

Weet ik veel...!!?

Interactief werken aan woordenschat

Nora Bogaert & Greet Goossens

"Heeft u een vermoeden waarover uw stukje tekst gaat?" De deelnemers van de workshop, in groepjes van vier rond hun tafel geschaard, hebben net elk een verschillend fragment van een wetenschappelijke tekst in handen gekregen. Samen vormen deze fragmenten een artikel over antibiotica. Maar dat weten de deelnemers op dit ogenblik nog niet: van enige titeling is geen sprake en bovendien zijn sleutelwoorden als antibiotica, infectie, bacterie, kiem vooraf systematisch verwijderd en door witte vlekken vervangen.

Van elke deelnemer wordt een (stilzwijgende) gok verwacht over het tekstonderwerp vooraleer ze met lotgenoten die hetzelfde fragment hebben toebedeeld gekregen, een nieuwe groep vormen en de zaak samen verder uitzoeken. Als deze samenwerking tot het gewenste resultaat heeft geleid en de blinde vlekken zijn opgevuld, ligt al een nieuwe opdracht klaar: in de oorspronkelijke groepen moeten de verschillende fragmenten nu tot een mogelijk geheel worden verenigd en tenslotte moeten titel en ondertitels op de juiste plaats worden aangebracht.

Een dergelijke opdracht is niet eenvoudig. Toch brengt het merendeel van de groepen ze tot een goed einde. De aangeduide observatoren, die elk een van de groepen hebben gevolgd, rapporteren ongeveer unaniem dat

alle deelnemers (zij het natuurlijk met wat onderlinge verschillen) in hoge mate betrokken en actief zijn geweest bij de uitvoering van de taak. Er is met andere woorden een grote mate van **interactie** geconstateerd.

Om de haverklap andere groepjes, veel geroezemoes (of meer dan dat alleen), kortom: de boel op stellen...: is een dergelijke werkvorm wel overdraagbaar naar een klas met niet-volwassen lezers? Is dat sop de

kool wel waard? Er zijn nogal wat deugdelijke argumenten voor te vinden.

Het cruciale belang van interactie

Wetenschappelijk onderzoek met betrekking tot ongestuurde taalverwerving legt steeds sterker de nadruk op de rol van interactie met andere taalgebruikers. Interactie met anderen biedt immers niet alleen een bijkomende mogelijkheid tot **taalaanbod**, maar laat bovendien twee andere handelingen toe die in belangrijke mate het proces van betekenisverwerving beïnvloeden.

Enerzijds kunnen leerders hun hypothesen over de betekenis van woorden **uitproberen**: door het betreffende woord in een bepaalde situatie productief te gebruiken kan immers uit de reactie van de gesprekspartner afgeleid worden of het opgebouwde betekenisbeeld (of zelfs de vorm van het woord) correct is.

Anderzijds biedt interactie ook gelegenheid tot **betekenisonderhandeling**: als leerders taal krijgen aangeboden waarvan ze de betekenis zelf niet kunnen achterhalen (o.a. omdat hun kennis van de wereld ontoereikend is), dan kunnen ze nog altijd hun gesprekspartner om hulp vragen door rechtstreeks te vragen naar de betekenis van woorden of boodschappen ("Wat bedoel je met ...?") of door naar bevestiging van een vermoeden te vragen ("Bedoel je daarmee dat ...?").

Werkvormen die interactie mogelijk maken en bevorderen, zijn dus geen overbodige luxe als taalvaardigheidsontwikkeling tot de doelstellingen behoort.

Twee basisvoorwaarden

Vraag is dan hoe je interactie in de klas op een haalbare manier kan opzetten. Twee voorwaarden zijn hierbij van cruciaal belang: **communicativiteit** en **coöperativiteit**.

COMMUNICATIVITEIT

Interactie komt pas op gang wanneer gesprekspartners iets 'te communiceren' hebben. Om te communiceren is er een **inhoud** en een **doel** nodig. Mensen communiceren onder andere

- omdat de ene gesprekspartner aan de andere iets wil meedelen dat deze nog niet weet (**inhoud**) en toch zou moeten weten om iets bepaalds te kunnen doen (**doel**);
- omdat de ene gesprekspartner via argumentatie de ander wil overtuigen van de

juistheid van zijn of haar zienswijze of antwoord (**inhoud**) in het kader van een bepaald probleem dat moet worden opgelost (**doel**).

