedenis Engels, een raar allegaartje van leerlingen bijeen kan krijgen. Dat maakt de zaken vrij ingewikkeld, zowel voor de leerplancommissie die het leerplan moet opstellen, als voor de leraar die het moet concretiseren.

Het leerplan moet voldoende soepel zijn om de leraars toe te laten hun cursus Engels aan elke mogelijke concrete klassituatie aan te passen. In zekere zin gaat het hier om een relatief korte en niet-intensieve cursus "English for Special Purposes", waarbij de beschikbare tijd zo doelmatig mogelijk aangewend moet worden.

De doelstellingen zijn daarom in de eerste plaats afgestemd op het verwerven van direct praktische vaardigheden met een zo groot mogelijke nuttigheidsfactor voor de latere beroepspraktijk van de leerlingen. Bij het begin van het leerjaar schat de leraar de concrete klassituatie zo nauwkeurig mogelijk in en tracht dan zijn lessen zo te organiseren dat alle leerlingen binnen de grenzen van hun mogelijkheden een zo groot mogelijke, voor hen praktisch bruikbare vaardigheid verwerven.

Het is daarom van het grootste belang dat de leraar Engels zo spoedig mogelijk een duidelijk beeld krijgt van de "reële" beginsituatie van de klasgroep en hoe die klasgroep samengesteld is.

Als de klasgroep sterk heterogeen is, wordt dit een moeilijke en delicate taak. Een traditionele "diagnostische test" naar de nog aanwezige grammaticale en lexicale vaardigheid lijkt ons niet de aangewezen methode. Enerzijds lopen wij daarbij het risico de zwakkeren van meet af aan te demotiveren, en anderzijds verkrijgen wij niet de nodige gegevens waarop wij onze cursus kunnen baseren. De doelstellingen zullen immers vooral gericht zijn op receptieve vaardigheden: "begrijpend lezen" en "begrijpend luisteren".

Hoewel grammaticale vaardigheid hierbij niet onbelangrijk is, spelen toch ook andere - dikwijls latent aanwezige - vaardigheden en eigenschappen een minstens even grote rol.

Louter als suggestie beschrijven wij hieronder een werkwijze uit de vakpraktijk die in het verleden haar nut bewezen heeft:

- In de **eerste** les hebben wij met de leerlingen een gesprek over hun verwachtingen in verband met de cursus Engels die zij zullen volgen. Wij trachten uit te vissen of zij inzien waarom Engels op het programma staat. Wij laten hen in zekere zin hun eigen doelstellingen formuleren. Wij toetsen die aan de leerplandoelstellingen en doen hen de redenen en het nut ervan inzien. Wij vragen hen ten slotte op een half blaadje papier op te schrijven in welke leerjaren en hoeveel lesuren per week zij Engels gehad hebben.
- Aan de hand van de verkregen informatie vormen wij ons thuis rustig een beeld van de samenstelling van de klasgroep. Wij stellen een leestestje en een luistertestje op in functie van het "gemiddelde" niveau van de klas. Daarvoor kiezen wij korte lees- en luistertekstjes waarbij wij een aantal vragen formuleren die de leerlingen naar keuze in het Nederlands of in het Engels mogen beantwoorden. De vragen zijn gegradeerd van heel gemakkelijk naar moeilijker. Minstens een derde van de vragen kunnen zelfs door leerlingen met een minimale kennis van Engels beantwoord worden, op voorwaarde dat zij aandachtig lezen en luisteren.
- De antwoordbladen worden opgehaald en onmiddellijk nadien, nog in dezelfde les, bespreken wij de test samen met de leerlingen. Hierbij doen wij de leerlingen inzien hoe een aantal dingen hun kunnen helpen om van een luister- of leestekst toch al heel wat te begrijpen, zelfs al kent men weinig schools Engels.- Thuis gaan wij na hoe goed elke leerling de tekstjes begrepen heeft. Voor de volgende les kiezen wij een nieuwe, aan het niveau van de klas aangepaste lees- of luistertekst - zo mogelijk in verband met iets dat door de leerlingen in de eerste "verkenningles" gesuggereerd werd. Naar aanleiding daarvan brengen wij nu systematisch een of andere lees- of luister-techniek aan. Op deze manier start de cursus Engels.

3 VAKDOELSTELLINGEN

3.1 Algemene doelstellingen

Hieronder worden in algemene termen de praktische vaardigheden vermeld die de leerlingen op het einde van het specialisatiejaar in de mate van het mogelijke verworven moeten hebben. Zij worden onderverdeeld in "**primaire**" algemene doelstellingen en "**secundaire**" algemene doelstellingen.

"**Primaire**" algemene doelstellingen moeten in elk geval door alle leerlingen nagestreefd worden. "**Secundaire**" algemene doelstellingen worden volledig of gedeeltelijk weggelaten, als de leerlingen slechts 1 uur per week Engels krijgen. Ook bij een twee-urige cursus Engels moet de leraar in functie van de concrete klassituatie beslissen in welke mate de "secundaire" algemene doelstellingen nagestreefd worden. De "primaire" algemene doelstellingen moeten in elk geval de absolute voorrang krijgen.

3.1.1 *PRIMAIRE ALGEMENE DOELSTELLINGEN*

- Zo groot mogelijke ontwikkeling van begrijpend lezen.
- Zo groot mogelijke ontwikkeling van begrijpend luisteren.
- Praktische, mondelinge communicatieve vaardigheid in interactieve situaties.

3.1.2 *SECUNDAIRE ALGEMENE DOELSTELLINGEN*

- Enkele concreet-praktische schriftelijke vaardigheden.
- Enige achtergrondkennis over de landen met Engels als voertaal.
- Vaardigheden in verband met woordenschat en grammatica als ondersteuning van de primaire algemene doelstellingen.

3.2 Concretisering van de algemene doelstellingen

De in rubriek 3.1 opgesomde "algemene doelstellingen" worden als volgt geconcretiseerd.

3.2.1 *PRIMAIRE DOELSTELLINGEN*

3.2.1.1 Begrijpend lezen en luisteren

- Opgdrachten en instructies voldoende begrijpen om ze nauwkeurig te kunnen uitvoeren.
- Korte mondelinge of schriftelijke mededelingen, beschrijvingen en toelichtingen voldoende begrijpen om er gepast op te kunnen reageren: beamen, afwijzen, om nadere toelichting vragen, enzovoort. (zie ook 3.2.1.2).
- Ietwat uitgebreider, vakgerichte, mondeling of schriftelijk gepresenteerde teksten - al dan niet met beeld- materiaal geïllustreerd - zowel in essentie als in detail begrijpen: reclameboodschappen, gebruiksaanwijzingen, aanduidingen voor montage, veiligheidsvoorschriften, onderhoudsvoorschriften, werkwijzen, gedetailleerde beschrijvingen enzovoort.
- Naar de vorm relatief eenvoudige, korte luister- en leesteksten over meer algemene onderwerpen in essentie - en zoveel mogelijk ook in detail - begrijpen.
- Strategisch vaardigheden verwerven die de lees- en luistervaardigheid verhogen:
 - hoofdzaken van bijzaken onderscheiden;
 - goed gebruiken van hulpmiddelen: illustratiemateriaal, woordenboeken en woordenlijsten, zaakregister enzovoort;
 - bij zelfstandig lezen betekenissen uit de context afleiden en een beroep leren doen op de voorkennis die men over het onderwerp al heeft;
 - bij het luisteren zich leren concentreren op wat men wel verstaat eerder dan afgeleid te worden door wat men niet begrijpt.

3.2.1.2 Praktische, mondelinge communicatieve vaardigheid in interactieve situaties

Hieronder wordt de vaardigheid verstaan om met anderstaligen die het Engels ook als communicatiemiddel gebruiken, zowel informeel sociaal contact te hebben als om er in bedrijfs- of werkomstandigheden mee samen te werken.

- Informeel sociaal contact: zich voorstellen, informatie uitwisselen over familie, leefgewoonten, accommodatie in stad of streek enzovoort.
- Bedrijfs- of werkomstandigheden: aanduidingen geven of vragen, iets beamen of afwijzen, vragen om iets te herhalen, om nadere toelichting vragen, nadere toelichting geven, commentaar geven, samen overleggen enzovoort (zie ook 3.2.1.1).

3.2.2 *SECUNDAIRE ALGEMENE DOELSTELLINGEN*

3.2.2.1 Schriftelijke vaardigheden

- In het Engels vermelde cijfers, getallen, korte getallengroepen (b.v. telefoonnummers, letters, letter- en cijfercombinaties en afkortingen kunnen noteren, en indien nodig, ook verstaanbaar doorgeven).
- Formulieren invullen.
- Een gedicteerde korte mededeling, instructie of aanduiding noteren.
- Zelf een korte mededeling, instructie of aanduiding formuleren.

3.2.2.2 Achtergrondkennis over de landen met Engels als voertaal

- De leerlingen weten in welke landen in hoofdzaak Engels als voertaal gebruik wordt. Zij kunnen deze landen en hun belangrijkste steden op de wereldkaart situeren.

- Zij hebben weet van de betekenis van deze landen in verband met hun specialisatievak. Zij weten bijvoorbeeld waar belangrijke bedrijven en onderzoekscentra gevestigd zijn.
- Zij zien het belang in van Engels voor hun specialisatievak, als internationaal communicatiemedium en als informatiebron.

3.2.2.3 Woordenschat

- Een elementaire basiswoordenschat wordt via zowel receptief als productief herhaald gebruik onderhouden, en, waar dat nodig blijkt, aangebracht. In concreto gaat het hier vooral om de woordenschat in verband met "Praktische, mondelinge communicatieve vaardigheid in interactieve situaties" (zie 3.2.1.2).
- De leerlingen hebben een receptieve kennis van de woordenschat die nodig is voor het begrijpen van de in de klas aangeboden luister- en leesteksten (herkennen).
- Zij hebben zowel receptieve als productieve kennis van een aantal belangrijke woorden uit de vaktaal van hun specialisatievak. In verband daarmee wordt de vakleraar geraadpleegd.
- Zij verwerven vaardigheid met strategieën om ongekende woorden gemakkelijker te begrijpen, te memoriseren en opnieuw op te roepen.

3.2.2.4 Spraakkunst

Vaardigheden in verband met spraakkunst zijn voor de leerlingen in de specialisatiejaren geen leerdoel op zichzelf. Zij worden enkel aangebracht als ondersteuning van de primaire en secundaire doelstellingen.

- Elementaire productieve grammaticale vaardigheid die nodig is om de doelstellingen in verband met "Praktische, mondelinge communicatieve vaardigheid in interactieve situaties" te verwezenlijken (zie 3.2.1.2).
- Receptieve kennis van grammaticale fenomenen in zover die nodig is om de aangeboden lees- en luister teksten goed te begrijpen.

4 LEERINHOUDEN

Daar het leerplan Engels voor de specialisatiejaren TSO uiterst doelgericht geconcipieerd werd, vallen de leerinhouden samen met de leerplandoelstellingen, en hoeven zij hier niet herhaald te worden.

Daarnaast werd hierboven in de situering van het leerplan aangestipt dat het nauwkeurig bepalen van de prioriteiten en de gedeeltelijke opvulling van de leerinhouden, tot de gezamenlijke verantwoordelijkheid behoort van de leraar Engels en de vakspecialisten, die van nabij bij de opleiding en de tewerkstellingskansen van de leerlingen betrokken zijn.

Bij het begin van het schooljaar, nadat hij de concrete klassituatie vastgesteld heeft, stelt de leraar Engels, na raadpleging van of in samenwerking met de vakspecialisten en rekening houdend met eventuele suggesties van de leerlingen zelf, aan de hand van de leerplandoelstellingen een lijst op van documenten en luister- en leesteksten die hij in de loop van het schooljaar zal behandelen. Bij elk document of elke tekst wordt bondig genoteerd welke primaire en/of secundaire vaardigheden men ermee denkt aan te brengen of te oefenen. Op deze manier verkrijgt men een provisorische jaarplanning, die naargelang het schooljaar vordert, inhoudelijk opgevuld en aangepast kan worden. Deze jaarplanning is voor elke afzonderlijke groep leerlingen het uiteindelijk, aan hun specifieke leersituatie aangepast, geconcretiseerd leerplan en kan aan de inspectie worden voorgelegd.

