Fries aan bod

Leerplan Fries voor het Primair Onderwijs

oktober 2005

Colofon

Redactie	**Anita Oosterloo en Harry Paus**
Teksten	**De tekst van deze uitgave is tot stand gekomen met bijdragen van en onder gezamenlijke verantwoordelijkheid van de ontwikkelgroep Leerplan Fries in het Primair Onderwijs:** **Jelle Bangma (CEDIN)** **Yvonne Dijkstra (CHN)** **Eelke Goodijk (CEDIN)** **Anita Oosterloo (SLO)** **Harry Paus (SLO)** **Piet Rodenhuis (NHL)** **Albert Walsweer (ECNO)** **Jehannes Ytsma (Fryske Akademy)**
Adviezen	**Theun Meestringa (SLO)**
Secretariële ondersteuning	**Mea Leussink**
Vertaling	**Hedwig de Roos**
Fotografie	**Taalsintrum Frysk, met dank aan basisschool 'It Fûnemint' uit Wommels**
Productie	**Theo van Leeuwen**
Grafisch ontwerp	**Plein Publiek, atelier voor grafisch ontwerp, Nijmegen**
Druk	**DeltaHage, Den Haag**

Deze uitgave is mede mogelijk gemaakt door een financiële bijdrage van de Provincie Fryslân.

De volledige versie van **Fries aan bod** is te downloaden van www.taalsite.nl ('bibliotheek' kiezen).

Besteladres

SLO, Stichting Leerplanontwikkeling
Afdeling Verkoop
Postbus 2041
7500 CA Enschede
Telefoon 053 484 03 05
Internet http://catalogus.slo.nl
E-mail verkoop@slo.nl

AN 1.135.8488
isbn 90 329 2222 X

© **2005 Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede**
Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautoriseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

Voorwoord

Het Ministerie van OCW vroeg in 2003 aan de SLO om voor het vak Fries een leerplan te ontwikkelen voor het Primair Onderwijs[1]. In het najaar van 2003 stelde de SLO in nauwe samenwerking met de Provincie een Stuurgroep aan, die onder voorzitterschap van Dr. Th. Willemsen in de loop van 2004 de ontwikkeling van het leerplan zou begeleiden. De Stuurgroep richtte een ontwikkelgroep op, die in 2004 van start ging. Van de ontwikkelgroep maakten deel uit: Jelle Bangma (CEDIN), Yvonne Dijkstra (CHN), Eelke Goodijk (CEDIN), Anita Oosterloo (SLO), Harry Paus (SLO), Piet Rodenhuis (NHL), Albert Walsweer (ECNO), Jehannes Ytsma (Fryske Akademy). De ontwikkelgroep kreeg uitvoerige adviezen van Theun Meestringa.
Het leerplan Fries past in een al oude traditie: in de vroege jaren tachtig van de vorige eeuw werd, mede ter voorbereiding van de basisschool, een leerplan Fries ontwikkeld vanuit de SLO. Theun Meestringa en Sikko de Jong waren er de voortrekkers van.

Ik hoop dat dit leerplan een impuls kan geven tot de verdere ontwikkeling van de kwaliteit van het aanbod Fries op Friese scholen en dat er tevens een positief effect van uit kan gaan voor het algemene aanbod op de Friese basisscholen.

Ir. R. van de Vorle
afdelingsmanager PSN

[1] Het Ministerie deed dit naar aanleiding van een inspectierapport van februari 2001. In dat rapport **Het onderwijs in het Fries op de basisscholen in Fryslân** werd geconcludeerd dat er geen taalbeleid is ontwikkeld door scholen, dat het leerstofaanbod niet voldoet aan de kerndoelen en dat de lessen van leraren in didactisch opzicht niet sterk zijn. Differentiatie wordt nauwelijks toegepast en ook hebben observaties van de inspectie geleerd dat het begrip transfer weinig wordt gebruikt. Aan de SLO werd gevraagd om voor het vak Fries een leerplan te ontwikkelen waarin tevens handvatten worden geboden om tegemoet te komen aan de door de inspectie geconstateerde tekortkomingen.

Inhoud

2 Colofon

3 Voorwoord

8 Inleiding

11 **1** **De rol van het Fries in het dagelijks leven en in het onderwijs**

12 1.1 Fries in het dagelijks leven

18 1.2 Fries op school

28 1.3 Perspectieven voor het leerplan

29 Kijkpunten

33 **2** **Modellen en principes van tweetalig onderwijs**

34 2.1 Modellen voor tweetalig onderwijs

42 2.2 Principes voor succesvol tweetalig onderwijs

47 Kijkpunten

51 **3** **Wat gaan ze leren en hoe?**

52 3.1 Wat zijn kerndoelen?

54 3.2 Scholen krijgen meer te vertellen

55 3.3 Een gedifferentieerd aanbod

57 3.4 Van kerndoelen naar tussendoelen en leerlijnen

59 3.5 Kerndoel 1: Attitude

63 3.6 Kerndoel 2: Luisteren

68 3.7 Kerndoel 3: Spreken

75 3.8 Kerndoel 4: Lezen

79 3.9 Kerndoel 5: Schrijven

86 3.10 Kerndoel 6: Taalbeschouwing, waaronder strategieën

88 3.11 Vormgeven aan Fries

91 Kijkpunten

95 4 Taalbeleid
96 4.1 Wat is taalbeleid?
103 4.2 Volgens welke fasen verloopt taalbeleid?
107 4.3 Wie is verantwoordelijk voor het taalbeleid?
108 4.4 Tot slot
109 Kijkpunten

112 Literatuurlijst

119 Bijlage: Tussendoelen en leerlijnen Fries

Inleiding

Binnenkort worden de nieuwe kerndoelen Fries voor het Primair Onderwijs ingevoerd. Deze zijn via een aantal inspraakrondes in Fryslân tot stand gekomen. Dit leerplan is ontwikkeld vanuit deze nieuwe kerndoelen. Het wil scholen handvatten bieden bij de vormgeving van Fries in het onderwijs en het wil tevens een impuls geven aan de ontwikkeling van taalbeleid dat leidt tot een hogere kwaliteit van het (taal)onderwijs in het algemeen.
Het boek is in de eerste plaats geschreven voor leraren Primair Onderwijs in Fryslân. Zij zijn het die in hoge mate de kwaliteit bepalen van het aanbod. In de tweede plaats zien we als doelgroep ieder die direct verantwoordelijk is voor het taalbeleid van scholen: met name de directie, de taalcoördinator, de intern begeleider en het bovenschools management. In de derde plaats richten we ons op degenen die basisschoolleraar willen worden in Fryslân: studenten van de beide Pabo's in Fryslân: de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden en de Christelijke Hogeschool Nederland. Ten slotte denken we dat het boek informatief is voor allen die verder een rol spelen bij de vormgeving van het basisonderwijs, met name de onderwijsadviseurs.

Het boek bestaat uit vier hoofdstukken. In het eerste hoofdstuk geven we een beschrijving van de positie van Fries in Fryslân en de consequenties daarvan voor het onderwijs.

Het tweede hoofdstuk geeft een beeld van principes van tweetalig onderwijs. We begeven ons in de – omvangrijke – literatuur over dit onderwerp en bekijken vanuit een ideale situatie wat de mogelijkheden voor tweetalig onderwijs in Fryslân zouden kunnen zijn.

Het derde hoofdstuk vormt de kern van dit boek. Het begint met een korte beschouwing over de nieuwe kerndoelen. Daarover is in de loop van 2005 heel wat discussie geweest. Vervolgens worden de kerndoelen vertaald naar tussendoelen en leerlijnen. We geven aan hoe de leerstof die wordt geïmpliceerd in de kerndoelen, wordt 'verkaveld' over de verschillende groepen (groep 1/2, 3/4, 5/6 en 7/8). Steeds geven we daarbij aan welke activiteiten de kinderen ondernemen en wat de leraar doet. Dit hoofdstuk lezend krijgt de leraar een beeld van de mogelijkheden van zijn onderwijsaanbod Fries als hij wil uitgaan van de nieuwe kerndoelen.

Scholen worden geleidelijk autonomer; ze krijgen zelf meer te vertellen over de verdeling van middelen, en ook over de onderwijsinhouden. Het aantal regels vanuit het Ministerie wordt minder en scholen moeten zelf verantwoording afleggen van de keuzes die ze maken. Een van de aspecten waarvoor scholen zich moeten verantwoorden, is het taalbeleid. Wat zijn de belangrijkste keuzes? Hoe verhoudt Fries zich tot Nederlands? Hoe is het taalonderwijs georganiseerd? Welke transfer is mogelijk tussen de talen en hoe kunnen leerlingen daarbij voordeel opdoen? Dat zijn vragen die in een goed taalbeleidsplan aan de orde gesteld worden. De school krijgt in hoofdstuk 4 handvatten aangeboden om tot zo'n taalbeleidsplan te komen. Dit deel van het boek is vooral geschreven voor taalcoördinatoren en anderen die direct verantwoordelijk zijn voor de ontwikkeling van taalbeleid (directies, intern begeleiders).

Elk hoofdstuk wordt afgesloten met een aantal kijkpunten. Schoolteams kunnen deze gebruiken bij het maken van een analyse van de schoolsituatie. De informatie die het bespreken van de kijkpunten oplevert, kunnen input vormen voor het ontwikkelen van taalbeleid.
Bovendien kunnen de kijkpunten handvatten opleveren voor het verwerken van de tekst, bijvoorbeeld door Pabostudenten.

In het boek worden veel begrippen gebruikt die niet alle worden gedefinieerd. We verwijzen de lezer voor omschrijvingen van begrippen op het gebied van taal en taalonderwijs naar het lexicon van de taalsite (www.taalsite.nl).

Ter wille van de leesbaarheid hebben we ervoor gekozen om consequent te spreken over de 'leraar' en naar de leraar te verwijzen met 'hij'.

Schrijven betekent keuzes maken. De ontwikkelgroep Leerplan Fries in het Primair Onderwijs heeft die keuzes moeten maken, op tal van punten. Soms waren die lastig. Hoeveel aandacht willen we besteden aan het toetsen en observeren van het taalgedrag van kinderen? Wat nemen we op over inhouden en didactiek van Friese spelling? Maar ook: Hoe kun je als leraar nu in een heterogene groep differentiëren in je aanbod voor Fries? Discussies over dit soort kwesties hebben ons als ontwikkelgroep eens te meer duidelijk gemaakt dat werken aan Fries in het Primair Onderwijs niet iets is waarvan je even in een boek alles kunt opschrijven. Fries hoort een

blijvend aandachtspunt te zijn, van allerlei instanties en in de eerste plaats van elke basisschool in Fryslân. We hopen van harte dat we door deze uitgave een positieve impuls hebben gegeven aan de kwaliteit van Fries op de basisschool en aan de kwaliteit van het onderwijs op de basisschool in Fryslân in het algemeen.

1
De rol van het Fries in het dagelijks leven en in het onderwijs

Als het gaat om de overdracht van het Fries wordt aan het onderwijs een grote rol toegekend. Daarom beschrijven we in dit eerste hoofdstuk de stand van zaken met betrekking tot de positie van het Fries in het onderwijs. Hoe zag en ziet het beleid eruit? Wat voor rol speelde en speelt het Fries op de scholen?

Beleid en onderwijspraktijk staan niet op zichzelf. Het gebruik van het Fries in het onderwijs maakt deel uit van het gebruik van het Fries in het dagelijks leven. Daarom beginnen we dit hoofdstuk met een beschrijving van de rol die het Fries speelde en speelt in het dagelijks leven in Fryslân. Aan het eind van dit hoofdstuk geven we aan wat voor consequenties deze beschrijving heeft voor het onderwijs Fries.

We sluiten af met een aantal kijkpunten.

1.1 Fries in het dagelijks leven

Gebruik van het Fries

In de bundel **Snikken en Grimlachjes** (1867) schrijft Piet Paaltjens in zijn gedicht **De Friesche poëet**:

> Wat al waatren rolden grimmig
> Uw vernederde terpen voorbij,
> Sinds in eigen taal uw kindren
> Konden zeggen: "wij, Friezen, zijn vrij!"
>
> **Naar ploeg en koestal vluchtte**
> **Uw taal**, eenmaal Holland's schrik,
> Om uw steden te zien verzinken
> In allerlei vreemde kwik.

De gecursiveerde regels van deze romantische dichter inspireerden Oebele Vries tot de titel van zijn boek over de verdringing van het Fries als schrijftaal door het Nederlands (Vries, 1993). Het gaat dan om de periode tot 1580. Recentelijk troffen we de dichtregels weer aan in een ingezonden brief in het **Friesch Dagblad**. Deze keer betrof het de angst voor de teloorgang van het Fries door nieuwe kerndoelen voor het basisonderwijs.
Is het Fries inderdaad een taal geworden die vooral achter de ploeg en in de stal gebruikt wordt, zoals Piet Paaltjens beschreef? Hieronder een historisch overzicht.

De oudste Friese teksten zijn enkele runeninscripties uit het Noord-Nederlandse kustgebied. Zij dateren uit de 3e tot de 8e eeuw. Op basis van bepaalde kenmerken worden ze door taalkundigen als (Anglo-)Fries bestempeld. Het gaat om enkele bezweringsformules, bezitsmarkeringen en persoonsnamen. In vroegmiddeleeuwse Latijnse, Frankische of Angelsaksische teksten staan hier en daar enkele namen of begrippen ingevoegd die als Fries te herkennen zijn, maar uitgebreid tekstmateriaal is niet overgeleverd. We kennen wel de naam van een bard uit de 8e eeuw, Bernlef, die rond Usquert bekendheid genoot omdat hij over de helden en voorvaderen van zijn volk zo mooi kon zingen. Hij zal dat in de volkstaal, het Fries, hebben gedaan.

Taxushoutje met runen uit de terp (wierde) van Westeremden, Groningen. Tekst: **op hæmu jibada æmluth: iwi ok up duna [a]le wimœd æh thusa** wat kan worden vertaald met 'op de boerderij (heem) blijft voorspoed; laat het groeien bij de ijf (taxus) op de terp; dit is (eigendom) van Wimoed'.

Groninger Museum (Westeremden B, GM 1918-XI-1). Foto: **John Stoel**

Tot 1550 spreken we van Oud-Fries. Vanaf de 13e eeuw zijn verschillende, voornamelijk juridische teksten en oorkonden overgeleverd, waarvan er sommige terug lijken te gaan op oudere voorgangers. Blijkbaar was het Fries al die tijd de taal van bestuur, administratie en rechtspraak in het gebied tussen Vlie en Weser[1]. Na 1450 kalft die positie in de Groninger Ommelanden en in Ost-Friesland snel af. Rond 1550 is de invloed van niet-Friese ambtenaren ook in Fryslân zo groot geworden dat de meeste teksten daarna niet meer in het Fries geschreven worden. Het Fries blijft nog slechts als spreektaal bestaan.

Van 1550-1800 spreken we van het Mid-Fries. De periode valt min of meer samen met de ontwikkeling dat steeds bredere groepen in de samenleving toegang krijgen tot (lager) onderwijs. Onder invloed van de hervormde kerk en een steeds centralistischer overheid was echter het Nederlands ook de taal van de school geworden. In het Fries verdwijnen de naamvallen, het vocaalsysteem 'vervlakt' en de invloed van het Nederlands is groot. Schriftelijke taaluitingen zijn er nog wel, maar slechts incidenteel: gelegenheidspoëzie, opgetekende volksrijmpjes en zegswijzen, wat woordenlijsten en een enkel toneelstuk. Eén schrijver steekt er bovenuit: Gysbert Japicx (1603-1666) uit Bolsward, die zich kan meten met de Renaissancedichters die dan in West-Europa de toon zetten. Hij heeft echter nauwelijks navolgers en zo blijft het Fries voorlopig verstoken van een eigen renaissance als literaire (schrijf)taal.

[1] Bremmer (2004) beschrijft in **Hir is eskriven** dat we in plaats van 'al die tijd' uit moeten gaan van 'vanaf die tijd'.

Na 1800 wordt het Fries 'herontdekt', deels onder invloed van de Romantiek, waarin veel aandacht was voor volkstaal en volkscultuur, het oorspronkelijke en het pastorale. Ook uit geleerde kring ontstaat belangstelling voor het Fries, en onder hun invloed ontstaat de behoefte aan nieuwe taaluitingen volgens de dan heersende mode. De gebroeders Eeltsje (1797-1858), Tsjalling (1792-1852) en Joost Halbertsma (1789-1869) vinden een groot lezerspubliek met hun vertellingen en rijmpjes, en zij krijgen navolgers.

De taalfase van het Nieuw-Fries, die in deze periode begint, valt ook samen met gericht, modern taalwetenschappelijk onderzoek naar het Fries. Uit de 19e eeuw stammen de eerste Friese grammatica (1825, door de Deense taalkundige Rasmus Rask, Nederlandse vertaling 1832) en pogingen om te komen tot een gestandaardiseerde Friese orthografie (1879). Er ontstaan literaire genootschappen en de Friese literatuur beleeft haar wedergeboorte, al draagt ze dan ook sterk het karakter van een **Heimatliteratur**. In de vroege twintigste eeuw neemt een nieuwe generatie het vaandel over. De **Jongfryske Mienskip** , opgericht 1915 door Douwe Kalma (1896-1953), zoekt aansluiting bij de 'echte' literatuur en uitgevers verkennen de nieuwe markt. De bestudering van het Fries in academische kring, een toename van het aantal Friestalige publicaties en een groeiende belangstelling voor het Frysk-eigene leiden tot de wens van onderwijs in het Fries. In 1907 mag er op de lagere scholen Fries worden gegeven, zij het buiten het officiële lesprogramma om. De vooroorlogse periode laat ook het begin zien van een Friese Beweging, gevolgd door een provinciale taalpolitiek, waarmee het Fries voorzichtig enig terrein in het publieke domein terugwint die het 400 jaar daarvoor was kwijtgeraakt. In 1937 mag het Fries voor het eerst (facultatief) als schoolvak worden onderwezen.

Na de Tweede Wereldoorlog wordt de roep om een grotere plaats voor het Fries in bestuur, rechtspraak, kerk en onderwijs sterker. Het proces voltrekt zich met horten en stoten. In 1951 is er zelfs een gewelddadig opstootje met de positie van het Fries in de rechtszaal als inzet. Het leidt ertoe dat er vanaf 1953 een officieel Haags standpunt van kracht wordt over het gebruik van het Fries in het rechtsverkeer, in 1956 gevolgd door wettelijke regels. In 1955 wordt het Fries als voertaal toegestaan op basisscholen (wet-Cals) en komt er een MO-akte Fries.

De jaren zestig zorgen voor een verdere emancipatie van het Fries, onder andere door de keuze van Provinciale Staten voor de gelijkwaardigheid en gelijkberechtiging van het Fries en het Nederlands in Fryslân. In 1980 wordt Fries een verplicht vak op de basisscholen in Fryslân en vanaf 1993 moet het vak ook verplicht worden aangeboden in het voortgezet onderwijs. Ook in het bestuurlijk verkeer tussen burgers en (provinciale en gemeentelijke) overheden heeft het Fries een officiële en beschermde positie gekregen. In 1995 en 1998 zijn hiervoor regelingen in werking getreden. Op 1 maart 1998 is een internationaal verdrag geratificeerd, waarin Nederland zich verplicht tot bescherming van het Fries als minderheidstaal in verschillende domeinen: het Europees Handvest voor Regionale of Minderheidstalen. Nederland heeft hierbij maatregelen onderschreven voor het bevorderen van het Fries in het onderwijs, de rechtspraak, het bestuur, de media, kunst en cultuur, zorg en economie.

Taalsociologisch onderzoek

Het eerste grote taalsociologische onderzoek in Fryslân dateert uit 1967 (Pietersen, 1969). Hierin werden leesgewoonten, leesvoorkeuren, taalgedrag en taalattitude onderzocht. Later, in 1980, is dit onderzoek in veel uitgebreidere vorm herhaald (Gorter e.a., 1984). Dan blijkt dat bijna driekwart van de bevolking in Fryslân in staat is Fries te spreken. Gemiddeld zo'n 12% blijkt het Fries echter niet door te geven aan de kinderen. Het Fries heeft een sterke positie in de domeinen 'thuis', 'buurt', 'familie en vrienden'. Wanneer zich in deze domeinen gemengdtalige situaties voordoen, wordt er meestal overgeschakeld van het Fries op het Nederlands. Fries wordt ook gebruikt op het werk en in het openbaar leven. Worden situaties formeler, of spreekt men tegen sociaal hogergeplaatsten, dan neemt het percentage dat Fries spreekt af. In de domeinen 'kerk', 'media' en 'politiek' is het aandeel Fries gering. In het onderwijs is er vergeleken met 1967 een verschuiving te zien wat de omgangstaal betreft: er zijn meer kinderen die in plaats van uitsluitend Fries nu naast het Fries ook Nederlands gebruiken. Een van de conclusies is dat er twee belangrijke tendensen onderscheiden kunnen worden: aan de ene kant een bescheiden proces van verfriesing, met als gevolg dat er een beetje Fries gekomen is in die domeinen waar het eerder nog minder voorkwam. En aan de andere kant een veel sterker proces van vernederlandsing, met als gevolg dat het Nederlands op veel grotere schaal en veel dieper in alle domeinen is doorgedrongen.

In 1993 vond er opnieuw een groot onderzoek plaats: **Taal yn Fryslân op 'e nij besjoen** (Gorter en Jonkman, 1995). De twee tendensen uit het vorige rapport, blijken niet zo sterk doorgewerkt te hebben als men had verwacht; het gebruik van het Fries blijkt vrij stabiel gebleven, zowel in informele als in formele domeinen. Het volgen van Friestalige audio-visuele media is vergeleken met het vorige onderzoek toegenomen.

De periode van 1967 – 1994 samengevat:

	1967	**1980**	**1994**
verstaan	97,2	95,3	94,3
spreken	84,9	73,4	74,0
lezen	68,9	64,9	64,5
schrijven	11,5	10,6	17,0

Bron: **Gorter en Jonkman**, 1995, p. 8

Recentelijk is in opdracht van Omrop Fryslân een onderzoek naar de overdracht van het Fries gedaan (Foekema, 2004). Dit onderzoek moest antwoord geven op de vraag of en waarom kinderen tegenwoordig minder Fries gebruiken dan voorheen. De onderzoeksgroep bestond uit ouders met kinderen t/m 12 jaar en stellen t/m 35 jaar zonder kinderen.
Kinderen blijken nu minder Fries te spreken dan een generatie geleden[1].
Bijna alle bevraagde ouders kunnen het Fries verstaan (96%). Ongeveer tweederde kan minimaal 'vrij makkelijk' Fries spreken. Toch blijken niet alle partners, die beide het Fries beheersen, onderling Fries te spreken. (Bij 30% van de stellen zijn beide partners Friestalig.) Maar wanneer ouders wel Fries met elkaar spreken, doen ze dat meestal ook met de kinderen en de kinderen met hen. Gebrekkige overdracht van het Fries van ouders op kinderen is dus maar in beperkte mate het geval.
Zodra één van beide partners niet Friestalig is, wordt de voertaal thuis bijna altijd automatisch Nederlands. De voertaal wordt ook vaak Nederlands op het moment dat Fries sprekende kinderen in contact komen met andere kinderen en er iemand in de groep is die geen Fries spreekt.

[1] Die 'generatie geleden' bestaat dus uit de genoemde groep respondenten, die zelf hebben aangegeven of en wanneer zij vroeger zelf Fries spraken.

De meerderheid van de bevraagde stellen vindt het Fries belangrijk. Een ruime meerderheid (85%) zou het (erg) jammer vinden wanneer het Fries zou verdwijnen. Ook Gorter en Jonkman (1995) concluderen dat de basishouding ten opzichte van het Fries positief is. Het maakt echter wel verschil waarvoor, wanneer en in welke mate het Fries gebruikt wordt. Zo vindt bijvoorbeeld eenderde het Fries niet geschikt als taal voor wetenschap en techniek, en bijna de helft vindt dat een Friestalige brief aan de gemeente niet in het Fries beantwoord hoeft te worden. Ook komt naar voren dat men in eerste instantie positief oordeelt over tweetalig onderwijs met een evenredige verdeling tussen Fries en Nederlands. Maar zodra het gaat om een grootschalige, concrete uitwerking hiervan, is er minder draagvlak.

Ploeg en koestal?

Vooral in de loop van de vorige eeuw heeft het Fries een steviger positie gekregen. Het Fries is niet een taal die vooral achter de ploeg en in de stal wordt gebruikt. Ook in andere domeinen wordt het Fries gebruikt, bijvoorbeeld in het onderwijs. Het proces van bescheiden verfriesing en sterke vernederlandsing dat in 1984 geconstateerd werd, lijkt in 1995 gestabiliseerd, zoals we eerder opmerkten.
Het grootste deel van de Friese bevolking vindt het Fries belangrijk. Aan het onderwijs wordt in de overdracht van het Fries een belangrijke rol toegedicht. In de volgende paragraaf zullen we verder ingaan op die rol van het onderwijs. Wat zijn motieven (geweest) om aandacht te besteden aan het Fries op school? Hoe krijgt dit gestalte in de praktijk?

1.2 Fries op school

Beweegredenen

Er zijn verschillende beweegredenen denkbaar om Fries een plaats te geven in het onderwijs:

Pedagogisch-didactische argumenten

Kinderen moeten hun moedertaal kunnen blijven ontwikkelen. Dat geldt voor kinderen die het Nederlands als eerste taal hebben en ook voor kinderen die het Fries als moedertaal hebben. Die taalontwikkeling beperkt zich niet alleen tot de mondelinge taalvaardigheid; ook het ontwikkelen van schriftelijke taalvaardigheden behoort daartoe. Bovendien heeft een goede beheersing van de moedertaal een positief effect op taalvaardigheidsontwikkeling in de tweede taal (zie ook Hoofdstuk 2). Voor niet-Friestalige kinderen gelden bovenstaande argumenten niet. Echter: ook voor hen kan aandacht voor het Fries op school een positief effect hebben: ze kunnen tweetalig worden. En tweetaligheid heeft onder andere een positieve invloed op het cognitief functioneren.

Wanneer er Fries op school gebruikt wordt, kan dit voor Friestalige kinderen ook dienen om de kloof tussen school- en thuistaal te overbruggen.

Cultureel-maatschappelijke argumenten

Fryslân is een tweetalige provincie: typerend voor de Friese cultuur is dat er twee talen gebruikt worden. Beheersing van het Fries is nuttig voor het maatschappelijk functioneren, bijvoorbeeld in alledaagse contacten met leeftijdsgenoten, familie, in de buurt, en ook later in het werkzame leven (denk aan gezondheidszorg, dienstverlening, media, overheid).

Wanneer kinderen op school ook in aanraking komen met Fries kunnen zij kennisnemen van en deelnemen aan deze tweetalige cultuur in Fryslân. Het onderwijs heeft een belangrijke functie in die cultuuroverdracht.

Taalpolitieke argumenten

Aandacht voor het Fries in het onderwijs kan ook te maken hebben met het streven de Friese taal te behouden. Het Nederlands heeft in het algemeen een hogere status dan het Fries en het wordt in alle domeinen gebruikt. Het Nederlands heeft dus veel invloed, waardoor het gebruik van het Fries in het gedrang kan komen en de positie van het Fries wordt bedreigd. Wanneer steeds minder kinderen Fries leren, zal dit de positie

van het Fries verzwakken. Wanneer er Fries op school geleerd wordt, kan dit ook zijn om een bijdrage te leveren aan het versterken van de positie van het Fries.

Deze onderscheiden motieven speelden en spelen alle een rol bij het ontwikkelen van beleid en het uitvoeren ervan in de praktijk, waarbij er in de loop der tijd wel sprake is van accentverschillen. In discussies over beleid ten aanzien van het Fries in het onderwijs lopen de genoemde motieven vaak door elkaar.

Ontwikkelingen in het overheidsbeleid

Aanvankelijk was Fries alleen de omgangstaal op school. De voertaal/instructietaal was Nederlands. In een onderwijsalmanak van 1816 staat het advies aan onderwijzers 'om toch vooral het vriesch boers niet te gedogen' (Boelens e.a., 1981, p. 118). Achterliggende gedachte was dat het gebruik van het Fries schadelijk was voor het leren van het Nederlands. Kinderen werden dus volledig ondergedompeld in het Nederlands, een taal die voor de meeste kinderen niet de moedertaal was. Het beleid was niet gericht op tweetaligheid.

In 1907 gaven de Provinciale Staten voor het eerst subsidie om buiten schooltijd Friese les mogelijk te maken. Dertig jaar later mag het Fries onder schooltijd voorkomen. Niet als apart vak, niet als voertaal, maar als klein onderdeel van taalonderwijs in het Nederlands: 'Daar waar naast het Nederlands een streektaal in levend gebruik is, kan onder lezen en Nederlandse taal enige kennis van die streektaal begrepen zijn'. Kinderen in Fryslân worden dan nog steeds ondergedompeld in het Nederlands, waarbij de aandacht die er in het taalonderwijs mag zijn voor het Fries, duidt op een lichte vorm van een transitieaanpak (zie Hoofdstuk 2). Het beleid is hiermee gericht op (in feite) eentaligheid (zie schema p. 36).

In 1955 kwam er, onder invloed van de emancipatorische beweging begin jaren '50 een wetswijziging: 'Daar waar naast de Nederlandse taal de Friese taal of een streektaal in levend gebruik is, kan het leerplan bepalen, dat ten hoogste tot in het derde jaar de Friese taal of de streektaal als voertaal in het onderwijs wordt gebezigd'. Dit duidt op een zwaardere vorm van transitie. In de eerste jaren mag het Fries wel een rol spelen op school, maar ter overbrugging van de kloof tussen thuistaal en schooltaal. Na het

derde jaar (de huidige groep 5) wordt er volledig overgegaan op het Nederlands. Dit beleid is gericht op (in feite) eentaligheid. Het motief om aandacht aan het Fries te besteden is vooral pedagogisch-didactisch.

In 1974 volgt er nog een wetswijziging: het Fries mag nu ook in de hogere leerjaren als voertaal gebruikt worden. Dit impliceert dat ook andere motieven mee gaan spelen. In de praktijk blijkt dat slechts een klein aantal scholen gebruik maakt van deze mogelijkheid. Op de meeste scholen blijft het zo dat kinderen volledig ondergedompeld worden in het Nederlands. Het beleid mag dan gericht zijn op gedeeltelijke tweetaligheid, in de praktijk is de uitkomst eentaligheid.

In 1980 wordt het Fries een verplicht vak op school, gebruik van het Fries als voertaal is facultatief. Aan de positie van het Fries op school worden geen beperkingen gesteld. Er mag bijvoorbeeld evenveel tijd aan het Fries als vak worden besteed als aan het Nederlands. Scholen zijn ook vrij om te bepalen hoe groot het aandeel van het Fries als voertaal is. Hiermee is dus afstand gedaan van een transitioneel model.
Begin jaren '80 wordt er een groot SLO-project opgezet en uitgevoerd: **Naar een leerplan Fries**. Het eerste leerplan Fries is dan een feit (Meestringa en De Jong, 1983). Als motieven voor het Fries in het onderwijs benadrukken zij het culturele motief:

'Om misverstanden te voorkomen wijzen we er nogmaals op dat de onderscheiden motieven vaak in elkaar overlopen en niet te scheiden zijn. Naar onze mening zijn ze echter wel te **onderscheiden**. Hoewel elke school het recht heeft een eigen uitgangspunt te kiezen voor onderwijs in de Friese taal, lijkt ons het culturele motief voor alle scholen in Friesland het meest van toepassing. We willen de andere motieven niet afwijzen, maar het benadrukken van het pedagogisch-didactische, het taalpolitieke motief of de verkleining van de kloof tussen school en thuis leidt onzes inziens tot een onjuiste invulling' (De Jong en Meestringa, 1981).

