

Is dit een betoog, een beschouwing of een uiteenzetting?

Tekstsoorten in het onderwijs

Het bijbrengen van 'tekstsoortbewustzijn' zou een belangrijke component van schrijfvaardigheidsonderwijs moeten zijn in het secundaire en tertiaire onderwijs. Een aantal recent verschenen methodes Nederlands in het vwo blijkt vooral onduidelijkheid en verwarring te stichten wat betreft het gebruik en de uitleg van tekstsoortterminologie. Hieraan is vermoedelijk het nieuwe examenprogramma Nederlands (mede) debet. In dit artikel willen wij een aanzet geven tot een discussie over tekstsoorten in het vwo-schrijfonderwijs. Allereerst doen we verslag van de verwarring rond tekstsoorten die wij in de recent uitgekomen leergangen voor het vwo constateren. Daarna brengen we deze verwarring in verband met het examenprogramma Nederlands. Tenslotte doen wij enige voorstellen die tot verbetering kunnen leiden.

De schrijvers van dit artikel zijn medewerkers aan het Kwaliteit en Studeerbaarheid-project 'Academische Schrijfvaardigheid', dat in 1997 aan de Letterenfaculteit van de Rijksuniversiteit Groningen van start is gegaan. Dit project beoogt het schrijfvaardigheidsonderwijs binnen de letterenopleidingen te intensiveren en te stroomlijnen. In een eerste rapport, *Schrijven op niveau* (1997), zijn de uitgangspunten, doelstellingen en eindtermen voor het toekomstige faculteitsbrede schrijfvaardigheidsprogramma geformuleerd. Aan het einde van de projectperiode (september 1999) publiceert het projectteam de concrete uitwerking hiervan in de vorm van een handboek. Onder de didactische principes die aan dit handboek ten grondslag liggen, neemt de bevordering van gevoeligheid voor stilistische, structurele en inhoudelijke eigenschappen van verschillende soorten teksten een prominente plaats in. Een dergelijk 'tekstsoortbewustzijn', zo wordt in het schrijfonderzoek en in de schrijfdidactiek algemeen aanvaard, is een belangrijke voorwaarde voor goede schrijfprestaties (vgl. Frie 1998, Flower & Hayes 1980, Bereiter & Scardamalia 1987).

In ons streven naar een ononderbroken leerlijn van secundair naar tertiair onderwijs streven wij er dan

ook naar om (ook) wat betreft tekstsoortbewustzijn zoveel mogelijk aan te sluiten op het 'aanleverende' onderwijs, het vwo. Daarom hebben wij een onderzoek uitgevoerd naar de schrijfvaardigheidsonderdelen in recent uitgekomen leergangen voor het vwo, met name wat betreft hun behandeling van tekstsoorten. Het resultaat was een verwarrend beeld van tegenstrijdige opvattingen en weinig eenduidige definities van tekstsoorten. Deze babylonische situatie wordt versterkt, zo niet veroorzaakt, door keuzes die gemaakt zijn in het nieuwe examenprogramma Nederlands.

Verwarrende indelingen

In het onderzoek werd voor een vijftal recentelijk uitgekomen methodes Nederlands voor het vwo geïnventariseerd welke tekstsoorten onderscheiden en beschreven worden. De boeken zijn eerste delen en bestemd voor de jaren 4-vwo en 5-vwo. De vervolgedelen waren ten tijde van het onderzoek nog niet uitgekomen. De betreffende methodes, die een willekeurige selectie uit het totale aanbod vormen, zijn:

- *Nieuw Nederlands*, voor vwo-bovenbouw, deel 1
- *Textuur*, voor vwo-bovenbouw
- *Kiliaan*, informatieboek havo/vwo
- *Ned.werk@*, tweede fase vwo
- *Topniveau*, havo-vwo informatieboek

Opvallend is de enorme diversiteit in de indeling en beschrijving van tekstsoorten. De drie tekstsoorten die in het examenprogramma Nederlands verplicht worden gesteld: uiteenzetting, beschouwing en betoog, komen uiteraard in iedere methode aan de orde; ook wordt in iedere methode bij het onderscheid tussen tekstsoorten uitgegaan van tekstdoelen of schrijfdoelen. Maar in de uitleg bij de drie tekstsoorten vertonen de methodes grote verschillen, en doordat het onduidelijk is welke tekst- of schrijfdoelen onderscheiden moeten worden, komt men ook tot verschillende tekstsoortindelingen. De tekstsoorten uiteenzetting, beschouwing en betoog, die in navolging van het eindexamenprogramma Nederlands als de belangrijkste worden geoormd, blijken in de praktijk erg veel op elkaar te lijken. Daarnaast is in sommige methodes sprake van 'andere belangrijke tekstsoorten', die gemakkelijker kunnen worden onderscheiden, maar waarover in de behandeling evenmin eenduidigheid bestaat.

