

Meertaligheid, Geletterdheid en Dialoog: bouwstenen voor kansengelijkheid

dr. Mirjam Günther-van der Meij, dr. Albert Walsweer
en dr. Frans Hiddink

dr. Mirjam Günther-van der Meij, dr. Albert Walsweer
en dr. Frans Hiddink

Meertaligheid, Geletterdheid en Dialoog: bouwstenen voor kansengelijkheid

Inaugurele rede uitgesproken in verkorte vorm bij de aanvaarding van de positie van lector Meertaligheid en Geletterdheid door dr. Mirjam Günther-van der Meij en bijzonder lector Fryske Taal en Kultuer door dr. Albert Walsweer aan de NHL Stenden Hogeschool op vrijdag 21 maart 2025.

Voorwoord

Onze visie en missie

Het Lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid opereert binnen de context van Noord-Nederland, een regio die altijd al een natuurlijk laboratorium van talige diversiteit is geweest. Scholen in deze regio staan voor de uitdaging om taal- en vakonderwijs vorm te geven in talig diverse klassen, met aandacht voor het Fries en zijn dialecten, het Nedersaksisch en zijn variëteiten, het Nederlands, het Duits als buurtaal, andere moderne vreemde talen en een groeiend aantal andere thuistalen. Naast deze talige diversiteit hebben ook demografische ontwikkelingen zoals vergrijzing, ontgroening, en bevolkingskrimp invloed op het onderwijs. Bovendien vormen laaggeletterdheid en onderadvisering een risico voor kansengelijkheid.

Binnen deze complexe context is het benutten van diversiteit in het onderwijs een urgente uitdaging. Ons lectoraat onderzoekt hoe onderwijsprofessionals deze uitdagingen kunnen omzetten in kansen, zodat alle leerlingen optimale ontwikkelmogelijkheden krijgen. Daarbij werkt het lectoraat nauw samen met scholen en andere praktijkpartners. Aanvullend richt het bijzonder lectoraat Fryske taal en kultuer zich specifiek op de positie van het Fries binnen het onderwijs.

Wij geloven dat gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen – ongeacht hun talige en culturele achtergrond – de basis vormen voor hun ontwikkeling tot sociale, taalvaardige en kritische burgers. In een tijd waarin uitdagingen zoals lerarentekorten, hoge werkdruk en curriculumherzieningen veel aandacht vragen, zetten wij meertaligheid en inclusie centraal. Dit doen wij door,

in samenwerking met de praktijk, nieuwe inzichten en methoden te ontwikkelen op het gebied van inclusief onderwijs, onderwijskansen en meertaligheid. Zo optimaliseren we niet alleen de taal-, denk- en socio-emotionele ontwikkeling van leerlingen en studenten, maar dragen we ook bij aan een onderwijspraktijk die recht doet aan talige en culturele diversiteit.

Onze aanpak is geworteld in een streven naar kansengelijkheid: alle leerlingen verdienen de mogelijkheid om hun potentieel te benutten, ongeacht de taal die zij thuis spreken, de cultuur waartoe zij behoren of de ervaringen die zij opdoen in verschillende sociaal-culturele activiteiten. Door samen te werken met lerarenopleidingen, scholen, bibliotheken en andere partners, creëren wij een onderwijsomgeving waarin praktijkgericht onderzoek leidt tot duurzame verbeteringen in het onderwijs. Zo dragen wij bij aan een toekomst waarin onderwijs verder gaat dan kennisoverdracht en bijdraagt aan een inclusieve samenleving waarin iedere leerling zich herkent en gewaardeerd voelt en waarin hij of zij actief wil participeren.

Om deze visie vorm te geven, richt het lectoraat zich op drie onderzoekslijnen:

1. **Inclusief en meertalig onderwijs bevorderen** – We ontwikkelen didactische strategieën die de waardering en het gebruik van diverse talen stimuleren.
2. **Dialogische interactie stimuleren** – We leren leerlingen samen nieuwe kennis te construeren en tegelijkertijd hun mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden te ontwikkelen.

- 3. Geletterdheid versterken** – We ondersteunen de functionele geletterdheidsontwikkeling van leerlingen en betrekken daarbij relevante opvoedingspartners zoals ouders en bibliotheken.

Ons werk bevindt zich op het snijvlak van onderzoek, onderwijs en beroepspraktijk en creëert impact op regionaal, nationaal en internationaal niveau.

Ontstaan en toekomst van het lectoraat

Het lectoraat is in vele opzichten een bijzonder lectoraat. Dat begint al bij het ontstaan van het lectoraat. Het huidige lectoraat is ontstaan uit twee eerdere lectoraten, Taalgebruik en Leren en Frysk en Meertaligens in Opvoeding en Onderwijs (2010-2018) en bouwt daarnaast voort op het werk van een groep die zich richtte op inclusief en meertalig onderwijs. In 2019 werden deze onderzoeksgroepen samengevoegd onder de naam het lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid, onder leiding van Joana Duarte. Sinds haar vertrek in het voorjaar van 2024 is Mirjam Günther-van der Meij de nieuwe lector. Bijzonder is ook het bijzonder lectoraat Fryske Taal en Kultuer, dat het onderzoeksprogramma van het lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid aanvult, onder leiding van lector Albert Walsweer. Samen met associate lector Dialogisch Leren, Frans Hiddink, geven zij richting aan de drie centrale onderzoeklijnen Meertaligheid, Geletterdheid en Dialogische interactie.

Het lectoraat is ook een bijzonder groot lectoraat. Met 38 collega's, goed voor ruim 20 fte, wordt er aan een breed scala aan thema's op het gebied van meertaligheid, geletterdheid en dialogische interactie

gewerkt, zoals taalontwikkellend leren, de rol van het Frysk, andere streektaalen en meertaligheid in het onderwijs, en dialogisch onderwijs in meertalige contexten. Het lectoraatsteam bestaat uit een gemêleerde groep van senior en junior (docent) onderzoekers, projectontwikkelaars, hbo-postdocs, promovendi, studentassistenten en stagiairs. Veel collega's hebben een hybride aanstelling: maar liefst 65% van het lectoraatsteam werkt ook op onze lerarenopleidingen (pabo en tlo) en bij instellingen zoals Afûk, Partoer, Adenium, Taalschool, Vrije School, Rijksuniversiteit Groningen, etc. Naast het lectoraatsteam is er een kenniskring, bestaande uit school(koepel)directeuren, intern begeleiders, taalcoördinatoren en leerkrachten wiens taak het is om het lectoraat van kritische feedback en advies te voorzien bij lopende projecten en nieuwe aanvragen.

Bijzonder is ten slotte ook een dubbele inauguratie (dat kwam slechts een aantal keer eerder voor) en dit redeboek. Dit redeboek bevat een drieluik van de onderzoeksthema's van het lectoraat en is geschreven door alle drie de (associate) lectoren. In dit redeboek gaan wij in op wat er al ontwikkeld is sinds de start van het lectoraat en blikken wij vooruit op de jaren die nog voor ons liggen. In die zin fungeert dit boek als een overzicht van de oogst van de afgelopen jaren en een vooruitblik op de zaden die reeds geplant zijn en nog tot bloei moeten komen.

Wij wensen u veel leesplezier en inspiratie!

Colofon

Tekst: Mirjam Günther-van der Meij, Albert Walsweer en Frans Hiddink

Illustratie voorkant: Anja Morsink.

Beeldmateriaal: H1 alle foto's zijn gemaakt door medewerkers van het lectoraat M&G. H2 Provinsje Fryslân. H3 eigen beeldmateriaal NHL Stenden en project Jong Geletterd, Oud Gedaan

Disclaimer: De auteurs hebben er alles aan gedaan om alle bronnen en auteursrechthebbenden op te sporen en te vermelden.

Inhoud

Voorwoord	4
1. Talen als verbindende kracht	9
1.1 Het meertalige hart	10
1.2 De meertalige houding	11
1.3 Het meertalige brein	14
1.4 De meertalige klas	15
1.5 Meertaligheid in het curriculum	18
1.6 Meertaligheid bottom-up	22
1.7 De meertalige digitale klas	24
1.8 De meertalige professional	28
1.9 De meertalige toekomst	33
Bijlage – Onze meertalige producten	36
2. De Fryske taal en kultuer yn betsjuttingsfol en dialogysk ûnderwiis	41
2.1 Friksjes en útdagings: de hjoeddeistige situaasje yn kaart brocht	46
2.2 Teoretysk ramt: Fryske taal en kultuer yn betsjuttingsfol en dialogysk ûnderwiis	57
2.3 Plan fan oanpak yn aktiviteiten	73
3. Meer dan praten: dialogische interactie	93
3.1 Gespreksvaardigheden: ontwikkeling en onderwijs	95
3.2 Rol voor onderwijs en onderzoek	105
3.3 Dialogische interactie: ons praktijkgerichte onderzoek	113
Nawoord	123
Literatuurlijst	124



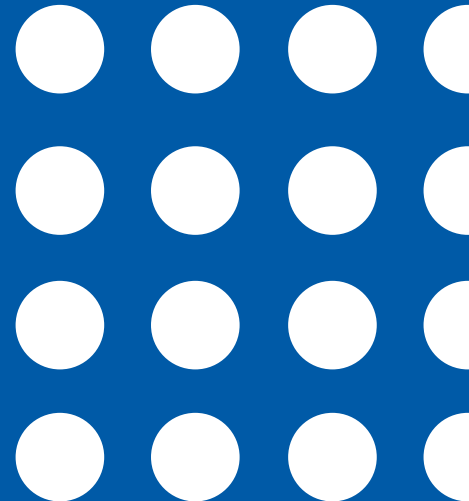
1. Talen als verbindende kracht

Dr. Mirjam Günther-van der Meij

Taal is ons belangrijkste communicatiemiddel en speelt een cruciale rol in hoe we denken, leren en met anderen in verbinding staan. Taal brengt niet alleen gedachten en ideeën over, maar fungeert ook als brug tussen mensen, culturen en gemeenschappen. Ongeacht welke taal als basis dient, is iedere taal waardevol en biedt zij het fundament voor verdere ontwikkeling. Het biedt toegang tot nieuwe perspectieven en draagt bij aan wederzijds begrip en sociale cohesie. In een samenleving die steeds diverser wordt, is taal een essentiële sleutel tot inclusie: het stelt mensen in staat deel te nemen, zich gehoord te voelen en zichzelf te uiten.

Binnen een leeromgeving is taal niet alleen een instrument voor cognitieve en sociale ontwikkeling, maar ook een middel om gelijke kansen te bevorderen. Een sterke (meertalige) taalbasis vergroot de betrokkenheid van leerlingen bij school en draagt bij aan hun gevoel van verbondenheid met anderen. Het vermogen om verbindingen te leggen tussen verschillende talen biedt leerlingen de kans om meertalig op te groeien, hun taalvaardigheid in diverse contexten toe te passen en zichzelf te ontwikkelen tot wereldburgers.

Meertaligheid is een kracht die zowel de persoonlijke ontwikkeling als de samenleving verrijkt. Het schakelen tussen talen en culturen stimuleert cognitieve processen zoals geheugen, probleemoplossend vermogen en flexibiliteit, en bevordert tegelijkertijd empathie en openheid naar anderen. De verbindende rol van taal – tussen mensen, talen en culturen – vormt het fundament van ons lectoraat. De verbindende kracht van taal staat centraal in ons lectoraat in de onderzoekslijn *inclusief en meertalig onderwijs*.



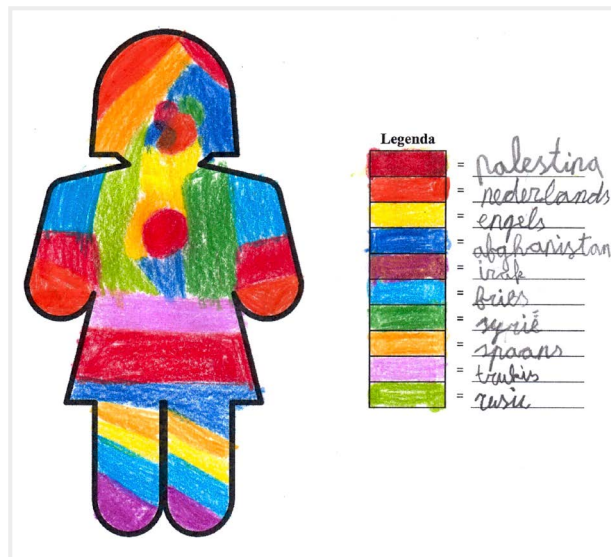
1.1 Het meertalige hart

"Nou het eerste positieve punt wat ik gezien heb en wij als team ook, is dat de kinderen zich gezien voelen. Zij voelen zich gerespecteerd. Ze krijgen meer eigenwaarde voor hun eigen taal. Dat hun taal er ook mag zijn in een nieuw land. Dat is heel waardevol. Daarna pas wordt de koppeling tussen de twee talen gemaakt."

Quote van een leerkracht reflecterend op ervaringen binnen het 3M-project.

Taal en identiteit zijn nauw verbonden. Identiteit is een dynamisch concept dat voortdurend verandert door persoonlijke ervaringen, sociale interacties en individuele keuzes. Bepaalde aspecten van onze identiteit, zoals geslacht, huidskleur en moedertaal, worden bij de geboorte bepaald en kunnen we niet kiezen. Onze moedertaal is een fundamenteel en diepgeworteld onderdeel van wie we zijn, van onze identiteit. De moedertaal vormt een belangrijke verbinding met onze culturele achtergrond en speelt een essentiële rol in de ontwikkeling van onze identiteit. Niet voor niets wordt er vaak gesproken over 'taal van het hart' waarmee men de moedertaal bedoelt.

Kinderen weten vaak al op jonge leeftijd wat hun taal van het hart is. Dat weten we onder andere uit onderzoek met taalportretten, een activiteit die taalbewustzijn stimuleert. Met een taalportret (Figuur 1.1) brengen leerlingen in kaart welke talen zij al beheersen, welke talen zij nog willen leren en hoe zij deze talen beleven, bijvoorbeeld door ze te positioneren in hun hoofd (denken), hart (gevoel) of handen (vaardigheden).



Figuur 1.1 – Voorbeeld van een ingevuld taalportret van een basisschoolleerling.

In een onderzoek hiernaar in Fryslân met bijna 600 leerlingen bleek dat leerlingen de voor hen belangrijkste taal/talen, de moedertaal/-talen, vaak in het hart en hoofd plaatsen (Tabaro et al., 2020).

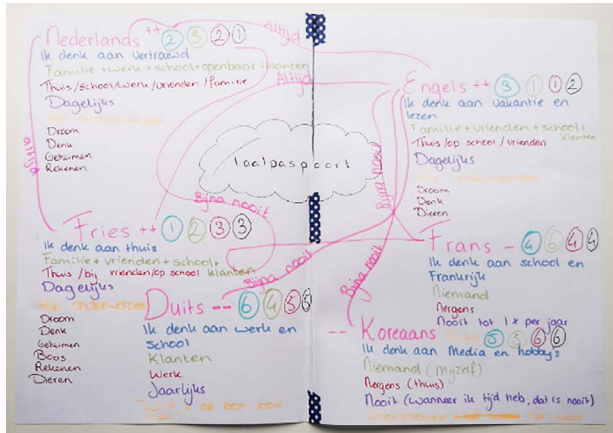
"Interviewer: Waarom is Arabisch rood en in jouw hart?"

"Leerling: Rood is de kleur van het hart. Ik leef en spreek al 11 jaar in het Arabisch. Het is mijn taal."

Quote uit een interview naar het taalportret van een Arabischspreekende leerling (Tabaro et al., 2020).

Taal is ook nauw verbonden met emotie. In vragenlijsten in onze onderzoeken rondom meertaligheid en bij het

invullen van talenpaspoorten (Figuur 1.2) met studenten en cursisten stellen we vaak de vraag in welke taal deelnemers denken, dromen, geheimen vertellen, boos worden, etc. Vaak komt naar voren dat dat in de moedertaal is.



Figuur 1.2 – Voorbeeld van een ingevuld talenpaspoort van een Academische pabo student.

In het onderwijs wordt taal als een essentieel onderdeel van iemands identiteit niet altijd erkend. Dit kan leiden tot een verminderde betrokkenheid en verminderde actieve participatie van leerlingen met diverse culturele achtergronden. Zoals Cummins (2001a) het verwoordt:

“To reject a child's language in the school is to reject the child. When the message, implicit or explicit, communicated to the children in the school is “Leave your language and culture at the schoolhouse door”, children also leave a central part of who they are – their identities – at the schoolhouse door. When they feel this rejection, they are much less likely to participate actively and confidently in classroom instruction.”

Cummins, 2001a, p. 19-20.

Met andere woorden: als je als leraar een leerling niet erkent met alle talige en culturele rijkdom die hij/zij meeneemt de klas in en daar niet (pro)actief op inspeelt, dan zal de leerling zich niet compleet gezien en gehoord voelen met als gevolg minder gemotiveerd zijn en minder openstaan voor leren en actief deelnemen in de klas. Cummins' uitspraak is al bijna 25 jaar oud maar nog steeds actueel. Alhoewel er de afgelopen decennia veel veranderd is ten aanzien van de erkenning van meertaligheid in het onderwijs, speelt deze thematiek, vaak onbewust, nog altijd in het onderwijs (Nederlof & Smit, 2018).

1.2 De meertalige houding

Eerder onderzoek in diverse onderwijscontexten, bijvoorbeeld in Vlaanderen (Pulinx et al., 2017; Van Raemdonck et al., 2024) en in Zweden (Lundberg, 2019), wijst uit dat leraren over het algemeen de voorkeur geven aan eentalige onderwijspraktijken en vaak negatieve opvattingen hebben over het integreren van meertaligheid in hun onderwijs. Ook onderzoek in Nederland (Van Beuningen & Polišenská, 2019) wijst uit dat toekomstige en huidige (taal)docenten nog steeds misvattingen hebben over het gebruik van meertaligheid in de klas. De vraag waar veel leraren mee worstelen is: hoe kunnen we op zo'n manier met de verschillende talen omgaan, dat alle leerlingen in hun taalontwikkeling worden ondersteund? Leraren geven aan behoefte te hebben aan meer kennis en praktische hulpmiddelen om het volledige meertalige repertoire van leerlingen te benutten.

