

Schrijven bij diverse schoolvakken

een verkenning

ANDRÉ MOTTART, PETER VANBRABANT EN PIET-HEIN VAN DE VEN

Het huidige onderwijs vergt een grote taalvaardigheid van leerlingen. Voor elk vak moeten leerlingen lezen, schrijven, presentaties houden. Taalonderwijs is dan ook een taak voor leraren van alle vakken. We onderzochten wat leerlingen expliciet dan wel impliciet leren over schrijven bij Nederlands en bij andere vakken. Uit dit exploratieve onderzoek blijkt dat veel leraren van andere vakken niet proces-georiënteerd, maar productgeoriënteerd schrijfonderwijs geven. Leren door schrijven is nauwelijks aanwezig. Leraren van andere vakken ontbreekt het vaak aan inzicht in schrijfdidactiek. Toch zijn er leraren die wel aandacht hebben voor taal. Maar van een systematisch taalbeleid lijkt op veel scholen nog geen sprake.

Aanleiding

In de afgelopen jaren kreeg de kwaliteit van taalonderwijs veel politieke en publieke belangstelling. De taalvaardigheid van leerlingen schijnt flink af te nemen, al valt uit het publieke debat op te maken dat niet iedereen daarvan overtuigd is. Overigens zijn noch de klachten, noch de discussie erover van de laatste jaren (Van de Ven, 1986). Wat wel

nieuw is, is dat de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008) voor Nederland eindniveaus taalvaardigheid voor leerlingen formuleerde én aanbevelingen deed voor het taalvaardigheidsniveau van de leraar, aangezien dat meer dan vroeger ter discussie staat. Leraren van alle vakken in Nederland moeten beschikken over vak- en beroepsspecifieke taalcompetenties én kennis hebben van de rol van taal bij het leren en hoe daar in de praktijk mee om te gaan. In Vlaanderen heeft de minister van onderwijs taalcompetenties, zoals geformuleerd in *Dertien doelen in een dozijn* (Paus, Rymenans & Van Gorp, 2003), inmiddels voor alle leraren (scholen en opleidingen) verplicht gesteld. Kortom, het is wenselijk (in Nederland) en verplicht (in Vlaanderen) dat leraren van alle schoolvakken bewust bijdragen aan de taalontwikkeling van hun leerlingen.

Probleemstelling

De gedachte dat leraren van andere schoolvakken ook een bijdrage leveren aan de taalontwikkeling van hun leerlingen, is oud (Kalff 1893), maar wordt weinig in de praktijk gebracht (vergelijk Ten Brinke, 1969; Appel,

1993). De recente ontwikkelingen in de richting van 'leren leren' vragen om een actualisatie. Het onderwijs van nu vraagt immers veel van de taalvaardigheid van leerlingen en leraren. Voor bijna elk vak moeten leerlingen lezen, bronnen selecteren en raadplegen, teksten schrijven, en presentaties houden. 'Mijn onderwijs is de laatste jaren veel taliger geworden', zei een leraar economie tijdens een interview. Die observatie geldt volgens ons voor alle schoolvakken.

In sommige vmbo-scholen in Nederland en zowel in het algemeen vormend als in het beroepsonderwijs in Vlaanderen wordt mede daarom gestreefd naar integratie van het vak Nederlands en dan vooral taalvaardigheid in andere vakken en/of leergebieden. Toch verloopt die integratie niet zonder problemen, zowel langs de kant van de leerlingen als van de leerkrachten. Zo constateren Bonset & Ebbers (2007) in hun onderzoek hiernaar dat er bij de leerlingen in hun onderzoeksscholen weinig terecht komt van reflectie op taalproduct en taalproces. Enkele jaren eerder wees Ebbers (2004) er al op dat integratie van taal in andere vakken of leergebieden ertoe leidde dat leerlingen weinig specifieke taalhulp kregen van hun leerkrachten. Hier wreekt zich volgens ons een gebrek aan kennis. Wie onvoldoende weet heeft van taal en taaldidactiek, is niet in staat tot instructie of reflectie op dat domein, want daarvoor is kennis nodig (Van de Ven, 2009). De taalontwikkeling van leerlingen is gebaat bij deskundige instructie en begeleiding.