Nieuw Nederlands stelt bijvoorbeeld (p. 107):

De belangrijkste tekstsoorten zijn: de uiteenzetting, de beschouwing en het betoog. Veel teksten zijn tot deze tekstsoorten terug te brengen. De uiteenzetting en de beschouwing zijn informerende tekstsoorten. Daar gaan we nu niet verder op in. Ze komen aan de orde in het volgende boek.

Twee van deze tekstsoorten worden dus allebei informeren genoemd (maar wat is dan het verschil?); het betoog wordt een 'overtuigende tekstsoort' genoemd. Eerder in het boek (p. 48) worden daarnaast ook een tweetal 'hoofdstekstsoorten' gegeven: fictionele of niet-zakelijke teksten en niet-fictionele of zakelijke teksten. Erg ingewikkeld als je moet uitleggen wat een tekstsoort precies is. Om de verwarring nog groter te maken, onderscheidt *Nieuw Nederlands* bij de drie examentekstsoorten vier schrijfdelen: informeren, overtuigen, activeren en amuseren.

Textuur is evenmin helder over tekstsoorten. De methode vergelijkt de verschillen tussen uiteenzettingen, betogen en beschouwingen met die tussen 'spreuwen, merels en lijsters: heel bekende soorten, maar die door de kleine verschillen toch alleen door kenners uit elkaar te houden zijn.' De leerling moet zo'n kenner worden, die de tekstsoorten kan onderscheiden op hun verschillende eigenschappen. De drie tekstsoorten worden uit elkaar gehouden op grond van de mate waarin ze objectief of subjectief zijn: uiteenzettingen zijn objectieve teksten, beschouwingen en betogen subjectieve teksten. Dit maakt het onderscheiden van uiteenzetting en betoog niet minder lastig (zoals dat in *Nieuw Nederlands* vooral problematisch is bij uiteenzetting en beschouwing!). Volgens *Textuur* zijn er ook nog 'andere' tekstsoorten: informatieve, instructieve, activerende en diverterende. Daarnaast stelt *Textuur* dat er 'gemengde' teksten zijn: teksten met meer dan één doel, zoals een uiteenzetting met een diverterend doel. Kennelijk is voor de methodemakers de term 'tekstsoort' synoniem met de term 'tekstdoel'. De notie 'gemengde tekst' geeft daarbij al aan dat met de omschrijvingen van de drie examentekstsoorten op basis van schrijfdelen eigenlijk niet te werken valt.

Ook *Kiliaan* behandelt uiteraard de drie bekende tekstsoorten uiteenzetting, betoog en beschouwing. In deze methode wordt een uiteenzetting beschreven als een tekstsoort met een informatief doel, waarbij documentatie van groot belang is; zowel een betoog als een beschouwing hebben daarentegen een persuasief doel (in *Nieuw Nederlands* is een beschouwing een 'informerende' tekst, en in *Textuur* een 'subjectieve' tekst!). De methode hanteert daarnaast nog de term tekstpatroon ('verklaring', 'typering', of 'argumentatie'); een tekstpatroon is volgens *Kiliaan* variabel toe te passen in één en dezelfde tekst. *Kiliaan* gaat uit van het zender-boodschap-ontvanger-model en onderscheidt daarbij vier doelen van de zender: informeren, diverteren, activeren, en betogen. Daarnaast worden er drie mogelijke tekstdoelen onderscheiden: overtuigen, uiteenzetten en betogen. Maar wat het verschil bepaalt tussen informeren en uiteenzetten, en activeren en betogen, blijft onduidelijk. Bovendien maakt *Kiliaan* ook nog het onderscheid tussen algemene tekstsoorten, zoals een activerend betoog en een informerende tekst en specifieke tekstsoorten,