Er zijn verschillende studies die bevestigen dat, naast een positieve *houding* ten aanzien van de talen van leerlingen, ook *kennis* over meertalige taalontwikkeling en de *vaardigheid* om deze kennis didactisch toe

te passen essentieel zijn voor succesvol inclusief en meertalig onderwijs. Zo benadrukt Cummins (2000) het belang van lerarenattitudes en overtuigingen als fundament voor effectieve meertalige leeromgevingen. Baker (2006) bespreekt uitgebreid hoe diepgaande kennis over taalontwikkeling de basis vormt voor het ontwerpen van didactische strategieën, terwijl García (2009) onderstreept dat de praktische toepassing van deze kennis een cruciale voorwaarde is om meertaligheid in de klas daadwerkelijk te realiseren. Deze drie principes – attitude, kennis en vaardigheden – vormen dan ook de basisingrediënten in onze projecten en trainingen.

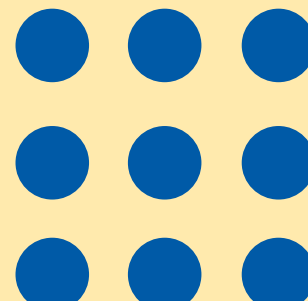
Het integreren van meertaligheid in het onderwijs begint met een open en positieve attitude ten opzichte van alle talen. Attitude gaat om de verwachtingen en de houding die leraren innemen ten aanzien van wat zij denken dat effectief is in het werken met (meertalige) leerlingen. Bijvoorbeeld het idee dat leerlingen het snelst Nederlands leren door complete onderdompeling zonder een rol van de thuistaal. Daarnaast spelen hun overtuigingen een rol. Het gaat dan om hoe ze hun eigen kennis en vaardigheden inschatten, zoals opgedaan tijdens de lerarenopleiding. Beschouwen ze deze al voldoende om alle leerlingen, ongeacht hun taalachtergrond, tot betere leerprestaties te kunnen leiden?

Niet alleen bij leraren, ook bij leerlingen is een open en positieve houding tegenover alle talen belangrijk. Attitudes, motivatie en schoolprestaties zijn nauw met elkaar verbonden (Oliver & Purdie, 1998; Muñoz & Tragant, 2001). Positieve attitudes kunnen het leerproces vergemakkelijken en leiden tot betere prestaties, terwijl negatieve attitudes juist een belemmerende invloed kunnen hebben (Krashen, 1982; Dörnyei, 2005).

Onderzoek toont aan dat een positieve houding niet alleen bijdraagt aan succes in één taal (Gardner, 1985; Garrett et al., 2003; Lasagabaster, 2003), maar ook de ontwikkeling van een tweede of derde taal stimuleert (Cummins, 2000). Daarnaast zijn positieve attitudes tegenover een minderheidstaal niet alleen gunstig voor tweetalige leerlingen, maar hebben ze ook een positieve invloed op eentalige leerlingen die de meerderheidstaal spreken. Zo bevestigen studies van Candelier (2004) en Hélot (2012) dat een groter taalbewustzijn en een positieve taalattitude samenhangen met betere schoolprestaties.

Streektaal in het onderwijs

In het lectoraat betrekken we naast diverse thuistalen zoals Pools, Tigrinya, Spaans of Arabisch, ook streektaalen in onze projecten. Er is zoals Fries, Nedersaksisch en Limburgs en varianten daarvan. Streektaalonderwijs speelt een cruciale rol in het behoud van regionale talen en tradities, doordat positieve taalattitudes de motivatie van leerlingen om deze talen te leren stimuleren (Bernaus et al., 2004). Het integreren van streektaal in het onderwijs versterkt de culturele identiteit van de regio en kan bijdragen aan het behoud van zowel de taal als de regionale tradities. Dit heeft op lange termijn niet alleen invloed op de aantrekkelijkheid van de regio, maar bevordert ook de verbondenheid van jongeren, wat de kans vergroot dat zij na hun opleiding of carrière terugkeren en zo bijdragen aan een toekomstbestendige arbeidsmarkt.



"Het is heel handig om het Nedersaksisch te kunnen spreken. Je bent er meertalig door en het is een erg rijke taal! [...] In bepaalde beroepen is het later ook een pré. Trots op het stuk Nederland waar je vandaan komt moet blijven en uitgedragen worden."

Quote van een basisschoolleerkracht uit de Achterhoek.

In het voorjaar van 2024 heeft het lectoraat een Behoeftanalyse Streektaalonderwijs uitgevoerd waarin de uitdagingen en vraagstukken rondom streektaalonderwijs in het primair onderwijs en de pabo in de Nedersaksische regio in kaart werd gebracht. Deze kleinschalige studie met 100 deelnemers diende als voorstudie voor een toekomstig uit te voeren groter onderzoek. Uit de resultaten van dit vooronderzoek blijkt dat negatieve houdingen tegenover de streektaal en streektaalonderwijs wijdverbreid zijn. Deze zijn regelmatig gegrond in misinformatie over de effecten van streektaalonderwijs en meertaligheid op de Nederlandse taalvaardigheid. Daarnaast ervaren nagenoeg alle deelnemers een tekort aan ruimte in het curriculum om structureel een plek te bieden aan de streektaal. Op basis van het onderzoek werden enkele aanbevelingen gedaan: meer aandacht besteden aan meertaligheid en de houding van leerkrachten, het ontwikkelen en promoten van geïntegreerd lesmateriaal, het betrekken van leerkrachten als kennispartners, het verkrijgen van inzicht in de beschikbare ruimte in de curricula, en het bieden van nascholing en verdere inbedding van streektaaldidactiek in de pabo (Van Donselaar et al., 2024).

Buurtaal in het onderwijs

Ook aan buurtaal wordt veel aandacht besteed binnen het lectoraat. Het gaat dan om het Duits als buurtaal in Nederland en het Nederlands als buurtaal in Duitsland, gericht op het PO en onderbouw VO. In een tijd waarin globalisering en grensoverschrijdende samenwerking steeds belangrijker worden, is het bevorderen van buurtaalonderwijs (BTO) relevanter dan ooit. Het versterken van BTO is urgent, omdat het niet alleen sociale cohesie bevordert, maar ook de economische kansen van toekomstige generaties aan beide zijden van de grens vergroot. Daarnaast kan BTO bijdragen aan een positievere houding ten opzichte van de vakken Duits en Nederlands als buurtaal in beide landen, wat de motivatie vergroot om verder te studeren in één van deze talen. Dit versterkt de latere kansen op de arbeidsmarkt in de grensregio.

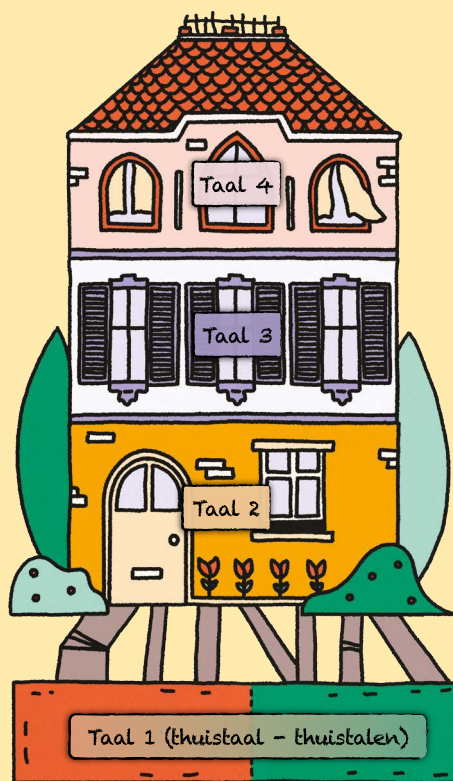
Momenteel is BTO onderbelicht in de noordelijke grensregio. Ondanks dat er meerdere succesvolle BTO-projecten zijn geweest, hebben deze niet geleid tot structurele en duurzame inbedding van BTO. Om erachter te komen waar de behoefte bij het werkveld ligt als het gaat om de integratie van BTO, heeft het lectoraat in samenwerking met de Universität Münster in 2024 een Haalbaarheidsonderzoek Buurtaalonderwijs uitgevoerd, gefinancierd middels een Interreg VI A Kleinprojectenfonds subsidie. Uit de resultaten blijkt dat het werkveld een grote behoefte heeft aan BTO en dat er brede steun is voor de verdere ontwikkeling ervan in de grensregio. Scholen geven aan tegen concrete uitdagingen aan te lopen, zoals een tekort aan personeel en middelen, gebrek aan expertise in BTO en problemen bij het vinden van uitwisselingspartners in het buurland (Günther-van der Meij et al., 2024).

1.3 Het meertalige brein

Uit voorgaande paragraaf blijkt dat, ongeacht welke talen of taalvariëteiten leerlingen met zich meebrengen de klas in, het belangrijk is dat de leraar een positieve, open houding heeft tegenover de andere talen en culturen. Maar ook de mate waarin de school beschikt over kennis van meertalige taalontwikkeling speelt een cruciale rol bij het integreren van meertaligheid in de klas.

De moedertaal als stevig fundament

Het leren van talen wordt vaak vergeleken met de constructie van een huis (Figuur 1.3). Zonder een stevige fundering, krijg je te maken met funderingsproblematiek en mogelijk problemen met de woonlagen die erop gebouwd worden. Zo werkt het met de taalontwikkeling ook. De moedertaal of -talen vormen een stevige basis waarop andere talen gebouwd kunnen worden. Daarom is het belangrijk deze taalfundering goed neer te zetten en te onderhouden. Op deze taalfundering worden namelijk de nieuwe talen 'gebouwd'. De talen worden zo met elkaar verbonden.



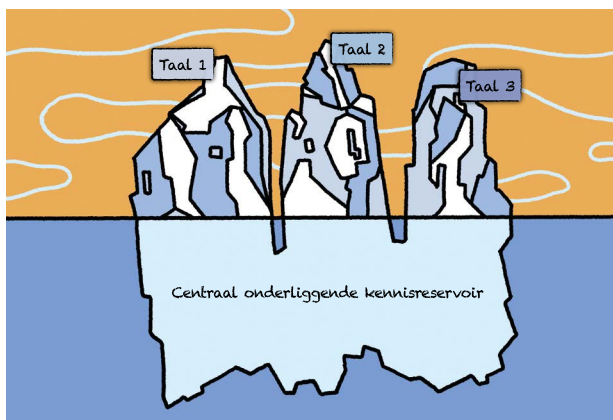
Figuur 1.3 – Een huis als symbool voor de meertalige taalontwikkeling. Illustratie: Jelle van Gosliga.

Een voorbeeld: een kind met het Turks als thuistaal, woonachtig in Nederland, leert het woord 'elma' (appel). Het kind leert dat een appel rond is, groen, geel of rood kan zijn en zoet of zuur smaakt. Wanneer het kind vervolgens Nederlands leert, hoeft het alleen maar de Nederlandse woorden voor 'appel', 'groen', 'rood', 'zoet' en 'zuur' te leren. De betekenis van deze woorden kent het kind al via het Turks. In feite koppelt het kind de nieuwe Nederlandse woorden aan al bestaande concepten uit de thuistaal. Het leggen van deze verbinding tussen de bekende taalfundering (Turks) en de nieuwe taal (Nederlands) maakt het leren makkelijker.

Het is duidelijk dat een goed ontwikkelde thuistaal het leren van een nieuwe taal ondersteunt. Een rijke thuistaal met een grote woordenschat vergemakkelijkt bovendien het leren van een andere taal. Daarom is het voor kinderen met een andere thuistaal dan het Nederlands belangrijk om deze thuistaal verder te ontwikkelen.

Het meertalige kennisreservoir

Het brein moet meerdere taalsystemen tegelijk verwerken en gebruiken, wat de vraag oproept of verschillende moedertalen het leren van bijvoorbeeld het Nederlands niet in de weg staan. Cummins introduceerde in de jaren 70 het idee van de Common Underlying Proficiency, waarin hij beschrijft dat de input van verschillende talen die kinderen leren, terecht komt in een gemeenschappelijk kennisreservoir. De taalfundering van de moedertaal of -talen is al aanwezig in dit reservoir, en de nieuwe taal of talen bouwen voort op deze kennis. Afhankelijk van het aantal talen dat een kind leert, kunnen deze systemen worden voorgesteld als twee of meer 'ijsbergen', waarvan de omvang en impact variëren op basis van gebruik en leerervaringen (Cummins, 1979; 2000; aangepast weergegeven in Figuur 1.4).



Figuur 1.4 – Aangepast ijsbergmodel, gebaseerd op Cummins (1979; 2000). Illustratie: Jelle van Gosliga.

Het ijsbergmodel toont hoe het combineren van diverse taalinput het centrale kennisreservoir versterkt en zo een stevige basis legt voor verdere taalontwikkeling. Hierdoor belemmert de aanwezigheid van meerdere moedertalen het leren van bijvoorbeeld het Nederlands niet, maar verrijkt deze het juist, doordat de reeds aanwezige taalfundering als fundament dient voor de verwerving van nieuwe talen. Het opbouwen van kennis vanuit de eigen cultuur is ook belangrijk, omdat nieuwe informatie betekenisvoller wordt wanneer deze kan worden gekoppeld aan eigen ervaringen, overtuigingen en voorkennis. Dit vergemakkelijkt het onthouden van nieuwe kennis, aangezien leren in essentie het verbinden van nieuwe informatie met bestaande kennis is.

1.4 De meertalige klas

De derde belangrijke factor in het integreren van meertaligheid in de klaspraktijk is vaardigheden. Maar al te vaak horen we van leraren: "Oké, ik zie dat thuistalen belangrijk zijn voor de identiteit en het taalleren van kinderen. Maar hoe integreer ik deze dan in mijn lessen?". Deze handelingsverlegenheid over hoe leraren het beste met een taaldiverse klas om kunnen gaan, is een bekend, en bovendien ook logisch fenomeen. Want hoe betrek je eigenlijk meerdere talen in je lessen terwijl je niet al die talen zelf beheerst, hoe houd je overzicht en controle, en wat als de leerlingen hun thuistalen gebruiken om over andere zaken dan de lesstof te praten? Meerdere onderzoeken (bijv. Rosiers 2016; Agirdag, 2017) hebben aangetoond dat dat laatste weinig gebeurt: leerlingen benutten juist de thuistalen om het over de inhoud en het doel van de les te hebben. Deze studies benadrukken het belang van een inclusieve benadering waarbij thuistalen worden gezien als waardevolle middelen in het onderwijs, wat leidt tot verbeterde leerresultaten en een positiever zelfbeeld bij leerlingen.

"Mensen moesten ook wel even los laten. Sommige collega's hadden echt het gevoel alsof ze de controle kwijt waren. Want ze zeiden ook, en dat is natuurlijk ook terecht, wij weten niet wat ze zeggen. Dus je moet er vertrouwen in hebben dat ze gewoon, dat ze het ook hebben over de stof of dat ze niet rare dingen zeggen."

Quote van leerkracht uit het 3M-project.

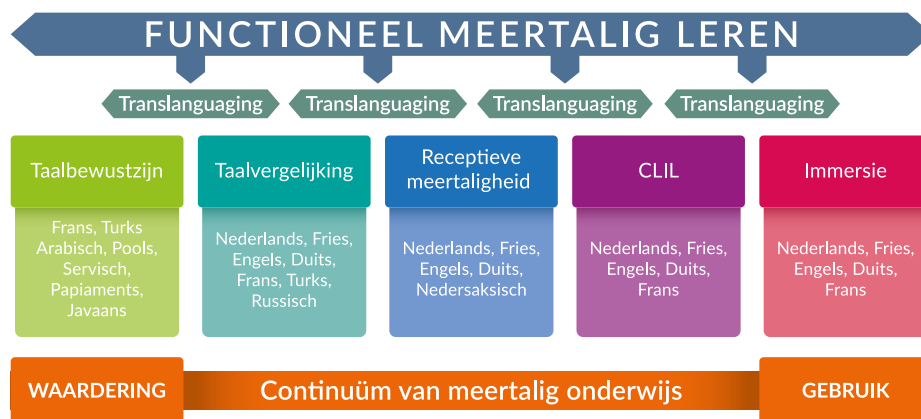
Holistisch model voor meertaligheid in het onderwijs

Om een praktische vertaalslag van theorie naar praktijk te maken, hebben we met het lectoraat een holistische aanpak voor meertaligheid in het onderwijs ontwikkeld. Deze aanpak is gebaseerd op de volgende 4 hoofdprincipes (Duarte, 2020).

4. We passen effectieve strategieën toe voor de professionele ontwikkeling van leraren, zodat zij beter kunnen omgaan met taalverscheidenheid in de klas.

5. We houden rekening met verschillende schoolcontexten en -typen, zodat de activiteiten flexibel inzetbaar zijn in diverse regio's.
6. We integreren diverse thuishalen en vreemde talen in onze aanpak om een inclusieve leeromgeving te bevorderen.
7. We combineren diverse bestaande methoden om meerdere talen op een gestructureerde manier binnen één model te integreren.

We hebben deze aanpak omgezet in een holistisch model voor meertaligheid in het onderwijs, dat dient als concrete en praktische basis voor het ontwikkelen van activiteiten (Duarte & Günther-van der Meij, 2018; Günther-van der Meij & Duarte, 2022). In dit model gaat het niet enkel om taalvaardigheid in een bepaalde taal maar om een continuüm van meertaligheid dat zich beweegt tussen de waardering van talen en het gebruik als voertaal, zoals afgebeeld in Figuur 1.5.



Figuur 1.5 – Holistisch model voor meertaligheid in het onderwijs (Duarte & Günther-van der Meij, 2018; Günther-van der Meij & Duarte, 2022).

