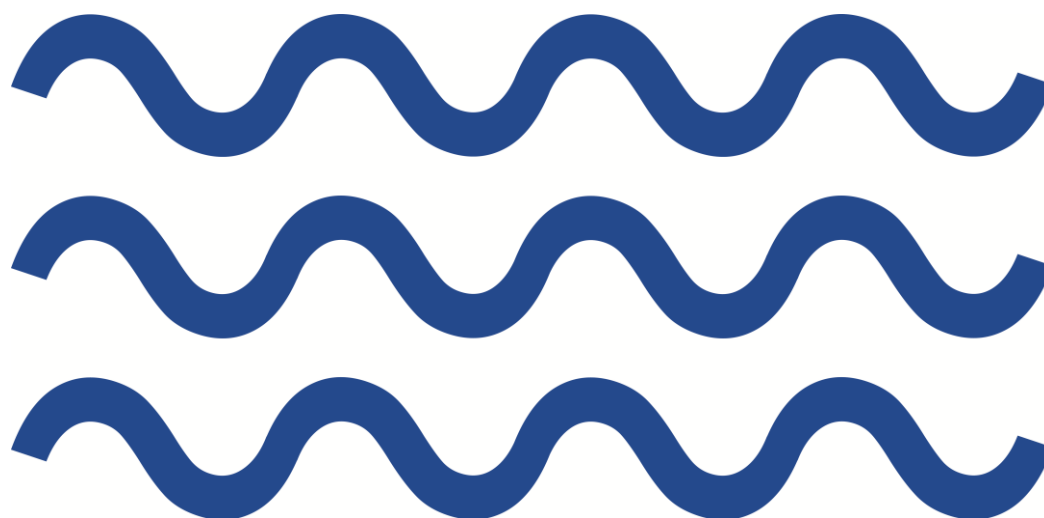


## Meewerken aan een nieuw curriculum Fries voor het primair en voortgezet onderwijs

Startnotitie voor het Ontwikkelteam Fries



Leeuwarden, juni 2018

Anita Oosterloo

met dank aan Rikky Dekkers, Ate Grijpstra, Klaske Jellema, Jetty de Jong en Harry Paus

## Inleiding

Op gezette tijden kijken we kritisch naar de inhoud van ons onderwijs: is dit wat leerlingen nodig hebben? Dat doen we op allerlei niveaus: in de klas, op schoolniveau en ook op landelijk niveau. Op landelijk niveau gebeurt dat momenteel door de bestaande kerndoelen en eindtermen te actualiseren, onder de noemer *Curriculum.nu*.

Het vak Fries maakt geen deel uit van die landelijke herziening. Dat komt doordat in 2014 de bevoegdheid voor het vak Fries is overgegaan van het ministerie van OCW naar de Provincie Fryslân.

Daarom heeft de Provincie Fryslân nu opdracht gegeven voor het herzien van de kerndoelen en eindtermen Fries. In het voorjaar van 2018 is daarvoor een traject gestart, onder de noemer *Kurrikulum.frl*. Dit gebeurt in samenhang met de landelijke herziening en in samenwerking met *Curriculum.nu*.

Voor de landelijke herziening zijn ontwikkelgroepen gevormd per vakgebied. Deze ontwikkelgroepen bestaan uit leraren en schoolleiders uit het primair en voortgezet onderwijs. Voor de herziening van de kerndoelen Fries is er inmiddels ook een ontwikkelteam. Dit ontwikkelteam Fries werkt samen met taalspecialisten van buiten school. Het team heeft de opdracht om bouwstenen te ontwikkelen voor het nieuwe curriculum Fries in het primair en het voortgezet onderwijs. Die bouwstenen vormen de basis voor het aanpassen van de huidige kerndoelen.

Deze startnotitie biedt een kader voor het werk van het ontwikkelteam Fries. Waarom is een herziening van het curriculum Fries wenselijk? De notitie begint met een beschrijving van het huidige curriculum Fries en een bespreking van ontwikkelingen in beleid, in de rol van het Fries in het maatschappelijk leven,

en in het denken over meertaligheid en Fries op school. De notitie eindigt met een aantal vragen. Deze vragen vormen een leidraad bij het herzien van het huidige curriculum. Ook bieden ze houvast bij het evalueren van de uitkomsten van de ontwikkelbijeenkomsten. De vragen laten zich gemakkelijker formuleren dan de antwoorden: het ontwikkelteam staat voor een complexe en uitdagende taak. Laten we, bij alle grote woorden die geschreven en gesproken gaan worden, steeds voor ogen houden om wie het allemaal draait: de leerlingen. Dat betekent dat we hen ook willen betrekken in onze zoektocht naar antwoorden.



## Het huidige curriculum Fries

### *Wat staat er in de wet?*

De doelen van het vak Fries zijn uitgewerkt in verschillende documenten die beschrijven wat leerlingen wettelijk aangeboden moeten krijgen en wat ze moeten kennen en kunnen:

- de kerndoelen Fries voor het primair onderwijs;
- de kerndoelen Fries voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs;
- de exameneisen: het examenprogramma Fries vmbo en het examenprogramma Fries havo/vwo.

De kerndoelen beschrijven het *minimale aanbod* van het taalonderwijs: wat moeten leerlingen minimaal aangeboden krijgen aan kennis, inzichten en vaardigheden?

De eindtermen in de examenprogramma's vmbo, havo en vwo zijn beheersingsdoelen: ze beschrijven wat leerlingen moeten kennen en kunnen.

In het basisonderwijs is inmiddels sprake van een derde generatie kerndoelen. De eerste generatie is van 1993; er waren toen 122 kerndoelen. Sindsdien is het aantal kerndoelen flink afgenomen. De derde generatie van 2006 telt nog 56 kerndoelen. Ze zijn globaler omschreven, waardoor scholen ruimte hebben voor eigen keuzes, profilering en prioritering, voor een eigen invulling van het leerplan. Een vergelijkbare ontwikkeling heeft zich voorgedaan in het voortgezet onderwijs. De 300 kerndoelen van de vroegere basisvorming zijn teruggebracht tot de 58 huidige kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

In de vorige generatie kerndoelen voor het primair onderwijs waren de doelen voor Nederlands en Fries identiek. In de generatie uit 2006 is dat niet meer zo: voor de Nederlandse taal zijn er twaalf en voor Friese taal zijn er zes. Dit betekent echter geen halvering van het aanbod; de doelen voor Fries zijn sterker geclusterd in mondelinge en schriftelijke vaardigheden dan die voor Nederlands. En er is een extra kerndoel, dat betrekking heeft op een positieve attitude ten opzichte van gesproken en geschreven Fries.

Voor het voortgezet onderwijs wordt er onderscheid gemaakt tussen kerndoelen die voor alle leerlingen als deelnemer in een tweetalige cultuur verplicht zijn (kerndoel 1–3), en kerndoelen die anders zijn uitgewerkt voor leerlingen die de Friese taal als tweede taal spreken (kerndoel 4a–6a), en voor leerlingen voor wie Fries de moedertaal is (kerndoel 4b–6b) (SLO, 2016).

Tot 2014 werden de kerndoelen Fries, net als de kerndoelen voor de andere leergebieden, officieel vastgesteld door het ministerie van OCW. Sinds augustus 2014 zijn de Wet op het

primair onderwijs, de Wet op het voortgezet onderwijs en de Wet op de expertisecentra gewijzigd, waardoor de provincie Fryslân voortaan de kerndoelen voor het Fries kan vaststellen. Die vaststelling geschiedt niet eerder dan nadat Gedeputeerde Staten overleg hebben gevoerd met het Friese primair onderwijs. Daarnaast is er goedkeuring nodig van de minister van OCW, die de Onderwijsraad kan vragen een advies uit te brengen. De minister kan goedkeuring onthouden als aan de volgende voorwaarden niet wordt voldaan:

- a. Er bestaat voldoende draagvlak in het onderwijs voor de voorgelegde kerndoelen Friese taal.
- b. De kerndoelen Friese taal vergen niet meer inspanningen van het Friese primair, voortgezet, speciaal onderwijs dan het aandeel van het onderwijs in de Friese taal binnen het totaal aan onderwijsactiviteiten rechtvaardigt.
- c. De kerndoelen Friese taal schenken aandacht aan:
  1. het zich mondeling uitdrukken in het Fries en het verstaan van gesproken Fries;
  2. het zich schriftelijk uitdrukken in het Fries en het verwerven van informatie uit Friestalige teksten;
  3. bevordering van het begrip van de Friese taal;
  4. het ontwikkelen van een positieve houding ten aanzien van het gebruik van het Fries.