Bij het leerplan verschijnt een boek met achtergrondinformatie en praktische suggesties om het leerplan te vertalen naar de praktijk (Meestringa, 1985). Ook biedt het scholen hulp de aandacht voor het Fries op te nemen in het schoolwerkplan. Ondanks al deze inspanningen blijft het Fries op school een bescheiden plaats houden.

De eerste generatie kerndoelen wordt vastgesteld in 1993. Deze kerndoelen hebben betrekking op het leerstofaanbod; het zijn 'eisen aan leraren om kinderen in elk geval datgene aan te bieden wat in de kerndoelen staat beschreven' (Beernink en Letschert, 2004). De eerste generatie kerndoelen voor het Fries is gelijk aan het Nederlands. Van transitie is dan geen sprake meer; het beleid is gericht op volledige tweetaligheid. In de praktijk blijkt dat er grote verschillen zijn in het leerstofaanbod Fries en Nederlands; het Nederlands heeft een veel grotere rol. Aan het vak Fries wordt gemiddeld 30 à 45 minuten per week besteed. En als voertaal wordt het Fries vaak alleen in de onderbouw gebruikt. Was het beleid gericht op volledige tweetaligheid, in de praktijk is het doel (in feite) eentaligheid of in het gunstigste geval gedeeltelijke tweetaligheid.

In 1989 hebben de provincie Fryslân en het Rijk voor het eerst een Bestuursafspraak Friese taal en cultuur vastgesteld. Een nieuwe (derde) bestuursafspraak werd ondertekend in 2001, toen in 1998 het **Europese handvest voor regionale of minderheidstalen** voor Nederland van kracht was geworden. Hiermee onderschrijven provincie Fryslân en rijk een beleid dat erop gericht is dat er een substantieel deel van de lessen op Friese basisscholen in het Fries gegeven wordt. In zowel het eerste als het tweede rapport van de Raad van Europa (2001, 2004) wordt geconstateerd dat hier niet aan wordt voldaan.

In 2006 krijgen scholen te maken met nieuwe kerndoelen. Deze kerndoelen maken het voor scholen mogelijk hun onderwijsaanbod adequaat af te stemmen op de taalachtergronden en -competenties van de leerlingen. Voor Friese tweetalige leerlingen is dit beleid gericht op tweetaligheid. Voor Nederlandstalige kinderen lijkt het gericht op een beperktere vorm van tweetaligheid. Echter: het streven moet zijn met alle leerlingen zo ver mogelijk te komen (zie Hoofdstuk 3). Scholen ontwikkelen hiervoor taalbeleid en beschrijven en verantwoorden hun keuzes en werkwijze in hun taalbeleidsplan (zie Hoofdstuk 4).

Vogl (2002) vat de hierboven beschreven ontwikkelingen als volgt samen: '... eine lange Zeit **der Toleration** bis 1955, danach eine Phase der **Non-Discrimination** bis Mitte der siebziger jahre, gefolgt von einer Politik der **Permission** bis zu Einführung der Kernziele für das Friesische im Jahr 1993, die nahelegt, über eine Einstufung der aktuellen friesischen Unterricht als **Promotion** nachzudenken' (Vogl, 2002, p. 83).

Naar taalbeleid op school

Hieronder zullen we nader ingaan op onderwerpen die een rol spelen bij dit veranderde beleid. Dit zijn tevens onderwerpen die van belang zijn bij het ontwikkelen van taalbeleid op schoolniveau.

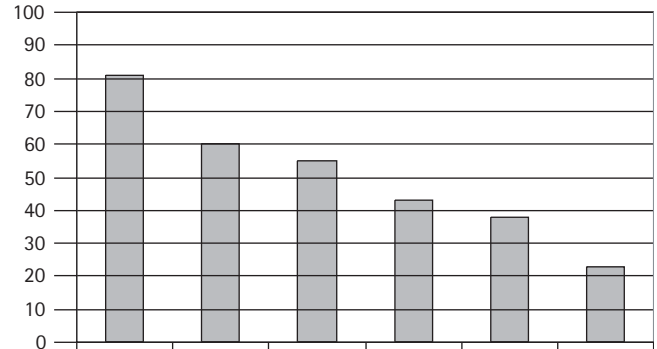
Taalachtergrond leerlingen

In de afgelopen vijf jaar is volgens directeuren van scholen het percentage Friessprekende leerlingen op ruim eenderde van de scholen afgenomen. Op bijna de helft van de scholen is er geen verandering opgetreden en van een toename van Friestalige leerlingen is bijna nergens sprake. (Inspectie van het onderwijs, 2005).
De mate van Friestaligheid van de leerlingen lijkt dus af te nemen. Dit beeld komt overeen met een veldonderzoek van de SLO (Jans, 2004), waarbij 119 basisscholen betrokken waren. Voor 51% van de leerlingen van de onderzochte scholen geldt dat ze van huis uit Friestalig zijn en via onder andere school en media in aanraking komen met het Nederlands. Voor 44% van de leerlingen geldt dat ze van huis uit Nederlandstalig zijn. De moedertaal van de overige 5% is of een Friese streektaal of een andere taal dan het Nederlands of Fries.

Onderwijsaanbod

Volgens een onderzoek uit 2001 heeft slechts 26% van de scholen een aanbod dat dekkend is voor de kerndoelen (Inspectie, 2001). Het merendeel van de scholen is bij de vaststelling van het leerstofaanbod niet uitgegaan van de kerndoelen. Veel scholen gebruiken de methode de Fryske Taalrotonde. Deze methode voldoet in grote lijnen aan de kerndoelen. De methode wordt echter niet systematisch gebruikt, waardoor het leerstofaanbod alsnog niet voldoet aan de kerndoelen.
Het Inspectierapport van 2005 geeft gedetailleerder informatie over de verschillende kerndoelen. Het blijkt dat 81% van de scholen volgens directeuren het leerstofaanbod bij het kerndoel schrijven niet nastreeft. De situatie is voor de overige kerndoelen iets gunstiger, maar zelfs voor het eerste kerndoel (een positieve attitude ten aanzien van Fries) geldt dat bijna een kwart van de scholen dat niet nastreeft (zie de onderstaande grafiek).

kerndoel niet of nauwelijks nagestreefd (percentage)



	schrijven	lezen	woorden-schat	spreken	luisteren	positieve attitude
niet of nauwelijks (percentage)	81	60	55	43	38	23

Grafiek **De mate waarin scholen volgens de directeur de zes kerndoelen in het huidige leerstofaanbod nastreven.**
Bron **Inspectie van het onderwijs** (2005).

10% van de scholen biedt helemaal geen onderwijs in Fries aan. Hierbij horen ook de scholen op de waddeneilanden en de Stellingwerven. Voor 73% van de scholen wordt Fries in alle jaren van het Primair Onderwijs gegeven; dit verschilt van 15 tot 90 minuten per week, met een gemiddelde van ongeveer 30 minuten. Van de scholen die Fries geven, gebeurt dat vrijwel overal: zowel in de onder-, midden- als bovenbouw (Jans, 2004). Deze gegevens komen ongeveer overeen met het Inspectierapport van 2005; volgens directeuren wordt er in groep 1/2 doorgaans een half uur per week aan Fries besteed en in de groepen 3 t/m 8 een half uur tot drie kwartier. Fries wordt op de meeste scholen niet of slechts incidenteel bewust als voertaal ingezet bij Nederlandse taal, lezen of rekenen. Fries komt met enige regelmaat voor bij de zaakvakken (15%), de creatieve vakken (30%) en het bewegingsonderwijs (23%).
Een evenwichtige tijdsverdeling tussen onderwijs in het Fries en het Nederlands zou de prestaties in het Fries moeten doen toenemen. Voor het Nederlands zouden ze in ieder geval hetzelfde moeten blijven (Tjerkstra, 1999). Op scholen die deelnemen aan het project De Trijetalige Skoalle is een evenwichtige verdeling doorgevoerd. Friese kleuters blijken voor Fries en Nederlands gelijk te scoren. De Nederlandstalige kleuters blijven achter op de Friese toetsen; de scores op de Nederlandse toets zijn vergelijkbaar

met die van de Friestalige kleuters. De Nederlandstalige kleuters zijn dus nog niet tweetalig, daarvoor is hun moedertaal nog te dominant (Ytsma en Beetsma, 2001).

Het gebruik van het Fries als voertaal is over het geheel genomen beperkt, met uitzondering van de onderbouw. Pedagogische motieven spelen hierbij een rol; het Fries dient om de overgang van thuis naar het functioneren op school voor Friestalige kleuters wat minder groot te maken. Hoe hoger de groepen, hoe vaker het Nederlands de voertaal wordt.
Het Fries wordt het minst als voertaal gebruikt bij het vakgebied Nederlandse taal, daarna respectievelijk bij rekenen/wiskunde, de zaakvakken en expressie/gymnastiek. Fries als voertaal wordt vooral incidenteel en informeel gebruikt, op speciale (niet-vakgebonden) momenten. Leraren gebruiken verder sporadisch schriftelijke materialen in het Fries. Als ze Friestalig materiaal gebruiken, is dat bij de zaakvakken.
De laatste jaren lijken scholen verandering in deze situatie te willen brengen. Bij Taalsintrum Frysk komen in toenemende mate vragen van scholen binnen die betrekking hebben op Fries als voertaal.

Beleid

Het blijkt dat er weinig scholen zijn die expliciet beleid voeren ten aanzien van het Fries als voertaal (Van Langen en Hulsen, 2001; Jans, 2004). Volgens het Inspectierapport van 2005 wordt in 63% van de scholen de visie op Fries opgenomen in het schoolplan. Op bijna een kwart van de scholen is er geen enkel document waaruit blijkt wat de visie ten aanzien van Fries is. Op 12 % van de onderzochte scholen, dat is op 45 scholen, is er een taalbeleidsplan aanwezig. Van de 45 scholen met een taalbeleidsplan hebben er 15 een taalcoördinator. Ongeveer de helft ervan besteedt aparte aandacht in het taalbeleidsplan aan het Fries.

Opvattingen en vaardigheden van leraren

Voor goed Fries taalonderwijs is een goede beheersing van het Fries door leraren een eerste vereiste. De beheersing van het Fries door leraren lijkt de afgelopen jaren vooruit te zijn gegaan. In de onderstaande tabel wordt dat beeld duidelijk. Overigens zou een verklaring van de verschillen kunnen zijn dat voor de situatie in 2001 het om verklaringen van directeuren over de mate van beheersing door hun leraren gaat en in 2004 om verklaringen van leraren zelf.

	verstaan		spreken		lezen		schrijven	
	2004	**2001**	**2004**	**2001**	**2004**	**2001**	**2004**	**2001**
vloeiend	78	70	62	53	42	41	11	14
goed	20	19	23	20	39	26	25	16
voldoende	2	7	9	11	15	16	33	25
met moeite	—	2	4	8	3	9	22	22
niet	—	2	2	8	1	8	9	22

Tabel **Beheersing van het Fries door leraren** in 2004 (n=808) en 2001 (n=3300), in percentages. Bron **Inspectierapport** 2005.
Gegevens uit 2001 zijn ontleend aan **Inspectie van het onderwijs** (2001)

Leraren noemen uiteenlopende beweegredenen om Fries te geven op school. Volgens Jans (2004) vinden leraren het behoud van het Fries het belangrijkste motief; de wettelijke verplichting vinden ze het minst belangrijk. Dit wordt niet bevestigd door onderzoeken van de Inspectie (zie onderstaande tabel).

Wij geven het vak Fries omdat:	**1999**	**2004**
... het wettelijk verplicht is	27	35
... leerlingen in een tweetalige situatie moeten kunnen functioneren	38	30
... we een bijdrage willen leveren aan het behoud van de Friese taal en cultuur	21	25
... we de kloof tussen thuistaal en schooltaal voor leerlingen willen overbruggen	12	8
... combinatie van uitgangspunten	2	—
... niet van toepassing (geen Fries op school)	—	2

Tabel **Motieven voor het geven van Fries, uitgedrukt in percentages**
Bron **Inspectierapport 2005**
Cijfers over 1999 zijn ontleend aan **Inspectie van het onderwijs** (2001)

Het is ook interessant om een beeld te krijgen van wat voor leraren de belangrijkste doelen zijn van de lessen Fries. Leraren blijken het kunnen verstaan van het Fries dan het belangrijkst te vinden. Fries kunnen lezen en schrijven wordt minder belangrijk gevonden. Een onderscheid in schoolse taken en functionele taken blijkt in deze rangorde niet relevant.

Genoemde doelen voor onderwijs in het Fries, in volgorde van meest genoemd naar minst genoemd:

1 **Verstaan Fries telefoongesprek.**
2 **Fries van buurtbewoners verstaan.**
3 **Opdracht leraar in Fries verstaan.**
4 **Radio/televisieprogramma volgen in het Fries.**
5 **In het Fries omgaan met vrienden.**
6 **In het Fries omgaan met klasgenoten op de speelplaats.**
7 **Friese aankondigingen/affiches lezen.**
8 **Aan vrienden in het Fries uitleggen wat iets betekent.**
9 **Telefoongesprek voeren in het Fries.**
10 **Rekenles in het Fries begrijpen.**
11 **Een Fries krantenartikel begrijpen.**
In het Fries iemand de weg wijzen.
12 **Friese leesboeken lezen.**
13 **Een eenvoudige boodschap in het Fries opschrijven.**
Een boekverslag in het Fries maken.
14 **Een stukje schrijven in het Fries voor een buurtkrant e.d.**
15 **In het Fries een brief aan familie schrijven.**
16 **Verslagen maken in het Fries.**

Jans, M. (2004). **De positie van het Fries in het Primair Onderwijs in Friesland. Een veldonderzoek.** Enschede: SLO

In het genoemde Inspectieonderzoek (2001) zijn andere competenties die van belang zijn bij tweetalig onderwijs onderzocht. Een analyse van het didactisch handelen van de leraren laat zien dat een aantal essentiële aspecten nog onvoldoende in het handelen van de leraren is opgenomen. Hoewel ze goed op de hoogte zijn van de taalachtergrond van de leerlingen, passen leraren nauwelijks differentiatie toe. Ze stemmen over het algemeen hun handelen weinig af op de behoeften en mogelijkheden van de individuele leerlingen. Ook uit het laatste Inspectierapport (2005) blijkt dat volgens directeuren bijna drie kwart van de leraren geen rekening houdt met verschillen tussen Friestalige en niet-Friestalige leerlingen. De situatie lijkt dus de laatste jaren niet te zijn veranderd.
Verder is er volgens het Inspectierapport uit 2001 nauwelijks aandacht voor en sprake van transfer. Het onderwijs in het Fries blijkt een geïsoleerd vakgebied te zijn. Lees- en schrijfstrategieën bijvoorbeeld, die bij het vakge-

bied Nederlands zijn geleerd, worden nauwelijks toegepast. Ten aanzien van een eventuele doorgaande lijn blijkt dat eenderde deel van de leraren geen kennis heeft van het aanbod Fries in de andere leerjaren. Het is niet de gewoonte om de ontwikkeling van de leerlingen op een of andere wijze vast te leggen.

1.3 Perspectieven voor het leerplan

Als we kijken naar de ontwikkelingen in het beleid, zoals deze in de vorige paragrafen zijn geschetst, en de uitvoering in de praktijk, dan zien we een grote kloof. Misschien kan dit leerplan een van de middelen zijn om de kloof te dichten. Hieronder noemen we een aantal onderwerpen die daarbij belangrijk zijn. Ze worden in de volgende hoofdstukken verder uitgewerkt.

We hebben gezien dat de leerlingenpopulatie op scholen heterogener wordt. Het leerplan zal dus zo flexibel moeten zijn, dat het ruimte geeft aan die veranderende situatie. Er zal dus een gedifferentieerd aanbod mogelijk moeten zijn (zie Hoofdstuk 3).
Verder hebben we gezien dat de attitude van ouders ten opzichte van Fries op school in de basis wel positief is, maar zodra het om concreter uitwerking gaat, is die attitude divers. Beweegredenen van leraren om Fries op school te geven zijn ook verschillend. Adequate informatie over tweetaligheid en tweetalig onderwijs is daarom van belang (zie Hoofdstuk 2).
Belangrijk is dat er meer tijd voor het Fries als vak wordt uitgetrokken. Met gemiddeld een half uur per week zal het voor veel (Nederlandstalige) leerlingen problematisch worden hun taalvaardigheid in het Fries te ontwikkelen. Dat meer tijd voor Fries niet ten koste hoeft te gaan van de taalvaardigheid in het Nederlands, wordt toegelicht in Hoofdstuk 2. Transfer speelt hierbij een cruciale rol.
Willen we bereiken dat zo veel mogelijk kinderen in Fryslân tweetalig worden, dan betekent dit (afhankelijk van de beginsituatie van leerlingen) aandacht voor alle vaardigheden in het Fries: voor luisteren, spreken, lezen en schrijven. Voor deze vier vaardigheden (en voor 'attitude' en 'taalbeschouwing') zijn tussendoelen en leerlijnen uitgewerkt (zie Hoofdstuk 3).
Om tweetalig te kunnen worden, achten we onderwijs van twee talen (het Nederlands en het Fries) niet voldoende. Dat tweetalig onderwijs onzes inziens een passende invulling is, lichten we verder toe in Hoofdstuk 2.
Naast Fries als vak is Fries als voertaal dan van belang. Bij de uitwerking van de kerndoelen in tussendoelen en leerlijnen geven we hiervoor suggesties (zie Hoofdstuk 3).
Bij het realiseren van tweetalig onderwijs heeft de leraar een centrale rol. Naast het beheersen van het Fries, kunnen differentiëren, goed taalonderwijs kunnen geven, is het vooral van belang dat hij de didactiek voor tweetalig onderwijs beheerst. Hij geeft afwisselend les in het Fries en in

het Nederlands, met Friestalig en Nederlandstalig materiaal (maar is daar niet afhankelijk van). Het is de kunst om beide talen op een natuurlijke manier te gebruiken. Daarvoor zal het nodig zijn 'oude' overtuigingen en gewoonten los te laten. Belangrijk is dat teamleden bespreken hoe zij willen gaan leren hun gedrag te verbeteren en hoe ze elkaar daarbij gaan helpen. De afspraken die het team hierover maakt, maken deel uit van het te ontwikkelen taalbeleid (zie Hoofdstuk 4). De kijkpunten aan het eind van ieder hoofdstuk kunnen daar een leidraad bij vormen.

Kijkpunten

1 **Hoe staat u zelf ten opzichte van Fries? Welke motieven zijn voor u en uw team belangrijk om aandacht voor het Fries te hebben op school?**

2 **Bent u op de hoogte van de taalachtergrond van uw leerlingen? Wat is de taalachtergrond van uw leerlingen (percentage Friestaligen, Nederlandstaligen, tweetaligen, anderstaligen)?**

3 **Hoe staan uw leerlingen en hun ouders ten opzichte van Fries? Hoe belangrijk vinden ze aandacht voor Fries in het onderwijs; aan wat voor soort activiteiten denken ze dan?**

4 **Hoe zou aandacht voor Fries in het onderwijs er in grote lijnen uit moeten zien?**

5 **Bent u in staat (uzelf en uw team) die aandacht aan Fries te geven?**

2
Modellen en principes van tweetalig onderwijs

Fryslân is een tweetalige provincie. Het beleid is erop gericht kinderen op school taalvaardig te maken in twee talen: het Fries en het Nederlands. Met tweetalig onderwijs kan de school aan dit beleid gestalte geven.
In dit hoofdstuk zullen we eerst ingaan op wat tweetalig onderwijs is. Voor het inrichten van tweetalig onderwijs zijn verschillende mogelijkheden. Deze mogelijke modellen bespreken we ook in de eerste paragraaf. We zullen daarbij aangeven welke modellen voor Fryslân het meest geschikt zijn.
In de tweede paragraaf beschrijven we vervolgens een aantal principes die van belang zijn voor succesvol onderwijs in twee talen.
We spreken steeds over tweetaligheid, maar het betoog gaat ook op voor meertaligheid in het algemeen. Ook voor scholen binnen het project Trijetalige Skoalle en voor andere scholen die ook aandacht aan eigen streektalen of allochtone levende talen willen besteden, zijn de modellen en principes van belang.
We sluiten af met een aantal kijkpunten.

2.1 Vormen van tweetalig onderwijs

Wat is tweetalig onderwijs?

Wanneer kunnen we spreken van een tweetalige school? Is bijvoorbeeld een school die alle lessen in het Nederlands geeft (instructietaal Nederlands) en in elke groep één lesuur per week besteedt aan het Fries als vak, een tweetalige school? Of is dit toch eerder een ééntalige school? Is een school waar de leerlingen een vreemde taal leren, een tweetalige school?

In dit leerplan gaan we er vanuit dat een school pas dan tweetalig genoemd mag worden, als de beide talen, in dit geval Fries en Nederlands, als vak worden onderwezen én als voertaal (instructietaal) bij andere vakken worden gebruikt. Een school die beide talen als vak op het rooster heeft, bijna alle lessen in het Nederlands geeft en wekelijks één 'Friese middag' (voertaal Fries) heeft, is daarmee een tweetalige school.

Hoe de twee schooltalen als voertaal in het onderwijs worden gebruikt, kan in de praktijk sterk variëren. Er zijn dan ook verschillende vormen van tweetalig onderwijs te onderscheiden. We zullen ze hieronder kort bespreken.

Zwakke en sterke vormen van onderwijs in tweetaligheid

Mogelijke vormen van tweetalig onderwijs zijn geïnventariseerd door Baker en Jones (1998). Ze staan samengevat weergegeven in het schema op pag. 36. In grote lijnen zijn de verschillende vormen van tweetalig onderwijs in twee typen te verdelen: zwakke en sterke vormen van onderwijs in tweetaligheid. Natuurlijk zijn niet alle vormen relevant voor de Friese situatie. We gaan verderop in op een aantal sterke vormen van onderwijs in tweetaligheid. Het streven is daar om bij de leerlingen een evenwichtige en volledige tweetaligheid te bereiken.

Binnen de zwakke vormen van onderwijs in tweetaligheid wordt er meer of minder rekening gehouden met de tweetalige situatie van de school, maar wordt er in elk geval een van de twee talen voor het hele schoolprogramma belangrijker geacht dan de andere. Een transitioneel-tweetalig programma (zie in het schema nummer 4) schenkt bijvoorbeeld aandacht aan de eigen (minderheids)taal van de schoolkinderen als opstapje naar het aanleren van de dominante meerderheidstaal. Zo'n programma geldt in wezen uitsluitend voor kinderen die thuis de – wat status betreft – minderheidstaal spreken. In Fryslân is dat Fries. De school die werkt met een transitioneel programma geeft om voornamelijk pedagogisch-didactische

redenen aandacht aan de minderheidstaal. Het kind wordt op school opgevangen in de eigen taal en de meerderheidstaal (hier Nederlands) wordt geleidelijk, vanuit die eigen taal aangeleerd. Het transitionele programma speelt zich vooral af in de onderbouw en wordt afgebouwd in de midden- en bovenbouw, want het hoofddoel van het transitioneel-tweetalige programma is de beheersing van de meerderheidstaal. Zo'n transitioneel-tweetalig programma past niet bij de eisen die aan de scholen in Fryslân worden gesteld. In de kerndoelen wordt immers aangegeven dat het onderwijsaanbod van de scholen erop gericht dient te zijn dat de leerlingen Nederlands en Fries leren verstaan, spreken, lezen en schrijven.

Gedeeltelijke tweetaligheid

De kerndoelen geven aan dat de beheersing van de minderheidstaal een doel op zich is: het aanbod van de scholen in Fryslân is gericht op tweetaligheid bij leerlingen. Het aanbod richt zich daarbij op beide groepen leerlingen: zowel diegenen die thuis Fries spreken als diegenen die thuis Nederlands spreken. Op scholen in Fryslân, waar eigenlijk altijd zowel van huis uit Friestalige als Nederlandstalige kinderen in de klas zitten, krijgt de minderheidstaal blijvend aandacht gedurende de gehele schoolperiode, dat wil zeggen van groep 1 tot en met groep 8. De vijfde aanpak in het onderstaande schema, waarbij de minderheidstaal in ieder geval als vak op het rooster staat (voor sommige leerlingen als tweede of zelfs vreemde taal), geeft voor de Friese situatie een minimumuitwerking van de kerndoelen weer.

Type aanpak	Kind behoort tot	Taal in de klas	Sociaal doel en onderwijsdoel	Doel in taal-uitkomst
Zwakke vormen van onderwijs in tweetaligheid				
1 submersion (structured immersion)	taalminderheid	meerderheidstaal	assimilatie	eentaligheid
2 submersion (Withdrawel Classes)	taalminderheid	meerderheidstaal met 'pull-out' lessen	assimilatie	eentaligheid
3 segregatie	taalminderheid	minderheidstaal (gedwongen, geen keuze)	apartheid	eentaligheid
4 transitie	taalminderheid	gaat van minderheids- naar meerderheidstaal	assimilatie	(in feite) eentaligheid
5 'mainstream' met vreemde taalonderwijs	taalmeerderheid, gemengde situatie	meerderheidstaal met T2- of VT-lessen	beperkte verrijking	gedeeltelijke tweetaligheid
6 separatie	taalminderheid	minderheidstaal (geen keuze meer)	afscheiding/ autonomie	gedeeltelijke tweetaligheid
Sterke vormen van onderwijs in tweetaligheid				
7 immersion	taalmeerderheid	tweetalig met eerst nadruk op T2	pluralisme en verrijking	volledige tweetaligheid
8 handhaving	taalminderheid	tweetalig met nadruk op T1	handhaving, pluralisme en verrijking	volledige tweetaligheid
9 two way / dual language	gemengde situatie minderheid en meerderheid	minderheidstaal en meer derheidstaal	handhaving, pluralisme en verrijking	volledige tweetaligheid
10 mainstream bilingual	taalmeerderheid	twee meerderheidstalen	handhaving, pluralisme en verrijking	volledige tweetaligheid

Schema **Vormen van onderwijs in tweetaligheid** (naar Baker en Jones, 1998)

Met het oog op de situatie in Fryslân, lichten we hieronder nog drie andere aanpakken toe.

Submersion

In de eerste plaats is dat het zogenaamde **submersion** programma (zie in het schema nummer 1). In dit type onderwijs worden de leerlingen die thuis de minderheidstaal spreken vanaf het begin op school geconfronteerd met de dominante taal. De eigen minderheidstaal wordt in het geheel niet als voertaal gebruikt. De minderheidstaal wordt in het onderwijs niet ontwikkeld en in feite genegeerd. Het doel van deze vorm van onderwijs is de ontwikkeling van de dominante taal. Een goed voorbeeld van dit onderwijsmodel is het lager onderwijs op de meeste scholen in Fryslân voor de verplichting, toen er op die scholen nog geen ruimte voor onderwijs in het Fries was en veel leerlingen wel Friestalig aan hun schoolloopbaan begonnen. Tegenwoordig is de situatie veranderd. Vrijwel alle basisscholen besteden vanaf groep 1 (enige) aandacht aan Fries en Friestalige kinderen zijn reeds vóór groep 1, bijvoorbeeld op de peuterspeelzaal en via vriendjes en vriendinnetjes en de televisie, dikwijls al veelvuldig in contact gekomen met het Nederlands. Dit maakt dat deze vorm voor Fryslân niet meer relevant is.

Immersion

Een omgekeerde aanpak is het **immersion** (ofwel onderdompelings)programma (zie in het schema nummer 7). **Onderdompelingscholen** gebruiken de minderheidstaal als voertaal in de klas voor leerlingen die thuis de meerderheidstaal spreken. Voor Fryslân: kinderen die thuis Nederlands spreken, worden op school 'ondergedompeld' in het Fries dat de voertaal op de hele school is. Nederlands komt hoogstens als vak aan bod.
Het doel is volledige tweetaligheid te bereiken. (Het gaat hierbij om zogenaamde additieve tweetaligheid, zoals we in de volgende paragraaf zullen laten zien.) Door het consequente gebruik van de minderheidstaal als instructietaal, leren de kinderen die taal al doende, in een natuurlijke taalleersituatie. Ze nemen als het ware een 'taalbad' in de tweede taal. De gedachte erachter is dat de dominante standaardtaal (i.c. Nederlands) buiten school voldoende sterk is en aan bod komt, om ook die taal bij de leerlingen voldoende te ontwikkelen.
De eerste onderdompelingschool werd opgericht in 1965 in St. Lambert, Montreal. Daarna is het model op grote schaal toegepast in Franstalig Canada. Ook in Europa wordt het immersion programma in de praktijk

gebracht, bijvoorbeeld in Catalonië, Spaans Baskenland en Wales. In Fryslân komt geen onderdompelingonderwijs voor. Wel komen de Friestalige **pjutteboartersplakken** (peuterspeelzalen), tenminste voor wat betreft de Nederlandstalige peuters die deze speelzalen bezoeken, in de buurt van een dergelijk programma.

Dubbele onderdompeling: de taalschool

Gezien de taalsituatie in Fryslân met op de meeste scholen een gemengdtalige leerlingenpopulatie, is het model van dubbele onderdompeling van belang voor het onderwijs in Fryslân. In het bovenstaande schema is dit nummer 9: de 'two way / dual language' aanpak.
Ook Vogl (2002) komt tot een vorm van dubbele onderdompeling als ideaal. Volgens haar is het ideale model voor Fryslân de **taalschool als magneetschool**: een vorm van two way-bilingual onderwijs met het accent op de promotie van meer talen. Het begrip magneetschool is afkomstig uit de VS. Het staat voor onderwijsprogramma's om een aantal scholen in de getto's van Amerikaanse steden ook aantrekkelijk te maken voor blanken uit de middenklasse. Deze scholen bieden iets extra's, bijvoorbeeld een speciale opleiding in kunst, natuurkunde of een vreemde taal als voertaal voor enkele vakken. In Nederland zoeken zogenoemde brede scholen en vensterscholen naar manieren om extra leerlingen te trekken en hen optimale ontwikkelingskansen te bieden. Voor Fryslân zou die magneet een stevig en expliciet meertalig onderwijsprogramma kunnen zijn.
Op scholen die werken met dubbele onderdompeling spreekt bijvoorbeeld de helft van de leerlingen thuis de dominante taal en de andere helft de minderheidstaal. De voertaalverdeling in de klas is in overeenstemming met de talige samenstelling van de schoolpopulatie. Dit betekent, dat gedurende ongeveer de helft van de onderwijstijd de minderheidstaal als voertaal in de klas gebruikt wordt, en dat voor de andere helft van de tijd de meerderheidstaal de instructietaal is.
Het doel van het model van dubbele onderdompeling is volledige tweetaligheid voor alle leerlingen. Dat doel kan eigenlijk alleen worden bereikt, als de taalverhouding op school min of meer in balans is met de taalverdeling binnen de leerlingenpopulatie van de school. Naarmate er meer kinderen op school zitten die thuis de meerderheidstaal spreken, zal de school in haar taalaanbod moeten zorgen voor een compensatie in de minderheidstaal. De minderheidstaal zou dan in de klas meer als voertaal gebruikt moeten worden en wellicht zouden er ook meer lesuren aan de minder-

heidstaal als vak moeten worden besteed. Verder zou de status van de beide doeltalen op een school met dubbele onderdompeling gelijkwaardig moeten zijn. Dat betekent dat het niet zo moet zijn dat voor de kernvakken vooral de meerderheidstaal wordt gebruikt, en voor de minder centrale vakgebieden de minderheidstaal. Ook zouden beide talen op basis van gelijkwaardigheid in de interne en externe communicatie – bijvoorbeeld in de schoolkrant - op school moeten worden gebruikt.
In grote lijnen vinden we het model van dubbele onderdompeling terug in het project de Trijetalige Skoalle in Fryslân. Op de drietalige projectscholen is de voertaalverdeling in groep 1 tot en met 6 ongeveer 50 procent Fries en 50 procent Nederlands. In groep 7 en 8 wordt dit 40 procent Fries, 40 procent Nederlands en 20 procent Engels.