Immersie

Bij immersie worden leerlingen volledig ondergedompeld in een andere taal. Dit is vaak het geval op tweetalige of drietalige scholen, waar een deel van het curriculum volledig in een andere taal wordt aangeboden. Door deze aanpak ontwikkelen leerlingen op natuurlijke wijze hun taalvaardigheid, doordat ze de taal actief en functioneel gebruiken in diverse onderwijscontexten.

Functioneel Meertalig Leren

Alle vijf de benaderingen zijn gebaseerd op het perspectief van Functioneel Meertalig Leren (FML; Sierens & Van Avermaet, 2013), een didactische strategie die ruimte biedt om alle talen en variëteiten die leerlingen meebrengen actief in te zetten om hun leerprocessen en ontwikkeling te ondersteunen. Door middel van FML kunnen scholen de meertalige repertoires van hun leerlingen als waardevol didactisch kapitaal zien en deze bewust inzetten om de toegang tot kennis en de leer- en ontwikkelingskansen te vergroten. Hierbij kan de thuistaal fungeren als ondersteunende basis, niet alleen voor het leren van een tweede taal, maar ook voor het verwerven van nieuwe leerinhouden, zoals wanneer leerlingen tijdens een groepstaak in hun eigen taal communiceren. Volgens De Backer en Van Raemdonck (2022, p. 57) is dit geen "wondermiddel" dat ervoor zorgt dat leerlingen plotseling vloeiend Nederlands spreken, noch staat het in tegenstelling tot het reguliere taalonderwijs; het biedt eerder een didactische strategie en een mogelijk alternatief voor de traditionele benadering van tweedetaalverwerving.

Translanguaging

Tenslotte kan bij alle benaderingen gebruik gemaakt worden van translanguaging, dat het gelijktijdig inzetten van meerdere talen, stijlen en registers zonder strikte grenzen inhoudt. Denk bijvoorbeeld aan een les waarin de instructietaal Nederlands is, maar waarbij regelmatig Arabische woorden op het bord verschijnen, zodat de thuistaal van de leerlingen als hulpmiddel dient bij het leren van Nederlandse concepten.

1.5 Meertaligheid in het curriculum

Naast vragen over hoe leraren meerdere talen in hun onderwijs kunnen betrekken, spelen er ook vragen over of het curriculum ruimte biedt om andere talen dan het Nederlands te gebruiken in de klas. De recent door SLO (2024) gepubliceerde definitieve conceptkerndoelen voor Nederlands in het primair onderwijs en de onderbouw van het secundair onderwijs bieden volop mogelijkheden om meertaligheid structureel in het onderwijs te verankeren. De nieuwe kerndoelen spelen duidelijk in op het bevorderen van meer taalbewustzijn en taalvergelijking waardoor er ruimte ontstaat voor de integratie van diverse talen, of het nu gaat om Arabisch, Spaans, Drents of Limburgs. Met name binnen kerndoel 14, Talige identiteit en kerndoel 15, Taalvariatie is hier veel ruimte voor.

In het kerndoel Talige identiteit (Tabel 1.1) gaat het om het verkennen van hoe je met taal uiting geeft aan je identiteiten. Zaken als het 'verkennen van het eigen talige repertoire in relatie (...) tot welke groepen je wilt behoren' en het 'waarderen van het eigen talige repertoire' bieden veel ruimte om er meerdere talen in/bij te betrekken.

Doelzin po/so	Doelzin onderbouw v(s)o
De leerling verkent hoe je met taal uiting geeft aan identiteit.	De leerling verkent hoe je met taal uiting geeft aan identiteit.
<p>Het gaat hierbij om:</p> <ul style="list-style-type: none"> • verkennen van het eigen talige repertoire in relatie tot hoe je wilt overkomen en tot welke groepen je wilt behoren: talen en taalvariëteiten, gebaren, lichaamstaal; • verkennen van het eigen talige repertoire in relatie tot publiek, doel en context; • reflecteren op hoe je overkomt op anderen op basis van keuzes in het eigen talige repertoire; • waarderen van het eigen talige repertoire. 	<p>Het gaat hierbij om:</p> <ul style="list-style-type: none"> • verkennen van het eigen talige repertoire in relatie tot hoe je wilt overkomen en tot welke groepen je wilt behoren: talen en taalvariëteiten, gebaren, lichaamstaal; • experimenteren met het eigen talige repertoire in relatie tot publiek, doel en context; • reflecteren op hoe je overkomt op anderen op basis van bewuste keuzes in het eigen talige repertoire; • reflecteren op hoe andere mensen hun talige repertoire benutten om uiting te geven aan hun identiteit; • waarderen van het eigen talige repertoire.

Tabel 1.1 – Definitief conceptkerndoel 14, Talige identiteit (SLO, 2024, pagina 23).

Het kerndoel Taalvariatie (Tabel 1.2) richt zich op het verkennen van taalvariatie en taalverandering in het Nederlandse taalgebied. Zaken als 'vergelijken van contexten waarin verschillende talen en taalvariëteiten worden gebruikt', 'verkennen van overtuigingen over verschillende talen en taalvariëteiten' en het 'benoemen van overeenkomsten en verschillen tussen het Nederlands en andere talen en taalvariëteiten', zijn voor de inclusie van meertaligheid in de klas zeer relevant.

Doelzin po/so	Doelzin onderbouw v(s)o
De leerling verkent taalvariatie en taalverandering in het Nederlandse taalgebied.	De leerling verkent taalvariatie en taalverandering in het Nederlandse taalgebied.
<p>Het gaat hierbij om:</p> <ul style="list-style-type: none"> • verkennen van verschillende taalvariëteiten van het Nederlands: school- en vaktaal, groeps- en streektaalen; • vergelijken van de contexten waarin verschillende talen en taalvariëteiten worden gebruikt; • benoemen van overeenkomsten en verschillen tussen het Nederlands en andere talen en taalvariëteiten op klank-, woord- en zinsniveau; • verkennen van overtuigingen over verschillende talen en taalvariëteiten; • verkennen van veranderingen in taalgebruik onder invloed van tijd, media en maatschappelijke ontwikkelingen. 	<p>Het gaat hierbij om:</p> <ul style="list-style-type: none"> • verkennen van verschillende taalvariëteiten van het Nederlands: school- en vaktaal, groeps- en streektaalen en talen in beroepscontexten; • vergelijken van de contexten waarin verschillende talen en taalvariëteiten worden gebruikt; • benoemen van overeenkomsten en verschillen tussen het Nederlands en andere talen en taalvariëteiten op klank-, woord- en zinsniveau; • reflecteren op overtuigingen over verschillende talen en taalvariëteiten; • verkennen van veranderingen in taalgebruik onder invloed van tijd, media en maatschappelijke ontwikkelingen.

Tabel 1.2 – Definitief conceptkerndoel 15, Taalvariatie (SLO, 2024, pagina 23/24).

De holistische benadering voor meertaligheid in het onderwijs (Figuur 1.5) biedt veel aanknopingspunten met deze twee kerndoelen omdat ze sterk aansluiten bij taalbewustzijn en taalvergelijking. Voorbeelden van lessen rondom Talige identiteit en Taalvariatie zijn bijvoorbeeld een *Dialectles*, waarbij het bewustzijn van Nederlandse dialecten wordt vergroot. Na een klasdiscussie over dialecten en attitudes ten opzichte van het Standaardnederlands, kiezen leerlingen een dialect en bereiden een korte presentatie voor waarin zij de regio, sprekers, historische achtergrond, kenmerken, een audiovoorbeeld en een zelfgeschreven dialoog belichten. Een ander voorbeeld is het schrijven van een *identity tekst*. Dit concept, geïntroduceerd door

Cummins (2001b), verwijst naar teksten die leerlingen produceren om hun persoonlijke en culturele identiteit uit te drukken en te bevestigen. Bijvoorbeeld door hun ervaringen te delen met het leren van nieuwe talen, tradities en cultuur of hun ervaringen van hun migratie naar en het leven in een nieuw land. Een identity tekst kan de vorm hebben van een schriftelijk of digitaal product, bijvoorbeeld een verhaal, een tekening (Figuur 1.7) of een vlog. Op deze manier verbeteren leerlingen niet alleen hun taalvaardigheid maar versterken zij ook hun zelfvertrouwen en motivatie met betrekking tot leren van een nieuwe taal en cultuur omdat er een inclusieve leeromgeving wordt gecreëerd (Cummins, 2001b).



Figuur 1.7 – Voorbeeld van een identity tekst van een Taalschool leerling in Fryslân.

1.6 Meertaligheid bottom-up

In paragraaf 1.4 bespraken we al de praktische handvatten om handen en voeten te geven aan de integratie van meertaligheid in de klaspraktijk. In deze paragraaf gaan we in de bottom-op aanpak van onze inclusief meertalig onderwijs projecten. In onze projecten zijn de vragen vanuit de scholen en andere stakeholders met wie wij werken omtrent meertaligheid leidend bij de ontwikkeling van meertalige activiteiten. Deze activiteiten en bijbehorende materialen worden in co-creatie tussen leraren en onderzoekers ontwikkeld via een Design-Based Research (DBR)-benadering (McKenney & Reeves, 2013) en – net als de andere twee onderzoeklijnen die in hoofdstukken 2 en 3 besproken worden – via Educational Design Research (EDR, McKenney & Reeves, 2012). Beide benaderingen erkennen de complexiteit van onderwijscontexten en gebruiken theoretische inzichten om onderwijsexperimenten te ontwikkelen en te implementeren in meerdere cycli, waarbij de behoeften van de scholen centraal staan.

Dit betekent concreet dat we in onze projecten goed kijken naar de behoeften van de scholen en daarop inspelen. Zo leiden we leraren op op basis van theoretische kennis, ondersteunen we waar nodig en ontwikkelen we door middel van co-creatie sterke tools. Het unieke van deze aanpak is dat we zo een breed draagvlak realiseren onder leraren, directies en alle andere betrokkenen, zoals ouders en onze studenten, met als gevolg dat er een groter gevoel van eigenaarschap van alle betrokkenen ontstaat. Dit laatste is hard nodig om dergelijke aanpakken om te zetten van een tijdelijk project naar een duurzame inbedding van een meertalige en inclusieve didactiek.

Het lectoraat heeft mede op basis van deze aanpak meerdere meertaligheidsprojecten en streek- en buurtaalonderwijsprojecten opgezet maar ook projecten gericht op (meervoudige) geletterdheid. Hieronder worden drie van deze projecten toegelicht.

Meer kansen Met Meertaligheid

Het Meer kansen met Meertaligheid (3M) project was één van de eerste projecten van het lectoraat, dat al voor de officiële start van het lectoraat begon. Het project richtte zich op het ontwikkelen van een didactiek voor meertaligheid in het onderwijs vanuit de wens naar a) minder scheiding tussen voertalen; b) integratie van diverse thuistalen in het regulier onderwijs; en c) een combinatie van taalleren/meertaligheid en verwerving van vakinhoud. In het ruim 4 jaar durende project (2017-2021) werden samen met 4 typen basisscholen (drietalinge Fries/Nederlands/Engelse basisscholen, nieuwkomers basisscholen, basisscholen met een hoog percentage leerlingen met diverse thuistalen en basisscholen met een hoog percentage leerlingen met het Nederlands als thuistaal) meertalige activiteiten ontwikkeld, onderzoek gedaan naar de attitude van leerkrachten tegenover meertaligheid en meertalige didactiek, onderzoek gedaan naar de meertalige dialoog in de klas, en vele materialen ontwikkeld zoals de 3M-toolbox, 3M-videobox met kennisclips en e3M, de tialingale online leeromgeving (zie paragraaf 1.7).

Het 3M-project werd ontwikkeld vanuit een RAAK-PRO subsidie. Het project won in 2019 de 2e prijs en de publieksprijs van het Europees Talenlabel (Nuffic) en de 3e prijs bij de RAAK-award in 2021.

Bevordering Drents en Duits in het onderwijs

Het project "Bevordering Drents en Duits in het onderwijs" werd in 2015 gelanceerd met als doel de beheersing van zowel de streektaal Drents als de buurtaal Duits bij basisschoolleerlingen in Drenthe te verbeteren. In 2019 volgde het vervolgproject "Versterking Drents en Duits in het onderwijs", dat doorliep tot 2023. In beide trajecten werd intensief samengewerkt met diverse partners, waaronder het Huus van de Taol, en ook pabo-studenten waren nauw betrokken. Dit heeft geresulteerd in de ontwikkeling van een rijk aanbod lesmateriaal – variërend van lesplannen en prentenboeken tot liedjes, verhalen en gedichten – in zowel het Drents als het Duits. Ook werd er naar voorbeeld van e3M een viertalige online leeromgeving ontwikkeld (zie paragraaf 1.7). Vanuit het project werden Drents en Duits op de pabo in Emmen een structureel onderdeel van het curriculum (zie paragraaf 1.8). Ook werd er in samenwerking met Nuffic een cursus Vakdidactiek Buurtaalonderwijs ontwikkeld en gegeven, bedoeld voor het opleiden van gastleraren Duits voor het primair onderwijs.

Beide projecten werden ontwikkeld vanuit een subsidie van de Provincie Drenthe. Het project won in 2018 de 2e prijs van het Europees Talenlabel (Nuffic).

"Om het meer te gebruiken in het dagelijks leven. Ook omdat ik er geboren ben en ik het belangrijk vind dat de taal blijft bestaan."

VO-leerling uit het MultiLit Fryslân project, reagerend op de vraag wat voor hem een reden is om beter Fries te leren schrijven.

MultiLit Fryslân

Het project MultiLit Fryslân (2023-2025) vindt zijn oorsprong in het Noors-Friese MultiLit-project en het afgeronde lectoraatsproject Skriuw it mar!, waaruit bleek dat Friese jongeren op school vaak weinig motivatie hebben om in het Fries te schrijven, terwijl zij de taal in hun vrije tijd regelmatig via social media gebruiken. Met MultiLit Fryslân onderzoeken we in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs hoe we de motivatie voor het schrijven in het Fries onder jongeren kunnen aanspreken en vergroten. Via vragenlijsten en interviews onderzoeken we in welke contexten jongeren het geschreven Fries hanteren en hoe zij de taal inzetten op sociale media. We streven ernaar te achterhalen welke intrinsieke drijfveren aanwezig zijn voor het leren (schrijven) van het Fries zit en hoe Friese schrijfpodrachten betekenisvoller kunnen worden gemaakt, mede door feedback uit gastlessen. Tot slot analyseren we social media berichten en appgesprekken om vast te stellen hoe deze alledaagse Friese communicatie verschilt van het Geef Frysk dat op school wordt onderwezen. Op basis hiervan formuleren we aanbevelingen voor het onderwijs in het Fries, zodat er een brug kan worden geslagen tussen het Friese schrijven op school waar jongeren (nog) niet zo gemotiveerd voor zijn en het alledaagse Fries dat een deel van de jongeren wél graag schrijft op social media. De MultiLit Fryslân bevindingen dragen daarmee bij aan de doelstellingen van Taalplan Frysk 2030.

MultiLit Fryslân werd medegefinancierd door de Provincie Fryslân en Taalplan Frysk 2023.

1.7 De meertalige digitale klas

In veel van onze projecten wordt er aandacht aan thuistalen besteed door middel van activiteiten rondom taalbewustzijn, taalvergelijking en receptieve meertaligheid – de linkerkant van het holistisch model voor meertaligheid in het onderwijs die draait om de waardering tot licht gebruik van de talen. Maar er kan ook intensiever aandacht besteed worden aan het gebruik van de talen, ook als je als leraar die talen niet beheerst. Hiervoor zijn digitale leeromgevingen heel geschikt. Vanuit de behoefte aan meer digitale leeromgevingen voor verschillende talen (Clark et al., 2012) heeft het lectoraat diverse digitale leeromgevingen ontwikkeld die gebaseerd zijn op vijf kernprincipes:

8. onderzoekend en ontwerpend leren;
9. Content and Language Integrated Learning (CLIL);
10. multimodaliteit;
11. differentiatie;
12. scaffolding.

Deze vijf begrippen worden hieronder kort toegelicht.

1 – Onderzoekend en ontwerpend leren

Leerlingen treden op als onderzoekers en ontwerpers en verkennen gezamenlijk thema's zoals Natuur en Techniek. Zij doorlopen een fasenmodel (Figuur 1.8), waarbij zij eerst het onderwerp verkennen (stap 1), zich in het thema verdiepen (stap 2), in groepen onderzoek uitvoeren (stap 3), hun bevindingen presenteren en evalueren (stap 4) en vervolgens verdiepingsopdrachten uitvoeren (stap 5). De leraar fungeert hierbij als facilitator en coach, wat een vruchtbare dialoog en interactie bevordert en zowel vakinhoudelijk als taalkundig positieve effecten heeft.



Figuur 1.8 – Fasen van onderzoekend leren.

2 – CLIL (Content and Language Integrated Learning)

Deze aanpak combineert de instructie van een vak met het leren van een vreemde taal, zodat leerlingen gelijktijdig competenties in de doeltaal en in de vakinhoud ontwikkelen. Door bijvoorbeeld een geschiedenisles in het Duits of een natuurles in het Drents aan te bieden, wordt een geïntegreerde leerervaring gerealiseerd die interactie stimuleert en, mede dankzij digitale hulpmiddelen, ook tijdswinst voor leraren oplevert.

3 – Multimodaliteit

De digitale leeromgevingen presenteren de leerstof via diverse modaliteiten, zoals interactieve opdrachten, informatieve teksten, video's, luister- en schrijfopdrachten en printbare materialen. Deze multimodale aanpak zorgt ervoor dat leerlingen de taal en de vakinhoud op authentieke en variabele wijze ervaren, waardoor zij op de wijze leren die het beste aansluit bij hun leerstijl.

4 – Differentiatie

Door adaptieve systemen kunnen de digitale leeromgevingen inspelen op individuele verschillen tussen leerlingen. Deze systemen passen het leerpad aan op basis van de behaalde resultaten en keuzes van de leerling, waardoor zowel basis- als verrijkingsmateriaal beschikbaar komt. Automatische feedback en gerichte instructie ondersteunen dit gepersonaliseerde leerproces.

