

Tekstgenres en moedertaaldidactiek

Over schrijfvaardigheidsonderwijs in de hoogste graad ASO

Dirk Caluwé

De klacht dat jongeren niet meer kunnen schrijven, maakt deel uit van het cultuurpessimisme van volwassenen over de aankomende generaties. Het gaat om een intuïtief uitgesproken beoordeling. Er is geen onderzoek dat erop wijst dat jongeren vroeger beter schreven of leerden schrijven dan nu. Recent onderzoek naar de geletterdheid van achttienjarige schoolverlaters (Leroy, Rymenans & Daems 1991) toont wel aan dat het met de lees- en schrijfvaardigheid aan het einde van het secundair onderwijs niet zo hoopvol gesteld is. In dit artikel rapporteer ik enkele bevindingen over de rol van de tekstgenres voor de schrijfvaardigheid in het moedertaalonderwijs van de hoogste graad ASO. Daarna wil ik het tekstgenre van de brief onder de aandacht brengen als alternatief waarmee de didactiek van het schrijfonderwijs verrijkt kan worden.

In het onderzoek van Leroy, Rymenans & Daems (1991) werd onder andere gepeild naar de functionele en professionele schrijfvaardigheid. Met functionele schrijfvaardigheid worden alledaagse schrijfoopdrachten bedoeld zoals een sollicitatiebrief of een klachtenbrief schrijven. Andere professionele schrijfvaardigheid verstaan de auteurs schrijfoopdrachten die vooral belangrijk zijn voor wie in een administratieve baan terecht komt: een uitnodiging opstellen, een voorstel formuleren, een memo schrijven. De schrijfoopdrachten die de onderzoekers achttienjarige schoolverlaters uit zowel ASO-, TSO- en BSO-richtingen hebben laten uitvoeren, leidden tot de conclusie dat grote aantallen leerlingen zwak

presteren, in verhouding veel zwakker dan voor opdrachten in verband met leesvaardigheid. Er zijn zowel voor de functionele als de professionele schrijfvaardigheid te weinig goede schrijfprestaties en te veel zwakke prestaties. De onderzoekers stellen bovendien dat ze met 'veilige criteria' gewerkt hebben. Ze vermoeden dat er nog een redelijk grote onderkant is die voor beoordelaars met andere normen ook onder de maat van het aanvaardbare zou scoren.

Oorzaken

Het genoemde onderzoek geeft geen antwoord op de vraag welke oorzaken aan te

wijzen zijn voor een gemiddeld zwakke schrijfvaardigheid. De auteurs menen dat het een verleiding is 'een verklaring te zoeken in het aanbod: de bestede tijd, de gehanteerde didactiek, de gevolgde curricula, de schoolboeken, de leerkrachten.' Een gemakkelijksoplossing is het zeker voor wie de schuldige vooral in de onderwijshoek wil zoeken. Er zijn talloze externe factoren aan te wijzen die een verklaring kunnen bieden voor de resultaten: een gebrekkige didactiek, een verouderd en onzuiver curriculum voor de schrijfvaardigheid, kwalitatief slecht scorende schoolboeken, leerkrachten die weinig tijd kunnen of wensen te besteden aan schrijfp opdrachten en vooral aan de tijdrovende correctie van schrijfp opdrachten. Deze externe factoren spelen wellicht allemaal een rol, maar ze versterken het pessimisme van moedertaalleerkrachten. Zonder verder onderzoek is het gevaarlijk om deze factoren als dé oorzaak aan te wijzen.

Een belangrijkere factor is de desinteresse van leerlingen. In hetzelfde onderzoek zijn ook de attitudes tegenover schrijven onderzocht. Daaruit blijkt dat grote aantallen leerlingen een vrij negatieve attitude tegenover schrijven hebben. Ze hebben faalangst en geen of weinig schrijfplezier. Uiteraard zou deze attitude verklaard kunnen worden door middel van de bovengenoemde externe factoren. Toch moet de verklaring gezocht worden in de inherente aspecten van het schrijven zelf. Te weinig wordt erop gewezen dat schrijven meestal een erg zware cognitieve belasting is. Het is een slechts moeilijk toegankelijk, ingewikkeld, niet lineair proces dat een erg groot arsenaal aan deelvaardigheden vergt voor wie een schrijfp opdracht tot een goed einde wenst te brengen. Te weinig volwassenen durven toe te geven dat schrijven ook hen heel wat moeite kost. Vanwege allerlei soorten 'writer's block' zullen veel volwassenen vaak ervoor kiezen liever niet te schrijven of teksten later of door anderen te laten schrijven.

Schrijven is een zware cognitieve belasting

omdat schrijven een sterk conceptualiserende functie heeft. Meer greep op de werkelijkheid krijgen door allerlei activiteiten als het zoeken en ordenen van ideeën, het verwoorden ervan en het reflecteren erover, is een vrij abstracte bezigheid. Voor het onderwijs komt daar bovendien nog bij dat er weinig of geen onderzoek is over de wijze waarop schrijfkennis en schrijfvaardigheid zich ontwikkelen. De schrijver, met andere woorden ook de leerling, wordt telkens weer als het ware opgesloten met het blanco blad papier voor zich. Vanuit dat blanco uitgangspunt moeten we dan een volledige tekstuele en contextuele wereld oproepen en expliciteren. Bij mondelinge communicatie is die meestal onmiddellijk duidelijk en doet die minder constant en intensief een beroep op een arsenaal aan deelvaardigheden: schrijven zelf, spellen, formuleren, structureren, argumenteren, zich documenteren.

