

‘BSO-leerlingen hebben heel praktische boeken nodig’

Een vergelijkende analyse van het linguïstisch, sociaal en cultureel kapitaal in de lesboeken Nederlands voor het vierde en vijfde jaar BSO-kantoor

Thomas van der Zwan

Masterproef aangeboden binnen de opleiding
Educatieve Master Talen

Promotor: prof. Lies Serçu

Academiejaar 2019-2020



Voor Clara. Met dank aan Lies Sercu.

Ik verklaar me akkoord met de *code of conduct* van de faculteit Letteren voor geloofwaardig auteurschap.

Abstract

In deze paper wordt onderzocht in hoeverre de lesboeken *Nederlandse Communicatieve Vaardigheden voor het 4e jaar BSO* en *Zakelijke Communicatie Nederlands voor de 3de graad* (De Vroey, 2017a & 2017b) bijdragen aan de ontwikkeling van het linguïstisch, sociaal en cultureel kapitaal (Bourdieu & Passeron, 1990) van de leerlingen, en in welke mate de leerlingen in deze boeken de kans krijgen om metacognitieve vaardigheden (Kirschner, Claessens & Raaijmakers, 2018; Verschaffel et al., 2019; Zimmerman, 2013) te oefenen. Het onderzoek bestaat uit een kwantitatief en kwalitatief gedeelte en toont aan dat alle drie de vormen van kapitaal gedurende het vierde en vijfde jaar BSO slechts in zeer beperkte mate worden ontwikkeld en dat metacognitieve vaardigheden een marginale rol spelen in de lesboeken. Op basis van die bevindingen kan worden geconcludeerd dat de leerlingen in het vierde en vijfde jaar BSO bij het vak Nederlands hun talige, algemene en metacognitieve kennis amper verbreden.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	5
2. Ongelijkheid in het Vlaams secundair onderwijs	6
3. BSO: 'het onderwijs van gezakten en uitgestotenen'	7
4. Methodiek	8
5. Resultaten	10
5.1. Het kwantitatieve luik: linguïstisch kapitaal	10
5.1.1. Wordenaantallen, zinnenaantallen en gemiddeld aantal woorden per zin	10
5.1.2. Woordfrequenties	11
5.1.3. Conclusies	12
5.2. Het kwalitatieve luik: visieteksten; sociaal en cultureel kapitaal; metacognitieve vaardigheden	12
5.2.1. Visieteksten	12
5.2.2. Sociaal kapitaal	13
5.2.3. Cultureel kapitaal	15
5.2.4. Metacognitieve vaardigheden	15
5.2.5. Conclusies	16
6. Discussie	17
Referenties	19
Bijlage 1: Tabellen met wordenaantallen, zinnenaantallen en gemiddeld aantal woorden per zin	21
Bijlage 2: Tabellen met woordfrequenties	22
Bijlage 3: Scans van de geanalyseerde modules	24
3.1. Geanalyseerde modules van 4KA	24
3.2. Geanalyseerde modules van 5KA	35

1. Inleiding

Het secundair onderwijs in Vlaanderen heeft te kampen met een aantal problemen waarnaar al enkele decennia onderzoek wordt gedaan en waarover stevig wordt gedebatteerd, maar waartegen voornamelijk weinig effectieve actie werd ondernomen. Ten eerste is er de *early tracking* en de grote ongelijkheid in het Vlaams secundair onderwijs die daarvan het gevolg is (Agirdag & Ceulemans, 2019; Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2013; Nicaise, 2001), ten tweede is er de sterke onderwaardering van het TSO en BSO (Spruyt, 2014; Tan, 2001) en ten derde is er de neerwaartse mobiliteit in het secundair onderwijs, het beruchte 'watervalstelsel' (De Fraine et al., 2019; Mahieu, 2001; Pelleriaux, 2001; Verhoeven, 2001). Al heeft het dus niet mogen baten om deze problemen op te lossen, ze zijn gedurende de afgelopen twintig jaar goed in beeld gebracht en zeer uitvoerig besproken. Desalniettemin zijn er nog aspecten die over het hoofd lijken te worden gezien. Zo bestaat er amper concreet onderzoek naar de kwaliteit van de lesboeken voor de slecht gewaardeerde onderwijsvormen TSO en BSO, terwijl daar misschien een verklaring ligt voor de gevoelens van 'demotie, futiliteit en ressentiment' (Spruyt, 2014, p. 82) waar met name BSO-leerlingen last van hebben en die nogal eens leiden tot verminderde studiebetrokkenheid en meer schools wangedrag. Nico Hirtt, Ides Nicaise en Dirk De Zutter merken in dat verband, zo ongeveer als enigen, het volgende op:

'De hiërarchie van de onderwijsvormen ontstaat niet door een hiërarchie in de menselijke beroepsactiviteiten, maar door de extreme specialisatie van de richtingen in het technisch en beroepsonderwijs en door het armzalige niveau van algemene vorming in het beroeps. Een leerling die op 14 jaar in een beroepsrichting terechtkomt, verliest het recht op een brede vorming die hem een 'complete' kijk zou geven op de wereld waarin hij zijn leven zal leiden. Want de lessen in de algemene vakken (...) stellen in het beroeps nauwelijks nog iets voor' (2014, pp. 116-117).

Deze paper tracht het debat over de onderwaardering van het BSO nieuw leven in te blazen, door het bovenstaande citaat te staven met concrete voorbeelden uit lesboeken.

Dat er voornamelijk amper onderzoek is gedaan naar de kwaliteit van de lesboeken voor BSO is vreemd, want wanneer BSO-leerlingen aangeven dat ze het gevoel hebben dat school hen weinig te bieden heeft, zou dat natuurlijk voor een groot deel te maken kunnen hebben met de opbouw van het curriculum en de concrete opdrachten die leerlingen in de lessen moeten maken. Als er bijvoorbeeld weinig vooruitgang zit in de thematiek en/of moeilijkheidsgraad van de opdrachten, is het begrijpelijk dat leerlingen vroeg of laat constateren dat ze op school niet worden uitgedaagd en dat op de arbeidsmarkt een spannendere toekomst in het verschiet ligt. Zolang er geen concreet onderzoek wordt gedaan naar de schoolboeken kunnen we daarover echter geen uitspraken doen. In wat volgt wordt een poging gedaan dit hiaat op te vullen met een vergelijkende analyse van de lesboeken voor Nederlandse Communicatieve Vaardigheden (4 Kantoor, vanaf hier 4KA) en Zakelijke Communicatie Nederlands (5 Kantoor, vanaf hier 5KA) (De Vroey, 2017a & 2017b), om inzicht te krijgen in hoe groot het verschil is tussen het lesmateriaal waar de leerlingen mee werken aan het einde van de tweede graad en dat waarmee ze werken aan het begin van de derde graad. Op die manier ontstaat een beeld van de ontwikkeling die kantoorleerlingen doormaken in deze twee lesjaren, en kan het hoge percentage van vroegtijdige en ongekwalificeerde schoolverlaters in het vijfde jaar (De Fraine et al., 2019) mogelijk worden verklaard. De onderzoeksvraag luidt daarom als volgt:

In hoeverre dragen de lesboeken voor het vak Nederlands voor het vierde en vijfde jaar BSO-kantoor bij aan de ontwikkeling van het linguïstisch, sociaal en cultureel kapitaal van de leerlingen?

Vooraleer het onderzoek te bespreken, wordt eerst kort ingegaan op de culturele reproductie¹ (Bourdieu & Passeron, 1990; Jenks, 1993) in het Vlaams secundair onderwijs en op de huidige reputatie van het BSO en BSO-leerlingen. Vervolgens worden de gebruikte methodiek en de resultaten van het onderzoek besproken. In de discussie worden de resultaten geïnterpreteerd en enkele voorstellen gedaan betreffende relevante, recente literatuur waarin mogelijke oplossingen voor de geconstateerde problemen worden aangereikt.

2. Ongelijkheid in het Vlaams secundair onderwijs

Inmiddels is iedereen het erover eens dat de slechte waardering van het TSO en BSO, de ongelijkheid in het Vlaams secundair onderwijs en het watervalstelsel in direct verband staan met elkaar. Paul Mahieu betoogt dat er tussen sociale achterstelling en onderwijskansen een ‘wederkerige relatie’ bestaat en sluit zich aan bij Ides Nicaise die ‘de opdeling in een technisch, beroeps- en algemeen secundair onderwijs onomwonden een klassensysteem noem[t]’ (Mahieu, 2001, p. 128). Bram Spruyt stelt met betrekking tot de slechte reputatie van het TSO en BSO dat ‘waarderingsverschillen aan de basis [liggen] van mislukte studiekeuzes en het watervalstelsel’ (2014, p. 71). De bevindingen die werden gepubliceerd omtrent deze samenhangende problemen inspireerden menig academicus, politicus en leerkracht tot het houden van pleidooien voor radicale onderwijshervormingen, maar anno 2020 is er vrijwel niets veranderd en zijn het nog altijd dezelfde kwesties die de gemoederen bezighouden. De onderlinge hiërarchische verhoudingen tussen de onderwijsvormen zit nog altijd ‘ingebakken in de structuur van het secundair onderwijs’ (De Fraine et al., 2019, p. 277). Plannen om de onderwijsvormen te vervangen door een indeling in belangstellingsgebieden, in 2013 geïnitieerd door sp.a en N-VA in een ‘Masterplan voor het secundair onderwijs’, werden na de verkiezingen van 2014 door de N-VA toch weer teruggedraaid en verwaterden uiteindelijk tot ‘het zoveelste kleurloze compromis, net zoals het Schoolpact of de eenheidsstructuur niet gespeend van ook maar enige pedagogische visie’ (Claes et al., 2019).

We zullen nooit weten of deze onderwijshervormingen hadden kunnen voorkomen dat de ongelijkheid in het Vlaams secundair onderwijs blijft toenemen, maar dat ze nog altijd toeneemt weten we wel. De PISA-resultaten van 2015 toonden dat

‘kinderen uit de 25% meest welgestelde families ongeveer 100 punten meer scoren op PISA-testen dan kinderen uit de 25% armste families. Wanneer we weten dat een jaar lang onderwijs ongeveer neerkomt op 30 PISA-punten vooruitgang, dan kunnen we stellen dat leerlingen uit de 25% rijke families ongeveer 3 jaar voorsprong hebben op leerlingen uit de 25% armste families’ (Agirdag & Ceulemans, 2019, p. 133).

Daarbij komt dan nog ‘dat bijna nergens in de wereld de kloof tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond zo groot is als bij ons in Vlaanderen’ (ibid., p. 134). Wanneer bovendien nog in rekening wordt genomen dat uitgerekend het BSO grotendeels wordt bevolkt door

¹ Om de leesbaarheid van deze paper te bevorderen en de nadruk niet te veel op de theorie maar vooral op de analyse van de lesboeken te leggen, is ervoor gekozen om de sociologische begrippen waar nodig in voetnoten toe te lichten, in plaats van in de lopende tekst.

precies deze leerlingen met een migratieachtergrond (en in het algemeen door leerlingen uit gezinnen met een lage sociaaleconomische status), en dat 'de gemiddelde inkomensverwachting van iemand met een diploma beroepsonderwijs 40% lager [ligt] dan die van iemand met een diploma algemeen onderwijs' (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2013, p. 117), wordt goed duidelijk dat het fenomeen van 'culturele reproductie'² zich voordoet in het Vlaamse onderwijs, en dan met name in het BSO (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2013).

3. BSO: 'het onderwijs van gezakten en uitgestotenen'

Van de vier verschillende onderwijsvormen in het Vlaams secundair onderwijs heeft het BSO de slechtste status (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2013; Spruyt, 2014; Van Gasse & Van Cauteren, 2011). Zowel vanuit intern als extern perspectief wordt het BSO beschouwd als 'het onderwijs van gezakten (sic) en uitgestotenen' (Tan, 2001): voor BSO-leerlingen zelf lijkt het 'of het ASO en TSO helemaal gelijk zijn en zij helemaal onderaan zitten' (Van Gasse & Van Cauteren, 2011, p. 115), en maar liefst 70% van de ouders van leerlingen in het zesde leerjaar geeft aan dat de voorkeur uitgaat naar het ASO, wat betekent dat datzelfde percentage leerlingen en/of ouders in eerste instantie het TSO en BSO afwijst. Van de overige 30% blijkt dan nog dat de keuze voor het BSO niet is gebaseerd op talenten en/of interesses, maar op basis van slechte prestaties in het zesde leerjaar (ibid., p. 14). Met andere woorden, een ruime minderheid van de leerlingen in het secundair onderwijs kiest bewust en doelgericht voor het BSO. Verreweg de meeste BSO-leerlingen stranden in het beroepsonderwijs door herhaaldelijk falen in de andere onderwijsvormen (Pelleriaux, 2001).

Ook het stereotype beeld van de gemiddelde BSO-leerling is niet bepaald flatteus. Roos van Gasse en Christel van Cauteren interviewden leerlingen uit alle onderwijsvormen om daarin inzicht te krijgen. Hun onderzoek toont aan dat

'BSO-leerlingen worden gezien als de domsten, minder intellectueel, niet slim, minder begaafd, lui, crapuleus en rebels (...). Een aantal keer wordt aangegeven dat BSO-leerlingen leerproblemen hebben en dat ze over een beperkte woordenschat beschikken. (...) Ze zijn een beetje tam, leren niet graag, kunnen niet goed omgaan met problemen, als ze thuis komen spelen ze een hele avond met de playstation (sic) en ze zijn overdreven in de weer met haartooi en make-up. Het is die onderwijsvorm waarin tienerzwangerschappen voorkomen, hangjongeren die op het gemak naar school slenteren en geen verstand hebben van geldzaken. Ze zijn agressiever, stoerder en ruiger en ze roken en drinken vaker' (2011, p. 43).

