

# Het bioritme van taalmethodes: een les in relativering

Wilfried Decoo

## 1. Een krachtige hervorming

## 2. Wat is een taalmethode?

*2.1 Het kernconcept*

*2.2 Niveaus*

*2.3 Onderdelen*

*2.4 Coherentie*

*2.5 Verplichtingen*

## 3. Wat maakt het succes van een taalmethode?

*3.1 Een "nieuw" kernconcept lanceren*

*3.2 Andere methodes afkeuren en de ommekeer aankondigen*

*3.3 Naar wetenschap verwijzen*

*3.4 Nieuwe media als hefboom gebruiken*

*3.5 Officiële steun bekomen en verplichtingen opleggen*

## 4. Wat veroorzaakt de teruggang van een taalmethode?

*4.1 Ontgoocheling*

*4.2 Onaangepast aan andere situaties*

*4.3 Onaangepast aan andere talen*

*4.4 Wetenschappelijk onderzoek*

*4.5 Sterven met z'n koepel*

## 5. Hoe functioneert wetenschappelijk onderzoek in dit alles?

*5.1 De tijdsbreuken*

*5.2 De informatiedoorstroming*

*5.3 Wetenschappers verbonden aan taalmethodes*

## 6. Wat zal de toekomst brengen?

*6.1 De onvermijdelijke cycli*

*6.2 Waar staan we nu?*

*6.3 De volgende methode?*

## 7. Tot slot

## 1. Een krachtige hervorming

Een aantal jaar geleden onderging het taalonderwijs een metamorfose. Voordien heersten grammaticale benaderingen, met woordenlijsten en vertaling, en een nadruk op schrijven. In de jaren zestig kwam daar kritiek op. Taal is communicatie! Pioniers waren de Duitser Gottlieb Heness met zijn *Der Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache* en de Fransman Claude Marcel met zijn *L'étude des langues ramenée à ses véritables principes*.

In de jaren zeventig rijpte internationaal het besef dat men het taalonderwijs anders moest aanpakken. Overal kiemden methodes die direct taalervaren vooropstelden. In Frankrijk benadrukte François Gouin in zijn *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* het belang van het communicatief acteren rond "centres d'intérêt". In Duitsland publiceerde Wilhelm Viëtor zijn beruchte *Der Sprachunterricht muss umkehren* – een vlammend pleidooi om de spreekvaardigheid als basis voor het taalonderwijs te nemen.

Tijdens de jaren tachtig en negentig kwam de beweging op kruissnelheid, met honderden studies en nieuwe leermiddelen om een taal op een directe wijze te leren. Bij de eeuwwisseling kon Charles Schweitzer dan ook op de eerste bladzijde van zijn *Méthodologie des langues vivantes* schrijven: "Aucune période de l'histoire des langues vivantes n'accuse des progrès aussi sensibles que celle de ces dernières années. Partout, sous l'empire des nécessités de la vie moderne, l'enseignement des langues a été l'objet de réformes profondes, dont on peut dès à présent apercevoir les heureux résultats."

\*\*\*

Had u het door? Ja, het gaat over de laatste decennia van de 19e eeuw. De data van de aangehaalde werken zijn: Heness 1867, Marcel 1867, Gouin 1880, Viëtor 1882, Schweitzer 1902.

Meer dan een eeuw geleden blies inderdaad een krachtige hervormingswind door het secundair taalonderwijs, met de *directe methode* als verzamelnaam voor varianten als *hervormde methode*, *fonetische methode*, *intuïtieve methode*, *natuurlijke methode* ... In het begin waren de principes nog genuanceerd – meer direct contact met de doeltaal, meer spreekvaardigheid –, maar ze werden alsmat extremer: weinig schrijven, minimale grammatica, geen vertaling. In heel Europa schaalden leerplannen en opleiding zich achter het banier.

En dan, in het begin van de 20e eeuw, taande de aanpak en stierf de beweging uiteindelijk een stille dood, ondanks al het enthousiasme dat zij had opgewekt. Twee doods-oorzaken:

- Ontgoocheling toen bleek dat de beloftes niet werden waargemaakt: zelfs na jaren *directe methode* raakten de meeste leerlingen niet verder dan een gebrekkig overlevings-niveau. In 1909 vatten Breymann en Steinmuller, die de beweging grondig onderzocht hadden, de neergang als volgt samen:

*"De hervorming heeft haar zending volbracht. Ze heeft de grammaticamethode, die een fetisj van de spraakkunst had gemaakt en excessief de vertaling benadrukte, ten grave gedragen. Maar wat de grammaticamethode verwaarloosde, namelijk praktisch gebruik van de spreektaal, heeft de hervorming tot extremen geduwd. Door de spreekvaardigheid tot belangrijkste doel te maken, heeft de beweging de aard van het secundair onderwijs over het hoofd gezien, omdat zo'n doelstelling onder de normale voorwaarden van klasinstructie slechts beperkt realiseerbaar is. Gemiddelde leerlingen,*

*en zeker zwakkere, krijgen er na een tijd genoeg van. De vroege verdedigers van de nieuwe methode hebben één na één afgebaakt, nadat hun enthousiasme gedeukt was door de harde werkelijkheid*" (vert., cit. in Titone 1968:39).

- De tweede oorzaak was het wetenschappelijk onderzoek dat de eenzijdigheid van de directe methode blootlegde en de juiste plaats van alle componenten herstelde. Het was een periode van baanbrekend onderzoek op vele vlakken – denk aan Louis Pasteur, Marie Curie, Sigmund Freud, Thomas Edison ... In die sfeer telde het taalonderwijs toen even briljante onderzoekers met fundamentele publicaties: o.m. Franke (1884), Jespersen (1904), Passy (1899), Sweet (1899). Zij bestudeerden de specificiteit van schoolse omgevingen, de psychologische profielen van leerders, de impact van de spraakkunst, de functie van de moedertaal, de criteria voor systematische vooruitgang, de dynamische relaties tussen de vaardigheden ... De analyses van die auteurs blijken ook nu nog actueel.

Er brak een nieuwe periode aan – van ongeveer 1910 tot het midden van de 20e eeuw. De taalmethodes werden eclecticisch en gevarieerd. *Men behield het goede van de directe methode, nl. functionele basisdialoogjes*, maar nu met vertaling van de nieuwe woorden en met expliciete spraakkunst. Het oefenmateriaal richtte zich ook weer op lees- en schrijfvaardigheid en op vertaling. Men noemde de aanpak o.m. *la méthode mixte*. Vele varianten zagen het licht, gesteund door intens wetenschappelijk onderzoek in tal van landen.

Maar de weerbots bleef niet uit. Na de Tweede Wereldoorlog zwol opnieuw de roep aan om het mondelinge voorrang te geven – zonder het *déjà-vu* te beseffen. In de loop der jaren verstrakten de principes weer, wat uiteindelijk, rond 1960, tot de extreme uitingen van de audiomethodes leidde: verboden te vertalen, grammatica te expliciteren en te schrijven in de beginfase. Maar opnieuw volgden de ontgoochelingen en de analyses die de zwakheden aantoonde. En weer keerde men terug naar een onderwijs dat inzicht, gebruik van moedertaal en schriftbeeld herwaardeerde. *Tegelijkertijd vergat men het belang van de praktische taalvaardigheid niet*, want de “cognitieve reactie” op het einde van de jaren 1960 was opnieuw essentieel eclecticisch.

Er broeide ook iets nieuws. Enkelen lanceerden het idee van taaltoetsing via een echt communicatief bewijs: kun je je verstaanbaar maken in een bepaalde situatie, ook al is je taal nog beperkt? (Spolsky 1968, Jakobovits 1969). Als doctoraatsstudente van Jakobovits experimenteerde Savignon (1972) in die lijn met een taalcursus aan volwassenen: van de wekelijkse lessen werd er een besteed aan het zich behelpen in situaties, waarbij het kunnen overbrengen van de boodschap, hoe gebrekkig ook, primeerde op taalcorrectheid. Die praktische invalshoek sloot ook aan bij het theoretische kader van *communicative competence* waarmee de sociolinguïst Hymes (1971) toen ophef maakte als reactie op de visie van Chomsky. In de jaren 1970 rijpte die *communicatieve aanpak* verder in het kader van taalonderwijs aan volwassenen, gevoed door analyses in taalpragmatiek zoals het notioneel-functionele en allerhande competentiestrategieën. Het cognitieve, als voorbereiding op het functioneren, werd steeds verder op de achtergrond gedrukt. Op de duur dicteerden alleen nog maar *communicatieve behoeften* de agenda en werd “kennis” ondergeschikt aan “vaardigheid”. De aanpak hevelde in Angelsaksische regio's over naar het secundair onderwijs en na jaren ook naar andere landen als de te volgen trend. Uit de stam vertakten zich tal van varianten. Al wie zich in taalonderwijs met iets nieuws wilde profileren of nieuw leermateriaal wilde verkopen, sprong op de trein.

