

«juf, ik weet niet wat te zeggen...»

een paar overwegingen in verband met
spreekvaardigheidsstimulering

NORA BOGAERT & LUCIENNE PAREYNS

Wie werkt met migrantenkinderen in de Nederlandse les zal ongetwijfeld vaak met de handen in het haar zitten. Eén van de grootste bekommernissen betreft misschien wel de spreekvaardigheid van deze leerlingen, omdat hierop in het dagelijkse leven en in de schoolsituatie het meest een beroep wordt gedaan. Een voldoende ontwikkelde spreekvaardigheid in het Nederlands is dan ook een essentiële voorwaarde tot integratie en emancipatie.



Ok over de spreekvaardigheid van Belgische jongeren wordt trouwens zeer dikwijls steen en been geklaagd. Redenen genoeg dus om op zoek te gaan naar mogelijkheden en vormen om de zaak wat op te krikken. De directe aanleiding tot die speurtocht was een afspraak die in de loop van april '88 gemaakt werd door de leden van de Werkgroep Nederlands 2de Taal van het EG-pilootexperiment om ideeën en ervaringen uit te wisselen omtrent deze problematiek. Wat hier volgt is dus voor een groot deel het resultaat van collectieve bedenkingen.

Enkele draken...

Hoe kunnen we de spreekvaardigheid van de leerlingen bevorderen?

Als u het ons vraagt: liever niet door het organise-

ren van spreekbeurten. Een leerling komt wat vertellen (1) omdat het moet (2) aan een gezelschap dat vooral oor heeft voor de manier waarop de boodschap gebracht wordt: al bij al geen erg natuurlijke en bovendien een bedreigende situatie... Monologen kunnen natuurlijk in het dagelijkse leven wel voorkomen, maar zeer zelden onder de vorm die in de spreekbeurt wordt aangewend. Klasdiscussies? Ja, maar niet om het even welke. Ten eerste lijkt discussie om de discussie ons een weinig zinvolle bezigheid: in het dagelijkse leven worden discussies toch ook maar gevoerd in functie van het doel, meestal het nemen van een bepaalde beslissing (b.v. de keuze van een televisieprogramma, de aankoop van een produkt). Ten tweede is het niet altijd even simpel een onderwerp te vinden waarover iedereen kan meepraten of dat iedereen interesseert, zeker niet in een multi-etnische klas. Weinigen voelen zich dan ook geroepen om het woord te nemen.

Houden we het dan maar bij vraag-en-antwoord-activiteiten en bij praatjes bij plaatjes ? Die zijn inderdaad onontbeerlijk. Maar bedenken we dan wel dat enerzijds het produceren van losse zinnen niet automatisch leidt tot spreekvaardigheid, hoogstens worden de leerlingen wat meer bedreven in het realiseren van klanken of intonatie, en in het gebruik van de juiste woordvolgorde of de juiste grammaticale regels. Anderzijds is het ook zo dat praatjes-bij-plaatjes-werk meestal bijzonder weinig motiveert (tenzij de plaatjes zelf «prikkelend» genoeg zijn) omdat het element «nieuwe informatie» in deze context achterwege blijft. Het aspect ongekendheid is echter kenmerkend voor dagelijkse (lees : authentieke) communicatie : toehoorders weten immers niet op voorhand wat de spreker gaat vertellen, en kunnen dus ook niet voorbereiden wat zijzelf in reactie hierop zullen zeggen. Wat te doen ?

Vertrekkend van voorgaande bedenkingen is het best mogelijk een aantal voorwaarden te formuleren waaraan een spreekvaardigheidsactiviteit zal moeten voldoen om te kunnen leiden tot effectieve spreekvaardigheid.

(1) De activiteit moet relevant zijn voor het functioneren van de leerlingen in de maatschappij en de school-/klasgemeenschap. Je moet hen geen dingen laten doen die ze buiten de school niet ten uitvoer hoeven te brengen, tenzij het natuurlijk om «didactische» activiteiten gaat die de spreekvaardigheid op een adequate manier onderbouwen.

(2) De spreesituatie in de klas moet de spreesituatie in het dagelijkse leven zo dicht mogelijk benaderen, d.w.z. dat het spreken, net zoals in het werkelijke leven, een middel moet zijn om een bepaald doel te verwezenlijken. Er moet m.a.w. een spreekbehoefte in de leerlingen aanwezig zijn, en die hangt niet alleen samen met hun interesse voor een bepaald gespreksonderwerp of met de aansluiting ervan op hun leefwereld. Spreekbehoeften hebben veeleer te maken met een noodzaak tot spreken als gevolg van de situatie waarin je verkeert. We verklaren ons nader.

Spreekbehoeften in de klas

Wanneer voel je de behoefte om te praten ?

Je wil iets kwijt om je te kunnen afreageren, je wil een ander op de hoogte brengen van iets, hem je standpunt duidelijk maken of van hem iets te weten komen. Je wil dat die ander iets voor je doet of dat hij je mening gaat delen. Je wil met hem van gedachten wisselen over de beste manier om samen een opdracht uit te voeren. Je wil praten om je kennis te laten blijken of je zin voor creativiteit. Dit zijn slechts enkele van de vele mogelijkheden, maar we hebben ze gekozen precies omdat ze goed te rijmen vallen met de realiteit van school en klas.

