
Tweetalig moedertaalonderwijs in Friesland

Peter Nieuwenhuijsen

Eerst een korte inleiding tot de situatie die de achtergrond vormt van het thema van dit praatje. In de *Atlas van de Europese talen* (Stevenson 1984) zorgt Friesland ervoor dat er op het plaatje van Nederland iets anders te zien is dan alleen: in Nederland spreekt men Nederlands. Van de 600.000 inwoners van Friesland spreekt iets meer dan de helft ook het Fries. Daarmee is het Fries de grootste minderheidstaal in Nederland, want de aantallen sprekers van allochtone minderheidstalen reiken niet hoger dan 200.000. Het Fries vertoont een grote gelijkenis met het Nederlands, zodat men wel eens de vraag hoort waarom het Fries niet een dialect van het Nederlands heet. Deze vraag heeft inmiddels een andere vraag verdrongen, namelijk óf het Fries een taal is. Dat laatste is eigenlijk niet meer in discussie. Wel veroorzaakte onlangs de dissertatie van Pieter Breuker (1993) enige landelijke opschudding, doordat hij besprak welke factoren het Fries ervan weerhielden uit te groeien tot een volwaardige standaardtaal, zodat ook aan de orde kwam dat het Fries nu in verschillende opzichten vergelijkbaar is met een dialect.

Ongeveer in de tijd dat de Gentse universiteit Nederlandstalig werd, groeide in Friesland het inzicht dat het spreken van Fries op school niet bestraft hoefde te worden. Geleidelijk is de plaats van het Fries op school sindsdien gegroeid en in 1980 is de verplichting ingevoerd om in het basisonderwijs iets aan Fries te doen. In gebieden waar de sprekers van het Fries in de minderheid zijn – de steden, de eilanden en de brede zuidrand van de provincie – kan dit beperkt blijven tot één wekelijkse les als er niets tussenkomt. Op het Friestalige platteland wordt daarentegen het Fries veel als voertaal gebruikt en krijgt de tweetalige school gestalte, overigens zonder dat er veel meer onderwijs óver het Fries wordt gegeven. Heel recent hebben De Jong en Riemersma (1994) opnieuw laten zien dat de beheersing van het Nederlands aan het eind van het basisonderwijs niet geringer is dan in de rest van Nederland. De beheersing van het Fries blijft daarbij in zoverre royaal achter, dat de meeste scholen niet streven naar schriftelijke taalvaardigheid in het Fries. Een belangrijk percentage van de leerkrachten kan daar ook niet voor zorgen, omdat zij zelf het Fries niet kunnen schrijven: de nascholing van de niet-Friestalige leerkrachten was in 1980 beneden peil. Voorheen was na de basisschool voor de meeste leerlingen de Friese koek op, maar op sommige scholen voor voortgezet onderwijs konden ze nog wel Fries krijgen op facultatieve basis.

In 1993 is in Nederland basisvorming ingevoerd voor de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs. De docenten in de veertien verplichte vakken weten veel beter dan voorheen waar het met hun onderwijs naartoe moet, doordat zij

het nu kunnen afleiden van lijsten met doelstellingen – kerndoelen geheten – waaraan landelijke eindtoetsen worden verbonden. In de provincie Friesland is een vijftiende vak verplicht gesteld, Fries. Ook hiervoor is een lijst met kerndoelen vastgesteld, ook hiervoor worden toetsen ontwikkeld door het Cito. Alleen is tot op heden aan de invoering niet de verplichting verbonden ook daadwerkelijk de kerndoelen na te streven. De situatie blijft dus vooralsnog dat de scholen zelf inhoud kunnen geven aan het verplichte vak. Dat doet mij denken aan mijn vroegere hoogleraar Hellinga, die uitlegde dat het Academisch Statuut verlangde dat studenten Nederlands ‘enige kennis van het Gotisch’ zouden bezitten. Daarop nam hij het Gotische Onze Vader eenmaal met ons door en verklaarde dat aan de verplichting van het Statuut was voldaan. In Friesland werd vergelijkenderwijs meer bereikt: bijna alle scholen namen een wekelijks uur Fries op in het rooster van het eerste jaar. Nu we aan het tweede jaar van de basisvorming zijn begonnen, zien we dat Fries voor tweedeklassers weer facultatief wordt aangeboden op een aantal scholen. Daarmee wordt niet voldaan aan de randvoorwaarden die in het leerplan Fries worden gesteld, al wordt een toekomstige realisering niet geblokkeerd.

