

Met het boek open.

Kwaliteitscriteria voor schoolboeken Nederlands in de basisvorming

Theo Witte

'Kwaliteit ontstaat nooit toevallig, maar is altijd het resultaat van een doelgerichte inspanning' (John Ruskin)

Een belangrijk doel van de basisvorming is de kwaliteitsverbetering van de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Aangezien de basisvorming voornamelijk een inhoudelijke en didactische operatie is, tekent zich een belangrijke kentering af in het denken over onderwijs. De aandacht verlegt zich op dit moment van allerlei uiteenlopende kwesties op het macro- en mesoniveau, naar de situatie in de klas. Vooral het effect van het onderwijs wordt van groot belang geacht. Zo wordt de aandacht gevestigd op doelen, leerstof en didactiek van de verschillende vakken (Creemers 1991).

Voor het vak Nederlands is de invoering van de basisvorming een belangrijke en ingrijpende gebeurtenis. Het vak was tot voor kort vrijblijvend; een 'leeg' vak noemde Rijlaarsdam (1989) het. Het kende geen vaste doelen en inhouden en werd bovendien bepaald door nogal uiteenlopende visies. Iedere docent kon en mocht het vak Nederlands op zijn eigen wijze geven. Dat leidde soms tot extreme inhoudelijke en kwalitatieve verschillen; ook binnen één sectie. Een soepele bevoegdheidsregeling, een gebrek aan beroepseisen, een onwrikbare rechtspositie en het hoge Nederlandse goed 'vrijheid van onderwijs' hebben ook een prijs: vrijblijvendheid, wildgroei, versnippering en soms bijzonder slecht onderwijs. Het moedertaalonderwijs stond niet borg voor bepaalde onderwijsresultaten en had derhalve geen eigen gezicht. Bovendien was (en is) het bij het moedertaalonderwijs moeilijk om vast te stellen of leerlingen hun taalvaardigheid vergroten dankzij het onderwijs of dankzij hun eigen ontwikkeling. Mede hierdoor heeft het vak bij sommige leerlingen, collega's en ouders geen hoog aanzien: 'Bij Nederlands leer je niets' verzuchtten de leerlingen die Ten Brinke (1983) ondervroeg. Ook de grapjes in de trant van 'Nederlands, dat kunnen we allemaal wel geven' spreken boekdelen. Met de invoering van twintig kerndoelen voor Nederlands in de basisvorming heeft het vak een eigen gezicht gekregen. Hoewel de inhoud en de kwaliteit daarmee nog niet zijn gewaarborgd, denk ik dat de basisvorming een positief effect heeft op het imago en de status van het schoolvak Nederlands. Docenten, lerarenopleiders, nascholers, schoolboekauteurs, leerplan- en toetsontwikkelaars, onderzoekers, kortom alle mensen die met het schoolvak te maken hebben, weten nu wat er van hen wordt verwacht en kunnen hun krachten bundelen. Zo'n collectieve krachtsinspanning moet wel leiden tot kwaliteitsverbetering: zie het motto boven dit artikel.

Wanneer er sprake is van een inhoudelijke en didactische vernieuwing hebben de schoolboeken een sleutelrol: zij leveren in eerste instantie de middelen waarmee docenten en leerlingen de kerndoelen moeten zien te realiseren. Dit uitgangspunt was de aanleiding om de vraag te stellen in welke mate nieuwe, zogenaamde basisvormingsmethoden aan de eisen van de basisvorming voldoen. Op het moment dat ik die vraag stelde, waren er vier methoden 'helemaal klaar voor'. Het lag zeer voor de hand deze methoden met elkaar te vergelijken en aan de doelen van de basisvorming

te toetsen. Aldus geschiedde. In een reeks van drie artikelen in *Levende Talen* zijn deze methoden uitvoerig besproken; slechts één methode bleek aan de eisen te kunnen voldoen (Witte 1992). Dit heeft onder meer geleid tot een discussie met de auteurs van *Klinker*. Zij bestreden het overwegend negatieve oordeel over hun methode onder meer met de volgende prikkelende stelling: 'Het beoordelen van een schoolboek in de vorm van een vergelijkend warenonderzoek is principieel onmogelijk en leidt tot onaanvaardbare simplificering' (*Klinker*-team 1992). Hun stelling vormt het uitgangspunt van mijn bijdrage. Aansluitend op mijn verantwoording (in het eerste artikel van de trits) zal ik mijn werkwijze toelichten. Vervolgens zal ik aan de hand van enkele voorbeelden demonstreren dat methoden wel degelijk met elkaar kunnen worden vergeleken en dat dat zeker niet leidt tot een onaanvaardbare simplificering, maar, integendeel, tot een genuanceerde en kritische evaluatie. Aangezien de ontwikkeling van kwaliteitscriteria voor schoolboeken volgens mij (en minister Ritzen) nodig en mogelijk is, sluit ik af met een pleidooi daarvoor.

2 Over validiteit en betrouwbaarheid ('met het schoolboek dicht')

Opmerkelijk aan het weerwoord van de auteurs van *Klinker* was, dat ze de criteria die ik had gebruikt nauwelijks aanvochten. Klaarblijkelijk twijfelde men niet aan de validiteit daarvan. Wel vocht men de betrouwbaarheid van mijn oordeel aan. Hoewel het *Klinker*-team het soms met zijn kritiek tē bont maakte, en veel ervan makkelijk kon worden weerlegd, kan ik mij wel iets voorstellen bij zijn bezwaar. Zoals wij, docenten, allen uit ervaring weten, kunnen verschillende beoordelaars een criterium verschillend interpreteren en daarbij bovendien andere normen aanleggen. De criteria en normering kunnen nog zo duidelijk gespecificeerd zijn -zoals het correctievoorschrift van het Cito bij het examen- het probleem is dat het oordeel tot stand komt op basis van de subjectieve selectie, interpretatie en waardering van de data door de beoordelaar. Mijn beoordelingen waren dus subjectief -daar heb ik geen geheim van gemaakt- maar ze berustten uiteraard wel op een grondige en zorgvuldige analyse. Die analyse was niet in de bespreking opgenomen. Gezien de omvang van de onderneming (het bespreken van vier totaalmethoden voor de basisvorming) heb ik omwille van de leesbaarheid gekozen voor een tamelijk directe, evaluatieve rapportage in *LT* zonder mijn bevindingen met vindplaatsen te staven of met voorbeelden te illustreren: het schoolboek bleef voor de lezer dicht. De lezer kon derhalve mijn beweringen niet goed controleren. Dat was jammer, omdat zo niet goed duidelijk is geworden wat een auteursteam had moeten doen om bijvoorbeeld te voldoen aan het criterium van 'strategisch handelen', of op grond waarvan precies een vakonderdeel als schrijven met een onvoldoende werd beoordeeld. Een en ander kan leiden tot allerlei misverstanden. In de discussie bleek daarvan meermalen sprake te zijn geweest. Deze bijdrage is een verdere uiteenzetting van mijn werkwijze en kan worden beschouwd als een aanvulling op de genoemde besprekingen, maar nu 'met het boek open'.

