

Nieuwe wijn of nieuwe zakken?

Nieuwe taalmethodes Nederlands voor de lagere school

Marc Stevens

Een paar jaar geleden maakte ik mij in dit eigenste tijdschrift nog flink druk over het feit dat er zo weinig beweging was op het vlak van schoolboeken voor het vak Nederlands in de lagere school (Stevens 1996). Leerkrachten moesten de immer moeilijker wordende onderwijsklus klaren met boeken van 15 à 20 jaar oud. En als er in Vlaanderen al wat nieuws verscheen, dan was dat weinig geïnspireerd en bijzonder traditioneel van opzet. Leerkrachten misten daardoor nogal wat kansen en ook studenten in opleiding wisten vaak niet van welk hout pijlen maken: moesten zij de klassieke schoolboekenoefeningetjes afmalen, of deden ze er goed aan om zelf teksten te zoeken en materiaal aan te maken?

Nu er nieuwe leerplannen en eindtermen verschenen zijn, houdt het uitgeven van een schoolboek voor taal blijkbaar geen risico meer in; het wordt integendeel bijna een verplichting. Elke zichzelf respecterende uitgeverij probeert een stukje van de koek mee te pakken, want scholen schakelen massaal over op de nieuwe boeken. In Vlaanderen zitten we op dit ogenblik met een meer dan behoorlijk aanbod, athans voor de lagere klassen, want de nieuwe schoolboeken verschijnen niet meteen voor alle leerjaren.

De vraag is of het nieuwe materiaal voldoet en of alle methodes kwalitatief even sterk zijn. Deze vraag proberen we voor een gedeelte te beantwoorden in dit artikel. Zoals hierboven reeds aangegeven, kon het onderzoek nog niet ten volle gebeuren, omdat nog niet alle leerjaren van alle boeken beschikbaar zijn. Op een aantal boeken

voor klassen 4, 5 en 6 is het nog even wachten. Hoe de leerlijnen in de nieuwe methodes gerealiseerd worden en of de auteurs zich aan hun mooie beloften houden, is nog niet zo duidelijk op dit ogenblik.

NIEUWE SCHOOLBOEKEN VOOR DE LAGERE SCHOOL ONDER DE LOEP

In een eerste tentatief onderzoek beperken we ons daarom tot de tweede leerjaren van enkele recent uitgegeven methodes voor het gewone lager onderwijs in Vlaanderen. Dat zijn, in alfabetische volgorde:

- *De toren van Babel* (Wolters-Plantyn);
- *Taaljournaal* (Van In);
- *Taalmak(k)er* (De Sikkell);
- *Taalsignaal* (Wolters-Plantyn);
- *Zin in taal* (Infoboek/Zwijsen).

Twee methodes hebben we bewust buiten ons onderzoek gelaten, omdat de schoolboeken voor de lagere leerjaren al wat langer op de markt zijn en de auteurs dus moeilijk rekening konden houden met later uitgegeven leerplannen en eindtermen. Ons inziens zit er in die methodes ook een breuk tussen lagere en hogere leerjaren. Het gaat hier om:

- *Taalknikker* (Die Keure);
- *Taaltrein* (Wolters-Plantyn).

Beide methodes zouden binnen afzienbare tijd herwerkt worden. Van *Taaltrein* hebben we al nieuwe materialen in handen gehad. Zo te zien blijven de veranderingen voor het boek van het tweede leerjaar beperkt tot het minimum. Dat geldt zowel voor het leesen leerboek als voor de handleiding.

Voordat we de resultaten presenteren, graag eerst even een korte schets van het verloop van dit onderzoek. In eerste instantie legden we een lijst aan van belangrijke criteria voor een hedendaags schoolboek taal. Dat deden we aan de hand van een aantal artikels over deze kwestie (Witte 1992; Vermeer 1993), een evaluatierapport van schoolboeken taal voor het secundair onderwijs (VON(K)-Werkgroep Schoolboeken 1996) en uiteraard de gangbare ideeën voor goede taaldidactiek die de dag van vandaag leven bij vakdidactici en leerkrachten Nederlands. Hieronder presenteren we die lijst van aandachtspunten en geven ook aan welke specifieke eisen we aan ieder onderdeel stellen.

Daarna hebben we methode per methode bekeken en genoteerd op welke manier een schoolboek werk maakt van de verschillende onderdelen. Uiteraard presenteren we die overzichten ook. Tot slot proberen we enkele voorzichtige conclusies te trekken.

We vestigen er nogmaals de aandacht op dat we dat doen op basis van het bestuderen van de boeken voor het tweede leerjaar. Onze besluiten slaan dus niet op de hele methode en zeker niet op de delen die nog moeten verschijnen.

CRITERIA VOOR SCHOOLBOEKEN TAAL VOOR DE LAGERE SCHOOL

Om een schoolboek in te schatten, gingen we uit van een elftal aandachtspunten. Sommige daarvan zijn algemeen, andere veel concreter. Criteria 5 tot en met 9 zou je bijvoorbeeld kunnen onderbrengen in enkele van de andere criteria. Dat we dat niet deden, maar aan deze punten expliciet aandacht willen besteden, heeft alles te maken met het feit dat er in de taaldidactiek ook veel aandacht naartoe gaat en dat men deze items op de voorgrond plaatst wanneer men het heeft over leerzaam taalonderwijs. Hieronder overlopen we onze criteria eerst even. Bij het becommentariëren van de methodes zullen we ze ook in onderstaande volgorde hanteren.

(1) Algemeen concept

Onder dit puntje gaan we na op welke manier de methode is opgebouwd. 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 elkaar 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 schoolboek volledig te behandelen. In Vlaanderen beschikt een leerkracht voor taal over ongeveer zeven lestijden van 50 minuten. Wanneer een boek meer materiaal voorziet en ervan uitgaat dat je meer dan zeven lessen 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) en een eigentijdse werkelijkheid presenteren. Dat betekent ook dat er oog moet zijn voor multiculturaliteit.

Soms gaat een schoolboek 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.

(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 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 schoolboek 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, gezien 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 gesteund moet worden. Die zien wij ook graag uitgewerkt in de nieuwe schoolboeken. De voorname pijlers 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 en een aantal talige eigenaardigheden - zoals dat vroeger vaak exclusief gebeurde - moet er ook veel aandacht gaan naar het gebruiken van taal. 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 vormt, worden leeransen gemist.
- 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. Ze moeten zich leren oriënteren op een communicatieve taak, die leren realiseren en 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 instructiemomenten. Het oplossen van tekstgebonden vraagjes NA een tekst is bijvoorbeeld een werkvorm die voor leerlingen niet voldoende leerrijk is. Een schoolboek dat in de tweede klas aanzetten levert om lees- en schrijfkarten 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 aangeboden moeten worden. Een thematische aanpak kan daarbij helpen, maar is evenwel 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 punten (5) tot en met (9).

(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 verwonderlijke 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.

(6) Woordenschat

Het is de verdienste van NT2-didactici dat zij de aandacht voor het woordenschatonderwijs 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 leerrijk. 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 schoolboek betekent dit dat de woordenschat geïntegreerd moet zijn in andere onderdelen. Aparte lessen

woordenschat zullen het taalonderwijs te veel verkappen.

Ook schoolboeken zullen op deze manier werk moeten maken van hun woordenschatpak. 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.

(7) 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.
- Een tekst mag niet 'kapot' worden gelezen. Wanneer kinderen hun teksten tot driemaal toe moeten opdreunen, dan 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. Mogelijk is om ze te gebruiken als voorbereiding op het lezen van een doorlopende tekst.

(8) Spelling

Ook hier 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 schoolboek ook veel gevarieerde werkvormen en leermiddelen aanbieden.

(9) Tekstkeuze

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 woordeschat in kon worden aangeboden. En die lectuur moesten leerlingen tot vervelens toe afdreunen.

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 schoolboekmakers een must om daaruit te putten. Variatie brengen qua tekstsoort en onderwerpen zal dan niet eens zo moeilijk meer zijn.

Tot slot nog twee algemenere criteria:

(10) Differentiatie en evaluatie

Wie leerlingen steeds klassikaal of in heterogene groepen laat werken, mist kansen. Differentiatie naar tempo, interesse of leerinhoud is zowel voor leerling als leerkracht een extra uitdaging. Fenomenen als hoe-ken- 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 differentiatiemateriaal aanbiedt, creëert dus extra kansen, zeker voor taalzwakkere kinderen.

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

(11) 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 schoolboeken die voorzien zijn 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.

RESULTATEN VAN ONZE STUDIE

Hieronder proberen we methode per methode onze criterialijst te overlopen en aan te geven in hoeverre er aan onze eisen wordt voldaan. In een volgende paragraaf proberen we dan enkele voorlopige en voorzichtige conclusies te trekken.

DE TOREN VAN BABEL

(1) Algemeen concept

De toren van Babel gaat uit van thema's en zet daarrond een heleboel activiteiten (of taken) op, waarbij het de bedoeling is dat kinderen die talig oplossen (= taakgericht werken). Deze methode werkt met volgende materialen: twee leerlingenboeken (A en B), twee werkboeken, twee delen handleiding (waarin ook extra materiaal, zoals vertelplaten, kopieerbladen met taalspelletjes, enz.). Handig is dat de uitleg bij de activiteiten en alle extra materialen bij elkaar zitten in de handleidingenmappen.