De hierboven geciteerde docent economie wees op de problemen die zwakkere leerlingen ervaren met het vele lees- en schijfwerk dat met opdrachten economie gepaard gaat. Het betreft hier één dimensie van de problematiek van taal en andere schoolvakken. Een tweede dimensie vormt de specifieke vaktaalontwikkeling (zie onder meer Prenger 2006). In dit artikel gaan we in op een derde dimensie, namelijk die van de rol van het

Nederlands als leer- en instructietaal voor alle leerlingen. In elk vak krijgen leerlingen lees- en schrijfoopdrachten, of opdrachten voor mondelinge presentaties. Het vak Nederlands zou hier dienstbaar kunnen zijn aan andere vakken. Dat kan als de leraren van andere vakken in hun opdrachten aansluiten bij wat er bij Nederlands gebeurt en zo bijdragen aan het onderwijs Nederlands. Dat kan ook door in hun eigen onderwijs bewuster gebruik te maken van taal, in het bijzonder van leren door schrijven (Bakker & Meestringa, 2003).

Deze mogelijkheid maakt ons nieuwsgierig naar de taalopdrachten die andere schoolvakken geven. We wijzen hier op de rol van het 'verborgen curriculum' (zie bijvoorbeeld Valcke 2005). Het is mogelijk dat leraren van andere vakken vanuit een eigen, onvoldoende professionele visie op taal aan leerlingen opvattingen over taal meegeven, die niet stroken met wat er bij Nederlands wordt onderwezen. Zo'n situatie kan leiden tot verwarring bij leerlingen, tot bevestiging wellicht van hun alledaagse definitie van taal, schrijven en tekstsoorten. Alledaagse definities die waarschijnlijk door leraren van andere vakken – als leken – worden gedeeld. We zouden zo'n situatie op zijn minst contraproductief kunnen noemen.

We zijn in dezen vooral geïnteresseerd in schrijfoopdrachten, niet alleen omdat schrijven de meest complexe taalvaardigheid is, maar ook omdat het de meest in het oog springende vaardigheid is die nu van leerlingen wordt geëist. Leerlingen krijgen praktische opdrachten, voeren onderzoekjes uit, gaan op excursie, leggen documentatiemappen aan, enzovoort, en al die activiteiten monden meestal uit in bijvoorbeeld een verslag, een rapport, of een betoog. Onze onderzoeksvragen luiden dan ook: (1) Wat doen leraren Nederlands en wat doen leraren van andere vakken aan schrijven? (2) Welke ideeën over schrijven vallen uit hun praktijk op te maken?

Onderzoeksopzet

Ter beantwoording van die vragen voerden we twee bescheiden, exploratieve onderzoeken uit. In Nederland startten we een case-study in de bovenbouw havo-vwo van één school uit een middelgrote stad in het oosten van het land. We interviewden één leraar van de vakken aardrijkskunde, biologie, CKV, economie, Engels, filosofie, geschiedenis, natuurkunde, scheikunde, wiskunde. Daarnaast interviewden we twee leraren Nederlands. We bestudeerden tot nu toe per vak één opdracht die leerlingen kregen voor het schrijven van een verslag of een werkstuk of vergelijkbare tekst. We bespraken die opdrachten met de betrokken docenten, we ondervroegen de leerlingen en bekeken hun werk en de commentaar daarop van de leraren.

In Vlaanderen interviewden we leraren uit verschillende scholen van het algemeen, het technisch en het beroeps secundair onderwijs, waarvan twintig leraren Nederlands en tachtig leraren van andere vakken, namelijk aardrijkskunde, biologie, wiskunde, economie, chemie, geschiedenis, esthetica, Frans en Engels. We peilden hun visie op en hun praktijk van schrijfonderwijs.

Beide onderzoeken verschillen sterk in hun omvang. Maar hun focus – schrijven bij andere vakken – en de dataverzameling en – analyse komen sterk overeen. We zullen hieronder laten zien dat ook de eerste resultaten vergelijkbaar zijn.