3 Met het boek open

Aan de hand van twee lessen uit twee tamelijk recente basisvormingsmethoden, *Agenda Nederlands 1m hv* en *Over en Weer 1m hv*, zal ik laten zien wat er aan de betreffende lessen schort of juist goed is. Ik heb gekozen voor een schrijfses. Nadruk-

kelijk wil ik er op wijzen dat mijn waardering alleen op deze ene schrijfles betrekking heeft en dus niet op de gehele methode! Beide lessen zijn als bijlage toegevoegd.

Het is binnen de doelstelling van deze bijdrage niet nodig om alle veertien punten die ik in *Levende Talen* besprak, hier te behandelen. Om toch tot een enigszins consistente beoordeling te komen, richt ik mij bij de bespreking van beide schrijflessen op de volgende bespreekpunten: de kerndoelen voor het onderdeel schrijven en drie vakdidactische criteria, namelijk strategisch handelen, transfer en stand van zaken schrijfdidactiek. Voordat ik beide lessen ga evalueren, zal ik de betreffende bespreekpunten toelichten, zodat de lezer voldoende inzicht krijgt in de achtergronden ervan.

3.1 De kerndoelen

In een schrijfles zullen we een kerndoel niet in zijn oorspronkelijke vorm aantreffen. Meestal zijn de leerstofelementen van een kerndoel over verschillende lessen verspreid en kunnen ze aan de orde komen bij verschillende onderdelen van het vak. De mate waarin dat gebeurt, kan bovendien verschillen: sommige elementen keren systematisch terug en worden uitgediept en intensief geoefend, ze vormen als het ware een cursorische leerlijn, terwijl andere elementen incidenteel of impliciet en slechts oppervlakkig worden behandeld. Kortom, om te kunnen beoordelen of een methode voldoende aandacht aan een bepaald kerndoel besteedt, moeten zowel kwantitatieve als kwalitatieve eigenschappen worden gewaardeerd.

Voor het beoordelen van een schrijfles zijn niet alleen de kerndoelen 7 en 8 in het geding. Ook de kerndoelen 12, 13, 15, 17, 18, 19 en 20 bevatten leerstof voor het schrijfonderwijs, evenals trouwens de vijf vakoverstijgende kerndoelen. Om een kerndoel in een les goed te kunnen herkennen, moet het worden ontleed in leerstofelementen. Ik zou te veel overhoop halen door al deze kerndoelen hier te behandelen; met de kerndoelen 7 en 8 kan ik mijn werkwijze al voldoende demonstreren.

Kerndoel 7 valt uiteen in drie onderdelen: *publiekgerichtheid* 'De leerlingen kunnen zich zowel zakelijk als persoonlijk schriftelijk uitdrukken ten behoeve van hun directe omgeving, officiële instanties, of toekomstige werkgevers'; *doelgerichtheid* 'met het oog op het geven of verkrijgen van de nodige informatie en het overhalen van de geadresseerde tot handelen'; *taalgebruiksconventies* 'Daarbij hanteren ze die conventies met betrekking tot interpunctie, spelling, structuur, kenmerken van tekstsoorten, taalgebruik en uiterlijke verzorging die daarvoor doelmatig zijn.' Elk onderdeel bestaat uit een aantal leerstofelementen; doelgerichtheid bevat bijvoorbeeld de elementen: geven van informatie, verkrijgen ervan, overhalen tot handelen. Kerndoel 8 bevat vier leerstofelementen: reageren op de tekst van anderen; suggesties geven ter verbetering; verwerken van reacties en suggesties; verbeteren van de (eigen) tekst.

Door het betreffende element te scoren kan de frequentie worden bepaald. Als we de scores van de elementen van een kerndoel in samenhang met elkaar bezien, hebben we een goede indicatie van de mate waarin een schoolboek aandacht besteedt aan een kerndoel. Dat is echter niet voldoende; ook de kwalitatieve eigenschappen van een les dienen, zoals gezegd, in de beoordeling te worden betrokken. Dit is mogelijk door de leeractiviteiten die in een les(senreeks) rond een leerstofelement plaatsvinden te waarderen. Een instrument hiervoor biedt het BIT-model van Boekaerts

(1982); bij sommigen bekend als het KIT-model (Zuylen 1992). Boekaerts onderscheidt drie fasen in het leerproces: Begrijpen van informatie (begripsvorming), Integreren van informatie (oefenen) en Toepassen van informatie (zelfstandig gebruiken). Deze fasen verbindt zij met bepaalde didactische werkvormen en leeractiviteiten. Op basis hiervan kan een les(senreeks) worden gescoord op een 5-puntsschaal. Ik heb dat als volgt gedaan:

- . 4 punten (++) als het leerstofelement expliciet en intensief is behandeld. Dit is het geval als er sprake is van begripsvorming, er oefeningen zijn opgenomen waarmee leerlingen zich de stof eigen maken en er bovendien opdrachten zijn geformuleerd waarbij de stof moet worden aangewend en toegepast in een taak;
- . 3 punten (+) als het leerstofelement expliciet, maar minder intensief is behandeld. Bijvoorbeeld: er wordt een nieuw begrip uitgelegd en de leerlingen oefenen vervolgens intensief met die stof, meer niet;
- . 2 punten (±) als het leerstofelement expliciet, maar min of meer terloops is behandeld. Gedacht moet worden aan een herhalingsoefening of een opdracht waarin reeds aanwezige kennis moet worden toegepast;
- . 1 punt (-) als het leerstofelement in de lucht hangt. Bijvoorbeeld wanneer het in een instructie wordt genoemd zonder dat het daarvoor is behandeld en geoefend. Een andere mogelijkheid is dat het leerstofelement niet direct herkenbaar is, en slechts impliciet wordt behandeld;
- . 0 punten (--) als het leerstofelement niet herkenbaar is.

