

Taalmethodes voor het tweede leerjaar van het lager onderwijs

Van langsom leuker en leerzamer!

Marc Stevens

Een dikke vijftien jaar geleden begonnen vanuit de koepels de nieuwe leerplannen taal voor de lagere school te verschijnen. De meeste uitgeverijen maakten er een halszaak van om zo snel mogelijk een aangepast schoolboek taal op de markt te brengen. De concurrentie was groot en de verschillen ook, met als teneur dat er goede pogingen gedaan werden om nieuwe inzichten met betrekking tot taal te realiseren, maar dat er toch nog heel veel klassieke manieren van werken gehandhaafd werden. Om er maar eentje te noemen: het leermodel waarbij de leerkracht eerst de instructie geeft en de leerlingen vervolgens de toepassingen maakten. In meer dan vijftien jaar tijd is er nogal wat veranderd, zowel in de maatschappij als in het onderwijs. We zijn zover dat de kennisberg onoverzichtelijk wordt en vaardigheden om daar als leerlingen zelfstandig mee om te gaan heel belangrijk worden, zodat we uit andere vaatjes moeten tappen en andere leermodellen moeten hanteren.

Anno 2007 en zonder veel externe druk tot vernieuwing, merken we dat drie uitgeverijen opnieuw de handschoen hebben opgenomen en beslist hebben om een nieuwe taalmethode op de markt te brengen. Het gaat om uitgeverij Die Keure met *Kameleon*, uitgeverij Van In met *Tijd voor Taal* en uitgeverij Wolters Plantyn met *TotemTaal*. Van die drie staat *Tijd voor Taal* het verst in het uitgeven van boeken voor alle leerjaren. *TotemTaal* wil dat snel doen, bij *Kameleon* is het nog even afwachten tegen welk tempo er gewerkt wordt.

Om geen appels met citroenen te vergelijken, zijn we bij de bespreking uitgegaan van het boek voor het tweede leerjaar. Hieronder vindt u een indringende bespreking van de drie boeken, en laat dat duidelijk zijn: we doen dat vanuit een visie. In concreto gaat het om de criteria voor schoolboeken taal (geactualiseerde lijst 2007) die we eerst preciseren. Tot slot van het artikel formuleren we een vergelijkende conclusie.

CRITERIA VOOR SCHOOLBOEKEN TAAL (geactualiseerde lijst 2007)

Om de recent gepubliceerde reeks boeken in te schatten gingen we uit van de elf aandachtspunten die we vroeger reeds gebruikten om analyses van schoolboeken uit te voeren. Enkele nuanceerden we of pasten we aan, en we hergroepeerden de normen ook, omdat de wereld niet blijft stilstaan en zo ook de opvattingen over wat goed en werkzaam taalonderwijs impliceert. Dat levert in deze lijst negen criteria op.

1. ALGEMEEN CONCEPT

Onder dit puntje gaan we na op welke manier de methode te werk gaat. We vermelden telkens welke onderdelen en materialen er bij de methode horen. Gaat het om één boek of verscheidene delen? Zijn er aparte boekjes of lopen de onderdelen in mekaar over? Bestaan er ook werkboekjes? Welke extra materialen kunnen worden aangeschaft?

Bij dit onderdeel houden we ook in de gaten hoeveel tijd een leerkracht nodig zal hebben om het boek volledig te behandelen. In Vlaanderen beschikt een leerkracht voor taal over ongeveer zeven lessen van 50 minuten. In Brussel is dat – raar maar waar – wat minder vanwege het grotere aantal lesuren Frans. Wanneer een boek meer materiaal voorziet en ervan uitgaat dat je meer dan zeven lesuren moet investeren (in Nederland is dat bijvoorbeeld principieel mogelijk) om de inhoud aan te leren, dan kan dat op de lange duur ook frustreren.

2. AANPAK

De tijd van exclusief cursorisch onderwijs is achter de rug. De meeste lesgevers zijn het erover eens dat je ook in de taalles *de échte wereld in de klas moet binnenbrengen*. Reden genoeg om in de lagere school uit te gaan van *thematisch onderwijs* en daarin de talige leerlijnen onder te brengen.

Onder dit punt houden we in de gaten of een methode uitgaat van *boeiende en aantrekkelijke thema's* die direct verbonden zijn met de leef- en ervaringswereld van de kinderen. Eenzijdigheid is hier geen goede zaak. De *thema's moeten zeer gevarieerd worden gekozen* (zo garanderen ze voldoende gevarieerde contexten om taal in te ontwikkelen), *fris zijn* (niet uitgemolken en afgezaagd zijn) en *een eigentijdse werkelijkheid presenteren*. Dat betekent ook dat er oog moet zijn voor *multiculturaliteit*.

Soms gaat een boek uit van een interessant thema, maar hebben de oefeningen die eronder vallen weinig of niets met het thema te maken. Uiteraard is dit een fout die wij proberen te vermijden. Wanneer een boek echt thematisch werkt, *staan de oefeningen in verband met elkaar*. Verkaptheid is voor een thematische aanpak geen goede zaak.

We geven ook een indruk met betrekking tot de *doelen* die de auteurs formuleren. Bij dit onderdeel zullen we ook sterk letten op *de variatie van het boek* in kwestie en dan vooral op het vlak van *werkvormen*. De vraag is of een boek nog steeds de leerkracht de instructie laat geven, of ook kiest voor andere aanpakken en andere vormen van leren, waarbij leerlingen actief kunnen zijn en samenwerkend en probleemgericht kunnen leren. Suggesties en materiaal voor hoekenwerk lijken ons ook een meerwaarde. *Mocht het boek op een bepaald vlak eenzijdig zijn, dan zullen we daarop wijzen.*

3. LEERLIJNEN

Leerlijnen vind je op een heleboel niveaus. Op *microniveau* spreken we van een geslaagde leerlijn wanneer er voor het aanleren van de lesinhoud stappen worden gezet. In oudere taalmethodes gebeurde het nogal eens dat er tientallen losse oefeningen werden aangeboden. Vaak moest de leerkracht bij het oplossen zelf de goede antwoorden geven, omdat de leerlingen nergens voordien een steun of houvast hadden gekregen. Tegenwoordig wordt er vanuit gegaan dat er in een les een opbouw zit. *Dat betekent minimaal dat er voor het bereiken van een leerdoelstelling stappen worden gezet, bijvoorbeeld in de vorm van een aantal gegradeerde oefeningen.*

Op *macroniveau* betekent leerlijn dat er een planning wordt gemaakt van *hoe leerlingen (binnen de onderdelen van een vak) kunnen groeien; welke stappen daarbij worden gezet*. Niet elk boek doet dit op dezelfde manier. Toch is het voor leerkrachten zinvol dat ze deze planning kunnen inzien, zodat ze weten waarmee hun collega's in andere leerjaren bezig zijn. Het spreekt dat we dit onderdeel in ons onderzoek weinig of niet kunnen beoordelen, omdat er nog geen enkele methode voor alle leerjaren op de markt is. Waar we wel rekening mee kunnen houden, zijn de gepubliceerde voornemens van de auteurs. Alleen blijft de vraag of ze hun beloften wel kunnen nakomen.

4. TAALVAARDIGHEDEN

Vakdidactici en leerplanmakers zijn het erover eens dat bij het aanleren van de taalvaardigheden op een aantal pijlers moet gesteund worden. Die zien wij ook graag uitgewerkt in de nieuwe schoolboeken. *De voornaamste pijlers van taalvaardigheidsonderwijs zijn:*

- Er moet voldoende aandacht gaan naar de *vier taalvaardigheden, luisteren, spreken, lezen en schrijven*.
- Leerlingen moeten *leren communiceren*. Naast het aanleren van de taalsystematiek *op een concrete, inductieve manier en in context*, zodat er transfer mogelijk is naar taalvaardigheid, moet er veel meer aandacht gaan naar de directe aanpak van taalleren, dus naar taalvaardigheidsonderwijs. Leerlingen moeten zo mogelijk in *authentieke situaties* leren om optimaal en gericht te communiceren. Daarbij moeten zij zelf *actief* aan de slag kunnen gaan. In een les waarbij de leerkracht het centrum

van het leren vormt, worden leerkansen gemist. Functionele communicatie-oefeningen zijn dus een *conditio sine qua non*.

- Leerlingen moeten *strategisch taalgedrag ontwikkelen*. Eerder dan steeds maar weer exemplarische oefeningen te maken, doen we er goed aan leerlingen een *gedrag aan te leren dat ze in elke volgende situatie kunnen toepassen*. We moeten hen zich leren oriënteren op een communicatieve taak, die leren realiseren en ze leren afronden (waarbij revisie een rol speelt). Dat strategische gedrag zal zich pas volop ontwikkelen wanneer leerlingen er bewust bij leren stilstaan. Dit laatste impliceert dat er in de lessen (en het schoolboek) veel meer oog moet zijn voor *effectieve* instructie- en leermomenten. Het oplossen van tekstgebonden vraagjes NA een tekst is bijvoorbeeld een werkvorm die voor leerlingen niet voldoende leerzaam is. Een schoolboek dat in de tweede klas aanzetten levert om lees- en schrijfkaarten te gebruiken, geeft signalen dat het menens is met strategisch gericht taalonderwijs.
- De taalvaardigheden beïnvloeden elkaar doorlopend. Wie leert op het vlak van lezen, groeit ook op het vlak van luisteren. Een schoolboek doet er daarom goed aan de vaardigheden en de onderdelen van het vak taal niet te veel op een artificiële manier van elkaar te scheiden. *Taalonderwijs zal zo mogelijk geïntegreerd moeten worden aangeboden*. Een thematische aanpak kan daarbij helpen, maar biedt geen waarborg voor een degelijke geïntegreerde aanpak.

