

Rapportage fase van beproeven conceptkerndoelen Friese taal en cultuur

December 2025



hogeschool

Lectoraat
Meertaligheid
en Geletterdheid



Dit onderzoek is uitgevoerd door het Lectoraat Meertaligheid & Geletterdheid in opdracht van- en samenwerking met Cedin – Kurrikulum.frl.

Fardau H. Visser

NHL Stenden Hogeschool, december 2025

Dankwoord

Dit onderzoek kon niet plaatsvinden zonder de medewerking van de leraren, schoolleiders en coördinatoren van de veldgroep 2023-2025. Bedankt voor jullie waardevolle inzet, tijd, expertise en openheid gedurende dit traject.

Veel dank aan het regieteam van Kurrikulum.frl:

Bernadet de Jager (Cedin)

Ferdau Terpstra (Cedin)

Elly Attema (Cedin)

Inhoud

1	Inleiding	8
2	Methode.....	11
2.1	Procedure.....	11
2.2	Deelnemers.....	13
2.3	Materialen	15
2.3	Onderzoeksontwerp.....	16
2.4	Analyse	17
3	Resultaten.....	19
3.1	Verbinding tussen domeinen en andere vakgebieden	19
3.1.1	Beginsituatie.....	20
3.1.2	Resultaten uit de fase van beproeven	21
3.1.3	Interpretatie van vaak ingezette doelzinnen.....	25
3.1.4	Interpretatie van weinig ingezette doelzinnen	27
3.1.5	Iteratie domein Taalexpressie	27
3.1.6	Doelzin 3C: De leerling reflecteert op de eigen Friese taalontwikkeling..	29
3.1.7	Deelconclusie.....	31
3.2	Beschikbare aanbod van bronnen en materialen	33
3.2.1	Beginsituatie.....	34
3.2.2	Resultaten uit de fase van beproeven	35
3.2.3	Onderbouw primair onderwijs	36
3.2.4	Bovenbouw primair onderwijs	37
3.2.5	Onderbouw voortgezet onderwijs	39
3.2.6	Deelconclusie.....	40
3.3	Kennis en vaardigheden van leraren	42
3.3.1	Resultaten uit de fase van beproeven	44
3.3.2	Deelconclusie.....	48
3.4	Relevante randvoorwaarden	50
3.4.1	Resultaten uit de fase van beproeven	51
3.4.2	Deelconclusie.....	57
4	Conclusie, discussie en aanbevelingen	59
4.1	Conclusie.....	59
4.1.1	Verbinding tussen domeinen en vakgebieden.....	59

4.1.2	Bronnen en materialen	59
4.1.3	Benodigde competenties	60
4.1.4	Randvoorwaarden	60
4.2	Samenvatting resultaten.....	61
4.3	Discussie	62
4.4	Aanbevelingen	63
5	Bibliografie	67
6	Bijlage 1: Lesvoorbereidings- en evaluatieformulier	70
7	Bijlage 2: Co-occurrence tabellen van doelzinnen in lesdoelen	74
7.1	Totaal.....	74
7.2	Domein Taal leren & gebruiken.....	74
7.3	Domein Taalbewustzijn	75
7.4	Domein Taalexpressie	75
7.5	Domein Cultuurbewustzijn	76

Samenvatting

Dit onderzoeksrapport presenteert de bevindingen van de beproevingsfase van de geactualiseerde conceptkerndoelen voor het leergebied Friese taal en cultuur. In opdracht van de provincie Fryslân is tussen september 2023 en juni 2025 onderzocht of deze kerndoelen haalbaar zijn in de onderwijspraktijk. Daarvoor is in kaart gebracht hoe de veldgroep, bestaande uit elf leraren uit het primair- en voortgezet onderwijs, de conceptkerndoelen in hun lessen vormgeeft, welke kennis, vaardigheden en materialen zij daarbij inzet, en welke randvoorwaarden nodig zijn om een curriculum te realiseren dat recht doet aan de conceptkerndoelen.

Op basis van de bevindingen zijn diverse aanpassingen in de formulering van de conceptkerndoelen doorgevoerd, die tijdens de beproevingsfase zijn besproken en gevalideerd door de veldgroep. Het rapport biedt aanbevelingen voor de fase van inwerkingstelling die per augustus 2026 van start gaat.

De bevindingen uit de beproevingsfase laten zien:

- Leraren zijn in staat betekenisvolle verbindingen te leggen tussen de verschillende domeinen binnen het leergebied Friese taal en cultuur (FTC) en andere leergebieden. Vooral het domein *Taal leren en gebruiken* fungeert als verbindend fundament. Reflectieve en creatieve domeinen zoals *Taalbewustzijn* en *Taalexpressie* vragen echter om extra ondersteuning.
- De integratie van FTC verloopt het meest natuurlijk in het primair onderwijs, met name in de onderbouw door thematisch en projectmatig werken. In het voortgezet onderwijs zijn vakgerichte structuren en beperkte roostertijd belemmerende factoren voor vakoverstijgende integratie.
- Leraren maken veel gebruik van zelfontwikkeld- of aangepast materiaal, ondanks de beschikbaarheid van taalmethodes als *Spoar 8* en *Searje 36*. Dit wijst op een kloof tussen bestaand aanbod en de behoeften van leraren, vooral bij het geven van Fries aan niet-Friestalige leerlingen en bij het vormgeven van vakoverstijgende integratie.

- Voor betekenisvolle vormgeving aan de conceptkerndoelen zijn de volgende competenties vereist: beheersing van het Fries, kennis van de Friese cultuur en geschiedenis, affiniteit met het vak en vaardigheden in differentiatie. Het belang van passende begeleiding en kennisdeling wordt benadrukt.
- Randvoorwaarden zoals voldoende (voorbereidings)tijd, samenwerking en leiderschap zijn van belang voor de realisatie van de conceptkerndoelen. Werkdruk, gebrek aan (de vindbaarheid van) passend materiaal en beperkte roostertijd vormen structurele uitdagingen. Succesvolle inwerkingstelling van de conceptkerndoelen vereist gedeeld eigenaarschap binnen teams, een gedragen visie en structurele ondersteuning vanuit schoolleiding en bestuur.

Aanbevelingen voor de fase van inwerkingstelling zijn onder andere:

- *Systeembrede ondersteuning:* Provincie en Taalplan Frysk-partners zorgen voor structurele bekostiging, duidelijke beleidskaders en actieve communicatie over wettelijke verplichtingen en de meerwaarde van FTC. Ze ontwikkelen en actualiseren kwalitatief lesmateriaal met aandacht voor differentiatie en integratie van conceptkerndoelen en leergebieden, en verbeteren de vindbaarheid, bijvoorbeeld via het platform van Taalplan Frysk. Ze organiseren kennisdeling en netwerklere, zodat ook scholen zonder samenwerkingsstructuur kunnen profiteren.
- *Schoolorganisatie:* Scholen geven FTC een vaste plek in beleid en roostering (minimaal 60 minuten per week), ontwikkelen een schooleigen curriculum en integreren FTC met andere vakken. Schoolleiders nemen een actieve rol in visieontwikkeling, benutten ondersteuning van Taalplan Frysk en benoemen aanjagers binnen teams. Ze reserveren structureel tijd en middelen voor professionalisering en kennisdeling.
- *Professionalisering:* Leraren versterken hun Friese taalvaardigheid, kennis van Friese cultuur en geschiedenis en differentiatievaardigheden. Ze passen formatieve evaluatie en procesgerichte didactiek toe en werken interdisciplinair om FTC te verbinden met andere vakken.

De beproevingsfase toont aan dat leraren in staat zijn de kerndoelen betekenisvol vorm te geven waaruit geconcludeerd kan worden dat de conceptkerndoelen haalbaar zijn in de praktijk. De bevindingen maken echter ook duidelijk dat realisatie van de conceptkerndoelen vraagt om structurele randvoorwaarden: voldoende voorbereidings- en lestijd, passend lesmateriaal, professionalisering en ondersteuning vanuit de schoolorganisatie. Voor de inwerkingstelling in het bredere werkveld vraagt dit om aandacht, met name bij scholen die minder gemotiveerd zijn tot curriculumrealisatie voor FTC en waar deze randvoorwaarden niet vanzelfsprekend aanwezig zijn.

De resultaten van dit onderzoek onderstrepen dat de inwerkingstelling van het geactualiseerde FTC-curriculum vraagt om een gelaagde, context-specifieke aanpak. Een stapsgewijze invoering, waarbij scholen geleidelijk kunnen groeien naar een betekenisvol en uitdagend schooleigen curriculum, waarbij rekening gehouden wordt met het DNA van de school en haar specifieke context, is aan te raden.

1 Inleiding

“Wie opgroeit in de wereld van nu,
heeft onderwijs nodig dat aansluit bij de wereld van morgen”

Deze gedachte vormt de kern van de actualisatie van de kerndoelen voor Friese taal en cultuur (FTC) (Informatie - Kurrikulum, z.d.). Voor het onderwijs FTC betekent dit dat de kerndoelen uit 2006 niet langer voldoen aan wat leerlingen nodig hebben in de huidige samenleving. Daarom werkt Cedin in opdracht van de provincie Fryslân en in samenwerking met SLO, aan een ambitieuze actualisatie.

Het doel van de actualisatie is een helder en samenhangend lesprogramma waarin alle leerlingen, ongeacht hun thuistaal of schoolomgeving, de kans krijgen om het Fries te leren en te gebruiken. Kansengelijkheid wordt nagestreefd door het creëren van een rijke en betekenisvolle taalomgeving die aansluit bij de diverse taal- en ervaringsachtergronden van alle leerlingen. Daarnaast ambieert het nieuwe curriculum een naadloze overgang tussen primair en voortgezet onderwijs (po en vo) en helpt het scholen om FTC geïntegreerd met andere leergebieden aan te bieden, wat zorgt voor een samenhangend onderwijsprogramma zonder onnodige overladenheid.

De actualisatie van de kerndoelen FTC staat niet op zichzelf. Ze maakt deel uit van een landelijke vernieuwing van de kerndoelen. De landelijke vernieuwingen vinden plaats onder leiding van de SLO (Actualisatie kerndoelen | SLO, z.d.). De verantwoordelijkheid voor het opstellen van de kerndoelen FTC is sinds 2014 gedelegeerd aan de provincie Fryslân. In nauwe samenspraak met het werkveld zijn tussen 2022 en 2023 conceptkerndoelen ontwikkeld rond vier samenhangende domeinen: *Taal leren & gebruiken*, *Taalbewustzijn*, *Taalexpressie* en *Cultuurbewustzijn*. Bijzondere aandacht is uitgegaan naar de verbinding met het leergebied Nederlandse taal. Door de curricula op elkaar af te stemmen, kunnen scholen het Fries proportioneel en gelijkwaardig aan het Nederlands aanbieden¹.

¹ De volledige conceptkerndoelen en toelichting zijn te vinden op kurrikulum.fr/Documenten.

De herdefiniëring van het leergebied markeert een belangrijke wijziging in de geactualiseerde kerndoelen:

- Het vroegere leergebied 'Fries' is verbreed naar leergebied 'Friese taal en cultuur'. Het leren en gebruiken van het Fries vraagt niet alleen om taalvaardigheid, maar ook om inzicht in de context waarin de taal een rol speelt. Om hierover te kunnen nadenken is kennis van de Friese cultuur en de geschiedenis van Fryslân onmisbaar. Door deze verbreding kan het leren en gebruiken van het Fries worden geïntegreerd in het bredere aanbod van kennis en inzicht in de omgeving waarin de taal betekenis heeft. Deze verandering brengt cultuuronderwijs FTC ook naar het po waar dat voorheen alleen in het vo tot de kerndoelen behoorde, waarmee de doorgaande leerlijn wordt versterkt.
- Het curriculum verschuift van een aanbodgerichte naar een meer ervarings- en beheersingsgericht aanpak. Hierdoor staat niet langer alleen het aanbod centraal, maar ook wat leerlingen ervaren en geleerd hebben.
- In het vo vervalt het eerdere onderscheid tussen moedertaal- en niet-moedertaalsprekers van het Fries.
- De conceptkerndoelen voor po en vo hebben grotendeels dezelfde doelzinnen, maar verschillen in uitwerking: het po legt een ervarings- en taalbasis, waar het vo deze kennis en taalvaardigheden verbreden. Hierdoor bouwen leerlingen voort op wat ze hebben geleerd en wordt de doorgaande leerlijn tussen po en vo versterkt. Scholen behouden de vrijheid om het curriculum af te stemmen op hun leerlingpopulatie en onderwijsvisie (Terpstra e.a., 2024).

Het ambitieuze karakter van de kerndoelen FTC is het resultaat van afspraken tussen Rijk en provincie Fryslân voor het onderwijs Friese taal en cultuur (Terpstra e.a., 2024). Een uitdagend, betekenisvol curriculum voor alle leerlingen is noodzakelijk om de provinciale doelstelling te behalen, namelijk dat alle leerlingen in 2030 de kans hebben om de Friese taal te leren en te gebruiken (Provinsje Fryslân, 2021).

Omdat een ambitieus curriculum alleen waarde heeft wanneer het ook uitvoerbaar is in de praktijk, is van september 2023 tot juni 2025 een uitgebreide fase van beproeven uitgevoerd. Het lectoraat Meertaligheid & Geletterdheid van NHL Stenden Hogeschool onderzocht in opdracht van Cedin of de ambities van het nieuwe curriculum

haalbaar zijn in de dagelijkse onderwijspraktijk in Fryslân en of er aanwijzingen zijn om de formulering van de conceptkerndoelen aan te passen.

Dit rapport presenteert de bevindingen uit de fase van beproeven aan de hand van vier deelvragen die samenhangen met de centrale onderzoeksvraag: Zijn leraren in staat een curriculum te creëren dat recht doet aan de conceptkerndoelen?

1. *In hoeverre lukt het leraren de verbinding tussen de domeinen en met andere vakgebieden te maken om overladenheid tegen te gaan?*
2. *Welke kennis en vaardigheden hebben leraren nodig om de conceptkerndoelen te gebruiken in hun eigen praktijk?*
3. *In welke mate voldoet het beschikbare aanbod van bronnen en materialen aan de eisen om recht te doen aan de conceptkerndoelen?*
4. *Welke randvoorwaarden voor het realiseren van de conceptkerndoelen zijn relevant?*

Deze vier vragen samengenomen zijn bedoeld om een volledig beeld te geven van de haalbaarheid van de geactualiseerde kerndoelen in de praktijk. Ze richten zich op de samenhang binnen en buiten het leergebied FTC en brengen in kaart wat leraren, schoolleiders en andere betrokkenen nodig hebben om de conceptkerndoelen succesvol te integreren in hun huidige onderwijspraktijk. Dit biedt niet alleen inzicht in de kwaliteit van het vernieuwde curriculum, maar vormt ook een kompas voor de volgende fase: de inwerkingstelling.

Dit rapport begint met een toelichting op de onderzoeksmethodiek en werkwijze van de beproevingsfase. Vervolgens worden de resultaten per deelvraag besproken. Het rapport sluit af met een reflectie op de implicaties voor beleid en praktijk.

2 Methode

De beproevingsfase van de conceptkerndoelen Friese taal en cultuur (FTC) bestond uit tien bijeenkomsten waarin zeven leerkrachten uit het primair onderwijs (po) en vier docenten uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs (vo) gezamenlijk lessen ontwierpen, de kerndoelen uitprobeerden in eigen praktijk en de uitkomsten van dit uitproberen schriftelijk en mondeling in de bijeenkomsten evalueerden. In dit hoofdstuk worden de onderzoeksprocedure, informatie rond de deelnemers aan het onderzoek en de keuzes in het onderzoeksontwerp en data-analyse toegelicht.

2.1 Procedure

Gedurende de periode september 2023 tot en met juni 2025 kwamen de deelnemende leraren tien keer bijeen, begeleid door adviseurs van Cedin. Bij deze bijeenkomsten waren ook de onderzoeker en afwisselend vertegenwoordigers van de provincie Fryslân, Afûk en het lectoraat Meertaligheid & Geletterdheid (NHL Stenden Hogeschool) aanwezig. Door middel van lesvoorbereidingsformulieren, evaluatieformulieren, interviews en opdrachten die tijdens de bijeenkomsten werden uitgevoerd werd er data gegenereerd over de realiseerbaarheid van de conceptkerndoelen Friese taal en cultuur.

De eerste bijeenkomst was gewijd aan kennismaking: zowel tussen de deelnemers als met de geactualiseerde kerndoelen. Tussen de eerste en tweede bijeenkomst hielden de leraren een logboek bij om te onderzoeken hoe de conceptkerndoelen aansloten bij de huidige situatie op hun scholen.

Van de tweede tot en met de zevende bijeenkomst stond iedere keer één domein centraal ter evaluatie. Deze zes bijeenkomsten volgden grotendeels dezelfde structuur. Ze begonnen met een plenaire bespreking van een analyse van de lesvoorbereidings- en evaluatieformulieren, gevolgd door korte presentaties van de drie bouwgroepen over hun recente lessenreeks. Wanneer daar behoefte aan was, werd dieper ingegaan op conceptkerndoelen die in formulering of uitvoering als uitdagend werden ervaren.

Het grootste deel van de bijeenkomsten omvatte een sub-sessie waarin leraren in bouwgroepen samenwerkten aan het ontwerpen van lessenreeksen.

Dit ontwikkelproces volgde vijf stappen: (1) selectie en verkenning van de conceptkerndoelen en brainstormen over passende onderwerpen en leeractiviteiten, (2) verzamelen van geschikte bronnen, materialen en activiteiten, (3) ontwikkelen van een globale lessenschets van drie lessen met aandacht voor de specifieke onderwijsbehoeften binnen hun klascontext, (4) controleren welke conceptkerndoelen en doelzinnen vertegenwoordigd zijn in de lesschetsen, en (5) concretiseren van het lesontwerp door het uitwerken van specifieke activiteiten en instructies en het invullen van het lesvoorbereidingsformulier (zie paragraaf 2.3).

Tussen de vierde en de achtste bijeenkomst werden de scholen bezocht door de onderzoeker. Tijdens deze bezoeken vonden interviews plaats waarin leraren de ruimte kregen de evaluatie van hun lessen en de vier deelvragen verder toe te lichten met oog voor de eigen schoolcontext.

In de negende en tiende bijeenkomst zijn schoolleiders en/of taalcoördinatoren van de deelnemende scholen uitgenodigd. Van zes po-scholen en drie vo-scholen sloot er iemand aan. Deze sessies waren erop gericht informatie te verzamelen over de randvoorwaarden voor zowel de inwerkingstelling van de conceptkerndoelen in het jaarlijkse curriculum van de vertegenwoordigde scholen als de bredere implementatie op alle scholen in Fryslân.