3.2 Strategisch handelen

Strategisch handelen staat hier in feite voor procesgericht onderwijs. Uit onderzoek blijkt dat meta-cognitieve vaardigheden belangrijke voorspellers zijn van leerprestaties (Boekaerts en Simons 1993; Wang, Haertel en Walberg 1990). In die zin is strategisch handelen een belangrijk kenmerk van effectief taalvaardigheidsonderwijs (Oostdam en Rijlaarsdam 1993). Daarnaast past het, door de nadruk op het 'leren leren', goed bij de uitgangspunten van de basisvorming. Bovendien is de leerstofindeling van de praktische didactiek (Bonset e.a. 1992) en van het leerplan Nederlands in de basisvorming (Verbeek 1993) geënt op strategisch handelen (Witte 1993). In de didactiek van het taalvaardigheidsonderwijs behoren de meta-cognitieve vaardigheden dan ook een centrale plaats in te nemen. Van Parreren motiveert het als volgt:

'Het zwaartepunt van het onderwijs moet liggen in het bevorderen en verbeteren van het strategisch handelen. *In de praktijk richt men zich in het onderwijs veel te veel op het direct aanleren van uitvoerende handelingen.* Doordat het strategisch handelen wordt genegeerd en geheel aan het initiatief van de leerlingen wordt overgelaten, blijft dit veelal onder de maat. Het gevolg is dat leerlingen niet begrijpen wat ze leren, althans niet in voldoende mate en dat ze ook het waarom van het geleerde niet inzien. Daardoor wordt wat geleerd is niet alleen slecht onthouden, maar ook worden de toepassingsmogelijkheden niet in voldoende mate gezien. Bijzonder veel klachten over de leerresultaten van leerlingen zijn toe te schrijven aan het ontbreken van onderwijs dat zich op het strategisch handelen van leerlingen richt.' (Van Parreren, 1988; cursivering T.W.)

In de onderwijskundige theorie is, sinds de handelingsgerichte theorie van Vygotsky en Gal'perin door Van Parreren (1969) werd geïntroduceerd, de belangstelling voor de meta-cognitieve vaardigheden groot en zijn er verschillende modellen ontwikkeld. Daarin onderscheidt men meestal drie fasen en vijf taken. Door deze te scoren, kan worden nagegaan in welke mate strategisch handelen deel uitmaakt van de didactiek.

Oriënteringsfase

1. Oriënteren op de taak
 - . voorkennis activeren: wat weet en kan de leerling al (of nog niet)?;
 - . leerdoel expliciteren en motiveren: wat gaat de leerling leren?; waarom moet hij dat leren, wanneer kan hij het gebruiken, wat is het belang ervan?
 - . leerweg expliciteren en motiveren: hoe gaat hij dat leren?; waarom zo, en niet anders?
2. Plannen van en voorbereiden op de taak
 - . de leerling weet wat hij moet gaan doen (deelstappen) en wat er van hem verwacht wordt
 - . de leerling weet hoeveel tijd er mee gemoeid is

Uitvoeringsfase

3. De leerling voert de taak uit en houdt de vinger aan de pols ('monitoring'):
 - . doe ik wat er van mij verwacht wordt?
 - . pak ik het op de goede manier aan? etc.

Evaluatiefase

4. Evaluatie:
 - . is het leerdoel bereikt?
 - . is er aan de gestelde eisen voldaan?
5. Reflectie:
 - . kwaliteitsanalyse leerresultaat en -proces: wat ging/was goed of fout en waar kwam dat door?
 - . vooruitblikken: wanneer en waar kan ik het toepassen? Hoe ga ik het dan aanpakken?

3.3 Transfer

Ook het algemeen didactische principe 'transfer' staat op dit moment in de belangstelling en ook hierbij heeft Van Parreren vermoedelijk een belangrijke rol gespeeld. Simons definieert transfer als volgt: "Transfer heeft betrekking op de invloed die eerder geleerde kennis en vaardigheden hebben op het gebruik van die kennis en vaardigheden in nieuwe leersituaties, alsmede in toepassingsituaties" (Simons 1990). Als we dit in verband brengen met de drie pijlers van de basisvorming -Toepassen, Vaardigheden en Samenhang- dan kunnen we constateren dat dit concept een belangrijke plaats verdient in de didactiek van een basisvormingsmethode. Het is dan ook niet verwonderlijk dat het in Bonset e.a. (1992) en Verbeek (1993) een duidelijke plaats heeft gekregen. Bovendien sluit het naadloos aan bij strategisch handelen. Immers, de voorkennis speelt in de oriëntatiefase een belangrijke rol en in de evaluatiefase worden de toepassingsmogelijkheden expliciet verkend. Simons' definitie leidt ertoe dat een methode op drie niveaus expliciet verbanden moet aanbrengen, namelijk tussen de actuele leersituatie en:

1. eerder geleerde kennis en ervaringen (activeren van voorkennis en ervaringen);
2. andere leersituaties (bijvoorbeeld dwarsverbanden tussen schrijven en spreken);
3. toepassingsituaties: i.c. deelvaardigheden en totaalvaardigheden; leeractiviteiten en relevante situaties buiten het leslokaal Nederlands.

Om te bepalen in welke mate transfer in het didactische concept van een methode is geïntegreerd, kunnen deze drie niveaus gescoord worden.

3.4 Stand van zaken schrijfdidactiek

Naast de meer algemeen didactische criteria zijn er voor de verschillende vakonderdelen uiteraard ook specifieke, vakdidactische criteria te formuleren. Het ligt voor de hand dat de schrijfdidactiek van een methode, die beoogt de schrijfvaardigheid van leerlingen te vergroten, geënt is op onderzoeksresultaten en op inzichten van deskundigen. Rijlaarsdam (1990) en De Glopper (1992) bieden daartoe enkele

ijkpunten. Een effectieve schrijfdidactiek bevat in elk geval drie ingrediënten. Allereerst is het belangrijk dat de doelen en de leerstof zowel op het produkt als op het proces gericht zijn. Daarnaast is ook de werkvorm van belang: des te actiever de leerlingen bij de stof worden betrokken, en ze dus meer zelf doen en ontdekken, des te groter zal het leereffect zijn. Ook de nazorg is belangrijk: een wezenlijk onderdeel van het schrijfonderwijs is juist de fase na het schrijven van een eerste versie. Deze drie ingrediënten worden hieronder belicht. Ze blijken nauw aan te sluiten bij de kerndoelen en strategisch handelen.

Expliciete doelen en leerstof ten aanzien van het produkt en het proces

1. produktfactoren: de communicatieve situatie, het doel en publiek, de tekstsoort, de inhoud en de conventies (cf. kerndoelen 7, 12, 13, 17)
2. procesfactoren: strategieën t.b.v. het leren verwerven, verwerken en verstrekken van informatie (cf. kerndoel 8, 9, 10, 15, 18, 19, 20):
 - . zoekstrategieën (brainstormen, maar ook informatie-bronnen leren gebruiken)
 - . verwerkingsstrategieën (selecteren en ordenen van informatie, bijvoorbeeld feit-mening, samenvatten, kolommenschema's, categoriseren)
 - . schrijfstrategieën (probleemoplossingsprocedures, tips voor het oriënteren, genereren, plannen, formuleren en reviseren van de schrijftaak)
 - . schrijfproces (kennis over het schrijfproces, problemen, mythen, valkuilen e.d.)