De praktijk

Hoewel er geen algemeen beeld te geven is van het huidige schrijfvaardigheids onderwijs, is het goed mogelijk bepaalde gegevens met een grote nauwkeurigheid in kaart te brengen, vooral in verband met de tekstgenres die in het schrijfonderwijs aan bod komen. Een enquête die ik afnam van 156 studenten die het tweede jaar van de opleiding tot vertaler/tolk in de Provinciale Hogeschool voor Vertalers en Tolken in Gent volgen, geeft vrij duidelijk antwoord op de volgende vragen:

- Welke schrijfp opdrachten worden gegeven in de hoogste graad van het secundair onderwijs?
- Welke schrijfp opdrachten komen het meeste aan bod in het vijfde en zesde jaar van het secundair onderwijs?

Deze enquête verzamelde bijna uitsluitend antwoorden van ASO-leerlingen; maar vijf van de 156 studenten kwamen uit een TSO-richting. Voor de duidelijkheid heb ik

de vijf TSO-leerlingen niet verrekend. Daardoor geven de resultaten een goed beeld van de manier waarop de gemiddelde ASO-leerling geconfronteerd wordt met schrijfvaardigheid. De volgende tabel geeft een overzicht van de tekstgenres die vol-

gens de enquête in het ASO-onderwijs van de hoogste graad aan bod komen. (1) verwijst naar het tekstgenre dat het meest aan bod komt voor schrijfoopdrachten; (8) naar wat het minst aan bod komt.

tekstgenres	totaal	1	2	3	4	5	6	7	8
verhandelingen (opstellen over vastgestelde onderwerpen)	145	105	22	16	1	1			
boekbesprekingen	144	35	68	29	10	2			
samenvattingen	106	10	35	36	19	4	1		1
scripties, werkstukken (met bronnenmateriaal)	65	2	10	18	20	8	3	2	2
brieven	64		2	11	28	13	5	3	2
literaire genres, fictie (dagboek, poëzie, proza)	54	4	9	17	10	8	4		2
artikelen (journalistieke teksten voor schoolkrant, tijdschrift, krant...)	3	9	3	4	8	7	9	5	3
verslagen (van vergaderingen, klas- of schoolactiviteiten)	33	1	2	6	4	10	4	5	1

Uit de eerste kolom van de tabel blijkt dat voor bijna drie vierde van de studenten de top 3 van de schrijfoopdrachten bestond uit verhandelingen, boekbesprekingen en samenvattingen. Voor 105 studenten was de verhandeling, die ik in de enquête gedefinieerd had als een opstel over een vastgesteld onderwerp, de belangrijkste schrijfoopdracht. De boekbesprekingen en samenvattingen komen vooral op de tweede (68 en 35 studenten) of derde plaats (29 en 36 studenten). Andere tekstgenres komen veel minder of niet aan bod: scripties, brieven, 'literaire' genres, artikelen en verslagen maken duidelijk niet de kern uit van het schrijfonderwijs in ASO-richtingen.

Het is opvallend dat vooral *atypische tekst-*

soorten het schrijfonderwijs domineren. De verhandeling, de boekbespreking en de samenvatting zijn in wezen typisch voor schoolopdrachten, het zijn geen tekstsoorten die een zelfstandig statuut hebben in de alledaagse taalpraktijk. Een verhandeling komt in de praktijk voor als een essay in een tijdschrift of een commentaartekst in een krant. Een boekbespreking komt voor in de vorm van een recensie. Een samenvatting is vaak een functioneel onderdeel van tekstsoorten als het essay, de recensie of een verslag.

Daarmee is niet gezegd dat deze opdrachten niet leerzaam kunnen zijn. Het is alleen zo dat deze tekstsoorten sterk ingebed zijn in de schoolse context, wat ertoe leidt dat de leerkracht de tekstkenmerken bepaalt

en de tekst beoordeelt volgens eigen maatstaven. Die kenmerken en maatstaven kunnen arbitrair zijn en niet of minder goed aansluiten bij de praktijk van functionele en professionele schrijfoopdrachten. Functionele en professionele tekstsoorten als brieven, rapporten, verslagen en artikelen zijn veel beperkter in het aanbod aanwezig.

Schoolboeken

Op basis van het voorgaande hebben we nog geen idee over de lespraktijk zelf: hoe gebeurt de opdrachtgeving? hoe wordt het schrijfdoel geëxpliciteerd? in welke communicatieve context worden de opdrachten geplaatst? welke functie wordt aan de schrijfoopdrachten gegeven?

Deze vragen zijn pas te beantwoorden als we de lespraktijk zelf zouden onderzoeken. In dit bestek heb ik geprobeerd om over de lespraktijk een globaal idee te krijgen door enkele recente ASO-schoolboeken voor de hoogste graad na te pluizen. Schoolboeken Nederlands zijn vrij goed verspreid in de secundaire scholen in Vlaanderen. Ze kunnen een tentatief beeld geven van de schrijfdidactiek in Vlaamse secundaire scholen.

