



●
●
●

Werken aan kwaliteit van taalonderwijs in Fryslân

Een product van het SLO-project Inhoudelijk
leiderschap en inhoudelijke kwaliteit

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

slo



Werken aan kwaliteit van taalonderwijs in Fryslân

Een product van het SLO-project
Inhoudelijk leiderschap en
inhoudelijke kwaliteit

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

Colofon

2008

© Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

Werken aan kwaliteit van taalonderwijs in Fryslân is een product van het SLO-project *Inhoudelijk leiderschap en inhoudelijke kwaliteit*,

Auteurs:

Nanette Bienfait (Etoc), Jelle de Boer (Marnewier, Kimsward), Klazien de Haan (Het Mozaïek, Drachten), Peter Kooistra (Het Mozaïek, Drachten), Jeltsje Lieuwes (De Finne, Wartena), Anita Oosterloo (SLO), Harry Paus (SLO), Maaïke Pulles (Etoc)

Redactie:

Anita Oosterloo en Harry Paus

Ontwerp:

Axis Media-ontwerpers bv, Enschede

Fotografie:

Jeltsje Lieuwes, Jelle de Boer, Peter Kooistra, Klazien de Haan, Humantouchphotography, Amsterdam

Informatie

SLO

Secretariaat PO

Telefoon secretariaat (053) 4840 664

www.slo.nl

E-mail adres secretariaat:

Primaironderwijs@slo.nl

AN 1.4221.149

Voorwoord

In 2007 startten drie Friese scholen onder de paraplu van het SLO-project *Inhoudelijk leiderschap en inhoudelijke kwaliteit* en in samenwerking met het Etoc van de Rijksuniversiteit Groningen, een taalproject om samen met taalcoördinatoren te werken aan verbetering van de kwaliteit van hun (taal)onderwijs. Het project werd mede gefinancierd door de provincie Fryslân vanuit de onderwijsnota *Boppeslach*. Het ging erom in beeld te brengen hoe scholen de kwaliteit van het taalonderwijs verbeteren via inhoudelijk leiderschap.

De drie scholen, de OBS De Finne in Wartena, de OBS De Marnewier in Kimswerd en de PC-basisschool Het Mozaïek in Drachten sloten bij de uitvoering van het project aan bij hun taalbeleidsplan. Op het plan van aanpak dat de taalcoördinatoren van de drie scholen hebben geschreven, werd aan het begin van het traject feedback gegeven door de leden van het provinciale netwerk van taalcoördinatoren. Bij de presentatie van de resultaten in mei 2008 kon het netwerk een beeld krijgen van wat er was gedaan.

We danken het ministerie van OCW en de provincie Fryslân voor de financiering van het project, het provinciale netwerk van taalcoördinatoren voor zijn ondersteunende feedback, en natuurlijk vóór allen het team en de leerlingen van de drie scholen. Ieder heeft op zijn eigen wijze een steentje bijgedragen.

We hopen dat deze uitgave schoolteams, taalcoördinatoren, directeuren, schooladviseurs kan inspireren om de inhoudelijke kwaliteit van scholen een impuls te geven.

Namens de projectgroep *Inhoudelijk leiderschap en inhoudelijke kwaliteit*

Harry Paus - projectleider

Inhoudsopgave

| | |
|--|-----|
| Inleiding | 7 |
| 1. Wat er op een school afkomt | 13 |
| 2. De projectscholen reageren met taalbeleid | 25 |
| 3. Werken aan kwaliteit van taalonderwijs op de projectscholen | 33 |
| 3.1 De plannen van aanpak | 33 |
| 3.2 De uitvoering | 35 |
| 4. Taalcoördinatoren en netwerken | 45 |
| 5. De taalcoördinatoren van de projectscholen over hun rol | 53 |
| 6 Werk in uitvoering | 57 |
| 6.1 Inhoudelijk beleid | 57 |
| 6.2 Inhoudelijk leiderschap | 65 |
| Literatuur | 77 |
| Bijlagen | 81 |
| 1 Perspectieven meertalig onderwijs | 81 |
| 2 Plan van aanpak van De Marnewier | 87 |
| 3 Plan van aanpak van Het Mozaïek | 93 |
| 4 Plan van aanpak van De Finne | 99 |
| 5 Kijkwijzer klassenbezoek | 105 |
| 6 Bevindingen, aandachtspunten en suggesties naar aanleiding van klassenbezoeken | 107 |
| 7 Een doorgaande lijn in meertalig onderwijs | 111 |

Inleiding

Beste stuurli...

Scholen hebben autonomie en ruimte bij het ontwerpen van hun curriculum; dat wordt gestimuleerd door de overheid (*Koers Primair Onderwijs, 2004; Scholen voor morgen, 2007*). Door die autonomie en ruimte worden scholen voor vragen gesteld en moeten ze keuzes maken, onder meer met betrekking tot het leerstofaanbod. Basisscholen streven naar inhoudelijke kwaliteit en willen een goed aanbod realiseren dat is afgestemd op behoeften en mogelijkheden van leerlingen. Daarbij is samenhang in het curriculum van belang om overladenheid en versnippering te voorkomen. Het kan gaan om samenhang tussen inhoud (leerstof) en andere onderdelen van het curriculum zoals basisvisie, doelen, leeractiviteiten, rol van de leraar, leerbronnen, groeperingsvormen, plaats, tijd, toetsing en evaluatie (Van den Akker, 2006). Er kan sprake zijn van verticale samenhang (denk aan doorgaande leerlijnen) en van horizontale samenhang (bijvoorbeeld samenhang tussen de verschillende domeinen van taal en samenhang tussen taalonderwijs en taal in het onderwijs). Ook kan het gaan om inhoudelijke samenhang tussen verschillende niveaus, bijvoorbeeld tussen het microniveau (klas, groep of les), en het mesoniveau (school of programma). Afspraken die op schoolniveau gemaakt zijn over het leesonderwijs, worden bijvoorbeeld vertaald naar concrete uitwerkingen in de klas. Het werken aan inhoudelijke kwaliteit vraagt inhoudelijk beleid: het gaat om een cyclisch proces waarin beleid wordt geformuleerd, gerealiseerd, uitgevoerd en geëvalueerd. Hierbij zijn verschillende personen betrokken, elk met hun eigen kijk op het inhoudelijk probleem dat aan de orde is, met eigen belangen, doelen en verantwoordelijkheden, vanuit verschillende rollen. Afstemming is dan van belang om adequaat met het inhoudelijk probleem aan de slag te kunnen. Het voeren van inhoudelijk beleid is een proces dat bewust gebeurt, structureel en strategisch, gericht op de kwaliteit van het onderwijsaanbod, afgestemd op de leerlingpopulatie en gericht op het verbeteren van onderwijsresultaten.

Er kunnen schoolinterne en schoolexterne stimulansen zijn om te werken aan inhoudelijke kwaliteit. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld expliciet of impliciet vragen om een andere aanpak of leraren signaleren een inhoudelijk probleem. Vragen aan scholen kunnen ook van buitenaf komen, bijvoorbeeld van ouders, van andere onderwijsinstellingen in de regio, van de overheid en van de inspectie. Vaak gaat het om een combinatie van interne en externe stimulansen. Kerndoelen en het toezicht door de inspectie zijn vormen van externe sturing van het onderwijs. Uit onderzoek blijkt dat sterke vormen van externe sturing niet (blijvend) tot de gewenste resultaten leiden. In Engeland bijvoorbeeld zorgde 'national prescription' in eerste instantie wel voor vooruitgang, maar die stagneerde. Scholen zelf zijn daar nu aan zet om de volgende fase

van verbetering te leiden (Hopkins, 2006). Hopkins omschrijft deze ontwikkeling in termen van overgang van 'prescription' naar 'professionalism'. In gesprekken die met leraren gevoerd zijn in het kader van *Koers Primair* komt naar voren dat leraren het gevoel hebben dat hun professionaliteit dreigt onder te sneeuwen bij nadrukkelijke externe sturing. Scholen willen zelf, vanuit hun visie, werken aan onderwijsontwikkeling en -innovatie zonder het risico te lopen om meteen te worden teruggefloten. Op deze manier kunnen ze de vernieuwing laten aansluiten bij de eigen wensen en behoeften van de school, de leerlingen en de omgeving van de school. Ze hebben geen behoefte aan van bovenaf opgelegde vernieuwingstrajecten. Deze uitspraken van leraren geven precies weer wat als een belangrijke oorzaak van de geringe effecten van externe sturing wordt gezien: de leraar is te veel een uitvoerende professional in plaats van een actieve of construerende professional (Verbiest, 2004).

Het vinden van een balans tussen autonomie en externe sturing vraagt om inhoudelijk beleid en inhoudelijke deskundigheid van het team. Wanneer een team gezamenlijk werkt aan de inhoudelijke kwaliteit van het onderwijsaanbod, kan het gezamenlijk inhoudelijke deskundigheid ontwikkelen. Met die deskundigheid kunnen keuzes goed onderbouwd en verantwoord worden en kan een team ook adequaat reageren op verschillende interne en externe stimulan- sen.

Voor het ontwikkelen van die gezamenlijke deskundigheid is leiderschap nodig. Traditionele vormen van leiderschap, waarin alleen de directeur leider is, zijn hiervoor niet toereikend. Zowel nationaal als internationaal zien we een verschuiving van de aandacht voor één leider, de eindverantwoordelijke, naar leiderschapsvormen waarbij meerdere personen in een organisa- tie, zowel formeel als informeel, leiderschap op zich nemen. Wanneer deze vormen worden ingezet bij het werken aan inhoudelijke kwaliteit, worden ze wel aangeduid met termen als gedistribueerd inhoudelijk leiderschap of verdeeld/gedeeld inhoudelijk leiderschap. Bij zo'n benadering van gedistribueerd leiderschap heeft een schoolteam leiders die zich verantwoor- delijk voelen voor de school en voor elkaars leren; ze beïnvloeden collega's, zodat zowel leiders als volgers in de situatie waarin ze zich bevinden grotere deskundigheid ontwikkelen: 'Leading and learning cannot be separated' (Lambert, 2003 p. 64).

Voor de verschillende inhoudelijke aspecten die op de basisschool aan de orde komen, kunnen inhoudelijk coördinatoren het voortouw nemen bij dat gezamenlijke leren. Steeds meer scholen hebben bijvoorbeeld een cultuurcoördinator, een rekencoördinator en een taalcoördinator.

Vervolgproject: werken aan taalonderwijs in Fryslân

Als vervolg op de verkenning die leidde tot de publicatie *Beste stuurlui* (Oosterloo en Paus 2008) is in 2007 op drie projectscholen in Fryslân intensief gewerkt aan de kwaliteit van het taalonderwijs. Doel van dit project was om het ontwikkelen van inhoudelijke deskundigheid te

ondersteunen om zo de kwaliteit van het aanbod op de school te verbeteren en om gezamenlijk inspirerende voorbeelden van promising practices te ontwikkelen en uit te werken. Twee vragen waren daarbij de rode draad:

- Hoe leidt het opzetten en uitvoeren van taalbeleid tot verhoging van de kwaliteit van het aanbod in de Nederlandse taal, Friese taal en overige vakken?
- Welke activiteiten van de onderscheiden betrokkenen zijn daarvoor nodig?

Het project sloot aan bij processen op school die al in gang waren gezet en die na het projectjaar ook niet stoppen. Werken aan taalbeleid is immers een continu, cyclisch proces. Er werden in de projectgroep drie ontwikkelteams gevormd. In zo'n ontwikkelteam werkten de school (de taalcoördinator, de directeur, het team) samen met een externe taalspecialist, afkomstig van het Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie (EtoC) en van SLO. Na oriënterende gesprekken in het ontwikkelteam heeft elke projectschool aansluitend bij het taalbeleidsplan een verbeterpunt gekozen. Bij dat punt is een plan van aanpak gemaakt door de taalcoördinator, dat gedragen wordt door het team. Deze plannen zijn besproken in de projectgroep. De plannen zijn ook voorgelegd aan en besproken in het provinciale netwerk van taalcoördinatoren. Vervolgens zijn de plannen concreet uitgewerkt en is er een begin gemaakt met de uitvoering ervan.

Inspirerende voorbeelden en handvatten

Ervaringen van betrokkenen bij het werken aan taalbeleid op de drie scholen gedurende het projectjaar zijn in deze publicatie verwerkt en gebruikt voor het geven van handvatten voor Friese basisscholen, met name voor taalcoördinatoren. Deze zijn niet alleen bruikbaar voor Friese basisscholen, maar kunnen ook als inspiratiebron dienen voor basisschoolteams buiten Fryslân.

De handvatten die in deze publicatie gegeven worden, zijn niet bedacht achter een bureau. Ze komen voort uit het werk in de praktijk, waarin door verschillende betrokkenen, vanuit ieders eigen deskundigheid, gezamenlijk is gewerkt aan de inhoudelijke kwaliteit van het taalonderwijs. Het feit dat alle betrokkenen hebben meegeschreven aan deze publicatie, onderstreept dat.

In hoofdstuk 1 gaan we in op wat er allemaal op scholen in Fryslân af kan komen. We bekijken de functie van kerndoelen en een leerplan Fries dat recentelijk is ontwikkeld, we zien vanuit welke perspectieven de inspectie de Friese scholen bezoekt en welke stimulansen er uitgaan van het provinciaal beleid. Vervolgens staan we kort stil bij onderzoeksresultaten over de situatie van het onderwijs op Friese scholen en bij de manier waarop de media daarop hebben gereageerd.

In hoofdstuk 2 gaan we in op de reactie van de projectscholen op de externe prikkels: ze gaan niet met alle winden mee, ze volgen niet de waan van de dag maar proberen na analyse van hun eigen positie beleid op te stellen voor het taalonderwijs.

In hoofdstuk 3 gaan we verder op de ingeslagen weg: we laten zien hoe de drie projectscholen aan de realisering van hun taalbeleidsplan werken.

De taalcoördinatoren spelen een cruciale rol in de wijze waarop een school taalbeleid uitvoert. Over die rol gaat hoofdstuk 4. Taalcoördinatoren zijn niet in hun eentje verantwoordelijk voor het ontwikkelen en uitvoeren van taalbeleid; daar is het hele team bij betrokken. Het leren van elkaar door samenwerking is bij de uitvoering van taalbeleid heel belangrijk. Die samenwerking vindt binnen de school plaats in diverse werkverbanden, afhankelijk van de organisatie van de school. Maar ook extern is leren van elkaar belangrijk. Daarom gaan we in hoofdstuk 4 ook in op de verschillende netwerken waar taalcoördinatoren gebruik van kunnen maken. In hoofdstuk 5 gaan de taalcoördinatoren van de projectscholen in op hun rol als taalcoördinator.

Op basis van de ervaringen op de drie scholen geven we in het laatste hoofdstuk suggesties om te werken aan de kwaliteit van het taalonderwijs.



1. Wat er op een school afkomt

Scholen voeren inhoudelijk beleid om inhoudelijke kwaliteit te kunnen leveren. Dat inhoudelijk beleid wordt beïnvloed door de 'buitenwereld'. Er komt veel op basisscholen in het algemeen af en misschien nog wel veel meer op die scholen die toevallig in Fryslân staan, door de specifieke talige situatie, door de rol die de Friese taal in de provincie speelt, wellicht ook door de relatief grote hoeveelheid kleine tot zeer kleine scholen. Scholen worden gemakkelijk in de verdediging gedrongen. Maar speelt een team niet het mooiste als het zijn eigen spel kan spelen?

In dit hoofdstuk bekijken we wat er aan externe stimulansen op scholen af kan komen. Wat vraagt het ministerie van OCW? Heel kort: zoals het in de kerndoelen staat. Maar dat is wel heel kort. We gaan in op het leerplan Fries dat in 2006 werd opgeleverd.

Verder: hoe gaat de inspectie te werk in Fryslân? Welke onderzoeksresultaten zijn er die het inhoudelijk beleid hebben kunnen beïnvloeden?

We staan ook stil bij het krachtige beleid voor het Friese onderwijs vanuit de provincie, dat samenkomt in de nota *Boppeslach*, die recentelijk door de Staten is vastgesteld.

En tot slot: wat komt er via deze bovengenoemde invloeden terecht bij de media en wat is het beeld dat achterblijft? Hoe gaan de scholen hiermee om?

Kerndoelen en een leerplan Fries

Scholen in Nederland moeten een aanbod verzorgen dat voldoet aan de kerndoelen. Dat is - kort door de bocht gesteld - de inhoudelijke taak waar scholen voor staan. Kerndoelen zijn streefdoelen, geen eisen aan leerlingen (Greven & Letschert, 2004). Het zijn eisen aan leraren om kinderen in elk geval datgene aan te bieden wat in de kerndoelen staat beschreven.

Scholen hebben inmiddels te maken gekregen met de derde generatie kerndoelen. De eerste generatie is van 1993; er waren er toen 122. De derde generatie van 2006 telt nog 56 kerndoelen en dat is meer dan een halvering. Het betekent niet dat kinderen nu een aanbod krijgen dat gehalveerd is. In de nieuwe generatie kerndoelen is gekozen voor een getrapte wijze van precisering: de kerndoelen voor rekenen & wiskunde, Nederlandse taal, Engels en Fries zijn vrij gedetailleerd uitgewerkt. De zaakvakken zijn geclusterd in Oriëntatie op jezelf en de wereld. Voor kunstzinnige oriëntatie (tekenen, muziek, handvaardigheid, taalexpressie) zijn de doelen globaal uitgewerkt. Met het verminderde aantal kerndoelen en de getrapte wijze van precisering wil de overheid scholen ruimte geven om hun eigen inhoudelijk beleid te bepalen.

Om scholen te helpen bij de uitlijning van het onderwijsaanbod heeft SLO inmiddels bij de nieuwe kerndoelen bij alle vakken tussendoelen en leerlijnen ontwikkeld¹. Hiermee worden

¹ De tussendoelen en leerlijnen zijn te vinden op <http://tule.slo.nl>.

voor alle kerndoelen de inhouden voor respectievelijk groep 1-2, 3-4, 5-6 en 7-8 geformuleerd, met voorbeelden van activiteiten van leerlingen en van leraren. Deze tussendoelen en leerlijnen hebben, in tegenstelling tot de kerndoelen, geen wettelijke status, maar zijn ontwikkeld als ondersteuning en inspiratiebron voor scholen bij het vormgeven van hun aanbod.

Scholen in Fryslân moeten wat het taalonderwijs betreft een aanbod verzorgen dat voldoet aan de kerndoelen voor de Nederlandse en Engelse taal en ook voor de Friese taal. In de vorige generatie kerndoelen waren de doelen voor Nederlands en Fries identiek. In de nieuwe generatie is dat niet meer zo: voor Nederlandse taal zijn er twaalf en voor Friese taal zijn er zes. Dit betekent geen halvering van het aanbod; de doelen voor Fries zijn sterker geclusterd in mondelinge en schriftelijke vaardigheden dan die voor Nederlands. En er is een extra kerndoel, dat betrekking heeft op een positieve attitude ten opzichte van gesproken en geschreven Fries. Het verschijnen van de nieuwe kerndoelen veroorzaakte nogal wat commotie: minder kerndoelen voor Fries zouden kunnen leiden tot minimaliseren van het Fries. In deze discussie werd ook regelmatig een beroep gedaan op het beginsel van gelijkwaardigheid van Nederlands en Fries in de tweetalige provincie Fryslân. Voor de inhoud van het taalonderwijs hoeft het aantal kerndoelen echter geen verschil te maken. Zowel voor het aanbod voor Nederlands als voor Fries dekken de twaalf respectievelijk zes kerndoelen alle domeinen: luisteren, spreken, lezen, schrijven en taalbeschouwing. De uitwerking van de - meer geclusterde - kerndoelen voor Fries maakt het voor leraren gemakkelijker om de verschillende onderdelen van taal in samenhang aan te bieden.

In 2003 vroeg het Ministerie van OCW aan SLO om bij de nieuwe kerndoelen een leerplan te ontwikkelen voor het Fries op de basisschool. Aanleiding voor het Ministerie was een rapport van de inspectie (2001) met daarin de volgende conclusies: er is geen taalbeleid ontwikkeld door scholen, het leerstofaanbod voldoet niet aan de kerndoelen en de lessen van de leraren zijn in didactisch opzicht niet sterk. Differentiatie wordt nauwelijks toegepast en transfer komt weinig voor.

In het te ontwikkelen leerplan zouden handvatten geboden moeten worden om tegemoet te komen aan de door de inspectie geconstateerde tekortkomingen. Uit een interview (Ybema, 2006) over het tot stand komen van het leerplan Fries:

Hoe is it learplan ta stân kommen?

- H: “As jo opdracht krije om in learplan Frysk te skriuwen, dan is it earste wat jo dogge, kontakt sykje mei minsken dy’t it oangiet. Sa binne wy fansels by Theo Willemsen fan de provinsje telâne kommen en yn gearwurking mei Theo hawwe wy in stjoergroep ynstalleare mei persoanen dy’t wichtich binne foar it Frysk yn it primêr ûnderwiis. Dêrnei is in ûntwikkelgroep opsetten, der ‘t ik myn ideeën oer taalûnderwiis en fermijing op dat mêd ynbrocht haw. In soad ideeën oer taalûnderwiis dy’t foar it Nederlansk ûntwikkele binne, kinnen ek brûkt wurde foar de Fryske taal. ‘Transfer’ is dan ek in wichtich aspekt fan it learplan wurden.”
- A: “Wy hawwe ek wol ris sein: moat it in learplan Frysk wêze, kin it net better in learplan meartaligens neamd wurde? Om’t wy it Frysk yn gearhing mei it Nederlansk behannelje en ynpasse yn it taalûnderwiis. Der hearre alle talen dy’t op skoalle meispylje by. Mei Frysk alline bist der net, it taalûnderwiis yn it Nederlânsk moat ek kwaliteit hawwe en dan fersterkje hja inoar.”

Het leerplan *Fries aan bod/Frysk oan bod* (2006) biedt scholen dus niet alleen handvatten bij de vormgeving van Fries in het onderwijs, maar het wil tevens een impuls geven aan het ontwikkelen van taalbeleid dat leidt tot een hogere kwaliteit van (taal)onderwijs in het algemeen; taalbeleid heeft niet alleen betrekking op het Fries. In de volgende omschrijving van Haijer en Meestringa (2004, p. 168) wordt dat duidelijk: taalbeleid is ‘het bewust omgaan met het onderwijsaanbod voor de talig, heterogene leerlingenpopulatie’. Een andere, veel gebruikte omschrijving waarin dat ook blijkt, is van Teunissen (1997): ‘Taalbeleid is de structurele en strategische poging om de dagelijkse praktijk in een multi-etnische school aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen met het oog op het verbeteren van de onderwijsresultaten van deze leerlingen’. Het is een ‘structurele’ poging; het gaat dus niet om ad-hocbeleid, maar om samenhangende maatregelen. Het is ook een ‘strategische’ poging; de maatregelen passen bij de mogelijkheden van de school, ze kunnen uitgevoerd worden en over de lange-termijndoelen is nagedacht. Belangrijk in de omschrijving is ook dat het om verbetering van onderwijsresultaten gaat, bij taal en ook bij andere vakken. In het leerplan Fries staat dat het niet alleen voor multi-etnische scholen geldt, maar voor elke school in Nederland en voor Fryslân geldt dat taalbeleid betrekking heeft op het onderwijsaanbod in verschillende talen: niet alleen in Nederlands en Engels, maar ook in Fries en eventueel in Friese streektalen en andere levende minderheidstalen zoals Turks of Marokkaans.

Kuiken (in Appel e.a., 1995) onderscheidt zes aspecten die van belang zijn bij taalbeleid: inhouden, organisatie, leraren, leerlingen, taal als vak en taal in andere vakken.

Voor taalbeleid op basisscholen in Fryslân impliceert dat het volgende, en daarvoor citeren we uit *Fries aan bod / Frysk oan bod* (p. 98 - 99):

‘Het is van belang dat de school zicht heeft op de **inhouden** van het taalonderwijs. Voor Fries komen ze in dit leerplan uitgebreid in hoofdstuk 3 aan de orde en verder in de bijlagen achterin het boek en op de taalsite (www.taalsite.nl). Wie deze teksten leest, krijgt een indruk van de omvang van Fries en kan een verantwoorde keuze maken uit het aanbod Fries.

Fries speelt een rol als **vak**, zoals er ook een vak Nederlands is en een vak Engels. De school realiseert zich hoe het vak wordt gegeven door de hele basisschool, hoeveel tijd eraan wordt besteed, welke middelen er worden gebruikt. De school gaat na welke rol transfer kan spelen tussen Fries, Nederlands en Engels.

Taal speelt ook een rol **in andere vakken**. Scholen die ernst maken met tweetaligheid zullen Fries als voertaal bij andere vakken gebruiken. Ook hier speelt transfer een rol. Bovendien krijgen kinderen op deze manier gelegenheid hun schoolse taalvaardigheid te ontwikkelen.

De school maakt een analyse van de taalachtergronden en de taalleermogelijkheden van de **leerlingen**. Wat is hun thuistaal? Hoeveel leerlingen spreken thuis Fries? Hoe verhoudt de taalontwikkeling in Fries zich tot die in het Nederlands? Hoe ‘talig’ zijn de kinderen? Hoeveel kinderen zijn er met specifieke (taal)leerproblemen?

Leraren geven het onderwijs. Welke attitudes hebben zij ten aanzien van taal, van Nederlands en Fries? Welke visie hebben ze op taalonderwijs? Hoe belangrijk vinden zij het dat hun leerlingen opgroeien tot tweetalige burgers? En welke mogelijkheden hebben zij om Fries en Nederlands te geven? Wat voor didactiek hanteren ze?

Scholen denken ook na over de **organisatie** van hun taalonderwijs. Een van de belangrijkste punten daarbij is de keuze van de modellen die in hoofdstuk 2 aan de orde zijn gesteld. Gaat de school voor echte tweetaligheid? Kiest de school bijvoorbeeld voor het model van de dubbele onderdompeling? Hoe wordt dat dan gerealiseerd?’

Op basis van deze gebieden formuleert de school haar uitgangspunten, die worden opgenomen in een taalbeleidsplan. Het taalbeleidsplan is een korte, heldere tekst, to the point, die begint met een bespreking van visie en uitgangspunten en eindigt met een concreet plan van aanpak, dat zo mogelijk ‘smart’ is geformuleerd. De kern van het taalbeleidsplan wordt gevormd door de keuzes die het team heeft gemaakt (en daarbij gaat het voornamelijk om de keuzes uit het aanbod dat door de kerndoelen voor Fries en Nederlands wordt beschreven) en een verantwoording van die keuzes. De school geeft ook aan hoe ze tot zo’n aanbod komt dat ertoe leidt dat zoveel mogelijk leerlingen tweetalig worden.

Het taalbeleidsplan moet altijd zijn ingebed in het totale schoolplan dat de school maakt. Het ligt op tafel als de school verantwoording aflegt van haar keuzes, bijvoorbeeld bij een bezoek van de inspectie.

Inspectie

Of scholen voldoen aan de wettelijke eisen, wordt gecontroleerd door de inspectie van het onderwijs. Bij de invoering van de Wet op het Onderwijstoezicht (WOT, 2002) hebben scholen expliciet meer verantwoordelijkheid gekregen bij hun kwaliteitsbeleid. Om te voorkomen dat het toezicht belemmerend zal werken voor innovaties en dat de gecreëerde ruimte voor scholen weer tenietgedaan wordt, richt de inspectie zich op het vigerende beleid van de overheid. De inspectie laat frequentie en intensiteit van onderzoek grotendeels afhangen van de uitkomsten zelfevaluatie door de school: jaarlijks moeten de scholen informatie leveren, met name over de leeropbrengsten, een belangrijke factor bij een risicoanalyse.

De inspectie werkt met toezicht op maat. Bij dit toezicht op maat staan keuzes en ambities van de school centraal. Deze worden vergeleken met de ambities van andere, vergelijkbare scholen.

Scholen waar zich problemen voordoen, worden frequenter bezocht om een beeld te krijgen van de probleemaanpak en om een inschatting te maken van eventuele risico's. Bij het schooltoezicht is een van de aandachtspunten de vraag of het leerstofaanbod voldoet aan de kerndoelen. Scholen moeten kunnen aantonen dat hun aanbod voldoende is. Dit gebeurt meestal met behulp van methodes die 'aan de kerndoelen voldoen'. Het werkelijk aanbieden van de inhoud van de verschillende leergebieden en de kwaliteit van het aanbod zijn daarmee niet automatisch gegarandeerd. Daarvoor is interne kwaliteitsbewaking nodig door teamleden die verstand hebben van de inhoud.