Per leerjaar zijn 12 thema's voorzien; met één thema wordt drie weken gewerkt. Per thema worden een 18-tal activiteiten aangeboden, wat betekent dat met het boek zes uren taal per week kunnen worden opgezet en dat is voor Vlaanderen een haalbare hoeveelheid.

(2) Aanpak

De onderwerpen van de thema's en de uitwerking ervan zijn vaak nieuw en verras-

send en spreken kinderen echt aan. Voorbeelden hiervan zijn thema's zoals 'gaatjes', 'ik wil ...' en 'omgekeerde wereld'. Er zijn bij het uitwerken goede keuzes gemaakt en interessante invalshoeken gehanteerd. De methode profileert zich als intercultureel. En dat is ze inderdaad. Kinderen worden frequent uitgenodigd om zich in andere mensen en culturen in te leven. Soms tref je rare keuzes aan in het boek. De tekst '*Dieren in de winter*' komt bijvoorbeeld eind september aan bod.

(3) Leerlijnen

Leerlijnen zijn niet echt aanwezig in deze methode, tenzij voor de onderdelen spelling en grammatica. De enige groei die bewaakt wordt bij de kinderen, heeft te maken met woordenschat: per thema worden woorden aangeboden en ingeoefend.

Opvallend is dus dat de oefeningen niet worden opgezet vanuit leerdoelen. De gebruiker van *De toren van Babel* vindt als introductie tot een activiteit in de handleiding enkel gegevens in verband met de vaardigheid die centraal staat, de doelwoorden en het materiaal dat gebruikt wordt, maar over de doelen en de leerinhoud van een activiteit wordt met geen woord gerept. Juist daardoor weet de leerkracht niet altijd waar hij leerlingen hulp moet bieden en in hoeverre hij moet remediëren of leerlingen feedback moet geven.

Verder is het voor de leerkracht niet zo vanzelfsprekend om zijn collega van een volgende klas te vertellen wat hij allemaal gedaan heeft gedurende een schooljaar op het vlak van taal. Vanaf de boeken voor het derde leerjaar is uiteraard ook het omgekeerde waar. De traditie in Vlaanderen wil leerinhouden ook in vakjes gieten, maar dat

is iets wat je in *De toren van Babel* niet aantreft.

(4) Vaardigheden

Kinderen moeten voor het oplossen van de (taal)taken hun vaardigheden inzetten. De auteurs van dit boek gaan ervan uit dat hierdoor (en ook door het samenwerken bij het oplossen van een taak) de taalvaardigheden van de kinderen automatisch zullen vergroten, zoals dat in de werkelijkheid ook het geval is: een peuter krijgt geen les van zijn mama en toch leert hij spreken en luisteren. Dit boek wil kinderen dus zelfontdekkend laten leren.

Toch ware het interessanter geweest dat de auteurs van *De toren van Babel* bij de taken die zij kinderen laten uitvoeren, wat commentaar en achtergrondinformatie gaven in de handleiding. Nu blijft de leerkracht in het ongewisse van wat moeilijkheden zijn voor kinderen en op welk vlak er sterk bijgeleerd kan worden. Al bij al biedt het boek weinig houvast aan de leerkracht om kinderen met problemen te helpen. Daar moet hij/zij zelf oog voor hebben en dat is niet altijd even gemakkelijk.

In het boek zitten overwegend spreek- en luisteroefeningen. De ideeën van waaruit vertrokken wordt, zijn zeer gevarieerd, maar al te vaak wordt de leerkracht gesuggereerd om een oefening of een tekst met de kinderen na te bespreken. Die suggestie is te open en gaat na verloop van tijd zowel leerkracht als kinderen vervelen.

Voor lezen worden de kinderen meestal uitgenodigd om de tekst in stilte door te nemen. Er wordt afgerond door het verhaal samen te vatten of de kinderen erop te laten reageren. Van leesinstructie (voor begrij-

pend lezen) is geen sprake. De auteurs gaan ervan uit dat iedere lezer gaandeweg en al doende zijn eigen strategieën ontwikkelt. Misschien klopt dit standpunt wel met betrekking tot de betere lezers, maar zwakkere lezers kunnen ons inziens nog wat opsteken wanneer ze frequent instructie krijgen in leesstrategieën.

Leerkrachten van het tweede en derde leerjaar die met het boek werken, klagen erover dat er te weinig wordt geoefend op de schrijfvaardigheid. Het boek laat kinderen inderdaad niet zo frequent schrijven, en de handleiding geeft bij schrijfmomenten ook geen uitsluitsel over feedback- of correctiewerk vanwege de leerkracht.

(5) Taalbeschouwing

Het reflecteren op taal zit vaak in de taken die de kinderen moeten oplossen. Er wordt zowel over de taalsystematiek als het taalgebruik nagedacht. Aan de eisen van het leerplan voor het katholiek onderwijs wordt duidelijk tegemoet gekomen, alhoewel in het algemene gedeelte van de handleiding een aantal begrippen worden gehanteerd die afwijken van wat gangbaar is. In de hogere leerjaren wordt overigens ook apart grammatica aangeboden. Expliciete lessen taalbeschouwing waarin kinderen leren reflecteren op facetten van het taalgebruik vind je niet in dit schoolboek.

(6) Woordenschat

De woordenschat wordt duidelijk gedoseerd en gestructureerd aangebracht. Op dit vlak wordt intensief en gericht gewerkt, zonder dat het boek vervalt in aparte lesjes woordenschat. In de handleiding wordt geëxpliciteerd naar welke woorden de aandacht gaat

(inzake aanbod en semantisering), en hoe de betekenisonderhandeling kan verlopen tijdens een oefening, zodat er op een zeer natuurlijke en niet geforceerde manier aan het verwerven van woorden wordt gewerkt.

(7) Technisch lezen

In *De toren van Babel* ligt het accent op stillezen. Maar elke tekst moet ook tot een oefening in technisch lezen leiden. Technisch lezen wordt in deze methode 'kopiërend lezen' genoemd, en dat gebeurt soms ook hardop, maar dan in situaties die communicatief relevant zijn, dus waar in 't echt ook hardop gelezen zou worden. Verder onderstrepen de auteurs dat een tekst die in stilte gelezen wordt, niet telkens ook hardop gelezen moet worden. En dat is een standpunt dat we kunnen bijtreden, omdat veel leerlingen door het te vaak moeten aanhoren of zeggen van een tekst gedemotiveerd worden voor het lezen. Nu en dan wordt ook aan groepstechnisch lezen gedaan.

(8) Spelling

In *De toren van Babel* zit een duidelijke leerlijn voor spelling. Er wordt werk gemaakt van spellingstrategieën. Opvallend is toch dat er in deze methode veel minder spellingoefeningen worden aangeboden dan in de andere methodes. Raar is ook dat het boek er zo nu en dan eigen schrijfwijzen op nahoudt: 'raket' wordt in de kopieerbladen bijvoorbeeld met dubbele 'k' geschreven.

(9) Tekstkeuze

De selectie van teksten is zeer motiverend voor kinderen. Dit boek werkt met aantrekkelijke teksten, vaak op het niveau van kin-

deren. De onderwerpen komen uit de ervaringswereld van de kinderen en spreken erg aan; ze sluiten overigens goed aan bij de boeiende thema's. Wat opvalt ten aanzien van de andere methodes is de moeilijkheidsgraad van de teksten. *De toren van Babel* werkt met teksten die doorgaans korter en eenvoudiger zijn. Het aanbod is ook niet zo erg uitgebreid. Ook zien we in het tekstaanbod niet meteen een evolutie van makkelijk naar moeilijk.

(10) Differentiatie en evaluatie

Die aspecten zijn haast niet zichtbaar aanwezig in het boek. De auteurs zijn de mening toegedaan dat kinderen het meest opsteken in heterogene samenwerkingsverbanden en wanneer ze zelfontdekkend kunnen leren. Leren lezen op basis van leesniveaus en lezen in homogene groepen zal je niet aantreffen in dit boek. Toch vinden we in de handleiding suggesties voor diagnose en feedback, maar die beperken zich tot twee onderdelen, namelijk spelling en technisch lezen.

(11) Realisatie

De leerlingenboeken zijn zeer degelijk uitgegeven (harde kft en vierkleurendruk). De werkboekjes zijn uitgewerkt in een handig formaat en omvatten een beperkt aantal schriftelijk uit te voeren oefeningen. De werkboeken van de overige methodes zijn wat groter en ook uitgebreider. De handleiding is duidelijk opgesteld. Ze is overzichtelijk en heel goed leesbaar.

(12) Tot slot

De toren van Babel is een binnen de eigen taalvisie (de auteurs zijn verbonden aan het

Steunpunt NT2 van de KU Leuven) zeer consequent uitgewerkt schoolboek geworden. Het motiveren van kinderen en het hen uitnodigen om taal op eigen tempo te verwerven, zijn de sterke punten. De leerkracht die met deze methode in zee gaat, moet nog wel iets verder kunnen denken dan de uitleg van de handleiding en zo nu en dan extra input voorzien om kinderen met problemen verder te helpen, want didactisch gezien biedt de handleiding te weinig houvast.