Dit leerplan voor Fries in de basisvorming is gebaseerd op een visie waarvoor de grondslag was gelegd voordat ik me ermee ging bezighouden. In vier stappen:

- (1) We beschouwen het vak Fries als moedertaalonderwijs waarin plaats is voor FT2-leerders, net als bij Nederlands.
- (2) We geven beide vakken nagenoeg identieke kerndoelen mee, zodat wat ze nastreven maximaal overeenkomt.
- (3) We staan stil bij de voorwaarden waaraan moet worden voldaan om transfer te laten plaatsvinden van de gemeenschappelijke elementen van beide vakken.
- (4) Op die manier hoeft het halen van de kerndoelen in twee talen niet bijzonder veel meer tijd te kosten dan elders het halen van de kerndoelen in één taal.

Waar het om draait, is de vraag of wij in het moedertaalonderwijs een taalafhankelijke component kunnen isoleren en zeggen: dit is wat we de leerlingen eigenlijk willen bijbrengen. Toepassing kan alleen in de betreffende moedertaal, maar er is ook een abstracte, taalafhankelijke boodschap.

Als het antwoord op die vraag negatief zou zijn, zou apart moedertaalonderwijs misschien beter achterwege kunnen blijven. Er is echter juist een groot aantal taalafhankelijke boodschappen denkbaar. Dat geldt duidelijk voor kerndoelen als die over taalverschijnselen, maar ook voor de taalvaardigheidsdoelen.

Kerdoel 1.

De leerlingen kunnen in situaties met een meer formeel karakter aan een dialoog deelnemen met het oog op

- het geven of verkrijgen van de nodige informatie;
- het weergeven van een eigen mening;
- het overhalen van de gesprekspartner tot handelen.

Kenmerkend voor de kerndoelen is een opzettelijke vaagheid aangaande het na te streven niveau, hier tot uitdrukking gebracht in het woord 'deelnemen', dat zich in beginsel ook uitstrekt tot een gesprekspartner die zich beperkt tot wat mimiek of schudden van het hoofd. Het kerndoel heeft dus in de eerste plaats de functie aan te geven dat dialogen een plaats verdienen in het onderwijs. Zou dit er nu toe leiden dat leerlingen eenvoudigweg de opdracht kregen getweeën elkaar wederzijds over te halen tot handelen, dan was naar mijn mening het woord 'onderwijs' niet van toepassing. Voorafgaand aan de oefening door de leerling of erna, eerder nog zowel ervoor als erna, moet dus duidelijk worden welke criteria voor de leraar bepalen of de dialoog goed dan wel slecht verloopt. Deze criteria lopen niet uiteen voor Nederlandstalige en Friestalige dialogen. Daarin is dus de taalafhankelijke component van het taalvaardigheidsonderwijs gelegen: spreeschema's, criteria als 'aandacht' en 'verstaanbaarheid', leesstrategieën, schrijfprocedures enzovoort. Als deze component wordt benadrukt bij oefeningen in het Fries, dan zijn er minder oefeningen in het Nederlands nodig, en omgekeerd. Maar is het mogelijk de leerlingen te laten begrijpen dat de boodschap zowel voor het vak Fries als voor het vak Nederlands geldt? Men hoort immers zo veel van systeemscheiding bij de leerlingen?