Ik heb drie recente moedertaalmethoden voor de hoogste graad in kaart gebracht: **Melopee**, **Taalboeket** en **Nederlands**. Hierbij heb ik een antwoord gezocht op de volgende vragen:

- welke tekstsoorten komen in de boeken voor schrijfvaardigheidstraining aan bod?
- vanuit welke didactische invalshoek wordt er naar die tekstsoorten gekeken? welke aandachtspunten komen daarbij aan bod?
- welke concrete schrijfoopdrachten worden eraan verbonden?

Het is niet mijn bedoeling een oordeel uit te spreken over de kwaliteit van elk van de

drie schoolboeken. Wel wil ik algemene kentrekken van het schrijfonderwijs schetsen zoals die uit de schoolboeken spreken. De volgende bevindingen kunnen uit de lectuur van de schoolboeken gehaald worden:

- Er gaat veel aandacht naar de tekstsoort samenvatting. Behalve in **Nederlands** worden veel teksten afgedrukt die leerlingen moeten samenvatten volgens opgegeven criteria en methoden.
- Er is een vermenging van atypische en typische tekstsoorten. Er staat voor de leerlingen zelden duidelijk waarom een bepaalde tekstsoort voor schrijven aan bod komt. **Nederlands** verbindt de schrijfoopdrachten aan een uitgebreide reeks van erg uiteenlopende tekstsoorten: verslag, dagboek, brochure, reclamadvertentie, lezersbrief, telexberichten.
- De klassieke verhandeling komt nergens meer voor. De scriptie, het werkstuk en het eindwerk komen wel aan bod. Deze bevinding zou kunnen wijzen op een normaal-functionele tendens. Als voorbereiding op het hoger onderwijs moeten leerlingen essays (papers) leren schrijven op basis van bronnenmateriaal en bronnenonderzoek. De atypische verhandeling komt ook nog in andere gedaanten voor: als een commentaar in een schoolkrant of jongerenblad, als een lezersbrief. Op basis van de enquête zouden we kunnen vermoeden dat die normaal-functionele tendens in schoolboeken nog niet echt doorgebroken is in de klaspraktijk.
- De klemtoon ligt bijna altijd op het schrijfprodukt. De tekstvoorwaarden en tekstenmerken worden genoemd. Op basis daarvan moeten de leerlingen, waarschijnlijk bijna altijd buiten de klas, een tekst schrijven.
- Er zijn weinig of alleen maar vage

omschrijvingen van de communicatieve context van de schrijfo opdracht. Meestal blijven de omschrijvingen beperkt tot een heel korte karakterisering van de lezer en de plaats waar de tekst gepubliceerd wordt (bijvoorbeeld schoolkrant, jongerentijdschrift, krant).

- Er wordt soms ingegaan op het schrijfproces door de fases in het schrijfproces te noemen. Heel soms komt het aspect herschrijven daarbij expliciet aan bod in de opdrachten.
- Weinig of geen opdrachten lijken bedoeld te zijn voor klassikaal gebruik. De meeste opdrachten dienen waarschijnlijk als huiswerk. De lesgever geeft een schrijfo opdracht, de leerling voert die thuis uit, de lesgever corrigeert en bezorgt de tekst terug met al dan niet een klassieke en/of individuele bespreking.
- De computer komt bij de schrijfo opdrachten bijna nergens ter sprake, hoewel ook leerlingen vaak schrijfo opdrachten met een computer uitvoeren of kunnen uitvoeren. Alleen **Nederlands** gaat in op het gebruik van de computer voor schrijfo opdrachten.

Eindtermen

De voorgaande bevindingen zouden de indruk kunnen versterken dat het schrijfonderwijs in algemene zin verantwoordelijk is voor de matige schrijfcapaciteit van achttienjarige schoolverlaters. Er zijn hier echter te weinig gegevens voorhanden om zo'n verregaande uitspraak te doen. Te veel elementen zijn hier niet aan bod gekomen: de tijd die besteed wordt aan schrijfo opdrachten, de didactiek voor het schrijfonderwijs, de leerplannen, de opleiding van lesgevers, de visie van leerkrachten Nederlands op de schrijfvaardigheid.

Het is wel mogelijk uitspraken te doen over

het aanbod aan tekstsoorten in het schrijfonderwijs. Algemeen gesteld is het curriculum sterk afgestemd op atypische tekstsoorten. Zowel de enquête als de schoolboeken bevestigen dit beeld. Op termijn is het een belangrijke vraag of het onderwijs zich niet meer moet afstemmen op typische tekstsoorten. Wie aan eindtermen werkt voor het secundair onderwijs, zal een duidelijker antwoord moeten bieden op de volgende vragen:

- welke schrijfo opdrachten moeten alle leerlingen aan het einde van het secundair onderwijs behoorlijk kunnen uitvoeren?
- welke tekstsoorten moeten voor alle leerlingen deel uitmaken van het schrijfvaardigheidsonderwijs?

Het is hoopgevend dat de blauwdruk voor de eindtermen in de eerste graad van het secundair onderwijs nu al duidelijk uitgaat van tekstgenres om de kerndoelen te formuleren.

Op korte termijn blijft de vraag hoe het schrijfonderwijs zo effectief en efficiënt georganiseerd kan worden. Wie recht wil doen aan de complexe cognitieve vaardigheid die schrijven is, moet daarbij rekening houden met drie elementen:

- *het eindprodukt*: welke soorten teksten moet ik laten schrijven? welke criteria moet ik gebruiken om de kwaliteit van teksten te beoordelen?
- *de communicatieve context*: hoe kan ik schrijfo opdrachten geven die in een communicatieve context functioneren, waarbij leerlingen rekening houden met heldere schrijfontenties, met de situatie waarin geschreven wordt en met de positie van de lezer?
- *het schrijfproces*: hoe kan ik het schrijfproces van leerlingen in de lespraktijk actualiseren en optimaliseren?