BSO-leerlingen zijn zich goed bewust van deze stereotypen. Het is dan ook niet verwonderlijk 'dat beroepsleerlingen zelf gemengde gevoelens hebben over het feit dat ze in het BSO zitten. Een groot aantal leerlingen geeft toe beschaamd (geweest) te zijn om als BSO-leerling bestempeld te worden' (ibid., p. 44). Bram Spruyt concludeert dat in het BSO 'één op de vijf leerlingen in het vierde leerjaar het gevoel [heeft] dat er op zijn of haar studiekeuze wordt neergekeken' (2014, p. 85). In het BSO hebben, in vergelijking met het ASO, 'dubbel zoveel leerlingen het gevoel dat ze minder gewaardeerd

² 'Culturele reproductie' is een begrip dat in 1973 werd gemunt door Pierre Bourdieu, die meende dat de functie van het onderwijs erin bestond 'to reproduce the culture of the dominant classes, thus helping to ensure their continued dominance and to perpetuate their covert exercise of power' (Jenks, 1993, p. 1). Volgens Bourdieu is er dan ook geen pedagogische actie 'which does not inculcate some meanings not deducible from a universal principle (...): authority plays a part in all pedagogy, even when the most universal meanings (science or technology) are to be inculcated' (Bourdieu & Passeron, 1990, p. 10). Het begrip heeft inmiddels een ruimere betekenis gekregen en refereert nu meer algemeen naar het proces waarbij 'sociale ongelijkheid wordt omgezet in een onderwijsongelijkheid die weer [terugleidt] naar sociale ongelijkheid' (Simons & Masschelein, 2019, p. 101).

worden omwille van hun studiekeuze’ en is het gevoel dat de school weinig te bieden heeft ‘sterker aanwezig (...) dan in de andere onderwijsvormen’ (ibid., pp. 77-78). Dat negatieve zelfbeeld leidt tot gevoelens van ‘demotie, futilliteit en ressentiment’ (ibid., p. 82), gevoelens die door BSO-leerlingen vaak worden verwerkt door zichzelf en hun klasgenoten met een ‘mensen zoals wij’-mentaliteit af te zetten tegen leerlingen uit de andere onderwijsvormen, waarbij ‘via de groepsidentificatie negatieve ervaringen omwille van een persoonlijk kenmerk (de studiekeuze) kunnen worden geventileerd’. Dat onbewuste mechanisme van ‘depersonaliseren’ is een ‘cruciaal element in het vrijwaren van het persoonlijke zelfbeeld’ (ibid., pp. 83-85). Dergelijke minderwaardigheidsgevoelens kunnen ‘politiek uitgebuit’ worden en hebben ‘de neiging zichzelf te realiseren omdat ze leerlingen naar smaken, gedragingen en opvattingen leiden die gepaard gaan met minder studiebetrokkenheid en [meer] schools wangedrag (ibid., p. 83). Met andere woorden, het BSO heeft te maken met een neerwaartse vicieuze cirkel: des te sterker BSO-leerlingen het gevoel hebben dat er op hen en hun studiekeuze wordt neergekeken en dat de school hen weinig te bieden heeft, des te sterker is de neiging om die problematiek te depersonaliseren en zichzelf als een aparte groep te beschouwen, wat weer leidt tot geïntensiveerd afwijkend wangedrag (een rebellerende ‘wij tegen zij’-houding, ook tegenover de leerkracht), waarmee de stereotypen worden bevestigd en de reputatie van het BSO verder verslechtert.

4. Methodiek

In wat volgt wordt onderzocht wat de rol van de schoolboeken is in de hierboven beschreven neerwaartse vicieuze cirkel. Het onderzoek bestaat uit een kwantitatief luik en een kwalitatief luik.

Het kwantitatieve luik is de neerslag van een steekproef. Op basis van de verschillende vaardigheden (spreken, luisteren, lezen, schrijven) werden drie modules uit het lesboek voor 4KA gekozen. Vervolgens werden uit het lesboek van 5KA drie modules genomen waarin dezelfde vaardigheden worden geoefend en dezelfde thema’s (e.g. telefoneren) aan bod komen:

	4KA	5KA
Spreken/Luisteren	Module 11 ‘Voicemail’	Module 4.2 ‘Telefoongesprek’
Lezen	Module 13 ‘Instructies’	Module 3 ‘Handleidingen’
Schrijven	Module 18 ‘Doel-Middel’	Module 9.2 ‘Doel-Middel’

Fig. 1: De geanalyseerde modules, gecategoriseerd per vaardigheid

Deze drie moduleparen³ werden aan een tweevoudig vergelijkend onderzoek onderworpen. Ten eerste is onderzoek gedaan naar de verschillen tussen beide lesboeken qua woordenaantal, zinnenaantal en gemiddelde zinslengtes (waarbij zinslengte wordt beschouwd als een indicatie voor

³ Bij de eerste twee moduleparen is ervoor gezorgd dat het aantal bladzijden dat werd geanalyseerd even groot was in beide modules. Daarom werd in sommige gevallen niet de volledige module geanalyseerd, maar bijvoorbeeld slechts vier bladzijden, omdat de module uit het andere boek eveneens uit vier bladzijden bestond. In deze gevallen wordt dus een overzicht geboden van de woordenaantallen, zinnenaantallen en gemiddelde zinslengtes per zoveel pagina’s, in plaats van per module. Bij het laatste modulepaar is dat andersom: module 18 voor 4KA bestaat uit drie bladzijden, module 9.2 voor 5KA uit slechts één bladzijde. Desalniettemin werden beide delen als gehelen vergeleken.

de complexiteit van de taal). Alle teksten uit de behandelde modules werden overgetypt en ingevoerd op de website <https://www.woorden-tellen.nl/>. Daarbij werd telkens onderscheid gemaakt tussen enerzijds de instructietekst (inclusief de teksten van leesoefeningen) en anderzijds de vereiste antwoorden van de leerlingen (i.e. de voorbeeldantwoorden in het ingevulde werkboek voor leerkrachten, zie bijlage 3). Op die manier is een overzicht gecreëerd van de ontwikkeling van zowel het receptieve (luisteren, lezen) als productieve (spreken, schrijven) taalgebruik waartoe de leerlingen in deze twee schooljaren worden aangespoord. In dit onderzoek is ervoor gekozen de nadruk op lezen en schrijven te leggen, omdat de visieteksten van de lesboeken aangeven dat ‘voor BSO-leerlingen (...) correct schriftelijk communiceren een vaardigheid [is] die vaak nog heel veel oefening vergt’ (De Vroey, 2017a, p. 8), en omdat de PISA-resultaten laten zien dat vooral de schrijfvaardigheid van leerlingen verslechtert (Agirdag & Ceulemans, 2019).

Ten tweede werd de woorddichtheid en -frequentie van iedere module onderzocht en werd gecontroleerd of de werkwoorden en zelfstandige naamwoorden die het vaakst in deze zes modules voorkomen wel of niet tot de 2000⁴ (De Klein & Nieuwborg, 1999) of anders 5000 (Hazenbergh & Hulstijn, 2012) meest gebruikte woorden in het Nederlands behoren. Ook hiervoor werd de website <https://www.woorden-tellen.nl/> gebruikt. Zodoende werd er inzicht verworven in het concrete taalaanbod dat de leerlingen via deze lesboeken krijgen, en in de evolutie van dit aanbod gedurende de overgang van de tweede naar de derde graad BSO. Dit luik biedt dus een overzicht van een segment van het *linguïstisch kapitaal*⁵ dat deze boeken aanbieden. Krijgen kantoorleerlingen in 5KA een uitgebreider, gevarieerder en uitdagender vocabulaire te verwerken dan in 4KA? Moeten leerlingen in 5KA langere teksten lezen dan in 4KA? Bevatten de teksten die de leerlingen in 5KA moeten lezen meer volzinnen dan de teksten in 4KA, en zijn die zinnen wel of niet langer en complexer?

In het kwalitatieve luik werd onderzocht of de stereotypen over BSO-leerlingen (cf. supra) worden bevestigd of juist ontkracht in de schoolboeken. Dat werd allereerst gedaan door de visieteksten van de boeken te analyseren. Wat is het beeld dat de auteurs hebben van hun doelpubliek, en hoe komt dat beeld tot uiting in de visieteksten? Door het kaderverhaal van het boek en de thematiek van de modules te analyseren werd bovendien onderzocht of het eerder geschetste (zelf)beeld van de leerlingen wordt versterkt of afgezwakt. In dat opzicht werden vooral afbeeldingen en opdrachten bestudeerd waarbij de personages uit het verhaal expliciet aan bod komen. Wie zijn de personages die het boek bevolken? Wat maken de personages mee? Met welke vormen van *sociaal kapitaal* maken de leerlingen kennis? Door de thema's van de modules en de onderwerpen van lees- en schrijfopdrachten op een rij te zetten en te vergelijken werd ook onderzocht met welk *cultureel kapitaal* de leerlingen in aanraking komen. In hoeverre evolueert de thematiek van de modules en leesteksten van jeugdig naar volwassen? Met welke culturele verworvenheden maken de leerlingen kennis? Hoe evolueert het aangeboden cultureel kapitaal gedurende het vierde en vijfde jaar? Welke mogelijkheden worden leerlingen geboden om te investeren in hun algemene vorming?

⁴ De grens van 2000 woorden wordt vooral gebruikt in de context van het vreemdetalenonderwijs. Voor moedertaalsprekers van het Nederlands is dit een behoorlijk lage ondergrens.

⁵ Linguïstisch kapitaal wordt gevormd door het geheel van taalcompetenties die een persoon bezit. Taal wordt door Bourdieu en Passeron dus niet enkel opgevat als een communicatiesysteem, maar ook als ‘*a more or less complex system of categories, so that the capacity to decipher and manipulate complex structures, whether logical or aesthetic, depends partly on the complexity of the language transmitted by the family*’ (1990, p. 73) of door de school. Deze vorm van kapitaal is ‘*always taken into account, implicitly or explicitly, at every level of the educational system*’ (ibid.), wat wil zeggen dat leerlingen die een beperkt linguïstisch kapitaal bezitten daar (on)bewust op worden afgerekend door leerkrachten. Dat leerlingen hun linguïstisch kapitaal voldoende kunnen uitbreiden is dus cruciaal voor een succesvolle schoolloopbaan. In deze paper wordt onderzocht in hoeverre leerlingen de mogelijkheid krijgen om dit te doen, door specifiek de woorddichtheid en -frequentie te onderzoeken van de teksten die ze krijgen aangeboden in de behandelde lesboeken.

Tot slot werd onderzocht in hoeverre er ontwikkeling en uitbreiding plaatsvindt wat betreft metacognitieve vaardigheden (Kirschner, Claessens & Raaijmakers, 2018; Verschaffel, 2019; Zimmerman, 2013). Aangezien het ‘onderwijs van de 21^{ste} eeuw (...) oplossingsgericht [zal] zijn’ en leerlingen ‘een breed arsenaal aan leerstrategieën, leerattitudes en leervaardigheden [moeten] ontwikkelen die hen in staat stellen om hun verdere ontwikkeling en ontplooiing in eigen handen te nemen’ (Van den Branden, 2012, p. 3), is aandacht voor de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden onontbeerlijk om alle leerlingen gelijke kansen te bieden in het onderwijs. Ontwikkelen leerlingen in 5KA andere en minder/meer metacognitieve vaardigheden dan in 4KA? Hoe zijn de opdrachten waarbij metacognitieve vaardigheden een rol spelen vormgegeven (wat moeten de leerlingen doen) en zit er evolutie in deze vormgeving?

5. Resultaten⁶

5.1. Het kwantitatieve luik: linguïstisch kapitaal

Dit luik bevat de resultaten van het vergelijkend kwantitatief onderzoek (zie figuur 1). Eerst worden de woorden- en zinnenaantallen en het gemiddeld aantal woorden per zin besproken, daarna de woordfrequenties.

5.1.1. Wordenaantallen, zinnenaantallen en gemiddeld aantal woorden per zin

De eerste twee vergeleken modules zijn module 11 ‘Voicemail’ uit het boek voor 4KA en module 4 ‘Telefoneren’ uit het boek voor 5KA. Beide modules gaan over telefoneren. In module 11 ‘Voicemail’ (zie bijlage 3) wordt het onderwerp benaderd vanuit de positie van de consument, i.e. de leerlingen leren hoe je een correct voicemailbericht achterlaat. Van deze module zijn de eerste vier bladzijden (pp. 64-67) in de analyse opgenomen. De leerlingen luisteren naar voorbeelden van voicemailberichten via Diddit (de online-omgeving die bij de lesboeken hoort) en maken daar invuloefeningen over (pp. 64-65). Ook lezen ze een brief van De Lijn en schrijven ze een voicemailbericht uit dat zou dienen als antwoord op die brief (pp. 66-67). Zoals tabel 1 in bijlage 1 laat zien, lezen de leerlingen op deze vier bladzijden in totaal 243 woorden, verdeeld over 42 zinnen met een gemiddelde lengte van 6 woorden. Tabel 2 toont dat de vereiste antwoorden voor deze module in totaal bestaan uit 169 woorden⁷, verdeeld over 32 zinnen met een gemiddelde lengte van 6 woorden.

