

**VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK
SECUNDAIR ONDERWIJS**

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

PUBLIC RELATIONS

**Derde graad TSO
Derde leerjaar**

Lessentabel

Zie website: www.vvksso.be

INHOUD

AV DUIJS

Public relations 3de leerjaar van de 3de graad TSO

blz.

1	BEGINSITUATIE	4
2	INLEIDING BIJ HET LEERPLAN	4
3	ALGEMENE DOELSTELLINGEN	4
4	LEERPLANDOELSTELLINGEN	5
5	LEERINHOUDEN / PRESTATIES	6
6	METHODOLOGISCHE WENKEN	7
7	EVALUATIE	8
8	BIBLIOGRAFIE	8

1 BEGINSITUATIE

De beginsituatie van deze leerlingen is uiterst complex.

In principe kunnen de leerlingen helemaal nog geen Duits hebben gevolgd (b.v. na een loopbaan in Boekhouden-informatica), of ze kunnen al 200 lessen of meer achter de rug hebben (b.v. als ze Secretariaat-talen hebben gevolgd).

Naast deze verwarrende beginsituatie zijn er nog meer complicerende factoren:

- de school kan homogene groepen van beginners of min of meer gevorderden vormen, maar dikwijls zullen de verschillende beginniveaus jammer genoeg worden samen geplaatst;
- de leerlingen kunnen (zowel beginners als gevorderden) flink gemotiveerd zijn, maar dikwijls zal de motivering (en ook het talent) voor deze vakken ontbreken. Ze zullen ook niet geneigd of in staat zijn een vooraf bestaande achterstand vooraf persoonlijk weg te werken;
- de cursus Duits is meestal geheel, dikwijls gedeeltelijk facultatief. Waarschijnlijk zullen heel wat directies, en soms ook leraars Duits, geneigd zijn om het vak helemaal niet in te richten of te geven om de hierboven geschetste problemen te vermijden.

2 INLEIDING BIJ HET LEERPLAN

Het leerplan moet dan ook

- rekening houden met de zeer gevarieerde beginsituatie door een verschil te maken tussen drie niveaus: beginners (tot maximum 1 uur voorgeschiedenis), beperkte gevorderden (met 2, 3 of 4 uur voorgeschiedenis) en reële gevorderden (meer dan 4 uur voorgeschiedenis).
Wij kunnen enkel maar hopen dat de scholen de gelegenheid zullen hebben de niveaus in kwestie te scheiden in aparte groepen die afzonderlijk les krijgen;
- open genoeg zijn om leerlingen die ook in moeilijker omstandigheden les krijgen, de kans te geven in deze omstandigheden te leren, en leraren die in deze omstandigheden onderwijzen, de kans te geven dat goed te doen.

De leraar zal dan ook een werkplan opstellen op basis van de beginsituatie en de mogelijkheden van hun leerlingen, en de samenzetting of splitsing van de verschillende niveaus.

3 ALGEMENE DOELSTELLINGEN

In deze zeer moeilijke en gevarieerde omstandigheden moet elke leerling (ook zonder voorkennis, of met slechts één lesuur voorkennis):

- kennismaken met standaardduits in gesproken en geschreven vorm, en daarbij oog leren hebben voor enkele specifieke verschijnselen (naamvallen, Umlaut, hoofdletters voor substantieven);
- een honderdtal frequente woorden beheersen uit de algemene taal, en een honderdtal frequente woorden en wendingen uit de vaktaal;
- kennismaken met specifieke tekstsoorten uit het vakgebied; deze tekstsoorten kunnen vergelijken met gelijkaardige tekstsoorten in de andere geleerde talen; de grote lijnen van deze vakteksten kunnen begrijpen;
- belangrijke met het vak verbonden diensten, centra, contactmogelijkheden ... in het Duitse taalgebied leren kennen; Duitsland vrij globaal kunnen situeren;
- gretig gebruikmaken van alles wat méér mogelijk is.

4 LEERPLANDOELSTELLINGEN

4.1 Beginners: één uur

De in punt 3 geformuleerde doelstellingen.

4.2 Beginners: twee uur of meer

- De leerlingen kunnen korte, eenvoudige teksten met een zeer algemene of met een eenvoudige vakinhoud luisterend leren begrijpen tot in detail.
- Ze kunnen korte gesproken en geschreven uitingen van zeer algemene aard en uit het vakgebied reproduceren zonder al te sterk van de correcte vormen af te wijken.
- Ze beheersen een vierhonderdtal woorden en wendingen die deels uit de algemene taal, deels uit de vaktaal stammen.
- Ze kunnen specifieke tekstsoorten uit het eigen vakgebied samenstellen aan de hand van voorgegeven bouwstenen.
- Ze leren enkele gegevens kennen uit de Duitse politiek en maatschappij (belangrijkste ambten, partijen, Länder en steden), en uit de economische gebieden waarin ze worden opgeleid.
- Ze leren al deze aspecten toepassen in die concrete situaties waarmee ze in het eigen vakgebied, in de eigen situatie worden geconfronteerd.

4.3 Beperkte gevorderden: één uur

- De leerlingen moeten in de eerste plaats de reeds verworven vaardigheden en kennis behouden, uitdiepen en naar andere domeinen leren transfereren.
- Ze moeten specifieke toepassingsvelden binnen het eigen vakgebied leren herkennen en beheersen.
- Ze verwerven daartoe een vierhonderdtal bijkomende woorden en uitdrukkingen uit het eigen vakgebied, en kunnen die zowel herkennen als gebruiken in functionele vaksituaties.

4.4 Beperkte gevorderden: twee uur of meer

- De leerlingen leren op een goed niveau fungeren als taalontvanger en als taalgebruiker in specifieke, veel voorkomende beroepssituaties (b.v. telefonische klachten opvangen, woonruimten schriftelijk en mondeling voorstellen, contractaanpassingen uitvoeren ...), verwerven daartoe het nodige specifieke taaleigen en leren het vlot begrijpen en gebruiken.
- Ze verwerven daartoe een vijfhonderdtal bijkomende woorden en uitdrukkingen, vooral uit het eigen vakgebied, en kunnen die zowel herkennen als gebruiken in functionele vaksituaties.

4.5 Reële gevorderden: één uur

- De leerlingen verwerven een vijfhonderdtal bijkomende woorden en uitdrukkingen, vooral uit het eigen vakgebied, en kunnen die zowel herkennen als gebruiken in functionele vaksituaties.

4.6 Reële gevorderden: twee uur of meer

- De leerlingen leren op een hoog niveau fungeren als taalontvanger en taalgebruiker in zowat alle specifieke, ook minder voorkomende beroepssituaties (b.v. klachten opvangen over verwisselde sleutels, blaffende honden bij de burens, discussie voeren over een waarborgsom ...).
- Ze verwerven daartoe een achthonderdtal bijkomende woorden en uitdrukkingen, vooral uit het eigen vakgebied, en kunnen die zowel herkennen als gebruiken in functionele vaksituaties.

5 LEERINHOUDEN / PRESTATIES

5.1 Beginners: één uur

- Een vijf- à tiental te beluisteren en zo mogelijk te bekijken korte teksten, gedeeltelijk met algemene situaties (mededelingen, dialoges, een telefoongesprek ...), gedeeltelijk met vaksituaties (bestelling, vraag om informatie ... de belangrijkste tekstsoorten uit het vakgebied komen aan bod).
- Een vijf- à tiental te lezen korte teksten, gedeeltelijk met algemene inhoud (schema, mededeling, eenvoudig krantenbericht ...), gedeeltelijk met vakinhoud (schematische beschrijvingen, brieven met verzoek om informatie ... de belangrijkste tekstsoorten uit het vakgebied komen aan bod).
- Een tweehonderdtal woorden uit de algemene taal en uit de vaktaal.
- Zeer algemene informatie over Duitsland: ligging, grootte, enkele steden, Bundesländer en Bundeskanzler.
- Informatie over het eigen vakgebied: diensten, centra, contactmogelijkheden.

5.2 Beginners: twee uur of meer

- Een vijftien- à twintigtal te beluisteren en zo mogelijk te bekijken korte of al iets langere teksten, gedeeltelijk met algemene situaties (mededelingen, dialogen, telefoongesprekken; een kort tv-fragment ...), gedeeltelijk met vaksituaties (telefonische klacht, beschrijving van een ruimte of een situatie ...); de frequentste situaties komen aan bod.
- Een vijftien- à twintigtal te lezen korte of iets langere teksten, gedeeltelijk met algemene situaties (korte krantenberichten, informatieve schema's, folders ...), gedeeltelijk met vakinhoud (offertes, bestelbrieven ...); de belangrijkste tekstsoorten uit het vakgebied komen aan bod.
- Zo correct mogelijk reproductie van een vijftal korte (voorgegeven) gesproken en geschreven teksten, of van een gedeelte ervan (b.v. dialogen).
- Zo correct mogelijk (re)productie van een vijftal gesproken en geschreven teksten, of van een deel ervan (b.v. dialogen) aan de hand van vrijwel volledig voorgegeven bouwstenen, met lichte transfer, met gatenteksten ...
- Een vierhonderdtal bijkomende woorden, gedeeltelijk uit de algemene taal, gedeeltelijk uit de vaktaal.
- De Bundespräsident en zijn functie, de grote partijen, alle Länder met hun hoofdsteden; enkele economische basisgegevens; uitbreiding van de kennis over het vakgebied.

5.3 Beperkte gevorderden: één uur

- Een vijf- à tiental te beluisteren en zo mogelijk te bekijken teksten met langere, al vrij gecompliceerde vaksituaties (misverstanden verhelpen, klachten geargumenteed opvangen ...).
- Een vijf- à tiental te lezen langere, wat moeilijkere teksten met vrij specifieke vakinhoud (contracten, gebruiksaanwijzingen, uitvoerige zakelijke brieven, berichten via teletekst of e-mail ...).
- Productie van een tiental mondelinge teksten uit het vakgebied in monoloogvorm (antwoorden op automatisch antwoordapparaat, mededelingen doen ...) of als deel van een dialoog (telefoongesprek ...)
- Productie van een vijftal schriftelijke teksten in het specifieke vakgebied, gedeeltelijk aan de hand van voorgegeven bouwstenen.
- Een vierhonderd bijkomende woorden en uitdrukkingen uit het eigen vakgebied.

5.4 Beperkte gevorderden: twee uur of meer

- Een vijftien- à twintigtal te beluisteren en zo mogelijk te bekijken teksten met realistische, langere, vrij gecompliceerde vaksituaties (zie 5.3).
- Een vijftien- à twintigtal te lezen langere, wat moeilijkere teksten met vrij specifieke vakinhoud (zie 5.3).
- Productie van een vijftiental mondelinge teksten in het vakgebied in monoloogvorm of als deel van een dialoog (zie 5.3).

- Productie van een tiental schriftelijke teksten in het vakgebied, gedeeltelijk aan de hand van voorgegeven bouwstenen.
- Een vijfhonderdtal bijkomende woorden en uitdrukkingen, vooral uit het eigen vakgebied.

5.5 Reële gevorderden: één uur

- Een vijf- à tiental te beluisteren en zo mogelijk te bekijken teksten met realistische, gecompliceerde vaksituaties (discussies over vergissingen bij het betalen, over waarborgsommen ...).
- Een vijf- à tiental te lezen langere teksten met realistische, gecompliceerde vakinhouden (contracten, wetteksten ...).
- Productie van een tiental mondelinge teksten uit het vakgebied in monoloogvorm (gedetailleerde beschrijving van document of gebouw, gedetailleerde en gestructureerde informatie doorgeven bij automatisch antwoordapparaat) of als deel van een dialoog (telefoongesprek, twistgesprek ...).
- Productie van een vijftal schriftelijke teksten uit het specifiek vakgebied, grotendeels met niet-voorgegeven formuleringen (brieven met antwoord op specifieke vragen ...).
- Een vijfhonderdtal bijkomende woorden en uitdrukkingen, vooral uit het eigen vakgebied.

5.6 Reële gevorderden: twee uur of meer

- Een vijftien- à twintigtal te beluisteren en zo mogelijk te bekijken teksten met realistische, lange, gecompliceerde vaksituaties.
- Een vijftien- à twintigtal te lezen teksten met realistische, lange, gecompliceerde vakinhoud.
- Productie van een vijftiental langere mondelinge teksten uit het vakgebied in monoloogvorm of als deel van een dialoog.
- Productie van een tiental schriftelijke teksten uit het vakgebied, grotendeels met niet-voorgegeven formuleringen.
- Een achthonderdtal bijkomende woorden en uitdrukkingen, vooral uit het eigen vakgebied.

6 METHODOLOGISCHE WENKEN

- In deze context zal de beginsituatie extreem verschillend zijn, en zal het niveau zeer verregaand door de eigen situatie worden bepaald. De rol van de plaatselijke leraar zal dan ook doorslaggevend zijn.
- Er zijn leermiddelen voor handelonderwijs in het algemeen, maar niet echt voor deze zeer specifieke doelgroepen. De leraar zal dus dit niet-gespecialiseerd materiaal moeten aanvullen met uit het leven gegrepen brochures, telefoongesprekken, boedelbeschrijvingen ... en zelf gemaakt materiaal. Samenwerking tussen de betrokken scholen verdient aanbeveling.
- Veel zal afhangen van de manier waarop de leerlingen tot nu toe geschoold zijn, en de prioriteiten die vroeger zijn gelegd. Men zal in elk geval sterk moeten werken naar de communicatieve aspecten van de specifieke beroepsrichting toe.
- Juist in deze situatie van grote beroepsgerichtheid is werken met authentiek materiaal en met zo authentiek mogelijke situaties zeer belangrijk.
- De extreem verschillende situaties maken het onmogelijk algemene methodologische wenken te formuleren. Men kan zich laten leiden door het gezond verstand en door de ervaring in de vorige jaren.
- Integratie (van vaardigheden, van kennis en vaardigheden ..) verdient altijd aanbeveling, de ondankbare omstandigheden en het gebrek aan tijd zullen trouwens nog meer dan elders tot deze integratie

leiden. Men denke aan het aanbod van nieuwe woorden in lees- en luisterteksten, van gebruik van vakwoordenschat bij schrijfvaardigheid ... Ook de geïntegreerde proef en verschillende vormen van stage zullen leiden tot (in dit geval vakoverstijgende) integratie.

- De eisen die men kan stellen in verband met correctie zullen uiteraard afhangen van de mogelijkheden van de leerlingen en van de verwachtingen van de leraar. Het streefdoel blijft, dat de leerlingen presteren op het niveau dat ze ongeveer aankunnen, dus dat de gevraagde prestatie hun mogelijkheden niet echt te boven gaat.
- Specifieke methodologische wenken voor de verschillende onderdelen vindt men in de leerplannen Duits voor de 2de en 3de graad.
- Iedereen die in één of meer van de beschreven situaties les geeft, zal dit leerplan volledig en grondig moeten lezen.
Men mag echter niet de fout maken de verschillende niveaus op te tellen. Zo wordt het aantal te beheersen woorden en wendingen voor elk niveau volledig opnieuw geformuleerd.

7 EVALUATIE

Evaluatie zal verschillende vormen kunnen aannemen.

Waar Duits afzonderlijk wordt geëvalueerd, zal men ervoor zorgen dat de vaardigheidstoetsing centraal staat en de kenniselementen zoveel mogelijk in die vaardigheid worden geïntegreerd; in andere gevallen zullen vakoverstijgende afspraken gelden, die - gezien de prioriteiten van alle leerplannen moderne vreemde talen - in dezelfde richting gaan.

Evaluatie in het 3de leerjaar van de 3de graad binnen het vak Duits heeft volgende functies en kenmerken.

Eerst dient evaluatie om inzicht te verwerven in de vorderingen van de leerlingen. Met dit inzicht kan de leraar snel hulp bieden waar nodig en/of betere leerlingen volgens eigen tempo begeleiden. Tevens krijgt de leraar informatie die nodig is om de volgende leerfasen aan te vatten.

De leerling moet aan de evaluatie gegevens over zijn vorderingen overhouden.

Gezien de erg heterogene beginsituatie binnen de klasgroep is het logisch dat de evaluatievorm verschillend kan zijn voor verschillende leerlingen. Evaluatie heeft immers de bedoeling vorderingen te meten vanaf de startfase tot de evaluatiemomenten tijdens het schooljaar.

Tevens dient de leraar er attent voor te zijn dat de leerplandoelen voor dit leerjaar op de eerste plaats het begrijpen van mondelinge en schriftelijke talige boodschappen omvat, op de tweede plaats de mondelinge taalproductie. De evaluatievorm zal er dus op gericht zijn de vorderingen voor deze doelen te meten.

Wellicht is hier de gespreide evaluatie te verkiezen boven evaluatie binnen proefwerkenreeksen.

8 BIBLIOGRAFIE

In deze bibliografie bieden de opgesomde werken theoretische achtergrond en inspirerende hulp bij de verschillende onderdelen van het leerplan. Deze lijst biedt een ruime keuze, maar is geenszins exhaustief.

8.1 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.

STEEVENS, J.P., VICTOOR, A., Was ist das? Modernes deutsches Bildwörterbuch. Die Keure, Brugge.

WAHRIG, G., Deutsches Wörterbuch. Bertelsmann Lexikon-Verlag, Gütersloh.

8.2 Grammatik: Lehr-und Übungsbücher

BUSCHA, J., Deutsches Übungsbuch. Enzyklopädie, Leipzig.

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

DREYER, H., SCHMITT, R., Lehr-und Übungsbuch der deutschen Grammatik. Verlag für Deutsch, München.

ENGELS, A., VAN STRATEN, A.H., Der Übungsmeister. Wolters-Noordhoff, Groningen.

EPPERT, F., Grammatik lernen und verstehen. Ernst Klett, Stuttgart.

GRIESBACH, H., Das Sprachheft 1. Max Hueber, München.

HEREMANS, T., Kurze deutsche Grammatik. Wolters, Leuven.

HERDER (Hrsg.), Übungen zu Scherpunkten der deutschen Grammatik. Enzyklopädie, Leipzig.

KARS, J., HUSSERMANN, U., Grundgrammatik Deutsch. Diesterweg, Frankfurt am Main.

KIEFT, P., Deutsche Sprachlehre. Thieme, Zutphen.

KÖHLER, Cl., Deutsche verbale Wendungen für Ausländer. Eine Auswahl mit Beispielen und Übungen. Enzyklopädie, Leipzig.

POSTMA, W.K., Hochdeutsche Sprachlehre. Wolters-Noordhoff, Groningen.

SCHAUS, R., Abgestufte Übungen zur deutschen Grammatik. De Sikkell, Malle.

SCHEELE, J., Die Quelle der Grammatik. Thieme, Zutphen.

STEVERINCK, A.J., Fertig... Los. Grammatik. Thieme, Zutphen.

VANACKER, M., TIMPERMAN, T., Beknopte Duitse spraakkunst voor Nederlandstaligen. DNB/Pelckmans, Kapellen.

VANACKER, M., TIMPERMAN, T., Duitse Spraakkunst voor Nederlandstaligen.
DNB/Pelckmans, Kapellen.

VANACKER, M., TIMPERMAN, T., Duitse spraakkunstoefeningen voor het secundair onderwijs.
DNB/Pelckmans, Kapellen.

VANACKER, M., TIMPERMAN, T., Übungen zur deutschen Grammatik. DNB/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.

8.3 'Landeskunde'

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

SCHMID, G.F., Kleine Deutschlandkunde. Ein erdkundlicher Überblick. Ernst Klett, Stuttgart.

Themen unserer Zeit. DNB/Pelckmans, Kapellen.

- Krieg und Frieden
- Die Presse
- Familienleben
- Sport und Spiel
- Jugend

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

Het materiaal van Inter Nationes: per school of per instituut kan één set van de geluidsbanden, diama-
teriaal, tekst- en werkboeken kosteloos worden besteld. Het jaarprogramma 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 via Goethe Institut, München, Referat 42, Lenbachplatz 3,
D-8 München 2):

- . Schule und Freizeit (Text- und Arbeitsbuch)
- . Werbung und Anzeigen (Textbuch)
- . Wahl und Presse (Textbuch und Glossar)

- . Ausländische Jugendliche (Text- und Arbeitsbuch)
- . Videomateriaal en didactisering.

8.4 Spreekvaardigheid

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

BARBERIO, P., BRUNO, E., Deutsch im Hotel (1 + 2). Max Hueber, München.

COHEN, U., OSTERLOH, K.-H., Zimmer frei. Deutsch in Hotel und Restaurant. Langenscheidt, Berlin.

DREKE, M., LIND, W., Wechselspiel. Sprechanlässe für die Partnerarbeit im kommunikativen Deutschunterricht. Langenscheidt, Berlin.

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

HÄUBLEIN, 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, Ismaning/München.

MÜLLER, H., Deutsch mit Phantasie. Max Hueber Verlag, Ismaning/München.

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

SPIER, A., Mit Spielen Deutsch lernen. Scriptor, 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 Sprechanlaß. Kunstbild.
- BRANDI, M.L. e.a.**, Bild als Sprechanlaß. Sprechende Fotos.
- DAUVILLIER, Chr.**, Im Sprachunterricht spielen. Aber ja!
- LAVEAU, I.**, Bild als Sprechanlaß. Werbeanzeigen, 1988.

8.5 Leesvaardigheid en literatuur

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

BRANDI, M.-L., STRAUß, D., Training des Leseverstehens mit Hilfe von Sachtexten. Goethe-Institut, München.

BULKBOEK, Knippenberg, Utrecht.

FRENZEL, E., en H.A., Daten deutscher Dichtung. Abriß der deutschen Literaturgeschichte, Band 1 & 2. dtv, München, 1983.

HAJNY, P.F., WIRBELAUER, H., Lesekurs Deutsch. Eine Einführung in die Texterschließung. Langenscheidt, Berlin.

HELMLING, B., WACKWITZ, G., Literatur im Deutschunterricht am Beispiel von narrativen Texten. Goethe-Institut, München.

HERRMAN, K., HÄUSSERMANN, U., KAMINSKI, D., Literarische Texte in der Unterrichtspraxis. 1. Seminarbericht; 2. Eine Beispielsammlung; 3. Übungsformen. Goethe-Institut, München.

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

KAST, B., Literatur im Unterricht. Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer. Goethe-Institut, München.

LAVEAU, I., Sach- und Fachtexte im Unterricht. Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer. Goethe-Institut, München.

8.6 Didactiek en methodiek

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

Computergestützter Fremdsprachenunterricht, Langenscheidt-Redaktion. Langenscheidt, Berlin.

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

HEYD, G., Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Diesterweg, Frankfurt Main, 1990.

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

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

8.7 Economisch Duits

De boeken die hier opgegeven zijn, dienen ter informatie voor de leraar die zich in het vakgebied wil bekwamen en als inspiratie. Omdat de meeste een gevorderde kennis van het Duits vooropstellen, zijn zij niet geschikt voor klassikaal gebruik, tenzij in goede klassen.

BAYARD, A.-C., Geschäftskontakte. Ein Videosprachkurs für Wirtschaftsdeutsch. Langenscheidt, Berlin.

BOLTEN, J., Marktchance Deutsch 1, 2, 3. Universität Düsseldorf, Deutsch als Fremdsprache, Universitätsstraße 1/23.21, 4000 Düsseldorf 1.

BOLTEN, J., Marktchance Wirtschaftsdeutsch. Klett, München.