Een schoolboek zal dus intensiever en op een andere manier werk moeten maken van het aanleren van de taalvaardigheden. Daarnaast moet de methode oog hebben voor een aantal belangrijke onderdelen bij het aanleren van de taalvaardigheid. Die items – ze zijn inderdaad van een wat concretere aard – overlopen we in de volgende vijf punten.

5. TAALBESCHOUWING

Je moet leerlingen niet enkel taal laten beoefenen. Hun taalvaardigheid is erbij gebaat wanneer er nu en dan *expliciet wordt bij stilgestaan*. Er is ook taalreflectie nodig. Daarbij mag het schoolboek zich niet beperken tot enkele taalelementen zoals dat vroeger het geval was (zins- en woordontleding). Leerplannen en eindtermen zijn het er duidelijk over eens dat alle facetten van taal bij deze reflectie de nodige aandacht moeten krijgen. Wanneer de taalbeschouwing bovendien voldoende concreet en op een inductieve manier wordt aangepakt, is de kans groot dat ze het verwerven van de vaardigheden kan ondersteunen.

Taalreflectie kan ook als bedoeling hebben om de kinderen inzicht te verschaffen in dit (ver)wonderlijke communicatiemiddel. Lessen taalbeschouwing gaan dan wat lijken op lessen werkelijkheidsonderricht. Zulke lessen moeten in ieder geval ook motiveren en taal in ieder geval vanuit voldoende verschillende hoeken bekijken. Zeker ook de hoek waarbij een klas samen reflecteert over het uitvoeren van een communicatieve (en functionele) taak.

6. BASALE TAALONDERDELEN

6.1. Woordenschat

Het is de verdienste van NT2-didactici dat zij de aandacht voor het woordenschat-onderwijs opnieuw hebben aangewakkerd. Duidelijk is op dit ogenblik dat goed woordenschatonderwijs aan enkele voorwaarden moet voldoen. Die sommen we hieronder kort op:

- Op één jaar tijd kunnen kinderen geen onbeperkt aantal nieuwe woorden leren. Er zal moeten worden nagedacht *over welke woorden worden aangeboden*. De meest interessante oplossing is om bij het selecteren van aan te leren woorden gebruik te maken van frequentietabellen. Als taalgebruiker ben je het meest met woorden die een serieuze gebruiksfrequentie hebben.
- Een lesje waarin twintig of dertig nieuwe woorden worden aangebracht, is niet leerzaam. Woorden leer je pas wanneer je er frequent mee in contact komt. Bij het aanleren van woorden onderscheiden we dan ook *fasen: aanbreng, semantisering en consolidering*.
- Woorden moeten op een zo natuurlijk mogelijke manier worden aangeleerd. Dat betekent dat *nieuwe woorden in veelzeggende contexten moeten worden aangeboden. De kinderen moeten zoveel mogelijk zelf vanuit de context de woordbetekenis distilleren*. Voor een boek betekent dit dat de woordenschat moet geïntegreerd zijn in andere onderdelen. Aparte lessen woordenschat zullen het taalonderwijs te veel verkappen.

Ook schoolboeken zullen op deze manier werk moeten maken van hun woordenschat-aanpak. Op zijn minst verwachten we geen aparte woordenschatlesjes, maar per onderdeel (thema) een toelichting (in de handleiding) van welke woorden worden aangebracht en in welke lessen dat voornamelijk zal gebeuren. Ook geeft een schoolboek de leerkracht best wat raad van hoe hij of zij woorden kan aanbrengen. Suggesties in verband met betekenisonderhandeling zijn bijvoorbeeld erg welkom.

6.2. Technisch lezen

Ook van dit onderdeel moet – zeker in de lagere klassen – op een zinvolle en efficiënte manier werk worden gemaakt. Goede technisch lees oefeningen voldoen aan volgende criteria:

- Als er technisch gelezen wordt, blijft het begrijpen van de tekst nog steeds belangrijk. Ook voor *technisch lezen moet er met interessante teksten worden gewerkt*. Vertrekken van woordjes, dan evolueren naar het lezen van zinnen en tot slot eindigen bij een tekst is niet de ideale aanpak. Misschien zullen kinderen op die manier

hun techniek vergroten, maar wat een leerkracht en het schoolboek ook steeds moeten bewaken, is dat leerlingen zin blijven hebben in taal en lezen.

- Een thema beginnen met een technische leesoefening is geen goede zaak voor het themaverloop.
- Een tekst mag niet ‘kapot’ worden gelezen. Wanneer kinderen hun teksten tot driemaal toe moeten opdreunen, zullen zij hoe langer hoe minder zin in het lezen krijgen. *Een schoolboek moet dus voldoende én gevarieerd leesmateriaal aanbieden.*
- Oefeningen waarbij met woordenreeksen (rijtjes) wordt geoefend, zijn zinvol wanneer ook hier niet in overdreven wordt en er een extra uitdaging in de oefening zit (zoals volgende betekenisvolle opdracht: “Vind in de woordrij de naam van een dier”).

6.3. Spelling

Ook op het vlak van spelling zijn er de laatste jaren interessante inzichten gegroeid. Belangrijk is dat er een onderscheid wordt gemaakt tussen *soorten van moeilijkheden en dat de leerlingen op een strategische manier werk* leren maken van die moeilijkheden. Omdat er in de klas zeer regelmatig aan spelling wordt gewerkt, moet een boek ook veel gevarieerde werkvormen en leermiddelen aanbieden.

7. MATERIAALKEUZE

Dit onderdeel heette vroeger ‘tekstkeuze’, maar dat willen we opentrekken, omdat er bij het taalonderwijs van nog zoveel meer materialen gebruik kan worden gemaakt, zodat het leren veel boeiender wordt. *Ook in een taalboek moeten we spelmateriaal vinden, veel beeldmateriaal, en noem maar op.* Uiteraard blijft onze aandacht naar teksten gaan.

We vinden het opvallend en vreemd dat leerlingen na de lagere school nog zo weinig lezen. Toch deden de oudere schoolboeken er alles aan om leerlingen de zin tot lezen te ontnemen. Er werd vaak gewerkt met oninteressante teksten, meestal geschreven door de auteurs zelf zodat er veel woordschat in kon worden aangeboden. En die lectuur moesten leerlingen tot vervelens toe afdreunen. Een eis die we hier zeker aan koppelen, is dat de teksten die in het schoolboek worden opgenomen, uitdagend en boeiend moeten zijn voor kinderen. Traditioneel gebeurde het nogal eens dat een tekst werd ingekort en dat de spanning eruit verdween.

Willen we leerlingen in een wereld van beeld- en geluidscultuur zin in lezen doen krijgen, zullen we onze instrumenten zeer zorgvuldig moeten kiezen. De schoolboeken zullen in ieder geval *met inhoudelijk aantrekkelijke en uitdagende teksten moeten opdraven, geschreven door goede kinderboekenschrijvers.* Gelukkig is er materiaal

genoeg beschikbaar. Het aanbod van naslagwerken (vaak in vertaling), kinderkranten en kinderliteratuur is tegenwoordig bijzonder groot. Het is voor schoolboekenmakers een must om daaruit te putten. Variatie brengen qua tekstsoort en onderwerpen zal dan niet eens zo moeilijk meer zijn. Tot slot moet er in het schoolboek *veel aandacht gaan naar boeken*, zowel fictie als non-fictie.

Tot slot nog twee algemenere criteria:

8. DIFFERENTIATIE EN EVALUATIE

Wie leerlingen steeds klassikaal laat werken, mist kansen. *Differentiatie naar tempo, interesse of leerinhoud* is zowel voor leerling als leerkracht een extra uitdaging. Fenomenen als hoeken- en contractwerk mogen dan al wel modewoorden geworden zijn, toch garanderen ze een grotere aandacht voor noden en motivatie bij de individuele leerling. Het probleem voor de leerkracht bestaat er evenwel in dat hij of zij meestal geen tijd vindt om extra materialen aan te maken. Een schoolboek dat differentiatie-materiaal aanbiedt, creëert dus extra kansen, zeker voor taalzwakkere kinderen.

Ook inzake evaluatie kan het boek de leerkracht helpen, door toetsen in te bouwen en suggesties te geven van hoe leerlingen het best opgevolgd kunnen worden.