5 – Scaffolding

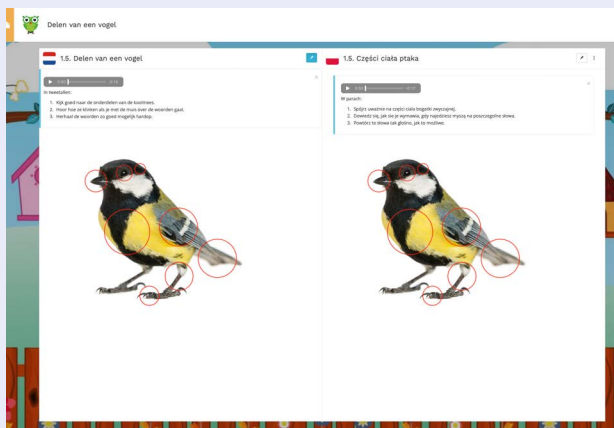
De opbouw van de opdrachten in de digitale leeromgevingen is zo ontworpen dat de complexiteit en de vereiste zelfstandigheid stapsgewijs toenemen. Dit scaffolding-proces faciliteert de geleidelijke ontwikkeling van academische taalvaardigheden: leerlingen maken de overgang van alledaags mondeling taalgebruik naar meer geavanceerde academische schriftelijke vaardigheden, waardoor zij uiteindelijk expertise in zowel taal als vakinhoud opbouwen.

Samengevat vormen deze vijf principes de basis voor digitale leeromgevingen die meertaligheid niet alleen ondersteunen, maar ook verrijken door een geïntegreerde, adaptieve en interactieve aanpak.

Binnen het lectoraat kennen we een aantal digitale leeromgevingen, van twee- tot maar liefst tientalig, die hieronder worden toegelicht.

e3M en eDenD

e3M is een digitaal en interactief leerplatform dat meertalig onderwijs faciliteert voor basisschoolleerlingen. Het platform biedt lesmateriaal in maar liefst tien talen, waaronder Nederlands, Fries, Engels, Tigrinya, Arabisch, Pools, Chinees, Turks, Spaans en Catalaans. e3M richt zich op de middenbouw van het primair onderwijs (groepen 5 en 6) en behandelt de thema's Natuur en Techniek en de onderwerpen Vogels en Bruggen. Zo worden vakinhoud en taalleren via de CLIL-didactiek aangeboden. Het unieke aan e3M is dat twee talen met elkaar vergeleken kunnen worden op het beeldscherm. Zo kunnen leerlingen bijvoorbeeld een Poolse tekst beluisteren terwijl zij dezelfde tekst ernaast in het Nederlands tekst, waardoor de ene taal als hefboom dient voor het leren van de andere (Figuur 1.9).



Figuur 1.9 – Voorbeeld van taalvergelijking Pools – Nederlands in e3M.

Daarnaast bevordert het platform taalvergelijking via diverse spelvormen, zoals memory, verbindingsoopdrachten, woordentabellen en invuloefeningen. Deze aandacht voor de meertaligheid draagt bij aan een toegenomen talenbewustzijn bij leerlingen, zowel bij hen voor wie Nederlands de thuistaal is als bij leerlingen met een streek- of migranttaalachtergrond. Dit positieve effect wordt ook bevestigd door citaten van leerkrachten.

"We hebben besproken waarom het fijn kan zijn dat deze opdrachten in andere talen te horen zijn. De leerlingen kunnen zich voorstellen dat het voor bijvoorbeeld Poolse leerlingen erg fijn kan zijn als ze de opdracht in hun "eigen" taal kunnen horen. Hoe zouden we ons voelen als we in een ander land naar school zouden gaan en naar de uitleg van opdrachten in het Nederlands/Fries zouden kunnen luisteren?"

Quote van een leerkracht groep 5/6 over werken met e3M.

Leerkrachten kunnen door middel van een logboek zien hoe ver de leerlingen zijn en hoe vaak leerlingen van taal wisselen. Voor en na de pilot zijn vragenlijsten afgenomen over onder andere de taalhouding van de leerlingen. De resultaten laten een licht positief effect zien voor het accepteren van andere talen, mogelijk door een toename van het taalbewustzijn.

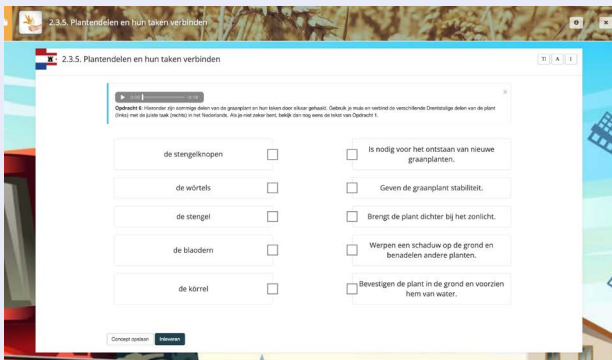
Naast de tientalige variant van e3M, is er ook een buur- en streektaalversie, genaamd eDenD. Deze bevat vier talen: Drents, Duits, Nederlands en Engels. Een Bildtse variant verschijnt zeer binnenkort.

e3M werd ontwikkeld vanuit een RAAK-PRO subsidie en eDenD uit een subsidie van de Provincie Drenthe.

Digi+ en Digitaal

Digi+ en Digitaal zijn beide digitale leeromgevingen die leerlingen op een speelse wijze laten kennismaken met buur-/streektaal, cultuur en identiteit via vakintegratie. Digi+ is een Duits-Nederlandse leeromgeving voor leerlingen van groep 5 en 6 in Nederland en leerlingen van Klasse 3 en 4 in Duitsland, terwijl Digitaal het Drents-Nederlands equivalent is. Beide platforms zijn thematisch opgebouwd en bevatten zes inhoudelijke modules per thema waarin de CLIL-didactiek centraal staat.

Beide platforms richten op de thema's Natuur en Geschiedenis, en onderwerpen Graan en Voeding. Leerlingen verwerven niet alleen inhoudelijke kennis, maar ontwikkelen tegelijkertijd hun vaardigheden in de buurtaal (Duits of Nederlands) of streektaal (Drents) door middel van bijvoorbeeld taalvergelijking en interactieve opdrachten (Figuur 1.10).



Figuur 1.10 – Voorbeeld van een verwerkingsopdracht in Digitaal.

Net als in e3M en eDenD, is al het materiaal te lezen en te beluisteren. Filmpjes kunnen met ondertitels worden bekeken en in beide talen worden beluisterd. De twee virtuele figuren, de Nederlandse Lieke en de Duitse Max in Digi+ (Figuur 1.11), en Drentse Fenna en Nederlandse

Bart in Digitaal, begeleiden de leerlingen tijdens het werken aan interactieve opdrachten zoals woordzoekers, memoryspelletjes en experimenten en delen interessante weetjes over de buur-/streektaal en -cultuur.



Figuur 1.11 – Max en Lieke in Digi+.

“De snelle leerlingen zijn vaak zo gemotiveerd dat ze gewoon niet willen stoppen voordat ze een score van 100% hebben behaald op de opdracht”

Quote van een leerkracht groep 5/6, school in Duitsland, over werken met Digi+.

Beide leeromgevingen zijn volledig gratis beschikbaar via gastaccounts voor scholen. Digi+ wordt al gebruikt door scholen terwijl Digitaal zich in de laatste testfase bevindt en medio 2025 wordt gelanceerd. In de toekomst streven we ernaar om zowel Digi+ als Digitaal verder uit te breiden met nieuwe thema's voor andere vakgebieden.

Digi+ werd ontwikkeld door NHL Stenden Hogeschool en de Universität Münster en was één van de projectbouwstenen binnen het Interreg-project Arbeidsmarkt Noord van de Eems Dollard Regio. Het project won in 2021 de 1e prijs en de publieksprijs van het Europees Talenlabel (Nuffic).

1.8 De meertalige professional

Recente studies benadrukken dat leraren als sleutelfiguren fungeren in de implementatie van onderwijsinnovaties, waardoor het essentieel is om zowel huidige als toekomstige leraren te professionaliseren op het gebied van meertaligheid (Priestley, Biesta, & Robinson, 2016). Professionalisering is dan ook een belangrijk onderdeel van het werk van het lectoraat en krijgt op meerdere manieren vorm.

Meertaligheid in het pabo-curriculum

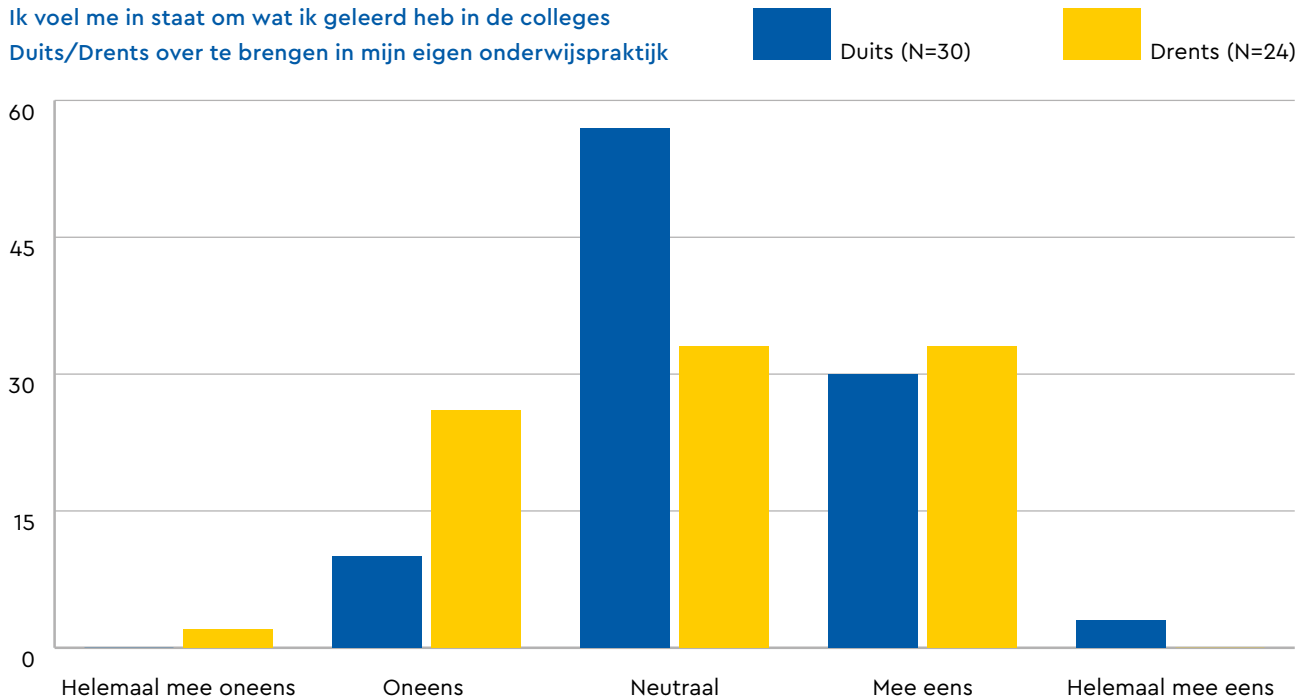
Ten eerste zorgt het lectoraat voor inbreng in de leergebieden Taal & Identiteit en Kunst in Cultuur op alle pabo-locaties van NHL Stenden Hogeschool. Door middel van inspiratiecolleges, workshops en praktijkgerichte opdrachten krijgt meertaligheid zo een structurele plek in het pabo-curriculum.

Inmiddels is Drents en Duits vast onderdeel geworden van het studieprogramma van pabo Emmen (vooral binnen het leergebied Taal & Identiteit) in de vorm van inspiratiecolleges Drents en Duits, themadagen en onderwijsopdrachten. Zo komt Drents en Duits in lesarrangementen van studenten of kerstvieringen voorbij. Studenten worden zo gemotiveerd en geïnspireerd om buur- en streektaal (en thuistaal) zelf en in hun stageklassen te gebruiken. Als gevolg van deze projecten en de integratie in het curriculum is er een grotere waardering en meer zelfvertrouwen ontstaan bij de studenten en hun leerlingen in het gebruik thuistaal, de streektaal en de buurtaal.

Eén van de studentes maakte als onderdeel van haar lesarrangement met leerlingen uit haar stageklas arretjescake met behulp van een Drentstalig recept. De feedback van de mentor luidde:

“Je zag leerling D. helemaal opleven tijdens deze activiteit doordat je gebruik had gemaakt van de Drentse taal.”

Ieder jaar onderzoeken we door middel van een enquête hoe studenten beide collegereeksen ervaren. We vragen studenten onder andere naar hun bewustzijn van het belang van Drents en Duits in het onderwijs, het vertrouwen om dit zelf te geven, de kennis van overeenkomsten en verschillen tussen talen, eventuele afname van vooroordelen en het vermogen om het geleerde in de eigen (stage)klas toe te passen. Resultaten uit de enquête van studiejaar 2023-2024 (Figuur 1.12) laten zien hoe zelfverzekerd studenten zich voelen om het geleerde in hun eigen onderwijspraktijk toe te passen.



Figuur 1.12 – Resultaten – weergegeven in percentages – uit de vragenlijst na afloop van de collegereksen Drents en Duits in het studiejaar 2023-2024.

Voor Duits geeft 33% van de studenten aan zich in staat te voelen om het geleerde toe te passen, terwijl 57% een neutrale houding heeft en slechts 10% zich onvoldoende in staat voelt. Bij Drents zijn de meningen meer verdeeld: 33% voelt zich in staat om het geleerde toe te passen, maar 25% geeft aan hier onvoldoende vertrouwen in te hebben. Dit verschil kan mogelijk worden verklaard door het minder vanzelfsprekende gebruik van Drents in het onderwijs, vergeleken met Duits en met de eigen taalvaardigheid in deze talen. Deze verklaring lijkt sterker dan een verklaring op basis van de attitude ten opzichte van de talen, omdat we hebben gezien dat vooroordelen tijdens de collegereksen afnamen.

"Mijn vooroordelen t.o.v. het Duits zijn veel minder geworden en de site met lesideeën is een hele handige tip."

Quote van een Emmense Pabo-student uit de enquête na afloop van de collegereksen Duits in het studiejaar 2023-2024.

Trainingen meertaligheid voor scholen

Naast onderwijs op de eigen hogeschool, verzorgt het lectoraat ook trainingen Meertaligheid voor diverse partijen. Dat kan een inspiratiesessie voor scholen of kinderopvang zijn maar ook langere trajecten. Zo kwam er een aantal keer een team van leraren van de Alberdingk Thijm Scholen uit Hilversum en omgeving naar Fryslân voor een tweedaagse training over 'Meertaligheid en Inclusie'. Naast een theoretisch gedeelte, waarin het ging om het vergroten van de bewustwording en kennis over meertaligheid, en informatie over ouderbetrokkenheid, was er ook een praktisch gedeelte, waarin de deelnemers een aantal inspirerende scholen in Fryslân bezochten. Deze excursie vormde een belangrijk onderdeel van de tweedaagse, aangezien men benieuwd was naar de wijze waarop Fryslân, als een natuurlijk laboratorium voor meertaligheid, haar unieke situatie benut om talen te integreren in het onderwijs. Aan het einde van de tweedaagsen werd er een actieplan opgesteld door iedere deelnemende leraar om het geleerde weer terug op school in de praktijk te kunnen brengen. De tweedaagsen zijn gevolgd door zogenaamde terugkommiddagen waarin ervaringen werden gedeeld over wat de leraren ontwikkeld en uitgevoerd hadden sinds hun deelname aan de tweedaagsen naast onderwerpen als meertaligheid integreren in het taalbeleid van de school en als schoolteam samen visie hierop ontwikkelen. Zo is er een prachtig netwerk van geschoolde leraren ontstaan die meertaligheid en inclusie verder vormgeven binnen de Alberdingk Thijm scholen.



Figuur 1.13 – Voorbeeld van een activiteit op één van de bezochte scholen.

“Wat een rijkdom dat ieder zijn of haar taal mag gebruiken op school. En die rust en aandacht voor de kinderen. Wat een positieve leeromgeving.”

Reactie van een AT-school leraar na afloop van een schoolbezoek aan SWS De Romte in Itens.

Training meertaligheid voor bibliotheken

Sinds een aantal jaren verzorgt het lectoraat trainingen meertaligheid voor medewerkers van de bibliotheken, zoals leesmediaconsulenten BoekStart en de Bibliotheek op school (dBos), frontofficemedewerkers, maar ook marketing-en communicatiewerkers. Bibliotheken worden zich steeds meer bewust van het belang en noodzaak van een meertalig taalbeleid in hun missie om laaggeletterdheid te bestrijden, leesplezier te bevorderen en maatschappelijke inclusie te versterken. Deskundigheid op het gebied van meertaligheid is hierbij essentieel voor het versterken van hun producten en diensten. De trainingen zijn eind 2020 gestart in Fryslân, in samenwerking met Fers, de Friese ondersteuningsorganisatie voor bibliotheken, maar werden al snel daarna ook landelijk via de Vereniging Openbare Bibliotheken (VOB) gegeven.



Figuur 1.14 – Cursisten van de landelijke training met hun certificaten.

De trainingen beginnen met bewustwording van meertaligheid, vervolgens wordt aandacht besteed aan kennis en inzichten, aan activiteiten om meertaligheid te stimuleren en tot slot komt de overdracht aan bod. Voor veel cursisten is het vaak een eyeopener, dat ook streektalen een onderdeel van meertaligheid zijn. Tijdens het bespreken van de eigen Talenpaspoorten worden zij zich bewust dat ze zelf meertaliger zijn dan aanvankelijk gedacht en dat een (streek)taal nauw verbonden is met de persoonlijke identiteit. In de bijeenkomsten wordt een vertaalslag gemaakt van de theorie naar de praktijk, wat leidt tot waardevolle initiatieven, zoals bijvoorbeeld het meer zichtbaar maken van de aanwezige talen in de bibliotheek of het organiseren van meertalige activiteiten op school, kinderopvang of in de bibliotheek. Ook leren de deelnemers hoe ze meertaligheid kunnen integreren in het taalbeleid van de bibliotheek en hoe ze hier als team een gezamenlijk visie op kunnen ontwikkelen.