TAALJOURNAAL

(1) Algemeen concept

Taaljournaal is een vertaling van een bestaand Noord-Nederlands schoolboek. De Nederlandse versie wordt uitgebracht zonder boek voor begrijpend lezen. Voor Vlaanderen zijn wél leesteksten voorzien. Ze worden aangeboden in twee boeken, één voor begrijpend en één voor technisch lezen. Daarnaast is ook een aparte cursus spelling in deze methode ondergebracht.

Qua materialen hebben we dus het volgende: drie leerboeken (taal, technisch lezen, begrijpend lezen), drie werkschriften (taal, lezen, spelling), afzonderlijke handleidingen voor de onderdelen met daarin kopieerbladen (de handleiding voor technisch lezen konden we nog niet inkijken), oefenkaarten voor spelling en twee softwarepakketten (voor taal en spelling).

In het boek worden 34 thema's uitgewerkt die over twee weken lopen. Om het taalboek volledig te behandelen, heb je acht lessen van 25 minuten nodig. Daarnaast wordt gerekend op vier keer 25 minuten voor spelling per week en twee keer 25 minuten voor begrijpend lezen. Om opti-

maal met het boek te werken, heb je zeven keer 50 minuten nodig, wat normaal is voor Vlaanderen.

(2) Aanpak

De methode gaat uit van interessante en frisse thema's, zoals '*kranten*', '*reclame*', '*moppen en raadsels*', '*samen praten*', '*spelregels*',... waarbij met multiculturele elementen rekening wordt gehouden. Opvallend is dat alle thema's van talige aard zijn. Thema's als '*heksen*' of '*vriendschap*' zal je in *Taaljournaal* dus niet aantreffen en dat is toch wel een beetje spijtig.

Het verloop van een thema wordt niet bepaald door een vaste reeks lessen waarbij de vaardigheden in een vaste volgorde aan bod komen. Er zijn dus meer mogelijkheden om thema's organisch te ontwikkelen. Nochtans gebeurt dat niet altijd, want niet alle lessen hebben echt met dat thema te maken. Lessen blijven wat op een onnatuurlijke manier van elkaar gescheiden, wellicht vanwege het feit dat begrijpend lezen een apart deel behelst. Soms krijg je dan ook de indruk dat het talig leren van kinderen op een nogal verkapt manier gebeurt. Een en ander heeft misschien te maken met het feit dat ook deze auteurs zijn uitgegaan van een bijzonder uitvoerige reeks detaildoelen (zie leerplan katholiek onderwijs).

(3) Leerlijnen

Op microniveau merken we heel weinig van leerlijnen. Een les heeft wel een duidelijke opbouw, maar veel te vaak moeten kinderen met betrekking tot een stuk leerstof slechts één oefening maken, zodat een groei niet gegarandeerd wordt. De auteurs noemen nogal wat lessen 'zelfinstruerend'.

Ons inziens is dat een gemakkelijksoplossing en wordt die term synoniem voor het slechts beperkt instrueren van kinderen.

In de reclamebrochure worden wel heel duidelijke leerlijnen gepresenteerd over de verschillende leerjaren heen. We hopen dat die gerealiseerd worden.

(4) Vaardigheden

De handleiding doet beloftes op het vlak van een strategische aanpak van de vaardigheden. Toch zien we er in realiteit niet zo veel van terechtkomen. In de lessen begrip lezen wordt veel te tekstafhankelijk gewerkt. Deze lessen zijn te weinig gericht op het aanleren van een flexibele leesstrategie, dus bruikbaar bij het lezen van om het even welke tekst. Op dit vlak moet de leerkracht die met *Taaljournaal* werkt, zelf nog wat extra stappen zetten. Een aantal opdrachten uit het werkschrift voor lezen zijn zeker de moeite, maar de meer strategisch gerichte zal de leerkracht er zelf nog aan moeten toevoegen.

Van de schrijf-, spreek- en luistervaardigheden wordt in het taalboek werk gemaakt. Dat gebeurt door middel van prettige activiteiten, zoals 'praten over stellingen', 'praten naar aanleiding van krantenfoto's' en 'reclame voor een artikel maken'. Vaak beperkt een leeractiviteit zich tot één moment en is er van groei of het zetten van stappen geen sprake. Tevens wordt van de leerkracht blijkbaar niet verwacht dat hij veel instructie aanbiedt.

(5) Taalbeschouwing

Alle thema's van de methode zijn talig geïnspireerd. Er zijn dus kansen genoeg om

bij aspecten van de taal stil te staan. Dat gebeurt dan ook regelmatig. Er wordt zowel op aspecten van de taalsystematiek als van het taalgebruik gereflecteerd. Op het vlak van taalgebruik gebeurt dat op een voor kinderen aangepaste manier (voldoende concreet). De reflectie op de taalsystematiek gebeurt echter niet inductief genoeg en te weinig vanuit grotere geheelen. Kinderen moeten regelmatig zinnen aanvullen of korter maken en zinsdelen afbakenen of onderstrepen. Of dit leerrijk is?

De kritiek die we hierboven reeds vermeldden, blijft gelden voor dit onderdeel. Bij één stukje leerstof wordt vaak slechts één oefening aangeboden, en dat is te weinig om leerlingen zich in een leerinhoud te laten ingroeien.

(6) Woordenschat

Deze methode besteedt heel weinig aandacht aan het uitbreiden van de woordenschat. Wellicht gaan de auteurs ervan uit dat een en ander automatisch gebeurt. Toch is dat vreemd, want in de handleiding en de informatiebrochure maken de auteurs zich sterk dat ze optimale kansen willen bieden aan taalzwakke kinderen. Op het vlak van woordenschat moet er volgens ons dan wel wat meer gebeuren. In *Taaljournaal* vindt de leerkracht geen streefwoordenlijst (opgesteld op basis van beschikbare woordfrequentielijsten). Het aanleren van nieuwe woorden blijft op die manier wat nattevingerwerk.

(7) Technisch lezen

Dit onderdeel wordt in een apart boek aangeboden, dat overdreven technisch van opzet is. De auteurs plaatsen een bepaalde

leesmoeilijkheid centraal. Om leerlingen daarop te laten oefenen, worden rijtjes woorden en enkele losse zinnen aangeboden. Leerlingen hiermee motiveren, lijkt ons niet zo vanzelfsprekend. Willen we leerlingen zover krijgen dat ze blijven lezen, zullen we ook de lessen technisch lezen nieuwe impulsen moeten geven. Maar die vinden we in dit leesboekje niet terug.

(8) Spelling

Taaljournaal pakt spelling op een strategische manier aan. Het geheel oogt wel een beetje te Noord-Nederlands (bepaalde aanpakken zijn gebaseerd op een Hollandse uitspraak van woorden), maar toch verloopt de aanpak gestructureerd en gericht. Ons inziens leren kinderen zich goed oriënteren binnen het geheel van de spelling.

(9) Tekstkeuze

In de verschillende boeken zit leuk tekstmateriaal, dat boeiend en aantrekkelijk is voor kinderen. Het aanbod is gevarieerd. In het taalboek wordt nogal veel gebruik gemaakt van allerhande korte berichtjes, terwijl het leesboek langere teksten op het menu heeft staan. Het aantal gedichten (echte, goede, dus niet enkel versjes) dat wordt aangeboden, is eerder beperkt.

Naar onze smaak valt het leesboek (begrijpend lezen) wat dunnetjes uit. In dit boek missen we extra tekstmateriaal, bijvoorbeeld voor snellere lezers. In de twee speciaal voor Vlaanderen uitgegeven leesboeken zit al bij al voldoende aanbod voor het uitwerken van een basislijn 'lezen'.

(10) Differentiatie en evaluatie

In *Taaljournaal* wordt nogal wat werk gemaakt van differentiatie. Die is er niet met betrekking tot het tekstaanbod; dat is in andere methodes uitgebreider. De differentiatie zit vaak wel in oefeningen die een aanbod doen voor verrijking, terwijl de leerkracht ondertussen kan remediëren, onder meer aan de hand van kopieerbladen die in een grote hoeveelheid achteraan in de handleiding zitten. Verder kunnen kinderen zelf keuzes maken en nodigt het boek (te) vaak uit tot zelfstandig werk.

Ook zitten er heel wat evaluatiemomenten in het boek. De leerkracht beschikt over voorgedrukte observatieformulieren (kopieerbladen) waarop hij de resultaten van evaluatiemomenten kan noteren. In het taalboek krijgt het toets- en observatiewerk zelfs de naam 'leerlingvolgsysteem' mee.

(11) Realisatie

De materialen van *Taaljournaal* zijn zeer verzorgd uitgegeven. De leesboeken zijn uitgewerkt in vierkleurendruk. De leuke lay-out is aantrekkelijk voor kinderen. Het prentenmateriaal is gevarieerd van stijl en zet aan tot verderdenken. De taal- en leesboeken zijn voorzien van een harde kaft, zodat ze allicht een tijdje kunnen meegaan. Dat duurzame karakter zullen scholen wel kunnen appreciëren. De werkboekjes zijn mooi en overzichtelijk uitgevoerd.