Interactieve onderwijsleervorm

3. Zelf bepaalde aspecten van schrijven ontdekken en ervaren (inductief leren, 'banend onderwijs') aan de hand van goede en slechte modellen:
 - . leerlingen ontdekken zelf de theorie (bijvoorbeeld de kenmerken van een bepaalde tekstsoort)
 - . leerlingen manipuleren zelf teksten (bijvoorbeeld voor verschillende doelgroepen) of experimenteren doelbewust met bepaalde procedures
 - . leerlingen vergelijken en evalueren teksten en procedures
4. Schrijfgroep/leerlinginteractie. Leerlingen overleggen met elkaar in kleine groepen, genereren ideeën, werken eerst samen aan een taak voordat ze die individueel uitvoeren. Aan de hand van duidelijk gestelde criteria kijken de leerlingen elkaars schrijfprodukt na, voorzien het van commentaar en doen suggesties.

Nazorg

5. Leerlingen evalueren hun tekst en het commentaar en schrijven de definitieve versie (kerndoel 8).

3.5 Bespreking schrijfles: 'werkstuk' uit *Over en weer* (1mhv p.135)

De leerlingen moeten voor hun klasgenoten een werkstukje maken over hun hobby. Na een zeer beknopte algemene introductie van de opdracht volgen drie deelopdrachten. In de marge staat een reeks topische vragen. De drie oefeningen:

- . de eerste oefening is gericht op het verwerven en selecteren van informatie uit het geheugen, waarbij de leerling enige steun krijgt van topische vragen;
- . de tweede oefening is gericht op het verwerven van informatie uit diverse informatiebronnen en is bedoeld als verrijkingsstof, dus facultatief;
- . de derde oefening is gericht op het schrijven, nakijken en verbeteren.

Bijdrage aan de kerndoelen

Kerndoel 7. Het onderdeel publiekgerichtheid omvat niet meer dan de aanduiding 'voor klasgenoten' in de opdracht. Ook de bijdrage aan de overige onderdelen houdt niet meer in dan enkele summier instructies: doelgerichtheid ('In een werkstuk geef je informatie over een zakelijk onderwerp'); conventies ('Denk aan een: inleiding' etc. en 'Hou je aan de 4 schrijfgeregels'). Bij kerndoel 8 doet zich hetzelfde verschijnsel voor. Leerlingen wordt niet geleerd waarop ze precies moeten letten als ze het

werkstuk van een klasgenoot nakijken ('Is alles duidelijk?'). Ook de didactische ondersteuning voor het verwerken van commentaar ('Wat moet je nog verbeteren?') ontbreekt, en het herschrijven is niet meer dan de opdracht 'Verbeter je werk en schrijf in het net'. Werpen we globaal een blik op de andere kerndoelen, dan moeten we constateren dat deze les ook daaraan nauwelijks een bijdrage levert. Zelfs de definitie van de tekstsoort 'werkstuk' (kerndoel 17) is vaag: 'het is net zoiets als een informatief artikel in een krant of tijdschrift'.

De bijdrage van deze les aan de kerndoelen is zeer gering. Slechts bij het element tekststructuur stijgt de kwaliteit tot \pm , de overige elementen scoren - of --.

Strategisch handelen

Bezien we deze schrijfles in het licht van de drie fasen, dan komen we tot de schrale oogst van een summier en impliciete voorbereidings- en evaluatie-activiteit. Het meta-niveau ontbreekt in deze les. Er vindt geen oriëntatie plaats op de doelen en het belang van de leertaak. Ook de deeltaken worden niet ingekaderd. Zodoende zal de deeltaak informatie verwerven met behulp van topische vragen nauwelijks effect hebben: leerlingen wordt niet duidelijk gemaakt dat het een strategie betreft waarmee ze een stofvindings- en ordeningsprobleem op kunnen lossen. Ten aanzien van de uitvoering worden summier enkele formele producteisen genoemd. Voor het overige (omvang, planning, aanpak e.d.) krijgt de leerling geen richtlijnen aangereikt en moet hij zich maar zien te redden. De evaluatiefase is eveneens vaag. Afgezien van de 4 schrijfgeregels hangt de evaluatie in de lucht. Van reflectie is geen sprake. De score van de vijf taken komt hier niet boven de -.

Deze schrijfles blijkt een schoolvoorbeeld te zijn van de praktijk waarvoor Van Parreren zo beducht was, namelijk: 'het direct aanleren van uitvoerende handelingen', zonder meer. Als de docent geen aanvullende instructies en richtlijnen geeft, zullen sommige leerlingen zeker ontsporen. Het rendement van deze les is bijzonder laag. De leerlingen zullen braaf 'een werkstuk' maken, maar zullen niet weten wat ze nu hebben geleerd, noch het nut van deze oefening inzien.

Transfer

Ook hier is het resultaat teleurstellend: voorkennis --, samenhang - en toepassen \pm . De voorkennis wordt niet geactiveerd. Dat is opmerkelijk aangezien men ervan uit mag gaan dat de leerlingen op de basisschool een werkstuk hebben gemaakt. Ook wordt er geen verband gelegd met voorgaande lessen. De les komt bij wijze van spreken uit de lucht vallen. Met de instructie 'Bewaar je lijstje (...) voor oefening 24.' wordt een verband gelegd met de spreekbeurt. Daarnaast is er sprake van een impliciet verband met de leesles in hetzelfde hoofdstuk: het 'informatieve artikel' en de indeling 'inleiding, middenstuk, slot' zijn daar summier behandeld. Enkele deelvaardigheden (selecteren en ordenen van informatie) worden geoefend en moeten worden toegepast in de taaltaak (werkstukje schrijven). Ook de eerder behandelde schrijfgeregels moeten worden toegepast. Er wordt echter geen enkel verband gelegd met situaties buiten de les Nederlands. De les komt niet alleen uit de lucht vallen, maar vervluchtigt door het gebrek aan een kader bovendien.

Schrijfdidactiek

Deze beoordeling wordt eentonig: ook op de onderdelen van dit aspect komt de score

niet boven de -. Er worden enkele produktfactoren summier genoemd, echter de procesfactoren ontbreken. De onderwijsleervorm is deductief en passief. De leerlingen worden niet actief bij de leerstof betrokken. Hoogstens bespreekt de leerling met een medeleerling zijn tekst. Evenmin maakt men gebruik van duidelijke modellen. De nazorg is niet meer dan de instructie 'Verbeter je werk en schrijf het in het net'.