De praktische waarde van deze trainingen blijkt uit de ervaringen van cursisten. Een deelnemer van de training Meertaligheid bij de Bibliotheek op school na afloop van de training verwoordde:

“Vooral de bewustwording van meertaligheid en ook juist het verrijkende element hiervan. Ik neem dit voor mijn praktijk op de scholen zeker mee. Ik mag binnenkort op een school een project mee draaien rondom diversiteit en daarin kan ik dan meteen deze meertaligheid in meenemen.”

Op de jaarlijkse terugkommiddagen is een vast onderdeel de activiteitenmarkt GRUTSK (trots), waarop leesmediaconsulenten elkaar informeren over wat er is ontwikkeld en gedaan sinds het volgen van de training. Het enthousiasme is groot wanneer alle materialen en activiteiten aan elkaar getoond worden.



Figuur 1.15 – Voorbeeld van een activiteit van Bibliotheken Mar en Fean op de activiteitenmarkt GRUTSK.

Dankzij de training ontstaan ook nieuwe samenwerkingen tussen bibliotheken onderling, maar ook met het lectoraat, zoals verderop te lezen is de bijlage bij dit hoofdstuk.

Eén van de deelnemers aan de trainingen deelde deze quote met ons:

***"Sin cambios no hay mariposa"
["Zonder veranderingen zouden er geen vlinders zijn"]***

Wat deze training betreft is die zeker van toepassing.

Classroom English

Classroom English is een cursus voor basisschoolleerkrachten van groep 1 t/m 8. De cursus werd in 2007 vanuit het Language Centre van NHL Stenden ontwikkeld en is in juni 2024 overgegaan naar het Lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid. Classroom English is gericht op leerkrachten die de kwaliteit van hun Engelse onderwijs willen verbeteren en aan hun eigen Engelse taalvaardigheden willen werken. De cursus wordt aan volledige schoolteams op de eigen basisschool gegeven. De cursus bestaat uit 5 workshops van 2 uur en een 'class visit' door één van de cursusdocenten bij iedere deelnemer in de eigen klas. Tijdens de workshops worden interactieve en inspirerende lesactiviteiten met elkaar geoefend 'to make English come alive in the classroom'. Er wordt veel aandacht besteed aan vakdidactiek, waardoor leerkrachten leren hoe ze zelf op een effectieve manier Engelse lessen kunnen ontwikkelen die aansluiten bij de algemene thema's in de school of bijvoorbeeld wereldoriëntatie. Op deze manier krijgen leerkrachten handvatten om Engels te integreren in hun dagelijkse onderwijspraktijk. Doordat de cursus vrijwel volledig in het Engels en op een laagdrempelige wijze wordt aangeboden, helpt dit leerkrachten over de spreekdrempel. Hierdoor verbeteren ze hun eigen taalvaardigheden, waardoor ze met meer zelfvertrouwen Engels spreken in de klas en dit ook overbrengen op hun leerlingen. De praktische, directe toepasbaarheid in de eigen klas en de effecten hiervan op leerlingen, worden als zeer positief ervaren.

Een basisschooldirecteur vat zijn ervaring met Classroom English als volgt samen:

"Het Classroom English team heeft ons aan de hand genomen, meegesleept in hun enthousiasme, 'out of the box' leren denken en handelen rond de Engelse taal. Hierdoor is het geen apart en methodisch 'vak' op onze school, maar is het Engels verweven met ons verdere aanbod in de groepen. De Classroom English cursus zette onze creativiteit op scherp en laat de taal leven op onze school."

De Classroom English didactische principes zijn erop gericht om kinderen op een speelse manier een tweede taal te leren en zelfvertrouwen in hun eigen taalvaardigheden te stimuleren. Op deze manier ontwikkelen leerlingen een positieve attitude ten opzichte van het leren van talen. Deze principes zijn natuurlijk ook toepasbaar als het gaat om andere talen. Binnen het Lectoraat wordt daarom ook de verbinding met de andere projecten en onderzoeklijnen op het gebied van meertaligheid gezocht, waaronder het Nedersaksisch en het Fries.

Klasse Nedersaksisch

In opdracht van Levende Talen Nedersaksisch, ontwikkelden we een nascholingstraject gericht op streektaalonderwijs, genaamd Klasse Nedersaksisch. Dit programma is bedoeld voor leraren die het Nedersaksisch willen integreren in hun lessen, evenals voor moedertaalsprekers van het Nedersaksisch die willen doorstromen naar een functie als gastleraar. De

cursus bestaat uit 5 modules en richt zich op didactiek voor streektaalonderwijs, geschikte werkvormen en taalvaardigheid in het Nedersaksisch. De inhoud is gebaseerd op bestaande materialen van het lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid, zoals Classroom English, en de lerarenopleiding Fries van NHL Stenden Hogeschool en Cedin, zoals Klasse Frysk. In het voorjaar van 2025 wordt een gratis pilot aangeboden aan een groep van maximaal 15 cursisten in de provincie Drenthe. Na afloop van de pilot wordt de cursus door Levende Talen Nedersaksisch gratis beschikbaar gesteld aan alle Nedersaksische streektaalinstellingen voor hertaling en verdere regionale implementatie.

Middels deze cursussen verwachten wij huidige leerkrachten in het PO klaar te kunnen stomen om met enthousiasme het Nedersaksisch te betrekken in hun onderwijspraktijk. Deze bijgeschoolde leerkrachten kunnen op hun beurt collega's aanjagen om de streektaal een plek te geven binnen hun lessen. Zo hopen wij het werkveld voor te bereiden op een toekomst waarin streektaal in het onderwijs niet slechts bij ideeën blijft, maar echt tot uitwerking komt!

1.9 De meertalige toekomst

Taal vormt de kern van onze communicatie en is de basis voor hoe we denken, leren en met elkaar in verbinding staan. Zoals in de inleiding werd benadrukt, biedt elke taal – of het nu de moedertaal is of een tweede, derde of vierde taal en ongeacht de hiërarchische status van een taal of taalvariëteit – een uniek venster op de wereld en stimuleert zij inclusie en begrip. Deze visie staat centraal in ons lectoraat, waarin we de verbindende kracht van taal als uitgangspunt nemen voor *inclusief en meertalig onderwijs*.

Uit onze onderzoeksprojecten en trainingen is gebleken dat inclusief en meertalig onderwijs voor álle leerlingen gerealiseerd kan worden, ongeacht hun taalachtergrond. Onze impact reikt verder dan de traditionele onderwijssetting: ook bibliotheken, kinderopvang en andere maatschappelijke domeinen profiteren van de inzichten die wij ontwikkelen. Professionals – van leraren tot bibliotheekmedewerkers – hebben ontdekt dat het benutten van meertaligheid niet leidt tot een bedreiging voor het Nederlands, maar juist bijdraagt aan een versterkt taalbewustzijn en een rijkere taalontwikkeling. Een taalschoolleerkracht uit het 3M-project vat dit treffend samen:

"Het beheersen van het Nederlands was prioriteit numero 1. En dat is het natuurlijk nog, ik bedoel daar komen ze hier ook voor. Maar die plaats van die eigen taal is veel belangrijker geworden en uhm ja dat toch mede dankzij 3M."

Dit citaat illustreert hoe de verschuiving in focus – van louter beheersing naar het benutten van een bredere taalbasis – leidt tot een positievere en inclusievere benadering van taal in het onderwijs.

Dit sluit direct aan bij onze ambitie voor de onderzoekslijn inclusief en meertalig onderwijs in de komende jaren: bouwen aan een onderwijspraktijk waarin meertaligheid niet wordt gezien als een obstakel, maar als een kracht. Onze volgende stap is om deze inzichten nog steviger te verankeren in de onderwijspraktijk. Dit vraagt om een bredere en diepgaandere aanpak, waarbij we op verschillende niveaus blijven werken aan verandering:

Structurele integratie van meertaligheid in opleidingen en nascholing

Het is essentieel dat meertaligheid een vast onderdeel wordt van de curricula in zowel de lerarenopleiding als de professionele ontwikkelingstrajecten. Door toekomstige en huidige onderwijsprofessionals van meet af aan te laten zien hoe zij meertaligheid als kracht kunnen benutten, versterken we hun kennis, vaardigheden en houding ten opzichte van een diverse leerlingpopulatie.

Versterking en uitbreiding van lerende netwerken

De samenwerking tussen leraren, taalcoördinatoren, leesmediaconsulenten en docentonderzoekers blijkt cruciaal te zijn voor de succesvolle implementatie van meertaligheid. Door kennis en ervaringen te blijven delen via lerende netwerken, wordt een platform gecreëerd voor continue innovatie en praktische ondersteuning in de klas.

Bottom-up betrokkenheid met beleidsmatige ondersteuning

Echte verandering ontstaat wanneer naast leraren ook leerlingen, ouders en maatschappelijke partners actief betrokken worden bij de ontwikkeling van het onderwijs. Initiatieven die vanuit de school, de klas en de gemeenschap komen, sluiten beter aan bij de dagelijkse praktijk. Het is daarbij van belang dat er op beleidsniveau ruimte wordt geboden voor deze bottom-up initiatieven. Dit kan door het creëren van (meer) ruimte in bijvoorbeeld curricula, zodat scholen en onderwijsprofessionals meer ruimte krijgen om hun eigen initiatieven te ontwikkelen en in te spelen op de behoeften van hun leerlingen.

Samenwerking met experts en maatschappelijke partners

Een intensieve samenwerking met onderwijsbeleidsmakers, lerarenopleiders, (inter) nationale collega's en maatschappelijke organisaties maakt het mogelijk om wetenschappelijke inzichten te vertalen naar concrete praktijkvoorbeelden. Dit gezamenlijke traject zorgt ervoor dat meertaligheid niet slechts een theoretisch concept blijft, maar daadwerkelijk wordt geïntegreerd in het onderwijsbeleid en de dagelijkse lespraktijk.

Door meertaligheid een vaste plek te geven in taalbeleidsplannen, te investeren in de professionele ontwikkeling van onderwijs-, bibliotheek- en andere professionals en samen te werken met experts, lerarenopleiders, ouders en vooral de leerlingen, versterken we de driehoek van attitude, kennis en vaardigheden. Wanneer de taal van het hart erkend en benut wordt, ontstaat een krachtige verbinding die ons onderwijs en onze samenleving verrijkt. In de komende jaren willen we samen met de praktijk en onze partners deze intenties verder omzetten in concrete acties die bijdragen aan inclusief en meertalig onderwijs. Zo kunnen we *talen als verbindende kracht* optimaal benutten, waarin verschillende culturen en perspectieven elkaar ontmoeten én versterken

Bijlage – Onze meertalige producten

Onze meertalige producten

Door de jaren heen heeft het lectoraat diverse producten ontwikkeld als uitkomst van onderzoeksprojecten en trainingen, die in de praktijk uitgebreid zijn getest en verder verfijnd.

3M-Kletsplot

De 3M-Kletsplot werd ontwikkeld als cadeau bij de afsluiting van het 3M-project en bevat 28 stellingen over diversiteit in en om de school. De kaartjes, gebaseerd op de Diversiteitsscreening Onderwijs (DISCO) van de Universiteit Gent, stimuleren gesprekken met collega's of medestudenten op zowel individueel als schoolniveau. Ze zijn verdeeld over zes categorieën, waaronder houdingen tegenover diversiteit, inclusie, samenwerking en ouderbetrokkenheid. Een vernieuwde versie verschijnt medio 2025.



Figuur 1.16 – De 3M-kletsplotkaartjes.

Taalkaarten

Samen met Fers heeft het lectoraat *Taalkaarten* ontwikkeld om ouders en professionals te ondersteunen bij de meertalige ontwikkeling van kinderen in de leeftijd van 0 tot 12 jaar. Door middel van theorie over de fases van (meertalige) taalverwerving en praktische tips, leren ouders praktische handvatten hoe ze hun kind(eren) het beste kunnen ondersteunen in de taalontwikkeling en hoe je samen taalplezier beleeft! De kaarten zijn in twee sets verkrijgbaar: 0-5 jaar en 5-12 jaar.



Figuur 1.17 – De Taalkaartenset 0-5 jaar.

(Meer)talige Voorleeswaaier

Het lectoraat ontwikkelde samen met Rijnbrink de (Meer)talige Voorleeswaaier. In de (Meer)talige Voorleeswaaier staan activiteiten die ontwikkeld zijn bij prenten- en voorleesboeken, gedichten, toneelteksten en informatieve boeken, inclusief informatie over moedertaalgebruik. Oorspronkelijk gemaakt voor het 10-jarig jubileum van de VoorleesExpress Gelderland/Overijssel, volgde al snel een 2.0 versie. De waaier versterkt op inspirerende wijze de taalvaardigheid van kinderen en ouders en is inzetbaar thuis, in de kinderopvang en in de klas.



Figuur 1.18 – De (Meer)talige Voorleeswaaier.

Dialoogstarter Meertaligheid

In samenwerking met Rijnbrink ontwikkelde het lectoraat de *Dialoogstarters Meertaligheid*. De Dialoogstarter Meertaligheid bestaat uit een set kaartjes met 39 stellingen, verdeeld over drie categorieën: attitude, kennis en collectie & activiteiten. De kaartjes helpen bibliotheekteams om in gesprek te gaan over talige en culturele diversiteit binnen de bibliotheek. Zo kunnen teams samen bespreken wat er al gebeurt, welke kennis rondom meertaligheid en culturele diversiteit al aanwezig is, hier samen visie op ontwikkelen en dit vertalen naar de collectie en activiteiten.



Figuur 1.19 – De Dialoogstarter Meertaligheid.



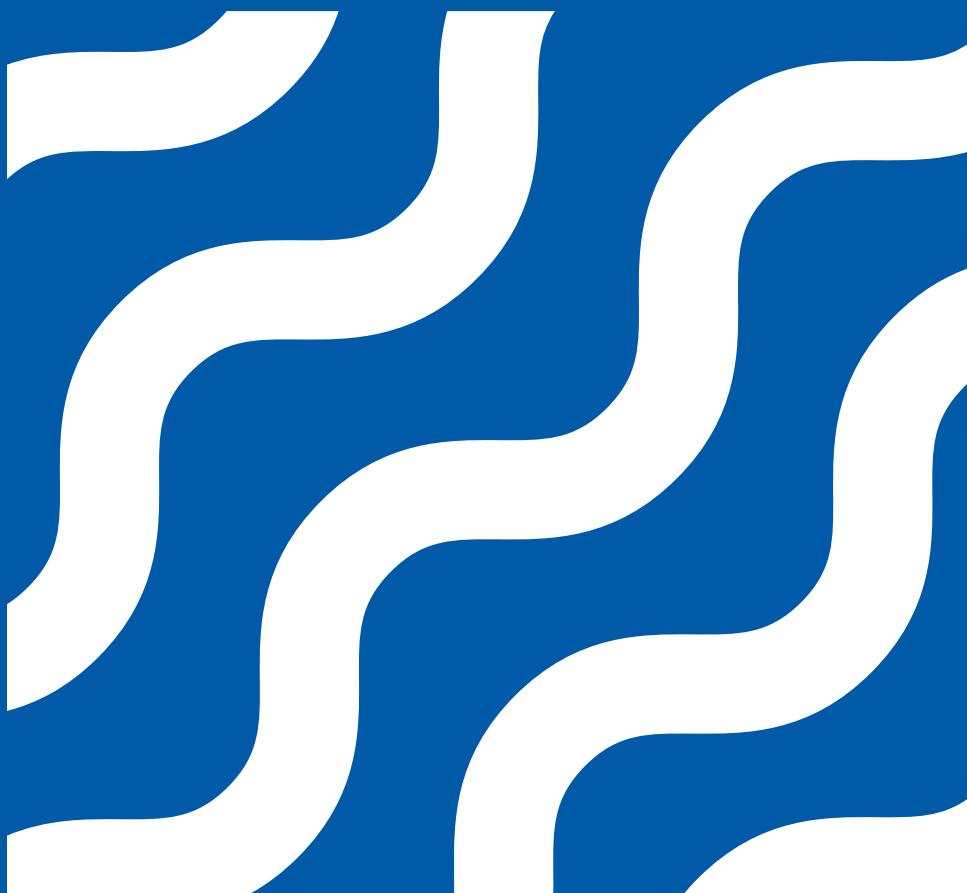
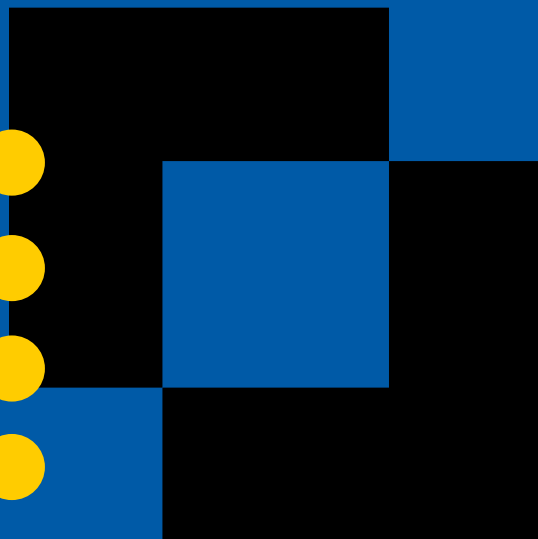
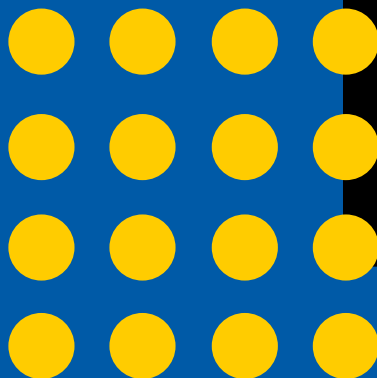
Bekijk deze producten en ontdek ons volledige aanbod aan materialen voor inclusief en meertalig onderwijs – van toolboxes met lesplannen en kennisclips tot digitale leeromgevingen – op onze website.