Data-analyse

De in beide onderzoeken verkregen gegevens hebben we geanalyseerd met behulp van een aantal theoretische concepten, die opvattingen betreffen over wat schrijven is, namelijk over functies van schrijven, schrijfdidactiek, genres en genrespecifieke conventies.

Wat functies van schrijven betreft, onder-

scheiden we communicatief, poëtisch, expressief, en conceptueel schrijven en schrijven ter controle. In de *communicatieve functie* (Van der Leeuw, 2006) is schrijven in essentie een actie gericht op een ander. Britton (1983) spreekt hier van de *transactionele functie*. Hij onderscheidt die van de *poëtische functie*. In die functie neemt de schrijver niet deel aan een activiteit. Hij schrijft vanuit de rol van de toeschouwer, die de wereld om zich heen bekijkt, interpreteert, becommentarieert en evalueert. Beide vormen van schrijven kunnen volgens Britton berusten op *expressief* schrijven dat een eerste verkennende en persoonlijke tekst kan opleveren. Expressief schrijven lijkt belangrijk voor leerlingen die als ‘beeldhouwer’ niet in staat zijn om te starten met een bouwtekening, zoals de ‘ingenieurs’ onder de schrijvers. ‘Beeldhouders’ hebben schrijven nodig om op ideeën te komen (Kieft & Rijlaarsdam, 2005). Deze ideeontwikkende functie van expressief schrijven sluit aan bij wat Kádár-Fülöp (1987) de *epistemische functie* van schrijven noemt. Daaronder verstaat ze schrijven gericht op kennisontwikkeling. Waar ‘poëtisch’ bij Britton gericht is op kennisconstructie in vooral literaire teksten, is de *epistemische functie* bij Kádár-Fülöp ook gericht op zakelijk proza. Van der Leeuw (2006) spreekt hier van de ‘leerfunctie’ of van de *conceptuele functie* van schrijven, een term die wij hier gebruiken. Bakker & Meestringa (2003) geven een aantal suggesties voor dit leren door schrijven in diverse schoolvakken, opdrachten die zich richten op het denken over vakinhoud en het gebruik van vaktaalwoorden. Kádár-Fülöp onderscheidt ook nog de *documentaire functie*: schrijven dat bedoelt vast te leggen, zoals in afspraken, wetten en regels. In het onderwijs speelt die *documentaire functie* een grote rol. Van der Leeuw heeft het over de *controlefunctie* van teksten. Wij gebruiken die laatste term.

Het onderscheid epistemisch/conceptueel – transactioneel/communicatief duidt op

twee verschillende visies op taal en schrijven. De epistemische opvatting – schrijven om te leren – benadrukt de rol van taal in de constructie van de werkelijkheid en van kennis over de werkelijkheid. De transactionele functie gaat eerder uit van taal als coderen – het weergeven van een bestaande werkelijkheid, het weergeven van daarover ontwikkelde kennis. In wezen betreft het hier een kennistheoretisch debat over de vraag of kennis een objectief beeld van een objectief waarneembare werkelijkheid biedt, of dat kennis een menselijke, aan tijd, plaats en cultuur gebonden constructie van die werkelijkheid biedt (Guba & Lincoln, 1994).

Vanuit onze kennis over de essentiële rol van taal bij de constructie van de werkelijkheid (zie bijvoorbeeld Slobin 2003; 2005) staan wij op een constructivistisch standpunt. Dat strookt ook met ideeën over schrijven als leren. In de context van ons onderzoek is ons standpunt in zoverre van belang, dat het ons in staat stelt op zoek te gaan naar meer visies op kennis. Een volstrekt objectivistisch standpunt sluit die vraag eigenlijk uit. Voor ons onderzoek is het van belang na te gaan in hoeverre leraren hun vakkenkennis aan leerlingen – via schrijfopdrachten – impliciet voorstellen als ‘objectief’ dan wel als ‘constructie’ (zie ook Van der Aalsvoort & Van der Leeuw, 1992; Nystrand, Gamoran, Kachur & Prendergast, 1997). Deze vraag operationaliseren we in ons onderzoek als een vraag naar welke van de twee opvattingen over schrijven we aantreffen: schrijven als het in taal en schrift omzetten – coderen – van bestaande kennis, of schrijven als het construeren van kennis.