Tijdens de negende bijeenkomst analyseerden leraren en schoolleiders/taalcoördinatoren gezamenlijk de situatie op hun eigen school. Zij gebruikten daarbij kaarten met de conceptkerndoelen en het verandermodel van Knoster (1991)². Op deze manier categoriseerden ze de verschillende conceptkerndoelen als: 'doen we al', 'dit doen we nog niet maar is haalbaar' en 'dit doen we nog niet en vormt een uitdaging'. Vervolgens onderzochten ze of eventuele belemmeringen voor verandering samenhangen met een al dan niet aanwezige visie, urgentie, plan, middelen en/of competentie.

In de afsluitende bijeenkomst werkten leraren en schoolleiders/taalcoördinatoren in gemengde groepen aan implementatieadviezen voor het werkveld, waarbij ze zich richtten op de vier deelvragen van dit onderzoek.

² Het model van Knoster (1991) beschrijft de voorwaarden voor succesvolle verandering binnen organisaties. Het model laat zien welke elementen nodig zijn en wat er misgaat als een element ontbreekt. Het gaat hierbij om visie, urgentie, plan, middelen en competentie.

De adviezen werden geformuleerd op het niveau van begeleidende partijen, het schoolbestuur/organisatie, de school en de leraar (zie paragraaf 4.4).

2.2 Deelnemers

Aan de beproevingsfase namen elf leraren deel, werkzaam op tien verschillende scholen. De groep bestond uit vier leerkrachten uit de onderbouw van het po, drie uit de bovenbouw van het po en vier docenten uit de onderbouw van het vo. Bij bijeenkomst 5 en 6 sloot een collega van D9, één van de docenten in het vo, extra aan. Bij de negende en tiende bijeenkomst sloten voor het po drie directeuren en drie taal- en/of onderwijskundige coördinatoren aan. Voor het vo sloten twee teamleiders en één taalcoördinator aan.

De werving van de leraren die deelnamen aan dit onderzoek verliep via het netwerk van de onderwijsadviseurs taal, meertaligheid en Fries van Cedin. Bij de selectie van scholen is gestreefd naar variatie op de volgende aspecten, om de daadwerkelijke onderwijspraktijk zo breed mogelijk te vertegenwoordigen en de onderzoeksresultaten relevant te maken voor een gevarieerd veld aan scholen:

- Onderwijsfase: onderbouw po, bovenbouw po, onderbouw vo
- Schooltypering: drietalige scholen, reguliere scholen
- Leerlingpopulatie: overwegend Friestalig, gemengd, overwegend niet-Friestalig
- Geografische spreiding: verschillende regio's in Fryslân
- Werkervaring leraren: van startend tot zeer ervaren
- Betrokkenheid bij ontwerpproces: zowel leraren die betrokken waren bij het ontwerpen van de conceptkerndoelen (2022-2023) als leraren die deze voor het eerst zagen

Tabel 1 geeft een overzicht van alle deelnemers aan de veldgroep. Vier van hen, D1, D3, D9 en D10, waren tussen 2022 en 2023 al betrokken bij het ontwerpproces van de conceptkerndoelen. Eerder startte de beproevingsfase met twaalf leraren, maar één leerkracht uit de bovenbouw van het po is door omstandigheden gestopt na de derde bijeenkomst.

Tabel 1: Overzicht deelnemers (D) aan de beproevingsfase 2023-2025 per expertise/functie en type school

D	Expertise/functie	Type school	Extra deelnemer BK9 & BK10
1	Bovenschools taal-coördinator en leerkracht groep 1 en 2	Drietalige school, ±50% Friestalig, 40% Nederlandstalig, 10% anderstalig	-
2	Leerkracht groep 2	Drietalige school, ±60% Friestalig, 40% Nederlandstalig	Directeur
3	Leerkracht groep 3/4	Reguliere school, ±50% Friestalig, 50% Nederlandstalig	Directeur
4	Leerkracht groep 3/4	Reguliere school, ±60% Friestalig, 30% Nederlandstalig, 10% anderstalig	Coördinator
5	Leerkracht groep 7	Drietalige school, ±50% Friestalig, 50% Nederlandstalig	Directeur
6	Leerkracht groep 5	Drietalige school, ±50% Friestalig, 50% Nederlandstalig	Taalcoördinator
7	Leerkracht groep 8	Reguliere school, ±60% Nederlandstalig, 40% anderstalig	Coördinator
8	Docent Fries en geschiedenis havo/vwo	Reguliere school, ±30% Friestalig, 60% Nederlandstalig, 10% anderstalig	Teamleider
9	Docent Fries havo/vwo	Reguliere school, ±40% Friestalig, 60% Nederlandstalig	Collega Fries (alleen bij BK5 en BK6)
10	Docent Fries en vakgroepleider	Drietalige school, ±70% Friestalig, 30% Nederlandstalig	Teamleider
11	Docent Fries vmbo	Regulier onderwijs, ±10% Friestalig, 90% Nederlandstalig	Taalcoördinator

2.3. Materialen

Tijdens de fase van beproeven is er gebruik gemaakt van lesvoorbereidings- en evaluatieformulieren. In Bijlage 1 staat een voorbeeld van zo'n formulier. De vier onderstaande ontwerpprincipes stuurden het ontwerp van de formulieren:

1. *Inzicht verkrijgen in interpretatie*

De lesvoorbereidingsformulieren waren gericht op het in kaart brengen van hoe leraren de conceptkerndoelen interpreteerden, contextualiseerden en vertaalden naar concrete lesinhoud. Door systematisch vast te leggen welke onderwerpen, activiteiten en leerdoelen leraren kozen bij specifieke conceptkerndoelen, ontstond inzicht in de variatie aan uitwerkingen en de manier waarop de beoogde inhoud werd gerealiseerd.

2. *Contextualisering*

De lesvoorbereidingsformulieren verzamelden informatie over de praktische context waarin de ontwerpen werden uitgevoerd: beschikbare lestijd, werkvormen en gebruikte materialen en hulpmiddelen. Deze gegevens waren niet alleen relevant voor de overdraagbaarheid van resultaten tussen verschillende onderwijssituaties, maar ook voor het begrijpen van hoe de conceptkerndoelen werden geïnterpreteerd en toegepast in de praktijk.

3. *Ondersteuning van reflectie*

Een belangrijke functie van de evaluatieformulieren was het structureren van het reflectieproces van leraren. Door specifieke vragen te stellen over belemmerende en bevorderende factoren, werden leraren aangemoedigd kritisch na te denken over hun ervaringen. Dit droeg bij aan hun professionele ontwikkeling ten opzichte van de realisatie van de conceptkerndoelen en genereerde tegelijkertijd onderzoeksgegevens.

4. *Vergelijkbaarheid van ervaringen faciliteren*

De gestandaardiseerde opzet van de formulieren maakte het mogelijk om ervaringen van leraren uit verschillende contexten (po/vo, verschillende schooltypen) met elkaar te vergelijken.

2.3 Onderzoeksontwerp

Voor het onderzoek naar de beproevingsfase is gekozen voor een ontwerpgerichte benadering, welke aansluit bij vraagstukken in het onderwijscurriculaire domein. Ontwerponderzoek in de onderwijscontext wordt gedefinieerd als: *'de systematische studie van het analyseren, ontwerpen en evalueren van onderwijsinterventies, om complexe onderwijsproblemen op te lossen waarvoor geen kant-en-klare oplossingen beschikbaar zijn en om inzicht te krijgen in de belangrijkste ontwerpprincipes'* (Nieveen, 2009, p. 89).

In dit onderzoek stond centraal hoe leraren tot een ontwerp van een curriculum op basis van de geactualiseerde kerndoelen FTC komen: de onderwijsinterventies. Deze interventies werden vervolgens in de eigen praktijk, de doelomgeving, geëvalueerd. Dit proces leverde waardevolle informatie en oplossingsrichtingen op over de onderwijsvraagstukken van dit onderzoek.

Volgens McKenney e.a. (2006) moet kwalitatief hoogwaardig ontwerpgericht onderzoek aan drie kernvoorwaarden voldoen:

1. *Grondigheid*: houdt in dat ontwerp- en onderzoeksactiviteiten methodologisch zorgvuldig worden uitgevoerd, zodat de uitkomsten valide en betrouwbaar zijn. Om dit te waarborgen zijn alle onderzoeksmatige keuzes gemaakt in overleg met experts van Cedin en het lectoraat Meertaligheid & Geletterdheid (NHL Stenden Hogeschool). Deze keuzes zijn vervolgens gevalideerd via terugkoppeling aan de deelnemers tijdens de onderzoeksbijeenkomsten. Alle stappen van het onderzoek zijn gedocumenteerd. In het onderzoeksontwerp is gestreefd naar het combineren van verschillende onderzoeks- of analysemethoden door kwantitatieve data uit de geschreven formulieren te combineren met kwalitatieve data uit interviews en discussies.
2. *Relevantie*: verwijst naar de maatschappelijke bijdrage van ontwerpgericht onderzoek: de mate waarin het ontwikkelde product of programma daadwerkelijk waarde heeft voor de praktijk. Dit onderzoek is relevant doordat het uitgevoerd is in authentieke schoolomgevingen en contextuele factoren beschrijft, wat bijdraagt aan de overdraagbaarheid van de resultaten.

De conceptkerndoelen en aanbevelingen zijn in het ontwerp bovendien zorgvuldig afgestemd op de kenmerken en behoeften van het werkveld.

3. *Samenwerking*: betekent dat ontwerp en ontwikkeling *met* betrokkenen plaatsvinden, niet *voor* hen. In dit onderzoek is dat gerealiseerd door de deelnemende leraren actief te betrekken als partners in het proces. Zij droegen bij aan het ontwerp door feedback te geven op de formulering van de conceptkerndoelen en de praktische uitwerking daarvan en dachten mee in het onderzoek. Deze samenwerking werd versterkt door de expertise van andere curriculaire stakeholders zoals Cedin, het lectoraat Meertaligheid & Geletterdheid (NHL Stenden Hogeschool) en Afûk. Hierdoor werd naar zowel praktische- als theoretische validatie gestreefd. De zoektocht naar de meest generatieve methode voor interactie en gesprek vormde de basis voor de methodologie, wat zorgde voor een gevarieerde, mixed-methods dataverzameling zoals eerder in dit hoofdstuk beschreven. Het verzamelen van gegevens was zo opgezet dat het voordelig was voor zowel het onderzoek als de deelnemers, doordat interviews, observaties en gesprekken ook professionele reflectie stimuleerden (Camargo-Borges & McNamee, 2022; McKenney e.a., 2006; Van Turnhout & Lusse, 2023).

2.4 Analyse

Voor de verwerking en analyse van de kwalitatieve onderzoeksgegevens is gebruik gemaakt van *ATLAS.ti*, een softwarepakket voor kwalitatieve data-analyse. Alle verzamelde data, bestaande uit interviewtranscripten, verslagen van de bijeenkomsten, lesvoorbereidings- en evaluatieformulieren en de door deelnemers geschreven uitwerkingen van opdrachten in de bijeenkomsten, zijn eerst open gecodeerd. Open coderen houdt in dat tekstdelen voorzien worden van beschrijvende labels die de inhoud weergeven. Deze labels zijn vervolgens gegroepeerd in bredere categorieën en thema's.

In de laatste fase zijn kernthema's geselecteerd rond de vier deelvragen van het onderzoek, zoals: verbinding tussen domeinen en leergebieden, benodigde kennis en vaardigheden, beschikbaarheid van materialen en implementatie-randvoorwaarden.

Waar mogelijk is een co-occurrence analyse in *ATLAS.ti* toegepast om verbanden tussen concepten in kaart te brengen, bijvoorbeeld welke conceptkerndoelen leraren het vaakst in combinatie in één lesactiviteit inzetten (zie Bijlage 2).

Naast een kwalitatieve analyse is er ook een frequentie-analyse toegepast op de inhoud van de lesvoorbereidingsformulieren. Zo kon er bepaald worden welke conceptkerndoelen het vaakst werden gekoppeld aan lesdoelen (zie Figuur 3) en welke bronnen en materialen leraren inzetten (zie Tabel 4).

3 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de beproevingsfase gepresenteerd en gestructureerd op basis van de deelvragen. Elke paragraaf begint met de theoretische onderbouwing van de context van de deelvraag. Vervolgens wordt waar mogelijk de beginsituatie van de deelnemende leraren beschreven, zoals vastgesteld tussen de eerste en tweede bijeenkomst. Daarna volgen de resultaten en ervaringen uit de beproevingsfase.

3.1 Verbinding tussen domeinen en andere vakgebieden

De beoogde samenhang in het geactualiseerde curriculum uit zich in de mogelijkheid tot verticale en horizontale verbinding binnen- en buiten het leergebied. Meer dan voorheen biedt het curriculum leraren de mogelijkheid om te werken aan het leergebied Friese taal en cultuur (FTC) vanuit of in verbinding met andere leergebieden.

Zo stimuleren de conceptkerndoelen een geïntegreerde aanpak waarbij taal leren en gebruiken in betekenisvolle contexten plaatsvindt. Een samenhangend curriculum zorgt voor een evenwichtigere verdeling van aandacht binnen het curriculum, waardoor aandacht naar één onderdeel niet ten koste gaat van de ontwikkeling van een ander onderdeel en overlappendheid vermindert (OECD, 2020). Leerlingen maken bij het leren gebruik van hun kennis, vaardigheden, houdingen en taalbasis vanuit hun thuistaal en andere leergebieden (SLO, 2024).

Om het leerpotentieel van leerlingen te vergroten, is het van belang dat scholen rijke taalsituaties creëren. In zulke omgevingen kunnen leerlingen betekenis geven aan wat ze leren en wordt duurzaam leren versterkt door transfer binnen de verschillende taaldomeinen én tussen taal en andere leergebieden (Van Koeven & Smits, 2022). Dit proces kan door meerdere benaderingen ondersteund worden, zoals thematisch leren en taalgericht vakonderwijs (SLO, 2024). Om deze aanpak effectief te kunnen realiseren, is het belangrijk dat leraren beschikken over de juiste kennis en specifieke didactische vaardigheden (zie ook paragraaf 3.3).

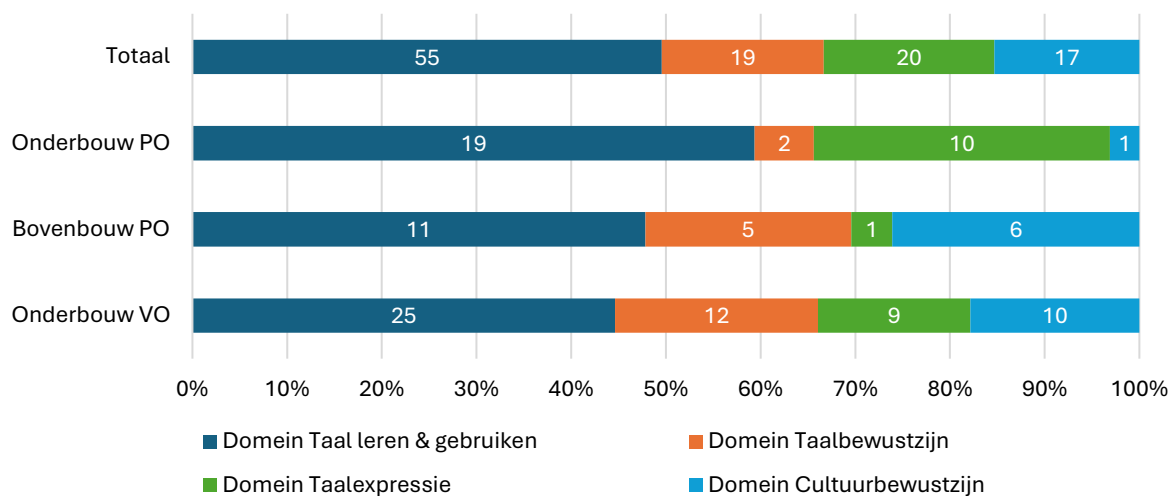
In dit deelhoofdstuk wordt onderzocht of de deelnemers aan de fase van beproeven erin slaagden de beoogde samenhang tussen domeinen en leergebieden te

herkennen en te realiseren, en welke uitdagingen en succesfactoren zij in dit proces ervoeren. Met andere woorden: *In hoeverre lukt het leraren de verbinding tussen de domeinen en met andere vakgebieden te maken om overladenheid tegen te gaan?*

3.1.1 Beginsituatie

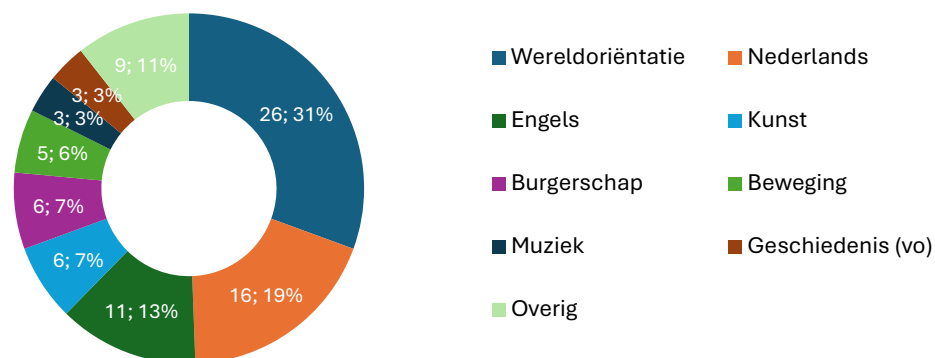
Tussen de eerste en tweede bijeenkomst (BK1 en BK2) hielden de leraren een logboek bij waarin ze opschreven welke domeinen ze naar eigen inzicht per les inzetten en met welke andere leergebieden ze de verbinding maakten.

Uit Figuur 1 blijkt dat domein *Taal leren & gebruiken* het meest werd toegepast (50%), gevolgd door domein *Taalexpressie* (18%), domein *Taalbewustzijn* (17%) en domein *Cultuurbewustzijn* (15%). In de onderbouw van het primair onderwijs (po) kwamen domeinen *Taalbewustzijn* en *Cultuurbewustzijn* nauwelijks aan bod, waar in de onderbouw van het voortgezet onderwijs (vo) de inzet van domeinen gelijkmatiger verdeeld was.



Figuur 1: Ingezette domeinen per bouw in de lessen tussen BK1 en BK2 (n = 11)

De verbindingen met andere vakgebieden worden weergegeven in Figuur 2. De percentages zijn gebaseerd op het totaal aantal genoemde verbindingen (n = 85) in de lessen tussen BK1 en BK2. Wereldoriëntatie (31%) werd het vaakst genoemd, gevolgd door Nederlands (19%) en Engels (13%). Onder ‘overig’ vallen Mens & Maatschappij, Rekenen, ICT, coaching en Spaans.



