

Alex M.J. Riemersma

VOLLEDIGE TWEETALIGHEID: EEN REALISTISCHE EIND-DOELSTELLING VOOR LEERLINGEN VAN AUTOCHTONE EN ALLOCHTONE TAALMINDERHEDEN

1. Het vóórkomen van en de motieven voor tweetalig onderwijs

1.1. Blik in het buitenland

Leraren en vakdidactici Nederlands geven hun vak geregeld het etiket "moedertaalonderwijs" (mto) en "moedertaaldidactiek" mee, in tegenstelling tot "vreemde-talenonderwijs" (vto). De Leidse werkgroep moedertaaldidactiek geeft in haar gelijknamige handboek geen definitie van het begrip "moedertaal". Het hoofdstuk "Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands" in dat handboek (Moedertaaldidactiek 1980: 466-484) gaat niet over het onderwijs in of het gebruik van andere moedertalen in het onderwijs, maar over het gebruik van Nederlands als voertaal (medium of instruction) bij andere vakken. Het lijkt er dus op, dat voor didactici het Nederlands in het Nederlandse taalgebied voor alle leerlingen in het (voortgezet) onderwijs de moedertaal is in de denotatieve betekenis "taal waarin iemand het spreken geleerd heeft, eigen taal" (Van Dale 1976: 1488). Ook de toonaangevende verenigingen van docenten en didactici geven door de titels en ondertitels van hun tijdschriften aan dat de begrippen "moedertaal" en "Nederlands" samenvallen; bijvoorbeeld: Moer. Tijdschrift voor het onderwijs in het Nederlands; en Spiegel. Tijdschrift voor onderzoek en ontwikkeling op het terrein van de didactiek van het moedertaalonderwijs en van de opleiding tot leraar in de moedertaal.

Toch zijn en worden er in het Nederlandse taalgebied veel mensen geboren, die van hun moeder in een andere taal leren spreken dan in het Standaardnederlands, dat is "de taal waarmee men in secundaire relaties altijd en overal in het Nederlandse taalgebied terecht kan" (Algemene Nederlandse Spraakkunst 1984: 12). Ik denk daarbij aan kinderen van medelanders als Maleis-sprekende Molukkers, Papiamentu-sprekende Surinamers, Turks-, Marokkaans- of Vietnamees-sprekende immigranten, en ook aan sprekers van Vlaamse, Saksische of Friese dialecten. Voor hen is er wel degelijk een verschil tussen "onderwijs in de moedertaal" en "onderwijs in het Nederlands".

Nou is dat niks bijzonders. Overal op de wereld leven mensen en gaan kinderen naar school die thuis een andere taal als moedertaal spreken dan de nationale standaardtaal die op school onderwezen wordt. Over het algemeen groeien die kinderen op als tweetaligen; zij zullen ook als tweetalige volwassenen door het leven gaan.

Zuiver taalkundig bezien zijn talen, dialecten en sociolecten natuurlijk gelijkwaardig aan elkaar. Zo bekeken is elk individu "tweetalig" dat zich van twee verschillende taalvariëteiten kan bedienen in de normale communicatie.

Taalsociologisch bezien echter zijn talen, dialecten en sociolecten niet gelijkwaardig. Turks en Marokkaans zijn in het land van oorsprong natuurlijk standaardtalen met een nationaal, hoog prestige; in Nederland zijn het sociolecten met een laag prestige. Die verschillen in prestige en status tussen talen, dialecten en sociolecten berusten niet op een vaststaand natuurgegeven; zij hoeven in de loop der decennia en eeuwen dus ook niet zonder verandering te blijven.

Dialecten en sociolecten zijn namelijk talen 'onderweg', dat wil zeggen onderweg om standaardtaal te worden, dan wel verder af te zakken in gebruiksmogelijkheden en in status, en misschien helemaal uit het talenspectrum te verdwijnen.

Met de verdere eenwording van de Europese Gemeenschap is er ook een tendens tot (taal-)uniformering op gang gekomen die zich in de komende decennia verder voort zal zetten. Nederlands is nu nog een standaardtaal met een nationaal prestige, maar misschien is het over een halve eeuw wel geworden tot een dialect met slechts een regionale status. Toch zal het Nederlands ook dan nog de eigenlijke moedertaal zijn van een flink aantal Europeanen. Het is dan ook te verwachten, dat ook in een verenigd Europa leerlingen Nederlands als moedertaalonderwijs zullen krijgen. Het kind heeft immers recht op onderwijs in de moedertaal, ongeacht de status van de taal in Europees verband. Voor een kind gelden aanvankelijk niet onze onderscheidingen tussen status van de taal tegenover de status van het dialect; althans niet in onze traditionele scheiding tussen die twee. Een dialectsprekend kind in Nederlands Limburg zal het Limburgs van thuis tot het naar school gaat niet als dialect ervaren, terwijl het op school wel als zodanig functioneert (Hagen 1981).

De pedagogische en didactische problemen komen pas als die eigenlijke moedertaal in het onderwijs genegeerd wordt, niet als startpunt van goed taalonderwijs gekozen wordt, en de beheersing ervan niet in de doelstellingen opgenomen wordt.

De school heeft derhalve een sturende invloed in het proces van toenemen of afbrokkelen van de gebruiksmogelijkheden en in de waardering van talen en dialecten. Positief voor het individuele kind is die invloed in zoverre de school de eigenlijke moedertaal serieus neemt en een echte plaats toekent in het curriculum, zowel als vak als als voertaal; negatief uiteraard door die taal te negeren.