zoals een advertentie, een uitnodiging, een politieke toespraak en een routebeschrijving. Dat het begrip tekstsoort ook voor deze categorieën wordt gebruikt, maakt de terminologie nog minder inzichtelijk. In *Ned.werk@* vinden we als schrijfdelen uiteenzetten, beschouwen, betogen en diverteren. Ook hier wordt weer uitgegaan van drie tekstsoorten: uiteenzetting, beschouwing en betoog, die achtereenvolgens gekenmerkt worden door de doelen 'uiteenzetten', 'beschouwen' en 'betogen'. Als voorbeelden van de tekstsoorten worden respectievelijk het nieuwsbericht, het achtergrondartikel en de sollicitatiebrief genoemd. Dit lijkt een, weliswaar simpele, maar wel duidelijke indeling. Verderop in het boek wordt echter weer slordig van 'andere' tekstsoorten gesproken, zoals krantenartikel en brief, terwijl deze juist als voorbeelden van tekstsoorten zouden moeten worden beschreven.

Net als in *Nieuw Nederlands* worden in *Ned.werk@* zowel de uiteenzetting als de beschouwing als informatieve teksten gezien (bij *Ned.werk@* geldt nog dat een beschouwing ook nog ter overweging wordt aangeboden, maar het blijft toch in hoofdzaak een informatieve tekst), terwijl alleen het betoog een persuasieve tekst is. In *Kiliaan* en *Textuur* wordt daarentegen alleen de uiteenzetting als informatieve tekst beschouwd, en de overige twee als persuasieve teksten.

Topniveau onderscheidt tekstdoelen, -soorten en -vormen in een poging het geheel overzichtelijk en inzichtelijk te houden. Er worden vijf tekstdoelen onderscheiden, namelijk informeren, overtuigen, beschouwen, activeren en amuseren. Daarnaast noemt de methode vier tekstsoorten: informatieve, persuasieve, activerende en diverterende teksten. Het aantal tekstvormen is oneindig; tekstvormen kunnen concrete gevallen van informatieve tekstsoorten zijn, zoals een bericht, verslag of uiteenzetting, maar ook van persuasieve tekstsoorten, zoals een betoog en een beschouwing, of van activerende tekstsoorten, zoals een advertentie en een recensie. Deze laatste tekstvormen zijn echter ook wel persuasief, dus ook in *Topniveau* is weer geen sprake van een eenduidige indeling. Ook in *Topniveau* is het probleem dat in de optiek van de auteurs beschouwing en betoog beide persuasief zijn, terwijl ze in het examenprogramma als twee verschillende tekstsoorten onderscheiden worden. Dit is zeer verwarrend, lijkt ons, voor leerlingen en docenten die toch dat examen moeten voorbereiden, afleggen en beoordelen.

Het lijkt erop dat alle auteurs van de onderzochte taalmethoden geworsteld hebben met het onderscheid tussen de drie examentekstsoorten. Vooral de verschillen tussen de beschouwing en de uiteenzetting, en tussen de beschouwing en het betoog zijn niet helder. Dit gebrek aan eenduidigheid leidt in verschillende methoden tot verschillende omschrijvingen: informatief, persuasief, of beschouwend; waar deze kwalificaties precies voor staan is niet helder. Daarnaast onderscheiden alle methoden naast de drie examentekstsoorten ook nog een aantal andere tekstsoorten, waarbij niet altijd duidelijk is waarop het onderscheid tussen deze tekstsoorten onder-

ling, en ten opzichte van de examentekstsoorten, gebaseerd is. Het totaalbeeld van definities, omschrijvingen en indelingen is in alle door ons onderzochte boeken verwarrend. Wij hebben de indruk dat het gebrek aan eenheid in de door ons onderzochte methoden nauw samenhangt met de omschrijving van de tekstsoorten in het examenprogramma Nederlands; kennelijk is dit programma onvoldoende helder om eenheid te creëren in het onderwijsmateriaal.