De wenselijke situatie en de praktijk

De Jong en Riemersma (1994, p.237) stellen dat 'op schoolniveau nauwelijks sprake is van eigen modelkeuze voor tweetalig onderwijs en het voor veel basisscholen onduidelijk gebleven is op welke wijze zij het tweetalig onderwijs het beste vorm kunnen geven.' Ook de Inspectie (2001) komt tot een dergelijke conclusie: een duidelijk taalbeleid, gericht op een optimale ontwikkeling van de taalvaardigheid in zowel de eerste als de tweede taal ontbreekt. Vogl (2002) merkt op dat het niet mogelijk is om voor Fryslân één duidelijk omschreven model te noemen dat op een groter aantal scholen in gebruik is. Zij komt tot de volgende beschrijving: Op de helft van de scholen krijgen de leerlingen alleen onderwijs in de meerderheidstaal, het Nederlands. Op de andere helft van de scholen wordt in sommige gevallen de minderheidstaal, het Fries, als vak gegeven. Nederlandstalige (en Friestalige) kinderen krijgen in sommige gevallen ook in andere vakken les in het Fries. Slechts enkele scholen streven tweetaligheid voor alle leerlingen na. Dit zijn de Opstap-scholen en de scholen die meedoen in het project Trijetalige Skoalle.

Gezien de actuele en historische verhoudingen in Fryslân met betrekking tot het Nederlands en Fries, zijn het vijfde en het negende model uit het schema van Baker en Jones het meest passend. Scholen zullen moeten kiezen welke van deze twee vormen van onderwijs in tweetaligheid zij in het programma van de school willen uitwerken: wil men streven naar gedeeltelijke of naar volledige tweetaligheid van de leerlingen?

Het zelfregulerende kruispunt

Het is vandaag de Friese dag. In groep zes staat verkeer op het rooster. René grijpt dit vak aan om tegelijkertijd de taalvaardigheid in het Fries te stimuleren. Jelmer en Auke hebben foto's gemaakt van het zelfregulerende kruispunt in de buurt. De foto's worden in de groep besproken. 'Dizze frou mocht earst, mar dy wein gie earst,' vertelt Jelmer. René vraagt: 'Wêrom mocht dy frou earst?'. Het begrip voorrang wordt besproken. Myrthe vertelt dat haar oma altijd een eindje verderop oversteekt. Aan de hand van eigen ervaringen en foto's introduceert René begrippen als 'foarrang, 'fuotgongers', 'rjochtútgeand', 'ôfslaand ferkear', 'motorisearre ferkear'. In groepjes bespreken de leerlingen daarna voor- en nadelen van het zelfregulerende kruispunt. Wanneer die voor- en nadelen vervolgens klassikaal geïnventariseerd worden, zorgt René ervoor dat hij de begrippen weer terug laat komen.

De Fryske Dei

Er zijn scholen die ervoor kiezen om vier dagen heel consequent Nederlandstalig te zijn. Eén dag per week is men echter even consequent Friestalig. Het voordeel hiervan is dat Friestalige kinderen gemakkelijker over de drempel van het actief gebruik van het Nederlands worden geholpen en hetzelfde geldt voor de Nederlandstalige kinderen met betrekking tot het Fries. Een dergelijke scheiding komt beide talen ten goede. Bovendien is het heel goed mogelijk om naast een Fryske Dei ook nog een English afternoon te organiseren.

Scholen die met een Fryske Dei werken, zorgen ervoor dat de lessen Nederlands over de vier andere dagen worden verdeeld. Dit kan betekenen dat er naast het ochtendprogramma ook een activiteit in het middagprogramma wordt geplaatst. Niet alle talige activiteiten hoeven natuurlijk op de Nederlandse dagen plaats te vinden. Het is heel goed denkbaar dat activiteiten op het gebied van technisch lezen, begrijpend lezen, creatief en zakelijk stellen ook op de Fryske Dei worden uitgevoerd. Het principe dat de ene taal de andere versterkt noemen we transfer.

Uitgangspunt is dat leerkrachten en leerlingen steeds zo consequent mogelijk omgaan met de afgesproken voertaal. Dit geldt zowel voor het mondeling als het schriftelijk taalgebruik.

2.2 Principes voor succesvol tweetalig onderwijs

In de vorige paragraaf hebben we modellen voor de inrichting van tweetalig (en meertalig) onderwijs behandeld. Hieronder bespreken we enkele principes die voor succesvol tweetalig (en meertalig) onderwijs van belang zijn. Cummins (1989) noemt drie algemeen geldende principes:

1. **additieve tweetaligheid,**
2. **transfer van taalvaardigheden en**
3. **interactieve didactiek.**

Deze drie principes zien we als belangrijke richtlijnen voor het vormgeven van verantwoord tweetalig onderwijs.

Principe 1: Additieve tweetaligheid

In hoeverre een minderheidstaal een structurele plaats op school moet hebben, hangt sterk samen met de statusverhoudingen tussen de talen/taalvariëteiten (zie ook Vallen, 2001). Als het leren van een tweede taal plaatsvindt in een context waarin de eerste taal een hogere status heeft dan de tweede taal (als Nederlandstalige kinderen ondergedompeld worden in het Fries), dan is dit een gunstige voorwaarde voor het ontstaan van volledige tweetaligheid bij die leerlingen. Dit wordt additieve tweetaligheid genoemd (**mearderjende twataligens** in het Fries). De eerste taal wordt dan niet bedreigd door de tweede taal, er komt een tweede taal bij. Liggen de statusverhoudingen tussen de talen andersom (als Friestalige leerlingen ondergedompeld worden in het Nederlands), dan kan bij leerlingen subtractieve tweetaligheid ontstaan (**minderjende twataligens**). De eerste taal van de leerlingen wordt dan binnen en buiten de school onvoldoende gewaardeerd en ontwikkeld. De moedertaal van de leerlingen wordt dan onder druk van de tweede taal, die meer status heeft, bedreigd en de tweede taal kan daar niet op voortbouwen, zodat ook daar minder resultaat geboekt wordt (zie ook Boelens, 1981).

Cummins (1989) concludeert dat men op twee manieren bij kinderen additieve tweetaligheid kan ontwikkelen. Bij kinderen die afkomstig zijn uit een (dominante) taalmeerderheid, wordt de eerste taal sterk ondersteund vanuit de maatschappij. Zij leren de tweede, minderheidstaal in een stevig

schoolprogramma. Bij kinderen die uit taalminderheidsgroepen afkomstig zijn, moet hun eerste taal ondersteund worden in tweetalige programma's op school. Als deze kinderen die ondersteuning niet krijgen, lopen ze een behoorlijke kans beide talen niet goed te leren beheersen.

In de Friese onderwijssituatie betekent dit dat het Fries op school ruim tijd en aandacht zal moeten krijgen. Zonder die extra steun op school, zal er bij de Friestalige leerlingen gemakkelijk sprake kunnen zijn van subtractieve, **minderjende** tweetaligheid. Het leren van Nederlands (de tweede en maatschappelijk gezien sterkere taal) gaat dan ten koste van het Fries (de zwakkere taal). Als Friestalige kinderen bijvoorbeeld hun woordenschat eenzijdig in het Nederlands ontwikkelen, houdt dat in dat de woordenschat in de eigen taal daardoor achterblijft. Ze kennen en gebruiken dan bijvoorbeeld wel een woord als 'vergadering' of 'sleutel', maar niet het Friese 'gearkomste' en 'kaai '. Of ze halen 'leeg' en 'leech' (Fries voor 'laag') door elkaar.
Om het ondergraven van de eigen taal te voorkomen, zal de school het Fries bij deze kinderen verder moeten uitbouwen en ruim aan bod moeten laten komen.
Zonder een stevige ondersteuning van de school voor het Fries is het bovendien niet waarschijnlijk dat Nederlandstalige leerlingen tot een behoorlijke beheersing van het Fries als tweede taal komen.
Met het oog op een goede taalbeheersing van zowel de Friestalige als de Nederlandstalige leerlingen is het daarom verstandig het Fries gedurende de basisschoolperiode een sterkere positie te geven dan het Nederlands. Dat geldt voor het Fries als vak én voor het Fries als voertaal. Binnen een maatschappelijke context waarin sprake is van ongelijke krachtsverhoudingen tussen de talen, zal men zich moeten inspannen om te komen tot een evenwichtige taalontwikkeling bij de kinderen.
Als een school het Fries sterk stimuleert, hoeft men er niet onmiddellijk bang voor te zijn dat het schadelijk zal zijn voor de taalvaardigheid in het Nederlands van de leerlingen. De ervaringen met het tweetalig lager onderwijs in Fryslân in de vorige eeuw, hebben dat al laten zien (Wijnstra, 1976). De eerste ervaringen met de drietalige basisscholen in Fryslân laten dat ook zien (Ytsma en Beetsma, 2001). Het Nederlands krijgt bij de kinderen voldoende steun vanuit de maatschappij, omdat het taalaanbod in het Nederlands bijvoorbeeld via de media enorm is. Bovendien speelt hier het tweede principe dat Cummins noemt een rol: dat van de transfer (overdracht) van taalvaardigheden.

Principe 2: transfer van taalvaardigheden

Een leraar staat wekelijks zo'n 25 uur voor de klas. Tweetalig onderwijs hoeft echter niet twee keer zoveel tijd te kosten. Dat komt doordat onderwijs in twee talen kan uitgaan van het principe van overdracht van taalvaardigheden van de ene naar de andere taal. Deze overdracht van taalvaardigheden wordt ook wel **transfer** genoemd. Het principe van transfer houdt in dat onderwijs in taal A een positieve uitwerking kan hebben op de beheersing van taal B. Cummins omschrijft dat uitgangspunt als volgt (1989, p. 22): **'To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly'**. (Naarmate onderwijs in taal X effectief is om de taalvaardigheid in taal X te bevorderen, zal overdracht van die taalvaardigheid naar taal Y plaatsvinden, mits er voldoende blootstelling aan taal Y is (op school of daarbuiten) en er voldoende motivatie is om taal Y te leren.)
Anders gezegd: een onderwijsprogramma Fries (taal X) zal volgens het principe van transfer een gunstige uitwerking hebben op de beheersing van het Nederlands (taal Y). Dit geldt zowel voor Fries- als voor Nederlandstalige kinderen.
Maar er zijn volgens Cummins twee voorwaarden voor het totstandkomen van transfer van taal X naar taal Y:

1. **een voldoende blootstelling aan taal Y (in en buiten de school),**
2. **een voldoende motivatie om taal Y te leren.**

Aan beide voorwaarden wordt in de Friese situatie voor een transfer van Fries naar Nederlands over het algemeen voldaan. Schoolkinderen komen veelvuldig in aanraking met het Nederlands en ze zijn zeker ook gemotiveerd om zich die taal eigen te maken. De sociale druk om de dominante taal te leren is onmiskenbaar. Omdat aan beide voorwaarden voor transfer wordt voldaan, kunnen we ervan uitgaan dat transfer van Fries naar Nederlands daadwerkelijk zal plaatsvinden. De Nederlandse taal wordt op een hecht Fries taalfundament geplaatst en het resultaat is een optimale tweetalige taalontwikkeling.
Andersom is lastiger. De transfer van taalvaardigheden van Nederlands naar Fries vindt minder gemakkelijk plaats, omdat daarbij niet aan beide voorwaarden wordt voldaan. De transfer is daarom niet onmogelijk, maar ze ligt voor leerlingen en leerkracht minder voor de hand. Wat je bij Fries

doet, is meer een aardigheidje en wordt minder serieus genomen. De eisen zijn er lager en het idee dat je bij Fries alles wat je geleerd hebt, in moet zetten om tot een goed resultaat te komen, dringt zich minder sterk op. Bij transfer gaat het vooral om 'dieper liggende', taalonafhankelijke vaardigheden, zoals bijvoorbeeld tekstbegrip. Een leraar die een Friese les geeft in 'begripend lêzen', werkt daarmee tegelijkertijd aan een soort van onderliggende, algemene leesvaardigheid, die ook van pas komt bij 'begrijpend lezen'. Zo kost tweetalig onderwijs dus niet tweemaal zoveel tijd als eentalig onderwijs. De gemeenschappelijke onderliggende taalvaardigheid maakt transfer mogelijk. Een bepaalde taalvaardigheid, bijvoorbeeld het begrijpend lezen, oefent de leerling in de ene taal, maar daarna kan hij diezelfde vaardigheid ook in de andere taal gebruiken.

Overdracht van taalspecifieke aspecten (zoals bijvoorbeeld woordkennis, specifieke grammaticale regels, spelling) kan minder makkelijk worden verwacht. Een leerling die de Friese spelling heeft geleerd, heeft daarmee de spelling van het Nederlands nog niet onder de knie. De beide schrijfsystemen lopen daarvoor teveel uiteen. Friese en Nederlandse spelling zijn (deels) afzonderlijke, vrij los van elkaar staande vaardigheden, die daarom ook afzonderlijke aandacht van de leraar verdienen. Taalafhankelijke vaardigheden zullen dan ook in het tweetalig onderwijs in beide talen expliciet aan bod moeten komen. Op dat punt vergt tweetalig onderwijs daardoor wel iets meer tijd in de klas.

Tot slot merken we op dat de leraar het optreden van transfer in zijn tweetalige didactiek bewust kan bevorderen. Bij een onderdeel als begrijpend lezen leren de leerlingen bijvoorbeeld eerst te verwoorden hoe ze een tekst aanpakken in het Fries: **'Do sjochst oft der kopkes boppe stean' of 'Do stelst earst by de titels in fraach en do sjochst dêrnei ofst in antwurd krigest op dy fraach'.** De leraar laat vervolgens de leerlingen dezelfde leesstrategieën oefenen in Nederlandse leesteksten. Zo bevordert de leraar de transfer van begrijpend lezen Fries naar begrijpend lezen Nederlands.

Principe 3: Interactieve didactiek

Het derde principe dat Cummins noemt voor goed tweetalig onderwijs is het principe van de interactieve didactiek. Dit uitgangspunt stelt dat taalleren vooral plaatsvindt in 'betekenisvolle communicatie': het gesprek gaat over een onderwerp dat interessant is voor alle deelnemers en ze kunnen er

allen een eigen bijdrage aan leveren. Het gaat in andere woorden om het functioneel gebruiken van beide schooltalen in realistische taalgebruiksituaties die de leraar bewust kan creëren in de klas. Dit doet sterk denken aan het **interactief taalonderwijs**, zoals dat door het Expertisecentrum Nederlands wordt uitgewerkt.

Interactief taalonderwijs gaat uit van het sociaal, betekenisvol en strategisch leren van taal en zoekt naar een balans tussen leerkracht- en leerlinggestuurd onderwijs. Bij interactief onderwijs luisteren en spreken, lezen en schrijven leerkracht en leerling. Om een taal te leren is blootstelling aan die taal niet genoeg: het taalaanbod moet vooral begrijpelijk zijn. De leerling neemt het aanbod echter alleen in hem op, als hij er ook actief iets mee kan doen en de taal gaat gebruiken in zijn taalproductie. Voor de leerling heeft het zelf gebruiken van de gehoorde en gelezen taal twee functies: hij oefent wat hij geleerd heeft en hij geeft zichzelf de mogelijkheid om feedback te krijgen (van zichzelf, van klasgenoten en van de leerkracht). Bovendien heeft de leerkracht de taalproductie van de leerling nodig om een idee te krijgen en te houden van wat de leerling leert. Een taal leer je dus door die taal te gebruiken. Taalaanbod alleen is onvoldoende, eigen taalproductie (en de feedback daarop) is onmisbaar.

Voor tweetalig onderwijs in Fryslân betekent dit dat het Nederlands en het Fries beide als voertaal op school worden gebruikt, zowel door de leraar als door de leerlingen. Fries spreken leert een Nederlandstalig schoolkind niet door veel naar het Fries van de leraar en de Friese klasgenoten te luisteren, maar vooral door het Fries zelf – met vallen en opstaan – te spreken. Andersom leert een Friestalig kind zich mondeling goed en vlot in het Nederlands uit te drukken door geregeld Nederlands te spreken. Daarvoor is het nodig voortdurend functionele taalgebruiksituaties in de klas te creëren, waarin de leerlingen onderling het Fries en het Nederlands actief mondeling gebruiken. Denk bijvoorbeeld aan samenwerken, samen een probleem oplossen, het houden van spreekbeurten en presentaties naar aanleiding van uitgewerkte thema's.

Dit principe geldt dus niet alleen voor het mondeling taalgebruik (verstaan en spreken). Het is net zo goed van toepassing op het schriftelijk gebruiken van taal. Lezen en schrijven is ook communiceren. Tweetalig onderwijs zal idealiter dan ook dienen uit te gaan van een grote verscheidenheid aan

functionele lees- en schrijftaken in beide talen. Daarom is een koppeling van taal met andere leer- en vormingsgebieden zo belangrijk. De wereldoriënterende vakken bieden uitstekende en 'natuurlijke' mogelijkheden voor functioneel taalgebruik!

Kijkpunten

1 **Dit hoofdstuk beschrijft een ideale situatie voor succesvol tweetalig onderwijs. In hoeverre voldoet uw situatie hieraan? Wat zijn belemmeringen? Welke oplossingen kunt u voor uw situatie bedenken en realiseren?**

2 **In de tekst wordt het voorbeeld van leesstrategieën gebruikt om te laten zien dat een leraar in zijn didactiek het optreden van transfer kan bevorderen. Van welke transfermogelijkheden hebt u tot nu toe gebruik gemaakt? Wat voor mogelijkheden ziet u nog meer om transfer te bevorderen?**

3 **In dit leerplan wordt er vanuit gegaan dat een school tweetalig genoemd mag worden, als beide schooltalen als vak onderwezen én (in zekere mate) als voertaal bij andere vakken gebruikt worden. In hoeverre voldoet uw school aan deze criteria?**

4 **In de tekst wordt gesteld dat het gebruik van het Fries als voertaal (idealiter) zou moeten toenemen naarmate er meer kinderen op school Nederlandstalig zijn. In de Friese onderwijspraktijk is dit eerder andersom: er wordt mínder Fries als voertaal gebruikt naarmate er meer kinderen op school Nederlandstalig zijn. Wat is uw mening over deze tegenstelling tussen theorie en praktijk?**

5 **Bepaalde ouders in Fryslân zijn van mening dat meer Fries op school ten koste gaat van de beheersing van het Nederlands bij de leerlingen. Komt u dit ook tegen? Wat is uw reactie?**

niels
THE
FARMHOUSE

BLUE RIDGE

Een thema uit Studio F

Groep 5 is bezig met het thema 'Natoer' (Natuur) in Studio F. Vorige week hebben ze ter oriëntatie het bijbehorende televisieprogramma bekeken. Deze week werken ze individueel aan de hand van opdrachtkaarten. Harm heeft een rode kaart. Hij kan het Fries een klein beetje verstaan, maar hij kan het niet lezen. Op zijn rode kaart is de instructie dan ook in het Nederlands. Hij moet luisteren naar een Friestalig geluidsfragment en daarom pakt hij zijn oordopjes uit het vak. Daarna kijkt hij of er een mp3-speler vrij is.

Mariëlle heeft een gele kaart. Zij is bezig met een schrijfopdracht. Ergens anders in het lokaal werken leerlingen aan presentaties voor de vierde week, de laatste week van het thema.

3
Wat gaan ze leren en hoe?

Dit derde hoofdstuk vormt de kern van Fries aan bod, het leerplan Fries voor het Primair Onderwijs. Het gaat over de inhouden van het onderwijs in het Fries, over de activiteiten van de kinderen en over wat de leraar doet.

Het wettelijk kader wordt gevormd door de kerndoelen. We gaan uit van de nieuwe versie, die bij het schrijven van dit boek nog niet officieel bekrachtigd is. Alle signalen wijzen erop dat deze kerndoelen in de loop van 2006 worden ingevoerd.

We beginnen dit hoofdstuk met een korte beschouwing over kerndoelen en een weergave van de nieuwe kerndoelen Fries (3.1). Vervolgens maken we een uitstapje naar onderwijsbeleid dat door het ministerie van OCW wordt opgezet (par. 3.2). Consequentie van het beleid is dat scholen moeten differentiëren in hun aanbod (par. 3.3). Kerndoelen zijn te globaal om er direct een aanbod uit te kunnen afleiden. Daarom worden ze 'verkaveld' in tussendoelen en leerlijnen (par. 3.4). In de volgende paragrafen komen deze tussendoelen en leerlijnen successievelijk aan de orde (par. 3.5 t/m 3.10). Scholen maken keuzes uit de mogelijkheden die we in deze paragrafen beschrijven. Het uitvoeren daarvan in de praktijk vindt plaats in de context van goed taalonderwijs. Daarom sluiten we af met een beschouwing over goed taalonderwijs (par. 3.11). Aan het eind van het hoofdstuk geven we weer een aantal kijkpunten. In de bijlage zijn de uitwerkingen van de kerndoelen tot tussendoelen en leerlijnen opgenomen. Het volledige schema van tussendoelen en leerlijnen Fries is opgenomen op de taalsite van de SLO (www.taalsite.nl).

3.1 Wat zijn kerndoelen?

In 1985 ging de basisschool van start. In de Wet op het Basisonderwijs zijn de inhouden van het onderwijs in heel grote lijnen vastgelegd. De toenmalige bewindvoerder van OCW, minister Deetman, vroeg in 1987 aan de SLO om die inhouden preciezer te omschrijven, teneinde voldoende sturing te kunnen geven en controle op de kwaliteit door het parlement mogelijk te maken. Hij gaf in eerste instantie opdracht om eindtermen te ontwikkelen. Dat zijn 'beschrijvingen van kwaliteiten van leerlingen op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden die de school bij haar onderwijsactiviteiten in elk geval als doelstelling moet hanteren'. Deze eindtermen zeggen dus iets over het niveau van de leerlingen. Voor ze werden ingevoerd werden de naam én de essentie ervan gewijzigd in kerndoelen, en dat zijn beschrijvingen van kennis, inzichten en vaardigheden die in elk geval door basisscholen aan alle leerlingen worden aangeboden.
Kerndoelen zeggen dus niet iets over het niveau dat leerlingen moeten halen, maar over het aanbod dat door de leraren moet worden aangeboden. Het is een eis met betrekking tot het aanbod. Voor Fryslân betekent dit dat scholen een aanbod moeten hebben dat minimaal overeenkomst met de kerndoelen. We zeggen 'minimaal' want scholen kunnen er ook voor kiezen een ruimer aanbod dan door de kerndoelen wordt geïmpliceerd, aan te bieden.

Basisscholen in de provincie Fryslân dienen onderwijs in de Friese taal op te nemen in hun aanbod op grond van artikel 9 lid 4 van de Wet op het Primair Onderwijs: 'Op de scholen in de provincie Fryslân wordt tevens onderwijs gegeven in de Friese taal, tenzij gedeputeerde staten op verzoek van het bevoegd gezag ontheffing van deze verplichting hebben verleend'.

Hieronder geven we de nieuwe kerndoelen voor Fries letterlijk weer.

1 De leerlingen ontwikkelen een positieve attitude ten opzichte van het gebruik van Fries door henzelf en anderen.

Mondeling taalonderwijs

2 De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken Fries. Het gaat om teksten die informatie geven, plezier verschaffen, meningen of aanwijzingen bevatten over voor hen bekende onderwerpen.

3 De leerlingen leren zich naar inhoud en vorm in het Fries uit te drukken in situaties uit hun dagelijks leven waarin zij informatie vragen of geven over een onderwerp waarmee zij vertrouwd zijn.

Schriftelijk taalonderwijs

4 De leerlingen leren informatie te verwerven uit teksten in het Fries in frequent voorkomende teksttypen (zoals artikelen in jeugdrubrieken, liedjes, verhalen).

5 De leerlingen leren eenvoudige teksten in het Fries te schrijven over alledaagse onderwerpen met het doel met anderen over die onderwerpen te communiceren.

Taalbeschouwing, waaronder strategieën

6 De leerlingen verwerven een woordenschat van frequent gebruikte Friese woorden en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden.

3.2 Scholen krijgen meer te vertellen

De zes hierboven geciteerde kerndoelen zijn de laatste tijd binnen allerlei geledingen in Fryslân besproken. Uiteindelijk heeft de **Provinsjale Wurkgroep Frysk yn it Primêr Ûnderwiis** in haar rapport **Herzieningen doelstellingen Fries in het Primair Onderwijs** (2004) een voorstel gedaan om vanuit deze kerndoelen te gaan werken. Wat houdt dat voorstel in?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden maken we eerst een uitstapje naar het onderwijsbeleid zoals dat op dit moment is uitgezet door het Ministerie van Onderwijs. In **Koers Primair Onderwijs, Ruimte voor de school** (2004) geeft de minister aan dat ze scholen meer autonomie wil geven, dat het aantal regels vanuit het ministerie wordt ingeperkt, en dat scholen zelf een verantwoordingsplicht hebben ten aanzien van het onderwijs dat ze verzorgen. Het document geeft een helder inzicht in de manier waarop de overheid scholen voor Primair Onderwijs in de naaste toekomst tegemoet wil treden. De inspectie zal haar toezicht steeds meer op maat van de school brengen. Scholen formuleren zelf hun visie en uitgangspunten van het onderwijs, en deze zullen startpunt van het inspectietoezicht zijn.
In Fryslân hebben op dit moment niet alle scholen een aanbod dat dekkend is voor de kerndoelen Fries. De inspectie gaf in het verleden vrijstelling voor scholen op de eilanden voor het geven van onderwijs in het Fries, als deze daarom vroegen.
In de toekomst krijgen scholen nu zelf de verantwoordelijkheid om hun aanbod te kiezen. Zij leggen verantwoording af in het schoolplan, meestal in het taalbeleidsplan, dat onderdeel is van het schoolplan. Voor Fries geldt dan dat scholen er daarin blijk van geven dat ze de lat zo hoog mogelijk leggen, dat de kerndoelen voor zoveel mogelijk leerlingen haalbaar zijn, maar dat ze – afhankelijk van de situatie van de school, de leerlingenpopulatie en de mogelijkheden van het team – genuanceerd met de kerndoelen omgaan: scholen proberen zo ver mogelijk te komen in hun aanbod, maar soms zijn alle kerndoelen niet voor alle leerlingen haalbaar. Scholen verantwoorden dat in het schoolplan en bij inspectiebezoeken ligt die kwestie op tafel.

3.3 Een gedifferentieerd aanbod

Zoals we in hoofdstuk 1 hebben beschreven, is de leerlingenpopulatie op scholen in Fryslân zeer gevarieerd, of beter gezegd: er zijn scholen met een zeer heterogene populatie wat de taalachtergrond betreft en er zijn scholen met een meer homogene populatie. Zo zijn er scholen die heel veel, en scholen die heel weinig kinderen hebben voor wie Fries de eerste taal is. Ook het percentage kinderen dat Nederlands als eerste taal heeft, varieert sterk. Sommige kinderen hebben als ze de basisschool binnenkomen, al een zekere mate van tweetaligheid bereikt. Bovendien zijn er – mede afhankelijk van de locatie van de school – kinderen die in plaats van Fries of naast het Fries een streektaal, bijvoorbeeld het Bildts of het Stellingwerfs kennen. En bovendien is er ook in Fryslân een flink aantal kinderen voor wie een allochtone taal de eerste taal is. Kortom: de populatie is gevarieerd en scholen moeten daar in hun aanbod rekening mee houden en dus differentiëren.

Wat houdt dat voor het aanbod in Fries in? Elke school zet in principe in op alle kerndoelen. In het aanbod zal de school echter rekening moeten houden met verschillende maten van beheersing van het Fries. Met andere woorden: het aanbod zal zowel beginnende als gevorderde taalleerders van het Fries moeten bedienen. Dat betekent differentiatie. Binnen de zes kerndoelen zullen schoolteams dus keuzes maken uit aanbod dat passend is voor hun leerlingen. Dit kan zelfs betekenen dat scholen voor bepaalde leerlingen, bijvoorbeeld voor Nederlandstalige kinderen die op school komen, in eerste instantie het aanbod bij bepaalde kerndoelen helemaal achterwege laten. Zij richten zich voor deze leerlingen bijvoorbeeld in eerste instantie op luisteren en op lezen en later op spreken en schrijven. We schrijven heel duidelijk 'in eerste instantie'. Scholen hebben namelijk wel de taak middels het aanbod de taalvaardigheid in het Fries bij alle leerlingen op een zo hoog mogelijk niveau te brengen.

Voor veel scholen – niet voor alle – zal dit een verandering gaan betekenen in de didactiek. Lang niet alles kan bij een heterogene groep leerlingen klassikaal. In groepjes werken leerlingen aan taken, die ze als betekenisvol ervaren.
Alle keuzes die gemaakt worden, verantwoorden scholen in hun taalbeleidsplan, dat onderdeel is van het schoolplan. Zij geven daarin ook aan op welke

manier zij streven naar het behalen van alle kerndoelen voor alle leerlingen. (Zie voor het ontwikkelen en uitvoeren van taalbeleid Hoofdstuk 4.)

'Aanbod' doet in eerste instantie misschien vermoeden dat het alleen maar gaat om zaken als de taalmethode, Friese kinderboeken, Friestalig materiaal voor wereldoriëntatie, Friestalige opdrachten die leerlingen krijgen, Friestalige uitleg van de leerkracht. In dit leerplan bedoelen we met aanbod echter veel meer. Het aanbod is de ruimte (een krachtige leeromgeving) die gecreëerd wordt om taal te leren. Het gaat dus niet om eenrichtingsverkeer van leraar naar leerlingen. Leerlingen krijgen de ruimte om zelf ook initiatieven te nemen en door experimenteren met taal op een betekenisvolle manier taal te verwerven.

3.4 Van kerndoelen naar tussendoelen en leerlijnen

Vergeleken met de eerste generatie kerndoelen (1993) valt bij de derde generatie (2006) onmiddellijk het verschil in aantal op. In 1993 waren er nog 122 kerndoelen voor het hele basisonderwijs; in 2006 is dat aantal geslonken tot 58! Dat betekent niet dat kinderen een veel kleiner aanbod krijgen, maar de kerndoelen zijn globaler geformuleerd. En omdat ze globaler zijn, wordt het lastiger om het onderwijs op die kerndoelen te funderen. Daarom heeft het Ministerie van OCW aan de SLO gevraagd tussendoelen en leerlijnen op te stellen voor alle gebieden die in de kerndoelen zijn genoemd, dus ook voor Fries. Die tussendoelen en leerlijnen zijn geen verplichting voor scholen, maar een handreiking om leerstof te verdelen over de verschillende groepen van de basisschool. Methodemakers gebruiken die tussendoelen en leerlijnen en ook scholen kunnen ze bij de uitlijning van hun aanbod gebruiken.

Die tussendoelen en leerlijnen zijn volgens een bepaald stramien opgezet: In de eerste plaats wordt het kerndoel geformuleerd en wordt er een omschrijving gegeven van dat kerndoel. Verder wordt voor vier clusters (groep 1/2, groep 3/4, groep 5/6 en groep 7/8) de leerstof omschreven, en de belangrijkste activiteiten die de kinderen kunnen ontplooien. Ten slotte wordt aangeven wat de taak is van de leraar bij dit kerndoel.

In schema:

Kerndoel		**Omschrijving en interpretatie van het kerndoel**	
groep 1/2	groep 3/4	groep 5/6	groep 7/8
leerstof	leerstof	leerstof	leerstof
wat doet de leerling?	wat doet de leerling?	wat doet de leerling?	wat doet de leerling?
wat doet de leraar?	wat doet de leraar?	wat doet de leraar?	wat doet de leraar?