9. REALISATIE

Het is uiteraard prettiger om te kunnen werken met een *degelijk uitziend en lekker in de hand liggend boek*. Pluspunten in de realisatie zijn dan ook boeken die voorzien werden van een harde kaft en uitgewerkt in een leuke lay-out. Op het vlak van het kijken kan er ook een uitdaging van uitgaan: vierkleuren oogt beter dan zwart-wit. Daarnaast kunnen foto's en prettige, aanvullende tekeningen het boek veel levendiger maken.

Ook aan de handleiding stellen we eisen. Een handleiding moet voor zover mogelijk bondig en in ieder geval overzichtelijk zijn. Onderdelen moeten goed aangegeven zijn, en per les verwachten we een situering van het onderwerp, de doelen, een didactische aanpak en oplossingen voor wat moeilijkere oefeningen.



KAMELEON

UITGEVERIJ: Die Keure
<http://educatief.diekeure.be/Kameleon>

TYPING: Totaalmethode voor het tweede tot het zesde leerjaar

ALGEMEEN CONCEPT

Kameleon (hieronder afgekort als KaM) is een volledige methode, waarin alle onderdelen van taalonderwijs verwerkt zitten. Naast handleidingen, kijk- en leesboeken en werkboeken, heeft de gebruiker de mogelijkheid om cd's (audio en cd-rom) en extra leesboekjes bij de methode aan te schaffen.

De handleiding voor taal bestaat uit een dubbele map, wat betekent dat de auteurs hun aanpak goed proberen te verantwoorden en hun opzet aan de gebruiker proberen duidelijk te maken. Voor spelling is er een apart deel met een aparte handleiding en aparte leermiddelen (werkboek, hulpboekje bij het leren van spellinggevallen (Alfabeeestje), scheurblokken, enz.). Alle handleidingen zijn mooie, veelkleurige, overzichtelijke en verzorgde publicaties, net zoals de kijk- en leesboeken en werkboeken van deze methode.

Er worden twaalf thema's aangeboden en tussendoor bovendien vier cursorische delen. Samen zijn die goed voor zes en een halve lestijd per week, spelling inbegrepen (ongeveer twee keer 50 minuten per week). Achteraan elk thema vindt de gebruiker telkens nog twee facultatieve lessen.

Het is ook de bedoeling dat uitgeverij Die Keure de gebruikers toegang verschaft tot een website, waarop de kinderen resultaten van stelwerken presenteren en waarop ook nog andere diensten worden aangeboden.

AANPAK

KaM vertrekt net zoals de andere nieuwe methodes vanuit thema's (twaalf per jaar). Die zijn niet echt verrassend te noemen en sluiten, zoals dat traditioneel nogal eens het geval was, vaak aan bij onderwerpen uit WO. Op zich is het goed om taal en WO niet te zeer te scheiden, maar de auteurs van KaM hebben daardoor blijkbaar niet steeds de inspiratie gevonden om kinderen te blijven boeien. Thema's zoals school, werkende ouders, feesten, dieren en de boerderij, geven iets vaker aanleiding tot clichélessen. Of de auteurs daardoor echt binnengeraken in de leef- en vooral beleavingswereld van kinderen – overigens een van hun beloftes – blijft de vraag.

Die eerder sloganeske beloftes uit het algemene deel van de handleiding, zoals het aansluiten bij de eigen leefwereld (blz. 7, hand-

leiding 2a) en het werken met concrete situaties, kunnen de auteurs niet altijd waarmaken, omdat ze vaak kiezen voor een taalonderwijs dat gereduceerd wordt tot het werken met aparte woorden (bijvoorbeeld bij technisch lezen of taalbeschouwing). En dan stelt zich de vraag naar de leerresultaten op het vlak van communicatieve vaardigheden. Realiseert KaM wel voldoende transfer naar het eigen taalgebruik van kinderen, naar met andere woorden de gewenste taalvaardigheid? Dat is een pertinent bij dit boek te stellen vraag. Een heleboel lessen zijn niet taakgericht te noemen en sluiten eigenlijk ook niet echt aan bij het thema. Onder meer de lessen technisch lezen zijn eigenlijk puur cursorisch van aard.

In dit boek wordt geopteerd voor een vaste openvolging van leystypes per thema. Dat komt uiteraard de rode draad doorheen het thema niet ten goede. KaM denkt vanuit vaste leerstofelementen die in elk thema in dezelfde structuur worden aangeboden. De lessen van één thema horen daarom eerder op een losse manier bij elkaar. In de handleiding wordt een les ook niet gesitueerd binnen het thema. Leuk is nochtans wel de eerste les van een aantal thema's, omdat daarin op een inhoudelijk prettige manier het thema de klas wordt binnengeloodst. Waarschijnlijk houden de kinderen aan deze lessen veel verwachtingen over; helaas volgt dan telkens de tweede les waarin op een heel technische manier woordjes (vaak in rijen) moeten worden gelezen en geleerd.

Naast de thema's werkt KaM ook met cursorische periodes (vier per jaar). Hierin komen allerlei (losse) taalonderwerpen aan bod. Het leukste onderdeel hiervan lijkt ons de steloefening, omdat de kinderen in de cursorische delen samen werken aan het schrijven van een eigen verhaal. Maar voor het overige zit er in de cursorische delen nog minder samenhang dan in de thema-

tische. Nog wat raars: het leren voeren van een kringgesprek wordt aangepakt in de cursorische delen, terwijl het juist iets is dat hoort bij het uitwerken en uitdiepen van de thematische inhoud.

In het hanteren van werkvormen zien we in dit boek grote verschillen. Naast de toch wel erg frequent opduikende klassikale aanpak, waarbij de leerkracht vaak het grote werk doet, wordt er ook meermaals gekozen voor duowerk, werk in groepjes en zelfs peer-tutoring (leerlingen helpen leerlingen). Voor technisch lezen worden er twee werkvormen gehanteerd: de klassieke niveaugerichte (lezen in niveaugroepen) en de heterogene in duo's (waarbij beide lezers helaas enkel met het hun toegewezen materiaal verder mogen).

De doelen van elke les vindt de gebruiker in de handleiding bovenaan de les. We hebben de indruk dat ze niet altijd de lading dekken en het leren tamelijk fragmentarisch bekijken. Kan je een doel bereiken door voor dat doel welgeteld één oefening te maken?

Verder worden er vóór elk lesverloop ook tips gegeven met betrekking tot de lesrealisatie en wordt een lijst met leermiddelen gepresenteerd. In de linkermarge wordt steeds duidelijk en efficiënt verwezen naar het kijk- en leesboek of het werkboek en geven logo's weer met welke groeperingsvorm gewerkt wordt.

LEERLIJNEN

Op microniveau. Een zeer goede zaak is dat er in dit schoolboek per les doorgaans slechts één onderwerp aan bod komt en dat het stapsgewijs ontwikkeld wordt. Wat dat betreft, kunnen we van leren spreken. Uitzon-

dering is vaak de eerste luister- en spreekles van het thema waarin wordt gekozen voor los van elkaar staande activiteiten.

Binnen het thema is er niet echt van een (thematische) leerlijn sprake, omdat de auteurs ervoor kozen de taalonderdelen steeds eenzelfde plek binnen het thema toe te bedelen (vaste volgorde).

Op macroniveau. In de handleiding van KaM vindt de gebruiker wel overzichten van activiteiten, maar met uitzondering van een lijst met leesmoelijkheden, worden de leerlijnen niet verduidelijkt. Leerkrachten van verschillende leerjaren zullen het dus niet zo eenvoudig hebben om elkaar te vertellen waar individuele leerlingen zich bevinden op de leerlijnen van taalonderdelen. Het talig leren blijft dus impliciet. Ook naar (de) leerplannen en eindtermen wordt er niet verwezen.

VAARDIGHEDEN

LUISTEREN EN SPREKEN

Lessen 1 en 8 van elk thema betreffen de luister- en spreeklessen van dat thema. De leerinhouden ervan vinden we behoorlijk schraal. Blijkbaar hadden de auteurs weinig inspiratie om zinvolle en betekenisvolle communicatieve spreek- en luistersituaties en -taken te genereren. Meer dan één keer zoeken ze in dit onderdeel hun toevlucht tot drama, voordragen, het benoemen van geluiden, het zeggen van dialogues en het spelen van rijmspelletjes. Een aantal hiervan zijn natuurlijk muzisch belangrijke onderdelen, maar ook op het vlak van zakelijke communicatie moet er geleerd worden, want daar is bij heel veel leerlingen nood aan. Van authentieke, taakgerichte mondelinge communicatie is er in KaM helaas nauwelijks of geen sprake. Wanneer er dan toch een les

telefoneren opduikt, wordt er niet met door de leerkracht aangereikte situaties gewerkt, en mogen de leerlingen hun telefoongesprek blijkbaar voorbereiden en in duo's oefenen, wat ons niet erg leerzaam lijkt, aangezien je in een telefoongesprek juist goed moet leren reageren op onvoorziene vragen en opmerkingen! Bij deze methode hoort een audio-cd die sporadisch in de spreek- en luisterlessen kan worden gebruikt.