Het examenprogramma Nederlands

De drie tekstsoorten betoog, uiteenzetting en beschouwing, met extra nadruk op het betoog, hebben een zeer prominente plaats in het examenprogramma Nederlands gekregen. Het is de vraag of dat een gelukkige keuze is. Samen met de kerndoelen vormen de examenprogramma's in Nederland het belangrijkste instrument voor centrale sturing van schoolvakken. Het is wenselijk dat de terminologie in een richtinggevend document als het examenprogramma zoveel mogelijk aansluit bij het algemene spraakgebruik, en goed gedefinieerd en eenduidig is. De term 'tekstsoort' wordt onder talendocenten en taalkundigen in verschillende betekenissen gebruikt. Vaak worden met deze termen categorieën aangeduid als brief (met onderverdelingen als formeel – informeel of privé – zakelijk), reportage, wetenschappelijk tijdschriftartikel, ingezonden stuk, essay en dergelijke. Het nieuwe examenprogramma Nederlands gebruikt echter de term 'tekstsoorten' voor betoog, uiteenzetting en beschouwing en noemt 'artikel', 'ingezonden stuk', 'notitie' en 'essay' als voorbeelden van de 'vormen' waarin deze 'drie tekstsoorten' kunnen 'worden gegoten' (toelichting bij eindterm 16). Wat de meeste mensen 'tekstsoorten' noemen, wordt dus in het examenprogramma 'tekstvormen' genoemd.

Het examenprogramma laat geheel in het duister welke andere 'tekstsoorten' naast betoog, uiteenzetting en beschouwing moeten of kunnen worden onderscheiden. Zoals uit de analyse van de leermidelen gebleken is, heersen daar tegenstrijdige opvattingen en terminologische verwarring. Meerdere leergangen gebruiken de term 'tekstsoorten' (ook voor vier, vijf of zes categorieën die naar schrijfdelen genoemd zijn: informerende (informatieve), overtuigende (persuasieve), activerende, diverterende (amuserende), en daarnaast soms nog instructieve en/of betogende teksten.

Volgens het examenprogramma kan bij schrijfdelen 'gedacht worden aan informeren, uiteenzetten, ter overweging aanbieden, overtuigen, tot actie aanzetten' (toelichtingen bij eindtermen 1 en 16). Blijkbaar wordt daarmee de categorie die in de meeste leergangen 'informeren' genoemd wordt, verder uitgesplitst in 'informeren' (in engere zin), 'uiteenzetten' en 'ter overweging aanbieden'. De laatste twee termen vinden we terug in de naam 'uiteenzetting' en de definitie van de 'beschouwing' (toelichtingen bij de eindtermen 1, 8 en 16). Het lijkt erop dat het examenprogramma het 'betoog' wil verbinden met het schrijfdel 'overtuigen', maar duidelijk wordt dat niet. Nog minder duidelijk is welke 'tekstsoort' met

het schrijfdel 'informeren' verbonden moet worden. Of moet 'informeren' gezien worden als een schrijfdel dat voor verschillende 'tekstsoorten' geldt naast 'uiteenzetten' en/of 'ter overweging aanbieden' enzovoort? Uit eindterm 16 (subdomein 'Informatie verstrekken') moet dat haast wel afgeleid worden. De verwarring onder de leergangauteurs en de onduidelijkheid en onvolledigheid van het examenprogramma versterken elkaar. Het examenprogramma definieert 'tekstsoorten' (vooral) op basis van schrijfdelen, maar een samenhangend stelsel van 'tekstsoorten' in een heldere relatie tot een duidelijk gedefinieerd stelsel van schrijfdelen ontbreekt.

Definities

'Betoog', 'uiteenzetting' en 'beschouwing' worden (in de toelichtingen bij de eindtermen 1, 8 en 16) als volgt gedefinieerd:

Een uiteenzetting houdt in dat objectief uitleg gegeven wordt, indelingen worden aangeduid en samenhangen en processen worden verduidelijkt. Een beschouwing houdt in dat interpretaties, verklaringen en opinies ter overweging worden aangeboden. Een betoog houdt in dat een duidelijk standpunt wordt bepaald dat met voldoende steekhoudende argumentatie wordt gerechtvaardigd.

De definities zijn ogenschijnlijk scherp, maar bij toepassing op concrete teksten en ook op 'tekstvormen' als 'artikel' of 'essay' glijpen de verschillen tussen je vingers door. Een voorbeeld. In bepaalde tijdschriften en brochures en op bepaalde internetsites zijn artikelen te vinden waarin de Holocaust ontkend wordt. Sommige van deze artikelen hebben de uiterlijke vorm, het taalgebruik, de structuur en de inhoud van een populair-wetenschappelijk of zelfs wetenschappelijk geschiedkundig artikel. Historische documenten worden geciteerd, foto's worden getoond en geïnterpreteerd die de gangbare opvattingen over de Holocaust moeten weerleggen.

