

# The making of *Schoolslag*

## Van theorie naar praktijk <sup>1</sup>

DIRKJE EBBERS EN MARLIES KAMP

*'Maken jullie eens een complete methode Nederlands voor de hele basisvorming die taak-, betekenis-, product- en procesgericht is.'* Dat was kort gezegd de opdracht aan het ontwikkelteam van *Schoolslag*, waar wij deel van uitmaakten. Overduidelijk geen eenvoudige opgave. Wel een, voor ons, bijzondere: ontwikkelen op basis van een solide theoretische onderbouwing in samenwerking met experts uit verschillende ontwikkelinstituten in den lande.

In dit artikel laten we zien hoe het ontwikkelteam van *Schoolslag* de (theoretische) uitgangspunten heeft vertaald in lesmateriaal, welke problemen het team tegenkwam, hoe die werden opgelost en wat uiteindelijk het resultaat is.

### Uitgangspunten

De Projectgroep NT2, in 1989 ingesteld door staatssecretaris Ginjaar-Maas, besloot in 1994, nadat er gedegen vooronderzoek en veldconsultaties plaatsgevonden hadden, dat er een methode Nederlands voor de basisvorming moest komen waarbinnen 'Nt1-aspecten en Nt2-aspecten naast elkaar en op elkaar aansluitend worden aangeboden' (Timmermans 2000, 8). De methode moest ontwikkeld worden door een team dat bestond uit medewerkers van diverse landelijke ontwikkelinstitu-

ten om zo alle bestaande expertise bijeen te brengen en een groot draagvlak te creëren.

Het belangrijkste document dat de contouren voor zo'n methode schetst, was *Nederlands zonder etnische grenzen* (Meestringa e.a. 1994). *Nederlands zonder etnische grenzen* (verder *Nlzeg*) is het resultaat van literatuurstudie, opbrengsten van conferenties met experts en eigen ervaringen van de auteurs. De ruim honderd pagina's tellende publicatie bevat een literatuurlijst van elf pagina's. De gemiddelde lesmateriaalontwikkelaar moet het meestal zonder zo'n gedegen voorstudie doen.

In *Nlzeg* worden de volgende uitgangspunten voor optimaal taalleren, taal onderwijzen en taal verwerven beschreven:

- een autonome taalleerder;
- een docent die door interactie in de klas en reflectie op het taalgedrag van leerlingen communicatieve taken voor de leerder zinvol inricht;
- lesmateriaal dat aansluit bij de autonome leerder, minstens duidelijke aanwijzingen bevat voor differentiatie en feedback en duidelijk maakt wat het doel en nut van de activiteiten is.

Een effectieve didactiek voor Nt1/Nt2-onderwijs is volgens deze publicatie te karakteriseren met: taakgericht, betekenisgericht en product- en procesgericht.

Met *taakgericht* wordt het normaal functioneel onderwijs uit het moedertaalonderwijs weer nieuw leven in geblazen: leerlingen leren iets dat ze kunnen gebruiken en/of boeiend vinden. Het draagvlak daarvoor lijkt te gering geweest te zijn, omdat didactische instrumenten ontbraken (Meestringa e.a. 1994, 28). Gezien de uitgangspunten van de basisvorming en het belang van 'normale functionaliteit' voor taalverwerving, wordt *taakgerichtheid* als een belangrijk uitgangspunt voor geïntegreerd *t1/t2*-onderwijs gezien.

De karakteristiek *betekenisgericht* vloeit voort uit het inzicht in het vreemde- en tweedetaalonderwijs dat taalverwerving een proces is van hypothesevorming en hypothesetoetsing aan inhoudelijk zinvol en talig rijk materiaal (Meestringa e.a. 1994, 29).

Bij effectief (taal)leren sturen leerder en docent het leerproces door zowel het *product* (bijvoorbeeld een zakelijke brief), als het *proces* (aanpak, interesse) in ogenschouw te nemen: 'De nadruk ligt evenzeer op de procedurele als op de declaratieve kennis' (Meestringa e.a. 1994, 33).

### *Uitwerking*

Voor de ontwikkeling van de *Nt1/Nt2*-methode werd een auteursteam samengesteld van zes ontwikkelaars van Het Projectbureau, het Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie (Etoc/RUG) en Van School Naar Beroep. Coördinator van het auteursteam was Anne van der Hout. Praktijkdeskundige Marie-Thérèse Serné en Theun Meestringa, een van de auteurs van *Nlzeg* maakten als adviseurs deel uit van het ontwikkelteam. Het team had als taak om de uitgangspunten in *Nlzeg* te vertalen in een geïntegreerde *Nt1/Nt2*-methode.