Strategisch gericht zijn de spreek- en luisterlessen van KaM niet echt. Wel wordt er in het kader van leren leren frequent met afbeeldingen gewerkt waarop de stappen weergegeven staan die de kinderen moeten zetten om de oefening af te werken.

LEZEN

Lessen 6 en 13 zijn telkens lessen begripend lezen. Naast lessen die een strategische aanpak van het lezen ondersteunen (tekst-onafhankelijke vragen of activiteiten waardoor de kinderen vandaag iets leren dat ze zelfstandig een volgende keer kunnen gebruiken, bijvoorbeeld de zesde les van thema's 9, 10, 11 en 12) vinden we in KaM ook vaak leeslessen waarin dat opvallend niet gebeurt (in de titel staat dan "*gemengde opdrachten*"). Er worden voor en na het uitvoeren van een activiteit (maar niet tijdens) wel vragen opgelost – overigens hier een vaak terugkerende werkvorm – maar de leesstrategie die erachter zit, blijft vaag of onbestaande. De meeste teksten worden ook niet gelezen met een echte leesbedoeling. Leerlingen schoolse oefeningen laten maken na het lezen getuigt niet van een strategische en communicatieve aanpak van de leesvaardigheid en leert de meesten niet hoe ze het lezen een volgende keer efficiënter kunnen aanpakken. Raar is dat een luisteroefening (naar een door de leerkracht voorgelezen verhaal) valt onder de in het boek gehanteerde noemer van "*toegepast lezen*".

SCHRIJVEN

In KaM vinden we een aantal schrijflessen die boeiend en communicatief gericht zijn, zoals de lessen over kattebelletjes of het schrijven van een uitnodiging. Wat soms vergeten wordt, is dat voor iemand die leert communiceren, de hele communicatieve situatie duidelijk en voorstelbaar moet zijn. Bij een schrijftaak moet dus duidelijk gesteld worden naar wie er geschreven wordt. Leuke lessen als het schrijven van een identiteitskaart en het opstellen van onderschriften bij foto's zijn echter in dit bedje ziek: er wordt naar niemand geschreven! De formulering van deze in essentie zinvolle taken verschaalt de activiteit tot een schoolse oefening; leerlingen moeten bij dierenfoto's "*mooie zinnen*" schrijven! Wat een rare uitspraak! Wat is dat eigenlijk, een mooie zin? Geven wij hen misschien die opdracht omdat ze vaak lelijke zinnen maken?

TAALBESCHOUWING

Dat taalbeschouwingslessen niet droogjes hoeven te zijn en transfer kunnen realiseren naar de eigen taalvaardigheid, werd de laatste jaren in tal van publicaties bewezen. Voorwaarde is wel dat je vanuit concrete taalsituaties en leuk materiaal met je leerlingen op onderzoek uit gaat (dus inductief werkt). Dit vinden we in KaM te weinig terug. In een les die tegelijk over (zelfstandige) naamwoorden, werkwoorden en bijvoeglijke naamwoorden gaat, wordt begonnen met het verzamelen van ... woorden die dan geordend worden.

Ook spijtig is dat kansen die het thema biedt om aan taalbeschouwing te doen, niet gegrepen worden. Een heleboel taalbeschouwingslessen staan eigenlijk los van het thema en konden eigenlijk even goed in de cursorische hoofdstukken ondergebracht

worden. De taal- beschouwing die we in sommige lessen begrijpend lezen terugvinden, is daarentegen wel interessant en relevant, bijvoorbeeld de lessen over zenders en ontvangers van ansichtkaartjes, of het nadenken over de taal van strips. Kinderen moeten ook doorgaans zender, boodschap en ontvanger van de tekst inschatten.

TAALONDERDELEN

WOORDENSCHAT

In les 7 van de cursorische delen gaat er telkens aandacht naar de (moeilijke) woorden van de drie voorgaande thema's. In het kijken en leesboek vinden we een woordinventaris (met verklaring) die met de kinderen besproken moet worden – niet boeiend en niet leuk – en in het werkboek staan oefeningen met die woorden. Het gaat om oefeningen waarbij de kinderen woorden moeten invullen in een zin of betekenissen moeten aankruisen. Alhoewel het een goede idee is om nieuwe woorden te herhalen, is er van een echte woordenschatdidactiek, waarin een opbouw zit (viertakt) en waarbij woorden geleerd worden vanuit de context, geen sprake. Dat blijkt bijvoorbeeld ook uit de blijkbaar toevallige selectie van moeilijke woorden en uit het feit dat de auteurs woordenschat catalogeren onder taalbeschouwing (kopjes bovenaan de bladzijden van werk- en kijk- en leesboek). Moeilijke woorden in de leesteksten worden onder de tekst in een apart kadertje verklaard.

TECHNISCH LEZEN

Anno 2007 denken schoolboekenmakers blijkbaar nog zeer verschillend over hoe je kinderen technisch leert lezen. De auteurs van KaM hanteren op dat vlak een eerder traditionele aanpak. Zij gaan er blijkbaar van uit dat kinde-

ren eerst woorden moeten leren lezen, dan zinnen en dan teksten. Dit houdt in dat bij technisch lezen 'à la Kameleon' betekenis hoegenaamd geen rol speelt. Er is dus eerst het lezen zonder context en met aparte zinnestukjes, waarna wel zinvol lezen aan bod komt. Was het niet deze aanpak die er grotendeels verantwoordelijk voor was dat leerlingen hun zin in lezen gaandeweg verloren?

SPELLING

We twijfelen eraan of het spellingsysteem van KaM voldoende transparant is om makkelijk door leerlingen geassimileerd te worden. Een heel mooi initiatief, namelijk het *Alfabeeestje*, waarin de samenvatting staat van de spelling voor één leerjaar, toont bijvoorbeeld zoveel verschillende invalshoeken en insteken dat ons inziens de kinderen wel eens moeite zouden kunnen hebben om door de bomen het bos nog te zien. Verder wel veel oefeningen en een duidelijke handleiding. We zijn benieuwd naar resultaten van de methode op dit vlak!

MATERIAALKEUZE

De teksten die we in KaM vinden, zijn vaak leuk maar soms ook niet. Meer dan eens gebruiken de auteurs materiaal van bekende kinderboekenschrijvers en tevens van de 'huisschrijver' Joris Denoo. Zijn gedichten vinden we voor een tweede klas meer dan eens wat te moeilijk (want symbolisch geladen en nogal associatief). Maar daarnaast vinden we in KaM wel vaak leuke gedichten en ideeën om in de klas met gedichten te werken (bijvoorbeeld het viergedichtenboekje). De principes in het algemene deel van de handleiding om met gedichten om te gaan, willen we onderschrijven. Intercultureel gericht zijn de teksten niet.

Het beeldmateriaal dat in KaM gebruikt wordt, is prettig getekend en oogt leuk en uitdagend. Ook het kopieermateriaal draagt die eigenschap met zich mee.

DIFFERENTIATIE EN EVALUATIE

De logo's die zich richten tot aan de ene kant zwakkere en aan de andere kant sterkere lezers vinden we ongelukkig gekozen. Bovendien kunnen ze discriminerend overkomen. Het gaat namelijk over een klein en een groot blik (voor) leesvoer. Vraag is of daar geen andere oplossingen voor bestaan. Waarom bijvoorbeeld niet teksten in twee niveaus aanbieden, waarbij kinderen zowel de ene als de andere versie uitproberen en misschien de makkelijkere versie kunnen gebruiken als opstapje naar de moeilijkere? Door bijvoorbeeld voor technisch lezen te werken in homogene groepen, ingedeeld naar niveau zoals voorgesteld door de logo's, zou het wel eens kunnen dat de groep van de minder vlotte lezers te weinig uitdaging en steun vindt bij elkaar. Het gevaar van het technisch vereenvoudigen van teksten loert overigens in KaM om het hoekje: de teksten voor de zwakkere lezers zijn inhoudelijk soms moeilijker dan die voor de betere lezers, omdat er door het vereenvoudigen belangrijke informatie is weggevalen (bijvoorbeeld de raadsels van blz. 12 in kijk- en leesboek 2a).

KaM kiest inzake leesdifferentiatie verder ook voor het model van verlengde instructie, waarbij vlotte lezers snel zelfstandig aan de slag gaan en de zwakkere lezers extra begeleiding krijgen. Dit lijkt ons een goede mogelijkheid, op voorwaarde dat de aanpak ook voor de zwakkere lezer boeiend blijft. Of dat zo is, is twijfelachtig omdat er met teksten gewerkt wordt die al gekend zijn. Op zijn minst hadden er nieuwe leesuit-

dagingen in het materiaal moeten gestoken worden, zoals het weglaten van (makkelijk te vinden) woorden of het veranderen van enkele gegevens. Buiten de verschillende leesaanpakken vinden we weinig andere vormen van differentiatie in dit boek.

Op het einde van elk thema is een toetsmoment ingebouwd, waarin wisselend vaardigheden worden getoetst.