Module 4 ‘Telefoneren’ in het boek voor 5KA is een uitgebreider module dan die voor de vierdejaars. Hier wordt het onderwerp benaderd vanuit het gezichtspunt van een ondernemer/werknemer. Van deze module zijn eveneens vier bladzijden (pp. 81-84) in de analyse opgenomen. De leerlingen lezen hier een lange uitlegtekst over de vier fasen van een telefoongesprek en vullen de zinnen telkens aan met woorden uit de ‘woordwolken’. Tabel 1 laat zien dat de leerlingen hier meer woorden per bladzijde lezen (903 woorden in totaal) en dat de zinnen gemiddeld ook langer zijn (16 woorden). De antwoorden daarentegen, weergegeven in tabel 4, zijn van een vergelijkbare lengte, met een lichte daling in het aantal woorden en gemiddeld aantal woorden per zin ten opzichte

⁶ Alle resultaten van het kwantitatieve onderzoek zijn weergegeven in bijlage 1 en 2. De geanalyseerde pagina’s uit de schoolboeken zijn bijgevoegd in bijlage 3 (4KA in 3.1., 5KA in 3.2.) De vermelde paginanummers in de tekst verwijzen naar de pagina’s van de lesboeken.

⁷ Opdracht 2c op p. 67 heeft geen voorbeeldantwoord; het volgende voorbeeldantwoord, dat uit 56 woorden bestaat, is zelf geformuleerd: ‘Goedemiddag, u spreekt met Voornaam Naam. Ik belde om te zeggen dat de geldigheidsperiode op mijn Buzzy Pazz niet klopt. Ik wil hem laten gelden van 1 januari tot 31 december in plaats van 1 februari tot 1 november. Kunt u dit voor mij aanpassen? Bij voorbaat dank. Mijn klantnummer is 012345678. Vriendelijke groet, Voornaam Naam.’

van het vierdejaars boek. Dit suggereert dat leerlingen in 5KA meer lezen dan, maar ongeveer evenveel schrijven als, leerlingen in 4KA.

Het tweede paar modules dat is vergeleken bestaat uit module 13 'Instructies lezen en uitvoeren' (pp. 76-79) uit het boek van 4KA en module 3 'Handleidingen' (pp. 53-57) uit het 5KA-boek. Het onderwerp van deze modules is instructies volgen (instructievideo's bekijken, handleidingen lezen etc.). Tabel 3 laat zien dat de leerlingen in 5KA ook hier meer woorden krijgen te verwerken bij het lezen van de instructieteksten (630 vs. 411 woorden), maar dat de gemiddelde zinslengte met slechts één woord is toegenomen ten opzichte van het vorige schooljaar (9 vs. 8 woorden). Tabel 4 toont dat de vijfdejaars leerlingen wel degelijk meer moeten schrijven, maar dat de gemiddelde zinslengte gelijk blijft met slechts twee woorden per zin. De reden daarvoor is dat beide modules vrijwel uitsluitend uit invuloefeningen bestaan (wat overigens voor beide boeken in hun totaliteit geldt), waarbij de leerlingen dus telkens maar één woord hoeven te noteren (in module 3 voor 5KA zijn deze woorden zelfs zoals gezegd al gegeven in de 'woordwolken'). Ook hier zien we dus dat de leerlingen in 5KA een beetje meer moeten lezen en iets meer moeten schrijven dan die in 4KA, maar dat de gemiddelde zinslengtes van de vereiste antwoorden amper van elkaar verschillen.

Het derde paar modules bestaat uit module 18 'Doel-Middel' voor 4KA (pp. 100-102) en module 9.2 'Doel-Middel' (p. 198) voor 5KA. Deze modules gaan over de juiste afstemming van het communicatiemiddel op het doel van de boodschap. De leerlingen leren nadenken over wat een doelgroep is en welk communicatiemiddel het beste bij welke doelgroep past. Tabel 5 laat zien dat ook hier weer een stijging in het aantal woorden is waar te nemen, zowel bij de instructieteksten als bij de antwoorden. De gemiddelde zinslengte neemt ook toe van 4 tot 10 woorden. Tabel 6 toont eveneens een toename van het aantal woorden, maar niet van de gemiddelde zinslengte, dat zelfs zakt met één woord. De reden hiervoor is net als bij het vorige modulenpaar dat de modules vooral uit invuloefeningen bestaan. Hier blijkt dus wederom dat 5KA meer moet lezen en iets meer moet schrijven dan 4KA, maar dat de gemiddelde zinslengte van de vereiste antwoorden nog altijd rond de twee woorden ligt, op enkele uitschieters na.

5.1.2. *Woordfrequenties*

In deze paragraaf worden de resultaten van het onderzoek naar woordfrequenties besproken. Deze resultaten zijn weergegeven in tabel 7-10 (zie bijlage 2).

Tabel 7 geeft een overzicht van de twintig werkwoorden (genoteerd in infinitiefvorm) die het frequentst voorkomen in de instructieteksten van de zes geanalyseerde modules, hoe vaak ze voorkomen en wat hun percentuele aandeel is van de totale instructietekst. Wat hier direct opvalt is dat 'kunnen' in beide boeken als meest frequente werkwoord uit de bus komt. Ook noemenswaardig is het feit dat acht van de twintig werkwoorden (40%) in de 4KA-kolom ook in het vijfdejaars boek zeer frequent voorkomen: 'kunnen', 'lezen', 'moeten', 'kiezen', 'hebben', 'begrijpen', 'doen' en 'willen'. In tabel 8 is een overzicht gegeven van alle zelfstandige naamwoorden (eigennamen als 'Buzzy Pazz' en 'De Lijn' zijn niet meegerekend) die voorkomen in de instructieteksten. Hier komt enkel het woord 'woorden' in beide kolommen voor.

Tabel 9 en 10 tonen vervolgens hoe vaak de in deze modules gebruikte werkwoorden en zelfstandige werkwoorden worden gebruikt in de Nederlandse taal. Om dit te onderzoeken is nagegaan of deze woorden voorkomen op de lijst met de 2000 meest frequente Nederlandse woorden (De Klein & Nieuwborg, 1999) of op de lijst met de 2000-5000 meest frequente Nederlandse woorden (Hazenbergh & Hulstijn, 2012). Maar liefst 80% van de werkwoorden en 50% van de zelfstandige

naamwoorden in de modules uit het boek voor 4KA behoren tot de 2000 meest gebruikte woorden. In het boek voor 5KA nemen die percentages zelfs toe: 90% en 55% respectievelijk. Bij de zelfstandige naamwoorden zien we ook een stijging van 5% van het aantal woorden dat behoort tot de 2000-5000 meest gebruikte woorden, en een daling van 10% van het aantal woorden dat buiten de 5000 meest gebruikte woorden valt.

5.1.3. Conclusies

Zoals gezegd is dit een steekproef, waarbij de aandacht vooral uitgaat naar de vaardigheden lezen en schrijven (cf. supra). De extrapolatie van de hier beschreven resultaten naar de volledige lesboeken is dus puur hypothetisch. Echter, ervan uitgaande dat deze resultaten representatief zijn voor de gehele boeken, kunnen uit het bovenstaande een aantal zaken worden afgeleid:

- de teksten in het boek van 5KA zijn doorgaans langer dan die in het boek van 4KA, maar de gemiddelde zinslengte blijft vrijwel gelijk;
- leerlingen in 5KA moeten iets meer schrijven dan in het jaar daarvoor, maar de gemiddelde zinslengte van de vereiste antwoorden blijft gelijk;
- de gemiddelde zinslengte van de instructieteksten en de vereiste antwoorden is relatief kort: het hoogst gemeten gemiddelde is 8 woorden;
- leerlingen in 5KA lezen in 40% van de gevallen dezelfde werkwoorden als in het jaar daarvoor;
- leerlingen in 4KA lezen in 80% van de gevallen werkwoorden die tot de 2000 meest gebruikte woorden in het Nederlands behoren; voor de zelfstandige naamwoorden is dat 50%;
- leerlingen in 5KA lezen in 90% van de gevallen werkwoorden die tot de 2000 meest gebruikte woorden in het Nederlands behoren; voor de zelfstandige naamwoorden is dat 55%.

5.2. Het kwalitatieve luik: visieteksten, sociaal en cultureel kapitaal; metacognitieve vaardigheden

In paragraaf 3 over het BSO werd een overzicht gegeven van stereotypen rond het BSO en zijn leerlingen (cf. supra, p. 7). In wat volgt zullen eerst de visieteksten en vervolgens de modules en opdrachten worden geanalyseerd om te bepalen of deze stereotypen door de lesboeken worden afgezwakt dan wel bevestigd.

5.2.1. Visieteksten

De visieteksten van de boeken geven een sterke indicatie van het beeld dat de auteurs hebben van hun doelpubliek. In de visietekst van het boek voor 4KA – wat overigens dezelfde visietekst is als die voor het boek van 3KA – staat te lezen dat het boek

‘het trainen [beoogt] van de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid in formele contexten, maar vertrekkend vanuit de leefwereld van de leerlingen. Pas in de derde graad zullen de leerlingen leren communiceren binnen een beroepsgerichte context. Dit boek is ontwikkeld vanuit de kerngedachte dat leerlingen reflecteren over communicatie vanuit de leefwereld van de jongeren (...). Zij worden (...) geconfronteerd met situaties waarin ze op een formele manier moeten communiceren. Alle voorbeelden en opdrachten zijn gebaseerd op authentieke situaties en zullen voor de leerlingen herkenbaar zijn. Op deze manier wordt de transfer naar het ‘echte leven’ bevorderd’ (De Vroey, 2017a, pp. 6-9).

Het boek bestaat uit 23 modules die ‘te gebruiken [zijn] als apps: openen op het gewenste moment’. Net als bij apps wordt er groot belang gehecht aan gemak, vlotheid en eenvoud, want ‘BSO-leerlingen hebben heel praktische boeken nodig: geen lange teksten, korte maar duidelijke instructies, korte theoriekaders’. Het feit dat de ‘instructies en theorie zo beperkt mogelijk gehouden’ zijn, betekent bovendien dat de leerlingen de lessen ‘helemaal zelfstandig kunnen doorlopen’ en dat de leerkracht enkel hoeft ‘te coachen’. Bovendien kunnen de leerlingen ‘hun eigen werk beoordelen’ aan de hand van de ‘criteria voorzien in de opdrachtenkaders bij het onderdeel ‘Reflecteren’’. Wat betreft schriftelijke communicatie geven de makers aan dat ‘voor BSO-leerlingen van de tweede graad correct schriftelijk communiceren een vaardigheid [is] die vaak nog heel veel oefening vergt’ en dat het boek voor 3KA ‘de nadruk [legde] op het schrijven van correcte zinnen’ terwijl het boek van 4KA ‘de overstap [maakt] van zinsniveau naar tekstniveau’. Verder gebruiken de boeken drie ‘sporen’ om de leerlingen te leren schrijven: de leerlingen leren omgaan met hulpmiddelen (spellingcontrole, woordenboek, internet etc.), krijgen 12 schrijfoopdrachten⁸ per boek en enkele taalbeschouwingslessen. Tot slot meldt de visietekst dat de complexiteit van de taken gedurende de tweede graad verhoogt: in 3KA leren leerlingen nadenken over wat communicatie is en welke communicatiemiddelen er allemaal bestaan, in 4KA ‘vertrekken de lessen vanuit een communicatieve situatie en zullen de leerlingen zelf een geschikt middel moeten kiezen om een bepaalde boodschap over te brengen’. Waar in 3KA de voorbeelden nog ‘rechtstreeks uit de leefwereld van de jongeren’ kwamen, staan de voorbeelden in 4KA ‘geleidelijk aan verderaf van hun leefwereld: parkeerboetes, aanmaningsbrief naar klant, proces-verbaal politie, LEO-techniek...’.

De visietekst van het boek voor 5KA (De Vroey, 2017b, pp. 5-6) begint (vrijwel identiek aan de visietekst voor het 4KA-boek) met de opmerkingen dat ‘leerlingen op een zakelijke manier [moeten] kunnen communiceren en erover reflecteren, zowel mondeling als schriftelijk en binnen een beroepsgerichte context’. Aan het begin van het schooljaar bedenken de leerlingen een eigen fictieve onderneming en ‘tijdens de rest van het schooljaar zullen ze leren communiceren in functie van [deze] zelfgekozen onderneming’.

Stereotypen over BSO-leerlingen met betrekking tot intelligentie, prestatieniveau en attitude (*‘minder intellectueel, minder begaafd’, ‘leerproblemen’, ‘beperkte woordenschat’, ‘leren niet graag’, ‘lui’*) worden dus niet expliciet bevestigd maar evenwel ook niet afgezwakt in de visieteksten van deze boeken. Het lijkt erop dat de visieteksten uitgaan van een onvoldoende gedifferentieerd of genuanceerd beeld, dat eerder uitgaat van wat leerlingen niet kunnen dan van waar hun talenten liggen.