- CLAES, W., Deutsche Handelskorrespondenz und Wirtschaftssprache. DNB/Pelckmans, Kapellen.
- COX, S., O'SULLIVAN, E., RÖSLER, D., Business - auf Deutsch. Verlag Klett Edition Deutsch, München.
- DONDOUX-LIBERGE, S., e.a., Wirtschaft im Ohr. Hörtexte und Verständnisübungen. Ernst Klett, Stuttgart.
- HERRMANN, K., Wirtschaftstexte im Unterricht. Goethe-Institut, München.
- HUITENGAT, MANGNUS, H., Die deutsche Wirtschaftssprache. Van Walraven, Apeldoorn.
- JUNG, L., Fachsprache Deutsch - Betriebswirtschaft. Hueber, Ismaning.
- KRAUSE, W., BAYARD, A.-C., Geschäftskontakte, ein Videosprachkurs für Wirtschaftsdeutsch. Langenscheidt, Berlin.
- KRAUSE, W., SCHNEIDER, J., Geschäftsverhandlungen. Ein Videosprachkurs für Wirtschaftsdeutsch. Langenscheidt, München.
- LUSCHER, R., SCHÄPERS, R., Berufssprache Deutsch. Szenen aus dem Büro. Verlag für Deutsch, München.
- MANEKELLER, W., 100 Briefe Deutsch für Export und Import. Langenscheidt, Berlin
- MANGNUS, H., Geschäftliche Telefonate. Van Walraven, Apeldoorn.
- SCHMITZ, W., SCHEINER, D., Ihr Schreiben vom. Verlag für Deutsch, München.
- SCHMITZ, W., MARTELLY, I., Wirtschaft - aus der Zeitung. Klett, München.
- SPRENGER, M., NICOLAS, G., Arbeit mit Wirtschaftstexten. Goethe-Institut, München.
- TEXTARBEITER, E., Lehrwerkunabhängige Texte Dass Wirtschaft. Verlag für Deutsch, Ismaning.
- TIESMA, H., Auf Ihr Schreiben Van Walraven, Apeldoorn.
- VANNESTE, A., FABRY, A., Telefonieren auf deutsch. Van In, Lier.
- 8.8 Computerprogramma's**
- CALIS, Duke University, Durham, N.C., USA.
- PARADISE, Uitgeverij Van In, Grote Markt 39, 2500 Lier.
- PUNCH, HPC Gent.
- SUPERBRIEFEN, Didacta, de Meureslaan 94, 1150 Brussel.
- TELEX, Wolters Leuven, Blijde-Inkomststraat 50, 3000 Leuven.
- TEXTARBEITER, Max Hueber Verlag, Ismaning.
- TEXTSPEICHER DEUTSCH, C.C. Buchner, Postfach 1269, D-8600-Bamberg.

WORTMEISTER, Didascalía, Universiteitsplein 1, 2610 Antwerpen.

Programma's van **CODE#WARE**, Code# vzw, Bosuil 80/47, 2100 Deurne-Antwerpen.

Programma's van **SCALA**, KU-Leuven, Fac. Wijsbegeerte en Letteren, Blijde-Inkomststraat 21B, 3000 Leuven.

Programma's van **WIDA SOFTWARE Ltd**, 2 Nicholas Gardens, London W5 5HY.

8.9 Tijdschriften

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-Hueber-Straße 4, D-8045 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.

Werkmap voor taal- en literatuuronderwijs. Werkgroepen voor Taal- en Literatuuronderwijs, Blijde-Inkomststraat 21, 3000 Leuven.

Tijdschriften met teksten voor de leerlingen:

Langenscheidts Sprachillustrierte, Langenscheidt, Berlin.

Juma, Das Jugendmagazin, Frankfurter Straße 128, D-5000 Köln 80.

Scala, Deutsche Ausgabe.

Tijdschriften van Mary Glasgow Publications:
das Rad, Schuß, der Roller.

8.10 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.

Consulaat-Generaal der Bondsrepubliek. De Keyserlei 5 A7, 2000 Antwerpen.

Redaktion Forum DAF, Max Hueber Verlag, Max-Hueber-Straße 4, D 8045 Ismaning.

Duitse Dienst voor Toerisme. A. De Boeckstraat 54-56, 1140 Brussel-Evere.

Rat der Deutschen Kulturgemeinschaft. Kaperberg 8, 4700 Eupen.

Toeristische Dienst Zwitserland, Koningstraat 75, 1000 Brussel.

Toeristische Dienst Oostenrijk, Louisalaan 106, 1050 Brussel.

INHOUD

blz.

AV ENGELS

Public relations 3de leerjaar van de 3de graad TSO

1	SITUERING VAN HET LEERPLAN EN BEGINSITUATIE	4
2	VAKDOELSTELLINGEN	
2.1	Algemene doelstellingen	4
2.2	Specifieke doelstellingen	6
3	LEERINHOUDEN	7
4	METHODOLOGISCHE WENKEN	7
5	BIBLIOGRAFIE	9

1 SITUERING VAN HET LEERPLAN EN BEGINSITUATIE

Het leerplan 'Engels' - 3de leerjaren van de 3de graad TSO - is bestemd voor leerlingen die één van de volgende acht richtingen binnen de sector 'Handel-toerisme' volgen: 'Administratie vrije beroepen TSO', 'Immobiëlenbeheer TSO', 'Internationaal transport en goederenverzending TSO', 'KMO-administratie TSO', 'Medico-sociale administratie TSO', 'Public relations TSO', 'Toerisme en recreatie TSO', 'Verkoop en distributie TSO'.

Er is een grote verscheidenheid onder de leerlingen die zich voor deze leerjaren aanbieden. Zij kunnen zowel uit een economisch georiënteerde studierichting uit het ASO als uit de studierichtingen 'Handel', 'Boekhouden-informatica', 'Secretariaat-talen' TSO als uit een 3de leerjaar van de 3de graad BSO 'Kantooradministratie en gegevensbeheer' komen. Hun voorkennis aan Engels is zeer gevarieerd, zowel in uren als in vaardigheid.

Men mag aannemen dat de leerlingen in de twee voorgaande jaren het Engels vlot en zo efficiënt mogelijk tot 'algemene' communicatieve doeleinden hebben leren gebruiken. Zij kregen immers allen minimum 2 uren Engels per week in de 3de graad.

Deze cursus heeft twee aspecten. Enerzijds is hij de voortzetting van de cursus Engels in de 3de graad met 'algemene' communicatieve doeleinden, en anderzijds houdt hij ook rekening met de specifieke behoeften van de leerlingen in de sector 'Handel-toerisme'. In deze zin wordt hij tot op zekere hoogte een cursus Engels met specifieke doeleinden (English for Special Purposes) en onderscheidt hij zich van alle andere cursussen Engels zowel in het TSO als in het ASO. Idealiter wordt de precieze samenstelling ervan opgemaakt in onderling overleg tussen de leraren Engels en alle leraren die de voor de studierichting specifieke vakken onderwijzen. Daarbij dient men echter zorgvuldig rekening te houden met de doelstellingen van dit leerplan, die hieronder beschreven worden.

2 VAKDOELSTELLINGEN

Zoals reeds gezegd werd, hebben de doelstellingen van de cursus Engels in de 3de leerjaren van de 3de graad 'Handel-toerisme' enerzijds betrekking op de kennis van het Engels met 'algemene' doeleinden, en anderzijds op de kennis van het Engels met de 'specifieke' doeleinden van elk van de specialisaties. Daarbij moeten de 'algemene' doelstellingen eerder gezien worden in functie van de meer 'specifieke' doelstellingen. Immers, de doelstellingen beogen in de eerste plaats het verwerven van direct praktische vaardigheden voor de latere beroepspraktijk van de leerlingen.

Dit houdt ook in dat de klemtonen die gelegd worden in de eerste plaats bepaald moeten worden door de aard van de specialisatie. Het is de taak van de leraar Engels om, in overleg met vakleraren, stagebedrijven en eventuele potentiële werkgevers de specifieke vereisten van de studierichting te onderkennen en de leerinhouden dienovereenkomstig aan te passen. Indien de leraar zich een concreet beeld kan vormen van de mogelijke tewerkstellingsplaatsen voor zijn leerlingen, kan hij deze beter voorbereiden op hun toekomstig werk.

2.1 Algemene doelstellingen

Hieronder worden de praktische vaardigheden vermeld die de leerlingen op het einde van de 3de leerjaren van de 3de graad in de mate van het mogelijke verworven moeten hebben.

2.1.1 *ZO GROOT MOGELIJKE ONTWIKKELING VAN BEGRIJPEND LEZEN EN LUISTEREN*

- Gepast reageren op korte mondelinge of schriftelijke mededelingen, beschrijvingen en toelichtingen: beamen, afwijzen, om nadere toelichting vragen, enz.
- In het Engels geformuleerde opdrachten en instructies nauwkeurig uitvoeren.
- Gebruiksaanwijzingen, brochures, handleidingen, enz. die rechtstreeks verband houden met de gekozen specialisatie kunnen interpreteren en toepassen.
- Documenten kunnen interpreteren, invullen en verwerken.
- Zelfstandig (dit is zonder de hulp van de leraar) korte luister- en leesteksten over meer algemene onderwerpen in essentie - en zoveel mogelijk ook in detail - begrijpen.
- Strategische vaardigheden verwerven die de lees- en luistervaardigheid verhogen:
 - Hoofdzaken van bijzaken onderscheiden.
 - Hulpmiddelen goed gebruiken: illustratiemateriaal, woordenboeken en woordenlijsten, zaakregister, enz.
 - 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.

2.1.2 *OPVOEREN VAN DE 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 met hen, in bedrijfs- of werkomstandigheden om te gaan.

- Algemene taalfuncties spontaan gebruiken in allerlei soorten gesprekken.
- Informele sociale gesprekken voeren: zich voorstellen, informatie uitwisselen over familie, leefgewoonten, accommodatie in stad of streek, weer, vakantie, (small talk) ...
- Zakelijke conversaties voeren: in allerlei bedrijfssituaties op een doelgerichte en gepaste manier
 - korte functionele conversaties voeren, bijvoorbeeld aanduidingen geven of vragen, informatie verstrekken en bekomen,
 - beroepsgerichte conversaties voeren: commentaar geven en argumenteren, overleggen en plannen, onderhandelen ...,
 - een langere uiteenzetting geven in verband met de specialisatie, bijvoorbeeld een rondleiding geven, een systeem, structuur of werkwijze uitleggen ...
- Korte voorstelling geven aan de leerlingen over hun stagebedrijf.
- Zowel informele als zaakgerichte telefoongesprekken voeren en hierbij gebruikmaken van de juiste uitdrukkingen.

2.1.3 *SCHRIFTELIJKE VAARDIGHEDEN*

- In het Engels vermelde cijfers, getallen, korte getallengroepen (b.v. telefoonnummers), letters, letter- en cijfercombinaties en afkortingen noteren (en indien nodig, ook verstaanbaar doorgeven).
- Met de Engelse uitspraak van de letters van het alfabet voorgespelde namen en termen correct noteren en zelf zulke woorden correct spellen.
- Notities nemen: een boodschap, een telefoongesprek, een instructie.
- Documenten invullen: bijvoorbeeld transport- en verzekeringsdocumenten, bankdocumenten, commerciële documenten ...
- Bestaande formuleringen en documenten aanpassen:

Bijvoorbeeld:

 - standaardbrieven aanpassen aan de situatie.
- Stagebedrijf voorstellen en de rol die zij er vervullen.-Dossier samenstellen en verwerken in verband met activiteiten van de specialisatie.

- Korte, zakelijke brieven schrijven: bijvoorbeeld vragen naar informatie, afspraak maken, bestellen en annuleren, klachten formuleren, reserveren ...
- Faxberichten en e-mail kunnen interpreteren en opstellen.

2.1.4 *ACHTERGRONDKENNIS OVER DE LANDEN MET ENGELS ALS VOERTAAL*

- De leerlingen weten in welke landen in hoofdzaak Engels als voertaal gebruikt 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 zien het belang van Engels voor hun specialisatievak, als internationaal communicatiemedium en als informatiebron.

2.1.5 *WOORDENSCHAT*

- Een elementaire basiswoordenschat wordt via zowel receptief als productief herhaald gebruik onderhouden. In concreto gaat het hier vooral om de woordenschat in verband met 'Praktische, mondelinge communicatieve vaardigheid in interactieve situaties'.
- 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 specialisatie-richting en over hun stagebedrijf. In verband hiermee worden de vakleraar en de stagebegeleider geraadpleegd.
- Zij verwerven vaardigheid met strategieën om ongekende woorden gemakkelijker te begrijpen, te memoriseren en weer te roepen.

2.1.6 *SPRAAKKUNST*

Kennis van spraakkunst is geen doel op zichzelf. De in de vorige jaren verworven grammaticale kennis en vaardigheid wordt heropgefrist en, waar het nodig of nuttig blijkt, verdiept.

2.2 Specifieke doelstellingen

- De onder 2.1 opgesomde **algemene** doelstellingen worden zoveel mogelijk geconcretiseerd en geïnterpreteerd in functie van de meer 'specifieke' behoeften eigen aan de specialisatie-richting. Essentieel hiervoor is de samenwerking met de vakleraar om de doelstellingen van het vak Engels te laten samenvallen met deze van de componenten Praktijk, Informatica en Bedrijfsvorming.
- Om de voor de leerlingen van deze doelgroep zo belangrijke communicatieve vaardigheid te optimaliseren wordt aan de volgende punten bijzondere aandacht besteed:
 - Aan het communicatieve taalgebruik dat verband houdt met specifieke bedrijfs- of werkomstandigheden worden relatief hoge eisen gesteld. Hier wordt, naast vlotte en efficiënte communicatie, ook een zo groot mogelijke vormcorrectheid, zowel bij spreken als schrijven, nagestreefd.
 - Belangrijke aspecten van de 'communicatieve' houding krijgen bijzondere aandacht: houding, beweging, stemvolume, articulatie, intonatie, soepelheid in de uitdrukking, beleefdheid, enz.
- Zoveel mogelijk verschillende gespreksvormen komen aan bod en worden geoefend: monoloog (korte uiteenzetting, beschrijving, toelichting, introductie ...), dialoog (interview, gedachtewisseling met een partner ...) en groepsgesprek (discussie, debat, panelgesprek ...).
- Het observatievermogen, als een belangrijk aspect van het communicatieproces, wordt speciaal geoefend. Met het oog hierop wordt, naast het traditionele tekstmateriaal, ook zoveel mogelijk videomateriaal gebruikt.

- Bij het schrijven van zakelijke brieven wordt bijzonder belang gehecht zowel aan de opbouw en de stijl van de brief als aan nauwkeurigheid en vormcorrectheid.

3 LEERINHOUDEN

Aangezien het leerplan Engels voor de 3de leerjaren van de 3de graad 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 het verhogen van de tewerkstellingskansen van de leerlingen betrokken zijn.

Bij het begin van het schooljaar 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 tekst wordt bondig genoteerd welke 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 voorgelegd worden.

4 METHODOLOGISCHE WENKEN

- De doelstellingen hebben betrekking op concrete praktische vaardigheden. Alle lessen Engels zullen dan ook in de eerste plaats 'doelessen' 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. Dat is enkel mogelijk 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.
- Eenzelfde **thema** wordt best gebruikt om de verschillende vaardigheden (lees- en luistervaardigheid en praktische, mondelinge communicatieve vaardigheid in interactieve situaties) te oefenen, en eventueel een of ander aspect van grammatica of woordenschatverwerving waartoe het thema zich leent, op te frissen of aan te brengen. Met het oog daarop zal men lees- en luistertekstjes, documenten, situationele dialogen, enz. rond eenzelfde thema in **één leerpakket** trachten te verzamelen en uit te werken.
- In de leerjaren waar rondom **cases** wordt gewerkt, spreekt het voor zich dat de leraar Engels de leerstof aanpast aan de cases en daarrond alle vaardigheden tracht te integreren zowel wat de leerstof als attitudes betreft. Samenwerking tussen leraren is hier noodzakelijk.

- Het aanleren van bepaalde attitudes en sociale vaardigheden is bijzonder belangrijk. Leerlingen moeten zich kunnen inschakelen in het bedrijfsleven, de specifieke houdingen nodig voor het goed uitvoeren van hun taak moeten geaccentueerd worden. De leerlingen moeten zich bewust worden van de menselijke dynamiek.
 - Zin voor orde en nauwkeurigheid ontwikkelen.
 - Binnen elke opdracht streven naar optimale kwaliteit, met oog voor de economische aspecten.
 - Doorzetting tonen bij het verkrijgen van informatie.
 - Een positieve houding tegenover de snelle veranderingen aannemen.
 - Zelfstandig werken met zin voor initiatief en verantwoordelijkheid.
 - Een flexibele houding ten opzichte van een wisselend takenpakket aannemen.
 - Bereid zijn tot permanente vorming.
 - Contactvaardigheid en zin voor samenwerking aanleren.
 - Zelfcontrole ontwikkelen.
 - De eigen plaats in het toekomstig beroepsleven correct inschatten.
- 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. Werken met video-opnamen van de BBC is hier bijzonder nuttig. 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 hulp van de leraar - teksten te lezen en te begrijpen'. Als leesvaardigheid geoefend wordt, lezen de leerlingen derhalve 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 2.1.1 sprake is, aangebracht worden.
- Het brengt weinig zoden 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.
- De plaats van iedere communicatieve vaardigheid in het lessenpakket Engels wordt bepaald door de **specialisatierichting**.
Mondelinge communicatieve vaardigheden bijvoorbeeld zijn essentieel voor de studierichting 'Toerisme en recreatie TSO' terwijl het werken met documenten centraal staat in de studierichting 'Internationaal transport en goederenverzending TSO'. Deze klemtonen moeten zowel in het lessenpakket, als in de eindevaluatie gerespecteerd worden.
Ook bij toetsen moet rekening gehouden worden met de doelstellingen die in de loop van het jaar nagestreefd werden. 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. De mondelinge communicatieve vaardigheden kunnen zowel permanent geëvalueerd worden tijdens het jaar als in een 'formele' examenproef.

5 **BIBLIOGRAFIE**

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.

5.1 Algemeen

CANDLIN, C.N. (ed., transl.), 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 publicaties (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 worden beschouwd. 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 tweede graad (ook al is dit boek voor volwassenenonderwijs gedacht).

5.2 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).

5.3 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".

5.4 Spreken

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.

5.5 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 inge oefend worden.

5.6 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.

5.7 Woorden

ENGELS, L.K., e.a., L.E.T. 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 2 000 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. 6 000 woordgroepen in 9 aanlerniveaus.

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 jezelf), 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.

5.8 Media

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

Wellicht de best leesbare inleiding om leraren 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 video-documenten: 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 blz. 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".

5.9 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 dagelijks klasgebeuren.

INHOUD

AV FRANS

Public relations 3de leerjaar van de 3de graad TSO

blz.

1	BEGINSITUATIE	4
2	DOELSTELLINGEN	4
2.1	Algemene oriëntatie	4
2.2	Leesvaardigheid	4
2.3	Luistervaardigheid	5
2.4	Gespreksvaardigheid	6
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	16
4	EVALUATIE	18
4.1	Evalueren zoals men heeft geoefend	18
4.2	Gespreide evaluatie	20
5	BIBLIOGRAFIE	20

1 BEGINSITUATIE

Alle leerlingen hebben reeds Frans gevolgd gedurende de zes jaren van het secundair onderwijs. Zij komen uit de onderliggende studierichting 'Public relations en onthaal TSO' of een overeenstemmende studierichting.

Het is wenselijk dat de leraar bij de aanvang van het schooljaar een beeld krijgt van de verworven kennis en de verworven vaardigheden van Frans.

Een toets die de kennis en vaardigheden test die vermeld zijn in het leerplan Frans 'Public relations en onthaal TSO' 3de graad is dan ook wenselijk.

Het verdere curriculum

De meeste leerlingen zoeken onmiddellijk een betrekking in

- bedrijven, banken;
- openbare diensten;
- culturele instellingen;
- PR-adviesbureaus.

Zij staan in voor interne en externe relaties van het bedrijf, de instelling of de dienst en beperkte administratieve opdrachten.

Zij kunnen echter ook verder studeren in het HOBU (vooral de graduat Management, Toerisme en recreatie en Public relations).

2 DOELSTELLINGEN

2.1 Algemene oriëntatie

De leerlingen hebben gekozen voor een gespecialiseerde opleiding. Kunnen inspelen op voorspelbare beroepssituaties, maakt deel uit van het vereiste beroepsprofiel.

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 absoluut noodzakelijk). Het belangrijke verschil is dat de doelstellingen nog uitdrukkelijker gepreciseerd dienen te worden in functie van een zinvolle startcapaciteit in het beroep.

De leerplancommissie kan 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 leraars PV-vakken die van nabij betrokken zijn bij de opleiding en de tewerkstellingskansen van de leerlingen.

2.2 Leesvaardigheid

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 gebruikmaken van hulpmiddelen als lay-out en typografie, illustratiemateriaal enz.
- 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 te laten afleiden door wat men niet begrijpt.
- ...

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

- toeristische en culturele informatie uit boeken, folders, kranten ...;
- algemene informatie over bedrijven, diensten;
- commerciële briefwisseling;
- uurregelingen en dienstbrochures;
- instructies in verband met gebruik van telefoon, fax, radio- en tv-apparatuur, huishoudtoestellen ...;
- ...

2.3 Luistervaardigheid

In functie van hun stages, moeten de leerlingen vertrouwd zijn met courante opdrachten en instructies. Zij moeten ze begrijpen zodat zij in staat zijn ze nauwkeurig uit te voeren.

Zij moeten ook voldoende vertrouwd zijn met het Franse klank- en schriftbeeld om gegevens die zij eventueel niet verstaan op herkenbare wijze te noteren.

Overigens worden 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 gespreksituaties. 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 (omgang met klanten in vakantie- en pretparken, banken, openbare diensten, culturele instellingen, toeristische diensten, reisbureaus en -organisaties enz.),
- eigen behoeften,
- de alledaagse omgang in het sociale leven.

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

- 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 ontwikkelingsstrategieën):
 - 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 ...;
 - gebruikmaken 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.

De opsomming van gespreksituaties die nu volgt, is richtinggevend. Bij het bepalen van de nuttige situaties, hun concrete invulling en het vastleggen van prioriteiten, houdt men rekening met de adviezen van de opleidingsspecialisten voor de studierichting:

- onthalen (o.a. vestiairedienst verrichten); zich aandienen (persoonlijk, namens ...);
- doorverwijzen:
 - verwijzen naar een persoon, een plaats; de weg wijzen ...;
 - zelf begeleiden;
- informatie vragen en verstrekken:
 - persoonsgegevens;
 - het bedrijf, de instelling, de dienst (organisatie, productie, personen ...);
 - diensten (winkels, horeca, openbaar vervoer, bank, geneesheer, kerkdiensten ...);
 - toeristische informatie (bezienswaardigheden, evenementen, musea, ontspanningsgelegenheden ...);
 - een programma (dagindeling, excursie- of reisplan ...);
 - gebruik van telefoon, telefax, radio- en tv-apparatuur, huishoudtoestellen ...;
- reserveringen doen en boeken (hotel, restaurant, vliegtuig, trein, theater ...);
- een afspraak maken;
- een interne telefooncentrale bedienen;
- een gericht gesprek voeren (goederen en diensten); afrekenen, geld wisselen, reischeques ontvangen ...;
- klachtenbehandeling; ingaan op een klacht;
- een boodschap samenvatten en overbrengen;

- solliciteren;
- product informatie brengen op een beurs.