5 METHODOLOGISCHE WENKEN

- De doelstellingen hebben betrekking op concrete praktische vaardigheden. Alle lessen Engels zullen dan ook in de eerste plaats "doe-lessen" zijn, waarin de leerlingen **al doende** in bepaalde vaardigheden geoefend worden en de daarvoor nodige kennis verwerven. Theoretische behandeling van leerstof, tenzij uiterst occasioneel, kort en eenvoudig, is hier uit den boze.
- Het blijvend motiveren van de leerlingen is van het grootste belang. Zoals bij de analyse van de beginsituatie reeds gezegd werd, kan dit slechts als zij het nut en de zin van de cursus Engels inzien, regelmatig het gevoel hebben dat zij vorderingen maken en als jonge volwassenen hun eigen inbreng in het leerproces hebben. Daarom zal de leraar zoveel mogelijk tekstmateriaal kiezen dat op een of andere manier verband houdt met het vakterrein van de leerlingen, aansluit bij hun belangstellingssfeer of door hen zelf werd gesuggereerd. Bovendien wordt dit materiaal zo gekozen of voorbereid, dat het telkens nog vrij gemakkelijk binnen het begripsvermogen van de leerlingen valt. De leeractiviteiten worden zo gepland dat alle leerlingen ze mits de nodige inspanning nog aankunnen, maar dat zij toch telkens een uitdaging vormen.
- Het is duidelijk dat er voor de leerlingen in onze doelgroep eigenlijk geen geschikte leerboeken bestaan. Daarom werd in punt 4 "Leerinhouden" voorgeschreven hoe de leraar zijn leermateriaal zelf samenstelt. De leraars worden dringend verzocht met deze aanduidingen rekening te houden. Wat de primaire doelstelling "Praktische, mondelinge communicatieve vaardigheid in interactieve situaties" betreft, kan het wel nodig zijn op de leerboekenmarkt beschikbaar leermateriaal te gebruiken. Hiervoor kan men best materiaal kiezen dat speciaal geconcipieerd werd voor volwassenen, zoals dat dikwijls in avondleergangen gebruikt wordt. Zulk leermateriaal wordt geregeld vooral door Engelse uitgeverijen gepubliceerd.
- Eenzelfde thema wordt best gebruikt om de verschillende primaire vaardigheden (lees- en luistervaardigheid en praktische, mondelinge, communicatieve vaardigheid in interactieve situaties) en eventueel één of meer secundaire vaardigheden waartoe het thema zich leent, te oefenen. Met het oog daarop zal men lees- en luistertekstjes, documenten, situationele dialogen, enzovoort rond eenzelfde thema in één leerpakket trachten te verzamelen en uit te werken.
- Luistervaardigheid oefent men zonder dat de leerlingen de gesproken tekst op een script kunnen volgen. De leerlingen moeten zich leren concentreren op wat zij horen. Het is belangrijk dat de moeilijkheidsgraad van de luisteroefeningen geleidelijk opgevoerd wordt: eerst heel eenvoudige, korte mededelingen, waarmee men weinig moeite heeft; geleidelijk langere en complexere instructies. Werken met videomateriaal, bijvoorbeeld van de schooltelevisie, kan hier erg nuttig zijn. Het luisteren moet ook voorbereid worden door een kort gesprek over het onderwerp, waarbij enkele nieuwe woorden vooraf aangebracht worden.
- Leesvaardigheid betekent "in staat zijn om **zelfstandig** - dit is zonder de hulp van de leraar - teksten te lezen en te begrijpen". Als leesvaardigheid geoefend wordt, lezen de leerlingen dus steeds de tekst stil voor zichzelf. Daarna wordt dan op een of andere manier nagegaan in hoever de tekst begrepen werd. Naar aanleiding hiervan kunnen achteraf leesstrategieën waarover in rubriek 3.2.1.1 sprake is, aangebracht worden.
- Het brengt weinig aarde aan de dijk om leerlingen een tekst luidop te laten voorlezen. Wil men uitspraak oefenen, dan kan dit beter gebeuren tijdens interactieve communicatieve oefeningen. Daar is het zinvol en nodig dat de mondelinge taaluitingen voor anderen duidelijk verstaanbaar zijn.
- Ook bij toetsen moet rekening gehouden worden met de doelstellingen die in de loop van het jaar nagestreefd werden. Een typische examentoets, bijvoorbeeld zal in hoofdzaak bestaan uit een lees-en een luistertoets. De gebruikte teksten zijn vanzelfsprekend nog niet vooraf in de klas behandeld, maar de toetsvormen zijn dezelfde als deze die tijdens de lessen gebruikt werden. Zulke toets kan eventueel aangevuld worden met een korte schrijfofdracht en met een toets over vakwoordenschat. Grammatica, in de enge zin van het woord, komt in principe niet in aanmerking voor toetsing.

6 BIBLIOGRAFIE: SELECTIEF EN GEANNOTTEERD

Hieronder volgt een zeer beperkte keuze "aanraders". De boekenmarkt voor Engels als vreemde taal is zeer groot en titels alleen zeggen weinig. Wat hieronder gecommentarieerd staat, is in elk geval ruim de aankoop waard. We selecteerden een paar basiswerken en veel verzamelingen van goede lesideeën en voorbeelden van lesmateriaal: praktisch bruikbaar en gemakkelijk toegankelijk. Schoolboeken (voor leerlingen) werden niet opgenomen.

6.1 Algemeen

CANDLIN, C.N., (ed., tansl.), The Communicative Teaching of English. Principles and an Exercise Typology. London, Longman, 1981, 229 blz.

Een "klassieker". Vooraf 4 bijdragen van drie "groten": H.E. Piepho, C.N. Candlin and C. Edelhoff over doelstellingen, over het ontwerpen van een communicatieve cursus, over leerstrategieën (leren lezen), en over tekstsoorten, media en vaardigheden. De andere 170 blz. geven een volledig met voorbeelden verrijkt overzicht van de zowat 65 soorten oefeningen in de vier categorieën van de "typologie": (A) informatie ordenen, (B) taal reproduceren, (C) vaardigheden oefenen, en (D) geïntegreerd oefenen. Een onuitputtelijke inspiratiebron voor gedifferentieerde activiteiten en voor wie zelf taak- en werkbladen wil aanmaken.

LEWIS, M., HILL, J., Practical Techniques for Language Teaching. Hove, Language Teaching Publications, 1985, 134 blz.

Dé verzameling adviezen van het praktische gezond verstand voor de leraar Engels. Zeer herkenbaar, vaak verrassend, steeds deugddoend. Ideale lectuur voor een kwartiertje tussendoor.

SHEILS, J., Communication in the modern languages classroom. Strasbourg, Council of Europe (Council for Cultural Co-operation), 1988, 309 blz.

Systematisch geordend overzicht van een ontelbare variatie van leeractiviteiten in een communicatief vreemdetalenonderwijs; onder de titels "interaction" "comprehension", "listening", "reading", "speaking", "writing" en grammatica; daarbinnen in (chrono)logische volgorde, met overgedrukte les- en materiaalvoorbeelden uit tientallen publikaties (ook enkele voor Frans, Duits ...). Een onuitputtelijke bron voor jaren exploratie en herontdekken.

VAN EK, J.A., ALEXANDER, L.G., Waystage English. An intermediary objective below Threshold Level in a European unit/credit system of modern language learning by adults. Oxford, Pergamon Press, 1980, 101 blz.

Systematische inventaris van taalfuncties, woordenschat en structuren, die een zinvol geheel vormen op een niveau dat als "onderweg" of "halfweg" naar het drempelniveau (Threshold Level) kan beschouwd worden. Het drempelniveau is dat van volwaardige sociale (niet-academische) communicatie. Het "waystage" niveau bepaalt een sociale verbale communicatie met duidelijke beperkingen in complexiteit van functies en noties, over minder verschillende "topics", met een nog hinderende beperking in woordenschat en structurele variatie. Een spiegel ter toetsing van het niveau op het einde van de 2de graad (ook al is dit boek voor volwassenenonderwijs gedacht).

6.2 Lezen

GRELLET, F., Developing Reading Skills. A practical guide to reading comprehension exercises. Cambridge, Cambridge University Press, 1981, 252 blz.

Zo goed als geen theorie over lezen en leesstrategieën, wel een systematische verzameling van talrijke korte voorbeelden van activiteiten bij teksten die bij de leerlingen leesstrategieën moeten helpen ontwikkelen, dus leren leter lezen. Bij elke oefening vooraf: "specific aim", "skills involved" en "why?".

NUTTALL, C., Teaching Reading Skills in a Foreign Language. London, Heinemann, 1982, 233 blz.
Zowel goed leesbare achtergrondkennis rond de vernieuwde aanpak van het leren lezen in de vreemde taal, als de nodige voorbeelden daarbij (alle voor het Engels).

6.3 Luisteren

UR, P., Teaching Listening Comprehension. Cambridge, Cambridge University Press, 1984, 173 blz.
Een goed leesbare inleiding (30 blz. ;) over "listening in real-life" en algemene adviezen voor het bedenken van luisteroefeningen. De rest van het boek zijn voorbeelden: "listening for perception" (at word level; at sentence level), "making no (verbal) response", "making short responses", "making longer responses".

6.4 Spreeken

KLIPPEL, F., Keep Talking Communicative fluency activities for language teaching. Cambridge, Cambridge University Press, 1985, 202 blz.

123 systematisch beschreven mondelinge activiteiten, "elementary to advanced", telkens met: "aim, level, organisation, preparation, time, procedure, variations, remarks". De nodige indexen achteraan, 50 blz. "worksheets to be copied".

MORGAN, J., RINVOLUCRI, M., Once Upon a Time. Using stories in the language classroom. Cambridge, Cambridge University Press, 1983, 120 blz.

Gewoon omdat verhalen zo belangrijk blijken te zijn voor het aanbieden, inoefenen en onthouden van taal en zo centraal staan in de menselijke communicatie. Een heel boek vol voorbeelden in een 60-tal varianten.

6.5 Spel

WRIGHT, A., BETTERIDGE, D., BUCKBY, M., Games for Language Learning (new edition). Cambridge, Cambridge University Press, 1984, 212 blz.

101 spelideeën voor de les Engels, systematisch-praktisch beschreven, met goede indexen achteraan volgens structuren en functies die ingeoefend worden.

6.6 Grammatica

FRANK, C., RINVOLUCRI, M., Grammar in Action. Awareness activities for language learning. Oxford, Pergamon Press (nu: Hemel Hempstead, Prentice Hall), 1983, 127 blz.

Evenveel lesactiviteiten als bladzijden. Communicatieve activiteiten met als basis de menselijke waarde van iets positiefs mee te kunnen delen over jezelf. Telkens als inoefening van de "use of the tenses" en nog enkele in alle schoolboeken behandelde grammaticale problemen.

UR, P., Grammar Practice Activities. A practical guide for teachers. Cambridge, Cambridge University Press, 1988, 288 blz.

40 blz. inleidend (en vooral praktisch) advies over de integratie van grammatica-activiteiten in een communicatief georiënteerd taalonderricht. De rest is één lange lijst voorbeelden (zeer vaak met visueel materiaal) van activiteiten voor een contextueel zinvolle inoefening van zowat alle grammaticale punten die in de eerste drie à vier jaren Engels aan de orde komen.

6.7 Woorden

ENGELS, L.K., e.a., LET Vocabulary-List. Leuven English Teaching Vocabulary-List based on objective frequency combined with subjective word-selection. Leuven, Acco, 1981, 456 blz.

Computerafdruk van cijfergegevens over de 2000 belangrijkste woordgroepen (hoofdwoord met afleidingen) van het "algemeen Engels" (core vocabulary) op basis van 3 miljoen woorden, aangevuld met een drietal andere woordenlijsten. Een objectieve maatstaf voor afspraken over minimumwoordenschat. Belangrijker wellicht nog is de aangekondigde "opvolger", de E.E.T., de Extended English Teaching Vocabulary-List. die een meer didactisch gerichte groepering wordt van ca. 6000 woordgroepen in 9 aanleerniveaus.

MORGAN, J., RINVOLUCRI, M., Vocabulary. Cambridge, Cambridge University Press, 1986, 125 blz.

Geen theorie, niets dan uitgewerkte voorbeelden (telkens aangegeven: niveau, duur, nodige voorbereiding, lesverloop): 9 "pre-text activities", 18 activiteiten "with texts", 15 activiteiten met "pictures and mime", 18 suggesties rond "word sets" (woordgroepen en classificaties), 8 "personal" (communicatie over je zelf), 16 "dictionary exercises and word games", en tenslotte 17 "revision exercises".

SINCLAIR, J. (ed.), e.a., COLLINS COBUILD Essential English Dictionary. London, Collins, 1988, 948 blz.

Een droom van een ééntalig verklarend schoolwoordenboek voor Engels op "intermediate level". 45 000 woorden, 50 000 voorbeeldzinnen uit reële teksten. Met een door de computer gecontroleerde beperkte woordenschat voor de woordverklaringen. Nieuw type van definities: volzinnen waarin het syntactisch gebruik van het te verklaren woord vanzelf en concreet duidelijk is.

6.8 Media

JONES, C., FORTESCUE, S., Using computers in the Language Classroom. London, Longman, 1987, 154 blz.