Want als dit soort behoeften niet natuurlijk aanwezig zijn in de klas (het meedelen, beoordelen of bespreken van bepaalde voorvallen of conflicten, uitzonderlijke gebeurtenissen of gemeenschappelijke belevenissen in en uit de school) dan is het zeker goed mogelijk je didactische trukkendoos boven te halen en de leerlingen in zodanige situaties te plaatsen dat in elk van hen de behoefte tot spreken ontstaat.

We zetten een paar mogelijkheden op een rijtje :

(1) Geef de leerlingen in kleine groepen of in paren een opdracht die ze samen moeten uitvoeren of een probleem dat ze samen moeten oplossen, maar kies de taak zo uit dat uitgebreid overleg en eventueel discussie tussen de leden van de groep absoluut noodzakelijk is.

(2) Geef aan de groep een opdracht die pas uitgevoerd kan worden als de verschillende gegevens die in de groep her en der verspreid zitten, eerst samengevoegd worden. Of geef een opdracht aan één lid (of eventueel aan meerdere leden) van de groep en onontbeerlijke informatie aan de andere leden, waarbij die informatie eerst door de uitvoerder moet verzameld worden voor hij tot actie kan overgaan. In beide gevallen creëer je een informatiekloof (de één heeft de informatie wel, de ander niet) zoals die zich in het werkelijke leven voor-

doet.

Een competitieve (om ter meest, om ter vlugst, om ter knapst) of ludieke aanpak (de opdrachten zijn grappig en niet banaal, de activiteit wordt opgevat als een spel) kan het motiverend effect van de praaties alleen maar verhogen.

Een handvol concrete uitwerkingen

Overleg en discussie

Zoals gezegd gaat het in dit soort activiteiten om taken die de leerlingen gemeenschappelijk, in kleine groepen of paren, moeten uitvoeren en waarvoor onderling overleg of rechtvaardiging van standpunten noodzakelijk of wenselijk is. De omvang van de verbale inbreng hangt natuurlijk af van de aard van de opdracht, en een aanpassing aan het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen is dan ook goed mogelijk.

De hiernavolgende lijst van opdrachten die om overleg vragen, is verre van volledig. We hebben alleen die opdrachten geselecteerd die een uitgebreid beroep op taal min of meer garanderen.

WAT HOORT HIER NIET THUIS ?

In een reeks woorden die met elkaar te maken hebben zit een «indringer» verstoppt. Iedere leerling voor zich spoort die op en argumenteert zijn keuze naar de andere leden van de groep toe. De groep tracht dan een consensus te bereiken en legt die aan de klas voor. Het komt er voor de leerkracht op aan reeksen te voorzien waar de indringer niet zo evident is, ofwel omdat verschillende criteria kunnen gehanteerd worden, ofwel omdat er nogal wat denkwerk bij de beslissing komt kijken.

Een discussie-bevorderende reeks is bijvoorbeeld paard - kat - muis - kameel - leeuw - koe

omdat elk van de dieren uiteindelijk als een indringer kan beschouwd worden: het paard omdat het het enige dier is waarmee sport wordt bedreven, de kat omdat ze de enige is die melk drinkt, de muis omdat ze het enige schadelijke dier is, de kameel omdat hij in de woestijn leeft, de leeuw omdat hij carnivoor is, en de koe omdat ze een kuddedier is

(zie Ur 1981, 49).

Reeksen die hersenwerk vergen, en dus waarschijnlijk aanleiding geven tot een reeks probeersels vooraleer de juiste oplossing geformuleerd wordt, zijn o.a.

vinger - bloed - hart - oog - spier - tong

rustig - boos - verlegen - bescheiden - vlug - elegant

roepen - fluisteren - gillen - huilen - schreeuwen

zeggen - antwoorden - vragen - groeten - uitroepen

beleefdheid - schoonheid - bescheidenheid - vriendelijkheid

Voor beginners zijn er natuurlijk eenvoudigere reeksen te bedenken, zoals

auto - fiets - trein - bus

zwemmen - fietsen - lopen - vliegen

zeggen - spreken - luisteren - schrijven

spreken - roepen - zwijgen - fluisteren - zingen

boom - struik - bloem - onkruid - plant - gras

telefoon - krant - radio - televisie

die echter geen van alle een voor de hand liggende oplossing hebben.

Variant :

In plaats van met reeksenwoorden zou ook kunnen worden gewerkt met afbeeldingen. De leerlingen moeten dan een antwoord vinden op de vraag welk object of welke persoon niet thuishoort op de afbeelding (in casu een tafereel) of in een reeks van aparte afbeeldingen.

Deze variant is waarschijnlijk meer bruikbaar op beginnersniveau omdat de oplossingen doorgaans evident zijn.

Organisatie :

Paarsgewijze werking is in dit geval misschien te beperkend, omdat in het beste geval slechts twee meningen met elkaar geconfronteerd kunnen worden. Iets grotere groepen (vier tot vijf) zijn dan ook efficiënter. Als alle groepen dezelfde opdracht krijgen, wordt ook nog ruimte gecreëerd voor een gedachtenwisseling op klasniveau.

WAT HOORT WAAR ?

In een lange reeks woorden moeten twee of meer categorieën aangebracht worden. Iedere leerling

voor zich doet een poging tot classificatie en verantwoordt zijn keuze naar de groep toe. De groep tracht een consensus te bereiken en legt die aan de klas voor.