Voor de auteurs van de beoogde methode rezen daarmee ook de vragen: 'Hoe haalbaar is de vertaling ervan naar de weerbarstige werkelijkheid van de praktijk?, of beter: Wat is daadwerkelijk te vertalen in een methode? En zelfs al zijn de uitgangspunten in *Nlzeg* beeldmatig uitgewerkt, slagen we er dan in

die consequent en in betekenisvolle samenhang met andere elementen uit te werken?'

Er werden veel woorden gewijd aan het beantwoorden van deze vragen, op papier en in vergaderingen. De contouren van de *Nt1/Nt2*-methode die in *Nlzeg* werden geschetst, werden verder uitgewerkt en ingevuld in een ontwikkelrationale, programma-uitwerkingen en notities.

Ontwikkelen met een relatief groot team betekent: vastleggen van afspraken, ideeën en consensus. Er was een heel 'systeem' bedacht om (detail)uitwerkingen bij het juiste uitgangspunt te bewaren en zodoende niet te vergeten deze uitwerkingen vorm te geven in het lesmateriaal. Op die manier is het proces van vertalen van theorie naar praktijk dus uitbundig gedocumenteerd. Achteraf gezien hebben tussenproducten, zoals de programma-uitwerkingen, daarin soms wat te sturend, beperkend gewerkt; goede ideeën die niet direct zichtbaar voortvloeiden uit de uitgangspunten werden soms terzijde geschoven.

Het vertalen naar de praktijk vergde overigens veel meer tijd dan we verwachtten. Langdurig en met veel mensen een gedachtegang tot de uiterste consequenties uitwerken is niet eenvoudig. Wel leuk. Om een beeld te geven van die exercitie laten we hieronder drie (deel)uitwerkingen van de uitgangspunten zien: strategieën, woordenschatuitbreiding en inhoudsgericht taalverwerven.

De vele commentaar rondes (die erg verrijkend waren), de eindredactie, de drukproefcontrole, de gerichtheid op de juiste plek van de komma, de ijzeren consequentie in het geheel (die met name in de eindredactiefase van groot belang is) laten we hier onbesproken.

### *Strategieën*

#### Theorie

'Proces- en productgericht' is een van de drie uitgangspunten van het didactisch concept dat wordt geschetst in *Nlzeg*. Ten opzichte van de heersende modus in de didactiek voor het

vak Nederlands, betekent dat dat er meer aandacht dan gebruikelijk moet zijn voor de proceskant. In Nlzeg wordt hierover geschreven:

‘Sterker dan in Een leerplan Nederlands (Verbeek 1993, 19) stellen we strategieën centraal, zowel voor het taalleren als voor het leren hanteren van taal in diverse gebruikssituaties. Belangrijk is hierbij telkens het ‘hoe’ te weten in verschillende situaties en de strategieën flexibel aan te wenden, ook in nieuwe situaties (transfer). Het didactisch principe van het strategisch handelen (Van Parreren 1988) kan hierbij een goede didactische structuur bieden. [...]

Oxford (1990) geeft een goed overzicht waarin strategieën zijn ingedeeld en geordend. Oxford en Cohen (1993) onderwerpen het gebruik van het concept van taalleerstrategieën aan een kritische beschouwing en hebben daarbij het onderscheid tussen strategieën en tactieken nader uitgewerkt.’ (Meestringa e.a. 1994, 33)

In de bijlagen van Nlzeg wordt ook een voorzet gedaan voor een leerstofoverzicht. Een overzicht en voorbeelden van taalleerstrategieën nemen daarin een belangrijke plaats in (zie illustratie 1).

In Schoolslag zijn veel elementen opgenomen om de procesmatige kant van taalleren meer aandacht te geven, bijvoorbeeld de vaste verdeling van een taak in Voorbereiden, Uitvoeren en Terugkijken en het bijhouden van een logboek tijdens het uitvoeren van een taak. De strategieoverzichten van Oxford e.a. hebben een speciale toepassing en plek gekregen. In de programma-uitwerking van Schoolslag werd de toepassing al heel concreet aangegeven:

‘Mede op basis van recent Amerikaans materiaal voor T2 (o.a. Atlas (Nunan, 1995), Building bridges (Chamot, O’Malley en Küpper, 1992), Making connections (Kessler, Lee, McCloskey, Quinn & Stack, 1994) en Tapestry (Oxford & Scarcella, 1995) kiezen we ervoor in de methode voor de basisvorming de aanpak van Tapestry (en Building Bridges) te volgen.

Dit wil zeggen dat de leerstrategieën aangeboden worden met een kader (Leerstrategie), een label (bij-

voorbeeld Geheugentraining), een toelichting (wat je moet doen, bijvoorbeeld Gebruik wat je weet) en een motivatie (waarom het aangeraden wordt, bijvoorbeeld: Voor je iets nieuws gaat lezen, bedenk je wat je al over het onderwerp weet. Dat helpt je de informatie beter te begrijpen).’ (Ebbers e.a. 1995)

Ondanks deze concrete en heldere uitwerking, kostten de strategieën de auteurs af en toe nogal wat hoofdbrekens. Eerst werd een overzicht gemaakt van aan te bieden strategieën. Deze werden zo gelijk mogelijk verdeeld over de geselecteerde taken (zoals een schoolboektekst lezen, een interview houden).