En opnieuw groeide de tegenbeweging. Reacties op de communicatieve aanpak dateren al van de jaren 1980 (o.m. Nold 1980, Higgs & Clifford 1982, Hutchinson & Klepac

1982, Richards 1984, Swan 1985, Gareau 1987, Efstathiadis 1987). Sedertdien hebben vele andere studies – teveel om hier te citeren – de zwakheden van zo’n aanpak blootgelegd, in het bijzonder voor het secundair onderwijs. De analyses wijzen op het moeilijk aflijnbare en het onhandelbare van de concepten “communicatie”, “vaardigheden” en “strategieën” als didactisch referentiekader. Ze merken op dat voor de keuze van de situaties en taalhandelingen een voorafgaandelijke, experimentele behoeftenanalyse gewoon ontbreekt, en bijgevolg ook een verantwoorde bepaling van de lexicale en grammaticale bouwstenen. Ze stellen vast dat andere methodes evengoed communicatieve doelen bereiken, maar dat die methodes, door ook inzicht en taalcorrectheid te benadrukken, minder leiden tot het zich vastzetten van een gebrekkige, foutenrijke taal. Ze benadrukken de eigenheid van schools taalonderwijs en revaloriseren de kenniscomponent in het leerproces, *zonder daarmee in een ander uiterste te willen vallen*. Onderzoekers wijzen er in dat verband ook op dat een communicatieve aanpak, die onvoldoende plaats ruimt voor taalanalyse en zorgvuldigheid, ernstige negatieve gevolgen heeft op de voorbereiding op het hoger onderwijs – zoals b.v. Torunn Lehmann aantoonde in haar doctoraat met de sprekende titel *Literacy and the tertiary student: why has the communicative approach failed?* (1999).

Maar zoals ook voorheen vraagt zo’n tegenbeweging de nodige jaren om gemeengoed te worden en standpunten te wijzigen *zonder de pluspunten van de gangbare methode te verliezen*. Dat proces is aan de gang, in het ene land ver afgerond, in het andere amper gestart.

\*\*\*

Methodes in het taalonderwijs volgen dus een soort *bioritme*, dat ons telkens van te eng geworden invalshoeken terug naar redelijkheid en eclecticisme brengt. Soms spreekt men van een “slingerbeweging”, maar de zaak is complexer dan enkel een op en neer gaan tussen twee standpunten. Een bioritme vermengt verschillende cycli en een boel variabelen.

In de rest van dit artikel zal ik eerst het begrip “taalmethode” verduidelijken om vervolgens enkele redenen van opgang en neergang van taalmethodes bondig te ontleden. Na nog enkele bedenkingen over de functie van wetenschappelijk onderzoek bij taalmethodes, eindig ik met een vraag over de toekomst.

## 2. Wat is een taalmethode?

### 2.1 Het kernconcept

Een gebalde en dus simplistische definitie: “Een taalmethode is een onderwijs- en leermodel dat een kernconcept benadrukt om een taal succesvol te leren.”

Het kernconcept blijkt vaak uit de naam van de methode.

- Vanuit een vaardigheid: de leesmethode van Coleman, de luistermethode van Tomatis, de interactieve spreekmethode van Coktel ...
- Vanuit een inhoud: Frans voor de horeca, business English, Duits voor toerisme ... Dus in feite elke LSP-methode (Language for Special Purposes), waar een taalinhoud centraal staat.

- Vanuit een didactiek: de audiovisuele methode, CLL (Community Language Learning), TPR (Total Physical Response), TBL (task-based learning), de emotieve Suggestopedie ...

Zo'n kernconcept is wel richtinggevend, maar ook dramatisch reducerend en kan dus snel verkeerd begrepen worden. Buitenstaanders, en zeker criticasters, hebben de neiging om een methode af te kraken op haar kernconcept. Zo kan men *audiovisueel* afdoen als “drillen via luisteren en nazeggen”, *grammatica-vertaal* als “puur theorie en themaoefeningen” of *communicatief* als “babbelsessies”. Dat is oneerlijk want elke methode is ook veel meer dan haar kernconcept.

## 2.2 Niveaus

Taalmethodes realiseren zich op verschillende niveaus.

- Op het hoogste niveau heb je de **tendensmethode** – een globale indicatie voor methodes met eenzelfde kernconcept. Zo is de *directe methode* op het einde van de 19e eeuw eigenlijk een conglomeraat van gelijkgestemde opties. De *audiobeweging* van de jaren 1960 verzamelt onder haar vleugels verschillende audiolinguale en audiovisuele methodes. De *emotieve aanpak* en de *communicatieve aanpak* van de jongste decennia zijn eveneens tendensmethodes, d.w.z. verzamelnamen voor benaderingen met een gedeelde stam. In het Engels spreekt men vaak van *approach* om het globale van de benadering te onderstrepen.
- Als we concretiseren komen we op het niveau van de **labelmethode**. Hier ontmoeten we benaderingen met een specifieke naam en een gedetailleerde beschrijving, opgemaakt door de grondleggers ervan, zoals *SGAV - Structuro-Global Audio-Visuel* van Guberina en Rivenc, *Suggestopedie* van Lozanov, de *Delftse methode* van Sciarone, *Strategic Interaction* van Di Pietro, *The Silent Way* van Gattegno, *The Natural Approach* van Krashen en Terrell, *Sofrologie* van Caycedo ... We kunnen er tientallen opsommen van de laatste decennia.

Labelmethodes die tot dezelfde tendensmethode horen, kunnen onderling al verschillen. In het gamma van de *communicatieve aanpak* vind je aldus methodes die op sommige punten tegenover elkaar staan – in de mate van grammaticagebruik, in de introductievolgorde van de vaardigheden of in de plaats van de vertaling. Maar ze hebben wel met elkaar gemeen dat *communicatieve behoeften* het organiserende principe zijn.

- Door hun officiële aard vormen de leerplannen een eigen niveau. Meestal is een **leerplanmethode** de (verlate) echo van een succesvolle modetendens, vermengd met voorkeuren van leerplancommissieleden, zoals studies van taalleerplannen over lange periodes in België en in Frankrijk aantonen (Maréchal 1972, Puren 1988). We spreken van een “verlate echo” als een leerplanmethode de modetendens officialiseert op het moment dat die eigenlijk al aan het tanen is. De redenen ervoor zijn de tijdsbreuken met het wetenschappelijk onderzoek (zie 5.1), het eenzijdig gebruik van bronnen van de modetendens en de lange periode om een nieuw leerplan klaar te krijgen. Daardoor raakt een leerplanmethode ook pas officieel afgeschafte nadat de betrokken tendens al lang heeft afgedaan (zie Maréchal en Puren voor voorbeelden en ook punt 5.2 hierna). Vaak volgt een leerplanmethode dus een *gedecaleerde cyclus* in het bioritme van methodes.

- Auteurs produceren een **leerboekmethode**. Uit overtuiging en/of om op veilig te spelen, sluiten ze meestal aan bij de gangbare of de opgelegde tendens. Daarom gingen in de jaren 1960 de Vlaamse handboeken Frans massaal over op de *audiovisuele* methode. De jongste jaren beroepen vele handboeken zich op een *communicatieve aanpak*. Er zijn ook handboeken die aansluiten op een labelmethode: *Temps de saison* van Corinne Hoehn, bijvoorbeeld, wil een realisatie van *Suggestopedie* zijn.

Maar elke leerboekmethode legt ook eigen accenten en vult zaken anders in. Dat leidt tot vragen: is dit leerboek wel echt suggestopedisch? Is het conform de communicatieve aanpak? Ook grondleggers van labelmethodes fronsen de wenkbrauwen als een auteur hun aanpak in een leerboek omzet. Lozanov, de Bulgaarse theoreticus van Suggestopedie, vertelde me destijds hoe verbijsterd hij was over de vervormingen van zijn methode in de Amerikaanse “superlearning approaches”. De voorbeelden van dergelijke breuken zijn legio.

- Op een nog lager niveau komen we bij de individuele **leerkrachtmethode**. Ook al gebruikt de leerkracht een leerboek, ook al volgt hij een label- of een leerplanmethode, toch zet hij door zijn voorkeuren en zijn planning een eigen stempel. Ook hier komen dus breuken met de hogere niveaus voor. Leerkrachten gaan afwijken of bijsturen, zaken weglaten of toevoegen. Dat kan positief zijn indien goed voorbereid en verantwoord, maar, indien niet, kan het incoherent en ondoelmatig onderwijs in de hand werken.
- Tenslotte komen we bij de leerder – waar het uiteindelijk om gaat. Hoewel we hem leerstrategieën kunnen bijbrengen, bepaalt de leerling zelf voor een stuk hoe hij zal leren, wat men ook boven zijn hoofd beslist. De **leerlingmethode** kan dus op haar beurt afwijken. B.v., in methodes die vertaling bij woordaanbreng verbieden, zal de leerder toch altijd op vertaling terugvallen, omdat zijn vertaalreflex niet-onderdruikbaar is bij het verwerven van nieuwe woorden. Een methode die beweert inductief te werken (de leerling moet zelf betekenissen of regels ontdekken) wordt ontkracht door de reactie van de leerling: als hij het nieuwe pas vat op het moment dat de betekenis of de regel duidelijk worden gemaakt, is de methode voor hem deductief.