Om dergelijke interactie op gang te brengen in de klas komt het er dan ook op aan werkvormen te vinden die deze situatie 'nabootsen' en die zó worden opgezet dat de leerlingen elkaar eveneens iets te 'zeggen' hebben in functie van een bepaald doel.

doel

Het aspect **doel** kan worden gerealiseerd door aan activiteiten een duidelijke **taakstelling** te verbinden: de leerlingen moeten iets doen met taal en op het eind van die handeling moeten ze met een bepaald resultaat voor de dag kunnen komen (een ingevulde tabel, een (in volgorde) 'herstelde' tekst, een oplossing voor een bepaald probleem, e.d.).

inhoud

Het aspect **inhoud** kan worden gerealiseerd door werkvormen vanuit een zogenaamde informatiekloof op te zetten: dit betekent dat de ene leerling geen kennis heeft van de boodschap die de ander gaat formuleren. Anders gezegd: "Weet ik veel wat jij gaat zeggen..."

Bij vele traditionele klasactiviteiten als afbeeldingen beschrijven die iedereen voor zich heeft liggen, handelingen beschrijven die voor ieders neus plaatsgrijpen, verhalen navertellen die iedereen net gelezen of gehoord heeft e.d., is er van een dergelijke kloof geen sprake: ze zijn dan ook niet echt communicatief.

Concreet zijn volgende informatiekloven denkbaar:

1. elke leerling heeft of krijgt de beschikking over bepaalde informatie waarover de anderen niet beschikken; die moet uitgewisseld worden om een bepaalde taak te kunnen uitvoeren (echte **informatiekloof**);
2. de leerlingen krijgen een bepaalde situ-

atie voorgelegd die ze moeten beoordelen; de uitwisseling van die beoordelingen moet uitmonden in een eensgezinde uitspraak (**opinieklouf**);

3. de leerlingen krijgen een bepaalde vraag of een probleem voorgelegd waarvoor ze een eigen oplossing moeten formuleren; de oplossingen moeten uitgewisseld worden en een eensgezind antwoord moet kunnen worden geleverd op het eind van de bespreking (**redeneringsklouf**).

Een authentiek communicatieve invulling heeft twee belangrijke voordelen: de motiverende kracht die van communicatieve activiteiten uitgaat, is meestal groter en er is meer aandacht en gerichtheid op de inhoud van de boodschap vereist. Omdat de inhoud van de boodschap niet bij voorbaat is gekend of eindeloos wordt herhaald, is het niet alleen interessanter maar ook noodzakelijker om effectief en efficiënt te luisteren naar elkaar.

COÖPERATIVITEIT

De taak moet worden uitgevoerd door samenwerking in groep. Interactie komt namelijk gemakkelijker op gang in **kleine groepen** en onder **'gelijken'**, d.i. in een leerling-leerling-interactievorm. Bepaalde remmende factoren spelen dan niet meer mee: het publiek is beperkter en er is geen 'superieur' (in dit geval: een leerkracht) die de interactie regelt door de beurten te verdelen en af te nemen en die voortdurend evaluerend optreedt. Hierdoor voelen leerlingen zich vrijer om te spreken, en vooral ook vrijer om betekenisonderhandelingen aan te gaan.

Het werken in groepen geeft elke individuele leerling ook heel wat meer kans tot taalgebruik: de spreektijd is voor iedereen groter omdat er simultaan wordt gewerkt.

Dat vormen van effectieve samenwerking en wederzijdse afhankelijkheid bovendien het ontwikkelen van sociale vaardigheden en van een evenwichtige persoonlijkheid

(onder meer van de nodige zelfwaardering) bevorderen hoeft verder geen betoog.

Structurele garanties voor daadwerkelijke interactie

Leidt om het even welke groepsopdracht tot daadwerkelijke interactie onder gelijken? Bepaalde leerlingen (die sneller zijn of taalvaardiger, of die een grotere kennis van de wereld bezitten) hebben de neiging de zaak al vlug in handen te nemen. Het probleemoplossend overleg, bedoeld als een uitwisseling van ideeën door alle leden van de groep, verwordt dan tot een monoloog. Door opdrachten op een welbepaalde manier te structureren is het echter mogelijk de kans tot dominantie in de hand te houden.