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 voornoemde gespreksituaties kwamen 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

De leerlingen schrijven eenvoudige teksten, waarbij ze modellen aanpassen aan de omstandigheden. De volgende opsomming is richtinggevend:

- courante zakelijke brieven:
 - vragen en verstrekken van inlichtingen; begeleidende brief bij documentatie;
 - offerte;
 - bestelling, reservatie (eventueel bevestigen);
 - rekening, factuur;
 - rappelbrief;
 - klachten;
 - organogram;
 - ...
- mededelingen, boodschappen aan bezoekers, dag- of reisprogramma's;
- sollicitatiebrief en curriculum vitae.

Men zal ze 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 "doelessen" 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, formuleachtige 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 leereffect 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 ontwijkingsstrategieën 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 subjonctif 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 "kapstokken" 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 luistertaak.
- 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 extratijd heeft om de informatie te verwerken.

Naast variatie naar de tekstsoort en de behandelde onderwerpen, betracht men dat het corpus 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 typeboodschappen (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.

De lesactiviteiten kunnen verder verlopen zoals beschreven onder 6.3.1.

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 uiteenzetting/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 groeps- gewijs 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 lineaire 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 ongekende) 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:
 - skimoefeningen;
 - 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 motiveerende 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 eindproduct 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 leerervaringen (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);
 - enz.

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).

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 gebruikmaken 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/1996/0279/004.

RAPPORTEREN, Licap, D/1995/0279/124.

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 fax. Bestaat uit een cursusboek, geluidscassettes, een videoband, correspondentiesoftware (bouwsteencorrespondentie).

VERMEULEN-SMIT, A., WIJGH, I., DE HONDT, H., Ça 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). Zie 5.3.2.2, Dijk, F.G.M. van.

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 didactische 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

HOFSTEDÉ, 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 Gerpinnes. 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.
Tél.: (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.

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. Tél.: (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.

INHOUD

blz.

AV NEDERLANDS

Public relations 3de leerjaar van de 3de graad TSO

1	BEGINSITUATIE	4
2	ALGEMENE DOELSTELLINGEN	4
3	LEERINHOUDEN EN LEERPLANDOELSTELLINGEN	4
4	DIDACTISCHE UITRUSTING	6
5	EVALUATIE	6
	ADDENDUM	7
6	LITERATUUR	8

1 BEGINSITUATIE

De leerlingen die toegang hebben tot een 3e leerjaar van de 3e graad TSO domein Handel of Toerisme, hebben in de onderliggende graad het leerplan Nederlands D/1992/0279/020 gevolgd. Dat leerplan deelt de verschillende studierichtingen in a-, b- en c-richtingen in. In deze context kunnen we stellen dat de groep eerder homogeen is wat de minimumdoelstellingen voor taalvaardigheid betreft. Alle leerinhouden van het leerplan voor de c-richtingen komen in de b-richtingen aan bod.

De leerlingen die een specialisatiejaar volgen in het 3e leerjaar van de 3e graad 'Handel TSO' of 'Toerisme TSO' kunnen kiezen uit de volgende specialisatiejaren voor het

domein Handel:

- 'Administratie vrije beroepen TSO'
- 'Internationaal transport en goederenverzending TSO'
- 'Immobiëlenbeheer TSO'
- 'KMO-administratie TSO'
- 'Medico-sociale administratie TSO'
- 'Verkoop en distributie TSO'

domein Toerisme:

- 'Toerisme en recreatie TSO'
- 'Public relations TSO'.

Zij kiezen een specialisatiejaar met het oog op verhoogde tewerkstellingskansen. Elk specialisatiejaar legt eigen klemtonen via specifiek aangepaste leerplannen voor het fundamenteel gedeelte. In het handelsonderwijs moeten talen voldoende aandacht krijgen. Elk 'economisch' gebeuren binnen een administratie of bedrijf heeft immers met taal te maken. Vlotte communicatieve vaardigheden zowel in relationele als zakelijke context liggen aan de basis van goede contacten. Een actieve samenwerking tussen de leraren Nederlands en de leraren van het fundamenteel gedeelte zal tot een verhoogde effectiviteit van dit leerplan bijdragen.

2 ALGEMENE DOELSTELLINGEN

In de specialisatiejaren zijn de Nederlandse lessen vooral op te vatten als daadwerkelijke taalvaardigheidstraining: ze moeten nauw aansluiten bij de inhoud van de specialisatie zelf én bij de maatschappelijke bestemming waar de leerlingen zich op voorbereiden (zie onder Leerinhouden en leerplandoelstellingen, punten 3.1 tot en met 3.3). Voor de leerlingen van deze specialisatierichting ligt het accent overwegend op bedrijfsgerichte communicatie (intern zowel als extern).

Daarnaast moet er ook enige ruimte zijn voor vorming en ontspanning door middel van contact met diverse cultuuruitingen (zie onder Leerinhouden en leerplandoelstellingen, punt 3.4).

3 LEERINHOUDEN EN LEERPLANDOELSTELLINGEN

In de taalvaardigheidstraining zijn twee noodzakelijke aspecten te onderscheiden: doen en bespreken/relecteren.

Taalvaardigheidsoefening en taalbeschouwing gaan bijgevolg hand in hand: (a) de leerlingen oefenen hun spreek- en luister, lees- en schrijfvaardigheid in goed opgezette oefensituaties; (b) met hun leraar/lerares bespreken ze daarbij de verschillende aspecten van spreek-/luister- en van lees- en schrijfsituaties (zie verder bij het Addendum blz. 7).

Theoretische kennis is nooit het doel van die bespreking. Als er wat te weten of te kennen is, dan is dat alleen in dienst van een verhoogde vaardigheid.

Het inoefenen van strategieën speelt daarbij een belangrijke rol: goede lees- en luisterstrategieën, spreek- en schrijfstrategieën. Daar moet de reflectie naar aanleiding van alle opgezette communicatiesituaties op gericht zijn. Zo dragen de Nederlandse lessen bij tot de ontwikkeling van de metacognitie ('weten hoe je het doet'), die de basis is van alle goede communicatievaardigheid.

Ook moeten de oefensituaties echt communicatief zijn: de leerlingen moeten echt 'mondig' worden. Ze moeten immers stand kunnen houden in de vele, nu ook meer gespecialiseerde communicatiesituaties van hun leven. In een leeromgeving is een oefensituatie echt communicatief als er werkelijk mondelinge of schriftelijke communicatie plaatsvindt. Dat betekent dat in reële of gesimuleerde situaties boodschappen worden uitgewisseld. Een voorbeeld: schriftelijk en/of mondeling solliciteren kan maar hoeft niet altijd écht te worden gedaan, het kan ook gesimuleerd worden. Het is van belang dat er een belevingssituatie is waarin gesolliciteerd wordt.

Vervolgens is het aangewezen om de verschillende taalvaardigheidsaspecten (luisteren, spreken, lezen en schrijven) zo veel mogelijk in de oefensituaties te integreren. Met hetzelfde voorbeeld weer: naar aanleiding van een advertentie (lezen) stellen de leerlingen een sollicitatiebrief op (schrijven), die in de klas wordt besproken (lezen, spreken en luisteren). Daarna heeft bijvoorbeeld een gesimuleerd mondeling sollicitatiegesprek plaats (spreken en luisteren), waar de hele klas luisterend en waarnemend bij betrokken is en daarop volgt weer een bespreking. Zo zijn in één enkele communicatiesituatie alle aspecten van mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid geïntegreerd.

Integratie met andere vakken (geïntegreerde proef, projectwerk) ligt uiteraard zeer voor de hand.

3.1 Luister-spreksituaties

- Ontwikkeling van goede luisterstrategieën (voorspellend en structurerend luisteren, notities) en van verstaanbaar en nauwkeurig formuleren.
- Oefeningen in verband met allerlei functionele taalgebruikssituaties:
 - korte uiteenzettingen beluisteren;
 - repliceren, eigen mening onder woorden brengen, een standpunt verdedigen;
 - gesprekstraining (telefoon, receptie, discussie, werkoverleg, sollicitatie, verkoop, klachten, opnemen en afhandelen van een contact enz.);
 - een korte uiteenzetting/presentatie (mondeling verslag) verzorgen, ook met gebruik van media;
 - een plan, tekening, documentatie of werkstuk toelichten.

3.2 Lees- en schrijfsituaties

- Leesstrategieën:
 - voorspellend, structurerend lezen, globaal, oriënterend en zoekend lezen;
 - onderscheiden: hoofd- en bijzaken, feiten en meningen, sleutel- en signaalwoorden.
- Schrijfstrategieën:
 - informatie verzamelen, selecteren, ordenen en structureren;
 - een schrijfplan opstellen;
 - formuleren en reviseren;
 - presentatie verzorgen (spelling, handschrift, lay-out).

- Oefeningen in het lezen van allerlei teksten die voor de leerlingen nu en later van belang (kunnen) zijn, zoals: zakelijke teksten, verslagen, veiligheids- en andere voorschriften, gebruiksaanwijzingen, tabellen en grafieken, lijsten, catalogi, formulieren enz.
- Dito schrijfoefeningen, ook met tekstverwerker, zoals: mededelingen, aanvragen, toelichtingen, verzoeken om inlichtingen; formulieren; ordenen van documenten; opstellen van een documentenlijst; een verslag, een advertentie, een sollicitatiebrief, een verkoopsslogan; een memo, een schema, een verslag (onder meer stageverslag), notulen, een faxbericht, een reclamefolder; een kleine brochure samenstellen; classificeren en schematiseren; samenvatten. Deze schriftelijke documenten worden in overleg met de leraar van de componenten - bedrijfsvorming - informatica en praktijk in relatie met de stage-bedrijven opgesteld en ingeoeft. Ze worden verwerkt in de lessen TV *Toegepaste economie/Toegepaste informatica*.

3.3 Functionele taalbeschouwing

Inhakend op 1 en 2 is er aandacht voor allerlei aspecten van taalgebruik, zonder linguïstisch jargon.

Aandacht voor:

- opbouw en kenmerken van relevante tekstsoorten;
- tekststructuur, tekstopbouw;
- aspecten van de communicatiesituatie;
- publiekgerichtheid;
- argumentatie;
- bijzondere syntactische constructies;
- taal en communicatie;
- sociale verhoudingen in taalgebruik;
- conventies (vormen, spelling, uitspraak);
- relatie tussen dialect en standaardtaal;
- taalvariatie: registerverschillen, formele en informele taal;
- richtingspecifieke vaktaal;
- bronnen (woordenboeken, taalzuiveringsboeken, handleidingen).

3.4 Vorming/ontspanning

De leerlingen doen tweemaal een van de volgende ervaringen op: een boek lezen, een televisiespel of theateropvoering bijwonen, een luisterspel beluisteren. Daarna moeten ze de kans krijgen om hun ervaringen met elkaar te bespreken.

Een en ander houdt in dat met de leerlingen een zo breed mogelijke keuzewaaier wordt besproken en dat er aandacht is voor hun keuzemotieven en -criteria. Zo wordt een bijdrage geleverd aan de ontwikkeling van een goede en volwassen cultuurverwerking.

4 DIDACTISCHE UITRUSTING

Benevens het nodige tekstmateriaal (boeken, tijdschriften, kranten...) is de volgende audiovisuele uitrusting onmisbaar: cassetterecorder, overhead projector, televisie, video-apparatuur, diaprojector, camera en cd-speler.

5 EVALUATIE

De evaluatie is helemaal op communicatieve taalvaardigheid afgestemd. Alle kennis is immers functioneel. Overigens wordt tijdens het hele leerproces permanent geëvalueerd. De resultaten van die permanente evaluatie kunnen geheel of gedeeltelijk in de geïntegreerde proef verrekend worden.

De geïntegreerde proef bestaat gedeeltelijk uit een schriftelijke rapportering in de vorm van een eindwerk, dat verder mondeling wordt voorgesteld en toegelicht. Daarbij komen de communicatieve vaardigheden ruim aan bod. Zie voor verdere informatie: De geïntegreerde proef, VVKSO, januari 1994, Kl. 50.01.03, sector Handel (blz. 101-105).

Addendum

Bij de bespreking van de verschillende aspecten van spreek/luister- en lees/schrijfsituaties kan men zich op de vragen hieronder richten.

a Voor wie spreek/schrijf ik?

(Publieksanalyse)

- Spreek/schrijf ik voor één of voor meer dan één lezer/luisteraar?
- Wat wil(len) of verwacht(en) mijn lezer(s)/luisteraar(s)?
- Wat zijn de (verstandelijke, emotionele, sociale) normen van mijn lezer(s)/luisteraars?
- Wat weten mijn lezer(s)/luisteraars al over het onderwerp?

b Wat deel ik mee en hoe zeg/schrijf ik het?

(De boodschap en haar verpakking)

- Wat wil ik vertellen? Wat is mijn doel? Wat is de nieuwheidswaarde van mijn boodschap? Is ze betrouwbaar? Moet ze betrouwbaar zijn?
- Hoe kan ik het ze vertellen? Ben ik verstaanbaar? Begrijpbaar? Boeiend? Gebruik ik het juiste taalregister? Speel ik in op gedachten, gevoelens en idealen van mijn publiek?
- Schrijven: welke tekstsoort kies ik? Hoe verzorg ik de presentatie ervan (indeling, titels, kopjes, illustratie, lay-out...)?
- Spreken: hoe bouw ik mijn tekst op? Welke retorische figuren gebruik ik? Waar let ik op in verband met intonatie, articulatie, ademhaling, tempo, oogcontact, aanspreking, houding en bewegingen?

c Hoe gedraag ik mij als lezer/luisteraar?

- Herken ik de tekstsoort? De tekststructuur? De centrale gedachte?
- Zie ik de bedoelde verbanden?
- Wat verwacht de spreker/schrijver van mij? Wil hij/zij mij informeren? overtuigen? ontroeren? tot iets aanzetten?
- Geeft de spreker/schrijver een antwoord op mijn vragen?
- Is de verstrekte informatie volledig en betrouwbaar?
- Is er iets wat ik nog niet wist?
- Wat verwondert mij?
- Wil ik hetzelfde als de spreker/schrijver?
- Voel ik ook wat de spreker/schrijver voelt?
- Wil ik datgene doen waar de spreker/schrijver mij toe aanzet?
- Welke houding neem ik aan tegenover wat gezegd/geschreven wordt (instemmend, afwijzend, meevoelend ...)?

6 LITERATUUR

6.1 Aansluitende leerplannen

Basisschool:

CRKLKO, Krachtlijnen voor moedertaalopvoeding in de basisschool, 1989. - In aansluiting bij deze basispublicatie verschenen verder al de leerplannen voor Luisteren (CRKLKO, 1990), Spreken (CRKLO, 1991) en Lezen (CRKLO, 1993).

Eerste graad:

VVKSO, Leerplan Secundair Onderwijs, Nederlands eerste graad. Brussel, Licap, D/1989/0279/034.

Tweede graad:

VVKSO, Leerplan Secundair Onderwijs, Nederlands tweede graad. Brussel, Licap, D/1990/0279/062.

Derde graad:

VVKSO, Leerplan Secundair Onderwijs, Nederlands derde graad. Brussel, Licap, D/1992/0279/020.

Derde graad:

Einddoelstellingen Nederlands, gepubliceerd als 'Secundair Onderwijs (ASO, TSO, KSO), Einddoelstellingen Nederlands' in: Werkblad voor Nederlandse didactiek, jaargang 16, nr. 1, nov. 1990, blz. 45-49; met een korte inleiding tevens in: Werkmap voor Taal- en literatuuronderwijs, nr. 57, voorjaar 1991, blz. 1-6. De einddoelstellingen zijn in dit leerplan voor de derde graad opgenomen.

6.2 Adressen

DVO (Dienst voor Onderwijsontwikkeling), Handelskaai 7, 1000 Brussel.

Europese Letteren, secretariaat: Prof. Dr. M. de Clercq, KU Brussel, Vrijheidslaan 17, 1080 Brussel.

ICVA, Vormings- en Documentatiecentrum, Sint-Pietersnieuwstraat 128, 1e verd., 9000 Gent.

Bibliotheek en periodieke publikatie van boeken- en tijdschriftenbestand in verband met theater en dramatische werkvormen.

Katholiek Centrum voor Lectuurinformatie en Bibliotheekvoorziening (KCLB), afdeling Jeugdboekengids, Mutsaertstraat 32, 2000 Antwerpen.

Informatie over leven en werk van jeugdauteurs uit Vlaanderen, Nederland en andere landen.

Landelijk Platform Kinder- en Jeugdliteratuur, p.a. A.W.M. Duijx, Buitenzagerij 60, NL-1021 NR Amsterdam.

Wetenschappelijke studie kinder- en jeugdliteratuur.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Dienst Letteren en Dramatische Kunst, Koloniënstraat 29-31, 1000 Brussel.

Schoolzinnen Vlaamse auteurs en jeugdauteurs.

Nationaal Centrum voor Jeugdliteratuur (NCJ), Minderbroedersstraat 22, 2000 Antwerpen.

Informatie over jeugdboekenweek Vlaanderen, over Vlaamse jeugdauteurs.

Nederlands Bibliotheek en Lectuur Centrum (NBLC), Dienst Boek en Jeugd, Postbus 93054, NL-2509 AB Den Haag.

Informatie over leven en werk van jeugdauteurs uit Vlaanderen, Nederland en andere landen.

Nederlands Theaterinstituut, Herengracht 168, Amsterdam.

Bibliotheek en informatie.

VVKSO, Leerplancommissie Nederlands, Guimardstraat 1, 1040 Brussel.

Stichting Promotie Literatuuronderwijs, p.a. Departement voor Lerarenopleiding (DLO), Sint-Pietersplein 5, 9000 Gent. Tijdschrift: Tsjip.

Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO), Postbus 2041, NL-7500 CA Enschede.

De SLO verzorgt uitstekende publikaties, die gericht zijn op curriculumontwikkeling (in de scholen) en onderwijsvernieuwing. De jaarlijkse SLO-catalogus houdt moedertaalleraren op de hoogte van belangwekkende publikaties op hun vakgebied.

Taakgroep Theaterwetenschap, Rijksuniversiteit Groningen, Oude Boteringestraat 52, NL-9712 GL Groningen.

Theorie en informatie over tekst, opvoering en expressie in de klas.

Vereniging voor Onderwijs in het Nederlands (VON-België), Groenplein 24, 9030 Gent-Wondelgem.
Lerarenvereniging. Tijdschrift: Vonk.

Vereniging Vlaamse Leerkrachten (VVL), Zwijgerstraat 37, 2000 Antwerpen.
De VVL geeft niet alleen het ledenblad VVL-ideeën uit, maar publiceert ook lesteksten.

Vlaams Theaterinstituut, Anspachlaan 141-143, 1000 Brussel.
Theoretische en praktische informatie. Videocaptaties.

Werkgroep Jeugdliteratuur, Centrum voor Didactiek (UFSIA), Prinsstraat 13, 2000 Antwerpen.
Werken met jeugdboeken in de klas.

Werkgroep Dramatiek, Centrum voor Didactiek (UFSIA), Prinsstraat 13, 2000 Antwerpen.
Werken met video voor opvoeringsgerichte toneelanalyse.

6.3 Tijdschriften

Boekengids, KCLB, Antwerpen.

Jeugdboekengids, KCLB, Antwerpen, vanaf 1959.

Levende Talen (Wolters-Noordhoff, Afdeling abonnementen, Postbus 58, NL-9700 MB Groningen).

Moer, tijdschrift van VON-Nederland (voor Vlaanderen: VON-secretariaat, Groenplein 24, 9030 Gent-Wondelgem).

Tijdschrift voor taalbeheersing (Wolters-Noordhoff, Groningen).

Tsjip, tijdschrift voor literaire vorming (Stichting Promotie Literatuuronderwijs, KU Nijmegen, Erasmusplein 1, kamer 6.11, Postbus 9103, NL-6500 HD Nijmegen).

Vonk, tijdschrift van VON-Vlaanderen (VON-secretariaat, Groenplein 24, 9030 Gent-Wondelgem).

Werkblad voor Nederlandse didactiek (Centrum voor Didactiek, Prinsstraat 13, 2000 Antwerpen).

Werkmap voor taal- en literatuuronderwijs (KU Leuven, Permanente Vorming, Werkverband voor Taal- en Literatuuronderwijs, Vliebergh-Senciecentrum, Blijde-Inkomststraat 21, 3000 Leuven).

6.4 Didactische handleidingen

ADE, J., UYTTERHOEVEN, A., WALTERUS, A., Eén op vijf. Een pleidooi voor een didactische benadering van de beroepsschoolleerlingen met concretisering voor moedertaal en wiskunde.

Brugge, Die Keure, 1980, 148 blz.

Verfrissende bezinning op de opdracht van onderwijs aan beroepsschoolleerlingen. Voor moedertaalonderwijs staan er grondgedachten in het boek die zonder meer ook de didactische praktijk buiten de beroepsschool ten goede zullen komen.

BONSET, H., e.a., Nederlands in de basisvorming, een praktisch didactiekboek. Muiderberg, Coutinho, 1992, 275 blz.

Handige leidraad voor leraren Nederlands in de onderbouw van het voortgezet (secundair) onderwijs in Nederland, waar Nederlands met nog veertien andere vakken tot het kerncurriculum behoort voor leerlingen van 12 tot 15 jaar. Benevens een algemeen inleidend hoofdstuk zijn er hoofdstukken over lezen, schrijven, spreken/luisteren, fictie, taalvariatie, massamedia en schoolboeken. De hoofdstukken zijn voorzien van geannoteerde literatuuropgaven en van lesvoorbeelden. Ook voor de derde graad in Vlaanderen bevat het boek veel bruikbare materie en aanwijzingen.

DAEMS, F., e.a., Leren leven in taal, Een moedertaal didactiek. Malle, De Sikkel, 1982, 387 blz.

De eerste Vlaamse moedertaal didactiek sinds 1974. Het boek is in de eerste plaats voor de lerarenopleiding bestemd en is daarom praktisch opgevat. Uiteraard kunnen ook leraren met dit werk hun voordeel doen als zij zich in de geëvolueerde moedertaal didactiek willen inwerken.

DE JONGHE, H., Taal en tekst, Moedertaal didactisch ontwerpen en handelen in praktische modellen. Leuven, Acco, 1974, 269 blz.

Aan de hand van een tiental voorbeelden van leerinhouden wordt een min of meer volledig beeld gegeven van de moedertaal didactische praktijk in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs. Het centrale thema van het boek is de analyse en de formulering van doelstellingen en, daarbij aansluitend, de keuze van werkvormen en de evaluatie van het leerprodukt. Het boek kan daardoor ook voor leerkrachten uit de hogere jaren inspirerend werken.

GRIFFIOEN, J., DAMSMA, H., Zeggenschap, Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1978 (2), 486 blz.

Het boek is een 'denkmachine voor de leraar die kinderen onderwijst in en met en door hun moedertaal (niet: de leraar die Nederlands aan kinderen onderwijst)' (blz. 3) De lezer vindt in dit boek een synthese van de inzichten, theorieën en methoden die de moedertaal didactiek grondig hebben vernieuwd. De auteurs schijnen echter niet te weten dat er ook in Vlaanderen Nederlands gesproken wordt.

GRIFFIOEN, J., Tegenspraak. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1982.

Voortzetting van Griffioens moedertaal didactisch denken na Zeggenschap, waarbij het idee van de autonomie van de (leerling-)taalgebruiker een centrale rol speelt.

Leidse werkgroep Moedertaal didactiek, Moedertaal didactiek, Een handleiding voor het voortgezet onderwijs. Muiderberg, Coutinho, 1980, 708 blz.

De auteurs wilden een soort compendium schrijven, waarin de belangrijkste informatie over de moedertaal didactiek zo kort en overzichtelijk mogelijk is samengevat. Het boek is echter meer dan een naslagwerk, omdat de auteurs de diverse opvattingen over moedertaal onderwijs confronteren met hun eigen visie. Ook in dit werk is de Vlaamse onderwijsrealiteit onbekend.