Geeft de leerkracht de criteria voor classificatie zelf op, dan komt het er op aan de reeks van woorden zo op te stellen dat het toewijzen van een woord aan een bepaalde categorie toch nog wat discussie vergt. Criteria van subjectieve aard (goed/slecht of positief/negatief voor b.v. een reeks karaktertrekken, en nuttig/overbodig voor een reeks voorwerpen) zullen allicht meer discussie uitlokken dan de objectieve criteria natuurlijk/door de mens gemaakt voor een verzameling produkten. Laat de leerkracht de keuze van de criteria aan de leerlingen over, dan wordt nog meer ruimte geschapen voor overleg en discussie, vooral als de leerkracht erin slaagt reeksen te ontwerpen die volgens verschillende criteria kunnen worden opgedeeld, of als de criteria niet zo evident zijn. Ur 1981 stelt o.a. een reeks voor waarin de woorden (muus, olifanten, knoop, spin, zakmes, koeien, huis, berg, diamanten, geld, toren, papier, kudde enz.) kunnen gegroepeerd worden volgens 3 criteria: klein/groot, levend/levenloos en meervoudig/enkelvoudig (Ur 1981, 51).

Reeksen die wat denkwerk en dus waarschijnlijk overleg vergen, zijn o.a.

*zitten - rijden - lopen - voelen - zien - slapen - kijken
- blijven - bloeden - zweten - geeuwen (actief/niet-actief handelen)*

*daarvoor - ertussen - daarna - straks - eruit - ginder
- gisteren - eronder - hier - morgen (tijdsbepaling/
plaatsbepaling)*

*vriendelijk - beleefd - zwantharig - mager - blozend
- behulpzaam - verzorgd (uiterlijke aspecten/karaktertrekken)*

Variant :

De omgekeerde werkwijze is eveneens mogelijk. De leerkracht geeft zelf de classificatiecriteria aan (groot/klein, moeilijk/gemakkelijk, concreet/abstract enz.), levert eventueel een aantal voorbeelden, en draagt de verschillende groepen op zoveel mogelijk woorden te vinden die in de opgegeven categorieën thuishoren.

De kans op discussie wordt dan wel kleiner door-

dat mogelijkheden tot controversen aan het toeval (de inbreng van de leerlingen) worden overgelaten, tenzij de leerkracht ook «meespeelt» en af en toe, in de verschillende groepen, een controversieel woord «lost».

Organisatie :

Net als bij de voorgaande activiteit lijkt werken in groepen van vier tot vijf man produktiever dan in kleinere groepen. Ook hier is een einddiscussie op het niveau van de hele klasgroep een zinvolle afronding van de activiteit.

HOE LOSSEN WE DAT OP ?

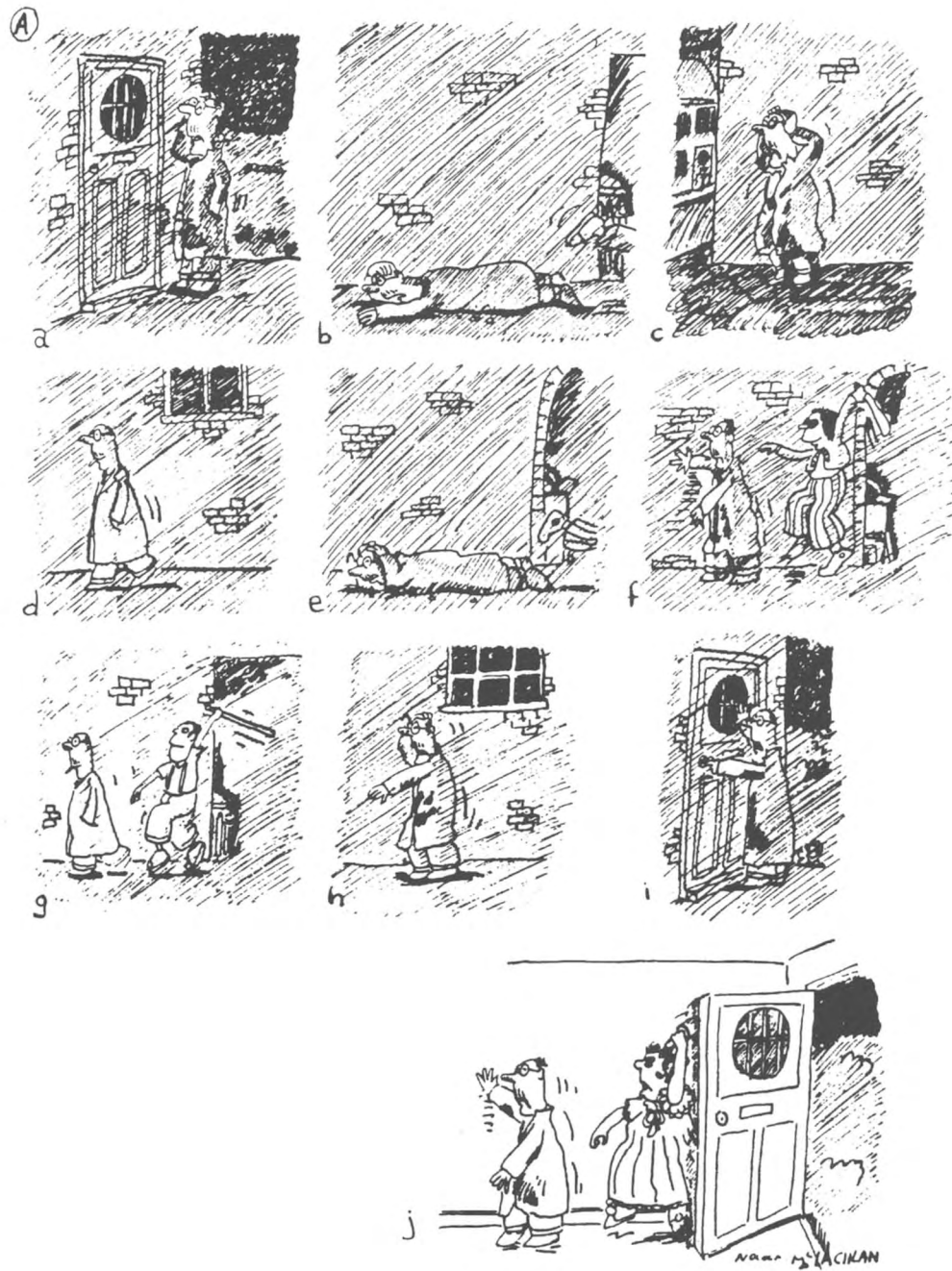
(1) De «restauratie» van een beeldverhaal