Eén van de structurele maatregelen die kan genomen worden, is de overlegfase laten voorafgaan door een informatieverwervende fase. Elk groepslid krijgt daarin de mogelijkheid gegevens te verzamelen die voor het oplossen van het probleem relevant zijn, en wel op een zodanige manier dat elk individu daardoor beschikking krijgt over informatie die verschilt van die van zijn groepsgenoten. Dat kan door de verschillende gegevens (bij voorkeur ingebed in teksten) te verdelen over de verschillende leden van de groep, of door de leerlingen een verschillende voortaan te laten uitvoeren op het materiaal dat hen ter beschikking wordt gesteld, waarbij ze ieder specifieke informatie moeten opsporen. Op die manier wordt elk groepslid een 'deskundige' voor een bepaald deel van de groepstaak en kan zijn of haar bijdrage niet gemist worden voor de uitvoering van die taak.

EÉNVOUDIGE COÖPERATIE

Groepswerk met verdeelde informatie zoals hierboven beschreven bestaat uit twee fasen: in een eerste fase verwerken de groepsleden individueel bepaalde informatie en in de tweede fase gebruiken ze die informatie om samen

een taak uit te voeren. Er is hier sprake van **éénvoudige coöperatie**, met name in de tweede fase (de overlegfase). Het onderstaand voorbeeld is hiervan een illustratie:

DE DIERENTUIN OP Z'N KOP

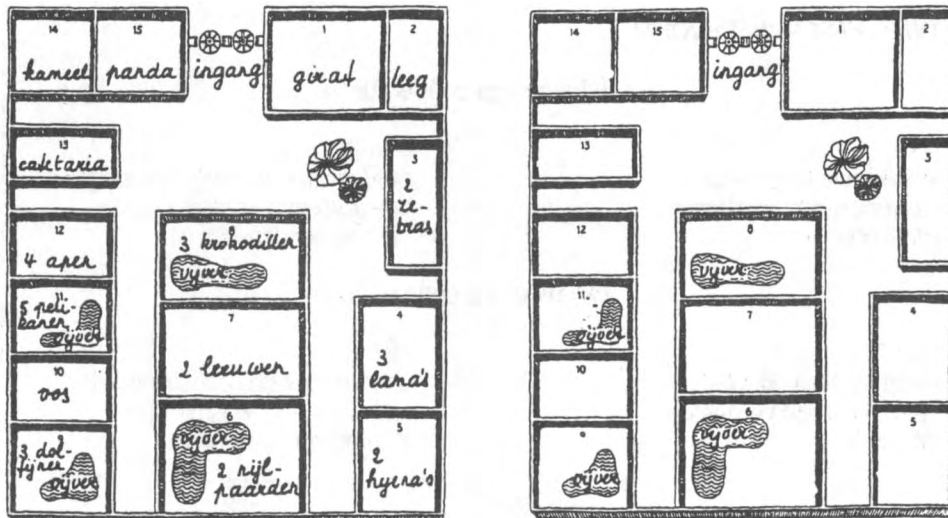
Doelwoorden: geschikt - beschikbaar - verspreiden - indeling

Opdracht:

De indeling van de hokken in de dierentuin voldoet niet langer. Daarvoor zijn verschillende redenen (waarvan elke leerling er twee krijgt):

1. De giraf krijgt binnenkort een jong en heeft dus een rustige plaats nodig.
2. Eén van de leeuwen is gestorven.
3. Kleine kinderen zijn bang van krokodillen en vinden het dus niet leuk dat de krokodillen de eerste dieren zijn die ze te zien krijgen.
4. Er is pas een jong pandabeertje aangekocht.
5. De apen maken zoveel lawaai dat de andere dieren er zenuwachtig van worden.
6. De kameel verspreidt een nogal onaangename geur.
7. Roofdieren zitten beter niet in de nabijheid van hun natuurlijke prooien.
8. Er is geld beschikbaar voor de aankoop van twee wolven of vier flamingo's of een koppel rendieren.

Bedenk een geschiktere indeling (en geef aan welke van de drie vernoemde dieren kunnen aangekocht worden voor deze vernieuwde dierentuin).