JAYKAES

READING UNLOCK





2. De Fryske taal en kultuer yn betsjuttingsfol en dialogysk ûnderwiis

Dr. Albert Walsweer



De wrâld is meartalich en as gefolch dêrfan binne alle minsken mear of minder twatalich (De Bot, 2019). Jonge minsken moatte leare har ta dy meartalige situaasje dêr't se yn libje te ferhâlden en it ûnderwiis spilet yn dat proses fan 'meartalich wurde' in wichtige rol. Yn Fryslân hawwe bern en jongerein it Nederlânsk, it Frysk, in migrantetaal, of in streektaal as memmetaal. Yn 'e húshâlding, op 'e dyk, op skoalle, yn oare publike romten, mar ek op (sosjale) media klinke neist (of yn stee fan) dy memmetaal in hiel soad oare talen. Elk moat syn of har wei yn dy meartalige wrâld sjen te finen.

De wereld is meertalig en als gevolg daarvan zijn alle mensen in meer of mindere mate meertalig (De Bot, 2019). Jonge mensen moeten zich leren verhouden tot die meertalige situatie waarin ze leven en het onderwijs speelt in dat proces van 'meertalig worden' een belangrijke rol. In Fryslân hebben leerlingen en jongeren het Nederlands, het Fries, een migrantetaal, of een streektaal als moedertaal. In het gezin, op straat, op school, in andere publieke ruimtes, maar ook op (sociale) media klinken naast (of in plaats van) die moedertaal vele andere talen en iedereen moet zijn of haar weg zien te vinden in die meertalige wereld.

Uit: *It is mei sizzen net te dwaan: 1-mjitting* (Varkevisser, Visser & Walsweer, 2023; p.13)

Ynliding

Op 1 januari 2025 is het bijzonder lectoraat *Fryske taal en kultuer* gestart als onderdeel van de onderzoeksgroep Educatie van NHL Stenden Hogeschool. Het bijzonder lectoraat verricht praktijkgericht onderzoek in opdracht van de provincie Fryslân. Dit onderzoek is aanvullend op de onderzoekslijnen van het lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid, zoals geschetst in de beide andere hoofdstukken van deze bundel. Het praktijkgerichte onderzoek van het lectoraat begon in 2016. Het lectoraat Taalgebruik en Leren werd door de provincie Fryslân gevraagd een 0-meting uit te voeren naar de stand van zaken met betrekking tot de kwaliteit van het Fries in het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs (Varkevisser & Walsweer, 2018). In 2020 startte het vervolgonderzoek (de 1-meting), met de bedoeling de voortgang op de scholen te monitoren. Midden in de coronapandemie, in 2021, ging vervolgens het grootschalige provinciale project Taalplan Frysk 2030 van start. De tweede termijn van Taalplan Frysk 2030 (2025-2028) is nu ingegaan. Voor een overzicht van de activiteiten sinds 2016, zie tabel 2.1 in § 2.1.

In dit hoofdstuk wordt besproken hoe het bijzonder lectoraat invulling geeft aan de opdracht van Taalplan Frysk 2030, namelijk aan (het verbeteren van) de kwaliteit van het leergebied *Fryske taal en kultuer* binnen de bredere context van een meertalige wereld, en vanuit welke visie op (taal)onderwijs dit gebaseerd is. Als introductie wordt een tipje van de sluier opgelicht met een praktijkvoorbeeld, waarin leerlingen al betekenisvol leren binnen een meertalige context.

Foarbyld út de praktyk

In (transkript 2.1) zijn drie leerlingen uit groep 4 met elkaar in overleg: een van hen is van huis uit Nederlandstalig (leerling 1), twee zijn Friestalig (leerling 2 en 3). Ze werken samen aan een opdracht waarbij ze een Nederlandstalig gedicht vergelijken met de Friese vertaling, gemaakt door hun leraar. Het fragment laat zien hoe leerlingen niet alleen de betekenis van Friese woorden ontdekken door ze te vergelijken met het Nederlands, maar ook hoe ze gezamenlijk kennis construeren over het thema klimaatverandering en duurzaamheid. Het voorbeeld benadrukt het belang van dialogische interactie als basis voor de taalvaardigheidsontwikkeling en het algemeen leren (zie bijvoorbeeld Berenst, 2012). Daarnaast laat het zien hoe meertalige teksten een mediërende rol kunnen spelen in taalgebruik en leren, en hoe leraren met gerichte opdrachten dergelijke samenwerking kunnen faciliteren.

22 L13: en nu: (.) [dat
 23 [((wijst aan in eigen tekst en in tekst L11))
 24 L11: **de loft wurdt smoarich troch CO2, s-kippen storten**
 25 **smoarchen-s yn tsie:, fisken smoare**
 26 L13: yn see *een: zee.
 27 L11: **fisken smoare in plestik, (.) mins (.) ken en (.) bisten wurde sii:k**
 28 L13: ziek (.) wurde siik dat zijn mensen en dieren worden ziek
 29 **dus meitsje de rein net mea- de l1blbb1bl rein net mear soer,**
 30 **draach n::o s s:oarch foar de natoer.**
 31 L11: (dat is) oké ((vouwt papier met tekst))
 32 L12: ()
 33 L13: oké, we kunnen (.)
 34 **red onze aarde, de ijsbeer krijgt het (.) het heet,**
 35 **de neusaap s:l:aak t**
 36 L12: **slaakt**
 37 L13: **slaakt een kreet**
 38 L11: **[de ijskap kraakt en smelt, (.) het oerwoud wordt ge-**
 39 L13: **[de ijskap kraakt en smelt, de het oerwoud wordt gew:-**
 40 L11: geweld?
 41 L12: geveld.
 42 L11: ik denk geweld.
 43 L13: ja, nee maar daar staat **het oerbos baarnt**
 44 L11: baarnt?
 45 L13: [dat is-
 46 L12: **[dus plant ee-**
 47 L13: -ss even, even stoppen. baarnt (.) is (.) uhm: het wordt (.)
 48 heter en dan komen der bosbrand
 49 L11: bosbranden? o:h,
 50 L13: j:a (.) oké. dus dat dat brandt
 51 L11: ok, dan kun- klopt dat niet, dus dan zet ik daar een streep onder

2.1 Transkript út de datakolleksje fan Lêze om te learen (Pulles & De Roos, 2024).

(zie voor de transcriptieconventies pagina 120)

Leerling 1 (L1) leest het Friese gedicht hardop voor (= vetgedrukte tekst in het transcript). De andere twee leerlingen lezen stil mee en in regel 22 onderbreekt leerling 3 (L13) het voorlezen en leest hardop in het Fries "yn see" en vertaalt dat meteen in het Nederlands. Leerling 1 neemt het voorlezen vervolgens weer over (r. 27), maar enigszins haperend (zie de korte pauzes (.) tijdens het lezen). In regel 31 lijkt leerling 1 te gaan vertellen wat ze begrepen heeft van de tekst, maar dat is helaas onverstaanbaar. Het hardop voorlezen wordt hervat, maar nu vanuit de Nederlandse tekst. Dat doen ze deels gezamenlijk tot ze op een onbekend woord stuiten (regels 38-39). Dit wordt duidelijk door het afbreken van het voorlezen halverwege het woord en de vraag 'geweld?', als uitingsvormen van een woordidentificatieprobleem (Pulles et al. 2020). Er is

onduidelijkheid over of het woord 'geweld' of 'geveld' is en daarover ontstaat een korte discussie. Leerling 3 verwijst expliciet terug naar de Friese tekst (regel 43) om te beargumenteren dat het waarschijnlijk 'geveld' moet zijn: "het oerbos baarnt" (= brandt). Leerling 2 wil doorlezen (regel 46), maar leerling 3 stopt dat weer om de betekenis verder uit te diepen. Interessant is hierbij dat ze tegen een woordprobleem aanlopen in de Nederlandse tekst en in de discussie daarover gebruik maken van de Friese versie van het gedicht om te begrijpen wat er echt bedoeld wordt. In regel 49 en 50 komen leerling 1 en leerling 3 tot een soort gezamenlijk conclusie dat het over bosbranden gaat. Regel 51 laat zien dat leerling 1 weer terug keert naar de richtinggevende opdracht van de leraar: kijk wat er in de Friese vertaling anders is dan in het Nederlands.

Ynterpretaasje fan it praktykfoarbyld

Dit transcript maakt deel uit van de datacollectie van het project *Lêze om te learen* (Pulles & De Roos, 2024), een kleinschalig onderzoek uitgevoerd in samenwerking met leraren van vier basisscholen¹. Binnen dit project worden Friestalige 'rijke' teksten (Van Koeven & Smits, 2020) rond wereldoriënterende thema's centraal gesteld en toegepast met behulp van de didactiek van dialogisch lezen (Pulles, 2021) en die van de (meertalige) taalronde (Van Norden, 2018). Het doel is om te onderzoeken hoe dergelijke teksten kunnen bijdragen aan betekenisvol (taal) leren in een meertalige context.



✓ Geskikt foar groep 5 o/m 8

↓ Aanmelde

Lêze om te learen

Lêze om te learen is in tematske oanpak fan lêsûnderwiis yn de foarm fan ûndersykjend learen, bedoeld foar de midden- en boppebou fan it primêr ûnderwiis.

Lêze om te learen bestiet út in set fan tematske relaterre rike teksten. Foar de ûntwikkeling fan lêseardigens yn it Frysk is it wichtich dat bern in rom en ferriearre aanbod krije oan teksten. De ferskate tematske tekstpakketten dy't hjirûnder del te heljen binne, jouwe hjir in mooglikheid foar.

By foarkar lêze en beprate de bern de teksten yn groepkes. De hânrikking jout de learaar in grut ferskaat oan mooglikheden om de teksten yn te setten en te keppeljen oan bygelyks wrâldoriïntaasje, mûnlinge feardigens, skriuwen en ûndersykjen.

Ofbylding 2.1 – Lêze om te learen (in projekt fan YMU).

Dit specifieke praktijkvoorbeeld laat zien hoe de onderzoekers, met de leraar en de school als centrale kracht, een dialogische context creëren die de leerlingen helpt om met behulp van een tekst gezamenlijk kennis te construeren. Er is hier sprake van een professionaliseringstraject op schoolniveau, direct gekoppeld aan het verbeteren van de meertalige geletterdheidspraktijken in de klas.

Doel van dizze bydrage

Het onderzoek van het bijzonder lectoraat richt zich op het verbeteren van de kwaliteit van het leergebied *Fryske taal en kultuer*, in opdracht van de provincie Fryslân en binnen het kader van Taalplan Frysk 2030. De centrale vraag is hoe 'goed (taal)onderwijs', met een expliciet accent op de *Fryske taal en kultuer*, op scholen en opleidingen kan worden gerealiseerd, en hoe taalgebruik en leren samenhangt met meertaligheid (zie ook hoofdstuk 1 van Mirjam Günther-van der Meij). Daarbij richt de aandacht zich specifiek op de rol van dialogische interactie, die bijdraagt aan het versterken van de kwaliteit en de betekenisvolle plaats van de *Fryske taal en kultuer yn it ûnderwiis* (zie ook hoofdstuk 3 van Frans Hiddink).

De visie bouwt voort op een rijke traditie van onderzoek naar Fries en meertaligheid, zoals geïnitieerd in eerdere lectoraten, en sluit aan bij de huidige doelen van Taalplan Frysk 2030. Zo was Alex Riemersma lector Fries en Meertaligheid in Onderwijs en Opvoeding en Jan Berenst lector Taalgebruik en Leren². Bovendien sluit het onderzoek aan bij het onderzoek van het lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid, waarvan Joana Duarte

1 *Lêze om te learen* is een deelproject van *Ynspirearjend Meartalich Underwiis (YMU)*. YMU is een van de speerpunten van onze bijdrage aan Taalplan Frysk 2030, die we uitvoeren in samenwerking met Cedin en Afûk.

2 Zie bijvoorbeeld de gezamenlijke publicatie *Rispje en Siedzje* (Jonkman & Riemersma, 2019).

van 2019-2024 de lector was en Mirjam Günther-van der Meij is dat vanaf 2024. Vanuit deze historie richt het bijzonder lectoraat zich op een holistische aanpak waarin 'goed (talen)onderwijs' wordt gesitueerd in een context waarin meertaligheid niet alleen een feit is, maar vooral een verrijking (Duarte et al., 2022).

Deze bijdrage dient vooral als startpunt voor een inhoudelijke discussie over de activiteiten die nodig zijn om de *Fryske taal en kultuer*³ duurzaam en betekenisvol te verankeren in het curriculum van scholen en opleidingen.



Ofbylding 2.2 – Fryske taal en kultuer yn in meartalige kontekst. In meartalige poster makke yn it ramt fan Taal yn Byld (in projekt fan YMU).

Nei in op de takomst rjochte oanpak

Om een duurzame toekomst te creëren voor de *Fryske taal en kultuer yn it ûnderwiis*, is beweging nodig. Niet alleen beweging in termen van actie en realisatie, maar ook in termen van ambitie, samenwerking en reflectie. Daarbij gaat het om het in beweging brengen van mensen en systemen – van scholen, opleidingen en ondersteunende instanties – waarbij niet alleen wordt gestreefd naar een gezamenlijke focus, maar ook ruimte wordt geboden aan fricties en tegenstrijdigheden. Juist deze spanningen vormen een krachtige basis voor leren en veranderen (Engeström, 1987, 1999; Bakker & Akkerman, 2016). Het doel is helder: *alle leerlingen en studenten in Fryslân de kans geven om het Fries te leren, te gebruiken en te beleven in een rijke, betekenisvolle context*⁴ (BFTK, 2024; Fansels Frysk, 2024).

De uitdaging is groot, want Taalplan Frysk 2030 raakt alle onderwijssectoren, van kinderopvang tot hoger onderwijs. Het plan vraagt om betrokkenheid van scholen, leraren, taalcoördinatoren, lerarenopleiders, directies, bestuurders en een groot aantal ondersteunende instanties. Elk van deze actoren speelt een cruciale rol in het systeem van samenwerking en verandering dat nodig is om dit plan te realiseren. Daarnaast vormt de centrale focus op leerlingen en studenten de verbindende kern: het Fries moet niet alleen worden behouden en versterkt, maar ook worden ervaren als een middel om betekenisvol te leren en te groeien.

3 Hoewel de streektalen geen formele status hebben in het onderwijs, willen we in de beleidsperiode 2025–2028 wel degelijk aandacht besteden aan de verschillende streektalen die onze provincie rijk is. De nieuwe kerndoelen bieden daarvoor volop ruimte. Scholen die op dit punt ambities hebben willen we graag ondersteunen.

4 Het doel is hier vrij beschreven naar de opdracht zoals die door de provincie Fryslân is geformuleerd in de *Bestjoersôfspraak Fryske Taal en Kultuer* (BFTK, 2024) en in de *Taalnota Fansels Frysk* (2024). Deze opdracht vormt de basis voor de uitvoering van Taalplan Frysk 2030 in de komende beleidsperiode van 2025–2028.

Beweging ontstaat niet vanzelf. Het begint vaak met een gevoel van urgentie – de noodzaak om in beweging te moeten komen – en groeit uit tot een gezamenlijke motivatie en verlangen om te veranderen. Deze beweging is naast een reactie op de huidige situatie, ook een ambitie om over grenzen heen te werken: grenzen tussen sectoren, tussen disciplines en tussen historische en actuele perspectieven. Het samenbrengen van ideeën, mensen en praktijken binnen een gedeeld proces van leren, ontwerpen en veranderen vormt de kern van deze benadering (Engeström, 1987, 1999; Akkerman & Bakker, 2011; Hakkarainen, 2012).

Tegen deze achtergrond speelt het bijzonder lectoraat *Fryske taal en kultuer* een verbindende rol tussen theorie en praktijk, en tussen de historische en toekomstige plaats van de *Fryske taal en kultuer yn it ûnderwiis*. Door samenwerking met scholen en opleidingen wordt gewerkt aan het versterken van een beweging die niet alleen structuur en samenwerking vereist, maar ook visie en durf om over grenzen heen te kijken. Via het doorlopen van iteratieve cycli van ingrijpen en begrijpen (Van Turnhout, Andriessen & Cremers, 2023) worden onderwijspraktijken versterkt en vertaald naar strategisch beleid. Zo draagt het bijzonder lectoraat bij aan het realiseren van de ambitie van Taalplan Frysk 2030: een Fryslân waarin iedereen de kans krijgt om de Friese taal te leren, te gebruiken en te beleven.

2.1 Friksjes en útdagings: de hjoeddeistige situaasje yn kaart brocht

In dit hoofdstuk wordt de toekomstgerichte beweging nader verkend. Eerst door de huidige stand van zaken in historisch perspectief te plaatsen, waarna in § 2.2 de kansen en uitdagingen voor de beleidsperiode 2025-2028 worden gepresenteerd.