Bij het analyseren keken we voorts naar de al dan niet impliciete *schrijfdidactiek*. Wordt schrijven en het begeleiden van schrijven gericht op het eindproduct of is er ook sprake van aandacht voor schrijven als proces? We keken ook naar wat voor soort teksten er geschreven moesten worden. Voor

het examen havo-vwo moeten leerlingen in Nederland een betoog, beschouwing of uiteenzetting schrijven. We analyseerden de data met de vraag naar wat voor genres er geschreven moeten worden bij andere vakken en in hoeverre die genres en hun conventies duidelijk worden gemaakt aan leerlingen, en dus ook in hoeverre eventuele beoordelingscriteria transparant zijn. In Vlaanderen hebben we interviews afgenomen waarbij we de mate peilden waarin genrekenmerken geëxpliciteerd worden en in welke mate leerkrachten methodisch te werk gaan.

Kijkend naar functies van schrijven, de visie op taal en schrijven, schrijfdidactiek en genres en genreconventies ontdekten we nogal wat overeenkomsten tussen de ene Nederlandse school en de werkwijze in verschillende Vlaamse scholen. We gaan daar in de volgende paragraaf op in.

Resultaten

De Nederlandse school is geen doorsneeschool waar het gaat om schrijven en schrijfdidactiek. De sectie Nederlands heeft er een schrijfcentrum in oprichting, waar leerlingen (digitaal) materiaal kunnen vinden dat hen kan helpen bij het schrijven. Het gaat om genredefinities, genreconventies, voorbeeldteksten en dergelijke. In dat centrum wordt – voorlopig nog spaarzaam – gewerkt met leerlingtutoren. Leraren van andere vakken kunnen er leerlingen naar verwijzen in hun opdrachten. Een deel van hen doet dat ook.

Het curriculum in de onderzochte Vlaamse scholen is niet in dergelijke mate gericht op schrijfonderwijs. Wel stellen we vast dat de aandacht voor schrijfvaardigheid eerder regel dan uitzondering is. Dit laatste laat zich verklaren door de klemtoon die voormalig Vlaams minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke jarenlang op taalonderwijs heeft gelegd.

De analyse van de data biedt een gevarieerd beeld. Er is een duidelijk verschil tussen het vak Nederlands en andere vakken, maar ook binnen de andere vakken bestaat variatie. Ook kunnen we spreken van enkele kleine verschillen tussen de ene Nederlandse school en de Vlaamse scholen. Opvallend is dat in de Vlaamse scholen de variatie niet valt te duiden langs lijnen van vakken of schooltypen. Waar bijvoorbeeld op de ene school een leraar wiskunde aandacht aan taal kan besteden, kan een collega wiskunde op een andere school dat totaal niet doen.

Functies van schrijven en visie op taal en schrijven

We constateren dat de transactionele en controlefunctie heel dominant zijn, zowel in de Nederlandse school als op de Vlaamse scholen. De leerling schrijft om de leraar te laten zien wat hij heeft geleerd. Weliswaar verwoorden enkele leraren in Nederland (biologie, wiskunde) het belang van 'taalproductie' als middel tot leren, maar dat blijkt (nog) niet uit de opdrachten. Leraren noemen nergens het belang van expressief schrijven of het belang van kladversies, zaken die zouden kunnen duiden op leren door schrijven. Wel is het zo dat bij het vak Nederlands (in Nederland en Vlaanderen) het geven van commentaar en het herschrijven van de tekst als vanzelfsprekend wordt beschouwd, maar dat is vooral gericht op een beter eindproduct.