Een andere wijziging in de genoemde wet heeft betrekking op het ontheffingsbeleid. Deze wijziging kwam voort uit een advies van de stuurgroep Hoekstra uit 2010.

Voorheen kon er alleen volledige ontheffing verleend worden. Dat gebeurde bijvoorbeeld voor scholen op de Waddeneilanden. Nu kunnen Gedeputeerde Staten op verzoek van het bevoegd gezag gedeeltelijke of volledige

onthefing van deze verplichting verlenen. Gedeputeerde Staten stellen criteria vast voor die gedeeltelijke en volledige ontheffing. In deze Beleidsregel zijn zeven ontheffingsprofielen (profiel A tot en met G) uitgewerkt voor het primair onderwijs, gebaseerd op de verschillende kerndoelen voor het Fries. Profiel A houdt in dat alle kerndoelen gehaald worden en dat scholen geen ontheffing krijgen. Profiel G betekent volledige ontheffing van alle kerndoelen. Profiel G kan alleen verleend worden aan scholen die buiten het Friese taalgebied vallen. Voor het voortgezet onderwijs zijn er vijf profielen, omdat de kerndoelen voor het vo anders van aard zijn.

### Internationale verdragen

Naast het wettelijke kader zijn er Europese verdragen die van invloed zijn op het curriculum Fries. Nederland heeft zich als lidstaat van de Raad van Europa verplicht het Fries te beschermen en te bevorderen door de ratificatie van het *Kaderverdrag voor de bescherming van Nationale Minderheden* en het *Europees Handvest voor regionale talen en talen van minderheden*. Door het kaderverdrag te ratificeren, verplicht een staat zichzelf de gelijkwaardigheid van personen die tot een minderheid behoren te behouden en te borgen. Ook mogen de burgers hun eigen cultuur, religie, taal en tradities uitdrukken en behouden. Deel II van het Europees Handvest is ondertekend voor alle erkende minderheidstalen in Nederland: het Limburgs, Nedersaksisch, Romani, Jiddisch en het Fries. Daarnaast is deel III, het hoogste niveau van het handvest, voor het Fries van kracht. Naast via bovengenoemde wetten wordt aan het Friese taal- en cultuurbeleid uitvoering gegeven met de *Wet gebruik Fryske taal* (2013) en met de *Bestuursafpraak Friese taal en cultuur 2013 – 2018*, waarin het Rijk en de provincie Fryslân afspraken hebben vast-

gelegd over hoe zij in deze periode zullen zorgdragen voor de Friese taal en cultuur, onder andere in het onderwijs. Ten slotte wordt erop gewezen, onder andere door de actiegroep *Sis Tsiis*, dat Fries op school een mensenrecht is.

### Concretisering

Om basisscholen te ondersteunen bij de uitlijning van hun onderwijsaanbod zijn er bij elk huidig kerndoel (ook bij de kerndoelen Fries) tussendoelen en leerlijnen ontwikkeld ([www.tule.slo.nl](http://www.tule.slo.nl)). Hiermee zijn voor alle kerndoelen de inhouden voor respectievelijk groep 1/2, 3/4, 5/6 en 7/8 geformuleerd, met voorbeelden van activiteiten van leerlingen en leraren en doorkijkjes naar de praktijk op school. Daarnaast is er voor basisscholen bij de kerndoelen Fries een leerplan Fries: *Fries aan bod/Frysk oan bod* (2005). Dit leerplan biedt scholen handvatten bij de vormgeving van Fries in het onderwijs en bij het ontwikkelen van taalbeleid.

In 2015 is het *Referinsjeramt Frysk* (2015) ontwikkeld, kortweg *rrF*. Daarin staan, aansluitend bij het *Europees Referentiekader voor moderne vreemde talen* (het ERK), voor de domeinen gesprekken voeren, spreken, luisteren, schrijven en lezen niveaus van taalvaardigheid beschreven. Dit *rrF* kan in elk onderwijstype gebruikt worden.

### Fries op school

De taalachtergrond van basisschoolleerlingen in Fryslân is divers. Daardoor is de taalsituatie op Friese basisscholen ook verschillend. Er zijn scholen met overwegend van-huis-uit Nederlandstalige kinderen, scholen met overwegend tweetalige kinderen (die Fries en Nederlands spreken), scholen met veel vluchtelingen, asielzoekerskinderen, en scholen met Nederlandstalige en/of

Nederlands- en Friestalige leerlingen met enkele anderstalige leerlingen.

Van alle basisscholen in Fryslân is 15% officieel drietalig, met Nederlands, Fries en Engels als vak- en als voertalen. Deze drie talen komen meestal gescheiden van elkaar aan bod. Andere thuishalen van leerlingen spelen meestal geen actieve rol. Verder is op de meeste scholen het Nederlands de enige instructietaal. Dat betekent dat leerlingen met andere thuishalen in het Nederlands worden ondergedompeld en Engels en Fries als vak krijgen.

Op de meeste scholen is het eentalige (*fixed*) perspectief op meertaligheid en meertalig onderwijs dus leidend en spelen andere thuishalen van leerlingen dan Fries en Nederlands niet of nauwelijks een rol.

Bijna alle basisscholen in Fryslân geven Fries als vak, namelijk 90% (De Vries, 2015). 40% geeft Fries als vak gedurende een les per week van 30 à 45 minuten, en de helft van de scholen gebruikt Fries als instructietaal gedurende een halve of een volledige dag per week naast het Fries als vak. Er is sprake van grote verschillen in de tijd die aan het Fries besteed wordt en ook neemt die tijd af. Scholen zijn geneigd hun lesdoelen te beperken tot het leren verstaan van het Fries. Ze maken daarvoor vooral gebruik van schooltv. Uit recente gegevens van Taalplan Frysk blijkt dat ongeveer 30% van de 412 basisscholen aan de verplichtingen van de kerndoelen voldoet.

In het voortgezet onderwijs wordt op de meeste scholen Fries als vak alleen gegeven in het eerste jaar, een uur per week. Dat is het wettelijk vereiste minimum. Om scholen te stimuleren ook in het tweede en in volgende jaren Fries te geven, heeft de provincie Fryslân een maatregel geïntroduceerd om subsidie te geven aan scholen die ook in de jaren na het eerste jaar Fries geven.

Sinds 1971 hebben leerlingen de mogelijkheid om ook examen in het vak Fries te doen. Jaarlijks doen iets meer dan 50 leerlingen dat (Riemersma, 2017).



## Ontwikkelingen in het beleid

De positie van het Fries op scholen was aanvankelijk marginaal. Pas in 1907 gaven Provinciale Staten voor het eerst subsidie om Friese les mogelijk te maken, maar dan wel buiten de reguliere schooltijd. Daarna wordt in de loop van de twintigste eeuw het Fries op school geleidelijk belangrijker. In 1980 wordt het een verplicht vak. Het 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 kiezen hoe groot het aandeel van het Fries als voertaal is.