Het is dan ook niet meer dan vanzelfsprekend, dat er overal op de wereld programma's voor tweetalig onderwijs ontwikkeld worden, zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs. Fishman heeft verslag gedaan van programma's voor tweetalig voortgezet onderwijs in meer dan honderdtien landen verspreid over de wereld. Hij concludeert: "It is clear (...) that, although bilingual secondary education may only be one twentieth as frequent as bilingual elementary education, it is nevertheless far more available than has commonly been imagined and, indeed, is becoming more so" (Fishman 1976, p. 73). Om ons tot Europa te beperken: onlangs heeft de Fryske Akademy in Ljouwert/Leeuwarden in opdracht van de Europese Commissie de positie en het functioneren van autochtone minderheidstalen in het primair onderwijs in

vierendertig regio's in de twaalf lidstaten van de Europese Gemeenschap onderzocht. Het ging daarbij zowel om bijvoorbeeld een paar duizend Duitstalige leerlingen in het oosten van België als om anderhalf miljoen Catalanen in Spanje (Sikma en Groter 1988). Van de driehonderdtwintig miljoen inwoners van de Europese Gemeenschap spreken er veertig miljoen als moedertaal een autochtone minderheidstaal. In vrijwel alle onderzochte regio's wordt op de een of andere manier onderwijs in de minderheidstaal verzorgd. Wij kunnen er dan ook veilig van uitgaan dat veel meer dan een handjevol kinderen tweetalig onderwijs genieten, dat wil zeggen onderwijs zowel in de eigenlijke moedertaal als in de nationale standaardtaal.

1.2. Kunnen leerlingen twee talen tegelijk leren en gebruiken?

Alles goed en wel, zult U zeggen, maar de leerling moet toch in de eerste plaats de nationale standaardtaal leren lezen en schrijven om in het maatschappelijk verkeer te kunnen functioneren. Ik ben het met U eens, dat de leerling aan het eind van de leerplichtige leeftijd, als hij formeel over de drempel van de school naar de maatschappij stapt, tenminste in staat moet zijn mondeling en schriftelijk te communiceren in de standaardtaal. In Nederland is de receptieve en produktieve, de mondelinge en schriftelijke beheersing van de standaardtaal als eindterm voor het basisonderwijs en de basisvorming niet omstreden. Ook dat is niks bijzonders. Overal op de wereld wordt in het onderwijs als einddoelstelling geformuleerd, dat de leerling aan het eind van de leerplichtige leeftijd in de (of één van de) nationale standaardtaal(-talen) moet kunnen spreken, lezen en schrijven; ook overal wordt door leerkrachten en didactici gestudeerd op de vraag hoe het onderwijs in de moedertaal en de standaardtaal zo vorm gegeven moet worden, dat de leerlingen er wel bij varen. Het is de pedagogische en didactische opgave om uit te vinden op welke manier en in welk tempo de leerling die doelstelling moet bereiken. Daarbij gaat het uiteraard niet alleen om de technische beheersing van de taal, maar ook om het functionele gebruik, de expressieve en emotionele beleving ervan. Bovendien heeft de leerling recht op maximale kansen en voorwaarden voor de ontplooiing van de eigen talenten, en op een optimale uitgangspositie om met succes eventueel vervolgonderwijs te volgen.

Dat klinkt heel gemakkelijk en vanzelfsprekend. De ogenschijnlijk gemakkelijkste en ogenschijnlijk meest definitieve oplossing is de methodiek van onderdompeling: bied zoveel mogelijk en uitsluitend de standaardtaal aan de leerlingen aan en zij zullen op den duur ook alleen nog maar in de standaardtaal spreken. Die methodiek wordt in Nederland momenteel door de Adviesraad voor het basisonderwijs (ARBO) onder de benaming "indompelingsmodel" als 'realistisch' alternatief voor het Onderwijs in de eigen taal en cultuur (OETC) aangeprezen in het advies met de welluidende titel "Een boog van woorden tot woorden" (1988). Ik geloof niet dat het 'realisme' van de ARBO de belangen van de leerling dient.

Trouwens, alleen al door af te wijken van de gangbare term "onderdompeling" geeft de ARBO aan nattigheid te voelen met zijn advies. Ik ben bang, dat de kinderen die straks op grond van dit advies ondergedompeld zullen worden, niet leren taalzwemmen, maar sprakeloos zullen verzuipen.

Het Canadese model van "immersion"-onderwijs in Montreal leert ons, dat die onderdompeling van engelstalige leerlingen in het Frans wel succesvol verloopt, omdat het Engels buiten het onderwijs zo veel gebruikt wordt dat het bij de leerlingen voldoende status heeft om zich te handhaven. Enige uren per week onderwijs in het Engels als vak is in die situatie dan ook voldoende. Het omdraaien van het onderdompelingsmodel zou voor de moedertaal van de franstalige leerlingen echter ernstige negatieve gevolgen hebben, omdat zelfs in Quebec het Frans op de tweede plaats komt (Boelens 1973, 42; Lambert & Tucker 1972). De ARBO heeft die informatie ook wel, maar gaat er kennelijk om redenen van beheersbaarheid van het beleid aan voorbij.

Naar mijn mening ligt de kern van het didactische en daarmee ook van het beleids-probleem in een verkeerde voorstelling van het verwerven van de moedertaal in tegenstelling tot het leren van een tweede taal.