Conclusie

Deze les voldoet niet aan de genoemde eisen. Het schrijven van een werkstuk is niet ingebed in een longitudinaal en latitudinaal kader en levert een uiterst geringe bijdrage aan de realisering van de doelen van de basisvorming in het algemeen en de kerndoelen van Nederlands in het bijzonder. Bovendien is de score op de didactische aspecten (strategisch handelen, transfer, schrijfdidactiek) zo laag dat het effect van deze les op de schrijfvaardigheid van de leerlingen laag geacht mag worden. De docent zal op veel plaatsen de opdracht moeten repareren om de les te redden en op een aanvaardbaar niveau te brengen, gewoon overslaan kan ook ...

3.6 Bespreking schrijflles 'Corresponderen' uit *Agenda Nederlands* (1m hv p.154-157).

De schrijflles 'corresponderen' bestaat uit vier lessen. In les 1 wordt uitvoerig een communicatieve situatie ('case') geïntroduceerd: 'Het verhaal van een vriendschap'. Lars reageert niet op de uitnodiging van zijn vriend Stefan om met hem en zijn ouders op vakantie te gaan. In plaats daarvan gaat hij met een andere vriend op vakantie. De eerste schrijfo opdracht is: schrijf de boze brief van Stefan aan Lars. Daarna volgt in les 2 de tweede schrijfo opdracht waarin Lars een excuusbrief terugschrijft. Vervolgens wordt deze persoonlijke correspondentie vergeleken met een zakelijke correspondentie. In les 3 worden de kenmerken van een zakelijke brief verkend en enkele suggesties gedaan voor het schrijven ervan. Daarna worden de leerlingen in een communicatieve situatie geplaatst en schrijven ze een verzoekbrief aan Greenpeace. In les 4 moet de kladversie door een medeleerling worden nagekeken en wordt de brief in het net geschreven.

Bijdrage aan de kerndoelen

Kerndoel 7. De onderdelen publiek- en doelgerichtheid worden op alle drie niveaus behandeld: de leerlingen ontwikkelen een concept over zakelijke en persoonlijke correspondentie, denken na over hoe ze iemand kunnen overhalen, oefenen met de stof en moeten de leerstof toepassen. Ook wordt uitvoerig ingegaan op de taalgebruiksconventies. De structuur krijgt minder aandacht. Dit resulteert in de score: publiekgerichtheid ++, doelgerichtheid ++ en conventies +. Bij kerndoel 8 krijgt de beoordelaar duidelijke aandachtspunten aangereikt om de brief na te kijken; de score op dit element is +. De overige elementen (suggesties geven en verwerken, en herschrijven) worden slechts in de vorm van een instructie gegeven en scoren derhalve een -. Bij de overige kerndoelen wordt eveneens gescoord: kerndoel 13 (taalgebruik), 15 (schrijfprocedures) en 17 (tekstkenmerken en structuur).

Strategisch handelen

De vijf taken zijn in meerdere of mindere mate in deze lessenserie terug te vinden. Dat geldt het duidelijkst voor drie, namelijk: voorbereiden/plannen (zie de stappen in les 3); monitoring (zie de stappen van les 3 en de aandachtspunten van les 4); evaluatie (de eisen zijn duidelijk gegeven en hebben te voren een duidelijke inhoud

gekregen). Op deze onderdelen is de score +. Op de onderdelen oriëntatie en reflectie komen we niet verder dan een -. De oriëntatie en de reflectie zijn te beperkt (vooraf expliciteren van de leerdoelen en opsommen van de beoogde leerresultaten).

Transfer

Er wordt geen voorkennis geactiveerd en er is nauwelijks samenhang aangebracht met andere leersituaties. Er is in één opzicht duidelijk sprake van transfer. De leerlingen moeten de deelvaardigheden oefenen en toepassen in een totaalvaardigheid, het schrijven van een brief. Daarnaast verwijst men met de persoonlijke en zakelijke brief naar situaties buiten de les Nederlands.

Schrijfdidactiek

De produktfactoren worden duidelijk en uitvoerig behandeld (++). De procesfactoren krijgen minder aandacht (\pm). Hoewel ze niet erg probleemgericht worden gepresenteerd, worden er vijf stappen voor het schrijven van een zakelijke brief genoemd. Daarnaast gaat men summier in op het schrijfproces (klad-net en 'Brieven schrijven is wel een beetje ingewikkeld, maar iedereen kan het leren'). Ook de werkvorm is tamelijk actief (\pm): de tekstkenmerken worden niet voorgekauwd, maar kunnen uit modellen worden afgeleid; er is enige leerlinginteractie bij de bespreking van de kladversie en er zijn voldoende mogelijkheden voor interessante klasgesprekken. De nazorg is beperkt tot het formuleren van duidelijke aandachtspunten (\pm).

Conclusie

Deze lessenserie is overwegend goed te noemen. De leerlingen zullen bovendien goed met de instructies en de stof kunnen werken, en er zeker iets van opsteken. Maar, er kan meer uitgehaald worden als men de bouwschema's voor de excuusbrief en de verzoekbrief nadrukkelijker had gepresenteerd. De leerlingen zullen ook meer didactische ondersteuning kunnen gebruiken bij kerndoel 8: het geven van suggesties, het verwerken van het commentaar en het herschrijven. In didactisch opzicht kan de les worden verbeterd door de voorkennis meer in de les te betrekken en de leerdoelen te motiveren. Ook dient de reflectie op het eigen handelen meer nadruk te krijgen. Dergelijke verbeteringen zullen de transfer zeker ten goede komen.

4 Kwaliteitszorg voor lesmateriaal is mogelijk en nodig

Ik zou graag de genoemde stelling van het *Klinker*-team willen veranderen: 'Het beoordelen van schoolboeken in de vorm van een vergelijkend warenonderzoek is mogelijk en noodzakelijk voor de ontwikkeling van kwalitatief goed lesmateriaal.'

4.1 Lesmateriaal kan getoetst worden op kwaliteit

De analyse van de schrijflessen uit *Over en weer* en *Agenda Nederlands* geeft goed weer dat het mogelijk is om met het oog op de basisvorming de inhoudelijke en didactische kwaliteit van een methode te beoordelen. Omdat de doelen van de basisvorming gegeven zijn, kunnen we de inhoudelijke criteria valideren. Dankzij de consensus die er bestaat over de didactische aspecten van het basisvormingsonderwijs, is het eveneens mogelijk de didactische criteria te valideren. Deze criteria kunnen daarenboven worden ondersteund door (vak)didactische onderzoeksresultaten.

