

Schrijven bij diverse schoolvakken – voorbeelden, analyses en aanbevelingen

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

Het schrijfonderwijs daagt leerlingen, maar ook leerkrachten uit. Waar het voor leerlingen niet vanzelfsprekend is om goed te kunnen schrijven, is het voor leerkrachten niet altijd eenvoudig het schrijfproces van hun leerlingen te ondersteunen. Behalve voor het vak Nederlands moeten leerlingen ook lezen, luisteren, spreken en schrijven voor de zogenaamde zaakvakken. Dit maakt de vraag actueel aan welke competenties leraren van andere vakken zouden moeten voldoen. Doel hiervan is te komen tot een betere schrijfpraktijk, met name tot betere schrijf-instructies.

‘De moeilijkste van de taalvaardigheden die bij het vak Nederlands moeten worden aangeleerd, is zonder twijfel schrijven. Veel leerlingen moeten een flinke drempel over voordat ze de pen op papier durven zetten. Op het onderwijs rust dus voor de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van de leerlingen een zware taak.’ In hun publicatie *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht* wijzen Bonset en Braaksma (2008, p. 111) op het complexe karakter van schrijven als te leren vaardigheid bij het vak Nederlands. Niet alleen voor leerlingen is het moeilijk om goed te leren schrijven. Ook voor leerkrachten is het geen

sinecure om het schrijfproces van hun leerlingen nauwgezet te volgen en gepast bij te sturen. Met de intrede van het communicatieve onderwijs wordt ook steeds vaker van leerkrachten van de zogenaamde zaakvakken verwacht dat ze de communicatievaardigheden lezen, luisteren, spreken en schrijven implementeren in hun onderwijspraktijk. Het komt ook steeds meer voor dat leerlingen ook voor vakken als biologie een werkstuk moeten schrijven of een presentatie moeten geven, terwijl ze voor andere vakken verondersteld worden om een portfolio bij te houden. Ook het eindwerk – een wat uitgebreidere onderzoeksopdracht, al of niet interdisciplinair, aan het einde van een schooljaar in Vlaanderen – heeft de laatste jaren volop zijn intrede gedaan in het secundair onderwijs. Die evolutie vraagt van leerkrachten – niet alleen van leerkrachten Nederlands – dat ze het leerproces, in dit geval ook het schrijfproces, van de leerlingen adequaat begeleiden. Leerkrachten komen daardoor voor nieuwe uitdagingen te staan. Niet alleen moeten ze de implementatie van de genoemde vaardigheden en de begeleiding ervan zien te integreren binnen het vooropgestelde – en constant gebleven – tijds kader. Ze staan ook voor een opdracht die deels in het verlengde ligt van

het werk van de leerkracht Nederlands, die geacht wordt de leerprocessen in de vier communicatieve basisvaardigheden consequent te begeleiden en er de nodige kapstokken voor aan te reiken.

In een eerdere bijdrage in *Levende Talen Tijdschrift* (Mottart, Vanbrabant & Van de Ven, 2009) hebben we de onderwijspraktijk van een aantal scholen uit Nederland en Vlaanderen onder de loep genomen. Aan de hand van interviews met leerkrachten en analyses van schrijfproducten hebben we een aantal tendensen besproken die voelbaar zijn in het schrijfonderwijs van vandaag. Onze globale conclusie was dat veel schrijftaken niet proces- maar productgericht waren, en dat de te produceren teksten voornamelijk dienden als controle op wat de leerling leerde. Aan het eind van ons onderzoekje hebben we vastgesteld dat er nog ruimte is om de schrijfonderwijspraktijk te verbeteren.

In deze bijdrage trachten we een aantal praktische handvaten aan te reiken om een aantal verbeteringen door te voeren, waarbij we allereerst gewoon aansluiten bij die product- en controlegerichtheid. We zijn er van overtuigd dat minimale bijstellingen een verschil kunnen betekenen voor de kwaliteit van het schrijfonderwijs en voor het wederzijdse begrip en de communicatie tussen leerkrachten en leerlingen. Aan het einde van onze bijdrage formuleren we aan welke competenties leraren van andere vakken zouden moeten voldoen.