Volgens de definitie van het examenprogramma zouden we hier te maken kunnen hebben met uiteenzettingen. Het is echter zeer discutabel of hier 'objectief uitleg gegeven' wordt. De opvattingen van de schrijver hieromtrent kunnen grondig verschillen van die van de lezers, zoals ook lezers er onderling heel verschillend over kunnen denken. Wie de Holocaust-ontkenning niet accepteert, zal deze teksten eerder beschouwingen willen noemen. Er worden immers 'interpretaties, verklaringen en opinies ter overweging aangeboden', zeker als zo'n artikel eindigt met een passage waarin geconcludeerd wordt dat op grond van de aangevoerde 'feiten' de 'Holocaustmythe' in twijfel getrokken moet worden. Of hebben we dan te maken met een betoog, omdat 'een duidelijk standpunt wordt bepaald dat met voldoende steekhoudende argumentatie wordt gerechtvaardigd'? Over de vraag of de argumentatie 'voldoende steekhoudend' is, kunnen voor- en tegenstanders van de Holocaust-ontkenning elkaar heftig in de haren vliegen. Het lijkt echter niet zinnig om daarmee ook de vraag te verbinden of het nu wel of niet om een 'betoog' gaat, wat het examenprogramma door zijn definities in feite doet.

Zoals de Holocaust-ontkenning controversieel is, kun-

nen ook wetenschappelijke theorieën dat zijn. Dan treedt het probleem op dat, wat een wetenschapper als 'uiteenzetting' presenteert omdat het een beschrijving van een stuk werkelijkheid is, door een andere wetenschapper als 'beschouwing' of 'betoo' gekwalificeerd kan worden, omdat het volgens deze andere wetenschapper alleen om een interpretatie of een standpunt gaat. Hetzelfde geldt voor uitingen van zienswijzen die in een bepaalde tijd algemeen geaccepteerd worden, maar later verdrongen worden door andere.

Maar ook afgezien van dit waarheidsprobleem zijn de grenzen vaag tussen 'beschouwing' plus 'betoo' enerzijds en de 'uiteenzetting' anderzijds. Dat hangt samen met de ogenschijnlijk duidelijke, maar in de praktijk zeer onscherpe overgangen tussen de schrijfdelen 'informereren' en 'overtuigen'. De uiteenzetting wil informeren, het betoo wil overtuigen, de beschouwing zit er misschien tussenin, maar zonder uiteen te zetten kun je niet beschouwen of betogen, of met andere woorden: zonder te informeren kun je niets ter overweging aanbieden of overtuigen. Als schrijvers van dit artikel durven wij niet te zeggen of onze eigen tekst nu een 'beschouwing' of een 'betoo' is. Het is voor een groot gedeelte trouwens een 'uiteenzetting', namelijk in die passages waarin we de verwarring in de leergangen beschrijven en de gebreken van het examenprogramma analyseren. Maar waar precies, en waardoor, wordt onze uiteenzetting een 'beschouwing' of een 'betoo'? Het lijkt ons moeilijk deze begrippen en definities, met al hun vage grenzen en overlappingsen, concreet begrijpelijk en toepasbaar te maken voor leerlingen in het secundair onderwijs. Wij kunnen ons ook moeilijk voorstellen dat deze leerlingen met heldere ideeën over tekstsoorten doorstromen naar het tertiair onderwijs. We hebben de indruk dat een ander-soortige, veel concretere benadering van de tekstsoortenproblematiek betere mogelijkheden biedt om leerlingen in het secundair onderwijs gevoelig te maken voor tekstsoorten. En om ze voor te bereiden op schrijfonderwijs in vervolgoopleidingen.

Tekstsoortbewustzijn

Wat is tekstsoortbewustzijn? Wie goed schrijft, speelt goed in op de verwachtingen van de lezer. Die worden bij conventie gevormd binnen de maatschappij en de cultuur waarin de schriftelijke communicatie plaatsvindt. Vereist is dus kennis van de schrijfconventies in de breedste betekenis van het woord. Zowel op formele als ook op inhoudelijke aspecten moet de schrijver weten wat gebruikelijk is in de specifieke communicatieve (schrijf-)situatie waarin hij zich begeeft. Dus opmaak, spelling, woordgebruik, zinsbouw, register, stijl, tekstopbouw. En inhoud moeten afgestemd zijn op wat het beoogde publiek verwacht in het gekozen medium.