Schema **Stramien van tussendoelen en leerlijnen**

Op de taalsite van de SLO (www.taalsite.nl) zijn per kerndoel uitwerkingen volgens dit stramien te vinden. Deze uitwerkingen zijn van belang voor bijvoorbeeld de taalcoördinator, die voor het taalbeleidsplan de keuzes uit het aanbod verantwoordt. Ook kunnen leraren in deze schema's de groep(en) opzoeken waarin zij werken en in de betreffende kolom de leerstof en activiteiten vinden die op hun groep(en) betrekking hebben. In de bijlage is een overzicht van de leerstof per kerndoel opgenomen.
Verder geven we van elk kerndoel een beknopte uitwerking in tussendoelen en leerlijnen. Deze is te vinden in de volgende paragrafen (Par. 3.5 t/m 3.10). Deze uitwerkingen zijn bedoeld voor alle leraren om houvast te krijgen, om een overzicht te hebben van doorgaande lijnen en om op ideeën te komen en geïnspireerd te worden voor het onderwijs in Fries.

De leer- of ontwikkelingslijnen die we per kerndoel beschrijven, hebben een cyclisch karakter. Het gaat niet om afgebakend onderwijsaanbod per leerjaar, maar om aanbod dat probeert aan te sluiten bij het taalontwikkelingsproces van kinderen. Het bouwt dus op elkaar voort; doelen komen in de opeenvolgende groepen steeds terug, maar dan op een hoger niveau.
Veel activiteiten die in dit aanbod beschreven staan, zijn niet specifiek voor het leren van het Fries. Ze zijn net zo goed van toepassing op het leren van het Nederlands. De kerndoelen voor het Fries en voor het Nederlands komen wat betreft de onderliggende taalvaardigheden dus ook overeen. Dit maakt transfer mogelijk. Wat kinderen in het Fries geleerd hebben, kunnen ze toepassen in het Nederlands. Is transfer van het Nederlands naar het Fries gewenst, dan zal daar extra energie in gestoken moeten worden (zie Par. 2.2).

Bij het beschrijven van de activiteiten en leerstof gaan we steeds in op de onderwerpen waarnaar kinderen luisteren/waarover ze praten, lezen, schrijven en in wat voor situaties ze dat doen. We bespreken met welke doelen ze in de verschillende groepen luisteren, lezen, praten en schrijven, en we geven aan welke strategieën daarbij van belang zijn. Verder besteden we aandacht aan de tekstsoorten die in de verschillende groepen aan bod komen en ook hoe teksten in de loop der jaren complexer worden. De kerndoelen 1 en 6 (Attitude en Taalbeschouwing) zijn van een andere orde; daarom hebben we bij deze kerndoelen de leerstof en activiteiten op een afwijkende manier beschreven.

3.5 Kerndoel 1: Attitude

De leerlingen ontwikkelen een positieve attitude ten opzichte van het gebruik van Fries door henzelf en anderen.

Het eerste kerndoel wijkt af van de andere vijf; het gaat hier om een houding ten opzichte van een taal en niet om de taalhandelingen zelf. In alle activiteiten Fries die de leraar opzet met de leerlingen, zal dit kerndoel steeds op de achtergrond meespelen.
Kinderen zullen eerder gemotiveerd zijn het Fries zelf te gebruiken naarmate ze een positiever houding hebben ten opzichte van het Fries. Intrinsieke motivatie is een belangrijk aspect in ontwikkeling en in leren in het algemeen (Sytstra e.a., 1999, p. 79). Intrinsiek gemotiveerde leerlingen lijken meer kans op een succesvolle schoolloopbaan te hebben dan extrinsiek gemotiveerde leerlingen. Voor het Expertisecentrum Nederlands was de theorie over intrinsieke motivatie (met een constructivistische benadering) aanleiding om betekenisvolle, functionele taaltaken in het onderwijs te benadrukken. Voor de Friese scholen ligt hier ook de uitdaging: zoeken naar manieren om de intrinsieke motivatie voor het gebruiken van het Fries aan te boren. Dit is te realiseren door taaltaken die kinderen in het Fries krijgen in te bedden in realistische, natuurlijke contexten, waarin kinderen het nodig en vanzelfsprekend vinden het Fries daadwerkelijk te gebruiken. Opdrachten als 'kies het goede woord uit het rijtje..' of 'welk woord hoort er niet bij?' doen veel meer een beroep op de extrinsieke motivatie.

'Het gebruik van het Fries' betekent naar Fries luisteren, Fries spreken, Fries lezen en Fries schrijven. Fries kunnen verstaan wordt door leraren als belangrijkste vaardigheid gezien, gevolgd door het Fries kunnen spreken (Jans, 2004). In de praktijk van dit moment blijkt echter dat er weinig tijd uitgetrokken wordt voor Fries als vak en dat het Fries als voertaal, met uitzondering van de onderbouw, in zeer beperkte mate voorkomt (Van Langen en Hulsen, 2001).
Aandacht voor het Fries in gesproken en geschreven vorm, tijdens Fries als vak en tijdens voertaalmomenten is een eerste voorwaarde om dit kerndoel 'Attitude' te kunnen bereiken.

Luisteren en spreken

In alle groepen zorgt de leraar ervoor dat kinderen veelvuldig en gevarieerd in aanraking komen met gesproken Fries, in dagelijkse situaties, informeel en formeler, tijdens Fries als vak en óók op andere voertaalmomenten. Hij spreekt zelf Fries op de daarvoor afgesproken momenten en zorgt voor allerlei audio-visueel materiaal in het Fries (liedjes, voorgelezen verhalen, opgenomen radio- en tv-programma's etc.). Hij creëert betekenisvolle situaties waarin kinderen worden uitgedaagd gesproken Fries te verstaan en zelf Fries te spreken (bijvoorbeeld bij werken in tweetallen of in groepjes).

Lezen en schrijven

Kinderen in Fryslân lezen over het algemeen veel minder Friese boeken dan Nederlandse: 79% leest geen Friese boeken tegenover 92% wel Nederlandstalige (De Jager, 2003). Hun houding ten opzichte van lezen in het Fries is ook negatiever dan die ten opzichte van lezen in het Nederlands. Er is dus waarschijnlijk nauwelijks transfer van leesmotivatie in het Nederlands naar leesmotivatie in het Fries. Daarom zal er in alle groepen ook nadrukkelijk aandacht voor leesmotivatie in het Fries moeten zijn. Schrijven in het Fries wordt door weinigen (17%) beheerst (Gorter en Jonkman, 1995). Door leraren wordt dit ook als de minst belangrijke vaardigheid gezien (Jans, 2004). Streven naar tweetaligheid impliceert echter ook streven naar geletterd worden in twee talen, dus kunnen lezen én schrijven in het Fries. Juist omdat schrijven in het Fries niet zo'n vanzelfsprekende zaak is, zal er in alle groepen aandacht voor schrijfmotivatie moeten zijn.
In alle groepen brengt de leraar kinderen veelvuldig en gevarieerd in aanraking met geschreven Fries. Fries is zichtbaar in het lokaal (op de gang, in de gemeenschapsruimte, overal op school): (prenten)boeken, posters, aankondigingen, labels, opschriften, kalender, weekrooster, teksten van kinderen zelf, schoolkrant, Friestalig materiaal voor wereldoriëntatie, overzicht van radio- en tv-programma's, berichten op het nieuwsprikbord, teksten op ansichtkaarten. In alle groepen wordt regelmatig voorgelezen uit Friese kinderboeken. Er is systematisch aandacht voor leesbevordering en boekpromotie, waar het kan geïntegreerd in thema's bijvoorbeeld of bij andere vakgebieden. Ook is er apart aandacht voor leesbevordering en boekpromotie, bijvoorbeeld door Friese kinderboekenschrijvers uit te nodigen op school, door mee te doen aan het **Tomke**-project (peuters en kleuters), de **Sânglêsrige** (kleuters), de Friese voorleesweek, de **Fryske berneboekesjuery**, **Berneboeketiid**.

Leraren laten ook regelmatig zien dat schrijven in het Fries iets vanzelfsprekends is, dat het een dagelijkse routine kan zijn. Ze schrijven bijvoorbeeld opmerkingen in het Fries bij werk van kinderen, ze geven Friestalige briefjes voor ouders mee, aanwijzingen en dergelijke schrijven ze ook in het Fries op het bord.

Bij het ontwikkelen van een positieve attitude ten opzichte van het gebruik van Fries maken leerlingen in toenemende mate gebruik van ICT. Hierbij valt te denken aan de digitale component van **Studio F**, de **Fryske digilessen** van OAB-Opsterland en het **digitaal faklokaal Frysk** (www.digischool.nl/fry). Voor jonge kinderen is er een website bij **Tomke** (www.tomke.nl). Op de site www.frieslandleernetwerk.nl kunnen zowel kinderen als leerkrachten en ouders terecht.

Ook laten leraren leerlingen ervaren dat het Fries in allerlei domeinen gebruikt wordt, zowel in informele als in formelere situaties in het dagelijks leven. Hierdoor zien leerlingen dat het Fries geen lagere status dan het Nederlands hoeft te hebben: een voorwaarde voor additieve tweetaligheid (zie Par. 2.2).

Verder zorgen leraren in alle groepen voor positieve, aansprekende voorbeelden van Fries sprekenden en voor positieve, aansprekende voorbeelden van situaties waarin Fries gebruikt wordt. Leraren bespreken met kinderen ook de voordelen van meertalig zijn: meertaligheid is een verrijking. En ze bespreken met hen hoe je taal leert, waarom ze bepaalde opdrachten doen, hoe ze zelf (beter) taal kunnen leren. Scholen zorgen ervoor dat ouders hierover ook geïnformeerd worden. Hiervoor is kennis over meertaligheid nodig, waarvoor onder andere dit boek de nodige achtergrondinformatie biedt.

Met Pier op digitaal avontuur

Jorrit uit groep 6 zit op de website van de Fryske Digilessen, Mei Pier op aventoer (Met Pier op avontuur). Pier vliegt in zijn schotel langs de planeten. Jorrit kan zelf kiezen naar welke planeet hij met Pier wil. Hij kiest de planeet Rym (Rijm) uit en klikt op brekkersechjes (tongbrekers). Blikstiender, dy blikskaterse bolbjirken bakker bakt bikkelhurde broadsjes, hoort Jorrit. Hij beluistert het nog een keer en probeert het na te zeggen. Er is ook een opdracht om zelf een tongbreker te maken. Hij krijgt er een paar tips bij. Zo begint hij met 'Seis slachters... ' (zes slagers...).

3.6 Kerndoel 2: Luisteren

De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken Fries. Het gaat om teksten die informatie geven, plezier verschaffen, meningen of aanwijzingen bevatten over voor hen bekende onderwerpen.

Onderwerpen

Van groep 1 t/m 8 gaat het erom dat kinderen luisteren naar onderwerpen die bekend voor ze zijn: het onderwerp mag het verstaan en begrijpen niet in de weg staan[1]. Dat betekent dat de kinderen in alle groepen luisteren naar onderwerpen waarover ze over voldoende voorkennis beschikken. Hiervoor gebruiken we het begrip 'afstand': de afstand tussen het onderwerp en de luisteraar wordt nooit zo groot dat het begrip in de weg staat. Dit is dus afwijkend van het aanbod in het Nederlands voor luisteren; daar mag de afstand in de hogere groepen groter zijn.
De opbouw in onderwerpen is als volgt: in groep 1/2 zijn ze concreet en contextgebonden. De onderwerpen gaan over het hier en nu. In groep 3/4 kunnen de onderwerpen ook betrekking hebben op de nabije omgeving en op de nabije toekomst of het nabije verleden. In groep 5/6 worden de onderwerpen minder contextgebonden. Ze hebben ook betrekking op verleden en toekomst en op omgeving die minder nabij is. Er komen ook abstracte onderwerpen bij, bijvoorbeeld bij de zaakvakken of tijdens reflectiemomenten. In groep 7/8 gaat het regelmatig om abstracte onderwerpen.

Soorten 'teksten'[2]

Kinderen luisteren in alle groepen naar verschillende soorten teksten. In groep 1/2 luisteren ze veel naar Friese verhalen die de leraar voorleest of vertelt. Bij dat vertellen en voorlezen zorgt de leraar voor veel visuele ondersteuning. Dit vergemakkelijkt het begrijpen van wat ze horen. Dat geldt voor alle kinderen, en vooral kinderen voor wie Fries een tweede taal is. Ook luisteren ze naar verhalen van elkaar, bijvoorbeeld tijdens gesprekken in de (kleine) kring.

Verder bestaat het mondelinge taalaanbod in groep 1/2 naast liedjes en poëzie ook uit instructieve teksten, veelal in de vorm van gedragsaanwijzingen

1 Dit geldt vooral voor kinderen voor wie het Fries een tweede taal is.
2 Let wel: Meestal associëren we het begrip 'tekst' met schrift. Hier gebruiken we het begrip 'tekst' ook voor gesproken woorden.

en uit feedback van de leraar op taaluitingen van de kinderen. In groep 3/4 wordt het aandeel informatieve teksten groter. De instructieve teksten zijn vooral gedragsaanwijzingen en instructies (bij het leren lezen en rekenen bijvoorbeeld). Visuele ondersteuning blijft belangrijk. In groep 5/6 komen verhalende, informatieve en instructieve teksten voor. Visuele ondersteuning is vooral nodig voor de beginnende taalleerders van het Fries. In groep 7/8 ligt het accent op informatieve, betogende en persuasieve teksten. Verhalen en instructieve teksten blijven natuurlijk ook een rol spelen. Ook voor deze groep geldt: visuele ondersteuning vooral voor beginnende taalleerders.

Complexiteit

In de loop der jaren worden de tekststructuren in de langere teksten complexer. In groep 1/2 zijn het vooral teksten met een chronologische opbouw en teksten die herhalingen bevatten. In groep 3/4 blijft die chronologische opbouw belangrijk. Ook komen er teksten met vragen en antwoorden voor (kinderen luisteren bijvoorbeeld naar interviews). In groep 5/6 kunnen er meer verschillende structuren in een tekst voorkomen, structuren die cognitief complexer zijn, bijvoorbeeld vergelijkingen, tegenstellingen, voorbeelden en ook oorzaak-gevolg- en middel-doelstructuren. Dit geldt ook voor groep 7/8. Nieuwe, vaak complexere structuren die er in deze groepen bij kunnen komen, zijn redengevende en voorwaardelijke structuren (als... dan ...).
In alle groepen helpt de leraar de kinderen bij het herkennen van deze structuren. Wanneer je zo'n structuur herkent, vergemakkelijkt dat het begrijpen namelijk. De leraar wijst de kinderen op signaalwoorden waaraan structuren te herkennen zijn. Bijvoorbeeld woorden als 'eerst', 'daarna', 'vroeger', 'later', 'nu', 'maar', 'daarom', 'zo komt het dat' etc. Wanneer kinderen zo'n signaalwoord horen, worden ze op het spoor gezet van de bijbehorende structuur en zijn ze beter in staat de binnenkomende informatie te interpreteren.

Luisterdoelen

In de loop der jaren realiseren de kinderen zich steeds beter dat je met verschillende doelen kunt luisteren. In groep 1/2 gaat het vooral om luisteren voor je plezier en om luisteren om vervolgens iets te doen of maken. In groep 3/4 gaat het luisteren om informatie te verwerven al een grotere rol spelen. Dit neemt alleen maar toe in groep 5/6 en 7/8. In groep 7/8 komen daar nog luisterdoelen bij zoals je op de hoogte te stellen van een mening/je een mening vormen en overtuigd worden.
In groep 3/4 maakt de leraar de kinderen bewust van het feit dat je met

verschillende doelen kunt luisteren. In groep 5/6 roept hij dit, indien nodig, in herinnering. In groep 7/8 maakt hij de kinderen bewust van het feit dat je ook kunt luisteren om je op de hoogte te stellen van meningen of om zelf een mening te vormen en om overtuigd, overgehaald te worden (zoals dat in reclame gebeurt bijvoorbeeld).
In de loop der jaren zijn de kinderen ook steeds beter in staat zelf hun luisterdoelen te bepalen.

Luisterstrategieën

Om een luisterdoel te bereiken, beschikken ervaren luisteraars over allerlei strategieën. Juist voor kinderen voor wie het Fries niet de eerste taal is, is het belangrijk dat zij vanuit verschillende kenniskaders leren luisteren, vanwege hun gebrekkige(r) taalkennis van het Fries (ze bouwen verwachtingen op op grond van onderwerp, logische relaties, tekstsoort, tekststructuren).
Belangrijke luisterstrategieën zijn:

Eigen voorkennis (interpretatiekaders) activeren:

- **kennis over het onderwerp**
- **kennis over de taal (bijvoorbeeld over de tekstsoort, de tekstopbouw, de tekststructuren, de zinsopbouw, de woordopbouw)**

Interpretatiekaders herkennen (voor het onderwerp en voor de tekstsoort)
Verwachtingen opbouwen
Luisterdoel bepalen
Luistermanier bepalen:

- **globaal luisteren**
- **precies luisteren**
- **selectief luisteren**
- **kritisch luisteren**

Doelgericht luisteren tegen de achtergrond van verwachtingen op bepaalde luistermanier, daarbij gebruik makend van geactiveerde interpretatiekaders en aanwijzingen die spreker middels non-verbale signalen, de uitgesproken tekst en eventuele visuele ondersteuning voor die kaders geeft.
Reflecteren op luisterproces:

- **doel bereikt?**
- **voldoet luistermanier?**

Actie ondernemen om begrip te herstellen:

- **vragen om verduidelijking, toelichting, uitleg**
- **vragen om herhaling**

In groep 1/2 wordt begonnen met het inzetten van strategieën; dat wordt sterk begeleid door de leraar. Ook in groep 3/4 geeft hij de kinderen hierbij veel begeleiding (zie voor voorbeelden in het schema). In groep 5/6 en 7/8 neemt die begeleiding steeds verder af, maar hij moedigt de kinderen wel aan de strategieën te gebruiken. In de hoogste groepen moet het gebruiken van strategieën min of meer een automatisme zijn geworden.

Waar luisteren de kinderen naar?

In alle groepen luisteren kinderen naar Friestalige (school)radio- en tv-programma's die voor hen bestemd zijn. Omrop Fryslân biedt elk jaar een veelzijdig programma aan, vaak voorzien van verwerkingsmogelijkheden. Ook het taalpakket **Studio F** bevat luisteropdrachten die gekoppeld zijn aan actuele schoolradio- en tv-programma's. Verder zorgt de leraar in elke groep voor een ruim aanbod aan cd's waarop Friese teksten en liedjes staan die kinderen kunnen beluisteren.
Naast dit mondelinge taalaanbod en het taalaanbod van de leraar, luisteren de kinderen ook veel naar elkaar. In groep1/2 gebeurt dat bijvoorbeeld tijdens gesprekken in de (kleine) kring, tijdens het spelen in hoeken, tijdens ontdekactiviteiten. In groep 3/4 luisteren ze ook naar monologen van klasgenoten, bijvoorbeeld naar een verhaal tijdens een kringgesprek, een korte presentatie over iets dat ze gemaakt hebben of een kort verslag van een activiteit. Ze luisteren ook naar elkaar tijdens gesprekken in kleine groepjes die in het Fries plaatsvinden, bijvoorbeeld tijdens samenwerken. In groep 5/6 luisteren ze naar presentaties en verslagen van klasgenoten, bijvoorbeeld naar aanleiding van een project. Ze kunnen ook luisteren naar korte verhalen van klasgenoten. Ze luisteren naar elkaar tijdens diverse soorten gesprekken, bijvoorbeeld wanneer ze aan het overleggen zijn. In groep 7/8 komen dezelfde luistersituaties voor. Kinderen luisteren nu ook naar bijvoorbeeld boekbesprekingen en luisteren in diverse gesprekssituaties, bijvoorbeeld in discussies of onderhandelingssituaties.

De leraar zorgt er in alle groepen voor dat hij deze luistersituaties regelmatig creëert, niet alleen tijdens Fries als vak. Hij zorgt er ook voor dat er op andere momenten waarop het Fries de voertaal of de omgangstaal is, aandacht is voor het leren verstaan van het Fries. Hij zorgt daarbij steeds voor begrijpelijk taalaanbod.

Een Bonkerak (geraamte)

Groep 7 luistert naar een hoorspel dat op CD staat en gemaakt is door de Fryske Skoalleradio (Friese schoolradio). Het is een verhaal uit de serie Bonkerak, een serie volksverhalen.. De groep is ongeveer voor de helft Friestalig. De kinderen luisteren gespannen; het verhaal nadert zijn ontknoping. En op dat moment zet de leerkracht het verhaal stop. Tineke geeft de opdracht in tweetallen te bedenken hoe zij verwachten dat het af zal lopen. Er wordt overlegd, gediscussieerd... Wie zit er het dichtst bij? Tineke laat de CD verder spelen.

3.7 Kerndoel 3: Spreken

De leerlingen leren zich naar inhoud en vorm in het Fries uit te drukken in situaties uit hun dagelijks leven waarin zij informatie vragen of geven over een onderwerp waarmee zij vertrouwd zijn.

Onderwerpen

De situaties uit het dagelijks leven die in dit kerndoel worden genoemd, hebben betrekking op verschillende domeinen. In navolging van Meestringa (1985, p. 75) onderscheiden we de volgende zeven domeinen: het onderwijs, de buurt en de wijk, gezin en familie, geloof en levensovertuiging, beroep, onder vrienden, bestuurs- en rechtsverkeer, eventueel aangevuld met het domein sport. Of een domein tot het dagelijks leven behoort, is niet voor alle leerlingen hetzelfde. Ook zullen er verschillen zijn tussen leerlingen in de mate waarin ze in de verschillende domeinen in aanraking komen met het Fries. De patatboer, caissière of trainer bijvoorbeeld spreekt in de ene plaats wel Fries en in de andere niet. Schoolteams geven in hun taalbeleidsplan aan welke domeinen zij voor hun leerlingen relevant achten en stemmen hun aanbod daar op af.
Voor de onderwerpen waarover kinderen praten, geldt hetzelfde als bij kerndoel 2. Het onderwerp zelf mag voor de kinderen geen belemmering zijn zich te uiten in het Fries.

Verlagen van de spreekdrempel

Voor veel kinderen is de spreekdrempel hoog. Daarom is het belangrijk dat de leraren in alle groepen zorgen voor een veilig en stimulerend klimaat waarin kinderen gemotiveerd zijn om te praten en waarin zij durven te praten in het Fries.
Gesprekken in kleine groepjes zijn al minder bedreigend en dwingend dan praten in de hele groep. Maar er is meer dat kan bijdragen aan een goed taalklimaat in de klas. Het taalklimaat in een groep hangt af van de kinderen, de leraar en van hun onderlinge communicatie (Van Norden, 2004). Zij geeft een aantal aandachtspunten voor positief taalgedrag van leraren (p. 208):

- **Je geeft veel ruimte aan wat kinderen willen zeggen, vragen, schrijven of voorlezen.**
- **Je beperkt de hoeveelheid en de lengte van je eigen taaluitingen.**

- **Je maakt voor jezelf onderscheid tussen controlevragen en vragen uit nieuwsgierigheid; je gebruikt deze niet te veel door elkaar.**
- **Je moedigt kinderen aan vragen te stellen als ze iets niet snappen of iets willen weten, totdat ze het wel snappen of weten.**
- **Je vraagt zelf ook door als je niet helemaal snapt wat een kind bedoelt.**
- **Je moedigt kinderen aan hardop te denken, te raden, voorstellen te doen en te experimenteren met taal.**
- **Je denkt zelf ook regelmatig hardop en nodigt kinderen daarbij uit tot meedenken.**
- **Je geeft kinderen voor dit alles de tijd, je houdt dus regelmatig je mond en wacht.**
- **Je let goed op non-verbale signalen van stille kinderen en geeft ze regelmatig open beurten.**
- **Je laat kinderen merken dat het normaal en leerzaam is om fouten te maken, je te vergissen of iets niet in één keer goed te doen.**
- **Je bent zelf ook niet bang om fouten te maken, je te vergissen of iets niet in één keer goed te doen.**
- **Je ontmoedigt kinderen puur negatief commentaar te geven op elkaar.**
- **Je geeft zelf ook geen negatief commentaar op kinderen maar giet commentaar altijd in een positieve vorm.**
- **Je spreekt je waardering uit voor creatieve en inventieve taaluitingen, zoals het zelf bedenken van woorden of het experimenteren met formuleringen.**
- **Je zet humor op een opbouwende manier in.**
- **Je oefent jezelf in persoonlijk, concreet, helder taalgebruik zodat dit een voorbeeld kan zijn voor de kinderen.**

In groep 1/2 kan de leraar proberen de spreekdrempel te verlagen door bijvoorbeeld poppen te gebruiken (tegen poppen of sprekend als pop durven kinderen zich beter te uiten) of door drama (kinderen spelen iemand anders achter wie ze zich kunnen verschuilen). Een andere manier is de **rappegaaimetoade** (zie **Taaldidaktyk foar basisskoallen yn Fryslân**, p. 98-99).
Ook voor de andere groepen is drama een manier om de spreekdrempel te verlagen. Andere suggesties zijn:

- **oudere kinderen spelen poppenkast voor jongere kinderen;**
- **oudere kinderen lezen jongere kinderen voor (nadat ze zich hebben voorbereid);**
- **liederen zingen, meedoen aan het Fryske Sjongferstival;**
- **voordragen, meedoen aan Fers (voordrachtswedstrijd).**

In alle groepen zorgt de leraar ervoor dat kinderen voldoende gelegenheid tot taalproductie krijgen, bijvoorbeeld door een verhalen-vertelcyclus te organiseren en door (samen met de kinderen) geschikte onderwerpen en materiaal aan te dragen om in de kleine kring over te praten. Hij maakt kinderen vertrouwd met het voeren van gesprekken in het Fries en neemt dit ook als gangbare activiteit op in het rooster. Hij bedenkt regelmatig taken voor activiteiten in kleine groepjes waarin mondelinge uitwisseling noodzakelijk en functioneel is (Damhuis en Litjens, 2003).

Complexiteit

Op school hebben kinderen een andere taal nodig dan in alledaagse situaties buiten school. Het taalgebruik op school is vaak abstracter; er wordt op een andere manier over andere onderwerpen gesproken dan thuis of op straat[1]. Om te voorkomen dat de taalontwikkeling in het Fries blijft steken in alledaagse taalvaardigheid, zal het Fries ook voertaal moeten zijn bij andere vakken. Van kinderen wordt dan verwacht dat ze in het Fries kunnen praten over de samenhang tussen verschijnselen, over verklaringen en oplossingen, ze moeten zaken beredeneren en beargumenteren. Het verwoorden van deze denkprocessen wordt aangeduid met de term cognitieve taalfuncties (Verhallen, 1996). Zij onderscheidt de volgende vier cognitieve taalfuncties: rapporteren (verslag van iets wat in de werkelijkheid voorkomt; benoemen/etiketteren, beschrijven, vergelijken), redeneren (beschrijving waarin een extra denkstap wordt verwoord; chronologisch ordenen, concluderen, middel-doel relatie of instrumentele relatie, oorzaak-gevolg relatie, oplossen van een probleem), projecteren (verplaatsen in de gedachten en gevoelens van iemand anders), fantaseren (met taal een fantasiewerkelijkheid oproepen). In eerste instantie gebruiken kinderen vooral eenvoudige cognitieve taalfuncties die contextgebonden zijn. Wanneer leraren in gesprekken met kinderen de juiste vragen stellen, kunnen zij daarmee het gebruiken van complexere taalfuncties bij kinderen uitlokken.
Hieronder geven we voorbeelden van vragen die leraren kunnen stellen om taalfuncties uit te lokken (ontleend aan Damhuis en Litjens, 2003).

[1] Dit verschil wordt wel aangeduid met BICS en CALP: Basic Interpersonal Communicative Skills en Cognitive Academic Language Proficiency (geïntroduceerd door Cummins in 1979 en ook wel vertaald met DAT en CAT: Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid en Cognitieve Academische Taalvaardigheid).

Vragen die eenvoudige of complexe cognitieve taalfuncties uitlokken

Hier en nu	Verleden of toekomst
Eenvoudige cognitieve taalfuncties	
Wat is dit?	Hoe ziet een ... eruit?
Wat zie je hier?	Wat heb je ... gedaan?
Hoeveel ... zie je?	Wat ga je ... doen?
Hoe voelt deze ...?	Hoe voelt een ...?
	Wat gebeurde er toen ...?
Complexe cognitieve taalfuncties	
Wat zijn verschillen tussen ...?	Wat zijn verschillen tussen ...?
Waarom doe je dit?	Wat gebeurt er als ...?
Hoe kan dat?	Waarom heb je ... gedaan?
	Waarom ga je ... doen?
Hoe komt het dat?	Hoe moet dat dan?
Hoe zit dat dan?	Hoe zou dat komen?
Wat denk jij daarvan?	Zal dat echt zo zijn?
Klopt dat?	
Heb je gedacht aan ...?	

Spreekdoelen

Geleidelijk aan realiseren de kinderen zich steeds meer dat je met verschillende doelen kunt spreken. In groep 1/2 vragen kinderen om informatie en geven ze soms informatie of uitleg (ook vaak begeleidend bij hun spel). Ze vertellen (korte) verhalen over gebeurtenissen die ze zelf hebben meegemaakt. In groep 3/4 spreken kinderen ook om (persoonlijke) verhalen te vertellen. Informatie vragen en geven komt ook voor. Instrueren komt bijvoorbeeld voor bij samenwerken: kinderen vertellen elkaar hoe ze iets aan kunnen pakken of gaan doen. Deze spreekdoelen hebben vooral betrekking op spreken informele situaties. In de hogere groepen verschuift het accent van verhalen vertellen naar zakelijker presentaties. Spreekdoelen hebben betrekking op spreken in informele en ook formelere situaties (als ze maar deel uit maken van het dagelijks leven van de kinderen). Sommige leerlingen maken gebruik van ICT-middelen en van programma's als Powerpoint.

Spreekstrategieën

Om hun spreekdoelen te bereiken zetten kinderen strategieën in. De leraar helpt kinderen zich deze eigen te maken. Jonge kinderen praten vanuit hun eigen perspectief, zij kunnen zich nog niet of moeilijk in de luisteraar verplaatsen. In hun taaluitingen zullen ze dus ook weinig rekening houden met de luisteraar; ze laten bijvoorbeeld relevante informatie achterwege. Leraren reconstueren vervolgens samen met de kinderen het verhaal. Hierdoor ontwikkelen kinderen vaardigheden om in hun verhalen rekening te houden met de luisteraar en om ze in een logische volgorde te vertellen, om er een verhaallijn in aan te brengen. Leraren kunnen jonge kinderen ook ondersteunen bij het structureren van hun tekst door pictogrammen aan te reiken die ondersteunend werken bij het vertellen (bijvoorbeeld **wie**, **waar**, **wat**), door kinderen te laten vertellen aan de hand van platen (prentenboek, vertelkastje) of door het naspelen van het verhaal met de verteltafel eerst te begeleiden. Gaandeweg ontwikkelen kinderen inzicht in verhaalstructuur (Heesters, 2000). In groep 3/4 heeft de leraar een begeleidende rol bij het inzetten van spreekstrategieën. Hij verkent het onderwerp met de kinderen, hij oriënteert ze op het doel dat ze willen bereiken en hij helpt ze indien nodig om hun inhoud daar op af te stemmen; hij helpt ze met het verzamelen, selecteren en ordenen. Achteraf kijkt hij ook terug met de kinderen. Daarbij wordt bijvoorbeeld besproken of het doel bereikt is, of de inhoud goed overgekomen is. In hogere groepen wordt zijn rol als begeleider bij het inzetten van strategieën langzaam kleiner. Hij maakt kinderen bewust van het publiek voor wie ze spreken en laat ze nadenken over hoe ze hun spreken af kunnen stemmen op hun luisteraar(s). Ook laat hij kinderen nadenken over de manier waarop ze structuur en samenhang aan kunnen brengen in hun teksten. Waar nodig reikt hij de middelen aan (signaalwoorden en –zinnen als structuuraanduiders gebruiken bijvoorbeeld). Bovenstaande strategieën hebben met name betrekking op spreken tijdens monologen. Voor het voeren van gesprekken spelen ook andere strategieën een rol. Kinderen worden zich bewust van patronen en rollen in gesprekken en ze leren hoe ze die patronen en rollen zelf kunnen beïnvloeden (zie Damhuis en Litjens, 2003).