Nijmeegse Werkgroep Taal didactiek, Taal didactiek aan de basis. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1978 (2), 626 blz.

Alhoewel het boek bedoeld is voor de Pedagogische Academie en zich daarom met de taal en de taal didactiek van de basisschool bezighoudt, is een en ander vrij vlot vertaalbaar naar de eerste graad van het voortgezet onderwijs.

TEN BRINKE, S., The Complete Mother-tongue Curriculum. Groningen, Wolters-Noordhoff Longman, 1976, 261 blz.

Was in veel opzichten een innoverend boek, dat het moedertaal didactische denken in Nederland en Vlaanderen sterk heeft beïnvloed. Ten Brinke presenteert een visie op het moedertaal onderwijs waarin het principe van de normale functionaliteit centraal staat.

VAN PEER, W., TIELEMANS, J., Instrumentaal, Fundamenten en modellen voor moedertaal onderwijs, 1. Fundamenten, 2. Modellen. Leuven, Acco, 1984, 355 en 156 blz.

De auteurs van dit boek trekken de doelstellingen van het moedertaalonderwijs in zijn geheel zo diep mogelijk na. Men kan er dus een zeer fundamentele bezinning op het mto en op zijn functie in de ontwikkeling van de leerling als individu en als lid van de maatschappij van verwachten. Bepaald verhelderend is wat zij schrijven over de specifieke doelstellingen van het mto, waar voor hen het principe van de afstand een cruciale rol bij speelt. Het boek is bevattelijk geschreven, maar vraagt wel aandachtig, studerend lezen. Er zijn tal van concrete lessen (modellen) als voorbeeld. Daarvan zijn er 32 in het tweede deel ondergebracht.

Verder zijn er ook nog de verslagboeken van de HSN-conferenties aanbevolen.

Voor HSN 1 (Amsterdam 1986), HSN 3 (Amsterdam 1988) en HSN 5 (Amsterdam 1991) zijn die te bestellen bij de SLO, afdeling Verkoop, postbus 2041, NL-7500 Enschede; voor HSN 2 (Antwerpen 1987) en HSN 6 (Antwerpen 1992) moet men bestellen bij UFSIA-IDEA - Centrum voor Didactiek, Prinsstraat 13, 2000 Antwerpen. Het conferentieverslag van de 4e HSN-conferentie (Brussel 1989) is te verkrijgen bij 'HSN-Conferenties Vlaanderen', Ten Doorn 6, 1852 Beigem.

6.5 Spraakkunst

DE JONGHE, H., DE GEEST, W., Nederlands, je taal. Een overzichtelijke spraakkunst. Lier, Van In, 1985.

Een onderwijsspraakkunst, geschikt als studieboek en als naslagwerk. Intern zó gestructureerd dat (sterkere) SO-leerlingen, studenten, leraren en andere (volwassen) gebruikers er zich van kunnen bedienen. Taalbeschrijving volgens een traditionele opzet, aangezuiverd met modernere inzichten.

DE SCHUTTER, G., VAN HAUWERMEIREN, P., De structuur van het Nederlands. Malle, De Sikkel, 1983.

Een spraakkunst van pragmatisch en daardoor ongewoon type. Uitgangspunt: de taalhandelingen van de taalgebruiker. Goed naslag- en studiewerk, althans voor voortgezette studie.

GEERTS, G. (red.), Algemene Nederlandse spraakkunst. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1984.

De 'ANS' is het grote naslagwerk op het gebied van de Nederlandse spraakkunst. Geschikt voor taalkundigen, leraren, tolken, vertalers enz., niet als school- of studieboek. Aan het boek werkte een redactieteam van Nederlandse en Vlaamse taalkundigen: G. Geerts, W. Haeseryn, J. de Rooij en M.C. van den Toorn.

PAARDEKOOPEL, P.C., Beknopte ABN-syntaxis. Leiden, Eigen beheer, 1986 (7e druk).

Van druk tot druk steeds verder aangroeiende beschrijving (inventaris) van het (goede maar eigen) Nederlands van de auteur. Het beschrijvingssysteem is gebaseerd op structuralistische premissen, maar is voor het overige heel apart. Biedt meestal goed uitkomst bij vragen naar de acceptabiliteit van zinnen en structuren. Naslagwerk.

VAN CALCAR, W.I.M., Een nieuwe grammatica voor taalbeschouwing en taalbeheersing. Leuven/Amersfoort, Acco, 1992.

VAN DEN TOORN, M.C., Nederlandse grammatica. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1984 (9e druk). In Nederland veel gebruikt spraakkunstboek in opleidingen. Geeft een goede initiatie in de spraakkunst plus een goed, traditioneel grammatica-overzicht.

6.6 Literatuur en literatuuronderwijs

ANBEEK, T., FONTIJN, J., Ik heb al een boek. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1987 (2e druk). Klassiek geworden inleiding in de verteltechniek.

ANDRINGA, E., SCHRAM, D. (red.), Literatuur in functie. Empirische literatuurwetenschap in didac-

tisch perspectief. Houten, Bohn Stafleu Van Loghum, 1990.
Didactische toepassingen van de empirische literatuurstudie.

ANKER, J., BOLAND, J., Jeugdboeken in de klas. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1978 (DCN-cahier).

Verantwoording, doelstellingen en een uitgebreid overzicht van werkvormen.

BENOIT, A., FONTAINE, G. (red.), Lettres européennes. Histoire de la littérature européenne. Parijs, Hachette, 1992 (1024 blz.)

Uitstekende en fraai geïllustreerde geschiedenis van de Europese literatuur als een geheel. Door een intense samenwerking met ca. honderdvijftig literatuurspecialisten in alle delen van Europa zijn de samenstellers erin geslaagd een standaardwerk tot stand te brengen waarin de belangrijkste werken en auteurs uit de verschillende (nationale) literaturen in het ruimere verband van de grote Europese cultuurstromingen gesitueerd zijn. Daardoor worden samenhangen over de landsgrenzen heen duidelijk gemaakt.

BOVEN, J., JANSSENS, J., UYTENDAELE, J., Als dwergen op de schouders van reuzen. Werken met middeleeuwse teksten in het middelbaar onderwijs. Brussel, UFSAL (nu: KU Brussel), 1982.

Nieuwe visies vanuit de mediaevistiek en de literatuurdidactiek, gevolgd door lessuggesties voor middeleeuwse epiek, lyriek en dramatiek.

DE GEEST, D., Dichtersbij. Creatief schrijven in het poëzie-onderwijs. Leuven, Acco, 1982.

Didactisch model voor creatief schrijven in de poëzieles met een groot aantal concrete lessuggesties.

DE MOOR, W. (red.), Literatuurdidactische verkenningen. KU Nijmegen, Afd. Literatuurdidactiek, Erasmusplein 1, NL-6500 HD Nijmegen.

Serie publikaties over literatuurdidactiek waarin al dertig delen zijn verschenen. De reeks biedt niet alleen informatie over lespraktijk, maar bevat ook resultaten van onderzoek en theoretische overwegingen.

DE MOOR, W., 'Van tekstbestudering naar tekstervaring. Literatuurdidactiek, een wetenschap in wording', in: Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek (red.), Moedertaalonderwijs in ontwikkeling. Muiderberg, Coutinho, 1982.

Belangrijk overzichtsartikel met uitvoerige bibliografie.

DE MOOR, W., VAN WOERKOM, M., Neem en lees. Literaire competentie. Het doel van het literatuuronderwijs. Den Haag, NBLC, 1992.

Verslagboek van de vierde conferentie over literatuurdidactiek van de KU Nijmegen (sept. 1992).

DE STERCK, M., VAN BAVEL, M. (red.), Leeswijzer. Keuzelijst en werkmodellen voor de tweede graad van het secundair onderwijs. Leuven, Infodok, 1990.

Speciaal voor de tweede graad samengestelde bundel met een geannoteerde lijst van recente boeken voor adolescenten en een aantal uitgewerkte thematische lesvoorbeelden.

DE STERCK, M., VAN BAVEL, M. (red.), Leeswijzer 16 - 18. Leuven, Infodok, (verschijnt in 1993).

Een verkenning voor het leesaanbod voor de derde graad.

GERITS, J., Gesneden brood? Ideeën en modellen voor poëzie-onderwijs. Leuven, Acco, 1985 (CD-reeks).

In uitgewerkte lesschema's worden de belangrijkste facetten van de na-oorlogse Nederlandse poëzie toege-licht.

GHEQUIERE, R., Het verschijnsel jeugdliteratuur. Leuven, Acco, 1986 (2e druk).

Wetenschappelijke benadering van het fenomeen jeugdliteratuur vanuit verschillende invalshoeken.

JANSSENS, M. e.a. (red.), Geboekstaafd. Vlaamse prozaschrijvers na 1945. Leuven, Davidsfonds, 1988.

Handig alfabetisch geordend overzicht van leven en werk van bijna honderd Vlaamse auteurs.

Jeugdboekengids (red.), Schrijver gezocht. Encyclopedie van de jeugdliteratuur. Tielt, Lannoo, 1988.

Leerlinggericht naslagwerk. Onmisbaar in elke schoolbibliotheek.

Kritisch lexicon van de Nederlandstalige literatuur na 1945. Alphen-aan-de-Rijn/Groningen, Samsom/Wolters-Noordhoff, vanaf 1980.

Losbladig naslagwerk dat overzichtelijk gerubriceerde, doorlopende informatie geeft over Nederlandstalige auteurs.

Lexicon van de jeugdliteratuur. Alphen-aan-de-Rijn/Groningen, Samsom/Wolters-Noordhoff, vanaf 1982.

Losbladig naslagwerk dat niet alleen Nederlandse en buitenlandse auteurs en illustratoren behandelt, maar ook een groot aantal algemene trefwoorden bevat.

Lexicon van literaire werken. Groningen, Wolters-Noordhoff, vanaf 1989.

Losbladig naslagwerk waarin de belangrijkste Nederlandstalige werken van deze eeuw worden besproken (romans, poëzie en toneel).

LINDERS-NOUWENS, J. e.a. (red.), Lezen na de brugklas: plezier of plicht? Den Bosch, Malmberg, 1985 (DCN-cahier).

Verzameling artikelen over het literatuuronderwijs in de middenklassen (14- à 15-jarigen).

SCHUT, B., BOVEN, J., DE ZANGER, J., Lezen en kijken, Audiovisuele en andere ongebruikelijke middelen bij het literatuuronderwijs Nederlands. Den Haag, NBLC, 1990.

SCHUT, B., DE ZANGER, J., Kijk eens naar literatuur. Lessuggesties voor literatuuronderwijs Nederlands met audiovisuele middelen. Den Haag, NBLC, 1991.

Catalogus van audiovisuele middelen voor het literatuuronderwijs en suggesties voor het gebruik ervan in de klas.

STURM, J. (red.), Letteren leren lezen (DCN-cahier), Purmerend, Muusses, 1974.

Bundel artikelen over literatuur- en lectuurlessen in het voortgezet onderwijs.

VAN ASSCHE, A. (red.), Literatuurgeschiedenis op school? Leuven, Acco, 1988.

Theoretische overwegingen en suggesties voor de lespraktijk in verband met literatuurgeschiedenis.

VAN ASSCHE, A. (red.), Karakters en personages in de literatuur. Leuven, Acco, 1989.

Theoretische benaderingen en praktische lessuggesties voor het bespreken van karakters in verhalende en poëtische teksten.

VAN GORP, H. e.a., Lexicon van literaire termen. Leuven, Wolters, 1991 (5e druk).

Alfabetisch lexicon van theoretische begrippen, stromingen en genres, retorische procédés en stijlfiguren.

VAN GORP, H., DE GEEST, D. (red.), Even boven het evenwicht. Gedenkboek Armand van Assche. Leuven/Amersfoort, Acco, 1992.

In dit gedenkboek worden vijf belangrijke bijdragen van wijlen Armand van Assche gebundeld over literatuurdidactiek en empirische literatuurstudie. Daarna volgen een aantal essays van collega's en vrienden, onder meer over literatuur op school, literaire competentie en het leesgedrag van adolescenten.

VOS, J., Feit en fictie. Over de didactiek van het jeugdboek in de klas. Purmerend, Muusses, 1981.

Handboek voor de lerarenopleiding.

VOS, J., Jeugdliteratuur. Didactiek en methodiek. Leiden, Martinus Nijhoff, 1988.
Overzicht van didactische standpunten, aangevuld met lesvoorbeelden.

Werkgroep Ufsal-Docebo, Roman en onderwijs. Leuven, Acco, 1979.
Nieuwe benaderingswijzen van de roman in het onderwijs.

Werkgroep Ufsal-Docebo, Poëzie in het onderwijs. Leuven, Acco, 1984.
Nieuwe benaderingswijzen van de poëzie en lessuggesties.

Werkblad voor Nederlandse didactiek. Themanummer: geannoteerde lectuurlijsten. Jaargang 16, nrs. 3 en 4, 1988.

Pedagogisch-didactische bijdragen over jeugdliteratuur en literatuur voor volwassenen, boekbesprekingsmodellen en een groot aantal lectuursteekkaarten van geschikte recente boeken voor de klaspraktijk.

ZWITSERLOOD, Fr. (red.), Historische teksten in de klas (DCN-cahier), Den Bosch, Malmberg, 1986.
Verzameling artikelen over het gebruik van historische teksten in het literatuuronderwijs.

6.7 Theater, dramatische werkvormen en expressie

BARTELSMAN, J.C., Drama en pedagogie. Een pedagogische toepassing van dramatische vormgeving in schoolverband. Leiden, Martinus Nijhoff, 1986.

BARTELSMAN, J.C., Drama in de school. Een onderzoek naar de pedagogische waarde van dramatische vormgeving in schoolverband. Utrecht, Instituut voor Theaterwetenschap, 1982.

BLOM, J. e.a., Richtlijnen voor het toepassen van rollenspel, Handboek voor toepassing van onderwijspraktijk. nr. 8, 1980.

STANLEY, S.M., Drama door improvisatie. Nijkerk, Intro, 1983.

VAES, S., GOETHALS, M., Nederlands-Expressie. Een beschrijving van de praktijk van dit nieuwe schoolvak in het vrij katholiek onderwijs van het type I in Vlaanderen. Leuven/Amersfoort, Acco, 1984.
De auteurs rapporteren over hun onderzoek naar de concrete invulling van het vak Nederlands-expressie en bieden daardoor een goede inventaris van opvattingen en werkvormen.

VAN DAM, H., Drama. Een handboek voor dramatische vorming. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1981.

VAN DEN BERGH, H., Teksten voor toeschouwers. Muiderberg, Coutinho, 1983.

VAN DE PUTTE, M., Nederlands-expressie in het Vernieuwd Secundair Onderwijs. Leuven, Acco, 1987.

Overzicht van doelstellingen en leerinhouden voor expressie-onderwijs van de kleuterschool tot en met de derde graad van het secundair onderwijs; literatuurlijst en praktische aanwijzingen voor expressielessen.

WAY, B., Vorming door drama. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1977.11

INHOUD

AV + PV + TV

Public relations 3de leerjaar van de 3de graad TSO

blz.

1	ALGEMENE VISIE OP DE SPECIALISATIEJAREN IN DE STRUCTUUR SECUNDAIR ONDERWIJS 1989	4
2	STUDIEPROFIEL 'PUBLIC RELATIONS TSO'	5
3	ALGEMENE BEGINSITUATIE	6
4	ALGEMENE METHODOLOGISCHE WENKEN	7
5	ALGEMENE DOELSTELLINGEN	7
6	RELATIE MET DE GEINTEGREERDE PROEF	8
7	LEERPLANOPBOUW	8
8	LESSENTABEL	9
9	LEERINHOUDEN, LEERPLANDOELSTELLINGEN EN METHODOLOGISCHE WENKEN	9
[AV Kunstgeschiedenis	10
	TV <i>Public relations/Toegepaste informatica</i>	10
	TV <i>Public relations/Toegepaste psychologie</i>	10
	1 Beginsituatie	10
	2 Werkwijze	10
	3 Doelstellingen	
	Public relations	12
	Toegepaste psychologie	24
	Kunstgeschiedenis	27
	Toegepaste informatica	30
	4 Leerinhouden	
	Public relations	30
	5 Methodologische wenken	31
	PV <i>Praktijk/Stages Public relations</i>	38
10	BIBLIOGRAFIE	43

1 ALGEMENE VISIE OP DE SPECIALISATIEJAREN IN DE STRUCTUUR SECUNDAIR ONDERWIJS 1989

1.1 Inleiding

Tijdens het schooljaar 1994-1995 bereikte de eenheidsstructuur het 2de leerjaar van de 3de graad. Ook in de studierichtingen van het domein Toerisme TSO kreeg de 3de graad een geactualiseerde of een vernieuwde inhoud. Vanzelfsprekend hebben inhoudelijke aanpassingen aan de 3de graad gevolgen voor de op de 3de graad aansluitende specialisatiejaren.

In de sectoriële commissies van de VLOR werd nagegaan in welke mate het aanbod van specialisatiejaren moest worden aangepast, rekening houdend met de hieronder vermelde en op het TSO gefocuste visie-tekst. Dat resulteerde in een reeks adviezen voor schrapping, naamwijziging, actualisering en toevoeging van 3de leerjaren van de 3de graad.

1.2 Het concept van 3de leerjaren van de 3de graad TSO

1.2.1 SPECIALISATIEJAREN TSO

Specialisatiejaren TSO zijn een verdieping van een bepaald onderdeel van de leerstof van de 3de graad. Zij hebben een rechtstreekse koppeling naar tewerkstelling in bedrijven of instellingen. Zij bouwen voort op de kennis die de leerlingen verworven hebben in de 3de graad. De specialisatiejaren kunnen wel vrij eng of vrij breed zijn.

De link naar tewerkstelling heeft belangrijke kwalitatieve consequenties. Die hogere kwaliteitseisen passen trouwens in een maatschappelijke tendens om in algemene zin hogere opleidingsvereisten te stellen. De 3de leerjaren van de 3de graad kunnen in een aantal sectoren een middel zijn om daaraan tegemoet te komen.

Door het volgen van een 3de leerjaar van de 3de graad (en de erin opgenomen stages of andersoortige aanwezigheid in bedrijven) hebben de afgestudeerden een grotere kans op tewerkstelling of krijgen zij grotere troeven op de arbeidsmarkt.

Specialisatie is een rekbaar begrip. De specificiteit zal gedeeltelijk afhankelijk zijn van de betreffende (deel)sector. De kwalitatieve invulling van 3de leerjaren van de 3de graad moet geregeld door de sectorcommissies worden geëvalueerd. De hoge kwaliteitseisen vragen op hun beurt adequate uitrusting en goed voorbereide lesgevers.

Men moet hieruit afleiden dat de specialisatiejaren niet voorbereiden op het hoger onderwijs. Ze hebben dus als doelpubliek "finalisten van het secundair onderwijs". Dit belet niet dat een leerling toch de smaak voor het hoger onderwijs in zo'n jaar zou te pakken krijgen. Een belangrijke doelstelling, zo niet de belangrijkste, is in ieder geval jonge mensen een betere instap in de tewerkstellingswereld verzekeren.

Negatief kunnen we het zo stellen: de specialisatiejaren kunnen geen heroriënteringsfunctie hebben. Dit laatste veronderstelt immers dat de leerlingen in dit leerjaar met een ander beroepsprofiel zouden kennis maken. Deze leerjaren kunnen ook geen actualiseringsfunctie hebben in opgedane kennis. Het zou ongerijmd zijn verouderde technieken te gebruiken in de 2de en de 3de graad om in het 3de leerjaar van de 3de graad dan alle nieuwe technologieën aan te leren. Zowel de heroriëntering als de actualisering horen normalerwijze thuis in het gewone deeltijds volwassenenonderwijs of onderwijs voor sociale promotie.

Specialisatiejaren kunnen tenslotte ook geen vervolmakingsfunctie vervullen. Hierdoor zouden we erkennen dat de eigenlijke studieduur van het secundair onderwijs zeven leerjaren omvat. Dit mag nooit de bedoeling zijn. De vormingscyclus moet "afgerond" zijn op het einde van het 2de leerjaar van de 3de graad.

1.2.2 SAMENWERKING MET DE SOCIALE PARTNERS

Uit de omschrijving van de specialisatiejaren TSO hierboven is zo af te leiden dat de opleiding realiteitsnabij hoort te zijn, dat de opbouw van een nieuw specialisatiejaar in nauw overleg dient te gebeuren met de sociale partners. Er valt in dit verband een behartenswaardige tendens waar te nemen om de betrokkenheid van onderwijsverstrekkers, overheid en sociale partners vast te leggen in een convenant. In ieder geval moet het mogelijk zijn met de sociale partners tot hechte samenwerkingsverbanden te komen, moeten meer projectmatige co-financieringsprojecten gerealiseerd kunnen worden.

De samenwerking met de sociale partners heeft voor de specialisatiejaren belangrijke gevolgen:

- de klemtoon komt veel meer dan vroeger te liggen op "specialisatie". Dit zal enerzijds de kwaliteit van deze 3de leerjaren van de 3de graad opvoeren;
- de klemtoon ligt ook uitdrukkelijk op de tewerkstelling. Dit wil zeggen dat deze specialisatiejaren realiteitsnabij moeten uitgewerkt worden in samenwerking met bedrijven en instellingen. Deze samenwerking mag zich niet beperken tot de technische, praktische of kunstvakken, maar ook de algemene vakken moeten meer dan vroeger ook in dit teken staan;
- op basis van de band met tewerkstelling en het realiteitsnabij leren zal reëel contact met bedrijven en instellingen in de regel meer dan wenselijk zijn. Dit kan zich onder meer vertalen in kort- en langlopende stages. Er kan worden overwogen voor bepaalde jaren formules van alternerend leren te bekijken, van opleidingen in duale vorm. Dat vereist dan wel een uitstekende begeleiding, ook op pedagogisch-didactisch vlak, op de werkvloer;
- tot op heden werd de idee van een spreiding in de tijd van specialisatiejaren nog niet gerealiseerd. Als de vrijgekomen tijd wordt ingevuld met regulier werk (en verloning) kan deze mogelijkheid overwogen worden. Als werksituatie en studies bij elkaar aansluiten, komt men tot een goede constructie. Na het beëindigen van het specialisatiejaar (gespreid over twee jaar) zou de jongere mogen verwachten aan een fulltimejob te geraken. (Hier komt men dicht bij het domein van het deeltijds volwassenenonderwijs, zeker als men ook een modulaire opvatting van specialisatiejaren zou overwegen. Hierover moet alle overleg nog plaatsvinden.)

Tot hier de visietekst van de VLOR Afdeling TSO-BSO.

2 STUDIEPROFIEL 'PUBLIC RELATIONS TSO'

2.1 Eigenheid

Na het 2de leerjaar van de 3de graad zijn de leerlingen opgeleid om de 1ste lijn-PR te vervullen: namelijk het onthaal. De leerlingen uit het 2de leerjaar van de 3de graad hebben een duidelijk tewerkstellingsgebied: onthaal verzorgen in een ziekenhuis, in een bedrijf, telefonisch onthaal, hotelreceptie, standplaats-host(ess), onthaal in socioculturele centra ...

Het 3de leerjaar als specialisatie leidt op tot een meer specifieke functie in de PR-sector met tewerkstellingsvooruitzichten:

- enerzijds in de non-profitsector als PR-medewerk(st)er,
- anderzijds in de profitsector als bedrijfshost(ess),
- congresbureau-medewerk(st)er.