Basisscholen in Friesland krijgen, zo is het voornemen van de inspectie, te maken met een waarderingskader Fries: de minister van onderwijs heeft de inspectie verzocht relevante kwaliteitsaspecten voor het onderwijs in het Fries in haar toezicht op te nemen (Handelingen EK, 29-1408, 21 juni 2005). Dit waarderingskader Fries is in ontwikkeling en wordt momenteel (zowel in het primair onderwijs als in het voortgezet onderwijs) door de inspectie in de praktijk getest.

De inspectie gaat onder andere na of, en in welke mate, de school in het kader van haar kwaliteitsbeleid gebruik maakt van een taalbeleidsplan en wat de voornemens van de school zijn ten aanzien van het gebruik van de Friese taal. De inspectie gaat tevens na in hoeverre de kerndoelen Fries ook daadwerkelijk door de school worden gehaald en of er voldoende tijd besteed wordt aan Fries. Verder kijkt de inspectie naar het didactisch handelen van de leraar bij de lessen Fries (heeft hij de didactiek van meertalig onderwijs in de vingers?) en naar toetsing. Ook gaat de inspectie na in hoeverre de school bewijzen van bekwaamheid Fries kan overleg-

gen, die bevoegdheid aan leraren verlenen om onderwijs in de Friese taal te geven. De lessen Fries mogen namelijk alleen verzorgd worden door leraren met zo'n bewijs van bekwaamheid.

Onderzoeksresultaten

De laatste jaren is er een aantal onderzoeksresultaten gepubliceerd, onder andere door de inspectie en door de Fryske Akademy, die van invloed kunnen zijn (geweest) op het inhoudelijk beleid op Friese basisscholen.

De inspectie deed twee onderzoeken naar de kwaliteit van het vak Fries (2001, 2006).

De conclusies uit het rapport uit 2001 beschreven we al onder het kopje 'Kerndoelen en leerplan'. Toen sloot bij het merendeel van de Friese basisscholen het leerstofaanbod Fries niet aan bij de kerndoelen. Het rapport uit 2006 geeft gedetailleerder informatie over het aansluiten bij de kerndoelen. Volgens de bevroegde directeuren streeft 81% van de scholen het leerstofaanbod bij het kerndoel schrijven niet na. Aan de overige kerndoelen wordt meer gedaan, zij het lang niet altijd in voldoende mate. Het eerste kerndoel (een positieve attitude) wordt het meest nagestreefd; op een kwart van de scholen komt het echter niet aan de orde in het leerstofaanbod. Op 10% van de scholen wordt helemaal geen Fries aangeboden¹.

Met het verschijnen van de nieuwe methode voor het Fries, *Studio F*, is de verwachting dat de verschillende kerndoelen over de gehele linie in hogere mate nagestreefd zullen worden. Op het moment dat de inspectie het onderzoek deed, was deze methode nog niet op scholen in gebruik.

De tijd die er volgens de bevroegde directeuren aan Fries wordt besteed, is in groep 1/2 doorgaans een half uur per week en in groep 3 tot en met 8 een half uur tot drie kwartier. Op de meeste scholen wordt Fries niet of slechts individueel bewust als voertaal ingezet bij Nederlandse taal, lezen of rekenen. Bij andere vakken wordt het met enige regelmaat gebruikt: zaakvakken (15%), creatieve vakken (30%), bewegingsonderwijs (23%).

Op Trijetalige Skoallen, (en) op scholen die deelnemen aan het project De Trijetalige Skoalle, is een evenwichtige tijdsverdeling tussen onderwijs in het Nederlands, Fries en Engels doorgevoerd. Inmiddels weten we dat er meer scholen aan dit project willen deelnemen en dat er scholen zijn die afgeleide vormen van dit model op hun school introduceren, bijvoorbeeld een Friese (mid)dag. Daarmee is de verwachting dat het aantal uren dat er Fries gebruikt wordt op school, als vak en als voertaal, zal toenemen.

Op 63% van de scholen blijkt de visie op Fries opgenomen te zijn in het schoolplan. Op bijna een kwart van de scholen is geen enkel document waaruit blijkt wat deze visie is. Op 12% van de onderzochte scholen is een taalbeleidsplan en op een derde hiervan is een taalcoördinator. In ongeveer de helft van de taalbeleidsplannen wordt aparte aandacht aan Fries besteed. Met het toenemende aantal taalcoördinatoren in Fryslân is de verwachting dat er steeds meer

¹ Tot die 10% horen ook de scholen op de Waddeneilanden en in de Stellingwerven.

scholen zijn met een taalbeleidsplan, waarin ook aandacht is voor het Fries, of liever: voor meertaligheid. Het leerplan *Fries aan bod/Frysk oan bod* biedt daar handvatten voor. Volgens Jans (2004) vinden leraren het behoud van het Fries het belangrijkste motief om aandacht voor Fries te hebben op school. De wettelijke verplichting vinden ze het minst belangrijk. De onderzoeken van de inspectie laten een heel ander beeld zien (zie de onderstaande tabel).

Opvattingen van directies basisonderwijs (n=400) over het onderwijs in het Fries, in percentages (cijfers 1999 zijn ontleend aan Inspectie van het Onderwijs, 2001)

| Wij geven het vak Fries omdat: | 1999 | 2004/2005 |
|---|------|-----------|
| het wettelijk verplicht is | 27 | 35 |
| leerlingen in een tweetalige situatie moeten kunnen functioneren | 38 | 30 |
| we een bijdrage willen leveren aan het behoud van de Friese taal en cultuur | 21 | 25 |
| we de kloof tussen thuistaal en schooltaal voor leerlingen willen overbruggen | 12 | 8 |
| combinatie van uitgangspunten | 2 | - |
| niet van toepassing (geen Fries op school) | | 2 |

Bron: Inspectie van het onderwijs, 2006, p. 31

Ruim een derde deel van de directeuren geeft op hun scholen het vak Fries omdat het verplicht is bij wet.

Uit het laatste inspectieonderzoek blijkt verder dat volgens directeuren bijna drie kwart van de leraren geen rekening houdt met verschillen tussen Friestalige en niet-Friestalige leerlingen. De verwachting is dat door de suggesties die hiervoor in het leerplan gegeven worden met betrekking tot verschillende niveaus en de differentiatiemogelijkheden die *Studio F* biedt, leraren meer ondersteuning hebben dan voorheen wanneer ze rekening willen houden met de verschillen tussen leerlingen.

De beschreven onderzoeken van de inspectie betreffen vooral de leeromgeving in relatie tot het leren en gebruiken van Friese taal. De onderzoeken van de Fryske Akademy richten zich in eerste instantie op het onderwijsniveau, op leerlingresultaten van leerlingen in Fryslân bij taal en rekenen (Van Ruijven, 2000; 2004) en op mogelijke verklaringen voor deze resultaten. Algemene conclusie is dat leerlingen in Fryslân achterblijven bij taal en rekenen in vergelijking

met het landelijke gemiddelde. Opvallend is dat de leerlingen in groep 6 zijn minder achter dan de leerlingen in groep 8. Friese leerlingen in groep 4 blijken zelfs een voorsprong te hebben. De taal- en rekenachterstanden lijken dus groter te worden naarmate leerlingen in een hogere groep zitten. Onderzoek naar leervorderingen van Friese basisschoolleerlingen bevestigt dit vermoeden: in groep 4 presteren Friese leerlingen met taal en rekenen boven het landelijke gemiddelde, maar van groep 4 naar groep 7 blijven de gemiddelde leervorderingen steeds verder achter op het landelijke gemiddelde, met name bij taal (Van Ruijven, 2006). Van Ruijven vond in dit onderzoek geen aanwijzingen voor milieu, sekse, prestatie/motivatie en aanleg/potentie als mogelijke verklaring hiervoor. Ook een Friese taalachtergrond heeft geen invloed op de prestaties. Ze concludeert dat de kwaliteit van het onderwijs in de bovenbouw op Friese basisscholen een beïnvloedende rol speelt en noemt factoren op organisatie- en managementniveau en op instructieniveau die een bijdrage kunnen leveren aan kwaliteitsverbeterende interventies.

Onderwijs- en taalbeleid van de Provincie Fryslân

In juli 2006 werd bovengenoemd onderzoeksrapport aangeboden aan de toenmalige gedeputeerde van onderwijs, Bertus Mulder. Hij reageerde als volgt: 'In ons provinciale beleid werken we, samen met gemeenten, schooldirecties en schoolbesturen, hard aan concrete verbetering van de onderwijskundige kwaliteit. Als provincie zijn we de komende jaren regisseur en aanjager van concrete maatregelen. In de provinciale Onderwijsnota *Boppeslach* staan maatregelen zoals betere formulering en invulling van het taalbeleid en het opzetten van een Friese onderwijsmonitor. Met deze monitor kunnen we de prestaties van leerlingen beter volgen en onderling vergelijken.' (www.Fryslân.nl)

De genoemde onderwijsnota *Boppeslach* werd in november 2006 vastgesteld door Provinciale Staten. Hoofddoel van die nota is om een belangrijke bijdrage te leveren aan het verbeteren van de onderwijskundige kwaliteit in het basisonderwijs in een periode van zes jaar. Er worden drie invalshoeken genoemd om dat doel te bereiken:

- Werken aan integraal taalbeleid om de kwaliteit van het taalonderwijs in het algemeen en die van het Fries in het bijzonder te verbeteren.
- Systematische verbetering van de onderwijskundige kwaliteit om de leerresultaten op een hoger peil te brengen.
- Aandacht voor effectieve leerlingenzorg door het realiseren van brede scholen.

Daarbij hecht de Provincie aan het opzetten van een onderwijsmonitor en een systematische evaluatie van het beleid.

Als onderdeel van dit ingezette beleid kregen schoolbesturen begin 2007 de uitnodiging om een aanvraag voor financiële ondersteuning voor een verbeterplan in te dienen. Dit plan moest zich richten op taalbeleid of op onderwijskundige kwaliteit. Van de 224 positief beoordeelde aanvragen werden er 88 gehonoreerd voor het schooljaar 2007-2008. In 37 van deze aanvragen gaat het om taalbeleid, de andere 51 aanvragen richten zich op andere aspecten van onderwijskundige kwaliteit.

De Provincie Fryslân investeert fors in de kwaliteit van het taalonderwijs om de hoge ambities waar te kunnen maken. Dat blijkt niet alleen uit de financiële ondersteuning in het kader van , maar onder andere ook uit het investeren in het ontwikkelen van *Studio F*, het uitzetten van onderzoek bij de Fryske Akademy, het subsidiëren van de opleiding voor taalcoördinator en van regionale netwerken en een provinciaal netwerk voor taalcoördinatoren. In het Friesch Dagblad van 20 maart 2007 zegt gedeputeerde Bertus Mulder: 'Het is een schaar. Aan de ene kant willen we van boven het Friese taalonderwijs verbeteren, maar verbetering vanaf de onderkant is net zo belangrijk.'

Pers en publieke opinie

De genoemde onderzoeken en beleidsmaatregelen van de provincie hebben veel stof doen opwaaien. In de pers kwam het onderwijs in Fryslân vaak op een negatieve manier in het nieuws:

- Fries op school lijdt onder 'beroerde praktijk' (Friesch Dagblad, 17 maart 2005)
- Critici laken gebrek aan ambities Fries (FD, 3 februari 2005)
- Aanpak van taalles faalt nog (Leeuwarder Courant, 20 juli 2006)
- Rapport: 165.000 laaggeletterden in Noord-Nederland (FD, 15 februari 2007)
- 'Tien keer zoveel Friese les op school' (FD, 20 maart 2007)
- Mbo-leerling haalt norm voor lezen niet (LC, 8 oktober 2007)

De bovenstaande koppen liegen er niet om. Op een bijeenkomst ter gelegenheid van de start van het project *Boppeslach* komt de negatieve beeldvorming in de Friese pers ter sprake:

Door de genodigden wordt erkend dat de verantwoordelijkheid voor de negatieve publiciteit niet alleen bij de Friese pers kan worden neergelegd. Immers, door je als school positief te profileren in de communicatie, onder andere naar de ouders, draag je ook bij aan een betere beeldvorming. Ook weet iedereen dat goed nieuws geen nieuws is. Toch ergert men zich aan de negatieve wijze waarop de situatie van het Friese onderwijs steeds weer in beeld wordt gebracht. Ook als er positieve zaken zijn te melden, worden deze in de pers vaak vanuit een negatieve toonzetting belicht. Hierdoor dreigt niet alleen het eigen enthousiasme te worden getemperd, maar beïnvloedt het ook ouders en andere betrokkenen.

Met de toevoeging van een pr-medewerker aan het bureau *Boppeslach*, hoopt de provincie dat dankzij een zorgvuldig beleid op den duur een genuanceerder beeld van het Friese onderwijs in de pers verschijnt. Er valt nu echter ook al een positieve golf waar te nemen waarop het Friese onderwijs zich beweegt. Dit zal ongetwijfeld zijn uitwerking hebben op het hele Friese onderwijsveld en ook in de media.

(Uit: verslag van de regio kick-offs ter gelegenheid van de start van het project *Boppeslach* - 09-11-2007. www.Fryslân.nl)

Op Friese scholen wordt over de beeldvorming in de media uiteraard gesproken; de tendens is om niet in de verdediging te kruipen, maar vanuit eigen analyse, en eigen kracht te werken aan inhoudelijke kwaliteit.



2. De projectscholen reageren met taalbeleid

In het vorige hoofdstuk zijn verschillende mogelijke externe stimulansen besproken die het werken aan de kwaliteit van het taalonderwijs op een school kunnen beïnvloeden. In dit hoofdstuk komen de directeur en taalcoördinatoren van de drie projectscholen aan het woord, achtereenvolgens van De Marnewier uit Kimswerd, van Het Mozaïek uit Drachten en van De Finne uit Wartena. Zij beschrijven in grote lijnen de totstandkoming van het taalbeleid op hun school. Aan de orde komt welke externe stimulansen een rol spelen bij hun taalbeleid en de manier waarop ze het werken aan de kwaliteit van hun taalonderwijs beïnvloeden.

De Marnewier is een kleine basisschool in Kimswerd, het geboortedorp van Grutte Pier. Hoewel die nogal extreem Fries-nationalistische wortels een 'diepfriesschool' veronderstellen, blijkt de schoolbevolking overwegend Nederlandstalig. Jelle de Boer is sinds 2006 directeur van deze school. De directeur die hij opvolgde was tevens taalcoördinator. Het taalbeleidsplan 2004-2008 dat deze taalcoördinator schreef, vormt de leidraad voor het huidige taalonderwijs.

Klazien de Haan en Peter Kooistra zijn leraar van basisschool Het Mozaïek te Drachten. Peter is tevens adjunct-directeur. Ze zijn in 2003 met de opleiding taalcoördinator begonnen en ze hebben tijdens deze opleiding het taalbeleidsplan voor de school geschreven. In 2005 hebben ze de opleiding afgerond.

Pcbo Het Mozaïek is een middelgrote basisschool in de Wiken, een woonwijk in het oosten van Drachten gebouwd in de jaren '70. Het Mozaïek is een Brede School met een gemêleerde schoolbevolking. In 2004 had meer dan 50% van de leerlingen een weging van 1.25, 1.40 of 1.90. Dit was mede een reden om mee te kunnen doen met het Onderwijs Kansen Plan (OKP). Het Mozaïek is een basisschool die volop in beweging is. Op het gebied van taal zijn er allerlei ontwikkelingen gaande, waarvan het invoeren van 'het taalcoördinatorschap' er een is.

Vanaf 1991 werkt Jeltsje Lieuwes aan de openbare basisschool De Finne in Wartena. Naast groepsleerkracht (groep 5 /6) is zij intern begeleider, plaatsvervangend directeur en sinds 2007 ook taalcoördinator. De Finne is een Daltonschool. In het schoolplan 2007/2008 staat de visie van de school als volgt omschreven: 'samen leren - samen leven - samen leren leven'. Het is een school die 'gaat voor kwaliteit, die ruimte en aandacht heeft voor ieder kind, die zorg en aandacht besteedt aan omgaan met elkaar en die een maatschappelijke functie in het dorp vervult' (Schoolplan 2007/2008).

De school heeft ongeveer 100 leerlingen en er zijn acht leraren en een onderwijsassistente werkzaam. De Finne is een van de elf scholen van BoBoB (Bestuurscommissie openbaar basisonderwijs Boarnsterhim). Voor de komende vier jaar is taalbeleid het speerpunt.

Jelle de Boer over taalbeleid op De Marnewier

Hoewel ik de opleiding voor taalcoördinator niet heb gevolgd, onderken ik het belang van beschreven en gepraktiseerd taalbeleid. Ik heb de conclusies uit het taalbeleidsplan van De Marnewier dan ook onderschreven, en toen ik aantrad als directeur de voorgestelde acties samen met de teamleden in planning en uitvoering gebracht. Die hoofdzaken waren:

- een directe aanpak van de werkwoordspelling;
- nadrukkelijk aandacht voor en aanpak van het woordenschatonderwijs;
- aandacht voor de mondelinge communicatie;
- verhoging van de kwaliteit van het gebruik van de Friese taal door de kinderen;
- aandacht voor het begrijpend luisteren en begrijpend lezen.

We hebben wel accenten verschoven of toegevoegd, zoals het gebruik van het Fries als voertaal bij andere vakken, het vervangen van de Friese taalmethode, het gebruik van ICT bij het (taal)onderwijs, het inrichten van betekenisvolle taalgebruikssituaties, uitgaan van ervaringen uit de directe omgeving als startpunt, en het betrekken van ouders bij taalonderwijs. Daarom moet het taalbeleidsplan zo langzamerhand geactualiseerd worden, en meer gestroomlijnd worden met actuele ontwikkelingen zoals die beschreven staan in het schoolplan 2007-2011.

Een positieve externe stimulans was het beschikbaar stellen van subsidie door zowel de provincie Fryslân als de gemeente Wûnseradiel voor het aanschaffen van de nieuwe methode *Studio F*. Daarmee wordt de kwaliteit van het onderwijs in de Friese taal verbeterd. In het schooljaar 2007-2008 wordt *Studio F* ingevoerd, jaren eerder dan volgens afschrijvingstermijnen financieel mogelijk was.

Betrekkelijk nieuw is de kleine afdeling van de openbare bibliotheek die in de school als uitleenpunt gehuisvest is, waardoor er voortdurend een schat aan boeken te gebruiken is, zowel informatief als (kinder)lectuur/literatuur. De contacten tussen de school en de openbare bibliotheek zijn flink toegenomen.

Verder is een van de teamleden dit schooljaar opgeleid tot leescoördinator, met als kerntaak het (laten) lezen te bevorderen. We doen nu in alle groepen veel aan boekpromotie. Ook zijn er stimulerende leesactiviteiten als het Nationaal Voorleesontbijt, de Kinderjury, en komen er ouders die gedurende een aantal korte periodes de dag beginnen met voorlezen.

Ten slotte hebben we initiatieven genomen om te komen tot een uitwisseling/correspondentie met een school in Finland, nadat eerdere initiatieven met een school in Milford, Massachusetts op niets waren uitgelopen. Niet berusten, maar opnieuw proberen. Er zijn voldoende platforms

die internationale uitwisseling en correspondentie ondersteunen, en dat is iets wat we willen om ons onderwijs Engelse taal te optimaliseren.

Deze externe stimulansen hebben een positieve invloed op ons taalonderwijs.

Negatieve ontwikkelingen zijn er ook, die evenwel ook stimulerend hebben gewerkt: de conclusies uit de eerder genoemde onderzoeken hebben op De Marnewier geleid tot een opstandige houding: als de resultaten/opbrengsten lager liggen dan in de rest van Nederland, dan zal dat zeker niet (mogen) liggen aan ons taalonderwijs! Er mag de school en haar leraren niets worden verweten op het gebied van didactiek en/of inhouden, en het team zal zijn uiterste best doen om de opbrengsten te maximaliseren.

In ons jaarplan (de jaarlijkse uitwerking van het schoolplan) hebben we diverse activiteiten opgenomen om het zelfstandig werken van de kinderen, het klassenmanagement, en de instructiekwaliteit van de leraren te verbeteren.

Vanuit het domein professionalisering heeft de bovenbouwleerkracht de opleiding adjunct-directeur primair onderwijs afgerond, waarmee we het beleidsvormend vermogen van onze school versterken. We denken dan ook Bernie van Ruijven aardig de wind uit de zeilen te nemen met haar conclusies. Als onze resultaten achterblijven, dan ligt het op onze school dus niet aan de door haar gesuggereerde oorzaken.

Ook het afgewezen worden (althans zo wordt de plaatsing op de reservelijst ervaren) van onze aanvraag voor deelname aan project *Boppeslach* heeft onze verbeterheid eerder aangewakkerd dan dat we berusten in teleurstelling: als we geen (provinciale) hulp kunnen krijgen bij het aanpakken van onze problemen, dan doen we het zelf zonder die hulp.

Klazien de Haan en Peter Kooistra over taalbeleid op Het Mozaïek

Op onze school zijn twee taalcoördinatoren. We doen het samen; we hebben geen onderlinge taakverdeling. Oorspronkelijke werkte Klazien in de onderbouw en Peter in de bovenbouw. Op dit moment werken we beiden in de bovenbouw.

Door onze deelname aan het OKP zaten we midden in een aantal onderwijskundige ontwikkelingen: werken aan leerkrachtvaardigheden rond gedifferentieerde instructie, het vormgeven van zelfstandig werken en de aanschaf van een nieuwe geïntegreerde taallesmethode. Dit alles om onder andere de resultaten op het gebied van spelling, technisch en begrijpend lezen te verbeteren. Ook de inspectie noemde dit als verbeterpunten voor onze school.

Tijdens de opleiding hebben we ons taalbeleidsplan ontwikkeld. Een van de aandachtspunten was dit plan in de pas te laten lopen met alle andere plannen die op dat moment opgezet werden. De deelname aan OKP bracht ook de nodige 'planlast' met zich mee en het was zaak om ervoor te zorgen dat deze plannen niet haaks op elkaar kwamen te staan. Het ging er juist

om de zaak in elkaar te laten klikken. Voor ons gevoel zijn we daar redelijk in geslaagd.

De essentie van ons taalbeleidsplan is terug te vinden in de prioriteitenlijst:

- invoeren van een leerlijn woordenschat passend bij *Taalleesland* voor midden- en bovenbouw;
- opbouwen van een goede didactiek voor het woordenschatonderwijs;
- invoeren van een methodeonafhankelijke toets voor woordenschat.

Van de veranderingsonderwerpen in ons taalbeleidsplan was woordenschat het belangrijkste. In eerste instantie was woordenschat nog geen item voor onze school. Het draaide om begrijpend lezen. De resultaten voor begrijpend lezen op onze school bleven achter bij de verwachtingen. Vanuit de opleiding en met name ook het landelijk netwerk van taalcoördinatoren werd het belang van woordenschat, als onderliggende laag voor begrijpend lezen, onderstreept. De ervaringen die uitgewisseld werden in de opleiding en netwerken, sloten aan bij onze schoolsituatie.

In overleg met de directie en schoolbegeleidster hebben we het onderwerp woordenschat in een studiedag voor het team ingebracht. Het resultaat hiervan was dat we bezig zijn gegaan met de invoering van een lijn voor woordenschatonderwijs op onze school.

Vanuit de onderbouw was er aanvankelijk enige weerstand. In de onderbouw wordt al een aantal jaren gewerkt met het Piramideproject. Woordenschat is hier een vast onderdeel van het programma. In de midden- en bovenbouw lag de situatie anders en gezamenlijk hebben we besloten met dit onderwerp aan de slag te gaan.

Het uiteindelijke doel was om door middel van een goede woordenschatdidactiek de resultaten van het begrijpend lezen op landelijk niveau te krijgen. In de loop van het schooljaar hebben we samen met onze schoolbegeleidster een stappenplan opgezet om een doorgaande lijn voor woordenschatonderwijs op onze school te ontwikkelen.

Oorspronkelijk stond dit alles voor één jaar gepland, maar de praktijk wees uit dat we hier langer voor nodig hadden. Met de schoolbegeleidster zijn we inhoudelijk en praktisch bezig gegaan met de invoering. Dit heeft in schooljaar 2006-2007 geresulteerd in een aantal teamafspraken. De extra ondersteuning van de schoolbegeleidster was mogelijk door onze deelname aan het OKP. Hierdoor hadden we extra uren voor begeleiding door de schoolbegeleidingsdienst.

Vervolgens konden we deelnemen aan het project Inhoudelijk leiderschap en inhoudelijke kwaliteit van de SLO. We besloten verder te gaan met het werken aan de kwaliteit van ons woordenschatonderwijs en ons nu te gaan richten op de borging van de teamafspraken.

Jeltsje Lieuwes over taalbeleid op De Finne

Het schoolplan 2003-2007 stond geheel in het teken van het verbeteren van het taalonderwijs. Dit naar aanleiding van een enquête gehouden onder de ouders van de school en de personeelsleden. De leraren gaven aan dat ze wilden werken aan het verhogen van de leerprestaties van de leerlingen. Met name op talige onderdelen (lezen, begrijpend lezen en spelling) scoorden de leerlingen onder de norm (meer dan 25% uitval bij de CITO-toetsen van 2003).

Samen hebben we in het team keuzes gemaakt en vier jaar intensief aan de volgende onderwerpen gewerkt:

- 2003-2004: interactief onderwijzen;
- 2004-2005: technisch lezen (van niveaulezen naar het één-op-één lezen: Samen Beter Lezen en de Connect-methode) + invoeren dyslexieprotocol;
- 2004-2005: Piramide aanschaffen en invoeren in groep 1/2;
- 2004-2005: aanschaffen van een nieuwe taalmethode;
- 2005-2006: oefenen, experimenteren en integreren van de nieuwe taalmethode;
- 2006-2007: oriëntatiejaar meertaligheid.

Interactief onderwijzen hebben we voor onze school ontwikkeld samen met de onderwijsbegeleidingsdienst, Cedin. Alle afspraken zijn opgenomen in de map Interne Kwaliteitszorg. Op de jaarlijkse teamdag worden deze afspraken geëvalueerd en geborgd.

Het dyslexieprotocol is bovenschools ingevoerd, in samenspraak met de directeuren en de intern begeleiders. Binnen de Bestuurscommissie openbaar basisonderwijs Boarnsterhim (BoBoB) hebben we een dyslexiespecialist. Vanaf 2004 is zij gestart met het geven van de cursus dyslexieprotocol. We zijn gestart met de leraren van groep 1/2, en in de volgende jaren achtereenvolgens met de leraren van groep 3/4, van groep 5/6 en van groep 7/8. De intern begeleiders waren bij alle bijeenkomsten aanwezig. Dit was handig om er op school over te kunnen napraten en om samen te bekijken hoe het een en ander vorm te geven. De intern begeleider heeft daarin een coördinerende, maar ook controlerende rol. Er volgt nog een bijeenkomst met de intern begeleiders en de directeuren om het traject beleidsmatig af te ronden. Het dyslexieprotocol heeft een vaste plaats gekregen binnen ons onderwijs en de uitvoering ervan hebben we opgenomen in het taalbeleidsplan.

Piramide is aangeschaft met financiële ondersteuning van de gemeente. Beide basisscholen in Wartena en ook de peuterschool zijn participant. De leraren van alle drie instellingen hebben gezamenlijk nascholing gedaan, waarbij er veel ruimte was voor uitwisseling van ervaringen. In het schooljaar 2005-2006 hebben we ons georiënteerd op een nieuwe taalmethode. De keuze viel op de nieuwe *Taaljournaal*, met een duidelijke lijn voor woordenschat en spelling. Het jaar daarop stond geheel in het teken van implementeren van *Taaljournaal* (onder begeleiding van een onderwijsadviseur van Cedin) en dat viel niet mee! De overgang van

Taalactief naar *Taaljournaal* was heel groot. Met name de hoeveelheid aan materiaal, het aanbod van het taalactiviteitenboek, het plannen van de verschillende onderdelen, de ICT... Stapje voor stapje hebben we het werken met het lesboek van deze methode ons eigen gemaakt. We zijn nu zover dat ook het taalactiviteitenboek (met heel mooie opdrachten) een vaste plaats krijgt op het lesrooster.

In 2005 ben ik gestart met de tweejarige opleiding tot taalcoördinator. In samenwerking met het team heb ik het taalbeleidsplan 2007-2011 voor De Finne geschreven.

In dit taalbeleidsplan staan de huidige situatie, het nieuwe beleid en de prioriteiten omschreven.

Voor het beschrijven van de huidige situatie ten aanzien van begrijpend lezen, spelling, woordenschat, dyslexie et cetera, had ik aan de collega's gevraagd een bepaald format te gebruiken. Op dit format was aandacht voor het onderwerp, doelen, werkwijze, activiteiten, planning, signalering, analyse/diagnose en evaluatie. Dit werkte niet, het was te veel gevraagd. Daarna heb ik het omgedraaid, ik heb de formats ingevuld en de collega's hebben gecorrigeerd en aangevuld. Alle formats heb ik met de collega's doorgenomen. Zo kregen we de huidige situatie op papier.