Wellicht de best leesbare inleiding om leraars duidelijk te maken wat allemaal met de computer in de Engelse les kan zonder programmeren: dus over software-gebruik bij (de nummers verwijzen naar de hoofdstukken) grammatica (2 en 3), woordenschat (4), lezen (5), schrijven (7 en 8), spreken (9 en 10), luisteren (11). De lange (geannoteerde) lijst is goed, maar beperkt tot UK en USA en (voor deze nieuwe technologie onvermijdelijk) gedateerd.

LONERGAN, J., Video in Language Teaching. Cambridge, Cambridge University Press, 1984, 133 blz.

Systematische en praktische "didactiek" voor het werk in de les vreemde taal met allerlei soorten videodocumenten: van aan te kopen cursusmateriaal tot eigen opnamen van open net (TV).

WRIGHT, A., Pictures for language Learning. Cambridge, Cambridge University Press, 1989, 218 blz.

Na een 20-tal bladzijden inleiding over zinvol gebruik van visuele media (hier beperkt tot tekeningen en foto's), staan talrijke voorbeelden beschreven, voor de hele gamma van taalactiviteiten. De laatste 35 blz. geven advies over verzamelen en beheren van "visuals".

6.9 Evaluatie

HUGHES, A., Testing for Language Teachers. Cambridge, Cambridge University Press, 1989, 172 blz.

Behandeling van het gehele veld van (zo objectief mogelijke) toetsing van taalgedrag tijdens het vreemdetalenleren.

Enkele kortere algemene hoofdstukjes (soorten, validiteit, betrouwbaarheid, weerslag op het lesgebeuren, testconstructie), maar vooral talrijke voorbeelden (van gepubliceerde toetsen) met commentaar, gegroepeerd rond: algemene taalvaardigheid, schrijven, spreken, lezen, luisteren, grammatica en woordenschat. En een aanhangsel over statistische verwerking van resultaten.

UNDERHILL, N., Testing Spoken Language. A handbook of oral testing techniques. Cambridge, Cambridge University Press, 1987, 117 blz.

Na een uiterst zinnige (korte) inleiding, volgt het boekje de (chrono)logische orde van het werkschema bij het ontwerpen van (in dit geval mondelinge) toetsen (per hoofdstuk): formuleer doel van de lessen, leerbehoefte en verwachtingen van de leerling (1), kies het gewenste algemene type van toets (2), kies de meest geschikte toetstechniek (3), bepaal je scoresysteem (4), en (ev. achteraf) controleer of de toets goed getoetst heeft (5). Telkens geeft de auteur commentaar, voorbeelden en praktische tips. In zijn geheel wellicht meer voor de "grotere" mondelinge toetsen, maar ook bij lectuur "stukje voor stukje" een bron van inspiratie voor het dagelijkse klasgebeuren.

AV FRANS

**Derde graad TSO
Derde leerjaar**

**Audio-, video- en teletechnieken
Bouwconstructie en planningstechnieken
Chemische procestechnieken
Computergestuurde mechanische produktietechnieken
Houtconstructie en planningstechnieken
Industriële bouwtechnieken
Industriële computertechnieken
Industriële koeltechnieken
Industriële onderhoudstechnieken
Industriële warmtetechnieken
Kunststofvormgevingstechnieken
Mechanica constructie en planningstechnieken
Regeltechnieken
Stuur- en bewakingstechnieken
Textieldrukdesign
Textielveredeling en breikunde
Toegepaste autotechnieken
Water- en luchtbeheersingstechnieken
Weg- en waterbouwkundetechnieken**

INHOUD

blz.

1	BEGINSITUATIE	4
2	VAKDOELSTELLINGEN	4
2.1	Algemene oriëntatie	4
2.2	Leesvaardigheid	4
2.3	Luistervaardigheid	5
2.4	Gespreksvaardigheid	5
2.5	Schrijfvaardigheid	7
3	METHODOLOGISCHE WENKEN	7
3.1	Motivatie	7
3.2	Gespreksvaardigheid	8
3.3	Luistervaardigheid	10
3.4	Leesvaardigheid	12
3.5	Schrijfvaardigheid	15
3.6	Leerautonomie	15
4	EVALUATIE	18
4.1	Evalueren zoals men heeft geoefend	18
4.2	Gespreide evaluatie	19
5	BIBLIOGRAFIE	19

1 BEGINSITUATIE

Alle leerlingen hebben reeds Frans gevolgd gedurende de zes leerjaren van het secundair onderwijs. In de 2de en 3de graad van de nijverheidsstudierichtingen gebeurde dit naar rato van 2 u./w. In de 3de graad volgden zij het leerplan D/1992/0279/013B.

Het verdere curriculum

Nagenoeg alle leerlingen zoeken onmiddellijk een betrekking die aansluit bij hun huidige opleiding.

2 VAKDOELSTELLINGEN

2.1 Algemene oriëntatie

De doelstellingen en leerinhouden van dit leerplan sluiten nauw aan bij deze van het 1ste en 2de leerjaar van de 3de graad. (Een grondige kennis van dat leerplan is een absolute vereiste). Het belangrijke verschil is dat de doelstellingen nog uitdrukkelijker gepreciseerd dienen te worden in functie van een zinvolle startcapaciteit in het beroep.

Wanneer de school, in de meeste van deze studierichtingen, zelf moet bepalen of Frans in het lessenpakket wordt opgenomen, en a rato van hoeveel lessen, zal zij zich baseren op een aantal gefundeerde redenen. Deze redenen kunnen geformuleerd worden in termen van doelstellingen van de cursus Frans, die gelden voor die specifieke studierichting, en in het concrete 'afzetgebied' van de school voor haar afgestudeerden.

De leerplancommissie kan dus enkel instaan voor een raamleerplan, dat in grote lijnen de doelstellingen en de bijbehorende leerinhouden omschrijft. Het verder concretiseren ervan, evenals het bepalen van prioriteiten, behoort tot de verantwoordelijkheid van de school.

In elk geval moeten de taalleraren rekening houden met de opvattingen en wensen van de vakspecialisten die van nabij betrokken zijn bij de opleiding en tewerkstellingskansen van de leerlingen.

2.2 Leesvaardigheid

Dit is de belangrijkste doelstelling voor alle studierichtingen.

De leerlingen kunnen diverse specialistische documenten doelgericht lezen en begrijpen. Dat houdt in:

- vertrekkend vanuit een bepaalde informatiebehoefte, bepalen of een tekst relevante informatie bevat en zo ja, welke: 'in tekst x staat iets over ...';
- de plaats van de gezochte informatie situeren in de tekst;
- de strekking van de relevante gedeelten van de tekst ook in detail bepalen (gedetailleerd tekstbegrip);
- eventueel de onderdelen van de tekst onderscheiden;
- conclusies of besluiten trekken.

Om deze doelstellingen zelfstandig te realiseren, zijn een aantal inzichten, attitudes en vaardigheden belangrijk, waaronder vooral:

- teksten lezen met als doel vlug zicht te krijgen op de globale strekking/inhoud (skimmen); daarbij bewust en oordeelkundig gebruik maken van hulpmiddelen als lay-out en typografie, illustratiemateriaal enzovoort;
- snel en gericht bepaalde informatie opzoeken (scannen), onder andere op basis van vertrouwdheid met de tekstsoorten;
- zichzelf vragen stellen over de inhoud van de tekst;
- beroep doen op de voorkennis die men al over het onderwerp heeft;

- een woordenboek en gespecialiseerde woordenlijsten doeltreffend gebruiken (dus als het nodig is, en anders niet);
- zich concentreren op wat men begrijpt, eerder dan zich laten afleiden door wat men niet begrijpt;
- ...

De volgende opsomming van technische documenten is richtinggevend. Men kan ze als een leidraad gebruiken om, in overleg met de leraren voor de technische vakken en de praktijk, een corpus samen te stellen dat nuttig is in de voorspelbare beroepssituaties van de leerlingen:

- instructies en richtlijnen in verband met oriëntatie, veiligheid en organisatie;
- etikettering op producten, materialen, gereedschap, ...;
- specificaties, prijscouranten, ...;
- produktinformatie; catalogi, folders, informatie en publiciteit in gespecialiseerde tijdschriften;
- geschreven aanduidingen bij ontwerpen, technische tekeningen, schema's, diagrammen, modellen, enzovoort;
- bestekken, lastenboeken, ...;
- productie-analyse: beschrijving van werkmethodes, werking van toestellen; regelboeken, enzovoort;
- handleidingen: gebruiksaanwijzingen en -voorschriften, instructieboeken, montage-, plaatsings- en onderhoudsvoorschriften (met aandacht voor gebruiks- en identificatie-algoritmen);
- commerciële documenten als facturen, bestel- en leveringsbonnen, eenvoudige brieven (vraag om informatie, offertes, ...), enzovoort;
- beschrijvingen van realisaties;
- ...

Opmerking

Ook indien de vakliteratuur hoofdzakelijk in het Duits of Engels verschijnt, is het niet onbelangrijk de leerlingen te confronteren met Franstalige teksten:

- meertalige documenten geven niet altijd identieke informatie; de Franse versie kan duidelijker zijn dan de andere, aanvullende inlichtingen bevatten of duidelijkheid brengen in een passus die men niet begrijpt in een andere taal;
- zij doen er technische woordenschat op, ook in functie van de spreektaal in beroepssituaties.

2.3 Luistervaardigheid

Indien er een kans bestaat dat zij tewerkgesteld worden in bedrijven waar he kaderpersoneel Franstalig is (b.v. in de textielsector), indien samenwerkingsverbanden met Franstalige ondernemingen dit wenselijk maken (b.v. op bouwerven) of indien zij kunnen geconfronteerd worden met externe specialisten, technici, monteurs, die zich in het Frans uitdrukken, moeten de leerlingen vertrouwd zijn met courante opdrachten en instructies. Zij moeten ze begrijpen zodat zij in staat zijn ze nauwkeurig uit te voeren.

Overigens zijn de doelen voor de luistervaardigheid geïntegreerd in deze voor de gespreksvaardigheid (zie 2.4).

Om de doelstellingen te realiseren zijn een aantal inzichten, attitudes en vaardigheden belangrijk, waaronder:

- gericht luisteren (zich richten op wat men wil vernemen);
- zich richten op wat men begrijpt: zich niet laten afleiden door wat men niet heeft verstaan of begrepen;
- rekening houden met de talige en niet-talige context (b.v. de omstandigheden, de betrokken personen, wat juist gezegd werd);
- de voorkennis mobiliseren: eigen voorkennis met betrekking tot het doel van een bezoek, het onderwerp van een gesprek, te verwachten aandachtspunten, en dergelijke;
- intonatiepatronen interpreteren (b.v. vraagtoon, gebiedende toon, ongeduld, verwondering, ongeloof);
- ...

2.4 Gespreksvaardigheid

De leerlingen gebruiken het Frans als communicatiemiddel in een aantal veel voorkomende gesprekssituaties. Dat betekent concreet dat zij, als initiatiefnemer of als benaderde persoon, gebruikers van het Frans (moedertaalsprekers en andere) te woord staan tijdens rechtstreekse en telefonische contacten die betrekking hebben op:

- de uitoefening van het beroep (order- en produktiebegeleiding, uitvoeren van opdrachten, enzovoort);
- eigen behoeften;
- de alledaagse omgang in het sociale leven.

Om deze doelstellingen te realiseren zijn een aantal inzichten, attitudes en vaardigheden belangrijk, waaronder:

- zijn plaats kennen in het bedrijf, blijk geven van een klantgerichte instelling; luisterbereidheid;
- zich op formele wijze uitdrukken; de beleefdheidsvormen toepassen;
- zich doelmatig op het gesprek voorbereiden door de voorkennis te mobiliseren (zie 2.3 Luistervaardigheid);
- het gebrek aan kennis van het Frans of een slechte verstaanbaarheid oordeelkundig compenseren (compensatie- en ontwijkingsstrategieën):
 - zeggen dat men niet goed Frans spreekt, iets niet begrijpt,
 - iets (doen) spellen,
 - om herhaling vragen, trager en uitdrukkelijker (doen) herhalen,
 - vragen hoe iets heet in het Frans, onbekende begrippen (doen) omschrijven, moeilijke formuleringen omzeilen,
 - belangrijke punten herhalen of op verschillende manieren (doen) omschrijven om misverstand uit te sluiten,
 - zich zo nodig beperken tot het louter benoemen van voorwerpen, handelingen, ...,
 - gebruik maken van woorden en uitdrukkingen in een (andere) taal die de gesprekspartner verstaat,
 - een oordeelkundig beroep doen op niet-verbale expressiemiddelen: gebaren (knikken, wijzen ...), gelaatsuitdrukkingen, vragen dat de persoon iets toont of tekent, zelf iets tonen of tekenen,
 - indien nodig, een derde om hulp vragen.