Een leerling-schrijver die een schrijfoopdracht krijgt, zou dan ook zo volledig mogelijk moeten worden geïnformeerd over de lezersverwachtingen waarmee in de tekst rekening moet worden gehouden. Aan die eis wordt niet voldaan als de opdracht luidt: schrijf een beschouwing, of: schrijf een betoo over onder-

werp X; veel helderder is een opdracht die bijvoorbeeld als volgt is geformuleerd: schrijf een ingezonden stuk voor de Forum-pagina van *de Volkskrant* over onderwerp X.

In feite duiden de termen 'betoo', 'beschouwing' en 'uiteenzetting' argumentatieve (macro)structuren aan, en geen 'tekstsoorten' in de zin van soorten teksten die duidelijk herkenbaar in de maatschappelijke werkelijkheid optreden. Deze argumentatieve structuren spelen vanzelfsprekend alleen een rol binnen de categorie 'argumentatieve teksten'. Binnen deze categorie gaat het om minstens drie van de in omloop zijnde schrijfdelen: 'informereren', 'overtuigen' en 'activeren', of om nog meer, als men (zoals in het examenprogramma) ook nog 'uiteenzetten' en 'ter overweging aanbieden' opvoert. Deze schrijfdelen zijn lastig van elkaar te onderscheiden en treden ook heel vaak gecombineerd binnen één tekst op. Een 'tekstsoortbewustzijn' bij vwo-leerlingen moet uitgaan van zo waarneembaar en concreet mogelijke verschijnselen in de maatschappelijke werkelijkheid binnen en vooral buiten de school. Wie hen 'tekstsoorten' wil leren onderscheiden, zou moeten aansluiten bij het bewustzijn dat ze al van verschillende soorten teksten hebben. Termen als 'artikel' en 'ingezonden stuk' bieden daarvoor betere aansluitingsmogelijkheden dan abstracte categorieën als 'informerende', 'overtuigende', 'activerende' en 'diverterende teksten'. Schrijfdelen als 'informereren', 'overtuigen' enz. kunnen wel aan leerlingen worden aangereikt om ze te leren reflecteren op (mogelijke) functies van teksten of tekstdelen. Maar als indelingsprincipes voor soorten teksten zijn ze minder goed bruikbaar; het is vaak moeilijk, zo niet onmogelijk om een bepaalde tekst bij één naar schrijfdel gedefinieerde 'tekstsoort' onder te brengen. Geen wonder dat de leergangauteurs zich in ongemakkelijke bochten moeten wringen om gevolg te geven aan de richtlijnen van het examenprogramma.

Andere indeling van tekstsoorten

Voor de ontwikkeling van een goed 'tekstsoortbewustzijn' moeten tekstsoorten niet in de eerste plaats en zeker niet uitsluitend naar schrijfdelen als informeren, overtuigen en dergelijke worden onderscheiden. Het is voor het talenonderwijs belangrijk om het eens te worden over een algemeen geaccepteerde, bruikbare indeling, die logisch en doorzichtig is en tenminste alle voor het onderwijs relevante teksten omvat. Terminologie moet gekozen worden met grote aandacht voor de betekenis in de dagelijkse omgangstaal. Daarbij zouden termen die veel betekenissen in zich sluiten (zoals 'opstel' of 'werkstuk', dus termen die veel verschillende tekstsoorten kunnen aanduiden) of nauwkeurig gedefinieerd of - misschien nog liever - vermeden moeten worden. Zoals al gezegd zijn schrijfdelen als 'informereren', 'overtuigen' enzovoort door hun hoge abstractieniveau en hun vaak gecombineerde optreden binnen één tekst evenmin geschikt als primaire categorieën voor een indeling van tekstsoorten voor taalonderwijsdoelinden. Ze kunnen hooguit dienen om (sub-)tekstsoorten nader te kwalificeren, zoals 'politieke analyse'

(meer informierend) en 'politiek commentaar' (meer overtuigend).

Voor een heldere en concrete beschrijving van tekstsoorten die een rol spelen in het onderwijs en daarbuiten – en dat zijn naast geschreven ook gesproken teksten – zouden tekstsoorten tenminste onderscheiden moeten worden naar de volgende criteria:

- 1 het kanaal en het medium (mondeling: in direct contact, telefonisch, radio, tv; schriftelijk: brief, e-mail, brochure, krant, tijdschrift enzovoort);
- 2 de partnerconstellatie (zender en ontvanger), dus spreker/schrijver en publiek als sociale rollen (bijvoorbeeld klant – verkoper, fabrikant – consument, politicus – kiezer, journalist – krantenlezer).