Figuur 2: Percentages van het totaal aantal genoemde vakgebieden waarmee een verbinding werd gelegd in de lessen tussen BK1 en BK2 (n = 11)

De analyse van de beginsituatie wijst uit dat de deelnemende leraren al diverse verbindingen maken tussen de taaldomeinen en andere vakgebieden. Het domein *Taal leren & gebruiken* domineert duidelijk in alle onderwijsniveaus. Dit is naar verwachting, aangezien dit domein de grootste overlap heeft met de huidige kerndoelen en ook in de geactualiseerde kerndoelen als basis fungeert. Tegelijkertijd is er ruimte voor een bredere en meer gebalanceerde inzet van de overige domeinen en vakgebieden.

3.1.2 Resultaten uit de fase van beproeven

Door middel van de lesvoorbereidingsformulieren is aan de leraren gevraagd om per gesteld lesdoel aan te geven welke conceptdoelzinnen ze aan dit doel kunnen koppelen. Deze deelparagraaf geeft een overzicht van welke conceptdoelzinnen per les worden genoemd en waar verbindingen tussen de conceptdoelzinnen te vinden zijn. Voor een overzicht van de conceptdoelzinnen, zie Tabel 2.

Tabel 2: Overzicht van conceptkerndoelen en doelzinnen FTC (einde beproevingsfase, juni 2025)³

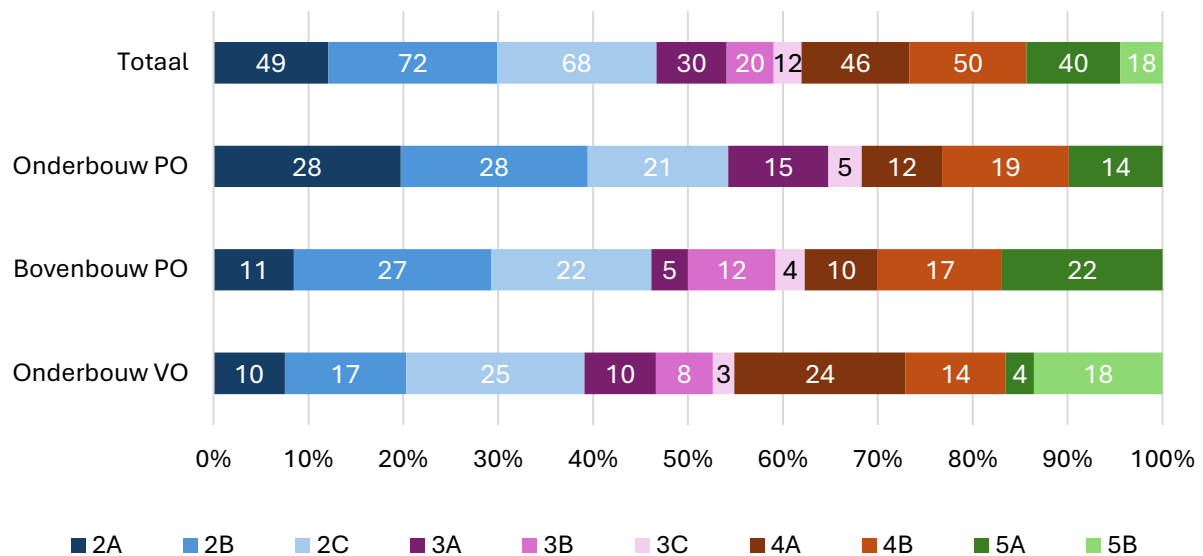
Kerndoel	Doelzin
1. De school zorgt voor een rijke Friestalige taal- en leesomgeving.	A. De school zorgt voor een rijke taal- en leesomgeving met Friestalige leer- en leesmaterialen en ruimte voor Fries taalgebruik voor alle leerlingen.
2. De leerling gebruikt de Friese taal.	A. De leerling neemt deel aan gesprekken in het Fries. B. De leerling spreekt en schrijft Fries afgestemd op publiek, doel en context. C. De leerling verwerkt informatie uit verschillende soorten Friestalige bronnen in een gesproken of geschreven tekst.
3. De leerling ontwikkelt zich tot bewuste gebruiker van het Fries.	A. De leerling beschouwt/analyseert het Fries op vorm, klank en gebruik. B. De leerling verkent/beschouwt de status van de Friese taal en de relatie met identiteit. C. De leerling reflecteert op de eigen Friese taalontwikkeling.
4. De leerling doet ervaring op met Friese taalexpressie.	A. De leerling verwerkt gedachten en emoties na het lezen, horen of bekijken van Friese creatieve taaluitingen. B. De leerling gebruikt de Friese taal op een creatieve manier.
5. De leerling ontwikkelt bewustzijn van de Friese cultuur.	A. De leerling verkent/analyseert de geschiedenis, geografie en cultuur van Fryslân. B. De leerling waardeert Friestalige jeugdliteratuur.

De analyse van 145 lesvoorbereidingsformulieren tussen BK3 en BK7 in Figuur 3 laat zien dat leraren alle conceptdoelzinnen van het leergebied FTC in hun lessen verwerken.

Kerndoel 1 is in dit overzicht niet meegenomen, aangezien dit kerndoel gaat over het aanbieden van een rijke taal- en leesomgeving. De inzet van bronnen en materialen waarmee dit kerndoel vorm krijgt, is op een andere manier onderzocht (zie paragraaf 3.2). Ook de tweede ontwerpcyclus van domein *Taalexpressie* is niet meegenomen. Na BK5 is besloten tot een extra iteratie voor dit domein (zie paragraaf 3.1.5).

³ Na de fase van beproeven zijn de conceptkerndoelen verder aangepast. De definitieve conceptkerndoelen in de herziene versie zijn te vinden via kurrikulum.fr/Documenten. Aangezien de lesontwerpen en evaluaties uit de fase van beproeven gebaseerd zijn op conceptkerndoelen zoals in Tabel 2, worden deze als uitgangspunt genomen in dit rapport.

Het meenemen van deze iteratie zou leiden tot oververtegenwoordiging van *Taalexpressie* ten opzichte van de andere domeinen.



Figuur 3: Frequentie van doelzin gekoppeld aan les over het totaal aan lessen (n = 11)

Een co-occurrence analyse via *Atlas.ti* van de lesvoorbereidingsformulieren laat zien welke doelzinnen leraren het vaakst in combinatie inzetten in een les. De tabellen in Bijlage 2 zijn gerangschikt op basis van het domein dat per bijeenkomst centraal stond. Uit deze tabellen komt het volgende naar voren:

- In alle lessen wordt consequent verbinding gelegd met het domein *Taal leren & gebruiken* (doelzinnen 2A, 2B en 2C);
- De doelzinnen 2B en 2C en 2B en 2A worden vaak in dezelfde les ingezet, wat suggereert dat ze onderwijsinhoudelijk sterk verweven zijn;
- Binnen domeinen worden de meer receptieve en meer productieve doelzinnen vaak gecombineerd. Wanneer er bijvoorbeeld aan doelzin 4A gewerkt wordt, is dit vaak in combinatie met doelzin 4B;
- Doelzin 2B wordt vaak gekoppeld aan doelzin 5A en aan het domein *Taalexpressie* (doelzinnen 4A en 4B), wat de aanwezige verbinding tussen taalproductie en culturele context onderstreept; en
- Doelzin 3C wordt slechts in beperkte mate gekoppeld aan andere doelzinnen. Ook het bredere domein *Taalbewustzijn* vertoont relatief weinig verbindingen met andere doelzinnen.

De data in Figuur 3 en de gegevens in Bijlage 2 suggereren een opbouw in onderwijsfocus: van basisvaardigheden in de onderbouw van het po naar meer expressieve en reflectieve doelen in hogere groepen. Alle doelzinnen komen in iedere bouwgroep aan bod, waarbij sommige doelzinnen zich meer lenen voor integratie met andere doelzinnen, terwijl andere doelzinnen, zoals 3C (reflecteren op de eigen taalontwikkeling) gerichte aandacht vereisen. In 3.1.2.1. en 3.1.2.2. zijn deze resultaten verder uitgewerkt aan de hand van ervaringen van de leraren uit de fase van beproeven.

Bij de co-occurrence analyse moet worden opgemerkt dat leraren zelf de koppeling tussen lesdoelen en doelzinnen hebben gemaakt. Interpretatieverschillen tussen leraren, onbewuste voorkeuren voor bepaalde doelzinnen, of dat sommige leraren één lesdoel opsplitsen in meerdere subdoelen waar anderen dit als één geheel registreerden, kunnen het beeld van de ingezette doelzinnen vertroebelen.

In BK9 categoriseerden leraren samen met hun schoolleider of taalcoördinator de conceptdoelzinnen op basis van hun eigen schoolsituatie. Dit verschafte inzicht in de schoolspecifieke interpretatie van de conceptdoelzinnen. Het gaat hierbij om acht verschillende scholen. Ze hebben de conceptdoelzinnen verdeeld in drie groepen: doelen die al worden uitgevoerd (+), doelen die nog niet worden uitgevoerd maar eenvoudig te realiseren zijn (\pm), en doelen die nog niet worden uitgevoerd en een uitdaging vormen (-).

Uit Tabel 3, waarin deze categorisering is uitgewerkt, blijkt dat op meerdere scholen het merendeel aan doelzinnen al uitgevoerd wordt, met name doelzinnen 2A, 2C, 3B en 5A. Wel zijn er verschillen tussen scholen: doelzin 2B (met name het schrijven) wordt bijvoorbeeld wisselend geëvalueerd, evenals doelzinnen 3A en 3C en het domein *Taalexpressie* (doelzinnen 4A en 4B).

Tabel 3: Analyse van de huidige realisatie van de conceptdoelzinnen uit BK9 (n = 8)

	1	2A	2B	2C	3A	3B	3C	4A	4B	5A	5B
+	3	5	2	5	3	5	1	2	2	4	-
±	2		2		1		2	1	1	1	-
-			1		1		3	2	2		-

Ter verduidelijking en contextualisering worden de bevindingen in de volgende deelparagrafen onderbouwd met voorbeelden en ervaringen uit de beproevingsfase.

3.1.3 Interpretatie van vaak ingezette doelzinnen

Figuur 3 maakt duidelijk dat doelzin 2B (18%) en 2C (17%) het vaakst aan lessen gekoppeld zijn. Met name in de onderbouw van het po wordt de verbinding met domein *Taal leren & gebruiken* vaak benoemd en als logisch ervaren:

“By beukers kinst gewoan hiel maklik doelen keppelje. As wy mei in projekt dwaande binne, dan dogge wy echt alles yn it Frysk. En dat is folgens my foar de boppebou faak wat lestiger, dy sitte faak wer mei metoaden. Foar myn gefoel binne wy dêr wat frijer yn en giet dat allegear wat makliker. By groep 1 en groep 2 prate wy ek wat mear Frysk as by de hegere groepen, it wurdt eins in bytsje ôfboud” [D2].

Het overzicht van het domein *Taal leren & gebruiken* in de ontworpen lessen sluit aan bij de geactualiseerde conceptkerndoelen, waarin taalgebruik centraal staat: In het po wordt een ervarings- en taalbasis aangelegd, en in latere fases worden de kennis en taalvaardigheden verbreed. Leerkrachten in de bovenbouw van het po benoemen dit domein ook als fundament voor het leren van de Friese taal en cultuur:

“Ik tink datst eins altyd wol mei [Taal leren & gebruiken] oan de slach bist ast it Frysk brûkst binnen dyn lessen, it ferbinen kin ek altyd, dat kin hiel maklik ... [Taal leren & gebruiken] hast nedich om de oare dingen te dwaan” [D5].

De verbinding van *Taal leren & gebruiken* met andere domeinen, wereldoriëntatie, Nederlands en Engels komt in de ontwerpen tot uiting via bijvoorbeeld gesprekken over het verleden van *pake* en *beppe*, of het vergelijken van woordenschat rond thema's als milieu en het menselijk lichaam in verschillende talen. Ook ontstaan er spontaan verbindingen tussen bijvoorbeeld de domeinen *Taalexpressie* en *Taalbewustzijn*:

“Ik tink datst der altyd wol mei dwaande bist. Ek ast in ‘elfje’ oan it skriuwen bist: hoe skriuwst dit wurd? Juf, mar wat is dan sa'n dakje, wat betsjut dat? Op in boartsjende manier. Ik haw ek mei groep 5/6 in ferske oersetten fan it Nederlânsk nei it Frysk, dan bist hiel taalbewust dwaande” [D4].

Projectmatig werken leent zich volgens de leraren bovendien goed om verbindingen tussen domeinen te leggen, zoals bij een geschiedenisproject in de bovenbouw van het po:

“It past gewoan perfekt by wat wy yn de klasse oan it dwaan wienen kwa tema fan wrâldoriïntaasje, wêrtroch it sa ûntsettend libbe, datst seachst dat bern in hiel breed skala oan ynformaasje krigen en dat brûken gienen yn it Frysk, yn it Ingelsk en ek by it Nederlânsk en dat fûn ik wol de kracht fan ferbining. Doe tocht ik: no haw ik ‘m echt te pakken” [D5].

In de onderbouw van het vo kwam de verbinding tussen domeinen en leergebieden onder andere naar voren in een poëzieproject rond een lokaal oorlogsmonument: leerlingen droegen hun Friestalige gedicht voor en maakten een visuele uitwerking van het gedicht in de les Beeldende Vorming. Dit project werd vervolgens schoolbreed gedragen rondom de Nationale Herdenking.

Twee leerkrachten in de bovenbouw van het po die al langere tijd geïntegreerd werken via de lesmethodes van Blink⁴ of die werkzaam zijn op een drietalige school, geven aan dat die manier van werken de integratie van *Taalbewustzijn*, *Cultuurbewustzijn* en *Taalexpressie* in hun lessen faciliteert. Een andere leerkracht in de bovenbouw van het po met een niet-Friestalige populatie, ziet vooral kansen in omgevingsonderwijs en creatieve opdrachten om taalontwikkeling laagdrempelig en betekenisvol te maken.

In de onderbouw vo wordt het leesbevorderingsproject *LêsNo* breed gewaardeerd als middel om domeinen te verbinden, met name het domein *Taal leren & gebruiken* en doelzin 5B (waardering van Friestalige jeugdliteratuur, zie ook paragraaf 3.2). Waar in het po de verbinding tussen de conceptkerndoelen en andere vakgebieden als realistisch gezien wordt, ervaren docenten vo vaker belemmeringen. De samenwerking met collega's van andere vakken stuit in een aantal gevallen op weerstand, omdat het

⁴ Blink is een thematische onderwijsmethode die vakken als wereldoriëntatie en Nederlandse taal integreert en inzet op onderzoekend leren en 21e-eeuwse vaardigheden.

integreren van FTC wordt gezien als een claim op hun lestijd (zie paragraaf 3.4). Waar samenwerking wel lukt, in één voorbeeld met praktijkvakken of biologie, ontstaan betekenisvolle lessen waarin leerlingen vakoverstijgend leren en de relevantie van de Friese taal en cultuur ervaren:

“De bern wiene yn de praktyk oan de gong en koene de ynformaasje keppelje oan ferskillende fakken op skoalle. Dêryn seachst echt de mearwaarde. It krige mear betsjutting. Sels op de gongen hearde ik bern praten oer de lesstof by Frysk” [D11].

3.1.4 Interpretatie van weinig ingezette doelzinnen

Uit Figuur 3 wordt verder duidelijk dat doelzin 3C in slechts 3% van de gevallen wordt ingezet. Dit heeft geleid tot extra aandacht in de bijeenkomsten en herpositionering van de doelzin naar het domein *Taalbewustzijn* (zie paragraaf 3.1.6). Het gehele domein *Taalbewustzijn* wordt in vergelijking met de andere domeinen ook minder vaak gekoppeld aan de lesdoelen. In BK6 hebben vier leraren expliciet aangegeven dat ze in de komende bijeenkomsten meer de focus wilden leggen op *Taalbewustzijn*, omdat ze twijfelden of ze met hun eerder ontworpen lessen echt aan de inhoud van de doelzinnen hadden voldaan. Dit onderwerp is verder besproken in BK8. Hieruit is gebleken dat de uitdaging vooral ligt in het vinden en toepassen van geschikt materiaal. Dit wordt verder toegelicht in paragraaf 3.2.

In de onderbouw van het vo wordt de verbinding tussen de domeinen *Taal leren & gebruiken* en *Taalbewustzijn* het vaakst genoemd in de evaluatieformulieren en interviews. In de les wordt dit bijvoorbeeld vormgegeven door leerlingen talen met elkaar te laten vergelijken bij het onderzoeken van Friese woorden, leerlingen presentaties te laten geven over het taallandschap rond de school, of vergelijkend onderzoek laten doen naar andere minderheidstalen in Europa.

3.1.5 Iteratie domein Taalexpressie

Tijdens BK5 kwam naar voren dat meerdere leraren moeite hadden om inspiratie en geschikte werkvormen te vinden voor het domein *Taalexpressie*. Daarom werd besloten tot een extra ontwerpcyclus. Voorafgaand aan deze cyclus, in BK7, volgden de leraren

een workshop procesgerichte didactiek van Anja Morsink⁵. Deze workshop was gericht op het creëren van betekenisvolle, creatieve ervaringen die taalontwikkeling en cultureel begrip ondersteunen. De nadruk ligt in deze didactiek op het creatieve proces, reflectiecycli en vakoverstijgende verbindingen.

Met deze kennis hebben de leraren nieuwe lessenreeksen ontworpen. Uit de evaluaties blijkt dat in deze lessenreeksen doelzin 4B (creatief taalgebruik) vaker wordt ingezet dan doelzin 4A (receptieve verwerking).

De ingezette bronnen zijn in deze iteratie divers: twee onderbouw po-leerkrachten, twee bovenbouw po-leerkrachten en één onderbouw vo-docent maken gebruik van de taalmethode *Spoar 8* of *Searje 36*. Daarnaast wordt er veelal gewerkt met (prenten)boeken en gedichten. Eén bovenbouw po-leerkracht met een niet-Friestalige populatie geeft echter aan bestaand materiaal, in dit geval een Fries verhaal over stinsen en staten, te moeten aanpassen voor meer variatie in werkvormen, wat volgens deze leerkracht nodig is om leerlingen betrokken te houden.

Leerkrachten in het po noemen als succesfactor het inzetten van rollenspel, verkleedkleding of poppenspel om taal uit te lokken. Ook wordt door hen het belang van vakoverstijgende koppelingen en differentiatie benadrukt. In het vo ervaren leerlingen volgens de docenten in deze iteratie meer eigenaarschap doordat ze hun ideeën op eigen niveau konden uitwerken. Een aandachtspunt blijft het activeren van leerlingen die minder vanzelfsprekend tot creatieve uitingen komen.