Een beeldverhaal wordt op voldoende exemplaren gekopieerd en verknipt in afzonderlijke afbeeldingen. Iedere leerling krijgt zo'n verknipte set en moet hiervoor een goede volgorde uitwerken. Ieder voorstel wordt aan de groep voorgelegd, en wel «verbaal» (dus niet door louter tonen), waarna de groep al dan niet tot een consensus komt (soms zijn verschillende volgorden inderdaad mogelijk). De voorstellen van elke groep kunnen dan eventueel in de hele klasgroep besproken worden.

Alle beeldverhalen waardoor een duidelijke rode draad van chronologische (zie strip C) of oorzakelijke aard loopt, komen hiervoor in aanmerking. We verwijzen hier naar de dagbladpers (voor korte strips) en naar de gekende 1- of 2-bladzijdenstrips als Kwik en Flupke, Garfield, Mafalda, De familie Snoek e.d.

Voor gevorderde leerlingen is het ook hier weer nuttig om strips te vinden die vatbaar zijn voor verschillende «reconstructies» of waarvoor de oplossing niet zonder meer voor de hand ligt. In strip A (oplossing : d, g, b, h, f, e, c, a, i, j) moet je bijvoorbeeld goed letten op subtiele verschillen (vergelijk o.a. a en h, b en e) om tot de correcte oplossing te komen.

Strip B (oplossing : d, f, g, b, a, c, e) veronderstelt een logische redenering, want de geit mag nooit bij de wolf achterblijven en de kool niet bij de geit. Dit soort strips zijn niet makkelijk te vinden. Het verhaal hoeft niet persé zo geraffineerd te zijn, omdat



de verplichting tot praten toch al bestaat, nl. bij het voorleggen van de oplossing.

(2) «Lay-out»-problemen

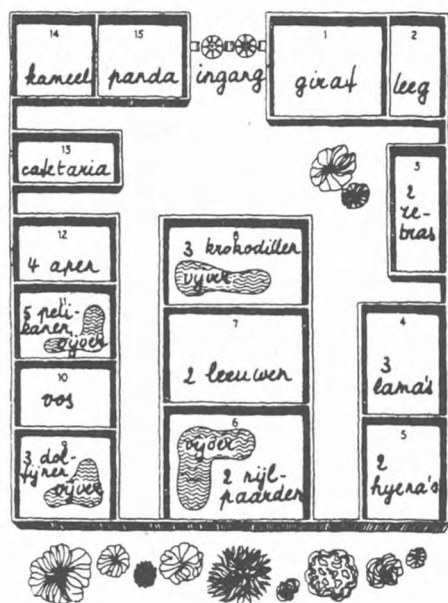
Aan een verzameling mensen of dieren moet een woon- of zitplaats toegekend worden, rekening houdend met een aantal factoren die het samengaan of gescheiden houden van sommige elementen bepalen. Meerdere oplossingen zijn eventueel mogelijk en soms moeten, net zoals in het werke-

lijke leven, compromissen gezocht worden.

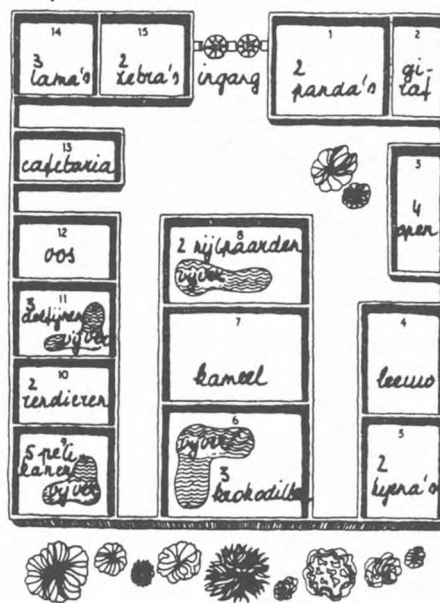
Uit Ur 1981 halen we (eens te meer !) een voorbeeld om het procédé te verduidelijken.

De verdeling van de hokken in de Zoo voldoet niet langer, want

1. De giraf krijgt binnenkort een jong en heeft dus rust nodig.
2. Eén van de twee leeuwen is gestorven.
3. Als kleine kinderen de Zoo binnenkomen, kijken ze recht tegen het hok van de krokodillen aan en



mogelijke oplossing:



daar houden ze niet van.