---

### Taalleerstrategieën

- 1 geheugenstrategieën;
- 2 cognitieve strategieën;
- 3 compensatiestrategieën.

#### Voorbeelden van taalleerstrategieën

- 1 Geheugenstrategieën
  - a Mentale verbanden leggen
    - 1 Groeperen
    - 2 Associëren en bewerken
    - 3 Nieuwe woorden in een context plaatsen

[...]

### Taalgebruiksstrategieën

- 1 metacognitieve strategieën;
- 2 affectieve strategieën;
- 3 sociale strategieën.

#### Voorbeelden van taalgebruiksstrategieën

[...]

- 3 Sociale strategieën
  - a Vragen stellen
    - 1 vragen naar bevestiging of verheldering
    - 2 vragen om correctie

[...]

---

Illustratie 1. Overzicht van taalleer- en taalgebruiksstrategieën <sup>2</sup>. Bron: Oxford 1990. (Meestringa e.a. 1994, 84)

# Werkblad

## Thema 1.1

### Opdracht 6

Vul de enquête in.

#### Hoe pak jij nou zo iets aan?

Hieronder staan zeven situaties waarin je een bepaalde taak moet aanpakken. Bij elke situatie staan verschillende manieren om dat te doen.

Bij elke manier moet je aangeven of jij dat zou doen. Je moet een van de cijfers 1, 2, 3, 4 of 5 omcirkelen:

1 = zeker niet

2 = meestal niet

3 = soms wel/soms niet

4 = meestal wel

5 = zeker wel

Lees elke situatie precies. Stel je voor dat jij je in die situatie bevindt.

Omcirkel jouw antwoorden. Er zijn geen goede en foute antwoorden.

Het gaat er om dat je bedenkt hoe jij dingen meestal aanpakt.

#### Situatie 1: Onthouden wat je leert

Je moet Engelse woordjes leren voor een schriftelijke overhoring. Hoe leer je die woordjes?

- |   |           |
|---|-----------|
| a Ik lees de woordjes een aantal keer over en dan ken ik ze wel.                          | 1 2 3 4 5 |
| b Ik leg mijn hand op de betekenissen en overhoor mezelf.                                 | 1 2 3 4 5 |
| c Ik maak zinnen met de nieuwe woordjes om ze beter te kunnen onthouden.                  | 1 2 3 4 5 |
| d Ik onthoud waar een woordje op de bladzijde staat en dan weet ik weer wat het betekent. | 1 2 3 4 5 |

Tel de omcirkelde cijfers van situatie 1 bij elkaar op.

Aantal punten:

Illustratie 2. Tekstboek Schoolslag 2vm/vmbo (Asscheman e.a. 1999, 3)

Een dergelijke verdeling bleek niet eenvoudig: bij bepaalde taken waren zeer veel strategieën nuttig en zinvol, bij andere minder. Maar aangezien we alle relevante strategieën in de loop van drie leerjaren wilden aanbieden, moest vooraf besloten worden welke strategieën wanneer, ten behoeve van welke taak aangeboden zouden worden.

Wat dat 'aanbieden' precies moest inhouden, was ook voer voor discussie. Strategieën zijn optionele gereedschappen. Als je ze verplicht moet gebruiken, worden het al snel trucjes die geen enkel inzicht geven in je eigen leerproces. Anderzijds moet een strategie wel bekend zijn, wil hij gebruikt kunnen worden. Dus werd besloten om telkens wanneer een

## 1.1

2 lessen

**Wat is durven?****Luisteren naar uitleg**

In dit onderdeel

- kijk en luister je naar delen uit televisieprogramma's over spannende dingen;
- praat je met de klas over het thema durven;
- leer je moeilijke woorden;
- vul je een vragenlijst in over leertips.

Als je docent iets vertelt of uitlegt en je begrijpt het niet, dan kun je een vraag stellen. Hoor je een moeilijk woord en begrijp je daardoor de uitleg niet? Vraag wat het woord betekent! Kijk je televisie of kijk je op school naar een video, dan kun je tussendoor niets vragen. Schrijf dan moeilijke woorden even op. Later kun je de betekenis opzoeken of aan iemand anders vragen.

**LEERTIP****Onthouden wat je leert**  
Schrijf moeilijke woorden en hun betekenissen op

Als je moeilijke woorden hoort, is het handig om die woorden op te schrijven. Als je tijdens het luisteren of kijken kunt afleiden wat het woord betekent, schrijf je de betekenis meteen op. Als dat niet lukt, vraag je na afloop de betekenis of zoek je die op.