Hoewel er nog weinig onderzoek gedaan is naar praktische kwaliteiten als gebruiksgemak, efficiëntie, aantrekkelijkheid, differentiatiemogelijkheden en dergelijke moet het ook mogelijk zijn hiervoor valide criteria te ontwikkelen. Ik baseerde mij op het onderzoek van Creemers (1990 en 1991), Lagerweij (1990) en Reints e.a. (1988). Enig aanvullend onderzoek kan de criteria voor de praktische bruikbaarheid die ik hanteerde, verder inhoud geven en valideren. Het probleem van de validiteit van de beoordeling is dus oplosbaar. Waarbij ik wel de kanttekening plaats, dat het gebruik van een kwalitatief goede methode noch een noodzakelijke, noch een voldoende voorwaarde is voor kwalitatief goed basisvormingsonderwijs: er zijn leraren en leerlingen die ook met gebrekkige middelen goede resultaten behalen, terwijl andere leraren en leerlingen nog niet met de beste middelen tot goede resultaten komen.

Een zorgpunt is de betrouwbaarheid van een beoordeling. Ten aanzien van de betrouwbaarheid is met bovenstaande demonstratie voldaan aan een belangrijk wetenschappelijke eis, namelijk de controleerbaarheid. Echter, hiermee is het betrouwbaarheidsprobleem niet opgelost. In de inleiding van dit artikel vergeleek ik het beoordelen van schoolboeken met het beoordelen van opstellen. Ik denk dat de problematiek vergelijkbaar is. Over de beoordelingsproblematiek van opstellen wordt regelmatig gepubliceerd (o.a. Wesdorp 1981, Rijlaarsdam en Van den Bergh 1986, De Glopper 1989, Kuhlemeier en Van den Bergh 1989, Schoonen 1991). Hierin worden ook methoden genoemd die de betrouwbaarheid vergroten. Hoewel het nog wel enige moeite zal kosten om zulke methoden voor het beoordelen van schoolboeken te operationaliseren, denk ik dat een combinatie van twee door Schoonen en De Glopper (1992) genoemde methoden soelaas kan bieden, namelijk jurybeoordeling en beoordelingsschalen. De jurybeoordeling spreekt voor zichzelf. Door meer beoordelaars te gebruiken wordt de intersubjectiviteit van een oordeel vergroot. De betrouwbaarheid van een jury-beoordeling kan verder worden vergroot door een beoordelingsschaal te gebruiken. Zo'n schaal dient dan per criterium een reeks duidelijk gemarkeerde ijkpunten te bevatten, bijvoorbeeld door een 5-puntsschaal te koppelen aan lesvoorbeelden die de waardering (+ +, +, ±, -, --) als het ware ijkten. Bij de evaluatie van de jurybeoordeling van *Goed Nederlands* kwamen de juryleden ook tot deze conclusie (Witte 1993).

4.2 Ritzen: 'Lesmateriaal moet getoetst op kwaliteit'

Kwaliteitszorg hangt in de lucht. In allerlei bedrijfstakken is kwaliteitszorg een normaal verschijnsel geworden. Ook in het onderwijs kunnen we dit waarnemen. Het Periodiek Peilingsonderzoek is er een voorbeeld van. Voor het hoger en wetenschappelijk onderwijs heeft men visitatiecommissies ingesteld om onderwijsprogramma's te evalueren. Volgens minister Ritzen zou ook lesmateriaal moeten worden getoetst op kwaliteit (*De Volkskrant*, 5 november 1993). Deskundigen en gebruikers zouden volgens hem lesmethoden op bruikbaarheid en effectiviteit moeten toetsen. Ik ben het van harte met hem eens. Het maatschappelijke belang van kwalitatief goede leermiddelen is evident. Er is veel kapitaal mee gemoeid: niet alleen materieel, maar ook de tijd en energie van docenten en leerlingen, en bovenal de taalvaardigheid en taalontwikkeling van een nieuwe generatie. Dat stelt hoge eisen aan docenten en methoden Nederlands. Aangezien het aanbod van basisvormingsmethoden zeer hoog is -alleen voor Nederlands zijn inmiddels al veertien totaalmethoden op de markt gebracht- en de kwaliteit nogal wisselt, is het voor docenten moeilijk een verantwoorde keuze te maken. Dit leidt vaak tot een arbitraire en soms tot een slechte keuze. Een sectie zou

bij dit keuzeproces gebruik moeten kunnen maken van onafhankelijke informatie over de kwaliteit van methodes. De enige informatie die een sectie op dit moment over een nieuwe methode kan krijgen, wordt door de uitgever verstrekt. Echter, gezien de commerciële belangen is die informatie in principe onbetrouwbaar.

In het veld van vrije krachten is kwaliteitszorg noodzakelijk. Nu de doelen van ons vak duidelijk zijn, kunnen de krachten worden gebundeld. De gezamenlijke inspanning van docenten, nascholers, lerarenopleiders, leerplan- en toetsontwikkeling, educatieve uitgeverijen, onderzoekers en al die anderen die bij het basisvormingsonderwijs betrokken zijn, moet kunnen leiden tot een kwaliteitsverbetering van ons vak en daar zijn alle betrokkenen bij gebaat.