Organisatie van de opdracht:

Er wordt gewerkt in groepjes van vier. Elke leerling krijgt de opdrachtgeving met twee van de acht redenen en het oude en nieuw in te vullen plan van de dierentuin. De leerlingen herschikken de dierentuin eerst individueel op basis van hun twee uitspraken (fase 1) en leggen dan alles samen om tot een goede schikking van de dierentuin te komen (fase 2).

TWEEVOUDIGE COÖPERATIE

Een verdergaande vorm van coöperatief werken (**tweevoudige coöperatie**) is in dit verband denkbaar. In plaats van de informatieverwervende fase op individuele basis te laten verlopen kan ze ook in een samenwerkingsverband opgezet worden, namelijk met alle leerlingen uit de verschillende groepen die dezelfde informatie ter beschikking hebben gekregen. De leden van deze nieuwgevormde groep kunnen elkaar dan helpen om de informatie die ze hebben gekregen, ten volle te verwerken en bruikbaar te maken voor de daaropvolgende taak in de oorspronkelijke groep. In meer ingewikkelde processen van informatieverwerving (moeilijkere teksten, moeilijker werkvormen) is dit zeker een nuttige tussenstap. De activiteit *Goochelen* is hiervan een illustratie:

Nadat de leerkracht zelf een aantal goocheltrucs ten beste heeft gegeven, verdeelt ze de uitleg over deze trucs onder de leerlingen, zodat in elke groep elk lid de uitleg over één van de goocheltrucs in handen krijgt. Dan worden nieuwe groepen gevormd zodat alle leerlingen met dezelfde truc bij elkaar zitten en deze samen goed kunnen bestuderen en uitproberen. Als iedereen de truc goed kan uitvoeren, gaan alle leerlingen terug naar hun oorspronkelijke groep, waar ze om de beurt hun truc zo professioneel mogelijk uitvoeren terwijl de andere groepsleden samen proberen het geheim ervan te achterhalen.

Samengevat zijn dus de volgende werkvormen mogelijk, waarbij slechts de twee-fasen-werkvormen gegarandeerd coöperatief zijn:

EEN-FASE-WERKVORM

overleg voor gemeenschappelijke taakuitvoering

TWEE-FASEN-WERKVORM

Eénvoudige coöperatie

fase 1:
individuele opsporing/
verwerking van **verdeelde**
informatie

fase 2:
overleg voor gemeenschappelijke
taakuitvoering (waarbij ieders
inbreng noodzakelijk is)

Tweevoudige coöperatie

fase 1:
coöperatieve opsporing/
verwerking van **verdeelde**
informatie

fase 2:
overleg voor gemeenschappelijke
taakuitvoering (waarbij ieders
inbreng noodzakelijk is)

Toepasbaarheid

IN EEN WOORDENSCHATLEERLIJN

Interactieve werkvormen kunnen worden ingepast in een woordenschatleerlijn zoals

die in het materiaal van het Steunpunt NT2 is uitgewerkt (zie *Vonk* 21/5, mei-juni 1992 en *Samenwijs*, dec. 1992). Eén van de basisprincipes van het Steunpunt NT2 is dat de verwerving van woorden in essentie gebeurt via een uitgebreid en motiverend **taalaanbod** in (geschreven en gesproken)

teksten en via herhaald gebruik van de woorden in receptieve en productieve activiteiten.¹

Interactieve werkvormen lenen zich daar zeer goed toe. In taken wordt zeer vaak gebruik gemaakt van teksten en als die zo gekozen worden dat de doelwoorden van dat ogenblik daarin voorkomen in een voldoende verhelderende context, functioneren de betreffende teksten als aanbodskader voor de doelwoorden of als rechtstreekse aanleiding tot receptief gebruik ervan. Daarnaast kunnen bepaalde activiteiten zo opgezet worden dat de leerlingen haast automatisch bepaalde doelwoorden productief gaan gebruiken (maar dat is uiteraard minder onder controle te houden).