Een kleine minderheid van de Vlaamse leraren Nederlands beweert te werken met een brainstorm die aan het schrijven van het eindproduct voorafgaat. Ze laten hun leerlingen daarbij experimenteren met vorm en inhoud. Slechts één leraar beweert ook expliciet een eerste kladversie op te vragen en na te lezen. Bij het vak Nederlands kan de beschouwing – een genre waarin de schrijver zichzelf aan het denken zet over bijvoorbeeld

een sociaal, politiek of ethisch probleem – gezien worden als een tekst waarin de schrijver leert van het schrijven, maar de leerlingen ervaren dat niet als zodanig. In Vlaanderen pogen leraren van vakken als geschiedenis, godsdienst, zedenleer en esthetica hun leerlingen aan het denken te zetten door middel van schijfopdrachten.

Er worden overigens bij andere vakken wel opdrachten gegeven die kunnen leiden tot leren door schrijven, bijvoorbeeld opdrachten bij de natuurwetenschappelijke vakken waarin leerlingen een experimenteel onderzoekje beschrijven, de resultaten ervan weergeven, pogen de resultaten te verklaren en vervolgens ingaan op sterkere en zwakkere aspecten van hun onderzoek. In principe zouden dergelijke teksten, inclusief hypothesevorming, parallel aan het experiment kunnen worden geschreven en zo de constructie van kennis kunnen weergeven. In de praktijk echter schrijven bijna alle leerlingen het verslag achteraf, als alles 'klaar' is en de conclusie duidelijk. Hiermee is eveneens aangegeven dat schrijven vooral het 'coderen' en niet het construeren van kennis is, hoewel een deel van de leraren in de interviews aangeeft een meer constructieve opvatting aan te hangen.

Schrijfdidactiek

De schrijfdidactiek vertoont grote variatie. Afgezien van individuele nuances binnen de vakgroepen Nederlands (Nederlandse school én Vlaamse scholen), is er bij Nederlands sprake van procesgeoriënteerd schrijven. Er zijn vaak schrijfoorbereidende taken, waardoor overigens de 'ingenieurs' meer worden aangesproken dan de 'beeldhouders', wat sommige leerlingen verleidt tot klagen over de eis tot het schrijven van een bouwplan. Naast schrijfoorbereiding en uitschrijven zijn er revisietaken. Commentaar geven en verwerken horen daarbij.

Bij de andere vakken (Nederlandse school én Vlaamse scholen) is de schrijftaak voornamelijk productgericht, waarbij overigens vaak een bouwplan wordt gegeven, bijvoorbeeld een format voor het verslag van een experiment. Weliswaar wordt bij een aantal opdrachten (bijvoorbeeld biologie op de Nederlandse school) aangegeven dat in een laatste paragraaf van het verslag moet worden gereflecteerd over sterke en zwakke punten, maar de richtvragen daarbij slaan uitsluitend op het verrichte onderzoek, niet op het schrijven en de aanpak ervan. Een enkele opdracht stimuleert de schrijver tot het laten lezen van de tekst door een medeleerling, maar de functie van dat lezen blijft wat duister. De betreffende docent hoopt op 'transfer' vanuit het vak Nederlands, maar de enkele leerlingen die we interviewden zijn zich daar in elk geval niet van bewust. Transfer naar andere vakken is naar onze waarneming nog niet aan de orde, de drempels tussen schoolvakken zijn lastig.

De feedback door de leraren op de Nederlandse school verschilt langs dezelfde lijn van vakken. Bij Nederlands wordt zoveel mogelijk ingegaan op product én proces. De feedback van andere docenten betreft voornamelijk de vakinhoudelijke taak (onderzoek, praktische opdracht). Ook de beoordeling is voornamelijk vakinhoudelijk. Overigens zijn leraren zich wel degelijk bewust van deze productgerichtheid. Uit interviews en ook uit meer informele gesprekken blijkt dat ze wel anders zouden willen. Ze noemen tijdgebrek en een gebrek aan schrijfdidactische kennis als belangrijke factoren die hen belemmeren hun voornemens uit te voeren.