5.2.2. Sociaal kapitaal

De 23 modules in het 4KA-boek worden bevolkt door een groep van zeven leerlingen die veelvuldig voorkomen in grote afbeeldingen (van soms wel een halve pagina). De leerlingen heten Nabila Nahimi, Laïs Dallo, Yaro Engels, Sara Reyniers, Sharifa Ifis, Emma Verheyden en Ilias Rahov. De enige volwassen persoon waar de leerlingen mee te maken krijgen is mevrouw Prinsen, de leerkracht. Het feit dat een substantieel deel van de leerlingen een naam heeft die erop duidt dat de leerling een migratieachtergrond heeft zal geen toeval zijn, aangezien jongeren met een migratieachtergrond inderdaad oververtegenwoordigd zijn in het BSO (cf. supra). Het boek kan beschouwd worden als een raamvertelling, waarbij het verhaal van de zeven leerlingen en hun leven op school met mevrouw

⁸ Van de geanalyseerde modules bevat enkel module 18 een dergelijke schrijfoopdracht. Ik heb deze echter niet meegenomen in de analyse, aangezien de opdracht buiten het boek wordt gemaakt (op de computer).

Prinsen als kaderverhaal dient, en de 23 modules als vertellingen binnen het kader. De moduleonderwerpen geven dus een beeld van wat de leerlingen in het kaderverhaal zoal meemaken. Aangezien volgens de auteurs deze situaties ‘authentiek’ en ‘herkenbaar voor de leerlingen’ zijn omdat ze ‘vertrekken vanuit [hun] leefwereld’, geven de onderwerpen van de modules een aardig idee van het beeld dat de makers hebben van de leerlingen. Wat in dit verband direct opvalt is dat er naast modules met onderwerpen als ‘Verslag schrijven’, ‘Presenteren’ en ‘Recensie’ ook modules met titels als ‘Zich verontschuldigen’, ‘Boos’ en ‘Ik-boodschap’ voorbijkomen. In deze modules leren de leerlingen op welke manier ze zich het beste kunnen verontschuldigen in bepaalde situaties, wat het verschil is tussen een assertieve en agressieve houding en hoe ze kritiek kunnen leveren middels een ‘ik-boodschap’ in plaats van een ‘jij-boodschap’. Kortom, er wordt in het boek expliciet aandacht besteed aan omgangsvormen, omdat vooraf wordt aangenomen dat BSO-leerlingen nog het een en ander te leren hebben op dat gebied. Stereotypen die impliceren dat BSO-leerlingen ‘*crapuleus*’ en ‘*agressiever*’ zijn en ‘*niet goed kunnen omgaan met problemen*’ lijken in deze modules dus te worden bevestigd.

Voorts valt op dat het overgrote deel van de afbeeldingen en opdrachten de leerlingen situeren in een klaslokaal of op een schoolplein. Met andere woorden, de leefwereld van de jongeren waar dit boek bij zou aansluiten wordt niet geacht groter te zijn dan de school. Nog opvallender is dat op de momenten waar de verhaallijn wél buiten de school treedt, de thematiek niet altijd even veel bijdraagt aan de algemene vorming van de leerlingen. De volgende buitenschoolse onderwerpen komen aan bod (waarbij nog in rekening moet worden genomen dat deze onderwerpen nooit inhoudelijk worden behandeld, maar altijd slechts als voorbeeld dienen):

- | | |
|----------------------------------|-------------------------------------|
| ▪ voetbal (pp. 12-13) | ▪ parkeerboete (p. 43) |
| ▪ Bobbejaanland (p. 14) | ▪ bouwproject (p. 54) |
| ▪ werkplekieren (p. 15) | ▪ televisiestoring (p. 61) |
| ▪ drank- en drugsgebruik (p. 19) | ▪ Buzzy Pazz van De Lijn (p. 66) |
| ▪ WhatsApp-conversatie (p. 22) | ▪ aansluiting elektriciteit (p. 68) |
| ▪ verjaardagsfeestje (p. 37) | ▪ proces-verbaal (p. 95) |
| ▪ trouwfeest (p. 38) | ▪ stadsbezoek (p. 103) |
| ▪ dansschool (p. 40) | ▪ supermarkt (p. 108) |

Het feit dat onderwerpen als drank- en drugsgebruik en een proces-verbaal in dit boek voorkomen is tekenend voor het beeld dat de makers van de leerlingen hebben. In de visieteksten worden deze onderwerpen weliswaar genoemd als zaken die ‘verder van de leefwereld van de leerlingen’ af staan, maar dat uitgerekend deze onderwerpen worden gekozen onder het mom van horizonverbreding is desalniettemin een bevestiging van stereotypen als *stoerder*, *ruiger*, *geen verstand van geldzaken*, *hangjongeren*, *roken*, *drinken*.

De opzet van het boek voor 5KA is heel anders dan dat van 4KA. De raamvertelling is hier vervangen door een andere rode draad, namelijk de eigen, fictieve onderneming van de leerling. Aan het begin van het schooljaar maken de leerlingen in module 0 kennis met een aantal jonge, zelfstandige ondernemers, waaronder een taxidermist-entomoloog, een grafisch ontwerper, een juweelontwerpster, een digitaal fotograaf en een eigenaar van een restaurant. Het sociaal kapitaal is in het vijfde jaar dus wel degelijk uitgebreider en volwassener geworden ten opzichte van het voorgaande jaar. Deze personages komen verder in het boek echter niet meer aan bod en spelen dan ook geen enkele rol in de negen modules.

5.2.3. Cultureel kapitaal

Zoals gezegd speelt vrijwel het gehele 4KA-boek zich af binnen de school. Zelfs wanneer het verhaal buiten de schoolpoorten treedt zijn veel van de onderwerpen, geheel volgens de visie van de auteurs, gerelateerd aan het dagelijks leven van de gemiddelde middelbare scholier (e.g. voetbal, verjaardagsfeestje, dansschool, Buzzy Pazz etc.). Dat heeft echter tot gevolg dat de personages in dit boek (en dus ook de leerlingen die het boek gebruiken) vrijwel geen enkele vorm van algemene vorming, horizonverbreding of intellectuele uitdaging ondergaan. Immers, zelfs al zouden de leerlingen nog onbekend zijn met bijvoorbeeld voetbal of dansscholen, dan nog is de culturele draagkracht van deze onderwerpen vrij beperkt, en zouden er ook meer intellectuele invullingen van deze onderwerpen (e.g. de geschiedenis van de voetbalsport of de verschillende danssoorten of iets dergelijks) kunnen worden gekozen. In plaats daarvan dienen deze onderwerpen enkel als aankleding en worden ze nergens inhoudelijk behandeld. De enige vormen van kunst en/of cultuur waarmee de leerlingen kennismaken in het 4KA-boek zijn dj's (p. 17), een dansschool (p. 40), origami (p. 76-78), de film *Intouchables* (p. 82-83), de graphic novels *Maus* en *Habibi* (pp. 85-86) en de steden Brussel, Gent, Luik, Antwerpen, Den Haag, Rijsel, Brugge en Keulen (p. 103). Ook deze onderwerpen hebben binnen de modules waarin ze voorkomen telkens een puur functionele bijdrage en staan nooit op zichzelf. Ze dienen uitsluitend als voorbeeld of als aanknopingspunt. In het boek voor 5KA zijn zelfs nog minder referenties naar kunst en/of cultuur te vinden: er wordt op geen enkele wijze aandacht besteed aan films, boeken, graphic novels, beeldende kunst of andere vormen van cultuur(geschiedenis). Aangezien het volledige boek is opgebouwd rond de fictieve onderneming die de leerling aan het begin van het jaar verzint, staan alle negen modules in een louter functionele relatie tot het totale boek. In module 0 worden zoals gezegd een aantal ondernemers voorgesteld waarvan er een aantal in de cultuursector actief zijn. In module 6 zit een opdracht waarbij de leerlingen verschillende manieren van begroeten moeten koppelen aan de juiste landnamen. In module 8 komen een aantal Belgische televisieprogramma's (*Eigen kweek*, *Het eiland*, *FC De Kampioenen* en *Bevergem*) aan bod. Verder dan dat reikt de culturele spanwijdte van het boek niet.

5.2.4. Metacognitieve vaardigheden

Een leerproces voltrekt zich nooit enkel door de bewuste vermeerdering van bepaalde domein-specifieke kennis en algemeen toepasbare cognitieve strategieën, maar gaat ook altijd gepaard met de ontwikkeling en toepassing van metacognitieve kennis en metacognitieve vaardigheden. Metacognitieve vaardigheden zijn 'vaardigheden waarmee mensen leerdoelen kiezen, controle uitoefenen over hun denk- en leerprocessen en het verloop en de resultaten van hun eigen denk- en leerprocessen sturen' (Verschaffel et al., 2019). Deze handelingen kunnen worden beschouwd als 'zelfregulerende leerstrategieën' die de lerende helpen om het leerproces te sturen. Barry Zimmerman noemt de volgende metacognitieve vaardigheden ('*self-regulated learning strategies*', 2013, p. 138):

- | | |
|--|-------------------------------------|
| 1. <i>Jezelf evalueren</i> | 6. <i>Beïnvloeden van omgeving</i> |
| 2. <i>Organiseren en transformeren</i> | 7. <i>Jezelf regels opleggen</i> |
| 3. <i>Doelen stellen en plannen</i> | 8. <i>Herhalen en onthouden</i> |
| 4. <i>Informatie zoeken</i> | 9. <i>Hulp vragen</i> |
| 5. <i>Bijhouden en monitoren</i> | 10. <i>Terugkijken in materiaal</i> |

(overgenomen van Kirschner, Claessens & Raaijmakers, 2018, p. 49)

Volgens Kirschner, Claessens & Raaijmakers is het belangrijk dat leerkrachten zich ervan bewust zijn dat metacognitie en metacognitieve vaardigheden zich niet spontaan ontwikkelen, maar ‘dat iets de ontwikkeling ervan moet prikkelen’ (ibid.). Leerkrachten kunnen een opdracht daarom het beste inleiden door de doelen van de opdracht expliciet te maken en door het plangedrag voor te doen.

Welke van de tien bovenstaande metacognitieve vaardigheden worden gestimuleerd in de lesboeken voor 4KA en 5KA? In de visietekst van het boek voor 4KA staat te lezen dat de leerlingen ‘hun eigen werk beoordelen’, dat ze een puntenblad op Diddit kunnen gebruiken als ‘eigen leerplan, met doelstellingen die [ze] moeten behalen’ en dat ze wat betreft spelling en zinsbouw zichzelf vooral een houding moeten aanleren ‘waarbij ze bij twijfel opzoeken of herformuleren’ (De Vroey, 2017a, p. 7). In het boek komen opdrachten waarbij metacognitieve vaardigheden een rol spelen voornamelijk voor in de twaalf modules die eindigen met een externe schrijfoopdracht (module 1, 5, 6, 8, 10, 14, 15, 18, 19, 20, 21 en 23). Hierbij gaat het om een simpel kader met invuloefeningen, waarbij de leerlingen eerst *oriënteren*, dan *voorbereiden*, vervolgens de opdracht uitvoeren en tot slot op het hele proces *reflecteren* (zie bijvoorbeeld module 18, p. 102, in bijlage 3). In het 4KA-boek komen dus enkel de vaardigheden *jezelf evalueren*, *informatie zoeken*, *doelen stellen* en *hulp vragen* aan bod.

In die visietekst voor het 5KA-boek wordt ook aangegeven dat de beoordelingscriteria bij elke ondernemingsopdracht ‘dien[en] als leidraad voor de leerlingen bij het uitvoeren van hun opdracht’. Ook sporen de makers de leerkrachten aan om leerlingen elkaar te laten evalueren en om de leerlingen de theoretische lesstof te laten ‘structureren, instuderen en memoriseren’ (De Vroey, 2017b, p. 6). De negen modules in het lesboek bevatten inderdaad enkel de zelfevaluatieopdrachten met de gegeven beoordelingscriteria, die de leerlingen kunnen afvinken als hun werk eraan voldoet. De enige metacognitieve vaardigheden die in dit lesboek een belangrijke rol spelen zijn dus *jezelf evalueren* en *doelen stellen*.

5.2.5. Conclusies

Op basis van alle bovenstaande bevindingen die binnen het kwalitatieve luik vallen, zijn de volgende conclusies te trekken:

- stereotypen over BSO-leerlingen met betrekking tot intelligentie, prestatieniveau en attitude (‘minder intellectueel’, minder begaafd’, ‘leerproblemen’, ‘beperkte woordenschat’, ‘leren niet graag’, ‘lui’) worden impliciet bevestigd en geenszins afgezwakt door de visieteksten van deze boeken (met name in het 4KA-boek);
- stereotypen die impliceren dat BSO-leerlingen ‘crapuleus’, ‘agressiever’, ‘stoerder’, ‘ruiger’ zijn en ‘niet goed kunnen omgaan met problemen’ worden impliciet bevestigd en geenszins afgezwakt in de thematiek van de opdrachten (met name in het 4KA-boek);
- stereotype associaties als ‘stoerder’, ‘ruiger’, ‘geen verstand van geldzaken’, ‘hangjongeren’, ‘roken’, ‘drinken’ worden ook in deze lesboeken impliciet bevestigd en geenszins afgezwakt (met name in het 4KA-boek);
- het sociaal kapitaal in het vijfde jaar is ietwat uitgebreider en volwassener ten opzichte van het voorgaande jaar, maar de geïntroduceerde personages komen in het boek slechts eenmaal voor en spelen geen significante rol;
- het cultureel kapitaal in het boek voor 5KA is nog beperkter dan in het boek voor 4KA; ook in het laatstgenoemde boek maken de leerlingen amper inhoudelijk kennis met culturele verworvenheden van buiten hun leefwereld;

- in het 4KA-boek blijft de aandacht voor metacognitieve vaardigheden voornamelijk beperkt tot simpele invulkaders;
- in het boek van 5KA zijn de enige metacognitieve vaardigheden die een rol spelen *jezelf evalueren en doelen stellen*.