We komen zo op het vraagstuk van de transfer, het gebruiken van eerder opgedane ervaringen in andere omstandigheden. Uit onderzoek is de laatste jaren wel wat bekend geworden over transfer-bevorderende factoren. De voornaamste is dat de leerlingen zich zelf bewust zijn van de te transfereren elementen. Voor schoolboeken en docenten brengt dat met zich mee: 'het bewust en opzettelijk expliciteren en abstraheren van kenniselementen en cognitieve vaardigheden' (Simons en Verschaffel 1992). Liefst gaat het bewustzijnsniveau van de leerlingen nog wat verder: zij hebben metacognitieve kennis, dat wil zeggen een notie van wat ze weten en kunnen. Een relaas als dat van Oostdam en Rijlaarsdam op HSN-6 bevestigt mijn indruk dat het schoolboek niet de opdracht vervult hieraan te werken. Ik verwijs naar de structureel verwarrende opzet van schoolboeken. Het is dus de individuele leraar die de leerlingen telkens moet vertellen waar ze eigenlijk mee bezig zijn.

Een andere factor die de kans op transfer beïnvloedt, is de transferafstand. In dit opzicht is het een voordeel dat Fries en Nederlands sterk verwant zijn, maar dit rechtvaardigt niet deze factor verder te negeren. De transferafstand kan verder worden verkleind door bij Fries taken te verrichten die duidelijke gelijkenis vertonen met opdrachten die al bij Nederlands zijn gedaan. Men zou ook kunnen zeggen dat het helpt als de leraar Fries dezelfde is als de leraar Nederlands, wat nogal eens voorkomt, maar dit is misschien toch wat eng gedacht: de leerlingen zullen in zo'n geval wat ze leren over bijvoorbeeld een verslag schrijven, sterk verbinden aan de persoon van die ene leraar, waarna er geen transfer plaatsvindt op het moment dat een leraar geschiedenis of aardrijkskunde om een verslag vraagt.

Transfermogelijkheden maken de kern van de gedachte – in twee talen bereiken wat elders in één taal wordt bereikt zonder daar twee keer zo lang over te doen – in principe reëel. Maar tegenwerpingen zijn zeker op hun plaats. Terechte tegenwerpingen zijn dat er toch ook sterk taalafhankelijke kerndoelen zijn, dat de

meeste tijd tijdens lessen toch onvermijdelijk wordt besteed aan taalafhankelijke activiteiten en dat die tijd er bij Fries niet is, terwijl de tijd die er is, van Nederlands afgaat.

Laat ik op dit laatste punt duidelijkheid verschaffen. Inderdaad is bij de invoering van Fries in de basisvorming bepaald dat dit vak ruimte zou moeten krijgen van Nederlands. Bij het opstellen van het leerplan Fries hadden wij dat gegeven plus de overtuiging dat wij van luchtfietserij zouden worden beschuldigd als wij zouden uitgaan van hoge aantallen uren. Wij meenden met beide benen op de grond te blijven door te kiezen voor een tabel die voor Fries één uur per week uittrok gedurende de gehele basisvorming. In de eerste en tweede klas ging dat uur in onze visie af van de zogenaamde vrije ruimte bij Nederlands, de circa 25% die Nederlands niet aan basisvorming zou besteden. Voor de derde klas deden wij een beroep op de algemene vrije ruimte. Iedereen ziet wel dadelijk dat dit geen grote getallen zijn, maar evident wordt dit pas als je de beschikbare uren gaat verdelen in overeenstemming met de kerndoelen. Dat levert de volgende tabel op:

	%	totaal uren	jaar 1	jaar 2	jaar 3
mondeling	20	24	6	8	10
schrijven	22,5	27	11	7	9
lezen, zakelijk	22,5	27	2	2	2
lezen, fictie			7	7	7
uitbr. ling.comp.	20	24	12	6	6
taal/taalversch.	15	18	2	10	6

Daarin figureren zulke kleine getallen dat men eerder moet denken aan korte cursussen voor volwassenen in een conferentieoord dan aan de onderbouw van het secundair onderwijs. Nu ben ik inderdaad van mening dat in dat secundair onderwijs de inhoudelijke efficiency zou moeten worden vergroot, dat er doelgerichter zou moeten worden gewerkt zonder dat onder het woord 'doel' alleen maar het examen wordt verstaan, maar voor het onderhavige probleem heb ik ook een oplossing achter de hand die minder stoelt op eigen opvattingen.