Voor het nieuwe beleid hebben we ons georiënteerd op meertaligheid. Vanuit de provincie en de inspectie was hier veel aandacht voor. Daarnaast was er natuurlijk ook het verontrustende onderzoek van de Fryske Akademy, wat zeker heeft meegespeeld in de keuze om in te zetten op het verbeteren en verhogen van de leer(taal)resultaten van onze leerlingen. We hebben bijeenkomsten bezocht, met voorlichting, een film en cabaret over meertaligheid, georganiseerd door de provincie. Ook zijn er publicaties meegegeven aan de ouders. Regelmatig was er berichtgeving omtrent meertaligheid op tv of in de krant.

We zijn ervan overtuigd dat het aanbieden van meerdere talen (Nederlands, Fries en Engels) vanaf jonge leeftijd, versterkend werkt voor alle talen. Onderzoek heeft dit uitgewezen:

- Jonge kinderen zijn zeer taalgevoelig en de meesten van hen leren gemakkelijk en op een natuurlijke manier meer dan één taal tegelijk. 'Taal overkomt het kind' (Goorhuis- Brouwer).
- Tweetalige kinderen ontwikkelen zich 'taliger' dan hun enkeltalige leeftijdgenoten. Een meertalige ontwikkeling stimuleert de algemene cognitieve ontwikkeling van kinderen (Ianco Worrell, 1972, Lambert e.a., 1993, Myers, 1995, Bialystock, 2004, Price, 2004, Keshavarz & Asteneh, 2004).
- Een meertalige opvoeding heeft geen negatieve gevolgen voor taalzwakke kinderen (Candalaria-Greene, 1996, S. Goorhuis-Brouwer).
- Meertaligheid is geen Haarlemmer olie. Om de voordelen te benutten is het nodig om een verantwoord onderwijskundig concept te hanteren dat gericht is op de goede ontwikkeling van beide talen (Cummins, 1998).

- Een goed systeem van onderwijs in de minderheidstaal gaat niet ten koste van de beheersing van de meerderheidstaal (Baker, 2000, Appel, 1984).
- Kinderen die goed onderwijs hebben genoten in hun thuistaal, presteren beter in de ontwikkeling van de tweede taal (Krashen, 1996, Cummins, 2000).

Van onze leerlingenpopulatie is 70% Friestalig en op dit moment verstaat 100% de Friese taal. Met de wetenschap dat meertaligheid versterkend werkt voor alle talen en omdat we als school willen werken aan de verhoging van de taalresultaten van onze leerlingen, moet je toch inzetten op meertaligheid!

Samen met een onderwijsadviseur van Taalsintrum Frysk (Cedin) hebben we na deze oriëntatie perspectieven opgesteld, waarin we per bouw aangeven waar we naar toe willen met betrekking tot meertaligheid en welke tussenstappen we moeten zetten (zie Bijlage 1).

Het nieuwe beleid in het taalbeleidsplan is gericht op meertaligheid:

- Nederlands: - van product- naar procesgericht werken met het taalactiviteitenboek van *Taaljournaal*
- Fries: - aanschaffen van *Studio F*
 - implementeren van *Studio F* in groep 3 t/m 8
 - aanschaf Fryske materialen voor groep 1/2
 - werken aan de perspectieven (zie Bijlage 1)
- Engels: - native speaker in groep 5/6 en 7/8
 - experimenteren met 'Cool English' in de groepen 1/2 en groep 3/4 werken aan de perspectieven (zie Bijlage 1)

Het taaltraject wordt financieel ondersteund door 'Boppeslach' van de provincie Fryslân.



3. Werken aan kwaliteit van taalonderwijs op de drie projectscholen

In het vorige hoofdstuk hebben de drie projectscholen hun taalbeleid geschetst. Daarbij hebben ze aangegeven hoe invloeden van buitenaf een rol gespeeld hebben bij hun taalbeleid. Dit hoofdstuk gaat over het concretiseren van de taalbeleidsplannen. Elke projectschool heeft op basis van het taalbeleidsplan een verbeterpunt gekozen en daar een plan van aanpak bij gemaakt. Die plannen van aanpak en het uitvoeren daarvan, staan in dit hoofdstuk centraal. Interne stimulansen die daarbij een rol spelen, komen ook aan de orde.

3.1 De plannen van aanpak

Jelle de Boer over het plan van aanpak van De Marnewier

Ik wil graag dat de leraren regisseur van hun eigen onderwijs worden, en niet slechts uitvoerder. Verder vind ik het belangrijk dat er samenhang in het aanbod komt; door het team wordt dat nu als gefragmenteerd ervaren met als gevolg dat vernieuwing vaak als iets extra's wordt opgevat. Mijn doel is die samenhang expliciet te maken.

Een aantal leraren heeft het afgelopen jaar geëxperimenteerd met 'digiboeken'. Digiboeken zijn teksten (tekst en beeld) in digitale vorm, geschreven en eventueel ingesproken, gemaakt door kinderen en/of leraren. Het kunnen verhalende teksten zijn, maar ook informatieve of instructieve bijvoorbeeld. Die teksten kunnen in verschillende talen zijn geschreven en ingesproken, bijvoorbeeld in het Fries, in het Nederlands en/of in het Engels.

Het werken met digiboeken hebben we als middel gekozen om te werken aan de samenhang in het aanbod, en daarmee aan de kwaliteit van het taalonderwijs. Voor ons werd het betrekken van ICT in het taalonderwijs steeds nadrukkelijker gewenst, omdat er erg veel kansen liggen voor het taalonderwijs. Denk aan het gebruik van digitale camera, het presenteren op de website, het (leren) werken met een digitaal schoolbord, het inspreken van opnames, of het scannen van eigen en andermans werk. We hebben als school dan ook graag geïnvesteerd in de aanschaf van een digitaal schoolbord.

We hadden erg leuke en hoopvolle resultaten bereikt met het maken van digiboekjes in de onderbouw, over de avonturen van Raaf, onze ondeugende en ondernemende schoolvogel, die grapjes uithaalt met de kinderen en de juf. Via de website kwamen die avonturen ook aan ouders en andere belangstellenden ter beschikking, en zo ontstonden er ook buiten de school spontaan mooie taalgebruikssituaties waarin doorgevraagd en verteld werd (<http://www.obsmarnewier.nl>, zie fotogalerij/avonturen van Raaf).

Dit gaf binnen het team de motivatie om meer te doen met (al dan niet bewegend) beeld, geluid, internet en (al dan niet gesproken) teksten om daarmee leerstof uitdagender vorm te geven. We zien met name kansen op het gebied van begrijpend lezen; strategieën en begripvragen kunnen betrekkelijk eenvoudig aan digitaal vormgegeven leerstof en leesstof worden toegevoegd, en eventueel gewijzigd of geactualiseerd. Begrijpend lezen was ook een speerpunt uit het taalbeleidsplan, en de link lag voor de hand. Niet alleen begrijpend lezen als onderdeel van ons taalonderwijs, maar minstens zo belangrijk als toegepaste vaardigheid binnen het domein Oriëntatie op Mens en Wereld. Deze motivatie kwam van binnenuit, van de groepsleraren zelf, maar werd ook door directie van harte ondersteund. Zie Bijlage 2 voor ons plan van aanpak en een uitgebreidere verantwoording en toelichting bij dit plan.

Peter Kooistra en Klazien de Haan over het plan van aanpak van Het Mozaïek

Ons onderwerp werd de borging van teamafspraken rond woordenschat. Hiervoor hebben we een plan van aanpak gemaakt (zie Bijlage 3). De keuze van dit onderwerp was een logisch gevolg van de onderwijskundige ontwikkelingen waar we dat moment middenin zaten. Voorafgaande jaren zijn we bezig geweest met het neerzetten van de structuren rond woordenschatonderwijs. Dit resulteerde in een aantal bouw- en schoolafspraken. Het jaar daarop stond de borging centraal. Hiervoor hebben we met hulp van onze taalspecialist een plan van aanpak gemaakt. Bij dit plan zijn twee lijnen te onderscheiden: het functioneren van de taalcoördinator (inhoudelijk leiderschap) en het vakgebied woordenschat (inhoudelijke kwaliteit).

Jeltsje Lieuwes over het plan van aanpak van De Finne

Ons taalbeleidsplan voor 2007-2008 omvat drie onderdelen:

- 1 Werken aan meertaligheid met als doelen: invoeren en implementeren van de methode *Studio F*, uitvoeren van de perspectieven, evalueren en borgen, en aansluiten bij het netwerk trijetalige skoalle.
- 2 Aanschaffen en implementeren van de methode voor technisch lezen *Estafette*.
- 3 Daltoniseren van onze taalmethode Taaljournaal: van productgericht naar procesgericht werken.

Hieronder beschrijf ik het plan van aanpak van onderdeel 1. In schooljaar 2006-2007 hebben we ons georiënteerd op meertaligheid. We hebben met het gehele team perspectieven, onderverdeeld in tussenstappen, opgesteld, waarin we beschrijven waar we over drie jaar

willen staan wat betreft meertaligheid op De Finne (zie Bijlage 1). De leraren hebben dit voor hun eigen groep ingevuld. De betrokkenheid is groot.

De laatste maanden van het schooljaar 2006-2007 is er vergaderd over het schoolplan 2007-2011. Als team is besloten door te gaan op de ingeslagen weg en ook in de volgende schooljaren te werken aan meertaligheid en dit nog verder uit te bouwen, mogelijk naar een officieel erkende drietalige school.

In het activiteitenrooster 2007-2008 heb ik in overleg met de directeur zeven taalbijeenkomsten over meertaligheid gepland. De bijeenkomsten staan vast.

Als taalcoördinator heb ik de opzet van de bijeenkomsten uitgewerkt. Vooroverleg was er met Wybren Epema (directeur) en onze taalspecialist.

Schooljaar 2007-2008 begon zeer positief, ten eerste omdat er zich spontaan een (gediplomeerde) native speaker bij ons aanmeldde. Zij is de moeder van een kleuter bij ons op school en wilde graag Engels geven op De Finne. In september is zij gestart. Ze geeft (vrijwillig) drie kwartier Engels aan de groep 5 /6 en groep 7 /8. Leerlingen, ouders, leraren en ook Joanna, 'onze' native speaker, zijn dolenthousiast! Inmiddels is Joanna aangenomen als native speaker door het 'trijetalich' netwerk en komt ze vanaf schooljaar 2008-2009 een dagdeel bij ons op school om (betaald) Engelse lessen aan alle groepen te verzorgen. Ook zijn we met de leerlingen van groep 5 t/m 8 in september 2007 met de bus (een feest op zich!) naar de feestelijke opening van *Studio F* geweest. Het meertalige jaar van De Finne kon niet beter beginnen! Zie bijlage 4 voor het plan van aanpak.

3.2 De uitvoering

Jelle de Boer over de uitvoering

Op De Marnewier is het afgelopen jaar geëxperimenteerd met digiboeken, met name in de onderbouw. Er zijn zo'n 16 digiboeken gemaakt.

De werkwijze in de onderbouw is als volgt. Is er een leerling jarig, dan mag hij knuffel Raaf mee naar huis nemen. Thuis worden er foto's gemaakt van de belevenissen van het kind met Raaf. Op school zet de leraar alle foto's op het netwerk van de school. Eventueel maakt ze samen met de leerling een selectie als er te veel foto's zijn; ze kiezen dan ongeveer zes foto's. Ze bespreekt met de leerling welke tekst er bij de foto's moet komen. Ze schrijft deze zinnen op; de leerling kijkt mee. De foto's en bijbehorende tekst plaatst ze in een powerpointpresentatie. Vervolgens komt de leerling bij mij om de tekst bij de foto's in te spreken: ik lees het onderschrift voor, de leerling leest mee en zegt het na. Dit wordt opgenomen met een dictafoontje. Hierbij maak ik de leerling er bewust van dat hij die tekst eerder met juf afgesproken heeft: 'Daar was ik niet bij, maar ik kan hier lezen wat jullie afgesproken hebben.' Zo ervaren kinderen het permanente

karakter van geschreven taal, een van de tussendoelen beginnende geletterdheid. Ik koppel vervolgens de ingesproken tekst aan de powerpoint en zet het digiboekje op de site van de school en op het interne netwerk.

Op een gegeven moment vroeg de leerkracht van de bovenbouw of zij niet ook digiboeken konden maken. Kinderen in groep 8 hebben toen met veel plezier ook digiboekjes gemaakt.

In de eerste teamvergadering werd besproken om het komende jaar verder te gaan met digiboeken in het kader van het project 'Inhoudelijk leiderschap en inhoudelijke kwaliteit'. Het team gaf daarbij te kennen de methodes niet compleet los te willen laten. Vooral in groep 3, 4 en 5 geven methodes houvast: het is een combinatiegroep met sterk uiteenlopende niveaus. Het is niet de bedoeling om alle methodes overboord te zetten, maar om gezamenlijk te zoeken naar mogelijkheden om het taalonderwijs voor kinderen betekenisvoller te maken en om meer samenhang in het taalonderwijs te realiseren.

We beschouwen het werken met de digiboeken in het taalonderwijs als een expeditie: we verkennen de mogelijkheden en krijgen daarmee ook zicht op de verschillende gebieden in het taalonderwijs en hoe die met elkaar samenhangen. We weten vooraf niet waar we uitkomen en wat we precies gaan ontdekken. Dat maakt het spannend en interessant; er ligt immers een heleboel open om zelf te gaan invullen. We stippelen zelf de route over de kaart uit. Het kan best dat we een keer op een dood spoor komen. Dan weten we in ieder geval dat dat niet de goede weg is en kiezen we een nieuwe.

Vraag die vervolgens gesteld werd, was: hoe maken we dit nu concreet? Oorspronkelijk was mijn idee om met de digiboeken te beginnen in de onderbouw en het in volgende jaren in de hogere groepen uit te werken. De leraren uit de midden- en bovenbouw wilden er ook mee aan de slag, dus hebben we dat mogelijk gemaakt.

Al snel werd duidelijk dat met de digiboeken aan allerlei domeinen van taal gewerkt kan worden. Omdat begrijpend lezen door het team als problematisch werd ervaren, kozen we dat in eerste instantie als onderwerp. Meertaligheid probeerden we daar op een natuurlijke manier in mee te nemen. Deze onderwerpen sluiten ook aan bij de prioriteiten uit het taalbeleidsplan.

We maakten een begin met een inventarisatie: wat hebben we nodig om met behulp van digiboeken te werken aan kwaliteitsverbetering van het onderwijs in begrijpend lezen? Inzicht in doelen in de eigen groep en inzicht in een doorgaande lijn in doelen werden genoemd. Ook was er behoefte aan een soort afvinklijstje van doelen voor begrijpend lezen waaraan je gewerkt hebt. Inzicht in de mogelijkheden om Fries te integreren in het begrijpend leesonderwijs werd ook genoemd.

Aan de hand van deze eerste globale inventarisatie werd duidelijk dat we eerst het probleem preciezer moesten omschrijven, dan konden we daar het werken met de digiboeken beter op afstemmen. Onder andere werd genoemd dat het begrijpend lezen in de gebruikte methode

Taalleesland vrij summier is, en dat de boekjes van Mini Info, die ook bij het leesonderwijs gebruikt worden, weer een andere aanpak kennen.

Tijdens de volgende teambijeenkomst bespraken we wat als problematisch werd ervaren bij het begrijpend lezen en ook bespraken we wat ons in de weg staat om de methode voor een deel los te laten. We gebruikten samen met onze externe taalspecialist de onderdelen van het curriculaire spinnenweb om ons huidige onderwijs in begrijpend lezen te analyseren (zie kader). Verder zetten we op een rijtje wat we nodig denken te hebben bij deze nieuwe werkwijze.

Welke problemen ervaren we bij het begrijpend leesonderwijs?

Basisvisie:

De aanpak van het leesonderwijs op De Marnewier met de methode *Taalleesland* gaat voorbij aan verschillen tussen kinderen, in taalontwikkeling, in leerstijl, in mate van zelfstandigheid, en ook aan de omgeving van de kinderen. Verder gaat de aanpak met de methode voorbij aan de meertalige situatie, de rol van ouders bij taalverwerving en leesontwikkeling. Tot slot geeft het volledig gebruiken van een methode ons minder mogelijkheden om de regie in eigen hand te nemen.

Doelen:

We hebben te weinig inzicht in doelen in de eigen groep en het ontbreekt ons aan het zicht op een doorgaande lijn in doelen voor lezen.

Inhoud:

Bepaalde inhouden uit de methode worden te weinig herhaald, waardoor de kinderen te weinig de mogelijkheid krijgen zich de leerstof eigen te maken. Het aanbod is hapsnap en ook summier. En hiermee samenhangend: we ervaren 'te weinig diepgang'. Naast *Taalleesland* worden voor het leesonderwijs boekjes uit de reeks Mini Info gebruikt. Deze kennen weer een andere aanpak en dat vinden we een probleem.

Leeractiviteiten:

De woordenschat van veel leerlingen is te klein om goed te begrijpen wat ze lezen. Leerlingen hebben problemen bij het lezen van teksten bij de zaakvakken en bij het lezen van opdrachten op werkbladen bijvoorbeeld.

>

Docentrol:

Zie ook opmerking bij 'doelen'.

We vinden dat we met de huidige werkwijze leerlingen te weinig mogelijkheden geven om ze na het aanbieden van leerstof te kunnen laten oefenen, met verschillende tekstsoorten.

Leerbronnen:

Leerlingen geven ons aan dat ze de teksten in de methode niet interessant vinden. Het feit dat de teksten onvoldoende aansluiten bij hun belevingswereld kan daarvoor een oorzaak zijn.

Groeperingvormen:

Voor de sterk uiteenlopende niveaus in de combinatiegroep 3/4/5 vinden we problematisch.

Plaats en Tijd:

[Geen problemen genoemd.]

Toetsing:

Leerlingen halen lage scores op de begrijpend leestoetsen van Cito en op de Cito-eindtoets.

Verder wijkt de toetsvorm sterk af van het aanbod uit de methode.

Hierna gingen we concreet aan de slag. Van het prentenboek *Ravenstreken* (van Ingrid en Dieter Schubert) heb ik een digitale versie gemaakt. Met het hele team hebben we hier een digiboek van gemaakt, met medewerking van onze taalspecialist. Welke begeleidende tekst moet erbij komen? Welke vragen willen we aan kinderen stellen? En hoe differentiëren we tussen kinderen die nog niet kunnen lezen en kinderen die al wel zelfstandig kunnen lezen? We realiseerden ons dat begeleidende tekst en vragen leerlingen moeten ondersteunen in hun leesproces. Welke doelen willen we met dit digiboekje precies bereiken? Grote valkuil is, zo realiseerden we ons verder, dat we veel geneigd zijn toetsende vragen aan kinderen te stellen en weinig vragen die kinderen ondersteunen bij het lezen, vragen die hun denken tijdens het lezen stimuleren.

Naar aanleiding van de vorige bijeenkomst merkten we dat we graag structuur willen. We wilden houvast in de vorm van een leerlijn en ook graag een soort handleiding: welke stappen zet ik, zetten leerlingen, of zetten leerlingen en ik samen bij het maken van een digiboek? Waar

moet ik aan denken bij het maken van een digiboek? De methode bevat per jaar een doelenoverzicht, er zijn tussendoelen beginnende en gevorderde geletterdheid en bij de kerndoelen zijn tussendoelen en leerlijnen ontwikkeld. Hoe kunnen we deze gebruiken wanneer we delen uit de methode weglaten en gebruik maken van digiboeken?

Samen met onze taalspecialist maakten we een begin met het ontwikkelen van kaarten waarop de leerstof voor begrijpend lezen staat. Ook zijn we een stappenplan voor het maken van digiboeken aan het ontwikkelen. Inmiddels hebben leraren van de middenbouw en bovenbouw nieuwe digiboeken ontwikkeld voor hun groep. Een volgende teambijeenkomst komen de ervaringen aan de orde: hoe werkte het digiboek in de klas? En hoe werkten de concept-leeskaarten en het concept-stappenplan?

Aan het einde van het projectjaar zijn we nog niet klaar met deze vragen. De komende tijd gaan we verder op de ingeslagen weg.

Klazien de Haan en Peter Kooistra over de uitvoering

Het was heel prettig om vanuit de directie de nodige ondersteuning te ervaren en het plan van aanpak uit te kunnen voeren.

Aan het begin van het projectjaar was de stand van zaken als volgt: er lag een lijst met afspraken voor de aanpak van het woordenschatonderwijs, vastgelegd naar aanleiding van onze ideeën, de experimenten die in de groepen zijn gedaan en een gezamenlijke bijeenkomst voor het hele team (Bijlage 3). De volgende stap was om deze nieuwe werkwijze te borgen. We waren ons er terdege van bewust dat de scholingen en de afspraken die vastgelegd waren nog niet voldoende waren om de woordenschatdidactiek ook écht onderdeel van het onderwijs te laten worden. Daar was meer voor nodig, namelijk blijvende aandacht voor de thematiek en materialen die de collega's kunnen gebruiken.

Om dit te bewerkstelligen zijn we, ter voorbereiding, met de directie en onze taalspecialist rond de tafel gaan zitten. We hebben het doel bepaald en vervolgens in grote lijnen het plan van aanpak neergezet. Vervolgens is dit plan door de taalcoördinatoren en de taalspecialist 'smart' uitgewerkt. Hierin zijn de afspraken rond het woordenschatonderwijs meegenomen. Dit plan van aanpak hebben we tijdens een teamvergadering gepresenteerd aan de collega's, waarbij we duidelijk hebben terugverwezen naar de teambrede besluitvorming en de afspraken die daaruit voortvloeiden. Deze afspraken zijn in de mappen gestopt waarin alle schoolafspraken staan, daarmee is woordenschat ook een vast onderdeel geworden van het onderwijs.

In de periode oktober/november zijn we als taalcoördinatoren op klassenbezoek geweest met als doel om te kijken hoe woordenschatonderwijs een plek heeft gekregen in de onderwijspraktijk en of de collega's konden werken met de teamafspraken die we rond woordenschat hadden gemaakt. We hebben hiervoor een kijkwijzer ontwikkeld.

Aan de zijlijn is overleg geweest met de directie en de intern begeleider over de inhoud van deze klassenbezoeken. Vragen die we besproken hebben zijn bijvoorbeeld: Wat is de bedoeling van de klassenbezoeken? Hoe ver ga je met begeleiding en coachen?

Dit alles is regelmatig teruggekoppeld naar het team, zodat de collega's ook op de hoogte bleven van de ontwikkelingen.

Belangrijk vonden we om bij de gesprekken een open houding te hebben ten opzichte van onze collega's, om zo veel mogelijk informatie te verkrijgen. Dat is volgens ons gelukt: er zijn uitgebreide gesprekken gevoerd.

De gesprekken werden over het algemeen en van beide kanten als positief ervaren. Er kwamen de nodige tips en ideeën naar voren. Ook hebben we een aantal werkpunten geconstateerd en benoemd. De gespreksronde is een goede stap geweest in de borging van het woordenschat-onderwijs: door de individuele gesprekken hebben we een goed beeld gekregen van de stand van zaken; we weten nu wat goed loopt en waar de collega's nog tegenaan lopen. Bovendien hebben we zicht gekregen op de mate waarin de woordenschatdidactiek wordt uitgevoerd zoals afgesproken was.

De resultaten van het klassenbezoek hebben we geïnventariseerd. Onze ervaring was dat de meeste collega's goed uit de voeten konden met de gemaakte schoolafspraken. De werkpunten zijn in de teamvergadering besproken en houden onze aandacht. Het klassenbezoek wordt een jaarlijks terugkerend gebeuren. We kunnen constateren dat woordenschat een goede plek heeft gekregen in het taalonderwijs, met wat variaties in de uitwerkingen.

Uit de inventarisatie hebben we vervolgens de schoollijnen gehaald. Deze zijn in een teamvergadering besproken. De resultaten van het woordenschatonderwijs, gemeten via de Cito-toets, vertonen een opgaande lijn! Dit geldt ook voor de resultaten van het begrijpend lezen. We zijn zeer benieuwd of deze ontwikkelingen zich de komende jaren doorzetten en we houden dit als taalcoördinatoren nauwlettend in de gaten!

Jeltsje Lieuwes over de uitvoering

Alle bijeenkomsten zijn we plenair begonnen. De eerste bijeenkomst begonnen we met een zeer spannend stukje uit een tv-aflevering van *Studio F*. We waren meteen enthousiast over het programma.

Hierna hebben we in groepjes de instructie-dvd over het werken met *Studio F* bekeken. In tweetallen (duo-leraren bij elkaar) bedachten we een pakkende start en bereidden we een lessensblok voor. Ook hebben de leraren een eerste niveau-indeling van hun groep gemaakt (*Studio F* wordt namelijk aangeboden op vier niveaus). In het afsluitende plenaire gedeelte kwam een aantal vragen naar voren (tevens actiepunten) en hebben we ideeën uitgewisseld. Ideeën waren er genoeg om de eerste les over feest te starten. De Friese lessen zijn in alle groepen in eerste instantie gekoppeld aan een Friestalige leerkracht, alleen in groep 1/2 aan een dagdeel.

De eerste bijeenkomst heb ik zelf als zeer positief ervaren. We konden nu zo aan de slag!

De tweede bijeenkomst stond in het teken van ervaringen uitwisselen. In alle groepen waren de kinderen heel enthousiast. De drive van de kinderen in groep 5/6 om in de groene boeken (het moeilijkste niveau) te werken is groot. Veel leerlingen in groep 5 t/m 8 willen graag Frysk leren schrijven. Het enige discussiepunt is nog de ervaring van de leerkracht van groep 3/4: het t.v.-programma was wel erg spannend voor de leerlingen van deze groep!

Tijdens de derde bijeenkomst hebben we onze perspectieven geëvalueerd. In duo's hebben de leraren met plussen en minnen aangegeven hoever ze waren. Deze duo's gaven vervolgens een presentatie over de stand van zaken in hun groep ervoor staat en wat de vervolgstappen zijn. Na deze bijeenkomst kan ik zeggen dat we heel ver zijn om meertaligheid op onze school een vaste plaats te geven:

- Alle groepen werken één of twee dagde(e)l(en) in het Frysk.
- 'Onze' native speaker geeft twee keer drie kwartier les aan groep 5/6 en aan groep 7/8 en zowel leerlingen, ouders, leerkracht en native speaker zijn dolenthousiast.
- De leraren van groep 1 t/m 4 zijn met het Engels aan het experimenteren.
- De klassenavond van groep 1/2 was tweetalig. Voor de pauze zat pop Sytske in de kring en was de voertaal Frysk, na de pauze geen Sytske en dus voertaal Nederlands, net als in de klas. Ook de klassenavond van groep 5/6 was tweetalig.
- De schoolkrant was drietalig. Naast Nederlandstalige, deze keer ook Fries- en Engelstalige stukjes van leerlingen. We spreken af dit bij de volgende schoolkrant nog meer uit te breiden en bewust aan kinderen te vragen om stukjes in verschillende talen aan te leveren.

Tussen de derde en de vijfde bijeenkomst heb ik samen met de taalspecialist in de groepen verschillende Friese lessen geobserveerd, met behulp van een kijkwijzer (zie Bijlage 5). De bevindingen van de klassenbezoeken, de aandachtspunten en de oplossingen die we bedacht hebben staan in bijlage 6.

In de vierde bijeenkomst zijn we gestart we met een krantenknipsel. De inspectie beproeft een nieuwe onderzoeksmethode om de Friese scholen beter te beoordelen op hun kwaliteit. Op De Finne werken we hard aan onze kwaliteit, ons inziens zijn we goed bezig! Ook deze bijeenkomst gingen we in koppels uit elkaar, de leraren van groep 1/2 en 7/8 en de leraren van groep 3/4 en 5/6 wisselden ervaringen uit over het geven van de Friese lessen, lieten de materialen aan elkaar zien, stelden vragen, wisselden ideeën uit en onderzochten of de lessen bij elkaar aansloten. De doorgaande lijn binnen de school is belangrijk. In bijeenkomst 7 en 9 komen we hier uitgebreid op terug.

Ook hebben we bij elkaar in de klas gekeken en deze op 'taalrijke omgeving' beoordeeld. Hangt er bijvoorbeeld talig werk van leerlingen aan de muur, is er een lettermuur, zijn er (drietalinge) woordkaarten?. We besloten de bijeenkomst wederom plenair en wisselden de verschillende

ervaringen uit. Besluiten en actiepunten werden opgenomen in de besluiten- en actiepuntenlijst.

In de vijfde bijeenkomst hebben de taalspecialist en ik verteld over onze bevindingen in de klassen. Aandachtspunten om met het team door te spreken waren:

- Wat kunnen we doen aan 'de vervuiling' van de taal?
- Hoe kun je leerlingen verbeteren?
- Hoe krijg je de Friese taal op een hoger niveau?
- Hoe dagen we kinderen uit om Fries te spreken op de Friestalige dagdelen?