REALISATIE

KaM is een knap gerealiseerd boek. De handleiding in vierkleurendruk is luchtig en goed leesbaar. Het kijk- en leesboek met teksten vinden we niet altijd even uitnodigend voor kinderen, maar het is wel verzorgd uitgegeven. De zacht kartonnen kft van het kijk- en leesboek zou wel eens iets te snel versleten kunnen zijn.

CONCLUSIE

Kameleon is een boek dat ons verward heeft. Het is een boek met veel gezichten, zijnde verschillende aanpakken die qua visie eigenlijk behoorlijk uit elkaar liggen. We vroegen ons tijdens het doornemen van dit boek een paar keer af of je als auteursteam wel consequent bezig bent wanneer je probeert zulke uiteenlopende opvattingen van taal met elkaar te combineren. Misschien is het zo dat aan dit boek auteurs hebben meegewerkt met andere visies op taalonderwijs. Naast een aantal boeiende oefeningen worden er toch heel veel opvattingen die vrij traditioneel kunnen worden genoemd, in dit boek opnieuw gepropageerd. Even op een rijtje.

Wat ons aansprak in *Kameleon*:

- de verzorgde uitgave in vier kleuren van alle onderdelen;
- aantrekkelijk ogend beeldmateriaal;
- een duidelijke en uitvoerige handleiding;
- lessen waarin een opbouw zit;
- sommige communicatief gerichte lessen lezen en schrijven.

Nadelen:

- kinderen moeten veel bezig zijn met losstaande taalonderdelen;
- de vaste opeenvolging van taalonderdelen (=lestypes);
- er wordt weinig taakgericht en functioneel gewerkt;
- er wordt weinig taalstrategisch (tekstonafhankelijk) gewerkt;
- de thema's zijn niet echt fris;
- er wordt niet consequent gewerkt vanuit één duidelijke visie op taalonderwijs.

Al bij al overtuigt het boek ons niet echt, omdat er te technisch wordt gewerkt en er nogal wat leerkansen op taalvaardigheidsvlak worden gemist. Helaas kunnen we de complimenten over de vormgeving van het boek niet volledig herhalen voor de leerinhouden die we erin aantreffen. *Kameleon* is daarom geen volgende stap in het evoluerende taalonderwijs anno 2007 en volgende. Het is een aantrekkelijk ogende heruitgave van wat ongeveer al bestond.



TIJD VOOR TAAL

UITGEVERIJ: Van In
www.vanin.be/tijdvoortaal

TYPERING: Totaalmethode voor het tweede tot het zesde leerjaar

ALGEMEEN CONCEPT

Tijd voor Taal (hieronder afgekort als TvT) biedt de gebruiker dertien thema's aan die verdeeld zijn over twee boeken (a en b) en twee werkschriften. De methode is volledig te noemen, omdat er naast de nodige kopieerbladen en toetsen ook een remediëringmap voorzien is en een cd voor luister- en spreekmomenten.

Opvallend en knap is ook dat er in de handleiding per les verwijzingen zijn opgenomen naar alle in Vlaanderen gebruikte leerplannen. De uitvoerige handleiding van het taalboek bestaat uit twee dikke kaften. De gebruiker van het boek krijgt naast een duidelijke introductie ook uitvoerige toelichtingen bij alle lessen. Een aparte kolom met logo's en verwijzingen, die zich naast de doorlopende tekst bevindt, dient als een soort van landkaart voor de gebruiker.

Leerkrachten vinden in dit boek materiaal voor 33 lesweken. Het gaat om dertien thema's (van twee weken), vier herhalingsweken en drie facultatieve thema's (van telkens één week). Voor de gewone taallessen moet je beschikken over vijf lessen per week. Voor spelling komt daar nog eens

ongeveer anderhalf lesuur bij. De spelling wordt aangeboden in een apart boek (handleiding + werkschriften + extra materialen).

De gebruiker van dit boek kan ook terecht op een speciaal gecreëerde website voor TvT, waar extra-oefeningen en ander materiaal op te vinden is. Dat is boeiend, omdat de gebruiker op de hoogte kan worden gehouden van nieuwe ideeën en praktijken. Op die manier zouden gebruikers ook met elkaar in contact kunnen treden. Het boek is reeds uitvoerig uitgetest, waarna aanpassingen zijn uitgevoerd.

AANPAK

Het taaldeel van de methode vertrekt vanuit thema's die vaak verrassend zijn en boeiend uitgewerkt werden, maar soms toch een beetje droog zijn en niet helemaal geschikt om een echte confrontatie aan te gaan met de ons omringende werkelijkheid (zoals het thema 'haar'). Hier en daar zou het er nog wel wat confronterender en kritischer aan toe mogen gegaan zijn. Multiculturele teksten of inhouden zijn in dit boek bijvoorbeeld ver te zoeken! Geruststellend is dan

weer dat het niet gaat om de traditionele WO-thema's die voor kinderen al te gekend zijn na een paar jaar WO-onderwijs en dan ook nog eens in de taallessen moeten verorberd worden. De thema's zijn jaarlijks anders. Dat lijkt ons een goede zaak, want verandering van spijs doet eten.

Het boek kiest, met uitzondering van de technische leeslessen, niet voor een vaste volgorde van lestypes (eerst lezen, dan schrijven,...) binnen de thema's, maar laat de volgorde afhangen van de ontwikkeling van het thema. Op zich vinden we dat een goede zaak, maar het rare is dat de gebruiker weinig zicht krijgt op waar de auteurs met het thema naartoe willen. In de handleiding vinden we bij het begin van elk thema wel een overzicht van lessen, maar de thematische leerlijn of rode draad wordt nergens gepreciseerd.

TvT wil het talig leren tot stand laten komen vanuit (communicatieve) situaties. Leerlingen moeten allerlei talige situaties doorwerken en er via negen terugkerende vragen over nadenken. Dit uitgangspunt is voor het leren van taal een goede zaak. Communiceren leer je immers niet door zinnen aan te vullen met het juiste woord of door twee korte zinnen te combineren tot één lange.

In TvT wordt er gebruikt gemaakt van een heleboel uiteenlopende aanpakken en werkvormen, alweer een goed punt, maar toch merken we dat er op dit vlak nog meer had kunnen gebeuren. We vinden in het boek wel aanpakken als dramatiseren, Clim-groepswerk, forumlezen, rollenspel,... terug; prima. Voldoende suggesties voor hoekenwerk, spelvormen,... ontbreken helaas. We hebben de indruk dat er op het vlak van werkvormen serieuze verschillen bestaan tussen boeken 2 en 3. Zou dit met de overtuiging van auteursgroepen te maken hebben gehad?

Soms vinden we de aanpak van een bepaald lesmoment iets te vanzelfsprekend, zoals in een les gedichten schrijven, waarbij in plaats van het maken van een dichtbundel of een posterpresentatie *"een paar leerlingen hun gedicht voorlezen"*. Dat gebeurt ook met vragen bij een tekst in de aard van: *"Wat bedoelt Andreus met ..."*. Zo nu en dan treffen we dus wel eens een gemiste kans aan. Dat is zeker zo bij het begin van een thema, waar heel vaak begonnen wordt met een aantal ervarings-gerichte vragen. Verrassend is anders.

De doelen die de auteurs hanteren, worden duidelijk in de handleiding omschreven. Het zijn brede en valabele taaldoelen, die zich soms richten op het geheel van een situatie (gesprek, interview, brief,...) en soms op relevante aspecten van de communicatie (verhaallijn, verwijzwoorden,...). Zo nu en dan dekken de doelen de les niet (of omgekeerd). In een les gedichten schrijven (Boek 3a, handleiding blz. 88), suggereert het doel dat leerlingen dingen zullen moeten beschrijven en vergelijken, maar in die les gebeurt er veel, veel meer. En op blz. 209 van dezelfde handleiding vinden we een ambitieuze reeks van tien lesdoelen die achteraf gezien elk verwijzen naar één vraag bij een tekst. Aan de hand van één vraag realiseer je natuurlijk geen lesdoel. Knap vinden we dat de voornaamste doelen opgenomen werden in zowel het leer- als werkboek en wel in voor leerlingen begrijpelijke taal!

We kennen allemaal de schoolboeken waarin per les vier of vijf totaal uiteenlopende oefeningen worden gemaakt. Dat is gelukkig niet het geval bij TvT: in één les staat er telkens slechts één (talig) onderwerp centraal. Dit vergroot de samenhang en garandeert dat er leerstappen worden gezet.

LEERLIJNEN

Op *microniveau* (= binnen één les) kunnen we zeker spreken van leerlijnen. De handleiding legt duidelijk uit hoe een les opgebouwd wordt en op welke manier er (daardoor) geleerd wordt. Een prima zaak.

Binnen het thema hebben we al meer vragen bij het fenomeen leerlijn. De auteurs hebben immers nagelaten om de volgorde van lessen binnen een thema te verduidelijken. Omdat ze niet kiezen voor een standaardvolgorde, moeten ze andere objectieven in hun hoofd hebben gehad om een thema te ontwikkelen, maar daar komt de gebruiker nergens iets over te weten.