Bij het bepalen van de gesprekssituaties zal men vooral toezien dat de leerlingen in staat zijn korte en eenvoudige gesprekken te voeren die betrekking hebben op directe, zakelijke behoeften: zich voorstellen, iets (ver)kopen, een afspraak maken, telefoneren, de weg vragen en wijzen ...

Zij oefenen, waar dit nuttig kan zijn, om het Frans als communicatiemiddel te gebruiken in een aantal situaties die representatief zijn voor hun toekomstig beroep. Deze situaties houden nauw verband met de functies die zij geacht worden uit te oefenen bij het begin van hun beroepsloopbaan. Men houdt alleszins rekening met de adviezen van de opleidingspecialisten voor elke studierichting.

De opsomming van functies die nu volgt, moet aanzien worden als algemeen en richtinggevend.

(1) Als:

- opzichter of ploegleider;
- produktieverantwoordelijke;
- uitvoerder (technieker);
- verkoper;
- vertegenwoordiger;
- beheerder van voorraden;
- ...

- (2) In/op:
- de privésector versus openbare sector;
 - een groot bedrijf, versus kleine onderneming;
 - een werkplaats (o.a. garage, drukkerij, ...);
 - een bouwwerf;
 - een verkoopdienst;
 - een studiedienst of kantoor;
 - ten huize van klanten;
 - ...
- (3)
- klantendienst verrichten (verkoop, levering, service van toestellen ...);
 - werkzaamheden, diensten, studies bespreken met klanten/opdrachtgevers (ev. telefonisch);
 - werkzaamheden bespreken met (andere) uitvoerders (ev. telefonisch);
 - een informatief gesprek voeren met externe deskundigen, technici, monteurs ... (ev. telefonisch);
 - leiding geven aan anderstalig ongeschoold personeel, bijvoorbeeld migranten;
 - telefoneren met toeleveringsbedrijven of leveranciers, met vertegenwoordigers: informatie vragen, iets bestellen ...;
 - ...

De norm die men inzake taalcorrectheid hanteert, is dat men de andere begrijpt en zelf begrepen wordt, zonder het geduld van de andere overdreven op de proef te stellen, en ondanks de onvermijdelijke 'schoonheidsfouten'. Overigens kan men ervan uitgaan dat een native-spreker zich aanpast aan het beheersingsniveau van de anderstalige.

Een aantal gespreksonderwerpen kwamen mogelijk reeds aan de orde in het 1ste en 2de leerjaar van de 3de graad. Het is de taak van de leraar de nodige afspraken te maken met zijn collega's, zodat de taalbeheersing in het kader van reeds besproken situaties kan opgefrist worden, en men kan inspelen op nog bestaande hiaten.

2.5 Schrijfvaardigheid

Hierbij wordt uitdrukkelijk gesteld dat de schrijfvaardigheid geen basisdoelstelling is in deze studierichting. Dit neemt niet weg dat schrijfactiviteiten kunnen aangewend worden als oefenvorm bij het verweken van woordenschat, structuren en nuttige uitdrukkingen.

Als uitbreidingsdoelstelling kan men het volgende overwegen:

- courante mededelingen, borden, reclame, boodschappen, berichten aan de klanten en bezoekers schrijven aan de hand van modellen;
- eenvoudige brieven schrijven, waarbij men modellen aanpast aan de omstandigheden. Bijvoorbeeld:
 - vraag om inlichtingen, offerte, catalogoog of dergelijke,
 - een begeleidende brief bij het versturen van documentatie, factuur, enzovoort,
 - een bestelling plaatsen (eventueel bevestigen),
 - reserveren voor een verblijf in een hotel,
 - ...

Men zal de leerlingen alleszins de ingesteldheid bijbrengen hun belangrijke geschriften te laten nalezen op taalcorrectheid.

3 METHODOLOGISCHE WENKEN

3.1 Motivatie

Men moet de motivatie van de leerlingen stimuleren, onder andere door rekening te houden met hun leefwereld, hun leerstijl en mogelijkheden.

- De lessen Frans zullen in de eerste plaats "doe-lessen" zijn. De leerlingen verwerven de vereiste inzichten, attitudes en vaardigheden al doende.
 - Ze krijgen zoveel mogelijk reële taken of opdrachten waarmee ze ook in het beroep of in het privé-leven kunnen te maken krijgen.
 - Bij gespreksvaardigheid wordt een sterke klemtoon gelegd op eenvoudige, formule-achtige uitdrukkingen die nuttig zijn voor de dagelijkse omgang.
 - Men waardeert het als een prestatie als ze zich op efficiënte wijze kunnen uitdrukken. Men vaak laten proberen heeft meer leer-effect dan aanhoudend verbeteren.
- Er moet voldoende variatie zijn in de lesactiviteiten en in de referentiële syllabus.
 - Voor het oefenen van de gespreksvaardigheid wisselen situaties in de beroepssfeer af met situaties uit het privé-leven.
Het kan aangewezen zijn dat men zich in de beginfase eerder toelegt op de meer gesloten oefenvormen die aan bod komen bij transactionele situaties (Zie 3.2.1). Maar na enige tijd laat men transactionele gesprekken afwisselen met interactionele spreekoefeningen.
 - De gesprekssituaties, de inhoud van lees- en luisterteksten moeten zoveel mogelijk als nieuw, boeiend of ontspannend overkomen.
- Via hun stages en mogelijke vakantiejobs, krijgen de leerlingen een steeds betere kijk op de beroepsrealiteit. Men tracht rekening te houden met hun constructieve opmerkingen, vragen en mogelijke wensen.

3.2 Gespreksvaardigheid

3.2.1 *TRANSACTIONELE EN INTERACTIONELE GESPREKKEN*

De volgende suggesties gaan uit van een onderscheid tussen transactionele en interactionele gesprekken.

- Transactionele gesprekken
Dit zijn gesprekken waarvan het verloop relatief goed voorspelbaar is (bijvoorbeeld iemand onthalen, telefoongesprekken waarbij men optreedt als tussenpersoon, een courant verkoopgesprek, courante inlichtingen verstrekken).
- Interactionele gesprekken
Bij dit soort gesprekken is het verloop niet zo goed voorspelbaar (bijvoorbeeld als als kost(en) op een congres geconfronteerd worden met een probleem dat zich voordoet bij één van de deelnemers, een sollicitatiegesprek, gesprekken in het sociale leven).

Interactionele gesprekken doen een beroep op een grotere taalbeheersing. Daarom kan het aangewezen zijn transactionele gesprekken als een vertrekpunt te hanteren in de progressie naar gespreksvaardigheid in interactionele situaties.

Het is duidelijk dat de leraar zich in dit laatste geval vrij tolerant moet opstellen ten aanzien van fouten. Daarom ook oefenen de leerlingen om vlot en gepast gebruik te maken van compensatie- en ontwikkelingsstrategieën zoals vermeld onder 2.4.

3.2.2 *TRANSACTIONELE GESPREKKEN*

Bij dit soort situaties kan men oefenen met modeldialogen en een vrij hoge taalcorrectheid eisen. Belangrijke kenmerken van een goede modeldialoog zijn de duidelijkheid en vanzelfsprekendheid van het scenario en het authentiek taalgebruik.

- Een duidelijk en vanzelfsprekend scenario
Het scenario moet aanleunen bij de herkenbare praktijk; het mag geen moeilijkheden opleveren om te memoriseren, maar moet integendeel zelf een geheugensteun zijn.
Het moet de aangeboden taaluitingen verbinden met een geëigende en goed identificeerbare context, zodat nadien een analoge context het gepaste taalgebruik als het ware automatisch oproept.
Modeldialogen zijn best niet te lang, tenzij men ze kan opsplitsen in duidelijk te onderscheiden delen.
- Authentiek taalgebruik
Modeldialogen moeten echte, eenvoudige en gebruikelijke spreektaal aanbieden.
Het taalmateriaal wordt in eerste instantie aangewend in functie van een efficiënte boodschap, en niet van lexicale of grammaticale verruiming. Bijkomende woordenschat die men noodzakelijk acht, wordt best nadien aangeboden en geoefend.

Om een modeldialoog te laten verwerken voorziet men de nodige tussenstappen, zonder daarom in tijdverlies te vervallen. Mogelijke tussenstappen zijn:

- de dialoog voorstructureren en beluisteren (zie 3.3 Luistervaardigheid);
- de dialoog nogmaals beluisteren en volgen in de tekst;
- de leerlingen zeggen hem na met aandacht voor uitspraak, ritme en intonatie;
- verwerkingsoefeningen (invul-, combinatie-, gedeeltelijke vertaal oefeningen, enz.) die de leerlingen moeten vertrouwd maken met de nieuwe uitdrukkingen en met bepaalde vormelijke aspecten van de dialoog (b.v. het gebruik van de subjonctief na *préférer*); deze oefeningen moeten zoveel mogelijk aanleunen bij de geoefende tekst;
- de dialoog memoriseren; als tussenstap kan men hem laten spelen met behulp van teksten waar de replieken van een personage zijn vervangen door hun vertaling, een beknopte aanduiding of een tekening; de leerlingen kunnen elkaar corrigeren;
- transferoefeningen via situationele variaties: deze etappe is belangrijk daar ze de integratie van de nieuwe taalelementen in het semantisch- of lange-termijngeheugen bevordert; het louter memoriseren van de modeldialogen heeft enkel invloed op het kort geheugen.

Bij transferoefeningen en wanneer de leerlingen zelf een dialoog moeten bouwen, zorgt men voor een nauwkeurige beschrijving van de personages, de situatie en zo nodig, het verloop van het gesprek (de setting). Daarbij moeten ze beschikken over de nodige woordenschat en uitdrukkingen. Men kan ze dit alles geven op fiches of "rollenkaarten" (cue-cards), zodat ze groepsgewijs aan een opdracht kunnen werken en nadien, de opdrachten uitwisselen.

Men kan een analoge werkwijze toepassen voor het leren formuleren van instructies en boodschappen.

3.2.3 *INTERACTIONELE GESPREKKEN*

Hier zullen de accenten eerder liggen op de spreekdurf en de doeltreffendheid van het taalgebruik. De leerlingen durven zo nodig risico's nemen en ontwijkingsstrategieën toepassen. Groeien in vormcorrectheid blijft nochtans een uitdaging. Hier volgen enige voorbeelden.

- Een gezamenlijke keuze bepalen, aan taakverdeling doen.

- De optimale realisatie van een opdracht bespreken in functie van een vastgestelde kostprijs; een buitenlandse reis, de besteding van gezamenlijke gelden voor een goed doel, een klasactiviteit en dergelijke.
- Een lijst benodigdheden opstellen voor ...

De leerlingen moeten elkaar kunnen overtuigen en het samen eens worden. Na 15 minuten brengt elk groepje verslag uit over de getroffen beslissingen en motiveert ze.

- In groepjes laten reageren op pregnante of controversiële uitspraken. Na 10 minuten brengt elk groepje verslag uit over de naar voor gebrachte meningen.
- Standpunten en/of ervaringen uitwisselen naar aanleiding van een lees- of luistertekst, gebeurtenissen, ervaringen en dergelijke.

De leraren van een aantal richtingspecifieke vakken kunnen ongetwijfeld meer interessante suggesties aan de hand doen.

Om een optimaal effect te bereiken met dergelijke communicatieve oefeningen moeten wel een aantal voorwaarden vervuld worden.

- De opdracht moet zoveel mogelijk levensecht zijn, maar niet te hoog gegrepen. Ook in de moedertaal zouden de leerlingen, bij "hoogstaande" gesprekken, vaak niet weten wat ze moeten vertellen.
- Er moeten "kapstukken" beschikbaar zijn om te praten en de instructie moet kort en helder zijn.
- Er moet een echte reden zijn om de vreemde taal te spreken. Daartoe bevat de opdracht liefst een zogenaamde informatiekloof (information gap), dit wil zeggen dat de gesprekspartners iets nieuws van de andere(n) te weten moeten komen, zodat de motivatie om een gesprek te voeren intrinsiek aanwezig is.
- Iedereen moet tegelijk bezig zijn; dat betekent dus vooral veel in kleine groepen of in paren oefenen.
- De leerlingen mogen zich niet geremd voelen door voortdurende (goedbedoelde) correcties: ze redden zichzelf wel of vragen om hulp als het echt nodig is.
(Ch. Westrate, zie 5 Bibliografie)

3.2.4 *SOLO-OPDRACHTEN*

- Aan de hand van vragen (b.v.: ce dont on parle, où, quand, qui, quoi, envers qui, comment, pourquoi, solution), eventueel met behulp van korte aantekeningen, verslag uitbrengen over een lees- of luister-taak.
- Op ordelijke wijze een chronologisch verhaal vertellen, een redenering kort weergeven, een bezienswaardigheid voorstellen. Deze oefening heeft het grootste leereffect indien zij vaak gebeurt, aan de hand van vrij eenvoudige gegevens (eigen ervaringen, lees- of luisterteksten).