Deze alomvattende opdracht zou de indruk kunnen geven dat het schrijfonderwijs

gedoemd is te mislukken. Deze stelling zou ik graag willen tegenspreken aan de hand van een typische tekstsoort, de brief. Die krijgt vooral in ASO-richtingen een stiefmoederlijke rol toebedeeld.

De rol van de brief

De enquête die ik uitvoerde bij de studenten vertaler/tolk, ging in het tweede deel in op de rol van de brief in het schrijfvaardigheids-onderwijs. Bijna de helft van de studenten (67) beweert tijdens het vijfde en zesde jaar van het secundair onderwijs geen brieven geschreven te hebben, één derde (51 studenten) heeft één of twee brieven geschreven en één vijfde (31 studenten) beweert drie tot acht brieven geschreven te hebben. Bij nader inzicht geeft de term 'brief' hier een vertekend beeld: 68 studenten hebben gemeld dat ze een sollicitatiebrief geschreven hebben. Andere briefsoorten die aan bod komen, doen dat maar beperkt:

- verzoekbrief: 19 studenten
- lezersbrief (voor krant): 16 studenten
- verkoopbrief: 6 studenten
- klachtenbrief: 5 studenten
- voorlichtingsbrief (informerende brief): 5 studenten
- afwijsbrief: 1 student
- inwilligingsbrief: 0 studenten

Deze vaststelling wordt ook bevestigd in de schoolboeken. De sollicitatiebrief krijgt in elke reeks van de onderzochte schoolboeken aandacht in het deel voor het zesde jaar, andere briefsoorten komen niet systematisch aan bod.

Maatschappelijk belang van de brief

Hoewel de briefsoort in de enquête als belangrijkste typische tekstsoort genoemd wordt, blijkt duidelijk dat de brief als tekst-

soort op het tweede plan komt. Toch is het maatschappelijk belang van de brief erg groot. Functioneel is hij nog altijd de belangrijkste tekstsoort. Wie nooit of zelden schrijft, zal waarschijnlijk af en toe toch wel eens een brief moeten schrijven, terwijl veel andere tekstsoorten nooit aan bod komen. Ook professioneel is de brief van groot belang. Wie in een beroepsfunctie administratief werk doet, heeft ook altijd te maken met brieven, of de moderne, verwante tekstgenres als het faxbericht of electronic-mailbericht. In heel wat administratieve functies, waarin trouwens heel wat ASO-leerlingen terechtkomen, is de brief nog altijd een heel belangrijk schriftelijk communicatiemiddel.

Eigenlijk is het een vreemde vaststelling dat de brief geen belangrijker plaats krijgt in het schrijfonderwijs in het ASO. Een mogelijke verklaring voor deze leemte zou kunnen zijn dat de brief meestal geassocieerd wordt met het vak Nederlandse correspondentie in TSO-leerplannen. In die context functioneert de brief als medium in de bedrijfscommunicatie. ASO-richtingen hebben zich altijd georiënteerd op inhoudelijk complexe, abstractere schrijfp opdrachten die voorbereiden op het hoger onderwijs. Dat ASO-richtingen een grote kans gemist hebben, wil ik hier aantonen. De brief heeft heel wat didactische voordelen, die ook in een ASO-richting het schrijfonderwijs kunnen verrijken en verbeteren.

De brief als schrijfproduct

De brief is een tekstsoort met een duidelijk tekstprofiel. Hij is kort en duidelijk genormeerd. De samenvatting, de verhandeling en de boekbespreking daarentegen zijn tekstsoorten die alleen in een onderwijsomgeving gedefinieerd worden. Een traditionele vraag die bij dat soort schrijfp opdrachten dan ook gesteld wordt, is de vraag naar de lengte van de tekst. Bij een brief rijst die vraag niet; het medium bepaalt in wezen de lengte en niet omgekeerd.

Over de brief zijn recent heel wat goede adviesboeken verschenen die rekening houden met allerlei belangrijke tekstkundige aspecten en inzichten. Ik verwijs hiervoor bijvoorbeeld naar de publikaties van Verrept & Janssen (1991) en De Jong (1993). Deze boeken bevatten heel wat modellen en voorbeelden. Daardoor is het mogelijk vrij heldere criteria op te stellen om de kwaliteit van brieven te evalueren. Die criteria kunnen altijd direct gekoppeld worden aan de typische kenmerken van de tekstsoort, wat bij samenvattingen, verhandelingen en boekbesprekingen veel moeilijker is.

In de klaspraktijk kan daardoor ook de evaluatie van het tekstprodukt objectiever en controlebaarder gebeuren. Doordat het om een tekstsoort met een duidelijk profiel gaat, kan de leerkracht gemakkelijk opdrachten geven waarbij hij of zij zelf modellen kan schrijven. Didactisch kan zo'n strategie voor de leerling motiverend werken. Die kan de confrontatie aangaan met een voorbeeldtekst, die vooraf als model of achteraf als correctiehulpmiddel bezorgd wordt. Bovendien kan de leerkracht zelf ervaren welke problemen in een schrijfoopdracht op kunnen duiken. Bij samenvattingen, verhandelingen en boekbesprekingen houdt de leerkracht zich als tekstschrijver meestal - angstvallig of niet - buiten de schrijfpraktijk. Daardoor reduceert die zich tot een corrector die vooral negatieve en meestal vage feedback geeft op grond van een fictief, ideaal tekstmodel. Het schrijfonderwijs heeft zeker baat bij meer positieve feedback.