Op *macroniveau* (dus voor een jaar of over jaren heen) vinden we wel een overzicht van leerinhouden, maar we hebben er als leerkracht-gebruiker een beetje het raden naar waarom en in welke volgorde voor bepaalde onderwerpen gekozen wordt. Het verduidelijken van leerlijnen zou helemaal geen kwade zaak zijn. Uiteraard zie je een aantal elementen in het boek terugkeren. De taalkaart (met strategische vragen) is daar een voorbeeld van.

We vragen ons binnen de optiek van leerlijnen af of er nog niet iets sterker over de opbouw van het boek kon worden nagedacht. Zo lijkt ons het systeem met de negen vragen, om vat te krijgen op communicatieve situaties, prima voor het vijfde en zesde leerjaar. Voor een tweede leerjaar vinden we echter negen vragen van het goede te veel. Een opbouw over leerjaren heen van minder naar meer vragen, had overwogen kunnen worden.

Voor spelling (zie onder) gelden bovenstaande vaststellingen niet. Het spellingboek heeft een duidelijke opbouw en geeft die ook weer.

VAARDIGHEDEN

LUISTEREN EN SPREKEN

De luister- en spreekoefeningen van dit boek werken echt inspirerend voor kinderen (en leerkracht). Uitgangspunt is vaak een denkhandeling (zoals beschrijven, samenvatten of vergelijken), die de kinderen vanuit het thema gestalte moeten geven. Er is daarbij aandacht voor strategieën (= kinderen leren iets dat ze een volgende keer zelfstandig kunnen gebruiken). Voor een aantal (luister)oefeningen kan de cd gebruikt worden. Dat is best handig dus. Een aantal van de oefeningen zijn ook uitgesproken taakgericht (bijvoorbeeld na een leesoefening moeten de kinderen wat ze gelezen hebben aan de anderen vertellen in de vorm van een tv-show).

LEZEN

In het tweede en derde leerjaar wordt er nog veel tijd en energie geïnvesteerd in technisch lezen (zie hieronder). Daarnaast duiken er in elk thema begrijpende leeslessen op die zeer afwisselend en uiteenlopend ingevuld zijn. Opvallend is dat het begrijpend lezen toch nog vaak klassikaal en aan de hand van één tekst gebeurt. We hadden liever gezien dat er ook eens een keer meer teksten werden aangeboden waaruit kinderen mochten kiezen. Taakgericht is de leesoefening niet steeds, wat impliceert dat er ook nogal eens gelezen moet worden zonder een realistisch leesdoel. Maar afgezien daarvan mogen we stellen dat de auteurs met teksten en lezen vrij dynamisch omgaan. De taalkaart met (strategische) vragen wordt regelmatig gehanteerd. TvT schenkt regelmatig aandacht aan kinderboeken.

SCHRIJVEN

Ook inzake schrijven kunnen we spreken van zowel nieuwe als wat meer traditionele invloeden. Bij clausules in de handleiding als: "... enkele leerlingen vertellen aan de klas hun verhaal ..." of een schrijfpdracht om een droom te bedenken, kunnen we ons niet ontdoen van de idee dat er kansen gemist worden. Opdrachten als het maken van een opsporingsbericht zijn wel gericht en relevant. Ten aanzien van de vorige generatie schoolboeken taal gaat er uiteindelijk expliciet aandacht naar de schrijfvaardigheid. Dat is een zeer goede zaak.

TAALBESCHOUWING

In het tweede leerjaar wordt er niet expliciet werk gemaakt van taalbeschouwingslessen. De taalbeschouwing is in heel veel lessen een ingrediënt van de les. Gaandeweg (derde en vierde leerjaar) worden er wel aparte lessen opgezet rond de taalsystematiek. Aandacht is er wel voor reflectie op communicatieve taken die de kinderen uitvoeren. Er wordt dan stilgestaan bij strategieën die je kan hanteren om efficiënt te communiceren.

TAALONDERDELEN

WOORDENSCHAT

TvT negeert niet dat leerkrachten bewust moeten omgaan met het aanleren van woorden, maar al bij al blijven de suggesties op dit vlak erg mager. Achteraan in het werkschrift vinden we een woordenlijst terug, maar of die echt kan functioneren betwijfelen we, zolang er in de thema's niet echt werk wordt gemaakt van het leren van

woorden (en dan bedoelen we zeker niet uit het hoofd leren van lijsten van woorden met hun betekenis ernaast, maar het werken aan de zogenaamde viertakt).

Ook het selectiecriterium van wat de auteurs moeilijke woorden noemen, is ons niet duidelijk. Veel aandacht gaat er bijvoorbeeld niet naar instructietaalwoorden. Zijn woorden van voorwerpen die je op school niet meer ziet overigens zo relevant dat je er een oefening moet voor in het leven roepen? Op het vlak van woorden kan TvT echt nog wel een stukje verbeteren.

TECHNISCH LEZEN

TvT schenkt uitgebreid aandacht aan technisch lezen. We vinden het spijtig dat dat telkens helemaal vooraan in het thema gebeurt en dat de werkvormen op dit vlak erg beperkt zijn. Hier was meer mogelijk!

SPELLING

Het spellingonderwijs van TvT gaat uit van strategieën (hoor-, weet-,...) die heel gestructureerd worden aangebracht in een apart boek met een eigen, cursorische aanpak. Uitgangspunten zijn woordrijen die gelukkig niet als rij uit het hoofd moeten worden geleerd, maar waar telkens een strategie bijhoort.

Opvallende kenmerken van deze methode (die ook apart bruikbaar is) zijn de handige pictografische ondersteuning (de heel goede en verduidelijkende pictogrammen van *Taaljournaal* worden ook in TvT gebruikt) en het feit dat er behoorlijk wat herhalingsoefeningen worden aangeboden, want spelling blijft een zaak van inoefenen en herhalen.

Minpunt is zeker dat deze methode erg uitvoerig is. We vragen ons af of ze niet meer tijd in beslag neemt dan wat voorzien wordt. Een ander minpunt dat we opvingen na gesprekken met gebruikers is dat ondanks de leuke ingrediënten (liedjes bijvoorbeeld) de methode nu en dan monotoon is. Maar diezelfde gebruikers konden dan ook weer bevestigen dat de meeste leerlingen met dit boek zeer behoorlijk leren spellen. De spellingmethode van TvT is overigens al volledig klaar tot en met het zesde leerjaar.

MATERIAALKEUZE

De auteurs voor TvT hebben geprobeerd om een dynamische methode in het leven te roepen. Het gevarieerde materiaal is daar een eigenschap van. Langere en kortere teksten, schema's, prenten, foto's,... zorgen ervoor dat de kinderen doorlopend aangesproken worden en dat er leeruitdagingen ontstaan. Graag hadden we nog iets meer differentiatie naar interesse gerealiseerd gezien, waarbij kinderen keuzes kunnen en mogen maken. Raar is dat een eigentijds boek als TvT niet bijster veel aandacht schenkt aan multiculturele inhoud.

DIFFERENTIATIE EN EVALUATIE

TvT voorziet herhalingsmomenten met verdiepings- en uitbreidingsoefeningen. Verder suggereert de handleiding dat vanuit de situatie moet blijken hoe een leerkracht best differentieert naar interesse. Maar structureel is dat nog niet ingebouwd in de methode (bijvoorbeeld aan de hand van keuzeopdrachten of -materiaal).

TvT voorziet in elk thema ook toetsen, maar al bij al is het niet steeds even duidelijk welke leerinhouden uit een thema nu juist getoetst worden. Schiet hier de handleiding wat tekort?

REALISATIE

TvT is een mooi uitgegeven methode. De handleidingsdelen zijn overzichtelijk vormgegeven (inhoudelijk soms wat te complex of te uitgebreid). De leesboeken in vierkleuren-druk nodigen uit tot kijken en lezen. Hier en daar vinden we de vormgeving wat te druk, wellicht omdat er veel informatie op één bladzijde is geplaatst. De harde kft van de leesboeken is een goede zaak: het voelt prettig en de boeken gaan omwille daarvan langer mee.

CONCLUSIE

Tijd voor Taal is het snelst en eerst verschenen boek van een nieuwe lichte taalboeken. Het is in ieder geval evenwichtiger en communicatiever gericht dan een doorsnee boek uit de voorgaande lichte, wat een zeer goede zaak is!

Het verzorgd uitgegeven boek overtuigt op heel wat vlakken:

- de thematische aanpak en de doorgaans leuke thema's;
- het communicatief én strategisch gericht leren met aandacht voor het ontwikkelen van alle taalvaardigheden vanuit zinnige situaties;

- de rigoreus uitgewerkte spellingmethode;
- het gevarieerde materiaal waarmee gewerkt wordt (niet in het minst het beeld-materiaal).

De nadelen wegen zeker niet op tegen de voordelen, maar het is goed dat de gebruiker ze kent. Het gaat om:

- de soms wat moeilijk geformuleerde teksten van de handleiding;
- het niet verduidelijken van de leerlijnen;
- het feit dat de spelling apart staat van de andere taallessen;
- enkele thema's die wat makjes zijn (ook inzake tekstkeuze), dus niet erg uitdagend of eigentijds voor leerlingen anno 2006;
- hetzelfde geldt voor sommige oefeningen binnen sommige thema's;
- en tot slot het soms wat monotoon worden van het werken met de taalkaarten en de technische leesoefeningen.