4. Er is pas een nieuw pandabeertje aangekocht.

5. De apen maken zoveel lawaai dat de andere dieren onrustig worden.

6. De geur die de kameel verspreidt, is nogal onaangenaam.

7. Leegstaande hokken zijn geen mooi gezicht.

8. Roofdieren zitten beter niet in de nabijheid van hun natuurlijke prooiën.

9. Er is geld beschikbaar voor de aankoop van ofwel twee wolven, ofwel vier flamingo's ofwel een koppel rendieren.

Elke leerling krijgt een blad met bovenstaande informatie en plattegrond, en een blanco plattegrond voor de oplossing. Om iedereen de kans te geven ideeën te opperen, kan een moment van individuele reflectie voorzien worden. Vrij vlug kan dan tot groepswork overgegaan worden.

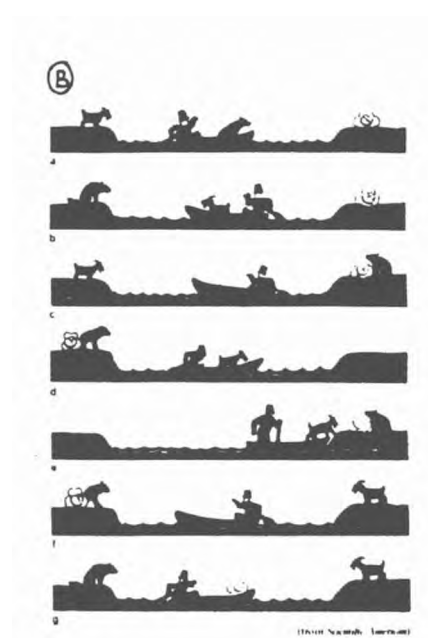
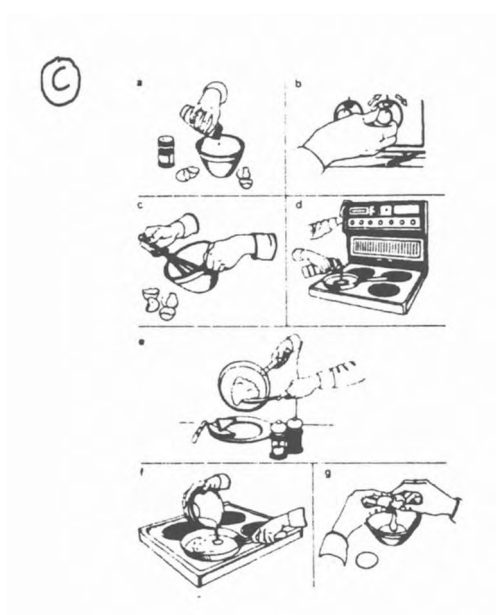
Belangrijk is dat de leerkracht voor zichzelf ook een oplossing heeft uitgewerkt zodat hij/zij alle implicaties van de aangegeven beperkingen goed

doorheeft, en de groepen eventueel attent kan maken op bepaalde onverenigbaarheden.

Na een 20-tal minuten kan dan de klasdiscussie op gang gebracht worden, eventueel door één van de groepen zijn oplossing op het (voorbereide) bord of een overheadprojector-blad uit te laten tekenen.

Variant :

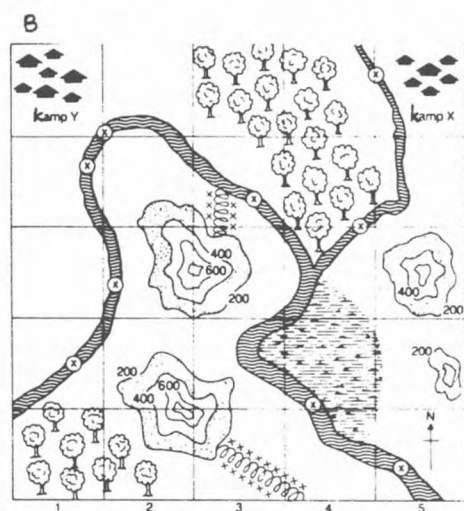
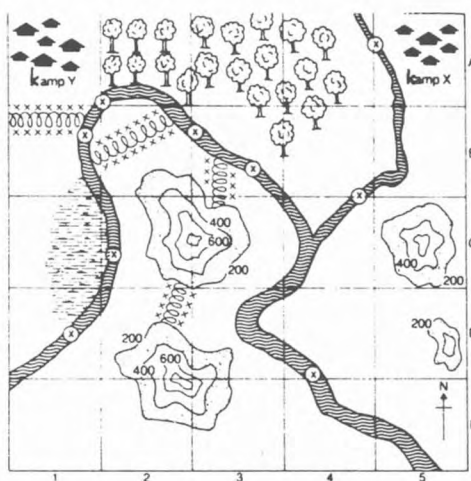
Een soortgelijk zoekproces zou opgezet kunnen worden voor het verdelen van de plaatsen in een ingebeeld klaslokaal met ingebeelde leerlingen, waarbij sommige leerlingen bepaalde plaatsen niet mogen innemen omwille van bepaalde karaktertrekken of lichamelijke condities (te groot, te klein, slechtziend) en bepaalde patronen gerespecteerd moeten worden (het al dan niet samenplaatsen van jongens en meisjes, goede en zwakke leerlingen, Vlamingen en migranten). Een «natuurlijke» discussie over de situatie in de eigen klas kan hieruit voortvloeien : een kans voor intercultureel onderwijs ?



(3) «Zij konden niet bij elkaar komen...»