Observeren en feedback geven

In alle groepen observeert de leraar het mondelinge taalgedrag van leerlingen, om op basis daarvan adequate feedback te geven en om vervolgactiviteiten voor leerlingen te kunnen ontwerpen. Feedback geven is een van de

drie ondersteunende strategieën om taalontwikkeling van kinderen te stimuleren (samen met het geven van aangepast taalaanbod en het ondersteunen van taalproductie - kinderen ruimte geven om te praten). Kinderen ontlenen aanwijzingen aan feedback op hun taaluitingen; ze kunnen hun idee over goed taalgebruik hiermee handhaven, verfijnen of bijstellen. Er zijn verschillende manieren om feedback te geven:

- **Impliciet verbeteren. Expliciet verbeteren kan namelijk heel ontmoedigend werken; bovendien leidt het af van de inhoud. Wanneer een leerling bijvoorbeeld een zin produceert in het Fries die qua vorm niet klopt, herhaalt de leraar de zin, maar dan op de correct manier. Hij kan de zin zo corrigeren, hij kan de zin ook aanvullen. Op deze manier kan hij ook feedback geven op de inhoud.**
- **Helpen verhelderen. De leraar laat kinderen verduidelijken wat ze zeggen. Hij verifieert interpretaties. Als een leerling iets aan het vertellen is en een woord niet kent in het Fries en het probeert te omschrijven, gebruikt de leraar het bedoelde woord in zijn reactie.**
- **Positief bevestigen. De leraar bevestigt verbaal en/of non-verbaal wat de leerling gezegd heeft.**

Wanneer een leerling tijdens een Fries voertaalmoment Nederlands spreekt, herhaalt de leraar de vraag of opmerking op een natuurlijk manier in het Fries, gaat hier vervolgens in het Fries op in en nodigt de leerling uit hier op te reageren. Hij kan ook andere leerlingen uitnodigen te reageren.

In **CombiList** (Damhuis e.a., 2004) zijn verschillende lijsten opgenomen om te kijken naar interactie. Er is een inventarisatielijst om een globaal beeld te krijgen van het taalverwervingsklimaat in een groep en er zijn checklists en observatielijsten om het taalgedrag van kinderen in kaart te brengen respectievelijk een beeld te krijgen van de manier waarop leraren taalverwerving in gesprekken stimuleren. Dit instrument is net zo goed bruikbaar voor het Fries als voor het Nederlands.
Kinderen kunnen ook zelfstandig of samen met hun leraar nagaan in hoeverre zij zelf denken zich te kunnen redden in het Fries[1] .

[1] Hiervoor is een Taalportfolio Fries ontwikkeld (Bonset e.a., 2005), dat gebaseerd is op het Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2001). Voor verschillende situaties geven leerlingen voor vijf vaardigheden, waaronder spreken en gesprekken voeren, aan of ze het met gemak, met moeite of nog niet kunnen en of ze het willen leren. Zie www.europeestaalportfolio.nl.

Aandacht voor de vorm van taal

'Zich naar inhoud en vorm uitdrukken'; dat betekent dat er niet alleen aandacht is voor wat kinderen zeggen, maar ook voor de manier waarop ze het zeggen. Dit houdt in dat er in het aanbod ook aandacht is voor de uitspraak, voor woordvorming (gebruiken kinderen de correcte werkwoordsvervoeging, maken ze de verkleinwoorden op de goede manier bijvoorbeeld), voor correct woordgebruik (dus niet verfriest Nederlands, bijvoorbeeld 'skaatsen' in plaats van 'redens', of 'myn heit' in plaats van 'ús heit'), voor grammaticaal correcte zinnen (denk bijvoorbeeld aan de werkwoordsvolgorde in zinnen met een hulpwerkwoord). Het spreekt voor zich dat het aanbod voor beginnende taalleerders van het Fries gericht zal zijn op de inhoud. Naarmate kinderen taalvaardiger worden in het Fries, kan er geleidelijk meer aandacht voor de vorm komen.

Foto's van de knuffel

Het is donderdagmiddag, dus Friese middag in groep 3 van Marije. Alle activiteiten vinden plaats in het Fries. Marije probeert Nederlandstalige kinderen over de Friese spreekdrempel te helpen door ze in een klein groepje te laten vertellen over hun knuffel aan de hand van foto's. Sigrid heeft zelf foto's gemaakt van Konijn met de digitale camera; Marije heeft de foto's op de computer gezet. Sigrid vertelt over Konijn. 'Hjir krijt Konijn in stikje bro.. bôle.' Op de volgende foto zit konijn achter op de fiets. 'Konijn kocht boodschappen by de Aldi'. 'Wat foar boadskippen hat Konijn by de Aldi helle?' vraagt Marije.

3.8 Kerndoel 4: Lezen

De leerlingen leren informatie te verwerven uit teksten in het Fries in frequent voorkomende teksttypen (zoals artikelen in jeugdrubrieken, liedjes, verhalen).

Onderwerpen

Voor de onderwerpen waarover kinderen lezen geldt hetzelfde als bij kerndoel 2 en 3.

Soorten teksten

De leraar zorgt voor een ruim en gevarieerd aanbod in verschillende soorten Friestalige teksten. In groep 1/2 zijn dat vooral verhalende teksten, met name prentenboeken. Denk ook aan (digitale) verhalen die kinderen zelf gemaakt hebben, aan de hand van foto's van belevenissen van een logeerknuffel bijvoorbeeld. Er zijn ook eenvoudige Friestalige informatieve prentenboeken. Verder zijn er allerlei opschriften in het lokaal (en in de gang, bij de toiletten) ook in het Fries. (Tip: maak tweetalige kaartjes; tijdens Friese voertaalmomenten hangt de Friese tekst voor, tijdens Nederlandse voertaalmomenten de Nederlandse.) In de lees-/schrijfhoek liggen schrijfproducten in het Fries van kinderen zelf (bijvoorbeeld lijstjes, teksten bij tekeningen, briefjes). Leraren die met een wenskist werken, zorgen ervoor dat er ook voorbeeldteksten in het Fries aanwezig zijn. Met de abc-muur wordt zowel in het Fries als in het Nederlands gewerkt. De leraar zorgt er dan wel voor dat de twee talen systematisch gescheiden worden. In groep 3/4 komen er eenvoudige boekjes bij die kinderen zelf kunnen lezen. Dit kunnen informatieve boeken zijn, maar het merendeel zal bestaan uit verhalen, rijmpjes, gedichten, liedjes. In groep 5/6 blijven verhalende teksten een rol spelen, maar informatieve teksten krijgen een steeds grotere rol, net als in het Nederlands. Denk aan teksten in lesmateriaal voor wereldoriëntatie, verwerkingsmateriaal bij thema's en radio- en tv-programma's, teksten in de schoolkrant, op internet, in de krant, in het tijdschrift **Switsj**. Ook teksten die kinderen zelf geschreven hebben blijven een rol spelen. Als Friestalig naslagwerk wordt het Fries woordenboek geïntroduceerd. In groep 7/8 komen er betogende en persuasieve teksten bij, bijvoorbeeld boekbesprekingen in de schoolkrant of op internet, ingezonden brieven in de krant, reclame, oproepen, affiches.
De leraar schrijft ook regelmatig iets in het Fries bij werk van de kinderen.

In het Fries is niet zoveel materiaal beschikbaar als in het Nederlands. Er zijn redelijk veel Friestalige prentenboeken en kinderboeken, er zijn dichtbundels, boeken met liedjes, er is Friestalig lesmateriaal voor wereldoriëntatie, er is Friestalig materiaal voor projecten over kunst bijvoorbeeld. Ook zijn er scholen die hun schoolkranten tweetalig doen verschijnen, of kiezen voor een of enkele malen per jaar een aflevering in het Fries. Als het om naslagwerken gaat, is er weinig beschikbaar voor kinderen. Ook internetsites voor kinderen zijn er nog nauwelijks in het Fries. Sommige scholen gebruiken Fries op de sites van hun eigen school, aan het taalpakket **Studio F** is een Friestalige site gekoppeld, er is een Friestalige site van **Tomke** en er is een site met **Fryske digilessen**. In kranten zijn de kinderrubrieken niet of nauwelijks in het Fries. Er is één Friestalig tijdschrift voor kinderen van acht tot twaalf jaar: **Switsj**. Zie voor overzichten van Friestalig materiaal voor kinderen: **Afûk, Taalsintrum Frysk** (www.taalsintrumfrysk.nl).

Complexiteit

In de loop der jaren worden de tekststructuren in de langere teksten die de kinderen lezen complexer (zie ook kerndoel 2). In alle groepen helpt de leraar de kinderen bij het herkennen van deze structuren. Wanneer je zo'n structuur herkent, vergemakkelijkt dat het begrijpen namelijk. Als kinderen bijvoorbeeld een informatieve tekst krijgen waarin informatie gegeven wordt over de manier waarop kinderen in Bolivia en in Nederland aan geld komen, is het belangrijk dat ze beseffen dat er steeds iets met elkaar wordt vergeleken. Als ze die structuur zien, kunnen ze op grond van de ene alinea verwachtingen ontwikkelen over de volgende: het gaat over hetzelfde, maar nu niet in Nederland, maar in Bolivia.
Teksten bevatten allerlei aanwijzingen voor die tekststructuren. Er zijn soms aanwijzingen te vinden in de titel en in de kopjes en in de illustraties. Signaalwoorden en –zinnen maken tekststructuren het meest herkenbaar. De leraar zorgt ervoor dat kinderen alert worden op de signaalwoorden waaraan structuren te herkennen zijn. Bijvoorbeeld woorden als 'eerst', 'daarna', 'vroeger', 'later', 'nu', 'maar', 'net als', 'daarom', 'zo komt het dat', 'het gevolg hiervan was'. Ze benutten deze signaalwoorden om tekstverbanden te herkennen en om daar verwachtingen op te baseren.

Leesdoelen

Kinderen leren steeds meer zelf hun leesdoelen te bepalen. Die leesdoelen worden niet alleen bepaald door de lezer, maar ook door de tekstsoort. Wie

bijvoorbeeld uit een stripverhaal probeert te achterhalen waarom sommige knaagdieren een winterslaap houden, stelt zich een verkeerd leesdoel bij die tekstsoort. Reflecteren op het leesproces heeft een centrale rol. Leraren bespreken met kinderen wat hun leesdoel was, wat voor tekst ze daarvoor gelezen hebben, op wat voor manier ze die tekst vervolgens gelezen hebben (paste die manier bij het leesdoel?) of hun verwachtingen over de tekst uitkwamen en of het leesdoel bereikt is.

Leesstrategieën

Voor het bereiken van hun leesdoelen, zetten kinderen leesstrategieën in. (In het schema van tussendoelen en leerlijnen op de taalsite van de SLO worden deze strategieën genoemd en uitgewerkt.) Leraren helpen kinderen zich deze strategieën eigen te maken. In groep 1/2 is het de leraar die voordat hij begint met voorlezen met kinderen praat over het thema van het verhaal. Op deze manier activeert hij het thematisch interpretatiekader. In latere groepen verschuift dat steeds meer naar de leerlingen zelf. In groep 7/8 proberen kinderen uit zichzelf dat interpretatiekader te creëren, bijvoorbeeld door zich af te vragen waar de tekst over zal gaan en wat zij zelf al over dat onderwerp weten. Naast thematische interpretatiekaders zijn er ook talige interpretatiekaders; talige kennis die lezers gebruiken als een soort kapstok om de tekst die ze lezen aan op te hangen. Denk aan kennis omtrent tekstsoorten, de opbouw van teksten (globaal en gedetailleerder), de opbouw van zinnen. Ook voor deze talige interpretatiekaders geldt dat de leraar in lagere groepen die kaders activeert, kinderen bewust maakt van die kaders, en dat kinderen die rol geleidelijk zelf op zich nemen. Kinderen ontdekken bijvoorbeeld dat er verschillende soorten teksten zijn en waaraan je die kunt herkennen. Ze ontdekken dat teksten op verschillende manieren opgebouwd kunnen zijn, dat er tussen delen van de tekst verschillende soorten verbanden kunnen zijn. Ze ervaren dat je hiervan gebruik maakt bij het lezen, bij het maken van voorspellingen over de tekst en bij het controleren van die voorspellingen.

De strategieën zijn voor het lezen in het Fries en in het Nederlands niet verschillend. Niet-Friestalige kinderen zullen echter in eerste instantie minder gebruik kunnen maken van de talige cues of aanwijzingen in de tekst; ze zijn dan afhankelijk van het feit of ze dat woord/die woorden in het Fries kennen. Ze zullen dan lezen vanuit de wel beschikbare voorkennis over het thema en de taal om vandaaruit het onbekende in te vullen. Ook kan de leraar (of een klasgenoot) helpen bij het toegankelijk maken van relevante cues.

Leren lezen in het Fries?

Wanneer kinderen in groep 1/2 veelvuldig in aanraking komen met geschreven Fries (prentenboeken, abc-muur etc.) zou het eigenlijk consequent zijn ze ook in het Fries te leren lezen. In de jaren '80 heeft het **Opstap-project** daarvoor een aanpak ontwikkeld, waarbij het leren lezen en schrijven in het Fries en Nederlands bijna gelijktijdig plaatsvond. Uitgangspunt waren ervaringen en (eerst mondeling) taalmateriaal dat kinderen zelf aandroegen. Momenteel maken de meeste scholen in Fryslân gebruik van Nederlandstalige methodes voor het leren lezen. Scholen die kinderen de elementaire leeshandeling in het Fries aan willen leren, kunnen gebruik maken van de **Lêstrep**. Scholen die kinderen in het Nederlands hebben leren lezen, kunnen aan het begin van groep 4 met de **Lêsbrêge** een brug naar lezen in het Fries slaan.

Het Vertelkastje

In groep 1/2 van Anke zitten de kinderen in een paar halve cirkels voor het vertelkastje. Anke heeft het vertelkastje op een tafel neergezet en zelf zit ze ernaast. Ze vertelt in het Fries het verhaal bij de platen die ze een voor een door het kastje schuift. Kinderen die het Fries nog lastig vinden, hebben zo steun van de platen bij het begrijpen van het verhaal. Een van de hoofdpersonen uit het verhaal is Nederlandstalig. Anke laat de andere hoofdpersoon vaak een zin of een paar woorden in het Fries herhalen:
— Wat ben ik moe, kunnen we nu slapen ?
— Ja, ja, ik wit wol datsto wurch bist, mar wy kinne noch lang net sliepe.
Zo is er sprake van een natuurlijke vertaalsituatie.

3.9 Kerndoel 5: Schrijven

De leerlingen leren eenvoudige teksten in het Fries te schrijven over alledaagse onderwerpen met het doel met anderen over die onderwerpen te communiceren.

Transfer bij schrijven?

Zoals bij kerndoel 1 al opgemerkt, wordt er door veel meer mensen in Fryslân gesproken en gelezen in het Fries dan geschreven. Een mogelijke verklaring is dat de mondelinge verwerving van het Fries ook op een natuurlijke manier, buiten school, kan plaatsvinden. Ongeveer tweederde deel van de mensen in Fryslân kan Fries lezen. Leesvaardigheid die in het Nederlands is opgedaan, is blijkbaar gemakkelijk overdraagbaar naar het lezen van Friese teksten. Die transfer is bij het schrijven minder vanzelfsprekend. In ieder geval wordt de schrijfvaardigheid opgedaan bij het schrijven in het Nederlands niet direct omgezet in het schrijven van Friestalige teksten. Schrijven in het Fries krijgt op school ook de minste aandacht.

Verlagen van de schrijfdrempel

Wat kunnen leraren doen om de schrijfdrempel te verlagen?
(Zie ook kerndoel 1.)
In ieder geval veel aandacht besteden aan de mondelinge taalvaardigheid in het Fries. Die is van belang voor de schriftelijke. Een andere manier is kinderen duidelijk te maken dat het niet meteen perfect hoeft te zijn.
Verder kan de leraar zorgen voor schrijfactiviteiten waarbij leerlingen plezier in schrijven hebben en waarbij ze hun schrijfactiviteit als zinvol ervaren. Schrijven voor de la van de meester is er dus niet meer bij. Of kinderen schrijven puur voor zichzelf (zonder dat er een leraar al dan niet met een pen in de aanslag de tekst leest en zonder dat ze verplicht zijn hun tekst voor te lezen) of kinderen schrijven teksten die gepubliceerd worden, teksten die een communicatief doel dienen dus.
Bij veel schrijfactiviteiten ontbreekt die functie van schrijven, wanneer kinderen bijvoorbeeld invuloefeningen moeten maken of vragen bij teksten moeten beantwoorden (niet alleen bij taal, maar ook bij wereldoriëntatie, zowel bij Nederlandstalig als bij Friestalig lesmateriaal). Schrijven heeft dan alleen een schools karakter; kinderen ervaren niet dat communicatie een belangrijk doel van schrijven is.
Een andere manier om de schrijfdrempel te verlagen is samen met de

leraar schrijven. Dit kan in alle groepen. De kinderen bedenken (samen) de zinnen en de leraar schrijft de zinnen op. Bijvoorbeeld bij een tekening (groep 1/2), bij foto's, op het bord, op papier. De leraar kan feedback geven op de zinnen die de kinderen aandragen en nodigt kinderen ook uit te reageren (in eerste instantie op inhoud, pas in laatste instantie op vorm). Onderwerpen die zich hiervoor lenen, zijn (ontleend aan Elsäcker en Verhoeven, 2001):

- **beschrijving van een belangrijke gebeurtenis uit het leven van de kinderen (baby geboren, verjaardag);**
- **beschrijving van gebeurtenissen in de klas (iemand gevallen, belangrijke test gedaan);**
- **samenvatting van verhaal;**
- **verslag of samenvatting van een zaakvakles ('wat hebben we geleerd?');**
- **klassenobservaties van bijvoorbeeld plantengroei, diergedrag en proefjes;**
- **nieuwsbrief aan de ouders;**
- **evaluaties van boeken, films, uitstapjes;**
- **afloop bij een verhaal bedenken;**
- **verhalen, gedichten bedenken.**

In tweetallen schrijven is ook een mogelijkheid. De één reageert op een zin of een stukje dat de ander heeft geschreven, bijvoorbeeld door er iets bij te schrijven of door mondeling vragen te stellen of suggesties te geven. Daarna kunnen de rollen worden omgedraaid.

Onderwerpen

Kinderen schrijven over alledaagse onderwerpen, over onderwerpen uit hun dagelijks leven. Bij kerndoel 4 hebben we mogelijke domeinen genoemd, waaraan onderwerpen ontleend kunnen worden. Ook binnen het schoolse domein doen zich tal van 'alledaagse' momenten voor waarop schrijven functioneel kan zijn: kinderen schrijven iets op wat de leraar of een klasgenoot op het bord schrijft, ze noteren observaties van proefjes, ze schrijven een kaartje naar een zieke klasgenoot, ze maken aantekeningen, ze noteren afspraken, etc.

Tekstsoorten en schrijfdoelen

Het schrijven in groep 1/2 begint vaak met het maken van letterachtige tekens. De letters van de eigen naam komen vaak als eerste. Kinderen pro-

beren spontaan hun naam op een tekening te schrijven. Soms maken ze briefjes met een paar woorden, of lijstjes, vaak met een eigen schriftcode. Kinderen ontdekken dat je iets wat je zegt ook op kunt schrijven, in het Fries en in het Nederlands. Leraren in groep 1/2 geven kinderen volop de gelegenheid deze ontdekking te doen. Ze schrijven bijvoorbeeld zinnen bij een tekening die door de leerling gedicteerd worden (ook in het Fries). Ze zorgen ook voor Friestalige voorbeeldteksten die kinderen kunnen nastempelen of naschrijven, bijvoorbeeld zinnen die je op een kaartje kunt schrijven om iemand te feliciteren of beterschap te wensen. Kortom, de mogelijkheden die er voor het Nederlandse moedertaalonderwijs zijn uitgewerkt om geletterdheid te ontwikkelen, zijn ook goed bruikbaar voor het schrijven in Fries. Voor ideeën verwijzen we naar Van Kleef en Tomesen (2002), Hansma (1994) en Verhoeven e.a. (1999).
In de loop der jaren worden kinderen zich er steeds meer bewust van dat je met een bepaald doel schrijft en dat je met verschillende doelen kunt schrijven. In groep 3/4 schrijven kinderen vooral expressief, voor zichzelf. De leraar maakt kinderen bewust van het feit dat je kunt schrijven om te amuseren (het schrijven van verhalen of gedichten, voornamelijk voor jezelf) en om te informeren of aanwijzingen te geven/instrueren. In groep 5/6 worden kinderen zich meer bewust van het schrijven met verschillende doelen. Geleidelijk zien ze het belang ervan in en gaan ze ontdekken dat je ook kunt schrijven om je mening te geven of om anderen te overtuigen, te overreden.

Schrijfstrategieën

Om hun schrijfdoelen te bereiken, zetten kinderen schrijfstrategieën in. Leraren helpen hen zich deze strategieën eigen te maken. Belangrijke schrijfstrategieën zijn:

Oriënteren

- **— je oriënteert je op het onderwerp, je doel en je publiek**

Plannen

- **— je verzamelt allerlei informatie (voorkennis, lezen, praten met anderen)**
- **— je selecteert informatie**
- **— je ordent de informatie**
- **— je maakt een opzet voor de inhoud van de tekst**

Schrijven

- **je formuleert de gedachte-inhouden (juiste woorden kiezen, juiste zinnen en alinea's bouwen)**

Reflecteren en reviseren

- **je denkt na over wat je aan het doen bent**
- **je gaat na of je je doel bereikt**
- **je gaat na of je publiek je snapt**
- **je bekijkt of je tekst logisch is opgebouwd**
- **je bekijkt of de zinnen duidelijk zijn, of de woorden goed gekozen zijn**
- **je herleest (delen van) je tekst**
- **je herziet formuleringen, inhoud, ordening**

Verzorgen

- **je besteedt aandacht aan spelling en interpunctie**
- **je besteedt aandacht aan de lay-out van je tekst (afhankelijk van de functie van je tekst)**

In groep 3/4 begeleidt de leraar het schrijfproces. Hij verkent het onderwerp met de kinderen door er bijvoorbeeld met ze over te praten, eventueel aan de hand van voorwerpen, een plaat, een foto uit de krant, een gedicht. Het verzamelen van informatie vindt voornamelijk plaats op basis van associatie, gebaseerd op eigen waarnemingen en ervaringen. Aandacht voor publiek is voor deze leeftijdsgroep lastig, kinderen kunnen zich nog moeilijk in een ander verplaatsen. Dit neemt natuurlijk niet weg dat kinderen niet zouden kunnen schrijven voor een ander publiek (bijvoorbeeld een briefje naar opa en oma, een aankondiging, een uitnodiging). De teksten die kinderen schrijven, bevatten vaak nog veel spreektaal. In deze groepen maakt de leraar een begin met het reflecteren op de teksten met de kinderen. Zo ervaren leerlingen dat dit een activiteit is die bij het schrijven hoort. De leraar bespreekt met de kinderen bijvoorbeeld vragen als: 'Staat het er zoals je het bedoelt?' 'Ben je nog iets vergeten?' 'Kan er nog iets bij?' 'Kan er nog iets af?' Zie voor meer informatie en suggesties bijvoorbeeld Van Norden (2004): Hoofdstuk 11 Tekstbesprekingen.
In groep 5/6 blijft de leraar het schrijfproces begeleiden. Bij het oriënteren wordt het schrijfdoel nadrukkelijker betrokken. Kinderen worden nu ook gericht op het schrijven voor een publiek: 'Wie gaat jouw tekst straks lezen, voor wie is het bedoeld?' Kinderen leren informatie te verzamelen,

ook door over het onderwerp te lezen. Verder is er in deze groep systematischer aandacht voor plannen en ordenen van informatie en ten slotte voor het formuleren, reviseren en verzorgen van de tekst.

In groep 7/8 schrijven kinderen steeds meer soorten teksten: verhalende, informatieve, instructieve, betogende en persuasieve. Ze leren een opzet voor hun tekst te maken. Ze maken steeds meer en beter gebruik van diverse informatiebronnen. Ook in deze groep begeleidt de leraar het schrijfproces.

In alle groepen is de leraar zich bewust van zijn modelfunctie. Daarom schrijft hij zelf regelmatig mee, ook in het Fries, als de kinderen ook aan het schrijven zijn. Verder doet hij hardop denkend voor hoe hij bepaalde schrijfproblemen aanpakt.

De ideeën die voor moedertaalonderwijs zijn uitgewerkt om schrijfvaardigheid te ontwikkelen, zijn ook bruikbaar voor het Fries. Voor ideeën verwijzen we naar Aarnoutse en Verhoeven (2003), Van Elsäcker en Verhoeven (2001) en Hoogeveen (1993).

Complexiteit

De zinnen die de kinderen schrijven worden gaandeweg langer en complexer. In groep 1/2 gaat het voornamelijk om losse woorden. In groep 3/4 zijn de zinnen kort, meestal enkelvoudig met een eenvoudige grammaticale structuur. De zinnen kunnen spel- en grammaticafouten bevatten. In groep 5/6 worden de zinnen langer. Samengestelde zinnen komen ook voor. Kinderen maken grammaticaal complexer zinnen; ze bevatten nog wel spel- en grammaticafouten. In groep 7/8 maken ze deze fouten nog maar weinig.

In de lagere groepen hebben de teksten die de kinderen schrijven vooral een chronologische opbouw. Ze hebben vaak een opsommend karakter van achtereenvolgende gebeurtenissen of handelingen. De leraar maakt leerlingen vertrouwd met de structuur van verhalende teksten. Verhalen bestaan meestal uit een situatieschets (waarin hoofdpersonen, plaats en tijd geïntroduceerd worden), een episode (waarin de gebeurtenissen weergegeven worden, vaak eindigend met een ontknoping) en reacties op de ontknoping. Gaandeweg raken leerlingen bekend met andere structuren om hun teksten

op te bouwen. In groep 5/6 structureren ze ook instructieve en met name informatieve teksten. Bij het schrijven van instructieve teksten leren ze dat het belangrijk is de handelingen precies en in de goede volgorde op te schrijven. De leraar maakt ze vertrouwd met verschillende mogelijkheden om informatieve teksten te structureren. Bijvoorbeeld chronologisch, in een vraag-antwoord volgorde, een vraagstelling met beschrijvingen en verklaringen en conclusie. In groep 7/8 schrijven de leerlingen ook betogende en persuasieve teksten. Ze verwoorden een mening, onderbouwen die met argumenten, concluderen en proberen lezers te overtuigen.

Aandacht voor de vorm van taal

In eerste instantie ligt het accent bij schrijven in het Fries op schrijfdurf en schrijfplezier. Gaandeweg kan er meer aandacht voor de vorm komen. Omdat spelling buiten het bereik van de kerndoelen valt, maar het toch, vooral voor gevorderde taalleerders van het Fries, van belang is in de fase van het verzorgen van schrijfproducten, verwijzen we naar de aparte leerlijn voor spelling bij het taalpakket **Studio F.**

De F van Flinter (vlinder)

Voor het vak Fries wil Piet, de leerkracht van groep 4/5, aandacht besteden aan spelling: de letter 'f'. De kinderen in zijn groep hebben in het Nederlands leren lezen en schrijven.
Hij leest een gedichtje met hen:

In faas met fioeltsjes, in fisk yn 'e feart,
In fleurige flagge mei wyt, blau en read.
De fûgels dy't fleane de sinne derby,
Ik fiel my yn Fryslân as in flinter sa frij.

(Een vaas met viooltjes, een vis in de vaart,
Een vrolijke vlag met wit, blauw en rood.
De vogels die vliegen met de zon erbij,
Ik voel mij in Fryslân als een vlinder zo vrij).

Piet laat de kinderen eerst inhoudelijk op het gedicht reageren. Daarna gaat hij in op de vorm. Hij vraagt in het Fries: 'Wat falt dy op asto nei de wurden sjochst?' Het valt op dat er veel woorden met een 'f ' beginnen. Piet legt uit dat in het Nederlands woorden met een 'v' of een 'f ' kunnen beginnen; in het Fries is het altijd een 'f '. Om daar goed naar te kijken vertalen ze samen de woorden met een 'f ' uit het gedicht in het Nederlands. Daarna schrijven ze het gedicht over in hun schrift, om het uit het hoofd te leren en om thuis te laten zien.

3.10 Kerndoel 6: Taalbeschouwing, waaronder strategieën

De leerlingen verwerven een woordenschat van frequent gebruikte Friese woorden en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden.

Reflectie op taal en taalgebruik

In de vorige generatie kerndoelen werd met taalbeschouwing het reflecteren op het gebruik van taal en het reflecteren op de vorm en klank van taal bedoeld. In het huidige kerndoel is het niet meer als zodanig geformuleerd. Toch raden we aan dat leraren in alle leerjaren kinderen laten reflecteren op het gebruik van Fries en op de vorm en de klank van taal. Het gaat dan om vragen als: In welke situatie gebruik je Fries wel, in welke situatie niet? Is het Fries dat in Fryslân gesproken wordt overal hetzelfde? Wat zijn verschillen? Hoe is het om meertalig te zijn? Dergelijke vragen werken we niet uit in het aanbod bij het huidige kerndoel. In het taalpakket Studio F wordt aan deze vragen wel aandacht besteed. Ook in de **Fryske Digilessen** is aandacht voor taalbeschouwing; kinderen leren na te denken over het Fries en ze vergelijken Fries met het Nederlands en andere talen. Zie voor meer informatie en praktische suggesties ook **Net taalkôgje, mar taalskôgje** (Meestringa en Oldenhof, 1984).

In het huidige kerndoel gaat het om het verwerven van woordenschat en van strategieën om onbekende woorden te begrijpen. We kunnen woordenschatontwikkeling niet los zien van de domeinen luisteren, spreken, lezen en schrijven. Wanneer een leraar aandacht heeft voor dit kerndoel, zal dit dus altijd geïntegreerd in genoemde domeinen gebeuren, niet alleen tijdens Fries als vak, maar met name ook op andere momenten waarop Fries als voertaal gebruikt wordt.

Voor het verwerven van frequent gebruikte Friese woorden is het allereerst van belang dat de leraar kinderen veelvuldig in aanraking brengt met deze woorden, in betekenisvolle contexten, hetzij mondeling, hetzij schriftelijk. Door kinderen hier veelvuldig en herhaald mee in aanraking te brengen, zullen veel kinderen zich deze woorden op een natuurlijke manier eigen maken. Er zijn gevallen waarin een leraar kan denken: dit woord/deze woorden moet ik expliciet aanleren. Voor die gevallen moet hij de zogenaamde viertakt beheersen: voorbewerken, semantiseren, consolideren en controleren. Woorden die aangeleerd worden, moeten worden voorbewerkt: De voorkennis van leerlingen wordt geactiveerd, zodat leerlingen nieuwe

woorden kunnen opnemen in een netwerk van woorden die ze al kennen. In de tweede plaats biedt de leraar de woorden aan en semantiseert hij ze: hij geeft ze betekenis. Vervolgens consolideert hij ze; dat betekent dat hij laat oefenen met de woorden zodat de betekenis beklijft en ten slotte controleert hij of de kinderen de betekenis hebben begrepen. Zie voor meer informatie Van der Nulft en Verhallen (2001).