Het team ging weer in koppels uit elkaar, deze keer in de combinatie 1/2 met 5/6 en 3/4 met 7/8. De opdracht is om samen de bovenvernoemde aandachtspunten te bespreken.

We sloten de bijeenkomst plenair af door de ideeën ten aanzien van de aandachtspunten door te nemen en per groep afspraken te maken.

In de zesde en zevende bijeenkomst schoof een onderwijsadviseur van Taalsintrum Frysk bij ons aan. Hij heeft alle voordelen van het aansluiten bij het drietalig netwerk nog eens op een rijtje gezet. We besloten ons aan te sluiten en rustig door te werken aan onze perspectieven met daarbij de mogelijkheid om een drietalige school te worden.

In de zevende bijeenkomst hebben we in duo's (per bouw) een zelfgemaakt schema in ingevuld, waarmee we de doorgaande lijn binnen de school in kaart brengen.

In maart zijn we gestart met onderdeel 2 en 3 van het taalbeleidsplan (bijeenkomst 8 en 9). Iedereen ging door met het werken aan meertaligheid volgens de afspraken.

Op de negende bijeenkomst hebben we met het team de doorgaande lijn bekeken en bijgesteld waar dat nodig was. Ook hebben we de afspraak gemaakt dat alle teamleden naar de perspectieven kijken en de stand van zaken doorgeven aan mij. Ik heb vervolgens de doorgaande lijn en de perspectieven met de stand van zaken op dat moment uitgewerkt (zie bijlage 7).

Op 25 mei 2008 hebben we een teamdag gehad waarop we gemaakte afspraken geëvalueerd en geborgd hebben. Deze afspraken/beleidsstukken zijn verzameld in de map Interne Kwaliteitszorg die voor elk teamlid toegankelijk is.

Voor het taalbeleid kwam aan de orde:

- de perspectieven (stand van zaken);
- de doorgaande lijn;
- de evaluatie van het taal-jaaractiviteitenplan, met daarin opgenomen wat we hebben gerealiseerd en wat (nog) niet is gerealiseerd. Van hieruit bespreken we de vervolgstappen voor 2008-2009 en daar maken we een nieuw activiteitenplan van.



4. Taalcoördinatoren en netwerken

Verbeteren van de kwaliteit van het taalonderwijs op school is een teamaangelegenheid: teamleden werken samen om een zo optimaal mogelijk onderwijsaanbod te realiseren. Iedereen in het team heeft daarbij eigen rollen, taken en verantwoordelijkheden. De taalcoördinator speelt echter een cruciale rol in dit proces. Daarom staan we in dit hoofdstuk stil bij de verschillende rollen die een taalcoördinator heeft, hoe taalcoördinatoren in Fryslân die verschillende rollen ervaren en wat voor mogelijkheden ze hebben om zich verder te professionaliseren in regionale, provinciale en landelijke netwerken.

De taalcoördinator

De taalcoördinator speelt een cruciale rol bij het geven van kwaliteitsimpulsen aan het taalonderwijs. Hij is degene die verstand heeft van inhouden van taal en taalonderwijs, hij is inhoudsdeskundige op dit terrein. Hij neemt het initiatief en heeft verantwoordelijkheid bij het ontwikkelen en uitvoeren van taalbeleid; hij zorgt ervoor dat het onderwerp op de agenda komt en blijft. En hij coacht en enthousiasmeert collega's met betrekking tot het taalonderwijs (Hoogeveen & Paus, 2003).

De taak van de taalcoördinator is verbeteringen en vernieuwingen in het taalonderwijs door te voeren op het niveau van het concrete taalonderwijs. In de Inleiding schreven we dat veranderingen op basis van sterke externe sturing vaak niet (blijvend) tot de gewenste resultaten leiden. Leraren geven zelf ook aan meer betrokken te willen zijn bij onderwijsontwikkeling en onderwijsinnovatie. Extern geformuleerd beleid sluit vaak niet aan goed aan bij de situaties en problemen waarmee onderwijsprofessionals te maken hebben en het staat vaak ver af van hun praktijkkennis¹. Hierdoor kunnen leraren zich miskend voelen als professional en kan het leiden tot minder motivatie om zich als professional te ontwikkelen.

Taalcoördinatoren kunnen met hun competenties op het gebied van taalinhouden, taalbeleid en coaching gewenste veranderingen in gang zetten. Echter, voor veel taalcoördinatoren is dat nog geen vanzelfsprekendheid. Walsweer, coördinator van de opleiding voor taalcoördinatoren en van het provinciale netwerk van taalcoördinatoren in Fryslân zegt hierover:

¹ We gebruiken voor praktijkkennis de omschrijving van Verbiest: 'een geheel van kennis, opvattingen en waarden met betrekking tot de beroepsuitoefening die een professional opbouwt op basis van zijn persoonlijke en professionele ervaringen' (Verbiest, 2004, p. 46). 'Praktijkkennis is niet het tegengestelde van theoretische of wetenschappelijke kennis. In de praktijkkennis van een onderwijsprofessional is dergelijke theoretische kennis zodanig ingepast dat men die kan gebruiken bij het plannen en uitvoeren van onderwijs.' (p. 47).

'Ik denk dat het voor de meeste taalcoördinatoren (nog) bijna onmogelijk is om alle competenties afdoende te beheersen en dit heeft als gevolg dat taalcoördinatoren nog vaak onzeker opereren in de eigen teams, of zich concentreren op dat deel waar ze zich wel competent over voelen. Samengevat kan worden gesteld dat de taalcoördinator in Fryslân veel aandacht en ondersteuning krijgt, maar dat de vertaalslag naar de eigen school vaak complex is. In de eigen organisatie vervult de taalcoördinator nog te weinig taken waarvoor hij of zij is opgeleid. De oorzaak hiervoor ligt voor een deel aan de positie van de taalcoördinator in de eigen organisatie (ten opzichte van de schoolleider en de eigen collega's) en voor een deel aan de complexiteit van het werk. Veel taalcoördinatoren zijn of voelen zich nog onvoldoende competent.' (Walsweer, 2006, p. 8 - 9)

Een klein onderzoek dat we aan de hand van een schriftelijke enquête onder taalcoördinatoren in Fryslân (N = 26) hebben gehouden, bevestigt dit. Taalcoördinatoren hebben vooral moeite met hun rol als coach'. Van de taalcoördinatoren komt 85% niet of nauwelijks bij collega's in de les; 15% heel af en toe. Het komt niet of nauwelijks voor dat collega's voorbeeldlessen van de taalcoördinator volgen (93%); bij 7% is dat een enkele keer het geval. 54% van de taalcoördinatoren bespreekt niet of nauwelijks taalonderwijs met collega's apart; bij 46% komt dat af en toe voor. Over het inzetten van hun deskundigheid zijn de taalcoördinatoren positiever: 77% vindt dat ze hun kennis van taalonderwijs de afgelopen periode goed hebben kunnen inzetten op school en 23% vindt dat ze dat een beetje hebben kunnen doen. De kennis die ze hebben ingezet, heeft in de meeste gevallen betrekking op lezen, woordenschat en Fries. De domeinen mondelinge taalvaardigheid, schrijven en taalbeschouwing worden niet genoemd (wel: 2x spelling). Volgens 69% worden ze door collega's ook als vraagbaak beschouwd voor wat met taal en taalonderwijs te maken heeft. Van de taalcoördinatoren denkt driekwart dat collega's hen zien als de taalspecialist van de school. Van de collega's komt er iets meer dan een derde regelmatig met ideeën of onderwerpen voor verbetering van het taalonderwijs; iets minder dan twee derde van de collega's neemt dus niet of nauwelijks initiatieven. De meeste taalcoördinatoren doen dat naar eigen zeggen wel: bijna drie kwart van hen zorgt ervoor dat taalonderwijs regelmatig op de agenda van collegiaal overleg staat (en bijna een kwart doet dat dus niet). Opvallend is dat meer dan de helft van de taalcoördinatoren (58%) aangeeft dat het taalbeleidsplan niet als een gezamenlijk product ervaren wordt. Op twee derde van de scholen wordt met een geactualiseerd taalbeleidsplan gewerkt en drie kwart van de taalbeleidplannen bevat 'smart' geformuleerde verbeteraspecten. Op twee derde van de scholen wordt het taalbeleidsplan regelmatig geëvalueerd.

¹ Dat is niet alleen in Fryslân het geval, het komt ook keer op keer naar voren in het landelijke netwerk van taalcoördinatoren..

In de enquête hebben we, aan de hand van open vragen, ook gevraagd naar wat nu belemmerend en bevorderend werkt(e) voor de rol als coach, beleidsmaker en inhoudsdeskundige.

Wat de *rol als coach* betreft, zijn het vooral factoren die te maken hebben met de cultuur op school die bevorderend werken. Zo is de houding van collega's belangrijk: collegiaal, positief, bereid om gecoacht te worden en om zelf met vragen voor coaching te komen. De houding van de directie heeft ook een positieve invloed: vrijheid geven, maar ook steun en een positieve houding. Verder heeft een cultuur waarin wordt samengewerkt en waarin openheid en vertrouwen is, een positieve invloed. Een andere factor die met de cultuur van de school te maken heeft en die bevorderend werkt(e) voor de rol als coach, is de hogere status die taal(onderwijs) in het team heeft gekregen. De structuur op school kan ook bevorderend werken: goede overlegsituaties, tijd en contact kunnen hebben met andere taalcoördinatoren. De taalcoördinatoren noemen ook bevorderende factoren die met hen zelf te maken hebben: hun eigen kennis, vaardigheden en houding. Over hun houding noemen ze: humor, enthousiasme, toegankelijkheid. Over de vaardigheden zeggen ze: praktische tips kunnen geven en ruimte geven aan ieders ideeën. Verder wordt genoemd dat het feit dat de taalcoördinator ook intern begeleider is, bevorderend werkt. Leerlingresultaten (hogere citoscores) worden één keer genoemd als positief werkende factor.

Wat het meest als belemmerend voor het werk als coach wordt ervaren, is een gebrek aan tijd. Andere factoren die met de structuur op school te maken hebben worden ook genoemd. Zo kunnen allerlei omstandigheden lesbezoek onmogelijk maken of is er bijvoorbeeld de beperking om alleen in de onderbouw wat te kunnen doen. Een gebrekkige communicatie kan ook een negatieve invloed hebben: soms zijn er geen concrete afspraken met de directeur gemaakt of is er niet gecommuniceerd op school over de rol als coach. Verder wordt de afstand tot collega's als belemmerende factor genoemd. Kenmerken van de cultuur op school kunnen ook belemmerend werken, bijvoorbeeld de houding van collega's: ze ervaren coaching door de taalcoördinator als 'er komt weer wat bij', sommige zijn star, sommige hebben een andere visie waardoor het lastig is ze mee te krijgen (ze vinden bijvoorbeeld Fries niet of minder belangrijk), of er wordt ja geknikt maar niets gedaan en de directeur 'laat veel liggen'. Factoren bij hen zelf die als belemmerend worden ervaren, hebben te maken met de eigen capaciteiten, de rol en houding, respectievelijk: gevoel van te weinig deskundigheid als coach en er te weinig in geschoold zijn, een dubbele pet op hebben (tegelijktijd intern begeleider zijn, of directeur), en zich geen leider voelen of het eigen enthousiasme dat belemmerend werkt. Andere belemmerende factoren hebben te maken met het gevoel van overladenheid: de veelheid van nieuwe methodes en nieuwe werkvormen en de overladenheid van verbetertrajecten vanuit kwaliteitsbeleid.

Belemmerende factoren *voor het werken als beleidsmaker* zijn vooral factoren die te maken hebben met de structuur op school: veel taalcoördinatoren geven aan dat gebrek aan tijd

belemmerend werkt bij het maken van taalbeleid. De cultuur van de school kan ook een belemmerende werking hebben. Een directie bijvoorbeeld die als zwak wordt ervaren. Ook collega's kunnen ook een negatieve invloed hebben, doordat ze niet meedenken of door een grote diversiteit in een klein team. Daarnaast worden er inhoudelijke zaken genoemd die belemmerend werken: verschil in visie, te veel onderwerpen 'die in de school aan de orde moeten' en een te groot aantal initiatieven. Een aantal keren worden oorzaken ook bij de taalcoördinatoren zelf gezocht: te veel zelf te doen met als gevolg minder draagvlak, of zichzelf te praktisch vinden om beleid te kunnen maken, of het lastig vinden het plan goed op papier te zetten of om goed tussen alle taken de aandacht te verdelen of om de juiste keuzes te maken. Een positieve cultuur op school werkt het meest bevorderend voor het maken van taalbeleid. Steun van en samenwerken met de directie worden het meest genoemd. Samenwerken in het team en een enthousiast team worden ook als bevorderend ervaren en daarnaast ook 'volledig vertrouwen'. Daarna zijn het externe factoren die als bevorderend worden genoemd: de opleiding voor taalcoördinatoren en de netwerken worden belangrijk gevonden voor het vervullen van de rol als beleidsmaker. Ook het feit dat taal meer aandacht krijgt en extra financiële steun vanuit gemeente en provincie dragen op een positieve manier bij. Vervolgens zijn het factoren die met de taalcoördinatoren zelf te maken hebben die als bevorderend worden genoemd: deskundigheid en kennis, prioriteiten kunnen stellen en eigen enthousiasme dat stimulerend werkt. Daarnaast spelen factoren die met de structuur van de school te maken hebben een bevorderende rol: werken in schema's, overleg in bouwen, terugkoppeling in teams en voldoende tijd voor het ontwikkelen en uitvoeren van beleid.

Wat *de rol als inhoudsdeskundige* betreft, zijn het vooral factoren die met rollen en taken te maken hebben die belemmerend werken. Het kan dan gaan om de rol van intern begeleider en die van taalcoördinator die door elkaar lopen of om het gegeven dat de taalcoördinator ook andere taken heeft binnen de school (en bijvoorbeeld weinig meer actief is als leraar), of dit jaar helemaal geen taak heeft als taalcoördinator of geen functie-omschrijving heeft. Een taalcoördinator ervaart het feit dat ze in de onderbouw werkt als belemmerend. Ook voor de rol als inhoudsdeskundige wordt tijdgebrek als belemmerende factor genoemd, echter in mindere mate voor de rol als coach en beleidsmaker. Wat verder als interne, culturele factoren die belemmerend werken, genoemd worden zijn: de status in de school, het ontbreken van enthousiasme bij collega's en de ervaring dat het voor een aantal collega's te snel ging. Als externe belemmerende factor wordt genoemd: de veelheid aan informatie. Het zijn vooral externe factoren die bevorderend werken voor de rol als inhoudsdeskundige; vooral de netwerken (regionaal, provinciaal en landelijk) worden als bevorderend ervaren, gevolgd door nascholing en conferenties. Ook wordt genoemd dat taalcoördinator een belangrijke functie is geworden. Daarna zijn het factoren die met de taalcoördinator zelf te maken hebben die bevorderend werken, met name kennis opdoen door het lezen van literatuur. Collega's kunnen stimuleren en adviseren heeft ook een positieve bijdrage geleverd aan

de rol als inhoudsdeskundige, naast het zelfvertrouwen dat in die rol is opgebouwd, het expertiseverschil met collega's en het opdoen van kennis door in de eigen groep vernieuwingen door te voeren. Als laatste zijn het interne factoren die bevorderend werken: factoren die met de cultuur en de structuur op school te maken hebben. Samenwerken met deskundige collega's werkt bevorderend, naast de inhoudelijke positie die de taalcoördinator heeft op school, het vertrouwen dat hij krijgt en positieve feedback van collega's. Wat de structuur van de school betreft, werkt het positief wanneer er tijd is vrijgemaakt voor de taalcoördinator om zich te oriënteren en te verdiepen en wanneer er overlegvormen zijn georganiseerd.

Voor alle drie de rollen geldt dat factoren die met structuren op school te maken hebben het meest belemmerend werken. Voor de rol als coach en als beleidsmaker speelt vooral een gebrek aan tijd een negatieve rol en voor de rol als inhoudsdeskundige is dat het gebrek aan tijd samen met door elkaar lopende rollen en taken of onduidelijkheid in de taak.

Als het gaat om het ervaren van de rol van coach en beleidsmaker heeft de cultuur van de school de meeste positieve invloed volgens de taalcoördinatoren. De houding van directie (steun, vertrouwen) speelt daarbij een rol en ook de houding van collega's. Openheid en een cultuur waarin wordt samengewerkt, werken bevorderend. Wanneer het gaat om het ervaren van de rol als inhoudsdeskundige, zijn het externe factoren die het meest bevorderend werken. Als belangrijkste noemen de taalcoördinatoren de verschillende netwerken waaraan ze deelnemen, gevolgd door (na)scholing en conferenties.

Samenvattend kunnen we stellen dat succesfactoren voor de verschillende rollen die een taalcoördinator heeft, volgens taalcoördinatoren in Fryslân worden bepaald door de volgende factoren: Er is een cultuur op school waarin de directie de taalcoördinator de ruimte geeft, en steun en vertrouwen. De directie zorgt voor status van het taalonderwijs. Het team is gewend om met elkaar samen te werken. Er zijn goede overlegsituaties en samenwerkingsstructuren. Daardoor is er een goede communicatie tussen directie, taalcoördinator en de rest van het team. Er is gelegenheid voor de taalcoördinator om zijn drie rollen te vervullen. Voor zowel de taalcoördinator als het team is het duidelijk wat de taak van een taalcoördinator is en welke rollen hij vervult. De taalcoördinator blijft zijn inhoudelijke en beleidsmatige deskundigheid ontwikkelen, en in combinatie daarmee zijn coachende vaardigheden. Hij is enthousiast, kan prioriteiten stellen en keuzes maken. Hij wil niet alles in z'n eentje doen, maar wil samenwerken met collega's. Hij vergroot hiermee zijn zelfvertrouwen als taalcoördinator en neemt het initiatief om goede en heldere afspraken met de directie te maken en om draagvlak voor het werken aan taalbeleid te creëren en in stand te houden. De taalcoördinator heeft de mogelijkheid om deel te nemen aan regionale, provinciale en landelijke netwerken voor taalcoördinatoren.

Netwerken voor taalcoördinatoren

Momenteel zijn er meer dan honderd taalcoördinatoren in Fryslân. Daarmee heeft Fryslân het grootste aantal taalcoördinatoren in vergelijking met de andere provincies. Ten opzichte van de rest van Nederland is dat veel, maar het betekent tegelijkertijd dat er 'slechts' op iets meer dan 20% van de Friese basisscholen een taalcoördinator is.

De opleiding die deze taalcoördinatoren volgden, is inhoudelijk aangepast aan de meertalige situatie in Fryslân.

'Op dit moment is er in Fryslân vrij veel politieke belangstelling voor de taalcoördinator. De opleiding wordt er, in tegenstelling tot andere provincies, nog voor een flink deel gesubsidieerd door de provincie. Gecertificeerde taalcoördinatoren mogen vijf keer per jaar deelnemen aan provinciale netwerken, ook gefinancierd door de provincie. (...) De taalcoördinator wordt in allerlei provinciale nota's over het bevorderen van tweetalig onderwijs en in de plannen voor het bestrijden van onderwijsachterstanden als centraal aanspreekpunt genoemd.' (Walsweer, 2006)

Twee keer per jaar is er een provinciale netwerkbijeenkomst, over wisselende thema's, vaak met medewerking van externe deskundigen. Daarnaast zijn de Friese taalcoördinatoren actief in vijf kleinere, regionale, netwerken. Deze regionale netwerken komen drie keer per jaar bij elkaar om de eigen praktijk te bespreken. Een aantal Friese taalcoördinatoren neemt ook deel aan de landelijke netwerkdagen, die twee keer per jaar plaatsvinden en die georganiseerd worden door SLO in samenwerking met een voorbereidingsgroep.

De drie netwerken hebben verschillende doelen en/of functies. Op de landelijke netwerkdagen komen een of enkele, meestal actuele, inhoudelijke thema's aan de orde waarmee de taalcoördinator zijn kennis up-to-date kan houden. Hiervoor worden inhoudelijke specialisten uitgenodigd van universiteiten, hogescholen en landelijke expertisecentra. Tijdens deze bijeenkomsten is ook altijd ruimte voor het uitwisselen van ervaringen in kleinere groepen naar aanleiding van het thema aan de hand van een aantal vragen of gesprekspunten. Op deze manier wordt geprobeerd alle drie de rollen te 'voeden': eerst door inhouden van taalonderwijs centraal te stellen en daarna door die inhoudelijke thema's te verbinden aan het werk in de eigen praktijk, zowel wat betreft het ontwikkelen en uitvoeren van taalbeleid als het coachen. Een onderwerp waaraan momenteel tevens wordt gewerkt in dit netwerk is het onderzoeken of en hoe taalcoördinatoren zich landelijk kunnen verenigen in een op te richten beroepsgroep. Op de provinciale bijeenkomsten (van een dagdeel) staan eveneens inhoudelijke thema's centraal. Accent ligt op het vergroten van inhoudelijke kennis. Verschil met de landelijke

netwerkbijeenkomsten is dat in het provinciale netwerk de meertalige situatie in Fryslân de context is. In de regionale netwerkbijeenkomsten ligt het accent op het werk in de eigen praktijk. Hier is ruimte voor het uitwisselen van ervaringen en voor het bespreken van problemen.

Een nieuwe ontwikkeling, zowel in het landelijke als in het provinciale netwerk, is om de netwerken een extra functie te geven, namelijk die van een professionele leergemeenschap waarin de deelnemers gezamenlijk deskundigheid ontwikkelen (zie ook hoofdstuk 6).



5. De taalcoördinatoren van de projectscholen over hun rol

In dit hoofdstuk geven de taalcoördinatoren van De Finne en Het Mozaïek een reactie op het vorige hoofdstuk. Ze beschrijven hoe ze in hun team het taalcoördinatorschap vormgeven en hoe ze daarbij gebruik maken van netwerken.

Peter Kooistra en Klazien de Haan over hun rol als taalcoördinator

In de diverse netwerken hoor je vaak de klacht rond tijd en positie van de taalcoördinator. Ons is duidelijk geworden dat je niet moet wachten tot je de ruimte en de positie krijgt. Je zult die moeten nemen en zelf moeten verwerven. Je zult jezelf moeten profileren als taalcoördinator. Dat betekent ook dat je soms moet 'nestelen' in bestaande structuren. Een deel van de taak van de taalcoördinator werd daarvoor vaak op een andere manier uitgevoerd. Een taakomschrijving/afbakening is belangrijk. Formatieruimte voor een taalcoördinator ligt vaak moeilijk, maar als er een klus geklaard moet worden, zal er tijd gevonden moeten worden. Wie heeft er uiteindelijk belang bij dat je als taalcoördinator goed functioneert? De school of de taalcoördinator zelf? Op Het Mozaïek is het zo geregeld dat we op afroep de benodigde tijd kunnen krijgen.

We zullen ons de komende tijd moeten verdiepen in een taakomschrijving voor de taalcoördinator. Vragen daarbij zijn: wat valt onder jouw verantwoordelijkheid en wat zijn de faciliteiten die er tegenover staan, niet in de zin van 'voor wat, hoort wat', maar je moet wel de benodigde tijd, middelen en scholing kunnen krijgen om je taak goed uit te kunnen voeren.

Zelf willen we ons scholen op het gebied van coaching om onze vaardigheden uit te breiden en onze collega's beter te kunnen begeleiden. In de opleiding komt dit onderdeel volgens ons niet genoeg aan de orde.

Er zijn nogal wat netwerken voor taalcoördinatoren. Landelijk, provinciaal en regionaal. Soms moet je een beetje waken voor overkill op dit gebied.

Het landelijk netwerk houdt je op de hoogte van de nieuwe ontwikkelingen op het gebied van taal. Verder is het delen van ervaringen met mensen in den lande erg waardevol.

Het regionaal netwerk is vooral 'halen en brengen'. Een vertrouwde groep mensen, waarmee je dieper op je eigen situatie in kunt gaan. Samen bepaal je ook de agenda.

Het provinciaal netwerk beweegt zich hier wat tussen in. Soms voelt het aan als een verlengstuk van de opleiding, verder is de invloed van de provincie (op it mēd fan Frysk) duidelijk merkbaar.

We hebben gemerkt dat we met hulp van de externe taalspecialist onze rol als taalcoördinator binnen het team duidelijker neer hebben kunnen zetten. Dit jaar hebben we voor onszelf en de school de functie van taalcoördinator inhoud kunnen geven door een aantal structuren in te voeren. De komende tijd zullen we moeten werken aan een heldere taakomschrijving.

Jeltsje Lieuwes over haar rol als taalcoördinator

De directeur heeft een positieve houding ten aanzien van het taalbeleid. Samen kijken we naar de agenda's en de opzet van de bijeenkomsten. Hij coacht mij in mijn rol als leider van het taalontwikkeltraject. Als zeer positief noemt de directeur dat we dit schooljaar veel inhoudelijk met onderwijs bezig zijn geweest. We hadden voorgaande jaren vaak lange teamvergaderingen, waar we met name veel tijd besteedden aan de lopende 'huishoudelijke' zaken. Dit schooljaar heeft de directeur huishoudelijke zaken meer in de vorm van mededelingen naar de teamleden gemaild. Dit is ons allemaal goed bevallen, er is meer ruimte en tijd voor onderwijsinhoudelijke zaken, daar waar het op een school over hoort te gaan!

Naast taalcoördinator ben ik ook intern begeleider. Deze combinatie ervaar ik als positief. De 'functies' versterken elkaar, met name omdat de opleidingen en cursussen voor beide 'functies' veel overlap hebben. Zowel de intern begeleider als de taalcoördinator is bezig met inhoudelijke kwaliteitsverbetering.

Als intern begeleider kom ik regelmatig in de klassen om leerlingen te observeren. De stap om als taalcoördinator in de groep te kijken is dan ook niet zo groot. We hebben dit opgenomen in het activiteitenplan. Elke donderdagmiddag ben ik beschikbaar voor de collega's. We bespreken nu niet alleen de leerlingen, maar ook zaken waar ze tegenaan lopen op taalgebied.

Natuurlijk willen we ook graag weten of ons taalonderwijs resultaat heeft. Als intern begeleider heb ik goed inzicht in de toetsresultaten en maak ik elk jaar trendanalyses. Ook wat dat betreft is de combinatie intern begeleider - taalcoördinator handig.

Een enthousiast, meedenkend team werkt natuurlijk ook zeer bevorderend. Op De Finne hebben we wat dat aangaat een uniek team, iedereen gaat ervoor. Het enthousiasme vind ik erg leuk.

Als belemmerend ervaar ik met name de tijd. Er staat geen extra tijd gepland voor je activiteiten als taalcoördinator. Dit schooljaar heb ik de opleiding tot schoolleider gevolgd en was het leiden van het taalontwikkeltraject tevens mijn eindopdracht. Voor deze studie had ik één keer in de twee weken een studiemorgen, die ik grotendeels heb besteed aan het taalontwikkeltraject. Volgend jaar heb ik deze tijd niet meer en moet het in mijn uren voor de interne begeleiding (en dat is één dag).

De tijd is wel iets waar ik steeds meer tegen aanloop. Er komen steeds meer taken bij, maar er komt geen tijd vrij om deze taken binnen je huidige aanstelling uit te voeren.

Netwerken zijn erg belangrijk. Je kunt veel van collega's leren. Met de intern begeleiders van BoBoB komen we ongeveer één keer in de zes weken bij elkaar, we wisselen uit en horen nieuwe ideeën.

Als taalcoördinator ben ik dit schooljaar één keer naar een bijeenkomst van het provinciale netwerk geweest. Ook dit heb ik als zeer nuttig ervaren. Het werkt aan twee kanten, je kunt mensen vragen naar hun ervaringen (ik heb op deze bijeenkomst veel gehoord over het werken met *Studio F*) en mensen bevragen jou, waardoor jezelf de zaken goed op een rijtje zet. De tips en de ideeën die je bij zo'n netwerk opdoet, zijn vaak zeer praktisch en dus zeer welkom.

Met het netwerk van drietalige scholen ben ik dit schooljaar op studiereis naar Chichester in Engeland geweest. Dit is zeer inspirerend. We hebben op Engelse scholen gekeken, gewerkt aan de eigen taalvaardigheid Engels en natuurlijk contacten gelegd. Voor De Finne heb ik Engelse boeken meegenomen en ik heb verteld over de scholen in Engeland. Zowel leerlingen als teamleden waren enthousiast. De Engelse boeken hebben inmiddels hun plekje gevonden in de klassen. Volgend jaar gaat waarschijnlijk een ander teamlid naar Chichester.