Deze activiteit bestaat eigenlijk uit twee fasen. De leerlingen plegen overleg voor het oplossen van een probleem, maar daartoe dienen ze eerst de nodige informatie uit te wisselen, zonder daarbij in elkaars kaarten te kijken (letterlijk en figuurlijk). Leerling A beschikt over een kaart 1 waarop een aantal obstakels zijn aangegeven, en wordt verondersteld zich in kamp X te bevinden. Leerling B beschikt over de kaart B met deels gelijke, deels

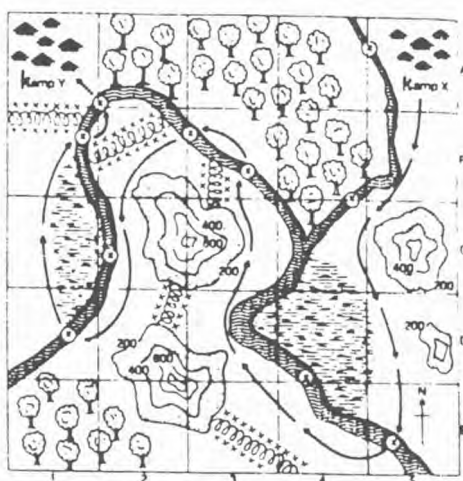
aanvullende gegevens, en bevindt zich in kamp Y. Via een zogenaamd radiografisch contact dienen de gegevens samengevoegd te worden. Die informatie kan dan gebruikt worden om de meest aangewezen of de enig mogelijke route van kamp X naar kamp Y uit te stippelen (uit Littlewood 1981, 32 e.v.). Werken in paren lijkt in dit geval het meest aangewezen, tenzij de leerkracht zich voelt geroepen het aantal verschillende kaarten op te drijven en meer dan twee verschillende versies uit zijn mouw kan schudden.



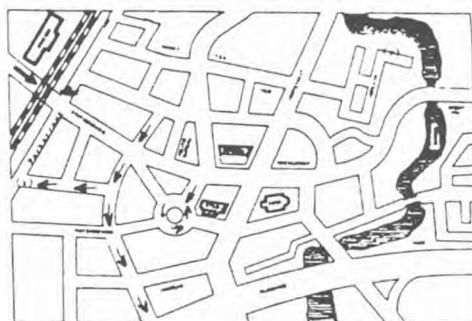
- = woud - niet betreden :
gevaarlijke dieren en mijnen
- = moeras - ontoegankelijk
voor manschappen en voertuigen
- = heuvel - niet betreden :
zwaar bewaakt door de vijand
- = prikkeldraad en schrikdraad -
vermijden
- = doorwaadbare plaats -
enkel hier rivier oversteken

- = woud - niet betreden :
gevaarlijke dieren en mijnen
- = moeras - ontoegankelijk
voor manschappen en voertuigen
- = heuvel - niet betreden :
zwaar bewaakt door de vijand
- = prikkeldraad en schrikdraad -
vermijden
- = doorwaadbare plaats -
enkel hier rivier oversteken

Mogelijke oplossing :



Je wil je vriend bezoeken in de Hoflaan maar je bent niet zeker van de weg die je moet volgen. Je kent de stad wel, maar weet niet hoe het zit met éénrichtingsverkeer en zo. Je belt vanuit een telefooncel in de Parkstraat (1)



→ éénrichtingsverkeer (in de richting van de pijl)

≠ wegwerkzaamheden

Variant :

Deze activiteit hoeft niet noodzakelijk zo militairistisch getint te zijn. De leerlingen zouden elkaar ook kunnen consulteren in verband met de kortste route van een bepaald punt in de stad naar een ander punt, waarbij elk van de betrokkenen weer beschikt over een stadsplan met deels verschillende, deels overlappende gegevens, over éénrichtingsverkeer, wegwerkzaamheden e.d. die de doortocht per fiets/ auto onmogelijk maken.

Je woont in de Hoflaan. Vanmiddag komt een vriend op bezoek. Plots rinkelt de telefoon...



→ éénrichtingsverkeer
(in de richting van de pijl)

≠ wegwerkzaamheden

□ braderie (je kan niet door de voorstraat rijden, de weg oversteken kan wel)

Overbruggen van een informatiekloof

Informatiekloof-activiteiten gaan uit van het principe dat één of meer van de gespreksdeelnemers door vraagstelling bepaalde informatie van de ander(en) moeten te weten komen.

WAT/WIE ZIT ER IN MIJN HOOFD ?

Traditionele raadspelletjes in de trant van het bekende portretspel zijn gebaseerd op het principe van de informatiekloof : welk voorwerp, welk beroep, welke handeling, welke persoon heb ik/ hebben wij in gedachten ?

Organisatie :

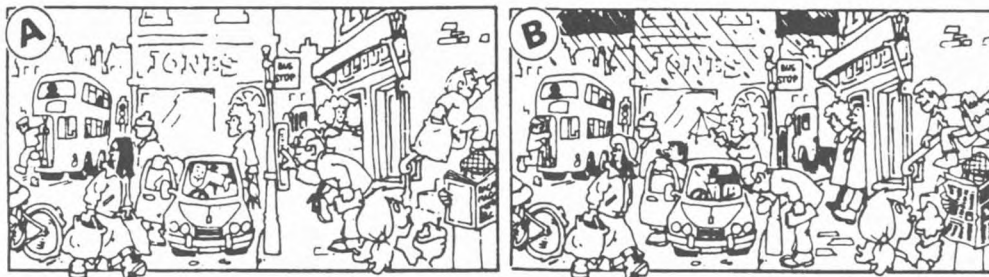
Ur 1981 stelt de volgende organisatorische mogelijkheden voor : (a) alle deelnemers min één zijn raders en moeten door het stellen van vragen aan de «weter» (de leraar of de leerling) de oplossing vinden ; (b) slechts één leerling is de rader en de wetters moeten om de beurt en zoveel mogelijk uitspraken doen over het te raden element. Eén rader vragen laten stellen aan de hele groep, die dan ongeveer in koor met ja of nee moet antwoorden (zoals dat in het eigenlijke portretspel de gewoonte is) houdt een besnoeiing op de praatgelegenheid in, en is daarom minder doeltreffend.