De vergelijking tussen de eerste ontwerpcyclus rondom het domein *Taalexpressie* en de daaropvolgende iteratie laat een duidelijke ontwikkeling zien in het begrip en de toepassing van dit domein. Leraren hebben nieuwe kennis vanuit de workshop toegepast en geven aan dat hun begrip van *Taalexpressie* verdiept is. In de onderbouw van het po werd het domein aanvankelijk als complex ervaren, maar later als toegankelijker. In de bovenbouw po verschoof de focus naar echte creatieve verwerking, zo werd geconstateerd in BK8. Vo-docenten meldden meer bewustzijn van de mogelijkheden voor taalcreativiteit.

⁵ Anja Morsink is beeldend docent en onderzoeker bij de Academie Primair Onderwijs en het Lectoraat Meertaligheid & Geletterdheid bij NHL Stenden Hogeschool.

In BK9 werd opnieuw gereflecteerd op *Taalexpressie* in gesprekken tussen leraren, schoolleiders en (taal)coördinatoren. Daarbij heeft een school aangegeven dat het bij dit domein van belang is te erkennen dat het gaat om minder meetbare aspecten van leerlingontwikkeling, en dat hierin de uitdaging voor leraren zit:

"Feardigens dêr'tst in sifer op jaan kinst binne maklik te heljen [...] eigenlijk wol ik dît belangriker meitsje" [collega van D2].

Ook is benoemd dat een hoge taalvaardigheid niet noodzakelijk is om met het domein *Taalexpressie* te werken:

"Ik tocht earst, je moatte de Fryske taal goed behearskje om dit te kinnen, mar eins stiet dat der hielendal los fan" [D4 tegen collega].

3.1.6 Doelzin 3C: De leerling reflecteert op de eigen Friese taalontwikkeling

Doelzin 3C blijkt de meest uitdagende doelzin tijdens de beproevingsfase. Zoals beschreven in paragraaf 3.1.2.2 wordt deze doelzin door de leraren het minst bewust toegepast in de ontworpen lessen en wordt zij door meerdere deelnemers als een uitdaging gezien in de beoogde realisatie op de eigen school.

Ondanks de uitdagingen is in overleg met de veldgroep besloten doelzin 3C te behouden, zij het met herpositionering naar domein *Taalbewustzijn*. Tot het einde van de beproevingsfase behoorde doelzin 3C tot het domein *Taal leren & gebruiken*. Deze verschuiving is passend omdat het domein *Taal leren & gebruiken* zich uitsluitend richt op het gebruik van taal, terwijl het aspect reflecteren op taalontwikkeling beter aansluit bij de inhoud van het domein *Taalbewustzijn*⁶.

Om inzicht te krijgen in het gebrek aan doelzin 3C in de lesontwerpen, gaven de leraren in BK8 via post-its hun behoeften aan:

- *Materiaal*: Twee leraren geven aan behoefte te hebben aan rubrics die hen kunnen ondersteunen bij de evaluatie en beoordeling. Daarnaast vragen drie leraren om inspiratie voor (universele) reflectievragen of reflectievormen.
- *Kennis en vaardigheden*: Eén leraar benadrukt het belang van het opstellen van heldere en concrete taaldoelen.

⁶ Bovendien was deze verschuiving het resultaat van een noodzakelijke clustering van kerndoelen, welke in de toelichting conceptkerndoelen herziene versie 2025 wordt toegelicht (Terpstra e.a., te verschijnen op kurrikulum.frl).

- *Scholing en ondersteuning*: Eén leraar noemt een opleiding in formatieve evaluatie als wenselijk voor de betrokken scholen. Een andere leraar stelt voor om structurele reflectiemomenten in te bouwen in de schoolkalender, bijvoorbeeld door middel van regelmatige kindgesprekken. Opvallend is dat twee leraren aangeven onzeker te zijn over de frequentie van dergelijke reflectiemomenten om te kunnen voldoen aan deze doelzin.

In dezelfde bijeenkomst zijn de doelzinnen nogmaals beoordeeld door de leraren. Voor doelzin 3C werd geconcludeerd dat deze ondanks de uitdaging haalbaar is, mits er aan de hierboven genoemde behoeften wordt voldaan.

Ook in BK9 kwam doelzin 3C ter sprake. Twee scholen benadrukten in deze bijeenkomst dat de implementatie van doelzin 3C moet aansluiten bij hun visie op meertaligheid en metacognitie. Een andere school wees op de noodzaak om reflectie op de eigen taalontwikkeling ook binnen het team onder de aandacht te brengen:

"Dêr begjint it mei, en as wy dat sels al net dogge, dan kin dy bern dat al hielendal net, tink ik" [collega van D4].

Leraren hebben ook praktijkvoorbeelden van de huidige uitwerking van doelzin 3C gedeeld, zoals in de vorm van reflectiegesprekken en lesafsluitingen. Eén vo-docent geeft aan dat werken met een taalmethode alleen niet volstaat; het recht doen aan doelzin 3C vraagt om bredere didactische competenties.

Opmerkelijk is dat twee scholen direct de verbinding met het domein *Taalbewustzijn* benoemen door het reflecteren via het project *Taal fan myn hert*⁷ als voorbeeld aan te dragen. Deze observatie ondersteunt mede de verplaatsing van 3C naar het domein *Taalbewustzijn*.

Twee scholen formuleerden aanvullende kritische vragen bij de doelzin, die erop wijzen dat de doelzin volgens deze scholen niet passend is voor alle leerlingen:

"En is it wol nedich op de basisskoalle? [...] ik tink dat dit ek in stikje is fan dat de hele sterke bern sizze: ik wol my dêryn ferbetterje" [D5 en collega's].

⁷ In het project *Taal fan myn hert* maken leerlingen een taalportret van de talen die ze gebruiken en reflecteren ze op de persoonlijke betekenis van de verschillende talen. Het project kent diverse uitwerkingen: het is opgenomen als onderdeel van *Searje 36* en wordt daarnaast aangeboden ter inspiratie voor lesactiviteiten binnen nascholingscursus *Klasse Frysk* en in het curriculum van de pabo.

“It makket op dit momint mear stikken [...] wy sitte yn in stimulearjende fase, dan wurde bern ek wol wat konfrontearre mei hun eigen falen” [D3 en collega’s].

De verzamelde input uit de post-it-sessie, gecombineerd met de discussies die tijdens BK8 en BK9 plaatsvonden, vormde de basis voor de eerder benoemde herziening van de conceptdoelzin.

3.1.7 Deelconclusie

In deze paragraaf werd onderzocht in hoeverre leraren erin slagen om verbindingen te leggen tussen de verschillende domeinen binnen het leergebied FTC en met andere vakgebieden, met als doel overladenheid in het curriculum tegen te gaan.

Uit de analyse blijkt dat doelzinnen 2B en 2C het vaakst bewust worden ingezet in de ontworpen lessen. Doelzin 3C en het domein *Taalexpressie* leveren de grootste uitdagingen op. Factoren zoals professionalisering, samenwerking en thematisch onderwijs dragen hier echter positief aan bij.

Leraren slagen er in verbindingen te leggen tussen taaldomeinen en andere vakgebieden, vooral binnen het domein *Taal leren & gebruiken*. Dit bevestigt de centrale rol van taalgebruik in het curriculum en sluit aan bij de visie op het leergebied FTC. Wereldoriëntatie, Nederlands en Engels blijken de meest natuurlijke partners voor het FTC-onderwijs. Er bestaan echter duidelijke verschillen tussen onderwijsniveaus in de mate waarin verbindingen worden gerealiseerd:

- In de onderbouw po gaat het verbinden van doelen vaak vanzelf, vooral door de thematische werkwijze en de vrijheid om projectmatig te werken;
- In de bovenbouw po komt succesvolle integratie van leergebieden met name tot stand bij scholen die al geïntegreerd werken via lesmethodes zoals *Blink* of een drietalig onderwijsconcept;
- In de onderbouw vo zijn er meer belemmeringen: uitdagingen ontstaan door vakgericht denken en de beperkte bereidheid van collega's om ruimte te maken voor interdisciplinair werken.

De beproevingsfase heeft geleid tot aanpassingen van de conceptkerndoelen: doelzin 3C is verplaatst van domein *Taal leren & gebruiken* naar *Taalbewustzijn*.

De iteratie rond *Taalexpressie* heeft bovendien geleid tot didactische verdieping van dit domein bij de leraren. Voor de implementatiefase is het belangrijk dat de ontwikkeling die veldgroepleden hebben doorgemaakt ook bij het bredere werkveld tot stand komt. Vooral de versterking van de domeinen *Taalbewustzijn* en *Taalexpressie* vraagt om extra aandacht bij de inwerkingstelling.

3.2 Beschikbare aanbod van bronnen en materialen

Om de ervarings- en taalbasis van leerlingen te versterken en de verschillen tussen kinderen uit meer of minder talige gezinnen te verkleinen, is het essentieel om een rijke taalomgeving aan te bieden. Betekenisvolle contexten vormen hierbij een belangrijk onderdeel. Deze kunnen worden gecreëerd door te werken met complexe, brede thema's, rijke teksten en activiteiten die leerlingen aanzetten tot actief en diepgaand denken (Van Koeven & Smits, 2022).

Voor het leergebied FTC zijn meerdere bronnen en materialen ontwikkeld die ernaar streven de taalomgeving te verrijken. Voor het po is er de gratis aangeboden taalmethode *Spoar 8* en voor het vo *Searje 36*. Scholen kunnen het aanbod verder verrijken door te putten uit Friestalige (prenten)boeken, de tijdschriften *Tsjil* en *LinKk*, diverse (taal)spelletjes en programma's van *Omrop Fryslân*. Daarnaast zijn er meertalige taalactiviteiten van *Inspirerend Meertalig Onderwijs (YMU)*⁸, *Triedsjes nei it ferline*, *123Zing*, *FeRstival*, *Sjong*, *Lyts/Grut Frysk diktee*, *Lês en Read* en *Lear de lûden*. Tot slot bieden ook *Holi-Frysk* en *3M: Meer Kansen met Meertaligheid* praktische handvatten voor het verrijken van de taalleeromgeving.

Het meest recente onderzoek naar de uitwerking van FTC in het po en vo, *It is mei sizzen net te dwaan* uitgevoerd tussen 2020 en 2022, liet zien dat *Spoar 8* inmiddels op 63% van de basisscholen met Fries op het rooster werd toegepast, met een opwaartse trend (Varkevisser e.a. 2023a). Het bleek dat scholen met overwegend niet-Friessprekende leerlingen deze methode nauwelijks benutten. Daarnaast werkte nog altijd een kwart van de scholen met Fries op het rooster met de inmiddels verouderde taalmethode *Studio F*.

Ten tijde van dataverzameling voor *It is mei sizzen net te dwaan* werden er verschillende bezwaren geuit tegen *Spoar 8*, waaronder de intensieve voorbereidingstijd en de technische en inhoudelijke complexiteit. Scholen gaven bovendien aan behoefte te hebben aan tastbaar lesmateriaal en aanvullende *SkoalTV*-materialen.

⁸ Inspirerend Meertalig Onderwijs (YMU) bestaat uit verschillende projecten (bijvoorbeeld de Erfgoedwike), materialen (bijvoorbeeld de Inktfluencer of Praat mar Toaniel) en werkwijzen (bijvoorbeeld de Meertalige Taalrûnte of de Fak Taal Formule) om Fries en meertaligheid een plek te geven op school. Het grootste deel van dit aanbod is gericht op het po, een deel is ook inzetbaar in de onderbouw van het vo.

In de onderbouw van het vo werd volgens hetzelfde onderzoek *Searje 36* gehanteerd op 71% van de onderzochte locaties. Hierbij zijn geen significante verschillen waargenomen tussen de verschillende onderwijsniveaus (vmbo, havo, vwo/gymnasium). Een deel van de scholen koos ervoor om niet met deze standaardmethode te werken, maar ontwikkelde eigen lesmateriaal. De exacte aard en inhoud van dit zelfgemaakte materiaal viel echter buiten de scope van het onderzoek (Varkevisser e.a. 2023b).

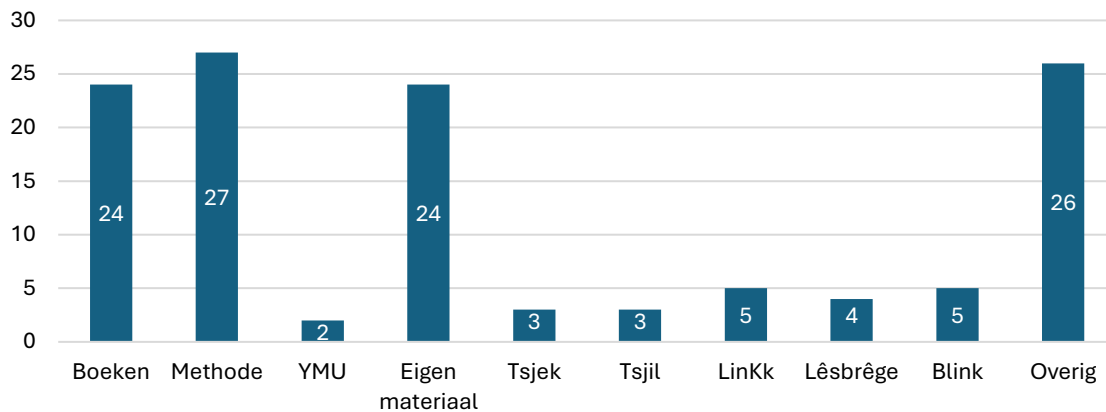
De geactualiseerde conceptkerndoelen zijn opgesteld met het oog op de ontwikkeling en passende uitdaging van iedere leerling. Daarbij is rekening gehouden met verschillen in startniveau op het gebied van het Fries en de diversiteit aan taalvariëteiten in Fryslân. Bronnen en materialen moeten deze doelen ondersteunen door flexibel inzetbaar te zijn voor uiteenlopende leerlingpopulaties en onderwijsbehoeften, en alle leerlingen op het juiste niveau uit te dagen. Daarnaast dienen ze bij te dragen aan een sterke interne samenhang binnen het leergebied, én de samenhang tussen verschillende leergebieden, door verbinding tussen domeinen en vakgebieden te bevorderen (Terpstra e.a., 2024).

Maar in welke mate voldoet het beschikbare aanbod van bronnen en materialen aan de eisen om recht te doen aan de conceptkerndoelen? Deze deelvraag ligt in het verlengde van de inhoud van paragraaf 3.1.

In de beproevingsfase is onderzocht in hoeverre de deelnemende leraren, werkend vanuit de conceptkerndoelen, uitdagingen, kansen en *best practices* herkennen in het gebruik van bestaande bronnen en materialen. De aanwezigheid van bronnen en materialen is veelal verbonden met factoren die zich buiten de klas af spelen. Hier wordt op ingegaan in paragraaf 3.4.

3.2.1 Beginsituatie

Tussen BK1 en BK2 hielden de leraren een logboek bij waarin ze opschreven welke bronnen en materialen ze naar eigen zeggen per les inzetten. Uit Figuur 4 blijkt dat in 21,9% van de gevallen gebruik werd gemaakt van de taalmethode: *Spoar 8* of *Searje 36*. In de categorie 'overig' (21,1%) vielen onder andere *Taal fan myn hert*, *11en30*, *Dêrom Frysk*, *Taalskets*, *Fryske útlisfilmkes*, en *Friese spelletjes*. In 19,5% van de gevallen bestonden de genoemde materialen uit (prenten)boeken en ook 19,5% uit eigen materiaal.



Figuur 4: Ingezette bronnen en materialen tussen BK1 en BK2 (n =11)

Tijdens BK2 is Figuur 4 voorgelegd aan de veldgroep. De leraren hebben verschillende redenen benoemd voor het ontwikkelen van eigen materiaal, die vaak verband houden met tekortkomingen in de bestaande taalmethoden.

Vier leraren hebben gewezen op technische problemen met de bestaande methoden; drie leraren hebben aangegeven dat de methode onvoldoende aansluit bij een niet-Friestalige leerlingpopulatie; twee leraren hebben hun behoefte aan fysiek materiaal benadrukt; één leraar heeft de noodzaak vermeld om methodematerialen aan te passen voor vakoverstijgende integratie; en één leraar heeft de behoefte geuit aan 'hapklare' lessen in de methode. Aan de andere kant heeft één leerkracht uit de onderbouw po zich zeer tevreden uitgesproken over de methode en de daarin aanwezige thema's.

3.2.2 Resultaten uit de fase van beproeven

Op basis van evaluatieformulieren, opdrachten in de bijeenkomsten en gesprekken is in kaart gebracht welke bronnen en materialen de leraren hebben gebruikt tijdens de beproevingsfase en hoe zij deze waarderen. Deze gegevens geven inzicht in de mate waarin bestaande leermiddelen aansluiten bij de geactualiseerde kerndoelen en waar aanvullingen wenselijk zijn.

Tabel 4 toont de ingezette bronnen per onderwijsbouw voor de lessen ontwikkeld tussen BK2 en BK6. Uit dit overzicht blijkt dat eigen materiaal de meest voorkomende bron vormt (34%), gevolgd door diverse 'overige bronnen' (21%).

Tabel 4: Aantal keer benoemde ingezette bronnen en materialen in ontworpen lessen tussen BK2 en BK6 (n = 11)

	Onderbouw po		Bovenbouw po		Onderbouw vo		Totaal	
	Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%
Eigen materiaal	47	52%	31	30%	14	18%	92	34%
Spoar 8/Searje 36	10	11%	6	6%	24	31%	40	15%
Boeken/versjes	16	18%	11	11%	1	1%	28	10%
11en30/Gek op Skiednis	3	3%	19	19%	3	4%	25	9%
LêsNo	-	-	-	-	15	19%	15	6%
Tsjil/Tsjek	6	7%	1	1%	1	1%	8	3%
YMU	-	-	5	5%	-	-	5	2%
LinKk	-	-	-	-	1	1%	1	0%
Overig	9	10%	29	28%	18	23%	56	21%
Totaal	91	100%	102	100%	77	100%	270	100%

Duidelijk wordt uit Tabel 4 dat het gebruik van bestaande leermiddelen aanzienlijk verschilt per onderwijsbouw, mede door de verschillen in beschikbaarheid en gebruik van bronnen en materialen. Om hier meer inzicht in te geven, worden de resultaten in de volgende deelparagrafen per bouw toegelicht.

3.2.3 Onderbouw primair onderwijs

3.2.3.1 Inzet van bronnen en materialen

Uit Tabel 4 blijkt dat in de onderbouw van het po voornamelijk eigen materiaal wordt gebruikt. Dit betreft met name fysieke objecten zoals foto's, menukaarten, handpoppen en vertelkasten, aangevuld door eigen geschreven verhalen, zelfgemaakte woordenlijsten en woordkaartjes. Vanuit het domein *Taalexpressie* werken leerkrachten vooral met (prenten)boeken en versjes. De taalmethode *Spoar 8* wordt vaker ingezet bij de domeinen *Taalbewustzijn* en *Cultuurbewustzijn*. *Spoar 8* wordt voornamelijk regelmatig gebruikt door leerkrachten van groep 3/4. Bij 'overig' worden onder andere *123Zing* (3), vertaalhulpen zoals *Frysker.nl* (2), YouTube-filmpjes/websites (2), *SkoalTV* (1) en materialen van *3M – Meer kansen Met Meertaligheid* (1) genoemd.