6. Discussie

Op basis van de bovenstaande resultaten is het niet overdreven te concluderen dat er qua pedagogiek bar weinig verschil bestaat tussen het boek voor 4KA en dat voor 5KA: het kaderverhaal van zeven leerlingen op school (wat voor veel 4KA-leerlingen eigenlijk al te kinderachtig is) wordt weliswaar vervangen door een zelfstandigere opzet waarbij leerlingen een fictieve onderneming beheren; de opzet oogt ietwat volwassener; de modules zijn groter en de teksten zijn ietwat langer; maar qua getrainde (metacognitieve) vaardigheden, taalontwikkeling en culturele verdieping lijkt er in de derde graad nauwelijks vooruitgang en op sommige punten eerder verarming dan verrijking plaats te vinden.

In de inleiding van deze paper werden Nico Hirtt, Ides Nicaise en Dirk De Zutter geciteerd (cf. supra). Dit onderzoek bevestigt hun bewering met duidelijke cijfers en heldere conclusies. BSO-leerling van 14 jaar die hun taalkennis willen uitbreiden, hun begrip van (de geschiedenis van) maatschappelijke verhoudingen willen uitdiepen en over cultuur willen leren, i.e. *die in hun linguïstisch, sociaal en cultureel kapitaal willen investeren*, kunnen dat in theorie op veel plaatsen doen, maar *niet* in de lessen Nederlands. Dat probleem ligt niet bij de leerling zelf, maar gedeeltelijk bij de auteurs: het eerste waar zij aan denken wanneer ze in 4KA 'geleidelijk verderaf' van de leefwereld van de leerling willen afdrijven, zijn immers 'parkeerboetes' (cf. supra). Hirtt, Nicaise en De Zutter schrijven terecht dat we 'de kinderen uit lagere sociale groepen misprijzen' door 'er voortdurend van uit te gaan dat die kinderen niet in staat zouden zijn om theoretische kennis te verwerven' (ibid.). Even verderop citeren de auteurs een al even treffende passage uit een commentaar van het OESO op het PISA-rapport van 2003:

'Het kan ook zijn dat het in sterk gedifferentieerde systemen gemakkelijker is leerlingen die bepaalde prestatienormen niet halen te oriënteren naar andere scholen, naar onderwijsvormen en richtingen waar de prestatieverwachtingen lager liggen, liever dan de inspanning te leveren om hun prestatieniveau op te tillen' (ibid., p. 118).

Dat commentaar van het OESO was bedoeld als 'poging om de grote sociale ongelijkheid van ons onderwijssysteem te verklaren', en op basis van dit onderzoek wordt duidelijk dat die verklaring accuraat is. Deze boeken bieden

'leerlingen [die problemen] in de theoretische studierichtingen hebben een 'oplossing' door... hen af te snijden van theoretische lessen. Maar wanneer je problemen met wiskunde hebt, dan gebiedt het gezond verstand toch dat je voor dat vak hulp krijgt via méér lessen? (...) Maar net het omgekeerde gebeurt. (...) Zo verbreedt de kloof in plaats van dat ze verdwijnt' (ibid.).

Deze lesboeken doen geen enkele poging om het wereldbeeld van de leerlingen te verrijken, maar hebben enkel en alleen tot doel om hen klaar te stomen voor een loopbaan als kantoormedewerker. Dat de gemiddelde BSO-leerling nooit een kantoor van binnen zal zien omdat hij of zij weliswaar opgeleid hoort te zijn tot een kantoormedewerker maar verder tot niets, is daarom des te schrijnender. Daarbij komt nog dat er door de leerkrachten volop tussentaal wordt gesproken in de les (Delarue,

2016), waardoor leerlingen de weinige woorden die ze lezen ook nog eens verkeerd uitspreken. Kortom, het is niet zozeer tijd voor hervormingen of moderniseringen, als wel voor ‘iets concreets, iets wat de allures heeft van een rampenplan’ (Moonen, 2019).

Een hoopvolle ontwikkeling is dat er in de afgelopen vijftien jaar een rijke literatuur is verschenen over hoe ook lastige en/of minder vlotte leerlingen blijvend kunnen worden gemotiveerd, hoe leerkrachten ook hen het gevoel kunnen geven dat school nuttig is en dat leren een leuk proces kan zijn. Cognitief-psycholoog Daniel T. Willingham (2009) laat zien waarom een brede algemene vorming essentieel is voor welk leerproces dan ook, en hoe we leerlingen met de perfecte balans tussen oude en nieuwe kennis kunnen uitdagen om telkens een beetje boven hun niveau te presteren. John Hattie wijst op het belang van samenwerking tussen leerlingen onderling en tussen leerkracht en leerling – leervormen die in de hierboven besproken boeken slechts summier aan bod komen, omdat de leerkracht immers enkel ‘hoeft te coachen volgens het principe van begeleid zelfstandig leren’ (De Vroey, 2017a, p. 7). Zo kunnen BSO-leerlingen vermoedelijk uitstekend een complex tijdschriftartikel of een fragment uit een literaire roman lezen (e.g. een klassieker als *Het verdriet van België* of juist een modernere roman zoals *Het smelt*) wanneer die leestaak bijvoorbeeld wordt opgezet volgens het concept van *reciprocal teaching* (Hattie, 2009, p. 203-204).

Wellicht ligt een deel van het probleem – en daarmee van de oplossing – ook in de primaire rol van lesboeken *an sich*. In het klassieke onderwijsmodel vormen lesboeken de meest concrete uitwerking van de leerplannen en de daarin uitgedrukte eindtermen. Het onderwijs van de 21^{ste} eeuw zal echter ‘innovatie-gericht, (...) multimediaal en digitaal moeten zijn’ en voornamelijk moeten worden opgebouwd rond ‘betekenisvolle, coöperatieve taken’ (Van den Branden, 2012, p. 3). Boeken spelen daarbij niet langer de concretiserende hoofdrol die ze in het klassieke onderwijsmodel speelden:

‘Leerlingen van verschillende studierichtingen en niveaus, en met verschillende talenten, moeten regelmatig samenzitten om levensechte problemen op te lossen die de gezamenlijke expertise en creativiteit van vlot samenwerkende, complementaire groepen vereist. (...) Leerlingen kunnen op die manier uitgedaagd worden om een positieve bijdrage te leveren aan het gemeenschapsleven [en] kansen krijgen om cruciale competenties te verwerven via werkplekieren en in authentieke contexten (...).’ (ibid., p. 7).

BSO-leerlingen hebben dus niet zozeer ‘praktische boeken’ nodig, als wel enerzijds goede praktische lessen en anderzijds goede theoretische en informatieve boeken. Met die combinatie kunnen we deze leerlingen opleiden tot vaardige arbeidskrachten en wereldburgers, en stellen we hen in staat om volwaardig mee te draaien in de maatschappij van de 21^{ste} eeuw.

Referenties

- Agirdag, O., Ceulemans, C. (2019). Gelijkheid en vrijheid. In J. Elen & A. Thys (Eds.), *Leren in maatschappelijk betrokken onderwijs: basisinzichten voor leraren nu en in de toekomst* (pp. 131-168). Acco.
- Bourdieu, P., Passeron, J-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Claes, S., Henkens, B., Huygens, E., Simons, M., Van Marcke, S., Willems, K. (2019). Onderwijsbeleid en -organisatie in Vlaanderen: een algemeen kader met juridische en historische perspectieven. In J. Elen & A. Thys (Eds.), *Leren in maatschappelijk betrokken onderwijs: basisinzichten voor leraren nu en in de toekomst* (pp. 1-57). Acco.
- De Fraine, B., Vandecandelaere, M., Verschueren, Colpin, H., Ghesquière, P., Flamez, E., De Jaeger, K., Gevaert, G., Thys, A., Van de Goor, M., Wissels, S. (2019). Verschillen tussen leerlingen in onderwijs. In J. Elen & A. Thys (Eds.), *Leren in maatschappelijk betrokken onderwijs: basisinzichten voor leraren nu en in de toekomst* (pp. 271-314). Acco.
- De Klein, P., Nieuwborg, E. (1999). *Basiswoordenboek Nederlands*. Wolters-Noordhoff.
- Delarue, S. (2016). Bridging the policy-practice gap : how Flemish teachers' standard language perceptions navigate between monovarietal policy and multivarietal practice. Ghent University. Faculty of Arts and Philosophy, Ghent, Belgium.
- De Vroey, L. (2017a). *Nederlandse Communicatieve Vaardigheden voor het 4^e jaar BSO*. VanIn.
- De Vroey, L. (2017b). *Zakelijke Communicatie Nederlands voor de 3de graad*. VanIn.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hazenberg, S., Hulstijn, J. (2012). Hazenberg-Hulstijn-lijst. Uitgeverij Coutinho. https://www.coutinho.nl/fileadmin/documenten/non2/pdfjes/Woordenlijst_HH_2000-5000.pdf
- Hirtt, N., Nicaise, I., De Zutter, D. (2013). *De school van de ongelijkheid*. Epo.
- Jenks, C. (1993). *Cultural Reproduction*. Routledge.
- Kirschner, P.A., Claessens, L., Raaijmakers, S. (2018). Op de schouders van reuzen: inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten. <https://didactiefonline.nl/artikel/op-de-schouders-van-reuzen>
- Mahieu, P. (2001). Waterval en achterstelling: wat is oorzaak of gevolg? *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid, 2001-2002* (2), 128-139.
- Moonen, E. (2019, 4 oktober). Wie het meent met excellent onderwijs, moet jongeren weer leren lezen. *Knack*. <https://www.knack.be/nieuws/belgie/wie-het-meent-met-excellent-onderwijs-moet-jongeren-weer-leren-lezen/article-opinion-1516087.html>
- Nicaise, I. (2001). Onderwijs en armoedebestrijding: op zoek naar een nieuwe adem. In Vranken, J (Eds.) *Armoede en sociale uitsluiting*. Jaarboek 2001. ACCO.
- Pelleriaux, K. (2001) De invloed van de schoolloopbaan en de onderwijsvorm op het welbevinden van laatstejaars secundair onderwijs. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid, 2001-2002* (2), 114-118.
- Simons, M., Masschelein, J. (2019). De maatschappelijke rol en betekenis van onderwijs: benaderingen en toetsstenen. In J. Elen & A. Thys (Eds.), *Leren in maatschappelijk betrokken onderwijs: basisinzichten voor leraren nu en in de toekomst* (pp. 93-129). Acco.

- Spruyt, B. (2014). De onderwaardering van technisch en beroepsonderwijs: oorsprong en gevolgen. In I. Nicaise, B. Spruyt, M. Van Houtte, D. Kavadias (Eds.) *Het onderwijs debat: waarom de hervorming van het secundair onderwijs broodnodig is*. Epo, 71-99.
- Tan, B. (2001). Samenwerken aan de herwaardering van het technisch en beroepssecundair onderwijs: broodnodig. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid, 2001-2002* (2), 140-144.
- Van den Branden, K. (2012). Duurzaam onderwijs voor de 21^{ste} eeuw. Visietekst. <https://duurzaamonderwijs.com/lees-het-manifest-duurzaam-onderwijs/>.
- Van Gasse, R., Van Cauteren, C. (2011). Maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen: feit of mythe? Masterthesis, Universiteit Antwerpen (promotor: prof. dr. S. De Maeyer).
- Verhoeven, J. (2001). Het waterval fenomeen in het onderwijs: een spiegelbeeld van onze samenleving? *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid, 2001-2002* (2), 99-107.
- Verschaffel, L, De Jaeger, K., Depaepe, F., De Smedt, B., Elen, J., Goossens, L., Torbeyns, J., Van Dooren, W. (2019). Leren. In J. Elen & A. Thys (Eds.), *Leren in maatschappelijk betrokken onderwijs: basisinzichten voor leraren nu en in de toekomst* (pp. 169-232). Acco.
- Willingham, D.T. (2009). *Why Don't Students Like School? A Cognitive Scientist Answers Questions About How the Mind Works and What It Means for the Classroom*. Jossey-Bass.
- Zimmerman, B.J. (2013). From Cognitive Modelling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist, 48* (3), 135-147.