De basisvorming heeft een algemene strekking, die wordt samengevat in de formule TVS, zij legt de vakken verder een rij van vakspecifieke doelen op, maar daartussenin spelen ook nog vijf algemene vaardigheidseisen een rol, die dus voor alle verplichte vakken gelden. Om ons weer tot één voorbeeld te beperken:

--

De handeling in dit doel heet 'verwoorden'. Andere handelingen in deze doelen zijn formuleren, presenteren, een gesprek voeren, deelnemen aan een discussie

en uitleggen. Kortom, deze algemene doelen illustreren weer eens ondubbelzinnig dat bij alle vakken taalhandelingen worden verricht. De algemene vaardigheidsdoelen specificeren echter niet in welke taal. Een leraar in een vreemde taal kan hierop zijn oog laten vallen, maar zeker zal de leraar Fries dat moeten doen. Een deel van de tijd die zijn leerlingen moeten besteden aan de daadwerkelijke oefening in het gebruik van het Fries, kan worden gevonden bij andere vakken. Ook daarvoor moet aan voorwaarden worden voldaan – zo moet de leraar in dat vak zijn medewerking verlenen –, maar hier liggen grote mogelijkheden.

Behalve het tijdsprobleem is er nog een grote moeilijkheid, waarvan in de praktijk zou moeten blijken of de aangedragen oplossing kans van slagen heeft. Deze bestaat erin dat het aanvangsniveau van de leerlingen meer uiteenloopt dan bij welk ander vak ook. In het voorafgaande is al naar voren gekomen wat daarvan de oorzaak is. Uiteraard heeft elk vak te maken met een verschil in aanleg en motivatie van de leerlingen, we weten ook dat het vak Nederlands worstelt met een instroom van moedertaalsprekers en NT2-leerders. Beide factoren spelen ook bij Fries een rol. Maar daar komt het verschil bovenop dat door het basisonderwijs wordt teweeggebracht. De mate waarin leerlingen worden geconfronteerd met het Fries, is niet alleen in hun dagelijkse omgeving, maar ook op school zeer verschillend. Het voortgezet onderwijs krijgt te maken met leerlingen die al heel aardig Fries kunnen schrijven en met leerlingen die op school niet veel meer hebben gehoord dan een paar liedjes. We hebben bij het schrijven van het leerplan onze hoop erop gevestigd dat 97% van de leerlingen het Fries kan verstaan, zoals bij onderzoek over de gehele populatie van Friesland in 1984 is vastgesteld; meer basisvaardigheden zijn door ons niet voorondersteld.

Valt hiermee te werken, kan misschien zelfs van de nood een deugd gemaakt worden? Onder het kerndoel dat we hebben aangehaald, valt de werkvorm 'vraaggesprek'. Het is verleidelijk de mogelijkheden daarvan aan te grijpen als model voor een oplossing van dit probleem. Immers, bij een vraaggesprek zijn de rollen van de gespreksdeelnemers duidelijk verschillend. Eigenlijk is er – gegeven een tweetal deelnemers – maar één spreker. De andere rol kan heel beperkt zijn: vragen die tevoren opgesteld zijn, non-verbale blijken van aandacht, dóórvragen in de vorm van herhalingen van wat de spreker gezegd heeft. Een interviewer die zich hiertoe beperkt, is niet bij voorbaat mislukt, al geef ik toe dat enkele spontane reacties zullen bijdragen tot de kwaliteit van het geheel. Niettemin is het heel duidelijk: de rol van interviewer is geschikt voor een leerling die in de voertaal van het interview niet zo goed uit de voeten kan, de rol van geïnterviewde is op het lijf geschreven van een moedertaalspreker.

Laten we een werkvorm bespreken waarbij een iets hoger niveau van taalbeheersing wordt gevergd van de FT2-leerling. Er wordt een debat georganiseerd. Ter voorbereiding hebben de leerlingen enkele Friese stukken gelezen over bijvoorbeeld dierenmishandeling. Er is een discussie-onderwerp: het doden van roofvogels. Twee ploegjes leerlingen moeten het tegen elkaar opnemen. Dan is de eerste discussieronde voor een lid van de ploeg dat niet goed met het Fries overweg kan; die heeft thuis en met de hulp van de ander(en) een standpunt met toelichting in elkaar gezet. Voor het deel van de discussie waarin moet worden ingegaan op wat de tegenpartij zegt, zijn de moedertaalsprekers geschikter.