Raadspelletjes kunnen klassikaal gespeeld worden of in groep (door b.v. telkens een ander lid van de groep een briefje te laten trekken uit een gemeenschappelijke «hoed», de groep de geraden briefjes te laten houden en de niet geraden terug te laten leggen, en na verloop van een bepaalde tijd na te gaan welke groep de meeste briefjes heeft verzameld). Ze zijn realiseerbaar op alle niveaus doordat de keuze van het thema afhankelijk kan worden gemaakt van de leeftijd en de taalvaardigheid van de leerlingen.

FOUT GEKOPIEERD

Iedereen kent wel het spelletje van de zeven (of tien of twaalf) fouten uit de krant, waar de verschillen tussen twee afbeeldingen moeten worden opgespoord. Voor het inoefenen van bijvoorbeeld de plaatsbepalingen of de trappen van vergelijking wordt dit spelletje in de klas wel vaker gebruikt.

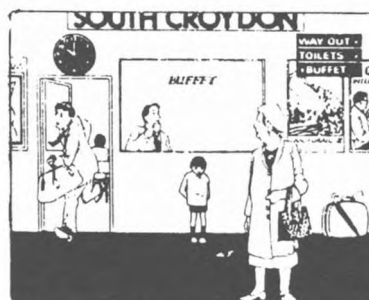
Met een kleine aanpassing kan het als een volwaardige spreekactiviteit opgezet worden. De leerlingen werken in paren. Leerling A van elk paar krijgt de zogenaamde originele versie van een afbeelding in handen, leerling B de versie die zogenaamd fout is gekopieerd. Ze zien elkaars afbeelding niet en moeten toch de fouten op het spoor komen, door de eigen afbeelding systematisch te beschrijven. Eventueel kan hen opgelegd worden de afwijkingen eens duidelijk neer te schrijven (de schrijfvaardigheid komt dan ook aan bod). Enkele bruikbare plaatjes uit verschillende hoeken



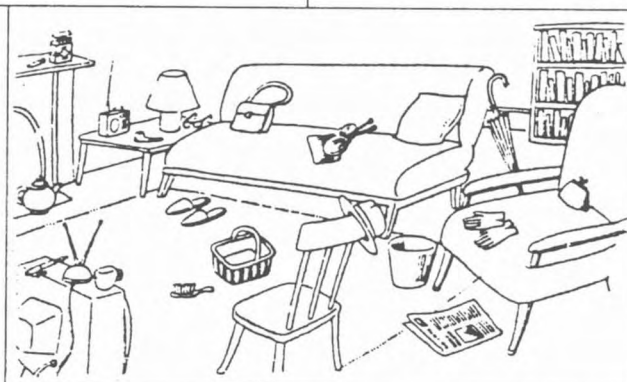
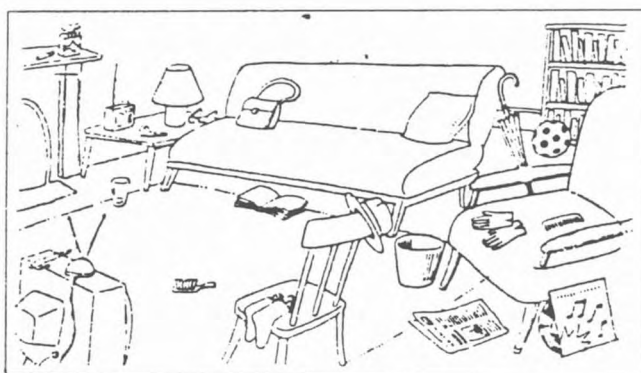
(Uit R.Gairns/S.Redman)



(Uit F.Klippel)



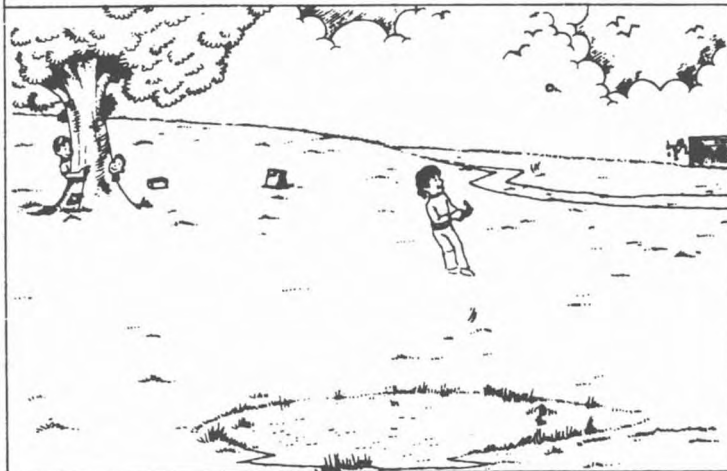
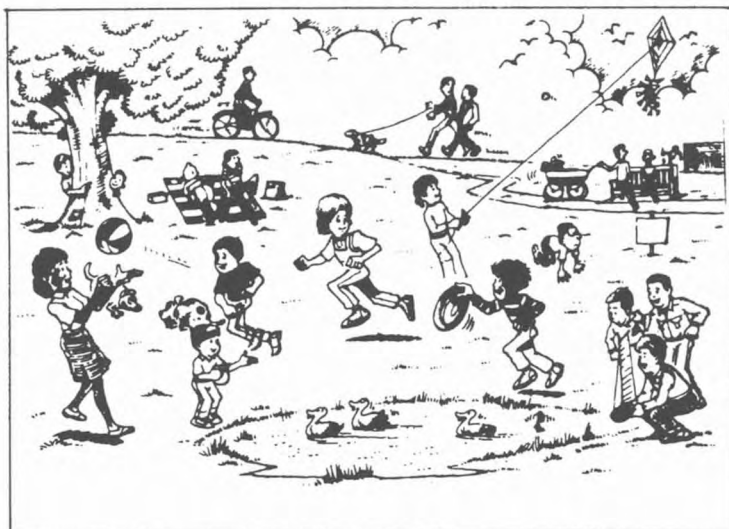
(Uit P.Ur)