6. Werk in uitvoering

De drie projectscholen zijn hard aan het werk om hun taalonderwijs op een hoger peil te krijgen. Ze hebben de lezer een blik gegund in hun keuken. Wat hebben zij geleerd van de manier waarop ze te werk zijn gegaan en welke aanbevelingen kunnen we daaruit afleiden voor andere scholen? Deze vragen staan in dit afsluitende hoofdstuk centraal.

We formuleren aanbevelingen die betrekking hebben op het inhoudelijke beleid (par. 6.1). De centrale vraag is hoe taalbeleid kan leiden tot verbetering van de kwaliteit van het aanbod in Nederlandse en Friese taal en overige vakken. We doen aanbevelingen met betrekking tot

- externe en interne stimulansen die een rol spelen bij taalbeleid;
- de wijze waarop taalbeleid vorm krijgt;
- de manieren waarop naar afstemming en samenhang gezocht wordt.

In par. 6.2 geven we aanbevelingen die betrekking hebben op het inhoudelijk leiderschap. Wat voor activiteiten van teamleden (directeur, inhoudelijk coördinatoren, groepsleraren) en externe betrokkenen zijn nodig voor die kwaliteitsverbetering? We doen aanbevelingen met betrekking tot

- de verdeling van inhoudelijk leiderschap;
- de interactie tussen leiders, volgers en de situatie;
- het ontwikkelen van inhoudelijke deskundigheid via collectief leren.

De geformuleerde aanbevelingen hebben nu eens betrekking op directeuren en/of coördinatoren, dan weer op het gehele team of op individuele groepsleraren.

6.1 Inhoudelijk beleid

Externe en interne stimulansen



Wees je bewust van externe stimulansen en bepaal in welke mate je ze een rol wilt laten spelen bij het taalbeleid.

Mogelijke externe stimulansen komen vanuit: kerndoelen, tussendoelen en leerlijnen, het leerplan Fries aan bod/Frysk oan bod, de inspectie, onderzoeksresultaten, provinciaal beleid, gemeentelijk beleid, openbare bibliotheek, ouders, media, bovenschools beleid, inbreng van externe taalspecialisten en scholing.

Ter illustratie: Op geen van de drie projectscholen wordt externe sturing door de

overheid in de vorm van *kerndoelen* genoemd, noch de kerndoelen voor de Friese taal, noch voor Nederlands, en ook niet voor Engels. Ook de tussendoelen en leerlijnen die bij de kerndoelen uitgewerkt zijn, worden in eerste instantie niet als externe stimulans genoemd. Wat de kerndoelen betreft, komt dat waarschijnlijk doordat kerndoelen zo vanzelfsprekend zijn als ankerpunt voor taalonderwijs, dat niemand ze expliciet noemt. Elke basisschool in Fryslân heeft in 2005 het leerplan *Frysk oan bod/Fries aan bod* ontvangen. Geen van de drie scholen noemt het leerplan als externe stimulans. Op het Mozaïek en op De Finne is de *inspectie* van invloed geweest op het taalbeleid. Bij Het Mozaïek ging het om het verbeteren van resultaten bij spelling en technisch en begrijpend lezen. Bij De Finne ging het om aandacht voor meertaligheid. Op twee scholen, De Marnewier en De Finne, zijn de 'verontrustende' *onderzoekresultaten* van de inspectie en de Fryske Akademy een stimulans om te werken aan de kwaliteit van het taalonderwijs. Verder benut De Finne onderzoek naar meertaligheid en meertalig onderwijs om hun taalbeleid te verantwoorden. De *Provincie Fryslân* speelt een stimulerende rol in het taalbeleid op twee van de drie scholen. Door subsidies konden De Marnewier en De Finne *Studio F* aanschaffen. In het kader van *Boppeslach* heeft De Finne financiële ondersteuning gekregen om te werken aan de kwaliteit van het taalonderwijs. De Marnewier liep deze financiële ondersteuning dit jaar mis, maar beschouwt dit feit als een impuls om ook zonder deze ondersteuning werk te maken van de kwaliteit van hun taalonderwijs. Naast provinciale subsidie heeft ook *gemeentelijke subsidie* positieve invloed gehad (De Marnewier). Van de aanwezigheid van een afdeling van de *openbare bibliotheek* op school ging een positieve stimulans uit op De Marnewier. De Finne is de enige school die expliciet ouders noemt als externe stimulans voor hun taalbeleid. Ook was berichtgeving over meertaligheid in de *krant* en op *tv* mede aanleiding voor het team om zich te verdiepen in dit onderwerp. De andere twee scholen noemen deze invloeden niet. Er is ook sprake van stimulansen die *bovenschools* ontwikkeld worden. Soms kunnen deze door teams als een vorm van externe sturing ervaren worden (zonder dat dit negatief of positief hoeft te zijn). Wanneer vertegenwoordigers uit het team betrokken zijn bij bovenschoolse afspraken, zal het meer als een vorm van interne stimulansen ervaren worden, zoals dat op De Finne het geval is. Twee van de drie scholen noemen *externe ondersteuning* door taalspecialisten. *Scholing* is op alle drie de scholen een belangrijke externe stimulans.



Wees je bewust van interne stimulansen en bepaal in welke mate je ze een rol wilt laten spelen bij het taalbeleid.

Mogelijke interne stimulansen zijn: *toetsscores en leerlingresultaten*, ervaringen van leraren en ervaringen van leerlingen.

Ter illustratie: op de projectscholen zijn toetsscores en leerlingresultaten belangrijke interne stimulansen om te werken aan inhoudelijke kwaliteit. Zo werd op Het Mozaïek de aandacht voor taalonderwijs in feite in gang gezet naar aanleiding van lage scores op de Cito-toetsen voor begrijpend lezen. De scores op technisch lezen waren voldoende. Toch werd er in eerste instantie ingezet op technisch lezen, maar dit had geen zichtbaar effect op de Cito-scores voor begrijpend lezen. Vervolgens werd de leeslijn bekeken en is er een nieuwe taalmethode aangeschaft; er is gekozen voor een methode waarin ook begrijpend lezen is opgenomen (*Taalleesland*). Maar ondanks die nieuwe methode bleef de score op begrijpend lezen onder de maat. In die periode volgden twee leraren van de school de opleiding tot taalcoördinator. En door die opleiding kwamen ze op een gebrekkige woordenschat als mogelijke oorzaak van de achterstand in begrijpend lezen. De Cito-scores op de Entreetoets en de Eindtoets bevestigden dit vermoeden: kinderen die laag scoorden op begrijpend lezen, scoorden ook laag op woordenschat.

Vaak zijn tegenvallende resultaten samen met de wens van *leraren* om leerlingresultaten te verbeteren aanleiding voor inhoudelijk beleid. Op De Finne gaven leraren aan dat ze wilden werken aan het verhogen van de leerprestaties van de leerlingen, die met name op talige onderdelen (lezen, begrijpend lezen en spelling) onder de norm scoorden.

Op De Marnewier waren positieve ervaringen van zowel leraren als *leerlingen* mede aanleiding tot het veranderen van de aanpak van het begrijpend lezen.



Probeer datgene wat intern leeft te betrekken op externe stimulansen en andersom en toets nieuwe externe stimulansen aan het bestaande inhoudelijk beleid.

Op een van de projectscholen leidden opmerkingen uit een inspectierapport tot verbeteringen in het begrijpend leesonderwijs waar collega's vanuit hun ervaring en die van kinderen uit zichzelf ook hadden willen werken. Om het in voetbaltermen te formuleren: het team is op zijn best als het zijn eigen spel kan spelen.

Hoe is het taalbeleid?

'Bij inhoudelijk beleid gaat het om bewust, structureel en strategisch werken aan de kwaliteit van het onderwijsaanbod, afgestemd op de leerlingpopulatie en gericht op het verbeteren van onderwijsresultaten' (p. 5).



Besteed aandacht aan een analyse van het taalonderwijs.

Voordat er een keuze gemaakt kan worden voor een verbeterpunt, moet een school zicht hebben op de doelen van het taalonderwijs, op wat er in het taalonderwijs aan de orde komt, hoe dat gebeurt, hoeveel tijd er wordt besteed aan taalonderwijs (en aan taal in het onderwijs), en wat de resultaten ervan zijn. Op veel scholen die werken met een taalbeleidsplan, is juist dit aspect, de analyse van het taalonderwijs, een zwak punt. Het is goed om hier extra aandacht aan te besteden: een verbeterpunt komt niet alleen voort uit de intuïtie van een team (hoe belangrijk ook) maar komt ook naar voren wanneer het taalonderwijs nauwkeurig is geanalyseerd.



Formuleer het verbeterpunt zo mogelijk 'smart' en zie toe op een uitvoering waarbij op de 'smart'-aspecten wordt gereflecteerd.

Smart wil zeggen:

Specifiek: *De doelstelling moet eenduidig zijn.*

Meetbaar: *Onder welke (meetbare/observeerbare) voorwaarden of vorm is het doel bereikt?*

Acceptabel: *Gaat de doelgroep en/of management deze doelstelling accepteren?*

Realistisch: *De doelstelling moet haalbaar zijn.*

Tijdgebonden: *Wanneer (in de tijd) moet het doel bereikt zijn?*

Niet alles kan 'smart' worden geformuleerd in doelen, die soms vaag kunnen zijn, of veel omvattend, maar de algemene doelen kunnen worden herleid tot concrete doelstellingen, die wél 'smart' geformuleerd kunnen worden.

Ter illustratie van de bovenstaande twee aanbevelingen: Op de drie projectscholen wordt *bewust, structureel en strategisch* gewerkt aan taalbeleid. Alle drie de scholen hebben een taalbeleidsplan, dat is ingebed in het schoolplan. Het meerjarenplan in het taalbeleidsplan wordt uitgewerkt in jaarplannen en concrete plannen van aanpak (zie bijlage 1 t/m 4). Zo heeft het team van De Finne het taalbeleidsplan per inhoudelijk onderwerp uitgewerkt in tussenstappen. Deze zijn door de taalcoördinator verwerkt in een concreet plan van aanpak (zie bijlage 1 en 4).

Niet alleen staan de plannen van de drie scholen goed op papier, ze functioneren ook daadwerkelijk in de praktijk. Zo staan ze bijvoorbeeld regelmatig op de agenda van het teamoverleg, vinden er klassenbezoeken plaats en experimenteren leraren met het onderwerp in hun eigen groep. Er is dus sprake van samenhang tussen het *beoogde* leerplan en het *uitgevoerde* leerplan.

Het beleid op de drie scholen heeft een cyclisch karakter. Het wordt geformuleerd, geconcretiseerd, uitgevoerd en geëvalueerd. Die evaluatie kan ertoe leiden dat het beleid wordt aangepast, waarmee een volgende beleidscyclus kan starten. De drie teams doorlopen alle stappen in de beleidscyclus. De evaluatie, die na het uitvoeren van

beleid grote kans loopt ondergesneeuwd te raken doordat er weer nieuwe onderwerpen op de agenda komen, is op de drie scholen expliciet in de plannen opgenomen. Op De Marnewier bijvoorbeeld wordt de cyclus in het schoolplan verwoord met ‘plan, do, check, act’ en volgt er na de evaluatiefase een fase van bijstellen, waarna de eerste fase, ‘plan’ weer kan beginnen:

| Fase | Omschrijving | Vragen |
|-------|--------------------|---|
| Plan | Zeggen wat je doet | Hebben we goed vastgelegd/beschreven wat we doen? |
| Do | Doen wat je zegt | Handelen we conform de eisen die we aan onszelf hebben gesteld? |
| Check | Evalueren | Doen we de dingen goed? Doen we de goede dingen? Hoe weten we dat? Vinden anderen dat ook? |
| Act | Bijstellen | Wat gaan we verbeteren/bijstellen en hoe doen we dat? |

Vervolgens voeren de drie teams ook de evaluatiefase uit. Op Het Mozaïek was borging van de nieuwe werkwijze een centraal onderwerp in dit verband. De fasen in de beleidscyclus werden door het team als volgt doorlopen. Het zijn de taalcoördinatoren geweest die een voorstel voor een nieuwe werkwijze met het team besproken hebben, namelijk om te gaan werken aan de hand van de vaste thema’s van *Taalleesland* (en Piramide in de onderbouw) en daarbij gebruik te maken van woordvelden en woordenschriften (beleid formuleren en concretiseren). Nadat ze samen met de schoolbegeleidingsdienst het team hadden geschoold in het werken met de viertakt en er met de nieuwe didactiek geëxperimenteerd was (beleid uitvoeren), bepaalden ze dat het werk nog niet gedaan was (beleid evalueren). Ze maakten een plan voor de borging van de woordenschatdidactiek (beleid formuleren). Met de uitvoering van het plan, vastleggen en verzamelen van woordenlijsten per thema en een informatieronde langs de collega’s, is in het projectjaar een start gemaakt (beleid concretiseren en uitvoeren). De bedoeling is om in ieder geval elk jaar een dergelijke gespreksronde met collega’s te herhalen (beleid evalueren). Aan het eind van het schooljaar zijn ten slotte afspraken gemaakt over woordenschatdidactiek.



Stem het taalbeleid af op de leerlingpopulatie en richt het op het verbeteren van onderwijsresultaten.

In het plan van De Marnewier wordt het afstemmen van het taalbeleid op de leerlingpopulatie expliciet genoemd en toegelicht: het huidige onderwijsaanbod vanuit methodes sluit onvoldoende aan bij de leerlingen; eigen ervaringen en de eigen omgeving van leerlingen moeten meer als vertrekpunt voor het onderwijsaanbod benut worden (zie bijlage 2). Die eigen ervaringen zijn onder andere aanleiding voor het maken van bijvoorbeeld verhalen van belevenissen met Raaf door kinderen in de

onderbouw. Op De Finne was de thuistaal van de leerlingen aanleiding om meertaligheid als prioriteit in het taalbeleidsplan op te nemen.

Een voorbeeld van gerichtheid op het verbeteren van onderwijsresultaten zien we in het taalbeleid op Het Mozaïek. De taalcoördinatoren: 'De resultaten van het woordenschatonderwijs, gemeten via de Cito-toets, vertonen een opgaande lijn! Dit geldt ook voor de resultaten van het begrijpend lezen. We zijn zeer benieuwd of deze ontwikkelingen zich de komende jaren doorzetten en we houden dit als taalcoördinatoren nauwlettend in de gaten!'

Zoeken naar afstemming en samenhang



Maak niet allemaal losse plannen (taalbeleidsplan, schoolplan) maar integreer ze.

Vaak horen we de opmerking van teams dat er weer wat bij komt, bijvoorbeeld als er een verbeterplan gemaakt wordt over (aspecten van) het taalonderwijs. Die scholen die erin slagen de plannen te integreren, slagen er ook gemakkelijker in om een samenhangend curriculum aan te bieden.

Op de vraag: 'Waar is jullie school mee bezig?' worden door de leraren van de drie projectscholen drie schoolspecifieke antwoorden gegeven, dat wil zeggen: op alle drie de scholen zijn leraren zich precies bewust van wat voor hun school belangrijk is en waar ze met z'n allen aan werken.

Bij het werken aan inhoudelijk beleid zijn verschillende personen betrokken, 'elk met hun eigen kijk op het onderwerp dat aan de orde is, met eigen belangen, doelen en verantwoordelijkheden, vanuit verschillende rollen. Afstemming is dan van belang om adequaat met het onderwerp aan de slag te kunnen' (p. 7). Zo is de kijk van de verschillende teamleden op het onderwerp (begrijpend lezen) op De Marnewier tijdens een teamvergadering onderwerp van gesprek geweest. Aan de hand van de tien onderdelen van het curriculaire spinnenweb is besproken wat problematisch was in de huidige werkwijze (zie p. 37 en 38). Zo werd er gewerkt aan het scherp krijgen van het probleem, aan inhoudelijke afstemming. Dus:



Probeer het inhoudelijk probleem scherp te krijgen in het team.

Die inhoudelijke afstemming is van belang, maar niet voldoende. Het gaat ook om het scherp krijgen van verschillen in belangen en doelen. Zo wil bijvoorbeeld de leraar van groep 3/4/5 graag oplossingen voor de grote niveaoverschillen bij het lezen in haar groep en is de directeur sterk gericht op de vele mogelijkheden die digiboeken bieden voor vormen van ervaringsgericht onderwijs. De leraar van groep 3/4/5 trekt dus vooral aan de draden 'organisatie' van het spinnenweb en de directeur aan 'leerbronnen' gekoppeld aan 'basisvisie'. Te hard aan één draadje of aan een paar draadjes trekken is

riskant: het web kan breken, oftewel, de vernieuwing kan mislukken. Het is dus zaak ook scherp te krijgen welke belangen en doelen de verschillende teamleden bij het onderwerp hebben. Wie trekt aan welke draden, en met welke belangen en doelen? Dus:



Probeer helder te krijgen welke belangen en doelen de verschillende teamleden bij het onderwerp hebben.

Verschillen in belangen en doelen mogen best blijven bestaan, die zijn inherent aan onder andere de functies binnen de school. Als die verschillende belangen en doelen maar op elkaar afgestemd worden. Zo moet op De Marnewier bij het ontwikkelen van de digiboeken onder andere goed rekening gehouden worden met mogelijkheden voor differentiatie: het digiboek moet goed gebruikt kunnen worden in een combinatiegroep 3/4/5. Tegelijkertijd moet in de uitwerking ook aangesloten worden bij ervaringen en de omgeving van de leerlingen. Ook moet voor het team duidelijk zijn dat de directeur een stimulerende rol heeft om dat wat er uitgewerkt wordt, te laten aansluiten bij de visie die het team geformuleerd heeft, maar dat de groepsleraren daar, vanuit hun belangen die meer gericht zijn op het dagelijks functioneren in de eigen groep, ook verantwoordelijk voor zijn.



Maak schoolbrede afspraken over het onderwerp.

Op Het Mozaïek kreeg de afstemming vorm in het maken van afspraken in en met het team: 'Het betreft zowel schoolbrede afspraken, als afspraken per bouw. Het was belangrijk om de afspraken met het hele team samen vast te stellen, zodat het ook een aanpak van de hele school zou worden, waarin iedereen zich kon vinden' aldus de beide taalcoördinatoren.

Afstemming is een voorwaarde om tot een betere samenhang te komen in het curriculum. 'Het kan gaan om samenhang tussen inhoud (leerstof) en andere onderdelen van het curriculum zoals basisvisie, doelen, leeractiviteiten, rol van de leraar, leerbronnen, groepeeringsvormen, plaats, tijd, toetsing en evaluatie (Van den Akker, 2006). Er kan sprake zijn van verticale samenhang (denk aan doorgaande leerlijnen) en van horizontale samenhang (bijvoorbeeld samenhang tussen de verschillende domeinen van taal en samenhang tussen taalonderwijs en taal in het onderwijs). Ook kan het gaan om inhoudelijke samenhang tussen verschillende niveaus, bijvoorbeeld tussen het microniveau (klas, groep of les), en het mesoniveau (school of programma)' (p. 7). Op de drie projectscholen is voor deze vormen op verschillende manieren aandacht geweest. We geven een aantal voorbeelden:



Werk aan samenhang binnen het curriculum.

Op De Marnewier bijvoorbeeld leidt een basisvisie waarin niet de methode centraal staat, maar de leerling, tot aanpassingen van *leerbronnen* en tot aanpassingen van activiteiten van de *leraar*: ‘Leraren moeten regisseur van hun eigen onderwijs worden, geen uitvoerder’, zegt de directeur. Dat dit ook kan leiden tot andere *activiteiten van leerlingen*, blijkt uit het feit dat ze betrokken zijn bij het maken van hun eigen onderwijsmateriaal. En doordat digiboeken op de website van de school staan, kunnen leerlingen ze ook buiten schooltijd thuis met ouders, grootouders en broertjes of zusjes bekijken, lezen en erover praten in plaats van op een al dan niet afgesproken moment in het eigen klaslokaal. Met andere woorden, het leidt ook tot veranderingen in *tijd* en *plaats*.



Werk aan verticale samenhang

Het team van De Finne bijvoorbeeld werkt hier op verschillende manieren aan:

- Tijdens teamvergaderingen wordt in wisselende koppels samengewerkt om bijvoorbeeld lesideeën te ontwikkelen, aandachtspunten te bespreken en oplossingen te bedenken. Hierdoor krijgen de leraren een beeld van wat collega's in andere groepen denken en doen.
- Tijdens een teambijeenkomst bezoeken leraren elkaars klassen om te kijken hoe taalrijk de (zichtbare) leeromgeving voor de leerlingen is. Dit roept vragen op, geeft ideeën, en leidt via gesprekken tot bewuste veranderingen in het eigen lokaal. Ook in de zichtbare leeromgeving ontstaat zo een doorgaande lijn.
- Leraren geven in duo's een presentatie over de stand van zaken in hun groep en wat vervolgstappen zijn. Dit met elkaar te bespreken draagt bij aan een doorgaande lijn.



Werk aan horizontale samenhang.

Op De Finne werken de native speaker die de lessen Engels verzorgt en de taalcoördinator aan horizontale samenhang wanneer ze overleggen over differentiatie en lesstof (zie Bijlage 4). De aanpak voor het onderwijs in de Engelse en Friese en Nederlandse taal kan zo op elkaar worden afgestemd.

Op De Marnewier wordt het werken met digiboeken in eerste instantie ingezet bij het begrijpend lezen. Het biedt echter ook tal van aanknopingspunten voor een betekenisvolle aanpak van schrijfonderwijs en onderwijs in de mondelinge vaardigheden, en van onderwijs in de zaakvakken. Samenhang in die aanpak betekent aandacht voor horizontale samenhang. Oog hebben voor die samenhang kan ook voorkomen dat leraren het aanbod als overladen ervaren en dat het voor leerlingen versnipperd raakt. Een leraar op een van de projectscholen vroeg op een gegeven moment: ‘Waar ben ik nu mee bezig, met taal of met wereldoriëntatie?’ Dat zou een mooie vraag voor een inhoudelijke discussie over samenhang kunnen zijn tijdens een teamvergadering.



Werk aan samenhang tussen het nano-, micro-, meso en macroniveau.

Wees je ervan bewust op welk(e) niveau(s) het onderwerp uit het taalbeleidsplan gericht is. Is het vooral gericht op schoolniveau (het mesoniveau)? Of op klasniveau (micro) of op leerlingniveau? En vooral: wees je bewust wat veranderingen op het ene niveau betekenen voor de andere niveaus.

Ter illustratie: op De Finne heeft het team besloten *Studio F* in te voeren: een afspraak op mesoniveau. *Studio F* sluit aan bij de nieuwe kerndoelen voor Friese taal; kerndoelen hebben betrekking op het macroniveau. In de methode *Studio F* wordt rekening gehouden met verschillen in de taalvaardigheid in het Fries van leerlingen. Invoeren van deze methode heeft dus consequenties voor het microniveau, de gedifferentieerde aanpak op vier niveaus in de klas, en ook voor het nanoniveau: de leraar stemt het taalaanbod, bijvoorbeeld de manier waarop hij talig reageert op taaluitingen van leerlingen, af op individuele leerlingen, aangepast aan zijn of haar niveau.

Ter illustratie van de bovenstaande aanbevelingen: Op Het Mozaïek heeft analyse van het taalonderwijs geleid tot het besef bij het team dat de woordenschat van de leerlingen een probleem was. Dat was aanleiding om een nieuwe didactiek te introduceren; dus analyse van het taalonderwijs kan leiden tot een nieuwe didactische aanpak, die gevolgen heeft voor leerlingactiviteiten (samenhang in het curriculum).

De nieuwe didactiek werd schoolbreed ingevoerd, maar in de lagere groepen gebeurt dat anders dan in de hogere groepen. Er werd een doorgaande lijn aangebracht (verticale samenhang). Bij een nieuw thema wordt er onder andere in elke klas een thematafel gemaakt. De woordenschatdidactiek werd niet alleen bij Nederlandse taal ingevoerd, maar ook de zaakvakken (horizontale samenhang).

Het is belangrijk dat het team (de taalcoördinator heeft hier weer het voortouw) al die aspecten van samenhang overziet en er beleid op zet.

6.2 Inhoudelijk leiderschap

In de inleiding hebben we aangegeven dat werken aan inhoudelijk beleid impliceert dat er inhoudelijke leiders zijn: via inhoudelijk leiderschap komt een school tot inhoudelijk beleid. Gedeeld leiderschap is van belang; niet alleen de directeur, maar ook anderen nemen het voortouw in vernieuwingen en voelen zich verantwoordelijk voor het slagen ervan. Zo kan het team uiteindelijk gezamenlijk deskundigheid ontwikkelen.

Gedeeld leiderschap



Zorg ervoor dat er iemand in het team is, een taalcoördinator, die het voortouw neemt bij vernieuwingen in het taalonderwijs.

Voor kleine scholen, kleine teams, is een aparte taalcoördinator in het team niet altijd te realiseren. Zo is het op De Marnewier de directeur die deze rol op zich heeft genomen. In zo'n situatie kan de directeur ook proberen een van de teamleden, bijvoorbeeld de intern begeleider, ruimte te geven bij de vernieuwingen in het taalonderwijs. Op veel kleinere scholen is de taalcoördinator ook vaak intern begeleider. Dat kan veel voordelen hebben, zoals bijvoorbeeld op De Finne wordt ervaren: collega's zijn er al aan gewend dat de intern begeleider in de klas komt, waardoor het makkelijker wordt om (ook) als taalcoördinator in de klas te komen en door collega's geraadpleegd te worden. Bovendien heeft een intern begeleider goed zicht op toetsresultaten, wat de taalcoördinator kan helpen bij de evaluatie van het taalbeleid.

Op grote scholen kan het werk voor een taalcoördinator zo veelomvattend zijn, dat het voor één persoon niet te behappen is. Twee taalcoördinatoren die nauw met elkaar samenwerken, zoals in het team van Het Mozaïek, is dan een mooie constructie. Op Het Mozaïek is geen sprake van een taakverdeling tussen de twee taalcoördinatoren. Ze zijn klankbord voor elkaar en bepalen gezamenlijk hun strategie. Dat ervaren ze als een duidelijke meerwaarde van hun gezamenlijke functie.



Zorg ervoor dat het werken aan taalbeleid een zaak van het hele team is.

Taalcoördinatoren kunnen dan wel het voortouw nemen bij taalbeleid, zij zijn echter niet de enigen die het ontwikkelen en die verantwoordelijk zijn voor het uitvoeren ervan. Het hele team is daarbij betrokken en is er verantwoordelijk voor.

Het schrijven van een taalbeleidsplan wordt meestal door de taalcoördinator gedaan. Dat is dan de neerslag van wat er met het team besproken en afgesproken is. Het kan wel zo zijn dat in de verschillende fasen van de beleidscyclus (formuleren, concretiseren, uitvoeren en evalueren) afwisselend verschillende personen het voortouw nemen, maar uiteindelijk is elk teamlid betrokken bij en verantwoordelijk voor het goed doorlopen van elke fase.

Ter illustratie: Op De Finne heeft de taalcoördinator het taalbeleidsplan geschreven in samenwerking met het team. Bij het ontwikkelen en uitvoeren van het plan vraagt ze voortdurend informatie van haar collega's, via informele gesprekken, maar ook via een enquête, klassenobservaties en het bespreken van ingevulde schema's. De verkregen informatie gebruikt ze om als onderwerp op de agenda van de teamvergadering te zetten. In afwisselende werkvormen zijn de teamleden met het onderwerp aan de slag: ze geven in duo's een presentatie, ze bedenken gezamenlijk lesactiviteiten, ze kijken bij elkaar in de klas en bespreken hun bevindingen et cetera. Het hele team is betrokken bij

het formuleren van perspectieven per bouw, die vertaald zijn in concrete tussenstap-
pen. En het hele team is betrokken bij het vertalen van de concrete tussenstappen naar
een aanpak in de eigen praktijk.

Vaak geven taalcoördinatoren aan dat het lastig is draagvlak voor het taalbeleidsplan te
krijgen. Door vanaf het begin het team erbij te betrekken, zoals dat bijvoorbeeld op De
Finne gebeurde op een voor het team stimulerende en ook heel praktische manier,
wordt het werken aan taalbeleid automatisch een zaak van het hele team. En als het
een zaak is van het hele team, kan ook direct duidelijk worden dat werken aan beleid en
aan samenhang niet inhoudt dat er weer iets bij komt, maar dat het juist een verlich-
ting kan betekenen.



***Probeer zicht te krijgen op de manier waarop het inhoudelijk leiderschap formeel en ook
informeel gedeeld of verdeeld is.***

Een school kan sterk top down gestuurd worden; er kan een cultuur zijn van bottum
upvernieuwing; er kan ook sprake zijn van allerlei combinaties daarvan. Op alle drie
scholen zijn er formele afspraken gemaakt over het leiderschap.