Woordleerstrategieën

Een leraar kan niet alle frequent gebruikte Friese woorden aanleren. Daarom is het ook van belang kinderen strategieën aan te leren waarmee zij zelf achter de betekenis van onbekende woorden kunnen komen en om ze te onthouden. Het gaat om de volgende strategieën (Kienstra, 2003):

Woordbetekenissen achterhalen

- **— woord analyseren**
- **— gebruik maken van de verbale en non-verbale context**
- **— gebruik maken van een bron (woordenboek, klasgenoot, leraar)**

Woorden onthouden

- **— woord herhalen en opschrijven**
- **— woord ophalen uit geheugen**
- **— woord produceren**

Het allerbelangrijkst is echter: situaties creëren waarin kinderen woorden willen begrijpen en gebruiken en daarbij dan gerichte ondersteuning bieden.

3.11 Vormgeven aan Fries

In hoofdstuk 1 is de feitelijke context voor tweetalig onderwijs in Fryslân beschreven en hoofdstuk 2 geeft daarvoor een theoretisch kader; vormen van tweetalig onderwijs zijn aan de orde gesteld. Scholen bepalen daarin hun positie, die vervolgens consequenties heeft voor de manier waarop teams werken aan het realiseren van de kerndoelen zoals die in dit hoofdstuk zijn uitgewerkt. Voor elke positie, voor elke keuze geldt dat dit gebeurt in de context van 'goed taalonderwijs'. In deze paragraaf zullen we toelichten dat wat geldt voor moedertaalonderwijs in het Nederlands ook geldt voor het Fries.

Wat is goed moedertaalonderwijs?

Mede onder invloed van tegenvallende uitkomsten van PPON-onderzoeken, kritische Inspectierapporten (1996, 1997, 1999) en een lage klassering op de ranglijst in een internationaal leesonderzoek (Elley, 1992) in de jaren '90 kwam er in toenemende mate kritiek op het moedertaalonderwijs in het Nederlands. Die kritiek had onder andere te maken met de hoeveelheid tijd die daadwerkelijk aan taalonderwijs werd besteed. Gemiddeld hebben kinderen ten minste acht uur per week taalonderwijs nodig (Otter en Schoonen, 1996). Er bleek over het geheel genomen veel minder tijd aan taalonderwijs besteed te worden. De voornaamste kritiek was echter inhoudelijk (zie ook Aarnoutse e.a.,1995). Verhoeven en Vermeer (2000, p. 389) vatten de kritiek op de inhoudelijke kwaliteit van het taalonderwijs als volgt samen: 'Het is extreem verknipt in deelaspecten en het is sterk gericht op passieve verwerking, waarbij weinig ruimte wordt gegeven aan het eigen initiatief en de eigen motivatie van het kind. Bovendien is het taalonderwijs in methodes veelal toetsingsgericht: het grootste deel van de lessen in (ook vernieuwde) taalmethodes is te beschouwen als een soort test waarin leerlingen kunnen laten zien of ze een bepaald woord of gezegde kennen, of ze een bepaalde vorm beheersen, of ze dankzij hun intuïtie als moedertaalsprekers kunnen aangeven of iets 'goed' of 'fout' is.' De oplossing is: het taalonderwijs zou veel taalverwervingsgerichter moeten worden. Je leert taal door taal te gebruiken. Daarvoor is het van belang aan te sluiten bij het natuurlijke taalontwikkelingsproces. Het gaat er dan om samenhang en continuïteit in het taalonderwijs aan te brengen, zodat kinderen bij het gebruiken van taal de zin en functie van taal ervaren. Er zijn veel instellingen actief met de vernieuwing van het taalonderwijs en er

zijn veel omschrijvingen van wat goed taalonderwijs is. Gelukkig is er in de woorden, in de retoriek, vrij veel overeenstemming (zie ook Van Gelderen e.a., 2004). Het Expertisecentrum Nederlands heeft een taalverwervingsgerichte vorm van taalonderwijs uitgewerkt onder de noemer 'interactief taalonderwijs'.
Interactief taalonderwijs houdt in dat kinderen taal leren in een krachtige leeromgeving, die betekenisvol, sociaal en strategisch leren van taal bevordert (Verhoeven en Aarnoutse, 1996). Betekenisvolle leertaken zijn van belang omdat kinderen dan eerder intrinsiek gemotiveerd worden om die taken uit te voeren. In groep 6 wordt bijvoorbeeld een lied gemaakt voor het songfestival dat daadwerkelijk wordt uitgevoerd. Kinderen ontwerpen teksten, praten met elkaar over de aanpak.
Kinderen leren de betekenis van gesproken en geschreven taal in taalgebruikssituaties en door het voorbeeldgedrag van de leraar. Vanuit de interactie ontstaat taalvaardigheid en de behoefte aan leren. Strategieën spelen een belangrijke rol. Het gaat daarbij om vuistregels die kinderen hanteren bij het plannen, uitvoeren en evalueren van taalgedrag (Verhoeven en Aarnoutse, 2000).
Leraren zoeken voor hun onderwijs naar ankers, gemeenschappelijke ervaringen die kinderen uitdagen om nieuwe leerervaringen op te doen. Een anker kan een gezamenlijk uitstapje naar een bakkerij zijn. Zo'n uitstapje kan het begin zijn van allerlei activiteiten. In zogenaamde routines, dat zijn open leersituaties die een vaste, herkenbare plaats innemen in de klas (de dagopening, de boekenhoek, het kringgesprek), worden de activiteiten verkend of besproken. Sommige taken vergen specifieke oefeningen. Zo leer je de spelling niet zonder veel technische oefeningen, vaak na instructie door de leraar. Taalonderwijs veronderstelt een balans tussen de open, constructieve activiteiten en meer gesloten, instructieve activiteiten (Verhoeven en Aarnoutse, 2000).

Wat geldt voor Nederlands geldt ook voor Fries

Wat geldt voor onderwijs in het Nederlands, geldt onverkort voor onderwijs in het Fries. Met de bovenstaande uitgangspunten kan de school haar positie kiezen in onderwijs in het Fries. Hoe bevordert de school betekenisvolle contexten, hoe laat je de kinderen hun taal ontwikkelen door interactie, hoe leer je ze strategieën toepassen die ze ook elders kunnen inzetten? En ook: welke balans is er tussen de meer open, constructieve delen van het programma en de meer gesloten, instructieve delen?

Voor alle leerlingen, de Friese moedertaalsprekers, de tweetaligen en de leerlingen die Fries als vreemde of als tweede taal moeten leren, is de hierboven beschreven aanpak van belang. Een van de consequenties van dit alles is dat Fries en Nederlands beide als voertaal worden gebruikt, zodat alle kinderen beide talen in een natuurlijke context leren gebruiken. Een andere consequentie is een flexibel aanbod, om alle leerlingen op maat te kunnen bedienen. Belangrijk is verder dat kinderen zelf het nut inzien van de taken en de activiteiten die ze moeten verrichten. En dat elimineert wellicht heel veel traditionele invullesjes waarbij alleen maar getoetst wordt of kinderen een bepaalde kennis hebben en die kinderen niet verder helpt om die kennis te verwerven...

Kijkpunten

1 **Wat vindt u van de nieuwe kerndoelen Fries? In hoeverre heeft uw school een aanbod dat dekkend is voor de kerndoelen?**

2 **In hoeverre houdt u met het aanbod rekening met de verschillen in taalachtergrond van uw leerlingen?**

3 **In 3.2 gaan we in op het beleidsstuk van het Ministerie van OCW: Koers Primair Onderwijs. Scholen gaan zelf verantwoording afleggen over hun aanbod Fries. Wat gaat die omslag voor uw school inhouden?**

4 **In 3.11 geven we weer wat we onder goed taalonderwijs verstaan. In hoeverre is er op uw school een balans tussen instructieve en constructieve elementen van het taalonderwijs (bij Nederlands en bij Fries)? Ziet u punten waarop u uw taalonderwijs kunt verbeteren, zowel in het Nederlands als in het Fries?**

Iemand
een hand
geven en
aankijken

4
Taalbeleid

Dit hoofdstuk bevat concrete voorstellen op grond waarvan scholen in Fryslân taalbeleid kunnen formuleren met een focus op de meertalige situatie. Taalbeleid wordt geformuleerd in een taalbeleidsplan, dat onderdeel is van het schoolplan.

De voorgaande hoofdstukken uit dit leerplan dienen als uitgangspunt voor het te voeren taalbeleid op Friese scholen. In de paragrafen hierna worden respectievelijk de volgende vragen beantwoord: Wat is taalbeleid (Par. 4.1)? Volgens welke fasen verloopt taalbeleid (Par. 4.2)? en Wie is verantwoordelijk voor taalbeleid (Par. 4.3)?

We besluiten dit hoofdstuk met een aantal kijkpunten.

4.1 Wat is taalbeleid?

Er zijn kinderen in Fryslân voor wie Fries de eerste taal is en kinderen die van huis uit Nederlands of een streek- of allochtone taal spreken. Er zijn kinderen die een zekere mate van tweetaligheid (of zelfs drietaligheid) hebben bereikt en kinderen die nog in sterke mate eentalig zijn. Het ene kind is van nature talig, pikt snel iets nieuws op en het andere heeft moeite met het leren van taal. Sommige kinderen komen thuis veel in contact met taal, doordat ouders veel met ze praten, veel voorlezen en vertellen, samen met dingen bezig zijn; andere kinderen groeien op in een taalarme omgeving. Al die kinderen komen bij elkaar op de basisschool en willen graag verder komen in hun taalontwikkeling.
Het is voor scholen een hele klus om zo goed mogelijk rekening te houden met de behoeften van leerlingen. Het is belangrijk om in het team afspraken te maken over de vraag hoe kinderen zo goed mogelijk begeleid kunnen worden. Dat is nadrukkelijk een teamaangelegenheid. Het kan niet zijn dat één lid van het team achter zijn bureau plannetjes zit te schrijven, die uitprint, van een mooi kaftje voorziet en alleen uit de kast haalt voor de inspecteur, voor de gemeente of de provincie om aan subsidie te komen...

Scholen willen rekening houden met de achtergronden en de mogelijkheden van de leerlingen en dat doen ze via taalbeleid. Natuurlijk is er vaak één persoon speciaal verantwoordelijk voor. Dat kan de directeur, de adjunct-directeur of de intern begeleider zijn. De laatste jaren is dat steeds vaker de taalcoördinator, die zich in taalbeleid heeft gespecialiseerd door middel van een gecertificeerde opleiding. We gaan daar verder op in in Par. 4.3. Maar nogmaals: taalbeleid is een zaak voor de hele school.
Eerst de vraag: Wat is taalbeleid? Wie even een beetje googlet, vindt binnen de kortste keren tal van omschrijvingen. Maar we duiken ook ouderwets de boekenkast in.

Een veel gebruikte omschrijving komt van Teunissen (1997; geciteerd bij Appel, 1999):
'Taalbeleid is de structurele en strategische poging om de dagelijkse praktijk in een multi-etnische school aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen met het oog op het verbeteren van de onderwijsresultaten van deze leerlingen'.
Het is een 'structurele' poging; het gaat dus niet om ad-hocbeleid, maar om samenhangende maatregelen. Een adhocmaatregel zou de invoering

van zo maar een nieuwe methode zijn. Samenhangend wordt het als is nagedacht over de vraag wat de uitgangspunten van de methode zijn, hoe de methode wordt opgenomen in het hele aanbod.
Het is ook een 'strategische' poging; de maatregelen passen bij de mogelijkheden van de school, ze kunnen uitgevoerd worden en over de langetermijndoelen is nagedacht.
Belangrijk in de omschrijving is ook dat het om verbetering van onderwijsresultaten gaat, niet alleen bij taal, maar ook bij andere vakken.

Een andere omschrijving die we hier willen aanhalen, is die van Haijer en Meestringa (2004, p. 168), omdat deze in al zijn eenvoud alles in zich heeft: taalbeleid is 'het bewust omgaan met het onderwijsaanbod voor de talig heterogene leerlingenpopulatie'.

Het bovenstaande geldt voor elke school in Nederland en niet alleen voor multi-etnische scholen. Voor Fryslân geldt er nog meer: taalbeleid heeft betrekking op het onderwijsaanbod in verschillende talen: niet alleen in Nederlands en – meestal in de bovenbouw - Engels, maar ook in Fries en eventueel in Friese streektalen. De kerndoelen geven aan dat Friese basisscholen kinderen de mogelijkheid moeten geven tot ontwikkeling van tweetaligheid: in Nederlands en Fries. Die tweetaligheid bereik je niet zo maar, daar moet goed over nagedacht worden. In de kijkpunten na de vorige hoofdstukken hebben we een aantal belangrijke kwesties aan de orde gesteld. Zo moeten scholen antwoorden hebben op vragen naar

hoofdstuk 1

- **de taalachtergronden van de leerlingen**
- **de wensen van ouders met betrekking tot het leren van Nederlands en Fries**
- **de attitude en competenties van het team**

hoofdstuk 2

- **modellen van tweetalig onderwijs**
- **mogelijkheden om transfer te gebruiken (centraal moet de vraag staan: 'Hoe kan het onderwijs in Nederlands het onderwijs in Fries versterken en omgekeerd?')**

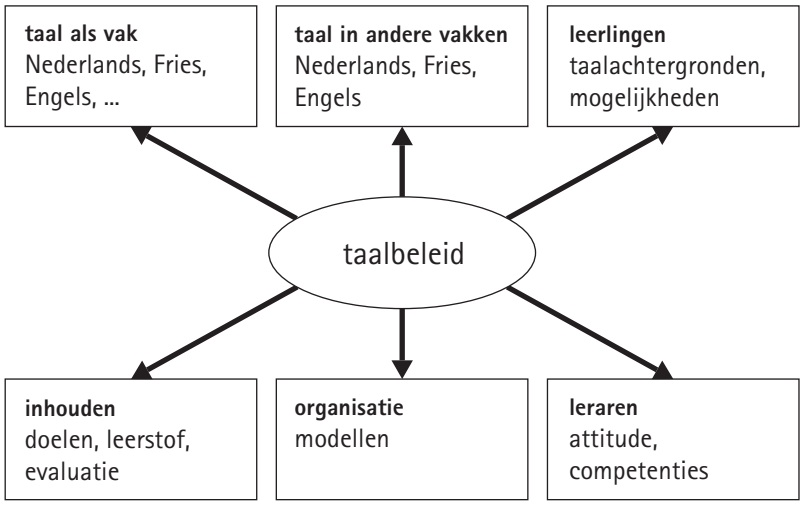
hoofdstuk 3

- **de eigen verantwoordelijkheid van de school met betrekking tot de te maken keuzes in het taalonderwijs**
- **goed taalonderwijs, dat overeenkomt met het aanbod dat in de kerndoelen is bedoeld (ook: is er een balans tussen instructieve en constructieve elementen van het taalonderwijs?)**

hoofdstuk 4

- **de organisatie van het taalbeleid van de school (onder andere de vraag wie het voortouw neemt bij de ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van het taalbeleid).**

We gaan nu iets preciezer kijken naar wat betrekking heeft op taalbeleid. We sluiten aan bij een schema van Kuiken (In: Appel e.a., 1995) dat we enigszins aanpassen:



Schema **Onderdelen van taalbeleid** (Naar: Appel e.a., 1995, p. 160)

We doorlopen de onderdelen van het schema; we beginnen bij 'taalinhouden' en gaan dan met de klok mee. Het is van belang dat de school zicht heeft op de **inhouden** van het taalonderwijs. Voor Fries komen ze in dit leerplan uitgebreid in hoofdstuk 3 aan de orde en verder in de bijlagen achterin het boek en op de taalsite (www.taalsite.nl). Wie deze teksten leest, krijgt een indruk van de omvang van Fries en kan een verantwoorde

keuze maken uit het aanbod. Fries speelt een rol als vak, zoals er ook een vak Nederlands is en een vak Engels. De school realiseert zich hoe het vak wordt gegeven door de hele basisschool, hoeveel tijd eraan wordt besteed, welke middelen er worden gebruikt. De school gaat na welke rol transfer kan spelen tussen Fries, Nederlands en Engels.
Taal speelt ook een rol in **andere vakken**. Scholen die ernst maken met tweetaligheid zullen Fries als voertaal bij andere vakken gebruiken. Ook hier speelt transfer een rol. Bovendien krijgen kinderen op deze manier gelegenheid hun schoolse taalvaardigheid in het Fries te ontwikkelen (zie ook p. 44-45).
De school maakt een analyse van de taalachtergronden en de taalleermogelijkheden van de leerlingen. Wat is hun thuistaal? Hoeveel leerlingen spreken thuis Fries? Hoe verhoudt zich de taalontwikkeling in het Fries tot die in het Nederlands? Hoe 'talig' zijn de kinderen? Hoeveel kinderen zijn er met specifieke (taal)leerproblemen?
Leraren geven het onderwijs. Welke attitudes hebben zij ten aanzien van taal, van Nederlands en Fries? Welke visie hebben ze op taalonderwijs? Hoe belangrijk vinden zij het dat hun leerlingen opgroeien tot tweetalige burgers? En welke mogelijkheden hebben zij om Fries en Nederlands te geven? Wat voor didactiek hanteren ze?
Scholen denken ook na over de **organisatie** van hun taalonderwijs. Een van de belangrijkste punten daarbij is de keuze van de modellen die in hoofdstuk 2 aan de orde zijn gesteld. Gaat de school voor echte tweetaligheid? Kiest de school bijvoorbeeld voor het model van de dubbele onderdompeling? Hoe wordt dat dan gerealiseerd?

Op deze gebieden formuleert de school die goed taalbeleid wil opzetten, haar uitgangspunten. Deze worden opgenomen in een taalbeleidsplan, dat vele vormen kan hebben. Wat voor soort taalbeleidsplan de school ook maakt, het moet altijd zijn ingebed in het totale schoolplan dat de school maakt. Het ligt op tafel als de school verantwoording aflegt van haar keuzes, bijvoorbeeld bij een bezoek van de inspectie.

Het succes van taalbeleid rust op drie pijlers, namelijk planmatigheid, taalinhouden en betrokkenheid. Het is **planmatig**: het team stippelt een route uit en legt de keuzes die het maakt vast. Het gaat altijd om de **inhoud**: het team oriënteert zich op de kerndoelen, tussendoelen en leerlijnen en staat open voor nieuwe ontwikkelingen op het gebied van het (tweetalig) onderwijs.

Betrokkenheid verwijst naar het individuele teamlid. Alleen wanneer taalbeleid is gebaseerd op en voortkomt uit de persoonlijke betrokkenheid van alle individuele teamleden is er een reële kans op succesvol taalbeleid.

Wanneer planmatigheid, betrokkenheid en inhoud los van elkaar staan...

Papieren tijger

Een directeur, of taalcoördinator schrijft een gedegen en volledig taalbeleidsplan. De bovenschools directeur en ook de inspecteur zijn onder de indruk van deze prestatie. De prachtige volzinnen en de professionele layout kunnen uiteindelijk echter niet verbloemen dat het beleidsplan uitsluitend achter de pc is ontstaan. Wanneer taalbeleid niet is gebaseerd op draagvlak in het team zal het zeer waarschijnlijk niet leiden tot dynamisch taalbeleid.

Invoeren vereist betrokkenheid

Tijdens een inhoudelijke teamvergadering wordt ingegaan op het belang van woordenschatonderwijs. De intern begeleider heeft op grond van toetsgegevens aangegeven dat kinderen al in groep 1 achterstand vertonen op de woordenschat en deze achterstand wordt in de loop van de jaren niet meer ingehaald. Na de inspirerend bedoelde vergadering over netwerkopbouw, het woordmonster, de drie uitjes en de kansen die ICT kan bieden bij deze problematiek, verzuchten een paar leraren op weg naar huis dat de directeur zeker weer op cursus is geweest. Helaas is de inspiratie van enkelen niet overgekomen bij het hele team en zal een vernieuwde didactiek van woordenschatonderwijs geen plaats krijgen in het dagelijks handelen van de leraren.

Taalbeleid is een onmisbaar instrument bij het werken aan taalkwaliteit op school. Door middel van taalbeleid kan iedere leraar op planmatige wijze bijdragen aan het proces van optimale taalverwerving van leerlingen.

1. Uit het taalbeleidsplan van een taalcoördinator van een school in de stad Leeuwarden

Onze school heeft een goede score ten aanzien van lezen, begrijpend lezen en spellen. Toch vinden de leraren taalbeleid van belang. Met name de woordenschatontwikkeling en toch ook het (begrijpend) lezen verdienen extra aandacht, zodat we tot verbetering van de resultaten kunnen komen. Om dit te bereiken...

2. Uit het taalbeleidsplan van een taalcoördinator uit Het Bildt

Onze school staat op het platteland in Fryslân. De eerste taal is voor een groot gedeelte van de leerlingen Fries. Er is echter geen duidelijke werkwijze voor de aanpak van de drie talen (Nederlands, Fries en Engels). In het kader van het gemeentelijk lokaal onderwijsbeleid (GOA) van de gemeente Het Bildt is een commissie meertaligheid in het leven geroepen. Het streven van onze school om te komen tot helder taalbeleid sluit aan bij de doelstellingen van het gemeentelijk beleid.

3. Uit het taalbeleidsplan van een taalcoördinator uit Wûnseradiel

Taal wordt aangeboden tijdens het taalonderwijs, maar leeft de hele dag (instructie, kringgesprekken, andere vak- en vormingsgebieden etc.). Wij vinden dat het taalaanbod zo rijk mogelijk moet zijn, zodat de kinderen zich optimaal talig kunnen ontwikkelen. (...) Na een analyse hebben we als team knelpunten geformuleerd en hebben we een verbeterplan opgesteld. Het formuleren van taalbeleid is daarbinnen een prioriteit op zich...!

Uit **Taalbeleidsplannen van taalcoördinatoren in opleiding**

Ministerie van OCW: Koers Primair Onderwijs

De minister wil scholen meer vrijheid en ruimte bieden bij het inrichten van het onderwijs. Deze visie van de overheid wordt beschreven in Koers Primair Onderwijs en is zo'n tien jaar geleden ingezet door minister Hermans. De rode draad van Koers Primair Onderwijs is 'ruimte voor de school'. Dit streven sluit aan bij de inzet van het kabinet om verantwoordelijkheden te leggen waar ze thuishoren en om de regeldruk te verminderen. Scholen kunnen straks meer initiatieven nemen om een eigen invulling te geven aan het onderwijs. Zij verwoorden hun ambities en doelen in een visie, zodat voor alle partners van de school (ouders, inspectie, overheid en andere relaties) duidelijk is waar de school voor staat.

In Koers Primair Onderwijs wordt ondermeer het volgende gesteld:

— **Als scholen voor een eigen aanpak kiezen om hun ambities en doelen waar te maken, zullen de onderlinge verschillen tussen scholen groter worden. Daarbij dient de rolverdeling tussen de school en haar partners duidelijk te zijn. Ouders, school, schoolbestuur en overheid hebben verschillende rollen en verantwoordelijkheden in de zorg voor goed onderwijs. Scholen leggen verantwoording af over de behaalde resultaten, aan de ouders én aan de inspectie. Koers Primair Onderwijs heeft ook consequenties voor het toezicht. Als een school een duidelijke visie heeft en goede onderwijsresultaten behaalt, zal de inspectie kunnen volstaan met toezicht op hoofdlijnen. Als een school haar doelen niet waarmaakt, moet de overheid over instrumenten beschikken om school en schoolbestuur ter verantwoording te roepen.**

Met Koers Primair Onderwijs wil de minister scholen meer vrijheid geven om te werken aan:

— **Onderwijs dat kinderen een optimale start geeft om uiteindelijk als volwaardige democratisch burger in onze samenleving te kunnen functioneren; de school speelt daarbij in op maatschappelijke ontwikkelingen.**
— **Onderwijskundige profilering, vernieuwing van onderop.**
— **Onderwijs op maat van iedere leerling, met extra aandacht voor de leerlingen die dit nodig hebben vanwege bepaalde achterstanden, individueel bepaalde leerstoornissen of handicaps.**

De school werkt aan doorlopende leerlijnen, waarbij ook de afstemming met het VVE-veld en het VO van belang is. In een dergelijk onderwijsklimaat zijn schoolbeleid en ook taalbeleid noodzakelijk.

4.2 Volgens welke fasen verloopt taalbeleid?

Taalbeleid is een cyclisch proces waarbij je vijf fasen kunt onderscheiden. In deze paragraaf behandelen we deze fasen. Het is daarbij goed om te bedenken dat het vaak niet mogelijk is om deze fasen allemaal successievelijk te doorlopen. Soms gaat de ene fase in de andere over als de vorige nog niet helemaal is doorlopen.
Eerst formuleert een school haar visie op het toekomstig taalonderwijs, daarna wordt de huidige situatie geïnventariseerd. Tijdens en direct na deze fase worden de uitkomsten van de inventarisatie geanalyseerd. Dit leidt tot een aantal heldere prioriteiten voor de komende vier jaar. In de laatste fase worden deze prioriteiten concreet gemaakt in een plan van aanpak. Op deze manier geformuleerd lijkt taalbeleid een lineair proces: eerst visie, dan analyse etc. Taalbeleid is echter ook een interactief proces: tijdens alle fasen is er terugkoppeling mogelijk naar vorige fasen. Voortdurend is er zicht op het proces als geheel. En ten slotte is taalbeleid een cyclisch proces: als het geheel is doorlopen, maakt de school de balans op om vervolgens het plan bij te stellen.

Het bepalen van de visie op taalonderwijs

De school bepaalt de visie ten aanzien van (toekomstig) taalonderwijs. Je kunt een visie formuleren als een droom of een ideaal dat ver weg ligt. Bijvoorbeeld, het ideaal om taalonderwijs helemaal te integreren in thema's en projecten, waarbij de leraren zo competent en gedreven zijn dat methoden voor de diverse taaldomeinen overbodig zijn geworden en kinderen de norm zijn voor al het handelen. Het is goed om soms afstand te nemen van het dagelijkse taalonderwijs. De droom of het ideaal dat je voor ogen staat als je vrij mag denken, zonder de dagelijkse zorgen aan je hoofd, kan als een soort anker functioneren: dat is wat we ooit in de verre toekomst willen bereiken. Je kunt bij het formuleren van je visie ook wat dichterbij de werkelijkheid blijven: je kunt kijken naar het onderwijs van nu en je afvragen wat daar verbeterd kan worden. Het is belangrijk dat een school richtinggevende uitspraken heeft over de toekomst van het taalonderwijs. Daarvoor moet draagvlak zijn in het team en de ideeën moeten aansluiten bij wat kinderen op deze specifieke school nodig hebben. Voor Friese scholen is een van de belangrijkste zaken: welke mate van tweetaligheid streeft de school na voor haar leerlingen en hoe wordt deze bereikt?

De inventarisatie van de huidige stand van zaken

Tijdens de fase van inventariseren bepaalt de school wat de huidige stand van zaken is met betrekking tot de aspecten die in het schema van Par. 4.1 zijn opgenomen.

De analyse

Vervolgens worden de gegevens die zijn verkregen bij de inventarisatie in onderlinge samenhang nader bekeken. Wat zeggen deze over de kwaliteit van het huidige taalonderwijs; welke knelpunten zijn gesignaleerd? Een gedegen analyse leidt tot inzicht in de sterke en zwakkere kanten van het taalonderwijs. De school geeft aan waarin ze goed is en waarin ze zich verder moet ontwikkelen.
Dit lijkt gemakkelijk, maar de analyse is in de praktijk de lastigste fase.

De prioriteiten

De analyse van de stand van zaken levert een lijstje op van punten die verbeterd moeten worden. Het kan bijvoorbeeld zijn dat het team erachter komt dat de woordenschatdidactiek echt goed ingevoerd moet worden; het team kan vinden dat het leren van Friese woorden en Nederlandse woorden voor een deel op dezelfde wijze moet verlopen, en dat daar precieze afspraken in het team voor gemaakt moeten worden. Ook kan een school bedenken dat het hele mondelinge taalonderwijs, zowel in het Nederlands als in het Fries, beter uitgelijnd moet worden.
De klassieke fout die scholen kunnen maken, is alles tegelijk willen.
Scholen die alles tegelijk willen doen, doen vaak weinig goed. Als je vraagt aan willekeurige teamleden wat het belangrijkste is waar de school zich met betrekking tot taalonderwijs de komende tijd op gaat richten, moet je steeds ongeveer hetzelfde antwoord krijgen.
De school formuleert in deze fase de prioriteiten; deze worden vaak geformuleerd voor vier jaar.

Het plan van aanpak

In deze fase van taalbeleid geeft het team concreet invulling aan de prioriteiten. In de vorige fase is de richting voor vier jaar aangegeven. Deze richting wordt voor aanvang van ieder schooljaar vertaald naar een jaarplan. Een dergelijk jaarplan wordt SMART geformuleerd. SMART staat voor Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch en Tijdgebonden. Bij iedere prioriteit wordt aangegeven welke resultaten er worden gehaald.

Een samenvatting uit een taalbeleidsplan: Hoe een school komt tot een SMART geformuleerd plan van aanpak.

Fase 1 (visie)

Tijdens de teambijeenkomst rond de taalvisie besluiten we ondermeer dat we als school planmatig aan de slag willen met het aspect van meertaligheid. Ook willen we het traditionele taalonderwijs daar waar mogelijk doorbreken door meer uit te gaan van de belevingswereld van de kinderen en meer samenhang te zoeken tussen de domeinen van taal.

Fase 2 (inventariseren)

Tijdens de inventarisatie blijkt dat we in iedere groep verschillend omgaan met de Friese taal. Als vak wordt het officieel één keer per week gegeven, maar dit blijft er vaak bij. Ook als instructietaal wordt het Fries op een nogal inconsequente wijze ingezet.

30% van onze leerlingen spreekt thuis Nederlands, 60% is Friestalig en ongeveer 10% van de leerlingen spreekt zowel Fries als Nederlands met de ouders.

Fase 3 (analyse)

Op grond van de achtergrond (thuistaal) van onze leerlingen concluderen we uiteindelijk dat we onvoldoende aansluiten bij en gebruik maken van de meertalige situatie op onze school.

Fase 4 (prioriteiten)

We gaan meertaligheid een plek geven in onze schoolorganisatie. Inhoudelijk willen we daar waar mogelijk aansluiten bij onze andere prioriteiten (woordenschatontwikkeling, mondelinge communicatie en het gebruik van taal in andere vakken).

Fase 5 (plan van aanpak – SMART)

Vanaf het nieuwe schooljaar (2005-2006) staat op donderdagmiddag de Friese middag gepland. Op donderdagochtend staat na de pauze in de groepen 3-8 de nieuwe methode Fries op het rooster (Studio F)**.**

Voor de invoering van de nieuwe methode hebben we gedurende het schooljaar 6 bijeenkomsten gepland met Taalsintrum Frysk.

Op de donderdagmiddag is de voertaal en de instructietaal Fries. Op deze middag wordt in de hele school aan de hand van onze aardrijkskundemethode gewerkt aan een thema. Dit thema staat vier weken centraal en wordt in iedere klas zichtbaar door het gebruik van een verteltafel (kinderen nemen attributen mee rond het thema), labels, woordwebben/woordmonsters (Friese woorden). In de onderbouw wordt de (Friese) lettermuur ingezet bij de thema-activiteiten. De middagen kenmerken zich door goed georganiseerde inhoudelijke kringgesprekken, heldere instructie (waarbij door de leraar consequent Fries wordt gesproken en het spreken van Fries bij de leerlingen wordt aangemoedigd). De verwerking is gebaseerd op de ideeën uit de methode, maar de activiteiten worden door de leraar zowel vanuit het perspectief van het zaakvak als vanuit taalonderwijs gegeven. Na ieder thema volgt een teamvergadering waarin we het proces evalueren en ideeën voor het volgende thema bespreken. Aan het einde van het jaar volgt een algehele evaluatie, die voorbereid wordt door de taalcoördinator, en wordt de prioriteit daar waar nodig aangepast en vastgelegd in het taalbeleidsplan.