Opmerking

De communicatie in de klas vindt zoveel mogelijk plaats in het Frans. Het gebruik van de moedertaal kan echter soms verantwoord zijn. Het is aan de leraar daarbij oordeelkundig en redelijk op te treden.

3.3 Luistervaardigheid

Indien men een tekst laat beluisteren en daarna vragen stelt over de inhoud, controleert men de leerlingen hooguit op tekstbegrip; men moet er zich bewust van zijn dat een dergelijke activiteit weinig bijdraagt tot de ontwikkeling van de luistervaardigheid. Taalvaardigheid ontwikkelen impliceert dat men niet alleen bouwt aan de parate kennis (woorden en structuren), maar ook en vooral aan inzichten, attitudes en de beheersing van strategieën.

3.3.1 *AUTHENTICITEIT*

De luisterteksten moeten zo authentiek mogelijk zijn. Dit betekent dat ze in de realiteit (zouden kunnen) zijn uitgesproken.

Gesproken boodschappen kan men het best begrijpen, indien ook hun talige en niet-talige context aangeboden wordt: de omgeving, gebeurtenissen die aanleiding geven tot de boodschap, gelaatsuitdrukkingen en gebaren van de spreker(s) of gesprekspartners, ondersteunende beelden bij een uiteenzetting enz. Daarom is goed videomateriaal een niet te onderschatten hulpmiddel indien men de leerlingen wil opleiden tot autonoom luistergedrag.

Gesproken taal onderscheidt zich doorgaans van de schrijftaal door een grotere redundantie of overtolligheid: herhalingen, zelfcorrecties, uitweidingen, dubbelzeggingen, aarzelingen, stopwoorden. Dit verschijnsel heeft als gevolg dat de informatiedichtheid niet te groot wordt en dat de luisteraar extra tijd heeft om de informatie te verwerken.

Naast variatie naar de tekstsoort en de behandelde onderwerpen, betracht men dat het korpus een voldoende variatie biedt in:

- sociologische kenmerken, afhankelijk van de spreker: verschil in accent, debiet, woordkeuze, zinsbouw en dergelijke,
- informeel en formeel taalgebruik,
- mannen- en vrouwenstemmen.

Men leert de leerlingen ook omgaan met luisterfragmenten (telefoongesprekken, boodschappen uit omroepsystemen) die gestoord worden door ruis, achtergrondgeluiden en onduidelijkheden. (Zie de compensatietechnieken onder 2.4).

3.3.2 *TRANSACTIONELE GESPREKKEN, MEDEDELINGEN EN BOODSCHAPPEN*

Er werd op gewezen dat men zelden een boodschap totaal onvoorbereid moet verwerken. De betekenis dringt tot ons door in een context van omstandigheden, aansluitende verwachtingen en opgeroepen voorkennis.

Bijvoorbeeld:

Ik sta in een station, mijn trein heeft blijkbaar vertraging (omstandigheden). Via het omroepsysteem zal wellicht worden meegedeeld hoeveel die vertraging bedraagt; de boodschap zal in de omringende drukte slecht verstaanbaar zijn (verwachtingen). Men zal eerst de herkomst, dan de bestemming van de trein vermelden; de melding van de vertraging zal ingeleid worden door het woord retard (voorkennis). Aldus kan ik mij concentreren op het omroepen van twee namen (b.v. Bruxelles-Mons), daarna op de klanken (r)e(t)a(rd) die de verwachte duurmelding inleiden.

Een luisteroefening kan dus uit de volgende tussenstappen bestaan:

- aanbieden van de context: de betrokken personen, de omgeving, feiten of gebeurtenissen die aanleiding geven tot de boodschap, enz.;
- luisterverwachtingen formuleren: wie zal wat zeggen of vragen? in welke volgorde? - wijzen op de systematiek of "topics" in een aantal type-boodschappen (telefoneren, een afspraak maken, iets kopen enz.) - de verwachte vragen/uitspraken en hun volgorde schriftelijk vastleggen (eventueel in de moedertaal);
- gekende woorden en uitdrukkingen activeren; ongekende woorden en uitdrukkingen aanbieden en verwerken in de mate dat zij essentieel zijn voor de boodschap;
- de boodschap in haar geheel (of opgesplitst in zinvolle onderdelen) beluisteren, met aandacht voor de overeenkomsten/afwijkingen met de luisterverwachtingen.

3.3.3 *GESPREKKEN IN INTERACTIONELE SITUATIES, UITEENZETTINGEN, RADIO- EN TV-UITZENDINGEN*

Deze oefeningen zijn meestal frustrerend en dus zinloos indien er niet stevig voorgestructureerd wordt.

- Het onderwerp en de context meedelen (b.v.: de personen die deelnemen aan het gesprek, hun hoedanigheid - situering van de problematiek/gebeurtenissen die aanleiding geven tot het gesprek of de uitzetting/aansluiting bij de actualiteit).
- Luisterverwachtingen formuleren (Zie 3.3.2).
- De woordenschat activeren.

Bij het luisteren zelf beschikt men over een aantal oefenvormen en opdrachten, waaronder in stijgende moeilijkheidsgraad:

- varianten op cloze-oefeningen: "gatenteksten" vervolledigen waarin belangrijke mededelingen of trefwoorden ontbreken;
- een begeleidend schema aanvullen; een grille d'écoute invullen; antwoorden op vragen als "ce dont on parle, où, quand, qui, quoi, envers qui, comment, pourquoi, solution";
- de luisterverwachtingen controleren;
- in ongestructureerde notulen, al luisterend:
 - hoofd- en bijzaken onderscheiden,
 - feiten en meningen onderscheiden,
 op basis van structuurindicatoren, intonatiepatronen en dergelijke;
- op basis van structuurindicatoren, intonatiepatronen en dergelijke, ongestructureerde notulen ordenen en structureren;
- zelf notuleren.

Afhankelijk van de manier waarop de luistervaardigheid tijdens de vorige jaren getraind werd, zal men zich vlugger naar complexere taken kunnen oriënteren.

Men moet, zeker in de beginfase, rekening houden met de mogelijkheden en het tempo van de leerlingen:

- de luistertekst opsplitsen in vrij korte, zinvolle, onderdelen;
- per onderdeel laten verwerken, eventueel herhalen;
- eenvoudige opdrachten.

Luisteroefeningen hebben het meest effect indien er in kleine groepjes of individueel kan gewerkt worden.

- Elk groepje van maximum 4 of 5 leerlingen beschikt over een bandopnemer. Ze kunnen dan groepsgevoels de opdracht verwerken en autonoom beslissen over tempo, herhalingen en dergelijke.
- Elke leerling beschikt over een walkman en verwerkt de opdracht individueel. Dit veronderstelt ook een voldoende aantal luisteropdrachten of kopieën.

Een taallaboratorium biedt uitstekende mogelijkheden.

3.4 **Leesvaardigheid**

Veel van wat gezegd werd over de luistervaardigheid geldt ook voor de leesvaardigheid. Vragen stellen over de tekst na het lezen laat toe het tekstbegrip te controleren, maar het helpt nauwelijks om autonoom leesgedrag te ontwikkelen. Men moet de leerlingen alleszins doen afstappen van een systematische lineai-

re lectuur om ze te leren lezen in functie van hun doeleinden. Dat vergt dan weer de vlotte toepassing van enkele eenvoudige strategieën.

3.4.1 *BEGRIPSVERDUIDELIJKING*

3.4.1.1 *Voorstructureren*

De leraar deelt vooraf gegevens mee die onontbeerlijk zijn voor het vlot uitvoeren van de opdracht: over het onderwerp, de context, de algemene problematiek, belangrijke (nog ongekennde) woordenschat en dergelijke.

3.4.1.2 *De voorkennis mobiliseren*

Hiermee wordt in eerste instantie een lesactiviteit bedoeld waarbij de reeds aanwezige, maar latente kennis wordt gereactiveerd (feitelijke gegevens, woordenschat en dergelijke). Men kan bijvoorbeeld na een eerste oriënterende kennismaking met de tekst een korte brainstorming houden en interessante achtergrondgegevens en woordenschatvelden aan bord brengen.

De leerlingen moeten echter ook leren het gelezene te integreren in wat zij reeds wisten, en dit geldt voor alle stadia van de lectuur. Ze kunnen hiervan bewust worden via oefeningen als "onderstreep wat je nog niet wist" (korte teksten) of "onderstreep in elke alinea/elk onderdeel de (voor jou) belangrijke toegevoegde informatie" (langere teksten).

3.4.1.3 *Leesverwachtingen formuleren*

Zie ook 3.3.2.

In de schoolse situatie gaat de communicatieve functie van leesteksten meer dan eens verloren. De leerlingen lezen omdat het zo opgedragen wordt en concentreren zich op het "begrijpen" van woorden en zinnen.

In de realiteit leest men omdat men graag iets wil vernemen. Daarom moeten de teksten inhoudelijk iets te bieden hebben. Vandaar ook het belang van echte leestaken. Dit impliceert verwachtingspatronen die de leerlingen moeten leren expliciteren: welke informatie zoek/verwacht ik? - in welke volgorde? - hoe zal dat verder aflopen? - hoe komt men daarbij? ... Dit gebeurt zowel vóór als tijdens het lezen.

Het heeft geen belang of de gemaakte prognoses al dan niet juist blijken, vermits hun belangrijkste functie is zogenaamde "aha-erlebnissen" te stimuleren.

Voor sommige tekstsoorten moet men de leerlingen wijzen op de grote voorspelbaarheid dankzij de systematiek in de bouw en het gebruik van "topics".

3.4.1.4 *Scannen*

De tekst "kijkend" overlopen op zoek naar trefwoorden, namen, letterwoorden, cijfergegevens, uitwendige kenmerken en dergelijke.

3.4.1.5 *Skimmen*

Letterlijk betekent skimmen "de tekst afromen". Deze activiteit heeft alles te maken met de tweede leerplandoelstelling met betrekking tot de leesvaardigheid (2.2 - de globale strekking bepalen). Sommige tekstdelen kunnen namelijk meer dan andere betekenisdragend zijn. Daarom worden ze als eerste verkend:

- de titel, de ondertitels,
- tussentitels,
- de inhoudstafel,
- inleiding en besluit,
- de illustraties en hun onderschriften,
- in veel informatieve teksten, de eerste regels van iedere alinea,
- de laatste regels van sommige alinea's, de laatste regels van het besluit,
- de tekst die volgt op namen van personen en instanties (vooral de eerste vermelding): wie is wie, belangrijke stellingnamen, indicaties welk gezag men aan die stellingnamen kan toekennen, - cijfergegevens,
- ...

De leerlingen moeten feeling ontwikkelen bij het skimmen en iedere tekst op een geëigende manier leren benaderen. Niet alle bovenstaande onderdelen zijn immers altijd even pertinent. Ook zijn niet alle teksten even goed gestructureerd.

In de beginfase kan de leraar er goed aan doen door hemzelf geskimde teksten als model ter hand te stellen. De leerlingen kunnen dan op basis van dit "skelet" leesverwachtingen formuleren en bepalen welke passages zij grondig dienen te lezen in functie van wat zij willen vernemen.

3.4.1.6 Structuurindicatoren

In de enge betekenis zijn dit woorden die verbanden uitdrukken tussen tekstsegmenten:

- een volgorde: premièrement, d'abord, en second lieu, ensuite, par ailleurs, enfin ...
- een tegenstelling: mais, par contre, d'autre part, cependant ...
- een explicitering: en effet, il faut savoir que ...
- een besluit: ainsi, pour conclure ...
- ...

De structuur van een tekst komt echter ook op andere manieren tot uiting:

- de onderverdeling in alinea's en de samenvoeging van alinea's in grotere tekstgehelen; een alinea is bijna steeds gebouwd rond één kernidee;
- het gebruik van andere lettertypes of -formaten, de lay-out;
- tegenstellingen rond kernwoorden, die het best tot uiting komen in een geskimde tekst:

Bijvoorbeeld:

" Les instituteurs prétendent que ... (lijn 14)

...

Et qu'en est-il dans le secondaire? (lijn 46)"

Zeer efficiënte oefeningen zijn onder andere:

- structuurindicatoren onderstrepen;
- (al dan niet aangeboden) structuurindicatoren invullen;
- in grijze (doorlopende) teksten zoeken naar de overgangen, naar andere kernideeën en de teksten op basis daarvan in alinea's verdelen;
- de lay-out verzorgen van grijze teksten:
 - waarin men de structuurindicatoren, de kernwoorden of eventueel de belangrijke ideeën vooraf (zelf) heeft onderstreept,
 - waarvan men het structuurschema aanbiedt;
- na verwerking van talrijke voorbeelden, de structuurschema's opstellen.