Onderzoeksopzet

Voor dit onderzoek hebben we 33 schrijf-instructies verzameld van leerkrachten die een zaakvak onderwijzen. De instructies zijn afkomstig uit diverse contexten. Ze komen uit verschillende scholen en studierichtingen en zijn verdeeld over de verschillende onderwijsgeledingen van het Vlaamse onderwijs,

namelijk het A.S.O. of algemeen secundair onderwijs, het B.S.O. of beroepssecundair onderwijs en het T.S.O. of het technisch secundair onderwijs. Iets meer dan een derde van de instructies (n=12) is uitgeschreven voor een eindwerk. De overige taken zijn minder omvattend en evalueren de leerlingen op specifieke inhoudelijke aspecten van het vak waarvoor ze uitgeschreven zijn.

In het vervolg van deze bijdrage spreken we over eindwerken, dat wil zeggen eindopdrachten, en vakinhoudelijke taken. Het materiaal is door drie of vier beoordelaars bekeken en becommentarieerd: steeds één van de studenten van de lerarenopleiding die het materiaal hebben verzameld en twee of drie auteurs van dit artikel. Na de afzonderlijke analyses kwamen we tot een gezamenlijke interpretatie.

In dit artikel houden wij de geanalyseerde schrijf-instructies tegen het licht van een aantal criteria die volgens ons als minimaal beschouwd kunnen worden. Daartoe bespreken wij de actuele schrijf-instructies en geven we aan wat in onze ogen wenselijk is. Het geheel wordt geschraagd door onze overtuiging dat er in de communicatie tussen verschillende actoren zo min mogelijk ruis mag zijn. In dit geval zijn de actoren leerkrachten en leerlingen. Enerzijds dienen leerlingen en leerkrachten elkaar zo goed mogelijk te begrijpen. Anderzijds is ook de relatie tussen leerkrachten van groot belang, zeker die tussen de leerkracht Nederlands en die van andere vakken.

Transparantie

Schrijf-instructies dienen helder te zijn. Leerlingen moeten in staat zijn om op basis van de opgegeven en uitgeschreven opdracht te weten wat er van hen verwacht wordt. Ze moeten met andere woorden zo goed mogelijk voorbereid worden op hun schrijfwerk. Bij die voorbereiding speelt de leerkracht een belangrijke rol. Hij moet zorgen voor

een duidelijk kader waarbinnen leerlingen iets kunnen bijleren. Bij de schrijfinstructies die we bestudeerd hebben, is dat niet altijd het geval. Een aantal van de opdrachten is ondoorzichtig in één of meerdere opzichten: doelstelling, vraagstelling, beoordeling, vormgeving en praktische afspraken.

Doelstelling

Een leerkracht moet om te beginnen de doelstelling van een schrijfofdracht duidelijk toelichten. Daartoe moet hij natuurlijk zelf goed weten waar hij met zijn taak naartoe wil. Opvallend is dat dit bij de gewone taken zelden of niet gedaan wordt. Slechts bij vier van de eenentwintig onderzochte instructies wordt ook de doelstelling geduid. Dat betekent dat leerlingen in net iets meer dan 80% van de schrijfinstructies geen context meekrijgen over de taak die ze verondersteld worden te maken en over wat ze geacht worden daarvan te leren. Nochtans zorgen een duidelijk begrip van en heldere communicatie over het doel van een taak volgens ons voor een betere verwerking van de inhoud.

In de volgende taak voor het vak geschiedenis wordt dergelijke informatie wel gegeven: 'De doelstelling van deze opdracht bestaat erin de voordelen van de nieuwe media te combineren met de vaardigheid van een goede en dus kritische historicus. Deze taak wordt een oefening in het online brengen van gedegen encyclopedische kennis op een verantwoorde manier.'