Op Het Mozaïek is, zoals op de meeste scholen, sprake van een geïntegreerde verdeling
van leiderschap. Er zijn verticale lijnen: de algemeen directeur van de vereniging PCBO
Smallingerland, die uit dertien scholen bestaat, stuurt de scholen aan. De directeur van
Het Mozaïek, de adjunct-directeur en de bouwcoördinatoren leiden het team. Er zijn
ook horizontale lijnen: er is een levendige uitwisseling tussen de directeuren, die
formele overlegvergaderingen met elkaar hebben. De bouwcoördinatoren op het
Mozaïek hebben ook overleg. Ook daar is sprake van een horizontale uitwisseling. De
taalcoördinatoren zijn er bezig om zich een rol te verwerven in die formele leider-
schapsstructuur.

Wanneer we op deze manier naar de organisatie kijken, zijn we geneigd die als een
geheel van statische structuren te beschouwen. De werkelijkheid is veel dynamischer:
er zijn afwisselend verschillende personen in een team die een initiatief kunnen nemen
dat gevolgen heeft voor het inhoudelijk beleid. Dat kunnen formele, maar ook informele
leiders zijn. Zo nam op De Finne de Engelse native speaker het initiatief om een
afpraak te maken met de taalcoördinator over differentiatie en de lesstof. Zij is op dat
moment inhoudelijk leider; ze heeft er namelijk de manier van werken mee beïnvloed.
Het hoeven niet alleen leraren te zijn die op een bepaalde manier inhoudelijk leider-
schap op zich nemen; het kunnen ook leerlingen zijn. Op De Marnewier zagen leerlin-
gen in de bovenbouw dat er in de onderbouw met digiboeken gewerkt werd. Dat
wilden zij ook en ze vroegen aan hun leraar of zij die ook mochten maken. Vervolgens
kregen ze de gelegenheid om een werkstuk in de vorm van een digiboek te maken.
Positieve ervaringen bij leraar en leerlingen leidden tot aanpassing van het inhoudelijk

beleid: in eerste instantie zou het werken met digiboeken namelijk beperkt blijven tot onder- en middenbouw.

Ook externe betrokkenen kunnen inhoudelijk leider zijn, bijvoorbeeld wanneer een taalspecialist van een begeleidingsdienst een inhoudelijke training geeft over woordenschatdidactiek zoals op Het Mozaïek, of wanneer de externe taalspecialist door middel van vragen beide taalcoördinatoren laat reflecteren op hun activiteiten en hun rol als inhoudelijk leider.

Leiderschapspraktijken

De verschillende leiders die in bovenstaande voorbeelden naar voren komen, hebben op verschillende manieren invloed uitgeoefend. Ze hebben er bijvoorbeeld voor gezorgd dat een bepaald onderwerp op de agenda kwam, dat er afspraken in het team over werden gemaakt en dat er conform die afspraken gewerkt werd. Een leider heeft dus 'volgers'. En de manier waarop volgers zich gedragen is weer van invloed op het gedrag van de leiders; het is van invloed op de manier waarop ze samenwerken. Bovendien functioneren leiders en volgers in een context, die ook van invloed is. Met andere woorden: door alleen te kijken naar verschillende formele en informele leiders doe je nog geen recht aan de werkelijkheid, dat is slechts het topje van de ijsberg. Het gaat ook om wat daaronder zit en dat geheel noemen we 'leiderschapspraktijken', waarbij het gaat om de interactie tussen leiders, volgers en de situatie waarin ze zich bevinden. Dus:



Kijk niet naar (ver)deling van leiderschap als een statisch geheel, en kijk niet alleen naar de leiders, maar probeer zicht te krijgen op de leiderschapspraktijken.

Kijk dus naar de manier waarop (in)formele leiders en volgers samenwerken en naar de manier waarop de situatie (de context) van invloed is.

Met zo'n holistische blik krijg je beter zicht op de manier waarop processen (kunnen) lopen op school. Je kunt ze benoemen en bespreken. Het kan helpen verklaringen en oplossingen te vinden voor geconstateerde problemen.

Ter illustratie: Op het Mozaïek leidden gesprekken tussen de externe taalspecialist en de twee taalcoördinatoren tot een beter inzicht in de manier waarop zij als inhoudelijk leiders proberen een bijdrage te leveren aan het verbeteren van het taalonderwijs op hun school, en hoe ze daarbij proberen hun collega's te beïnvloeden. Voor hun collega's was hun rol niet altijd duidelijk genoeg; tot deze conclusie kwamen de taalcoördinatoren door met de taalspecialist de interactie tussen hen en de teamleden (ook de directeur) en de manier waarop de context daarop invloed heeft, te analyseren. Die onduidelijke rol bleek bijvoorbeeld toen de taalcoördinatoren hoorden dat de directie met inhoudelijke werkgroepen wilde gaan werken en onder andere een werkgroep taal

in het leven riep om aan verbeteringen in het taalonderwijs te werken (een nieuw groepje inhoudelijk leiders voor taal dus). Door hierover met de directeur in gesprek te gaan hebben de taalcoördinatoren voor zichzelf een duidelijker positie verworven. Deze ervaringen leidden tot de volgende aanbeveling:



Leg waar mogelijk die rollen vast in het taalbeleidsplan.

Dan is het ook mogelijk daar op terug te grijpen. Op Het Mozaïek worden in de toekomst de taken en verantwoordelijkheden opgenomen in het taalbeleidsplan en ook de relatie van de beide taalcoördinatoren met de werkgroep taal.



Wees je bewust van de invloed van de context en stem je werkwijze hier op af.

Bij het werken aan taalbeleid zijn niet alleen leiders en volgers betrokken; zij functioneren in een context. Met andere woorden: bij het werken aan taalbeleid heb je ook te maken met de situatie waarin dat gebeurt, en die situatie heeft invloed op de manier waarop dat gebeurt. Wanneer je je hier bewust van bent, kun je je werkwijze daaraan aanpassen.

Het maakt voor de praktijk bijvoorbeeld nogal wat uit of je in een grote of een kleine school werkt. Zo zien we dat op De Finne, een relatief kleine school, de taalcoördinator samen met de taalspecialist in alle groepen observeert en dat op Het Mozaïek de taalcoördinatoren heel gericht gesprekken voeren met de individuele teamleden om zicht te krijgen op het reilen en zeilen in de klas.

Ook de materialen die je inzet, maken deel uit van die context; ze bepalen mede de manier waarop je je collega's beïnvloedt.

Ter illustratie: op De Finne deelde de taalcoördinator in eerste instantie formats uit, bestaande uit uitgebreide vragenlijsten. De collega's moesten deze invullen. Dat stuitte op weerstand; het invullen deed een te groot beroep op de beperkte tijd van de collega's. Met andere woorden: met dit materiaal kon de taalcoördinator haar doel niet bereiken, dus paste ze haar werkwijze aan.

Wees je er dus van bewust dat de materialen die je gebruikt, invloed hebben op de manier waarop collega's reageren. Wanneer je strakke lijsten met veel, gesloten, vragen bespreekt, krijg je heel andere gesprekken dan wanneer je een paar open vragen en enkele gesprekspunten formuleert. Daarmee geef je anderen minder, respectievelijk meer ruimte. Het is ook afhankelijk van je doel wat voor aanpak je kiest.

Andere aspecten van de context zijn de cultuur en (organisatie)structuren op school. Ook die zijn van invloed op leiderschapspraktijken. De volgende aanbevelingen hebben betrekking op die cultuur en structuur.



Werk aan een cultuur waarin teamleden en leerlingen een sfeer van openheid, vertrouwen in elkaar en steun ondervinden.

Door openheid komen inhoudelijke problemen sneller en makkelijker boven tafel en zijn ze bespreekbaar tussen collega's. Taalcoördinatoren in het provinciale netwerk noemen die openheid als een belangrijke bevorderende factor voor hun werk als coach en beleidsmaker.

De taalcoördinatoren van de projectscholen worden gesteund door hun directeur; ze krijgen ruimte en vertrouwen om hun werk te doen. De drie taalcoördinatoren geven aan dat dat belangrijk voor hen is en ook in het provinciale netwerk noemen de taalcoördinatoren ruimte, steun en vertrouwen als succesfactor.

De steun door de directie kan bijvoorbeeld blijken uit tijd die de taalcoördinator wordt vrijgeroosterd, uit meedenken over plannen en strategieën, of uit de status die door directie aan taalonderwijs wordt toegekend. Op De Finne bijvoorbeeld is de directeur ook een coach van de taalcoördinator in haar rol als inhoudelijk leider.



Werk aan een (organisatie)structuur waarin ruimte en gelegenheid is voor het team om (samen) te werken aan inhoudelijke verbeteringen.

Op bijeenkomsten van het landelijk netwerk van taalcoördinatoren wordt voortdurend gewezen op het belang van facilitering van de taalcoördinator. Meestal wordt als globale richtlijn aangegeven dat een taalcoördinator een dagdeel per week nodig heeft voor zijn taak. Het is verleidelijk een taalcoördinator te benoemen en vervolgens gaten in de lesrooster door hem te laten opvullen.

Vaak vormen op teamvergaderingen de mededelingen een tijdrovend agendapunt, wat ten koste gaat van de tijd die aan inhoud besteed kan worden. Op De Finne worden mededelingen zoveel mogelijk per e-mail verspreid om meer tijd voor inhoudelijke verdieping bij vergaderingen te verkrijgen.

In het provinciale netwerk voor taalcoördinatoren kwam naar voren dat goede communicatie tussen directie, taalcoördinator en de rest van het team belangrijk is voor het slagen van hun werk. Daarvoor zijn goede overlegsituaties en samenwerkingsstructuren nodig. Bijvoorbeeld directeur en taalcoördinator die gezamenlijk kijken naar de agenda's en opzet van de teambijeenkomsten, zoals op De Finne, of een inhoudelijke werkgroep taal zoals op Het Mozaïek.



Probeer zicht te krijgen op de manieren waarop er wordt samengewerkt.

Binnen een team kan door verschillende inhoudelijk leiders op verschillende manieren aan een gezamenlijk inhoudelijk doel gewerkt worden: ze zijn en/of werken

- wederzijds afhankelijk van elkaar; er is sprake van (voortdurende) wisselwerking tussen de verschillende inhoudelijk leiders. Op De Marnewier bijvoorbeeld hield de directeur tijdens de teamvergadering de relatie tussen visie van de school en de consequenties daarvan voor het onderwijsaanbod voor leerlingen in de gaten; hij

deed voorstellen voor mogelijke uitwerkingen. Leraren hadden invloed op de leiderschapspraktijk door in de vergadering te vertellen hoe bepaalde oplossingen in de eigen groep werkten; deze ervaringen werden vervolgens gebruikt voor aanpassingen.

- apart van elkaar, maar wel onderling afhankelijk van elkaar. Ter illustratie: zowel de taalcoördinatoren als de intern begeleider van Het Mozaïek maken gebruik van klassenbezoeken. De manier waarop ze daarbij onderling afhankelijk van elkaar zijn, was nog onvoldoende helder. Wanneer de bezoeken op elkaar afgestemd worden, kunnen ze waarschijnlijk effectiever samenwerken.
- apart van elkaar of gezamenlijk, in een speciale volgorde. Bijvoorbeeld: de intern begeleider verzamelt toetsresultaten en vervolgens gebruikt de taalcoördinator deze resultaten bij het evalueren van het taalbeleid. Of een mogelijke situatie op Het Mozaïek: de twee taalcoördinatoren bereiden vanuit hun inhoudelijke deskundigheid voor de werkgroep taal voorstellen voor; de werkgroep taal werkt deze voorstellen daarna uit en brengt deze vervolgens in het teamoverleg.

Inzicht in de manieren van samenwerking op de eigen school kan de effectiviteit van de samenwerking vergroten.

Inhoudelijke deskundigheid ontwikkelen

Door samenwerken kan een team gezamenlijk leren en gezamenlijke deskundigheid opbouwen. Praktijkkennis (zie p. 45) van leraren speelt daarbij een cruciale rol. Op basis van die praktijkkennis ontwikkelen leraren namelijk routines, die vaak een onbewust karakter hebben. Voor hun professionele ontwikkeling is het belangrijk dat leraren kritisch reflecteren op die praktijkkennis. In je eentje is dat lastig, het kan het beste samen met collega's. Praktijkkennis kan daardoor verhelderd en vergroot worden, en het handelen dat leraren daarop baseren verbeterd. Dus:



Reflecteer kritisch met elkaar op bestaande praktijkkennis en routines die daarop gebaseerd zijn.

Dat kan op verschillende manieren, bijvoorbeeld door klassenconsultaties en daar in de teamvergadering feedback op te geven, zoals dat op De Finne en Het Mozaïek gebeurde. Belangrijke vragen zijn steeds: 'Wat doe je (al dan niet bewust) precies?' En 'Waarom doe je het zo?'. Met andere woorden: op welke praktijkkennis baseer je je handelen en welke routines heb je op basis van dat handelen gebaseerd? (Die kennis kan betrekking hebben op theoretische kennis en op opvattingen en waarden, gebaseerd op persoonlijke en professionele ervaringen). Zo ontstond op De Marnewier tijdens een teamvergadering bijvoorbeeld een discussie over het oefenen met Citotoetsen om het begrijpend lezen van kinderen te verbeteren.



Zorg ervoor dat het team een grotere inhoudelijke deskundigheid krijgt door middel van collectief leren.

‘Men spreekt van collectief leren als mensen dezelfde opvattingen en gewoonten overnemen die in de door hen gedeelde omgeving gebruikelijk zijn en als mensen door samen te werken aan activiteiten en problemen een gezamenlijke taal en een op elkaar afgestemd geheel van kennis, houding en vaardigheden ontwikkelen. (...) Wezenlijk voor collectief leren is het sociale of collectieve aspect: het scheppen en uitwisselen van gemeenschappelijke interpretaties en deze verankeren in de organisatie of het team.’ (Verbiest, 2004, p. 97)

Ter illustratie: op een middag heeft het team van De Marnewier samen met de externe taalspecialist een digiboek ontwikkeld. Bij het prentenboek *Ravenstreken*, waarvan een digitale versie was gemaakt door de directeur, bedachten leraren gezamenlijk opdrachten die het leesproces bij kinderen moesten ondersteunen. Er rezen verschillende vragen, zoals: ‘Moet er bij elke pagina een opdracht komen, of is dat niet altijd nodig?’ ‘Wanneer is het wel of niet nodig?’ ‘Helpen we kinderen met deze vraag, of zijn we vooral aan het toetsen of ze iets weten of begrepen hebben?’ ‘Op deze plaat gebeuren dingen die niet in de tekst staan. Als kinderen dit zouden zien, zou het ze kunnen helpen de tekst te begrijpen. Hoe kunnen we ze op dit spoor zetten, en hoe voorkomen we daarbij dat kinderen gaan denken dat ze ‘zomaar met een losse kijkopdracht’ bezig zijn?’ ‘Hoe voorkomen we dat de opdrachten te veel afleiden van de tekst, met andere woorden: hoe zorgen we voor een mooi evenwicht tussen ‘laten lezen’ en opdrachten toevoegen?’ Na verloop van tijd kwam ook de vraag: ‘Wat willen we eigenlijk dat kinderen leren van de opdrachten die we aan het bedenken zijn? Dat bepaalt wel de opdrachten die we formuleren.’

Dit soort vragen raken de kern van het begrijpend leesonderwijs. Ze werden door het team zelf gesteld en leraren gingen met hulp van de externe taalspecialist op zoek naar antwoorden en oplossingen. In termen van Verbiest (2004): er werden gezamenlijk aan problemen en activiteiten gewerkt en het ging om het scheppen en uitwisselen van gemeenschappelijke interpretaties. Door op deze manier gezamenlijk te leren, werd inhoudelijke deskundigheid in het team ontwikkeld.

Collectief leren houdt in dat alle betrokkenen de volgende vier fasen doorlopen:

- organisatiebreed informatie genereren;
- integreren van de informatie in de organisatiecontext;
- collectief interpreteren van de informatie;
- handelen op basis van de geïnterpreteerde kennis.

Het gaat dus om meer dan alleen het uitwisselen van ervaringen en elkaar tips geven. Op De Finne bijvoorbeeld wordt zichtbaar hoe het hele team de vier fasen doorloopt:

alle teamleden zijn betrokken bij het leveren van informatie over de stand van zaken. Directeur en taalcoördinator hebben vervolgens wel het voortouw bij het integreren van die informatie in de context van de organisatie, maar dit wordt wel besproken met het team, bijvoorbeeld toen de resultaten van de klassenbezoeken aan de orde kwamen in een teamvergadering. Met het team worden perspectieven voor alle groepen geformuleerd en tussenstappen om eraan te werken. Leraren kijken bij elkaar in de klas en er worden gezamenlijk lessuggesties ontwikkeld. Leraren rapporteren in tweetallen over ervaringen, die informatie wordt in de vergadering geïnterpreteerd en gezamenlijk worden op basis daarvan acties geformuleerd. Het is een cyclisch proces. En in dat cyclische proces kan een externe taalspecialist ondersteunen door bijvoorbeeld als gesprekspartner van de taalcoördinator te fungeren om de reflectie van de taalcoördinatorvakspecifieke kennis in te brengen.



Probeer het netwerk van taalcoördinatoren te ontwikkelen tot een professionele leergemeenschap.

Probeer niet alleen inhoudelijke deskundigheid door middel van collectief leren te ontwikkelen binnen het team, maar ook buiten het team in het netwerk van taalcoördinatoren. Uitwisselen van ervaringen en elkaar praktische suggesties geven is zinvol en belangrijk, maar het is zonde van het aanwezige potentieel om het daarbij te laten. Uitnodigen van taalspecialisten die deskundig zijn op een specifiek gebied van het taalonderwijs en die vertellen over nieuwe ontwikkelingen is ook zinvol, maar het is ook jammer het daarbij te laten. Probeer door gezamenlijke kritische reflectie het eigen handelen op een hoger plan te brengen en maak daarbij gebruik van elkaars kennis en ervaringen en van de informatie van taalspecialisten. Zo kan binnen het netwerk inhoudelijke deskundigheid groeien.

Tijdens het projectjaar is daarmee in het provinciale netwerk in Fryslân voorzichtig een begin gemaakt. Zo hebben op een netwerkdag de drie projectscholen hun plannen van aanpak gepresenteerd in groepjes taalcoördinatoren die met hetzelfde onderwerp bezig waren (of die daarin geïnteresseerd waren) en die daarna op de plannen reageerden. In een volgende bijeenkomst hebben de projectscholen verslag gedaan van de uitvoering van de plannen van aanpak. Van collectief leren is hiermee nog geen sprake, daarvoor was de rol van de andere taalcoördinatoren in het netwerk nog te klein. In het netwerk zouden bijvoorbeeld (wisselende) groepen rond een taalinhoud samengesteld kunnen worden, die gezamenlijk informatie genereren, integreren en interpreteren en op basis daarvan handelen, et cetera. Op gezette tijden informeren zij de andere werkgroepen hierover.

6.3 Tot slot

Het doel van het werk dat we in deze uitgave hebben geschetst, is het vergroten van de kwaliteit van het taalonderwijs. Dit wordt bereikt door het vergroten van de kennis, inzichten en vaardigheden niet van één persoon, maar van de school als geheel. Op de school die ons voor ogen staat, is niet iedereen gelijk wat zijn competenties betreft. Er is een levendige uitwisseling van kennis en ervaringen, op de gebieden die ertoe doen in het onderwijs, ook op het gebied van de onderwijsinhouden. Nieuwe werkwijzen worden uitgeprobeerd, besproken en als ze voldoende opleveren, ingevoerd.

De drie projectscholen hebben op een dergelijke manier gewerkt. De scholen hebben ons een blik gegund in hun machinekamer. Het heeft veelbelovende, inspirerende voorbeelden opgeleverd. Wellicht kan dit boek scholen aanzetten tot het opdoen van vergelijkbare, maar (school)eigen ervaringen.

Literatuur

Akker, J. van den (2006). Curriculum Development Re-invented: Evolving Challenges for SLO. In: J. Letschert (ed.). *Curriculum Development Re-invented*. Proceedings of the Invitational Conference on the Occasion of 30 Years SLO 1975-2005, Leiden, the Netherlands, 7 – 9 December 2005. Enschede: SLO.

Bangma, J., E. Goodijk, D. Kootstra (eindred.) (2006). *Studio F. Taalmetoade foar it Frysk yn it primêr ûnderwiis*. Ljouwert: Cedin/Afûk.

Greven, J. & J. Letschert (2006). *Kerndoelenboekje*. Den Haag: Ministerie van OCW.
Op: www.minocw.nl/documenten/kerndoelenboekje.pdf.

Haijjer, M. & Th. Meestringa (2004). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Handelingen EK, 29-1408, 21 juni 2005

Hoogeveen, M. & H. Paus (2003). *Wat is een taalcoördinator? Een verkenning van de rol van de taalcoördinator in de basisschool*. Enschede: SLO.

Hopkins, D. (2006). Leadership for Curriculum Improvement: Going Deeper. In: J. Letschert (ed.). *Curriculum Development Re-invented*. Proceedings of the Invitational Conference on the Occasion of 30 Years SLO 1975-2005, Leiden, the Netherlands, 7 – 9 December 2005. Enschede: SLO.

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

Inspectie van het onderwijs (2006). *Fries op school. De kwaliteit van het vak Fries in het primair en voortgezet onderwijs in Fryslân*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

Jans, M. (2004). Taalbeleid op de opleidingen? In: *Nieuwsbrief Taal voor Opleiders en Begeleiders*. Jg. 2, nr. 1.

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

Lambert, L. (2003). *Leadership Capacity for Lasting School Improvement*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

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

Ministerie van OCW (2007). *Scholen voor morgen. Samen op weg naar duurzame kwaliteit in het primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Oosterloo, A. & H. Paus (red.) (2005). *Fries aan bod. Leerplan Fries voor het Primair Onderwijs*. Enschede: SLO.

Oosterloo, A., H. Paus, J. Klep en A. Noteboom (2008). *Beste stuurlied. Een verkenning van inhoudelijk leiderschap en inhoudelijk beleid in het primair onderwijs*. Enschede: SLO.

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

Ruijven, E.C.M. van (2000). *Naar school. Participatie en prestaties in de provincie Fryslân*. Ljouwert: Fryske Akademy.

Ruijven, E.C.M. van (2004). *Onderwijseffectiviteit in Fryslân. Onderzoek naar de onderwijsresultaten van de leerlingen en de kwaliteit van het basisonderwijs en voortgezet onderwijs in Fryslân*. Ljouwert: Fryske Akademie.

Ruijven, E.C.M. van (2006). *Leervorderingen in Fryslân. Onderzoek naar het onderwijsniveau en de leervorderingen van de leerlingen in het Friese basisonderwijs*. Ljouwert: Fryske Akademie.

Verbiest, 2004 Verbiest, E. (2004). *Samen wijs. Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Walsweer, A. (2006). Is er toekomst voor de taalcoördinator? *Nieuwsbrief Taal voor Opleiders en Begeleiders*, jrg. 4 nr. 2, p. 6 – 9.

Wet op het Onderwijstoezicht (WOT, 2002)

Ybema, D. (2006). *Minder mar bettere keardoelen biede mear takomst foar it frysk. De Pompeblêden*, maart jrg. 77, p. 2 – 4.

Bijlage 1

Perspectieven meertalig onderwijs De Finne (Friestalig)

Groep 1/2:

Wat sprekt ús oan?

- Bern moatte op skoalle de kâns krije har yn 'e thústaal fierder te ûntwikkeljen.
- Lykwicht tusken Frysk en Nederlânsk.
- Soargje foar in taalrike, meartalige, learomjouwing.
- Konsekwinte fiertaalskieding, leafst keppele oan in persoan.
- Romte foar jonge bern (groep 1,2) om har yn har eigen taal te uterjen.

Us ideale situaasje:

- Boppesteande saken yn 'e praktyk útfiere.
- In dúdlike skieding tusken Fryske en Nederlânske deidielen.
- Wurkje mei in taalpop.
- Piramide mei Fryske aktiviteiten.
- Ek yn 'e ûnderbou boartsjendewiis al oandacht foar it Ingelsk.

Dus, oer trije jier:

- In dúdlike fiertaalskieding yn groep 1 en 2.
- De bern wurde wol stimulearre, mar noch net ferplichte ta taalfolgjen.
- De beide talen leafst keppelje oan in fêste learkrêft.
- 3 dagen Nederlânsk as fiertaal.
- 2 dagen Frysk as fiertaal.
- Materiaal oanbod foar Frysk, neffens Piramide. (Nij oanbod).
- Alle wiken struktureel in boartlike aktiviteit yn it Ingelsk.
- It leslokaal is in taalrike, meartalige learomjouwing.
- Meartalichheid is funksjoneel wurden, ek yn 'e presintaasje nei bûten ta.

Tuskenstappen:

- Woansdei: Fryske Dei.
- Dizze dei hiel konsekwint wêze.
- Tema in Fryske ynfolling jaan.
- N.B. foarlêsboeken, printeboeken, wurdkaartsjes, opsisferskes, sjongferskes, wurdmuorre ensfh.
- Learkrêft is taalfoarbyld.

- Skriuw ris wat yn it Frysk yn 'e skoalkrante, bgl. 'bernepraat'.
- Op oare dagen hiel konsekwint Nederlânsktalich wêze.
- Brûk materiaal IKKE en event. skoalradio/-televyzje.
- Sa út en troch ris in boartlike aktiviteit yn it Ingelsk.

Groep 3/4:

Wat sprekt ús oan?

- Technysk lêzen leare mei metoade Veilig Leren Lezen.
- De fiertaal is dan konsekwint Nederlânsk.
- Op fêste tiden ek romte biede oan de oare taal (Frysk).
- In dúdlike skieding tusken de beide fiertalen oanbringe.
- Twatalichheid moat stimulearre wurde.

Us ideale situaasje:

- By Nederlânske taal, skriuwen en rekkenjen: Nederlânsk as fiertaal.
- Op dizze dagen konsekwint de fiertaal Nederlânsk brûke.
- Op oare tiden Frysk as fiertaal brûke.
- By Frysk as fiertaal gebrûk meitsje fan kreative fakken, lykas drama, muzyk en krea.
- Ek it fak Frysk oanbiede.
- Gebrûk meitsje fan Fryske skoaltelevyzje en –radio.
- Ofwikseljend **foarlêze yn it Frysk en it Nederlânsk**.

Dus, oer trije jier:

- In dúdlike fiertaalskieding yn groep 3 en 4.
- De bern wurde mear stimulearre ta taalfolgjen. ("Hoe zeg je dat woord in het Nederlands?").
- De beide talen binne keppelen oan dagen of deidielen.
- Alle moarntiden Nederlânsk as fiertaal.
- 2 of 3 middeis Frysk as fiertaal.
- Klam yn groep 3 op mûnling Frysk.
- Nij aanbod foar groep 3 neffens Piramide.
- Groep 4 wurket mei *Studio F*.
- Alle wiken in boartlike aktiviteit yn it Ingelsk
- It leslokaal is in taalrike, meartalige learomjouwing.
- Meartalichheid is funksjoneel wurden, ek yn 'e presintaasje nei bûten ta.

Tuskenstappen:

- Earst ien middei: Fryske middei.
- Dizze middei hiel konsekwint wêze. Learkrêft is it taalfoarbyld.
- Tema Fryske ynfolling jaan.
- Yn groep 3 benammen mûnling Frysk.
- Wol foarlêsboeken, printeboeken, wurdkaartsjes, opsisferskes, sjongferskes, ienfâldige lêsboekjes yn it Frysk.
- Op oare dagen hiel konsekwint Nederlânsktalich wêze.
- Groep 4: brûk materiaal *Studio F* + event. skoalradio/-televyzje.
- Sa út en troch ris in boartlike aktiviteit mei it Ingelsk.
- Skriu ris wat yn it Frysk yn 'e skoalkrante.

Groep 5/6:

Wat sprekt ús oan?

- Twatalige bern ûntwikkelje har taliger. Meartalichheid is ferrykjend.
- Goed meartalich ûnderwiis hat gjin negative gefolgen foar taalswakke bern.
- Goed meartalich ûnderwiis hat gjin negative gefolgen foar it Nederlânsk

Us ideale situaasje:

- Konsekwinte skieding fan fiertalen Frysk en Nederlânsk.
- Taal keppelje oan learkrêften of aktiviteiten, c.q. deidielen/dagen.
- Ek Nederlânsktalige bern oer de Fryske taaldrompel hinne helpe.
- In moderne Fryske taalmetoade.

Dus, oer trije jier:

- In dúdlike fiertaalskieding yn groep 5 en 6.
- De learkrêft is it taalfoarbyld en hat hege ferwachtings fan bern.
- De learlingen folgje it taalfoarbyld fan 'e learkrêft.
- De beide talen binne keppele oan dagen of deidielen.
- 4 dagen Nederlânsk as fiertaal, 1 dei Frysk as fiertaal.
- Alle moarntiden Nederlânsk as fiertaal, 2 middeis Frysk as fiertaal.
- De fiertaal wurdt safolle mooglik konsekwint mûnling en skriftlik tapast.
- Nije taalmetoade foar groep 5, 6: *Studio F*.
- Op ien fan 'e Fryske middeis ek in oerke tariedend Ingelsk.
- It leslokaal is in taalrike, meartalige learomjouwing.
- Meartalichheid is funksjoneel wurden, ek yn 'e presintaasje nei bûten ta.
- Bern skriuwe ek lytse stikjes yn it Frysk yn 'e skoalkrante.