Het specialisatiejaar is vooral gericht op het verwerven van gespecialiseerde kennis, vaardigheden en technieken zodat de leerlingen op twee gebieden een kwalitatieve meerwaarde krijgen:

- enerzijds wat het niveau betreft: van louter uitvoerende taken (2de leerjaar van de 3de graad) naar organisatorische taken,
- anderzijds wat de technieken betreft: van onthaalopdrachten naar een toepassing van integratie van de verschillende technieken (o.a.: voorlichting, marktonderzoeken en fundraising).

2.2 Specialisatie

Het specialistisch karakter wordt bekomen door de accenten te verleggen naar specifieke doelen:

- de geïntegreerde aanpak in training van vaardigheden en technieken;
- de reeds gekende onthaaltaken en technieken worden toegepast in een geïntegreerde organisatie;
- verdere specialisatie in specifieke softwarepakketten;
- toepassingen in software voor projectmanagement;
- het doel wordt verschoven: van omgaan met publieksgroepen naar het opvangen van karakteristieke noden en behoeften;
- specifieke benadering van de PR in de non-profitsector:
 - inlichtingen met betrekking tot de diensten die men verleent naar de doelgroep,
 - helpen bij sponsoring en fundraising,
 - helpen bij marktonderzoek, via inspraak en participatie de PR-dienst afstemmen op de werkelijke behoeften en noden van de doelgroep;
- de organisatie van een gericht PR-evenement van planning over uitvoering naar evaluatie in teamverband.

2.3 Realiteitsnabijheid

In de profitsector bestaat een behoefte aan mensen die de praktische externe relaties van het bedrijf verzorgen in hoofdzaak met bezoekers en klanten.

Dit is duidelijk te onderscheiden van de PR-manager, die vooral het theoretisch PR-beleid plant, organiseert en leidt. Afgestudeerden van dit specialisatiejaar kunnen terecht in een uitvoerende functie in de profitsector.

Binnen de non-profitsector is een professionalisering aan de gang die de behoefte creëert aan specifiek opgeleide mensen.

3 ALGEMENE BEGINSITUATIE

Alle cursussen uit het fundamenteel gedeelte vertrekken vanuit de verworvenheden van de leerplannen van het 1ste en 2de leerjaar van de 3de graad van de onderliggende studierichting. Ook leerlingen uit overeenstemmende studierichtingen kunnen in dit leerjaar instromen (zie hiervoor de desbetreffende omzendbrief). De school omschrijft duidelijk de gewenste startcompetenties. Initiatiecursussen horen hier niet thuis.

Indien bepaalde leerlingen bepaalde doelstellingen nog niet hebben bereikt dan brengen ze zelf de nodige inspanningen op om eventuele achterstanden weg te werken via bijscholingscursussen, vakantiecursussen ...

4 ALGEMENE METHODOLOGISCHE WENKEN

De vakken binnen dit specialisatiejaar werden ingedeeld in vier componenten. Ze worden gevormd door een reeks vakken die de klemtonen van het profiel van deze studierichting vormen.

Het gaat om de component Zakelijke communicatie, de component Informatica, de component Praktijk en de component Bedrijfsvorming.

Omdat dit specialisatiejaar een rechtstreekse koppeling heeft naar tewerkstelling in bedrijven of instellingen is de component Praktijk essentieel. De component Praktijk kan met maximum 4 uur uit het complementair gedeelte aangevuld worden onder de vorm van PV Stages of PV Praktijk. Het is wenselijk dat de vakken binnen één component aan dezelfde leraar worden toegewezen of dat er in elk geval nauw overleg plaatsvindt tussen de leraren van dezelfde component. Ook tussen de leraars van de verschillende componenten is regelmatig overleg aangewezen gezien de link naar de tewerkstelling.

Het complementair gedeelte bedraagt 6 uur. Zo is er voldoende ruimte gelaten voor het invullen van de lessentabel gekleurd naar de beoogde regionale tewerkstelling. Deze uren worden best in samenspraak met de bedrijven gekozen door de school. Op die wijze kan de school in samenwerking met het bedrijfsleven eigen klemtonen leggen, gekoppeld aan de tewerkstellingsmogelijkheden, de problematiek inzake kennis van vreemde talen en dergelijke meer in de omringende regio.

5 ALGEMENE DOELSTELLINGEN

Voor elk voorgesteld specialisatiejaar streven wij volgende doelstellingen na, die telkens per specialisatiejaar dienen ingekleurd te worden via de eigen leerplannen:

- praktijkgerichte cognitieve vorming
- specialisatie door verdieping van bepaalde onderdelen van de leerstof van de 3de graad (1ste en 2de leerjaar)
 - specifieke vorming en gerichte administratieve organisatie
 - grondige studie van meer specifieke softwarepakketten en burotoepassingen
 - specifiek gebruik van moderne mediatechnieken
- leerinhouden gericht op de concrete praktijk
 - praktisch taalgebruik met het oog op de beoogde beroepengroep of functie
- praktijkgerichte attitudevorming
 - uitdieping (verbreding) van de persoonlijkheidsvorming
 - verhoging van de assertiviteit en andere praktijkgerichte attitudes
- sterke koppeling naar tewerkstelling
 - via stages en seminaries
- aanpassing van de flexibiliteit
 - via stages
- ervaringsgericht werken ook naar "stress"-situaties
 - via stages

6 RELATIE MET DE GEÏNTEGREERDE PROEF

De wettelijke en reglementaire basis voor de geïntegreerde proef is te vinden in:

- het besluit van de Vlaamse regering van 13 maart 1991 betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs;
- de ministeriële omzendbrief SOZ(91)7 van 3 mei 1991 met betrekking tot de structuur en de organisatie van het voltijds secundair onderwijs.

Het VVKSO, Guimardstraat 1, 1040 Brussel, publiceerde in verband met de geïntegreerde proef reeds volgende uitgaven:

- mededeling van 6 mei 1994 betreffende "De geïntegreerde proef" (Kl.50.01.03);

- mededeling van 22 november 1994 betreffende "De geïntegreerde proef - aanvulling vademecum" (Kl.50.01.03).
- mededeling van 10 oktober 1995 betreffende "Algemeen kader bij de geïntegreerde proef" (Kl.50.01.03).

7 LEERPLANOPBOUW

Dit specialisatiejaar speelt in op de behoeften die regionaal kunnen verschillen. De taakin-vulling van de bediende verschilt bovendien heel sterk naargelang van tewerkstelling in de profit- of de non-profit-sector. De twee hoofdcases spelen hierop in.

In het specialisatiejaar beogen we enerzijds een functie-uitbreiding naar PR-medewerk(st)er in de non-profitsector en bedrijfshost(ess) in de profitsector.

Dit onderstelt een veel grotere zelfstandigheid en techniciteit binnen het tewerkstellingsveld van de PR in een bedrijf of dienst.

Als PR-medewerk(st)er in de non-profitsector dient de leerling in staat te zijn zelfstandig PR-activiteiten op te zetten voor specifieke doelgroepen.

Als bedrijfshost(ess) dient de leerling in staat te zijn zelfstandig een bezoekersbeleid te ontwikkelen en specifieke evenementen op te zetten voor zowel eigen werknemers als externen.

Binnen dit specialisatiejaar worden twee cases aangeboden.

Case 1: De profitsector

Case 2: De non-profitsector.

Binnen elke case worden een aantal PR-activiteiten ingericht. Deze activiteiten kiest de school in samenspraak met het bedrijf of de instelling waarmee ze kan samenwerken gedurende het lopende schooljaar. De school zorgt ervoor dat een minimum van vier PR-activiteiten worden gerealiseerd. Voor de werkwijze zie blz. 10.

8 LESSENTABEL

8.1 Basisvorming 4

AV Godsdienst	2
AV Nederlands	2

8.2 Fundamenteel gedeelte 26

Component Zakelijke communicatie	8
AV Duits	2
AV Engels	2
AV Frans	3
AV Nederlands	1
Component Praktijk	4
PV Praktijk/Stages <i>Public relations</i>	4
Component Informatica	4
TV <i>Public relations/Toegepaste informatica</i>	4
Component Bedrijfsvorming	10
AV Kunstgeschiedenis	2
TV <i>Public relations/Toegepaste psychologie</i>	8

8.3 Complementair gedeelte 6

Voor de complementaire uren worden volgende keuzes voorgesteld.

AV	Duits	1/2 C
AV	Engels	1/2 C
AV	Frans	1/2 C
AV	Italiaans	2
AV	Kunstgeschiedenis	1/2 C
AV	Lichamelijke opvoeding	2
AV	Spaans	2
PV	Praktijk/Stages <i>Public relations</i>	2 C
TV	<i>Public relations/Toegepaste informatica</i>	2 C
TV	<i>Public relations/Toegepaste psychologie</i>	2 C
TV	<i>Toegepaste economie</i>	2

9 LEERINHOUDEN, LEERPLANDOELSTELLINGEN EN METHODOLOGISCHE WENKEN

AV Kunstgeschiedenis	2 u./w.
TV <i>Public relations/Toegepaste informatica</i>	4 u./w.
TV <i>Public relations/Toegepaste psychologie</i>	8 u./w.
Public relations	6 u./w.
Toegepaste psychologie	2 u./w.

1 BEGINSITUATIE

De leerlingen die in het specialisatiejaar 'Public relations TSO' instappen hebben een vooropleiding gevolgd in de onderliggende studierichting 'Onthaal en public relations TSO'. Deze studierichting heeft na het 2de leerjaar van de 3de graad de leerlingen opgeleid voor verschillende onthaalfuncties binnen de profit- en de non-profitsector (zie ook de Algemene beginsituatie van dit leerplan blz. 6). Dit veronderstelt dat de leerlingen vanuit hun stage-ervaringen, binnen een bedrijf, dienst of instelling, zelfstandig en vakkundig, met behulp van de gebruikelijke hulpmiddelen alle mogelijke activiteiten in verband met het onthaal, de administratieve en sociale begeleiding van groepen of individuen kunnen verrichten.

2 WERKWIJZE

Dit leerplan van het specialisatiejaar wordt uitgewerkt in twee cases:

- * een case voor de profitsector,
- * een case voor de non-profitsector.

In elke case worden een aantal PR-activiteiten uitgewerkt, die gebruikt worden zowel in de non-profit als in de profitorganisaties. Deze PR-activiteiten vindt u terug in de doelstellingen en de leerinhouden. Het is de bedoeling dat de school PR-activiteiten bestudeert zowel in een profit- als in een non-profitorganisatie. Zij stelt daartoe zelf de inhoud van de twee cases vast volgens de gemaakte afspraken met de gekozen organisaties. Zo leren de leerlingen al doende wat de verschillen tussen de twee sectoren zijn. Er is geen verschil in de methode van werken. Daarvoor is steeds eenzelfde procedure, een geheel van logische technische handelingen vereist. De verschillen zullen eerder te maken hebben met de bedrijfscultuur, een andere visie op de klant, op efficiëntie en effectiviteit, de beschikbaarheid van financiële middelen om professioneel te kunnen werken ... Dit alles moet een leerling in staat stellen, het jaar na zijn opleiding, een beroepskeuze te maken gebaseerd op een realiteitsgetrouwe visie op de arbeidsmarkt.

Men kan stellen dat in de non-profitsector de PR in de kinderschoenen staat. Nochtans smeekt de sector om een professionele aanpak. De tewerkstellingskansen zullen vooral in deze sector groeien. De leerlingen leren de methodologie van de PR-aanpak in de non-profitsector, zodat ze die later als uitvoerende medewerker kunnen hanteren als hulp van hun chefs. Dit geldt eveneens voor de profit-sector. Steeds meer bedrijven hechten steeds meer belang aan externe en interne relaties. Daarvoor worden eveneens uitvoerende medewerkers aangeworven. In de mate dat leerlingen reeds ingeschakeld werden in dit soort werk verhogen hun tewerkstellingskansen.

Nadat de school relaties heeft opgebouwd met een organisatie uit de profit- en/of non-profitsector begint de gevalstudie. Elke case bevat twee fasen. De eerste fase is voor de beide gevalstudies gelijk. Ze bestudeert immers de gekozen organisatie. Dit vindt u terug in de basisinformatie. Nadien in de tweede fase kiest de school afhankelijk van de noden van het moment in de organisatie een aantal PR-activiteiten.

Zij zorgt ervoor dat voldoende verschillende activiteiten aan bod kunnen komen. Uit de brede waaier van doelstellingen en leerinhouden per activiteit kiest de school een representatief aantal en dit in overeenstemming met de gemaakte afspraken met de betrokken organisatie. Deze afspraken worden het best reeds voorbereid in het 3de trimester van het voorafgaande schooljaar. Er moeten in totaal minstens vier verschillende activiteiten uitgewerkt worden. Het combineren van verschillende activiteiten is ook mogelijk.

PUBLIC RELATIONS

6 u./w.

3 DOELSTELLINGEN

3.1 Algemene doelstellingen

- De onderscheiden aspecten van de huisstijl en de organisatiecultuur kunnen onderscheiden en met voorbeelden in een gesprek kunnen illustreren.
- Het begrip 'identiteit' herkennen en toepassen.
- Een organisatie analyseren naar een actuele en gewenste communicatie met de beoogde doelgroepen.
- Een imago-onderzoek kunnen opmaken, uitvoeren en verwerken.
- Een rapport samenstellen waarin het imago wordt beschreven.
- Een analyse maken van de verschillende doelgroepen op basis van hun betrokkenheid, afhankelijkheid ...
- Een interview kunnen afnemen.
- Een nieuwe communicatiestructuur opstellen en op basis daarvan communicatiemiddelen uitwerken.
- De specifieke problematiek van de profit- en de non-profitsector kennen.

3.2 Leerplandoelstellingen

1ste fase

3.2.1 *BASISINFORMATIE*

- De profilering en doelstellingen van de organisatie kunnen herkennen.
- De ontstaansgeschiedenis, evolutie, organisatiestructuur, 'mission statement' kunnen opzoeken en omschrijven.
- Een knipselkrant kunnen samenstellen rond een bepaald thema.
- De soorten publieksgroepen kunnen analyseren en inventariseren.
- De soorten publieksgroepen zowel kwalitatief als kwantitatief kunnen indelen.
- De prioriteiten kunnen vastleggen op basis van belangrijkheid van de publieksgroepen afhankelijk van het budget.
- Een inventarisatie en evaluatie kunnen opmaken van de bestaande PR-technieken in de organisatie.

2de fase

3.2.2 *ORGANISEREN VAN EEN MEERDAAGS SEMINARIE VOOR EEN BELANGRIJKE PUBLIEKSGROEP VAN DE ORGANISATIE*

- Een doelgroep voor het organiseren van een seminarie kunnen samenstellen.
- Een seminariethema kunnen bepalen.
- Een gepaste datum kunnen vaststellen voor dezelfde doelgroep.
- Een activiteitenlijst kunnen opstellen.
- Een aankondiging kunnen ontwerpen.
- Een seminarie kunnen aankondigen.
- Bestanden kunnen updaten of aanleggen.
- Een uitnodiging voor het seminarie kunnen ontwerpen.
- Een draaiboek concreet kunnen opstellen.
- Hotels kunnen contacteren voor verblijfsaccommodatie en seminarieruimten.
- Aanwezige en bruikbare audiovisuele middelen kunnen inventariseren voor een bepaalde activiteit.

- Ontspanningsactiviteiten kunnen uitkiezen en reserveren.
- Afspraken kunnen vastleggen en schriftelijk bevestigen.
- ...

3.2.3 *ONTWIKKELEN VAN EEN BEZOEKERSBELEID*

3.2.3.1 *Het bepalen van de doelstellingen van het bezoekersbeleid*

- Voordelen van een bezoekersbeleid voor alle partijen kunnen formuleren.
- Mogelijke doelgroepen kunnen omschrijven en herkennen.
- Relevante doelgroepen op basis van vooropgestelde doelstellingen kunnen samenstellen.
- Adresbestanden(en) kunnen aanleggen met inachtneming van de wet op de privacy.
- De visuele identiteit (huisstijl) met het oog op het geplande bezoekersbeleid kunnen:
 - inventariseren
 - eventuele tekortkomingen vaststellen
 - suggesties voor verbetering geven.
- De bestaande bedrijfscultuur met het oog op een bezoekersbeleid kunnen analyseren:
 - inventariseren van de bedrijfscultuur
 - eventuele tekortkomingen vaststellen
 - suggesties voor verbetering geven.
- Conclusies nemen betreffende de huisstijl en de organisatiecultuur met het oog op het doorvoeren van het bezoekersbeleid.
- Vaststellen van de noodzakelijkheden op gebied van inhoudelijke noden, infrastructuur, aanwezig materiaal en personeel om een doeltreffend bezoekersbeleid door te voeren.
- Inventariseren van bestaande inhoud, infrastructuur, aanwezig materiaal en personeel.
- Vaststellen van noodzakelijke aanvullingen op gebied van inhoud, infrastructuur, materiaal en personeel.
- Noodzakelijke aanvullingen op gebied van inhoud, infrastructuur, materiaal en personeel begroten.
- Noodzakelijke voorzieningen op gebied van veiligheid: verzekering, veiligheid werknemers, veiligheid bezoekers, veiligheid productiegheheim ... vaststellen en begroten.
- Geschikte frequentie en periodes van het bezoekersbeleid kunnen bepalen.
- Onderzoek naar de concurrentie in aanverwante bedrijven kunnen uitvoeren.

3.2.3.2 *Het bezoekersbeleid*

- Het opmaken van een begroting voor bedrijfsbezoeken overeenkomstig het jaarlijks PR-budget en de vastgelegde prioriteiten.
- Het opmaken van een jaarplanning voor bedrijfsbezoeken met ruimte voor spontane aanvragen en onvoorziene omstandigheden.
- Het opmaken van een publiciteitsplan ter bekendmaking van het bezoekersbeleid.
- Het schriftelijk vastleggen van de procedures en de selectie voor de behandeling van aanvragen.
- Het opmaken van een standaarddossier voor de opvolging van aanvragen.
- Het opmaken van een flexibel standaardscenario.
- Het opmaken van een draaiboek voor een standaardbezoek.
- De inhoudelijke invulling van een standaardbezoek opmaken.
- Inventariseren van de nodige hulpmiddelen bij het overbrengen van een boodschap.
- Vastleggen van de procedures voor verwittiging van de betrokken diensten.
- Een standaardchecklist voor de voorbereiding van bedrijfsbezoeken opstellen.
- Middelen en technieken voor de interne communicatie omtrent het bezoekersagenda.
- Uitschrijven van welkomwoord, inleiding, rondleiding ...
- Documentatiemateriaal bij bedrijfsbezoeken verzamelen of ontwikkelen en eventueel kunnen tentoonstellen.
- Zorgen voor een herinneringsattentie aan het bezoek.
- Procedures en middelen voor de follow-up van bedrijfsbezoeken inventariseren, actualiseren, verzamelen en evalueren.

3.2.4 ORGANISATIE VAN EEN OPENDEURDAG

- De doelgroepen voor de festiviteiten vastleggen.
- Opmaken van de doelstellingen van de betrokken activiteit.
- Inventariseren van de conclusies uit fase 1 in functie van de activiteit.
- Aanleiding en thema van het gebeuren kunnen omschrijven.
- Een geschikte datum kiezen en de uurregeling uitschrijven.
- Locaties kunnen bepalen en de gemaakte afspraken bevestigen.
- Een lijst opstellen van de nodige voorzieningen.
- Een begroting voor het gebeuren kunnen opmaken.
- Een gedetailleerd concept voor het feestgebeuren kunnen uitwerken.
- Een gedetailleerde planning opmaken van de verschillende activiteiten.
- Een voorlopig programma opmaken.
- Een definitief programma opmaken.
- Offertes aanvragen aangaande de noodzakelijke "aanvullingen" betreffende infrastructuur, materiaal, catering, personeel, animatie, verblijfsaccommodatie voor de buitenlandse gasten bestuderen, selectie, contracten ...
- Definitieve afspraken maken inzake de noodzakelijke "aanvullingen" betreffende infrastructuur, materiaal, catering, personeel, animatie, verblijfsaccommodatie voor de buitenlandse gasten bestuderen, selectie, contracten ...
- Offertes aanvragen omtrent sociocultureel programma voor de buitenlandse gasten.
- Definitieve afspraken maken omtrent sociocultureel programma voor de buitenlandse gasten.
- Een publiciteitsplan opstellen.
- Een planning opmaken.
- Uit de verscheidene technieken ten behoeve van de interne communicatie de juiste kiezen.
- Een mailinglist opstellen.
- Uitnodigingen ontwerpen en opvolgen.
- Programmabrochures, speciale edities ontwerpen en opvolgen.
- De audio-visuels en andere visuele hulpmiddelen bepalen en verzamelen.
- (Een) bedrijfstentoonstelling(en) eventueel kunnen opstellen.
- Het parcours van de rondleidingen bespreken en vastleggen.
- De perscontacten verzorgen.
- Draaiboeken, checklists, situatieschetsen, tussentijdse begrotingen ... opstellen en bijwerken.
- Registratielijsten opstellen en bijhouden.
- Afspraken maken omtrent de technische organisatie en opvolgen.
- Veiligheidsvoorzieningen inventariseren.
- Welkomspreeches, inleidingen en bedankingen van de sprekers voorzien.
- Ceremonieel en protocol vastleggen en zorgen voor de uitvoering.
- Het onthaal organiseren.
- Briefings en repetities verzorgen.
- De follow-up van de manifestatie verzorgen.

3.2.5 ONTWIKKELEN VAN PERSRELATIES VOOR DE ORGANISATIE

- De media inventariseren (nationaal, regionaal).
- De publieksgroepen van de media kunnen onderzoeken en indelen.
- Gebeurtenissen die nieuwswaarde (kunnen) hebben in het bedrijf inventariseren.
- Uit de verschillende media mogelijkheden kiezen op basis van de nieuwswaarde.
- Een persbericht kunnen opstellen.
- Een persconferentie organiseren.
- Een persbezoek organiseren.

3.2.6 *ONTWIKKELEN VAN GESCHREVEN MATERIAAL VOOR EXTERNEN*

- De aard van een boodschap, een mededeling kunnen selecteren.
- Een 'homogeen' publiek kunnen samenstellen en hun bereikbaarheid kunnen vaststellen.
- Een geschikt medium kiezen.
- Een (promotionele) brief schrijven.
- Een folder, brochure, infokrant, samenstellen.
- Een krantprofiel en lezersprofiel bepalen.
- De periodiciteit van een infokrant bepalen.
- De noodzakelijke rubrieken bepalen.
- De samenstelling van een redactie kennen.
- De verantwoordelijkheden van de redactie kennen.
- Een interview kunnen afnemen en verwerken.
- Bestanden kunnen aanleggen.
- De verspreidingsmethode kennen en kunnen bepalen.
- Contacten met drukkerijen/verantwoordelijken voor drukwerk kunnen leggen.

3.2.7 *ONTWIKKELEN VAN GESCHREVEN MATERIAAL VOOR INTERNEN*

3.2.7.1 *Ontwikkelen van een onthaalbrochure voor werknemers*

- De informatiebehoefte van een nieuwe werknemer kunnen inschatten.
- Nieuwe werknemers kunnen interviewen.
- Enquêtes bij nieuwe werknemers kunnen afnemen.
- De mededelingsbehoefte bij werkgever/verantwoordelijken kunnen inschatten.
- Een 'homogeen' publiek kunnen herkennen en selecteren.
- Een geschikt medium kunnen selecteren voor een bepaald doel.
- Een brochure kunnen samenstellen.
- Boodschappen kunnen selecteren.
- Teksten verzorgd uitschrijven.
- Beeldmateriaal kunnen uitkiezen op basis van een vooropgesteld doel.
- Een prototype kunnen ontwikkelen.
- Aandacht besteden en hebben voor lay-out/druktechnische eisen en huisstijl.