Bijlage 1: Tabellen met woordtellingen, zinnentellingen en gemiddelde zinslengte

Tabel 1: 4KA Module 11 'Voicemail' & 5KA Module 4.2 'Telefoongesprek' (Instructietekst)

	4KA	5KA
Woorden	243	903
Zinnen	42	58
Gem. aantal woorden per zin	6	16

Tabel 2 4KA Module 11 'Voicemail' & 5KA Module 4.2 'Telefoongesprek' (Antwoorden)

	4KA	5KA
Woorden	169	162
Zinnen	32	33
Gem. aantal woorden per zin	6	5

Tabel 3 4KA Module 13 'Instructies' & 5KA Module 3 'Handleidingen' (Instructietekst)

	4KA	5KA
Woorden	411	630
Zinnen	52	73
Gem. aantal woorden per zin	8	9

Tabel 4 4KA Module 13 'Instructies' & 5KA Module 3 'Handleidingen' (Antwoorden)

	4KA	5KA
Woorden	27	60
Zinnen	21	48
Gem. aantal woorden per zin	2	2

Tabel 5 4KA Module 18 'Doel-Middel' & 5KA Module 9.2 'Doel-Middel' (Instructietekst)

	4KA	5KA
Woorden	116	137
Zinnen	34	15
Gem. aantal woorden per zin	4	10

Tabel 6 4KA Module 18 'Doel-Middel' & 5KA Module 9.2 'Doel-Middel' (Antwoorden)

	4KA	5KA
Woorden	11	44
Zinnen	4	24
Gem. aantal woorden per zin	3	2

Bijlage 2: Tabellen met woordfrequenties

Tabel 7 Woordfrequenties werkwoorden in de instructietekst

4KA: Module 11, 13, 18	5KA: Module 3, 4.2, 9.2
kunnen 13 (8.84%)	kunnen 23 (7.32%)
lezen 10 (6.80%)	zijn 18 (5.73%)
moeten 8 (5.44%)	hebben 10 (3.18%)
uitvoeren 5 (3.40%)	kiezen 7 (2.23%)
kiezen 5 (3.40%)	doen 6 (1.91%)
betalen 4 (2.72%)	noteren 6 (1.91%)
zoeken 4 (2.72%)	begrijpen 6 (1.91%)
invullen 3 (2.04%)	moeten 6 (1.91%)
hebben 3 (2.04%)	worden 6 (1.91%)
bekijken 3 (2.04%)	lezen 5 (1.59%)
begrijpen 3 (2.04%)	opnemen 5 (1.59%)
doen 3 (2.04%)	maken 5 (1.59%)
willen 2 (1.36%)	gebruiken 4 (1.27%)
kloppen 2 (1.36%)	zullen 4 (1.27%)
vinden 2 (1.36%)	vragen 4 (1.27%)
schrijven 2 (1.36%)	willen 4 (1.27%)
zeggen 2 (1.36%)	uitleggen 4 (1.27%)
markeren 2 (1.36%)	opzoeken 4 (1.27%)
knopen 2 (1.36%)	afleiden 4 (1.27%)
beluisteren 1 (0.68%)	wachten 3 (0.96%)

Tabel 8 Woordfrequenties zelfstandige naamwoorden in de instructietekst

4KA: Module 11, 13, 18	5KA: Module 3, 4.2, 9.2
doel 6 (2.11%)	gesprek 13 (2.36%)
stap 5 (1.75%)	woorden 10 (1.81%)
middel 4 (1.40%)	woord 9 (1.63%)
instructies 4 (1.40%)	teksten 8 (1.45%)
tip 4 (1.40%)	naam 7 (1.27%)
meter 4 (1.40%)	conferentie 7 (1.27%)
geldigheidsperiode 3 (1.05%)	telefoongesprek 6 (1.09%)
brief 3 (1.05%)	strategie 6 (1.09%)
woorden 3 (1.05%)	betekenis 6 (1.09%)
bluetooth 3 (1.05%)	telefoon 5 (0.91%)
voicemailbericht 2 (0.70%)	nummer 5 (0.91%)
communicatietabel 2 (0.70%)	toestel 5 (0.91%)
zender 2 (0.70%)	begroeting 4 (0.72%)
boodschap 2 (0.70%)	fase 4 (0.72%)
ontvanger 2 (0.70%)	termen 4 (0.72%)
applicatie 2 (0.70%)	buitenlijn 4 (0.72%)
wifi-netwerk 2 (0.70%)	tekst 4 (0.72%)



gezond 2 (0.70%) film(pje) 2 (0.70%) opdracht 2 (0.70%)	CONF-toets 4 (0.72%) partij 4 (0.72%) communicatie 4 (0.72%)
---	--

Tabel 9 Percentages van aantal werkwoorden uit de instructietekst die voorkomen op de lijst van 5000 meest voorkomende woorden in het Nederlands

	4KA: Module 11, 13, 18	5KA: Module 3, 4.2, 9.2
0-2000	80% (kunnen, lezen, moeten, uitvoeren, kiezen, betalen, zoeken, hebben, bekijken, begrijpen, doen, willen, kloppen, vinden, schrijven, zeggen)	90% (kunnen, zijn, hebben, kiezen, doen, begrijpen, moeten, worden, lezen, opnemen, maken, gebruiken, zullen, vragen, willen, uitleggen, opzoeken, wachten)
2000-5000	10% (invullen, markeren)	10% (noteren, afleiden)
5000-?	10% (knopen, beluisteren)	0%

Tabel 10 Percentages van aantal zelfstandige naamwoorden uit de instructietekst die voorkomen op de lijst van 5000 meest voorkomende woorden in het Nederlands

	4KA: Module 11, 13, 18	5KA: Module 3, 4.2, 9.2
0-2000	50% (doel, stap, middel, meter, brief, woorden, boodschap, gezond, filmpje, opdracht)	55% (gesprek, woorden, woord, teksten, naam, betekenis, telefoon, nummer, termen, tekst, partij)
2000-5000	15% (instructies, zender, netwerk)	20% (conferentie, strategie, toestel, communicatie)
5000-?	35% (tip, geldigheidsperiode, bluetooth, voicemailbericht, communicatietabel, ontvanger, applicatie)	25% (telefoongesprek, begroeting, fase, buitenlijn, CONF-toets)

Bijlage 3: Scans van de geanalyseerde modules

3.1. Geanalyseerde modules van 4 Kantoor

11


VOICEMAIL

0

🔊

a **Beluister** het voicemailbericht op diddit.

NCV



♡ 💬 ➔
⋮

#Les11 #voicemail #sporten @Laïs

b **Vul de communicatietabel in.**

VOICEMAILBERICHT	
ZENDER	<i>Laïs Diallo</i>
BOODSCHAP	<i>Ik wil de reservatie voor de sportzaal annuleren.</i>
ONTVANGER	<i>gemeentelijke sporthal Brussel</i>
HOE?	<u>verbaal</u> / non-verbaal <u>formeel</u> / informeel
MIDDEL	<i>voicemailbericht</i>
DOEL	<i>informereren: sporthal verwittigen dat ze niet komen</i>

64
LES 11 – VOICEMAIL



1



- a **Luister** naar de drie voicemailberichten op diddit.
- b **Noteer** in de tabel wat goed is en wat niet goed is.




GOED	GOED	GOED
<i>Beller bedankt. Beller neemt afscheid.</i>	<i>Beller begroet. Beller stelt zich voor. Beller spreekt duidelijk.</i>	<i>Beller vraagt iets i.p.v. te bevelen. Beller zegt a.u.b. Beller spreekt duidelijk.</i>
NIET GOED	NIET GOED	NIET GOED
<i>Beller stelt zich niet voor. Beller herhaalt zijn nummer niet. Beller spreekt niet duidelijk.</i>	<i>Beller geeft geen nummer. Beller geeft bevel i.p.v. een vraag te stellen (= niet beleefd). Beller neemt geen afscheid.</i>	<i>Beller begroet niet. Beller stelt zich niet voor.</i>

1: aanspreking, vertelling
 2: duidelijke boodschap (content, resp. data, ...)
 3: afsluiten



2

a Lees deze brief.



BuzzyPazz

IN 4

Ilias Rahou Vredestraat 17 2500 LIER	Klantnummer 920271-01-97 00
--	-----------------------------------

Beste abonnee	Oostende, 08-09-2017
---------------	----------------------

Je Buzzy Pazz nadert het einde van zijn geldigheidsperiode. Als je je Buzzy Pazz wilt verlengen van 16-12-17 tot en met 15-12-18, kan dit als volgt:
 - je betaalt met onderstaand overschrijvingsformulier. Na ontvangst van je betaling sturen wij je binnen de zeven werkdagen een nieuwe Buzzy Pazz op.
 - je toont deze brief in een Lijnwinkel en betaalt contant. Je krijgt je nieuwe Buzzy Pazz meteen mee.
 Als de geldigheidsperiode niet klopt, moet je nog niet betalen. Geef ons een seintje en wij passen het meteen aan. Je betaalt pas na de aanpassing.
 Voor meer informatie kan je ons contacteren op het nummer 059 345 000. Om je snel te kunnen helpen, hebben wij je klantnummer nodig. Je vindt dit op je Buzzy Pazz en bovenaan deze brief.
 We wensen je nog veel reisplezier met je Buzzy Pazz.

Met vriendelijke groeten
 Dienst Abonnementen De Lijn

OPGELET NIEUW REKENINGNUMMER

De Lijn - Dienst Abonnementen Nieuwpoortsesteenweg 110, 8400 Oostende Tel.: 059 345 000	BIC : BBRUBEBB IBAN : BE95 3751 1173 2258
---	--

Handtekening(en)	OVERSCHRIJVINGSOPDRACHT <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
------------------	--

Bij invulling met de hand, één HOOFDLETTER of cijfer in zwart (of blauw) per vakje

Grootste uitvoeringsdatum in de toekomst

	Bedrag	EUR	CENT
	* * * * *	1 8 3	, 0 0

Rekening opdrachtgever (IBAN)

Naam en adres opdrachtgever: **ILIAS RAHOU**
VREDESTRAAT 17
2500 LIER

Rekening begunstigde (IBAN) **BE95 3751 1173 2258**

BIC begunstigde **BBRUBEBB**

Naam en adres begunstigde **De Lijn - Abonnementen**
Nieuwpoortsesteenweg 110
8400 Oostende

Mededeling **+++009/2027/10197+++**



b Vul de communicatietabel in.

BRIEF	
ZENDER	<i>De Lijn</i>
BOODSCHAP	<i>Op deze manier kun je je Buzzy Pazz verlengen.</i>
ONTVANGER	<i>Ilias Rahou</i>
HOE?	<u>verbaal</u> / non-verbaal <u>formeel</u> / informeel
MIDDEL	<i>brief</i>
DOEL	<i>activeren: Ilias zijn Buzzy Pazz laten verlengen</i>

c Schrijf het voicemailbericht **uit** dat jij zou inspreken. Vergeet je klantnummer niet te vermelden!

Je belt naar De Lijn om te zeggen dat de geldigheidsperiode niet klopt. Je wilt je nieuwe Buzzy Pazz laten lopen van 1 januari tot 31 december.





13

INSTRUCTIES LEZEN
 EN UITVOEREN

0



- a **Bekijk** het filmpje op diddit.
- b **Doe** de goocheltruc **na**.
- c Wat is volgens jou het moeilijkst?

- Een instructiefilmpje bekijken en uitvoeren.
- Een geschreven instructie lezen en uitvoeren.

1

- a **Lees** de onderstaande tips om instructies te lezen.
- b **Vul** de ontbrekende woorden **in**.

OPSLAAN

Enkele tips om instructies te lezen:

Tip 1: Zet de juiste leesstrategie in:

- *Voorspellend* _____ lezen om te zoeken in een inhoudsopgave.
- *Zoekend* _____ lezen om het antwoord op een bepaalde vraag te vinden.
- *Intensief* _____ lezen om een moeilijk stukje tekst te begrijpen.

Tip 2: Markeer de instructiewoorden. Deze woorden vertellen wat je moet doen. Het zijn de werkwoorden en vaak staan ze in de *imperatief* of bevelende wijs.

Tip 3: Markeer de *signaal* woorden. Deze woorden brengen structuur in een uitleg. Zij geven bijvoorbeeld de volgorde aan (eerst, dan, vervolgens, ten slotte ...).

Tip 4: Lees stap voor stap. Ga pas naar een volgende stap als je een vorige stap goed begrepen hebt. Soms moet je een stap verschillende keren opnieuw lezen voor je hem begrijpt en kunt uitvoeren.



2



- a Kies een origamifiguur op diddit.
- b Plooi de figuur volgens de instructies.

NCV NCV



♡ 💬 ➦ ⋮

#origami #diy #moeilijk #instructies 2u




3



- a Kies een kaartspeltruc op diddit.
- b Leer jezelf de truc aan.


NCV









...




#kaarten #goochelen #truc
1u

4

- a Zoek op het internet hoe je een das moet knopen.
- b Knoop nu zelf een das.


NCV



...

#das knopen #galabal #schoolfuif
1u

15 vind-ik-leuks

Ilias: Ga ik ook proberen! @Yaro

5



Zoek het antwoord op volgende vragen op. **Gebruik** hiervoor de handleidingen op diddit.