Een voorbeeld hiervan is een schrijfopdracht op basis van een stripverhaal, die de leerlingen per twee moeten uitvoeren. Leerling één krijgt afbeelding 1, 3, 5 en 7 en leerling twee afbeelding 2, 4, 6 en 8. Ze mogen hun afbeeldingen niet aan elkaar laten zien. Leerling één beschrijft op papier wat er te zien is op afbeelding 1 en geeft dit door aan leerling twee. Deze doet hetzelfde voor afbeelding 2, rekening houdend met de beschrijving van afbeelding 1 (ze moeten immers samen één samenhangend verhaal maken) en geeft dan het blad terug aan leerling één die dan weer verdergaat. Het gaat zo verder tot alle afbeeldingen

beschreven zijn en het hele verhaal af is. Dan evalueren ze samen hun schrijfproduct in zijn geheel, en vervolledigen en corrigeren waar nodig tot ze er samen tevreden over zijn. De inhoud van het verhaal, gedictieerd door de afbeeldingen, zet de leerlingen op een bepaald been wat het gebruik van woorden betreft. Nadat ze hun opdracht hebben afgegeven, mogen de leerlingen hun afbeeldingen samenleggen om te zien of ze hun opdracht tot een goed einde hebben gebracht.

ALS VORM VAN DIFFERENTIERING

Interactieve activiteiten zijn, waarschijnlijk meer dan om het even welke andere werkvorm, erg geschikt voor differentiëring: de taken kunnen zo opgezet worden dat in de toewijzing van de deelopdrachten van fase 1 rekening wordt gehouden met het taalvaardigheidsniveau van de individuele leerling. Dat kan op twee manieren:

1. De teksten waaruit informatie moet opgespoord worden kunnen verschillen in moeilijkheidsgraad.

Een uitgewerkt voorbeeld hiervan is: de volgende coöperatieve opdracht rond horrofiguren.

OM IN TE GELOVEN EN LEKKER BANG VAN TE ZIJN

== doelwoorden uit eerdere thema's
— nieuwe doelwoorden

Organisatie van de opdracht:

Er wordt gewerkt in groepjes van vier. Elke leerling krijgt één van de onderstaande vier teksten (waarvan we hier slechts gedeelten geven).

TEKST 1: demonen

Demoon is een benaming van Griekse oorsprong die gebruikt wordt om te verwijzen naar geesten die geheimzinnige en angstaanjagende krachten bezitten. In heel wat godsdiensten is er sprake van demonen. In bepaalde natuurgodsdiensten (zwart Afrika, Azië, Oceanië) speelt het geloof in demonen een belangrijke rol en is de wereld met tal van goede en kwade geesten bevolkt. (...)

Verder zijn er ook de demonen die in de mens zelf huizen, over wie ze dan een absolute macht uitoefenen: boze geesten van ziekte en waanzinnigheid, die in alle culturen terug te vinden zijn. Ook in de Westerse wereld was het geloof in dergelijke demonen erg verspreid, maar de opkomst van het wetenschappelijk denken heeft de invloed van dat geloof sterk beperkt.

TEKST 2: Het monster van Frankenstein

In zijn duistere laboratorium, ergens diep in het gebergte, tracht professor Frankenstein met de hulp van zijn assistent Fritz een menselijk wezen te scheppen. Hij gebruikt daarvoor beenderen en organen van lijken die hij laat stelen door Fritz op kerkhoven en galgavelden. Om ook nog aan hersenen te geraken wordt Fritz naar het laboratorium van de meest nabijgelegen universiteit gestuurd. Zonder het te beseffen brengt deze de hersenen van een berucht misdadiger mee naar huis. Nietsvermoedend plant Frankenstein deze hersenen in het lichaam van het wezen. (...)

TEKST 3: vampieren

Een vampier is een wezen dat terugkeert uit de dood en blijft leven tussen zonsondergang en zonsopgang. Hij kan slechts blijven leven door het bloed te drinken van echte levende wezens.

Hij kan zich ook veranderen in een vleermuis. Overdag slaapt hij in zijn graf.

Zo kan hij in theorie eeuwen doorgaan. Hij kan enkel vernietigd worden door een zilveren kogel of staak, recht door zijn hart.

Daarna rot hij onmiddellijk weg en valt uiteen tot stof. Zijn slachtoffers kunnen bevrijd worden met een kruisbeeld en gewijd water. Dit moet snel gaan want anders worden zij op hun beurt vampiers.