3.2.7.2 *Ontwikkelen van een intern tijdschrift*

- Weten hoe een redactie samengesteld wordt.
- De verantwoordelijkheden van de redactie kennen.
- Een 'krantprofiel' en 'lezersprofiel' kunnen herkennen en selecteren.
- De periodiciteit kunnen vastleggen.
- Een budget kunnen opstellen.
- Rubrieken kunnen indelen en de betrokken teksten kunnen selecteren.
- Reclamecriteria kennen en kunnen toepassen (spiegel-, venster-, microscoop- en telescoopfunctie).
- Drukkerijen/verantwoordelijken voor drukwerk kunnen contacteren en afspraken bevestigen.
- De samenstelling van een nummer kennen en kunnen verzorgen.

3.2.8 *OPMAKEN VAN EEN PROMOTIECAMPAGNE*

- Het doel van een promotiecampagne kunnen definiëren.
- De aard van de boodschap die de organisatie wil mededelen herkennen.
- Het algemeen belang van de boodschap kunnen omschrijven.
- De doelgroep van de boodschap kunnen selecteren.

- De bereikbaarheid van de doelgroep kunnen bepalen.
- Het geschikte media kiezen in functie van vooropgestelde criteria.
- Een evaluatiesysteem ontwikkelen.
- Teksten met verzorgde lay-out uitschrijven.
- Beeldmateriaal selecteren of ontwikkelen.
- Persmensen contacteren.

3.2.9 *ONTWIKKELEN EN VERSTEVIGEN VAN DE RELATIES MET DONATEURS/SPONSORS*

- De doelstellingen van de (non-profit)organisatie kunnen uitschrijven.
- Een motivatieonderzoek uitvoeren naar de beweegredenen van de donateurs/sponsors.
- Bestanden per 'doelgroep' aanleggen en bijhouden.
- Een motiveringsrapport opstellen van een 'gebeurtenismoment' waarbij donatie/sponsoring kan gevraagd worden.
- Concretisering van het plan door het bepalen van de doelstellingen.
- De aard van de boodschap die de organisatie wil mededelen bij de gebeurtenis selecteren.
- De doelgroep van de boodschap (gebeurtenis) kunnen bepalen.
- De beste en noodzakelijke mediamiddelen uitkiezen in functie van de doelstellingen (vastgelegde criteria).
- Teksten met verzorgde lay-out uitschrijven.
- Beeldmateriaal selecteren.
- Het geschreven materiaal verzenden en opvolgen.
- De mailing evalueren.
- De gebeurtenis evalueren.
- De opvolging van de gebeurtenis:
 - steunende personen en firma's bedanken
 - de bestemming van het geld mededelen
 - een donateurs-/sponsoringbestand aanleggen en/of vervolledigen.

3.3 Attitudes en sociale vaardigheden

De volgende houdingen en vaardigheden dienen ook in het specialisatiejaar verder ingeoeffend te worden.

- Vlotheid in stijl en voorkomen, aangepast aan de etiquette nastreven uit respect voor de medemens.
- Handelen binnen het kader van de ethische code voor PR.
- Discretie en eerlijkheid nastreven met oog voor de "commerciële" belangen van het bedrijf of de organisatie.
- Bereid zijn tot compromis, met zin voor diplomatie.
- Durven de eigen verantwoordelijkheid opnemen.
- Eigen gedrag durven kritisch benaderen.
- Sociaal-voelend en sociaal-vaardig zijn.
- Optimistische ingesteldheid nastreven.
- Gezond zelfvertrouwen met zin voor initiatief vertonen.
- Organisatietalent ontwikkelen.
- Ruime belangstelling en enthousiast engagement tonen.
- Flexibiliteit en stressbestendigheid binnen een wisselend takenpakket tonen.
- Contactvaardig zijn en een vlotte samenwerking nastreven.
- Betrouwbaar zijn en discreet optreden.

4 LEERINHOUDEN

1ste fase

4.1 De basisinformatie

- Wat is de huisstijl/organisatiecultuur?
 - eigenheid profilering:
 - . soorten producten, diensten
 - . doelstellingen van de organisatie ...
 - ontstaansgeschiedenis en evolutie
 - organisatiestructuur
 - 'mission statement' (belangrijk voor bedrijfscultuur)
 - imago-onderzoek naar naambekendheid, via interviews en enquête
 - bedrijfslogo
 - knipselkrant (nagaan van de publieke opinie in verband met de organisatie en de sector waarin ze actief is)
 - analyse en inventarisatie van de soorten publieksgroepen:
 - . zowel kwalitatief als kwantitatief
 - . vaststellen van verschillende publieksgroepen (doel = prioriteiten vastleggen op basis van belangrijkheid van de groepen en de budgetgrootte)
- Een rapport samenstellen over het imago en de bestaande werking van de organisatie aan de hand van:
 - jaarverslagen
 - documentatie over de organisatie
 - interviews met medewerkers
 - gesprek met de directie
 - activiteitenkalender
 - persberichten
 - ...
- Analyseren van de bestaande communicatie met de verschillende doelgroepen
 - kwantitatief: opstellen van een communicatiematrix (welke groepen krijgen welke communicatiemiddelen?)
 - kwalitatief
- Welke nieuwe communicatiemiddelen kunnen we gebruiken?

2de fase

4.2 Organiseren van een meerdaags seminarie voor een belangrijke publieksgroep van de organisatie

- Kiezen van mogelijke doelgroepen (klanten, leveranciers ...).
- Kiezen van een seminariethema.
- Kiezen van een gepaste datum, vergelijken in tijdschriften met het reeds bestaan van andere initiatieven voor dezelfde doelgroep.
- Opstellen van een schema met activiteiten.
- Aankondigen van seminarie in gepaste tijdschriften.
- Ontwerpen van de 'aankondiging'.
- Updaten of aanleggen van de bestanden.
- Ontwerpen van een uitnodiging (brief, folder van het seminarie).
- Schrijven van een draaiboek waarin activiteiten worden gekoppeld aan een datum en een verantwoordelijke persoon.
- Contacten met hotels voor verblijfsaccommodatie en seminarieruimten.

- Controleren of audiovisuele mogelijkheden aanwezig zijn.
- Kiezen van ontspannende activiteiten: culturele sector en/of ontspannende sector.
- Vastleggen van data en schriftelijk bevestigen.
- ...

4.3 Ontwikkelen van een bezoekersbeleid

4.3.1 AFBAKENEN VAN DE DOELSTELLINGEN VAN HET BEZOEKERSBELEID

- Voordelen van een bezoekersbeleid
 - voor het bedrijf
 - voor de bezoekers
- Mogelijke doelgroepen:
 - karakteristieken
 - specifieke verwachtingen
 - mogelijke reacties
- Relevante doelgroepen op basis van vooropgestelde doelstellingen
- Aanleggen adressenbestand(en) met in achtname van de wet op de privacy
- De visuele identiteit (huisstijl) met het oog op het geplande bezoekersbeleid
 - inventarisatie huisstijl
 - vaststellen van eventuele tekortkomingen
 - suggesties voor verbetering
- Analyse van de bestaande bedrijfscultuur met het oog op een bezoekersbeleid
 - inventarisatie bedrijfscultuur
 - vaststellen van eventuele tekortkomingen
 - suggesties voor verbetering
- Conclusies huisstijl en bedrijfscultuur met het oog op het doorvoeren van het bezoekersbeleid
- Vaststellen van de noodzakelijkheden op gebied van inhoudelijke noden, infrastructuur, aanwezig materiaal en personeel om een doeltreffend bezoekersbeleid door te voeren
- Inventaris van bestaande inhoud, infrastructuur, aanwezig materiaal en personeel
- Vaststellen van noodzakelijke aanvullingen op gebied van inhoud, infrastructuur, materiaal en personeel:
 - vaststellingen
 - begrotingen
- Vaststellen van noodzakelijke voorzieningen op gebied van veiligheid: verzekering, veiligheid werknemers, veiligheid bezoekers, veiligheid productiegeheim ...
 - vaststellingen
 - begrotingen
- Geschikte frequentie en periodes
- Concurrentie in aanverwante bedrijven

4.3.2 HET BEZOEKERSBELEID

- Opmaken van een begroting voor bedrijfsbezoeken overeenkomstig het jaarlijks PR-budget en de prioriteiten
- Opmaken van een jaarplanning voor bedrijfsbezoeken met ruimte voor spontane aanvragen en onvoorziene omstandigheden
- Opmaken van een publiciteitsplan ter bekendmaking van het bezoekersbeleid
- Schriftelijk vastleggen van de procedures en de selectie voor de behandeling van aanvragen
- Opmaken van een standaarddossier voor de opvolging van aanvragen
- Opmaken van een flexibel standaardscenario
- Opmaken van een draaiboek voor een standaardbezoek
- De inhoudelijke invulling van een standaardbezoek
- Inventarisatie van de nodige hulpmiddelen bij het overbrengen van een boodschap

- Vastleggen van de procedures voor verwittiging van de betrokken diensten
- Een standaardchecklist voor de voorbereiding van bedrijfsbezoeken
- Middelen en technieken voor de interne communicatie omtrent het bezoekersagenda
- Uitschrijven van welkomwoord, inleiding, rondleiding ...
- Documentatiemateriaal bij bedrijfsbezoeken:
 - gebruik van bestaand materiaal of het ontwikkelen ervan
 - ontwerpen van transparanten, audio-visuels en andere visuele hulpmiddelen
 - profielbrochure
- Een herinneringsattentie aan het bezoek: selectie van "give aways" of relatiegeschenken
- Procedures en middelen voor de follow-up van bedrijfsbezoeken (evaluatie, bedanking, rapportering, reportage, enquête ...)

4.3.3 *UITWERKEN VAN ENKELE SPECIFIEKE BEDRIJFSBEZOEKEN*

- Een VIP-bezoek met lunch: selectie, berekening en organisatie van maaltijden, recepties ...
- Een meerdaags bezoek of incentive voor een internationaal gezelschap: met uitwerking van het socio-cultureel programma, aanvullende festiviteiten en de organisatie van het verblijf
- Prominente bezoeken met uitwerking van het nodige protocol

Deze items kunnen de leerlingen ook als taak krijgen voor hun GIP of in hun stageplaats.

4.4 Organisatie van een opendeurdag

- Keuze van de doelgroepen voor de festiviteiten
- Keuze van de doelstellingen
- Inventarisatie van de conclusies uit fase 1
- Het feestgebeuren
 - aanleiding en thema
 - concrete doelstellingen
 - concrete afbakening van de doelgroep
 - geschikte data en tijdstip
 - locaties en voorzieningen
- Begroting
- Uitwerken van een gedetailleerd concept voor het feestgebeuren
- Welke activiteiten zijn er gepland?
 - plaats, dag en uur
 - situatieschets
 - afbakening specifieke doelgroep
- Kostenraming

Concrete mogelijke opdrachten

- Opmaken van een voorlopig programma.
- Vastleggen van de definitieve scenario's.
- Prospectie aangaande de benodigde extra infrastructuur, materiaal, catering, personeel, animatie, verblijfsaccommodatie voor de buitenlandse gasten: aanvraag offertes, bestudering, selectie, contracten, ...
- Opmaken van een socio-cultureel programma voor de buitenlandse gasten.
- Opmaken van een publiciteitsplan.
- Opmaken van een planning voor de gekozen activiteit.
- Keuze van de verscheidene technieken ten behoeve van de interne communicatie.
- Opmaken van een mailinglist.

- Ontwerpen en opvolgen van:
 - uitnodigingen
 - programmabrochures, speciale edities.
- Keuze uit de beschikbare audio-visuels en andere visuele hulpmiddelen.
- Opstellen van bedrijfstentoonstellingen.
- Vastleggen van het parcours van de rondleidingen.
- Verzorgen van de perscontacten:
 - uitnodiging
 - persmap
 - persbericht
 - knipselkrant
 - persdesk
 - ...
- Opstellen en bijwerken van:
 - draaiboeken
 - checklists
 - situatieschetsen
 - tussentijdse begrotingen
 - ...
- Opmaken van de registratielijsten, badges, voorbehouden plaatsen ...
- De technische organisatie:
 - wat?
 - waar?
 - wanneer?
 - wie is verantwoordelijk?
 - hoe?
- Inventarisatie van veiligheidsvoorzieningen
- Opmaken van:
 - welkomspeeches
 - inleidingen en bedankingen van de sprekers.
- Vastleggen van ceremonieel en protocol.
- De organisatie van het onthaal:
 - wat?
 - wie?
 - waar?
 - wanneer?
 - hoe?
- Selectie van "give aways", documentatie en relatiegeschenken.
- Opstellen van briefings en het houden van een repetitie.
- De follow-up van de manifestatie:
 - controle
 - evaluatie
 - afrekening
 - bedankingen
 - reportage
 - knipselkrant
 - speciale editie personeelskrant
 - ...

4.5 Ontwikkelen van persrelaties voor de organisatie

- Inventarisatie van de media:
 - nationaal, regionaal
 - soort:
 - . geschreven pers
 - . gesproken pers
- Onderzoek naar het publiek van deze media
- Inventarisatie van gebeurtenissen die nieuwswaarde (kunnen) hebben in het bedrijf
- Afhankelijk van de nieuwswaarde kiezen voor:
 - persbericht
 - persconferentie
 - persbezoek
- Schrijven van een persbericht
- Organiseren van een persconferentie:
 - voorbereiding:
 - kiezen van een geschikte datum
 - ontwerpen en verzenden van de uitnodiging
 - bepalen van het uur en de duur van de persconferentie
 - selectie van de sprekers
 - maken van naambordjes
 - voorbereiden van de vragen
 - opstellen van een persmap
 - opstellen van een lijst met mogelijke vragen en antwoorden
 - aanleggen van een lijst met uit te nodigen (pers)mensen
 - opstellen van een uitnodigingsbrief
 - voorbereiden van het onthaal
 - uitvoering:
 - onthaal van de persmensen
 - uitvoeren van het plan volgens voorbereiding
- Organiseren van een persbezoek
(zie bezoekersbeleid: speciale doelgroep pers)

4.6 Ontwikkelen van geschreven materiaal voor externen

- Selecteren van de aard van de boodschap die de organisatie wil mededelen
- Bepalen van het 'homogeen' publiek en hun 'bereikbaarheid' nagaan
- Uitkiezen van een medium overeenkomstig de doelgroep
 - brief
 - folder
 - brochure
 - infokrant
- Schrijven van een (verkoop)brief
- Ontwikkelen van een folder
- Ontwikkelen van een brochure
- Ontwikkelen van een infokrant
 - bepalen van 'krantprofiel' en 'lezersprofiel'
 - bepalen van de periodiciteit
 - ontwikkelen van rubrieken
 - samenstellen van een redactie
 - vastleggen en bepalen van de verantwoordelijkheden van de redactie
 - afnemen en verwerken van interviews

- aanleggen van bestanden
- bepalen van de verspreidingsmethode
- contacten met drukkerijen/verantwoordelijken voor drukwerk

4.7 Ontwikkelen van geschreven materiaal voor internen

4.7.1 *ONTWIKKELEN VAN EEN ONTHAALBROCHURE VOOR WERKNEMERS*

- De informatiebehoefte van een nieuwe werknemer
 - wat?
 - wanneer?
 - hoe?
- Interviews en enquêtes bij nieuwe werknemers
- De medelingsbehoefte bij werkgever/verantwoordelijken
- Afbakenen van een 'homogeen' publiek (belangrijk voor grote ondernemingen)
- Uitkiezen van een medium in functie van de doelgroep
 - brief
 - folder
 - brochure
 - infokrant
- Opmaken van een brochure:
 - welke boodschappen?
 - uitschrijven van de teksten
 - uitkiezen van beeldmateriaal
 - ontwikkelen van een prototype
 - aandacht voor lay-out/druktechnische eisen en huisstijl

4.7.2 *ONTWIKKELEN VAN EEN INTERN TIJDSCHRIFT*

- Samenstelling van een redactie
- Verantwoordelijkheden van de redactie
- Bepalen van het 'krantprofiel' en het 'lezersprofiel'
- Bepalen van de periodiciteit
- Bepalen van een budget
- Bepalen van de rubrieken
- Specifieke criteria bij volgende onderwerpen: spiegel-, venster-, microscoop- en telescoopfunctie
- Het contact met drukkerijen/verantwoordelijken voor drukwerk
- Het schrijven van een nummer:
 - bepalen van een aantal artikels
 - taakverdeling: redactie, journalisten ...
 - afnemen en verwerken van interviews
 - uitkiezen van beeldmateriaal

4.7.3 *ONTWIKKELEN VAN EEN ONTHAALBROCHURE VOOR STAGIAIRS PR*

Kan als extraoefening of als een onderdeel van de GIP uitgewerkt worden.

4.8 Opmaken van een promotiecampagne

- Conceptontwikkeling:
 - het bepalen van de doelstellingen van de campagne (weten, interesse opwekken, gedragsverandering ...)
 - de boodschap die de organisatie wil mededelen aflijnen
 - het publiek/de doelgroep van de boodschap en hun bereikbaarheid aflijnen
 - welke media gebruiken we in functie van de bovenstaande criteria?
- Een evaluatiesysteem uitwerken.
- Uitschrijven van teksten met verzorgde lay-out.
- Welk beeldmateriaal gebruiken?
- Hoe het contact met de pers verzorgen?

4.9 Ontwikkelen en verstevigen van de relaties met donateurs/sponsors

- Doelstellingen van de (non-profit)organisatie
- Motivatie waarom anderen (organisaties, privé-personen) de eigen organisatie zouden willen of kunnen steunen
- Aanleggen van bestanden per 'doelgroep' en hun 'bereikbaarheid' nagaan
- Voor welke 'gebeurtenissen' kan er donatie worden gevraagd
- Concretisering van de doelstellingen van het te realiseren plan
- De boodschap die de organisatie wil mededelen
- Het publiek/doelgroep van de boodschap
- Uitkiezen van de media (brief, folder ...) aan de hand van bovenstaande criteria
- Uitschrijven van teksten
- Het verzamelen van beeldmateriaal
- Het verzenden van het geschreven materiaal
- Evaluatie van:
 - de mailing
 - de gebeurtenis
- Het bedanken van de steunende personen en firma's
- Het mededelen van de bestemming van het geld (= concrete realisaties)
- Het aanleggen van een bestand met donateurs

TOEGEPASTE PSYCHOLOGIE

2 u./w.

3 DOELSTELLINGEN

3.1 Algemene doelstellingen

- De aspecten van de organisatiecultuur kunnen herkennen.
- De karaktertrekken van de specifieke doelgroepen kunnen onderscheiden.
- De psychologie van de gespreksvoeringstechnieken kennen en kunnen toepassen.
- De psychologie van de groepsdynamica kunnen herkennen.

3.2 Sociale vaardigheden

Het organiseren van de aangehaalde manifestaties vraagt een aantal vaardigheden die het best binnen de school geoefend worden. Daarnaast bieden de stageplaatsen de ideale omgeving voor de realiteitsgebonden ervaringen.

We leggen de klemtoon op:

- degelijk teamwerk,
- goede taakverdelingen,
- het correct naleven en uitvoeren van gemaakte afspraken,
- een adequaat leiderschap, daar waar dit wordt vereist.

Hierbij gaat de nodige aandacht naar:

- het scheppen van de hiervoor noodzakelijke voorwaarden
- de noodzakelijke training krijgen
- de evoluties binnen de groep.

De volgende sociale vaardigheden dienen in elk geval regelmatig geëvalueerd te worden, met de nodige remediëringkansen voor de leerlingen. De toepassingen binnen de beroepswereld gebeuren in samenwerking met de stageplaatsen en de stagebegeleiders.

- Een basishouding (respect, echtheid, openheid, empathie, evenwichtigheid) wordt overal nagestreefd **in samenwerking met de andere leraren**.
- Gedragsobservatie leren uitvoeren, vaststellen en de mogelijke oorzaken herkennen.
- Het ontwikkelen van een gezonde assertiviteit.
- Het inoefenen van een correcte zelfobservatie: mening formuleren, kritiek geven en ontvangen, complimenten geven en ontvangen, emoties uiten, vragen durven stellen ...
- Geweldloze conflicthanteringstechnieken leren beheersen.
- Conflicthantering in klasverband leren toepassen.
- Herkennen en analyseren van conflictsituaties die zich kunnen voordoen (klas/stage).
- Leren functioneren in groep(en) (teamwerking).
- Herkennen en vergelijken van de verschillende leiderschapsstijlen (op stageplaatsen).
- Het hanteringsgedrag voor ondergeschikten herkennen en kunnen toepassen.
- De invloed van interpersoonlijke relaties op de persoonlijkheid herkennen.
- De invloed van het groepsfunctioneren op de identiteit herkennen.
- Aantonen dat taakacceptatie leidt tot motivatie.
- Aantonen dat motivatie leidt tot satisfactie.
- Criteria kennen die de bedrijven toepassen bij sollicitatie en jobevaluatie.

4 LEERINHOUDEN

4.1 Korte beschrijving van: psychologie, toegepaste psychologie in functie van de onderstaande leerinhouden.

4.2 Sociale vaardigheden

- Basishoudingen:
 - respect
 - echtheid
 - openheid
 - empathie
 - evenwichtigheid (= stressbeheersing ...)
- Toepassingen op de beroepswereld:
hoe kunnen deze attitudes concreet vorm krijgen binnen een klas, een bedrijf (op de stageplaats)?
- De definitie van de volgende begrippen die gehanteerd worden binnen de sociale vaardigheden en geïllustreerd met voorbeelden:
 - gedragsobservatie: (observatie/interpretatie)
 - assertiviteit: (agressiviteit/subassertiviteit)
- Oefeningen in zelfobservatie: mening formuleren, kritiek geven en ontvangen, complimenten geven en ontvangen, emoties uiten, vragen durven stellen ...
- Geweldloze conflicthanteringstechnieken
 - gebruik van het denkkader voor conflicthantering in klas
 - analyse van moeilijkheden die zich concreet voordoen (stage) of kunnen voordoen in de beroepswereld

4.3 Functioneren in groepen

- Gedragsverklaring vanuit de Territoriumleer Bakker
- Voorbeelden van gedrag vanuit de Territoriumleer Bakker
- Leiderschap en groepsfunctioneren
 - herkennen en vergelijken van de verschillende leiderschapsstijlen op stageplaatsen
 - hanteringsgedrag voor ondergeschikten, uitvoerenden in relatie tot dit leiderschap
 - resultaatgericht teamwerk en taakverdeling
 - spreken voor grote groepen (oefenen en gebruikmaken van video)

4.4 Persoonlijkheid en persoonlijkheidsontwikkeling

- Aandacht voor de invloed van ervaring in de persoonlijkheidsopbouw
- Sociale psychologie
 - interpersoonlijke relaties en de invloed ervan op de persoonlijkheid
 - groepsfunctioneren en identiteit

4.5 Arbeid en motivatie

- Begripsafbakening: arbeid
- Begripsafbakening: motivatie
- Motivatietheorieën:
 - motivatie als taakacceptatie
 - motivatie en satisfactie

- Persoonlijkheidsvisie in relatie tot arbeid
 - gebruikte criteria in bedrijven bij sollicitatie en jobevaluatie
 - leren solliciteren:
 - zelfanalyse
 - jobanalyse
 - schrijven van persoonlijke brief, opstellen van curriculum vitae
 - toepassingen en oefeningen

KUNSTGESCHIEDENIS

2 u./w.