Met andere woorden: uit de naam van elke tekstsoort zouden zoveel als mogelijk is kanaal, medium en de partnerconstellatie moeten blijken. Dat is bij 'betoog', 'beschouwing' en 'uiteenzetting' niet het geval, wel bijvoorbeeld bij 'preek', 'toespraak op een partijcongres', 'hoorcollege', 'natuurfilm', 'tv-interview', 'wetenschappelijk artikel', 'redactioneel commentaar', 'tijdschriftreportage' of 'column'. Tekstsoorten als 'interview' en 'reportage' kunnen in verschillende media voorkomen, dus daarbij moet ook gespecificeerd worden of het om een audiovisu-

ele of geschreven tekstsoort gaat.

Benamingen in een dergelijke indeling van tekstsoorten blijven in zekere mate abstract. Bij schrijfopdrachten voor leerlingen moet daarom nog meer geconcretiseerd worden. Aan een opdracht als 'schrijf een tijdschriftreportage' heeft de leerling nog weinig houvast. Ook afgezien van het onderwerp is er tussen een reportage voor *Vrij Nederland* en één voor de *Panorama* of de *Story* een wereld van verschil.

Besluit

Lezersverwachtingen en conventies in talige communicatie zijn vaak moeilijk expliciet en uitputtend te beschrijven. Als wij deze tekst schrijven, doen we dat voor een groot deel op grond van intuïties die we niet kunnen verwoorden, maar die ons wel het gevoel geven te weten hoe we ongeveer een artikel voor *Levende Talen* moeten schrijven. Onze intuïties zijn gebaseerd op het lezen van veel *Levende Talen*-artikelen. Op een vergelijkbare manier moet het kweken van tekstsoortbewustzijn bij leerlingen aansluiten bij hun buitenschoolse, maatschappelijke ervaringen en waarnemingen.

Literatuur

- Bereiter, C., M. Scardamalia, *The psychology of written composition*, Hillsdale, 1987.
- Braet, A., Het verhaal van de eindtermen argumentatie, in: *Levende Talen* 531 (1998), p. 329-333.
- *Examenprogramma's profielen v.w.o./h.a.v.o.*, *Nederlands/moderne vreemde talen*, Den Haag, 1998.
- Braet, A., e.a., *Textuur. Vwo-bovenbouw*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 1998. Deel 1.
- Dussenbroek, B., J. Schilleman en P. Burg-houts, *Ned.werk@: taalvaardigheid voor de tweede fase. Vwo*, Amsterdam: Meulenhoff, 1998.
- Flower, L.S., J.R. Hayes, The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints, in: L.W. Gregg, E.R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, 1980, p. 31-50.
- Frie, L., *Schrijfvaardigheid en de meting*

van voorkennis, in: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 59 (1998), p. 89-98.

- Jongsma, H. e.a., *Topniveau: taalvaardigheid Nederlands voor de tweede fase. Havo-vwo informatieboek*, Zutphen: Thieme, 1998.
- Meindersma, Y. e.a. *Kiliaan: methode taalvaardigheid Nederlands voor de tweede fase havo/vwo. Informatieboek havo/vwo*, Zutphen: Thieme, 1998.
- Nieuwenhuijsen, I. van e.a., *Nieuw Nederlands. Vwo bovenbouw*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 1998. Deel 1.
- *Schrijven op niveau. Naar een gestroomlijnd en flexibel facultair schrijfvaardigheidsprogramma*, Rapport van het K&S-project Academische Schrijfvaardigheid, Groningen: RuG, Faculteit der Letteren, 1997.

**Karin Heesters,
Femke Kramer,
Erik Kwakernaak,
Irene Visser**

De auteurs van dit artikel zijn werkzaam aan de faculteit der Letteren van de Rijksuniversiteit Groningen, respectievelijk bij de afdelingen Taal en Communicatie (Karin Heesters), Nederlands (Femke Kramer), Duits/Universitaire Lerarenopleiding (Erik Kwakernaak) en Engels (Irene Visser). Zij maken deel uit van het Kwaliteit en Studeerbaarheidprojectteam Academische Schrijfvaardigheid.