Bij de eindopdrachten of eindwerken (voor Nederlandse lezers vergelijkbaar met het profiel- of sectorwerkstuk) ligt het aantal taken met omschreven doelstellingen iets hoger. In vier van de twaalf gevallen wordt hieraan expliciet aandacht besteed. In twee andere gevallen worden niet meteen doelstellingen gegeven, maar wordt bijvoorbeeld wel aangeduid waarom een eindwerk geschreven moet worden: 'In het hoger onderwijs moeten vaak papers en scripties worden gemaakt. Daarvoor

moet je zelfstandig opzoekingswerk kunnen verrichten. Je moet verschillende bronnen tot een homogeen geheel kunnen verwerken. Je moet ook met een aantal wetenschappelijke criteria en vormkenmerken rekening houden. Oud-leerlingen vertellen ons dat ze het daar knap lastig mee hebben. Vandaar dat we jullie al in de *humaniora* even laten proefdraaien.'

In de helft van de gevallen krijgen leerlingen dus contextrijke informatie aangeboden over de schrijfofdracht die ze moeten maken. Hoewel het getal hier opvallend hoger ligt dan bij de gewone taken kan de praktijk volgens ons nog beter. Elk eindwerk zou voorzien moeten zijn van één of meerdere duidelijke doelstellingen.

Vraagstelling

Bevorderlijk voor de transparantie van een schrijfinstructie is een duidelijke vraagstelling. Daaronder verstaan we richtlijnen die leerlingen inhoudelijk voorbereiden op hun schrijfofdracht. De vraagstelling vormt daarmee de kern van een instructie en dient met veel zorg te worden uitgewerkt. De kwantiteit ervan in de onderzochte taken is onderling sterk verschillend. Ze varieert letterlijk van één zin tot enkele pagina's. Uiteraard kunnen we geen algemeen oordeel formuleren ten voordele van een kortere of langere vraagstelling. Ook wat kwaliteit betreft, zijn er grote verschillen. In een aantal gevallen menen we te kunnen stellen dat de geformuleerde opdrachten inhoudelijk niet aansluiten bij het niveau van de leerlingen. Zo ook de volgende instructie: 'Zoek een recent artikel (uit krant – tijdschrift – op het internet - ...) dat handelt over de industrie in de VS.'

Op minstens twee punten valt deze instructie vaag, en daarmee naar onze mening niet voldoende afgebakend te noemen. Om te beginnen wordt niet omschreven wat verstaan wordt onder *recent*. Daarnaast moet het uitgekozen artikel ook nog gaan over de *industrie in de VS*, wat wederom erg algemeen

geformuleerd is. Een dergelijke instructie kan voor een zestien- of zeventienjarige leerling heel wat problemen opleveren. Door geen enkele afbakening mee te geven, plaats je hem voor een erg complexe opdracht. Enige inhoudelijke toelichting bij de gestelde vraag zou hier geen overbodige luxe zijn. Een volgend voorbeeld is inhoudelijk minder vaag geformuleerd, maar de globale vraagstelling lijkt eerder op het startpunt voor een promotieonderzoek. 'Schrijf een kort – chronologisch – verslag van de kolonisatie van Kongo-Vrijstaat. Structureer je verslag aan de hand van de volgende fasen (verwijs telkens ook naar gebruikte documenten). Verwerven van Kongo-Vrijstaat; Exploitatie van het gebied; De groeiende kritiek op het bewind van Leopold II en de overdracht van Kongo; Gevolgen voor de inheemse bevolking en de verhouding tussen hen en de blanken.'

Belangrijk is dat we aangepast aan de voorkennis en aan de mogelijkheden van onze leerlingen vragen formuleren die inhoudelijk voldoende begrijpelijk zijn, zodat we hen de kans geven om ook werkelijk iets bij te leren. In bovenstaande voorbeelden krijgen leerlingen die kans niet ten volle, omdat de opdrachten te veel ruimte laten voor onduidelijkheid.