3.2.3.2 Evaluatie en behoefte

Leerkrachten waarderen vooral het gebruik van prentenboeken en fysieke objecten, die het taalgebruik van leerlingen stimuleren. *Spoar 8* werd door beide leerkrachten in groep 3/4 positief beoordeeld. Eén leerkracht gebruikt de methode intensief, ook voor evaluatie; de ander gebruikt het vooral als uitgangspunt voor verdere lesontwikkeling. De behoeftes wat betreft *Spoar 8* liggen bij één leerkracht meer bij verhalen of liedjes die aansluiten bij thema's rondom het domein *Cultuurbewustzijn*. De andere leerkracht heeft behoefte aan een handleiding voor de thema's en een kopieermap. Beide leerkrachten vinden kant-en-klare woordkaartjes bij verschillende thema's een goede toevoeging.

Leerkrachten in groep 1/2 gebruiken *Spoar 8* minder, vanwege technische obstakels of omdat zij het alleen als databank ervaren. De behoeftes liggen verder vooral in een actualisatie van bestaand materiaal (zoals voor groep 3/4 *SkoalTV*-programma's *Marten de mûs* en *WitWat*) en aan Fries lesmateriaal over specifieke thema's, zoals zomervakantie of insecten.

3.2.4 Bovenbouw primair onderwijs

3.2.4.1 Inzet van bronnen en materialen

Zoals in Tabel 4 valt af te lezen wordt er in de bovenbouw van het po vooral gebruik gemaakt van eigen materiaal, zoals werkbladen en presentaties rondom een thema. Boeken worden vooral ingezet binnen het domein *Taal leren & gebruiken*. Voor het domein *Taalbewustzijn* maken leerkrachten regelmatig gebruik van de website en filmpjes van *11en30*, met thema's als *Kneppelfreed* en de geschiedenis van de Friese taal, waarmee ook het domein *Cultuurbewustzijn* wordt aangesproken. Binnen het domein *Taalexpressie* worden naast boeken ook *YMU*-materialen zoals *Inktfluencer* en *Praat mar Toaniel* gebruikt.

De categorie 'overig' omvat vertaalhulpen zoals *Frysker.nl* (10), filmpjes van *SkoalTV*, *Klokhuis*, *YouTube* en websites met opdrachtvoorbeelden (10), materialen van *Dbieb* (4), *Blink* (3), materialen vanuit *Taaldorp* (1), en *Taal fan myn hert* (1).

3.2.4.2 Evaluatie en behoefte

De leerkrachten geven aan veel materiaal zelf te ontwikkelen of bestaand materiaal aan te passen. Eén leerkracht benadrukt dat bestaand lesmateriaal voor FTC vaak niet goed aansluit bij hun visie of doelgroep:

“Wy hawwe eins alles sels makke. Der is wol Frysk lesmateriaal, mar net altyd hielendal passend by ús fyzje yn de sin datst it yntegrearje kinst [...] en dat is natuerlik folle wurk en folle tiid en der binne in protte skoallen dy’t dat net sels dwaan soene” [D5].

Twee leerkrachten benoemen daarbij bovendien dat het veel tijd kost om de materialen aan te passen aan de doelgroep. Vooral bij een niet-Friestalige leerlingpopulatie blijkt het nodig om materiaal aan te passen aan de voorkennis van de leerlingen en om te variëren in werkvormen. Hierbij mist de leerkracht uitwisseling met collega’s en materiaal dat geschikt is voor leerlingen met minimale voorkennis van de Friese taal en cultuur. Deze leerkracht gebruikt *Spoar 8* niet en ziet dit hooguit als bron:

“Ik leau net dat dat yts is wat foar ús op dit momint geskikt is om mei te wurkjen, inkeld as bron, dus datsto dêr materialen weihelje kinst. Mar wy moatte net noch in metoade der boppe-op hawwe” [D7].

De andere twee leerkrachten gebruiken *Spoar 8* incidenteel als databank en waarderen dat Afûk nu materiaal van verschillende ontwikkelaars samenbrengt in *Spoar 8*. De drie leerkrachten gebruiken de materialen rond *11en30* en zijn positief over de filmpjes, vooral in combinatie met het boek *Gewoan gek op Skiednis*. Wel wordt een update van het materiaal gewenst, met name vanwege verouderde filmpjes en beperkte informatie op de website. Daarnaast is er behoefte aan Friese informatieve teksten en filmpjes die aansluiten bij thema’s van *Blink*.

Alle leerkrachten benadrukken het belang van samenwerking binnen de veldgroep tijdens het ontwerpproces. Dit heeft geleid tot de wens voor een centrale (online) omgeving voor materiaaluitwisseling, mede vanwege de gefragmenteerde vindbaarheid van bronnen. Op een placemat in BK4 hebben de bovenbouw po-leraren geschreven:

*“Het is meer dat je al vier tabbladen open hebt om één les te bedenken: en *Spoar 8* en Google en *11en30* en de vertaler” [D5, D6, D7].*

De behoefte aan een centrale omgeving voor materialen werd ook in BK6 door de bredere veldgroep benoemd⁹ (zie paragraaf 3.4).

3.2.5 Onderbouw voortgezet onderwijs

3.2.5.1 Inzet van bronnen en materialen

De vier docenten uit de onderbouw van het vo hebben deelgenomen aan het *LêsNo*-project, gericht op de domeinen *Taal leren & gebruiken*, *Taalexpressie* en *Cultuurbewustzijn*. Een deel van dit project is geïntegreerd in *Searje 36*. Naast dit aanbod gebruiken docenten eigen materialen zoals instructiebladen, slides en kleurplaten voor meertalige woordenschatontwikkeling. Eén docent heeft de dichter fan Fryslân uitgenodigd voor een gastles.

De categorie 'overig' bestaat uit filmpjes en websites (7), waaronder *Taalskets*, *Frysk op 'e dyk* en websites over minderheidstalen, vertaalhulpen zoals *Frysker.nl* (4), materialen van de dichter fan Fryslân (3), *Taal fan myn hert* (2), materialen van Leespraat (1) en materialen van LoCALL (1).

3.2.5.2 Evaluatie en behoefte

De evaluatie van *LêsNo* is overwegend positief. De vier docenten waarderen vooral de mate waarin niet-Friestalige leerlingen bij de inhoud betrokken kunnen worden. Dit is te danken aan de variatie in werkvormen en verwerkingsopdrachten die samenwerking stimuleren, evenals de ingesproken filmpjes van *Searje 36*, die leesondersteuning bieden.

Buiten het *LêsNo*-project om zijn drie docenten positief over *Searje 36*. Eén docent benoemt daarbij ook de geschiktheid van de rubrics in *Searje 36*. Volgens de docenten zijn de lessen van *Searje 36* goed toepasbaar en sluiten ze al aan bij de conceptkerndoelen. Twee docenten hebben verder aanvullend papieren materiaal ontwikkeld, zoals werkboekjes bij *LinKk* of thematische bundels waarbij *Searje 36* aangevuld wordt met ander materiaal, maar geven aan dat dit tijdrovend is en dat er behoefte is aan fysiek lesmateriaal.

⁹ De reeds bestaande centrale omgeving met materialen is beschikbaar gesteld via de website van Taalplan Frysk: <https://taalplan.frl/oanbod/>.

In de gesprekken tijdens BK5 hebben de docenten vo de behoefte geuit aan opdrachtenkaarten met activiteiten die aansluiten bij de conceptkerndoelen en die binnen één lesuur afgerond kunnen worden. Hierbij moet opgemerkt worden dat deze behoefte is ontstaan uit werkdruk en beperkte lesmomenten, en daardoor mogelijk wijst op een symptoom van randvoorwaardelijke belemmeringen (zie paragraaf 3.4).

Daarnaast is een tekort gesignaleerd aan materiaal voor vmbo-basis en voor leerlingen met beperkte voorkennis van de Friese taal. Tijdens BK4 hebben de docenten vo aangegeven dat verschillende functionaliteiten uit *Searje 36* zijn weggenomen, waaronder de mogelijkheid om zelf lessen samen te stellen en de zoekfunctie die differentiatie vergemakkelijkte.

3.2.6 Deelconclusie

Het onderzoek naar de beschikbaarheid en kwaliteit van bronnen en materialen voor het leergebied FTC toont een gemengd beeld. Hoewel er een breed aanbod bestaat, maken leraren in de praktijk veelvuldig gebruik van zelf ontwikkeld of aangepast materiaal. Deze observatie komt overeen met *It is mei sizzen net te dwaan* (Varkevisser e.a., 2023a, 2023b).

De evaluatie toont duidelijke verschillen tussen de onderwijsbouwen. In de onderbouw van het po wordt vooral gewerkt met fysieke materialen en prentenboeken. Leerkrachten zijn positief over deze middelen en, in beperkte mate, over de inzet van *Spoar 8* in groep 3/4.

In de bovenbouw po is het materiaalgebruik meer divers, maar geven leerkrachten aan dat bestaande middelen vaak aangepast moeten worden om vakoverstijgend inzetbaar te zijn.

In het vo zijn docenten over het algemeen tevreden met het huidige materiaal, mede dankzij het *LêsNo*-project en *Searje 36*, die al goed aansluiten bij de conceptkerndoelen.

Belangrijke knelpunten betreffen (technische) beperkingen van taalmethodes, onvoldoende aansluiting bij niet-Friestalige leerlingen en vmbo-leerlingen, en de tijdsdruk die gepaard gaat met het vinden, ontwikkelen, of aanpassen van materiaal.

Voor de verdere inwerkingstelling van de conceptkerndoelen is het van belang gehoor te geven aan de behoeftes die door de leraren zijn geformuleerd.

Er is vooral vraag naar:

- Materiaal geschikt voor niet-Friestalige- en vmbo-leerlingen;
- Geactualiseerd materiaal wat betreft *11en30*, en een uitbreiding aan informatieve filmpjes in het Fries voor alle onderwijsniveaus;
- Fysiek lesmateriaal, zoals woordkaartjes en kopieermappen (po) en werkboekjes (vo);
- Een bovenschoolse online omgeving voor materiaaluitwisseling tussen leraren die een betere vindbaarheid van het volledige aanbod faciliteert.

3.3 Kennis en vaardigheden van leraren

Leraren spelen een essentiële rol in het realiseren van succesvolle innovatie in het onderwijs (Fullan, 2016). Hun actieve rol in curriculumontwikkeling ontstaat uit een samenspel van structurele factoren (zie hoofdstuk 3.4) en individuele capaciteiten zoals kennis, vaardigheden en overtuigingen (Biesta e.a., 2015; Priestley e.a., 2012). Het curriculum is geen statisch gegeven van bovenaf dat uniform in de praktijk wordt toegepast, maar een proces van gezamenlijke betekenisgeving en eigenaarschap (Ball e.a., 2012; Spillane e.a., 2002).

Verschillende onderzoeken wijzen op bepaalde leraarscompetenties die een stimulerende rol spelen bij onderwijsvernieuwing, waaronder vaardigheden om samen te werken, een onderzoekende houding, intrinsieke motivatie, ondernemerschap en het effectief benutten van kennis en expertise (Schreurs e.a., 2014; Van den Berg & Scheeren, 2021; Van Der Heijden e.a., 2015).

Binnen het leergebied FTC zijn daarnaast vakspecifieke didactische principes van belang. Hoewel het nieuwe curriculum bewust afziet van didactische voorschriften en daarmee ruimte laat voor professionele autonomie (Terpstra e.a., 2024), blijft differentiatie in de praktijk een voorwaarde voor succesvol taalonderwijs.

De diversiteit in taalvaardigheid, achtergronden en motivatie onder leerlingen stelt leraren voor uitdagingen. Daarom is in dit onderzoek gekeken naar hoe leraren differentiatie vormgeven en welke strategieën zij inzetten, om zo te achterhalen welke kennis en vaardigheden leraren nodig hebben om de conceptkerndoelen te gebruiken in hun eigen praktijk.

Differentiatie betekent dat leraren proactief het curriculum, lesmethoden en leeractiviteiten aanpassen aan diverse leerbehoeften, om zo de leerkansen van alle leerlingen te maximaliseren (Tomlinson e.a., 2003). Dit vraagt afstemming op de zone van naaste ontwikkeling van leerlingen: het gebied tussen wat een leerling zelfstandig kan en wat mogelijk wordt met begeleiding (Vygotsky, 1978), zodat zij hun algemene taalvaardigheid kunnen inzetten bij het leren over de Friese taal en cultuur (Cummins, 2000).

In de Friese context deed Sjoerdsma (2023) eerder onderzoek naar differentiatie in het vak FTC in het vo. Zij concludeerde dat er binnen het leergebied weinig

differentiatie waargenomen kon worden. Belemmeringen bleken samen te hangen met de grote variatie in taalniveaus tussen leerlingen, de onduidelijke positionering van het vak als zowel moderne vreemde taal- als eerstetaalsvak, en het beperkte aanbod gericht op het actief leren spreken van Fries in de les.

Een andere bepalende factor voor effectieve vernieuwing in relatie tot de kennis en vaardigheden van de leraar is ook *self-efficacy*: het vertrouwen in de eigen kennis en kunde om doelen te bereiken (Van den Berg & Scheeren, 2021). Eerder onderzoek naar FTC in het po, *It is mei sizzen net te dwaan* (Varkevisser e.a., 2023a, 2023b; Varkevisser & Walsweer, 2018) maakt duidelijk dat bevoegdheid alleen niet volstaat; veel bevoegde leraren voelen zich onvoldoende bekwaam om FTC te onderwijzen. Curriculumvernieuwing vraagt dus ook om (eigen vertrouwen in) de professionele ontwikkeling van leraren.

Tot slot is het van belang dat ondersteunende materialen en bronnen aansluiten bij de capaciteiten van leraren, zie daarvoor ook paragraaf 3.2. Deze deelparagraaf richt zich op de voorwaarden voor curriculumrealisatie op het niveau van de leraar; paragraaf 3.4 behandelt vervolgens de randvoorwaarden binnen de schoolorganisatie.

3.3.1 Resultaten uit de fase van beproeven

Op basis van evaluatieformulieren, interviews en veldgroepbijeenkomsten zijn diverse thema's geïdentificeerd die inzicht geven in de competenties die leraren essentieel achten voor het werken met conceptkerndoelen.

3.3.1.1 Affiniteit en intrinsieke motivatie

Zes po-leerkrachten benadrukken dat affiniteit met lesontwerp en materiaalontwikkeling cruciaal is voor het realiseren van de conceptkerndoelen. Deze leraren koppelen hun vermogen om zonder moeite een succesvolle lessenreeks uit te voeren aan hun eigen creativiteit, vindingrijkheid en interesse. Een leerkracht uit de bovenbouw po beschrijft dit als:

“Ik haw der ek aardichheid oan, oars dan krije je it tink ik ek net foar elkoar om it te dwaan en te meitsjen. It is ek tink ik in stikje mindset, it kostet my net hiel folle muoite, omdat ik it hiel erch leuk fyn en dat is natuerlik in grut ferskil” [D5]

Een leerkracht uit de onderbouw po geeft aan:

“Ik hâld sels fan ferhalen meitsjen en assosjearjen dus as ik in punêze sjoch... No wat belibbet dy punêze? Ik gean gewoan sitten en ik begjin mei in ferhaal dus dat fyn ik leuk, dat stiet hiel ticht by my. Dit soart dingen: gedichten meitsje, ferhalen skriuwe, dat is foar my net hiel muoilik, mar ik kin my foarstelle dat der kollega's binne dy't tinke fan phoe, ja ik moat ek wat oan poëzy dwaan, nou 'vooruit dan maar'” [D3].

Twee van deze zes leerkrachten ervaren juist een gebrek aan inspiratie bij het domein *Taalexpressie*: een ervaring die tijdens BK5 breder werd herkend. Dit heeft geleid tot een extra iteratie voor dit domein (zie paragraaf 3.1.5).

Naast motivatie en creativiteit spelen verschillende randvoorwaardelijke zaken een rol in het ontwerpen van lessen, zoals de beschikbare tijd en de rolverdeling in het team. Deze worden verder onderzocht in paragraaf 3.4.

3.3.1.2 Eigen (taal)vaardigheid

Zes leraren geven expliciet aan dat een goede beheersing van het Fries niet alleen nodig is om de taal functioneel te gebruiken, maar ook cruciaal is voor hun didactische handelen. Zoals een leerkracht stelt:

“Nou ik tink it stikje datst sels ek wol gewoan echt Frysktalich bist. Ik wurkje hjir sa frij. Wêr't dy bern fan leare is datst it sels praatst en self dochst... Ik tink dat asto net Frysktalich bist dat it dan echt wol in keunst wurdt om dan it dochs sa goed oer te bringen as oft je echt Frysktalich binne” [D4].

Vier van deze leraren benoemen daarnaast dat het *Foech Frysk*, of het behalen van de lerarenopleiding Friese taal en cultuur in relatie tot de eigen taalvaardigheid en competentie een vereiste is. Ook in BK10 werd dit door drie van de acht groepen deelnemers nogmaals benadrukt als randvoorwaarde. Dit kan volgens de deelnemers bevorderd worden door het verplicht stellen van het behalen van het *Foech Frysk* op de pabo¹⁰, of door een minimaal percentage leraren met de nodige competenties in het team te hanteren.

Daarnaast is binnen het domein *Cultuurbewustzijn* de inhoudelijke kennis van Friese geschiedenis, geografie en cultuur als essentieel benoemd. Vier leraren gaven aan dat een gebrek aan deze kennis leidt tot verhoogde voorbereidingstijd en onzekerheid bij het behandelen van lesstof. Dit geldt zowel voor po als voor vo. Een placematnotitie in BK4 verwoordde dit als volgt:

“Als je de kennis niet hebt, kun je veel opzoeken. Maar dat kost veel tijd, en doe je dat dan ook?” [D5, D6, D7].

3.3.1.3 Omgaan met niveauverschillen

Het omgaan met taalniveauverschillen vormt een structurele uitdaging binnen rijk taalonderwijs. Zeven leraren noemen dit ook specifiek als een uitdaging in relatie tot hun onderwijs. De spanning tussen het stimuleren van actieve taalproductie en het bieden van passende ondersteuning wordt als volgt verwoord door een vo-docent:

"It bliuwt soms dreech om rekken te hâlden mei de ferskate nivo's. Guon Frysktalige learlingen lêze no sels de tekst, mar as ik dan oan de gong bin mei de oare groep en wy dogge it mei-inoar, slút de Frysktalige learling dêr dochs ek faak by oan, omdat dy learling dat dan nofliker fynt" [D11].