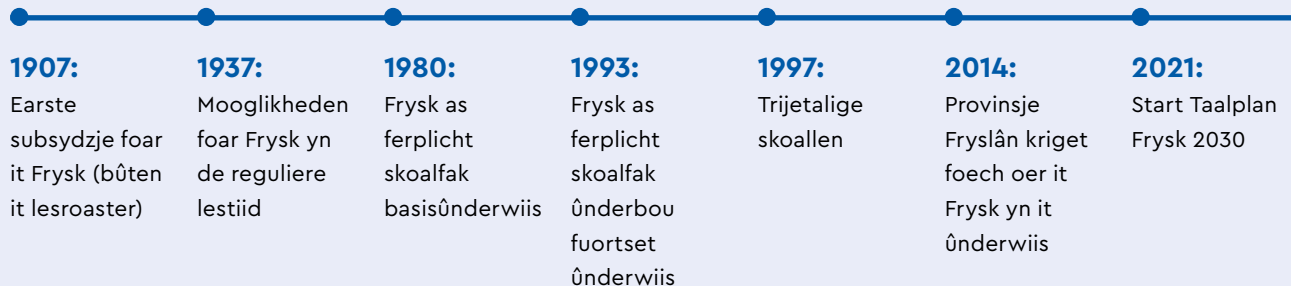
2.1.1 Stân fan saken yn histoarysk perspektyf

De huidige situatie aan het begin van de tweede periode van Taalplan Frysk 2030 en de realisatieplannen die daarvoor zijn geformuleerd, bouwen voort op een lange historische traditie van het Fries in het onderwijs. Tijdens de middeleeuwen was het Fries de officiële taal, maar na 1500 raakte het Fries in verval. Het stad-fries ontwikkelde zich en het Fries werd meer als een boerse taal beschouwd. Rond 1900 werd er Friese les buiten de schooltijden om gegeven (Straatsma, 1969). Daarvoor werd in 1907 ook subsidie beschikbaar gesteld: *"Een verzoek om f 500,- subsidie voor dit onderwijs, dat gegeven zou worden op uren buiten het schoolrooster, uit de Provinciale kas, werd in de winterzitting 1907 door de Staten van Friesland ingewilligd"* (Jouwsma et al., 1957; p. 9). Door aanpassingen in de *Lager Onderwijs Wet* in 1937 werd het mogelijk om Fries onderwijs te verzorgen: *"In het licht van de situatie van voor 1937, toen in het geheel geen onderwijs in het Fries werd gegeven op de scholen, kan hier van een verbetering worden gesproken, die moet geeft voor het toekomstige Friese onderwijs"* (Jouwsma et al., 1957; p. 15). Na *Kneppelfreed* (in 1951) verandert de positie van het Fries in de maatschappij en volgt de erkenning van het Fries als tweede Rijkstaal (in 1956) en de wettelijke verplichting van het Fries als verplicht schoolvak in het basisonderwijs (in 1980) en in de onderbouw van het voortgezet onderwijs (in 1993). In

1997 wordt het project *De Trijetalige Skoalle* op vijf basisscholen opgezet (Van Ruijven & Ytsma, 2008) en dit bestaat tegenwoordig nog steeds onder begeleiding van onderwijsbegeleidingsdienst Cedin. Vanaf 2014 krijgt de *Provinsje Fryslân* de bevoegdheid over de Friese taal in het onderwijs. Eerder lag die bevoegdheid bij het Rijk. Op veel scholen is het leergebied *Fryske taal en kultuer* echter nog altijd niet vanzelfsprekend aanwezig, ondanks de wettelijke verplichtingen. Uit het onderzoek van zowel de 0- als de 1-meting van *It is mei sizzen net te dwaan* (Varkevisser & Walsweer, 2018; Varkevisser, Visser & Walsweer, 2023) blijkt dat minder dan een derde deel van de basisscholen op aanbodniveau voldoet aan de uit 2006 opgestelde wettelijke kerndoelen voor de *Fryske taal en kultuer*.

Een belangrijke oorzaak hiervan is dat scholen (claimen dat ze) vaak kampen met een gebrek aan tijd, middelen en expertise om een volledig aanbod voor het leergebied *Fryske taal en kultuer* te realiseren. Naast de inzichten over de huidige stand van zaken, biedt *It is mei sizzen net te dwaan* nieuwe aanknopingspunten om het beleid Taalplan Frysk 2030 scherper te maken en scholen gericht te helpen bij het goed vormgeven van het onderwijs in en over de *Fryske taal en kultuer*. Met de inzet van de *skoalstiper*⁵ op alle scholen in Fryslân, wordt concrete ondersteuning geboden om het leergebied *Fryske taal en kultuer* structureel te verankeren in het onderwijs. Deze aanpak is essentieel om de doelen van Taalplan Frysk 2030 te realiseren.

Wichtige barrens Frysk yn it ûnderwiis



⁵ De *skoalstiper* is een (externe) schoolondersteuner, die vanuit Taalplan Frysk 2030 aan de school is toegewezen. De *skoalstiper* is het vaste aanspreekpunt voor de school.

2.1.2 Stân fan saken yn it primêr ûnderwiis: begelieding, materiaalûntwikkeling, neiskoalling en praktykrjochte ûndersyk

Het in 2021 ingezette beleid *Taalplan Frysk 2030* gaat uit van een ontwikkelingsgerichte aanpak, waarbij steeds meer scholen een volledig aanbod voor het leergebied *Fryske taal en kultuer* realiseren. Het doel is dat scholen in 2030 voldoen aan de doelstellingen uit de *BFTK 2024-2028* (Ministerie van BZK en Provinsje Fryslân, 2024), zodat leerlingen op een betekenisvolle manier Fries leren en gebruiken.

In dat licht bezien vallen de resultaten van de 1-meting tegen, zo'n derde van de basisscholen heeft een aanbod voor alle kerndoelen. Er is dus nog veel werk te doen om de gewenste situatie te bereiken. De tegenvallende resultaten op schoolniveau kunnen deels worden verklaard door externe omstandigheden. Zo vond het onderzoek plaats ten tijde van de coronapandemie en was dit voor het onderwijs een periode waarin soms wel, niet of hybride les werd gegeven. Ook vond een deel van het onderzoek op de scholen plaats voor de officiële start van *Taalplan Frysk 2030*.

Met het beleid van *Taalplan Frysk 2030* is in de eerste periode (2021-2024) ingezet op vijf pijlers, namelijk *begelieding, (na)scholing, materiaalontwikkeling, bewustwording* en *praktijkgericht onderzoek*. Deze inzet levert al de eerste positieve resultaten op. Elke school heeft een taalprofiel toegewezen gekregen. Dit taalprofiel maakt inzichtelijk welke stappen nog nodig zijn om de doelen van *Taalplan Frysk 2030* te behalen⁶. Ook is er op iedere school een *skoalstiper* aanwezig, die het team begeleidt bij het proces van

verandering. Bij complexe vragen schakelt de *skoalstiper* experts in van andere partnerorganisaties, bijvoorbeeld om scholen te begeleiden bij het ontwikkelen van taalbeleid, of het implementeren van materialen of werkwijzen. Hoewel we dus op basis van de laatste onderzoeksresultaten (Varkevisser et al., 2023) nog onvoldoende kunnen aantonen dat scholen inhoudelijk voortgang hebben geboekt, concluderen we met name uit de terugkoppeling van de *skoalstipers* in de daarvoor bestemde logboeken, dat er wel degelijk een ontwikkeling op de scholen gaande is.

De eerste periode van *Taalplan Frysk 2030* heeft een stevige basis gelegd voor verdere ontwikkelingen. Er is een infrastructuur opgebouwd van met elkaar samenwerkende taal- en onderwijsorganisaties. Dat maakt het mogelijk om snel en gericht in te spelen op de behoeften van scholen. Leraren in het primair onderwijs kunnen deelnemen aan cursussen zoals *Klasse Frysk, Lêsryk* en de p-hbo-opleiding *coördinator taal en meertaligheid in het basisonderwijs*. Ook zijn lesmethoden zoals *Spoar 8 (po)* en *Searje 36 (vo)* vernieuwd en gedigitaliseerd. Daarnaast biedt *Ynspirearjend Meartalich Underwiis* nieuw materiaal dat gratis beschikbaar is voor scholen. Dit omvat projecten zoals de *Berneboekewike, Poëzywike* en *Erfguodwike*, evenals werkwijzen zoals de *Fak Taal Formule* en de *Meartalige Taalrûnte*. Scholen kunnen zich ook abonneren op de tijdschriften *Tsjil (po)* en *LinKk (vo)*. De financiering hiervan wordt onder andere mogelijk gemaakt door de regeling *Materiële Instandhouding Fries (MIF)*.

⁶ Met de invoering van de nieuwe kerndoelen in de komende beleidsperiode veranderen ook de stappen die nodig zijn om de einddoelstelling van *Taalplan Frysk 2030* te behalen.

Het onderzoek rond *Taalplan Frysk 2030* begon in 2016 met een inventarisatie van de stand van zaken van het Fries in het onderwijs. De resultaten van de 0-meting (Varkevisser & Walsweer, 2018) en de 1-meting (Varkevisser et al., 2023) boden belangrijke aanknopingspunten om scholen gericht te ondersteunen. Sinds 2021 is er meer aandacht voor wetenschappelijk en praktijkgericht onderzoek, mede dankzij aanbevelingen uit het rapport van de Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (KNAW, 2023). De nieuwe BFTK 2024-2028 (Ministerie van BZK & Provinsje Fryslân, 2024) benadrukt dit belang. Een stevige infrastructuur ten behoeve van het onderzoek

is nu gerealiseerd met een *practoraat* in het mbo, een bijzonder lectoraat in het hbo en een hoogleraarschap aan de Rijksuniversiteit Groningen.

In de komende planperiode zal het praktijkgerichte onderzoek van het bijzonder lectoraat zich richten op het ontwikkelen van een nieuw curriculum voor de *Fryske taal en kultuer*, de doorontwikkeling en implementatie van *Ynspirearjend Meartalich Underwiis* en het monitoren van de activiteiten op scholen. Dit sluit aan bij de doelen van *Taalplan Frysk 2030* om de kwaliteit van het onderwijs in en over de *Fryske taal en kultuer* verder te verbeteren.

Ofbylding 2.3 – De Masterclass Berneboekewike (in projekt fan YMU), foar leararen, studinten, taalkoördinatoaren, lêsmediakonsulinten fan dBOS e.o. op NHL Stenden wurdt elts jier goed besocht.



Jiertal	Opdracht en útfiering	Opbringst
2016 – 2018	0-mjitting stân fan saken Frysk yn it pû en fû, mei oandacht foar de streektalen yn pû. <ul style="list-style-type: none"> Lectoraat Taalgebruik en Leren (NHL Stenden) 	Fariaasje oangeande de Fryske taal en kultuer yn kaart brocht foar alle pû en fû skoallen <i>Publikaasje: It is mei sizzen net te dwaan (2018)</i>
2017 – 2021	Wille Wolle Kinne Kenne <ul style="list-style-type: none"> Afûk, Cedin en NHL Stenden 	Kurrikulumûntwikkeling rjochte op 'betsjuttingsfolle aktiviteiten. Start Ynspirearjend Meartalich Underwiis mei fiif projekten Untwikkeling fan in learlingfolchsystem foar it Frysk yn it pû en fû (GRIP, û.o. Frisatoets, lêsbegryptoets en observaasjeinstruminten)
2018	Ljouwert Kulturele Haadstêd 2018 <ul style="list-style-type: none"> Afûk en partners 	Ferskate aktiviteiten wêrûnder <i>Taal yn Byld</i> op in grut tal skoallen yn Ljouwert
2019	Konferinsje WoW Frysk Drachten <ul style="list-style-type: none"> Cedin en partners 	Sirka 200 kollega's fan foarskoalsk, pû en fû fiere de Fryske taal en kultuer mei lêzingen, wurkwinkels, muzyk en teater
2020-2024	1-mjitting, ynkl. (fuortset) spesjaal ûnderwiis en de streektalen yn pû <ul style="list-style-type: none"> Lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid (NHL Stenden) 	Earste ûntwikkelingen fan Taalplan Frysk 2030 yn kaart brocht, mar beynfloede troch de koroanapandemy <i>Publikaasje: It is mei sizzen net te dwaan: 1-mjitting (2023/2024)</i> 4 katernen
2020-2030	Skoalstipers <ul style="list-style-type: none"> Cedin, Semko, NHL Stenden, Afûk en SFBO 	Keppeling fan in fêste kontaktpersoan foar it Frysk op <i>alle</i> skoallen yn it Fryske taalgebiet
2021	Start earste perioade Taalplan Frysk <ul style="list-style-type: none"> Cedin, NHL Stenden, Afûk, SFBO, Semko, Fers, Omrop Fryslân en Keunstwurk 	Skoallen sette de earste stappen yn de rjochting fan it doel fan Taalplan Frysk 2030 Ynfrastruktuer fan gearwurking, ûntwikkeling, ymplemintaasje en evaluaasje
2023	Konferinsje WOW Frysk ûnderweis Blauhûs	Sirka 300 kollega's fan foarskoalsk, pû en fû fiere de Fryske taal en kultuer mei lêzingen, wurkwinkels, muzyk en teater
2025	Twadde perioade Taalplan Frysk 2030; Start bysûnder lectoraat Fryske taal en kultuer yn it ûnderwiis	BFTK 2024–2028; Taalnota Fansels Frysk Startnotysje: Fryske taal en kultuer yn betsjuttingsfol en dialogysk ûnderwiis
2025	Konferinsje WOW Frysk ûnderweis Wergea	Kollega's fan foarskoalsk en pû fiere de Fryske taal en kultuer mei lêzingen, wurkwinkels, muzyk en teater

Tabel 2.1 – Oersjoch aktiviteiten Taalplan Frysk 2030 primêr ûnderwiis perioade 2016 – 2025.



Ofbylding 2.4 – Yn Ljouwert-Fryslân Kulturele Haadstêd fan Europa 2018 hingje, troch de learlingen ûntwurpen, posters fan it ûndersyksprojekt Taal yn Byld (in projekt fan YMU) op sân lokaasjes yn Ljouwert.

2.1.3 Stân fan saken yn it heger beropsûnderwiis

Binnen het hoger beroepsonderwijs is de *Fryske taal en kultuer* stevig verankerd in met name de curricula van de pabo en de tweede- en de eerstegraads lerarenopleidingen Fries. De samenwerking tussen deze opleidingen en het bijzonder lectoraat is de afgelopen jaren versterkt. Sinds september 2024 zijn de docenten Fries van de pabo formeel onderdeel van het team van het bijzonder lectoraat, wat over en weer zorgt voor een betere integratie van expertise en kennisuitwisseling.

De *Fryske taal en kultuer* maakt integraal deel uit van het curriculum van de pabo in Leeuwarden (voltijd en deeltijd). Studenten volgen colleges op het gebied van taalvaardigheid, (jeugd)literatuur, vakdidactiek en geschiedenis. Bijna alle studenten behalen de startbevoegdheid Fries. Daarnaast is er aandacht voor de *Fryske taal en kultuer* in de zogenoemde leergebieden van *Taal en Identiteit* en *Kunst in Cultuur*, die eerst in de propedeuse en daarna gedurende een heel semester in

de hoofdfase worden aangeboden. Studenten voeren praktijkgerichte opdrachten uit, op basis van 'real life vraagstukken' uit de onderwijspraktijk, of op basis van opdrachten van het lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid en het bijzonder lectoraat *Fryske taal en kultuer yn it ûnderwiis*. Deze praktijkgerichte opdrachten vinden plaats in het kader van *Design Based Education* (DBE), het onderwijsconcept van NHL Stenden.

NHL Stenden biedt zowel een tweede-, als een eerstegraadsopleiding Fries aan, met programma's van respectievelijk 240 EC en 90 EC. Het onderwijsprogramma omvat colleges, ateliers, lesbezoeken, begeleide zelfstudie en intensieve studietoetsing. Door de kleinschaligheid van de opleidingen is er veel ruimte voor maatwerk en persoonlijke begeleiding. De opleidingen voldoen aan de wettelijke eisen en worden regelmatig geaccrediteerd. De lerarenopleidingen Fries werken intensief samen met de Rijksuniversiteit Groningen (Friese taal- en letterkunde en de lerarenopleidingen) en nemen deel aan landelijke projecten, zoals de Vereniging Leraren Levende Talen en de Stichting Nederlandse Dialecten. Deze samenwerkingen dragen bij aan de zichtbaarheid van het Fries in onderwijs en maatschappij.

De lerarenopleidingen Fries spelen een belangrijke rol in het ondersteunen van het *Taalplan Frysk 2030*. Dit gebeurt door samenwerking met scholen en onderwijsorganisaties om het Fries sterker te positioneren in het curriculum, en bijvoorbeeld advisering bij de ontwikkeling van nieuwe kerndoelen en eindtermen voor het Fries.

De opleidingen werken aan diverse projecten die bijdragen aan de versterking van de *Fryske taal en kultuer*, waaronder de minor Friese Journalistiek en Media, uitgevoerd in samenwerking met onder andere Windesheim, de Leeuwarder Courant, het Friesch Dagblad en Omrop Fryslân. Ook zijn de docenten van de opleiding aanwezig bij landelijke en regionale initiatieven om het Fries zichtbaarder te maken.

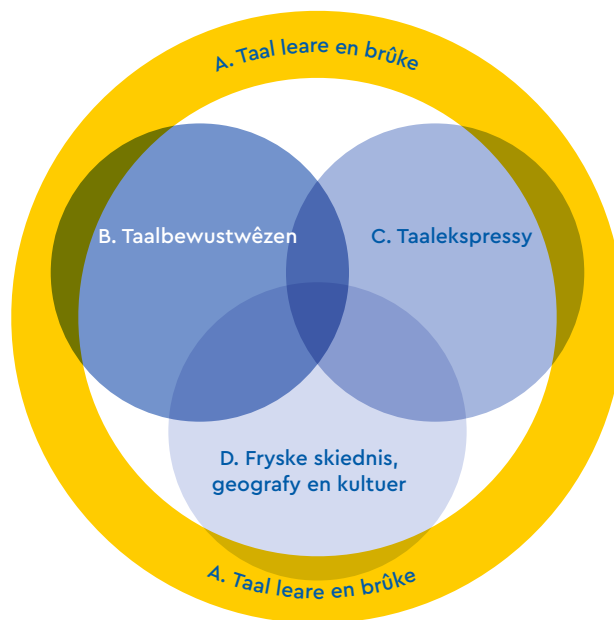
2.1.4 Utdagings en kânsen foar de takomst

Yn it primêr ûnderwiis

De komende jaren liggen er grote kansen en uitdagingen voor het primair onderwijs in Fryslân. Hieronder worden de belangrijkste punten samengevat:

- **Kearndoelen en in gearhingjend kurrikulum**

Het doel is dat alle scholen uiterlijk in 2030 voldoen aan de vernieuwde kerndoelen voor het leergebied *Fryske taal en kultuer*. Deze nieuwe kerndoelen markeren een belangrijke verschuiving. Allereerst maakt de hiërarchie tussen taaldomeinen, oplopend van attitude, via mondelinge taalvaardigheid, naar lezen en schrijven, plaats voor een samenhangend curriculum waarin taalgebruik en taal leren centraal staan. Vervolgens verandert de focus van het leren van afzonderlijke (taal) deelvaardigheden naar een geïntegreerde aanpak, waarbij taal leren en gebruiken een natuurlijk onderdeel wordt van andere vakgebieden en aansluit bij de meertalige context in de klas. Tenslotte wordt er in het nieuwe curriculum meer nadruk gelegd op ervarings- en beheersingsdoelen. Scholen moeten zich naast het realiseren van een aanbod meer gaan richten op het realiseren van impact op het niveau van de leerlingen.