De methode presenteert sommige taal oefeningen zowel in het taalboek als het werkboek. Dat vinden we een beetje plaatsverspilling en het impliceert bovendien dat leerlingen vaak met beide boeken tegelijkertijd aan het werk zullen zijn. De kopieerbladen zijn dan weer een manier om de

omvang van de werkboeken binnen de perken te houden. Maar de leerkracht moet wel regelmatig kopieerwerk verrichten wanneer hij of zij van die bladen gebruik wil maken.

voor een thematische aanpak. Het nadeel is wel dat er in de weekplanning geen vaste uren voorzien kunnen worden voor de onderdelen van het vak, zoals begrijpend lezen of spelling.

(12) Tot slot

Taaljournaal is niet zo omvangrijk als een aantal van zijn concurrenten. Maar ook dat kan zo zijn voordelen hebben. Je hoeft als leerkracht niet te selecteren, maar je kan zo nu en dan onderdelen aanvullen met je eigen materiaal. Deze methode geeft de leerkracht stevige aanzetten voor een gevarieerd en inhoudelijk gevuld taalonderwijs. Qua instructie schiet de methode wel een beetje tekort en het thematische mag de leerkracht nog wel iets meer onderstrepen.

(2) Aanpak

Deze methode is onderverdeeld in hoofdstukken die telkens een ander thema als uitgangspunt nemen. De themaonderwerpen zijn gevarieerd en best aantrekkelijk voor kinderen. Dat gaat van een thema zoals 'geboorte', over 'anders zijn' en 'sterven' (gedurfd!) tot een meer talig thema als 'boeken'. De traditie wordt niet losgelaten, omdat de methode ook een aantal gekende WO-thema's (bijvoorbeeld in verband met 'de seizoenen' of 'feestdagen') inbouwt. Gelukkig wordt hierin niet overdreven.

TAALMAK(K)ER

(1) Algemeen concept

Bij *Taalmak(k)er* horen twee taalboeken (a en b), daarmee overeenkomstig twee werkboeken en een handleiding (met achteraan reeksen kopieerbladen). In het taalboek komen alle disciplines van het taalonderwijs aan bod. Verder zijn een cd met luisteroefeningen en een cd-rom met spellingssoftware beschikbaar. Daarnaast is ook een kist te verkrijgen met gevarieerd materiaal voor hoekenwerk.

Het boek voorziet 17 units (hoofdstukken die uitgaan van telkens één thema). Eén unit neemt een tweetal weken in beslag. Er wordt dus gemikt op 34 weken les. Dat is voor Vlaanderen een realistisch cijfer. In de units komen de onderdelen niet telkens op hetzelfde moment aan bod. Dat lijkt voor de kinderen boeiender en creëert meer ruimte

Het grote probleem van de methode bestaat erin dat er veel te veel met aparte en te beperkte taal oefeningetjes wordt gewerkt. De thema's komen nergens echt tot hun recht. Ze kabbelen telkens voort op basis van een hele reeks gefragmenteerde oefeningen, waarbij leerlingen vaak woorden moeten invullen of zinnen moeten samenstellen.

(3) Leerlijnen

Deze methode zet een aantal leerlijnen uit voor de verschillende vaardigheden, maar die beperken zich meestal tot erg technische aspecten van het taalonderwijs. In de lessen (microniveau) zit te weinig ontwikkeling. We merken dat het schoolboek veel aparte oefeningen aanbiedt die min of meer in het luchtledige hangen: kinderen moeten bijvoorbeeld woorden invullen die op geen ander moment werden aangeleerd.

(4) Vaardigheden

De auteurs van *Taalmak(k)er* beweren tussen de regels door dat hun aanpak steunt op nieuwe taaldidactiek, maar naast het feit dat zij zich baseren op de gefragmenteerde doelenreeks uit het leerplan voor het katholiek onderwijs, zien we helemaal geen recent didactisch denken.

Inzake begrijpend leesonderwijs wordt frequent gewerkt met tekstgebonden vraagjes die kinderen na het lezen moeten oplossen. Ondertussen is in didactische publicaties voldoende aangetoond dat er meer leerrijke aanpakken te verzinnen zijn. Instructie in leren denkend lezen is in dit schoolboek dan ook niet aan de orde. Van leesstrategieën is niet echt sprake.

Opvallend is dat de auteurs vooral hun heil zoeken in traditionele woord- en zinsoefeningetjes. Lees oefeningen verworden hierdoor tot het geven van synoniemen uit de tekst of het opnoemen van details uit een bepaalde passage. Schrijfoefeningen beperken zich meer dan eens tot het schrijven van een zinnetje bij een aantal prenten. Werkvormen zoals *'in een gegeven tekst rijmwoorden invullen'* of *'onder een gegeven kalenderblaadje de juiste naam van de feestdag noteren'* worden in dit boek onder de noemer van creatief schrijven geplaatst. Zo'n karakterisering vinden we misleidend.

De luister- en spreekvaardigheidsoefeningen laten kinderen frequent oefenen op kleine onderdelen, zoals het herkennen van een geluid of het vinden van een rijmwoord. Nu en dan worden ook echte gespreksoefeningen aangeboden. De inventaris van luister- en spreekdoelen leert ons dat er erg fragmentarisch met mondeling taalonderwijs wordt omgesprongen.

Per unit moeten de kinderen één of twee steloefeningen uitvoeren. Sommige daarvan zijn uitdagend en aangenaam, maar de meeste beperken zich toch weer tot het uitvoeren van droge opdrachten of het invullen van een voorgekauwd werkblad. De auteurs schijnen de talige ontwikkeling van kinderen steeds in de hand te willen houden, en dat maakt dat ze te formalistisch-belerend overkomen.

(5) Taalbeschouwing

Op dit vlak worden meteen nogal vreemde keuzes gemaakt. Van het onderdeel 'reflectie op taalgebruik' zeggen de auteurs in de inleiding dat het doorlopend in de thema's aan bod wordt gebracht, maar een overzicht van welke inhouden op welk moment aan bod komen, krijgen we niet. In de verdere uitwerking wordt op dit belangrijke aspect van taalbeschouwing niet meer teruggekomen. Voor het onderdeel 'taalsystematiek' worden wel aparte lessen op poten gezet. Dit vinden wij duidelijk een foute beslissing. Beide grote onderdelen van taalbeschouwing moeten minstens op een evenwaardige manier in een schoolboek ontwikkeld worden en ook in de handleiding evenveel aandacht krijgen. Nu lijkt het erop dat de auteurs liever geen rekening houden met de nieuwe leerplannen en vasthouden aan traditionelere manieren van taalbeschouwing, met name klassieke woord- en zinsontleding. Overigens zie je dat niet enkel aan de keuzes. Ook in de uitwerking van het onderdeel 'taalsystematiek' wordt zeer traditioneel gewerkt. In *Taalmak(k)er* worden zinnen bijvoorbeeld nog 'afgebouwd' tot de zinskern, iets wat door de leerplannen ondertussen niet meer wordt voorgestaan, gezien het dubieuze effect van dit soort oefeningen.

(6) Woordenschat

Ook hier hebben de auteurs gekke keuzes gemaakt. De leerlingen moeten bijvoorbeeld een heleboel woorden kennen die te maken hebben met 'de verzorging van een baby' (unit 2) of met 'de nieuwste technologische ontwikkelingen' (unit 15). Dat vinden wij op zijn zachtst gezegd uitermate raar. Er zijn immers een heleboel andere woorden die voor 7- à 8-jarigen veel relevanter zijn om te kennen. Verder leer je woorden niet door er enkele invuloefeningen mee te maken. Op dit punt scoort dit schoolboek niet. *Taalmak(k)er* onderscheidt geen fasen in het aanleren van woorden. Er wordt met geen woord gerept over betekenisonderhandeling met de kinderen. Deze methode staat daarom nog ver van een evenwichtige woordenschataanpak. Het gekste van al is dat de auteurs dit onderdeel karakteriseren als taalbeschouwing!

(7) Technisch lezen

De methode koppelt technisch en begrijpend lezen aan elkaar. Dat is geen slechte zaak. Ook werd erop gelet om teksten aan te bieden in stijgende moeilijkheidsgraad (dat gebeurt ook voor delen binnen één tekst). Het boek suggereert om kinderen frequent te laten oefenen in homogene groepen.

(8) Spelling

Het boek leert kinderen om expliciet onderscheid te maken tussen onthoud-, hoor- en regelwoorden (die 'vindwoorden' worden genoemd). *Taalmak(k)er* maakt dus werk van spellingstrategieën en dat is een goede zaak. De spelling komt doorlopend aan bod.

(9) Tekstkeuze

Het tekstaanbod is gevarieerd. We vinden in dit schoolboek allerlei soorten teksten over zeer uiteenlopende onderwerpen. De teksten zijn inhoudelijk op niveau: ze zijn namelijk uitdagend om lezen, niet betuttelend en soms ook lekker spannend. Vaak zijn ze geschreven door gerenommeerde kinderboekenschrijvers.

(10) Differentiatie en evaluatie

In *Taalmak(k)er* wordt op verscheidene momenten gedifferentieerd. Het gaat bijna steeds om vormen van niveaudifferentiatie. Er wordt uitgegaan van basisléerstof (A-oefeningen). Wie die verwerkt heeft, moet toegevoegde inhoud verwerken (B- en C-oefeningen). Die kan de leerkracht aanbieden in de vorm van fiches (met oplosser, zodat kinderen hun oefening zelf kunnen corrigeren). Kinderen met leermoeilijkheden krijgen ondertussen remediërende oefeningen om de basisdoelen nog te bereiken.