Samsung mobiele telefoon

- Op hoeveel manieren kun je overschakelen naar stille stand? 3
- Wat moet je doen om bluetooth in te schakelen?
 Applicaties > instellingen > verbindingen > bluetooth
- Op hoeveel manieren kun je inzoomen als je video's maakt? 2
- Met de applicatie Flipboard kun je gepersonaliseerde tijdschriften openen.
- Op welke website vind je meer informatie over speciale Samsung applicaties?
www.samsungapps.com
- Hoe heet de applicatie waarmee je boeken kunt lezen en downloaden? Play books
- Om een alarm te stoppen moet je het kruis buiten de grote cirkel slepen.
- Welke gezondheidsgegevens kun je controleren bij S Health?
verbrande calorieën en calorieëninname
- Uit hoeveel tekens moet je wachtwoord minstens bestaan? 4

Tablet: Asus Nexus 7

- Hoe moet je de geluidsinstellingen wijzigen?
 Instellingen > apparaat > geluid
- Wat is de Engelse term voor achtergrondafbeeldingen? wallpapers
- Wat kun je uitschakelen om de levensduur van je batterij te verlengen?
wifi, bluetooth en gps
- Hoe kun je zoeken op stem- en spraakacties?
 Klik op het microfoonpictogram in de adresbalk van Google Chrome.
- Je kunt een zoekactie activeren door 'Google' te zeggen. Hoe noem je dit? hotwoord detectie
- Hoeveel meter verreikt een wifi-netwerk? 100 meter
- Om een wifi-netwerk toe te voegen heb je de naam of SSID nodig van dat netwerk.
- Wat betekent VPN? virtuele particuliere netwerken
- Met bluetooth kun je draadloos communiceren tussen verschillende apparaten.
- Hoeveel meter mag de afstand tussen beide apparaten bedragen? 8 meter



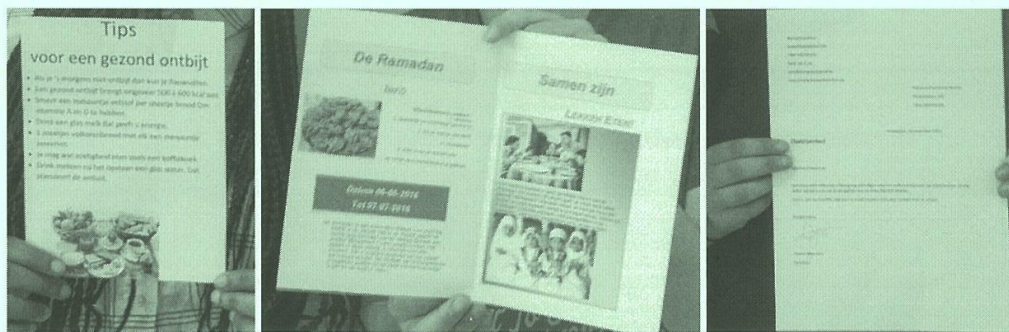
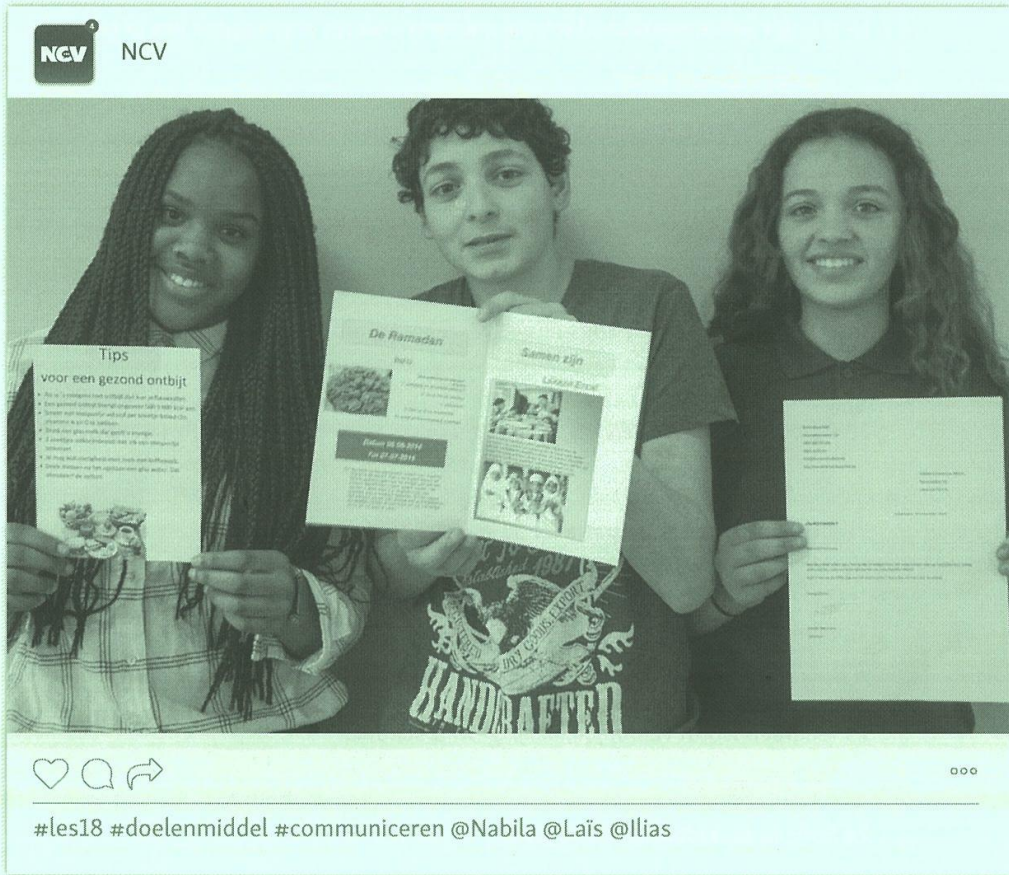
18

AFSTEMMING DOEL-MIDDEL



0

a **Bekijk** deze foto.



b Welke drie communicatiemiddelen zie je op deze foto? flyer – folder – brief



1

Het is belangrijk om voor elke situatie het juiste communicatiemiddel te kiezen.

a **Kies** eerst een doel en een doelgroep.

DOELEN:

Informeren over:

- het belang van een gezond ontbijt
- bijwerkingen van energiedrankjes
- het belang van een goede nachtrust
- gezonde voeding
- cyberpesten
- hoe omgaan met sociale media
- een nieuw schoolreglement

Overtuigen om:

- op je school in te schrijven
- afval beter te sorteren

DOELGROEP (= ontvanger)

- leerlingen van je school
- ouders van de leerlingen van je school
- leerlingen van de lagere school

b **Kies** vervolgens het meest geschikte middel om je doel te bereiken.

- brief
- affiche
- folder
- brochure
- website
- Facebookpagina
- filmpje
- powerpointpresentatie



c Werk het geschikte communicatiemiddel uit.

OPDRACHT AFSTEMMING DOEL-MIDDEL	
ORIËNTEREN	Wat moet je doen? <i>communicatiemiddel uitwerken om een bepaald</i> <i>doel te bereiken</i>
VOORBEREIDEN	Gekozen doel: <i>eigen antwoord</i> Gekozen doelgroep: <i>eigen antwoord</i> Gekozen middel: <i>eigen antwoord</i> Kladversie:
UITVOEREN	Aan de slag! Het eindresultaat vind ik _____ omdat _____ De opdracht zelf vond ik _____ omdat _____
REFLECTEREN	Dit zal ik een volgende keer anders doen: _____ Het beste eindproduct vind ik dat van _____ omdat _____ Uit deze opdracht heb ik geleerd dat _____ en _____



3.2. Geanalyseerde modules van 5 Kantoor

4.2 DE VIER FASEN VAN EEN TELEFOONGESPREK

- opdracht 2
- 1 Lees de uitleg over de vier fasen van een telefoongesprek.
 - 2 Vul de woorden uit de woordwolk in op de juiste plaats.

Een goed telefoongesprek bestaat uit 4 fasen:

- 1 de begroeting,
- 2 de voorstelling,
- 3 het gesprek,
- 4 de afsluiting.



FASE 1
 DE BEGROETING



Als de telefoon rinkelt, wacht je niet te lang om op te nemen. Zo geef je de indruk dat je beschikbaar bent en efficiënt werkt. **Opnemen** met 'Hallo' is goed voor informele situaties, maar kan echt niet in een formele context. Je begint het best met 'goeiemorgen' (tot 12 u.), 'goeiemiddag' (tussen 12 u. en 17 u.) en 'goeienavond' (na 17 u.).

In sommige gevallen kun je voor het opnemen al zien wie de **opbeller**

is doordat zijn naam of nummer op het scherm verschijnt. Als je die persoon voldoende kent, mag je een gepersonaliseerde **begroeting** gebruiken zoals 'Dag Dave, hoe is het met jou?' of 'Dag Nora, blij je nog eens te horen!'

De eerste woorden zijn belangrijk om de **toon** van het gesprek te bepalen. Let dus op je intonatie en probeer zo vriendelijk mogelijk te spreken. Een trucje daarvoor is om al **glimlachend** de telefoon op te nemen. De opbeller ziet dat niet, maar zal wel een warme, vriendelijke toon opmerken. Automatisch zal hij geneigd zijn om deze aangename stemtoon over te nemen. Dit effect gebeurt meestal onbewust en noemen we **voice match**.

Hetzelfde geldt ook omgekeerd natuurlijk: als iemand tegen jou begint te roepen, ben je geneigd om al roepend te antwoorden.



FASE 2
 DE VOORSTELLING



Na de begroeting vermeld je meteen de naam van het **bedrijf** _____, eventueel de **afdeling** _____ en je eigen **naam** _____. Als je zowel je voor- als achternaam gebruikt, doe je dat ook in die volgorde: eerst voornaam, dan achternaam.

Vervolgens zal ook de opbeller zich voorstellen. Zorg dat je meteen zijn naam noteert. Zo hoef je die achteraf niet meer te vragen. Als je de naam niet goed begrepen hebt, vraag je meteen om die te herhalen. Als je later in het gesprek moet terugkomen op het feit dat je de naam niet begrepen hebt, maakt dat een erg onprofessionele indruk.

Als je tijdens het gesprek je gesprekspartner af en toe bij naam aanspreekt, krijgt de communicatie een persoonlijk karakter. Een voorbeeld van een **persoonlijke** _____ aanspreking is 'Dat maak ik graag in orde voor u, mevrouw Peters'. Dit is belangrijk als je in een goede **relatie** _____ wilt investeren. Overdrijf er niet mee, doe dit maximaal 2 keer tijdens 1 telefoongesprek.

FASE 3
 HET GESPREK ZELF



Nadat de gesprekspartners weten wie ze aan de lijn hebben, kan pas het eigenlijke gesprek beginnen. Als je zelf de beller bent, zorg je steeds voor een goede **voorbereiding** _____. D.w.z. dat je je openingszin al voorbereid hebt en dat je alles bij de hand hebt wat enigszins nodig zou kunnen zijn: pen en papier, agenda, een brief of document met rekeningnummer, factuurnummer, klantnummer, reservatienummer, het juiste bestand op je computerscherm ...

Tijdens het gesprek zelf let je op je taal (Standaardnederlands en geen dialect), je **articulatie** _____ (duidelijke uitspraak, niet mompelen), je **stemvolume** _____ (niet te luid, niet te zacht), je **spreektempo** _____ (niet te snel, niet te traag) en je **intonatie** _____ (vriendelijk en opgewekt, niet te eentonig of overenthousiast). Deze zaken zijn erg belangrijk, omdat je tijdens het telefoneren geen gebruik kunt maken van je lichaamstaal. Bij een face-to-facegesprek kun je immers heel wat informatie halen uit de



lichaamshouding en de gelaatsuitdrukking van je gesprekspartner. Bij mondelinge communicatie komen pauzes bijvoorbeeld vaak voor. Mensen moeten af en toe de tijd nemen om hun gedachten te ordenen, een antwoord te bedenken, iets op te zoeken of iets te noteren. Doordat je gesprekspartner je niet kan zien, weet hij vaak niet wat je aan het doen bent en of je nog aan de lijn bent. Pas in dat geval het tandartsprincipe toe: spreek uit wat je doet. 'Ik ben hier even aan het nakijken of u op de lijst staat.'

Tijdens het gesprek kun je overzichtelijk en snel notities nemen op een zogenaamde **telefoonmemo**. Dat is een speciaal ontworpen formulier waarop je belangrijkste zaken kunt noteren: naam beller, telefoonnummer, datum en uur van het gesprek, de boodschap, voor wie, te doen, terugbellen of niet, dringend of niet ... Omdat zo'n memo voor intern gebruik bedoeld is, mag je gerust de gegevens in **telegramstijl** noteren. Zorg er wel voor dat het duidelijk leesbaar is voor jezelf en/of je collega's.

Heel belangrijk – maar vaak vergeten – is een **herhaling** van afspraken op het einde van het gesprek. Je vat kort samen welke afspraak er gemaakt is of welke actie er nu verwacht wordt. Zo kun je nagaan of beide gesprekspartners alles goed begrepen hebben. Ook bij het dicteren van cijfers of

het spellen van namen is het belangrijk om te herhalen. Het verschil tussen 'drie' en 'vier' of 'm' en 'n' is via de telefoon niet altijd goed hoorbaar. Voor het spellen van letters kun je ook het **telefoonalfabet** gebruiken. Daarbij wordt elke letter aan een woord gekoppeld: de 'm' van Marie en de 'n' van Nico.

FASE 4 DE AFSLUITING



Een telefoongesprek wordt door beide gesprekspartners afgesloten met een **slotformule** zoals 'Tot **ziens**' of 'Nog een **prettige** dag verder' of 'Nog een fijne **werkdag**!'. Pas als zowel **beller** als **ontvanger** de slotformule hebben uitgesproken, kan er ingehaakt worden en is het gesprek **beëindigd**.



opdracht **3** Beantwoord de vragen.