Het valt ons op dat schrijven in de Vlaamse scholen wél procesmatig wordt benaderd bij eindwerken. Leerlingen worden vaak meermaals tussentijds beoordeeld op de kwaliteit van hun schrijfwerk. Op basis van feedback worden ze geacht nieuwe versies van hun tekst te schrijven. In de helft van het

aantal onderzochte gevallen is daarbij ook sprake van vakoverschrijdend samenwerken tussen leraren van zaakvakken en de leraar Nederlands. De focus is evenwel vaak nogal formeel. Wat schrijven betreft, worden leerlingen geacht 'binnen de lijntjes te kleuren'. Niet zozeer het vakinhoudelijk leren door middel van schrijven staat centraal, wel het opvolgen en nastreven van vooraf opgelegde formele criteria. Er is met andere woorden wel een soort van talig bewustzijn, maar dat spiegelt zich vooral af op het vlak van spelling.

Genres

Het schrijfcentrum op de Nederlandse school biedt, zoals boven aangegeven, informatie over genres. De bedoeling is dat leraren van andere vakken daarnaar verwijzen bij het geven van schrijftaken. De noodzaak hiertoe was de onduidelijkheid bij leerlingen - in opdrachten - én bij leraren over genredefinïering en genrekenmerken. In interviews maakten leraren nauwelijks onderscheid tussen 'tekst', 'verhaal', 'betoon'. 'beschouwing', 'essay', 'verslag' en dergelijke. Een opdracht voor filosofie bijvoorbeeld luidde dat de leerling een beschouwing moest schrijven waarin hij een stelling moest verdedigen. Bij Nederlands zou dat een 'betoon' zijn genoemd. Een belangrijke vraag voor de betrokken leraren is welke genres vakoverstijgend zijn en welke vakspecifiek, welke tekstsoorten operationalisaties van een bepaald genre kunnen zijn. Zo kan een betoon worden geconcretiseerd in een ingezonden brief, in een klachtenbrief, in een artikel. Overigens merken we op dat bewustzijn van dergelijke vragen misschien belangrijker is dan het geven van eenduidige antwoorden. De leraren blijken zich met dergelijke vragen bewust te worden van de problemen die leerlingen met hun opdrachten kunnen hebben.

In de onderzochte Vlaamse scholen ontbreekt nagenoeg elk spoor van een dergelijk genrebewustzijn en vakoverschrijdend samenwerken. Een uitzondering vormt hierop het genre van het eindwerk waarvoor, al dan niet in samenspraak met de leraar Nederlands, criteria voor inhoud en spelling aan leerlingen worden gegeven.

Conclusie

Uit beide onderzoeken komt naar voren dat de controlefunctie en de productgerichtheid veel voorkomen bij docenten van andere vakken dan Nederlands. Dat geldt zowel voor de ene Nederlandse, als voor de Vlaamse scholen. De belangrijkste redenen hiervoor zijn, zoals aangegeven, tijdgebrek en een gebrek aan schrijfdidactische kennis. Wie streeft naar een door elke leerkracht gedragen aandacht voor taal, zal hiermee rekening moeten houden. Toch lijkt er ons nog voldoende marge te zijn om taalonderwijs – op haalbare wijze – in het algemene curriculum te integreren. Een diepgaandere analyse van schrijftaken en schrijfinstructies lijkt ons daarom aangevoelen om zo de nodige leerkrachtcompetenties die horen bij schrijfondersteuning, in kaart te kunnen brengen. In een volgende bijdrage trachten we aan de hand van enkele tientallen onderzochte schrijftaken de basis te leggen voor het formuleren van dergelijke competenties. Overigens is een eerste indicatie daarvan al te vinden op de kennisbasis van het Expertisecentrum LerarenOpleiding Nederlands en Diversiteit www.Leoned.nl.