Men kan nog andere niveaus onderscheiden volgens de betrokken actoren. Zo zijn er verantwoordelijken voor de lerarenopleidingen, pedagogische begeleiders, nascholers, leden van de inspectie. Naarmate elk eigen accenten legt, principes interpreteert en vanuit ervaring tips en wenken geeft, kun je spreken van een **opleider-**, een **begeleider-**, een **nascholer-** of een **inspecteurmethode**. Normaliter sluiten die aan bij de gangbare tendensmethode en/of de leerplanmethode, maar elke toevoeging of verstrakking van wenken en richtlijnen kleurt het kader persoonlijk in.

Ook al zitten methodes in theorie op dezelfde hoofdlijn, er kunnen dus min of meer grote verschillen opduiken tussen hogere en lagere niveaus.

### 2.3 Onderdelen

Elke methode bestaat uit onderdelen: doelstellingen, keuze en organisatie van inhoud, werkvormen, mediagebruik, evaluatie ... Een volledige methode voorziet al die onderdelen in detail, zoals meestal bij een labelmethode of een leerplan. In een leerboekmethode zijn de onderdelen uitgewerkt voor direct gebruik. Een tendensmethode zal zelden alle onderdelen voorzien en zich beperken tot principes.

Bij individuele methodeniveaus worden bepaalde onderdelen meestal in de verf gezet. Een leerkracht, een opleider, een begeleider of een inspecteur kan aldus de nadruk leggen op inhouden of werkvormen die hem nauw aan het hart liggen, zoals het actief-visueel aanbrengen van woorden of het gebruik van video of het skimmen en scannen van teksten ... Dergelijke voorkeuren, ook al springen die sterk in het oog, zitten natuurlijk wel in een groter geheel.

## **2.4 Coherentie**

Hoe coherent is een methode in haar tijdsverloop en haar onderdelen? Aan het ene uiterste heb je de totaalstructuur van uitgewerkte labelmethodes zoals SGAV, TPR of Suggestopedie. Of leerboekmethodes die een hechte reeks van boekdeel tot boekdeel aanbieden. Daar haken alle onderdelen in elkaar en dienen ze een geheel dat jaren bestrijkt. Aan het andere uiterste heb je methodes met een losse verzameling van werkvormen, zoals thans vaak in het moedertaalonderwijs – met een film werken, een chanson ervaren, een spreekopdracht uitvoeren, publiciteit verkennen, een internetsite exploiteren, de actualiteit bespreken ... Indien dat alles onafhankelijk van elkaar gespeeld wordt, is de functie van die onderdelen in een progressief geheel zoek. Men is telkens wel “ bezig ” met taal, maar men kan het rendement van de schakel in het raderwerk niet duiden.

Tussen die twee uitersten liggen methodes die min of meer coherent zijn. Leerboekmethodes zouden uiteraard zo coherent mogelijk moeten zijn, iets wat leerkrachten ervaren en beoordelen door het gebruik. Tendensmethodes, zoals een communicatieve aanpak of het constructivisme, zijn normaal gesproken weinig coherent omdat ze enkel een oriëntatie aangeven. De invullingen gebeuren op lagere niveaus (label-, leerplan- en leerboekmethodes) waar de ene methode het al coherenter doet dan de andere.

## **2.5 Verplichtingen**

Het is eigen aan het begrip *methode*: je *moet* zo werken of het is *sterk aanbevolen* om zo te werken. Dat roept vragen op.

- *In welke mate gelden verplichtingen?* Je hebt methodes die elke minuut in de klas precies voorschrijven, zoals sommige audiovisuele of emotieve methodes. Andere methodes laten alles aanpasbaar aan de lokale situatie. Daartussen heb je varianten. Dezelfde vraag geldt ook voor de leerplannen. Daar waar in vorige decennia een leerplan echt methodeverplichtingen oplegde, biedt het nu meer “didactische wenken” die raadgevend bedoeld zijn. Maar hoe interpreteren opleiders, begeleiders of inspectie die wenken? Een ironische wetmatigheid wil dat hoe opener het leerplan is, en hoe vager de eindtermen, hoe meer de verplichting van individuele interpretaties kan komen.
- *Hoe groeien verplichtingen?* Een tendensmethode is meestal, in haar algemene principes, vrij soepel. Labelmethodes die zich eruit vertakken gaan vaak strictere richtlijnen uitschrijven. Wie vervolgens in de positie verkeert om de methode lokaal op te leggen, zal soms nog strakker optreden. Raad wordt regel, wenken worden wetten. Van mens tot mens laat een methode toe macht uit te oefenen.
- *Hoe wetenschappelijk onderbouwd zijn verplichtingen?* Dat is een kernvraag die we verder in punt 5 behandelen.

- *Hoe evolueren verplichtingen in opeenvolgende leerplannen?* Denk b.v. aan het “verbod te vertalen” dat in de leerplannen van de jaren 1960 en 1970 gold, maar dat het beleid moest intrekken onder druk van wetenschappelijk onderzoek. Zo zijn er tal van voorbeelden. Het fenomeen zelf van wijzigende verplichtingen over de jaren heen illustreert het relatieve karakter ervan.
- *Hoe staan leerkrachten tegenover methodeverplichtingen?* De individuele persoonlijkheid beïnvloedt dit, maar ook de aard van de opleiding, van de begeleiding, van de vakcoördinatie, van de inspectie ... Antwoorden op de vorige vragen gaan hier uiteraard sterk meespelen.

Als belangrijke component geven verplichtingen dynamiek aan methodes. Zij zijn de motor die een methode tot leven brengt. Maar precies daarom zijn zij ook de bron van spanningen en conflicten. Meer onderzoek naar die dynamiek zou welkom zijn.

Hierna heb ik het essentieel over methodes op de hogere niveaus of over methodeonderdelen. Het is een summier analyse die tal van aspecten en nuances onaangeroerd laat.

### 3. Wat maakt het succes van een taalmethode?

#### 3.1 Een “nieuw” kernconcept lanceren

Een nieuwe methode haalt haar originaliteit uit haar kernconcept. Gewoonlijk is dat concept iets eenvoudigs wat tot de verbeelding spreekt. De term *directe* methode wil contrasteren met de “omweg” van het indirecte via spraakkunst en vertaling. De *audiomethodes* benadrukken het luisteren en nazeggen, “zoals een kind z'n moedertaal leert”. Een *communicatieve* aanpak wil doen communiceren en gebruikt steunwoorden als *functioneel, authentiek, natuurlijk*. Een kernconcept kan ook indrukwekkender klinken: een *sociaal-constructivistische* taalmethode beoogt zoiets als “zelf actief taalkennis construeren vanuit interactief ervaringsleren”.

Zo'n conceptnaam geeft de indruk van een totale hervorming, terwijl de nieuwe methode soms alleen maar een accent verschuift of het zoeklicht wat anders plaatst, en veel componenten, die ze gemeenschappelijk met andere methodes heeft, behoudt. Ook maakt de naam het mogelijk de andersdenkende in de hoek te drukken: wie niet “direct” werkt, is dus maar “indirect” bezig; wie een communicatieve aanpak niet aanhangt, is dus “niet-communicatief”.

Het spelen met die namen leidt ook tot het omdraaien van concepten: in recente taal-didactiek verwijst *direct* nu naar “rechtstreeks via grammatica en vertaling expliciteren”, terwijl *indirect* geldt voor het “onrechtstreeks doen insijpelen van regels en betekenissen” via natuurlijk taalervaren. Volgens de periode dekken bepaalde termen dus soms een omgekeerde lading.

In de titel van dit punt plaatste ik “nieuw” tussen aanhalingstekens, omdat een kernconcept meestal de heropstanding is van iets wat decennia (of zelfs eeuwen) daarvoor al “in” was, maar toen een andere naam droeg. We zouden dat historisch perspectief meer moeten beseffen. De opleiding van taalleerkrachten spreekt m.i. veel te weinig over de geschiedenis van taalmethodes en het rijke patrimonium in taal-didactisch onderzoek.



### 3.2 Andere methodes afkeuren en de ommekeer aankondigen

Wie een nieuwe methode lanceert, meent de lopende methodes te moeten afkeuren. Waarom zou je anders naar het nieuwe overstappen? Omdat elke methode vaak als naamkaartje een kernconcept draagt, kan men de pijl richten op dat concept als zijn achilleshiel (zie 2.1). Aldus bekritiseerden de audiomethodes in de jaren 1960 de vroegere aanpak als *grammatica-vertaal*-methodes die zich *dus* enkel bekommerden om spraakkunst en vertalen. Een aantal jaar later kregen de audiomethodes echter van hetzelfde laken een broek: zij werden gepakt op hun *audioprincipe*, alsof zij enkel werkten met “luisteren en nazeggen”. Een methode die “systematiek” in het vaandel voert, wordt weggewuifd als “keurslijf”. Een methode die het “communicatieve” vooropstelt, krijgt het verwijt dat het maar tot “foutenrijk gebrabbel” leidt. Het is dus ironisch dat elke methode nadien de prijs betaalt van haar eigen promotie. Door zichzelf met een kernconcept te identificeren zet ze een schietschijf klaar voor de critici en de concurrentie.