¹⁰ Op dit moment is een taalvaardigheid Frysk op ERK-niveau B1 voldoende om het pabo-diploma te behalen. Studenten hebben de mogelijkheid om het *Foech Frysk* te behalen: het officiële diploma op B2-niveau om Friese les te kunnen geven in het po (Heger ûnderwiis – Taalplan Frysk 2030, z.d.).

In de bovenbouw po ervaren leraren vooral de niveauverschillen bij spreekvaardigheid als uitdagend. In overwegend Friestalige klassen betreft dit het argumenteren, de intonatie en het voordragen, terwijl in overwegend niet-Friestalige klassen de motivatie om Fries te spreken centraal staat. Bij begrijpend lezen spelen vooral verschillen in voorkennis een rol, wat de toegankelijkheid van rijke teksten beperkt.

a. Gehanteerde differentiatiestrategieën

Leraren passen volgens hun beschrijvingen in de evaluatieformulieren en tijdens de interviews, uiteenlopende strategieën toe, variërend van spontane aanpassingen tot structurele keuzes:

- Spontane differentiatie (negen leraren): Activiteiten en verwachtingen worden afgestemd op het ingeschatte taalniveau, wat leidt tot variatie in deelname en eindproducten.
- Taalkeuzevrijheid (acht leraren): Leerlingen mogen opdrachten in het Fries of Nederlands uitvoeren.
- Actieve taalstimulering (acht leraren): Ongeacht niveau worden leerlingen aangemoedigd Fries te gebruiken.
- Heterogene groepsvorming (zeven leraren): Vooral in groep 1 en 2 wordt gewerkt met 'praatmaatjes', wat door de leraren positief wordt ervaren.
- Taalsteun (vijf leraren): Ingezet via voorleesmateriaal, filmpjes, vertaaltools en woordenlijsten.

Een veelgenoemde succesfactor voor lessen of lessenreeksen is dat alle leerlingen mee kunnen doen aan de lesinhoud en hier een succeservaring uithalen. Zeven leraren, met name uit de bovenbouw po, benadrukken dit aspect.

b. Reflectie en verdieping in de veldgroep

Tijdens BK5 werden differentiatie-ideeën om de geactualiseerde kerndoelen te realiseren na een brainstormsessie in duo's geordend:

- Aangepaste verwachtingen (zes ideeën): Het hanteren van verschillende verwachtingen voor diverse leerlingtypen;

- Uitdagingsverhoging (vier ideeën): Uitdagendere opdrachten selecteren of ontwikkelen voor Friestalige en vwo-leerlingen;
- Heterogene interactie (drie ideeën): Stimuleren van samenwerking tussen leerlingen met verschillende taalniveaus;
- Vraagdifferentiatie (drie ideeën): Het stellen van verdiepende of complexere vragen waar nodig;
- Taalblootstelling (drie ideeën): Verhoogde onderdompeling via bijvoorbeeld Friese dagen;
- Leerlingautonomie (twee ideeën): Leerlingen zelf leerdoelen laten bepalen;
- Variatie aanbrengen in taalsteun (één idee);
- Bevorderen van eigen taalgebruik in groep 1 (één idee).

De verzamelde ideeën tonen een breed palet aan differentiatiepraktijken, variërend van aanpassing van instructie tot verrijking van de leeromgeving. Opvallend is dat veel voorstellen impliciet een responsieve didactiek tonen: leraren stemmen hun handelen af op observaties en inschattingen van hun leerlingen. Tegelijkertijd valt op dat structurele differentiatie (bijvoorbeeld via leerlijnen of formatieve evaluatie) minder naar voren komt. Dit suggereert dat er behoefte is aan verdere professionalisering in het ontwerpen van rijke leeractiviteiten die zowel toegankelijk als verdiepend zijn voor de leerling.

3.3.1.4 Overige competenties

Vier leraren geven in de evaluatieformulieren en interviews aan onzekerheid te ervaren over hun gekozen invulling van de conceptkerndoelen. Deze onzekerheid heeft betrekking op zowel inhoudelijke keuzes als de mate van aansluiting bij de beoogde conceptkerndoelen:

- In de onderbouw po twijfelt een leerkracht aan de geschiktheid van het gebruikte materiaal tijdens het eerste beproeven van het domein *Taalexpressie*.
- Een bovenbouw po-leerkracht geeft aan onvoldoende richting te ervaren bij het selecteren van thema's binnen de domeinen *Cultuurbewustzijn* en *Taalbewustzijn*, mede door het ontbreken van afstemming met collega's.

- Een bovenbouw po-leerkracht worstelt met het balanceren tussen de inhoudelijke eisen van het domein *Taalexpressie* en het schoolbrede thema, wat de keuzevrijheid in lesactiviteiten beperkt.
- In het vo vraagt een docent zich af of de gekozen opdracht bij doelzin 4B daadwerkelijk leidt tot de gewenste leerervaring bij leerlingen.

Deze voorbeelden illustreren dat de ruimte die het nieuwe curriculum biedt voor professionele interpretatie, in de praktijk ook kan leiden tot handelingsverlegenheid. De behoefte aan collegiale afstemming en voorbeeldpraktijken wordt door meerdere leraren benoemd als voorwaarde voor succesvolle implementatie (zie paragraaf 3.4).

Werkervaring blijkt tot zekere hoogte een factor in hoe leraren omgaan met deze onzekerheid. Twee ervaren leraren, die vanaf het begin betrokken waren bij de curriculumherziening, geven aan weinig moeite te hebben met de realisatie van de conceptkerndoelen. Daartegenover staat een leraar met minder dan twee jaar werkervaring, die aangeeft nog volop zoekende te zijn in het interpreteren en toepassen van de conceptkerndoelen. Deze observatie onderstreept het belang van begeleiding en kennisdeling, met name voor startende leraren, om te voorkomen dat de ruimte in interpretatie van de conceptkerndoelen leidt tot onzekerheid.

3.3.2 Deelconclusie

In deze paragraaf is onderzocht welke kennis en vaardigheden leraren nodig hebben om de conceptkerndoelen te gebruiken in hun eigen praktijk: Affiniteit en intrinsieke motivatie lijken een belangrijke voorwaarde te vormen voor het vormgeven van lessen binnen dit leergebied. Leraren die creativiteit en vindingrijkheid weten te combineren met vakinhoudelijke affiniteit, rapporteren minder drempels bij de het ontwerpen en uitvoeren van de lessen.

Beheersing van het Fries wordt door meerdere leraren benoemd als essentieel voor onderwijs FTC. Het ontbreken van taalvaardigheid en kennis over de Friese cultuur, geografie en geschiedenis vergroot de voorbereidingstijd en verhoogt de drempel om bepaalde domeinen in de lessen te integreren. Leraren pleitten daarom voor structurele borging van het *Foech Frysk* en een minimum aan vakbekwame collega's binnen het team.

De grote variatie in taalvaardigheid en motivatie onder leerlingen maakt differentiatie belangrijk. Leraren zetten uiteenlopende strategieën in, van spontane aanpassingen tot bewuste keuzes in taalgebruik, groepsvorming en taalsteun. Tijdens de veldgroepbijeenkomsten zijn deze praktijken verder verdiept. De dominantie van ideeën over differentiatie richting een responsieve aanpak wijst op een behoefte aan verdere professionalisering in het ontwerpen van rijke, gedifferentieerde leeractiviteiten.

Meerdere leraren geven bovendien aan onzeker te zijn over hun gekozen invulling van de conceptkerndoelen. Deze onzekerheid betreft zowel inhoudelijke keuzes als de aansluiting bij de bedoelingen van de conceptkerndoelen. Werkervaring speelt hierbij een bevorderende rol en benadrukt het belang van begeleiding, collegiale afstemming en het delen van praktijkvoorbeelden om eigenaarschap te versterken.

De ruimte die het nieuwe curriculum biedt voor professionele interpretatie wordt gewaardeerd, maar vraagt om gerichte ondersteuning. Affiniteit, taalvaardigheid en differentiatievaardigheden vormen de bouwstenen voor het ontwerpen en uitvoeren van het curriculum, maar zijn niet in iedere klas vanzelfsprekend aanwezig. De realisatie van de conceptkerndoelen vraagt daarom om structurele investeringen in professionele ontwikkeling van de leraar en het team (zie ook paragraaf 3.4).

3.4 Relevante randvoorwaarden

Het realiseren van een curriculum dat recht doet aan de conceptkerndoelen is een gedeelde verantwoordelijkheid en overstijgt daarmee de rol van de individuele leraar. Omdat curriculumontwikkeling plaatsvindt op meerdere niveaus: beleidsmatig, organisatorisch en didactisch, vereist het samenspel tussen beleidsmakers, schoolleiders, leraren, materiaalontwikkelaars en onderwijsbegeleiders.

Uit Europees onderzoek blijkt dat de vertaling van onderwijsdoelen naar de praktijk afhankelijk is van diverse randvoorwaarden (Miedema & Stam, 2008; Sarkio e.a., 2024; Van den Berg & Scheeren, 2021). Aangetoonde structurele belemmeringen zijn onder andere:

- Financiële beperkingen;
- Lerarentekorten;
- Grote klassen;
- Beperkte vakinhoudelijke samenhang;
- Knelpunten in de digitale en fysieke leeromgeving;
- Het ontbreken van een gedeelde en gedragen visie.

Daarnaast spelen ook culturele en procesmatige factoren een rol (Miedema & Stam, 2008; Sarkio e.a., 2024; Van den Berg & Scheeren, 2021), zoals:

- Een tekortschietende ondersteunende schoolcultuur;
- Onvoldoende samenwerking en teamleren;
- Het ontbreken van doorlopende begeleiding;
- Ongelijke rolverdelingen binnen teams;
- Negatieve houdingen ten opzichte van verandering;
- Gebrek aan eigenaarschap;
- Onvoldoende tijd en ruimte voor reflectie en experiment; en
- Beperkte motivatie van leerlingen.

In de beproevingsfase is onderzocht welke van deze randvoorwaarden specifiek relevant zijn binnen de context van de vernieuwing van het leergebied FTC, om zo gerichte aanbevelingen voor de implementatiefase te kunnen formuleren.

3.4.1 Resultaten uit de fase van beproeven

De analyse in deze paragraaf is gebaseerd op data uit BK9 en BK10, waarin leraren samen met schoolleiders en taalcoördinatoren de uitdagingen in het realiseren van de conceptkerndoelen op hun eigen school en in de bredere praktijk bespraken (zie paragraaf 2.1). Deze data zijn aangevuld met gegevens uit de evaluatieformulieren en interviews uit de gehele beproevingsfase.

3.4.1.1 Organisatorische randvoorwaarden

a. Werkdruk als centrale uitdaging

Tijdgebrek en werkdruk staan centraal in de gesprekken over realisatie-uitdagingen. Negen leraren benoemen dit expliciet in hun evaluatieformulieren en/of interviews en ook tijdens de bijeenkomsten is dit thema herhaaldelijk naar voren gekomen. Leraren rapporteren verschillende uitingen van tijdgebrek:

- Onvoldoende voorbereidingstijd voor FTC-lessen;
- Extra werkdruk bij het aanpassen van materialen aan specifieke doelgroepen; en
- Oppervlakkige behandeling van de conceptkerndoelen door tijdsdruk.

Deze problemen hangen samen met beperkte organisatorische ruimte voor FTC binnen het curriculum. De hierna beschreven factoren versterken of verlichten deze werkdruk.

b. Beschikbaarheid en vindbaarheid van passende bronnen en materialen

De kwaliteit van de leeromgeving vormt een fundamentele organisatorische voorwaarde voor effectief FTC-onderwijs. Dit is met name relevant voor leerlingen uit gezinnen met beperkte talige stimulans thuis. Een po-leerkracht benadrukte de rol van de school als primaire taalomgeving:

"Dizze bern hawwe wol in lytse wrâld, wy binne it sintrum fan de wyk. Dat freget ek wat fan ús, want wy moatte sa folle mooglik bringe wat taal betref, wat it lêzen fan boeken betref, nim it mar op, want it giet allegear net fansels: der moat wol wat foar gebeure" [D7].

Deze verantwoordelijkheid vertaalt zich direct naar een aantal uitdagingen op curriculair niveau. In het po wordt het gebrek aan tijd voor curriculumontwikkeling nadrukkelijk benoemd.

Leerkrachten geven aan dat zij vaak bestaand lesmateriaal moeten aanpassen aan de eigen context, waarbij het zoeken naar geschikt materiaal en het bewerken ervan een belangrijke oorzaak vormt van de ervaren werkdruk. Dit speelt vooral in klassen met leerlingen met zeer beperkte voorkennis van de Friese taal en cultuur, waarvoor bestaand materiaal vaak niet toereikend is.

Het gebrek aan expertise en ondersteuning in het team vergroot deze druk op leraren. Deze uitdagingen staan in relatie tot zowel de beschikbaarheid als evaluatie van bronnen en materialen (paragraaf 3.2) en de competenties van de leraar (paragraaf 3.3).

Tijdens BK10, evenals eerder door twee leraren uit de bovenbouw van het po benoemd, hebben meerdere groepen deelnemers aangegeven behoefte te hebben aan een bovenschoolse deelomgeving. Hierin kunnen materialen gevonden en uitgewisseld worden, mits goed gecoördineerd. Een bovenbouw po-leerkracht heeft in BK10 benoemd:

“Het is nu heel jammer dat als ik [...] iets maak, iemand op een andere school binnen de stichting dit ook maakt terwijl ik dit makkelijk kan delen. Op deze manier bespaar je tijd. Er is ook al een soort platform. Op bestuursniveau moet het onder de aandacht komen want er zijn nu maar drie collega’s die hier iets in delen” [D6].

Een gedeeld platform kan tijd besparen en duplicatie voorkomen. Dezelfde leerkracht omschrijft het als:

“Een soort Fryske Google waar je makkelijk binnen de stichting materialen kunt delen. Dat wat er is sluit niet altijd aan bij het thema of het aanbod en dat zou je overkoepelend kunnen verzamelen” [D6].

c. Rol van schoolleiderschap

De manier waarop scholen met werkdruk omgaan, verschilt sterk per organisatie. Een coördinator in het po heeft tijdens BK10 het cruciale belang van leiderschapsondersteuning benadrukt:

“It sit yn alle lagen. Ast in goede direkteur hast dy't elk stikje fan dy skoalle belangryk makket by in persoan, dan wurdt ien fasilitearre, dy krijt tiid, dy mei it belangryk meitsje en dy fielt him steund. Ja, liederskip sit dêr yn” [collega van D4].

Vier po-leerkrachten uit één organisatie ervaren nadrukkelijk concrete ondersteuning van hun directie, die zich uit in:

- Borgingsdocumenten voor het Fries (inclusief integratie in andere vakken);
- Een heldere, gedragen visie op drietalig onderwijs;
- Voldoende financiële middelen voor materialen; en
- Tijdstoewijzing voor lesvoorbereiding door vrijroosting van leraren.

Leerkrachten van andere po-scholen melden geen vergelijkbare ondersteuning. Twee leraren noemen vrijroosting voor lesontwikkeling wel als wenselijke maatregel om hun werkdruk te verminderen, maar hebben deze faciliteit niet tot hun beschikking.¹¹

d. Roosting

In het vo zijn knelpunten omtrent roosting het meest zichtbaar: FTC krijgt vaak slechts één lesuur per week, wat verdieping van het leergebied belemmert. Een lesuur verschilt daarnaast van school tot school, variërend van 45 tot 75 minuten. De docenten geven aan dat hierdoor keuzes moeten worden gemaakt die ten koste gaan van inhoudelijke kwaliteit. Een docent illustreert de gevolgen:

"Mar echt mei de bern de djipte yngean, ja, dêr is mei in oerke yn de wike dan weinich romte foar" [D8].

Door frequente uitval, onder andere door feestdagen en andere schoolverplichtingen, zijn de contactmomenten op die laatste school nog verder gereduceerd. Een andere vo-docent beschrijft dit probleem ook:

"It probleem mei Frysk is faak, no haw ik foar ûnderbou mar ien oere yn de wike. Der is sa folle wat dan omgiet, wat sil ik no dan dwaan? LêsNo doch ik mei [in pear klassen] net mear. Dat is skande, mar ik kom der gewoan net trochhinne" [D11].

Op drie van de vier vo-scholen lijkt het leergebied FTC de komende tijd een meer prominente plaats op het rooster in te gaan nemen, onder andere door de toenemende aandacht voor de ontwikkeling van doorlopende leerlijnen. Eén docent geeft echter aan dat het uitbreiden van de leerlijn een complexe situatie creëert vanwege de daaruit voortkomende extra werkdruk. Volgens deze docent kan de uitbreiding van de leerlijn leiden tot aanvullende taken en verantwoordelijkheden voor een groot aantal klassen,

¹¹ Binnen de subsidieregeling *Frysk foar no en letter* konden scholen hiervoor een aanvraag indienen. De beschikbare categorieën waren: scholing en opleiding, aanschaf van materialen, cultuureducatie en het vrijroosten van leerkrachten en docenten (*Frysk foar no en letter 2021-2025 | Fryslan, z.d.*).

terwyl er niet altijd voldoende ondersteuning of facilitering beschikbaar is om deze extra werkbelasting op te vangen.

Tijdens BK8 zijn de conceptkerndoelen voor het vo aangepast om beter aan te sluiten bij de beschikbare onderwijstijd. Een aantal complexe onderwerpen zijn verschoven naar 3 havo/vwo om de verhouding tussen leerstof en beschikbare onderwijstijd te verbeteren. Na afloop van de beproevingsfase hebben de vo-docenten schriftelijk ingestemd met deze wijzigingen.

3.4.1.2 Teamdynamiek en draagvlak

In BK10 werd duidelijk dat het urgentiegevoel rond FTC sterk varieert tussen teams. Uit de gesprekken komen twee bepalende factoren naar voren: het belang van aanjagerschap en gezamenlijke verantwoordelijkheid.

a. Aanjagerschap: kracht én kwetsbaarheid

Op veel scholen speelt een bevlogen ‘aanjager’ een sleutelrol in het op de kaart zetten van FTC. Zoals een leerkracht po zegt: *"Op in skoalle hast dochs ien nedich mei passy dy't [FTC] der altyd efkes ynbringt"* [D4].

Echter, het idee van aanjagerschap vereist voorzichtigheid in contexten waar een gezamenlijke verantwoordelijkheid ontbreekt. Een leerkracht po beschrijft de uitdaging:

"Ik ben 'startende' met betrekking tot het inzetten en gebruiken van materialen, bronnen en hulpmiddelen. Ik ben op onze school de 'voorloper' en voel me hier nog alleen in" [D7].