Tuskenstappen:

- Earst ien middei: Fryske middei.
- Dizze middei hiel konsekwint wêze. Learkrêft is it taalfoarbyld.
- Biedt it fak Frysk oan: Metoade *Studio F*.
- Plak hjir ris in ‘maklik’ fak oan fêst, bgl. gym, krea, tekenjen, muzyk.
- Doch der noch ris in talige aktiviteit efteroan, bgl. in tema wrâldoriïntaasje of in stelopdracht en/of skoalradio/-televyzje.
- Rjochtsje dyn lokaal meartalich yn: muorren, lêshoeke, temahoeke.
- Op oare dagen hiel konsekwint Nederlânsktalich wêze.
- Bied op oare middei fanút it Frysk oan: Ik lear Ingelsk.
- Skriu ris wat yn it Frysk yn ‘e skoalkrante.

Groep 7/8:

Wat sprekt ús oan?

- Twatalige bern ûntwikkelje har taliger. Meartalichheid is ferrykjend.
- Goed meartalich ûnderwiis hat gjin negative gefolgen foar taalswakke bern.
- Goed meartalich ûnderwiis hat gjin negative gefolgen foar it Nederlânsk.

Us ideale situaasje:

- Konsekwinte skieding fan fiertalen Frysk en Nederlânsk.
- Taal keppelje oan learkrêften of aktiviteiten, c.q. deidielen/dagen.
- Hast lykwaardige status Frysk en Nederlânsk.
- In oanbod neffens it differinsjaasjemodel fan *Studio F*.

Dus, oer trije jier:

- In dúdlike fiertaalskieding yn groep 7 en 8.
- De learkrêft is it taalfoarbyld en hat hege ferwachtings fan bern.
- De learlingen folgje it taalfoarbyld fan ‘e learkrêft.
- De beide talen binne keppele oan dagen of deidielen.
- 4 dagen Nederlânsk as fiertaal, 1 dei Frysk as fiertaal (opsje 1).
- Alle moarntiden Nederlânsk as fiertaal, 2 middeis Frysk as fiertaal (opsje 2).
- De fiertaal wurdt safolle mooglik konsekwint mûnling en skriftlik tapast.
- Nije taalmetoade foar groep 5, 6: *Studio F*.
- In tredde middei wurdt it fak Ingelsk oanbean en besykje wy it Ingelsk as fiertaal oan te hâlden by oare aktiviteiten, bgl. tekenjen, muzyk, drama en/of wrâldoriïntaasje.
- It leslokaal is in taalrike, meartalige learomjouwing.
- Meartalichheid is funksjoneel wurden, ek yn ‘e presintaasje nei bûten ta
- Bern skriuwe ek lytse stikjes yn it Frysk en eventueel yn it Ingelsk yn ‘e skoalkrante.

- Wy dogge mei oan 'e Fryske eintoets.
- Wy dogge mei oan it Anglia eksamen.

Tuskenstappen:

- Earst ien middei: Fryske middei.
- Dizze middei hiel konsekwint wêze. Learkrêft is it taalfoarbyld.
- Biedt it fak Frysk oan: *Metoade Studio F.*
- Plak hjirre ris in 'maklik' fak oan fêst, bgl. gym, krea, tekenjen, muzyk.
- Doch der noch ris in talige aktiviteit efteroan, bgl. in tema wrâldoriïntaasje of in stelopdracht en/of skoalradio/-televyzje.
- Rjochtsje dyn lokaal meartalich yn: muorren, lêshoeke, temahoeke.
- Op oare dagen hiel konsekwint Nederlânsktalich wêze.
- Bied op in oare middei it fak Ingelsk oan en brûk derby it Ingelsk as fiertaal.
- Set ris wat bernewurk yn it Frysk en it Ingelsk yn 'e skoalkrante.

Bijlage 2

Plan van aanpak van De Marnewier

Inleiding

Binnen de Nederlandse basisscholen blijft een aanzienlijke groep leerlingen (gemiddeld ongeveer een kwart, volgens de laatste cijfers van de onderwijsinspectie) duidelijk achter voor wat betreft de leesvaardigheid bij hun klasgenoten, en ze blijken daar ook last van te hebben. Leerlingen uit de noordelijke provincies blijken over het algemeen weer iets lager te scoren dan hun leeftijdsgenoten uit de andere provincies (Jungbluth, van Ruijven e.a.). Ondanks onze moderne lees- en taalmethoden slagen we er in ons basisonderwijs kennelijk in onvoldoende mate in onze kinderen de juiste taal- en leesgereedschappen mee te geven voor hun verdere schoolloopbaan.

Die uitspraken en gegevens geven aanleiding tot nadenken over en bezinning op ons taalonderwijs. Wij willen onze kinderen geenszins tekort doen, en hun een leerstofaanbod bieden waarmee achterstanden voorkomen kunnen worden. Generaliserend kunnen we stellen:

Probleem

Bij taal- en leesonderwijs wordt in de basisschool vaak en vooral uitgegaan van een methode. Deze methode gaat uit van een koppeling tussen leerstof en leeftijd, of een jaarklas. Verondersteld wordt dat jonge kinderen door de bank genomen op een bepaald moment toe zijn aan het voorbereidend en aanvankelijk leesproces. De leerstof is het uitgangspunt. Voorbij wordt gegaan aan het gegeven dat kinderen de basisschool binnenkomen met verschillen in taalontwikkeling de basisschool binnen komen, die al kunnen zijn opgelopen tot twee jaar. Bij het gebruik van een methode worden die verschillen grotendeels genegeerd, hoogstens wordt er gedifferentieerd in basisstof, herhalingsstof en verdiepingsstof. Daarnaast wordt er in methoden niet of nauwelijks rekening gehouden met de mate van zelfstandigheid van kinderen; de leerstof wordt via de instructie door de leerkracht aangeboden aan en verwerkt door leerlingen. Meestal thematisch, wordt binnen een methode uitgegaan van een onderwerp waarvan wordt aangenomen dat het de meerderheid van de kinderen zal aanspreken. Het is zeer de vraag of er voldoende recht wordt gedaan aan de omgeving waarbinnen kinderen opgroeien en aan het referentiekader van de kinderen.

Methoden worden rondom bepaalde pedagogische en didactische principes en via een vooraf geplande opbouw gevuld met oefeningen en (deel)lesdoelen. Dat geeft houvast en rust voor de leerkracht; zij hoeft zich niet langer druk te maken over de opbouw van de leerstof en de verantwoording daarvan. Tegelijkertijd beperkt het de leerkracht, die immers niet langer zelf de regie voert over wat er wanneer op welke wijze aan welke kinderen wordt aangeboden; zij wordt gestuurd door de methode. Geen methode kan echter inschatten hoe de leerstof het best past bij de leerling. De leerkracht kan dit echter bij uitstek. Er is veel voor te zeggen om die regiefunctie weer terug te brengen bij de leerkracht.

Slechts mondjesmaat wordt er bij leerlingen rekening gehouden met hun favoriete leerstijl. Waar het ene kind al onderzoekend en proefondervindelijk taal tot zich neemt en gebruikt, moet een ander het juist veel meer uitgelegd krijgen voor hij of zij zelfstandig taal adequaat en correct gebruikt. Daarbij is het ene kind vooral visueel ingesteld, en een ander juist auditief. Ook hier hanteren methoden een grootste gemene deler.

Een ander aspect is meertaligheid. In methodes voor de Nederlandse taal wordt vaak wel aandacht besteed aan Nederlands als tweede taal, vaak in de vorm van extra aandacht voor woordenschat. Voor Fries en Nederlands zijn er verschillende methodes. Door middel van taalbeleid kan een meertalige didactiek gerealiseerd worden, waarbij het gebruiken en leren van meerdere talen elkaar kunnen ondersteunen en versterken.

Ten slotte wordt in de methodes de mogelijke rol van de ouders bij de taalverwerving grotendeels buiten beschouwing gelaten. Hier ligt een kans voor de scholen om ouders als partners voor opvoeding, ontwikkeling en onderwijs te betrekken bij die taalverwerving, en meer specifiek bij het leesproces.

Zoeken naar een oplossing

Deze ervaringen leiden tot de vraag of ons (voorbereidend) lees- en taalonderwijs ook beter ingericht kan worden. Daarbij is het onze wens om:

- meer recht te doen aan ontwikkelingsverschillen tussen leerlingen;
- meer aan te sluiten bij eigen omgeving, achtergrond en ervaringen;
- meer gebruik te maken van zelfstandigheid van leerlingen;
- beter in te spelen op verschillende leerstijlen van kinderen;
- de regie over het taalonderwijs terug te geven aan de leerkracht (en haar daar ook de handvatten voor te geven);
- meer gebruik te maken van de voordelen van tweetaligheid (en in een later stadium zelfs drietaligheid);
- de kansen van ICT-toepassingen te benutten;
- de in-huis-collectie van de openbare bibliotheek te benutten;
- een mogelijke rol voor ouders te benoemen;
- de ontwikkeling van taal- en leesstrategieën een structurele vaste plek te geven.

De basis voor een goede taalontwikkeling wordt al vroeg gelegd. Het beperken van achterstanden in een vroeg stadium kan grotere inspanningen in een later stadium voorkomen. Wij richten ons daarom in dit plan zowel op de onderbouw van de basisschool (groepen 1 t/m 4), als op de midden- en bovenbouw (groepen 5 t/m 8), waarbij ook de Engelse taal een extra aandachtspunt is.

Idee: digiboeken en structuur

Op De Marnewier willen we ons taal/leesonderwijs vormgeven en stimuleren met behulp van inzet van digitale middelen. We denken daarbij aan:

- een website met toegankelijk CMS voor het online kunnen benaderen van de site met (zelfgemaakte) educatieve content, en dat mogelijkheden biedt voor, en uitnodigt tot communicatie (b.v met forum, gastenboek etc);
- digitaal schoolbord;
- digitale foto- en videocamera;
- beamer;
- scanner;
- printer;
- software;
- digitale geluidsopnameapparatuur.

Binnen ons taalonderwijs willen we een structuur aanbrengen, waarmee een beredeneerd en gestructureerd taalaanbod gerealiseerd kan worden, gebaseerd op de Kerndoelen Nederlandse en Friese taal.

Die structuur moet het mogelijk maken om uit te gaan van eigen ervaringen en eigen omgeving als startpunt, en moet ouders uitnodigen tot interactie met hun kinderen en school.

Binnen die structuur neemt het maken en gebruiken van 'digiboeken' een centrale plaats in. Daaronder kunnen we de elementen tekst, beeld (al dan niet bewegend) en geluid verstaan, alleen of een combinatie daarvan. Digiboeken kunnen gedigitaliseerde prentenboeken zijn, maar evengoed gescande tekeningen, voorzien van geschreven en/of gesproken commentaar. Ook (strip)verhalen, puzzels en spellen, diashows, presentaties, informatieve teksten, fotoboeken, flipcharts, muurkranten, formulieren, toetsen, woordvelden, webpagina's met hyperlinks, 'luisterboeken' en andere verschijningsvormen benoemen we als 'digiboek'.

Al deze vormen gebruiken we naast de normale boeken, vanuit eigen bezit of via openbare bibliotheek geleend. Waar mogelijk worden deze digiboeken op de site gepresenteerd, dan wel geprint en in de school gepresenteerd en opgeslagen.

Uitgangspunt bij het werken met digiboeken vormen de eigen ervaringen van leraren en leerlingen. Samen werken ze volgens een aantal vaste (of gekozen uit een aantal mogelijke) routines, die het (thematisch) gestructureerd werken aan de kerndoelen Nederlandse en Friese taal ondersteunen.

Deze structuur moet ook een verantwoordingsfunctie bieden naar inspectie, bestuur, directie, collega's en ouders. In de structuur moeten ook toetsmomenten worden ingebouwd, waarmee niet alleen het aanbod, maar evenzeer de vorderingen van de leerlingen in beeld komen.

Uitwerking:

In 2006-begin 2007 hebben enkele teamleden geëxperimenteerd met het maken van digiboeken. In juni 2007 heeft er een teamvergadering plaatsgevonden waarin het werken met digiboeken is besproken. Als startpunt voor het werken aan de kwaliteit van het taal- en leesonderwijs met behulp van digiboeken, is het onderwerp begrijpend lezen gekozen. Het onderwerp meertaligheid zal daar op een natuurlijke manier in worden meegenomen. Ook is besloten dat alle teamleden gaan werken met digiboeken, in alle bouwen dus.

| | |
|---------------------------|--|
| <p>juli/augustus 2007</p> | <ul style="list-style-type: none"> - alle teamleden gaan voor zichzelf na wat zij precies als problematisch ervaren bij het begrijpend lezen; - alle teamleden verzamelen voor zichzelf ideeën hoe ze in hun eigen groep met digiboeken kunnen werken aan kwaliteitsverbetering van hun begrijpend leesonderwijs; - alle teamleden gaan voor zichzelf na wat ze nodig denken te hebben (welke inhoudelijke deskundigheid en welke technische deskundigheid bijvoorbeeld, welke ondersteuning van collega's, directeur, externe deskundige) wanneer ze met behulp van digiboeken werken aan de kwaliteit van het begrijpend leesonderwijs (voor de onderbouw wordt dit verbreed naar beginnende geletterdheid); - alle teamleden gaan voor hun eigen groep na hoe het onderwerp meertaligheid in deze werkwijze op een natuurlijke manier meegenomen kan worden, ze proberen daarbij te concretiseren wat dit inhoudt en gaan ook na wat ze hierbij denken nodig te hebben. |
| <p>augustus 2007</p> | <p>Teamvergadering waarin het bovenstaande wordt geïnventariseerd, uitmonden in:</p> <ul style="list-style-type: none"> - een heldere probleemomschrijving (specificatie van de probleemomschrijving hierboven); |

| | |
|------------------------------------|--|
| <p>augustus 2007</p> | <ul style="list-style-type: none"> - een brainstorm over de manier waarop er met digiboeken aan een oplossing gewerkt kan worden (bijvoorbeeld via routines als boeken lezen, boeken maken, boeken beschouwen; hoe kunnen leesstrategieën hier aan de orde komen; aan welke tussendoelen beginnende geletterdheid kan met digiboeken gewerkt worden en hoe; hoe sluit het aan bij het werken met de methode <i>Taalleesland</i>; hoe kan Fries, of de thuistaal van kinderen, hier een natuurlijke plaats in krijgen); - en een eerste overzicht van wat alle betrokkenen denken nodig te hebben. <p>Hiermee ontstaat al een globale structuur voor het werken met digiboeken. Werkenderwijs, al experimenterend, zal die structuur verder vorm krijgen.</p> <p>Op basis van deze teamvergadering wordt het plan van aanpak aangepast, aangescherpt.</p> |
| <p>12 september 2007</p> | <p>Plan van aanpak wordt besproken in het provinciale netwerk van taalcoördinatoren.</p> |
| <p>Tweede helft september 2007</p> | <p>Opmerkingen uit het netwerk worden ingebracht in een teamvergadering, besloten wordt waar en hoe het plan wordt aangepast.</p> |
| <p>oktober – december 2007</p> | <p>Plan wordt uitgevoerd, waarbij uiteindelijk gezamenlijk een structuur ontwikkeld wordt voor het werken met digiboeken in het leesonderwijs, zodanig dat voldaan wordt aan de kerndoelen Friese en Nederlandse taal op dit gebied.</p> <p>Die structuur</p> <ul style="list-style-type: none"> - moet houvast en ruimte geven aan de teamleden bij het ontwerpen van hun onderwijs; - moet houvast en ruimte geven aan leerlingen bij het ontwikkelen van hun taalvaardigheid; - moet benut kunnen worden bij verantwoording van het onderwijsaanbod. <p>In eerste instantie is de structuur gericht op de gebieden beginnende geletterdheid, begrijpend lezen en meertaligheid. De structuur zal zodanig ontworpen moeten worden, dat in een later stadium ook andere gebieden, in samenhang, toegevoegd kunnen worden.</p> <p>Het gezamenlijk ontwikkelen van deze werkwijze moet leiden tot het ontwikkelen van deskundigheid in het team.</p> <p>Werkwijze: Via actieonderzoek (zie schoolplan p.9): plan – do – check – reflect.</p> |

Bijlage 3

Plan van aanpak van Het Mozaïek

Onderwerp

Borging teamafspraken woordenschat op Pcbo Het Mozaïek.

Historie

Het afgelopen schooljaar hebben we gewerkt aan het opzetten van het woordenschatonderwijs op Het Mozaïek. We hebben gewerkt aan de didactische vaardigheden en we hebben afspraken gemaakt over de doorgaande lijn. Het komende jaar willen we gebruiken om deze afspraken te borgen. Na afloop van dit jaar moet de nieuwe werkwijze een vast onderdeel vormen van ons lesprogramma en moet de doorgaande lijn gewaarborgd zijn.

Verder wordt de borging gevolgd in het project Inhoudelijk Leiderschap en inhoudelijke kwaliteit (SLO), met als doel voor de school de positie van de taalcoördinatoren te bepalen en verder te werken aan inhoudelijk leiderschap van de taalcoördinatoren.

Teamafspraken per bouw rond woordenschat

Groep1-2:

- Werken met kernwoorden uit de thema's van Piramide.
- Bij elk thema een thematafel in de centrale hal en groep, labelen van voorwerpen hierop (zelfstandig naamwoord + lidwoord).
- Wordposter van aangeboden woorden, deze bewaren voor komende jaren.
- Nieuwsbrief voor ouders bij elk thema: informatie - praatplaat – woordweb.
- Pre-teaching (tutoring) van de kernwoorden voorafgaand aan het thema bij zwakke leerlingen.
- Kenmerken bij aanbieden: concreet, pakkend en plezier.
- Werkwijze: oriënteren – demonstreren - verdiepen/uitbreiden.
- We zorgen voor een rijke leeromgeving.

Groep 3-4:

- Werken met kernwoorden uit de thema's van *Taalleesland*.
- Per thema 15 - 20 kernwoorden behandelen.
- Deze woorden in woordlijsten vastleggen, ook doorgeven met de groep naar het volgende jaar.
- Mogelijk een thematafel.
- Woordenschatschrift.
- Labelen van de voorwerpen (zelfstandig naamwoord met lidwoord).
- Wordposter, eventueel visueel maken.
- Groep 3: woorden van het thema gaan mee in het weekboekje.

Groep 5-6:

- Werken met kernwoorden uit de thema's van *Taalleesland*.
- Per thema 20-25 kernwoorden behandelen.
- Deze woorden in woordlijsten vastleggen, ook doorgeven met de groep naar het volgende jaar.
- Nieuw thema opstarten met woordveld – verhaal – thematafel (mogelijk).
- Wordposter, eventueel visueel maken.
- Woordzoekstrategieën aan de muur.
- Woordenschatschrift.

Groep 7-8:

- Werken met kernwoorden uit de thema's van *Taalleesland*.
- Per thema 20-30 kernwoorden behandelen.
- Deze woorden in woordlijsten vastleggen, ook doorgeven met de groep naar het volgende jaar.
- Nieuw thema opstarten met woordveld – verhaal - thematafel (mogelijk).
- Wordposter, eventueel visueel maken.
- Woordzoekstrategieën aan de muur.
- Woordenschatschrift.
- Mogelijkheid voor toetsen van de kernwoorden na afloop van het thema (80 % goed = voldoende).

Schoolafspraken

- Bij het inoefenen van de woorden kunnen we de volgende stappen gebruiken: uitbeelden – uitleggen – uitbreiden (viertakt).

- Verwerkingsmogelijkheden zijn: woordweb, woordtrap, woordparaplu, woordkast. Hiervan wordt in de loop van het schooljaar een ideeënmap aangelegd.
- De woordwebben/woordposters blijven gedurende het hele thema zichtbaar.
- De woordlijsten van elk thema worden schooljaar 2007-2008 centraal verzameld. Inleveren in het postbakje van de taalcoördinatoren.
- Eénmaal per jaar informeert de taalcoördinator bij de groepen hoe het loopt met de gemaakte teamafspraken (rond de herfstvakantie).

Plan van aanpak 2007-2008: Invoering van deze teamafspraken.

| Wanneer | Activiteit | Wie voeren uit | Materiaal / tijd |
|---------|---|--|---|
| Week 36 | <ul style="list-style-type: none"> - Presenteren van de definitieve teamafspraken. - Deze invoegen in bronnenmap. - Woordleerstrategieën uitdelen en bespreken. - Postbak taalcoördinatoren - Tijd voor verhelderingvragen | Taalcoördinatoren Team | <ul style="list-style-type: none"> - Teamafspraken - Bronnenmap - Woordleerstrategieën - Tijd in de personeelsvergadering |
| Week 37 | <ul style="list-style-type: none"> - Presenteren stappenplan woordenschat in het provinciaal netwerk van taalcoördinatoren. | Taalcoördinatoren | <ul style="list-style-type: none"> - Stappenplan woordenschat - 2 x vrijgeroosterd dagdeel |
| Week 38 | <ul style="list-style-type: none"> - Inventarisatieronde ervaringen rond woordenschat (hoe loopt het in je groep). - Tijd voor uitwisseling van ervaringen, vragen ideeën en tips. | Taalcoördinatoren Bouwcoördinatoren Team | Bouwvergadering |
| Week 39 | <ul style="list-style-type: none"> - Werkoverleg taalcoördinatoren. - Opzetten 'woordenschatarchief' met de woordenlijsten uit de taalthema's. - Opstellen 'kijkwijzer'. - Plannen groepsbezoek. | Taalcoördinatoren | <ul style="list-style-type: none"> - 2 x vrijgeroosterd dagdeel - woordlijsten uit de verschillende groepen |
| Week 43 | <ul style="list-style-type: none"> - Start groepsoverleg. - De taalcoördinatoren maken een ronde langs de groepen om te kijken hoe het loopt met het woordenschatonderwijs en de gemaakte teamafspraken hierover. | Taalcoördinatoren | Tijd vrijplannen / prioriteiten stellen aan andere activiteiten. |

| Wanneer | Activiteit | Wie voeren uit | Materiaal / tijd |
|---------|--|-------------------------------|---|
| Week 45 | <ul style="list-style-type: none"> - Bespreken van de resultaten van de groepsoverleggen door de taalcoördinatoren. - Verslag aan directie. - Vaststellen van een prioriteitenlijst naar aanleiding van de resultaten hiervan. - Bijwerken woordlijsten. | Taalcoördinatoren Directie | <ul style="list-style-type: none"> - 2 x vrijgeroosterd dagdeel - woordlijsten uit de verschillende groepen |
| Week 48 | <ul style="list-style-type: none"> - Evaluatie in teamvergadering van het groepsbezoek. - Verslag van de bevindingen. | Taalcoördinatoren Team | Teamvergadering |
| Week 3 | <ul style="list-style-type: none"> - Werkoverleg taalcoördinatoren over prioriteitenlijst. - Bijwerken woordlijsten. - Opzetten ideeënmap met oefeningen voor het woordenschatarchief. | Taalcoördinatoren | 2 x vrijgeroosterd dagdeel |

Naschrift

Dit jaar begint ons team met een proef met werkgroepen op verschillende vakgebieden. Deze werkgroepen gaan praktisch/inhoudelijk aan de slag met hun vakgebied. Een van de werkgroepen wordt de werkgroep taal. Er moet nog een taakafbakening komen voor deze werkgroepen. Voor de werkgroep Taal moet bekeken worden wat de taken van de taalcoördinatoren en die van de werkgroep zijn. Waarschijnlijk liggen de taken van de taalcoördinator op het beleidsmatige en aansturende vlak en die van de werkgroep meer op uitvoerend vlak. Wat de gevolgen zijn voor dit stappenplan moet zich nog uitkristalliseren. De werkgroep Taal zou ingezet kunnen worden bij een aantal onderdelen van dit stappenplan. Te denken valt aan het opzetten van het woordenschatarchief en de ideeënmappen.

Bijlage 4

Plan van aanpak van De Finne

Achtergrond

In 2003 is De Finne begonnen met een vorm van taalbeleid, bij de start van het nieuwe schoolplan. Aan de basis lag een enquête onder leraren met als hamvraag wat beter moest. Uitkomst was dat het niveau van lezen, rekenen en taal omhoog moest. Per thema zou eigenlijk een jaar worden uitgetrokken, maar het is uitgelopen op een vierjarig traject taalbeleid.

Het eerst deelproject betrof de invoering van het **dyslexieprotocol**. Dit is in gemeentelijk verband gebeurd (de Bestuurscommissie openbaar Basis onderwijs Boarnsterhim BoBoB).

Vervolgens is de **nieuwe taalmethode** (*Taaljournaal*) stapsgewijs ingevoerd. Begonnen is met de spelling- en woordenschatlijn, maar er moet nog meer gebeuren.

Verder zijn de zogenaamde **Perspectieven Meertaligheid** ontwikkeld. Op basis van een notitie van Taalsintrum Frysk over meertaligheid hebben de leraren aangegeven hoe ze meertaligheid vorm willen geven in school. De aanschaf (en later implementatie) van de methode Fries *Studio F* is in dit kader gebeurd.

Om de taalactiviteiten en wensen met betrekking tot taalonderwijs goed in kaart te brengen is er een *taalplan* geschreven. Hierin staan de huidige situatie, de wenselijke situatie, de prioriteiten en een activiteitenplan beschreven

Een verbeterpunt

In het taalplan staan verschillende onderdelen die de school wil aanpakken. Voor het project Inhoudelijk leiderschap besluit de school de start van de implementatie van *Studio F* ter hand te nemen. Bij *Studio F* zijn weliswaar twee dagdelen ondersteuning gegarandeerd, maar het is de bedoeling dat een school zich daaraan vooraf stevig oriënteert op de uitgangspunten en werkwijze.