Veel ouders, leraren en andere vertegenwoordigers van de publieke opinie gaan ervan uit dat tweetalige kinderen twee onafhankelijke taalcomputers in hun hoofd hebben; de ene zorgt ervoor, dat het kind netjes Frans en de ander dat hij keurig Vlaams spreekt. Tussen die twee systemen is geen verbinding, je zou ze kunnen tekenen als twee losstaande pyramides. Uitgaande van die redenering is het onderwijs in de ene taal een belemmering voor de beheersing van de andere taal en steunt het onderwijs in taal Y de beheersing van taal X niet. *Die redenering gaat echter voorbij aan de gemeenschappelijke basis, de competence oftewel de talenknobbel in de hersens van de leerlingen.* Het is voor U allen een ervaringsfeit, dat U bij het leren van weer een vreemde taal gebruik maakt van reeds beschikbare fonologische, morfologische, syntaktische en pragmatische taalregels. Alleen de losse woordjes zijn volledig "nieuw". Talen hebben dus veel meer gemeenschappelijk dan je oppervlakkig zou denken. In plaats van pyramides kun je beter twee ijsbergen tekenen, waarvan alleen de losstaande toppen boven het water zichtbaar zijn, maar die onder water met elkaar een grote ijsmassa vormen. Jim Cummins heeft daarvoor de term 'underlying linguistic proficiency' geïntroduceerd. Hij concludeert, dat tweetalig onderwijs de beheersing van beide talen bevordert. Onderwijs in de minderheidstaal aan kinderen die thuis een meerderheidstaal spreken bevordert de beheersing van beide talen; Boelens spreekt in dat geval in navolging van Lambert van "*vermeerderende tweetaligheid*". Andersom geldt dat het onderdompelen in de meerderheidstaal en het achterwege laten van onderwijs in de minderheidstaal leidt tot "*verminderende tweetaligheid*": kinderen die thuis een minderheidstaal spreken worden er onzeker door, leren de eigen moedertaal als minderwaardig te beschouwen en kunnen mede daardoor de tweede taal niet goed leren beheersen (De Jong en Meestringa 1983, p. 18).

Juist die negatie van de moedertaal in het onderwijs is funest. Daarom pleiten de ijverars voor de autochtone en allochtone minderheidstalen voor handhaving van de moedertaal, niet om eentaligheid te bevorderen, maar juist tweetaligheid, dat wil zeggen ook de goede en volledige beheersing van de nationale standaardtaal (De Jong 1982).

De meest voor de hand liggende conclusie is, dat het onderwijs in een tweede taal, bijvoorbeeld Standaardnederlands, gebruik zou moeten maken van de natuurlijke taalverwervingsprocessen bij het aanwinnen van de moedertaal.

1.3. Motieven voor tweetalig onderwijs

Uit het bovenstaande, uit wat nog komt en uit de literatuur kunnen de motieven samengevat worden voor tweetalig onderwijs aan eentalige en tweetalige leerlingen.

1. Het pedagogisch motief: Ten behoeve van de optimale ont-plooiingskansen voor het individu en de ontwikkeling van een positief zelfbeeld heeft het kind recht op onderwijs in de moedertaal; om de kloof tussen schooltaal en thuistaal te overbruggen, moet het onderwijs aandacht besteden aan de moedertaal.

2. Het cultureel motief: Onderwijs in de minderheidstaal is niet alleen voor de minderheidstaalsprekers, maar ook voor de meerderheidstaalsprekers nuttig en nodig om alle leerlingen deel te laten nemen aan de tweetalige cultuur. Dat geldt niet alleen voor Nederlanders en Friezen, maar zeker ook voor Vlamingen en Walen en eigenlijk ook voor Nederlanders en de sprekers van allochtone minderheidstalen.

3. Het motief van het praktisch nut: In elk geval in Friesland geldt, dat het nuttig is om naast Nederlands Fries receptief mondeling en schriftelijk te beheersen. Er zijn ook buiten het onderwijs heel wat functies waarvoor de beheersing van het Fries gevraagd wordt.

4. Het taalpolitiek motief: Het onderwijs heeft nolens volens een taalpolitieke functie. Onderwijs in de nationale standaardtaal bevordert de kansen van die taal en de status ervan. Onderwijs in de bedreigde minderheidstaal draagt ertoe bij, dat die taal overleeft.

In het Eindrapport van de Rijkscommissie Fries in het voortgezet onderwijs (1984) heb ik deze motieven voor Fries in het voortgezet onderwijs nader uitgewerkt.

2. De didactische praktijk in het basisonderwijs

Vanaf 1980 is Fries een gewoon, dat wil zeggen verplicht vak op het activiteitenplan van de basisscholen in de provincie Friesland.

Het gebruik van Fries als voertaal bij andere leergebieden is facultatief.

De praktijk van het tweetalig basisonderwijs in Friesland is bont geschakeerd. Het meest eenvoudige is het om alle scholen die onderwijs in twee talen verzorgen op grond daarvan tweetalige scholen te noemen. Afhankelijk van de beginsituatie van de school, dat is de taalsituatie van de leerlingen en de taalsituatie van de schoolomgeving, de ligging van de plaats in het taalgebied, de wil van de ouders en de vaardigheden en de attitude van de leerkrachten, wordt op de basisscholen in Friesland meer of minder tijd en energie besteed aan het onderwijs in het Fries als vak en als voertaal. Tot nu toe wordt onderscheid gemaakt tussen scholen die de basisvaardigheden in het Nederlands aanleren en overigens ook Nederlands als instructietaal gebruiken en scholen die de basisvaardigheden in het Fries en het Nederlands tegelijkertijd aanleren en verder Nederlands en Fries beide als instructietaal gebruiken.

Er zijn scholen, vooral in plattelandsgebieden waar de thuistaal overwegend Fries is, die de kinderen niet leren lezen met de methode "Veilig leren lezen", maar met een stempeldoos, de eigen fantasie van de leerling en met een leeg schrift. Die scholen werken met zogenaamde "vrije teksten". Belangrijkste pedagogische overweging daarbij - ontleend aan C. Freinet - is, *dat alleen op die manier de eigen beleavingswereld van de leerling het startpunt van het onderwijs kan zijn*. Leerlingen vinden het veel leuker om nieuwe woorden te fantaseren en te rijmen bij woorden die ze zelf bedacht hebben en daar meervouden en verkleinwoorden bij te vormen dan te worstelen met de boekenwoorden "boom, roos, vis en vuur". De taalzwakke Jaap bijvoorbeeld weet wel wat "een boom" is, maar het zegt hem niets; zijn eigen zin "Jaap heeft bloemen meegebracht" is de kern van een heel verhaal waar hij ook emotioneel bij betrokken is (Meestringa 1985, p. 166).