Een vampier kan geen water oversteken en wordt afgeschrikt door knoflook en wolvetanden.

Vampieren hebben puntige oren, een lijkleke gelaatskleur, bloeddorlopen ogen, lange en scherpe vingernagels. Hun adem stinkt en hun lange puntige tanden zijn moeilijk te verbergen. Het kruisbeeld kan hun huid verbranden. Ze hebben geen spiegelbeeld. (...)

TEKST 4: weerwolven

Verhalen over weerwolven zijn afkomstig uit Noord- en West-Europa: ze gaan over mensen die bij volle maan in wolven veranderen en bloeddorstig door de streek zwerven. In Afrika doen soortgelijke verhalen de ronde over luipaardmannen.

Mogelijk vinden de weerwolf-verhalen hun oorsprong in de mythen over Noorse goden die zich in dieren konden veranderen. Ook bestaat er een zeldzame ziekte die *Erythropoietic Protoporphyrria* heet, waardoor ogen en huid rood worden. De bovenlip van de zieke kruit omhoog en laat de rode tanden zien. Als de huid aan licht wordt blootgesteld, gaat ze bloeden. In de Middeleeuwen behandelden artsen dergelijke patiënten soms door ze overdag op te sluiten en 's nachts met bloed te voeden om te vervangen wat ze overdag aan bloed verloren hadden. (...)

Verdere organisatie van de opdracht:

Fase 1:

De leerlingen met dezelfde tekst uit de verschillende groepen gaan dan bij elkaar zitten,

bestuderen samen hun tekst en maken samen een 'inlichtingenfiche' over de horrorfiguren die erin besproken worden. De in te vullen fiche bevat de volgende rubrieken:

- uiterlijke kenmerken
- oorsprong
- plaats(en) waar het wezen voorkomt
- schadelijke activiteiten die het wezen uitvoert
- middelen van bestrijding

Fase 2:

Iedereen gaat terug naar zijn of haar oorspronkelijke groep. Elke groep krijgt nu de onderstaande stukjes tekst en moet uitzoeken over welke horrorfiguur het in elk stukje gaat. Elk groepslid is ondertussen 'deskundige' voor één horrorfiguur (dankzij fase 1) en zal dus een bepaald stukje daarmee in verband kunnen brengen. De deskundige kan dan ook aan de andere groepsleden uitleggen waarom het stukje over dat horrorfiguur gaat.

Toe te wijzen tekststukjes:

Dreigende wolken drijven rusteloos en angstaanjagend over een sombere hemel. Plots verschijnt een vaalbleke maan van achter de wolken. Ze werpt een schijnsel in de slaapkamer van de jonge vrouw. Een gedaante sluipt behoedzaam naar het bed. Over zijn schouders hangt een zwarte mantel in brede plooiën. Met zijn klauwachtige handen grijpt hij de hals van de jonge vrouw en zet zijn lange, scherpe hoektanden in haar hals - bloed spuit te voorschijn. Er volgt een afgrijselijk zuigend geluid. Het wezen begint aan zijn gruwelijke maaltijd.

Er bestaan meldingen over kinderen die door apen en zelfs door een gazelle zijn grootgebracht. Ze werden allemaal in de wildernis aangehouden, liepen op handen en voeten, en waren bang voor mensen.

Op 2 februari 1993 meldden de kranten het geval van een junglekind dat gedurende dertien jaar in een kudde buffels leefde, ergens in het Westafrikaanse land Ivoorkust. De jongen was schijnbaar doof en kon niet praten; hij brulde als een dier en sprong bij de nadering van mensen weg als een panter. (...)

Veel oude rituelen en gebruiken bij huwelijksplechtigheden waren oorspronkelijk bedoeld om het jonge bruidspaar te beschermen.

Een van de oudste gebruiken is het dragen van een sluier, als vermomming en als schild waarachter de bruid zich kan verschuilen. Vooral de Chinezen zijn heel erg op hun hoede voor de gevaren die een bruid kunnen bedreigen tijdens haar tocht van het ouderlijk huis naar de huwelijksplechtigheid. Voor alle zekerheid wordt de bruid dan ook in een gesloten draagstoel overgebracht, soms zelfs nog verpakt in een doos! Tijdens een traditionele Russische bruiloft worden alle deuren, ramen en schoorstenen helemaal afgesloten en gedicht.