Soms verkondigt de afkeuring dat het bestaande taalonderwijs in zijn geheel faalt. Moeilijk is dat niet want het is evident dat niet alle leerlingen op het einde van het secundair onderwijs vlot een paar vreemde talen hanteren. Het onderwijs slaagt wél in wat haalbaar is met beknotte uren en vaak grote klassen. Maar wie iets nieuws lanceert zet het “globale falen” in de verf en kondigt in gloeiende termen de ommekeer aan. Dat soort retoriek belooft echter het onmogelijke. Al sedert de 19e eeuw verkondigt elke vernieuwingsgolf dat nu het mirakel zal plaatsvinden en dat *alle* leerders eindelijk snel en vlot vreemde talen gaan leren. Dat is niet alleen onzin, maar ook een gevaarlijke strategie. Omdat men die belofte in ons normaal onderwijsprogramma niet kan waarmaken, draagt de ontgoocheling telkens bij tot negatieve gevoelens over taalonderwijs. Het grote publiek onthoudt enkel de herhaalde aanklacht dat het schoolse taal-leren faalt. Het verklaart ook waarom sommigen zich zo makkelijk laten verleiden door utopische antwoorden op dat zogenaamde falen, zoals spelenderwijs alle kleuters een vreemde taal leren of massaal *native teachers* invoeren om het probleem op te lossen.

### 3.3 Naar wetenschap verwijzen

Een nieuwe methode verwijst graag naar wetenschappelijk onderzoek om haar claims te ondersteunen. Soms is dat terecht, soms minder of niet. Als men in de inleiding bij een methode leest: “Recente ontwikkelingen in de talendidactiek tonen aan dat ...” of: “De leerpsychologie vertelt ons dat ...”, is voorzichtigheid geboden. Idem als men tracht te overtuigen met termen die niet goed gedefinieerd zijn, zoals *taalbehandelingen*, *inductief leren*, *constructivisme*, *cognitieve strategieën* ... Dat soort retoriek is verantwoordelijk voor veel mythes in het onderwijs, zoals onder meer Baines (1997) aantoonde. Ook het gebruik van wetenschappelijke referenties kan een probleem zijn, namelijk verwijzen naar auteurs die niet gezegd hebben wat de referentie beweert. Dit en andere euvelen in citatie behandelde ik in een recent boek (Decoo 2002).

Voor elke nieuwe taalmethode kan men makkelijk argumenten formuleren die “wetenschappelijk” klinken. Bijvoorbeeld: je moet taal onderwijzen zonder schriftbeeld en spraakkunst, *want* een kind leert toch ook zijn moedertaal zonder eerst te schrijven en zonder regeluitleg? Of nog: de leerling moet leren raden naar de betekenis van een nieuw woord, *want* zo wordt hij zelfredzaam en onthoudt hij het woord beter. Of nog: de leerling moet vooral globaal een tekst leren vatten, *want* in de realiteit later zal hij toch ook niet elk woord kunnen begrijpen. Voor elk dergelijk argument vindt men ook wel ergens een publicatie die het ondersteunt. Maar echte wetenschappelijkheid vraagt

om meer: experimenteel onderzoek, incalculering van alle variabelen en vergelijkende meta-analyses (zie verder, punt 5.1). En dan blijken bovenstaande *want*-argumenten niet te kloppen.

### **3.4 Nieuwe media als hefboom gebruiken**

Het internet! Een revolutie voor het taalonderwijs dat nu wel *interactive web-based* moet worden, niet? En ondervestaan: bestaande methodes die daar niet op inspelen, zijn nu voorbijgestreefd.

Zeker, het internet zal in bepaalde omstandigheden, voor bepaalde werkvormen en taal-niveaus nuttige diensten kunnen bewijzen. Maar laat eerst de geschiedenis ons iets leren. Sinds het einde van de 19e eeuw zijn taalmethodes zich gaan binden aan media. De *fonetische methode* van de jaren 1890 lanceerde zich als mirakelmethode samen met Edisons fonograaf. Belangrijke instanties zoals het Amerikaanse leger en de International Correspondence Schools namen die wondere *talking machine* als basismiddel voor hun taalonderwijs. In *My fair lady* gebruikt professor Higgins het om Eliza Doolittle keurig Engels te onderwijzen – en het lukt!

Keer op keer herhaalt het fenomeen zich met elk nieuw medium. In de jaren 1930 kondigt men aan dat eindelijk, dankzij de uitvinding van de radio, klassen, waar dan ook, *native* leerkrachten kunnen beluisteren en *dus* meteen vlot talen gaan leren. Men staat er niet bij stil dat de fonograaf al veertig jaar hetzelfde deed. Nee, de hype komt van de afstand. Een kleine dertig jaar later pakken audiomethodes uit met de bandopnemer, waarrond vervolgens het taallabo wordt gebouwd – het ultieme medium: ook nog je eigen stem kunnen horen! Dan volgt de televisie. De retoriek rond de schooltelevisie belooft voor het taalonderwijs de zevende hemel. Vervolgens doet de computer zijn in-trede. De promotieartikelen van de jaren 1980 kondigen een revolutionaire vernieuwing aan: geïndividualiseerd en interactief taalonderwijs. En nu, weer jaren later, het internet.

Ik heb niet gezegd dat media geen impact op taalonderwijs kunnen hebben. Als promotor van het onderzoekscentrum *Didascalía* is de ontwikkeling van ICT een van mijn hoofdopdrachten. Maar precies daarom, en door de les van de geschiedenis, weet ik ook dat je een nieuw medium niet mag misbruiken om een *revolutie in taalmethode* te verkondigen. Een nieuw medium moet in de eerste plaats een coherente plaats in bestaande methodes vinden. En vaak zijn “oude” media, in hun didactisch gebruik gerijpt en verbeterd over de jaren, doelmatiger dan het jongste hypeproduct.

### **3.5 Officiële steun bekomen en verplichtingen opleggen**

Essentieel voor de brede invoering van een methode is de officiële onderschrijving ervan. In *The secret life of methods* analyseert Richards (1984) hoe Ministeries van Onderwijs en instanties zoals de British Council of de BELC een enorme impact hebben op de verspreiding van een taalmethode, ook al bestaat er geen enkel bewijs voor de meerwaarde ervan. Initiatieven die onder de koepel van de Raad van Europa ressorteren (ook al zijn het maar projectrapporten of verslagen van werkgroepen), zitten soms in diezelfde sfeer. Men kan veel doordrukken met dat Europees label. Maar, zegt Richards, de verborgen drijfveren zijn persoonlijke relaties en economische belangen. Hutchinson & Klepac (1982) noemen die beïnvloedingen dan ook een ethisch probleem. Zie ook de grondige studie van Phillipson, *Linguistic imperialism* (1992), over de politieke manoeuvres en bijbedoelingen in de aanpak van talenonderwijs.

In ons land gebeurt de onderschrijving via eindtermen en leerplannen. Ze kan slaan op een tendensmethode, uitzonderlijk op een labelmethode. Zo volgden Vlaamse leerplannen Frans van de jaren 1960 de richtlijnen van de SGAV-methode, die de Franse diplomatie wereldwijd via z'n nieuw ingestelde *Bureaux pédagogiques* promootte en die Frankrijk miljarden opbracht. Recentere leerplannen bij ons opteerden voor een communicatieve aanpak, in het zog van de oorspronkelijk Britse *push* in de jaren 1980 en die zich dan in nogal wat landen verspreidde. Met een andere samenloop van omstandigheden had het evengoed *Sofrologie* of *The Silent Way* kunnen zijn.

## **4. Wat veroorzaakt de teruggang van een taalmethode?**

### **4.1 Ontgoocheling**

De inleiding over de 19e eeuw vermeldde het al. In hun enthousiasme maken nieuwe methodes sterke beloften: vanaf nu gaan alle leerlingen vlotter en sneller de vreemde taal beheersen. Hoe extremer de principes van de methode, hoe krachtiger de beloften. Als dan ook nog de overstap naar dergelijke methodes massaal en onder druk van het beleid gebeurt, is de ontzuivering des te erger. In 1910 stemde een opstandige massa op een internationaal congres van taalleerkrachten in Parijs voor de afschaffing van de directe methode, als protest tegen de beleidsverplichting ze te gebruiken terwijl ervaring in de klas en wetenschappelijk onderzoek de zwakheden ervan ondertussen hadden aangetoond. In ons land hebben omstreeks 1970 duizenden leerkrachten Frans de afgang van de audiovisuele methode en de taallabo's meegemaakt, toen bleek dat het opgelegde en zeer dure systeem niet werkte zoals verwacht. Het beleid, dat nochtans door z'n leerplannen verantwoordelijk is voor dergelijke toestand, stapt over zo'n mislukking heen en maakt gewoon een nieuw leerplan voor een nieuwe modetendens. De basis kan weer nieuwe leermaterialen aanschaffen.

De ontgoocheling is minder bruusk bij eclectische methodes, omdat men daar is uitgegaan van een voorzichtige inschatting. Toch kan men ook in die situatie, na jaren van meer traditioneel onderwijs, leerkrachten doen geloven dat de prestaties ondermaats zijn. Omdat niet alle leerlingen tot vlotte taalvaardigheid komen op het einde van het secundair onderwijs (wat volledig normaal is), verspreidt men de boodschap van een veralgemeend falen van het taalonderwijs. Het maakt het veld rijp voor de beloften van een nieuwe aanpak en de cyclus herbegint.