Wanneer de inzet van FTC afhankelijk is van één persoon, wordt het leergebied kwetsbaar. Zonder gedeelde verantwoordelijkheid kan de continuïteit van het leergebied in gevaar komen, zoals een andere leerkracht po waarschuwt:

"Stel dy foar: wy falle hjir fuort mei wat foar reden dan ek, dan moat [FTC] der wol stean. It mei dus net ôfhinklik wêze" [D4].

Die kwetsbaarheid heeft effect op de rijke leeromgeving en de doorgaande leerlijn. Een taalcoördinator heeft tijdens BK9 de uitdaging van de gezamenlijke betrokkenheid bij FTC geformuleerd:

"Dy [rike lear-Jomjouwing is der wol, mar dy moat net hingje oan minsken, dy moat echt libje yn sa'n skoalle [...] Je wolle in omjouwing kreëarje wêryn't it de normaalste saak

fan de wrâld is dat it [Frysk] der gewoan troch de dei hinne is [...] Je wolle minder dy grins hawwe, je wolle dy bern fiele litte dat it der altyd wêze mei” [collega van D4].

Dit onderstreept het belang van de aanwezigheid van de Friese taal en cultuur door de organisatie heen. Als bevorderende factor van de realisatie van een curriculum rondom de conceptkerndoelen moet aanjagerschap daarom gekoppeld zijn aan samenwerking in de verschillende lagen van het curriculum, zoals hierna wordt omschreven.

b. Samenwerking en urgentie rond FTC

Op enkele scholen wordt FTC niet slechts individueel opgepakt, maar breed gedragen in teamverband. Een leerkracht po beschrijft hoe gezamenlijke planning, vaste formats en teamvergaderingen bijdragen aan structuur en gedeelde verantwoordelijkheid:

“De ideeën komme faak yn teamferbân [...] wy hawwe spesjale fergaderingen pland, echt hjirfoar, datsto mei dyn eigen bou sitst [...] en we hawwe in format boud wêryn’tst dus dyn komplete tema taredst en in kompleet oersjoch makkest fan welke doelen keppelje ik dêroan. [...] it helpt hiel bot om it mei elkoar te dwaan en dat je oanjagers hawwe binnen it team dy’t sizze: Ik pak dit stikje wol op” [D5].

Deze beschrijving laat zien hoe een samenwerkingsstructuur en duidelijke rolverdeling binnen het team de werkdruk verlicht en de samenhang van het curriculum bevordert.

Tegenover deze positieve voorbeelden staan scholen waar samenwerking ontbreekt. Zes leraren benadrukken dat het ontwikkelproces tijdens de beproevingsfase van groot belang geweest voor het in werking kunnen stellen van de conceptkerndoelen. Een bovenbouw po-leerkracht illustreert deze afhankelijkheid:

“Wy komme no ien kear yn de seis wiken by elkoar dus dêrtroch hast it der mei elkoar oer. Mar as it sametien klear is, dan falt dat natuerlik ek wei, en dan moastst alles sels wer dwaan” [D6].

Wanneer de gezamenlijke ontwikkelfase van de fase van beproeven voorbij is, valt de structurele uitwisseling met collega’s weg en komt de verantwoordelijkheid weer bij het individu te liggen, wat de duurzaamheid van FTC binnen de onderwijspraktijk mogelijk belemmert.

De invoering van FTC verloopt moeizaam wanneer teams terughoudend zijn. Twee leraren benadrukken dat een voorzichtige en contextgevoelige aanpak noodzakelijk is om weerstand in het team te voorkomen of te verminderen. Een onderbouw po-leerkracht beschrijft hoe werkdruk de bereidheid tot verandering kan ondermijnen:

“Elk sit hjir mei drokte en wurkdruk en, ja, ast der yts trochdrukke wolst, dat wurket dan averechts, dus dan moastst it mar efkes de tiid jaan om it groeie te litten tink ik [...] ik bin dan faak wol dejinge dy't hjir it measte dan mei Frysk docht [...] Dan fielt it soms wol in bytsje fan o-oh, dêr kom ik wer oan” [D3].

Daarnaast speelt de onderliggende visie binnen het team een belangrijke rol in de bereidheid tot verandering. Dezelfde leerkracht maakt een onderscheid tussen verplichting en intrinsieke motivatie:

“It is ek it ferskil tusken: wy dogge it omdat it no ien kear moat, of wy dogge it ek omdat wy it graach wolle en der achter stean” [D3].

Een schoolleider uit het po bevestigt in BK9 dat het gevoel van urgentie niet altijd voortkomt uit bewuste weerstand, maar eerder uit de manier waarop prioriteiten worden gesteld:

“Ik haw it te drok', ja, drok bist altyd, welke keuzes makkest earst?” [collega van D2].

Een coördinator in BK10 benoemde aanvullend de samenhang tussen urgentie en planning:

“It moat ek letterlik fuortset wurde yn 'e planning. Oars krijst dat oft wy it te drok hawwe, dan wurdt it gau oan 'e kant skood” [collega van D4].

In het vo blijkt het creëren van urgentie voor FTC mede lastig doordat vaksecties vaak uit één docent bestaan. Hierdoor ontbreekt natuurlijke samenwerking tussen vakken, en ligt het initiatief voor verbinding meestal bij de sectie Fries. Een teamleider in het vo benadrukt dat leiderschap hierin doorslaggevend kan zijn, vooral bij structurele veranderingen zoals fusies:

“Dan krijst diskusjes, as der dan twa oeren Frysk op it roaster moat dan sil dat ten koste gean fan wat oars en by dy diskusje hast in skoallieder nedich dy't seit ja, sa gean wy it wol dwaan! Dan moat sa'n team wol oertsjûge wurde” [collega van D10].

Leraren zien ook kansen voor verbinding. Eén vo-docent pleit voor teammiddagen waarin vaksecties met raakvlakken samenwerken aan geïntegreerde leerinhoud. Dit

bevordert eigenaarschap en benut de aanwezige expertise. Tegelijkertijd is er behoefte aan structurele ondersteuning vanuit de directie. Een andere vo-docent benoemt de noodzaak van tijd en ruimte om samen met collega's of experts lesmateriaal te herzien in het licht van de nieuwe kerndoelen.

c. Vakoverstijgende verbindingen

Tijdens BK6 heeft een gemengde subgroep de mogelijkheden onderzocht voor het verbinden van de conceptkerndoelen met elkaar en met andere leergebieden. In het po blijkt integratie van FTC binnen thematisch onderwijs relatief vanzelfsprekend. In het vo daarentegen is vakoverstijgende samenwerking complexer, mede door de eerder gesignaleerde geïsoleerde vakstructuren.

De veldgroep identificeert twee voorwaarden voor succesvolle verbindingen:

1. Professionalisering van leraren: dit omvat deelname aan de cursus *Klasse Frysk*, structurele integratie van FTC in het bredere pabo-curriculum en uitbreiding van FTC-componenten in de lerarenopleidingen.
2. Kennisdeling: ontwikkeling van een database met good practices, inclusief video-materiaal en concrete lesvoorbeelden, ter ondersteuning van docenten bij het realiseren van betekenisvolle verbindingen.

3.4.2 Deelconclusie

Deze paragraaf heeft de randvoorwaarden die van invloed zijn op de realisatie van de conceptkerndoelen voor het leergebied FTC uiteengezet. De realisatie blijkt niet alleen afhankelijk van organisatorische, structurele keuzes, maar ook van processen op teamniveau. Belangrijke bevindingen uit de beproevingsfase zijn:

- Tijd en werkdruk komen naar voren als een standvastige uitdagingen voor de realisatie van de conceptkerndoelen, maar de analyse toont dat tijdgebrek vaak symptoom is van onderliggende prioriteringskeuzes en het ontbreken van passend materiaal. Er is behoefte aan een gedeeld platform voor materiaaluitwisseling.
- Er is behoefte aan ondersteuning vanuit schoolleiderschap, zoals borgingsdocumenten, een gedragen visie, het bevorderen van samenwerking voor FTC, en vrijroosting voor lesvoorbereiding, en goede roosting in het vo.

Leiderschap en ondersteuning blijkt belangrijk voor het creëren van urgentie en het faciliteren van veranderingen.

- Teamdynamiek speelt een cruciale rol: het concept 'aanjagerschap' blijkt waardevol voor het vormgeven van het leergebied FTC, maar creëert kwetsbaarheid wanneer de inwerkingstelling van FTC afhankelijk is van individuele initiatieven. De beproevingsfase toont dat externe samenwerking (veldgroepbijeenkomsten) kan compenseren voor ontbrekende interne samenwerkingsstructuren. Niet alleen de samenwerking binnen de school is belangrijk; er is ook behoefte aan een breder kennis- en inspiratienetwerk buiten de eigen school. Zonder voldoende tijd, middelen en samenwerking is de kans groot dat FTC afhankelijk blijft van individuele inzet, wat de duurzaamheid van het curriculum ondermijnt.
- Het creëren van rijke leeromgevingen en vakoverstijgende integratie hangt samen met de doorlopende leerlijn; de input FTC mag niet afhangen van individuele leraren maar moet structureel verankerd zijn in de schoolorganisatie en uitgedragen worden door schoolleiderschap. Ook de lerarenopleidingen dienen in hun curriculum zorg te dragen voor het bevorderen van vakoverstijgende integratie.

4 Conclusie, discussie en aanbevelingen

De beproevingsfase van de geactualiseerde conceptkerndoelen voor Friese taal en cultuur (FTC) had tot doel te onderzoeken of leraren in staat zijn een curriculum te creëren dat recht doet aan de conceptkerndoelen. Dit hoofdstuk presenteert de conclusies per deelvraag, reflecteert op de methodologische keuzes en formuleert aanbevelingen voor de verdere ontwikkeling van het curriculum in het werkveld.

4.1 Conclusie

4.1.1 Verbinding tussen domeinen en vakgebieden

In hoeverre lukt het leraren de verbinding tussen de domeinen en met andere vakgebieden te maken om overladenheid tegen te gaan?

Leraren slagen erin betekenisvolle verbindingen te leggen tussen de verschillende domeinen van het FTC-curriculum. Het domein *Taal leren & gebruiken* werkt als verbindend en onderliggend domein, wat aansluit bij de onderliggende visie achter de curriculumvernieuwingen. De realisatie van reflectieve en creatieve domeinen *Taalbewustzijn* en *Taalexpressie*, maar ook doelzin 3C vragen echter om gerichte ontwikkeling van kennis en vaardigheden. De integratie van leergebieden verloopt het meest natuurlijk in de onderbouw van het po door de thematische werkwijze, terwijl het vo meer uitdagingen ervaart door vakgericht denken.

De conceptkerndoelen bieden voldoende handvatten voor verbinding tussen domeinen en vakgebieden. De formulering van de conceptkerndoelen faciliteert integratie zonder deze voor te schrijven, wat aansluit bij de autonomie van de school. Doordat de conceptkerndoelen uitnodigen tot geïntegreerd werken kan overladenheid worden tegengegaan.

4.1.2 Bronnen en materialen

In welke mate voldoet het beschikbare aanbod van bronnen en materialen aan de eisen om recht te doen aan de conceptkerndoelen?

Hoewel er een breed aanbod aan materialen beschikbaar is, ingezet wordt en gewaardeerd wordt, maken leraren veelvuldig gebruik van zelfgemaakt materiaal. In veel gevallen gaat het hierbij om een bewerking van bestaand materiaal om beter aan te sluiten bij de doelgroep. Dit wijst op een kloof tussen beschikbaar aanbod en behoeften, vooral wat betreft differentiatie voor niet-Friestalige leerlingen en integratie met andere vakgebieden. Bovendien bestaat de behoefte aan het actualiseren van bestaand materiaal en het verbeteren van de vindbaarheid van het beschikbare aanbod.

4.1.3 Benodigde competenties

Welke kennis en vaardigheden hebben leraren nodig om de conceptkerndoelen te gebruiken in hun eigen praktijk?

Affiniteit met het vak, Friese taalvaardigheid, kennis van de Friese cultuur en vaardigheden in differentiatie blijken volgens de veldgroep competenties die nodig zijn voor het realiseren van een curriculum dat recht doet aan de conceptkerndoelen. De grootste didactische uitdaging ligt in het omgaan met niveauverschillen tussen leerlingen, wat vraagt om de inwerkingstelling van een breder scala aan vernieuwende strategieën ten opzichte van de huidige aanpak. Er is daarom behoefte aan investeringen in professionele ontwikkeling, rondom de eigen taalvaardigheid, culturele kennis en differentiatie.

De conceptkerndoelen zijn helder genoeg geformuleerd om leraren met de juiste competenties in staat te stellen een betekenisvol curriculum te creëren. Tegelijkertijd vraagt de professionele interpretatieruimte die het curriculum biedt om de ontwikkeling van kennis en competenties vooral voor startende leraren en leraren met beperkte kennis van het Fries of de Friese cultuur. De beproevingsfase toonde aan dat professionalisering (zoals de workshop voor *Taalexpressie*) effectief is in het vergroten van competentie en vertrouwen in de eigen competentie.

4.1.4 Randvoorwaarden

Welke randvoorwaarden voor het realiseren van de conceptkerndoelen zijn relevant?

In de dagelijkse onderwijspraktijk blijkt het niet in iedere context even vanzelfsprekend om alle ambities van het geactualiseerde curriculum waar te maken. Leraren stuiten op praktische belemmeringen zoals ongunstige roostering, hoge

werkdruk, vakgerichte organisatie (in vo) en het gebrek aan passend materiaal.

Daarnaast vereisen de aanzienlijke verschillen tussen onderwijssectoren, schoolcontexten (geografisch, demografisch) en infrastructurele mogelijkheden (doorlopende leerlijnen, rijke leeromgevingen) strategieën voor realisatie die contextgevoelig zijn. De conceptkerndoelen kunnen overladenheid tegengaan door integratie te faciliteren, maar dit vereist organisatorische voorwaarden (tijd, materialen, roostering) en schoolculturele voorwaarden (gedeeld eigenaarschap, leiderschap, samenwerking). Het belang van 'aanjagerschap' op alle niveaus is duidelijk, maar moet worden gebalanceerd met doorwerking en gedeeld eigenaarschap binnen het team en de organisatie om kwetsbaarheid te voorkomen. Leiderschap is hierin een katalysator.

4.2 Samenvatting resultaten

Centraal in dit onderzoek stond de vraag: *Zijn leraren in staat een curriculum te creëren dat recht doet aan de conceptkerndoelen voor FTC?* Op basis van de beproevingsfase kan geconcludeerd worden dat de conceptkerndoelen in potentie goed te realiseren zijn in de praktijk van de deelnemende leraren, mits aan bepaalde voorwaarden wordt voldaan. De inhoudelijke opzet van de conceptkerndoelen sluit voor het overgrote deel aan bij de onderwijspraktijk en pedagogische visie van de scholen. Leraren zijn in staat om betekenisvolle verbindingen te leggen tussen domeinen en vakgebieden, vooral wanneer zij ondersteund worden door passende materialen, tijd en samenwerking.

Tegelijkertijd is de mate van realisatie sterk afhankelijk van contextuele factoren zoals schoolcultuur, leiderschap en teamdynamiek. Zonder structurele ondersteuning blijft FTC kwetsbaar en afhankelijk van individuele inzet, wat de duurzaamheid van het curriculum ondermijnt. Daarbij moet worden benadrukt dat de beproevingsfase plaatsvond bij gemotiveerde scholen en leraren. Dit betekent dat de geobserveerde randvoorwaarden, zoals gedeeld eigenaarschap, leiderschap en professionalisering, niet vanzelfsprekend aanwezig zullen zijn in het bredere werkveld. Hier ligt een belangrijke opdracht voor de fase waarin de conceptkerndoelen in de praktijk in werking worden gesteld.

De beproevingsfase heeft geleid tot beperkte maar gerichte aanpassingen van de conceptkerndoelen. Doelzin 3C (*De leerling reflecteert op de eigen Friese taalontwikkeling*) is verplaatst van domein *Taal leren & gebruiken* naar *Taalbewustzijn*.

Deze wijziging kwam voort uit de observatie dat reflectie op taalontwikkeling conceptueel beter past bij bewuste beschouwing van taal dan bij taalgebruik (zie paragraaf 3.1.6 voor toelichting).

Voor de onderbouw vo bleek de verhouding tussen beschikbare onderwijstijd (vaak slechts 45-75 minuten per week) en de complexiteit van bepaalde leerstof problematisch. Om de inwerkingstelling van de conceptkerndoelen realistischer te maken zijn complexere onderwerpen verschoven naar 3 havo/vwo. Deze aanpassing erkent de praktische beperkingen van onderwijstijd zonder de inhoudelijke ambitie te verminderen.

Hoewel leraren uitdagingen ervoeren met de domeinen *Taalbewustzijn* en *Taalexpressie*, en specifiek met doelzin 3C, zijn deze conceptkerndoelen niet geschrapt of fundamenteel gewijzigd. Deze beslissing stoelde op twee observaties:

Ten eerste toonde de iteratieve aanpak, met name de extra ontwerpcyclus voor *Taalexpressie* na een workshop procesgerichte didactiek, dat verdere professionalisering leraren in staat stelde deze domeinen betekenisvol vorm te geven. De ervaren complexiteit was dus niet inherent aan de conceptkerndoelen zelf, maar hing samen met benodigde competenties en ondersteuning.

Ten tweede hadden meerdere scholen al werkende praktijkvoorbeelden, wat aangaf dat recht doen aan de conceptkerndoelen mogelijk is binnen de huidige formulering. De variatie in ervaringen tussen scholen wees eerder op organisatorische verschillen dan op problemen met de conceptkerndoelen zelf.

Na afronding van de beproevingsfase zijn aanvullende wijzigingen doorgevoerd om gelijkwaardigheid en proportionaliteit met het leergebied Nederlands te waarborgen en de afstemming op het eindexamenprogramma FTC te verbeteren. Deze wijzigingen zijn gedocumenteerd in het toelichtingsdocument bij de definitieve kerndoelen (Terpstra e.a., te verschijnen).

4.3 Discussie

De bevindingen van dit onderzoek zijn niet statistisch generaliseerbaar naar alle basisscholen en vo-locaties in Fryslân. Dit is geen tekortkoming, maar een bewuste methodologische keuze die past bij de aard van de onderzoeksvraag. De steekproefomvang en -samenstelling heeft de mogelijkheid geboden om door middel van

een ontwerpgerichte, participatieve aanpak diepgaand onderzoek te doen naar de haalbaarheid van de conceptkerndoelen op school- en klasniveau in verschillende contexten. Schoolgebonden factoren functioneren als lens waarmee inzicht ontstaat in zowel meer universele- als contextspecifieke successen en uitdagingen.