Soms is het, uit voorzorg, niet de echte bruid die op de plechtigheid verschijnt, maar bijvoorbeeld haar broer. Dat is onder andere het geval in de Baltische republiek Estland. In Zuid-Indië verkleedt de vrouw zich als man en in de Marokkaanse stad Fez is het juist de bruidegom die zich in vrouwenkleden steekt.

De materialenkoffer van Jack Price, de grimeur van de filmmaatschappij Universal, is erg omvangrijk. Om Boris Karloff voor zijn nieuwe rol te maquilleren is dat wel nodig. Gedurende meer dan drie maanden heeft Price opzoeken gedaan en allerlei modellen uitgewerkt om iets heel bijzonders te maken van deze maquillage.

De juiste huidskleur vinden leverde heel wat problemen op. Grijswit, de tint die de lijk-kleur het meest benadert, geeft niet het gewenste effect onder de felle filmspots. Na zeven pogingen kiest Price uiteindelijk voor een groenachtig grijs.

Om de vingers dood te doen lijken wordt zwarte make-up gebruikt. (...)

In de opdracht over horrorfiguren is de tekst over *vampieren* veel eenvoudiger dan bijvoorbeeld die over *demonen*: deze laatste is veel 'abstracter', onder meer omdat naar veel handelingen in genominaliseerde vorm (m.a.w. via substantieven) wordt verwezen (*het geloof in demonen*, *de opkomst van het wetenschappelijk denken*) en omdat er veel onpersoonlijke uitdrukkingen worden gebruikt. Ook zinsbouw en tekststructuur zijn complexer. Een dergelijke tekst kan aan leerlingen met een grotere taalvaardigheid en/of een grotere kennis van de wereld toevertrouwd worden. De tekst over *vampieren*, waarin hoofdzakelijk de handelingen en kenmerken van een vampier in een vrij concreet perspectief worden opgesomd, kan aan minder taalvaardige leerlingen toegewezen worden. Iedereen krijgt op

deze manier een opdracht die hij of zij de baas kan, eventueel dank zij een voorafgaand samenwerkingsmoment in een homogene groep met andere leerlingen die dezelfde opdracht hebben (en dus een vergelijkbaar niveau van taalvaardigheid bezitten). In de oorspronkelijke (heterogene) groep kan daardoor elke leerling, ongeacht het niveau van zijn taalvaardigheid, zijn rol van deskundige met betrekking tot een bepaalde horrorfiguur waar maken.

2. Het soort informatie dat uit een tekst moet worden gehaald of wat er met de tekst moet worden gedaan, kan eveneens variëren in moeilijkheidsgraad.

Een illustratie hiervan is de volgende:

TIJD KAN GEMETEN WORDEN

Alle leerlingen, ongeacht hun niveau, moeten een tekst lezen met betrekking tot de evolutie van tijdmeting, waarvan de alinea's echter niet in de goede volgorde staan. De bedoeling is dat de groepen een tijdbalk afleveren waarop de relevante perioden van tijdmeting zijn aangeduid met daarbij telkens een afbeelding van de overeenkomstige manier van tijdmeting.

In fase 1 worden daartoe twee soorten homogene groepen gevormd:

- *de zwakkere leerlingen krijgen een reeks afbeeldingen met vormen van tijdmeting en de opdracht de namen van soorten tijdmeting en de tijdsperiode waarin ze voorkwamen uit de verschillende alinea's te lichten (zonnestaaf, zonnewijzer, kaarsklok, slingerklok, atoomklok, enz.) en deze met de gepaste afbeelding te combineren;*
- *de sterkere leerlingen moeten de alinea's in de juiste volgorde zetten.*

In de oorspronkelijke (heterogene) groepen is de bijdrage van beide groepen onmisbaar voor de uitvoering van de gezamenlijke opdracht, het maken van een geïllustreerde tijdbalk.