Beoordeling

Goede communicatie tussen leerkracht en leerling – in dit geval tussen beoordelaar en beoordeelde – veronderstelt een transparant beoordelingskader. Indien een schrijfofdracht beoordeeld wordt aan de hand van een aantal criteria, is het belangrijk dat leerlingen ook beschikking hebben over die criteria. Bij de analyse van ons onderzoeksmateriaal konden we duidelijk het onderscheid vaststellen tussen eindwerken enerzijds en gewone taken anderzijds. In de verzameling van laatstgenoemde taken wordt in minder dan de helft van de gevallen gesproken over de beoordeling: bij slechts acht van de 21 taken krijgen leerlingen hierover informatie.

Bij de eindwerken ligt dat aantal beduidend hoger: bij acht van de twaalf opdrachten krijgen de leerlingen informatie over de wijzen van beoordelen. In zeven van de acht gevallen worden beoordelingscriteria vermeld en de scores die aan de verschillende onderdelen van het eindwerk worden toegekend. Opmerkelijk is tegelijk dat in vier van de gevallen niet gesproken wordt over de beoordelingswijze, nog steeds een derde van de gevallen dus.

Een apart onderdeel voor beoordeling is spelling. Enerzijds wordt de waarde van spelling vaak overschat, anderzijds is er de voortdurende discussie of spelling een aspect van beoordeling bij andere vakken dient te zijn. Toegegeven, of een leerling kan spellen, zegt weinig over diens vakinhoudelijke capaciteiten. Aan de andere kant is het wel een onderdeel dat de kwaliteit van een schriftelijke presentatie mee bepaalt. Het lijkt ons aangewezen dat hierover goede afspraken gemaakt worden met de leerkracht Nederlands.

Vormgeving

Wat vormgeving betreft, zien we dat de instructies vaak niet zo duidelijk zijn. Slechts elf van de 21 taken worden formeel toegelicht. Het gaat hierbij meestal om richtlijnen over de lay-out, het aantal opgelegde pagina's, tekstopbouw en de eventuele bronvermelding. Niet elk van de vernoemde aspecten wordt telkens besproken. Bij tien taken wordt dus van geen enkel van die aspecten melding gemaakt. In één taak wordt bijvoorbeeld niet gesproken over de lengte van de tekst. De leerlingen lezen wel dat ze een 'beknopt' verslag moeten schrijven of 'korte beschrijving' moeten maken, maar explicieter zijn de richtlijnen voor de vormgeving niet.

Opvallend is dat vormgevingsaspecten uitvoeriger besproken worden in de instructies bij de eindwerken. Slechts in één enkel geval ontbreekt formele uitleg hierover. Het verschil tussen de verschillende instructies is

echter groot. Terwijl de ene instructie zich beperkt tot één zinnetje over vormgeving en lay-out, zijn andere instructies veel te uitgebreid en daardoor niet te overzien.

Praktische afspraken

Ongeveer twee derde van de schrijfinstructies omvat een luik met praktische afspraken zoals indiendata en plaats van afgave. Tot die groep behoren voornamelijk de schrijfinstructies bij een eindwerk. In een aantal gevallen worden zelfs hele tijdspads uitgewerkt, zodat de leerlingen hun werk over de vooropgestelde periode kunnen verdelen.

Ook bij ongeveer de helft van de gewone taken wordt praktische informatie aan de leerlingen gegeven. Bij een aantal van die instructies wordt verwezen naar afspraken die in de les worden gemaakt. In andere gevallen ontbreekt praktische informatie in elke vorm.