De volgende punten geven meer precieze redenen voor de ontgoochelingen.

### **4.2 Onaangepast aan andere situaties**

Een nieuwe methode werkt goed in haar geboortesetting. Omkaderd en bezielde door de grondleggers, overgedragen aan leerkrachten die er zorgvuldig voor zijn opgeleid, toegepast in ideale omstandigheden op kleine groepen die het enthousiasme van de vernieuwing delen, moet de nieuwe methode wel tot resultaat leiden. Ook binnen het netwerk van bezielde aanhangers van een labelmethode is succes verzekerd, zoals iedereen weet die modelklassen van *The Silent Way*, *Total Physical Response*, *Community Language Learning*, *Suggestopedie* ... heeft mogen bewonderen. Problemen ontstaan in de transfer naar minder ideale omstandigheden, wanneer de methode terechtkomt bij leerkrachten met een andere achtergrond en/of in grote klassen met minder motivatie en discipline.

Een vaak vergeten aspect is de grootte van de groep en het aantal lesuren: b.v. vele communicatieve methodes zijn oorspronkelijk ontworpen voor kleine groepen (6 à 8 leerlingen) en voor intens leren (15 à 40 uur per week), omdat die intensiteit voor een stuk het gebrek aan explicitering kan compenseren. Als men die benadering echter overhevelt naar situaties met maar 3 à 5 wekelijkse lesuren en voor grotere klassengroepen, is de onaangepastheid schrijnend.

Ook de aard zelf van een methode kan een transfer naar andere situaties minder evident maken. Zo stellen onderzoekers kritische vragen over de toepassing van een communicatieve aanpak in een schoolse context en in andere culturen (zie o.m. Ellis 1996, Collins 1999, Klapper 2003, Zhiming & Wee 1998). Zo'n aanpak is immers bedoeld voor wie in een vreemde taal meteen *moet* communiceren (immigranten en gastarbeiders; bedrijfsmensen, militair personeel, diplomaten). Het komt erop aan om in nutsituaties de authentieke taal globaal te kunnen vatten en elementaire behoeften, al was het maar gebrekkig, te kunnen uitdrukken.

Op het eerste gezicht lijkt dat ook evident voor leerlingen op school: wat kun je met de nieuwe taal *meteen doen*? Ja, zeggen de onderzoekers, de drijfkracht van een communicatieve aanpak komt inderdaad van de *directe* toepasbaarheid van het geleerde dankzij *effectief* contact met anderstaligen. Dat contact zorgt ook voor de noodzakelijke natuurlijke input en voor motivatie. Maar leerlingen in het gewone onderwijs missen veelal die context. Leerplannen reiken wel een lijst van "evidente" situaties aan voor die leeftijdsgroepen, maar hoeveel leerlingen zullen die situaties ooit snel ervaren en dan ook nog de vreemde taal durven hanteren? Zeker, het in de klas spelen van zo'n situaties kan motiveren en voor integratie zorgen. Anderzijds is het succes van een communicatieve aanpak afhankelijk van de gewilligheid voor actieve deelname, wat niet vanzelfsprekend is bij meer introverte, onzekere of ouder wordende leerlingen. Omdat schools taalonderwijs ook niet-intensief is, krijg je soms een jarenlange confrontatie met gelijkaardige communicatieve situaties (bij ons voor Frans vanaf het 5e leerjaar basisonderwijs). Als weinig leerlingen dat alles in de realiteit kunnen of willen toepassen, hellen we deels over naar een illusoir en artificieel taalonderwijs dat ook veel tijd opsloopt, zeker in grotere klassen. De vraag van de onderzoekers is dan of men de al zo krappe onderwijstijd niet een stuk anders moet invullen in functie van hogere einddoelstellingen. Het is een complexe vraag die beïnvloed wordt door de finaliteit van elke richting. De problematiek hangt ook af van de specifieke communicatieve methode die men hanteert – gematigd, gemengd of extreem – en van de mate waarin verplichtingen gelden (zie 2.5). Ervaren leerkrachten weten immers zelf wel hoe een methode aan te passen aan hun schoolprofiel, hun klas of individuele leerlingen, indien het beleid het tenminste toelaat.

Men zal uit het voorgaande niet besluiten dat een communicatieve aanpak nu afgedaan heeft op school. Wél dat de normale evolutie rond taalmethodes plaatsgrijpt: men moet onderzoeken of er zich problemen van onaangepastheid stellen en men moet openstaan voor bijstellingen – *zonder meteen het kind met het badwater weg te gooien*.

#### **4.3 Onaangepast aan andere talen**

Meestal komt een nieuwe methode eerst tot stand voor een bepaalde vreemde taal. De laatste decennia is dat hoofdzakelijk het Engels. De wereldwijde drang naar Engels heeft een enorme impuls gegeven aan de didactiek van het ESL – English as Second Language. De meeste studies gewijd aan vreemde-taalverwerving en de meeste nieuwe methodes baseren zich op ESL. Van daaruit veralgemenen didactici naar andere talen

alsof het leren van elke vreemde taal identiek is. Men ziet zelfs academische talencentra waar de ESL-specialist ook voor andere talen dezelfde richtlijnen bepaalt. In Vlaanderen merken we thans die collusie in de eindtermen en in andere documenten die Engels en Frans op dezelfde leest schoeien vanuit ESL-principes.

Engels als vreemde taal geniet echter van heel eigen kenmerken: simpel qua grammatica voor dagelijkse communicatie (geen complexe vervoegingen, nagenoeg geen syntactische overeenkomsten, beperkt aantal idiomatische structuren die veel combinaties toestaan), gesteund door een enorme mediapresentie (cartoons, films, songs ...), onmiddellijk bruikbaar wereldwijd, tolerant qua varianten en uitspraak (British, American, Australian, Canadian ...). Dat betekent dat sommige principes van een ESL-methode niet zomaar voor andere talen gelden. Elke taal heeft haar eigen variabelen, zoals het aantal elementen die men moet beheersen voor een bepaald communicatieniveau, de syntactische complexiteit, de afstand t.o.v. de moedertaal ... En dan blijkt b.v. dat een Nederlandstalige leerling *zesmaal* meer Franse elementen moet beheersen dan Engelse om op een gelijkaardig *elementair* niveau te kunnen communiceren. Het instellen van een identieke verhouding tussen *kennis* en *vaardigheid*, voor uiteenlopende talen als Frans en Engels, roept daarom vragen op.

#### **4.4 Wetenschappelijk onderzoek**

Nadat de audiolinguale methodes in de V.S. massaal waren ingevoerd in het begin van de jaren 1960, verscheen er in 1964 een klein boekje van een toen nog onbekende Wilga Rivers, *The psychologist and the foreign language teacher*. Het was een verpletterende invraagstelling van de premissen van het audioonderwijs, midden in de euforie van de nieuwe mirakelmethode. De schokgolf die het boekje veroorzaakte dwong het Amerikaanse departement Onderwijs tot een gigantisch vergelijkend onderzoek tussen traditionele en audiomethodes: het Pennsylvania-project. Na jaren onderzoek verschenen de resultaten: traditionele methodes leiden algemeen gezien tot betere resultaten dan audiomethodes; vertaling, grammatica en schriftbeeld maken het leerproces voor vaardigheden efficiënter (Smith 1970). Het betekende het einde voor het audiolinguaal taalonderwijs in Amerika. Frankrijk, onwetend over dat taaldidactisch onderzoek, zou zich echter nog vele jaren vastklampen aan zijn *audiovisuel*. Het voorbeeld toont welke impact wetenschappelijk onderzoek op termijn kan hebben op methodes (zie ook punt 5).

#### **4.5 Sterven met z'n koepel**

Taalmethodes zien dikwijls het daglicht onder de koepel van bredere sociale, pedagogische of leerpsychologische trends. In de 19e eeuw ontstond de "directe methode" in het kader van het "realiteitsonderwijs", waarbij de leerling zonder omwegen vanuit ervaring moest leren. Een vreemde taal leer je dus best direct, zonder vertaling of spraak-kunst. Na de Tweede Wereldoorlog kregen de audiomethodes hun drijfkracht van het behaviorisme: drilmatig luisteren en nazeggen. De emotieve taalmethodes van de jaren 1970 (Suggestopedie, Sofrologie ...) kwamen uit de kring van de superleertechnieken die bezielde persoonlijkheden toen (en soms nu nog) verspreidden. De laatste jaren inspireert het constructivisme nieuwe methodes voor taalverwerving. Vele taalmethodes haken zo ergens in een breder fenomeen. Maar wanneer die overkoepeling vergaat, is ook de eraan verbonden taalmethode ten dode opgeschreven.

## 5. Hoe functioneert wetenschappelijk onderzoek in dit alles?

Methodes komen en gaan. Methodes maken onverantwoorde beloften. Methodes falen door onaangepastheid. Kunnen wetenschappers niet eerder waarschuwen dat het onderwijs allicht een verkeerde weg opgaat als een methode massaal wordt verspreid en opgedrongen in situaties en voor talen waar ze niet geschikt voor is?