4.3 Wie is verantwoordelijk voor het taalbeleid?

Steeds meer scholen zien in dat taalbeleid noodzakelijk is voor de kwaliteit van het onderwijs. En gelukkig zien we daarom in schoolplannen steeds vaker hoofdstukken die een goede verantwoording geven van het taalbeleid dat scholen hebben uitgestippeld. Vaak is het de taalcoördinator die in de eerste plaats verantwoordelijk is voor het taalbeleid[1]. Soms is zo'n taalcoördinator tegelijkertijd intern begeleider, of adjunct-directeur, bijvoorbeeld als de school niet al te groot is. Als het een aparte functionaris is, is het belangrijk dat er nauw overleg met de intern begeleider en het directieteam is.

> **'Op scholen die hebben gekozen voor het werken met een taalcoördinator zien we dat het taalonderwijs in belangrijke mate speerpunt van vernieuwing is. Daarbij is de taalcoördinator een inhoudelijk deskundige die het taalbeleid plant en het proces van vernieuwing stuurt'.**
> Uit **De taalcoördinator werkt!** (Paus e.a., 2004).

Het taalbeleidsplan is een kort, helder, to-the-point verhaal dat begint met een bespreking van visie en uitgangspunten, en eindigt met een concreet plan van aanpak, dat 'smart' is geformuleerd[2]. De kern van het taalbeleidsplan wordt gevormd door de keuzes die het team heeft gemaakt (en daarbij gaat het met name om de keuzes uit het aanbod dat door de kerndoelen voor Fries en Nederlands wordt beschreven) en een verantwoording van die keuzes. De school geeft aan hoe ze tot zo'n aanbod komt dat zoveel mogelijk leerlingen tweetalig worden.
Het taalbeleidsplan is een onderdeel van het schoolplan en dubbelt daar dus niet mee. De gegevens die in het schoolplan staan, hoeven niet herhaald te worden in het taalbeleidsplan. Bij inspectiebezoeken ligt dit onderdeel van het schoolplan, mét het kwaliteitsplan, op tafel en de taalcoördinator is bij het gesprek erover betrokken.

[1] Er is een post-HBO-opleiding ontwikkeld die leraren opleidt tot officieel gecertificeerd taalcoördinator. Deze landelijke opleiding, die ook in Fryslân populair is, bestaat sinds vier jaar. In deze periode zijn er ongeveer vierhonderd taalcoördinatoren opgeleid. Meer dan 10% van de Friese basisscholen heeft inmiddels een gecertificeerde taalcoördinator.

[2] In de post-HBO-opleiding wordt gewerkt met een format voor een taalbeleidsplan dat is geïnspireerd op Cohen de Lara e.a. (1999). Het is te downloaden via www.taalsintrumfrysk.nl en www.taalcoördinator.nl.

4.4 Tot slot

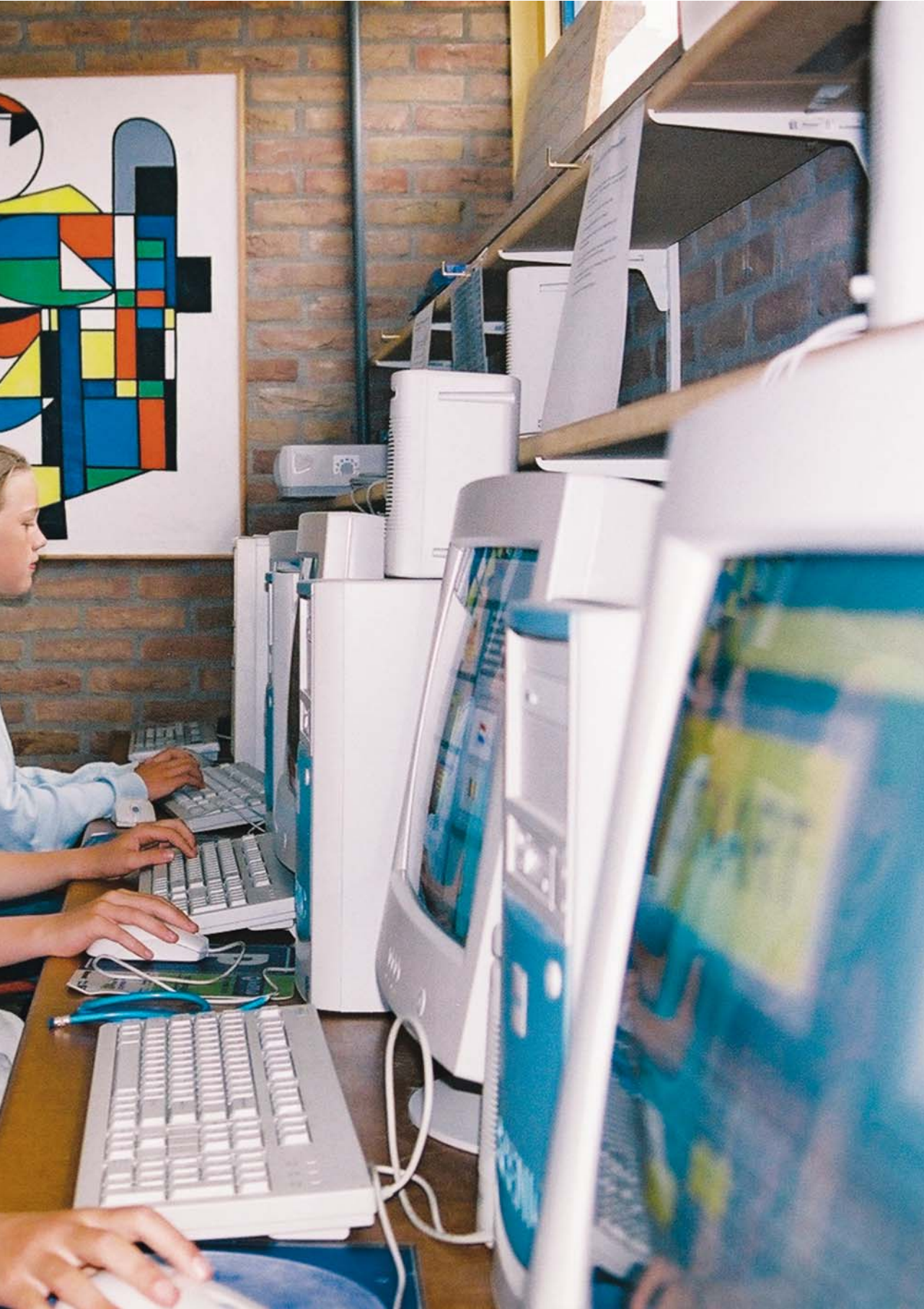
En hiermee zijn we rond: de school heeft zich bezonnen op wat ze wil met betrekking tot het taalonderwijs, de eigen situatie is geïnventariseerd en geanalyseerd. Er zijn prioriteiten bepaald waar de hele school aan werkt. Het taalonderwijs (Nederlands, Fries, Engels) staat prominent op de agenda. Leraren hebben met z'n allen de overtuiging dat de kwaliteit steeds beter wordt.

Kijkpunten

1 **Is er op uw school sprake van taalbeleid?**
Wie is er de eerstverantwoordelijke voor?

2 **Komt het taalbeleid zoals dat op uw school wordt vormgegeven, overeen met de beschrijving in 4.1 (zie het schema: Onderdelen van taalbeleid)?**

3 **Welke prioriteiten heeft de school om het tweetalig onderwijs te verbeteren? Bent u tevreden over de manier waarop deze prioriteiten zijn bepaald?**



Literatuurlijst

Aarnoutse, C., K. de Glopper, P. Litjens, J. Sijtstra en K. Vernooy (1995). **Probleemidentificatie en aanzet voor een actieplan taal.** Zoetermeer: Ministerie van OCW.

Aarnoutse, C. en L. Verhoeven (red.), R. van het Zandt en H. Biemond (2003). **Tussendoelen gevorderde geletterdheid, Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8.** Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Appel, R. e.a. (red.) (1997). **Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs.** Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Appel, R. (1999). **Taalbeleid, vernieuwing en verbetering van het taalonderwijs op de basisschool.** Tilburg: Zwijsen.

Baker C. en P. Jones (red.) (1998). **Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education.** Clevedon: Multilingual Matters.

Beernink, R. en J. Letschert (2004). De kerndoelen voor het basisonderwijs herzien. In: **Nieuwsbrief Taal voor Opleiders en begeleiders.** Nr 2. Enschede: SLO.

Boelens, K. e.a. (1981). **Twataligens. Ynlieding yn ûnderskate aspecten fan de twataligens.** Ljouwert: Afûk.

Bonset, H., T. Meestringa en A. Oosterloo (red.) (2005). **Taalportfolio Frysk/Fries PO.** SLO: Enschede.

Bonset, H., T. Meestringa en A. Oosterloo (red.) (2005). **Taalportfolio Frysk/Fries VO.** SLO: Enschede.

Bork, G.J. van en P.J. Verkruijsse (red.). **De Nederlandse en Vlaamse auteurs** op: http://www.dbnl.org

Bremmer, R.H. (2004). **Hir is eskriven. Lezen en schrijven in de Friese landen rond 1300.** Hilversum: Uitgeverij Verloren/Leeuwarden: Fryske Akademy.

Cohen de Lara, H., A. Bakker, J. Roorda en J. Jongerius (1999). **Het Kompas. Accenten in de taalleerlijn voor achterstandsleerlingen van 2 tot 16 jaar.** Beleid in het lokaal. Utrecht: Gemeente Utrecht, Dienst Maatschappelijke ontwikkeling.

Council of Europe 2001. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.** Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. (1989). Language and Literacy Acquisition in Bilingual Contexts. In: **Journal of Multilingual and Multicultural Development.** Vol. 10.1, p. 17-31. Clevedon: Multilingual Matters.

Damhuis, R., A. de Blauw en N. Brandenbarg (2004). **CombiList. Een instrument voor taalontwikkeling via interactie.** Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Damhuis, R. en P. Litjens (2003). **Mondelinge communicatie. Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling.** Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Elley, W.B. (1992). **How in the world do students read?** Den Haag: IEA.

Elsäcker, W. van en L. Verhoeven (2001). **Interactief lezen en schrijven: Naar motiverend lees- en schrijfonderwijs in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs.** Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Foekema, F. (2004). **Overdracht van de Friese taal.** Amsterdam: TNS NIPO.

Gelderen, A. van, M. Hoogeveen en I. Zijp (2004). **Met een blik op de toekomst. 25 jaar leerplanontwikkeling onderwijs Nederlandse Taal in de basisschool.** Serie: Studies in leerplanontwikkeling. Enschede: SLO.

Gorter, D., G.H. Jelsema, P.H. van der Plank en K. de Vos (1984). **Taal yn Fryslân.** Ljouwert: Fryske Akademy.

Gorter, D en R.J.Jonkman (1995). **Taal yn Fryslân op 'e nij besjoen.** Ljouwert: Fryske Akademy.

Haijer, M. en T. Meestringa (2004). **Handboek taalgericht vakonderwijs.** Bussum: Coutinho.

Hansma, H. (1994). **Kansrijke taal voor kleuters en peuters.** Baarn: Bekadidact

Hansma, H. (1995). **Kansrijke taal in de basisschool.** Baarn: Bekadidact.

Heesters, K. (2000). **Een wereld vol verhalen: ontwikkeling van verhaalstructuur bij 9- tot 13-jarige eerste en tweedetaalsprekers van het Nederlands.** Enschede: Print Partners Ipskamp.

Hoogeveen, M. (1993). **Schrijven leren; een leergang schrijven van teksten in de basisschool.** Diepteproject schrijfvaardigheid. Enschede: SLO.

Inspectie van het onderwijs (1999). **Schrijvenderwijs. Een evaluatie van de kwaliteit van het onderwijs in het schrijven van teksten op de basisschool.** Inspectierapport, nr. 1999-8. Utrecht: SDU.

Inspectie van het onderwijs (2001). **Het onderwijs in het Fries op de basisscholen in Friesland. De stand van zaken.** Inspectierapport, nr. 2001-4. Utrecht: SDU.

Inspectie van het onderwijs (2005). **De kwaliteit van het vak Fries in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs in de provincie Fryslân.** Utrecht: SDU.

Jager, B. de (2003). **Leesbegrip, leesplezier en de Friese taalnorm. Een onderzoek naar de invloed van de taalnorm op leesbegrip en leesplezier.** Amsterdam: Stichting Lezen.

Jans, M. (2004). **De positie van het Fries in het Primair Onderwijs in Friesland. Een veldonderzoek.** Enschede: SLO.

Janssen-Vos, F. (1997). **Basisontwikkeling in de onderbouw.** Assen: Van Gorcum.

Jong, S. de en Th. Meestringa (1981). **It Frysk heart net yn it einekroas en "Jan Poep" kin de pot op. Een discussienota over de plaats en functie van de Friese taal in het basisonderwijs.** Enschede: SLO.

Jong, S. de en Th. Meestringa (1983). **Het Fries in de basisschool. De grote lijnen in een onderwijsleerplan.** Enschede: SLO.

Jong, S. de en A. Riemersma (1994). **Taalpeiling yn Fryslân. Onderzoek naar de beheersing van het Fries aan het einde van de basisschool.** Ljouwert/Leeuwarden: Fryske Akademy.

Kienstra, M. (2003). **Woordenschatontwikkeling. Werkwijzen voor groep 1–4 van de basisschool.** Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Kleef, M. van en M. Tomesen (2002). **Stimulerende lees- en schrijfactiviteiten in de onderbouw. Prototypen voor het creëren van interactieve leessituaties en het ontlokken van (nieuw) schrijfgedrag.** Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Langen, A. van en M. Hulsen (2001). **Prestaties van leerlingen en het gebruik van Fries als voertaal op basisscholen in Friesland.** Nijmegen: ITS

Meestringa T. en B. Oldenhof (1984). **Net taalkôgje, mar taalskôgje.** Klezoar 10. Enschede/Ljouwert: SLO.

Meestringa, T. (1985). **Naar een schoolwerkplan Fries. Eftergrûnen en praktische oanwizings.** Enschede: SLO.

Ministerie van OCW (2004). **Koers Primair Onderwijs. Ruimte voor de school.** Den Haag: Ministerie van OCW.

Munske, H. (hrsg.), N. R. Århammar et al. (2001). **Handbuch des Friesischen = Handbook of Frisian studies.** Tübingen: Niemeyer.

Norden, S. van (2004). **Taal leren op eigen kracht. Taalverwerving op school met behulp van de werkwijze van taalvorming.** Assen: Van Gorcum.

Otter, M. en R. Schoonen (1996). **Aap, noot, niets... of het spook van de ontlezing in het basisonderwijs.** Amsterdam: SCO.

Paus, H., A. van der Beek, S. Peters en M. Rutten (2004). **De taalcoördinator werkt! Een studie naar de positie van inhoudelijk coördinatoren op de basisschool.** Studies in leerplanontwikkeling. Enschede: SLO.

Pietersen, L. (1969). **De Friezen en hun taal.** Drachten: Laverman.

Provinsjale Wurkgroep Frysk yn it primêr ûnderwiis (2004). **Herzieningen doelstellingen Fries in het Primair Onderwijs.** Ljouwert.

Raad van Europa (2001). **European Charter for Regional or Minority Languages. Application of the Charter in the Netherlands.** Straatsburg.

Raad van Europa (2004). **European Charter for Regional or Minority Languages. Application of the Charter in the Netherlands, 2nd monitoring cycle.** Straatsburg.

Sijtstra, J., C. Aarnoutse en L. Verhoeven (1999). **Taalontwikkeling van nul tot twaalf.** Raamplan deel 2. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Taaldidaktyk foar de basisskoallen yn Fryslân. **Praktyk en teory fan meartalich ûnderwiis.** Ljouwert: GCO-Fryslân, Taalsintrum Frysk.

Teunissen, F. (red.) (1997). **Taalbeleid concreet. Nederlands als tweede taal en onderwijs in allochtone talen op multi-etnische scholen.** Den Bosch: KPCgroep.

Teunissen, F. en H. Hacquebord (2002). **Onderwijs met taalkwaliteit. Kwaliteitskenmerken voor effectief taalonderwijs binnen onderwijskansenbeleid.** Den Bosch: KPCgroep.

Tjerkstra, W. (1999). Een geval apart. Taalbeleid in Fryslân maakt taalscholen. In: **Vernieuwing.** Vol. 58 aflevering 4, p. 10-13.

Vallen, T. (2001). Meertaligheid op school: vanzelfsprekendheid of statuskwestie? In: **Taal en Tongval**, 53 (1), p. 2– 21.

Verhallen, M. en R. Walst (1996). Taalfuncties. In: R. Appel, F. Kuiken en A. Vermeer (red.). **Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs. Handboek voor leerkrachten in het basisonderwijs.** (p. 89-100). Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Verhallen, M. en D. van der Nulft (2002). **Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs.** Muidenberg: Coutinho.

Verhallen, M. en R. Walst (2001). **Taalontwikkeling op school. Handboek voor interactief taalonderwijs.** Muiderberg: Coutinho.

Verhoeven, L., en C. Aarnoutse (2000). Interactief taalonderwijs: balans tussen constructief en instructief leren. **Spiegel** 17/18 (1999/2000), nr. 3/4, 9-29.

Verhoeven, L. en C. Aarnoutse (red.), A. de Blauw, T. Boland, K. Vernooij en R. van het Zandt (1999). **Tussendoelen beginnende geletterdheid: Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3.** Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Verhoeven, L. en C. Aarnoutse (2000). Achtergronden van interactief taalonderwijs. In: **Bronnenboek Interactief Taalonderwijs.** Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Verhoeven, L. en C. Aarnoutse (2000) Interactief taalonderwijs: balans tussen constructief en instructief leren. **Spiegel** 17/18 (1999/2000), nr. 3/4, 9-29.

Vogl, U. (2002). **Zweisprachiger Unterricht für ein zweisprachiges Friesland? Eine Analyse der soziopolitischen Bedingungen für bilinguale Unterrichtsformen in autochtonen Minderheitsregionen.** Dissertation. Wien: Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien.

Vries, O. (1993). **Naar ploeg en koestal vluchtte uw taal. De verdringing van het Fries als schrijftaal door het Nederlands (tot 1580).** Ljouwert: Fryske Akademy.

Wurkgroep Kneppelfreed ((D. Dam, P. Boomsma et al. (red.)); Histoarysk Sintrum Ljouwert (HSL) en Frysk Letterkundich Museum en Dokumintaasjesintrum (FLMD) (Tresoar) i.s.m. Justitie in Leeuwarden (uitg.), **Kneppelfreed** op: http://www.kneppelfreed.nl (geraadpleegd 02-02-2005).

Ytsma, J. en D. Beetsma (2001). Drietalig onderwijs in Fryslân. In: **Moer** nr. 1: 3-10.

Bijlage: Tussendoelen en leerlijnen Fries

Kerndoel 1

Omschrijving

De leerlingen ontwikkelen een positieve attitude ten opzichte van het gebruik van Fries door henzelf en door anderen.

Toelichting

Bij dit kerndoel gaat het erom dat kinderen het gebruik van Fries als een vanzelfsprekendheid ervaren. Dat geldt voor Friestalige kinderen, maar ook voor leerlingen voor wie Fries niet de eerste taal is. Ze ervaren dat Fries een volwaardig communicatiemiddel is, dat in alle situaties van het leven in Friesland gebruikt kan worden.

Inhoud

Groep 1/2	Groep 3/4	Groep 5/6	Groep 7/8
Het is normaal en positief dat er Fries gesproken wordt in dagelijkse situaties. **Het is normaal en positief dat er in het Fries geschreven en gelezen wordt in dagelijkse situaties.** **Het is normaal dat je zelf naar Fries luistert in dagelijkse situaties.** **Het is normaal dat je zelf Fries spreekt in dagelijkse situaties.** **Het is normaal dat je zelf Fries 'leest' in dagelijkse situaties.** **Dit wordt in deze situaties als positief ervaren.**	**Het is normaal en positief dat er Fries gesproken wordt in dagelijkse situaties.** **Het is normaal en positief dat er in het Fries geschreven en gelezen wordt in dagelijkse situaties.** **Het is normaal en positief dat er Fries gesproken wordt in formelere situaties.** **Het is normaal en positief dat er in het Fries geschreven en gelezen wordt in formelere situaties.** **Het is normaal dat je zelf naar Fries luistert in dagelijkse situaties.** **Het is normaal dat je zelf Fries leest, spreekt, schrijft in dagelijkse situaties.** **Dit wordt in deze situaties als positief ervaren.**	**Zie groep 3/4**	**Zie groep 5/6**

	Het is normaal dat je zelf naar Fries luistert in formelere situaties. Het is normaal dat je zelf Fries leest, spreekt, schrijft in formelere situaties. Dit wordt in deze situaties als positief ervaren.	Het persoonlijk en maatschappelijk belang van het kunnen verstaan van het Fries wordt erkend. Het persoonlijk en maatschappelijk belang van het kunnen spreken van het Fries wordt erkend. Het persoonlijk en maatschappelijk belang van het kunnen lezen van het Fries wordt erkend. Het persoonlijk en maatschappelijk belang van het kunnen schrijven van het Fries wordt erkend.	

Kerndoel 2

Omschrijving

De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken Fries. Het gaat om teksten die informatie geven, plezier verschaffen, meningen of aanwijzingen bevatten over voor hen bekende onderwerpen.

Toelichting

Bij dit kerndoel gaat het erom dat kinderen

- luisteren naar verschillende soorten teksten;
- verschillende soorten teksten herkennen, onderscheiden;
- de structuur van teksten benutten bij het luisteren;
- zich ervan bewust worden dat je verschillende doelen kunt hebben met luisteren;
- hun manier van luisteren aanpassen aan hun luisterdoel;
- zelf luisterdoelen bepalen;
- luisterstrategieën inzetten om hun doel te bereiken;
- vertrouwd raken met specifiek Friese klanken en klankcombinaties, specifiek Friese woord- en zinsvorming en manieren van uitdrukken.

Van belang bij dit kerndoel is dat de afstand tussen onderwerp en luisteraar niet te groot wordt.

Luisteren is een aspect van de mondelinge taalvaardigheid en kan daarom eigenlijk niet los gezien worden van spreken. O.a. voldoende luister- en spreekgelegenheid voor kinderen is van belang voor hun taalverwerving.

Inhoud

Groep 1/2	Groep 3/4	Groep 5/6	Groep 7/8
De onderwerpen zijn dichtbij, ze gaan over het hier en nu, zijn contextgebonden en concreet. De afstand tussen onderwerp en luisteraar is klein.	**De onderwerpen zijn dichtbij, ze gaan over het hier en nu of over nabije omgeving, nabije toekomst/verleden. De onderwerpen zijn concreet. De afstand tussen onderwerp en luisteraar is klein.**	**De onderwerpen worden minder contextgebonden. Ze hebben ook betrekking op verleden en toekomst en op omgeving die minder nabij is. Er komen ook abstracte luisteronderwerpen voor (bijvoorbeeld bij de zaakvakken of tijdens reflectiemomenten). De afstand tussen onderwerp en luisteraar is niet groot.**	**De onderwerpen zijn niet altijd contextgebonden. Het gaat regelmatig om abstracte onderwerpen. De afstand tussen luisteraar en onderwerp blijft niet groot.**

Vooral verhalende teksten. Korte instructieve teksten komen ook voor, in de vorm van (gedrags)aanwijzingen. Informatieve teksten komen af en toe voor.	Vooral verhalende teksten. Het aandeel informatieve teksten wordt groter. De instructieve teksten zijn vooral (gedrags)aanwijzingen en instructies (bij het leren lezen en rekenen bijvoorbeeld).	Verhalende, informatieve en instructieve teksten. Ondersteuning vanuit de context bij de luisterteksten is voor gevorderde taalleerders van het Fries niet meer altijd nodig, voor beginners wel (zie ondersteuning groep 3/4).	Vooral informatieve, betogende en persuasieve teksten. Luisteren naar verhalende teksten komt ook voor. Ondersteuning vanuit de context bij de luisterteksten is voor gevorderde taalleerders van het Fries niet meer altijd nodig, voor beginners wel (zie ondersteuning groep 3/4).
Alle teksten hebben/krijgen veel visuele ondersteuning (d.m.v. platen, voorwerpen, gebaren, mimiek, stemgebruik). De langere teksten hebben een eenvoudige structuur: ze zijn voornamelijk chronologisch opgebouwd en bevatten herhalingen.	De meeste teksten hebben/krijgen visuele ondersteuning (d.m.v. platen, voorwerpen, gebaren, mimiek, stemgebruik). De langere teksten zijn voornamelijk chronologisch opgebouwd en/of bevatten vraag-antwoordopeenvolgingen (bijvoorbeeld een interview op de radio).	De teksten hebben naast een chronologische of een vraag-antwoordopbouw ook een opbouw die zich kenmerkt door vergelijkings-, tegenstellings- en voorbeeldstructuren en oorzaak-gevolg- en middel-doelrelaties.	De langere teksten bevatten naast de structuren genoemd bij groep 5/6 ook redengevende en concessieve tekststructuren en probleem-oplossingsrelaties.
Zinnen zijn kort en eenvoudig.	Zinnen zijn niet te lang, eenvoudig, meestal enkelvoudig.	Zinnen zijn langer. Samengestelde zinnen komen ook voor.	Voor gevorderde taalleerders van het Fries doet de zinslengte er niet toe. Samengestelde zinnen komen vaak voor. Voor beginnende taalleerders zijn de zinnen niet te lang.
Luisteren naar eenvoudige, korte monologen en naar/tijdens gesprekken.	Luisteren naar korte monologen en naar/tijdens gesprekken.	Luisteren naar langere monologen en naar/tijdens gesprekken.	Luisteren naar complexere monologen en naar/tijdens gesprekken, waarbij lengte er niet toe doet (geldt voor gevorderden). Voor beginners zijn de teksten minder lang en complex.

Groep 1/2	Groep 3/4	Groep 5/6	Groep 7/8
Luisterdoelen hebben vooral betrekking op zich ontspannen/amuseren en erachter komen hoe iets te doen of maken (geïnstrueerd worden). Zo nu en dan gaat het om informatie verwerven.	Luisterdoelen hebben vooral betrekking op zich ontspannen/amuseren, erachter komen hoe iets te doen of maken (geïnstrueerd worden), en ook op informatie verwerven.	Luisterdoelen hebben betrekking op informatie verwerven, zich ontspannen/amuseren en erachter komen hoe iets te doen of maken (geïnstrueerd worden).	Luisterdoelen hebben betrekking op informatie verwerven, zich ontspannen/amuseren, erachter komen hoe iets te doen of maken (geïnstrueerd worden), zich op de hoogte stellen van mening(en)/zich een mening vormen en overtuigd worden.
De taaluitingen in de luisterteksten doen een beroep op het begrijpen van zowel eenvoudige als complexe cognitieve taalfuncties. Ze zijn contextafhankelijk: hier en nu.	De taaluitingen in de luisterteksten doen een beroep op het begrijpen van zowel eenvoudige als complexe cognitieve taalfuncties. Ze zijn redelijk contextafhankelijk: hier en nu, nabije omgeving en nabije toekomst/verleden.	De taaluitingen in de luisterteksten doen een beroep op het begrijpen van zowel eenvoudige als complexe cognitieve taalfuncties. Ze zijn niet altijd contextafhankelijk: ze kunnen ook betrekking hebben op omgeving, verleden en toekomst die minder nabij is.	De taaluitingen in de luisterteksten doen een beroep op het begrijpen van zowel eenvoudige als complexe cognitieve taalfuncties. Ze zijn niet contextafhankelijk: ze kunnen ook betrekking hebben op omgeving, verleden en toekomst die ver is.
Het inzetten van luisterstrategieën wordt geïnitieerd en sterk begeleid door de leerkracht. Bij het opbouwen van verwachtingen gaat het vooral om verwachtingen op macro- en mesoniveau. Verwachtingen op microniveau zijn ook mogelijk in geval van bijvoorbeeld zinnen, uitspraken die steeds terugkeren in een verhaal.	Het inzetten van luisterstrategieën wordt begeleid door de leerkracht. Bij het opbouwen van verwachtingen gaat het vooral om verwachtingen op macro- en mesoniveau. Bij verwachtingen op mesoniveau gaat het vooral om het benutten van inzicht in de chronologische volgorde in een tekst. Verwachtingen op macroniveau hebben vooral betrekking op de tekstsoort. Verwachtingen op microniveau zijn ook mogelijk net als in groep 1/2 in geval van bijvoorbeeld zinnen, uitspraken die steeds terugkeren in een verhaal.	Het inzetten van luisterstrategieën wordt aangemoedigd door de leerkracht en op enkele momenten door hem begeleid. Bij het opbouwen van verwachtingen gaat het vooral om verwachtingen op meso- en microniveau. Bij verwachtingen op mesoniveau gaat het vooral om het benutten van inzicht in relaties in een tekst (tegenstelling, vraag-antwoord, middel-doel, oorzaak-gevolg) die vrij expliciet gemaakt worden. Verwachtingen op microniveau zijn ook mogelijk, bijvoorbeeld wanneer kinderen onduidelijk uitgesproken woorden, woord-of zinsdelen zelf aanvullen.	Het inzetten van luisterstrategieën wordt aangemoedigd door de leerkracht. Bij het opbouwen van verwachtingen gaat het vooral om verwachtingen op meso- en microniveau. Bij verwachtingen op mesoniveau gaat het vooral om het benutten van inzicht in relaties in een tekst (zie 5/6), redengevende structuren, probleemoplossing) die al dan niet expliciet gemaakt worden. Verwachtingen op microniveau zijn ook mogelijk, bijvoorbeeld wanneer kinderen onduidelijk uitgesproken woorden, woord-of zinsdelen zelf aanvullen.

Kerndoel 3

Omschrijving

De leerlingen leren zich naar vorm en inhoud uit te drukken in situaties uit hun dagelijks leven waarin zij informatie vragen of geven over een onderwerp waarmee zij vertrouwd zijn.

Toelichting

Belangrijk bij dit kerndoel is het verlagen van de spreekdrempel, zodat leerlingen zich mondeling durven uiten in het Fries.
Het gaat om spreken in gesprekken en om monologen.
Om de mondelinge taalontwikkeling verder te brengen dan alleen de dagelijkse taalvaardigheid, is het van belang dat er aandacht voor cognitief complexere taalfuncties is.