In theorie ziet dit model er goed uit. In de praktijk twijfelen we aan het opzet. Allereerst omdat de remediëringsoefeningen vaak uit niet meer bestaan dan wat extra materiaal. Er wordt dus op geen enkel moment gespeurd naar de oorzaken van de uitval van een leerling. Ten tweede omdat dit hele systeem zeer technisch van opzet is. Opnieuw moeten we vaststellen dat dit boek graag meet en beheerst, maar misschien juist daarom niet bezig is met meer fundamentele aspecten van het taalonderwijs, zoals het strategisch lezen, luisteren of schrijven en het werken vanuit motiverende en taakgerichte oefeningen.

Het is de bedoeling dat de leerkracht het al dan niet bereiken van de basisdoelen nauw-

gezet registreert op daarvoor speciaal voorziene formulieren. Dat gebeurt ofwel naar aanleiding van observaties in de klas, ofwel naar aanleiding van speciaal voorziene toetsen (ook als kopieerbladen in de handleiding).

(11) Realisatie

De boeken zijn van een behoorlijke, maar nog voldoende handige dikte. Ze hebben geen harde kaft. De werkboekjes zijn in A4-formaat. Vreemd genoeg heeft de vormgever van het boek heel de tijd gekozen voor eenzelfde lettertype. Dat is eigenlijk een niet zo realistisch standpunt, want een goed lezer distilleert de boodschap niet enkel uit de woorden die hij ontcijfert, maar ook uit grafische facetten zoals het lettertype.

De handleiding is overzichtelijk uitgeschreven. Het rare aan de handleiding is dat hoofdstukken (units genoemd) niet ingeleid worden. Er wordt met andere woorden geen uitleg gegeven bij het nieuwe thema of bij het verloop van de lessen daarin. Achterin de handleiding zitten de fiches voor uitbreidingsoefeningen, de toetsen (met bladen om resultaten in te boeken) en bladen met overzichten, bijvoorbeeld van doelen en normen voor de leerlingen.

Op het vlak van het formuleren van doelen durven de auteurs van *Taalmak(k)er* ook nogal eens in de fout gaan. Als doel van een aantal leeslessen wordt gesteld dat kinderen de bijhorende vragen moeten kunnen oplossen. Dat lijkt ons echt onrealistisch, omdat we niet veel kranten, naslagwerken of kinderboeken kennen die de tekst vergezeld laten gaan van vragen. Volgens ons moeten de kinderen in een leesles net iets anders leren dan vraagjes oplossen.

(12) Tot slot

Taalmak(k)er gaat uit van leuke thema's, maar die komen niet echt tot leven. De mooie woorden van de algemene inleiding worden niet waar gemaakt. De auteurs schieten ons inziens didactisch tekort. Ze kiezen er bijna de hele tijd voor om kinderen beperkte en sterk begeleide taal oefeningen te laten maken en durven het niet aan om met meer open opdrachten te werken. Soms wordt er ook op een uitgesproken traditionele manier aan taalonderwijs gedaan.

TAALSIGNAAL

(1) Algemeen concept

Taalsignaal bestaat uit volgende onderdelen: taalboeken 2A en 2B (zijn basisleesboeken), werkboeken 2A en 2B (invulbladen met allerlei soorten oefeningen), handleiding 2A en 2B (met kopieerbladen waarop onder meer toetsen), een boekje met leesteksten voor vlotte lezers (*Leesmus*) en een map met teksten voor minder vlotte lezers (*Leeshapjes*), een spellingschrift, een leesdagboekje om in te vullen en een geluidscassette voor luisteroefeningen.

Deze methode kan je eclectisch noemen. Er wordt met een heleboel nieuwe didactische ideeën gewerkt, maar daarnaast zijn er ook nog traditionele elementen aanwezig. Dat zie je bijvoorbeeld sterk aan de keuze van de thema's.

Dit boek is duidelijk geschreven in navolging van de leerplannen voor het katholiek onderwijs. Qua timing is het boek aangepast aan Vlaanderen. Per week worden zeven lessen van 50 minuten voorzien. Elk hoofdstuk is op dezelfde manier ingedeeld:

eerst een luister- en spreekles, dan komt lezen, enz. Er worden in totaal 20 thema's aangeboden. Meestal lopen die over twee weken. Het boek voorziet in totaal materiaal voor 36 weken.

(2) Aanpak

In *Taalsignaal* wordt uitgegaan van thema's. Die zijn vaak wat traditioneler en nogal vanzelfsprekend en daardoor wat te weinig speels en uitdagend voor de kinderen. Voorbeelden van zulke thema's zijn: 'fruit' (komt al meer dan frequent in WO aan bod), 'nieuwjaar', 'het huis', enz. Gelukkig tappen de auteurs zo nu en dan uit een verrassender vaatje. Dat is bijvoorbeeld het geval bij thema's als 'bang', 'speel een spel', 'echt?' enz.

Elk thema wordt, vreemd genoeg, op dezelfde manier uitgewerkt (eerst luister- en spreekles, dan leeslessen,...), wat betekent dat er niet echt organisch aan wordt gewerkt. Het thema wordt dus niet ontwikkeld; het wordt bepaald door de volgorde van de taalonderdelen. Goed is dat de auteurs oog hebben voor de leef- en beleevingswereld van de kinderen.

(3) Leerlijnen

De lessen (goed uitgeschreven in de handleiding) vertonen een opbouw, zodat de leerinhoud in stappen aangeleerd kan worden. Dat is wat minder het geval voor het onderdeel 'luisteren'. Er is zorgvuldig nagedacht over hoe kinderen moeten groeien. De oefeningen staan niet zomaar kriskras door elkaar.

Vooraan in de handleiding vinden we overzichten van wat per jaar binnen één onder-

deel wordt aangeleerd. Echte leerlijnen zijn daar helaas niet in te onderkennen. Het gaat hier meer om een opsomming van activiteiten.

(4) Vaardigheden

In *Taalsignaal* wordt aan de vaardigheden gewerkt op een uitgesproken strategische wijze. Daarvoor zijn er lees- en schrijfkarten in het pakket voorzien. Totaaloefeningen (waarin kinderen een leesstrategie verwerken) en aspectoefeningen (waarin een onderdeel van een vaardigheid wordt geoefend) lopen wat door elkaar. Er is niet steeds een duidelijk onderscheid tussen de twee te maken.

De luister- en spreekoefeningen aan het begin van elk onderdeel worden te verkapt aangeboden. In één les zitten vaak drie oefeningen die aparte doeltjes trachten te realiseren en met elkaar weinig te maken hebben. Het lijkt erop dat de methode de doelen uit het leerplan voor het katholiek onderwijs een voor een wil aanpakken, wat nogal gek is, alleen al omdat het om een te grote hoeveelheid gaat. Luister- en spreekstrategieën komen niet expliciet ter sprake. Wanneer een leerkracht uit deze reeks een zinvolle selectie maakt, lijkt dit euvel snel opgelost. Bij het onderdeel 'vertellen' (luisteroefening voor de kinderen) wordt met veel tekstmateriaal gewerkt, en is er al wel een aanzet aanwezig om kinderen een luisterstrategie aan te leren.

De leesvaardigheid wordt niet getraind via tientallen vraagjes die gesteld worden nadat de leerlingen de tekst gelezen hebben. Dat is een goede zaak. Er wordt al werk gemaakt van het aanleren van een leesstrategie, al blijft dit aanvankelijk wat te impliciet. Het blijft vreemd dat voor 'schrijven' de

fasen in het proces expliciet worden vermeld, terwijl dat voor de vaardigheid 'lezen' niet gebeurt. Wordt hier het leerplan van het katholiek onderwijs niet wat te letterlijk gevolgd? Dat kinderen zich leren oriënteren op het lezen van boeken (een leerinhoud bij de momenten van vrij lezen) is een zeer goede zaak.

De schrijfvaardigheid van de kinderen krijgt impulsen via boeiende en gevarieerde oefeningen. Zowel persoonlijk als zakelijk schrijven komen aan bod in zowel beperkte als zeer open schrijfmgevingen. Toch vinden we dat in de steloefeningen wat te veel wordt voorgekauwd. We hadden liever wat meer strategische instructie genoteerd gezien, zodat kinderen konden leren om eigen ideeën in een schriftelijke vorm te gieten. Dat is overigens waar het om gaat bij het strategisch leren schrijven.

(5) Taalbeschouwing

In *Taalsignaal* vinden we een aantal goede taalbeschouwingsideeën, maar anderzijds gaan de auteurs soms nog te formeel om met dit onderdeel. Om leerlingen te leren reflecteren op taalgebruik zitten er in het boek heel wat interessante aanzetten. Die boeiende oefeningen vinden we niet terug wanneer leerlingen moeten reflecteren op de taalsystematiek. Er wordt te frequent gewerkt met aparte zinnnetjes en te weinig met teksten (en contexten) om leerlingen tot functionele inzichten te brengen; dat zijn inzichten waarmee ze wat zijn op het vlak van taalvaardigheid.