Ook het vak Kunstgeschiedenis dient gegeven te worden binnen de visie van een specialisatiejaar. Hiermee bedoelen we heel concreet dat de vroegere verworven kennis en inzichten dienen toegepast en eventueel verder uitgediept binnen het geheel van de door de school gekozen projecten.

3 DOELSTELLINGEN

3.1 Algemene doelstellingen

Vermits heel wat PR-manifestaties zich vertalen in of in samenwerking met culturele activiteiten behoren volgende doelstellingen essentieel tot het specialisatiejaar.

- De visuele identiteit van de organisatie kunnen herkennen en omschrijven.
- De bedrijfsfilosofie, indien kunst of kunstsporing tot het referentiekader van de organisatie behoren, kunnen formuleren.
- Het opzetten van een kunsttentoonstelling kunnen organiseren.
- Het organiseren van socioculturele programma's.
- Het verdiepen van de eigen esthetische gevoeligheid.
- Uit de culturele denkpatronen van het verleden conclusies kunnen trekken over het heden.
- Het ontwikkelen van een gezonde kritische zin.
- De raakvlakken tussen, enerzijds het bedrijfsleven en de non-profitsector en anderzijds de culturele sector kunnen herkennen.

3.2 Specifieke doelstellingen

- De geschiedenis van de firma, de sector of de instelling door middel van beeldmateriaal kunnen beschrijven.
- De geschiedenis van de firma, de sector of de instelling door middel van beeldmateriaal kunnen voorstellen.
- De architectuur van het gebouw kunnen herkennen en beschrijven.
- Aan de hand van een aantal criteria de industrieel-archeologische waarde van een gebouw kunnen inschatten.
- De aanwezige kunstwerken in een gebouw kunnen beschrijven.
- De esthetische analyse van de eigen huisstijl kunnen uitvoeren.
- Vanuit een aantal documenten het cultuurbeleid van de overheid/of de organisatie kunnen omschrijven.
- De culturele meerwaarde van specifieke relatiegeschenken kunnen omschrijven.
- Achtergrondmuziek kunnen selecteren en duiden in functie van een activiteit.
- Een culturele uitstap kunnen organiseren.
- Een culturele uitstap, een cultuur bezoek kunnen beschrijven.
- De verschillende culturele informatiebronnen kunnen inventariseren.
- Een vlot en correct gebruik van enkele culturele termen nastreven.
- Een vlot gebruik van moderne mediatechnieken nastreven.
- Een continue-aandacht voor nieuwe mediatechnieken ontwikkelen.
- Een (kunst) tentoonstelling kunnen opzetten.
- Bezoekers kunnen rondleiden op een tentoonstelling.

4 LEERINHOUDEN

De leerinhouden van de onderstaande onderwerpen dienen concreet te worden aangeleerd vanuit enkele voorbeelden toegepast op de gekozen projecten en activiteiten.

- Het cultuurhistorische en artistiek erfgoed van Vlaanderen
- De folklore in Vlaanderen
- De Vlaamse archeologie (Romeins, middeleeuws, industrieel)
- Een plan en organogram van een kunstgalerij, museum, cultureel centrum ...
- Enkele voorbeelden van kunstsporing van bedrijven en overheidsinitiatieven
- De geschiedenis van het bedrijf of de instelling:
 - weergeven vanuit het aanwezige beeldmateriaal
 - visueel voorstellen
- De inplanting van een bedrijf situeren vanuit volgende aspecten:
 - gelijkaardige architectuur
 - historisch
 - ruimtelijke ordening
 - industrieel-archeologisch
- De esthetische analyse van de huisstijl van het bedrijf of de instelling:
 - het logo:
 - . kleur
 - . lettertype
 - . lay-out
 - intern en extern drukwerk:
 - . kleur
 - . lettertype
 - . lay-out
 - bewegwijzering in het bedrijf:
 - . kleur
 - . lettertype
 - . lay-out
 - het meubilair in het gebouw:
 - . keuze
 - . uitzicht
 - . schikking
 - aanwezige kunstwerken:
 - . vorm
 - . inhoud
 - . "kunst" aankoop- of huurbeleid
- Overheidsinitiatieven in verband met kunst en mogelijke subsidies
- Relatiegeschenken met een meerwaarde:
 - kunstwerken
 - boeken
 - culturele uitstappen of reizen
 - theater
 - concert
- De achtergrondmuziek bij:
 - vernissages
 - recepties
 - lunches
 - tentoonstellingen
 - ...

- Culturele uitstappen:
 - voorbereiden via het vergelijken van kunstkritieken
 - nabespreken door het schrijven van verslagen
 - . monumenten
 - . folklore
 - . musea
 - . concerten
 - ...
 - opzoeken van de nodige documentatie
 - . bibliotheken - mediatheken
 - . documentatiecentra
 - . musea
 - . vakliteratuur
- Het gebruik van moderne mediatechnieken:
 - dia- en overheadprojector
 - videocamera
 - cd-i
 - nieuwe tendenzen
- Het uitbouwen van tentoonstellingen:
 - keuze van de panelen
 - ophangingsmogelijkheden
 - verschillende vitrinekasten
 - de belichting en verlichting
 - de verzekering
 - het contact met de kunstenaars
 - de catalogus, de folder, het persbericht
 - de vernissage
 - de fotoreportage van het gebeuren
 - de rondleiding van de bezoekers

3 DOELSTELLINGEN

TV *Toegepaste informatica* is in hoofdzaak een ondersteunend vak ondergeschikt aan de doelstellingen van de concrete cases en in het bijzonder voor de vakken TV *Public relations*, de verschillende taalvakken en het vak Kunstgeschiedenis.

De leerlingen moeten een aantal soorten software beheersen:

- een tekstverwerkingsprogramma: opstellen en vormgeven van specifiek drukwerk: een rapport, een uitnodiging, een draaiboek, een affiche, schriftelijke communicatie, opstellen en verzenden van mailings ...;
- een grafisch programma: de vormgeving verzorgen van bovengenoemde taken;
- een rekenblad: het verwerken van een enquête tot een presenteerbaar resultaat;
- een elektronische agenda: het plannen van manifestaties en acties.

De zelfredzaamheid is hier primordiaal. Het is de bedoeling dat de leerlingen in hun werksituaties zelfstandig kunnen werken in een geïnformatiseerde omgeving.

Binnen het specialisatiejaar 'Public relations TSO' is het essentieel dat de leerlingen de huisstijl van het bedrijf of de organisatie respecteren.

4 LEERINHOUDEN**4.1 Tekstverwerking**

- werken met tabellen
- mail-merge ontwikkelen en toepassen
- gegevens, grafieken en illustraties uit andere software integreren in een lopende tekst
- vormgeving en uitvoering van een enquêteformulier, een rapport, een draaiboek, een brief, een uitnodiging en diverse formulieren

4.2 Grafische

- creëren en vormgeven van tekstvlakken, illustraties en grafische elementen
- basisvormgeving van een folder, een brochure, een affiche, een persbericht
- gegevens en grafieken uit andere programma's integreren

4.3 Rekenblad

- verwerken van geturfde gegevens in tabellen
- berekenen van percentages ... bij de verwerking van een enquête
- omzetten van tabelmateriaal in verschillende grafieken

4.4 Elektronische agenda

- het invoeren, oproepen, bijhouden en opvolgen van een elektronische organizer.

5 METHODOLOGISCHE WENKEN

5.1 Twee fases

In een eerste fase verzamelt de school die informatie over het bedrijf (zowel voor de profit- als non-profitorganisatie) wat haar in staat stelt de eigenlijke opdracht perfect uit te voeren.

In een tweede fase maakt de school een keuze van één of meer te organiseren PR-evenementen of activiteiten, waarbij zowel de profit- als de non-profitorganisatie aan bod komt. Dit doet ze afhankelijk van de noden van de organisatie waarmee ze samenwerkt. Ze tracht andere technieken aan te wenden in de profit- dan in de non-profitcase. Zo krijgen de leerlingen een ruimere ervaring.

Hiervoor ontwikkelt de leraar in de klas in samenspraak met de leerlingen een concept. Hierbij zijn er twee mogelijkheden. Ofwel geeft het bedrijf het concept, ofwel stelt de leraar in samenspraak met het bedrijf een concept op.

De beschreven PR-technieken en aandachtspunten zijn niet-exhaustief. Deze kan naargelang van de gemaakte afspraken met het bedrijf gewijzigd worden.

Combinaties van activiteiten zijn ook mogelijk. Zie hiervoor ook de werkwijze na de beginsituatie.

5.2 Een geïntegreerd jaarplan

We suggereren dat leraren van de verschillende vakken die aan bod komen in deze studierichtingen een gezamenlijk geïntegreerd jaarplan opstellen. Zodoende kan in overleg met elke vakleraar en rekening houdend met het eigen leerplan een uitwerking van de cases in elk vak optimaal aan bod komen. Op momenten dat de leraren van het vak TV *Public relations* geen specifieke taken kunnen doorschuiven naar de ondersteunende vakken krijgen de specifieke eigen leerstofdelen de nodige aandacht.

Als voorbeeld volgt hieronder een model van een geïntegreerd jaarplan (zie blz. 33).

MODEL GEINTEGREERD JAARPLAN

Vakken	Leerinhouden	Doelstellingen	Te realiseren in de vakken <i>(onvolledig, louter als voorbeeld)</i>							
			Public relations	Toegepaste psychologie	Kunst	Informatica	Stages	Moderne Vreemde Talen		
Maand	Cases/activiteiten									
September										
Oktober										
November										
...										

5.3 Ondersteuning van de andere vakken

De vakken **Toegepaste informatica**, **Kunstgeschiedenis**, **Toegepaste psychologie**, krijgen in dit leerplan specifieke leerinhouden die telkens moeten worden gegeven (zie punt 2 Werkwijze, blz. 10)) in toepassing van de gekozen activiteiten, doelstellingen en leerinhouden. Het arbeidsoriënterend karakter van dit specialisatiejaar staat immers centraal. Het is vanzelfsprekend dat de stageplaatsen via het stageleerplan hier ook een grote betrokkenheid toebedeeld krijgen.

In het vak **Nederlands** en in de andere **taalvakken** wordt het redactionele werk aangebracht: het opmaken, uitwerken, telefoneren, vergaderen en notuleren, alle noodzakelijke correspondentie, de taalkundige aspecten van uitnodigingen, programmabrochures en andere edities, persberichten en -artikels, verwelkomings- en andere toespraken, rapporteren en het maken van reportages, het schrijven van scenario's en commentaren voor audio-visuels ...

In elk stadium van de caseontwikkeling zijn voldoende taalkundige aspecten voorradig, die al naargelang van de organisatie en de doelgroepen, maar ook afhankelijk van de moeilijkheidsgraad kunnen worden vertaald of doorgevoerd van Nederlands naar de andere taalvakken.

Het spreekt vanzelf dat niet alle aangehaalde onderwerpen in dezelfde mate dienen te worden behandeld in de verschillende vreemde talen. Regelmatig overleg zorgt ervoor dat de verschillende items aan bod kunnen komen in de verschillende talen. Het is beter één onderwerp grondig uit te werken in één vreemde taal dan een oppervlakkige benadering in de verschillende talen. Bij een volgende activiteit wisselt men de onderwerpen in de vreemde taal.

Hoewel de kennis van vreemde talen belangrijk is, is het niet mogelijk dezelfde kennis te verlangen in de verschillende vreemde talen. Ook hier kunnen goede afspraken zorgen voor een efficiënte benadering van de verscheidene items in de verschillende vreemde talen.

Het gebruik van moderne audiovisuele middelen wordt sterk aanbevolen.

De samenwerking is echter voor een specialisatiejaar essentieel.

5.4 Relatie met de geïntegreerde proef

Vanuit de verschillende vakken van het curriculum worden specifieke en op de cases en activiteiten gerichte vaardigheden en kenniselementen aangeleerd die de leerlingen zelfstandig moeten kennen en kunnen toepassen. Soms worden in de leerinhouden suggesties gegeven. Het belangrijkste bij de geïntegreerde proef is echter de leerlingen een realiteitsgerichte werkwijze aanbieden. Het samenwerken van leraren bij het aanbrengen van de leerstof is hierbij een onschatbaar hulpmiddel. Daar waar mogelijk wordt de voorkeur gegeven aan een opdracht, die de leerlingen in staat stelt om in team te werken. Dit zorgt voor een realiteitsgebonden aanpak. Het is belangrijk om een aantal lestijden vrij te houden om de door de school geconcipieerde proef te verwerken.

5.5 Seminaries

Indien de school het vak Seminarie via het complementair gedeelte inricht moet dat vooral dienen om de projecten aan te vullen met bedrijfsbezoeken in organisaties die een probleem dat zich in de case voordoet op een voorbeeldige manier hebben opgelost. Zo kan een bezoek aan een bedrijf waar de huisstijl uitstekend werd uitgedokterd een voorbeeld zijn voor de analyse van de huisstijl in het ziekenhuis. Om dit praktisch te organiseren kan de school denken aan afwisselend een halve dag seminarie om de veertien dagen, het bekende systeem van A- en B-weken.

Daarnaast kan het vak Seminarie worden gebruikt om probleemsituaties uit de stage in de school te bespreken.

5.6 Relatie met relationele vorming

Veel van de voorgestelde attitudes binnen dit leerplan vinden we ook terug in de vaardigheden van "relationele vorming". Dit realiseren is binnen de school niet de taak van een enkeling, dit is een opdracht voor het ganze schoolteam. Wij verwijzen dan ook naar de mededelingen van het VVKSO waar regelmatig aanbevelingen hierover worden medegedeeld. In eerste instantie verwijzen we naar de "Checklist: Relationele vorming". U vindt deze terug onder de rubriek Kl. 64.11. In tweede instantie verwijzen wij naar de via de mededelingen verspreide brochure van VKW "SAM" (een schaal voor attitudemeting).

1 **BEGINSITUATIE**

De leerlingen die het specialisatiejaar 'Public relations TSO' volgen hebben in de onderliggende graad meestal reeds contact gehad met praktijk of stage. De leerlingen uit een overeenstemmende studierichting (zie de betreffende omzendbrief) komen echter meestal voor de eerste keer in contact met een bedrijfsstage.

De leerlingen toetsen tijdens de stages (minimum 4 uur per week) hun opleiding aan de reële beroepspraktijk. De realiteit van het beroepsleven en het onderwijs gaan nergens zozeer samen bij de opleiding van jongeren als in een stage.

2 **ALGEMENE DOELSTELLINGEN**

De stage biedt de leerlingen een enige gelegenheid om:

- de verworven theoretische kennis en de praktijk aan elkaar te toetsen via een doorgedreven integratie in de stageplaatsen;
- de schoolse opleiding mede in functie van arbeidstaken te stellen;
- de opleiding te specialiseren door het ontdekken van eigen tekortkomingen en deze bij te werken;
- te ervaren dat school- en arbeidsuren, school- en werkmilieus nogal verschillend kunnen zijn;
- hun persoonlijkheid te ontwikkelen en meer bepaald hun zin voor flexibiliteit te toetsen aan wat in de praktijk gevraagd wordt;
- zich verder te bekwamen in communicatieve vaardigheden binnen reële situaties;
- te leren werken binnen een bepaalde tijdslimiet;
- in bepaalde omstandigheden te leren omgaan met stresssituaties.

2.1 **Stage als essentiële component in de bedrijfsgerichte vorming**

- De stage in het specialisatiejaar biedt de leerlingen een unieke kans om meer inzicht te verwerven in de specifieke werkomstandigheden en om zich voor te bereiden op het beroepsleven.
- Het is voor de leerlingen van 3de leerjaren van de 3de graad een noodzaak de theorie aan de praktijk te kunnen toetsen en omgekeerd.
- Vanuit de praktijk en de stage-ervaring worden zij verder gemotiveerd om de theoretische lessen te interpreteren als basis voor de praktijk.
- De persoonlijkheid leren aanpassen aan de huisstijl van een bedrijf zowel uit de non-profit- als uit de profitsector.
- Aandacht voor attitudes als flexibiliteit, assertiviteit, praktisch taalgebruik, zelfstandigheid, verantwoordelijkheid, klantgerichtheid, discretie, correctheid.
- Het aanleren van attitudes zoals stiptheid, nauwkeurigheid, juistheid, ordelijkheid, vriendelijkheid, voornaamheid ... en het inoefenen van specifieke taken binnen hun specialisatie bereiden hen voor op het beroepsleven.
- Door de stage overwinnen de leerlingen hun drempelvrees, zij leren op een spontane manier contacten leggen en gesprekken voeren met zowel personeelsleden van de onderneming als met de externe relaties. Het persoonlijk menselijk aspect (waardenpatroon) en de teamgeest worden verder geoptimaliseerd door communicatieve vaardigheden.
- Specialisatie wordt onontbeerlijk om aan zijn trekken te kunnen komen in het werkmilieu.

2.2 Wisselwerking school en stagebedrijf

De stage kan echter slechts rendement geven en waardevol zijn wanneer er voldoende samenwerking en coördinatie ontstaat tussen bedrijf, school, stagebegeleiding en stagiair(e).

Het bedrijf heeft daarenboven de mogelijkheid om de leerlingen vertrouwd te maken met taken die niet op school kunnen gecontroleerd worden omdat de infrastructuur daarvoor soms ontbreekt: werken met gesofisticeerde apparatuur (scanner, switchboard, microfilm, tapestreamer, modem ...).

De bedoeling is dat de theorie, de basiskennis en de vaardigheden op de school meegegeven, zo dicht mogelijk de praktijk benaderen. Daardoor voelt de stagiair(e) zich meer vertrouwd met de opgelegde taken tijdens de stage.

De stage vergroot de reële kansen op tewerkstelling. Door het verwerven van inzichten en vaardigheden in de werking van een bedrijf, in ontwikkelingen op gebied van software, hardware en communicatiemediën, moet de jonge bediende zich vlot kunnen aanpassen aan de steeds sneller evoluerende bedrijfswereld. De inzichten en vaardigheden in het beroepsleven, opgedaan tijdens de stage, laten de jongvolwassene toe zich vlot aan te passen aan een nieuw werkmilieu.

2.3 Specificiteit van de stages van het 3de leerjaar van de 3de graad

In dit specialisatiejaar maken de leerlingen kennis met het reilen en zeilen van een PR-functie binnen de bedrijven en instellingen.

Voor het specialisatiejaar 'Public relations TSO' beoogt men via de stages een kwalitatieve meerwaarde door externe accenten te leggen binnen de attitudes en vaardigheden, onder meer:

- een verhoogde flexibiliteit en assertiviteit gekoppeld aan een grotere zelfkennis, ook in verband met de toe te passen technieken binnen een bepaalde opdracht en aandacht voor toekomstige technieken;
- een verhoogd verantwoordelijkheidsbesef en kritische ingesteldheid ten opzichte van de uit te voeren taken;
- een evolutie nastreven in het groeiproces van het begrijpen van opgelegde taken en het inzichtelijk leren werken binnen een bepaalde tijd;
- zelfstandig werken en leren werken onder een aangepast werkritme;
- een zich verder bekwamen in de communicatieve vaardigheden met aandacht voor de huisstijl en de regels van de etiquette binnen de werkomgeving.

Diversifiëring van de taken en opvoering van de moeilijkheidsgraad van de stageactiviteiten zijn vereisten die in dit specialisatiejaar aan de stageplaats opgelegd worden. De klemtoon moet onder meer liggen op gespecialiseerde en gevarieerde opdrachten.

2.4 Stages en de geïntegreerde proef

Vermits de geïntegreerde proef realiteitsnabij moet zijn en een brugfunctie vormt tussen de leerinhouden van de 3de graad en wat zich werkelijk binnen het bedrijf afspeelt, is de stage een belangrijk kernvak. De praktische proef kan in het stagegebeuren ingebouwd worden.

De proef kan dan beschouwd worden als een probleemoplossende aanpak van diverse concrete taken in en rond het stagebedrijf waarbij denken en doen samengaan. Mentoren en vakleraars zullen de leerlingen regelmatig controleren en adviseren tijdens hun jaarwerk.

De stagebegeleid(st)er kan optreden als de coördinator van het gehele proces. Zijn/haar taak is in eerste instantie een algemeen kader te schetsen. Hij/zij duidt de mogelijkheden aan rekening houdend met de aard van de stageplaatsen en met het niveau van de leerlingen. De verschillende vakleraars zorgen voor de concrete invulling van de opdrachten.

Belangrijk is dat de leerlingen via een logboek, een duidelijke omschrijving krijgen van de verschillende taken.

De stage in het kader van de geïntegreerde proef is sterk medebepalend voor het al of niet slagen van een bepaalde leerling. Naast de productevaluatie neemt de procesevaluatie een belangrijke plaats in. De concrete verrekeningswijze wordt best vooraf aan de leerlingen (en aan hun ouders) meegedeeld.

Het komt er vooral op aan 'zinvolle' stageoord te vinden waarbinnen de diverse opdrachten kunnen uitgevoerd worden. Het accent ligt op praktische ervaringen in en rond het stagebedrijf, waarbij de stagiair(e) zal moeten evolueren naar een flexibele bediende die dikwijls zelfstandig zal optreden. Goed gekozen stagebedrijven zullen zich graag engageren om de leerling-stagiair(e) de mogelijkheid te bieden zeer concrete gegevens uit de praktijk te verwerken.

3 LEERPLANDOELSTELLINGEN - LEERINHOUDEN

3.1 Algemeen

Naarmate de leerlingen min of meer vertrouwd geraken met het specifiek arbeidsmilieu en met de diversificatie van de opdrachten, kan de moeilijkheidsgraad van de taken op zich verhoogd worden of kunnen accentverschuivingen gebeuren naar specifieke opdrachten en/of projecten toe. Zo wordt een stijgende verantwoordelijkheid en betrokkenheid verwacht van de stagiair(e) bij de organisatie, verwerking en follow-up van een bepaalde opdracht.

De leerlingen moeten de kans krijgen zoveel mogelijk taken **zelf** uit te voeren. Het is noodzakelijk dat de stagemontor de stagiair(e) degelijk begeleidt en dat na elke taak het werk geëvalueerd wordt. Zo is de stagiair(e) in staat vorderingen vast te stellen.

Er wordt gestreefd naar het geleidelijk opvoeren van de moeilijkheidsgraad van de stageactiviteiten en naar het diversifiëren van de opdrachten zodat alle aspecten van vorming in dit specialisatiejaar aan bod komen. Men moet er ook op letten dat de te vervullen stageactiviteiten en de daaraan verbonden verantwoordelijkheden haalbaar blijven voor de stagiair(e) en conform zijn met de vooropgestelde doelstellingen van het specialisatiejaar.

3.2 Concrete opdrachten

De verschillende vakleraren duiden per stagiair(e) in afspraak met het stageoord de individuele taken (stageactiviteiten) aan die de stagiair(e) zal moeten vervullen binnen het kader van zijn gespecialiseerde opleiding.

Voorstel mogelijke opdrachten:

- 1 algemene kennismaking met de stageplaats en de plaats van het bedrijf of de instelling binnen het geheel;
- 2 specifieke kennismaking met de taken, de opdrachten en de opdrachtgevers van het bedrijf of de instelling;
- 3 inzicht in de werking van het bedrijf of de instelling zowel wat de interne als de externe relaties betreft;

- 4 gebruik vreemde talen: mondeling (ook telefonisch) en schriftelijk (ook fax);
- 5 inzicht in de administratieve taken en het toepassen van automatische informatieverwerking;
- 6 algemene PR-activiteiten binnen een bedrijf of instelling.

Deze lijst is niet-exhaustief en dient in samenspraak met alle betrokken vakleraren opgesteld te worden.