Het onderzoek biedt geen inzicht in hoe de conceptkerndoelen functioneren wanneer een leraar niet gemotiveerd is tot curriculumactualisatie voor FTC. De resultaten uit de veldgroep demonstreren het potentieel van de uitvoering van de conceptkerndoelen wanneer leraren gemotiveerd zijn en ondersteund worden door de expertise en samenwerking die samenhangt met de veldgroep. De kritische feedback van enkele deelnemers, zoals over de haalbaarheid van doelzin 3C voor alle leerlingen of de tijdsinvestering die integratie in sommige contexten extra vraagt, wijst echter op mogelijke weerstand in het bredere werkveld. Daarom is het essentieel dat in zowel de implementatiefase als het ontwerp van de leerlijnen rekening wordt gehouden met deze verschillen en er actief op een schooleigen curriculum wordt aangestuurd. Een uniforme aanpak gebaseerd op alleen de ervaringen van gemotiveerde leraren volstaat niet (zie ook de aanbevelingen in paragraaf 4.4).

Nederlandse en Friese onderzoeken naar curriculuminterpretatie baseerden zich overwegend op interviews of vragenlijsten. Dit onderzoek voegt een participatieve, procesmatige dimensie toe: leraren werden gedurende 18 maanden intensief betrokken bij het daadwerkelijk vormgeven aan de conceptkerndoelen. Dit leverde een aantal vernieuwende inzichten voor FTC curriculumrealisatie op, zoals de transformatie die leraren doormaken bij herhaalde ontwerp cycli, en probeerde daarmee recht te doen aan de complexiteit van het onderwijs Friese taal en cultuur in Fryslân. De praktische inzichten uit dit onderzoek vormen de basis voor de aanbevelingen die in paragraaf 4.2 worden gepresenteerd.

4.4 Aanbevelingen

De resultaten van dit onderzoek onderstrepen dat de inwerkingstelling van het geactualiseerde FTC-curriculum vraagt om een gelaagde, context-specifieke aanpak. Een stapsgewijze invoering, waarbij scholen geleidelijk kunnen groeien naar een betekenisvol en uitdagend schooleigen curriculum, waarbij rekening gehouden wordt met het DNA van de school en haar specifieke context, is aan te raden.

In de volgende deelparagrafen worden aanbevelingen geformuleerd die voortbouwen op de inzichten uit de beproevingsfase en op de aanbevelingen zoals geformuleerd door de leraren en schoolleiders/coördinatoren in de laatste bijeenkomst. Deze aanbevelingen zijn bedoeld om scholen, besturen en beleidsmakers te ondersteunen bij het realiseren van rijk, uitdagend en betekenisvol onderwijs in Friese taal en cultuur voor alle leerlingen in Fryslân.

1. Systeembrede verankering en ondersteuning

Provincie, schoolbesturen en taalplanpartners werken samen aan:

- Structurele bekostiging en beleidskaders die FTC verankeren in meerjarenplannen en die aansturen op het creëren en in werking stellen van een schooleigen curriculum.
- Actieve communicatie over wettelijke verplichtingen en toegevoegde waarde van FTC naar alle stakeholders, zodat de inwerkingstelling van de conceptkerndoelen niet uitsluitend plaatsvindt bij scholen die reeds gemotiveerd zijn om deze te integreren.
- De ontwikkeling en actualisering van kwalitatief lesmateriaal, met specifieke aandacht voor niet-Friestalige leerlingen, vmbo-niveau, differentiatiestrategieën, vakoverstijgend werken en materiaal dat aansluit bij de conceptkerndoelen die relatief als uitdagend werden ervaren. Verbeter de vindbaarheid van bestaand lesmateriaal en onderzoek daarbij de mogelijkheden om de bestaande website van Taalplan Frysk gericht in te zetten.
- De integratie en uitbreiding van al bestaande FTC-competenties in lerarenopleidingen en in het aannamebeleid van scholen en schoolbesturen.
- Een bovenschools platform voor materiaaluitwisseling, een breder kennis- en inspiratienetwerk tussen scholen, en een bovenschoolse vaksectie voor vo-docenten. Dit moet netwerklere stimuleren op en tussen scholen waar van nature geen samenwerkingsstructuur bestaat voor FTC of voor de bredere integratie van taal in andere leergebieden. Een vergelijkbare ontwikkeling als die van de veldgroep tijdens de ontwerpcycli, waarin leraren stap voor stap groeiden in het rechte doen aan de conceptkerndoelen, kan hierdoor op grotere schaal plaatsvinden.

2. Schoolorganisatie en cultuurverandering

Scholen creëren voorwaarden door:

- FTC een vaste en gewaardeerde plaats te geven binnen de schoolcultuur, het beleid en de roostering. Dit komt tot door de ontwikkeling van een schooleigen curriculum waarin FTC geïntegreerd wordt aangeboden en er wekelijks minimaal 60 minuten van de lestijd aandacht aan wordt besteed.
- Schoolleiders die een leidende rol nemen, FTC als een gedeelde verantwoordelijkheid binnen het team te positioneren en actief te sturen op het benutten van de reeds beschikbare ondersteuning via Taalplan Frysk en de subsidieregeling *Frysk foar no en letter*.
- Aanjagers binnen teams te benoemen die enthousiasme uitstralen en expertise delen. Draag tegelijk uit dat FTC een gedeelde verantwoordelijkheid is van alle teamleden.
- Tijd, ruimte en middelen structureel op te nemen in schooljaarplanning voor het vormgeven van de kerndoelen FTC in het curriculum. Zet FTC op vaste momenten op de agenda om collega's te informeren, afspraken te maken of om acties te evalueren en organiseer regelmatige professionalisering en kennisdeling binnen het team en met andere scholen.
- Een gedeelde visie te ontwikkelen die past bij leerlingenpopulatie én de wettelijke opdracht.

3. Professionalisering en didactische ontwikkeling

Leraren en onderwijsbegeleiders zorgen voor:

- Versterking van de eigen Friese taalvaardigheid (*Foech Frysk*/diploma vakdocent) en kennis van de Friese cultuur.
- Ontwikkeling van effectieve differentiatiestrategieën en werkvormen voor heterogene klassen.
- Ontwikkeling van vaardigheden in formatieve evaluatie, procesgerichte didactiek en het realiseren van verbindingen tussen FTC-domeinen en andere vakken.
- Systematische uitwisseling van *good practices*, materialen en ervaringen tussen collega's en scholen.
- Een fase-specifieke aanpak: Benut de natuurlijke integratiemogelijkheden in de onderbouw en versterk de thematische werkwijze om verbindingen tussen vakgebieden te faciliteren in het po.
- Doorbreking van het vakgerichte denken door interdisciplinaire samenwerking te stimuleren en strategieën om collega's van andere vakken te betrekken bij FTC-integratie in het vo te ontwikkelen.

Het succes van het geactualiseerde curriculum hangt af van de mate waarin alle niveaus hun verantwoordelijkheid nemen en samenwerken aan de realisatie van rijk, uitdagend en betekenisvol onderwijs voor alle leerlingen in Fryslân.

5 Bibliografie

- Actualisatie kerndoelen* | SLO. (z.d.). Geraadpleegd 8 april 2025, van <https://www.actualisatiekerndoelen.nl/>
- Ball, S. J. J. ., Maguire, Meg., & Braun, Annette. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Taylor and Francis.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6). <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Camargo-Borges, C., & McNamee, S. (2022). *Design Thinking & Social Construction: a practical guide to innovation in research*. BIS.
- Cummins, J. (2000). Language, Power and Pedagogy. In *Language, Power and Pedagogy. Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- Frysk foar no en letter 2021-2025* | *Fryslan*. (z.d.). Geraadpleegd 17 december 2025, van <https://www.fryslan.frl/fryskfoarnoenletter>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5de dr.). Routledge.
- Heger ûnderwiis – Taalplan Frysk 2030*. (z.d.). Geraadpleegd 17 december 2025, van <https://taalplan.frl/onderwiissektoaren/hbu/>
- Informatie - Kurrikulum*. (z.d.). Geraadpleegd 8 april 2025, van <https://kurrikulum.frl/informatie/>
- Knoster, T. (1991). *Presentatie op TASH conferentie*.
- McKenney, S., Nieveen, N., & Van den Akker, J. (2006). Design research from a curriculum perspective. In J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Red.), *Educational design research* (1ste dr., pp. 67–90). Routledge.
- Miedema, W. G., & Stam, M. (2008). *Leren van innoveren: wat en hoe leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs?* [Universiteit van Amsterdam]. <https://hdl.handle.net/11245/1.300204>
- Nieveen, N. (2009). Formative evaluation in educational design research. In T. Plomp & N. Nieveen (Red.), *An introduction to educational design research* (pp. 89–101). SLO.
- OECD. (2020). Curriculum Overload: a way forward. In *Curriculum Overload*. OECD. <https://doi.org/10.1787/3081CECA-EN>

- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for Manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2). <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Provinsje Fryslân. (2021). Projektplan Taalplan Frysk 2030.
- Sarkio, K., Korhonen, T., & Hakkarainen, K. (2024). Multidisciplinary perspective on a Finnish general upper-secondary school's educational change: strengthening and hindering factors. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2360897>
- Schreurs, B., Kicken, W., & Kieboom, M. (2014). Onderwijsvernieuwing door pionierende leraren. In *Onderwijsinnovatie* (Nummer 1). www.onderwijspioniers.nl
- Sjoerdstra, W. (2023). *How to teach Frisian in the current curriculum: Differentiation in the Frisian course in the first years of secondary education [Masterscriptie]*. Rijksuniversiteit Groningen.
- SLO. (2024). *Definitieve conceptkerndoelen Nederlands inclusief toelichtingsdocument*. <https://www.slo.nl/thema/meer/actualisatie-kerndoelen-examenprogramma/actualisatie-kerndoelen/definitieve-conceptkerndoelen-nederlands/@24174/definitieve-conceptkerndoelen-nederlands/>
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431. <https://doi.org/10.3102/00346543072003387>
- Terpstra, F., De Jager, B., Attema, E., & Visser, F. (2024). *Conceptkerndoelen Friese taal & cultuur - Toelichtingsdocument*. Cedin. www.kurrikulum.frl
- Terpstra, F., e.a. (te verschijnen). *Toelichting conceptkerndoelen, herziene versie 2025*.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature Introduction: A Rationale for Differentiating Instruction. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119–145.
- Van den Berg, D., & Scheeren, J. (2021). *De rol van leraren bij onderwijsvernieuwing*. <https://www.voion.nl/publicaties/de-rol-van-leraren-bij-onderwijsvernieuwing/>

- Van Der Heijden, H. R. M. A., Geldens, J. J. M., Beijaard, D., & Popeijus, H. L. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching*, 21(6), 681–699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>
- Van Koeven, E., & Smits, A. (2022). *Rijke taal: taaldidactiek voor het basisonderwijs* (6de dr.). Boom.
- Van Turnhout, K., & Lusse, M. (2023). Ontwerpen van de onderzoeksopbouw. In K. Van Turnhout, D. Andriessen, & P. Cremers (Red.), *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: Ontwerpend onderzoeken in sociale contexten* (2de dr.). Boom.
- Varkevisser, N. A., Visser, F. H., & Walsweer, A. (2023a). It is mei sizzen net te dwaan: 1-meting Primair Onderwijs. <https://lectoraatmg.nl/project/taalplan-frysk/>
- Varkevisser, N. A., Visser, F. H., Walsweer, A. P., & Sjoerdstra, W. (2023b). It is mei sizzen net te dwaan: 1-meting Voortgezet Onderwijs. <https://lectoraatmg.nl/project/taalplan-frysk/>
- Varkevisser, N. A., & Walsweer, A. P. (2018). It is mei sizzen net te dwaan: Ynventarisasje nei de stân fan saken oangeande it (fak) Frysk yn it primêr en fuortset ûnderwiis. <https://lectoraatmg.nl/project/taalplan-frysk/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. In M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Red.), *Mind in Society*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/J.CTVJF9VZ4>

6 Bijlage 1: Lesvoorbereidings- en evaluatieformulier

Tariedingformulier en lesevaluaasje 1

Datum les(ûnderdiel):	
Underwerp les(ûnderdiel):	
Doer fan de les/it lesûnderdiel:	
Doel(en) fan de les/it lesûnderdiel:	
1.	
Domein: A B C D	Kerdoel: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11
2.	
Domein: A B C D	Kerdoel: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11
3.	
Domein: A B C D	Kerdoel: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11
4.	
Domein: A B C D	Kerdoel: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11
Oanfinkje en ynfolje nei de les:	
Yn te setten boarnen/materiaal:	
1.	hat foldien: Ja Nee ±
2.	hat foldien: Ja Nee ±
3.	hat foldien: Ja Nee ±
4.	hat foldien: Ja Nee ±
5.	hat foldien: Ja Nee ±

LESOPSET:

Yntroduksje/weromsjen:	
Kearn fan de les: Tink oan: <ul style="list-style-type: none">• ynstruksjes• ferwurkingsaktiviteiten• lear-/gearwurkings-aktiviteit(en)• opdracht(en)• differinsjaasje• ensf.	
Ofrúnje/foarútsjen:	
Koarte evaluaasje nei de les. Tink bgl. oan: <ul style="list-style-type: none">• Wat wie in sukses?• Wat wie in útdaging?• Wat is oars ferrûn? Is dêr in oarsaak foar te beneamen?	
Hokker ynsjoch nimst mei nei de folgjende les?	

Algemeine evaluaasje lesserige

Algemeine evaluaasje fan de lesserige

- Wat wiene de súksessen fan dizze lesserige?
- Wêr sieten de útdagings?

Kearndoelen en ferbining

- Ast werom sjochst, hawwe de lesaktiviteiten dan yndied bydroegen oan de keazen keardoelen?
- Is it ek slagge om keardoelen te ferbinen? Wat binne moaie foarbylden?

Boarnen, materialen en lesaktiviteiten

- Hast genôch relevante boarnen en materialen fine kinnen foar dizze lesserige? Wat wurke goed en wat hast mist?
- Hokker wurkfoarmen hast brûkt? Hoe gong dat?

Kompetinsje

- Yn hoefier fielt datst oer de nedige feardigens en kennis beskikst om it kearndoel/de kearndoelen yn dizze lessen goed te behanneljen? Wat wiene de útdagings?
- Is it dy slagge om te differinsjearjen? Hoe hast dat oanpakt?
- Binne der spesifike obstakels dêr'tst tsjinoan rûn bist dy't in dosint allinnich net oplosse kin? (tink oan tiid, learomjouwing, jildsaken, belied etc.)

Evaluaasje kurrikulum en kearndoelen

- Roppe de kearndoelen n.o.f. dizze lesserige fragen by dy op?
- Hast ûnderfûn dat der wat oars moat yn de formulearring fan de kearndoelen? Sa ja, wat soe der oars moatte?
- Wat soene oare leararen witte of kinne moatte om mei domein X oan 'e slach te kinnen?
- Wat soest opnimme wolle yn 'te denken valt aan'?
- Binne der oare dingen dy'tst noch kwyt wolst?

7 Bijlage 2: Co-occurrence tabellen van doelzinnen in lesdoelen

7.1 Totaal

Tabel 5: Samen voorkomen van doelzinnen in het totaal aan ontworpen lessen per lesdoel

Doelzin	2A	2B	2C	3A	3B	3C	4A	4B	5A	5B
2A	-	34	16	7	5	6	15	21	18	6
2B	34	-	36	7	8	11	21	26	27	7
2C	16	36	-	20	7	7	19	18	17	11
3A	7	7	20	-	8	4	5	5	3	1
3B	5	8	7	8	-	-	2	4	5	2
3C	6	11	7	4	-	-	2	3	1	1
4A	15	21	19	5	2	2	-	30	4	16
4B	21	26	18	5	4	3	30	-	8	5
5A	18	27	17	3	5	1	4	8	-	-
5B	6	7	11	1	2	1	16	5	-	-

7.2 Domein Taal leren & gebruiken

Tabel 6: Samen voorkomen van doelzinnen per lesdoel in lessen ontworpen vanuit domein Taal leren & gebruiken

Doelzin	2A	2B	2C	3A	3B	3C	4A	4B	5A	5B
2A	-	14	6	5	1	5	3	8	2	3
2B	14	-	18	4	1	10	7	9	3	4
2C	6	18	-	3	1	6	6	5	2	3
3A	5	4	3	-	1	3	-	-	2	-
3B	1	1	1	1	-	-	-	-	1	-
3C	5	10	6	3	-	-	-	2	1	-
4A	3	7	6	-	-	-	-	5	-	4
4B	8	9	5	-	-	2	5	-	-	4
5A	2	3	2	2	1	1	-	-	-	-
5B	3	4	3	-	-	-	4	4	-	-

7.3 Domein Taalbewustzijn

Tabel 7: Samen voorkomen van doelzinnen per lesdoel in lessen ontworpen vanuit domein Taalbewustzijn

Doelzin	2A	2B	2C	3A	3B	3C	4A	4B	5A	5B
2A	-	2	2	2	2	-	-	-	-	-
2B	2	-	5	3	7	-	-	1	3	-
2C	2	5	-	16	4	-	4	4	3	-
3A	2	3	16	-	7	-	4	5	1	-
3B	2	7	4	7	-	-	-	3	4	-
3C	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4A	-	-	4	4	-	-	-	4	-	-
4B	-	1	4	5	3	-	4	-	-	-
5A	-	3	3	1	4	-	-	-	-	-
5B	-	2	2	2	2	-	-	-	-	-

7.4 Domein Taalexpressie

Tabel 8: Samen voorkomen van doelzinnen per lesdoel in lessen ontworpen vanuit domein Taalexpressie

Doelzin	2A	2B	2C	3A	3B	3C	4A	4B	5A	5B
2A	-	6	1	-	-	1	6	6	1	-
2B	6	-	2	-	-	1	8	9	1	-
2C	1	2	-	-	-	-	1	3	-	-
3A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3B	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3C	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-
4A	6	8	1	-	-	1	-	15	1	3
4B	6	9	3	-	-	1	15	-	1	-
5A	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-
5B	-	-	-	-	-	5	3	-	-	-

7.5 Domein Cultuurbewustzijn

Tabel 9: Samen voorkomen van doelzinnen per lesdoel in lessen ontworpen vanuit domein Cultuurbewustzijn

Doelzin	2A	2B	2C	3A	3B	3C	4A	4B	5A	5B
2A	-	12	7	-	2	-	6	7	15	3
2B	12	-	11	-	-	-	6	7	20	3
2C	7	11	-	1	2	1	8	6	12	8
3A	-	-	1	-	-	1	1	-	-	1
3B	2	-	2	-	-	-	2	1	-	2
3C	-	-	1	1	-	-	1	-	-	1
4A	6	6	8	1	2	1	-	6	3	9
4B	7	7	6	-	1	-	6	-	7	1
5A	15	20	12	-	-	-	3	7	-	-
5B	3	3	8	1	2	1	9	1	-	-