Inhoud

Groep 1/2	Groep 3/4	Groep 5/6	Groep 7/8
De onderwerpen zijn dichtbij, ze gaan over het hier en nu, zijn contextgebonden en concreet. De afstand tussen onderwerp en spreker is klein.	**De onderwerpen zijn dichtbij, ze gaan over het hier en nu of over nabije omgeving, nabije toekomst/verleden. De onderwerpen zijn concreet. De afstand tussen onderwerp en spreker is klein.**	**De onderwerpen worden minder contextgebonden. Ze hebben ook betrekking op verleden en toekomst en op omgeving die minder nabij is. Er komen ook abstracte spreekonderwerpen voor (bijvoorbeeld bij de zaakvakken of tijdens reflectiemomenten). De afstand tussen onderwerp en spreker is niet groot.**	**De onderwerpen zijn niet altijd contextgebonden. Het gaat regelmatig om abstracte onderwerpen. De afstand tussen spreker en onderwerp blijft niet groot.**
Gesproken tekst is vooral expressief; verhalende teksten. Deze teksten zijn over het algemeen kort. Korte instruerende teksten komen voor (bij elkaar uitleggen van spelletjes bijvoorbeeld). Korte informatieve teksten komen ook voor (bijvoorbeeld over eigen huisdier en in de vorm van eenvoudige vragen om informatie).	**Gesproken tekst is verhalend, informatief en instructief.**	**Gesproken tekst is vooral instructief (bij gezamenlijke aanpak van een taak bijvoorbeeld) en informatief (bijvoorbeeld bij spreekbeurten, presentaties en mondelinge verslagen, vragen om informatie). Verhalend komt ook nog voor (bijvoorbeeld bij drama).**	**Gesproken tekst is vooral informatief, instructief, betogend (bij een boekpresentatie bijvoorbeeld waarbij ook een onderbouwde waardering gegeven wordt) en persuasief (tijdens discussies bijvoorbeeld waarin over een bepaalde oplossing besloten moet worden). Verhalend komt ook nog voor (bijvoorbeeld bij drama).**

Groep 1/2	Groep 3/4	Groep 5/6	Groep 7/8
Zinnen zijn kort, meestal enkelvoudig, grammaticaal eenvoudig, kunnen morfologische en grammaticale 'fouten' bevatten. **Bij beginnende taalleerders van het Fries kan de uitspraak incorrect zijn; bij kinderen voor wie het Fries de/een thuistaal is, is de uitspraak meestal correct.**	**Zinnen worden langer, naast enkelvoudige ook samengestelde zinnen, grammaticaal complexer, kunnen morfologische en grammaticale fouten bevatten.** **Bij beginnende taalleerders van het Fries kan de uitspraak incorrect zijn; bij kinderen voor wie het Fries de/een thuistaal is, is de uitspraak meestal correct.**	**Zinnen kunnen lang zijn, naast enkelvoudige ook samengestelde zinnen, grammaticaal complexer, kunnen bij beginnende taalleerders van het Fries morfologische en grammaticale fouten bevatten, deze komen bij gevorderde taalleerders niet veel meer voor.** **Bij beginnende taalleerders van het Fries kan de uitspraak incorrect zijn; bij kinderen voor wie het Fries de/een thuistaal is, is de uitspraak correct.**	**Zinnen kunnen lang zijn, naast enkelvoudige ook samengestelde zinnen, grammaticaal complexer, kunnen bij beginnende taalleerders van het Fries morfologische en grammaticale fouten bevatten, deze komen bij gevorderde taalleerders nauwelijks voor.** **Bij beginnende taalleerders van het Fries kan de uitspraak incorrect zijn; bij kinderen voor wie het Fries de/een thuistaal is, is de uitspraak correct.**
Spreken vindt plaats face-to-face tijdens korte monologen, dialogen (tussen twee leerlingen of tussen leerling en leraar) en tijdens polylogen (in grote groep, in kleine groep, met of zonder leraar erbij). Spreken vindt ook plaats tijdens gesimuleerde telefoongesprekken.	**Spreken vindt plaats face-to-face tijdens korte monologen, dialogen (tussen twee leerlingen of tussen leerling en leraar) en tijdens polylogen (in grote groep, in kleine groep, met of zonder leraar erbij). Spreken vindt ook plaats tijdens gesimuleerde en functionele telefoongesprekken.**	**Spreken vindt plaats face-to-face tijdens korte en langere monologen, dialogen (tussen twee leerlingen of tussen leerling en leraar) en tijdens polylogen (in grote groep, in kleine groep, met of zonder leraar erbij). Spreken vindt ook plaats tijdens functionele telefoongesprekken.**	**Spreken vindt plaats face-to-face tijdens korte en langere monologen, dialogen (tussen twee leerlingen of tussen leerling en leraar) en tijdens polylogen (in grote groep, in kleine groep, met of zonder leraar erbij). Spreken vindt ook plaats tijdens functionele telefoongesprekken.**
Spreekdoelen hebben vooral betrekking op diverteren, en ook op informeren en instrueren, in informele situaties.	**Spreekdoelen hebben vooral betrekking op diverteren, informeren en instrueren, vooral in informele situaties en soms in vertrouwde formelere situaties.**	**Spreekdoelen hebben vooral betrekking op informeren en instrueren, en ook nog wel op diverteren, vooral in informele, maar ook in formelere situaties.**	**Spreekdoelen hebben vooral betrekking op informeren, instrueren, overtuigen en overhalen, in informele en formelere situaties.**
Bij het spreken worden zowel eenvoudige als complexe cognitieve taalfuncties gebruikt. Ze zijn contextafhankelijk: hier en nu.	**Bij het spreken worden zowel eenvoudige als complexe cognitieve taalfuncties gebruikt. Ze zijn redelijk contextafhankelijk: hier en nu, nabije omgeving en nabije toekomst/verleden.**	**Bij het spreken worden zowel eenvoudige als complexe cognitieve taalfuncties gebruikt. Ze zijn niet altijd contextafhankelijk: ze kunnen ook betrekking hebben op omgeving, verleden en toekomst die minder nabij is.**	**Bij het spreken worden zowel eenvoudige als complexe cognitieve taalfuncties gebruikt. Ze zijn niet contextafhankelijk: ze kunnen ook betrekking hebben op omgeving, verleden en toekomst die ver is.**

Het inzetten van spreekstrategieën wordt geïnitieerd en sterk begeleid door de leerkracht. Accent ligt op verzamelen van informatie, bepalen van de inhoud en globaal structuur aanbrengen in de tekst.	Het inzetten van spreekstrategieën wordt begeleid door de leerkracht. Accent ligt op oriënteren op inhoud en doel, plannen (informatie verzamelen, selecteren en ordenen), reflecteren (vooral op inhoud en functie).	Het inzetten van luisterstrategieën wordt aangemoedigd door de leerkracht en op enkele momenten door hem begeleid. Accent ligt op oriënteren op inhoud, doel en publiek, plannen (informatie verzamelen, selecteren en ordenen), reflecteren (vooral op doel, functie en inhoud).	Het inzetten van luisterstrategieën wordt aangemoedigd door de leerkracht. Accent ligt op oriënteren op inhoud, doel en publiek, plannen (informatie verzamelen, selecteren en ordenen), reflecteren (vooral op doel, inhoud, functie en vorm).

Kerndoel 4

Omschrijving

De leerlingen leren informatie te verwerven uit teksten in het Fries in frequent voorkomende teksttypen (zoals artikelen in jeugdrubrieken, liedjes, verhalen).

Toelichting

Bij dit kerndoel gaat het erom dat kinderen

- verwachtingsvol lezen;
- verschillende soorten teksten lezen;
- verschillende soorten teksten herkennen, onderscheiden;
- de structuur van teksten benutten bij het lezen;
- zich ervan bewust worden dat je met lezen verschillende doelen kunt hebben;
- zelf leesdoelen bepalen;
- hun manier van lezen aanpassen aan hun leesdoel;
- leesstrategieën inzetten om hun doel te bereiken;
- vertrouwd raken met specifiek Friese klinkers en hun notatiewijze en lettercombinaties, specifiek Friese woord- en zinsvorming en manieren van uitdrukken.

Van belang bij dit kerndoel is dat de afstand tussen onderwerp en luisteraar niet te groot wordt.

Inhoud

Groep 1/2	Groep 3/4	Groep 5/6	Groep 7/8
De onderwerpen zijn dichtbij, ze gaan over het hier en nu, zijn contextgebonden en concreet.	**De onderwerpen zijn dichtbij, ze gaan over het hier en nu of over nabije omgeving, nabije toekomst/verleden. De onderwerpen zijn concreet.**	**De onderwerpen worden minder contextgebonden. Ze hebben ook betrekking op verleden en toekomst en op omgeving die minder nabij is. Er komen ook abstracte onderwerpen voor (bijvoorbeeld bij de zaakvakken).**	**De onderwerpen zijn niet altijd contextgebonden. Het gaat regelmatig om abstracte onderwerpen.**
Vooral verhalende teksten: prentenboeken, zelf gemaakte digitale prentenboeken a.d.h.v. foto's van de logeerknuffel bijvoorbeeld. Informatieve prentenboeken komen ook voor. Verder: opschriften, labels, pictogrammen, eenvoudige gebruiksaanwijzingen in het lokaal.	**Vooral verhalende teksten: prentenboeken, boeken die kinderen zelf kunnen lezen (met verhalen, eenvoudige gedichten). Informatieve teksten: eenvoudige informatieve (prenten)boeken of teksten in bijvoorbeeld lesmateriaal voor wereldoriëntatie. Instructieve teksten: eenvoudige**	**Meer informatieve teksten: in boeken, in tijdschriften, in de krant, in lesmateriaal voor wereldoriëntatie, via internet. Verhalende teksten blijven een rol spelen: verhalen in boeken, in tijdschriften, gedichten, liedteksten. Instructieve teksten: recepten, gebruiksaanwijzingen, handleidingen. Verder: opschriften, teksten in de**	**Veel informatieve teksten: in boeken, in tijdschriften, in de krant, in lesmateriaal voor wereldoriëntatie, via internet. Verhalende teksten blijven een rol spelen: verhalen in boeken, in tijdschriften, gedichten, liedteksten. Instructieve teksten: recepten, gebruiksaanwijzingen, handleidingen. Verder: opschriften, teksten in de**

Allerlei soorten teksten in tijdschriften, kranten, folders. Schrijfproducten van kinderen zelf (lijstjes, teksten bij tekeningen, briefjes).	gebruiksaanwijzingen, handleidingen. Verder: opschriften, labels, pictogrammen in het lokaal; teksten in de schoolkrant. Schrijfproducten van kinderen zelf (lijstjes, briefjes, verhaaltjes, gedichten, korte informatieve teksten bijvoorbeeld in het eigen woordenboek).	schoolkrant, Fries woordenboek en schrijfproducten van kinderen zelf.	schoolkrant, Fries woordenboek en schrijfproducten van kinderen zelf. Daarnaast: betogende teksten (boekbesprekingen, ingezonden brieven bijvoorbeeld) en persuasieve teksten (bijvoorbeeld reclame, oproepen op poster of in tijdschrift).
De teksten bevatten veel visuele ondersteuning. De verhalende teksten hebben bij voorkeur een heldere, chronologische structuur en bevatten herhalingen.	De teksten bevatten voldoende visuele ondersteuning beginnende taalverwervers van het Fries. De teksten hebben een chronologische opbouw en/of bevatten vraag-antwoordopeenvolgingen.	Voor beginnende taalverwervers van het Fries bevatten de teksten voldoende visuele ondersteuning. De teksten hebben een chronologische opbouw en/of vraag-antwoordopeenvolgingen, vergelijkings-, tegenstellings- en/of voorbeeldstructuren en/of middel-doel- en oorzaak-gevolgrelaties.	Voor beginnende taalverwervers van het Fries bevatten de teksten voldoende visuele ondersteuning. De verhalende teksten kunnen complexer zijn (bijvoorbeeld met flash-backs). De teksten hebben structuren als in 5/6, + redengevende en concessieve structuren en/of probleem-oplossingsrelaties.
Zinnen zijn kort en eenvoudig.	Zinnen zijn niet te lang, eenvoudig, meestal enkelvoudig.	Zinnen zijn langer. Samengestelde zinnen komen ook voor.	Voor gevorderde taalleerders van het Fries doet de zinslengte er niet toe. Samengestelde zinnen komen vaak voor. Voor beginnende taalleerders zijn de zinnen niet te lang.
'Lezen' is vooral luisteren naar voorlezen, zelf prentenboeken bekijken en lezen imiteren, elkaar of knuffel voorlezen.	Lezen is steeds meer zelf lezen, tijdens allerlei momenten waarop dat functioneel of plezierig is.	Lezen is zelf lezen, op allerlei momenten waarop dat functioneel of plezierig is. Elkaar (voorbereid!) voorlezen komt ook voor.	Lezen is zelf lezen, op allerlei momenten waarop dat functioneel of plezierig is. Elkaar (voorbereid!) voorlezen komt ook voor.

Groep 1/2	Groep 3/4	Groep 5/6	Groep 7/8
Leesdoelen hebben vooral betrekking op zich ontspannen/amuseren. Zo nu en dan gaat het om informatie verwerven.	**Leesdoelen hebben vooral betrekking op zich ontspannen/amuseren en ook op informatie verwerven. Lezen om erachter te komen hoe iets te doen of maken (geïnstrueerd worden) komt ook voor.**	**Leesdoelen hebben betrekking op informatie verwerven, zich ontspannen/amuseren en geïnstrueerd worden.**	**Leesdoelen hebben betrekking op informatie verwerven, zich ontspannen/amuseren, geïnstrueerd worden, zich op de hoogste stellen van meningen/zich een mening vormen en op overtuigd/overgehaald worden.**
Het inzetten van leesstrategieën wordt geïnitieerd en sterk begeleid door de leerkracht. Bij het opbouwen van verwachtingen gaat het vooral om verwachtingen op macro- en mesoniveau. Verwachtingen op microniveau zijn ook mogelijk in geval van bijvoorbeeld zinnen, uitspraken die steeds terugkeren in een verhaal.	**Het inzetten van leesstrategieën wordt begeleid door de leerkracht. Bij het opbouwen van verwachtingen gaat het vooral om verwachtingen op macro- en mesoniveau. Bij verwachtingen op mesoniveau gaat het vooral om het benutten van inzicht in de chronologische volgorde in een tekst. Verwachtingen op macroniveau hebben vooral betrekking op het thema en de tekstsoort. Verwachtingen op microniveau zijn ook mogelijk net als in groep 1/2 in geval van bijvoorbeeld woorden, woordgroepen, zinnen, uitspraken die steeds terugkeren in een tekst.**	**Het inzetten van leesstrategieën wordt aangemoedigd door de leerkracht waar nodig door hem begeleid. Bij het opbouwen van verwachtingen gaat het om verwachtingen op macroniveau en vooral om verwachtingen op mesoniveau. Bij verwachtingen op mesoniveau gaat het vooral om het benutten van inzicht in relaties in een tekst (tegenstelling, vraag-antwoord, middel-doel, oorzaak-gevolg) die vrij expliciet gemaakt worden. Verwachtingen op microniveau zijn ook mogelijk, in geval van frequent gebruikte of bekende en volgens herkenbare patronen opgebouwde woorden, woordgroepen, zinnen, uitspraken.**	**Het inzetten van leesstrategieën wordt aangemoedigd door de leerkracht. Bij het opbouwen van verwachtingen gaat het om verwachtingen op macroniveau en vooral om verwachtingen op mesoniveau. Bij verwachtingen op mesoniveau gaat het vooral om het benutten van inzicht in relaties in een tekst (zie 5/6, redengevende structuren, probleem-oplossing) die al dan niet expliciet gemaakt worden. Verwachtingen op microniveau zijn ook mogelijk, in geval van frequent gebruikte of bekende en volgens herkenbare patronen opgebouwde woorden, woordgroepen, zinnen, uitspraken.**

Kerndoel 5

Omschrijving

De leerlingen leren eenvoudige teksten in het Fries te schrijven over alledaagse onderwerpen met het doel met anderen over die onderwerpen te communiceren.

Toelichting

Bij dit kerndoel staat schrijfdurf en schrijfplezier in het Fries centraal.
Verder gaat het erom dat leerlingen

- zich ervan bewust worden dat je met verschillende doelen kunt schrijven;
- zelf deze doelen kunnen bepalen;
- zich ervan bewust worden dat er (afhankelijk van het schrijfdoel) verschillende tekstsoorten zijn;
- verschillende soorten teksten schrijven;
- bij het schrijven gebruik maken van schrijfstrategieën;
- vertrouwd raken met specifiek Friese klinkers en lettercombinaties en hun notatiewijze en specifiek Friese woord- en zinsvorming en manieren van uitdrukken.

Inhoud

Groep 1/2	Groep 3/4	Groep 5/6	Groep 7/8
De onderwerpen zijn dichtbij, ze gaan over het hier en nu, zijn contextgebonden en concreet. **Soorten teksten:** **— verhalende teksten, vooral expressief (bij tekeningen bijvoorbeeld, briefjes en kaarten voor anderen, verhalen/boekjes);** **— af en toe informatieve teksten (bijvoorbeeld berichtjes met eigen nieuws voor op het nieuwsprikbord);** **— af en toe instructieve teksten (recepten bijvoorbeeld);** **— en verder: teksten die functioneel zijn voor eigen (spel)activiteiten: lijstjes (bijv. een boodschappenlijstje voor de winkelhoek of een bestellijst voor de 'bakker'), menukaarten, uithangborden, reclameborden).**	**De onderwerpen zijn dichtbij, ze gaan over het hier en nu of over nabije omgeving, nabije toekomst/verleden. De onderwerpen zijn concreet.** **Soorten teksten:** **— verhalende teksten ((persoonlijke) verhalen, gedichtjes, briefjes en kaarten voor anderen);** **— eenvoudige informatieve teksten (berichten bijvoorbeeld);** **— af en toe ook instructieve teksten (recepten of korte gebruiks- of gedragsaanwijzingen bijvoorbeeld);** **— en verder: korte teksten, zoals antwoorden op vragen en afspraken.**	**De onderwerpen worden minder context-gebonden. Ze hebben ook betrekking op verleden en toekomst en op omgeving die minder nabij is. Er komen ook abstracte onderwerpen voor (bijv. bij de zaakvakken).** **Soorten teksten:** **— verhalende teksten (bijvoorbeeld verhalen, gedichten, brieven, e-mails);** **— informatieve teksten (bijvoorbeeld verslagen, eenvoudige werkstukken, observaties van bijvoorbeeld diergedrag en proefjes);** **— instructieve teksten (recepten, aanwijzingen bijvoorbeeld voor een speurtocht, gebruiks- of gedragsaanwijzingen).**	**De onderwerpen zijn niet altijd contextgebonden. Het kan ook om abstracte onderwerpen gaan.** **Soorten teksten:** **— naast verhalende, informatieve en instructieve teksten ook betogende en persuasieve teksten (bijvoorbeeld een boekbespreking, een recensie over een tv-programma, een ingezonden brief, een oproep, een leus op een spandoek, reclame).**

Groep 1/2	Groep 3/4	Groep 5/6	Groep 7/8
Schrijven is vooral: **– schrijven via tekenen** **– schrijven via krabbelen** **– schrijven via letterachtige vormen** **– schrijven via letter-/tekenreeksen** **– schrijven via spontane spelling.** **Schrijven is ook naschrijven en nastempelen.**	**Schrijven is steeds meer zelfstandig schrijven, op momenten waarop dat functioneel en/of plezierig is.** **Zinnen zijn kort, meestal enkelvoudig, grammaticaal eenvoudig, kunnen spellingfouten en grammaticale fouten bevatten.**	**Schrijven is zelfstandig schrijven, op momenten waarop dat functioneel en/of plezierig is.** **Zinnen worden langer, naast enkelvoudige ook samengestelde zinnen, grammaticaal complexer, kunnen spellingfouten en grammaticale fouten bevatten.**	**Schrijven is zelfstandig schrijven, op momenten waarop dat functioneel en/of plezierig is.** **Zinnen worden langer, naast enkelvoudige ook samengestelde zinnen, grammaticaal complexer; bevatten bij gevorderde taalleerders van het Fries weinig spellingfouten en grammaticale fouten; bij beginnende taalleerders kunnen spellingfouten en grammaticale fouten voorkomen.**
Het inzetten van schrijfstrategieën wordt begeleid door de leerkracht en richt zich vooral op het verkennen van het onderwerp en het 'verzamelen' van informatie.	**Het inzetten van schrijfstrategieën wordt begeleid door de leerkracht en richt zich vooral op het oriënteren op het onderwerp, het verzamelen, selecteren en ordenen van informatie en op het reflecteren (vooral op de inhoud en in mindere mate op de vorm). Bij het verzorgen van de tekst gaat het vooral om de lay-out.**	**Het inzetten van schrijfstrategieën wordt aangemoedigd door de leerkracht waar nodig door hem begeleid. Bij het oriënteren komt meer aandacht voor het doel en publiek. Bij het plannen maken de leerlingen ook een opzet voor hun tekst. Het reflecteren en reviseren heeft betrekking op inhoud (doel, publiek, opbouw van tekst) en vorm (opbouw van zinnen, spelling).**	**Het inzetten van schrijfstrategieën wordt aangemoedigd door de leerkracht waar nodig door hem begeleid. Bij het oriënteren komt meer aandacht voor het doel en publiek. Bij het plannen maken de leerlingen ook een opzet voor hun tekst. Het reflecteren en reviseren heeft betrekking op inhoud (doel, publiek, opbouw van tekst) en vorm (opbouw van zinnen, spelling).**

Kerndoel 6

Omschrijving

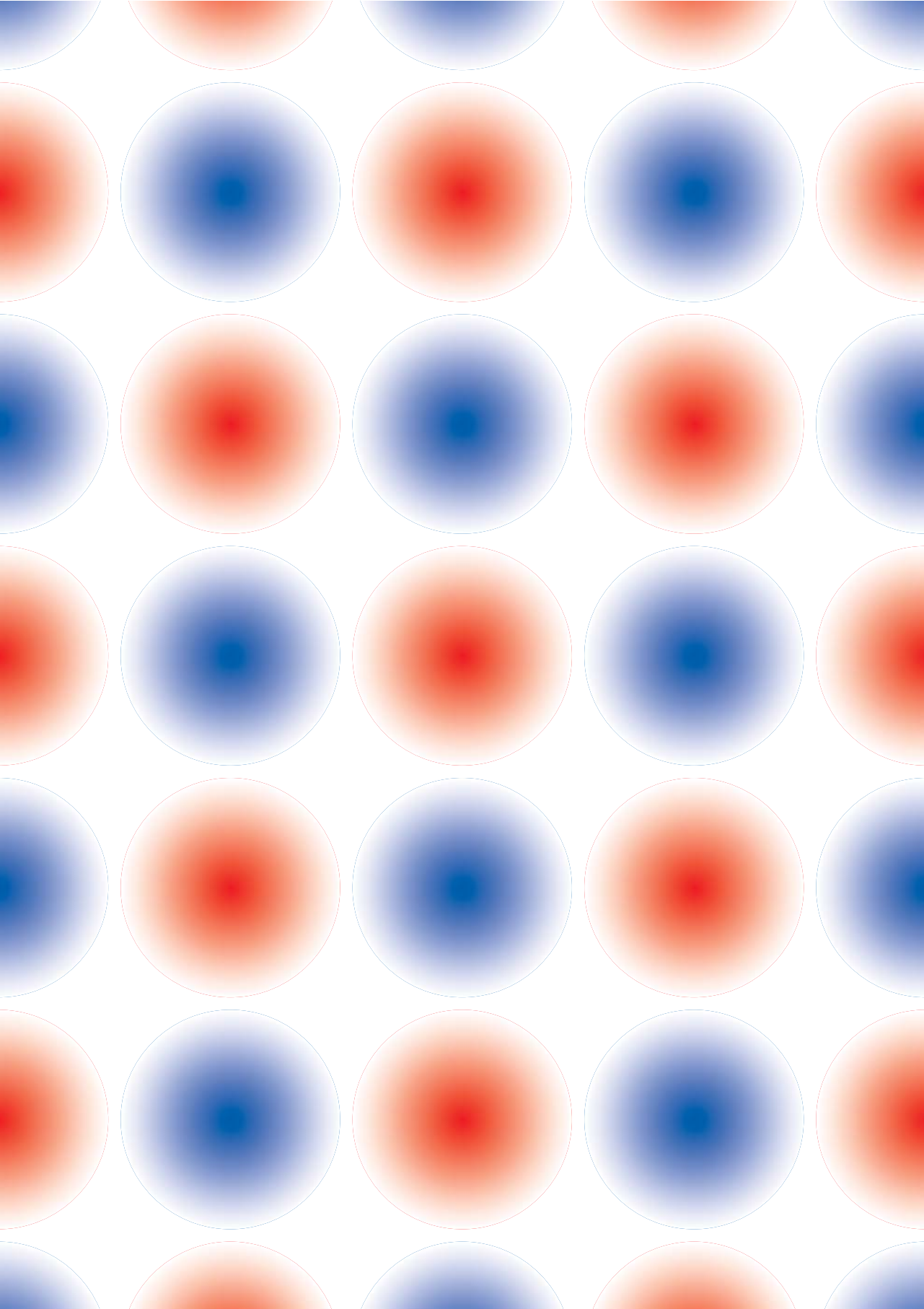
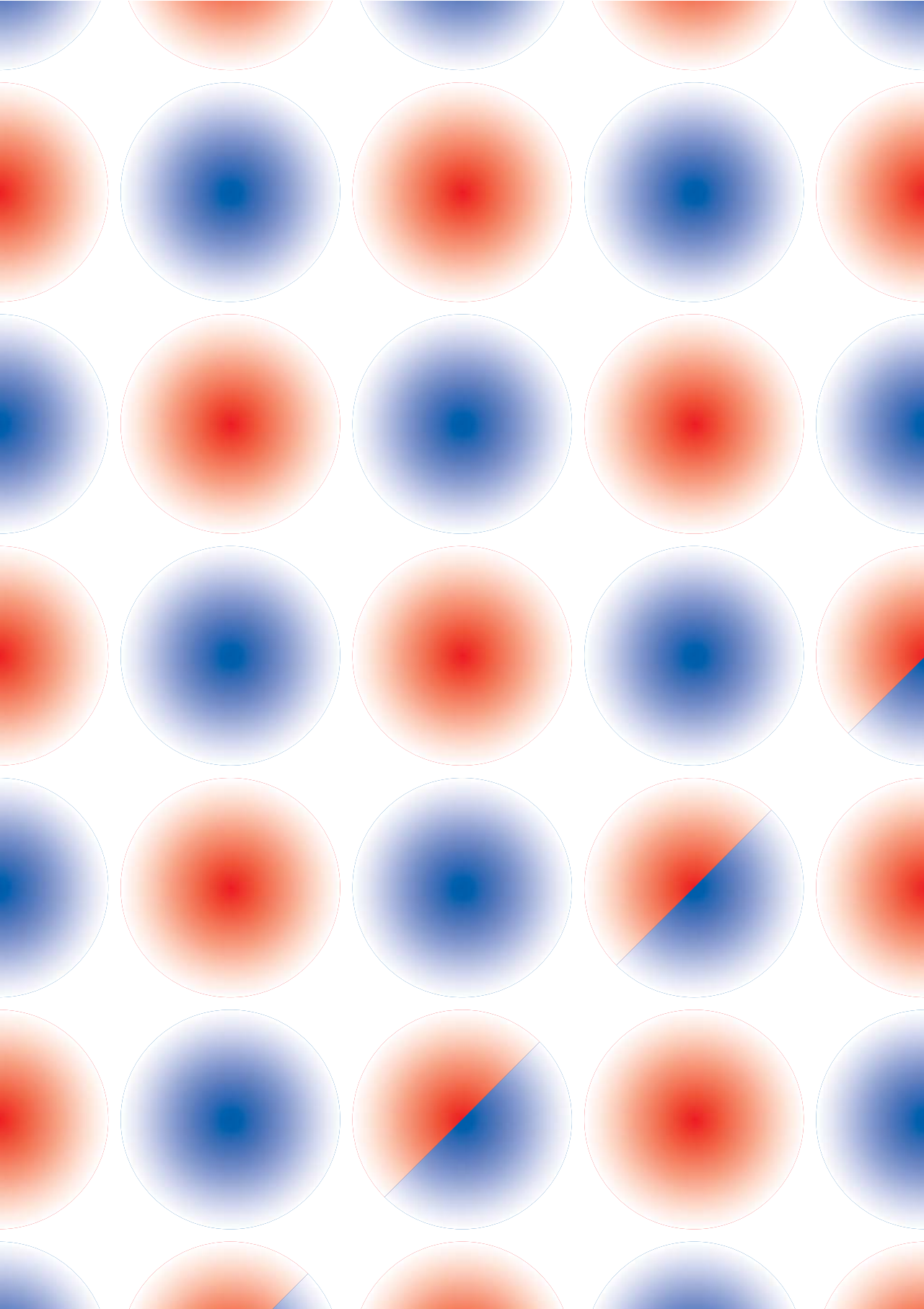
De leerlingen verwerven een woordenschat van frequent gebruikte Friese woorden en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden.

Toelichting

Bij dit kerndoel gaat het erom dat leerlingen:

- voldoende receptieve en productieve woordkennis verwerven om volwaardig in het onderwijs te kunnen participeren;
- strategieën verwerven om de betekenis van woorden af te leiden;
- strategieën verwerven om de betekenis van woorden te onthouden;
- reflecteren op hun eigen woordenschatontwikkeling.

Inhoud

Groep 1/2	Groep 3/4	Groep 5/6	Groep 7/8
– beheersen van een basiswoordenschat **– conceptuele netwerken ervaringsgericht uitbreiden** **– nieuwe woordbetekenissen uit verhalen afleiden met behulp van de strategie: gebruik maken van contextinformatie en/of illustraties uit het boek** **– erop gericht om woorden actief te leren gebruiken** **– onderscheid tussen vorm- en betekenisaspecten van woorden**	**als groep 1/2 +** **– eigen woordenschat opbouwen** **– doelgericht in en buiten de klas nieuwe woorden afleiden** **– betekenisrelaties die woorden kunnen hebben, zoals onderschikking, bovenschikking, tegenstelling, synoniem** **– uitbreiden van conceptuele netwerken, zodat diepe woordbetekenissen ontstaan** **– onderscheid tussen vorm- en betekenisaspecten** **– interpreteren van eenvoudig figuurlijk taalgebruik** **– strategieën toepassen voor het afleiden van de betekenis van woorden uit de tekst:** **• gebruik maken van contextinformatie en/of illustraties uit het boek** **• gebruik maken van woordvorm: van eenvoudige samengestelde woorden (bv. stoomboat) aangeven uit welke woorden ze bestaan**	**als groep 3/4 +** **– signaleren van onbekende woorden** **– strategieën toepassen voor het afleiden van de betekenis van woorden:** **• gebruik maken van contextinformatie en/of illustraties** **• bij veelvoorkomende samengestelde woorden (bv. foardoar, lânbou) aanduiden uit welke delen ze bestaan en hoe hieruit de betekenis valt af te leiden** **• het analyseren van woorddelen met het oog op de betekenis, zoals bij: voorvoegsels (anti-, super-, pre-), morfo-syntactische verbuigingen (enkelvoud/meervoud, mannelijk/vrouwelijk), woordsoortverandering (-leas, -ing, -sel, -ber), verkleinwoorden** **• gebruik maken van een bron in de eerste of tweede taal: een woordenboek gebruiken, hulp vragen aan een**	**als groep 5/6 +** **– zelfstandig uitbreiden van woordenschat** **– zelfstandig betekenisrelaties tussen woorden leggen** **– zelfstandig nieuwe woordbetekenissen afleiden en onthouden**

Groep 1/2	Groep 3/4	Groep 5/6	Groep 7/8
	• strategieën toepassen voor het onthouden van nieuwe woorden: – het woord herhalen en opschrijven – het woord ophalen uit het geheugen – het woord produceren De woordenschat van de kinderen breidt zich uit en de woordkennis wordt dieper, ook van woorden die ze al eerder verworven hadden. Kinderen leren steeds meer betekenisaspecten van een woord kennen, kennen betekenisverschillen van woorden die op elkaar lijken, begrijpen én gebruiken woorden in nieuwe situaties.	klasgenoot of aan de leerkracht • letten op overeenkomsten tussen de eerste en tweede taal – weten dat woorden onderschikkende en bovenschikkende betekenisrelaties kunnen hebben – weten dat woordparen betekenis-relaties kunnen hebben, zoals tegenstelling en synoniem – woorden opzoeken in naslagwerken (woordenboek) – hanteren van verschillende middelen om de betekenis van woorden te definiëren: het aangeven van verwante begrippen (synoniemen), ondergeschik-te en bovengeschikte begrippen, een associatienetwerk van begrippen, het aanduiden van letterlijke en figuurlijke betekenis, toelichten van de betekenis in de eigen context, uitbeelden (bijvoorbeeld met gebaren, drama of mimiek) van de betekenis.