Modelfunctie

We mogen van leerkrachten verwachten dat ze het goede voorbeeld geven en dat ze zelf correct spellen, zelf een correct taalgebruik hanteren en zelf zorgen voor een goede lay-out van de instructie. Markant is dat heel wat instructies ongelukkig neergeschreven of weergegeven zijn. Zo vinden we spellingfouten bij maar liefst vijf verschillende opdrachten, zoals: 'er is nog altijd geen bezwaar tegen een en netjes met de hand geschreven tekst!' of 'Schrijf een kort – chronologisch verslag van Kongo-Vrijstaat.' Verder vinden we nog een aantal foutieve formuleringen terug zoals 'wees alert en blijf bij de leest', 'kopij' in plaats van kopie en 'beneden het scherm' in plaats van onder het scherm/onderaan het scherm. We zien ook dat leestekens foutief gebruikt worden: 'We kunnen , beneden het scherm, een grafische voorstelling opvragen van het aandeel. We doen dit voor de laatste tien jaar.' Daarnaast zijn er ook voorbeelden van schrijfinstructies waarbij de bladspiegel

zelf te wensen overlaat, door het overdadige gebruik van opsommingstekens, de benadrukking van woorden in het vet, door te onderstrepen enzovoort.

Het is in die gevallen natuurlijk moeilijk om als leerkracht van je leerlingen te vragen om het wel goed te doen. Een minimumspanning door de leerkrachten kan dit probleem verhelpen.

Samenwerking

Van vakoverschrijdende samenwerkingsverbanden tussen leraren van zaakvakken en leraren Nederlands kunnen we eigenlijk slechts spreken bij de eindwerken. Bij de gewone taken vinden we daar immers weinig of geen voorbeelden van. Een enkele leraar verwijst naar de les Nederlands wanneer hij instructies geeft over de manier waarop bronvermeldingen moeten weergegeven worden, maar verder dan deze opmerking gaat hij niet. Bij de overige taken vinden we dergelijke verwijzingen niet terug. Mogelijk bestaan er wel samenwerkingsverbanden, maar er wordt geen melding van gemaakt in de onderzochte instructies.

Een heel ander beeld geven de instructies bij de eindwerken. In meer dan de helft van die instructies worden voorbeelden van vakoverschrijdend samenwerken toegelicht. Dat deze samenwerking bestaat bij de eindwerken zal wellicht niet verbazen, aangezien eindwerken vaak vakoverschrijdende projecten zijn, waarin meerdere vakinhouden en doelstellingen uitgewerkt worden. In T.S.O.- en B.S.O.-onderwijs worden dergelijke eindwerken dan ook vaak 'geïntegreerde proeven' genoemd. De rol die het vak Nederlands en de leraar Nederlands spelen in eindwerken is gevarieerd. Vaak is het vak Nederlands samen met andere taalvakken als Frans, Engels en Duits één van de vakken van waaruit opdrachten geformuleerd worden. De leraar Nederlands is bijvoorbeeld de persoon die de deelopdrachten voor Nederlands

naleest en beoordeelt. Verder zitten leraren Nederlands vaak in jury's of beoordelingscommissies en worden ze geacht leerlingen te beoordelen op hun mondeling en schriftelijk taalgebruik bij powerpointpresentaties. In een aantal taken wordt om richtlijnen te verduidelijken, verwezen naar de les Nederlands. Dat is bijvoorbeeld het geval bij de uitleg over bronvermelding. In sommige gevallen wordt de rol van de leraar Nederlands nog wat uitgebreid door hem of haar voor te stellen als het aanspreekpunt met betrekking tot taal: 'Je kan je voor je literatuurstudie bij je leraar Nederlands feedback vragen op vlak van taal.' [sic]

Bij een minderheid van de eindwerken is de rol van de leraar Nederlands erg groot. Sommigen wijden een aantal lessen aan informatie over de manier waarop eindwerken dienen geschreven te worden. Anderen lezen ook nog de teksten na die geen direct verband houden met het vak Nederlands en geven feedback aan de leerlingen. Algemeen kan echter gesteld worden dat het vakoverschrijdend samenwerken tussen leraren van zaakvakken en leraren Nederlands een aantal mooie voorbeelden kent in de onderzochte eindwerken.