### 5.1 De tijdsbreuken

Wanneer iemand het idee voor een nieuwe methode oppert, gaat hij meestal niet eerst te rade bij wetenschappers met de vraag om de premissen aan een kritisch onderzoek te onderwerpen. Hij lanceert de methode met enthousiasme, overtuigd het taalonderwijs te dienen. Pas wanneer de methode bekendheid verworven heeft, vaak pas wanneer de eerste ontgoochelingen optreden en gebruikers zich vragen beginnen te stellen, gaat de methode de aandacht van onderzoekers trekken. Op basis van experimenten met taallearners gaan zij dan de beweringen van de nieuwe methode doorlichten.

Dat soort werk vindt men bij de paar duizend SLA-specialisten (Second Language Acquisition), die in een 40-tal gespecialiseerde internationale tijdschriften publiceren en ook nog jaarlijks tientallen kritische boeken over taalonderwijs laten verschijnen. De belangrijkste onderzoekscentra vindt men o.m. in de Scandinavische landen, Nederland, Rusland, Japan, Canada en de Verenigde Staten, waar ook opleidingen tot SLA-specialist bestaan.

Onderzoek rond complexe vragen neemt tijd in beslag, soms enkele jaren voor het bekomen van onderzoeksfinanciering, het opzetten van experimenten en het verwerken van de resultaten. Vaak gebeurt het onderzoek in het kader van een doctoraat (4 à 6 jaar). Alvorens de conclusies in een academisch tijdschrift of in boekvorm verschijnen gaan er soms weer een jaar of twee overheen. Dan moet er tijd zijn voor kritische evaluaties van het gepubliceerde onderzoek, voor eventuele tegenstudies en nieuwe vergelijkingen (SLA-specialisten zijn het immers onderling ook niet altijd eens). Definitieve zekerheid komt er soms pas via meta-analyse: een uitgebreide, vergelijkende statistische analyse van alle betrokken onderzoeken rond een aspect.

Enthousiaste vernieuwers kunnen dus een volledige taalmethode of specifieke methodeonderdelen lanceren, die zich mits gunstige omstandigheden vrij snel verspreiden, terwijl het jaren kan duren voor de wetenschap de zwakheden ervan kan aantonen.

Het fenomeen “taal-leren” is ook uiterst complex als multidisciplinair gebied: leerpsychologie, neurolinguïstiek, sociolinguïstiek, taalkunde in se, pedagogiek, didactiek, pragmatiek ... Er zijn weinig SLA-specialisten die, al was het maar voor een aspect, al die domeinen degelijk kunnen volgen, wat ook hun onderlinge meningsverschillen deels verklaart. Wetenschappers buiten het gebied zijn zelden vertrouwd met SLA-onderzoek. Pedagogen kunnen wel uitspraken doen over werkvormen in het algemeen, maar vaak zijn die niet toepasbaar op doelmatig taal-leren. Leerpsychologen kunnen diepgaand inzicht hebben in kennisverwerving, maar zonder nut voor b.v. de verwervingsproblematiek van de lidwoorden in het Frans. Er is ook nog het enorme verschil tussen “laboratory-based” onderzoek (experimenten in gecontroleerde omstandigheden) en “real-world” onderzoek, d.w.z. in de klassenrealiteit.

Daarmee leggen we ook de vinger op het kapitaal belang van de feedback van leerkrachten in onderzoek. Jarenlange praktijkervaring en een dosis gezond verstand kun-

nen in de meeste gevallen precies voorspellen wat wetenschappelijk onderzoek zal bevestigen. Maar nieuwe, opdringerige methodes luisteren zelden eerst naar leerkrachten.

## **5.2 De informatiedoorstroming**

Hoe komen we de antwoorden (of de bevestigingen) te weten? Net zoals in de positieve wetenschappen verschijnt internationaal SLA-toponderzoek voornamelijk in het Engels, ook als het door anderstaligen geschreven is. Veel is nu elektronisch beschikbaar maar nagenoeg enkel academici hebben daar vlot toegang toe. Het zou dus helpen indien meer academici de relevante informatie zouden doorgeven via lokale tijdschriften en nascholingen.

Zelfs met toegankelijke informatie kan het nog jaren duren voor de conclusies gemeengoed worden en voor het beleid ze aanvaardt. Een voorbeeld uit Vlaanderen is Frans in het basisonderwijs. In 1972 legde het CRKLO-leerplan Frans alsnog een strikte audiomethode op: geen grammatica, geen vertaling en geen schriftbeeld; wél audio-oraal werken, memoriseren en substitueren. Nochtans toonden al sinds 1964 honderden studies de zwakheden van dat systeem aan. In 1975 bewees het doctoraat van Walter Jansen, vanuit jaren experimenteel werk in het Vlaamse basisonderwijs, dat een aanpak met een functionele dosis grammatica, vertaling en schriftbeeld tot betere taalvaardigheid Frans leidt. Het had geen effect op het beleid. Zelf publiceerde ik tussen 1975 en 1986 een aantal artikelen in Vlaamse pedagogische tijdschriften en in 1982 mijn *Didactiek van het Frans als vreemde taal*, die de aandacht op de vele kritische studies vestigde. Er kwam uiteindelijk wel een gedoogbeleid dat wijzigingen in stilte toestond. Maar het zou tot ... 1997 duren eer een nieuw CRKLO-leerplan Frans officieel een einde maakte aan de strikte audiobenadering (zie het begrip *gedecaleerde cyclus* onder 2.2).

Soms blijkt het erg moeilijk om iemand van een visie af te brengen indien die er destijds via de opleiding is ingehamerd. Een voorbeeld hiervan is het gebruik van de vertaling bij woordaanbreng en als oefenvorm. De extreme audiomethodes, zoals SGAV, verboden radicaal elke vertaling. Weinigen beseften toen dat dat verbod een politieke reden had: “déconditionner la langue maternelle”, om zo de eigenlijke doelgroepen (migranten in Frankrijk en de bevolking in Afrikaanse landen) sneller te kunnen verfransen. Wie in de jaren 1960 en 1970 als leerkracht werd opgeleid, kreeg het principe “nooit vertalen” sterk ingeprent. Maar rond weinig methodeonderdelen is zoveel wetenschappelijk onderzoek verricht dat het tegendeel bewijst. Al in 1910, in het zog van de reactie op de directe methode, kraakte Hermann Büttner het vertaalverbod af in zijn meesterlijk boek *Die Muttersprache im Neusprachlichen Unterricht*. En in de reactie op de audiomethodes bewees het ene doctoraat na het andere het nut van de vertaling in het leerproces (Dodson 1967, Butzkamm 1973, Olsson 1973, Jansen 1975, Meijer 1974 ...) – naast tientallen andere studies. Decennia later rust echter bij ons nog steeds een taboe op het “vertalen”: het komt nergens in de huidige eindtermen voor, hoewel het in de werkelijkheid, sociaal en beroepsmatig, een van de meest voorkomende vaardigheden voor een meertalige context is. En een vaardigheid die heel wat training vraagt.

Een ander probleem van informatiedoorstroming hangt samen met de kringen waarin iemand zich beweegt. Er zijn nationale kringen: het ene land staat grosso modo verder dan het andere in kritisch besef. Er zijn institutionele kringen: in bepaalde SLA-centra is het onderzoeksniveau beduidend hoger dan in andere. Er zijn individuele niveau-kringen: bovenaan vind je toponderzoekers die in gereputeerde SLA-tijdschriften publiceren, dan een kring van personen die vrij goed op de hoogte blijven van de interna-

tionale onderzoeksliteratuur, en ten slotte een niveau van lokale informanten die een beperkte en eerder stagnerende knowhow hebben, maar wel, ter goeder trouw, de toon aangeven naar leerkrachten toe. Professionalisering vraagt dat we ons naar hogere kringen richten.

### **5.3 Wetenschappers verbonden aan taalmethodes**

Soms hebben ook wetenschappers de hand in de ontwikkeling van taalmethodes. Meestal beginnen zij eraan uit een combinatie van enthousiasme en frustratie. Enthousiasme omdat zij uit onderzoek (menen te) weten wat het taalonderwijs kan verbeteren. Frustratie wanneer zij merken dat hun wetenschappelijke publicaties geen impact hebben op de gangbare trend of op het beleid. Dan bestaat een mogelijke weg erin om zelf een methode te lanceren, ofwel als labelmethode (methodes van b.v. Asher, Curran, Kline, Krashen, Lozanov, Tomatis ...), ofwel (ook) als leerboekmethode (b.v. leerboeken Frans van de professoren Mignard-Beloroutchev, Nemni, Rivers, Sciarone, Stepanyan, Thompson, Valdman, Valette, Van Hooff ...).

Samen met die collega's kan ik getuigen hoe boeiend, maar ook hoe uitdagend die ervaring is: in de praktijk omzetten wat uit onderzoek blijkt, maar ook geconfronteerd worden met de vele bijkomende vragen die de ontwikkeling van efficiënt leermateriaal voor een heterogeen publiek en voor uiteenlopende lesuren stelt. Tegelijkertijd moet je binnen het kader van eindtermen en leerplannen werken, wat soms tot compromissen dwingt. De ervaring wordt dan ook een constante leerschool die je helpt te nuanceren en bij te sturen. De Canadese Monique Nemni zei me ooit dat je nooit een volwaardig taaldidacticus kan worden zonder zelf jarenlang leerboeken te hebben geschreven en zowel waardering als kritiek uit het veld te hebben ervaren.