(6) Woordenschat

De auteurs van *Taalsignaal* besteden te weinig aandacht aan het geïntegreerd bezig zijn

met woordenschat volgens de principes van geleidelijkheid (aanbreng, semantisering, consolidering via herhaling). Dat vinden we toch wel een gemiste kans. De leerkracht krijgt per thema geen tips om zo optimaal mogelijk aan betekenisonderhandeling te doen.

In de specifieke taalschatlessen wordt er meer werk gemaakt van taaldenkelaties. Op zich zijn dat wel leuke oefeningen. De woordenschat die nu impliciet wordt aangeleerd, wordt te veel bepaald door de thema's uit het boek en te weinig door de leernoden van de kinderen. Woordfrequentielijsten zijn bij het selecteren van de woordenschat niet gebruikt. Er wordt nergens een streefwoordenlijst naar voor geschoven.

(7) Technisch lezen

Dit onderdeel wordt uitgewerkt in aparte lessen. Er gaat behoorlijk wat aandacht naartoe, maar overdreven is dit zeker niet. Er wordt voor een zeer uitgebreide batterij tekstmateriaal (ook extra leeskaarten) gezorgd. Prima.

(8) Spelling

De spelling is ons inziens nog wat te klassiek uitgewerkt. Er wordt veel geoefend op woordbeelden of spellinggevallen en te weinig rekening gehouden met spellingstrategieën. Van de mooie voornemens uit de inleiding van de handleiding wordt uiteindelijk te weinig werk gemaakt. Weetwoorden en regelwoorden worden dooreen gehaald. Hopelijk verlegt men het accent vanaf het derde leerjaar.

Het speciale spellingschrift is meer een rubriceerschrift (van analoge gevallen).

Zoiets kan zijn diensten bewijzen, maar toch zagen we ook in dit leermiddel graag de termen 'hoorwoord', 'weetwoord' en 'regelwoord' gebruikt worden.

(9) Tekstkeuze

De teksten zijn nogal braafjes en te weinig gevarieerd op het vlak van tekstsoort. In dit boek is geen sprake van multiculturaliteit (dat blijkt gelukkig wel het geval te zijn in boeken voor de hogere leerjaren). Vaak, en dat is een goed punt, zijn de teksten geschreven door kinderboekenauteurs met naam. Opvallend is dat er in weinig teksten een hoogtepunt of clou zit. Meestal krijgen we de aanzet tot een verhaal, maar geen verwickelingen en afloop. We vrezen dat de kinderen daardoor wat op hun honger blijven zitten. Motiveren we hen op deze manier voldoende om te blijven lezen?

Bij het onderdeel 'dramatiseren' worden in de handleiding veel leuke gedichten aangeboden. Daarmee worden stappen in de richting van het leren waarderen van poëzie gezet. Al bij al reiken de auteurs van *Taalsignaal* veel leesmateriaal aan en dat is een goede zaak. Zo worden leerlingen uitgedaagd en wordt de nieuwsgierigheid levend gehouden.

(10) Differentiatie en evaluatie

De differentiatie gebeurt onder meer op het vlak van tekstmoeilijkheid. Vaak worden verschillende teksten of tekstversies aangeboden: voor vlotte en minder goede lezers. Daarnaast zijn, weer voor lezen, speciale boekjes voorzien. Goede lezers krijgen wat moeilijker leesvoer. Minder goede lezers kunnen worden geholpen met leeskaarten waarop ook aanloopoefeningen staan. Ook

op andere plekken zien we voorstellen tot differentiatie. Dat is het geval bij suggesties voor stellen waar de leesschrijfhoek wordt geïntroduceerd. Er wordt helaas in het boek met geen woord gerept over allochtone kinderen of niet-Nederlandssprekende kinderen. Zo blijft de wereld wel erg kleintjes.

De auteurs van *Taalsignaal* besteden ook aandacht aan evaluatie. Er wordt bijvoorbeeld getoetst op het vlak van (technisch) lezen en schrijven (dit laatste via dictees), en sommige thema's zijn erop gericht om de leerinhouden te herhalen of te evalueren. In de set kopieerbladen vindt de gebruiker overigens allerlei raster om resultaten van observaties en toetsen in te boeken.

(11) Realisatie

In de taalboeken bevinden zich alle leesteksten en de werkboeken herbergen alle schriftelijke taaloefeningen. Deze verdeling is duidelijk en komt het klaswerk ten goede; er moet namelijk niet overdreven van boekjes worden gewisseld.

Het lettertype waarin het leesboek is gezet, doet wat goedkoop aan. Het boek is niet in vier kleuren gedrukt. De boekjes zijn voorzien van een slappe kaft. De tekeningen in het leesboek zijn alle in dezelfde stijl getekend en meestal nogal herhalend ten aanzien van de tekst waar ze bijhoren. Ze zetten kinderen niet aan om door te denken op een tekst of hem eens vanuit een andere hoek te bekijken. Ze vergemakkelijken het lezen van de teksten wel, en zijn dus voor minder goede lezers een hulpmiddel.

De werkboeken (A4-formaat) ogen lekker gevarieerd, maar zijn tevens overzichtelijk en duidelijk. Spijtig dat er bij het realiseren van dit boek steeds gebruik is gemaakt van

hetzelfde lettertype (bij authentiek tekstmateriaal wordt meestal het originele lettertype niet gebruikt). Kinderen leren daardoor te weinig gebruik maken van de visuele informatie van een tekst.

De handleiding is ook zeer toegankelijk. De doelen zijn niet altijd geformuleerd vanuit het leren (vaak werkvorm). De verwijzing van handleiding naar boeken is voldoende doorzichtig. Nochtans is het niet eenvoudig om vertrekkend vanuit bijvoorbeeld het leesboek de bijhorende bladzijde in de handleiding op het spoor te komen. Soms mocht de handleiding nog iets meer oog hebben voor hoe de leerkracht moet instrueren, of waarop gelet moet worden bij het bespreken van antwoorden.

(12) Tot slot

Taalsignaal is een sterk gevulde methode geworden. We zien veel goede aanzetten op weg naar het realiseren van de eindtermen. Zo hier en daar heeft de aanpak nog wat af te rekenen met oude gewoontes die niet steeds even leerrijk zijn (werken met zinsdelen, klassieke woordenschataanpak, een paar te gekende thema's). Toch zal een leerkracht op heel veel momenten kunnen steunen op dit schoolboek, iets wat tot vandaag in de taallessen niet meer vanzelfsprekend was. Ook nog even vermelden dat de auteurs heel veel moeite doen om gebruikers van hun boek doorlopend ondersteuning te bieden bij het invoeren van de methode en het oplossen van concrete problemen (cf. de terugkomdagen die in de loop van de voorbije maanden georganiseerd werden).

ZIN IN TAAL (+ WIE DIT LEEST)

(1) Algemeen concept

Zin in taal is van origine Noord-Nederlands, maar er werkten aan het boek ook Vlaamse auteurs mee. De methode biedt alle onderdelen van taal aan, behalve lezen. De gebruiker wordt evenwel gesuggereerd om voor leesonderwijs *Wie dit leest* te gebruiken. De twee boeken samen zouden een evenwichtige leergang voor taal vormen. Dat ze bij elkaar horen, ziet de gebruiker bijvoorbeeld aan het feit dat beide boeken dezelfde thema's hanteren als uitgangspunt voor de activiteiten.

De uitgebreide reeks materialen omvat het volgende: boeken en een handleiding voor leesonderwijs (*Wie dit leest*); drie taalboeken (waaronder *Taalmaatje*, een boek met extra materiaal), een werkschrift voor taal en handleidingen voor *Taalmaatje* en taal (waarbij een cd, kopieerbladen, controletaken, enz.); daarnaast een werkboek voor spelling, een woordenboekje voor spelling (*De Lijsterbij*) en een spellinghandleiding. Toch hebben we een beetje de indruk dat het concept niet helemaal werkt zoals gewenst. Aan de aparte onderdelen hebben bijvoorbeeld aparte auteurs gewerkt met als gevolg dat een echte integratie van de grote onderdelen uitblijft.

Qua tijdsindeling zien we in Vlaanderen moeilijkheden ontstaan. Het zal moeilijk zijn om alle boeken op één jaar tijd volledig door te werken. We maken de optelsom hier even:

- voor *Wie dit leest* heb je volgens de auteurs per week vijf keer 40 minuten nodig;
- voor *Zin in taal*, onderdeel taal, heb je per week ook vijf keer 40 minuten nodig;

- voor het onderdeel spelling wordt wekelijks 60 minuten uitgetrokken.

Voor je taallessen met deze methode moet je dus over 460 minuten per week kunnen beschikken, en dat is in Vlaanderen op dit moment niet het geval, want gemiddeld kan een Vlaams onderwijzer(es) 350 minuten aan taal besteden. We kunnen ons inbeelden dat dat wel enige frustratie teweegbrengt. Wellicht moet je als leerkracht onderdelen of teksten laten vallen, met het risico dat je een aantal vooropgestelde doelen niet bereikt, of de boeken niet helemaal kan doorwerken.