4 ORGANISATIE VAN DE STAGE

4.1 Voorwaarden tot organisatie

Raadpleeg omzendbrief SOZ (91)15 van 10 juli 1991 over:

- het stagereglement,
- de verwantschap tussen stagegever en stagiair(e),
- het stageregister,
- het algemeen stagedossier,
- de individuele stagedossiers,
- de stageovereenkomst,
- het afsluiten van de nodige verzekeringen.

4.2 Vorbereiding van de stage

4.2.1 EERSTE CONTACT MET DE STAGEPLAATSEN

De praktische voorbereiding van de stage is in hoofdzaak het werk van de stagebegeleid(st)er die samen met de stagementor tijdig alle voorbereidingen treft met het oog op de optimale realisatie van de stage. Om de stages optimaal te laten renderen is het aangewezen één stagiair(e) te plaatsen per stageplaats. (Dit is echter afhankelijk van de grootte van het bedrijf of de instelling).

Via telefonische afspraak voor een persoonlijk bezoek of via een brief contacteert de stagebegeleid(st)er potentiële stageplaatsen. Er zijn ook bedrijven of instellingen die zich spontaan aanbieden om een stagiair(e) te begeleiden. Een stagiair(e) is geen goedkope arbeidskracht.

Een persoonlijk bezoek aan de kandidaatstageplaats is wenselijk om ter plaatse de juiste situatie te kunnen inschatten (nuttigheid van de aangeboden stage - sfeer in het bedrijf of de instelling - materiële voorzieningen - pc of terminal beschikbaar voor stagiair(e), veiligheidsaspecten ...) om zo onaangename verrassingen te vermijden.

Er kan voor het 3de leerjaar van de 3de graad geopteerd worden voor een ruimere inbreng van de (gemotiveerde) leerling in de keuze van de stageplaats overeenkomstig zijn persoonlijkheid, zijn capaciteiten en de vereisten van het werksmilieu.

Er dient gezocht te worden naar "interessante" stageplaatsen die bereid zijn de doelstellingen van de studierichting in het algemeen en de school in het bijzonder te willen helpen realiseren. Dit zal misschien een grotere inspanning vergen van de stagebegeleiding bij de voorbereiding van de stages maar dit zal nadien vruchten afwerpen.

4.2.2 VERDELING VAN DE STAGEPLAATSEN

Opdat de stageperiode bij het begin van het nieuwe schooljaar vlot zou kunnen starten, moet reeds vooraf een verdeling worden opgemaakt. Een gedetailleerde vragenlijst, ingevuld door de leerlingen bij de inschrijving, kan hierbij een belangrijk hulpmiddel zijn.

Gezien het "specialisatie"-karakter overweegt men of het zinvol is meer dan één stagiair(e) samen één stageplaats te geven.

Indien dit gewenst is, kan de leerling ook zelf op zoek gaan naar een bedrijf of instelling dat aan de stage-doelstellingen voldoet.

Bij de toewijzing van de stageplaats moet rekening gehouden worden met:

- de woonplaats van de leerlingen, de ligging van het bedrijf of de instelling en de vervoersmogelijkheden,
- de capaciteiten van de leerlingen en de moeilijkheidsgraad van de taken,
- de persoonlijkheid van de leerlingen.

Om de specificiteit van de opleiding te verzekeren wordt van de stageplaats verwacht dat zij gevarieerde taken aan de stagiair(e) toevertrouwt. De stagebegeleid(st)er waakt erover dat dit in de afspraken opgenomen wordt, dat dit effectief uitgevoerd wordt en zoekt voor de stagiair(e) een ander bedrijf of instelling indien deze vooraf gemaakte afspraak niet nageleefd wordt.

Conclusie: alle aspecten van de algemene stageopdracht kunnen pas aan bod komen wanneer men streeft naar het diversifiëren van de opdrachten en naar het geleidelijk opvoeren van de moeilijkheidsgraad van de stageactiviteiten.

Er kan geopteerd worden voor alternerende stages, voor blokstages of voor een mengvorm.

4.3 Stagemap

De leerlingen houden individueel een stagemap bij. De inhoud van die stagemap moet de volgende elementen bevatten:

- stagegegevens (de voorstelling van het stageoord),
- stage-overeenkomst,
- stagereglement,
- stageplan met activiteitenlijst: hierin zijn de doelstellingen van de stage vermeld alsook een beschrijving van de manier waarop deze kunnen worden gerealiseerd. Bij het opstellen van een stageplan wordt rekening gehouden met de mogelijkheden in het bedrijf of de instelling en met de capaciteiten van de stagiair(e),
- stageverslagen.

De stagemap kan bovendien volgende elementen bevatten:

- inlichtingenformulier (CV van de stagiair(e)),
- vragenlijst in verband met gebruikte hardware/software,
- bewijzen van aanwezigheid,
- beoordelingsformulieren (persoonlijke evaluatie van het werk door de stagiair(e)),
- evaluatie stagebegeleiding.

De stagemap is een belangrijk gegeven met betrekking tot de evaluatie van de geïntegreerde proef.

4.4 Begeleiding en evaluatie

Bepaalde elementen met betrekking tot begeleiding en evaluatie worden duidelijk omschreven in de omzendbrief SOZ(91)15 van 10 juli 1991. Een aantal facetten zullen vanuit de school moeten worden aangevuld rekening houdend met de hierna volgende suggesties.

Volgende begeleidings- en evaluatiedocumenten zijn nuttig voor de stagementor, de stagebegeleid(st)er en de stagiair(e):

- de aanwezigheidslijst,
- de evaluatiegesprekken,
- de evaluatiedocumenten,
- de stagemap.

Iedere leerling moet in normale omstandigheden en mits voldoende motivatie en inzet in staat zijn de doelstellingen van de leerperiode in het bedrijf te bereiken. Het hoofddoel van de stagebegeleiding is dan ook het scheppen van situaties die dit mogelijk maken. Het begeleiden van de stage is een taak die in eerste instantie het best gebeurt door leraars die met de stagiair(e) vertrouwd zijn en die weet hebben van zijn/haar vorderingen in het leerproces. Hierdoor verhoogt ook de integratie van het binnen- en buitenschoolse leerproces en van de leerervaringen van de stagiair(e) in beide perioden.

De *directe werkbegeleiding* kan uitgevoerd worden door de stagementor en door de stagebegeleid(st)er. De *methodische begeleiding* op afstand wordt vooral uitgevoerd door de stagebegeleid(st)er. Ook aan de *persoonlijke begeleiding en het opvolgen van de vorderingen* dient aandacht besteed te worden.

Inzake evaluatie zal er moeten gestreefd worden naar hoge kwaliteit van begeleiding van de leerling. Voorgesteld wordt te evalueren op basis van 10 criteria:

- voor de persoonsgerichte houdingen: voorkomen, voornaamheid, taalgebruik, contactvaardigheid, motivatie en verantwoordelijkheidsbesef;
- voor de taakgerichte houdingen: belangstelling en inwerkcapaciteit, begrijpen en zelfstandig uitvoeren van het werk, stiptheid en nauwkeurigheid, kwaliteitszorg, efficiënte organisatie van het werk.

De te evalueren attitudes worden kort en in neutrale termen omschreven. Naast elke, te beoordelen houding wordt best een schaal van '**uitstekend**' over '**voldoende**' naar '**zeer zwak**' voorzien. In overleg tussen de stagebegeleid(st)er en de stagementor, wordt - al dan niet in het bijzijn van de stagiair(e) - het evaluatieformulier ingevuld. Daarbij wordt voor elk *manifest* gedrag (dus niet voor het vermoede of veronderstelde gedrag) het vakje aangekruist dat beantwoordt aan de inschatting door de stagementor voor deze attitude. In de formele omschrijving van de attitudes worden reeds een paar mogelijke stappen voorzien in de ontwikkeling van een bepaalde gedragshouding. Zo is het best mogelijk dat bij de evaluatie een attitude aanvankelijk eerder oppervlakkig wordt waargenomen. Naarmate de stageperiode vordert, wordt de houding in haar volheid beter observeerbaar. Het plannen van vier evaluatieperiodes is ideaal. Op het einde van de opleiding komt er een globale gedragsbeoordeling.

Het kwantificeren van de gegeven beoordeling naar het individueel schoolrapport gebeurt het best door de stagebegeleid(st)er. Hij/zij heeft immers een overzicht van de klasgroep en kent de onderlinge verschillen tussen de bedrijven en instellingen. De bespreking en de verwerking van de gegeven tussentijdse beoordeling gebeurt door de stagebegeleid(st)er met de stagiair(e). Dit veronderstelt alvast vanwege de stagebegeleid(st)er een creatief-zorgende houding waarbij hij/zij sterk wijst op de mogelijkheden tot evolutie en groei bij de stagiair(e) in functie van het later beroep.

De eindconclusie van de opleiding in de school en in het bedrijf of de instelling wordt ingeschreven op de voorzijde van het 'vertrouwelijk' begeleidings- en evaluatieformulier: voor de schoolse opleiding na raadpleging van alle betrokken leraren, voor de stageopleiding in het bedrijf door de stagebegeleid(st)er in overleg met de stagementor.

Begeleidings- en evaluatiedocumenten moeten voldoende flexibel opgesteld worden. De bedrijven of instellingen houden niet van overbodige administratie, de stage op zich primeert, tijd en energie worden geïnvesteerd in de opleiding en in de begeleiding.

De evaluatie van de prestaties van de stagiair(e) kan gebeuren tijdens een gesprek met de drie betrokken partijen (stagebegeleid(st)er, stagementor, stagiair(e)). In dit gesprek kunnen concrete afspraken worden gemaakt gericht op een positieve toekomstgerichte remediëring.

De beoordeling (onder vorm van een vertrouwelijke nota) is een ideaal referentie-instrument.

4.5 Lijst van modellen en andere hulpmiddelen

In de leerplanbundels van de 3de graad BSO 'Kantoor' en 3de leerjaar van de 3de graad 'Kantooradministratie en gegevensbeheer BSO' zijn een aantal modellen opgenomen die de leraren kunnen inspireren bij het opmaken van de verschillende stagedocumenten. Deze modellen moeten worden opgevat als een belangrijke inspiratiebron; rekening houdend met de leerinhouden van het specialisatiejaar 'Public relations TSO', kunnen er aangepaste modellen worden opgemaakt.

10 BIBLIOGRAFIE

10.1 TV Public relations/Toegepaste informatica

In deze literatuurlijst staan een aantal basiswerken rond het *gevorderd* gebruik van WordPerfect 5.1.

BASISWERKEN

ALFIERI, V., BLODGETT, R., The Best Book of WordPerfect 5.1. Carmel IN, Hayden, 1991.

BAAIJENS, N. e.a., Alles over WordPerfect 5.1. Addison-Wesley Publishing Company Inc.

BOEKE, H., Werken met WordPerfect 5.1. GW-Boeken.

BOER, B., Illustreeren met WordPerfect. Eeserveen, Sifra, 1992.

BRUGMAN, G., HENDRIKSE, W., MELSE, S., WordPerfect 5.1 - Stijlen en macro's. Addison-Wesley Publishing Company Inc.

DYSON, S., FINGERMAN, D.J., COBB, S., WordPerfect for Windows: The Complete reference. Soborne McGraw-Hill.

LAND, M., Reclame en Vormgeving met WordPerfect. Amsterdam, P. Oets, 1992.

McCOMB, G., WordPerfect 5.1 Macroboek. Academic Service.

O. Stewart III, Ch. e.a., WordPerfect 5.1 - Tips, Trucs en Technieken. Academic Service/Que.

SALKIND, N., ROSEN, D., WordPerfect 5.1 in Business, Word Processing Shortcuts 1 Applications. Carmel IN, Sams 1991.

SIMPSON, A., Het complete WordPerfect 5.1 voor Windows boek. Soest, Sybex, 1992.

VANDERAART, J., De WordPerfect Macroguids. Addison-Wesley Publishing Company Inc.

WordPerfect 5.1, Naslag 1 en 2. WordPerfect Corporation, Alfabetisch gerangschikt naslagwerk meegeleverd met de WordPerfect 5.1-software.

TIJDSCHRIFTEN

WP Magazine, driemaandelijks tijdschrift voor WordPerfectgebruikers, Oude Delft 219, NL-2611 HD Delft - voor België: ClubPerfect, postbus 208, 1210 Brussel.

Vaardige Vingers, driemaandelijks tijdschrift voor leraars stenografie, dactylografie, secretariaat, informatica en tekstverwerking, Akademie voor Bureauwetenschappen vzw, Potstraat 33, 3300 Tienen.

WordPerfect Magazine, driemaandelijks magazine voor geregistreerde WordPerfectgebruikers, WordPerfect Belgium, Bolwerklaan 21, bus 9, 1210 Brussel.

10.2 TV Public relations/Toegepaste psychologie - Begeleidingstechnieken

BLANKSMA, C., BLANKSMA, H.C., Gevoelens rond het ziekbed.

DOOGHE, Levensvoorwaarden en behoeften van bejaarden. Deventer, Van Loghum-Slaterus.

DOOGHE, VANDER LEYDEN, Bejaarden en hun levensvoldoening. Deventer, Van Loghum-Slaterus.

DOOGHE, VANDER LEYDEN, Bewoners van bejaardentehuizen. Centrum voor bevolkings- en gezinsstudien. Ministerie van Volksgezondheid en gezin.

GLAVER, B.G., STRAUSS, M.L., Besef van de naderende dood.

GORDON, Luisteren naar kinderen. Amsterdam, Elsevier.

GORDON, Luisteren naar fluisteren. Een ongewoon boek dat over goedheid spreekt. Lannoo, Tielt.

HAEGENS, F., MUILWIJK, Jong - ouder - oud: verhoudingen tussen mensen.

IMMINK, Wil ze slagroom? Hoe vrij met gehandicapten omgaan? Visies op de jeugd: een systematische vergelijking over de jeugd en maatschappij. Deventer, Van Loghum-Slaterus.

KEIRSE, PEERS, Aarzelen aan de deur over zieke en ziekenhuis. Kapellen, De Nederlandse boekhandel.

KUBLER-ROSS, E., Lessen voor levenden/Gesprekken met stervenden. Baarn, Ambo.

RIPLEY, M., LONGHARG, W., Helpen kunnen we allemaal. Gamma, 1981.

SMITS, 5 delen:

De mens

De jonge mens

De bejaarde mens

De zieke mens

De gestoorde mens

uitgeverij Malmberg.

VERHOFSTAD-DENEVE, Volwassen worden.

Serie omgangskunde, Meppel, Educatieve Uitgeverij Ten Brink.

Tijdschrift Sociaal, Deventer, Van Loghum-Slaterus.

10.3 TV Public relations/Toegepaste psychologie - Gesprekstechnieken

ADAMS, L., Beter omgaan met jezelf: assertief gedrag. Amsterdam, Elsevier.

BLAUW, Communicatie, in: Human Resources Management, ced. Samson, Diegem, 1993, deel 7.

EGGINCK, E., Handboek interne communicatie, Het Spectrum, Utrecht, 1993.

- ENK, F., Stel je voor! expressie door woord en gebaar. Nijgh en Van Ditmar.
- FAST, De taal van het lichaam. Amsterdam, De Arbeiderspers.
- GARRETT, Gesprekstechniek. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- GRIFFIN, Grondslagen van de interpersoonlijke communicatie. Deventer, Van Loghum-Slaterus.
- HOMMES, Communicatie tussen mensen. Leiden, Stenfert-Kroese.
- KORSWAGEN, Mondelinge communicatie. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- KLUYTMANS, Ik en de ander. Deventer, Van Loghum-Slaterus.
- MABRY, BARNES, Communicatieprocessen in kleine groep. Deventer, Van Loghum-Slaterus.
- MORRIS, De naakte mens. Amsterdam, Elsevier.
- MORRIS, Gebaren, oorsprong, betekenis en gebruik. Utrecht, Bruna.
- MULDER, Conflicthantering, theorie en praktijk in organisaties.
- OOMKES, Handboek voor gesprekstraining. Meppel, Boom.
- POSTMA, P., Marketing voor iedereen, Omegaboek, 1986.
- PHILIPS, Overwin je verlegenheid. M & P.
- QUICK, J., Spreeken in het openbaar. Amsterdam, Intermediair bibliotheek.
- SCHULZ VON THUR, F., 'Hoe bedoelt U?' een psychologische analyse van de menselijke communicatie. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- SMITH, Als ik nee zeg, voel ik me schuldig. Baarn, Ambo.
- SOVA-groep, Samen werken, samen leren. Werkboek sociale vaardigheden - theorie en praktijk. Bloemendaal, Nelissen.
- STEMERDING, Vergadertechniek en groepsgesprek. Zaventem, Ced Samson.
- VERDENIUS, Nederlands om prettiger te leren praten. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- VROLIJK, DIJKEMA, Gespreksmodellen, een geprogrammeerde instructie. Alphen a/d Rijn, Samson.
- WIJNBERG, KRATOCHVIL, Wat je denkt dat ben jezelf - introductie tot assertief denken en doen. Meppel, Infopers.
- 10.4** **TV Public relations/Toegepaste psychologie - PR-technieken**
- ANEMA, M.J. De praktijk der Public Relations. Utrecht, Het spectrum, 1959.
- BERNSTEIN, D., Bedrijfsidentiteit. Utrecht, Veen, 1986.

BLAND, Public relations, doe het succesvol zelf, informatie hoe U uit de anonimiteit in de publieke belangstelling kunt komen. Antwerpen, Standaard.

BLAUW, E., Het corporate image, Beeldvorming van de onderneming. Eén van de meest complexe managementvraagstukken, Uitgeverij De Viergang, 1988.

DE ROODE, H., PR: interne en externe communicatie voor organisatie en beleid. Deventer, Kluwer.

DRUCKER, P., Management voor non-profitorganisaties, Lannoo, Tielt, 1993.

FAUCONNIER, G., Algemene communicatietheorie. Utrecht, Het spectrum, 1981.

FAUCONNIER, G., Massacommunicatie, een terreinverkenning. Groningen, Wolters-Noordhoff.

GROENENDIJK, J.N.A., HAZEKAMP G., MASTENBROEK, Public Relations en Voorlichting - beleid, organisatie en uitvoering. Alphen a/d Rijn, Samson, 1991.

JEFFKINS, Public relations. Plymouth, McDonald & Evans Ltd.

MASTENBROEK, J., PR en Voorlichting, Samson, 1992.

MEERTENS, R.W., VON GRUMBKOV, J., Sociale Psychologie. Groningen, Wolters-Noordhoff.

MENSINK, J., Dynamiëk in human resource management, talenten benutten als beleid, Culemborg, 1989.

SCHAMPELEIRE, Public Relations: doelstellingen en technieken.

SERET, A., Public relations, plaats en taak. Utrecht, Spectrum, 1968.

VAN DER MEIDEN, A., Mensen winnen. Utrecht, Ten Have, 1973.

VAN DER MEIDEN, A., Public relations, een kennismaking. Muiderberg, Coutinho, 1986.

VAN DER MEIDEN, FAUCONNIER, Profiel en professie: inleiding in de theorievorming van PR. Leiden - Antwerpen, Wetenschappelijke Educatieve Pers.

VAN DER MEY, Om de goede naam van uw bedrijf. De onderneming en haar PR. Alphen a/d Rijn, Samson.

VAN SANTEN, J.P.M., Public relations, achtergrond en praktijk. Den Haag, Succes, 1964.

10.5 TV Public relations/Toegepaste psychologie - Organisatie en beleid

BLANPAIN, Dertig jaar Belgische arbeidsverhoudingen. Deventer, Kluwer.

De Belgische ondernemingen, wat ze doen, hun bedrijfsorganisatie. Brussel, VBO.

DE WILDE, F., Stoeien met organisaties. Alphen a/d Rijn, Samson.

Gids door de onderneming. Een ondernemingspiegel voor het onderwijs. Hasselt, Verbond van kristelijke werkgevers.

- HUYS, L.**, Als in een spiegel - sociologische kaart van België en Nederland. Leuven, Kritak.
- KUYPER**, Vorm en beweging in de sociale werkelijkheid. Amsterdam, Elsevier.
- LAMMERTIJN, F. e.a.**, Meer kansen voor kansarmen. Sociologisch onderzoek naar de welzijnszorg in Vlaanderen. Zele, Reinaert.
- MERTENS, HEYVAERT**, Organisatie van de welzijnszorg in Vlaanderen. Deventer, Van Loghum Slaterus.
- OCMW-hulp**. Je hebt er recht op. Brussel, Koning Boudewijnstichting.
- SEMLER, R.**, Semco-stijl, Forum, Amsterdam, 1993.
- SERVAES, J.**, Doorlichting van de bewustzijnsindustrie in Vlaanderen. Deel 1: Het web van de media-business; Deel 2: Van ideologie tot macht. Leuven, Kritak.
- Sociale kaart van Mechelen. Mechelen, JAC.
- STOMP**, Arbeidsverhoudingen in België. Utrecht, Het Spectrum.
- VALGAEREN, L.**, Buurtbewoner en buurtwerk. Brussel, Bestuur voor volksontwikkeling.
- VAN DE PLAS, A.**, Gerechtelijke organisatie. Leuven, Acco.
- VAN DER MADE**, Politieke oriëntatie. Alphen a/d Rijn, Samson.
- VAN OTRIVE**, De gevangenis, een systeem op drift. Leuven, Davidsfonds.
- VAN TILBORGH, C., WOUTERS, F.**, Marketing van diensten, Kluwer, 1984.
- VLOEBERGHIS, D.**, Human resource management, visie, strategieën en toepassingen, Acco, Leuven, 1989.
- 10.6** TV Public relations/Toegepaste psychologie - Toegepaste psychologie
- BROOM, L., SELZNICK, P., BROOM, D.**, Sociologie, een inleiding tot de studie van sociale problemen, Acco, 1986.
- CAMPS, L.**, Arbeidstevredenheid in ziekenhuizen in: HRM in de social profit, VOCA, 9/91, p. 58.
- DE WACHTER, J.**, Aan beide kanten, overwegingen vanuit het grensgebied tussen therapie, leven en dood, Lannoo, Tielt, 1993.
- FONTANA**, Inleiding in de pedagogische psychologie. Nijkerk, Intro.
- HOLZHAUER, VAN LINDEN**, Psychologie, theorie en praktijk. Leiden, H.E. Stenfert Kroese bv.
- KEERS, WILKE**, Oriëntatie in de sociale psychologie. Alphen a/d Rijn, Samson.
- MARMET, O., MEYER, A.**, Kleine sociale psychologie. Nijkerk, Intro.

MEERTENS, R.W., VON GRUMBKOV, J., Sociale Psychologie. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1992.

MORGAN, Hedendaagse psychologie. 's Gravenhage, Vuga.

MORRIS, D., De naakte mens. Amsterdam, Elsevier.

Prisma van de psychologie. Utrecht, Het Spectrum.

QUAETHOVEN, P., VAN DEN BROECK, K., Tevredenheid van patiënten in algemene ziekenhuizen in Vlaanderen", KUL, 1990.

RITZEN, H., Fasen in de menselijke ontwikkeling. Alphen a/d Rijn, Samson.

VAN DER MEIDEN, A., FAUCONNIER, G., Profiel en Professie, Inleiding in de theorievorming van Public Relations, Martinus Nijhoff, 1986.

VAN LENTE, G., Sociale psychologische inzichten. Over en Weer. Utrecht, Het Spectrum.

VAN LENTE, G., De groep: processen en patronen. Utrecht, Het Spectrum.

WELLENS, J., HUMBLET, J., Sociale psychologie van de vormingsgroep. Malle, De Sikkel.