LITERATUUR

- Aalsvoort, M. van der., & Leeuw, B. van der (1992). *Taal, school en kennis; de rol van taal in onderwijsleersituaties*. Enschede: SLO, VALO-M & Nederlandse Taalunie.
- Appel, R. (Red.) (1993). *Het Nederlands in de niet-taalvakken*. Nederlandse Taalunie. Voorzetten 42. Den Haag: Sdu.
- Bakker, C., & Meestringa, T. (2003). *Suggesties voor schrijfoverdrachten voor alle vakken in de Tweede Fase van havo/vwo*. Enschede: SLO/UCLO.
- Bonset, H., & Ebbers, D. (2007). Nederland in het vmbo: apart of samen? *Levende Talen Tijdschrift*, 8(4), 16-24.
- Britton, J. (1983). An approach to function categories. In M. Myers & J. Gray (Eds.), *Theory and practice in the teaching of composition. Processing, distancing, and modeling* (pp.136-143). Urbana: NCTE.
- Ebbers, D. (2004). Nederlands in een geïntegreerd curriculum: schering en inslag? *Levende Talen Tijdschrift*, 5(4), 3-11.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de Drempels met Taal*. Enschede: SLO.
- Guba, E., & Lincoln, Y.S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage Publications.
- Kádár-Fülöp, J. (1987). Mother tongue education: curriculum theoretical considerations. In G. Kalff (1893), *Het onderwijs in de moedertaal*. Amsterdam: J.H. de Bussy.
- Kieft, M., & Rijlaarsdam, G. (2005). Schrijverstaken en schrijverstypen. *Levende Talen Magazine*, 2, 9-12.
- Leeuw, B. van der (2006). *Schrijftaken in de lerarenopleiding. Een etnografie van onderwijsvernieuwing*. Academisch Proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and*

Learning in the English Classroom. New York, London: Teachers College, Columbia University.

Paus, H., Rymenans, R., & Van Gorp, K. (2003). *Dertien doelen in een dozijn. Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Nederlandse Taalunie. Den Haag: Sdu.

Prenger, J. (2006). *Woorden tellen mee. Een onderzoek naar talige struikelblokken in het wiskundeboek*. *Levende Talen Tijdschrift*, 7(3), 17-24.

Slobin, D. (2003). Language and thought online: cognitive consequences of linguistic relativity. In D. Gentner & S. Goldin-Meadow (Eds.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought* (pp.157-192). Cambridge MA: MIT press.

Slobin, D. (2005). Linguistic representations of motion events: What is signifier and what is signified? In C. Maeder, O. Fisher & W. Herlofsky (Eds.), *Iconicity inside out: Iconicity in language and literature 4* (pp. 1-13). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Ten Brinke, S. (1969). Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands. *Euclides*, 45(3), 65-69.

Valcke, M. (2005). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.

Ven, P. H. van de (1986). *Honderd jaar kommer en kwel. Klachten over taalgebruik en taalonderwijs. Een bijdrage ter discussie*. *Moer*, 3, 2-11.

Ven, P. H. van de (2009). *Reflecteren: het belang van kennis*. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30 (1), 22-28.

ANDRÉ MOTTART is verbonden aan de vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent. Hij doceert didactiek van taalonderwijs in de universitaire lerarenopleiding, communicatievaardigheden in de faculteiten Wetenschappen en Ingenieurswetenschappen & academische geletterdheid in de faculteit Psychologie- en Pedagogische Wetenschappen. Zijn onderzoek en publicaties richten zich op taal- en literatuuronderwijs. Correspondentieadres: Universiteit Gent, Vakgroep Onderwijskunde, Henri Dunantlaan 2 9000 Gent. E-mail: <Andre.Mottart@Ugent.be>.

PETER VANBRABANT is als praktijkassistent verbonden aan de vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent en doceert schriftelijke taalbeheersing aan de Arteveldehogeschool in Gent. Hij heeft een bijzondere interesse in diverse aspecten van schrijven en schrijfonderwijs. Correspondentieadres: Universiteit Gent, Vakgroep Onderwijskunde, Henri Dunantlaan 2 9000 Gent. E-mail: <Peter.Vanbrabant@Ugent.be>.

PIET-HEIN VAN DE VEN is UHD vakdidactiek aan het Instituut voor Leraar en School van de Radboud Universiteit Nijmegen. Als vakdidacticus Nederlands verzorgt hij onderwijs in de universitaire lerarenopleiding. Daarnaast verricht en begeleidt hij onderzoek naar geschiedenis en praktijk van taalonderwijs, vanuit een internationaal-vergelijkende vraagstelling. Correspondentieadres: Instituut voor Leraar en School, Postbus 30011, 6503 HN Nijmegen. E-mail: <P.vandeVen@ils.ru.nl>.