Begin jaren tachtig vindt er een groot project plaats: *Naar een leerplan Fries* (SLO). Het eerste leerplan Fries is dan een feit (Meestringa & 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 & 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 school 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. De kerndoelen voor het Fries zijn gelijk aan die voor het Nederlands. 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 plaats. Aan het vak Fries wordt gemiddeld 30 à 45 minuten per week besteed. 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 2006 krijgen scholen te maken met nieuwe kerndoelen. De kerndoelen voor het Fries zijn niet meer identiek aan die voor het Nederlands. Deze nieuwe kerndoelen moeten het mogelijk maken voor scholen om hun onderwijsaanbod adequaat af te stemmen op de taalachtergronden en –competenties van de leerlingen. Voor Fries- en tweetalige kinderen is dit beleid gericht op tweetaligheid. Voor Nederlandstalige kinderen lijkt het gericht op een beperktere vorm van tweetaligheid. Het streven is echter met alle leerlingen zo ver mogelijk te komen. Taalbeleid is hierbij een

belangrijk middel. Scholen ontwikkelen taalbeleid en beschrijven en verantwoorden hun keuzes en werkwijze in hun taalbeleidsplan.

Voor het primair onderwijs verschijnt in opdracht van het ministerie van OCW het tweede leerplan: *Frysk oan bod/Fries aan bod* (2005).

Dit is ook de periode waarin er op steeds meer scholen taalcoördinatoren komen. Er is landelijk een opleiding voor taalcoördinatoren ontwikkeld. In Fryslân is de aandacht voor het Fries in het onderwijs geïntegreerd in deze opleiding.

Taalcoördinatoren in opleiding betrekken de meertalige situatie op hun school in hun te schrijven taalbeleidsplan.

De provincie Fryslân subsidieert deze opleiding en ook netwerken in Fryslân voor afgestudeerde taalcoördinatoren.

In het inhoudelijk beleid wordt een verschuiving zichtbaar in het denken over Fries en meertaligheid. Aanvankelijk lag de focus puur op het Fries, maar geleidelijk gaat die over in een focus op meertaligheid, waarvan het Fries een (belangrijk) onderdeel is. Dit perspectief is ook terug te vinden in het adviesrapport van *Dingtiid: Meertaligens as kwaliteit en doel* (2016). Daarnaast is er een ontwikkeling gaande waarin meertaligheid meer wordt beschouwd vanuit een meertalig perspectief, en niet, of minder, vanuit een eentalig perspectief, waarbij het gaat om het naast elkaar beheersen van talen.



## Ontwikkelingen in het denken over meertaligheid in het onderwijs

In het denken over meertaligheid is een verandering gaande, en, daarmee samenhangend, een verandering in opvattingen over meertaligheid in het (taal)onderwijs.

### Meertaligheid

Iemand die meertalig is, wordt niet meer beschouwd als iemand die verschillende talen *naast* elkaar beheerst, maar als iemand die beschikt over een meertalig repertoire en die daarvan flexibel gebruik maakt, naar gelang de situatie en het doel van communicatie. Het eerste perspectief is in feite een eentalig perspectief: er is een taalleerder die een tweede of derde taal erbij leert, apart van de taal die hij al kent. Het tweede perspectief is een meertalig perspectief: er is een taalleerder die als taalgebruiker een meertalig repertoire opbouwt, waarbij hij het een beter zal kunnen in de ene taal en het andere in een andere taal.

In dit meertalige perspectief wordt meertaligheid gezien als een geïntegreerd en dynamisch proces. Taal wordt niet opgevat als een statisch geheel, maar er wordt gekeken naar kenmerken die deel uitmaken van het repertoire van mensen. Die kenmerken komen de ene keer wel en de andere keer niet in hun taalgebruik voor. Het is vooral de sociale context waarin taal gebruikt wordt die bepalend is voor iemands taalgebruik en voor de rol die taal heeft. De focus verschuift dus van verschillende talen, of taalelementen op zich, naar sociale situaties waarin taal gebruikt wordt, naar 'taalpraktijken' waarin taalgebruikers hun meertalig repertoire functioneel gebruiken.

In zo'n taalpraktijk gebruikt iemand de ene keer de ene taal of het ene register en de andere keer een andere taal of register.

Een taalgebruiker heeft dus een hele reeks taalmiddelen tot zijn beschikking, die elk hun nut hebben in verschillende situaties.

Iedereen beschikt over een verschillend repertoire aan taalmiddelen. Maar niemand bezit *alle* taalmiddelen van een taal, bijvoorbeeld van het Fries en van het Nederlands, en kan die actief gebruiken. Dé *native speaker* van een taal bestaat dus niet in deze nieuwe benadering.

Het gaat met andere woorden om het geïntegreerd en functioneel gebruik van veeltalige repertoires, ook wel aangeduid met de term *translanguaging*.

*Translanguaging* is een strategisch en dynamisch proces van betekenis construeren, en begrip, inzicht en kennis verwerven in meertalige taalpraktijken, door het flexibel en functioneel gebruik van meerdere talen (o.a. García, 2009).

Er vindt met andere woorden een verschuiving plaats van denken in termen van additieve (en subtractieve) meertaligheid naar dynamische meertaligheid. Taalleeders worden beschouwd als "multilingual social practioners and agents with dynamic and complex biographies and identities who exist in a multilingual ecosystem" (Meier, 2016, p. 23).

### Een meertalig perspectief in het onderwijs

In het onderwijs leidt zo'n nieuw denkkader tot meer ruimte voor de verschillende repertoires van leerlingen in een klas en tot minder strikt gescheiden gebruik van verschillende talen; van *fixed* naar *flexible* meertalig onderwijs (Weber, 2014). Het leidt tot onderwijs met meertalige taalpraktijken, waarin leerlingen in staat gesteld worden hun meertalig repertoire flexibel en functioneel te gebruiken en verder te ontwikkelen. Dat betekent dat het systematisch scheiden van talen niet meer hoeft. Daar ligt immers

een eentalige benadering aan ten grondslag. Hetzelfde geldt voor het principe ‘eerst de ene taal, dan de andere’. Meier (2016) noemt dit mythes: de *language separation myth* en de *sequential acquisition myth*.

Belangrijk in dit verband is het werk van Cummins. Hij pleit ervoor om eentalige benaderingen in taalonderwijs te vervangen door meertalige, waarin ruimte is voor *transfer* via de talen. Hierbij baseert hij zich op zijn *interdependence hypothesis*: leerlingen beschikken over een *common underlying proficiency*; een gemeenschappelijk kennisreservoir dat de basis vormt voor de beheersing in alle talen. Opgebouwde kennis in de ene taal ondersteunt de ontwikkeling van een andere taal. De thuistaal helpt bij de verwerving van nieuwe kennis én van de instructietaal (o.a. Jordens, 2016). In dit meertalig perspectief is meertaligheid niet meer verwarrend voor taalleerders, en ook niet een probleem bij het leren, maar juist een voordeel en een bron voor leren.

Er zijn verschillende manieren om thuistalen een plaats te geven (o.a. Sierens & Van Avermaet, 2014):

#### *Gebruik van thuistalen niet verbieden en bestraffen*

Het principe dat er op school alleen Nederlands gebruikt mag worden, wordt losgelaten. Het gebruik van de thuistaal wordt niet verboden en bestraft. De thuistaal wordt toegelaten op school.

#### *Verhogen van taalbewustzijn*

Door het verhogen van taalbewustzijn – in Vlaanderen aangeduid met ‘talensensibilisering’ – krijgen leerlingen een positieve(re) houding ten opzichte van taaldiversiteit. Hun zelfbeeld verbetert en daardoor ook de motivatie voor het leren van andere talen,

inclusief het Nederlands. Devlieger e.a. (2012) beschrijven talensensibilisering als volgt: “Talensensibilisering staat voor het gevoelig maken voor en bewust maken van het bestaan van een veelheid aan talen, en daarmee culturen, in onze wereld en, dichterbij, in de eigen schoolomgeving. Door leerlingen op een zelfontdekkende manier met taaldiversiteit in contact te brengen, ontwikkelen zij een referentiekader waarin een positieve omgang met die diversiteit een centrale plaats krijgt. Door talensensibilisering ontwikkelen leerlingen een attitude van openheid en gevoeligheid voor talige diversiteit. Daarnaast doen ze kennis en inzichten op over taal en talen en ontwikkelen ze langzaam metalinguïstische vaardigheden die hen kunnen helpen om vreemde talen te leren en de eigen taal (het Nederlands, een dialect, een streektaal of een andere taal) verder te ontwikkelen. Op deze manier biedt talensensibilisering een passende voorbereiding op een gemonialiseerde, meertalige en multiculturele samenleving waarin mensen elkaars taal en cultuur respecteren”.