Die leerlingen leren de basisvaardigheden lezen, rekenen en schrijven dus in beide talen tegelijk, precies zoals ze beide talen in hun latere leven ook zullen blijven gebruiken. Opmerkelijk daarbij is, dat tegenwoordig de letters precies zo in de stempeldoos liggen als op het toetsenbord van een type-machine en tekstverwerker.

Deze scholen gebruiken Nederlands en Fries ook als voertaal (medium of instruction) bij andere leergebieden: wereldverkenning, muziek. De schooltelevisie en de schoolmediatheek bieden voldoende stof om Fries als een volwaardige instructietaal te kunnen gebruiken.

Andere scholen, bijvoorbeeld scholen die naast nederlandstalige leerlingen en kinderen van buitenlandse afkomst maar weinig friestalige leerlingen tellen, gebruiken wel "Veilig leren lezen". Zij gebruiken Nederlands als instructietaal, maar streven daarnaast naar het leren verstaan en lezen van eenvoudige woorden en standaardzinnen in het Fries door die woorden in beide talen aan te bieden, op te schrijven en in drama-vormen en versjes te gebruiken. Het resultaat ervan is in elk geval, dat de friestalige kinderen zich geaccepteerd weten, en ook dat de kinderen van buitenlandse afkomst zich in Friesland niet buitengesloten hoeven te voelen.

Op vele scholen is de doelstelling produktief schriftelijk taalgebruik omstreden; ik verwacht daar in de nabije toekomst, als namelijk de eindtermen openbaar gemaakt worden weer discussie over. De maatschappelijke noodzaak om Fries te schrijven is niet groot; in de ogen van velen, ook van leerkrachten, is Fries een mondelinge taal die niet beslist schriftelijk beheerst hoeft te worden. Behalve de betrekkelijk lage status van de taal speelt op de achtergrond van de discussie echter ook de taalbeheersing van de leerkrachten een rol. In vergelijking tot de beheersing van de spelling van het Nederlands is de beheersing van de spelling van het Fries door leerkrachten in het basisonderwijs laag. De rijksinspectie heeft in het rapport "Het onderwijs in het Fries nader bekeken" gecijferd, dat 40 procent van de leerkrachten zichzelf niet in staat achtte om Fries in de klas, bijvoorbeeld op het bord, schriftelijk te gebruiken (De Jong 1986, 17). Leerkrachten zijn dus voor een groot deel zelf anderhalftalig, of in termen van Fishman 'bilingual, monoliterate'. (Dat neem ik de leerkrachten niet zo erg kwalijk, omdat zij niet allemaal Fries hebben gehad in de onderwijzersopleiding.)

Het is dus uit een oogpunt van goed en kindgericht beleid *noodzakelijk om produktief schriftelijk taalgebruik in de school zint te geven - óf die doelstelling te schrappen.*

Onze maatschappij moge dan steeds meer beheerst worden door beelden in plaats van door tekens, van eenieder wordt nog steeds wel verwacht dat hij kan lezen en schrijven. Ook het bedienen van apparatuur, techniek en vooral van de computer, veronderstelt kennis van het alfabet.

De nieuwe technologie doet zijn intrede in het basisonderwijs, en zal in de toekomst ook in het voortgezet onderwijs een steeds grotere rol spelen in het eigenlijke leerproces.

Ik geloof niet, dat de computer als leermiddel in het onderwijs net zo'n voorbijgaand verschijnsel zal blijken te zijn als de dia, de radio en de video. Dat komt, omdat alleen bij de computer sprake is van interactie tussen het ding en de leerling. Daarbij komt, dat de computer bij de leerlingen en hun ouders, bij de leerkrachten en bij de beleidsmakers een hoge status heeft. Het ligt dus om onderwijskundige én strategische redenen voor de hand om de computer in te schakelen in het leerproces, ook bij het onderwijs in de autochtone en allochtone minderheidstalen. Welnu, ter stimulering van dat proces, en om onderzoek te doen naar aspecten van taalwinning bij friestalige en niet-friestalige leerlingen is er onlangs een projekt van start gegaan op drie zeer van elkaar verschillende basisscholen in de gemeente Tytsjerksteradiel. Het projekt heeft de voor de hand liggende naam "Frije tekstferwurking" meegekregen; in het projekt wordt voortgebouwd op de beginselen van het werken met vrije teksten zoals die in de zoëven genoemde scholen gestempeld en geschreven worden. Een van de projektscholen werkte al veel langer met vrije teksten, zowel in het Nederlands als in het Fries; de beide andere scholen hadden Fries schrijven tot nu toe niet als doelstelling in het leerplan opgenomen.

Nu hen door de gemeente en de schoolbegeleidingsdienst de mogelijkheid geboden werd het onderwijs in het Fries te integreren in het leren omgaan met de computer, hebben zij de schriftelijke beheersing van het Fries in het programma opgenomen.

De belangrijkste doelstelling van het project is het tweetalig onderwijs op een aantrekkelijke en didactisch verantwoorde manier te steunen. Het zou mooi zijn als de leerlingen aan het eind van de basisschool beide talen even spontaan en correct kunnen en willen schrijven.