In het onderstaande schema is het plan van aanpak voor dit onderwerp uitgewerkt.

| Nr. | Aksjepunt | Doel (SMART) | Stappen | Wannear | Wa | Middels | Borging/evaluaasje |
|-----|---------------------------------------|--|---|--|-----------------------------|---|---|
| 1 | Metoade <i>Studio F</i> bestelle | <i>Studio F</i> kompleet binnen de skoalmuorren. | <ul style="list-style-type: none"> - Ynventarisearje wat we nedich binne. - Begrutting meitsje. - Bestelle!! | July 2007 | WE en JL | - jild <i>Boppeslach</i> 45 minuten | |
| 2 | Foarberieding | Ynstruksje-DVD besjen. | DVD mei nei hûs en sjen! | <i>Yn de simmerfekânsje op in reinige dei...</i> | Taalspesjalist en JL | Taalspesjalist moat DVD bestelle by Cedin. JL hat 'm al. 30 minuten | 20-08-2007 Dúdlike DVD, goed te brûken as yntroduksje! |
| 3 | Oerliz mei native speaker | Meiikoar yn de kunde komme en ferwachtings útsprekke. | <ul style="list-style-type: none"> - Ferwachtings útsprekke. - Ingelske metoade groep 7/8 en groep 5/6 besjen. - Ynpasse yn lesroaster. | 22-08-2007 | Joanna Fahrer WE/JL | Joanna docht it ynearsten frijwillich. | Joanna hiel entûsjast en wy ek! We sjogge út nei har earste les! |
| 4 | Utdielen boeken en hânliedingen | Learkrêften begripe hoe as de metoade ûngefear ynelkoar sit. | <ul style="list-style-type: none"> - Utsykje materialen foar de ferskillende groepen. - Alle learkrêften ferdjippe harren yn de hânlieding/metoade. | 22-08-2007 | JL dielt út oan team. | Metoade <i>Studio F</i> . 45 minuten | 22-08-2007 Utdiele lukt net, de boeken binne noch net binnen. |
| 5 | Tarieding iste gearkomste mei it team | In goeie gearkomste mei it team oer <i>Studio F</i> tariede. | <ul style="list-style-type: none"> - Beprate DVD. - Besjen metoade. - Gearkomste tariede. | 22-08-2007 | Taalspesjalist en JL | 2 oeren | |
| 6 | Besjen ynstruksje DVD mei team | Learkrêften wurde entûsjast en kinne mei <i>Studio F</i> oan de slach. | <ul style="list-style-type: none"> - Besjen DVD. - Tiid om JL te befreegjen. - Lessen tariede mei neiste kollega. | 29-08-2007 as ûnderdiel fan de teamfergadering. | Team, taal-spesjalist en JL | Metoade en DVD <i>ûngefear 1,5 oere</i> | 29-08-2007 Boeken binne der, kinne útdield wurde. Earste gearkomste goed ûntfongen. Sjoch fierder ferslach. |

| Nr. | Aksjepunt | Doel (SMART) | Stappen | Wannear | Wa | Middels | Borging/evaluaasje |
|-----|--|---|--|--|-----------------------------|----------------------------------|--|
| 7 | Start Ingelske les groep 5 /6 en groep 7 /8 | Ingelske les oan groep 7 /8 en oan groep 5 /6 troch in native speaker. | Joanna (native speaker) fersoarget de lessen yn oerliz mei de learkrêften. De learkrêft is en bliuwt einfertantwurklik. | <i>Start op moandei 03-09-2007: 10.25-11.10 gr. 7 /8 11.10-11.45 gr. 5 /6 Eitse moandei.</i> | JF/PS/JL | JF hat en makket eigen middels. | 28-05-2008 Tuskentroch mei Joanna. 30-01-2008: Sawol bern, as âlden en learkrêften binne hiel entûsjast oer de Ingelske lessen. Goeie opbou, goeie bân mei de bern. Joanna jout oan dat se mei JL prate wol oer differensjaasje en de lesstof. JF en JL meitsje in ôfspraak yn maart 2008. |
| 8 | Feestlike iepening <i>Studio F</i> yn Jorwert | Groep 5 oant en mei 8 nei de feestlike iepening fan <i>Studio F</i> yn Jorwert. | <ul style="list-style-type: none"> - De Finne opjaan. - Bus regelje. - Ferske oefenje. - Op stap! | <i>Moandei termiddei 03-09-2007</i> | PS/JL WE regelt de bus. | | Geweldige middel! |
| 9 | Lessen evaluarje, meilkoar knelpunten besprekke en in nije les tariede | Komme ta goed gebrûk fan de metoade <i>Studio F</i> . | <ul style="list-style-type: none"> - Team fertelt har ûnderfinings oan elkoar. - Knelpunten trochsprekke en elkoar helpe. - In trochgeande line fine? - Nije les tariede mei in kollega. | <i>12-09-2007 as ûnderdiel fan de teamfergadering.</i> | Team, taal-spesjalist en JL | Metoade <i>ûngefear 1,5 oere</i> | Sjoch ferslach. |

| Nr. | Aksjepunt | Doel (SMART) | Stappen | Wannear | Wa | Middels | Borging/evaluaasje |
|-----|---|--|--|---|---|----------------------------------|--|
| 10 | 'Coaching Studio F' | Komme ta goed en maklik gebrûk fan de metoade Studio F. | Learkrêften kinne by fragen/problemen mei Studio F in berop dwaan op Jeltsje. | <i>Eltse tongersdeite-middei, op ôfspraak.</i> | Team/JL | | 30-01-2008: Learkrêften komme regelmjittich mei fragen by JL. (Net allinne op tongersdeitemiddei.) Sjoch ferslach. |
| 11 | Gong fan saken oangeande Studio F besprekke en de perspektiven | - Komme ta goed gebrûk fan de metoade Studio F. - Utfieren fan de perspektiven Frysk. | - Team fertelt har ûnderfinings oan elkoar. - Kneipunten trochsprekke en elkoar helpe. - n trochgeande line fine? - Besprekke gong fan saken oangeande de perspektiven Frysk. Hoe gjiet it, is it te dwaan? | <i>31-10-2007 as ûnderdiel fan de teamfergadering</i> | Team, taal-spesjalist en JL | Metoade <i>ûngefear 1,5 oere</i> | Sjoch ferslach. |
| 12 | Klassebesite | Helpe mei it ynfieren fan de metoade Studio F. | Learkrêft jout les. Taal-spesjalist en JL besjogge in les yn alle groepen. | <i>oktober en novimber</i> | Taalspesjalist en JL | | |
| 13 | PPP meartaligens | Presintaasje jaan oan âlden oer meartaligens en hoe as dat op De Finne foarm krijt. | - PowerPointpresintaasje meitsje, beamer regelje. - Utnoeging ferstjoere nei de âlden (ûnderdiel saaklike âlderjûn). | <i>Moandei 5 novimber, 20.00 oere</i> | JL fersoarget de presintaasje, Alderrie fersoarget de útnoegings. | | 30-01-2008 PowerPoint-presintaasje Je goed slagge, soad positieve reaksjes fan âlden. Sjoch ferslach. |
| 14 | Gong fan saken oangeande Studio F en de perspektiven evaluatearje | Ymplementearje fan de metoade Studio F en de perspektiven Frysk. | - Underfinings mei de metoade oan elkoar fertelle/evaluatearje. - Ofspraken meitsje hoe't we trochgean mei de metoade Studio F en de perspektiven. | <i>28-11-2007</i> | Team, taal-spesjalist en JL | | Sjoch ferslach. |

| Nr. | Aksjepunt | Doel (SMART) | Stappen | Wannear | Wa | Middels | Borging/evaluaasje |
|-----|----------------------------------|--|---|--------------------------------------|------------|---------|--|
| 15 | Stúdzjemiddei <i>Studio F</i> | Ymplementearje fan de metoade <i>Studio F</i> en de perspektyven Frysk. | Taalsintrum Frysk begeliedt dizze beienkomst. Opset moat noch trochpraat wurde. | 16-01-2007 | EG/JL/team | | Sjoch ferslach. |
| 16 | Oanslúte by trijetalich netwurk | Oanslúte by trijetalich netwurk. | WE makket opset om yn team te besprekken. | <i>Teamfergadering</i> 30-01-2008 | WE/team | | |
| 17 | Stúdzjemiddei <i>Studio F</i> | - Belied meitsje oangeande meartaligens. - Trochgeande line oangeande meartaligens opsette. | - Belied oangeande meartaligens opsette, opsette trochgeande line. - JL makket opset. - Besluten en aksjelist trochnimme. | 05-03-2007 | EG/JL/team | | Evaluearje en borge op teamdei 25-05-08. |

Bijlage 5

Kijkwijzer klassenbezoek (Friestalig)

Fryske moarn/middei op De Finne.
Fisitaasje troch:



| |
|--|
| Koarte omskriuwing fan de les dytst bywennest: |
| Fiertaal learkrêft : |
| Fiertaal bern: |
| Gebrûk metoade/materialen: |
| Binne de bern belutsen by de les: |
| Romte foar oare notysjes: |

Bijlage 6

Bevindingen, aandachtspunten en suggesties naar aanleiding van klassenbezoeken

Bevindingen naar aanleiding van klassenbezoeken op De Finne door taalcoördinator en taal-specialist:

Groep 1 /2:

- Sytske en Sibbele geven duidelijk de voertaal aan. Zowel leerlingen als ouders benoemen dit.
- Prachtig taalgebruik bij de kleuters. Eén leerling vertaalt al het Nederlands spontaan in het Fries, een andere leerling zegt dat hij dat ook wel in het Engels kan.
- Wat opvalt is dat Friestalige kinderen in het Nederlands overgaan bij Nederlandstalige klasgenoten.

Groep 3 /4:

- De vlag geeft de voertaal aan.
- Er zijn te weinig boeken, samenwerken biedt uitkomst.
- Van de hele groep zijn er 3 Nederlandstalige kinderen, één van de drie leest vlot in het Fries aan de klas voor, een andere geeft in het Fries antwoord. Eén durft het niet aan in het Fries.
- De leerlingen zijn zeer betrokken bij de les, het Fries lezen gaat bij veel leerlingen in het begin wat stroef, later gaat het beter en lezen een aantal kinderen een stukje voor aan de hele groep (waaronder het Nederlandstalige kind).
- Eén groepje uit groep 4 gaat zelfstandig aan de slag, de rest werkt met de leraar.
- De leraar geeft aan dat ze al veel beter met de methode uit de voeten kan en dat het haar meevalt dat een aantal leerlingen hier al zeer zelfstandig mee aan de slag kunnen.

Groep 5 /6:

- Onder de indruk van de organisatie. Leerlingen weten wat ze moeten doen.
- Leerlingen staan positief tegenover het Fries en de methode.
- Fries schrijven vinden de leerlingen leuk.
- De kinderen ervaren geen problemen bij het scheiden van de talen.

Groep 7 /8:

- Tussendoor gebruik van Nederlandse woorden.
- Kinderen spreken elkaar aan als er overgegaan wordt in het Nederlands.
- De leerlingen geven aan dat ze *Studio F* een leuke methode vinden, ook het leren schrijven in het Fries waarderen ze zeer.

- De leraar geeft aan dat hij het werken met de methode *Studio F* bewerkelijk vindt. Hij maakt een afspraak met de taalcoördinator (tevens leraar groep 5 /6) om ervaringen en ideeën uit te wisselen.

Aandachtspunten om met het team door te spreken zijn:

- Wat te doen aan 'de vervuiling' van de taal?
- Hoe kun je leerlingen verbeteren?
- Hoe krijg je de Friese taal op een hoger niveau?
- Hoe dagen we kinderen uit om Fries te spreken op de 'Fryske deidielen'?

Ten aanzien van deze aandachtspunten worden per groep de volgende afspraken gemaakt:

Groep 1/2:

- De leraren gaan op de Fryske dagdelen aan kinderen vragen Fries te spreken. Durft een kind dit niet, dan vragen ze niet door (veilig voelen van het kind is belangrijk). Sibbele en Sytske worden hierbij ingeschakeld.
- Op de Nederlandse dagdelen willen ze dit proberen met Flip de Beer om zo Friestalige kinderen uit te dagen Nederlands te praten. Ook hier is het veilig voelen belangrijk.

Groep 3/4:

- De leraar stelt zich tot doel dat aan het einde van het schooljaar alle kinderen Fries spreken (doel is bijna bereikt!).
- Om dit te bereiken komen we met de volgende suggesties:
 - ▶ in duo's Fries lezen (= veiliger)
 - ▶ samen zingen in het Fries
 - ▶ aansluiten bij het voorgaande jaar, Friestalige liedjes en gedichtjes die zijn aangeleerd in groep 1/2.


Groep 5 t/m 8:


- Leerlingen bewust maken van taalgebruik. Met de leerlingen bespreken dat we tijdens de Friese les allemaal Fries proberen te spreken en dat Friestalige leerlingen ook Fries blijven spreken tegen Nederlandstalige klasgenoten.
- Positief stimuleren. Complimenten geven als het lukt.
- Aan het eind van de Friese lessen evalueren met de leerlingen en van het eerste punt een aandachtspunt maken.
- De vlaggen geven op het bord consequent de voertaal aan en Paul (leraar van groep 7 /8) maakt voor alle groepen nog een Britse vlag.

Hoe krijgen we het nivo omhoog? De volgende suggesties worden genoemd:

- spiegelen (verkeerde uitspraak, zinsbouw verbeteren in een 'verpakt' goed antwoord);
- verbeteren;
- voorbeelden verzamelen en dit bespreken met de leerlingen (bovenbouw);
- taal moet rijk zijn. Moeilijke woorden gebruiken in de klas.

| | | | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|--|--|
|  <p>O. B. S. De Finne BETRIJFINGSMAATSCHAP</p> | <p>Hoe joutje wy de firtaal oan yn 'e groep?</p> | <p>In pop op in stoel yn 'e rûnte. Sibbele yn groep 1 en Sutske yn groep 2.</p> | <p>Groep 1/2</p> | <p>Mei in flagge (Nederlânsk en Frysk).</p> | <p>Groep 3/4</p> | <p>Groep 5/6</p> | <p>Groep 7/8</p> |
| <p>Hoe is de ferdieling deidlielen - firtaal? (Nederlânsk, Frysk, Ingelsk)</p> | <p>moandeitemoarn: Frysk tiisdeitemoarn: Nederlânsk woansdeitemoarn: Frysk tongersdeitemoarn: Nederlânsk freedtemoarn: Nederlânsk</p> | <p>moandeitemoarn: Frysk tiisdeitemoarn: Nederlânsk woansdeitemoarn: Frysk tongersdeitemoarn: Nederlânsk freedtemoarn: Nederlânsk</p> | <p>moandeitemoarn: Nederlânsk tiisdeitemoarn: Nederlânsk woansdeitemoarn: Nederlânsk tongersdeitemoarn: Frysk freedtemoarn: Nederlânsk</p> | <p>moandeitemoarn: Nederlânsk / Ingelsk tiisdeitemoarn: Frysk woansdeitemoarn: Frysk tongersdeitemoarn: Nederlânsk freedtemoarn: Nederlânsk</p> | <p>moandeitemoarn: rûnte Frysk, Nederlânsk / Ingelsk tiisdeitemoarn: Frysk tiisdeitemoarn: Nederlânsk woansdeitemoarn: Nederlânsk tongersdeitemoarn: Nederlânsk tongersdeitemoarn: Nederlânsk freedtemoarn: Nederlânsk freedtemoarn: Frysk</p> | <p>moandeitemoarn: rûnte Frysk, Nederlânsk / Ingelsk tiisdeitemoarn: Frysk tiisdeitemoarn: Nederlânsk woansdeitemoarn: Nederlânsk tongersdeitemoarn: Nederlânsk tongersdeitemoarn: Nederlânsk freedtemoarn: Nederlânsk freedtemoarn: Frysk</p> | <p>moandeitemoarn: rûnte Frysk, Nederlânsk / Ingelsk tiisdeitemoarn: Frysk tiisdeitemoarn: Nederlânsk woansdeitemoarn: Nederlânsk tongersdeitemoarn: Nederlânsk tongersdeitemoarn: Nederlânsk freedtemoarn: Nederlânsk freedtemoarn: Frysk</p> |
| <p>Wat dogge wy op 'e Fryske deidlielen?</p> | <p>Lessen fan it lesroaster wurde op de Fryske deidlielen yn it Frysk jûn.</p> | <p>Fryske les mei Studio F. - HBB + tv - Nifelje (karwurk)</p> | <p>Studio F. - Projektrekkenje - Godstjinst - Gymnastyk (allinne net by LIO stagiäre) - Musyk (net altyd konsekwint by faklearkrêft) - Drama (musical)</p> | <p>Studio F - Drama - Musyk (net altyd konsekwint by faklearkrêft) - Gym - Kreatyf - Klasserengadering</p> | <p>Studio F - Drama - Musyk (net altyd konsekwint by faklearkrêft) - Gym - Kreatyf - Klasserengadering</p> | <p>Studio F - Drama - Musyk (net altyd konsekwint by faklearkrêft) - Gym - Kreatyf - Klasserengadering</p> | <p>Studio F - Drama - Musyk (net altyd konsekwint by faklearkrêft) - Gym - Kreatyf - Klasserengadering</p> |
| <p>Wat dogge wy op dit stuit oan Ingelsk?</p> | <p>Groep 1 op boarlike wize in boekje of ferske en de dagen fan 'e wike, telle en bistenam-men. Groep 2: 2 x yn 'e wike 30 minuten út de metoade COOL!</p> | <p>1 x yn de wike 30 minuten Ingelsk út de metoade COOL!</p> | <p>Native speaker jout 40 minuten yn de wike Ingelsk (moande).</p> | <p>Native speaker jout 40 minuten yn de wike Ingelsk (moande).</p> | <p>Native speaker jout 40 minuten yn de wike Ingelsk (moande).</p> | <p>Native speaker jout 40 minuten yn de wike Ingelsk (moande).</p> | <p>Native speaker jout 40 minuten yn de wike Ingelsk (moande).</p> |
| <p>Hoe is de 'taalrike omjouwing' sichtber yn it lokaal?</p> | <p>Lettermuorre. - Wurdkaarften. - Dei-ritmeboerd. - Kaartsje foar bygelyks rût, kraan, kast ensf. komme wer te hingjen.</p> | <p>Gjin wurden yn ferskillende talen yn groep 3 /4 = skoalbeslút. Woll letters en wurdiplaten fan VLL. Groep 4: wurdkaartsjes mei derop de slimme wurden dy't oanbean wurde by wurdskat.</p> | <p>Trijetalige wurdkaartsjes. - 'Wurdpeal' mei derop de slimme wurden dy't oanbean wurde by wurdskat.</p> | <p>Trijetalige wurdkaartsjes. - 'Wurdpeal' mei derop de slimme wurden dy't oanbean wurde by wurdskat.</p> | <p>Trijetalige wurdkaartsjes. - 'Wurdpeal' mei derop de slimme wurden dy't oanbean wurde by wurdskat.</p> | <p>Trijetalige wurdkaartsjes. - 'Wurdpeal' mei derop de slimme wurden dy't oanbean wurde by wurdskat.</p> | <p>Trijetalige wurdkaartsjes. - 'Wurdpeal' mei derop de slimme wurden dy't oanbean wurde by wurdskat.</p> |
| <p>Hoe bringe wy it taalgebrûk fan bern op in heger plan?</p> | <p>Stimulearje fan goed taalgebrûk troch sels goede foarbyld te jaan. - Yn eigen taal ek slimme wurden brûke. - Bern stjoere om te praten yn de deitaal mei help fan boekjes, ferskes ensfh.</p> | <p>Stimulearje fan goed taalgebrûk troch sels goede foarbyld te jaan. - Yn eigen taal ek slimme wurden brûke. - Konsekwint oanbiede fan nije wurden (wurdskat: Taaljournaal) - Wurdskatprogramma op de kompjouter is opnommen yn de taak.</p> | <p>Stimulearje fan goed taalgebrûk troch sels goede foarbyld te jaan. - yn eigen taal ek moeielike wurden brûke. - Konsekwint oanbiede fan nije wurden (wurdskat: Taaljournaal) - Wurdskatprogramma op de kompjouter is opnommen yn de taak.</p> | <p>Stimulearje fan goed taalgebrûk troch sels goede foarbyld te jaan. - yn eigen taal ek moeielike wurden brûke. - Konsekwint oanbiede fan nije wurden (wurdskat: Taaljournaal) - Wurdskatprogramma op de kompjouter is opnommen yn de taak.</p> | <p>Stimulearje fan goed taalgebrûk troch sels goede foarbyld te jaan. - yn eigen taal ek moeielike wurden brûke. - Konsekwint oanbiede fan nije wurden (wurdskat: Taaljournaal) - Wurdskatprogramma op de kompjouter is opnommen yn de taak.</p> | <p>Stimulearje fan goed taalgebrûk troch sels goede foarbyld te jaan. - yn eigen taal ek moeielike wurden brûke. - Konsekwint oanbiede fan nije wurden (wurdskat: Taaljournaal) - Wurdskatprogramma op de kompjouter is opnommen yn de taak.</p> | <p>Stimulearje fan goed taalgebrûk troch sels goede foarbyld te jaan. - yn eigen taal ek moeielike wurden brûke. - Konsekwint oanbiede fan nije wurden (wurdskat: Taaljournaal) - Wurdskatprogramma op de kompjouter is opnommen yn de taak.</p> |

|  <p>O. B. S. De Finne BIBLIOTEK</p> | <p>Groep 1/2</p> | <p>Groep 3/4</p> | <p>Groep 5/6</p> | <p>Groep 7/8</p> |
|---|--|--|--|--|
| <p>Hoe ferbetterje we bern by de útspraak of sinbou?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Bern ferbetterje troch harren ferkearde útspraak of sinbou sels yn in goed antwurd te ferpakken, dit jildt foar alle trije de talen. - Bern in taalpegel foarhâlde. | <ul style="list-style-type: none"> - Bern ferbetterje troch harren ferkearde útspraak of sinbou sels yn in goed antwurd te ferpakken, dit jildt foar alle trije de talen. - Bern in taalpegel foarhâlde. | <ul style="list-style-type: none"> - Bern ferbetterje troch harren ferkearde útspraak of sinbou sels yn in goed antwurd te ferpakken, dit jildt foar alle trije de talen. - Bern in taalpegel foarhâlde. | <ul style="list-style-type: none"> - Bern ferbetterje troch harren ferkearde útspraak of sinbou sels yn in goed antwurd te ferpakken, dit jildt foar alle trije de talen. - Bern in taalpegel foarhâlde. |
| <p>Hoe bepale wy it nivo fan bern oangeande it wurkjen mei <i>Studio F?</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Neffens skoalbeslút: learkrêft bepaalt yn earste ynstânsje, bern kinne troch goede resultaten in nivo omheech. - As de toetsen der binne, kin it nei oanlieding fan de toetsresultaten. | <ul style="list-style-type: none"> - Neffens skoalbeslút: learkrêft bepaalt yn earste ynstânsje, bern kinne troch goede resultaten in nivo omheech. - As de toetsen der binne, kin it nei oanlieding fan de toetsresultaten. | <ul style="list-style-type: none"> - Neffens skoalbeslút: learkrêft bepaalt yn earste ynstânsje, bern kinne troch goede resultaten in nivo omheech. - As de toetsen der binne, kin it nei oanlieding fan de toetsresultaten. | <ul style="list-style-type: none"> - Neffens skoalbeslút: learkrêft bepaalt yn earste ynstânsje, bern kinne troch goede resultaten in nivo omheech. - As de toetsen der binne, kin it nei oanlieding fan de toetsresultaten. |
| <p>Ofspraken oangeande it brûken fan meartaligens yn 'e skoalle-organisaasje (kontakten mei kollega's, fer slaggen, skoallemanagement, klassemangement)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Beide talen binne akseptearre, sawol mûnling as skriftlik. - As it nedich is passe we de fiertaal oan (by net ferstean). - De fiertaal yn de klassemap is Nederlânsk. | <ul style="list-style-type: none"> - Beide talen binne akseptearre, sawol mûnling as skriftlik. - As it nedich is passe we de fiertaal oan (by net ferstean). - De fiertaal yn de klassemap is Nederlânsk. | <ul style="list-style-type: none"> - Beide talen binne akseptearre, sawol mûnling as skriftlik. - As it nedich is passe we de fiertaal oan (by net ferstean). - De fiertaal yn de klassemap is Nederlânsk. | <ul style="list-style-type: none"> - Beide talen binne akseptearre, sawol mûnling as skriftlik. - As it nedich is passe we de fiertaal oan (by net ferstean). - De fiertaal yn de klassemap is Nederlânsk. |
| <p>Ofspraken oangeande it brûken fan meartaligens nei bûten ta (skoalkrante, nijsbrief, briefkes nei âlden, webside ensf.).</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Yn de skoalkrante no Nederlânske en Fryske stikjes, yn de takomst ek Ingelsk? As bern it kinne en oandoarre. - De nijsbrief is Nederlânsk, útsein as der "Frysk nijs" is. - Dit jildt ek foar de webside. Hjir stiet in Frysk stik op oer de Fryske les yn groep 5 /6. - Eksperimentearje mei meartaligens. | <ul style="list-style-type: none"> - Yn de skoalkrante no Nederlânske en Fryske stikjes, yn de takomst ek Ingelsk? As bern it kinne en oandoarre. - De nijsbrief is Nederlânsk, útsein as der "Frysk nijs" is. - Dit jildt ek foar de webside. Hjir stiet in Frysk stik op oer de Fryske les yn groep 5 /6. - Eksperimentearje mei meartaligens. | <ul style="list-style-type: none"> - Yn de skoalkrante no Nederlânske en Fryske stikjes, yn de takomst ek Ingelsk? As bern it kinne en oandoarre. - De nijsbrief is Nederlânsk, útsein as der "Frysk nijs" is. - Dit jildt ek foar de webside. Hjir stiet in Frysk stik op oer de Fryske les yn groep 5 /6. - Eksperimentearje mei meartaligens. | <ul style="list-style-type: none"> - Yn de skoalkrante no Nederlânske en Fryske stikjes, yn de takomst ek Ingelsk? As bern it kinne en oandoarre. - De nijsbrief is Nederlânsk, útsein as der "Frysk nijs" is. - Dit jildt ek foar de webside. Hjir stiet in Frysk stik op oer de Fryske les yn groep 5 /6. - Eksperimentearje mei meartaligens. |
| <p>Hoe wurkje wy oan ús eigen feardichheden op it mêd fan Frysk en Ingelsk?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Konsekwint brûke fan de talen (alle trije). - Wurkje oan eigen feardigens Ingelsk mei Joanna. | <ul style="list-style-type: none"> - Konsekwint brûke fan de talen (alle trije). - Wurkje oan eigen feardigens Ingelsk mei Joanna. | <ul style="list-style-type: none"> - Konsekwint brûke fan de talen (alle trije). - Wurkje oan eigen feardigens Ingelsk mei Joanna. - De keunst fan de Ingelske lessen ôfsjen by Joanna. | <ul style="list-style-type: none"> - Konsekwint brûke fan de talen (alle trije). - Wurkje oan eigen feardigens Ingelsk mei Joanna. - De keunst fan de Ingelske lessen ôfsjen by Joanna. |
| <p>Nei te strjiben einddoel oangeande meartaligens fan 'e groep.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - It befoarderjen fan de fanselsprekkendheid fan meartaligens. - It berikken fan taalfeardigens yn it Nederlânsk, Frysk en Ingelsk (aktyf en passyf). | <ul style="list-style-type: none"> - It befoarderjen fan de fanselsprekkendheid fan meartaligens. - It berikken fan taalfeardigens yn it Nederlânsk, Frysk en Ingelsk (aktyf en passyf). | <ul style="list-style-type: none"> - It befoarderjen fan de fanselsprekkendheid fan meartaligens. - It berikken fan taalfeardigens yn it Nederlânsk, Frysk en Ingelsk (aktyf en passyf). | <ul style="list-style-type: none"> - It befoarderjen fan de fanselsprekkendheid fan meartaligens. - It berikken fan taalfeardigens yn it Nederlânsk, Frysk en Ingelsk (aktyf en passyf). |

|  <p>O. B. S. De Finne Barnstêdepriis</p> | <p>Groep 1/2</p> | <p>Groep 3/4</p> | <p>Groep 5/6</p> | <p>Groep 7/8</p> |
|--|--|---|--|--|
| <p>Foar 2007-2008 en 2008-2009:</p> | | | | |
| <p>Wat binne de foigjende ûntwikeldoeien oangeande it Frysk?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - It stribjen is dat alle bern Frysk prate op de Fryske deidielen. - Sjoch perspektiven Frysk groep 1 en 2. | <ul style="list-style-type: none"> - It stribjen is dat alle bern Frysk prate op de Fryske deidielen. - Sjoch perspektiven Frysk groep 3 en 4. | <ul style="list-style-type: none"> - It stribjen is dat alle bern Frysk prate op de Fryske deidielen. - Sjoch perspektiven Frysk groep 5 en 6. | <ul style="list-style-type: none"> - It stribjen is dat alle bern Frysk prate op de Fryske deidielen. - Sjoch perspektiven Frysk groep 7 en 8. |
| <p>Wat binne de foigjende ûntwikeldoeien oangeande it Ingelsk?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Metoade <i>Cool! English</i> ynfiere yn groep 2. - Fergrutsje fan de wurdskat. | <ul style="list-style-type: none"> - Metoade <i>Cool! English</i> ynfiere yn groep 3/4. - Fergrutsje fan de wurdskat. | <ul style="list-style-type: none"> - Konfersaasje yn it Ingelsk op gong bringe. - Fergrutsje fan de wurdskat. | <ul style="list-style-type: none"> - Konfersaasje yn it Ingelsk op gong bringe. - Fergrutsje fan de wurdskat. |
| <p>Wat binne de winsken oangeande us native speaker en it Ingelsk takomme skoaljier, 2008-2009? Hoe wolle we har ynsette?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Eltse wilke in Ingelske les. - Wy tinke oan aktiviteiten yn de rûnte mei ferskes, ferhaaltsjes, lietsjes. - Groep 1 en 2 skieden les, eltse groep 20 minuten troch native speaker. | <ul style="list-style-type: none"> - Eigen Ingelsk ferbetterje mei help fan de native speaker. - Tamara wol graach seis de Ingelske lessen jaan yn groep 3/4. | <ul style="list-style-type: none"> - De Ingelske les (40 minuten) fersoargje yn groep 5/6. - Mei de native speaker wurkje oan eigen ûntwikkeling oangeande it Ingelsk. | <ul style="list-style-type: none"> - De Ingelske les (40 minuten) fersoargje yn groep 5/6. - Mei de native speaker wurkje oan eigen ûntwikkeling oangeande it Ingelsk. |



SLO

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
F 053 430 76 92
E info@slo.nl

www.slo.nl

AN 1.4221.149

SLO is het nationaal expertisecentrum voor leerplan-ontwikkeling. Al 30 jaar geven wij inhoud aan leren en innovatie in de driehoek tussen overheid, wetenschap en onderwijspraktijk. Onze expertise bevindt zich op het terrein van doelen, inhoud en organisatie van leren. Zowel in Nederland als daarbuiten.

Door die jarenlange expertise weten wij wat er speelt en zijn wij als geen ander in staat trends, ontwikkelingen en maatschappelijke vraagstukken te duiden en in een breder onderwijskader te plaatsen. Dat doen we op een open, innovatieve en professionele wijze samen met beleidsmakers, scholen, universiteiten en vertegenwoordigers uit het bedrijfsleven.

slo