(2) Aanpak

De thema's die gekozen werden, zijn interessant en boeiend voor kinderen. Het gaat hier om gevarieerde onderwerpen uit de hele realiteit. Ze geven duidelijk een meerwaarde aan de activiteiten. Bij deze methode wordt de volgorde van de opeenvolgende lessen niet echt bepaald door de ontwikkeling van het thema, maar veelal door de taalonderdelen die men wil aanleren. Er worden leuke leerkansen gegrepen, maar ook kansen gemist. Het onderdeel 'poëzie' wordt bijvoorbeeld wel wat over het hoofd gezien. Omwille van die rigoureuze afbakening van onderdelen, gaan de thema's ons inziens dan ook niet helemaal leven.

Er worden in het taalboek 10 thema's uitgewerkt (van telkens 15 lessen). In de praktijk zal je aan een thema een viertal weken werken (want je moet ook met de andere delen, lezen en spelling, bezig zijn) en dat is voor kinderen al wel behoorlijk lang.

(3) Leerlijnen

Lessen verlopen in *Zin in taal* steeds volgens een vast stramien. De les begint met een instructiemoment, dan volgt een moment van zelfstandig werk en tot slot volgt een reflectie op dat werk. Deze aanpak vinden wij wat te rigoureu. We zijn er voorstander van dat een onderwerp en leer-noden bepalen hoe de les zal verlopen. Van een schoolboek mag je dan toch op zijn minst verwachten dat niet elke les volgens hetzelfde stramien verloopt, want dat wordt voor de kinderen op den duur erg saai.

Op macroniveau kunnen we vermelden dat in de reclamebrochures voor elk onderdeel (spelling, spreken/luisteren, enz.) duidelijke en zo te zien leerrijke leerlijnen worden opgezet over de leerjaren heen. De indeling zelf is nogal vreemd. Er zijn wel de vanzelfsprekende lijnen voor spreken/luisteren, schrijven, spelling en lezen. Maar daarnaast worden in dit boek ook aparte leerlijnen opgezet voor woordenschat, woordbouw en zinsbouw. Waarom woordenschat apart wordt behandeld, blijft een raadsel in een tijd waar men dit onderdeel zo natuurlijk mogelijk wil aanleren door het te integreren in de taalvaardigheidsmomenten. En apart aandacht besteden aan woord- en zinsbouw lijkt ons van het goede ook wat te veel. Waarom gaat er dan ook bijvoorbeeld niet apart aandacht naar tekstbouw? Ons inziens wordt door het benadrukken van die twee onderdelen het evenwicht binnen het taalonderwijs enigszins verstoord. Integratie van die onderdelen in bijvoorbeeld spreek- of schrijflessen moet toch mogelijk zijn.

(4) Vaardigheden

De leesvaardigheid wordt aangeleerd met de leesmethode *Wie dit leest*. De andere

vaardigheden zijn uitgewerkt in *Zin in taal*. *Wie dit leest* heeft zijn sporen al verdiend. Het is een methode met veel en gevarieerd materiaal. Er wordt uitgegaan van een duidelijke indeling in soorten lessen (begrijpend, technisch lezen, leespromotie,...). Leerlingen leren met deze methode strategisch leren, mede omdat van de leerkracht verwacht wordt dat hij geregeld leesinstructie geeft. Handicap in de methode is de duur van een thema (thema's worden volgens sommige gebruikers wat uitgemolken) en het feit dat nergens teksten in hun normale of originele lay-out verschijnen (met correct lettertype).

Ook inzake schrijfvaardigheid staan strategieën en het schrijfproces centraal. Verder gaat bij schrijven de aandacht uit naar tekstsoorten. Er wordt onder meer werk gemaakt van de brief, het verslag, de beschrijving en het verhaal. Opvallend is dat in tegenstelling tot wat traditioneel nogal eens gebeurde in dit boek, leerlingen niet aan hun schrijflot worden overgelaten. In de handleiding vindt de gebruiker namelijk regelmatig duidelijke suggesties voor het geven van instructies, zodat leerlingen op een zinvolle manier en gericht aan het schrijven kunnen slaan. Soms vinden we de schrijfoefeningen toch wat te beperkt (bijvoorbeeld rijtjes aanleggen).

Voor spreken en luisteren wordt uitgegaan van taalfuncties die belangrijk zijn in het mondelinge verkeer. Per eenheid worden drie spreek/luisterlessen opgezet. Helaas verlopen ze telkens volgens hetzelfde stramien. Dat routineuze, waarbij telkens van kinderuitspraken wordt uitgegaan, hoeft volgens ons niet echt. Natuurlijk is een leerkracht vrij om al eens van zijn handleiding af te wijken. Al bij al zitten in de spreek- en luisteroefeningen van *Zin in taal* heel veel bruikbare suggesties en materialen. We

denken in dit verband aan de terugkerende aandacht voor het leven van kinderen in andere landen en de kindercultuur als fenomeen.

(5) Taalbeschouwing

Op dit vlak wordt van een nogal raar uitgangspunt vertrokken. Van de reflectie op het taalgebruik beweren de auteurs dat die in de lessen spreken, luisteren, lezen en schrijven te vinden is. Over het hoe of het waar komt de gebruiker evenwel niets te weten! Om leerlingen te laten reflecteren op zins- en woordbouw worden wél aparte lessen (leerlijnen) in het leven geroepen. Dit lijkt ons een nogal serieuze discrepantie en eigenlijk een beetje een terugkeer naar het oude zins- en woordontledingonderwijs, omdat op deze manier opnieuw te veel aandacht gaat naar twee onderdelen van het hele taallandschap, zodat het evenwicht weer zoek is.

(6) Woordenschat

Aan de woordenschatdoelen en de doelwoorden die dit boek wil aanleren (alfabetische lijst netjes vooraan in de handleiding), wordt blijkbaar en vreemd genoeg niet gewerkt tijdens de spreek- en luisteroefeningen of tijdens de leeslessen, maar tijdens aparte lessen woordenschat. Dit vinden we weer een vreemd uitgangspunt, want wil je woorden behoorlijk aanleren, dan zal je toch steeds op een authentieke manier met taal bezig moeten zijn en kinderen laten luisteren, spreken of lezen. Gelukkig gebeurt dat ook meestal in de woordenschatlessen van *Zin in taal* en dus wordt er op een tamelijk prettige en zinvolle manier aan het vergroten van de woordenschat gewerkt.

Maar toch blijft het vreemd dat de schrijvers kiezen voor dat in niet vanzelfsprekende vakjes opsplitsen van de taallessen. Misschien is hiervoor geopteerd zodat het boek binnen aanvaardbare tijdsgrenzen gerealiseerd kon worden, want auteurs die hun cursorische lijnen op een organische manier in thema's willen onderbrengen, moeten wellicht vier keer meer tijd spenderen aan de uitwerking van hun boek.

(7) Technisch lezen

Dit leeronderdeel is ingebouwd in de methode *Wie dit leest*. Per eenheid worden lessen voorzien met technische leesdoelen die in het verdere verloop van het boek ook nog stelselmatig worden ingeoefend.

(8) Spelling

Spelling is een onderdeel waarvan we niet verwachten dat het in een thematische lijn wordt ondergebracht. Blijkbaar is dat ook de opvatting van de auteurs, want dit onderdeel hebben ze in een apart deeltje uitgewerkt (met een eigen, zelfs zeer uitvoerige handleiding). De gevallen worden duidelijk aangebracht en van elkaar onderscheiden. Er gaat ook aandacht naar spellingstrategieën.

Verder kunnen de kinderen beschikken over een alfabetische woordenlijst, zodat ze de spelling van woorden kunnen opzoeken. Dit boekje is voor het tweede leerjaar nog niet te dik en zelfs wat speels opgevat. Achteraan vindt de gebruiker ook nog rijtjes met moeilijke letterclusters.

(9) Tekstkeuze

Zowel in *Wie dit leest* als *Zin in taal* zit een rijk aanbod aan zeer gevarieerde teksten. Gezien ook de onderwerpen prettig zijn voor de kinderen en de auteurs geput hebben uit het schrijfwerk van een trits goede kinderboekenschrijvers, valt er aan het mondeling en schriftelijk aangeboden tekstmateriaal veel plezier te beleven.

(10) Differentiatie en evaluatie

Het boek biedt uitgebreide informatie en materialen om te differentiëren en te evalueren. Differentiatie gebeurt onder meer met het boek *Taalmaatje*, waarin extra aandacht gaat naar woordenschat, woordbouw en zinsbouw. Maar ook in de handleiding zijn extra lessen opgenomen, volgens de auteurs vooral ook om allochtone leerlingen kans te geven achterstanden in te halen.

De evaluatie is bijzonder goed uitgewerkt en erg omvangrijk, zowel wat de taalvaardigheids- als spellingactiviteiten betreft. Voor spelling worden controledicties voorzien, waarna remediëringssuggesties worden gegeven. Bij de onderdelen woordenschat, woordbouw en zinsbouw worden frequent controle- of observatietaken opgegeven. Voor de leerlijnen spreken/luisteren en schrijven vindt de leerkracht in de handleiding observatieformulieren.

(11) Realisatie

Het materiaal van dit boek is zeer verzorgd uitgegeven. De taal- en leesboeken zijn in vierkleurendruk gerealiseerd en voorzien van een dikke kaft. Ze zien er sterk en duurzaam uit. De tekeningen in de taalboeken vormen een echte kijkuitdaging. Hun stijl is

gevarieerd en ze nodigen uit tot doordenken.