Illustratie 3. Werkmap Schoolslag 2 hv (Asscheman e.a. 1999, 45)

strategie voor het eerst in het lesmateriaal voorkwam er in de uitleg of in een opdracht extra aandacht aan te besteden.

Tijdens het ontwikkelen bleken de 'labels' (koepeltermen) voor de strategieën af en toe een te nauw keurslijfje. Dit leidde in vergaderingen tot bespreekpunten als 'Hoor "Houd een logboek bij" wel onder "Gevoelens gebruiken"? Ik ben er zelf ook niet kapot van, maar wat dan?'

**Praktijk**

Uiteindelijk is het, soms met kunst- en vliegwerk, gelukt om de strategieën volgens het didactisch concept in Nlzeg op te nemen in Schoolslag. Hierboven (illustratie 2 en 3) staan enkele voorbeelden.

**Woordenschatuitbreiding****Theorie**

Woordenschatuitbreiding wordt in Nlzeg gezien als een belangrijk punt. Logisch, het is een belangrijk onderdeel van taalverwerving. Voor de woordenschatuitbreiding in Schoolslag moesten uiteraard ook de uitgangspunten taakgericht, betekenisgericht en product- en

procesgericht gelden. Woordenschatuitbreiding moet niet plaatsvinden door het leren van losse woordjes, maar in en ten behoeve van een voor de leerlingen betekenisvolle taak en context.

In Nlzeg worden echter niet veel woorden gewijd aan de geëigende didactiek voor woordenschatuitbreiding. Aanbieden, semantiseren en consolideren worden uiteraard genoemd. Verder worden Vlaamse collega's geciteerd, de redacteurs van Klimop, een Vlaamse Nt1/Nt2-methode, die deze fasen in taalleerhandelingen uitgewerkt hebben. Daarnaast moet volgens Nlzeg de taalverwerving verder ondersteund worden door 'intensief gebruik van een woordenschrift, dat de leerling aanlegt, met woordomschrijvingen en functioneel woordgebruik in zinnen' (Meestringa e.a. 1994, 33).

In de fase van een eerste uitwerking van de uitgangspunten uit Nlzeg kregen we advies van verschillende deskundigen, waaronder Hilde Hacquebord. Zij raadde ons aan de aandacht van de leerling vooraf te richten op de te leren woorden die in een leestekst (of andere context) aangeboden worden (zie ook Hacquebord 1998). Dat advies hebben we opgevolgd.

Het was verder duidelijk dat er een weloverwogen selectie van woorden moest worden aangeboden. In de programma-uitwerking staat hierover:

‘Bij ieder thema van de methode zal een vijftiental (met name schooltaal-) woorden expliciet worden aangeboden en getoetst. In de kernstof van de methode zullen 600 woorden expliciet worden aangeboden: 200 woorden per leerjaar voor alle leerlingen. In de differentiatistof zullen extra relevante (onder andere schooltaal-) woorden worden opgenomen.’ (Ebbers e.a. 1995)

Uitzoeken welke woorden dat dan wel of niet moesten zijn, bleek een bijzonder tijdrovend karwei. Het werd minutieus uitgevoerd voor we startten met de ontwikkeling van de methode. Hieronder staat hoe de selectie van deze woorden werd aangepakt.

‘Om vast te stellen welke woorden in beide methodes (Zebra en Schoolslag) moeten worden aangeboden, is er gebruik gemaakt van een aantal bestaande woordenlijsten, te weten:

- 1 Basiswoordenlijst (Alons & Halewijn, 1992)
- 2 Woorden in het basisonderwijs. 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen (Schrooten & Vermeer, 1994)
- 3 Basiswoordenboek Nederlands (De Kleijn en Nieuwborg, 1987)
- 4 H&H-lijst (Hazenberg, 1994)
- 5 Woordenlijst 12- tot 15-jarigen (Coenen, Olijkan & Sanders, 1992)
- 6 Algemene school- en instructietaalwoordenlijst (Alons, te verschijnen [1996, red.])

We hebben deze lijsten als uitgangspunt gekozen, omdat we een aantal zaken te weten wilden komen:

- van welke woorden je kunt zeggen dat ze een basiswoordschat vormen;
- welke woorden in het basisonderwijs worden aangeboden en je bekend zou kunnen veronderstellen bij Nederlandstalige leerlingen en onderinstromers;
- welke algemene schooltaalwoorden belangrijk zijn voor de leerlingen.

Met deze zes lijsten denken we deze vragen te kunnen beantwoorden. Bovendien zijn door deze lijsten te gebruiken zowel frequentiegegevens (lijst 1, 2, 3, 4 en 6)

als docentgegevens (lijst 5 en 6) bepalend voor de selectie.’ (Bongenaar & Sanders 1995)

Uiteindelijk leverde dat lijsten op waaruit we als ontwikkelaars konden putten voor doelwoorden. Met een code (vo1= algemeen schooltaalwoord, vo2=relatief eenvoudiger doelwoord, vo3=relatief complexer doelwoord, waren de relevante codes voor Schoolslag) werden alle geselecteerde woorden gemarkeerd. Hieronder is een fragment uit deze lijsten opgenomen.