De leerlingen zullen geregeld een tekst, een verhaal of een brief typen, afwisselend in het Nederlands en in het Fries. Via een speciale telefoonverbinding kunnen de projectscholen teksten aan elkaar versturen, zodat de leerlingen niet alleen met eigen klasgenoten, maar ook met leerlingen elders kunnen communiceren. Op die manier halen de leerlingen de wereld naar hun eigen dorp toe, of zoals Jim Cummins het uitdrukt: "the global village". Alle teksten die de leerlingen schrijven worden opgeslagen in de taaldatabank van de Fryske Akademy, zodat zij beschikbaar zijn voor wetenschappelijk onderzoek. De Fryske Akademy gaat twee dingen onderzoeken: hoe leren tweetalige leerlingen beide talen steeds beter; en: hoe gaan leerlingen om met de mogelijkheden die de computer hen te bieden heeft?

Uit bovenstaande schets concludeer ik, *dat de computer voor het tweetalig onderwijs nieuwe didactische mogelijkheden biedt*, die in de eerste plaats in het belang zijn van de individuele leerling, omdat die een volwaardige plaats voor de eigenlijke moedertaal van het kind in het onderwijs bevordert, en die bovendien bevorderlijk zijn voor de status van de taal. Juist omdat de computer veel meer mogelijkheden heeft om in te spelen op de behoeften en mogelijkheden van het individuele kind, en tegelijkertijd kan uitnodigen te communiceren met kinderen elders, lijkt het mij dat de computer ook ingezet kan worden voor het onderwijs in eigen taal en cultuur van de allochtone culturele minderheden.

3. De didactische praktijk in het voortgezet onderwijs

Fries is in het voortgezet onderwijs - anders dan in het basis-onderwijs - een fakultatief vak. Artikel 11 van de WVO biedt de school expliciet de mogelijkheid om in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs één of meer uren van Nederlands aan Fries te besteden: "Onder Nederlandse taal kan mede worden begrepen de Friese taal."

In de overige leerjaren kunnen uren voor Fries alleen uit de vrije ruimte gehaald worden. Verder kan Fries in het mavo, havo en vwo als een van de gewone examenvakken gekozen worden.

De vakkenindeling in het voortgezet onderwijs heeft geleid tot een sterke systeemscheiding tussen de verschillende vakken, die niet bevorderlijk is voor de integratie van leergebieden in de beleving van de leerling. Leerlingen ervaren het voortgezet

onderwijs veelal als een reeks losse onderdelen, waarvan het meest tamelijk moeilijk is de samenhang te ontdekken. Niet alleen bij leerlingen, maar ook bij de verschillende leraren, talen-leraren niet uitgezonderd, is er sprake van een hokjesgeest. Door de verdeel-en-heers politiek van de voorgestelde wijziging van de WVO, het afschaffen van de opleiding in twee vakken in de nieuwe lerarenopleiding, wordt die hokjesgeest versterkt. Toch is het mijns inziens wel mogelijk om veel meer dan tot nu toe gebruikelijk is op scholen samenwerking te bewerkstellingen tussen leraren, met name talen-leraren, over het leerplan, de inhoud van het vak, terminologie, afspraken over toetsing en beoordeling. In elk geval zouden de "moedertaal"-leraren en de "memmetaal"-leraren in Friesland wel tot een zodanig gemeenschappelijk programma kunnen besluiten, dat de leerling begrijpt en ervaart, dat de school in dat taalonderwijs een samenhangend geheel van doelen nastreeft.

In het voortgezet onderwijs wordt bij "moedertaal"-Nederlands aandacht besteed aan zowel de mondelinge als de schriftelijke taalbeheersing, inclusief spelling, aan de uitbreiding van de woordenschat en aan taalbeschouwing/grammatica. De voorstellen van de WRR voor de basisvorming leggen meer nadruk op de schriftelijke taalbeheersing en op het onderwijs in (jeugd-) literatuur. Wat het leesonderwijs betreft is integratie van de beide talen heel goed mogelijk. Weliswaar is er sprake van verschil in beheersing, zodat de leerlingen die reeds vlot Nederlands kunnen lezen, veelal nog moeten oefenen in het (hardop) lezen van Fries. Maar er is in de moderne jeugdliteratuur wel zoveel geschikte leesstof in de beide talen voorhanden, dat verschillende leesvormen (voorlezen, individueel groeps- en forumlezen) en verwerkingsvormen (mondeling en schriftelijk reageren, samenvatten en tekstanalyse, dramatiseren en voordracht) zonder bezwaar toegepast kunnen worden. In bloemlezingen (bijvoorbeeld Riemersma en Wellinga 1984; Jelsma en Riemersma 1987) en thematisch materiaal (bijvoorbeeld dat van de Projektgroep leerplannen learmiddelen voor Frysk yn 'it fuortse ûnderwiis, 1982-1986; daarover Wierdsma en Riemersma 1987) zit wel zoveel stof, dat de leerlingen voldoende keus hebben om literatuur uit verschillende talen te integreren in hun eigen belevingswereld.

Een bijzondere vorm van mondelinge taalbeheersing is de voordracht. Die werkvorm is een tijd lang "uit" geweest, maar is naar mijn mening heel goed toe te passen in verschillende meertalige situaties. Ook als niet alle leerlingen meteen alle woorden begrijpen, kan de uitbeelding van de begrippen en het oproepen van emoties zo expressief gedaan worden, dat alle leerlingen zich verbonden weten met hetgeen tot uitdrukking gebracht wordt. Waarom zouden de leerlingen met een buitenlandse moedertaal bij dramatische vorming niet - eventueel zonder woorden - hun eigen dramatische mogelijkheden ten toon kunnen spreiden en zo beter ontwikkelen? Zelfs in situaties waarin er formeel en officieel geen ruimte is voor onderwijs in een andere taal dan Nederlands is het mogelijk deze vorm van moedertaal-onderwijs toe te passen. Er zijn in Friesland bijvoorbeeld scholen waar Fries niet als va

gegeven wordt, die meedoen aan de jaarlijkse provinciale voordrachtwedstrijd: het "Ferstival"; voor die scholen is dat de enige invulling van onderwijs in de eigen Friese taal en cultuur (Riemersma 1987, p. 87).