De brief in een communicatieve context

De brief is een korte maar communicatief erg gevarieerde tekstsoort. Brieven zijn sterk ingebed in de communicatieve situatie en context. De schrijver en de lezer zijn er door de aanspreking en de slotgroet als het ware lijfelijk in de tekst aanwezig. Het is een

tekstsoort die er zich goed toe leent om aan leerlingen al dan niet fictieve communicatieve situaties te introduceren.

Voor atypische tekstsoorten als de verhandeling, de samenvatting en de boekbespreking moet de schrijver voor de communicatieve situatie vaak in het duistere tasten. Door de communicatieve inbedding van de brief is het gemakkelijker de lezergerichtheid van de schrijver te verhogen. De leerling kan zich gemakkelijker verplaatsen in de positie van een lezer, wat er eigenlijk ook op neer komt dat die zich de positie van de corrector, de leerkracht, kan voorstellen.

De brief reikt bovendien een rijk palet aan communicatieve doelstellingen aan. Hij kan talloze eenvoudige maar ook complexe taalhandelingen bevatten: verzoeken, uitnodigen, informeren, afwijzen, inwilligen, kritiek uiten, argumenteren... Een briefschrijver kan voor heel wat complexe communicatieopdrachten komen te staan. Die zijn bovendien lang niet altijd in de bedrijfscommunicatie te situeren. Het rijke communicatieve palet aan doelstellingen maakt het mogelijk heel wat adviezen en tips te geven over deelvaardigheden: selecteren van informatie, structureren, concretiseren, preciseren, argumenteren, lezergericht en lezervriendelijk formuleren, het juiste register hanteren.

De brief en het schrijfproces

Ook voor de lespraktijk zelf kan de brief heel wat voordelen hebben. Het is een tekstsoort die het de leerkracht gemakkelijker maakt om te spreken over het schrijfproces. Traditioneel geeft de leerkracht een schrijfoopdracht mee naar huis. De leerling voert die thuis uit en geeft die enige tijd later af. Daarna krijgt de leerling nog wat later een beoordeling. De fase van het schrijven zelf verdwijnt op die manier geruisloos uit het gezichtsveld. De leerkracht heeft zo geen kijk op de manier waarop leerlingen teksten schrijven en hoe ze schrijfoopdrachten ervaren.

Doordat de brief een korte tekstsoort is, kan er heel wat meer in de klas: eerste versies schrijven, eerste versies herschrijven, meteen feedback krijgen van de leerkracht of medeleerlingen, meteen feedback gebruiken voor een herschrijving. Tekstverwerking met de computer kan daarbij ook een extra motiverend en realistisch hulpmiddel zijn. Schrijvers kunnen teksten dan meteen afprinten en klassikaal beoordelen. De commentaar bij en de evaluatie van teksten gaan zo directer en concreter aansluiten op de schrijfmomenten. De tijd die leerlingen in de les gebruiken om te schrijven, hoeft dan niet als tijdverlies ervaren te worden.

DE SITUATIESCHETS

Voor de opdrachtgeving zijn grosso modo twee varianten mogelijk. De eerste variant is de situatieschets. De leerkracht geeft dan een situatieschets die de leerlingen moeten gebruiken als uitgangspunt. Het voordeel daarvan is dat de inhoud van de boodschap al geconceptualiseerd op papier staat. Daardoor verlaagt de schrijfdrempel en kan een situatieschets toch nog heel wat knelpunten bevatten: formuleringen die niet letterlijk overgenomen kunnen worden, informatie die niet uit de situatieschets gebruikt kan of mag worden, informatie die nog in de situatieschets ontbreekt en die de leerling zelf moet verzinnen of zoeken. Ter illustratie voeg ik twee voorbeelden toe: het eerste uit een bedrijfs- en het tweede uit een schoolse context.

Situatieschets 1

Het bedrijf Firmatex is een leverancier van bedrijfskleding voor specifieke doeleinden. Een van de vaste afnemers is het farmaceutische bedrijf Pilonex. Eergisteren kreeg Firmatex een partij van 200 laboratoriumjassen terug, in zwaar vergeelde staat. In de bijgaande brief verzoekt Pilonex het aankoopbedrag, vermeerderd met de kosten van de retourzending (tezamen 156 000 fr.), terug te betalen. Pilonex stelt dat 163 jassen van order 1699 binnen de garantietermijn vergeeld waren en dat het bedrijf daarom recht heeft op terugbetaling.

Het is niet de eerste keer dat Pilonex om zo'n terugbetaling vraagt. In een farmaceutisch bedrijf gebeurt het immers wel vaker dat de bedrijfskleding erg te lijden heeft. Toch weet Firmatex dat Pilonex zo'n gelegenheid wel eens te baat neemt om bedrijfskleding gratis te laten vervangen, zelfs als het gaat om gewone slijtage of ondoelmatig gebruik. Bij een vorig geval bijvoorbeeld vroeg het bedrijf de terugbetaling van steriele mutsen. Uiteindelijk bleek dat Firmatex de schuld droeg: de mutsen waren niet op de juiste temperatuur bewaard. Tot nu toe kon dit soort geschillen altijd op een voor beide partijen aanvaardbare manier afgehandeld worden.