---

invasie, znw, (vo3)  
 inventaris, znw, (vo3)  
 inventarisatie, znw, (vo3)  
 inventariseren, (vo3)  
 investering, znw, (vo3)  
 invloed, znw, (vo1)  
 invloedrijk, (vo3)  
 invoer, znw, (vo3)  
 invulling, znw, (vo3)  
 inwendig (vo2)  
 inwerken (vo3)  
 inwijden (vo3)  
 inwijding, znw, (vo3)  
 inwilligen, (vo3)  
 inwinnen, (vo3)  
 inwonen, (vo3)  
 inzage, znw, (vo3)

---

Illustratie 4.

Onze uitgangspunten qua selectie en aantal doelwoorden bleken niet altijd te rijmen met het uitgangspunt van functioneel aanbod. Soms moesten we vaststellen dat een in alle opzichten geschikte tekst onvoldoende of te moeilijke doelwoorden bevatte. Zeker in het eerste deel van Schoolslag leidde dat helaas soms tot herschrijven van authentieke teksten, terwijl we (vanuit de functionaliteit) er juist naar streefden zoveel mogelijk authentieke teksten op te nemen.

Praktijk

Hieronder staan enkele voorbeelden van de manier waarop de aandacht voor woordenschatuitbreiding is uitgewerkt in *Schoolslag*. Naast het gericht aanbieden van geselecteer-

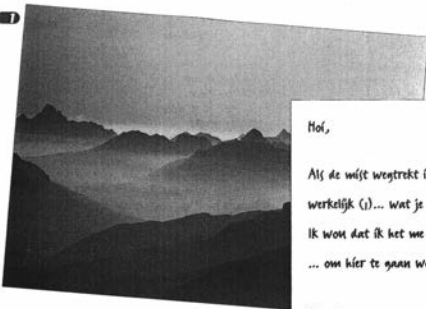
de woorden wordt overigens in *Schoolslag* ook veel aandacht besteed aan strategieën om met onbekende woorden om te gaan en die zonnig te verwerven.

**Opdracht 16** • tweetal •

Je ziet hierna vijf ansichtkaarten. Op elke ansichtkaart staat een tekst. Welk woord hoort waar? Schrijf het cijfer en het woord in je werkmap. Let op: sommige woorden moet je ook in de goede vorm zetten. Gebruik Naslag als je niet precies weet hoe je dat moet doen.

- aangrijpend
- adembenemend
- bezichtigen
- bezienswaardigheden
- bijschrift
- corresponderen
- ervaren
- exotisch
- grootschalig
- inbegrepen
- mysterieus
- nuttigen
- oponthoud
- pension
- reëel
- tafereel
- verbeeldingskracht
- vergezellen
- veroorloven
- naar voren komen

1



Hof,

Als de mist wegtrekt is het werkelijk (1)... wat je ziet. Ik wou dat ik het me kon (2)... om hier te gaan wonen!

Barend

Truus Troelstra  
 Repelsteelstraat 3  
 2453 EH AMSTERDAM  
 NEDERLANDE

2

Dag allemaal,

Mijn voorstelling van Ierland blijkt (3)... te zijn geweest. Het is hier echt zo (4)... Je verwacht telkens dat je een trol of een heks tegenkomt. Het ligt echt niet aan mijn grote (5)... Het is hier werkelijk fantastisch. Tot enei!

Ria

Fam. Broet  
 Gezondheidsstraat 4  
 1098 BF Zoeterwoude  
 The Netherlands



Illustratie 5. Tekstboek *Schoolslag* 1 mhv, (Asscheman e.a. 1998, 298-299)

## Opdracht 17 • tweetal •

Controleer of jullie de woorden uit les 1 en les 2 kennen. Doe het zo:

- ➊ Kies allebei vijf woorden uit de woorden hieronder. Schrijf de woorden op een kladblaadje.

Zorg ervoor dat:

- er rondom elk woord voldoende ruimte is om vier woorden kwijt te kunnen;
- je klasgenoot niet ziet welke woorden je opschrijft.

- |                       |                 |                         |
|-----------------------|-----------------|-------------------------|
| • aangrijpend         | • exotisch      | • het pension           |
| • adembenemend        | • grootschalig  | • reëel                 |
| • bezichtigen         | • inbegrepen    | • het tafereel          |
| • bezienswaardigheden | • mysterieus    | • de verbeeldingskracht |
| • het bijschrift      | • nuttigen      | • vergezellen           |
| • corresponderen      | • ontmaskeren   | • veroorloven           |
| • ervaren             | • het oponthoud | • naar voren komen      |

- ➋ Maak met elk woord een woordveld. Zet er minstens vier andere woorden omheen die er duidelijk mee te maken hebben.
- ➌ Noem om de beurt de woorden uit één woordveld op. De ander moet raden bij welk woord het woordveld hoort.