Wat betreft de schrijfvaardigheid kan het verhaal van het basis-onderwijs doorgetrokken worden. Leerlingen zijn niet zonder meer gemotiveerd om te schrijven, omdat voor hen het schrijfdoeel niet altijd duidelijk is en omdat zij veelal slechts negatieve feedback krijgen. Speciaal voor Fries geldt, dat zij over de schrijfdrempel geholpen moeten worden. Daar zijn een aantal oefeningen voor ontwikkeld die in de eerste plaats bedoeld zijn om de leerlingen meer aardigheid in het schrijven te laten ontdekken. Die oefeningen leiden de leerlingen naar het schrijven van vrije teksten, die op hun beurt uitgangspunt kunnen zijn voor het onderwijs in woordenschatuitbreiding, spelling, grammatica en het onderwijs in de taalbeschouwing (Oldenhof 1983). Maar ook het schrijven van gerichte teksten, het traditionele opstel en het vrije verhaal kunnen met behulp van de computer natuurlijk nieuwe impulsen krijgen. De computer zal in het voortgezet onderwijs een steeds grotere plaats innemen, ook bij het talenonderwijs. Maar in plaats van het werken met uitsluitend voorgestructureerde oefeningen en standaard werkvormen *kan de computer voor de verschillende talen ingezet worden op een manier die de leerling daadwerkelijk voorbereidt op zijn toekomstige maatschappelijk functioneren*. Ik zou het typen van vrije en gerichte teksten in verschillende talen willen betitelen als 'normaal-functioneel onderwijs' dat de leerling voorbereidt op het functioneren in een meertalige wereld die voor een deel beheerst wordt door de technologie. Je kunt met andere woorden in het onderwijs best gebruik maken van de verworvenheden van de moderne maatschappij met handhaving van de eigen identiteit, zonder toe te geven aan de (taal-) uniformerende tendensen van de Europese eenwording.

Taal gaat ergens over, ook in het voortgezet onderwijs. Leraren in andere vakken beseffen het niet altijd, maar zij zijn onmisbaar voor de goede beheersing van het Nederlands door de leerlingen; en zij dragen er natuurlijk zeer toe bij, dat het Nederlands bij de leerlingen als standaardtaal functioneert. In Wales wordt op meer dan de helft van alle scholen voor voortgezet onderwijs het Welsh als instructietaal gebruikt bij één of meer vakken, meestal de expressievakken, maar ook wel bij geschiedenis, biologie, natuurkunde en wiskunde. De eindexamenresultaten van de leerlingen zijn er niet minder door (Glyn Lewis 1979, p. 59). In Friesland wordt Fries wel als voertaal gebruikt, maar meestal alleen in de mondelinge sfeer bij expressievakken en gymnastiek. Er zijn geen wettelijke belemmeringen, maar er is ook geen bepaling in de WVO die Fries als voertaal met zoveel woorden toestaat. Behalve emotionele problemen bij leerlingen, ouders en leraren, zijn er wel praktische bezwaren, die wij ook in Wales tegengekomen zijn: de opleiding van de vakleraren heeft meestal in het Nederlands, respektievelijk het Engels plaatsgevonden, waardoor zij de noodzakelijke terminologie in het Fries, respektievelijk het Welsh niet voldoende beheersen.

De taalbeheersing van de leraren is, vooral schriftelijk, net als in het basisonderwijs, onvoldoende. En tenslotte zijn er niet voldoende geschikte leermiddelen. Scholen voor voortgezet onderwijs in Friesland die incidenteel of structureel Fries als voertaal gebruiken bij bijvoorbeeld geschiedenis of biologie, maken veelal gebruik van de leermiddelen die door de schoolbegeleidingsdienst oorspronkelijk voor het basisonderwijs ontworpen zijn. Speciaal voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs is in 1988 een biologieboek in het Fries verschenen, samengesteld door de schrijvers van de methode "De ogen van de natuur": "Fjildgong".

Voor verdere informatie over het hoe en waarom van Fries in het voortgezet onderwijs verwijs ik behalve naar het "Eindrapport van de rijkscommissie Fries in het voortgezet onderwijs" (1984) ook naar het themanummer van het onderwijstijdschrift "De Pompeblêden": "Underweis mei Frysk yn it fuortset ûnderwiis" (Oldenhof 1983) en de voorlichtingsbrochure "Fries in het voortgezet onderwijs: waarom, wie, wat, hoeveel, wanneer en hoe?" (Oldenhof 1986).

Uit het voorgaande kunnen tenminste de volgende conclusies getrokken worden:

1. De algemene doelstelling van de basisvorming kan geformuleerd worden als de voortzetting en vervolmaking van het curriculum van het basisonderwijs, met het oog op een doorgaande en ononderbroken ontwikkeling van de leerling. Het ligt dan ook voor de hand dat bij de vormgeving van de basisvorming op de scholen in de provincie Friesland - niet alleen praktisch, maar ook in de wetgeving - gestreefd wordt naar de vervolmaking van de beheersing van het Nederlands en het Fries, waarvoor in de basisschool de basis is gelegd.
2. Ten behoeve van een echte integratie van de beide vakken is het wenselijk dat de nieuwe lerarenopleiding in de toekomst leraren aflevert die bevoegd zijn voor het onderwijs in beide talen.
3. De nieuwe technologie is ook in het voortgezet onderwijs niet meer weg te denken. Evenals in het basisonderwijs is het in het voortgezet onderwijs zeer van belang daar zowel bij Nederlands, Fries, O.E.T.C., en andere talen verstandig gebruik van te maken voor de eigen doelstellingen.