Aangezien Pilonex een belangrijke afnemer is, wil Firmatex ook nu zo vlug mogelijk duidelijkheid en laat het bedrijf een onderzoek instellen. De 200 jassen van Pilonex en een partij identieke jassen uit voorraad werden gisteren nog bezorgd aan het onafhankelijke schadebureau Confexlab. Gistermiddag kreeg Firmatex al uitsluitsel over de schadeclaim. Uit het rapport van Confexlab blijkt maar al te duidelijk dat Pilonex de jassen een onjuiste wasbehandeling gegeven heeft. Het vermoeden dat Pilonex ook nu weer met een handigheidje het probleem wilde oplossen wordt bevestigd.

Firmatex wenst bijgevolg niet in te gaan op de vraag van Pilonex. De juridisch adviseur stelt heel duidelijk dat bepaling XXII van het ordercontract ten aanzien van een dergelijke onjuiste behandeling een uitsluitende clause bevat. Firmatex is daarmee volledig gedekt tegen dit soort schadeclaims. In dit geval zou Pilonex trouwens beter moeten weten. Het had veel beter een claim in kunnen dienen bij het bedrijf dat voor de wasbehandeling verantwoordelijk is. Een eenvoudige proef heeft zelfs uitgewezen dat het goed mogelijk is de jassen weer toonbaar te maken door ze te behandelen met Retrofix, een produkt dat bij elke drogisterij verkrijgbaar is.

Opdracht

Schrijf de brief waarin je deze zaak afhandelt. De lezer is Piet Uytterspot, directeur van Pilonex. Jij bent de bedrijfsleider van Firmatex.

Modeloplossing

Retourzending laboratoriumjassen van order 1699

Geachte heer Uytterspot

Eergisteren ontvingen we uw retourzending van de 200 laboratoriumjassen die u besteld had. Ook wij hebben vastgesteld dat 163 jassen binnen de garantietermijn van drie maanden vergeeld zijn.

Omdat we veel belang hechten aan de tevredenheid van onze cliënten hebben we de partij laboratoriumjassen meteen laten onderzoeken door het onafhankelijke schadebureau Confexlab. Uw zending verkleurde jassen werd daar vergeleken met identieke, nieuwe stuks uit onze voorraad. Gisteren heeft het rapport van Confexlab ons al bereikt. Zoals u in bijgaand exemplaar van het rapport kunt lezen, luidt de conclusie dat de jassen vergeeld zijn als gevolg van een onjuiste wasbehandeling.

Schadegevallen die voort blijken te komen uit een onjuiste behandeling van de bedrijfskleding worden geregeld door bepaling XXII van het ordercontract, meer bepaald door de clause nr. 3, die terugbetaling of andere vormen van schadevergoeding in die gevallen uitsluit.

Het lijkt ons dan ook aangewezen dat u zich voor uw verzoek tot terugbetaling richt tot het bedrijf dat voor de wasbehandeling verantwoordelijk is. Een kleine proef heeft overigens uitgewezen dat het goed mogelijk is de jassen weer toonbaar te maken door ze te behandelen met Retrofix, een produkt dat bij elke drogisterij verkrijgbaar is.

De 200 ons toegestuurde jassen bezorgen we u eerstdaags terug. Als blijk van appreciatie van onze vaste handelsrelatie nemen we de kosten van de verzending voor onze rekening.

Wij hopen dat u voor deze zaak een gunstige regeling kunt treffen en staan verder tot uw dienst.

Met vriendelijke groeten

J. De Koninck
bedrijfsleider

Bijlage: Rapport van Confexlab

Situatieschets 2

Doordat er vorig jaar moeilijkheden waren in de leerlingenraad van je school, is het leerlingenblad een stille dood gestorven. Maar nu een nieuwe ploeg aangetreden is, wil je het leerlingenblad nieuw leven inblazen. De leerlingenraad heeft je voorstel om hoofdredacteur te worden al goedgekeurd. Uiteraard kun je niet alleen de hele taak op je nemen. Door middel van een overtuigende tekst wil je een redactieploeg en ook heel wat losse medewerkers, tekstschrijvers, enz. aantrekken. Voor de redactieploeg wil je vooral mensen uit de hogere jaren aanspreken.

Doordat ook de directeur je initiatief steunt, wil hij ervoor zorgen dat de verzoekbrief door het secretariaat gekopieerd wordt en in alle klassen verspreid wordt. Ook de leerlingen van het aanvullende specialisatiejaar van de technische afdeling krijgen de brief.

Opdracht

Schrijf de brief waarin je je medeleerlingen oproept om medewerker te worden aan het leerlingenblad van je school. Jij bent de toekomstige hoofdredacteur.

Modeloplossing

Leerlingenblad

Beste medeleerling
Beste medeleerlinge

Aan onze school heb je dagelijks te maken met het geschreven woord. Teksten lezen, bespreken, beoordelen én ook teksten schrijven is je bijgevolg niet vreemd meer. In dit verband zou ik je graag een verzoek willen doen.