Literatuur

- Boekaerts, M., *Onderwijsleerprocessen organiseren: hoe doe je dat?* Nijmegen: Dekker/Van der Vegt 1982.
- Boekaerts, M. en P.R. Simons, *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker/Van der Vegt 1993.
- Bonset, H., M. de Boer en T. Ekens, *Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek*. Muiderberg: Coutinho 1992.
- Brinke, J.S. ten, *Bij Nederlands leer je iets!* Groningen: Wolters-Noordhoff 1983 (oratie KUN).
- Creemers, B.P.M., Criteria bij de aanschaf van methodes. In: *School en begeleiding*, 1990, 28, 5-9.
- Idem, *Effectieve instructie*. 's-Gravenhage: SVO, 1991, Balans van onderwijsonderzoek.
- Feteris, E.S.F. e.a., *Over en weer. Basisvorming deel 1m hv. 2e dr.* Amsterdam: Meulenhoff Educatief 1992.
- Glopper, K. de, *Schrijven beschreven*. De Haag: SVO 1989 (dissertatie).
- Idem, 'Stelonderwijs'. In: L. Verhoeven (red.), *Handboek lees- en schrijfdidactiek. Functionele geletterdheid in het basis- en het voortgezet onderwijs*. Amsterdam/Lisse: Swets en Zeitlinger 1992, 196-212.
- Haykens, I., M. Schuh en J. Vos, *Agenda Nederlands deel 1m hv*. Baarn: BKE 1993.
- Klinker-team, 'Een nieuwe methode voor o.a. de basisvorming'. In: *Levende Talen* 1992, 475, 511-515.
- Kuhlemeijer, H. en H. van den Bergh, *De proefpeiling Nederlands: een onderzoek naar de haalbaarheid van peilingsonderzoek in het voortgezet onderwijs*. Arnhem: Cito, 1989. Specialistisch bulletin nr. 74.
- Lagerweij, N.A.J., Lesgeven zonder leermiddel lijkt op voetballen zonder bal. In: *School* 19:7 (1990).
- Parreren, C.F. van, *Psychologie van het leren*. Deventer: Van Loghum Slaterus 1969 (4e gch.herz.dr.)
- Idem, *Ontwikkeld Onderwijs*. Leuven/Amersfoort: Acco, 1988.
- Reints, A.J.C. e.a., *Het gebruik van leerboeken door leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Eindverslag SVO-project 6068. Utrecht: ISOR 1988.
- Rijlaarsdam, G. *Basisvorming. Nederlands*. Leiden: Stenfert Kroese/Martinus Nijhoff, 1989.
- Idem, 'Een nieuw examen stelvaardigheid'. In: *Levende Talen*, 1990, 451, 238-244
- Idem en H. van den Bergh, 'Opstellen beoordelen met een schaal'. In: *Levende Talen* 413 (1986).
- Schoonen, R., *De evaluatie van schrijfvaardigheidsmetingen*. Amsterdam: UvA/SCO 1991 (dissertatie).
- Idem en K. de Glopper, *Toetsing van schrijfvaardigheid: problemen en mogelijkheden*. In: *Levende Talen* 1992, 470, 187-195.
- Simons, P.R., *Transfervermogen*. Nijmegen: KUN 1990 (oratie)
- Verbeek, J., *Een leerplan Nederlands*. Groningen: Wolters-Noordhoff 1993.
- Wang, M.C., G.D. Haertel en H.J. Walberg, 'What influences learning? A content analysis of review literature'. In: *Journal of Educational Research*, 1990, 84, 30-43.
- Witte, T.C.H., 'Vier nieuwe methoden voor de basisvorming Nederlands'. In: *Levende Talen* 1992, 470, 472 en 473, 155-162, 305-313 en 367-375.
- Idem, 'Natuurlijk kunnen methoden voor de basisvorming met elkaar worden vergeleken! Opheldering over Klinker in de basisvorming'. In: *Levende Talen* 1993, 476, 22-27.
- Idem, 'Jurybeoordeling Goed Nederlands 1m hv'. In: *Levende Talen* 1993, 482, 388-392.
- Zuylen, J.G.G., 'De organisatie van geïntegreerd (studievaardigheids)onderwijs op basis van het KIT-lesmodel'. In: P.R. Simons en J.G.G. Zuylen (red.), *Handboek huiswerkdidactiek en geïntegreerd studievaardigheidsonderwijs*. Tilburg: Mesoconsult b.v. 1992, 123-133 (verkorte versie).

8 SCHRIJVEN: WERKSTUK

In een werkstuk geef je informatie over een zakelijk onderwerp, bijvoorbeeld over surfen of over een popgroep. Het is net zoiets als een informatief artikel in een krant of tijdschrift.¹

Oefening 20

Kies een hobby waar je iets vanaf weet en waar je een werkstuk over gaat maken (voor klasgenoten).

a Bedenk informatie over de gekozen hobby:

kies minstens drie van de vragen hiernaast en noteer in telegramstijl zoveel mogelijk antwoorden. Let op: vraag 1 moet je altijd kiezen.

b Maak een lijstje van je antwoorden:

- streep de dingen door die je niet geschikt vindt voor je werkstuk;
- zet de overgebleven dingen in een goede volgorde (nummeren), en
- schrijf ze netjes onder elkaar over.

Bewaar je lijstje voor volgende oefeningen.

Oefening 21

a Zoek extra-informatie over de hobby die je bij oefening 20 hebt gekozen. Haal die uit verschillende informatiebronnen: kranten, tijdschriften, TV-programma's, encyclopedieën, bibliotheekboeken.

b Schrijf je lijstje van de vorige oefening over en voeg de extra-informatie toe (in telegramstijl en op de goede plaats).

c Noteer onderaan de naam van de gebruikte informatiebronnen.

Oefening 22

Schrijf het werkstuk voor je klasgenoten.

a Werk je lijstje van de vorige oefening(en) eerst uit in het klad. Denk aan een:

- *inleiding* (met het antwoord op vraag 1)
- *middenstuk* (met de andere antwoorden, verdeeld over alinea's)
- *sloot* (één of meer kernachtige zinnen waarmee je het artikel afsluit)
- *titel en -* als je dat nodig vindt - *kopjes* boven de alinea's. Sla bij kopjes een regel over tussen twee alinea's.

b Laat je kladwerk lezen aan een andere leerling. Is alles duidelijk? Wat moet je nog verbeteren?

c Verbeter je werk en schrijf het in het net. Hou je aan de 4 schrijfgeregels: blad goed indelen, goed leesbaar schrijven, hoofdletters en leestekens gebruiken, geen spelfouten maken. Je kunt illustraties opnemen.

Bewaar je lijstje van de vorige oefening(en) voor oefening 24.

Vragen (beantwoorden in telegramstijl)

1a Over wie of over wat gaat het? (je onderwerp)

b Wat voor iemand of iets is dat?

2 Waar gebeuren de dingen?

3 Wanneer gebeuren de dingen?

4 Hoe gebeuren de dingen?

5 Waarom of waardoor gebeuren de dingen?

6 Wat is het gevolg?

7 Wat zijn de voordelen en/of de nadelen?

8 Wat is ervoor of ertegen te doen?

9 Wat vind je er zelf van?

¹ Een werkstuk wordt ook wel (informatief) opstel genoemd.

Het verhaal van een vriendschap (1)

Lars krijgt op een dag de volgende briefkaart:

Bare Lars,

Wij gaan van 2 tot 2 juli kamperen op Ameland. Ik heb een eigen tent. Over u een idee? Het is heel leuk dat u ook komt. Het is heel leuk dat u ook komt. Het is heel leuk dat u ook komt.

Stefan

Lars vindt het wel leuk dat hij door zijn vriend wordt uitgenodigd, maar ... Hij mag ook met de ouders van een ander vriendje mee. Die gaan niet kamperen, maar hebben een huisje gehuurd. Lars houdt niet zo van kamperen. Bovendien trekt Ameland hem niet zo aan.

*Prima met haar!
Ik neem elke dag in een uur de bus met mijn vrienden naar moeder.
Ter ziele.*

Stefan Zonen,
Bontland 1,
5485 VV1 Zandbeek
P.O. Box 100

255

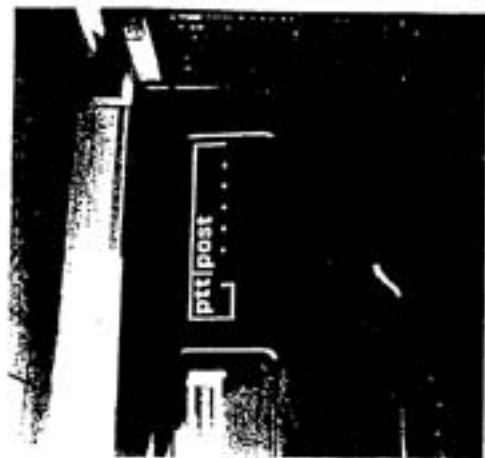
Het verhaal van een vriendschap (2)

Lars is geschrokken van de brief. Natuurlijk vindt hij dat Stefan gelijk heeft. En ook hij wil de vriendschap niet verbreken. Zijn probleem is hoe hij Stefan duidelijk kan maken waarom hij liever naar Bretagne is gegaan.