TEKST

- (1) Tegenwoordig heb je geen excuses meer om thuis, op school of op een afspraak te laat te komen. Je polshorloge loopt per dag hoogstens een paar seconden voor of achter. Vroeger was het heel wat moeilijker om afspraken te maken. "Kom eten wanneer je schaduw tienmaal de lengte van je voet bedraagt." Zo werd in het oude Griekenland omstreeks 500 voor Christus aan de kinderen verteld.
- () Eeuwenlang leefde de mens inderdaad heel dicht bij de natuur. En met behulp van die natuur, namelijk door te kijken naar de stand van de zon, werd een dagindeling opgemaakt. De dagtaak begon bij zonsopgang. Het eerste deel van de dagtaak eindigde op het middaguur, wanneer de zon hoog aan de hemel stond. En de dag eindigde wanneer de zon de horizon naderde. Dan viel de nacht en alle activiteiten hielden op.
- () Uurwerken met tandwielen die door een veer of door de kracht van vallend water in beweging werden gehouden, zijn er gekomen rond de jaren 1500.
- () Sinds die tijd zijn de mechanismen er steeds maar nauwkeuriger op geworden. Uurwerken werken nu op elektriciteit of op basis van kwarts. Tegenwoordig kan men zelfs atoomklokken maken die één seconde in 1 700 000 jaar achterlopen.
- () Uit de zonnestaaf is de zonnewijzer voortgekomen. Gedurende vele eeuwen, van 2500 voor Christus tot de zestiende eeuw, waren zonnewijzers van allerlei vormen en soorten de belangrijkste tijdmeten. Daarnaast bestonden er ook nog kaarsklokken, die waarschijnlijk in de negende eeuw in Engeland zijn uitgevonden, en zandlopers die van een eeuw vroeger dateren.
- () De Egyptenaren waren waarschijnlijk de eersten die de tijd wat preciezer konden indelen. Ze verdeelde de dag en de nacht in uren met behulp van de schaduw van een staaf, die op een tijdschaal viel. Aan de lengte en de stand van de schaduw kon men zien hoe laat het ongeveer was. 's Nachts lieten ze een vat met water door een opening langzaam leeglopen. Op de wand van het vat gaf een tijdschaal aan hoever de nacht al was gevorderd.
- () De werking van een kaarsklok is heel eenvoudig. Op kaarsen waarvan men had uitgemaakt dat ze precies een dag lang brandden werden vierentwintig gelijke stukjes aangegeven. Telkens wanneer één van die onderdeeltjes was opgebrand wist men dat een uur was verlopen. Een zandloper werkt op zand dat binnen een bepaalde tijd van de ene kant van de looper door een kleine opening naar de andere kant stroomt. Als al het zand is doorgelopen kan de zandloper omgedraaid worden en gaat de tijd opnieuw in.
- () Echt precieze tijdberekening werd pas mogelijk met de uitvinding van de slingerklok. Die werd op het einde van de zestiende eeuw door de Nederlander Huygens ontworpen.

Nora Bogaert & Greet Goossens
Steunpunt Nederlands als Tweede Taal
Blijde Inkomststraat 7- 3000 Leuven

Noot

1. De andere basisprincipes zijn:

- *Het onderwijzen/leren van woorden is geen doel op zich, maar een mogelijke ingangspoort om de taalvaardigheid in haar geheel te vergroten.*
- *Het domein van woordenschat dat prioritair dient behandeld te worden voor de doelgroep scholieren, is dat van de algemene schooltaalwoorden.*

Bibliografie

Bogaert, N. & G. Goossens: Klimopreeks. Een reis naar grotere taalvaardigheid Nederlands. In: **Samenwijs**, december 1992.

Cohen, E.G.: **Designing Groupwork. Strategies for the Heterogeneous Classroom**. New York/London: Teachers College Press, 1986.

Davidson, H. & T. Worsham (eds.): **Enhancing Thinking through Cooperative Learning**. New York/London: Teachers College Press, 1992.

Jaspaert, K.: **Nederlands als tweede taal: een programmatekst**. Leuven: Steunpunt NT2, 1991.

Johnson, D.W. & R.T. Johnson: **Learning together and alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning**. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall, 1975.

Nunan, D. (ed.): **Collaborative Language Learning and Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

Slavin, R. (ed.): **Learning to cooperate, Cooperating to learn**. New York/London, Plenum Press, 1985.

Van den Branden, Kris: **Tweede-taalverwerving: de rol van betekenisonderhandeling**. Leuven: Intern document Steunpunt NT2, 1992.