De vraag is hoe zulke samenwerking ook gestalte kan krijgen bij de andere schrijftaken.

Afstemming

In de verzameling gewone taken kunnen we diverse genres en tekstsoorten terugvinden, zoals onder meer de beschouwing, de samenvatting en het betoog en daarnaast het essay, de recensie en het verslag. Er wordt dus gebruik gemaakt van een aantal genres en tekstsoorten die ook in de les Nederlands behandeld worden. Of de leraren van zaakvakken diezelfde tekstsoorten en genres ook in gedachten hebben wanneer ze een schrijfpdracht opstellen, is niet duidelijk. We kunnen namelijk nauwelijks verwijzingen

terugvinden naar de les Nederlands. Het is in die optiek maar de vraag of leraren en leerlingen elkaar 'juist' begrijpen. Bij sommige schrijfpdrachten wordt in hoge mate beroep gedaan op de voorkennis van de leerlingen. Een voorbeeld: 'Schrijf een essay over de functie van de kiescampagne van Barack Obama in de huidige politieke situatie van Amerika [...]'

De leerlingen worden in de opdracht inhoudelijk aangestuurd aan de hand van een aantal deelvragen, maar ze worden in de eerste plaats geacht te weten wat een essay is en hoe ze het moeten schrijven. Maar over wat een essay is en waarin het zich onderscheidt van een beschouwing wordt niet gesproken. De vraag is of leerlingen dat weten – laat staan of ze een essay kunnen schrijven. Over de exacte context waarin deze opdracht gegeven is, weten we zeer weinig. In een ideale situatie is die opdracht opgesteld in samenspraak met de leraar Nederlands. Het lijkt ons echter belangrijk om te wijzen op het 'gevaar' van de aanname dat die transfer is gemaakt. Leerlingen zouden wel eens onvoldoende ondersteund kunnen worden in hun opdrachten. Afstemming tussen leraren van zaakvakken en leraren Nederlands enerzijds en tussen leraren en leerlingen anderzijds lijkt ons in dezen noodzakelijk.¹

Competenties

Aan het einde gekomen van de beschreven analyse lijkt het zinvol om onszelf de vraag te stellen naar wat we geleerd hebben over de schrijfpdrachten bij leerkrachten van zaakvakken op het niveau van schrijfinstructies. Over het algemeen gesproken, is die praktijk heterogeen te noemen. Tegenover een aantal voorbeelden van leerkrachten die zich geen enkele moeite sparen om hun opdrachten zo helder en volledig mogelijk te formuleren, staan de taken van collega's die weinig of geen uitleg geven bij de opdracht

die ze hun leerlingen meegeven. In veel gevallen blijkt dat leerlingen moeten raden naar één of meerdere belangrijke aspecten bij de taken die ze moeten indienen. Op enkele sterk uitgewerkte taken na durven we te stellen dat de praktijk beter kan en moet.

Opvallend is dat we bij de bespreking van de hierboven beschreven criteria verschillende basiscompetenties herkennen uit het functieprofiel voor leerkrachten uit het secundair onderwijs – in Vlaanderen decretaal vastgelegd. We zijn ervan overtuigd dat een operationalisering van die competenties zou leiden tot een betere schrijfp praktijk, met name tot betere schrijfinstructies. De basisgedachte daarbij is dat leerkrachten een vruchtbaar klimaat scheppen voor heldere wederzijdse communicatie. Wat docenten zouden moeten kunnen, ofwel de competenties² waarover zij zouden moeten beschikken en die volgens ons aan bod zijn gekomen, vatten we hieronder samen, gekoppeld aan het bijhorende aandachtsgebied³.