Illustratie 6. Tekstboek *Schoolslag 1 mhu* (Asscheman e.a. 1998, 301).

### Inhoudsgericht taalverwerven

#### Theorie

Betekenisgericht is een van de uitgangspunten voor de didactiek van een geïntegreerde Nt1/Nt2-methode volgens Nlzeg:

‘Veel meer dan tot nu toe het geval was bij Nederlands, moet de betekenis van teksten centraal komen te staan. Het gaat om negotiation of meaning. [...] Om begrepen te worden moet de inhoud voor de leerlingen interessant of relevant zijn.’ (Meestringa e.a. 1994, 32).

Al in Nlzeg wordt daarom gekozen voor een thematische invulling van de methode. In de ontwikkelrationale is vastgelegd welke onderwerpen mogelijke thema’s zijn: ‘In het eerste jaar hebben thema’s betrekking op schoolvakken, -taken en het schoolleven (zie bijlage 3).’ In die bijlage 3 worden voor jaar 1

als mogelijke thema’s o.a. genoemd: leren, schoolboeken, verleden, ontdekkingen/reizen, ziek/gezond, techniek, vriendschappen, de baas zijn. In de daaropvolgende programma-uitwerking staat:

‘De geordende leerstof is gecombineerd met thema’s die erbij passen. De themakeuze is gebaseerd op: thema’s genoemd in bijlage 3 van de ontwikkelrationale in combinatie met thema’s van vier recente Amerikaanse T2-methoden (voor neveninstromers) voor vergelijkbare leeftijdsgroep (Making connections, Atlas, Building bridges, Junior files) en themasuggesties uit Meestringa e.a., 1994.

- Leerjaar 1: thema’s gerelateerd aan schoolvakken en het schoolleven.
- Leerjaar 2: thema’s gerelateerd aan schoolvakken en het schoolleven, uitgebreid naar onderwerpen die verder af zijn voor leerlingen en meer passen bij



de eigen (kritische) rol van de leerling in communicatie.

- Leerjaar 3: thema's rond onderwerpen die wat verderaf liggen, maatschappijgericht zijn en toekomstgericht. Zeker voor de vbo/mavo-deelmethode betekent dat ook beroeps- en werkgericht.

Bij de verdere invulling van thema's (en situaties) wordt ook aandacht besteed aan peer- en straatsituaties waarin de leerlingen terecht (kunnen) komen en waarin ze nog wel eens niet zo weerbaar zijn als ze zelf wel zouden willen. Bijvoorbeeld brugklasleerlingen worden van de trap geduwd door ouderejaars, een winkeldiefstal, onterecht beschuldigd worden, enz.' (Ebbers e.a. 1995)

In de programma-uitwerking werd in het leerstofoverzicht een koppeling gemaakt tussen de al geselecteerde taaltaken (afgeleid van m.n. de kerndoelen) en thema's. Bij bijvoorbeeld een thema als 'Reizen' ligt de koppeling met de taaltaak 'Een persoonlijke brief schrijven' voor de hand. Het thema 'Verleden' valt zinnig te koppelen aan de taaltaak 'Een schoolboektekst lezen'.

Het kostte ons soms moeite om bij de ontwikkeling van een thema de thematische inhoud even zwaar te laten wegen als de gestelde taaldoelen. De traditie waarin de inhoud van bijvoorbeeld een leestekst feitelijk arbitrair is in het onderwijs Nederlands, speelde ons soms ook parten. Theun Meestringa schreef hierover in een interne notitie:

'In de eerste plaats gaat het om de taaltaken. Om die betekenisvol te laten zijn en de woordenschatverwerving te ondersteunen, is de methode opgezet rond thema's. Dat zijn geen thema's in een ondertussen meer traditionele zin (als projectonderwijs met betrekkelijk brede onderwerpen waaromtrent leerlingen allerhande activiteiten kunnen uitvoeren en die uiteindelijk in muurkranten, tentoonstellingen en dergelijke afgerond worden), maar ook geen thema's zoals in sommige methodes Nederlands, waar de teksten en dergelijke wel alle over bijvoorbeeld 'dieren' of 'vriendschap' gaan, maar waar het verder vrij toevallig is welke dieren aan bod komen en er met het thema zelf niets gedaan wordt. [...] Het gaat er bij die thema's niet om de vorderingen van de leerlingen op het eind vast te stellen en te beoordelen (jij hebt veel geleerd over de ingrepen van de mens in de natuur, een acht!). Wel is het voor de afronding wenselijk of zelfs nodig dat de leerlingen voor zichzelf (in het logboek) nagaan wat ze over het onderwerp geleerd hebben.'