4. Doelstellingen voor tweetalig onderwijs

In Nederland worden in 1989 door de Minister van Onderwijs bij Wet of bij Algemene Maatregel van Bestuur eindtermen voor het basisonderwijs (dat wil zeggen aan leerlingen van vier tot twaalf jaar) vastgesteld die betrekking hebben op alle verplichte onderdelen van het curriculum. Doelstelling van die operatie is, nu de kleuterschool en de lagere school sinds de wetswijziging van 1985 samengevoegd zijn tot één basisschool, het formuleren van longitudinale leerdoelen voor alle leerlingen van vier tot twaalf jaar.

Eigenlijk wil de rijksoverheid nog verder gaan en longitudinale leerdoelen formuleren voor de gehele leerplichtige leeftijd van vier tot zestien jaar, de zogenaamde Basisvorming. Grondgedachten van die gemeenschappelijke basisvorming voor alle leerlingen van vier tot zestien jaar zijn: het bevorderen van een doorgaande en ononderbroken ontwikkelingslijn, optimale ontplooiingskansen, uitstel van beroepskeuze; en bovendien het verhogen van het algemene onderwijspeil.

Als eenmaal de wijziging van de Wet op het voortgezet onderwijs aangenomen is door het parlement, zullen er ook eindtermen geformuleerd worden voor de veertien verplichte vakken van de Basisvorming (dat wil zeggen het algemene onderwijs aan alle kinderen van twaalf tot vijftien jaar).

De concept-eindtermen voor het basisonderwijs die het Instituut voor de Leerplanontwikkeling SLO in Enschede in opdracht van de Minister ontworpen heeft, zijn voor de leergebieden Nederlands en Fries niet alleen in één document "Eindtermen Nederlands/Fries" gepubliceerd, maar bovendien vrijwel identiek geformuleerd.

De algemene doelstellingen en de eindtermen voor luisteren, spreken, lezen en taalbeschouwing zijn voor Nederlands en Fries identiek. Alleen de eindtermen voor het produktief schriftelijk taalgebruik van het Nederlands liggen op een hoger nivo dan die voor het produktief schriftelijk taalgebruik van het Fries. Dat komt volgens de toelichting van de SLO vooral vanwege het huidige onderwijsaanbod in het basisonderwijs.

Om U een indruk te geven van de formulering van die eindtermen parafraseer ik er drie:

Eén van de algemene doelstellingen formuleert, dat het onderwijs in Nederlands/Fries erop gericht is, dat *leerlingen Nederlands en Fries doelmatig gebruiken in situaties die zich in het dagelijks leven voordoen*. Dit houdt in dat de leerlingen taaluitingen van andere mensen moeten kunnen verstaan en begrijpen; en dat zij hun eigen gedachten en gevoelens op een communicatieve wijze moeten kunnen verwoorden. Daarvoor is het nodig, dat de leerlingen frequent gebruikte woorden correct kunnen spellen en een zin grammaticaal goed kunnen formuleren.

Uit de paragraaf taalbeschouwing komt naar voren, dat van de leerlingen verwacht wordt, dat zij weten dat *talen en taalvarianten met elkaar overeenkomen en van elkaar verschillen*. Dit houdt in, dat zij leren ervaren, dat mensen meertalig kunnen zijn; dat verschillende culturen eigen taalgebruiksregels en afwijkende schriftsystemen kunnen hebben.

Uit deze opsomming moeten wij wel concluderen, dat het taalonderwijs op de basisscholen in Nederland in het algemeen en in de provincie Friesland in het bijzonder er in beginsel op gericht is de leerlingen te begeleiden bij hun ontwikkeling tot tweetalige volwassenen. Het is niet meer de belangrijkste doelstelling om de leerlingen in de eerste plaats goed Nederlands te leren. Tweetaligheid wordt gezien als een belangrijk maatschappelijk gegeven waar het onderwijs een bijdrage toe levert.

Het is de verwachting dat de SLO in 1989 een uitwerking van de eindtermen voor het basisonderwijs in de vorm van voorlichtingsbrochures voor de verschillende leergebieden zal ontwerpen. Met behulp van voorbeelden zullen de verschillende tussenliggende doelen geoperationaliseerd worden. Voor het onderwijs in het Nederlands en in het Fries kan de SLO daarvoor dankbaar gebruik maken van de eigen publicatie "Naar een schoolwerkplan Fries" (Meestringa 1985). Dat is het eindprodukt van het leerplanontwikkelingsproject, dat indertijd op verzoek van de Minister van O. & W. door de SLO is uitgevoerd ten behoeve van de invoering van Fries als gewoon vak in het basisonderwijs. Bovendien kan daarbij geprofiteerd worden van de deskundigheid van de staf Fries van de onderwijsbegeleidingsdienst in Ljouwert. Die dienst heeft inmiddels een dertigjarige praktijkervaring opgebouwd met de verschillende vormen van tweetalig onderwijs in Friesland. Werd aanvankelijk gewerkt vanuit het model van de voorbijgaande tweetaligheid en functioneerde het onderwijs in de moedertaal dus vooral om een betere beheersing van het Standaardnederlands te verwerven, thans zijn de inzichten zover ontwikkeld, dat taalhandhaving en blijvende tweetaligheid de richtinggevende trefwoorden zijn voor de begeleidingsactiviteiten in het basisonderwijs.