## **6. Wat zal de toekomst brengen?**

### **6.1 De onvermijdelijke cycli**

U hebt gemerkt dat de plaats van grammatica en vertaling een belangrijke variabele is in het onderscheid tussen methodes. Binnen de grote bewegingen onderscheidt men daarom dikwijls twee algemene trends: enerzijds een eerder natuurlijk, communicatief taalverwerven (in Engelse SLA: "acquisition") dat spraakkunst en moedertaalgebruik minimaliseert of zelfs uitsluit, anderzijds een progressief, cognitief taalleren (in Engelse SLA: "learning") dat een functionele plaats toekent aan grammatica en vertaling.

Net zoals bij het begrip *kernconcept* (zie 2.1), is zo'n definiëring erg reducerend. Tenzij het om extreme methodes gaat, verweven de meeste methodes zowel verwerven als leren. Zo zijn er tal van communicatieve methodes die spraakkunst via de achterdeur binnenlaten en er zelfs heimelijk het organiserende principe van maken. Zo zorgen alle cognitieve methodes ervoor dat ook praktische taalvaardigheid op de frontlinie staat. Maar je kunt niet ontkennen dat de plaats, die methodes voor spraakkunst en vertaling voorzien, een ruw onderscheid tussen **verwerfmethodes** en **leermethodes** toelaat.

En daar gaat de grote beweging om. Als verwerfmethodes na een tijd te extreem worden, door grammatica en vertaling te minimaliseren, stijgt de drang om die onderdelen te herstellen met het oog op doelmatigheid, zeker in een schoolcontext met z'n eigen ritme en het belang van cognitieve vorming. Maar als na jaren het steeds sterker bena-



drukte *leren* het *verwerven* in de schaduw dwingt, is de tijd rijp voor een nieuwe ommekeer naar meer echt taalervaren en praktisch belang.

Dat cyclisch gebeuren is onvermijdelijk maar niet onnuttig. Het is een dynamiek die ons dwingt onze principes in vraag te stellen, onderzoek te stimuleren, slagzij bij te sturen en taalonderwijs te revitaliseren. De schaduwzijde is echter wel dat, tijdens de cyclus, de extremen ons tijdelijk dwangmethoden opleveren die leerlingen belemmeren in hun potentiële vooruitgang en die ervaren leerkrachten frustreren.

Moeilijk is het relatiespel tussen de actoren. Wie zich ver geëngageerd heeft in het verdedigen van een aanpak, geeft later niet graag z'n ongelijk toe. De overheid wordt evenmin graag tegengesproken en vindt allicht dat kritische analyses haar gezag en haar inspanningen ondermijnen. De geschiedenis van taalmethodes is er dan ook een van emoties en strijdtönen (zie Kelly 1969, Maréchal 1972, Puren 1988, Titone 1968). Maar precies een betere kennis van die geschiedenis kan ons doen beseffen hoe relatief alles is en dat beweging en bijsturingen tot de essentie van ons beroep horen. Met goede wil en wat sportiviteit kan dat in vrede.

## **6.2 Waar staan we nu?**

“Nieuwe” richtingen keren terug naar eclecticisme (zie voor een overzicht Pica 2000). Zo is er al sinds het begin van de jaren 1990 een grondige beweging die de functie van grammatica herevalueert, onder meer in de studies rond “focus on form” (zie voor een overzicht Doughty & Williams 1998). Zo is er de herwaardering van het structurele leerboek met accent op expliciete kennis als vitale basis voor de latere fasen (zie o.m. Ellis 1993).

Nogal wat onderzoekers vertrekken nu vanuit de klassenrealiteit, eerder dan vanuit onrealistische principes die de leerkracht worden opgedrongen. Hun vragen zijn: wat kan *deze* individuele leerkracht optimaal uitvoeren in *deze* klas in functie van haalbare en nuttige einddoelstellingen? Wat kan men redelijkerwijs verwachten van *deze* leerlingen die een paar uur per week een vreemde taal leren als vak tussen andere vakken? In dit soort onderzoek *luistert* men naar de leerkracht en de leerlingen in plaats van hun meteen te zeggen hoe het moet. Die beweging opereert tegenwoordig onder de naam *post-method*: niet een methode bepaalt op voorhand het optreden van de leerkracht, maar, op basis van informatie en afweging, bepaalt de leerkracht achteraf zijn eigen methode.

Ook interessant is de terugkeer naar frequentiestudies en systematisering om progressief taalonderwijs te realiseren (o.m. Flowerdew 2001, Larsen-Freeman 2002, Long & Crookes 1993, Nation 2000, Schrooten & Vermeer 1994, Willis 1990). Taalvooruitgang kunnen omlijnen in voortschrijdende niveaus komt trouwens opnieuw tot uiting in het recente Europees Referentiekader, dat daarvoor kan aansluiten bij de inhoudelijke inventarisaties van de drempelniveaus, zoals die in de jaren 1970 onder de koepel van de Raad van Europa werden uitgevoerd, maar die zelden tot de bedoelde systematische “unit-credit” leerboeken hebben geleid (zie Girard e.a. 1988). Onvermijdelijk komt men nu terug tot de identificering en kwantificering van taalinhouden, b.v. welke en hoeveel woorden moet men beheersen voor elk niveau in het Referentiekader.

Onzeker lijkt de toekomst van de trend die constructivisme in het vaandel voert. Die kabbelt mee onder de koepel van *interactief ervaringsleren, studiehuisen, zelfredzaamheid* ... en is dus afhankelijk van het succes van die beweging die zich nu vooral in het volwasse-

nenonderwijs profileert. In de franjes broeien ook andere nieuwigheden die Rodgers (2001) al met leuke namen bedacht – Synergistics, Multintelligencia, Total Functional Response, Strategopedia, O-zone Whole Language, Full-Frontal Communicativity ...

### 6.3 De volgende methode?

Iemand zou, als *Spielerei*, wat kunnen fantaseren. Zo zouden we binnen tien of twintig jaar het volgende kunnen lezen:

De teloorgang van de toenmalige taalmethodes was aan het volgende te wijten:

- Er werd te veel gespeculeerd op het persoonlijk initiatief en de zelfredzaamheid van leerlingen met authentiek materiaal, zodat enkel de besten en meest gemotiveerden succesvolle taalleerders werden. Veel leerlingen verdronken omdat ze niet eerst in ondiep water veilige zwemlessen kregen. En geen zwemvesten in diep water.
- De aanpak misrekende zich op het verwachtingspatroon van leerlingen: meteen kunnen communiceren met anderstaligen is niet de bekommernis van de overgrote meerderheid, wel wat je moet kennen voor toetsen en examens.
- De procentuele tegenstelling kennis-vaardigheid was niet alleen artificieel en wetenschappelijk onhoudbaar, maar werkte ook contraproductief.
- Men eiste teveel van leerkrachten in het beheren van een onhandelbare massa vaardigheidsstrategieën en men betoonde te weinig vertrouwen in hun kunde en ervaring.
- Door praktische taalvaardigheid als hoofddoel voorop te stellen had men de taalvakken hun prestige en hun nut voor intellectuele vorming ontnomen. Daardoor werden ze voor de overheid een makkelijke schietschijf voor uurverminderingen.

NAF - de Nieuwe Aanpak Frans wordt door het volgende gekenmerkt voor het ASO:

- In de aanvangsjaren is spreekvaardigheid teruggeschroefd. Aangezien leerlingen op dat prille niveau zelden of nooit spreken met Franstaligen en dat evenmin ook voldoende kunnen, is er geen reden om dat zo'n tijdrovende plaats te geven, vooral in grotere klassen. Zo gauw de motiverende TAPs (toneeltjes in de aanvangsperiode) hun doel vervuld hebben, breidt men vooral de taalbagage voor de receptieve vaardigheden sterk uit. Zo vormt men op termijn ook een bredere taalbasis voor correcter spreken en schrijven zonder constante frustraties.
- Vooral leesvaardigheid krijgt de nadruk, aangezien lezen ook het makkelijkst en het meest buiten de klas geoefend kan worden. De vooruitgang gebeurt via woordenschatopbouw en gegraduateerde teksten in de woordniveaus van het NEST (Nieuw Europees Stramien voor Talen). Het systeem maakt het ook mogelijk de leerlingen tot intense literatuurervaring te brengen als deel van de BCH (Beweging voor Cultuurherbronning).
- In hogere jaren ligt de nadruk ook op schrijfvaardigheid en vooral op vertalen als de aspecten met het grootste beroepsnut, zoals behoefteonderzoek op de arbeidsmarkt uitwijst. Vandaar het belang dat aan spraakkunst, spelling en precisie gehecht wordt, ook om leerlingen voor te bereiden op hogere studies.