Dankzij dit soort notities en de gesprekken erover in de vergaderingen, lukte het ons gaandeweg meer de ware zin van de koppeling van thema's en taaltaken in te zien en er (dus) gemakkelijker mee overweg te kunnen.

Praktijk

Hieronder zijn enkele voorbeelden opgenomen van de koppeling tussen thema's en taaltaken.

---

## Themadoelen

De leerlingen:

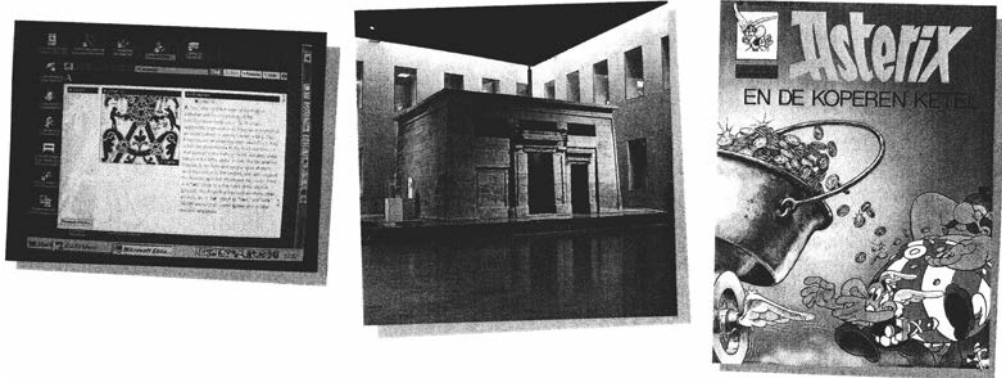
- kunnen aangeven op welke manieren je iets te weten kunt komen over het verleden;
- zijn zich bewust van het verschil tussen heden en verleden en hebben een idee van de rol die de techniek hierin gespeeld heeft.

---

Illustratie 7. Docentenhandleiding Schoolslag 1 mhv (Asscheman e.a. 1998, 88)

### Opdracht 5 • individueel •

- 1 Bekijk de foto's hieronder van drie bronnen die je meer vertellen over het verleden.



- 2 Welke bronnen die iets over het verleden vertellen, ken je nog meer?  
3 In welke bron kun je iets vinden over:  
a het leven van Robin Hood  
b de uitvinding van de telefoon  
c wat voor werktuigen de Romeinen hadden.

---

Illustratie 8. Tekstboek Schoolslag 1 mhu (Asscheman e.a. 1998, 111)

---

### Opdracht 36 • klas •

Denk na over de volgende vragen. Je bespreekt ze daarna met de klas.

- a Welke uitvindingen maken het leven nu anders dan honderd jaar geleden?  
b Wat heeft het vak techniek met uitvindingen te maken?
- 

Illustratie 9. Tekstboek Schoolslag 1 mhu, (Asscheman e.a. 1998, 125)

#### Besluit

We stonden, zoals gezegd, voor een niet geringe opgave. Maar er ligt nu een methode die vernieuwend is. Noties als taakgericht, betekenisgericht, product- en procesgericht taalonderwijs zijn concreet uitgewerkt. Wie

zich afvraagt hoe die er dan in de lespraktijk uit moeten zien, heeft nu voorbeelden en de middelen om dat uit te proberen. Dat is te danken aan het feit dat de mensen en de tijd beschikbaar waren om vertaalslagen te maken van uitgangspunten naar lesmateriaal.

Belangrijk in het hele vertaalproces was dat we een van de auteurs van *Nlzeg* als meedenker in het team hadden. Ook de intensieve samenwerking tussen medewerkers van verschillende ontwikkelinstituten, met elk 'hun eigen wijze en wijsheid' was zeer vruchtbaar.

Een nieuw spel kun je vrijwel nooit in een keer spelen, je moet regelmatig weer even de spelregels erbij pakken. Noodzakelijk, maar niet altijd bevorderlijk voor het spelplezier. Zo hebben wij af en toe gezocht onder de noodzaak om (tussen)producten tegen het licht van de uitgangspunten te houden. Dat moest, om ervoor te waken dat in het eindproduct de oorspronkelijke opvattingen en intenties alleen in het voorwoord van de docenthandleiding herkenbaar zouden zijn. Als we nog meer tijd hadden gekregen, hadden we waarschijnlijk met meer gemak op basis van de gegeven uitgangspunten lesmateriaal kunnen maken. *Schoolslag* en het ontwikkelen ervan zijn stappen in het vertaalproces van theoretische noties naar bruikbare middelen in de lespraktijk dat (hopelijk) niet stopt. In elk geval niet voor ons.