#### *Talen vergelijken*

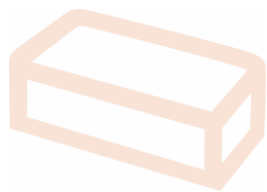
Een aspect van talensensibilisering is talen vergelijken, bijvoorbeeld op klank-, woord- en zinsniveau. Het vergelijken van talen kan ook gebruikt worden voor het leren bij andere vakken. Door bij een bepaald inhoudelijk concept talen te vergelijken, krijgen leerlingen meer inzicht in dat concept, is de achterliggende gedachte.

#### *Functioneel meertalig leren*

Bij deze aanpak wordt het meertalig repertoire van de leerlingen gebruikt voor het bevorderen van schoolsucces. Leerlingen gebruiken verschillende talen flexibel bij het leren op school in zogenoemde *translanguaging* praktijken, om de schooltaal



te leren en voor gezamenlijke kennisconstructie bij andere vakken (zie bijvoorbeeld Duarte, 2016). Zij vond in haar onderzoek dat *translanguaging* een centrale rol speelt bij het begrijpen van waar de taak om gaat: door de opdracht te parafraseren, voorkennis te bespreken, om de taak op te lossen en voor regelzaken. Daarnaast speelde *translanguaging* een rol bij het samen opbouwen van antwoorden: door een bepaalde formulering naar voren te brengen, te hypothetiseren, eerdere informatie te herzien en te corrigeren, door betekenisonderhandeling, door te citeren uit bronnen van het opdrachtblad, te laten merken het er mee eens of oneens te zijn, waardering te tonen, tegenargumenten te geven en geschikte formuleringen te bespreken.



## Ontwikkelingen in het Fries in het dagelijks en maatschappelijk leven

Het Fries speelt niet alleen een rol in het contact met familie en vrienden, maar ook in het maatschappelijk verkeer, zoals in het overheidsbeleid. Verschillende gemeenten hebben afspraken gemaakt met de provincie Fryslân over hun taalbeleid. Dit jaar heeft de provincie extra geld uitgetrokken voor gemeenten die hun omgang met de Friese taal willen verbeteren. Tussen de gemeenten in Fryslân bestaan grote verschillen in de beheersing en het gebruik van het Fries. De gedeputeerde hoopt met de extra subsidie dat gemeenten met het geld meer gaan doen dan wat juridisch minimaal nodig is.

Wanneer we kijken naar de beheersing en het gebruik van het Fries, dan wordt duidelijk dat het Fries vooral een spreektaal is, en geen schrijftaal.

Bijna alle inwoners van Fryslân kunnen het Fries redelijk tot heel goed verstaan (93,7%), zo blijkt uit de *Fryske Taalatlas 2015*. In vergelijking met de meting in 2011 is dat percentage vergelijkbaar. Dat geldt ook voor de spreekvaardigheid. Driekwart geeft aan de taal vrij aardig tot heel goed te spreken. Een kwart heeft hier moeite mee, of spreekt de taal helemaal niet. Er is weinig verschil in leeftijdscategorie, wat betreft het kunnen spreken en verstaan.

Wat is toegenomen, is het aantal inwoners dat zegt het Fries goed tot heel goed te kunnen lezen (in 2011: 48,6%, in 2015: 51,8%) en goed tot heel goed te kunnen schrijven (in 2011: 12,1%, in 2015: 14,5%). De groep die het Fries kan schrijven, blijft echter klein.

Ruim de helft van de Friese bevolking heeft het Fries als moedertaal. Iets minder dan de helft (45,6%) spreekt (meestal) Fries met zijn of haar partner en 47,1% spreekt dan (meestal) Nederlands. Bij de taal die met de kinderen gesproken wordt, is niet veel verschil: 47,5% Fries en 48,1% Nederlands. In vergelijking met de peiling in 2007 is het gebruik van het Fries met partner en/of kinderen iets afgenomen. Het gebruik van het Nederlands is iets toegenomen.



## Waarom is een herziening voor het vak Fries nodig?

De hiervoor geschetste situatie en ontwikkelingen zijn aanleiding om het huidige curriculum (de kerndoelen en eindtermen) tegen het licht te houden en waar nodig te herzien.

De volgende kwesties spelen daarbij een rol:

- de (veranderende) taalsituatie in Friesland;
- balans in de functies van onderwijs;
- balans in sturing en houvast;
- verschillen in de aard van bestaande kaders;
- onduidelijkheid over waar het Fries op school precies voor staat;
- behoefte aan samenhang.

### *De (veranderende) taalsituatie in Friesland*

Net als in de rest van Nederland zijn er in Friesland steeds meer leerlingen die een andere thuistaal dan het Nederlands en/of Fries hebben, bijvoorbeeld een Arabische taal, Pools, Engels, Spaans of Chinees.

Wanneer scholen thuistalen nadrukkelijk(er) een rol willen laten spelen in hun onderwijs, dan zal, afhankelijk van de taalachtergrond van de leerlingen, de aandacht voor die thuistalen in de klas per school verschillend zijn. Een team kiest de strategieën die passen bij de situatie van de school en werkt die passend bij hun visie op (taal)onderwijs concreet uit. Bijvoorbeeld:

Op scholen met overwegend Nederlandstalige kinderen zal een positieve attitude ten opzichte van taaldiversiteit centraal staan en het verhogen van taalbewustzijn door middel van talensensibilisering. Op scholen met relatief veel kinderen met migrantentalen of minderheidstalen als thuistalen – talen die vaak een lagere status hebben – is het ontwikkelen van een positieve attitude bij leerkrachten en bij leerlingen van belang, samen met het verhogen van taalbewustzijn en het ontwikkelen van vormen van functioneel meertalig leren. Op drietalige scholen, waar voorheen de drie talen gescheiden van elkaar aan bod kwamen, gaat het om vormen van meertalig leren, waarbij die talen niet meer zo strikt gescheiden worden, waarin ze ook andere talen kunnen integreren, en waarin bij talenbeschouwing aandacht is voor het vergelijken van talen (zie ook het project *3M, Meer Met Meertaligheid*). In het herziene curriculum zal ruimte moeten zijn voor scholen om rekening te houden met de variatie in taalachtergrond, op een manier die past bij de leerlingenpopulatie van dat moment. Tegelijkertijd speelt de vraag op welke manier die verschillende taalachtergronden een rol spelen bij het leren van het Nederlands en van het Fries op school. Zowel voor de herziening van het curriculum Nederlands als voor het curriculum Fries is de vraag relevant hoe de samenhang tussen verschillende talen en ook tussen meerderheids- en minderheidstalen in het onderwijs wordt vormgegeven. Thuistalen gebruiken op school kan namelijk ook een bijdrage leveren aan het leren op school. Een Europese aanbeveling is bijvoorbeeld om in beide richtingen te onderwijzen en te leren: niet alleen een minderheid die een meerderheidstaal leert, maar ook de meerderheid die een minderheidstaal leert (in Van Dongera e.a., 2017).

## Balans in de functies van onderwijs

Onderwijs in elk vak, dus ook onderwijs in het Fries, levert een bijdrage aan een of meer van de hoofdfuncties en doeldomeinen van het onderwijs: *kwalificatie*, *socialisatie* en *subjectivering* (Biesta 2012).

*Kwalificatie* heeft te maken met het verwerven van kennis, vaardigheden en houdingen die leerlingen kwalificeren om iets te doen; bijvoorbeeld kwalificatie voor een beroep of om in een multiculturele samenleving te kunnen leven.