- Na de eerste jaren kunnen leerlingen wel kiezen voor een OVE (Optie voor vaardigheidsevaluatie). Elke leerling bepaalt zelf hoeveel punten hij inzet voor elke vaardigheid. Wie aldus dankzij persoonlijke omstandigheden, b.v. de uiterst nuttige taalverblijven, toch reeds tot een hoge SDB (Spreekdoorbraak) is gekomen, kan meer punten op spreekvaardigheid inzetten.
- Na de decennia van enkel “functioneel” taalonderwijs is de waarde van het vak Frans voor de intellectuele vorming hersteld: het is opnieuw een hoofdvak naast wiskunde omdat het zich, naast z’n praktisch nut, ook leent tot kostbare vormen van analyse en mentale training.

Bent u het met het bovenstaande niet eens? Wel, we kunnen weer dertig jaar verder springen en beschrijven hoe *de NAF naar af* verging ... Dat soort oefening doet beseffen hoe elk standpunt ook een keerzijde heeft, voor- en nadelen telt en hoe complex taalonderwijs wel is.

## 7. Tot slot

Caveat: een oppervlakkige lectuur van dit artikel kan de indruk wekken dat er geen zekerheden zijn, dat taaldidactiek op een roetsjbaan rijdt. Nee, ondanks de extremen bestaat er, sinds decennia, onder voorzichtige didactici en ervaren leerkrachten een brede eensgezindheid over tal van principes en toepassingen. Maar die gaan steeds uit van diversiteit: de meest geschikte methode hangt af van lokale variabelen. Tegelijkertijd beseffen grondige SLA-onderzoekers de enorme complexiteit van het domein als men eenmaal het niveau van de evidenties verlaat.

Vervolgens, welke methode we ook aanhangen, succesvol taalleren is ook (en vooral) afhankelijk van factoren buiten de methode. Ik heb er tussendoor al enkele vermeld zoals het aantal lessen per week en de grootte van de groep. Kapitaal zijn ook de persoonlijkheid van de leerkracht en de kansen die ouders voor hun kind scheppen zoals taaluitwisselingen en taalvakanties. En dan is er de leerling zelf: de vitale motivatie en de intensiteit van het persoonlijk werk. Wie gemotiveerd veel met de taal bezig is ...

Als negatieve factor, die nog onvoldoende erkend wordt, is er de *taalangst*. Veel leerlingen, ook al zijn ze gemotiveerd, hebben of ontwikkelen *foreign language anxiety*, zeker in methodes die hen dwingen te spreken als ze er nog niet aan toe zijn – maar dat is stof voor een ander artikel.

Voor een stuk kunnen methodes die factoren beïnvloeden of er minstens op inspelen, maar veel ontsnapt hun ook. Dat betekent niet dat methodes geen zin zouden hebben. Want de uiteindelijk succesvolle taalleerder zal dankbaar terugblikken op de methodes én in het bijzonder op de leerkrachten die hem het meest geholpen hebben.

Wilfried Decoo (e-mail: wilfried.decoo@ua.ac.be)

Gewoon hoogleraar (Universiteit Antwerpen/Brigham Young University, U.S.A.)

## Referenties

Delen van dit artikel baseren zich op Decoo 2001, 2003.

- Baines, Lawrence. 1997. Future schlock: Using fabricated data and politically correct platitudes in the name of education reform. *Phi Delta Kappan: The Professional Journal for Education* 78/7 (March).
- Breyman & Steinmüller. 1895-1909. *Die Neusprachlichen Reformliteratur von 1876-1909: Eine bibliographisch-kritische Übersicht*, 4 vols., Leipzig.
- Büttner, Hermann, 1910. *Die Muttersprache im Neusprachlichen Unterricht*. Marburg: Elwert.
- Butzkamm, W. 1973. *Das Prinzip der Einsprachigkeit: Aufriss eines fremdsprachendidaktischen Problems*. Dortmund.
- Collins, Sue. 1999. Communicative Methodology: A Health Warning? *Explorations in Teacher Education* 7/1 (June).
- Decoo, Wilfried. 2001. On the mortality of language learning methods, *James L. Barker lecture*, 8 November, College of Humanities, Brigham Young University, U.S.A.
- Decoo, Wilfried. 2002. *Crisis on campus: Confronting academic misconduct*. Cambridge, Massachusetts: The MIT (Massachusetts Institute of Technology) Press.
- Decoo, Wilfried. 2003. 'Vincent, doe dat boek weg!' Van wetenschappelijk onderzoek en vreemde-taalonderwijs. *Basis* 12 (28 juni), 14-17.
- Dodson, C. 1967. *Language teaching and the bilingual method*. London: Pitman.
- Doughty, Catherine & Jessica Williams, eds. 1998. *Focus on Form in Classroom SLA*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Efstathiadis, Stathis. 1987. 'A Critique of the 'Communicative Approach' to Language Learning and Teaching. *Journal of Applied Linguistics* 3, 5-17.
- Ellis, Greg. 1996. How culturally appropriate is the communicative approach? *English Language Teaching Journal* 50/3, 213-218.
- Ellis, Rod. 1993. The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly* 27, 91-113.
- Flowerdew, John. 2001. Concordancing as a tool in course design. In Ghadessy, Henry & Roseberry, eds. *Small corpus studies and ELT: Theory and practice*. Amsterdam: John Benjamins, 71-92.
- Franke, Felix. 1884. *Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und der Physiologie der Sprache*. Heilbronn: Henninger.
- Gareau, L. 1987. Une discussion critique de l'approche communicative. *Contact, revue canadienne destinée aux professeurs de français* 6/2, 4-7.
- Girard, Denis, Jeanine Courtillon, Brian Page & René Richterich. 1988. *Selection and distribution of contents in language syllabuses*. Strasbourg: Council of Europe.
- Higgs, Theodore, V. & Ray Clifford. 1982. The push toward communication. In Theodore V. Higgs, ed. *Curriculum, competence and the foreign language teacher*. Skokie, Ill.: NTC, 57-79.
- Hutchinson, Tom & Mira Klepac. 1982. The communicative approach: a question of materials or attitudes? *System* 10/2, 135-143.
- Hymes, Dell H. 1971. *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jansen, Walter. 1975. *Vreemde taal op de basisschool: een didactische benadering van de problematiek*. Rijksuniversiteit Gent, Faculteit voor Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.
- Jespersen, Otto. 1904. *How to teach a foreign language*. Re-ed. London: Allen & Unwin.

- Jakobovits, L.A. 1969. The physiology and psychology of second language learning. In Emma Birkmaier, ed. *The Britannica review of foreign language education*. Chicago: Encyclopedia Britannica.
- Kelly, Louis G. 1969. *25 Centuries of language teaching*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Klapper, John. 2003. Taking communication to task? A critical review of recent trends in language teaching. *Language Learning Journal* 27, 33-42.
- Larsen-Freeman, Diane. 2002. Making sense of frequency. *Studies in Second Language Acquisition* 24/2, 275-285
- Lehmann, Torunn M. 1999. *Literacy and the tertiary student: why has the communicative approach failed?* Doctoral dissertation, University of Bergen XI.
- Long, M.H. & G. Crookes. 1993. Units of analysis in syllabus design: The case for task. In G. Crookes & S. Gass, eds. *Tasks in a pedagogical context*. Clevedon: Multilingual matters, 9-54.
- Maréchal, Raymond. 1972. *Histoire de l'enseignement et de la méthodologie des langues vivantes en Belgique des origines au début du XXe siècle*. Paris: Didier.
- Meijer, T.T. 1974. *De globaal-bilinguale en de visualiserende procedure voor de betekenisoverdracht*. Amsterdam.
- Nation, Paul. 2000. Designing and improving a language course. *English Teaching Forum* 38/4, 2-12.
- Nold, G. 1980. Communicative appropriateness and correctness of speech in EFL classroom. *ITL* 47, 39-51.
- Olsson, S. 1973. *A learning experiment in English with monolingual and bilingual word-lists*, GUME-project. Gothenburg.
- Passy, Paul. 1899. *De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*. Cambridge.
- Phillipson, Robert. 1992. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Pica, T. 2000. Tradition and transition in English language teaching methodology. *System* 28, 1-18.
- Puren, Christian. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International.
- Richards, Jack C. 1984. The secret life of methods. *Tesol Quarterly* 18/1 (March), 7-23.
- Rodgers, Theodore S. 2001. Language Teaching Methodology. *Eric Digest* 99-CO-0008.
- Savignon, S.J. 1972. *Communicative competence: an experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Schrooten, Walter en Anne Vermeer. 1994. Woorden in het basisonderwijs: 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen. *Studies in Meertaligheid* 6.
- Smith, Philip D. 1970. *A comparison of the cognitive and audiolingual approaches to foreign language instruction: The Pennsylvania foreign language project*. Philadelphia: Center for curriculum development.
- Spolsky, Bernard. 1968. Language testing: the problem of validation. *TESOL Quarterly* 2, 88-94.
- Swan, M. 1985. A critical look at the Communicative Approach. *ELT Journal* 39/1, 2-12; 39/2, 76-87.
- Sweet, Henry. 1899. *The practical study of languages*. London: Dent & Sons.
- Titone, Renzo. 1968. *Teaching foreign languages: An historical sketch*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Willis, Dave. 1990. *The Lexical Syllabus*. London: Collins ELT.
- Zhiming, Bao & Lionel Wee. 1998. Functionalism in education: A critique of the communicative approach to language teaching. In Desmond Allison e.a., eds. *Text in education and society*. National University of Singapore, 91-105.