Terwijl leraren FT2-leerlingen snel naast elkaar zetten, blijkt een indeling waarbij ze juist gekoppeld worden aan FT1-leerlingen, een veel betere mogelijkheid om het onderwijs te doen voortgaan in moeilijke omstandigheden. Overigens, als we van het debat van zoëven een verslag laten maken, dat becommentarieerd en herschreven wordt, dan blijkt bij het nalopen van de kerndoelen dat er aan een flink aantal tegelijk is gewerkt. Er is nu immers gelezen, gesproken, geluisterd en geschreven. Vervangen we het discussie-onderwerp door iets dat met tweetaaligheid te maken heeft, dan betrekken we ook de kerndoelen erbij uit de sfeer van 'taal en taalverschijnselen'. We werken zo aan de efficiency, noodzakelijk vanwege het nijpende gebrek aan tijd.

Als ik op het voorafgaande terugblik, valt mij vooral het succes op van de formule TVS. Dat is ook interessant voor de leraar Nederlands. Ik wil er enkele overwegingen aan vastknopen.

Benadrukt is dat we moeten zorgen voor transferabiliteit. Dat is ook het geval als we niet een collega Fries hebben. We moeten immers bereiken dat de leerlingen goede stukken schrijven voor economie en godsdienst en later tijdens hun studie en beroepsuitoefening. We zijn er immers niet op uit dat ze alleen voor ons een keer een goed stuk schrijven. Zorgen voor transferabiliteit is het verleggen van de prioriteit van de oefenfase naar de meer abstracte elementen van het onderwijs: hierboven de taalonafhankelijke criteria waaraan taalhandelingen moeten voldoen.

Als we dat doen, wordt de verleiding groot om veel meer van het taalgebruik van de leerlingen als oefeningen te beschouwen. Die zoëven genoemde stukken voor economie en godsdienst, moeten die zich geheel aan onze greep onttrekken? Nu ja, we kunnen natuurlijk niet alle taalhandelingen elders op school persoonlijk begeleiden. Maar er zou op school ruimte kunnen worden geschapen voor een taalbeleid. Daar zullen degenen op aandringen die zich bezighouden met de problematiek van NT2-leerlingen en degenen die geïnteresseerd zijn in de consequenties voor de school van meertaligheid in de maatschappij rondom de school, zoals de docent Fries. Maar daarin kan ook ruimte worden gegeven voor de consequenties van het feit dat alle onderwijs zich voltrekt in taal.

Kijken we nogmaals naar de situatie van het vak Fries, dan worden we getroffen door de noodzaak uitermate efficiënt te werk te gaan, wat op zichzelf geen ondeugd is. Verbinden we dat aan de gedachte die ik zojuist ontwikkeld heb. Die luidt dat de leraar Nederlands prioriteit geeft aan de taalonafhankelijke elementen van het taalgebruik. De verantwoordelijkheid voor de toepassing ervan deelt hij met collega's. Dan zal blijken dat die geprioriteerde elementen op zichzelf, mits efficiënt onderwezen, in een overzichtelijke tijdsperiode passen. In de lessen Nederlands ontstaat zo ruimte voor andere aspecten van het vak: taalverschijnselen, literatuur, linguïstische competentie.

Literatuur

- Breuker, Pieter, *Noarmaspekten fan it hjoeddeiske Frysk*, Stifting FFYRUG, Groningen 1993. Proefschrift Groningen.
- Jong, Sikko de, en Alex M.J. Riemersma, *Taalpeiling yn Fryslân, onderzoek naar de beheersing van het Fries en het Nederlands aan het einde van de basisschool*, Fryske Akademy, Ljouwert 1994. Proefschrift Tilburg.
- Simons, P.R.J. en L. Verschaffel, *Transfer: onderzoek en onderwijs*, in: *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 17 (1992), blz. 1-16.
- Stevenson, Victor, (red.), *Atlas van de Europese talen*, Het Spectrum, Utrecht/Antwerpen 1984.