Bij *socialisatie* gaat het om de manier waarop leerlingen door onderwijs deel worden van tradities en praktijken; het zich eigen maken van normen en waarden, van gedragingen en attitudes die uitdragen wat belangrijk geacht worden voor de samenleving (bijvoorbeeld: socialisatie in de cultuur van de democratie). *Subjectivering of subjectwording* gaat over de vorming van een persoon, over de ontwikkeling van zijn eigen identiteit en uniciteit, zijn autonomie en verantwoordelijkheid, en het ontdekken van zijn drijfveren en passies. Het gaat om het ondersteunen van kinderen en jongeren om als vrij, verantwoordelijk en volwassen subject in de wereld te willen staan. Over 'identiteit' zegt Biesta dat het bij subjectivering niet gaat om welke identiteit(en) we *hebben*, maar om wat we met onze identiteiten *doen*.

Goed onderwijs dient zich volgens Biesta altijd rekenschap te geven van wat het in ieder van de drie domeinen wenst te bereiken.

Binnen die domeinen zijn verschillende visies mogelijk over wat wenselijk is. Daarnaast bestaat er een zekere spanning tussen de domeinen. Zo kan de nadruk die wordt gelegd op kwalificatie – een beklemtoning die inherent is aan de toetscultuur – leiden tot competitief gedrag. Zulk gedrag staat op gespannen voet met socialisatie, waarin samenwerken van belang is.

Het gaat dus ook om de vraag wat een wenselijke balans is tussen de domeinen. Die vraag kan alleen worden beantwoord in relatie tot concrete leerlingen op specifieke momenten in hun onderwijsloopbaan. Voor het vak Fries op school betekent dit dat er bij de curriculumherziening aandacht is voor de rol van het Fries op school, niet alleen bij kwalificatie, maar ook bij socialisatie en subjectivering, en dat er in het nieuwe curriculum ruimte is voor scholen en leraren om te bepalen wat de wenselijke balans is.

## Balans in sturing en houvast

De huidige kerndoelen zijn globaal geformuleerd om scholen ruimte te bieden voor hun eigen curriculum, passend bij de visie van de school en bij de leerlingen. Daardoor bieden de kerndoelen concreet te weinig houvast. Net als voor alle andere vakken in het basisonderwijs zijn er voor het Fries bij de nieuwe generatie kerndoelen in 2006 tussendoelen en leerlijnen ontwikkeld: *Tule Fries*. De concretisering en voorbeelden in *Tule* bieden aan de ene kant houvast, maar door hun uitgebreidheid blijkt het ook weer lastig te zijn om bij het gebruiken ervan het overzicht te houden. Juist in combinatie met het gebruik van *Tule* voor andere vakken, bijvoorbeeld bij het werken aan een thema of project, zou een compactere uitwerking werkbaarder zijn.

Er wordt ook vaak houvast gezocht in methodes, die vervolgens weer als te regulerend worden ervaren. Scholen die houvast zoeken in een methode waren voor het Fries tot voor kort aangewezen op *Studio F* voor het basisonderwijs en *Freemwurk* voor het voortgezet onderwijs. Ongeveer tweederde van de basisscholen gebruikte *Studio F* systematisch en ongeveer een op de vijf scholen gebruikte de methode als bronnenboek (*Tussen wens en werkelijkheid*, 2010).

Sinds een aantal jaren wordt gewerkt aan een nieuw materiaal in een digitaal systeem (*eduFrysk*) waarmee scholen zelf hun aanbod kunnen samenstellen, passend bij hun situatie en visie: *Spoar 8* voor het basisonderwijs en *Searje 36* voor het voortgezet onderwijs. Voor *Spoar 8* zijn – in ontwikkelteams met leraren – twee sporen uitgewerkt: het ene spoor biedt lesmateriaal voor scholen die hun taalonderwijs op een traditionele, vooral cursorische manier geven. Voor basisscholen die minder afhankelijk van een methode willen werken, bevat *Spoar 8* een thematheek met Friestalig bronmateriaal: teksten (zowel fictie als zakelijke teksten), films, liedjes, tv-programma's, lesmateriaal voor andere vakken in het Fries, et cetera. Aansluitend bij de verschillende thema's in de thematheek, en bij de verschillende domeinen uit het *Referinsjeramt Frysk*, bevat het digitale systeem voorbeeldactiviteiten. Daarnaast zijn er didactische kaarten voor de leerkracht. Deze didactische kaarten bevatten per domein en per genre (aansluitend bij de indeling in het *Referinsjeramt Frysk*) praktische informatie over wat het betreffende genre inhoudt en aanwijzingen voor het gebruiken en behandelen van het genre in de klas. Ook is er een aantal algemene kaarten, zoals voor de onderbouw over het werken met een verteltafel, of over verhalend ontwerpen. Deze ontwikkeling laat zien hoe er in Fryslân inmiddels werk gemaakt wordt van het zoeken naar een nieuwe balans in inhoudelijke sturing en inhoudelijk houvast. Dit zal de komende tijd ook een ander perspectief op de professionele ruimte van leraren vragen, waarbij het accent verschuift van scholing naar schoolontwikkeling, en waarbij professionals op macro-, meso- en microniveau samen werken aan de kwaliteit van het inhoudelijk beleid, in plaats van via het traditionele, getrapte systeem. Ook hiermee is in Fryslân een begin gemaakt, bijvoorbeeld in de recent gestarte projecten

*Grip2* en *3M (Meer Met Meertaligheid)*, waarin samen met scholen gewerkt wordt aan werkwijzen en voorbeelden van inspirerend meertalig onderwijs.

### *Verschillen in de aard van bestaande kaders*

De kerndoelen voor het basisonderwijs, de kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs en de examenprogramma's en syllabi voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs zijn verschillend van aard. Ze variëren van globaal in de kerndoelen tot specifiek in de syllabi. Verder gaat het in de kerndoelen om aanbodsdoelen en in de eindtermen om beheersingsdoelen. In de kerndoelen voor het primair onderwijs wordt geen onderscheid gemaakt in de taalachtergrond van leerlingen (Fries wel of niet als moedertaal), in de kerndoelen voor het voortgezet onderwijs daarentegen wel. Voor een doorlopende leerlijn is daarom het eenduidig vormgeven van doelen in de curriculumherziening een punt van aandacht. Die zou zich niet moeten beperken tot primair en voortgezet onderwijs, maar ook aanknopingspunten moeten bieden voor aansluiting bij de voor- en voerschoolse fase en bij het vervolgonderwijs.

### *Onduidelijkheid over waar het onderwijs in het Fries precies voor staat*

In discussies over de rol en de plaats van het Fries op school lopen verschillende claims en motieven vaak door elkaar.

Zo zijn er pedagogisch-didactische motieven, cultureel-maatschappelijke en taalpolitieke, taalideologische motieven.

Bij pedagogisch-didactische motieven wordt benadrukt dat Friestalige kinderen hun moedertaal moeten kunnen blijven ontwikkelen.

Voor kinderen die niet Friestalig zijn, heeft het leren van de Friese taal ook een positief effect: ze worden meertalig.

Pedagogisch-didactische motieven spelen ook mee in de werkwijze waar Fries op school gebruikt wordt in een overgangsfase, om zo de kloof tussen school- en thuistaal te overbruggen voor Friestalige leerlingen.

Bij cultureel-maatschappelijke motieven gaat het om het kunnen gebruiken van het Fries voor maatschappelijk functioneren en voor deelname aan Friestalige cultuur.

Beheersing van het Fries is dan van belang in bijvoorbeeld alledaagse contacten met familie, leeftijdsgenoten, in de buurt, bij sportverenigingen en clubs, en ook later in het werkzame leven zoals in de gezondheidszorg, dienstverlening, media en overheid.