Tijd voor Taal is wat ons betreft zeker een boek waarmee prettig gewerkt kan worden en waarmee leerlingen talig hun mannetje zullen leren staan. Laatste voordeel van deze methode is dat ze bijna integraal klaar is.



TOTEMTAAL

UITGEVERIJ: Wolters Plantyn
www.woltersplantyn.be

TYPING: Totaalmethode voor het tweede tot het zesde leerjaar

ALGEMEEN CONCEPT

TotemTaal (hieronder afgekort als TtT) is een volledige methode (van tweede tot zesde leerjaar). Het boek bestaat uit hand-leidingsdelen, lees- en werkboeken en extra

materiaal zoals een audio-cd. De spelling wordt geïntegreerd aangeleerd. Voor spel-ling vinden we bij deze methode daarom geen aparte handleiding; een spelling-werkboek is er wel.

Heel erg leuk en praktisch is dat de handleiding is opgedeeld in katernen die uit de grote map kunnen worden gehaald, zodat de leerkracht niet met zware mappen hoeft te sleuren, maar per thema eigenlijk over een dun en handig handleidingetje beschikt. Overigens creëerde men voor TtT twee soorten handleiding: de praktische, bij de thema's horende (twee mappen) en daarnaast de algemene, achtergronden en visie aanbiedende handleiding (één map). Dat visie en achtergronden in een aparte map gestoken werden, betekent meteen dat TtT bijzonder goed onderbouwd is en de theoretische achtergronden klaar en duidelijk omschrijft. Overigens is die houding tot verduidelijking ook merkbaar in de thematische handleidingen, omdat men nu op een handige manier zowel schetst hoe een activiteit kan verlopen (= praktische aanpak / kolom met witte achtergrond), maar ook hoe de leerkracht het leren van leerlingen kan ondersteunen (= strategische aanpak / kolom met grijze achtergrond). Een vondst hoor!

Het boek (voor het tweede leerjaar) biedt tien thema's aan die telkens drie weken duren en 21 lesuren omvatten (= zeven per week). In elk thema komen alle vaardigheden aan bod, waarbij soms één bepaalde vaardigheid afhankelijk van het thema benadrukt wordt.

Op de site van Wolters Plantyn vindt de gebruiker onder meer suggesties voor het gebruik van internetsites bij een aantal thema's.

AANPAK

Deze methode is georganiseerd vanuit thema's waarbinnen vaak taakgericht wordt gewerkt. In de lijn van de voorganger *De toren van Babel* zijn deze thema's zeer goed

gekozen en écht afgestemd op de leef- en belevingswereld van leerlingen. De thema's komen tot leven (in kinderhoofden) en vormen de eerste motivatie tot leren. We nemen aan dat de thema's jaarlijks en dus van boek tot boek veranderen. Multiculturaliteit wordt niet benadrukt, zeker niet in het beeldmateriaal, maar in verhalen hebben kinderen ook minder Vlaams klinkende namen.

Er is niet gekozen voor een vaste opvolging van lestypes. Wel wordt er in alle thema's werk gemaakt van alle vaardigheden. Per les staan er vanuit telkens motiverende taken één of enkele vaardigheden centraal. Vooraan elke les krijgt de leerkracht in de handleiding een duidelijk overzicht van het lesverloop, de doelen – helaas geformuleerd vanuit de criteria voor de eindtermen en daardoor veel te vaag – en het te gebruiken materiaal. Dan volgen de lesbeschrijvingen met het lesverloop en daarnaast frequent leertips die de leerkracht in de gaten kan houden. Prima keuze!

TtT kiest voor een gevarieerde aanpak met veel verschillende werkvormen, waarbij kinderen vaak het 'zware' werk mogen doen. Er wordt dus minder gewerkt vanuit het leermodel van aanbieden van de leerstof door de leerkracht en inoefening door de kinderen. Er wordt vaak in duo's of groepen gewerkt. Suggesties voor hoekenwerk biedt TtT sporadisch aan, maar die worden niet verder uitgewerkt.

De doelen die we in de handleiding aantreffen bij het begin van elk thema vinden we een beetje raar geformuleerd (de ingrediënten van het doel worden in kolommetjes ondergebracht).

LEERLIJNEN

Op microniveau. Lessen kennen een duidelijk verloop. Er worden met andere woorden stappen gezet in het leren. De activiteiten binnen een les volgen elkaar goed op, zodat er meestal van een echte lesopbouw sprake is.

Binnen de thema's. Ook op dit niveau is er goed werk verricht door de auteurs van TtT. De rode draad in een thema zit doorgaans goed in elkaar. Er wordt gewerkt vanuit een beginpunt en inhoudelijk geëvolueerd naar nieuwe inzichten en vaardigheden. De thematische (leer)lijn die gevolgd wordt doorheen de lessen wordt duidelijk geëxpliciteerd.

Op macroniveau. TtT is het enige van de nieuwe schoolboeken taal dat erin slaagt om leerlijnen te expliciteren. Heel knap!

VAARDIGHEDEN

LUISTEREN EN SPREKEN

TtT werkt sterk taakgericht. De kinderen krijgen namelijk vaak de opdracht om taken uit te voeren en gebruiken daarbij taal als instrument. In de voorganger van TtT eindigde het leren daar (wie leerde wat?), maar TtT zorgt ervoor dat het leren gesystematiseerd wordt. Dat gebeurt onder meer door vooraf een goede aanloop te nemen bij het aanvangen van de taak, tijdens de uitvoering goede ondersteuning te bieden en na het uitvoeren van de taak gerichte nabesprekingen te voorzien. Voor dit alles vindt de leerkracht tips in de handleiding. We willen wel vermelden dat die nabespreking de betrokkenheid van niet alle kinderen garandeert. Hier had vaker gekozen moeten worden voor meer activerende materialen en werkvormen (zoals naspelen van de tekst, invullen van een raster, enz.). De spreek- en

luistertaken zijn communicatief leuk en relevant. Bij TtT hoort ook een audio-cd met teksten voor de luisteroefeningen.

LEZEN

Bij lezen gelden dezelfde principes als voor luisteren en spreken. De leuke taken nodigen uit tot lezen. Het nadeel van de uitgesproken taakgerichte aanpak is dat er minder aandacht gaat naar het genietend lezen. Zeker is evenwel dat TtT geen tegenzin opwekt bij kinderen om hun tanden in teksten te zetten.

Het strategische element, goed aan de man gebracht in de algemene inleiding, mocht ook in de thematische delen van de handleiding nog wat sterker in de verf worden gezet (= met kinderen praten en ervaringen uitwisselen over hoe ze de taak aanpakten en oplosten, om daar een volgende keer gebruik van te maken).

SCHRIJVEN

En dezelfde vaststellingen moeten we maken bij de schrijftaken die TtT voorziet. Ze zijn leuk, motiverend en communicatief relevant.

TAALBESCHOUWING

In twee à drie lessen van elk thema ligt de nadruk op taalbeschouwing. Het gaat hier om zeer concrete en praktische manieren van nadenken over taal. Het verplichte nummertje rond het zoeken van rijmwoorden vinden we terug, maar ook een onderzoek van geheimtaal (in het kader van het herkennen van klinkers en medeklinkers: leuke vondst) en het vergelijken van teksten of werken met titels. Een rigide les 'zinnen splitsen in zinsdelen' staat niet op het programma.

Zoals reeds gesteld, mocht er inzake reflectie nog wat meer concrete aandacht gaan naar de strategieën die kinderen hanteren bij het communiceren. Raar is dat de auteurs zich daarvan bewust zijn, want in het algemene, inleidende deel van de handleiding lezen we op blz. 80: *"Reflectie maakt deel uit van het lesverloop maar is niet als dusdanig benoemd. Laat echter geen kansen liggen en geef deze reflectie voldoende ruimte..."*. Een gewaarschuwd leerkracht...

TAALONDERDELEN

WOORDENSCHAT

In TtT is er aandacht voor woordenschat, maar op een minder expliciete manier dan in De toren van Babel. Per thema worden een aantal woorden geselecteerd die de kinderen in dat thema (maar best kunnen) leren en aan de hand van een logo wordt er in de lesschets aangeduid waar een bepaald woord aandacht kan krijgen. De geselecteerde woorden zijn relevant te noemen, want ze behoren tot de frequent gebruikte woordenschat van kinderen. Een overzicht van welke (en hoeveel) woorden op deze manier worden aangepakt, krijgt de gebruiker niet. Dat lijkt ons een gemiste kans om collega's van het volledige schoolteam zicht te laten krijgen op de woordenschatevolutie en groei van de kinderen.