Men moet in dit verband niet enkel denken aan artikels, maar ook aan brieven, publicitaire teksten en dergelijke. Het ideale medium voor dit soort oefeningen is uiteraard de tekstverwerker.

Men bevindt zich hier in een grensgebied tussen lees- en schrijfoefeningen.

3.4.2 *ALGEMENE AANBEVELINGEN*

- Het lezen van niet-fictionele teksten gebeurt steeds concentrisch, in meerdere rondes, van globaal naar detail.
(H. Mulder - zie 5 Bibliografie; zie ook 3.4.1 Leesvaardigheid).
- Men moet niet alle teksten willen "uitbenen", integendeel.
Vermits de leerlingen juist moeten leren lezen "in functie van hun doeleinden", moet men oefeningen ook kunnen beperken tot één of enkele activiteiten, bijvoorbeeld tot een relevantiebepaling ("onderzoek de volgende documenten op informatie over ... en specificeer ze kort") of het bepalen van de globale strekking van een tekst.
Men kan zich ook beperken tot het oefenen van deeltaken.
Bijvoorbeeld:
 - skim-oefeningen;
 - gegeven de algemene context of een aantal concrete vragen ("Je wilt vernemen of ..."), een aantal detailidentificaties doen verrichten.
- Ook de vijfde leerplandoelstelling in verband met de leesvaardigheid (conclusies of besluiten trekken) verdient de nodige aandacht. Dat is immers de logische afsluiting van een communicatieve leesactiviteit. Hieruit komen vragen voort als "Wat lijkt je belangrijk? - Wat besluit je hieruit? - Wat zou je nu voorstellen? - Hoe denk je te moeten reageren?" en dergelijke.
- De leerlingen moeten "kilometers maken" (G. Westhoff). Het is beter 10 afwisselende, eenvoudige leestaken te verrichten naar aanleiding van verschillende, niet te ingewikkelde teksten dan 3 leesteksten "op niveau" volledig uit te benen.
In die zin kan men ook leesopdrachten opgeven als huistaak.
- De leerlingen moeten tenslotte bewust worden van het leesproces. Ze leren dus vragen stellen, niet alleen naar de tekstinhoud, maar ook naar het hoe en het waarom van de wijze van verwerking.

3.5 **Schrijfvaardigheid**

Eisen in verband met de vormaccuraatheid zijn slechts haalbaar binnen duidelijk afgebakende grenzen.

Werken met modelteksten.

De leerlingen oefenen om oordeelkundig gekozen modellen van zakelijke brieven, fax- en andere berichten aan te passen aan hun behoeften.

- Ze verkennen de inhoud van de modellen en worden gevoelig voor de structuur en de zakelijke stijl.
(Zie 3.4.1 Leesvaardigheid).
- Ze integreren de uitdrukkingen en zinswendingen van de modellen. Daarvoor zijn "cloze-oefeningen" een voor de handliggende oefenvorm.
 - "Automatische cloze": een volledig woord wordt geschrapt om de 6, 7, 8 of 9 woorden (7 geldt als standaard); de tweede helft van een woord wordt geschrapt om de 2, 3 of 4 woorden (2 is hier standaard, de zogeheten c-test).

- "Gerichte cloze": doelgericht worden lidwoorden, voornaamwoorden, werkwoorduitgangen ... geschrapt.
 - Woorden of volledige uitdrukkingen worden vervangen door hun vertaling; de oplossing kan eventueel in de marge worden aangeboden.
- DICTEES kunnen verschillende vormen aannemen, onder meer:
- het voorbereid dictee: de leraar overloopt de modeltekst samen met de leerlingen en wijst op schrijfproblemen (orthographe d'usage, orthographe grammaticale); dit is een belangrijke oefenvorm, omdat een leerling die veel schrijffouten maakt, vaak niet goed heeft leren kijken en ongeconcentreerd over de moeilijkheden heen leest;
 - het invuldictee: het gaat hier om een gerichte schrijfoefening; men kan de aandacht toespitsen op moeilijke woorden (b.v. dubbele medeklinkers, accenten ...) of op morfologische aspecten (b.v. de overeenkomst van het adjectief, van het voltooid deelwoord ...).
- Voor creatieve variaties op het dictee wordt verwezen naar DAVIS en RINVOLUCRI (Zie 5 Bibliografie).
- Het thema is een aangewezen oefenvorm om het eigen register (woordkeuze, zinsbouw, de juiste toon) van de zakelijke correspondentie te integreren. Men zal zich echter meestal beperken tot zeer eenvoudige zinnen met beperkte variaties op de bestudeerde modellen.

De leerlingen leren tenslotte de modellen aanpassen aan een wisselende "setting" (andere producten en diensten, andere afspraken enz.).

3.6 Leerautonomie

De leerautonomie verdient uitdrukkelijk en systematisch gestimuleerd te worden door de leraar. De leerlingen leren niet alleen taal, maar ook taal leren (metacognitie).

- Leren met inzicht sorteert meer effect. Deze grotere effectiviteit is ten dele te danken aan de motiverende uitwerking van weten wat men doet en waarom men het (zo) doet.
- Leren leren bereidt de leerlingen voor om, naast en na de tijd op school, zonder leraar verder talen te kunnen (blijven) leren.

Om autonoom te worden moeten de leerlingen begrijpen hoe leren gebeurt (inzicht in het leerproces verwerven). Ze moeten leren verantwoordelijkheid opnemen. Ze moeten tenslotte over de eigen aanpak kunnen praten, ervaringen uitwisselen, adviezen ontvangen en formuleren.

3.6.1 *INZICHT IN HET LEERPROCES*

- De leerlingen moeten bewust zijn:
 - van hun communicatieve noden (het belang van Frans voor hun beroep en privé-leven),
 - van de opgelegde/gekozen leerdoelen en leerweg (of mogelijke leerwegen),
 - van de relevantie van de leerdoelen en leerweg ten opzichte van hun communicatieve behoeften.
- Ze moeten weet hebben van liefst verschillende strategieën om met succes te leren, want er zijn verschillende behoeften, leerstijlen en leersituaties: hoe kan ik woordenschat, grammatica, spelling leren?
 - hoe oefen ik best om mij te leren uitdrukken? hoe verwerf ik gestructureerd inzicht in een geschreven of gedrukte tekst? - hoe organiseer ik mijn werk na de school?

3.6.2 VERANTWOORDELIJKHEID OPNEMEN

Stilaan en progressief kan men verantwoordelijkheid toekennen aan de leerlingen (Zie S. Deller - 5 Bibliografie). Het volgende voorbeeld is inspirerend voor de manier waarop men hen beslissingsrecht kan toekennen en waarop zijzelf de weg kunnen uitstippelen voor het uitvoeren van een opdracht.

- Reflectie, inspraak en beslissingsrecht met betrekking tot de gegeven taak:
 - wat wil ik weten? - hoe zou het eindprodukt er moeten uitzien: vormvereisten, wat beklemtonen, hoe voorstellen, enz.?
 - wat wil ik leren, oefenen, kunnen? (metacognitie)
- Reflectie, inspraak en beslissingsrecht over het werkverband: met wie wil ik dit doen (alleen, per twee, groepsgewijs)? - welke taakverdeling?
- Reflectie, inspraak en beslissingsrecht over de informatiebron(nen) en de hulpmiddelen: welke informatiebron(nen) zal ik raadplegen? - welke hulpmiddelen heb ik nodig/kan of zal ik gebruiken?
- Reflectie, inspraak en beslissingsrecht over de procedure: werkwijze, opsplitsing in deeltaken en op-eenvolging van de deeltaken, timing ...

De verantwoordelijkheid die men aan de leerlingen toekent kan ook verder reiken.

- Rekening houdend met de leerplandoelstellingen, gaat men in op zinvolle suggesties in verband met lesonderwerpen en leeractiviteiten die zij belangrijk vinden.
- Men kan in en buiten de lessen (eventueel in afspraak met de leraren van het fundamenteel gedeelte) ruimte voorzien voor beperkte "vrije" realisaties:
 - de leerlingen kiezen een opdracht in functie van hun individuele mogelijkheden en belangstelling;
 - ze rapporteren in een eigen "dagboek" over hun werkwijze en leer-ervaringen (verwerkingsduur, moeilijkheden, toegepaste oplossingen, weetjes, reacties ...);
 - ze wisselen ervaringen uit met anderen in verband met de keuze van de opdracht en de realisatie.

Het toekennen van een (afgesproken en welomschreven) inspraak- en beslissingsrecht aan de leerlingen is een idee dat wel eens leraren kan afschrikken die daarmee nog weinig ervaring hebben opgedaan. Wie deze aanpak echter aandurft, verliest zijn twijfels over het "rendement" en gaat nieuwe en steeds verdergaande initiatieven nemen.

3.6.3 REFLECTEREN OVER DE EIGEN WERKWIJZE EN DE BEHAALDE RESULTATEN

- "Hardopdenkoefeningen", namelijk vertellen wat men aan het doen is of hoe men een probleem denkt aan te pakken, zijn belangrijk. Daarom mag er de nodige tijd aan besteed worden. De leerpsychologie beklemtoont het belang van het verbale stadium in de cognitieve ontwikkeling. De leerlingen raken immers meer bewust van wat ze doen en van de manier waarop zij het doen.
- Zij moeten aangemoedigd worden om "over de muur te kijken": zo leren ze uit de ervaring van anderen: hoe leggen anderen (medeleerlingen, ervaren taalgebruikers) het aan boord, wat vinden zij efficiënt? - welke strategieën worden toegepast bij het leren van andere vreemde talen?
- Vooraleer ze een werk indienen, kan overwogen worden hen het ontwerp samen te laten verbeteren of voorstellen tot verbetering te laten bespreken.

- Zelfevaluatie is een krachtig hulpmiddel om de inzet, maar ook het leerproces en het uiteindelijke resultaat te verbeteren. De leerling evalueert (enkele) aspecten van zijn prestatie aan de hand van vooraf bepaalde criteria of van een afgesproken beoordelingsschema.

Bijvoorbeeld:

- Voor een huistaak (algemeen):
 - zorg en algemeen uitzicht,
 - zin voor nauwkeurigheid (werd, in geval van twijfel, een woordenboek geraadpleegd, een grammatica?),
 - nauwkeurigheid van de verbetering van de vorige taak enz.
- Voor een spreekoefening:
 - adequaatheid van de voorbereiding: het verzamelen en ordenen van gegevens,

werd er geformuleerd met eigen woorden of heeft men een geschreven voorbereiding gememoriseerd?

- duidelijke formulering van de boodschap (dit kan geëvalueerd worden door een opname kritisch te beluisteren):
 - doeltreffendheid van de boodschap,
 - orde en volledigheid van de informatie,
 - gepast woordgebruik,
 - gepast/overdreven gebruik van compensatie- en ontwijkingsstrategieën,
 - ...
- Voor een brief:
 - inhoud:
 - duidelijke formulering van de boodschap,
 - orde van het betoog,
 - volledigheid van de informatie;
 - stijlkenmerken:
 - bondigheid,
 - variatie in het woordgebruik (geen storende herhalingen);

Een afwijkende evaluatie door de leraar kan leiden tot een verhelderende discussie.

Evaluatieschema's kunnen echter ook beperkt blijven tot strikt persoonlijk gebruik indien de leerlingen dit wensen, bijvoorbeeld wanneer het gaat over attitudes, organisatie van de studietijd en dergelijke.

3.6.4 ALGEMENE AANBEVELINGEN

- Wees "transparant" in uw didactiek: praat over het waarom van uw werkwijze (doel, inhoud, werkwijze, evaluatie). (H. Holec - zie 5. Bibliografie).
- Onderhandelen en onderhandelingsvaardigheid is wellicht het centrale concept: van gedachten wisselen, ervaring uitwisselen, van elkaar leren, afspraken maken voor gemeenschappelijk uitproberen, rekening houden met beperkingen en (niet direct veranderbare) hindernissen, hulp aanbieden en hulp vragen. (M. Goethals - zie 5 Bibliografie).
- Het grootste leereffect met betrekking tot de leerautonomie wordt verkregen door trainingsactiviteiten in groepen (wellicht vooral per twee).

4 EVALUATIE

4.1 Evalueren zoals men heeft geoefend

Bij het evalueren van de communicatieve vaardigheden dienen de vier vaardigheidsdomeinen (lezen, luisteren, spreken en schrijven) aan de orde te komen. Bij de cijferverdeling houdt men rekening met de onderlinge belangrijkheid van deze vaardigheden zowel als met de aandacht die er tijdens de voorbije periode aan besteed werd. Aanvaardbare verhoudingen zijn bij voorbeeld:

- gespreksvaardigheid: tussen 40 en 50 %;
- luistervaardigheid: tussen 10 en 20 %;
- leesvaardigheid: tussen 30 en 40 %;
- schrijfvaardigheid: tussen 0 en 15 %.