Daarnaast kan onderwijs leerlingen in aanraking brengen met Friestalige cultuuruitingen zoals film, toneel, muziek en literatuur. In deze cultuuroverdracht, en in het bevorderen van cultuurparticipatie, heeft het onderwijs een belangrijke functie.

In taalpolitieke en taalideologische motieven staat het Fries als recht en het streven naar het behoud van de Friese taal centraal.

Wanneer steeds minder kinderen Fries leren, zal dit de positie van het Fries verzwakken, zo is de achterliggende gedachte. 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. In de Universele verklaring van de rechten van de Mens van de Verenigde Naties staat dat alle kinderen recht hebben op onderwijs in hun eigen taal. Dit geldt ook voor Friestalige kinderen. De actiegroep *Sis Tsiis* verwijst naar dit recht en gebruikt dit naast cultureel-maatschappelijke argumenten voor “goed onderwijs in de Friese taal” ([www.sistsiis2016.wordpress.com](http://www.sistsiis2016.wordpress.com)).

Ook de belangenorganisatie *Ried fan de Fryske Beweging* maakt zich sterk voor het behoud en het versterken van de positie van het Fries, onder andere via onderwijs. De Ried gebruikt

daarnaast ook cultureel-maatschappelijke argumenten.

Deze motieven zijn van invloed op opvattingen over het onderwijs in het Fries: is het bijvoorbeeld een middel, een bron of een recht? In het huidige beleid spelen deze motieven en opvattingen mee, maar het blijft vaak impliciet vanuit welke visie dat gebeurt. De meertalige situatie is in de beleidsteksten het vertrekpunt en daarin lijkt een verschuiving gaande van een eentalig naar een meertalig perspectief. *Lijkt*, want achter de huidige kerndoelen voor het Fries voor het primair onderwijs gaat bijvoorbeeld eerder een eentalig perspectief schuil. Zo is het eerste kerndoel gericht op het ontwikkelen van een positieve attitude ten opzichte van het gebruik van het Fries door de leerling zelf en door anderen. Bij een meertalig perspectief zou die attitude gericht zijn op alle thuistalen die in de klas voorkomen, zoals bij talensensibilisering het geval is.

### *Behoefte aan samenhang*

Het vak Fries op school wordt vaak ervaren als ‘iets erbij’. Het staat dan los van het onderwijs in andere talen en vakken. Ook binnen het vak kan er sprake zijn van een gebrek aan samenhang en/of evenwicht. De samenhang tussen de drie hoofddomeinen (*taalvaardigheid, literatuur en kennis over taal*) is niet altijd duidelijk en kan onevenwichtig zijn. Er is over het algemeen veel aandacht voor taalvaardigheid in het Fries, maar minder voor kennis over het Fries en voor Friese literatuur.

Voor de herziening van het leerplan Fries dient de vraag zich aan hoe de balans tussen de hoofddomeinen *taalvaardigheid, literatuur en kennis over taal* eruit zou kunnen of moeten zien.

Binnen het hoofddomein *taalvaardigheid* komen de vaardigheden vaak los van elkaar, ‘verkaveld’, aan bod. Daarbij is er doorgaans

het meest aandacht voor de mondelinge vaardigheden. Het schrijven en (in iets mindere mate) het lezen van teksten in het Fries komen niet of nauwelijks aan bod.

In het voortgezet onderwijs is er binnen de schriftelijke vaardigheden vooral veel aandacht voor spelling en grammatica.

Bij de herziening van het leerplan zal de vraag spelen in hoeverre dit een wenselijke situatie is.

De herziening van het curriculum Fries zal de samenhang met andere vakken en leergebieden helder moeten maken. Voor het taalonderwijs gaat het dan om samenhang met Nederlands en Engels en met andere moderne vreemde talen; bijvoorbeeld samenhang in visie op taalonderwijs, denkwijzen over (meertalige) taalontwikkeling en taaldidactiek. Ook gaat het om de vraag hoe de balans is tussen de drie hoofddomeinen en hoe die zich zal verhouden tot de balans tussen de hoofddomeinen bij de andere talen en welke afstemming noodzakelijk is.

Met het gebruik van het Fries in andere vakken is ervaring opgedaan op Trijetalige Skoallen, waar ook een deel van bijvoorbeeld de wereldoriënterende vakken in het Fries plaatsvindt. Er zijn, zowel in het primair als in het voortgezet onderwijs, ervaringen opgedaan met de aanpak van *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*. De thematheek, die in ontwikkeling is binnen het digitale systeem *eduFrysk*, biedt nieuwe mogelijkheden voor deze werkwijze. Ook in de projecten met onderzoekend leren van het lectoraat Taalgebruik & Leren is Fries gebruikt als middel om te leren. Deze ervaringen en nieuwe mogelijkheden zijn van belang bij het uitwerken van de rol van het Fries bij andere vakken in het nieuwe leerplan Fries.

Binnen het vak Fries zal de curriculumherziening leiden tot het gewenste evenwicht én meer samenhang tussen de verschillende domeinen. Hier wordt ook bij de herziening

van het vak Nederlands voor gepleit (o.a. Van Gelderen & Van Schooten, 2011).

Ook in de visietekst van de Taalunie *Iedereen taalcompetent!* (Vanhooren, Pereira, & Bolhuis, 2017) worden samenhang tussen vaardigheden, talige kennis en attitudes benadrukt.

Bij het ontkavelen van het taalonderwijs Fries zijn de consequenties die dit kan hebben voor het huidige ontheffingsbeleid een punt van aandacht. In dat beleid is namelijk een verkaveling in subdomeinen (per kerndoel) leidend.



## Wat is er nodig bij het herzien van het curriculum Fries?

Wil een herziening van het curriculum Fries slagen, dan zijn er verschillende factoren die buiten het bereik van de opdracht vallen, maar die wel van invloed zijn. Het zijn thema's die tijdens het ontwikkelen ongetwijfeld aan de orde zullen komen, maar waar het ontwikkelteam niet direct een antwoord op hoeft te geven. Wel kan het ontwikkelteam erop anticiperen, nadenken over mogelijke consequenties, en in gesprek met andere betrokkenen nadenken over mogelijke oplossingen.

### Visie centraal

Een verhelderende manier om een leerplan te visualiseren is het zogenoemde curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003).

De kern van het spinnenweb is het onderdeel 'visie'. De visie is met negen draden verbonden aan de andere onderdelen van het curriculum (leerdoelen, leerinhoud, leeractiviteiten, docentrollen, bronnen en materialen, groeperingsvormen, leeromgeving, tijd en toetsing). Idealiter zijn ook deze negen onderdelen met elkaar verbonden, zodat er sprake is van consistentie en samenhang. De metafoer van het spinnenweb maakt het kwetsbare karakter van een leerplan duidelijk. Wordt er hard aan een van de draden getrokken en de rest beweegt niet mee, dan scheurt het web.

Het web wordt gesponnen vanuit een basisvisie, of zoals in de *Curriculumspiegel 2017* wordt verwoord: "heldere leerplankaders dienen hun legitimering te hebben in een overkoepelende (vak-, thema- en sectoroverstijgende) samenhangende visie op het waartoe van het onderwijzen en leren" (Folmer, Koopmans-Van Noorel & Kuiper, 2017, p.397). Een herijking of herziening van het curriculum kan niet los worden gezien van een visie op onderwijs (Biesta, 2016): "De belangrijkste reden daarvoor is dat toekomstbestendig onderwijs niet voldoende heeft aan een beschrijving van wat leerlingen moeten kennen en kunnen, maar behoefte heeft aan een meer doordachte en meer expliciete onderwijsvisie". Die visie blijft volgens Biesta impliciet en daarmee blijft ook de rechtvaardiging ervan te impliciet. Voordat er over wordt gegaan naar ontwerpen en uitvoeren zou het aanbeveling verdienen de onderliggende visie (of visies) zichtbaar te maken en op zijn minst politiek te toetsen. Hij geeft bijvoorbeeld aan dat er gesproken wordt in termen van wat kinderen en jongeren moeten leren om 'klaar' te zijn voor de toekomst en dat onderwijs niet als een vormingsproject gekarakteriseerd wordt. Daardoor: "wordt minder duidelijk dat onderwijs ergens voor dient te staan en dat centraal in de dynamiek van het onderwijs de ontmoeting

van kind en jongere met dit vormingsaanbod staat. Kinderen en jongeren ontmoeten, anders gezegd, in het onderwijs een realiteit en worden uitgedaagd om zich tot die realiteit te verhouden: zich er mee te verbinden en zich er tegelijkertijd ook altijd kritisch tot te blijven verhouden" (Biesta, 2016).