Een zestal weken geleden is de nieuwe leerlingenraad van de school verkozen. Dat de nieuwe raad grote plannen heeft voor dit schooljaar heb je ongetwijfeld al kunnen lezen in de nieuwsblaadjes die op de school verspreid zijn. Uit heel wat reacties blijkt dat de meeste leerlingen positief reageren.

Daarom wil de leerlingenraad in een nieuw leerlingenblad allerlei **nieuws van de leerlingen** brengen: belangwekkende achtergrondinformatie voor de eerstejaarsleerlingen, aankondigingen voor en verslagen van schoolactiviteiten, stage-ervaringen van de leerlingen van het specialisatiejaar, anekdotes en ander 'hot news'.

Ook jij kunt ertoe bijdragen dat nog meer informatie op een vlotte manier bij je medeleerlingen raakt door mee te werken aan het nieuwe blad (voorlopig nog zonder naam). Heb je zin om je vlotte pen ook eens te hanteren buiten klasopdrachten en huiswerk? Heb je creatieve talenten om ons nieuwe blad in een fraaie vorm te gieten?

Als je de schrijfkriebels voelt, nodig ik je graag uit op de eerste vergadering. Die vindt op donderdag 10 november tijdens de middagpauze plaats in lokaal 34. De vergadering begint om 12.30 uur. Kun je niet aanwezig zijn, dan kun je je creatieve opwellingen ook schriftelijk in de postbus van de leerlingenraad (naast het secretariaat) stoppen.

Alvast tot schrijfs.

EEN BRIEF HERSCHRIJVEN

De tweede variant is een onaffe of communicatief zwak scorende versie van een brief. Vooral voor leerlingen die goed vertrouwd zijn met een briefgenre, is deze variant nuttig. Ook nu is de schrijfdrempel wat lager, maar de leerling staat vaak voor meer uitdagingen. Hij of zij moet afstand kunnen nemen van de letterlijke tekst en de communicatieve waarde van de boodschap kunnen evalueren. De leerling moet voor zo'n opdracht dus een groter empathisch en strategisch vermogen hebben.

Herschrijven is een belangrijke deelvaardigheid in het schrijfproces, die vaak te weinig aan bod komt in de schoolboeken. Samenvattingen, verhandelingen en boekbesprekingen laten zich voor onervaren schrijvers moeilijker herschrijven omdat de schrijver minder duidelijk merkt dat het communicatieve doel van zo'n tekst versterkt wordt. Daardoor daalt ook de motivatie om te herschrijven. Door de communicatieve inbedding van een brief is het veel gemakkelijker om de communicatieve kwaliteit van een tekst te beoordelen. Herschrijven is dan veel meer een uitdaging in plaats van een noodzakelijk kwaad.

Een erg pragmatisch maar belangrijk voordeel is ook nog dat de leerkracht meer een feedbackrol kan spelen. Het wel eens gehate correctiewerk kan beperkt worden door efficiënter feedback te geven. Wie teksten in de klas laat schrijven, kan heel wat nuttige en motiverende toelichting geven tijdens de uitvoering van een opdracht. Zowel de leerkracht als de medeleerlingen kunnen daarvoor zorgen. Brieven zijn meestal maar één velletje lang en dus gemakkelijk kopieerbaar of af te printen voor alle leerlingen in een klas. Zo kunnen leerlingen veel meer teksten van medeleerlingen lezen en er commentaar op leveren. De leerlingen nemen dan de positie over van de hypothetische lezer, wat de lezergerichtheid alleen maar kan bevorderen.

Alles bij elkaar kan deze aanpak ertoe leiden dat de leerlingen meer teksten van eenzelfde genre schrijven, zodat ze werkelijk vooruitgang leren boeken. Door vaker en meer te evalueren kan de leerkracht niet alleen een diagnose van de schrijfvaardigheid stellen maar ook leerlingen motiveren om vergelijkbare opdrachten een volgende keer beter uit te voeren. Een voorbeeld:

Oorspronkelijke brief

Postcheque
Brussel, postdatum
Tel. 02/221.68.00
Fax 02/221.60.74

Mevrouw,
Mijnheer,

De Rijksdienst voor Jaarlijkse Vakantie betaalt vanaf 1993 het vakantiegeld rechtstreeks aan de rechthebbende uit. Tot nu toe zorgde uw postkantoor voor de uitbetaling. Dat kan nog steeds gebeuren.

Indien U een postrekening hebt, kunt U uw vakantiegeld op deze rekening laten storten. Indien U geen rekening hebt, raden wij U sterk aan er een te openen. De postrekening biedt namelijk een aantal unieke voordelen.

Indien U in het bezit bent van een door de Postcheque verdeelde kredietkaart, geniet U 4% interest (1) op uw rekening. Wij rekenen geen beheerskosten aan en een groot gedeelte van de bewerkingen is gratis.

Hopend dat U op ons aanbod ingaat,

Hoogachtend,

Micheline Langue
Commercieel Directeur

(1) De berekening van de interest gebeurt maandelijks. Het bedrag dat bestendig op de rekening bleef komt in aanmerking. De interest wordt gestort op het einde van het boekingsjaar.

Herschrijving

Postcheque
Commerciële directie
1100 BRUSSEL

De heer Jozef Janssens
Brusselsepoortstraat 14
9000 GENT

uw bericht van

uw kenmerk

ons kenmerk
ML/JS

datum
93-02-10

Uitbetaling vakantiegeld

Geachte heer

U hebt uw vakantiegeld tot nu toe elk jaar met een postcheque ontvangen van de Rijksdienst voor Jaarlijkse Vakantie. Deze cheque kunt u in een postkantoor innen.