Men evalueert uiteraard met geëigende middelen.

4.1.1 SPREEKVAARDIGHEID

De gespreksproef gebeurt mondeling. Ze kan slaan op transactionele zowel als op interactionele situaties.

De transactionele gesprekken houden variaties in op de dialogen die tijdens het schooljaar geoefend werden. Er wordt uitdrukkelijk rekening gehouden met de taalcorrectheid.

Het toetsen van de interactionele gespreksvaardigheid houdt in dat men de leerlingen confronteert met minder vertrouwde situaties, waarbij zij ook gebruik kunnen maken van compensatie- en ontwijkningstechnieken. Hier worden voornamelijk het doeltreffend taalgebruik en de spreekdurf in rekening gebracht.

De leerlingen krijgen een "rollenkaart", met zo nodig ook een aantal nuttige woorden en uitdrukkingen. Na een korte voorbereidingstijd voeren ze de dialoog twee aan twee of met de leraar.

Positieve evaluatie is belangrijk. De score wordt niet bepaald door een optelsom van de gemaakte fouten. Zonder daarom slordig taalgebruik te belonen, kan men ook bij variaties op transactionele gesprekken rekening houden met het feit dat de leerlingen zich niet beperken tot het reproduceren van van buiten geleerde formules (la prime au risque).

4.1.2 LUISTER- EN LEESVAARDIGHEID

Bij luister- en leestoetsen biedt men zo nodig de context aan evenals ongekende woorden en uitdrukkingen die essentieel zijn om de boodschap te begrijpen.

Om de leesvaardigheid te toetsen laat men de leerlingen de nodige tijd om de gevraagde informatie rustig op te zoeken in de aangeboden documenten. Men mag zich niet systematisch beperken tot evaluatie van het gedetailleerd tekstbegrip (detailidentificatie). Ook de andere leerplandoelstellingen moeten regelmatig aan de orde komen. (Zie de leerplandoelstellingen onder 2.2) Toetsvormen als "vrai-faux-vragen", meerkeuzevragen of "cloze-toetsen" (een "gatentekst" vervolledigen) liggen dan niet altijd voor de hand.

Indien men de luister- en de leesvaardigheid wil meten via het beantwoorden van open vragen of het vervolledigen van een "grille de lecture" of "grille d'écoute", kan men opteren om deze opdrachten te laten uitvoeren in de moedertaal. Het feit dat een leerling de gepaste onderdelen kopieert, geeft immers geen garantie dat hij ze ook correct begrijpt. Voor een valide evaluatie van de receptieve vaardigheden zouden de leerlingen idealiter geen enkele hinder of beperking mogen ondervinden om hun inzicht te bewijzen.

4.1.3 *SCHRIJFVAARDIGHEID*

De evaluatie van de schrijfvaardigheid is slechts relevant indien zij gebeurt aan de hand van opdrachten die rechtstreeks verband houden met het aanpassen van zakelijke briefmodellen en het formuleren van frequente mededelingen en berichten. (Zie de leerplandoelstellingen en leerinhouden onder 2.5).

Schriftelijk te beantwoorden vragen over tekstinhouden en dergelijke, kunnen dus niet dienen om de doelstellingen met betrekking tot de schrijfvaardigheid te meten.

4.1.4 *GEBRUIK VAN HULPMIDDELEN*

Een realistische toetsing van de lees- en de schrijfvaardigheid (b.v. door nieuwe authentieke teksten te lezen, brieven aan te passen) impliceert dat men de leerlingen laat gebruik maken van de normaal beschikbare hulpmiddelen (woordenboeken, grammatica, modelbrieven) en de diverse toetsonderdelen laat verlopen binnen redelijke, vooraf bepaalde tijdslimieten.

4.2 **Gespreide evaluatie**

Evaluatie betekent meer dan alleen maar cijfers op een rapport. Ze is een belangrijk onderdeel van het leerproces. Ze laat toe na te gaan of en in welke mate de doelstellingen werden bereikt en wat nog moet geredigeerd worden. Voor de leerlingen betekent ze hoofdzakelijk waardering van de gepresteerde inspanningen: ze is een belangrijke motiverende factor.

Gespreide evaluatie is hier dus volledig op haar plaats. De evaluatie kan direct aansluiten bij sommige lesactiviteiten, echter liefst in afspraak met de leerlingen: een voortdurende druk is immers niet bevorderlijk voor optimale oefenresultaten. Wat het toetsen van de gespreksvaardigheid betreft, kunnen de verschillende leerlingen in de loop van het trimester voldoende aan bod komen om een gefundeerde evaluatie mogelijk te maken.

Gespreide evaluatie kan probleemloos gecombineerd worden met evaluatie binnen de traditionele examenperiodes en de geïntegreerde proef. De traditionele examenbeurten kunnen onder andere de gelegenheid bieden om belangrijke leerstof te herhalen en om de leerplandoelstellingen aan bod te laten komen die in de loop van het trimester niet of onvoldoende konden geëvalueerd worden.

Het is echter logisch dat, op het einde van de opleiding, de op dat ogenblik bereikte taalvaardigheid in belangrijke mate de totale score bepaalt. Men kan bijvoorbeeld denken aan een eindscore die voor de helft of meer bepaald wordt door de eindprestatie in het kader van de geïntegreerde proef en voor het overige door de geleverde inspanningen tijdens het schooljaar.

5 **BIBLIOGRAFIE**

5.1 **Woordenboeken en woordenlijsten; normalisatie; grammatica's**

5.1.1 *ALGEMENE WOORDENBOEKEN*

AL, BPF, et al., Van Dale groot woordenboek Frans-Nederlands, Nederlands-Frans (2 vol.).
Utrecht/Antwerpen: Van Dale Lexicografie, 1983-1985.

BOGAARDS, P., et al., Van Dale Handwoordenboek Frans-Nederlands, Nederlands-Frans (2 vol.).
Utrecht/Antwerpen: Van Dale Lexicografie.

HERCKENRATH, C., DORY, A., Wolters' sterwoordenboek Nederlands-Frans, Frans-Nederlands. 2 vol. Groningen, Wolters-Noordhoff.

5.1.2 *GESPECIALISEERDE WOORDENBOEKEN*

JOSEPH, H., Viertalig Toeristisch Handwoordenboek. Werken, Top Text bvba, 1994.

SCHUURMANS STEKHOVEN, G., Kluwer's Universeel Technisch woordenboek Nederlands-Frans, Frans-Nederlands. 2 vol. Deventer/Antwerpen, Kluwer, 1975.

SERVOTTE, J.V., Dictionnaire commercial: Français - Nederlands - English - Deutch. Bruxelles: Erasme, 1987/7.

TEULON, F., Vocabulaire économique. Paris: PUF (Coll. Que sais-je? nr. 2624), 1991. Handig (en niet duur) lexicon met basisterminologie.

Wolters' Beeld-woordenboek Frans en Nederlands, samengesteld in samenwerking met de woordenboekenredactie van Duden. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1990/5.

5.1.3 *AFKORTINGEN EN LETTERWOORDEN*

CALVET, L.-J., Les sigles. Paris: PUF (Coll. Que sais-je?), 1980.

CARTON, J. et al., Dictionnaire des sigles nationaux et internationaux. Paris: La Maison du Dictionnaire, 1987/3.

5.1.4 *NORMALISATIE*

BIN Belgisch Instituut voor Normalisatie - Institut belge de normalisation (IBN) - Brabançonnellaan, 29 - 1040 Brussel. Tel.: (02)734 92 05.

5.1.4.1 *Belangrijke normbladen*

NBN Z 01-002 (1991), Indelen en typen van documenten.

NBN X 04-001 (1986), Nederlandse woordenlijst voor bedrijf en techniek, met taalkundige aanwijzingen.

NBN X 04-002 (1989), Terminologie française. Mises en garde et listes lexicales pour la technique et le commerce.

NBN X 336-337-338-346, Formules administratives et commerciales + addenda. (Tweetalig).

5.1.4.2 *Toelichtingen bij de normen*

BIN-NORMEN, Licap, D/1994/0279/047.

RAPPORTEREN, Licap, D/1994/0279/048.

5.1.5 GRAMMATICA'S (VOOR DE LERAREN)

GREVISSE, M., Le bon usage. Grammaire française. 12e édition refondue par André GOOSSE. Gembloux, Duculot, 1986.

GREVISSE, M., GOOSSE, A., Nouvelle grammaire française. Paris/Gembloux, Duculot, 1980.

HANSE, J., Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne. Gembloux, Duculot, 1983.

5.2 Leermateriaal

ANCEAUX, H., FONTYNE et al., Tout oreilles. Apeldoorn: Van Walraven. ISBN 906049-3796 (leerlingenboek), 906049-380X (docentenboek), 906049-7376 (cassette).

Voor de luistervaardigheid (mededelingen, gesprekken), gevarieerde oefeningen.

ANCEAUX, H., VAN BAARS, J., et al., Hexagone. Een bovenbouwmethode Frans voor het voortgezet onderwijs. Amsterdam: Meulenhoff Educatief, 1986.

Leerboeken Frans met lerarenhandleiding en audiocassettes.

Klemtonen op lees- en luistervaardigheid.

ARKEL, Tin van, A bientôt (3 delen/niveaus). Amsterdam: Intertaal, 1990. Tekstboeken, werkboeken, handleiding, cassettes.

Spreektaal rond situaties en thema's als kennismaken, naar café gaan, hobby's en interesse, levensmiddelen kopen, enz.

Bedoeld voor volwassenen. Er wordt uitgegaan van een vooropleiding van 3-4 jaren Frans.

BRUCHET, J., Voyage à Villers. Entraînement à l'expression orale. Paris: Larousse, 1987.

Modeldialogen met luisteroefening, rollenspellen, fixatie- en transferoefeningen, "mots et expressions utiles"; met audiocassette. Dagelijkse gebruikstaal. Alles speelt zich af op een eiland waar men vakantie geboekt heeft.

Bruikbaar vanaf een derde of vierde jaar Frans.

BRUCHET, J., Parler français au bureau. Spreekvaardigheid Frans voor kantoor en bedrijf. Nederlandse bewerking door Daniëlle Van BALEN-HABETS. Amsterdam: Intertaal, 1989.

Modeldialogen met luisteroefeningen, rollenspellen, fixatie- en transferoefeningen, "mots et expressions utiles"; met audiocassette.

CICUREL, F., PEDOYA, E., PORQUIER, R., Communiquer en français. Actes de parole et pratiques de conversation. Paris: Hatier, 1987. Met audiocassette.

Ecoute, écoute ... Compréhension orale en français langue étrangère. Paris: Didier/Nancy: CRAPEL, 1986.

Methode gericht op luistervaardigheid. Met audiocassette. Gevarieerde luisteroefeningen (dialogen, reclame, mededelingen, antwoordapparaat).

KUIPERS, C., VERDAASDONK, D., Le français du tourisme. Amsterdam, Intertaal, 1993. ISBN 90 5451 0064.

2 audiocassettes met authentiek luistermateriaal. ISBN 90 5451 0072.

Handleiding met sleutel. ISBN 90 5451 0080.

MALANDAIN, J.-L., 60 voix ... 60 exercices. Paris: Hachette.

Gesprekken over het dagelijks leven. Met audiocassettes.

Teleac, Frans voor bedrijf en beroep. Utrecht: Stichting Teleac, 1992.

Geïntegreerde methode. Mondelinge zowel als schriftelijke taalbeheersing, ook via de telefoon en telefax. Bestaat uit een cursusboek, geluidscassettes, een videoband, correspondentie-software (bouwsteencorrespondentie).

VERMEULEN-SMIT, A., WIJGH, I., DE HONDT, H., Ca va? Utrecht: Stichting Teleac, 1986.

Bestaat uit een cursusboek, audio- en videocassettes.

5.3 Lerarendocumentatie: lestechnieken en achtergronden

5.3.1 ALGEMEEN

BOGAARDS, P., Basisvorming Frans. Leiden: Stenfert Kroese/Martinus Nijhoff, 1989.

De drie delen over de basisvorming in Nederland die werden uitgegeven bij Stenfert Kroese/Martinus Nijhoff zijn in grote mate complementair, en vormen een uitstekende inleiding op communicatief talenonderricht.

(Zie ook de JONG en WILLEMS, WESTHOFF).

JONG, W.N. de, WILLEMS, G.M.M., Basisvorming Engels. Leiden: Stenfert Kroese/Martinus Nijhoff, 1989.

(Zie ook BOGAARDS, WESTHOFF).

KOSTER, MATTER, Vreemde talen leren en onderwijzen. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1983.