#### NOTEN

1. Dit artikel is geschreven naar aanleiding van een posterpresentatie op de Aneladag op 19 mei 2000.

2. De 'directe' en 'indirecte' taalleerstrategieën van Oxford (1990) worden in *Nlzeg* respectievelijk als taalleer- en taalgebruiksstrategieën aangeduid. Volgens Oxford zijn de diverse categorieën onderling sterk met elkaar verbonden en ondersteunen de verschillende strategieën elkaar. 'Classification conflicts are inevitable.' (Oxford 1990, 17). In *Nlzeg* wordt dus een veel ruimere opvatting van taalgebruiksstrategieën gehanteerd dan alleen compensatiestrategieën die je gebruikt als je taalkennis tekort schiet.

#### LITERATUUR

Alons, L., & Halewijn, E. (1992). *Basiswoordenlijst*. Amsterdam: UvA, ITTA.

Alons, L. (1996). *Algemene school- en instructietaalwoordenlijst*. Amsterdam: UvA, ITTA.

Asscheman, M., Bakker C., Bienfait, N., Bots, R., Ebbers, D., & Sanders, M. (1998). *Schoolslag. 1 mhv*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Asscheman, M., Bakker C., Bienfait, N., Bots, R., Ebbers, D., & Sanders, M. (1998). *Schoolslag. 1 vm*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Asscheman, M., Bakker C., Bienfait, N., Bots, R., Sanders, M., & Tuinder, M. (1999). *Schoolslag. 2 hv*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief

Asscheman, M., Bakker C., Bienfait, N., Bots, R., Ebbers, D., Sanders, M., & Tuinder, M. (1999). *Schoolslag. 2 vm/vmbo*, Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Asscheman, M., Bakker C., Bienfait, N., Bots, R., Ebbers, D., Sanders, M., & Tuinder, M. (2000). *Schoolslag. 3 hv*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Asscheman, M., Bienfait, N., Ebbers, D., Kamp, M., Molendijk, M., Sanders, M., Torre, J. de la, & Tuinder, M. (2000). *Schoolslag. 3/4 vmbo*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Bongenaar, S., & Sanders, M. (1995). *Woordenschatselectie: begin- en eindniveau, vooronderzoek woordselectie t.b.v. basisleergang NT2 en geïntegreerde methode NT1/NT2*. Interne notitie t.b.v. *Schoolslag/Zebra*.

Chamot, A.U., O'Malley, J.M., & Küpper, L. (1992). *Building Bridges. Content and learning strategies for ESL*. Boston (MA).

Coenen, M., Olijkan, E., & Sanders, M. (1992). *Woordenlijst 12- tot 15-jarigen*. Rotterdam: Het Projectbureau.

Ebbers, D., Hout, A. van der, Meestringa T., Reitsma, F., & Sanders, M. (1995). *Nt2/Nt1-methode Nederlands voor de basisvorming, Programma-uitwerking en ontwikkelwerkwijze*, (interne notitie).

- Hacquebord, H. (1998). Samenwerkend woorden leren als vorm van content based language learning; een succesvolle aanpak? *TTWiA* 1, 63-71.
- Hazenberg, S. (1994). Een keur van woorden. *De wenselijke en feitelijke receptieve woordenschat van anderstalige studenten*. Academisch proefschrift. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Hout, A. van der & Ebbers, D. (1994). *Ontwikkelrationale, op weg naar een geïntegreerde Nt2/Nt1-methode Nederlands voor de basisvorming* (interne notitie).
- Kessler C., Lee, L., McCloskey, M.L., Quinn, M.E., & Stack, L. (1994) *Making connections. An integrated approach tot learning English*. Deel 1, 2. Boston (MA).
- Kleijn, P. de, & Nieuwborg, E. (1987). *Basiswoordenboek Nederlands*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Meestringa, T., Hacquebord, H., Hajer, M., Linden, T. van der, Verbeek, J., & Witte, T. (1994). *Nederlands zonder etnische grenzen, een onderzoek naar de gewenste inhoud van een leerplan en een leergang voor geïntegreerd eerste- en tweedetaalonderwijs in het voortgezet onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Nunan, D. (1995). *Atlas. Learning-Centered Communication*. Deel 1, 2, 3. Boston (MA): Heinle & Heinle.
- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R.L., & Cohen, A.D. (1993). *Language learning strategies: research, update and ESL classroom implications*. *TESOL Journal*, 1992/1993, winter, 18-22.
- Oxford, R. L. & Scarcella, R.C. (eds.) (1995). *Tapestry*. Boston: Ma, Heinle & Heinle
- Parreren, C.F. van (1988). *Ontwikkelen onderwijs*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Schrooten, W., & Vermeer, A. (1994). *Woorden in het basisonderwijs. 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen*. Tilburg: University Press.
- Timmermans, R. (2000). *De ontwikkeling van de methoden Schoolslag en Zebra, Leerervaringen voor toekomstige ontwikkelprojecten*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Verbeek, J. (1993), *Bouwstenen voor de basisvorming: een leerplan Nederlands*. Groningen: Wolters-Noordhoff.