TECHNISCH LEZEN

TtT probeert technisch en begrijpend lezen niet te zeer uit elkaar te trekken, maar heeft op een evenwichtige manier oog voor het inoefenen van technische leesmoelijkheden. De auteurs kiezen duidelijk niet voor de meest vanzelfsprekende, tevens saaiste oplossing, namelijk het lezen van woorddrijtes gevolgd door het

lezen van losse zinnen. Er wordt wel geopteerd voor meer taakgerichte aanpakken waarin de technische verwoording van de tekst een grote rol speelt. Voorbeelden zijn: korte raadsels, gedichten of tekstfragmenten voorlezen, een radiobERICHT naar voren brengen, enz.

SPELLING

Spelling is in de thema's ingebouwd. De auteurs proberen spelling te integreren, maar hebben toch ook oog voor systematisering. Er wordt gewerkt vanuit spellingstrategieën (types van woorden of wegen om een spellingprobleem op te lossen), wat een goede zaak is, maar toch vinden we de spellingsystematiek die de kinderen aangeboden krijgen net iets te weinig transparant en scherp opgedeeld. We zouden zelf niet zo snel lessen geven waarin heel veel gevallen samen aan bod komen. Een aantal extra leermiddelen kan wellicht hulp bieden. We raden gebruikers van deze methode aan om zelf goede, simpele en transparante overzichten te maken en zeker ook te opteren voor een goed georganiseerd spellingschrift. We zijn in ieder geval benieuwd naar de spellingresultaten van dit schoolboek.

MATERIAALKEUZE

TtT biedt heel veel gevarieerd materiaal aan. Er zitten veel kijkuitnodigingen in het boek, zodat beeld en taal handig gecombineerd kunnen worden. Opvallend is dat er weinig met langere teksten wordt gewerkt en dat er in vergelijking met andere schoolboeken minder teksten uit kinderboeken op het programma staan. De reden is duidelijk: TtT werkt taakgericht, wat betekent dat teksten meestal functioneel gebruikt worden. Ze dienen ergens voor: spelregels (leesboek 2A, blz. 62) dienen om een spel te spelen, recepten (leesboek 2A, blz. 56) dienen om een heksenbrouwsel te maken,

wegbeschrijvingen (leesboek 2A, blz. 28) dienen om de dierentuin te verkennen, enz. Vaker dan in de andere besproken methodes biedt TtT verscheidene teksten aan waaruit kinderen kunnen of moeten kiezen.

taakgerichte oefening waarbij de leerkracht geholpen wordt om de taalvaardigheid van de kinderen te observeren en te beoordelen (taken met uitgewerkte analyse).

REALISATIE

DIFFERENTIATIE EN EVALUATIE

TtT differentieert niet expliciet naar niveau, wel bijvoorbeeld naar tempo of naar interesse. Toch krijgt de leerkracht in de reeds genoemde rechterkolom van de handleiding ook tips om te differentiëren bij leerlingen waarvoor de taak te moeilijk is. TtT biedt verder op regelmatige momenten toetsen (met materiaal) en andere evaluatiemomenten aan. Die kunnen gericht zijn op een onderdeel van taal (leestoets), maar ook op het geheel. Het gaat hier dan om een

Zoals reeds hier en daar aangegeven is TtT een verzorgd uitgegeven methode. De handleiding (zwart-wit) heeft een aangename en functionele lay-out. De boeken en schriften zijn uitgevoerd in vierkleurendruk en ogen prettig, alhoewel we de lay-out van het leesboek net iets te eenvoudig vinden. Wat ondersteunende kaders of achtergronden hadden het geheel nog wat sterker kunnen opsmukken en voor kinderen aantrekkelijker kunnen maken. Het leesboek is overigens uitgevoerd met een harde kaft, wat de duurzaamheid ten goede komt.

CONCLUSIE

TotemTaal is voor kinderen een zeer leuk boek. Het wordt gekenmerkt door volgende positieve eigenschappen:

- de leuke thema's en het boeiende themaverloop;
- het materiaal waarmee de kinderen taakgericht aan de slag moeten gaan;
- de ondersteuning die de zeer handige handleiding biedt bij het leren en het inleidende deel van de handleiding;
- de leerlijnen die worden uitgezet op alle niveaus.

Nadelen die we zien:

- we vragen ons af of de 'besprekingen' wel voldoende effect zullen hebben en ALLE kinderen zullen bereiken;
- de strategische component mocht in de praktische delen van de handleiding nog iets sterker aanwezig zijn;
- de spelling lijkt ons niet genoeg duidelijk en transparant;
- het leesboek mocht nog iets sterker vormgegeven zijn.

Maar laat dat duidelijk zijn: *TotemTaal* is een zeer leuke, leerzame en evenwichtige methode, waar zowel leerkracht als leerlingen veel plezier aan kunnen beleven.

SLOTCONCLUSIE

Allereerst willen we de drie auteursteams proficiat wensen met hun inspanningen. We beseffen wellicht onvoldoende dat er in het schrijven van een taalmethode voor de lagere school onmogelijk veel tijd en energie kruipt van in ieder geval gemotiveerde en goedbedoelende schrijvers. Maar juist deze vaststelling roept veel vragen op met betrekking tot één van de drie boeken.

Dat een methode als *Kameleon* zich namelijk zo weinig richt op vernieuwing en werken in de geest van het leren anno 2007 verontrust ons wel. In het boek is natuurlijk ook enorm veel energie gekropen. Waarom gaan de auteurs dan toch voorbij aan nieuwe inzichten? Waarom pakken zij taal zo eng aan? Waarom wordt er voornamelijk vanuit het klassieke leerkrachtgecentreerde instructieleermodel gewerkt? En waarom ook niet sterker werken naar het motiveren van kinderen, want juist die kinderen zijn niet meer hetzelfde als pakweg twintig jaar geleden? Hun interesses zijn immers anders, gevarieerder en uiteraard eigentijds. Hebben de auteurs van *Kameleon* die conserverende reflex bewust gemaakt of niet? Moeten uitgevers de aanpakken van een auteursteam niet bewaken en opentrekken wanneer blijkt dat auteurs de vigerende taaldidactische ideeën en opvattingen niet kennen of ontkennen? En tot slot: helpt dit boek ons taalonderwijs vooruit?

Op die laatste vraag durven we aarzelend negatief antwoorden, want we bekeken totnogtoe enkel materiaal voor het tweede leerjaar, maar ook dan... *Kameleon* is een boek dat o.i. te weinig leerkansen genereert. Taal wordt er te technisch in aangepakt en te weinig strategisch-communicatief. Het leermodel van waaruit gewerkt wordt, is te statisch en te kennisgericht (overdragen van leerstof). Alhoewel de auteurs verschillende werkvormen hanteren, worden de leerlingen algemeen genomen te weinig geactiveerd en wordt er slechts heel beperkt strategisch en communicatief gewerkt.

Tijd voor Taal en *TotemTaal* staan verder. Ze vertrekken beide vanuit intrinsiek boeiende thema's, hanteren voldoende gevarieerde manieren van werken en richten zich op communicatie en praktische taalvaardigheid. Ze doen dat door leerlingen actief te laten instappen in het leerproces. Hun leermodel is niet hoofdzakelijk dat van instructie-toepassing, maar ze werken bijvoorbeeld ook vanuit ontdekkend of zoekend leren (experiment-onderzoek-conclusie) en kiezen vaker voor open samenwerkingsvormen. Tussen de laatste twee boeken bestaan ook duidelijke verschillen.

Tijd voor Taal is iets meer gericht op het expliciet werken met strategieën (de negen vragen). In dit boek zitten meer langere teksten, maar er wordt minder 'taakgericht' gewerkt in de echte zin van de betekenis. Dit boek expliciteert zijn leerlijnen niet echt. *Tijd voor Taal* werd/wordt uitvoerig uitgetest en op basis daarvan herzien. Er wordt bij dit boek gewerkt met een apart deel voor spelling.

TotemTaal is veel sterker taakgericht, maar gaat daarbij iets minder expliciet strategisch te werk. In dit boek gaat ook minder aandacht naar 'genietend lezen'; er is ook beperkter aandacht voor leesboeken. De visie van *TotemTaal* is heel knap verwoord en uitgetekend, tot en met de leerlijnen. De spelling wordt binnen de thema's aangebracht. Ze wordt op het

eerste gezicht iets minder duidelijk gefaseerd aangepakt dan in *Tijd voor Taal*. *TotemTaal* werd tot slot vakkundig bekeken door een resonansgroep en op basis daarvan werden bijstellingen uitgevoerd.

Ons werk als schoolboekencriticus zit er voorlopig even op. Het is afwachten of in de volgende leerjaren de geschetste aanpakken en lijnen van werken zich doorzetten. We blijven dit uiteraard volgen en houden u te gelegener tijd op de hoogte. Misschien verschijnen er ook nog wel taalmethodes bij andere Vlaamse uitgeverijen... We hopen in ieder geval schoolteams wat te hebben geholpen om te beslissen tot een goede keuze van taalboek. Succes bij het lezen, zelf onderzoeken en selecteren van uw toekomstige taalmethode!

Marc Stevens
Ehsal Brussel, Nascholing Brussel, Universiteit Antwerpen
marc.stevens@skynet.be