NEUNER, G., et al., Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht.

München: Langenscheidt, 1981.

SHEILS, J., La communication dans la classe de langue. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle, 1991. ISBN 92-871-1551-6.

Overzicht van talloze variaties van leeractiviteiten onder de rubrieken Interaction, Compréhension, Compréhension orale, Compréhension écrite, Expression orale, Expression écrite en Compétence linguistique (grammatica). Uitgewerkte lesvoorbeelden in verschillende talen.

VOORT, P.J. van der, MOL, H., Basisdidactiek voor het onderwijs in de moderne vreemde talen.

Groningen: Wolters-Noordhoff, 1989. ISBN 90-0159599-5.

WESTHOFF, G.J., Basisvorming Duits. Leiden: Stenfert Kroese/Martinus Nijhoff, 1989.

(Zie ook BOGAARDS, de JONG en WILLEMS).

5.3.2 SPECIFIEKE ONDERWERPEN

5.3.2.1 Gespreksvaardigheid

AMAND, J., CLIJSTERS, W., Le téléphone. Ici Intercom sa. Antwerpen, Plantyn, 1993.

BARIL, D., et al., Techniques de l'expression écrite et orale (2 vol.). Paris: Sirey, 1988/7.

BERNIE, M.-M., ABOVILLE, A.d', L'entretien de recrutement. Paris: Editions d'Organisation, 1985. Met cassette.

COLIGNON, J.-P., Savoir écrire, savoir téléphoner. Louvain-la-Neuve: Duculot (coll. L'esprit des mots), 1992/2.

GOETHALS, M., Groeien naar autonomie. Voorbeelden van gestructureerde drama-activiteiten. In Werkmap voor Taalonderwijs (Leuven, Acco), nr. 46, zomer 1987, blz. 95-102.

RICHTERICH, R., SCHERER, N., Communication orale et apprentissage des langues. Paris: Hachette, coll. F., 1975.

STEEHOUDER, M.F., et al., Leren communiceren: procedures voor mondelinge en schriftelijke communicatie. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1990/2.

WESTRATE, Ch., Spreekvaardigheid in het nieuwe eindexamen.

5.3.2.2 Luistervaardigheid

ANCEAUX, H.T., Luisteren en lezen. Leiden: Spruyt, van Mantgem en de Does, 1989.

DIJK, F.G.M. van, Luistervaardigheid. In KPC, Werkgroep MVT (Moderne Vreemde Talen), Nieuwsbrief MEAO, nr. 24 (februari 1990). KPC, 's-Hertogenbosch. Theoretische benadering en praktische suggesties.

UR, P., Teaching listening comprehension. Cambridge: Cambridge University press, 1984. Inleiding over "listening in real-life" en algemene adviezen voor het bedenken van luisteroefeningen. Talrijke voorbeelden.

5.3.2.3 Leesvaardigheid

ANCEAUX, H.T., Luisteren en lezen.

GRELLET, F., Developing reading skills. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. Systematische verzameling van (voorbeelden van) activiteiten om de leerlingen leesstrategieën bij te brengen.

JANSSEN, G., Leesvaardigheid. In KPC, Werkgroep MVT, Nieuwsbrief MEAO, nr. 24 (februari 1990).

MAANEN, T. van, MULDER, H., Lire, c'est la clé. Lesmateriaal "lezen voor studie en beroep", Enschede: SLO, Leerplanafdeling Algemeen Voortgezet Onderwijs. Met lerarenhandleiding.

WESTHOFF, G., Voorspellend lezen. Een didaktische benadering van de leesvaardigheidstraining in het moderne-vreemdetalenonderwijs. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981.

WESTHOFF, G., Leesvaardigheid. In levende Talen.

5.3.2.4 Schrijfvaardigheid

DAVIS, P., RINVOLUCRI, M., Dictation. New methods, new possibilities. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

FAYET, M., NISHIMATA, A., Savoir rédiger le courrier d'entreprise. Paris, Editions d'organisation, 1987/2.

Per type brief worden structuur en inhoud aangeduid (b.v. offerte, maandbrief enz.). Uitgewerkte modellen, veel oefeningen.

GIRAULT, O., Communication professionnelle (2 vol.: BEP-ACC-CAS 1e et 2e années). Paris: Fouchier, 1987.
Geeft onder andere data voor bouwsteencorrespondentie.

GRABNER, C., HAGUE, M., Ecrire pour quoi faire. Paris: Didier, 1987. Met cassette.

MIM, Le français pratique. L'entreprise au quotidien. Frans en Franse handelscorrespondentie. Met audiocassette. Deurne, MIM, 1993.

STEEHOUDER, M.F., et al., Leren communiceren: procedures voor mondelinge en schriftelijke communicatie.

5.3.2.5 Kennis van land en volk - interculturele communicatie

HOFSTEDE, G., Allemaal andersdenkenden. Omgaan met cultuurverschillen. Amsterdam: Contact, 1991.

Intercultureel onderwijs voor lerarenopleidingen, reeks samengesteld in opdracht van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen te Zoetermeer (Nederland), en in 1991 uitgegeven bij het Educatief Centrum Noord bij de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden, Postbus 1018, NL-8900 CA Leeuwarden. Sommige delen bestaan uit een basisboek en een handleiding. De verschillende delen zijn in grote mate complementair.

HENDRIKS, F., HILTE, J., WIERDSMA, T., Intercultureel Onderwijs. ISBN (basisboek) 90-5375-028-2 en (handleiding) 90-5375-046-0.

ROETERS, H., WAL, J. van der, Intercultureel lesgeven: Pedagogische en sociaal-psychologische aspecten. ISBN 90-5375-036-3.

AL, I., Intercultureel lesgeven bij Frans. 90-5375-043-6.

JONG, W.N. de, Intercultural problems? An introduction for future teachers of English. ISBN 90-5375-038-X en 90-5375-050-9.

MITZSCHKE, M., Interkulturelle Dimensionen des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. ISBN 90-5375-017-7 en 90-5375-016-9.

MAUCHAMP, N., La France de toujours. Paris: Clé International, 1991.

MAUCHAMP, N., SANTOMAURO, A., La France de toujours: guide pédagogique. Paris: Clé International, 1991.

MAUCHAMP, N., La France d'aujourd'hui. Paris: Clé International, 1991.

MERK, V., BROWAEYS, M.-J., Frankrijk. Omgangsvormen, tradities, zakelijke conventies, verblijf en vervoer, specifieke vocabulaire. Groningen, Wolters-Noordhoff (Business class), 1992.

SCHNAPPER, D., MENDRAS, H., (red), Six manières d'être européen. Paris: Gallimard, 1990.

VIGNER, G., Savoir-vivre en France. Paris: Hachette.

WIJST, P. van der, Beleefdheidsmarkeringen in Franse en Nederlandse verzoeken. In R. van Hout en E. Huls (red.), Sociolinguïstische conferentie. Delft: Eburon, 1991, blz. 473-489.

5.3.2.6 Leerautonomie

BIMMEL, P., Leren leren in de basisvorming moderne vreemde talen. In levende Talen, september 1992, blz. 297-304.

DELLER, S., Lessons from the learner. Student-generated activities for the language classroom. London: Longman, 1990.

HOLEC, H., Autonomy and selfdirected learning: present fields of application. Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'application actuels. Straatsburg: Raad van Europa, 1988.

MULDER, H., TOORENBURG, H. van, Meer aandacht voor studievaardigheid. Enschede: SLO, 1986.

Katern 7 in de reeks Oriënterend onderwijs in moderne vreemde talen.

NARCY, J.-P., Comment mieux apprendre l'anglais. Paris: Editions d'Organisation, 1991.

TRIM, J.L.M., Learning to learn (hoofdstuk 11 uit VAN EK en TRIM, Threshold level 1990). Straatsburg: Raad van Europa, 1988.

5.3.2.7 Evaluatie

BOLTON, S., Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère. Paris: Didier, 1987.

JONG, W.N. de, Andere eindtermen, andere toetsen?, in Levende Talen, mei/juni 1992, blz. 163-167.

TAGLIANTE, Ch., L'évaluation, Techniques de classe. Paris: Clé International, 1991.

5.4 Tijdschriften

5.4.1 VOOR LEERLINGEN

Actualquarto. Association Pédagogique Européenne pour la diffusion de l'actualité, 20 allée des Bouleaux, 6280 Gerpennes. Tél.: (071)21 61 53.

CLE - Votre journal en français. CLE International, 75, Av. Denfert-Rochereau, Paris.

Panache. De Nederlandsche Boekhandel/Uitgeverij Pelckmans, Kapelsestraat 222, 2950 Kapellen.

Reprise. Stryenlaan 10, 4835 RE Breda.

Revue de presse, met opdrachten en woordenlijst.

Bestellingen: antwoordnummer 10669, 4800 WB Breda.

5.4.2 VOOR LERAREN

Courrier F., Tijdschrift van de Belgische Vereniging voor Leerkrachten Frans, Molièrelaan 118, 1190 Brussel.

Le Français dans le Monde, 99, rue d'Amsterdam, 75008 Paris. Tél.: 42 80 68 55.

Info-Frans. Sectie Frans van het Centrum voor Didactiek, Prinsstraat 13, 2000 Antwerpen. Tel.: (03)220 46 81.

Levende Talen. Bureau Levende talen, Corn. Anthoniszstraat 38hs, postbus 75148, NL-1070 AC Amsterdam. Tel.: 0031/20/673 94 24.

Romaneske. VLR - Vereniging van Leuvense Romanisten, Beosierlaan 30, 3010 Kessel-Lo.

Romaniac. VORRUG - Vereniging van oud-romanisten van de Rijksuniversiteit Gent, Nieuwe Wandeling 87, 9000 Gent.

Werkmap voor Taal- en Literatuuronderwijs. Werkverband voor Taal- en Literatuuronderwijs, Vliebergh-Senciecentrum: afdeling Moderne Talen. Contactadres: W.v.T., Blijde Inkomststraat 21, 3000 Leuven. Tel.: (016)28 47 83.

Zie "Werkgroep Taal in TSO en BSO".

5.5 Nuttige adressen

Ambassade de France, Service culturel - Documentation, Bd. du Régent 42, 1000 Bruxelles. Tél.: (02)512 17 71.

BELC, Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française. 9, rue Lhomond, 75005 Paris. Tél.: (1)47 07 42 73.

Bureau d'information pour les produits agricoles de France, rue Major Dubrucq 29, Bruxelles. Tél.: (02)512 11 72.

Bureau de coopération linguistique et éducative de l'Ambassade de France, Sint-Jacobsnieuwstraat, 9000 Gent. Tel.: (091)25 25 29.

CACEF (Centre d'action culturelle de la communauté d'expression française). 12, rue Saintraint, 5000 Namur. Tél.: (081)71 27 00.

Centre d'Animation en Langues, 36, Boulevard Anspach, 1000 Bruxelles. Tél.: (02)217 46 04.

Centre d'Information et de Documentation Jeunesse, 1 D Quai Branly, F-75 740 Paris Cedex 15. Tél.: 566 40 20.

Centre national de documentation pédagogique. Rue d'Ulm 29, 75230 Paris Cedex 05. Tél.: (1)46 34 90 00.

Centre régional de documentation pédagogique. Rue Jean Bart 3, 59018 Lille Cedex. Tél.: 20 57 63 88.

Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris. Direction des relations internationales de la direction de l'enseignement. 42, rue du Louvre. 75001 Paris. Tél.: (1)45 08 37 34; (1)45 08 37 35; (1)45 08 37 80.

Didactische films, audiovisuele middelen en bijschoolse activiteiten. Handelskaai 7, 1000 Brussel. Tel.: (02)217 41 90.

Médiathèque de la Communauté Française de Belgique, asbl.

- 18, place E. Flagey, 1050 Bruxelles. Tél.: (02)640 38 15.
- 17, place du XX-août, 4000 Liège. Tél.: (041)23 36 67.

Représentation du tourisme français en Belgique. Avenue de la Toison d'or 21, 1060 Bruxelles.

SLO - Instituut voor Leerplanontwikkeling, Boulevard 1945, 3, NL-7511 AA Enschede (Nederland).
Tel.: 0031/53/840 840.

SNCF, Service des relations publiques. 88, rue Saint-Lazare, 75436 Paris Cedex 09.
Tél.: (1)42 85 60 00.

Werkgroep "Taal in TSO en BSO". KULeuven, Permanente Vorming, Werkverband voor Taal- en Literatuuronderwijs (Vliebergh-Senciecentrum: afdeling Moderne Talen).

- **Goethals, M.**, Blijde-Inkomststraat 21, 3000 Leuven. Tel.: (016)28 47 64.
- **Bodeux, P.**, Javanastraat 100, 3680 Maaseik. Tel.: (089)56 52 58.