- 1 Waarom moet je glimlachen als je de telefoon opneemt?
Iemand die glimlacht klinkt vriendelijker.
- 2 Wat is een voice match?
Je past je toon aan aan de toon van de persoon met wie je communiceert. Als iemand vriendelijk is, ben je zelf ook geneigd om vriendelijk te zijn. Als iemand tegen jou begint te roepen, ben je geneigd om terug te roepen.
- 3 Wat is het verschil tussen een gepersonaliseerde begroeting en een persoonlijke aanspreking?
Een gepersonaliseerde begroeting gebruik je als je weet wie je aan de lijn krijgt en als je die persoon kent. Je noemt die persoon meteen bij naam. Een persoonlijke aanspreking gebeurt tijdens het gesprek. Je noemt je gesprekspartner bij naam om het contact persoonlijker te maken.
- 4 Wat doe je als je een telefoongesprek voorbereidt?
Je legt alles klaar wat je nodig zou kunnen hebben (formulieren, documenten, papier, balpen ...) en je bedenkt je openingszin.
- 5 Wat is het tandartsprincipe?
Je vertelt wat je doet omdat je gesprekspartner dat via de telefoon niet kan zien.
- 6 Met welke beginzin neem jij (in je onderneming) de telefoon op?
Eigen antwoord
- 7 Welke slotformule ligt het beste in je mond?
Eigen antwoord

opdracht **4** **1** Duid in de volgende telefoongesprekken de vier fasen aan. Noteer in de lege cirkels een:

- 'B' bij de begroeting;
- 'V' bij de voorstelling;
- 'G' bij het gesprek;
- 'A' bij de afsluiting.

2 Vervolgens markeer je een voorbeeld van:

- een gepersonaliseerde begroeting;
- een persoonlijke aanspreking;
- het tandartsprincipe;
- een herhaling van een nummer;
- een herhaling van een afspraak;
- het gebruik van het telefoonalfabet.



opdracht 0

Vul de ontbrekende woorden aan.

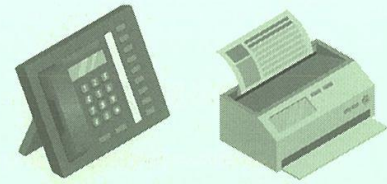
Als kantoorbediende of verkoper zul je vaak gebruik moeten maken van apparaten zoals een telefoontoestel, een kassaregister of een kopieermachine. Er zijn oneindig veel verschillende m odellen op de markt en dagelijks komen er nieuwe bij. Het is dus onmogelijk om al deze toestellen te leren bedienen. Elk toestel heeft wel een h andleiding voor gebruikers. Maar het is niet altijd gemakkelijk om zo'n handleiding te lezen en te b egrijpen. Met een beetje basiskennis en enkele woord- en leesstrategieën lukt het meestal wel.

Soms is het niet voldoende om een handleiding te lezen en te begrijpen, maar moet je de instructies ook kunnen uitleggen aan een medewerker of een klant. Je legt bijvoorbeeld uit aan een nieuwe m edewerker hoe het telefoontoestel, het kassaregister of de kopieermachine werkt. Of je verkoopt een product aan een k lant en legt hem de w erking uit, helpt hem bij de i nstallatie of lost voor hem een p robleem na verkoop op.

BESTAND ▾ BEWERKEN ▾



MODULE 0 MODULE 1 MODULE 2 MODULE 3




3.1 WOORDENSCHAT

3.1.1 BASISBEGRIPPEN

opdracht 1 Je vindt vaak dezelfde termen terug in handleidingen van telefoons en kopieermachines. Vul de juiste termen in.




Je kunt aan je leerkracht letters vragen. Bij elke foute gok teken je een nieuwe lijn aan de galg. Heb je de woorden gevonden voordat de galg compleet is, dan heb je gewonnen.

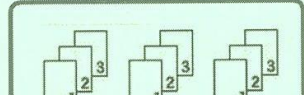
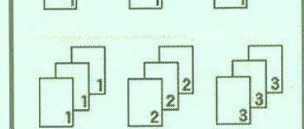
1  = T O N E R = C A R T R I D G E

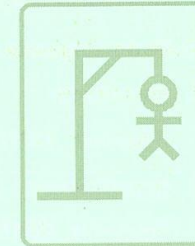
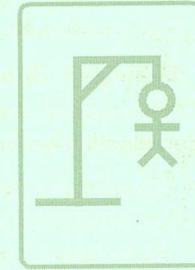
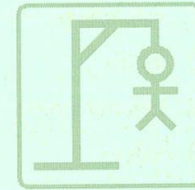
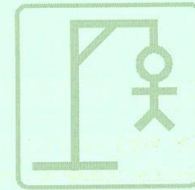
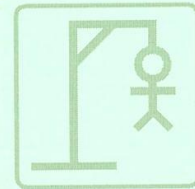
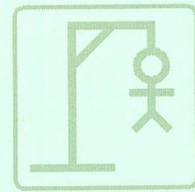
2  = C O N F E R E N T I E G E S P R E K

3  = N A V I G A T I E T O E T S
 = S E L E C T I E K N O P

4  = A N T W O O R D A P P A R A A T
 = V O I C E M A I L

5  = D E S K S E T
 = H A N D S E T
 = H E A D S E T

6  = S O R T E R E N
 = G R O E P E R E N

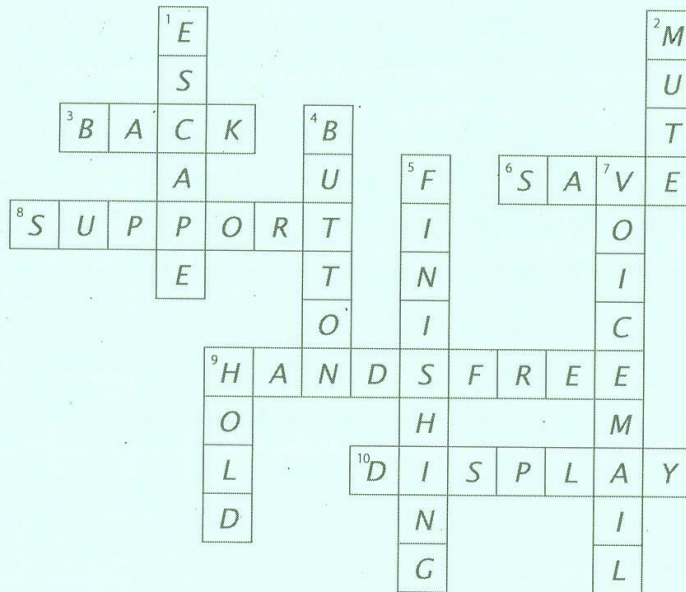




3.1.2 ENGELSE TERMEN

In gebruikershandleidingen van telefoontoestellen en kopieermachines vind je vaak Engelse termen.

opdracht 2 Vul de Engelse termen in.



HORIZONTAAL

- 3 terugbellen: call ...
- 6 bewaar
- 8 hulp / ondersteuning
- 9 handenvrij
- 10 scherm / bedieningspaneel

VERTICAAL

- 1 ontsnappen / terug
- 2 stilte
- 4 knop
- 5 afwerking
- 7 antwoordapparaat
- 9 in wacht: on ...

3.1.3 WOORDENSCHATSTRATEGIEËN

opdracht 3 De volgende woorden komen uit een handleiding van een kantoortelefoon. Leg de termen uit met je eigen woorden.

- 1 vijfpartijen conferentie _____
- 2 intern _____
- 3 geparticipeerd _____
- 4 extern _____

Om een moeilijk woord te begrijpen, bestaan er verschillende strategieën die je kunt gebruiken.

Strategie 1: Opzoeken

Een moeilijk woord dat je niet begrijpt, kun je opzoeken:

- in een w. oordenboek
- op www.vandale.be
- op www.synoniemen.net
- op www.wikipedia.org

opdracht 4 Zoek de volgende woorden op.

- 1 conferentie:
 Betekenis: samenkomst van diplomaten, politici, zakenlieden enz.; beraadslaging
- 2 geparticipeerd - je zoekt op het werkwoord: participeren
 Betekenis: deelhebben in, deelnemen aan, meedoen aan

Toch is opzoeken pas de allerlaatste strategie die je moet inzetten.



Strategie 2: Afleiden van het woord zelf

Een efficiëntere strategie is om eerst naar het *woord* zelf te kijken. Misschien ken je een deel van het woord, een woord dat erop lijkt of een gelijkaardig woord in een andere taal. Zo kun je de betekenis afleiden.

opdracht 5 Markeer de woorden die bij elkaar horen in dezelfde kleur.

intern	extérieur(e) (Fr)	interne keuken	export	van buiten
extern	een mooi interieur	politieke partijen	beide partijen gaan akkoord	van binnen
partijen	a part (Eng.)	exit	internaat	delen van een geheel

Strategie 3: Afleiden uit de context

Een andere efficiënte strategie is om de betekenis af te leiden uit de *context*. Dat wil zeggen dat je de zinnen ervoor en erna leest en zo een idee krijgt van de betekenis van een moeilijk woord.

opdracht 6 1 **Kruis de juiste betekenis van de zin aan.**

Met dit telefoontoestel heeft u de mogelijkheid om een vijfpartijen conferentie op te bouwen. De participanten aan deze conferentie kunnen interne en/of externe deelnemers zijn.

- Met dit toestel kunt u met vijf personen tegelijk praten. De personen met wie u telefoneert kunnen zowel met een binnenlijn als met een buitenlijn bellen.
- Met dit toestel kunt u een gebouw van vijf verdiepingen bouwen. Op elke verdieping kunt u een feest geven voor interessante deelnemers.
- Met dit toestel kunt u deelnemen aan een conferentie over import of export. Het is interessant om met vijf partijen te participeren aan zo'n conferentie.

2 Plaats nu de vijf moeilijke woorden op de juiste plaats in de tekst.

Kies uit: intern – extern – conferentie – partij – geparticipeerd

Hoe voer je een *conferentie* gesprek?

- U bent in gesprek met een *intern* toestel of met een buitenlijn.
- Kies via het display de CONF-toets.
- Kies een *intern* nummer (of 0, gevolgd door een *extern* nummer voor buitenlijn) en wacht tot er geantwoord wordt.
- Kies de CONF-toets tweemaal om de *conferentie* te starten.

Indien u een vierde *partij* wilt bijschakelen:

- Kies via het display de CONF-toets.
- Kies een *intern* nummer (of 0, gevolgd door een *extern* nummer voor buitenlijn) en wacht tot er geantwoord wordt.
- Kies de CONF-toets tweemaal om de *conferentie* te starten.
- U heeft verbinding en voert nu een viergesprek.

Let op: Er dient te allen tijde minimaal één *interne partij* in de *conferentie* *geparticipeerd* te zijn.

Oplossing? Check www.gebruikershandleiding.com > Kantoortelefoon Samsung DS5000 p.17



9.2 AFSTEMMING DOEL-MIDDEL

opdracht 2

- 1 Lees onderstaande tekst.
- 2 Markeer de onderstreepte woorden die over informatieve teksten gaan in het blauw.
- 3 Markeer de woorden die over persuasieve teksten gaan in het groen.

In zakelijke, schriftelijke communicatie onderscheid je twee belangrijke tekstsoorten: de informatieve teksten en de persuasieve teksten. De eerste soort teksten zijn bedoeld om informatie te geven, de tweede soort teksten zijn bedoeld om de lezer te overtuigen om iets te doen, om de lezer te activeren.

Afhankelijk van het doel dat je wilt bereiken zul je ook je schrijfstijl aanpassen.

Bij informatieve teksten is het belangrijk dat deze helder en duidelijk geschreven zijn.

Bij persuasieve teksten is het belangrijk dat ze aantrekkelijk en overtuigend geformuleerd zijn.

opdracht 3

Noteer volgende teksttypes bij het juiste tekstdoel. Noteer vervolgens de passende schrijfstijl onder deze teksttypes.

Teksttypes: een verslag van een vergadering – een nieuwsbrief – een jobadvertentie – een offerte – een bestelling – een uitnodiging – een verhuisbericht – een sollicitatiebrief – een bevestiging – een afwijzing – een betalingsherinnering – een aanvraag tot sponsoring

Schrijfstijl: helder – duidelijk – aantrekkelijk – overtuigend – bondig – to the point – argumenterend – boeiend – neutraal – voordelen benadrukken – meedelend – wervend

Informatieve tekst doel = informeren	Persuasieve tekst doel = activeren
<i>een verslag van een vergadering</i>	<i>een jobadvertentie</i>
<i>een nieuwsbrief</i>	<i>een offerte</i>
<i>een bestelling</i>	<i>een uitnodiging</i>
<i>een verhuisbericht</i>	<i>een sollicitatiebrief</i>
<i>een bevestiging</i>	<i>een betalingsherinnering</i>
<i>een afwijzing</i>	<i>een aanvraag tot sponsoring</i>
Schrijfstijl	Schrijfstijl
<i>helder</i>	<i>aantrekkelijk</i>
<i>duidelijk</i>	<i>overtuigend</i>
<i>bondig</i>	<i>argumenterend</i>
<i>to the point</i>	<i>boeiend</i>
<i>neutraal</i>	<i>voordelen benadrukken</i>
<i>meedelend</i>	<i>wervend</i>