- Schrijf de brief van Lars aan Stefan.
Bedenk:
 - Lars moet zich verontschuldigen.
 - Hij moet duidelijk maken waarom hij niet eerder heeft geschreven.
 - Hij moet Stefan vertellen waarom Bretagne hem aantrekkelijker leek dan Ameland.
 - Hij wil dat Stefan een goede vriend van hem blijft.

In deze lessen heb je je bezighouden met persoonlijke brieven. Dat zijn brieven aan mensen die je kent. Ook de briefkaart en de ansichtkaart kun je tot de persoonlijke brieven rekenen.

Je kunt ook zakelijke brieven onderscheiden. (Dat is overigens niet hetzelfde als zakelijke brieven!) Zakelijke brieven stuur je aan mensen bij bedrijven en instellingen van wie je hooguit de naam kent. Als je vader of moeder protesteert tegen een aanslag van de belastingen, schrijven ze geen



persoonlijke brief aan de belastinginspecteur, die begint met:

Bare Frans,

Ik heb er nu heel veel mee te maken. Het is heel leuk dat u ook komt. Het is heel leuk dat u ook komt. Het is heel leuk dat u ook komt.

Stefan

- Noteer zoveel mogelijk verschillen tussen zakelijke en persoonlijke brieven. Je kunt het beste met twee kolommen werken:
 - Zakelijke brieven
 - Persoonlijke brieven

Je moet bijvoorbeeld denken aan verschillen wat betreft:

- het doel van de brieven;
- de manier van schrijven van de brieven;
- de inhoud van de brieven.

3

Een zakelijke brief

Zakelijke brieven gaan over geheel andere onderwerpen dan vriendschappen. Dat zagen we in de vorige les al, en in deze les leer je er meer over.

Bram de Hoog
Widening 11
1412 B Zalmen

Aan
de redactie van het weekblad
Punt 11
1111 AB Nieuwburg

Zalmen, 15 april 1975

Geachte redactie,

Ik ga ieder jaar met mijn ouders en enige in de overname van mijn bedrijf. Omdat mijn oorspronkelijke bedrijf een succes is, maar het met mijn vader de natuur en ik heb een afbreuk in mijn bedrijf.

Mijn ouders zijn lid van een vereniging. Daarom krijgen zij ook een lidmaatschap. Het is voor hen een probleem om dit te betalen. Het is voor hen een probleem om dit te betalen. Het is voor hen een probleem om dit te betalen.

Daarom wil ik een verslag over het bedrijf en de overname van mijn bedrijf. Het is voor hen een probleem om dit te betalen. Het is voor hen een probleem om dit te betalen.

U zou het mogelijk vinden om mijn verslag te plaatsen. Het is voor hen een probleem om dit te betalen. Het is voor hen een probleem om dit te betalen.

Ik hoop dat u mijn verslag met interesse zal lezen.

Mit vriendelijke
groet,
Bram de Hoog



Je ziet dat een zakelijke brief er wel wat anders uitziet dan een persoonlijke brief.

- 1 Bram de Hoog wil met zijn brief iets bereiken. Wat wil hij?
- 2 Hij schrijft ook zijn argumenten op. Welke argumenten noemt hij?
- 3 Wat is de bedoeling van de eerste alinea van de brief?
- 4 Waarom is het slim om aan te bieden dat hij zelf ook wel wat wil schrijven?
- 5 Waarom heeft Bram een brief geschreven? Hij had de redactie toch ook kunnen bellen?

Brieven schrijven is wel een

door iemand anders laten lezen. Kloppen de zinnen? Maak je geen spelfouten?

Stap 4: Je schrijft de brief in het net. In je brief mogen geen fouten meer zitten. Als je toch nog een fout ziet: geen doorhalingen, maar de brief opnieuw schrijven.

Stap 5: Je vouwt de brief netjes dicht (met de beschreven kant naar binnen). Daarna schrijf je de enveloppe. Vergeet niet op de achterkant je naam en adres te vermelden.

Of je het nu leuk vindt of niet: zo af en toe ben je aan de beurt



om een spreker te houden. Je kunt alleen maar een goede spreker houden als je wat te melden hebt. Dat kan pas als je informatie hebt verzameld.

Stel het is jouw beurt. Het lijkt je wel interessant om iets te vertellen over het werk van de milieu-organisatie Greenpeace. Je hebt in de bibliotheek wel boeken gevonden, maar je wilt ook folders en/of een affiche laten zien.

2 Schrijf je brief aan Greenpeace in de 'kladversie'. Je voert dus de eerste drie stappen van het schema uit.

Je schrijft een brief aan Greenpeace. In deze brief leg je uit wat je wilt (materieel ontvangen) en waarom je dit wilt (spreker houden). Denk eraan dat je precies aangeeft wat je wilt ontvangen.

4 Je hebt in hoofdstuk 18 een logo ontworpen. Het briefpapier met dat logo heb je in deze les nodig.

- 1 Bespreek je kladversie (ook wel concept genoemd) van je brief aan Greenpeace met iemand in de klas. Punten waarop je moet letten, zijn:
 - 1 Is de bedoeling van de brief duidelijk?
 - 2 Is het een echte zakelijke brief geworden?
 - 3 Is het een overzichtelijke brief?
 - 4 Is de voorbeeldbrief goed gebruikt?
 - 5 Staan er overbodige zaken in de brief?
 - 6 Mis je ook belangrijke zaken?
 - 7 Slaan er geen taal- en spel fouten meer in de brief?
 - 8 Kan de brief in het net worden gebruikt?

Wat heb je geleerd?

- Je kunt een onderscheid maken tussen persoonlijke brieven en zakelijke brieven.
- Persoonlijke brieven schrijf je aan mensen die je persoonlijk kent.
- Als je een zakelijke brief schrijft, moet je rekening houden met bepaalde regels.
 - gegevens opzoeken;
 - bepalen wat je met je brief wilt, aantekeningen maken;
 - je brief in het klad schrijven (concept);
 - na controle van de kladversie de brief in het net schrijven;
 - een laatste controle uitvoeren voordat je de brief wegstuurt.

over op het postpapier met je logo. Daarna lever je de brief in bij je docent.