Ter afsluiting van deze paragraaf formuleer ik twee aanbevelingen:

1. Door middel van de wetgeving en de eindtermen bevordert de rijksoverheid blijvende tweetaligheid als einddoelstelling van het basisonderwijs. Dat beleid zou logischerwijze doorgetrokken moeten worden naar de Wet op het voortgezet onderwijs en naar de eindtermen voor de basisvorming. Daarbij zou niet alleen naar blijvende tweetaligheid gestreefd moeten worden, maar naar volledige, dat wil zeggen receptieve en produktieve, mondelinge en schriftelijke tweetaligheid.
2. Het beleid ten aanzien van het Onderwijs in de eigen taal en cultuur (O.E.T.C.) zit op het verkeerde spoor. In plaats van terug te gaan naar het model van voorbijgaande tweetaligheid zou niet alleen taalhandhaving einddoelstelling moeten zijn, maar zou bovendien de status van de allochtone minderheidstalen opgekrikt moeten worden door ook de nederlandstalige kinderen deel te laten nemen aan het onderwijs in (één van de) allochtone minderheidstalen. De waarde van intercultureel onderwijs moet ook zichtbaar worden in feitelijke kennis bij alle kinderen van het cultuurgood van de nieuwe Nederlanders.

5. "Moedertaal" in onderwijs en onderzoek.

Uit bovenstaande informatie en redeneringen kan geconcludeerd worden, dat het begrip "moedertaal" in het onderwijs en het onderzoek ten onrechte als vanzelfsprekend samenvalt met het begrip "Standaardnederlands".

In Nederland wordt momenteel door het Cito een groot onderzoek verricht naar de beheersing van het Nederlands door leerlingen van acht en elf jaar als onderdeel van de Periodieke Peiling van het Onderwijs in Nederland (PPON).

De Fryske Akademy heeft samen met de Schoolbegeleidingsdienst in Friesland en de Permanente Kommissje Frysk yn it ûnderwiis (PKF) aan het Cito voorgesteld om dat onderzoek in Friesland te intensiveren en uit te breiden met een onderzoek naar de beheersing van het Fries door friestalige en niet-friestalige leerlingen. Dat verzoek is om financiële redenen niet gehonoreerd. Daarom hebben wij zelf plannen ontwikkeld om bedoeld onderzoek toch uit te voeren.

Ik zou ervoor willen pleiten, dat de onderzoekers van het periodiek peilingsonderzoek de volgende keer ook eens de beheersing van de echte moedertaal van de leerlingen zouden onderzoeken. En daar bedoel ik dan niet alleen Fries mee, maar ook de moedertalen van de allochtone culturele minderheden.

Het is niet alleen uit een oogpunt van wetenschappelijke hygiëne aan te bevelen het begrip "moedertaal" letterlijk te nemen en nauwkeurig te definiëren in relatie tot de begrippen "standaardtaal", "tweede taal" en "vreemde taal". Dat is ook een noodzaak als de didactici en leraren Nederlands echt willen uitgaan van de eigenlijke moedertalige beginsituatie van de leerlingen om hen te begeleiden op hun weg naar een evenwichtige volwassenheid.

Gebruikte literatuur:

Algemene Nederlandse Spraakkunst. Groningen/Leuven, 1984.

Boelens, K., Franstalig lager onderwijs aan engelssprekende kinderen. In: Album Willem Pée. Tongeren, 1973. p. 35-43.

Een boog van woorden tot woorden. Advies over het onderwijs aan leerlingen uit etnische minderheden. Zeist 1988.

Eindrapport van de Rijkscommissie Fries in het voortgezet onderwijs. 's-Gravenhage, 1984.

Fishman, J.A., Bilingual education. An international Sociological Perspective. Rowley (Mass.) 1976 (1977; 2de dr.).

Hagen, A., Standaardtaal & dialectsprekende kinderen. Muiderberg, 1981.

Jelsma, G.H. en A.M.J. Riemersma, Skroei. Bondel oarspronklike jongereinferhalen. Ljouwert, 1987.

Jong, S. de, Objectives of the bilingual schooling in Friesland: Correspondence and deviation between theory and practice. In: Zondag, K. (ed.), Bilingual education in Friesland. Papers read at the International conference on bilingual education, Ljouwert-/Leeuwarden, september 6-10, 1982. Frjentsjer/Franeker, 1982.

Jong, S. de, Het onderwijs in het Fries nader bekeken. 's-Gravenhage, 1986.

Jong, S. de en Th. Meestringa, Het Fries in de basisschool. De grote lijnen in een onderwijsleerplan. Enschede, 1983.

Lewis, E.G., The Welsh language and the system of education. In: Op 'e foareker. Bydragen oer twatalich ûnderwiis. Ljouwert, 1979.

Meestringa, Th., Naar een schoolwerkplan Fries. Eftergrûnen en praktyske oanwizings. Enschede, 1985.

Moedertaaldidactiek. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs. Muiderberg, 1980.

Oldenhof, B., Tema-nûmer Underweis mei Frysk yn it fuortset ûnderwiis. In: De Pompeblêden LIV (1983), nr. 9, p. 171-208.

Oldenhof, B., Fries in het voortgezet onderwijs: waarom, wie, wat, hoeveel, wanneer en hoe? Leeuwarden, 1986.

Riemersma, A.M.J. en W. Wellinga, Hofkesjonge. Blomlêzing foar it fuortset ûnderwiis. Ljouwert, 1984.

Riemersma, A.M.J., Fuortset ûnderwiis. In: Under rjocht. Bydragen oer it Frysk yn it ûnderwiis. Ljouwert, 1987.

Riemersma, A.M.J., Folsleine basisfoarming: memme- en moeder-taalûnderwiis. In: De Pompeblêden LIX (1988), nr. 8, p. 135-137.

Sikma, J. en D. Gorter, European lesser used languages in primary education. An inventory. Ljouwert/Leeuwarden. 1988.

Wierdsma, T. en A.M.J. Riemersma, Fries in het voortgezet onderwijs; over het project Learplannen en learmiddelen foar Frysk yn it fuortset ûnderwiis. In: Spiegel. Tijdschrift voor onderzoek en ontwikkeling op het terrein van de didactiek van het moedertaalonderwijs en van de opleiding tot leraar in de moedertaal. V (1987), nr. 2, p. 93-107.