PARTNER PUZZLE

De leerlingen worden in paren opgedeeld. Leerling A van elk paar krijgt de originele versie van een afbeelding, die voor de partner verborgen moet blijven, en leerling B krijgt de onvolledige versie. Leerling A moet leerling B vertellen hoe de stukken dienen gelegd te worden, maar zonder dat hij/zij ziet hoe leerling B de opdracht uitvoert. Grote en drukke afbeeldingen genieten natuurlijk de voorkeur. Goed voor het oefenen van een beschrijvend taalgebruik!

Een voorbeeld :



WIE HEEFT WAT IK ZOEK ?

De leerlingen werken in groepen van vijf. Vier leerlingen hebben een verschillende (maar bij voorkeur gelijkaardige) afbeelding in hun bezit. De vijfde leerling heeft een kopie van één van die vier afbeeldingen. Hij beschrijft zijn afbeelding met de nodige nauwkeurigheid en richt zich dan tot één van zijn partners met de vraag of die soms dezelfde afbeelding in handen heeft. Is dat niet het geval, dan moet de aangesproken partner zijn afbeelding beschrijven om te bewijzen dat hij een andere heeft.

Dit gaat zo door tot de eigenaar van de bewuste afbeelding gevonden is. Met afbeeldingen van personen zou het spel gespeeld kunnen worden in de vorm van een zoektocht naar een bepaalde persoon :

«Ik zoek mijn oma, vriend(in), broer, zus. Ze/hij ziet er zo uit (...). X, heb je ze/hem niet gezien ?»

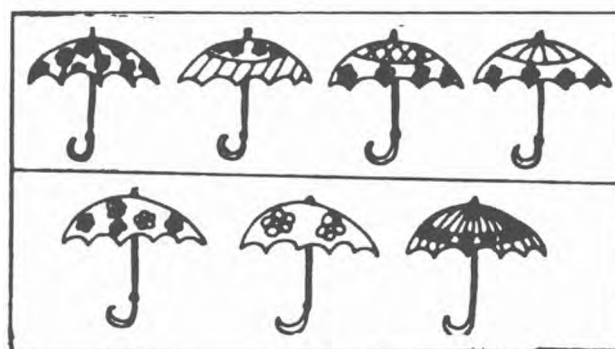
Antwoord : «Nee, ik heb alleen iemand gezien die er zus en zo (beschrijving van eigen afbeelding) uitziet.»

Of : «Ja, ze/hij ziet er toch zus en zo (beschrijving uit, nietwaar ?»



Met afbeeldingen van op elkaar gelijkende voorwerpen zou het spel kunnen worden gespeeld alsof

de leerlingen zich op het bureau van verloren voorwerpen bevinden en op zoek zijn naar hun eigendom.



Op naar de chaos ?

De activiteiten die we voorstelden, zijn doorgaans opgevat voor groepswork of voor paarsgewijze werking. Dat heeft enorme voordelen in verband met de mogelijkheden tot participatie, want elke leerling krijgt meer tijd toegemeten dan in klassikale werkvormen en zal minder geremd (en meer gedwongen) zijn om het woord te nemen.

Aan de andere kant geeft de leerkracht een stuk van zijn controlemogelijkheden prijs doordat hij/zij niet overal tegelijk kan zijn en dus o.a. geen totaalbeeld heeft van welke fouten de leerlingen maken, wat ze wel en niet kunnen uitdrukken.

*Nora Bogaert en Lucienne Pareyns
p/a Pedagogisch Didactisch Centrum
voor Migranten
Thonissenlaan 17-19
3500 Hasselt*

NOOT

Dit artikel verscheen in Prikbord, Tijdschrift voor onderwijs aan migranten in Vlaanderen, januari

1989. Het is een initiatief van het Pedagogisch Didactisch Centrum voor Migranten van de Provincie Limburg (tel. 011/22.11.34 of 011/22.67.11).

BIBLIOGRAFIE

- 40 communicatieve spelletjes voor Nederlandse taallessen. De Poort Beraber, 1987.
- Bogaert, N. : Teugels los of teugels vast ? Of hoe je vrije taalvaardigheidsactiviteiten toch onder controle houdt. In : Prikbord, 1989, nr.2, p.12-17.
- Gairns, R. & Redman, S. : *Working with Words*. Cambridge University Press, 1986.
- Klippel, F. : *Keep Talking*. Communicatieve Fluency Activities. Cambridge University Press, 1984.
- Lewis, M. : *Partners 1. Easy Pair Work Practices*. Hove (Sussex), LTP 1982.
- Littlewood, W. : *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge University Press, 1981.
- Ur, P. : *Discussions that Waork*. Cambridge University Press, 1981.