Zo komt volgens Biesta de bijzondere rol en verantwoordelijkheid van de docent veel beter in het zicht dan in de visie van het *Platform Onderwijs2032*, dat zich lijkt te beperken tot de vraag wat kinderen en jongeren zouden moeten leren en hoe docenten dat leren zouden kunnen faciliteren. "Daarmee is er een risico dat de rol van de docent beperkt blijft tot die van 'vakkenvuller' en diens pedagogisch vakmanschap eigenlijk niet aangesproken wordt."

Een visie op Fries als vak en als voertaal op school staat niet los van een visie op onderwijs, en ook niet van een visie op taalonderwijs. Globaal zijn er in visies op taalonderwijs twee aanpakken te onderscheiden:

de deelvaardigheidsaanpak (*synthetisch taalonderwijs*) en de holistische aanpak (*analytisch taalonderwijs*) (Jaspaert, 1996). Met andere woorden: taalonderwijs dat van delen naar geheel werkt of van geheel naar delen. Deze twee aanpakken zijn te beschouwen als twee uitersten op een schaal; er zijn ook tussenvormen mogelijk.

*Synthetisch taalonderwijs* heeft als vertrekpunt en organiserend principe het systeem van de te leren taal. Taal wordt opgevat als een systeem van elementen en regels. Leerlingen moeten deze eerst leren kennen, dan oefenen en daarna toepassen in groter gebruiksgeheel (synthetiseren). Informatie over bepaalde onderdelen van het systeem wordt stapsgewijs, in een bepaalde orde overgedragen en de leerder wordt, via oefening, geholpen bij het combineren en toepassen ervan. Zo krijgen leerlingen woorden, structuren en functies aangeboden

die zij vervolgens verwerken in allerlei oefeningen, om uiteindelijk een 'taak' uit te voeren, meestal via directe instructie. Bij *analytisch taalonderwijs* moeten taalleerders vanuit een rijk taalaanbod de structurele en semantische eigenschappen van de taal ontdekken. Taal wordt beschouwd als een vorm van gedrag/informatie-uitwisseling. Leerlingen experimenteren eerst met taal in een nieuwe situatie, dan analyseren ze moeilijkheden en trekken ze conclusies over het gebruik van elementen en regels. Ze krijgen een taaltaak en maken zelf de analyse van hun taalproducten. Bijvoorbeeld: om een taaltaak als 'je inschrijven voor een cursus' uit te voeren, zijn taalfuncties als 'een gesprek openen', 'informatie vragen' en 'vragen naar de prijs' nodig en begrippen als 'kosten' en 'lesmateriaal', en ook vaardigheden in het omgaan met internet. Deze onderwerpen worden pas behandeld als ze voor de leerling struikelblokken vormen voor het uitvoeren van de taak. Bij deze holistische aanpak wordt dus gebruik gemaakt van taaltaken en van verschillende instructieprincipes. Wat deze uiteenzetting ook laat zien, is hoe het 'wat' (waar het in de curriculumherziening om gaat) vaak vervlochten is met het 'hoe' (de didactiek, waar het in de curriculumherziening niet om gaat).

### Toetsing

Een van de aanbevelingen van de inspectie in *Tussen wens en werkelijkheid* (2010) was een genormeerd toets- of leerlingvolgsysteem voor het Fries: "De kwaliteit van het onderwijs in het Fries wordt weer onderzocht door de inspectie zodra de leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs kunnen worden gevolgd aan de hand van een genormeerd toets- of leerlingvolgsysteem voor het Fries" (p. 57). Dit zou opbrengstgericht werken mogelijk moeten maken. Inmiddels is zo'n systeem er,

in de vorm van *Grip* (zie [www.grip.frl](http://www.grip.frl)), met instrumenten voor het toetsen of evalueren van zowel schriftelijke als mondelinge vaardigheden in het Fries. Uitgangspunten van dit volgsysteem zijn dat het voldoende evaluatie-instrumenten bevat, waarmee de leraar keuzes kan maken die passen bij zijn onderwijsvisie en waarbij rekening wordt gehouden met de verscheidenheid in taalvaardigheidsniveau van leerlingen, en dat evaluatie meer formatief ingezet kan worden (De Boer, 2016).

Dit volgsysteem laat zien hoe in Fryslân een verschuiving in accenten in toetsing in gang is gezet. Naast genormeerde toetsen bevat het systeem ook observatie-instrumenten (die samen met leraren ontwikkeld zijn) en biedt het mogelijkheden om met portfolio's te werken. Deze observatie-instrumenten zijn in feite taalafhankelijk; ze kunnen zowel voor het Fries als voor het Nederlands gebruikt worden. Daarmee kan ook de samenhang in taalvaardigheidsontwikkeling voor de leraar en voor de leerlingen duidelijk worden. Als formatieve evaluatiegegevens spelen ze een rol in een zich ontwikkelend aanbod.

Ook gesprekken met en tussen leerlingen, als vorm van formatieve evaluatie, geven een rijk beeld van taalontwikkeling. Zo is er in Fryslân ervaring opgedaan met het voeren van *leesgesprekken*, waarbij het gesprek in het Fries of in het Nederlands gevoerd kan worden en waarbij boeken (en andere teksten) in het Fries, Nederlands en in andere talen op tafel liggen

Voor de inspectie biedt *Grip* de mogelijkheid om het Fries op school weer op te nemen in het onderzoek. Echter, dat zou niet alleen afhankelijk moeten zijn van het wel of niet beschikbaar zijn van toetsen. De inperkende werking van een sterke nadruk op toetsen vraagt immers om andere accenten in het toezicht: niet alleen gericht op controle, maar ook op inhoudelijke stimulering van eigen



keuzes. De weg die de provincie is ingeslagen met haar beleid in het kader van *Taalplan Frysk* biedt hiertoe aanknopingspunten; de inspectie kan met het toezicht aansluiten bij de ambities die een school heeft geformuleerd.

### *Van taalbeleid naar talenbeleid*

Met het *Taalplan Frysk* formuleren scholen hun ambities voor het aanbod Fries. Dit brengt het risico met zich mee dat er een apart plan voor Fries wordt gemaakt, dat los staat van het taalbeleid van de school. In plaats van taalbeleid kan er misschien beter gesproken worden van talenbeleid, zoals in Vlaanderen gebruikelijk is. In dat talenbeleid is de meertalige situatie het uitgangspunt. Die meertalige situatie heeft dan betrekking op alle thuishalen die op school voorkomen en op de talen die er volgens de wettelijke kaders geleerd moeten worden. In een talenbeleidsplan wordt het inhoudelijk beleid ten aanzien van al deze talen geformuleerd.

### *Van scholing naar schoolontwikkeling*

Landelijke kaders geven richting en ruimte voor inhoudelijk beleid op school. Een vraag in het kader van de huidige curriculumherziening is hoe er een balans gevonden kan worden in voldoende richting bieden en genoeg ruimte laten aan scholen, zowel landelijk als in de Friese context. Duidelijk wordt dat in Fryslân recentelijk al verschillende ontwikkelingen in gang zijn gezet waarin het zoeken naar die balans zichtbaar is en die een goede basis

vormen voor de herziening van het curriculum Fries.