Taal oefeningen vindt de gebruiker in zowel het taalboek als de werkboeken. In de praktijk werkt dat iets minder handig. Soms begint een oefening in het taalboek, maar loopt dan verder in het werkboek. Dat betekent toch wat gerommel in de klas.

De handleidingen zijn in nogal een klein lettertype gezet, maar zijn wel duidelijk en overzichtelijk. De eenheden zijn duidelijk gemarkeerd. Ze worden namelijk telkens voorafgegaan door een dikker schutblad waarop nog een keer het inhoudsoverzicht van de eenheid.

(12) Tot slot

Zin in taal maakt op niveau en op zeer uitgebreide manier werk van het taalonderwijs. Toch stoort het ons een beetje dat twee verschillende schoolboeken samen één methode moeten gaan vormen. De auteurs hebben er alles aan gedaan om dat tegen te spreken (in de handleiding wordt per thema commentaar gegeven van hoe in het boek aangesloten wordt op de delen spelling en leesonderwijs), maar toch kunnen we ons niet van de indruk ontdoen dat we met wat verkapt onderwijs te maken hebben. Overigens werd dat gevoel versterkt naar aanleiding van een presentatie van een onderdeel van deze methode (spreken/luisteren) door één van de auteurs. Het was duidelijk dat de man in kwestie heel zinvolle dingen vertelde over het onderdeel waaraan hij had meegewerkt, maar nooit bruggetjes maakte naar de andere onderdelen van het boek. In het leerlingenboekje dat gebruikt wordt voor de aanbreng van luister- en spreekoefeningen zitten schitterende leesteksten, maar die worden niet voor het lees-

onderwijs gebruikt, omdat dat met het andere boek, *Wie dit leest*, gerealiseerd moet worden. Gek toch!

Alles bij elkaar is het taalaanbod van deze methode bijzonder groot. Een leerkracht die de kunst verstaat om goed te selecteren en te combineren, zal met dit boek zinvol taalonderwijs op poten kunnen zetten.

CONCLUSIES

We herhalen nogmaals dat we enkel boeken voor het tweede leerjaar in ons onderzoek betrokken. De resultaten zijn dus verre van compleet. Het is goed om over een paar jaar deze studie op een wat grotere schaal over te doen. Ondertussen toch enkele conclusies.

EERST NOG EVEN CONCREET

Drie methodes hebben naar onze mening een vergelijkbaar profiel: *Taaljournaal*, *Taalsignaal* en *Zin in taal*. Ze hebben punten van overeenkomst, maar toch ook duidelijke onderlinge verschillen.

De overeenkomsten betreffen de manier waarop deze drie methodes het taalonderwijs organiseren. De drie boeken gaan uit van thema's, maar ontwikkelen die niet organisch; wel vanuit een structuur die sterk bepaald wordt door de voornaamste onderdelen van het vak taal. De volgorde waarin die onderdelen worden aangeboden ligt bij *Taalsignaal* en *Zin in taal* zelfs vast en dat kan niet wanneer je de pretentie hebt om echt thematisch te werken. Laat ons deze drie boeken daarom maar cursorisch-thematisch noemen.

De verschillen tussen die methodes zijn het duidelijkst op het vlak van themakeuze, tekstaanbod en het meer of minder werk maken van strategisch taalonderwijs. Van *Taalsignaal* kan je dan zeggen dat dit de meest Vlaams ogende methode is. In origine is ze dat overigens ook. Er is gestreefd naar volledigheid en naar degelijkheid zonder de wereld helemaal op zijn kop te zetten. De traditionele thema's uit het Vlaamse taalonderwijs steken namelijk geregeld de kop op. Al bij al is *Taalsignaal* een zeer evenwichtige methode. Alleen de teksten mochten soms wat uitdagender zijn.

Taaljournaal en *Zin in taal* bieden ook behoorlijk tot veel materiaal aan, én zijn verrassender op het vlak van thema- en tekstkeuze. Ook oogt in beide het spellingonderwijs voor het tweede leerjaar wat solider, maar deze uit Nederland afkomstige boeken scoren dan weer wat minder inzake instructie en samenhang van de methode. *Taaljournaal* bouwt veel lessen met zelfstandig werk in, waarvan wij ons afvragen wat het leereffect is. *Zin in taal* verkapt taal ons inziens een beetje te veel. Het begrijpend leesonderwijs en de woordenschatlessen verlopen nogal apart en ook aparte lessen woordbouw en zinsbouw onderscheiden, is naar onze smaak wat van het goede te veel.

De toren van Babel werkt anders dan de drie hierboven vermelde. De methode kiest wel voor organisch en dus ook voor holistisch en geïntegreerd taalonderwijs, waarbij motivatie en op natuurlijke wijze leren van taal de belangrijkste uitgangspunten zijn. Maar op het taalinhoudelijke en taaldidactische vlak vinden we de handleiding wat tekortschieten. Leerkrachten die dit schoolboek gebruiken, krijgen enkel achtergrondinformatie met betrekking tot woordenschat en spelling, en de standpunten die de schrijvers daarbij innemen, maar daar blijft

het ongeveer bij. Geen uitleg dus over taalfuncties, leer-, lees- of schrijfstrategieën of minimumdoelen bij het aanpakken van de overigens interessante taken waarvan de leerlingen werk moeten maken.

Niemand die de leerkracht dus ook kan garanderen dat er voldoende aspecten van taal aangeleerd worden met *De toren van Babel*, al gebiedt onze intuïtie te zeggen dat de variatie in opdrachten wel maakt dat leerlingen heel wat zullen bijleren, tenminste wanneer ermee gewerkt wordt door een attente leerkracht. Het aantal schrijfoefeningen is, zelfs voor een tweede leerjaar, te beperkt. *De toren van Babel* gaat uit van onderwijs aan heterogene groepen. De auteurs geloven duidelijk niet in differentiatie en remediëring. Op dat vlak valt in het boek dan ook weinig of niets te rapen.

De methode *Taalmak(k)er* kiest het minst van al voor een nieuwe aanpak. Dit boek scoort nog wel op het vlak van thema's en teksten. En ook algemeen didactisch, dus bijvoorbeeld op het vlak van differentiatie, steekt er aardig wat werk in dit boek. Maar op het vlak van taaldidactiek is het behoudsgezind en misschien zelfs oubollig te noemen. Hier worden ons inziens erg veel leerkansen gemist.

WAT ALGEMENER NU

De ideale methode is nog niet geschreven. Misschien zal dat wel nooit gebeuren. Laten we gewoon blij zijn met het feit dat de nieuwe lichting schoolboeken voor een stuk aangepast is aan het veranderde taalonderwijs. Laten we ook blij zijn dat elke methode haar eigenheid heeft en op een aantal vlakken sterk scoort. Die vlakken zijn voor de meeste methodes niet dezelfde.

Door die variatie in aanpak (of noem het aanbod) en het leggen van andere accenten doet een schoolteam er goed aan om eerst te formuleren aan welke eisen het nieuwe schoolboek moet voldoen, en dan op zoek

te gaan naar het boek dat het best daarbij aansluit. We zijn dus ook blij dat er uit een gamma zeer verschillende materialen gekozen kan worden en we wensen u dan ook succes bij een eventuele keuze.

Marc Stevens
Constant Jorislaan 11
2100 Deurne
mstevens@uia.ac.be

Bibliografie

Autonome Raad van het Gemeenschapsonderwijs: *Leerplan - Leergebied Taal, Nederlands*. Brussel: ARGO, 1998.

Centrale Raad van het Katholiek Lager en Kleuteronderwijs: *Moedertaalopvoeding in de basisschool. Leerplan*. (Krachtlijnen & Deelleerplannen Luisteren, Spreken, Lezen, Schrijven en Taalbeschouwing). Brussel: CRKLKO, 1989-1996.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Centrum voor Informatie en Documentatie: *Basisonderwijs - Ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Decretale tekst en uitgangspunten*. Brussel, juni 1995.

Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap vzw: *Leerplan Nederlandse Taal*. (Richtsnoer & Delen Lezen, Schrijven, Luisteren, Spreken en Taalbeschouwing). Brussel: OVSG, 1996-1997.

Stevens, M.: 10 van de 100 in mijn bezit zijnde alles-of-niets-stellingen over schoolboeken Nederlands voor de lagere school. *Vonk* 25/4 (maart-april 1996), p. 52-64.

Van Hoey, J.: Het nijvere volkje van de lage landen. De rol van het schoolboek (de leer-methode) tegenover die van het leerplan. *Impuls* 29/2 (december 1998), p. 97-103.

Vermeer, T. (teamleiding): Wat is de beste methode voor uw school (aanvankelijk lezen en spellen)? *Praxis-bulletin* nr 4 (december 1993), p. 16-19.

VON(K)-Werkgroep Schoolboeken: Criteria voor de beoordeling van schoolboeken Nederlands voor de eerste graad secundair onderwijs. *Vonk* 25/4 (maart-april 1996), p. 12-21.

Witte, T.: Vier nieuwe methoden voor de basisvorming Nederlands. Deel 1: verantwoording. *Levende Talen* nr 470 (mei-juni 1992), p. 155-162.