Transparantie

Vragen, opdrachten, evaluatie en feedback schriftelijk helder formuleren, indien nodig ondersteund met visuele of andere hulpmiddelen. Transparantie ter zake het vereiste product (het genre en de beoordelingscriteria daarvoor).

Doelstelling

Doelstellingen adequaat formuleren en operationeel formuleren: wat moeten leerlingen leren en produceren?

Vraagstelling

Motiverende leeromgevingen tot stand brengen die aangepast zijn aan de belangstelling en het verwerkingsniveau van de leerlingen.

Beoordeling

De betekenis en plaats van evaluatievormen in het leerproces bepalen. De beoordelingscrite-

ria bepalen om de vorderingen van de leerling te beoordelen.

Samenwerking

In samenwerking met het schoolteam, projecten opzetten, uitbouwen en realiseren waarin leerinhouden uit verschillende vakken geïntegreerd zijn en waarin ook de ontwikkeling van een gezamenlijke schrijfdidactiek een plaats krijgt.

Afstemming

In samenspraak met collega's verbanden aangeven tussen leerinhouden uit het eigen vakgebied en verwante vakgebieden (horizontale samenhang).

'Schriftelijke vragen en opdrachten formuleren' wordt bovendien genoemd als een algemene taalcompetentie die beginnende leerkrachten verworven zouden moeten hebben. We merken met andere woorden op dat de aandachtspunten die we beschreven hebben ook nu al verondersteld worden minimaal aanwezig te zijn in de onderwijspraktijk van leerkrachten. Toch ziet die praktijk – zo blijkt uit de onderzochte schrijftaken – er lang niet altijd ideaal uit.

Een bijzondere positie in deze analyse is er weggelegd voor eindwerken. Op basis van de aanwezige exemplaren in ons onderzoeksmateriaal kunnen we stellen dat er sprake is van een groter genrebewustzijn bij eindwerken dan bij de gewone taken. Leerkrachten geven bij eindwerken duidelijker aan wat ze van hun leerlingen verwachten. We vinden dat een positieve vaststelling. Maar tegelijk durven we ook te spreken van een gemiste kans. De werkwijze van leerkrachten bij gewone taken lijkt immers haaks te staan op hun handelwijze bij eindwerken. Het lijkt ons niet logisch dat leerlingen verondersteld worden om een goed geschreven eindproduct voor te leggen, terwijl ze onderweg niet voldoende begeleid worden. Daarin ligt volgens ons dan ook een belangrijke uitdaging voor leer-

krachten: zorgen voor een goede begeleiding van leerlingen in de vorm van altijd duidelijk geformuleerde opdrachten. Voor ons is dat een eerste stap naar een verdere uitbouw van een gezamenlijke schrijfdidactiek.

NOTEN

1. We verwijzen hier naar het voorbeeld van de Nederlandse school in Mottart e.a. (2009, 14-21), waar leraren van andere vakken expliciet verwijzen naar omschrijvingen, voorbeelden en kenmerken van diverse genres zoals die door de docenten Nederlands op de elektronische leeromgeving van de school zijn geplaatst.
2. Binnen de Vlaamse overheid wordt een competentie als 'een observeerbare eigenschap onder de vorm van kennis, kunde of een gedragsvaardigheid die bijdraagt tot succesvol functioneren in een specifieke rol of functie' gedefinieerd.
3. Competenties zoals geformuleerd door de Vlaamse overheid: zie http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/lerarenopleiding/Basiscompetenties_2007.pdf

LITERATUUR

- Bonset, H., & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.
- Mottart, A., Vanbrabant, P., & van de Ven, P. (2009). *Schrijven bij diverse schoolvakken, een verkenning*. *Levende Talen Tijdschrift*, 10(4), 14-21.

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. E-mail: Andre.Mottart@Ugent.be

PETER VANBRABANT was als praktijkassistent verbonden aan de vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent en doceert nu 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, België. E-mail: Peter.Vanbrabant@Arteveldehs.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