Sterke vormen van externe sturing blijken namelijk niet (blijvend) tot de gewenste resultaten te leiden. In Engeland bijvoorbeeld zorgde *national prescription* in eerste instantie wel voor vooruitgang, maar die stagneerde. Scholen zelf zijn vervolgens aan zet om de volgende fase van verbetering te leiden (Hopkins, 2006). Hopkins omschrijft deze ontwikkeling in termen van overgang van *prescription* naar *professionalism*. In gesprekken met leraren in het kader van *Koers Primair* kwam naar voren dat leraren het gevoel hadden dat hun professionaliteit dreigde onder te sneeuwen bij nadrukkelijke externe sturing. Zij wilden zelf, vanuit hun visie, werken aan onderwijsontwikkeling en onderwijsinnovatie zonder het risico meteen te worden teruggefloten, om zo de vernieuwing te laten aansluiten bij de wensen en behoeften van de school, de leerlingen en de omgeving van de school. Ze gaven aan behoefte te hebben aan het uitwisselen van kennis en ervaringen, en niet aan van bovenaf opgelegde vernieuwingstrajecten. Vergelijkbare reacties kwamen er na het advies van het *Platform Onderwijs2032*. Deze reacties geven precies weer wat als belangrijke oorzaak van de geringe effecten van externe sturing wordt gezien: de leraar is te veel een uitvoerende professional in plaats van een actieve of construerende professional (Verbiest, 2004). Onderwijsbeleid door externe sturing kan ver afstaan van de praktijkkennis<sup>1</sup> van leraren.

---

<sup>1</sup> “Deze praktijkkennis is een geheel van kennis, opvattingen en waarden met betrekking tot de wijze van beroepsuitoefening die een professional opbouwt op basis van zijn persoonlijke en professionele ervaringen. Men spreekt ook wel van een persoonlijke leer- en actietheorie: een persoonlijk referentiekader van waaruit men leer- en werkgerelateerde situaties interpreteert en dat

richting geeft aan het gedrag daarin. (...) Deze praktijkkennis is vaak impliciete, zogeheten ‘tacit knowledge’, een weten te handelen (‘knowing-in-action’). Praktijkkennis is niet het tegengestelde van theoretische of wetenschappelijke kennis. In de praktijkkennis van een onderwijsprofessional is dergelijke theoretische kennis zodanig ingepast dat men die kan gebruiken bij het plannen en uitvoeren van onderwijs.” (Verbiest, 2004: 46-47)

Als externe sturing voorbijgaat aan de professionaliteit en de praktijkkennis van leraren, dan kan dat leiden tot demotivatie. Volgens bijvoorbeeld het model van *Research Development Diffusion* (RDD) wordt nieuwe kennis getrapd in scholen geïmplementeerd: van universiteiten, via landelijke centra, hogescholen, naar schoolbegeleidingsdiensten, naar scholen. Dit kan ertoe leiden dat de eigen praktijkkennis van leraren als minder relevant wordt beschouwd. Hierdoor kunnen leraren minder gemotiveerd raken om zich als actieve professional te ontwikkelen.

Binnen de kaders die de overheid stelt, krijgen scholen dus ruimte om het onderwijs vanuit een eigen verantwoordelijkheid en een eigen visie vorm en inhoud te geven. Vanuit deze kaders en ruimte wordt met andere woorden invulling gegeven aan de 'geregelde ruimte' (Onderwijsraad, 2012). Als bekend is wat de inhoudelijke grenzen zijn, is ook duidelijk(er) waar de te benutten ruimte ligt (Kuiper, 2017). Die afbakening in wat moet en wat kan, komt tot stand door te concretiseren, te specificeren en door voorbeelden te geven. Dit gebeurt in een proces van wederzijdse afstemming en verwachtingen. De scholen krijgen en gebruiken hun ruimte om eigen keuzes te maken en dat gaat beter naarmate de professionaliteit van leraren en schoolleiders wordt erkend en aangewend. Wat daarnaast een rol speelt, is het traditionele onderscheid tussen het curriculum op macro-, meso- en microniveau (op stelsel-, school- en klasniveau). In de werkwijze tot nu neemt de beleidsruimte steeds meer af: de overheid ontwikkelt landelijke kaders, scholen zorgen daarbinnen voor in- en aanvullingen en leraren werken dit uit in hun lessen. Productiever lijkt het om de drie niveaus als gelijkwaardig te zien en ze samen te laten gaan, waarbij de betrokkenen op de drie niveaus elkaar voeden en door elkaar worden gevoed. Dit vraagt al in de ontwerpfase om

een wisselwerking tussen scholen en overheid en het vraagt om inhoudelijke leerplangesprekken op school (Kuiper, 2017).

Met de huidige aanpak, waarbij leraren en schoolleiders in het ontwikkelteam Fries samenwerken met deskundigen van buiten school, wordt aangesloten bij een werkwijze die in Friesland de laatste jaren steeds meer gebruikelijk is geworden: *Spoar 8* en *Searje 36* worden ontwikkeld in werkgroepen met leraren, onderwijsadviseurs, onderzoekers en uitgevers; de observatie-instrumenten zijn ontwikkeld samen met leraren en onderzoekers; de begeleiders in het cultuureducatieproject *KEK2* heten bewust 'meimakers'. De traditionele scholing gaat steeds meer over in schoolontwikkeling, waarbij professionals op macro-, meso- en microniveau samen werken aan de kwaliteit van het inhoudelijk beleid, in plaats van via het traditionele, getrapte systeem.

### *Eigen taalvaardigheid van de leraar*

In het voortgezet onderwijs wordt het vak Fries meestal gegeven door een vakdocent. Uit het inspectierapport *Tussen wens en werkelijkheid* (2010) blijkt dat op dat moment 40% van de lessen in het voortgezet onderwijs zonder adequate bevoegdheid wordt gegeven.

In het basisonderwijs is geen sprake van vakdocenten Fries. Leraren kunnen op de pabo (of daarna) een bevoegdheid halen, het *Foech Frysk*, maar lang niet alle leraren hebben die bevoegdheid. Ook niet elke leraar is Friestalig. Verder blijkt uit voorlopige onderzoeksresultaten van *Taalplan Frysk* dat er onder de leraren met een bevoegdheid ook leraren zijn die het Fries niet goed durven te spreken in de klas.



## Vragen

Hieronder staan, afgeleid van het voorgaande, vragen voor het ontwikkelteam om te gebruiken tijdens de ontwikkelsessies.

1. Hoe kan het Fries op school bijdragen aan de drie functies/doeldomeinen van het onderwijs?
2. Welke visies liggen ten grondslag aan het curriculum Fries en welke motieven voor het Fries op school zijn daarbij belangrijk?
  - visie op meertaligheid
  - visie op taalonderwijs
  - visie op meertalig onderwijsHoe komen die visies in het curriculum tot uiting?
3. Wat is de kern van het vak Fries in het primair en voortgezet onderwijs en welke ruimte is er voor eigen keuzes van het team/leraren en leerlingen?
  - Wat zijn de criteria voor het vaststellen van de kern?
  - In hoeverre formuleren we een vaste kern voor de verschillende sectoren en profielen in vmbo, havo en vwo?
  - Welk aanbod Fries is nodig om kinderen die extra leerstof aankunnen tegemoet te komen?
4. Welke horizontale samenhang is er in het curriculum Fries
  - binnen het vak Fries zelf;
  - tussen Fries en de andere talen;
  - tussen Fries en de andere vakken?Hoe kunnen vakoverstijgende vaardigheden het curriculum Fries versterken en andersom?
5. Welke verticale samenhang is in het curriculum Fries
  - tussen VVE en basisscholen;
  - tussen basisschoolgroepen;
  - tussen de groepen van de verschillende sectoren in het voortgezet onderwijs;
  - tussen de verschillende schooltypen?
6. Hoe kan het aanbod worden afgestemd op de individuele ontwikkeling van leerlingen?
7. Op welke wijze kunnen we leerlingen betrekken bij het zoeken naar antwoorden op bovenstaande vragen?