Ook in 1993 kunt u uw vakantiegeld met een postcheque ontvangen. Maar we willen het u nog gemakkelijker maken! Vanaf dit jaar kunt u uw vakantiegeld ook **rechtstreeks op een persoonlijke rekening** laten storten. Dan hoeft u niet meer naar het postkantoor.

Op de bijgaande antwoordcoupon kunt u uw persoonlijk rekeningnummer invullen. Stuur u

ons de antwoordcoupon terug, dan zullen we uw vakantiegeld voortaan op dat nummer overschrijven. Frankeren hoeft niet.

Hebt u nog geen persoonlijke rekening? Dan kunt u een postrekening openen. Een rekening bij de post biedt namelijk een aantal unieke voordelen:

- U betaalt geen beheerskosten.
- Een groot gedeelte van de verrichtingen is gratis.
- U krijgt 4 % rente op uw rekening als u een door de Postcheque uitgegeven kredietkaart gebruikt. De rente wordt maandelijks berekend op basis van het bedrag dat bestendig op de rekening blijft. Aan het einde van elk kalenderjaar wordt de rente op uw postrekening overgeschreven.

Als u ons de bijgaande antwoordcoupon opstuurt, krijgt u onmiddellijk alle informatie over de postrekening. U kunt met vragen over de uitbetaling van uw vakantiegeld of de postrekening ook terecht in elk postkantoor. Bellen kunt u op het telefoonnummer (02) 221 68 00. U kunt ook faxen op nummer (02) 221 60 74.

Hoogachtend

Micheline Langue
commercieel directeur

Bijlage: antwoordcoupon

Conclusie

Uit de opdrachten in schoolboeken en de tekstsoorten die in schrijfoopdrachten in de lespraktijk aan bod komen, blijkt dat ASO-leerlingen in de hoogste graad vooral te maken krijgen met atypische tekstsoorten voor schrijfoopdrachten. Verhandelingen, samenvattingen en boekbesprekingen maken zo de kern uit van het schrijfonderwijs. Vaak geven de opdrachten de indruk erg maximale doelstellingen na te streven, die zeker niet altijd gerealiseerd worden. Door ook genoeg aandacht te besteden aan typische tekstsoorten zou het schrijfonderwijs in ASO-richtingen en in het onderwijs in het algemeen zeker rendabeler kunnen zijn. Een typische tekstsoort als de brief

biedt heel wat mogelijkheden om doodlopende straatjes in het schrijfonderwijs te mijden. Hij is een maatschappelijk belangrijke tekstsoort met een goed afgelijnd tekstprofiel. Doordat de brief kort is en een sterke communicatieve inbedding heeft, biedt hij heel wat didactische voordelen, die nu niet altijd benut worden. De brief is daarmee niet de tekstsoort bij uitstek voor het schrijfonderwijs, maar een genre dat zeker een trapje hoger mag staan in de lijst met kerndoelen en de lespraktijk.

*Dirk Caluwé
Zavelstraat 20
2870 Puurs*

Bibliografie

Bousset, H., C. Cuyves, W. Helsen, M. Stevens, L. Van Waes & K. Verbeeck: **Melopee 5. Taalboek**. Antwerpen: Plantyn, 1993.

Bousset, H., D. Caluwé, C. Cuyves, W. Helsen, L. Pay, M. Stevens & L. Van Waes: **Melopee 6. Taalboek**. Antwerpen: Plantyn, 1994.

Caels, R., L. Bormans, H. Sanders, I. Vanderveken, G. Vandrise & L. Solлие: **Nederlands 5**. Antwerpen: Den Gulden Engel, 1988.

Caels, R., L. Bormans, H. Sanders, I. Vanderveken, G. Vandrise & L. Solлие: **Nederlands 6**. Antwerpen: Den Gulden Engel, 1989.

Jong, J. de (red.): **Handboek bedrijfscorrespondentie**. Groningen: Martinus Nijhoff, 1993.

Leroy, G., R. Rymanens & Fr. Daems: **Geletterdheid op achttien jaar. Peiling naar de lees- en schrijfvaardigheid bij het einde van het secundair onderwijs**. Antwerpen: UIA, Departement Didactiek en Kritiek, 1991.

Looijmans, P. & M. Palm-Hoebé: **Effectieve zakenbrieven**. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1986.

Spoelders, M. & Ph. Yde: **Over schrijven geschreven**. Gent: Communication & Cognition, 1992.

Uyttendaele, J., D. De Geest, B. Joosten, P. Tack, G. Teunis, P. Vandensavel, F. Vandergraesen, M. Vandersickel & J. Van Meensel: **Taalboeket 5**. Leuven: Wolters, 1992.

Uyttendaele, J., D. De Geest, M. Desloovere, B. Joosten, L. Missine, P. Tack, P. Vandensavel, K. Van de Poel, F. Vandergraesen, M. Vandersickel & J. Van Meensel: **Taalboeket 6**. Leuven: Wolters, 1994.

Verrept, St. & Th. Janssen: **Tweeluik schriftelijke communicatie. I. Strategisch corresponderen**. Houten/Antwerpen: Bohn Stafleu Van Loghum, 1991.