Ofbylding 2.5 – Ferbining yn it leargebiet Fryske taal en kultuer (ûntwerp: Ferdau Terpstra).

- **Ofskaffen fan it fêststellingsbeleid**

Sinds 2016 werken scholen met een taalprofiel als onderdeel van het zogenaamde vaststellingsbeleid van de provincie Fryslân. Hoewel dit beleid scholen in de praktijk helpt inzicht te geven in de fase van hun ontwikkelingsproces, wordt het tegelijkertijd ervaren als een maatregel die suggereert dat scholen niet volledig aan de kerndoelen hoeven te voldoen. In het nieuwe beleid wordt dit vaststellingsbeleid en het toekennen van taalprofielen afgeschaft en wordt er gestreefd naar volledige naleving van de kerndoelen door alle scholen.

- **Maatwurk op basis fan grutte fariaasje tusken skoallen**

Uit ons onderzoek blijkt dat scholen onderling enorm van elkaar kunnen verschillen. Voor de kwaliteit van het

realiseren van een aanbod voor de *Fryske taal en kultuer* maakt het uit waar de school staat, vanuit welke visie er wordt gewerkt, wat de taalachtergrond is van de leerlingen en hoe bekwaam en/of bevoegd de leraren zijn. Dit vraagt om maatwerk en flexibiliteit, zowel bij de begeleiding door *skoalstippers* en onderwijsbegeleiders, als bij de inzet van materialen en projecten van *Spoar 8* en *Ynspirearjend Meartalich Underwiis*.

- **It plak fan it ûnderwiis yn de streektaalen**

Naast het Fries verdient ook het streektaalonderwijs aandacht. De nieuwe kerndoelen bieden kansen om de taal en cultuur van de streek een plek te geven binnen een breder meertalig curriculum.

- **Rol fan de skoalstiper**

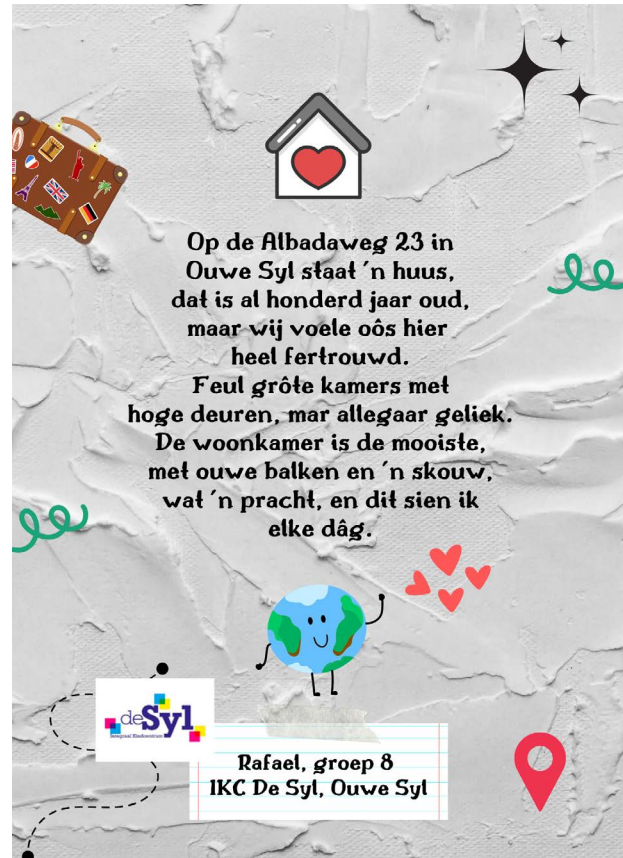
Dankzij de inzet van *skoalstippers* wordt de continuïteit geborgd in de ondersteuning van scholen. Via logboeken wordt zichtbaar welke stappen scholen zetten en welke ambities ze realiseren. Dit proces stimuleert scholen om zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hun ontwikkeling en voortgang.

- **Tafersjoch en kwaliteitsferbettering**

De onderwijsinspectie kijkt actief naar de kwaliteit van het Fries in het curriculum en deelt herstelopdrachten uit waar nodig. Dit helpt om het onderwijs verder te professionaliseren en een onafhankelijke kwaliteitsstandaard te waarborgen.

- **Gearwurking tusken organisaasjes**

Sinds de start van Taalplan Frysk 2030 is er een betere samenwerking tussen taal- en onderwijsorganisaties ontstaan. Dit voorkomt dat scholen vanuit verschillende richtingen overladen worden met losse initiatieven en zorgt voor een efficiëntere en gerichtere aanpak.



Ofbylding 2.6 – Gedicht yn it Biltsk, skreaun troch Rafael út groep 8 fan IKC De Syl, makke yn it ramt fan de Poëzywike (in projekt fan YMU).

De bovenstaande punten vormen een stevige basis voor de verdere implementatie van Taalplan Frysk 2030. Door in te zetten op samenhang, maatwerk en kwaliteitsverbetering, wordt het Fries duurzaam verankerd in het primair onderwijs.

Yn it heger beropsûnderwiis

Het praktijkgerichte onderzoek van het bijzonder lectoraat *Fryske taal en kultuer* moet zich in het hoger beroepsonderwijs niet alleen verhouden tot de doelstellingen van Taalplan Frysk 2030, maar ook tot de speerpunten van het beleid van NHL Stenden Hogeschool: "NHL Stenden staat voor een toekomst van aanpassing, innovatie en inclusie" (Strategisch Instellingenplan 2025-2030). Speerpunten van dat beleid zijn (1) een vernieuwend onderwijsconcept *Design Based Education*, (2) praktijkgericht onderzoek met impact, (3) internationaal profiel en (4) een *design based* manier van werken, gericht op leiden, samenwerken, leren en ontwikkelen.

Binnen het realisatieplan voor het hoger beroepsonderwijs (Walsweer et al., 2024) richt de toekomstvisie, zoals beschreven in de BFTK 2024-2028, zich op een brede verbetering en versterking van het Fries in verschillende sectoren en opleidingen. Dit omvat de volgende doelen:

- **Rom oanbod oan opleidingsmooglikheden:**

Het Fries moet stevig verankerd zijn in het hoger beroepsonderwijs, met voldoende mogelijkheden voor studenten om vakken in en over het Fries te volgen;

- **Trochstream nei ferfolchopleidingen:**

Studenten mogen geen belemmeringen ondervinden bij het volgen van vervolgoopleidingen in het Fries;

Ofbylding 2.7 – Studinten fan de pabû yn meartalich Skotlân. Tegearre mei de studinten út Glasgow wurkje se oan in projekt yn it ramt fan 'language & art'.

- **Mear dosinten Frysk:**

Het aantal leraren dat bevoegd is om Fries te geven in het po, vo, mbo en hbo moet groeien, zodat de doorgaande leerlijn Fries wordt versterkt. Dat betekent dat de lerarenopleidingen op die behoefte moeten inspelen;

- **Minor Sjoernalistyk en Media:**

De ontwikkeling van een minor Friese Journalistiek en Media op NHL Stenden draagt bij aan de zichtbaarheid en de kwaliteit van het Fries binnen journalistiek en media;

- **Frysk as 'taal fan it berop':**

Het Fries krijgt meer aandacht als beroeps- en instructietaal in andere opleidingen, zoals Zorg en Welzijn, Communicatie, Toerisme en de Hogere Hotelschool;



Pabo-studenten wurkje oan in real life fraachstik yn opdracht fan it bysûnder lektoraat Fryske taal en kultuer

Op 31 januari van dit jaar (2025) presenteerden een drietal pabo-studenten de uitkomsten van hun onderzoek naar de vraag "Hoe kun je als Nederlandstalige leerkracht vormgeven aan het vak Fries in jouw basisschool?" (Bak, Eefting & Greven, 2025). De drie studenten zijn allemaal van huis uit Nederlandstalig en kiezen, ondanks het feit dat ze moeite hebben om aan de (minimale) taalvaardigheidseisen Fries te voldoen, bewust voor de opdracht vanuit het bijzonder lectoraat. De analyse van het onderzoek van de studenten bevestigt het beeld dat we eerder beschreven in ons eigen onderzoek:

- Veel leraren in het primair onderwijs voelen zich onbekwaam en onzeker om Friese lessen te geven. Dat geldt niet alleen voor Nederlandstalige leraren, maar ook voor veel van huis uit Friestalige leraren (!);
- Enerzijds zijn collega's in de onderwijspraktijk positief over het belang van het Fries in het onderwijs, anderzijds tekenen de studenten ook ronduit negatieve uitlatingen op: "Ik heb wel Friese boeken, maar die zitten mooi achter slot en grendel". Ook zijn er nog steeds veel misvattingen over de plaats van meertaligheid en het Fries in het onderwijs, bijvoorbeeld "eerst maar Nederlands leren, dat is een stuk belangrijker";
- Fries staat wel op het rooster, maar wordt vaak vergeten, of overgeslagen;
- Er zijn veel materialen en werkwijzen beschikbaar voor de scholen, maar leraren weten deze vaak nog onvoldoende te vinden en te benutten.

Het onderzoek van de studenten schetst een eerlijk beeld van hoe er nog altijd wordt gekeken naar het leergebied *Fryske taal en kultuer*. Hartverwarmend is het pleidooi dat de studenten vervolgens op basis van de eigen ervaringen houden. Het kan best! Met zo'n positieve attitude kunnen leraren (in opleiding) denken aan: de taal zichtbaar maken in de klas, aansluiten bij het (taal)spel in hoeken, liedjes zingen, maar ook lezen en schrijven als onderdeel van thema's die centraal staan op school. De nieuwe kerndoelen bieden een prachtig kader voor een dergelijke aanpak.

Wat is daarvoor nodig? De studenten denken dan vooral aan:

- Meer gedifferentieerd aanbod *Fryske taal en kultuer* op de pabo, maar ook meer *agency* voor studenten;
- Aandacht voor spelling en grammatica minimaliseren en veel meer aandacht voor didactische bekwaamheid;
- Meer aandacht voor het kerndoel "yn petear" (leren spreken) voor de Nederlandstalige leraar in opleiding;
- Netwerklere en *agency* voor leraren in het basisonderwijs. Leraren moeten zelf kunnen bepalen welke activiteiten zij het best in de eigen klas kunnen uitvoeren;
- Werk aan een positieve attitude. De drie studenten zijn het levende bewijs dat de scepsis jegens het Fries kan worden omgebogen naar enthousiasme;
- Meer ondersteuning bij het vormgeven van een doorgaande lijn in de school.

Uitdagingen en aandachtspunten voor het hbo zijn onder andere:

- **Oanpassing oan nije beliedsramten:**

Opleidingen moeten in lijn worden gebracht met het Leerplan 2025, de nieuwe kerndoelen, examenprogramma's en kennisbasissen;

- **Fergutsjen fan ynstream:**

Gerichte promotiecampagnes zijn nodig om de instroom bij lerarenopleidingen Fries te vergroten, vooral gezien de groeiende vraag naar bevoegde docenten in het vo en mbo;

- **Profesjonalisearring fan dosinten:**

Leraren in opleiding en werkzame docenten hebben ondersteuning nodig bij het implementeren van nieuwe kerndoelen en eindtermen;

- **Breed draachflak foar it Frysk:**

Cursussen, conferenties en regionale initiatieven moeten bijdragen aan een grotere waardering en zichtbaarheid van het Fries binnen het hoger beroepsonderwijs en de samenleving;

- **Frysk as yntegraal ûnderdiel fan in meartalich kurrikulum:**

Het Fries moet niet langer een geïsoleerd vak zijn, maar een geïntegreerd deel van het onderwijsprogramma, passend bij de unieke meertalige context van Fryslân;

- **Gearwurking:**

Samenwerking en afstemming tussen scholen, hogescholen, universiteiten en organisaties zoals Omrop Fryslân en lokale kranten kan de impact van het onderwijs vergroten;

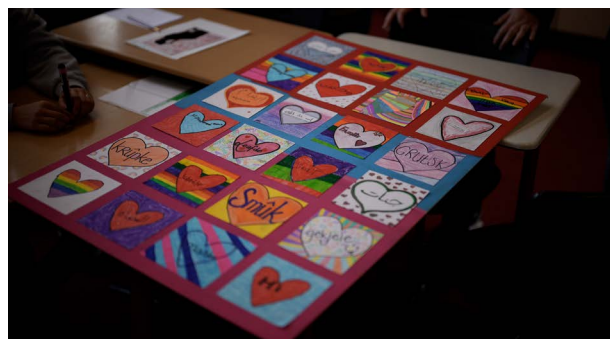
- **Fleksibiliteit en ynnovaasje:**

Het onderwijsaanbod moet aantrekkelijk blijven en afgestemd worden op de behoeften van studenten en werkvelden;

- **Fersterking fan taalattitudes:**

De uitdagingen en kansen voor de Friese taal in het onderwijs hangen nauw samen met de houding van toekomstige leraren ten opzichte van taaldiversiteit en hun rol als bewerkstelliger van taalattitudes bij leerlingen (Lasagabaster & Huguet, 2007). Uit recent onderzoek blijkt dat de houding van leraren-in-opleiding ten opzichte van het Fries minder positief is dan twintig jaar geleden (Ytsma, 2007; Coret-Bergstra, te versch.). Dit benadrukt de noodzaak om niet alleen de taalvaardigheid, maar ook de taalattitude van leraren (in opleiding) te versterken, met het oog op het verwezenlijken van een duurzame taalomgeving binnen scholen.

Door in te zetten op een breed en flexibel curriculum, gerichte professionalisering en samenwerking, kan de *Fryske taal en kultuer* binnen het hoger beroepsonderwijs duurzaam versterkt en klaargemaakt worden voor de uitdagingen van de toekomst.



Ofbylding 2.8 – Keunstryk (in projekt fan YMU) yn it fuortset ûnderwiis.

2.2 Teoretysk ramt: Fryske taal en kultuer yn betsjittingsfol en dialogysk ûnderwiis

In deze paragraaf wordt toegewerkt naar de formulering van de ontwerpprincipes (in § 2.2.3) die de basis vormen voor het praktijkgerichte onderzoek van het bijzonder lectoraat. De ontwerpprincipes komen voort uit de analyse van de onderwijspraktijk en uit het theoretisch kader en dienen als basis voor het gezamenlijk ontwerpen, uitvoeren en evalueren van het plan van aanpak voor de beleidsperiode

2025-2028 (zie § 2.3). In § 2.2.1 staat de *Fryske taal en kultuer* als curriculumontwerp centraal, waarbij het leergebied wordt geplaatst in de bredere context van curriculumontwikkeling. In § 2.2.2 wordt de *Fryske taal en kultuer* beschreven vanuit de cultuurhistorische activiteitstheorie, waar sociale participatie als basisvoorwaarde voor leren en ontwikkeling centraal staat (Vygotsky, 1978; Rogoff, 1990, Bereiter, 2002). Tot slot wordt in § 2.2.4 de theorie vertaald naar een gedroomd scenario van de gewenste situatie, waarin de *Fryske taal en kultuer* op een fictieve school volledig is geïntegreerd in betekenisvol en dialogisch onderwijs.

2.2.1 Fryske taal en kultuer as kurrikulumûntwerp

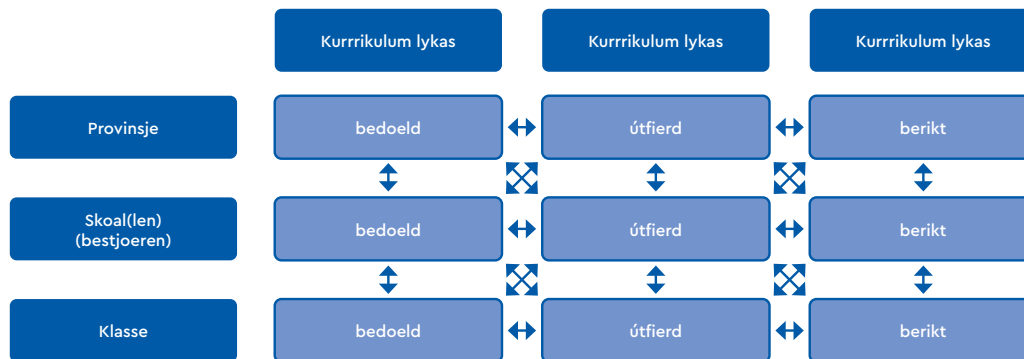
De Fryske taal is ûnskiedber fan de Friezen en ús identiteit. In taal om grutsk op te wêzen én yn te ynvestearjen. As provinsje wolle wy alle bern yn Fryslân in kâns biede om de Fryske taal te learen. Dêrom moat uterlik yn 2030 it fak Frysk op alle basisskoallen en skoallen foar it fuortset ûnderwiis op foldwaande nivo oanbean wurde. By foarskoalske edukaasje, mbû, heger ûnderwiis en it spesjaal ûnderwiis kieze wy foar it fuortsterkjen fan de trochgeande learline. Sa komme bern fan alle jierren yn oanrekking mei de Fryske taal, fan berne-opfang oant heger ûnderwiis. De provinsje set him dêrfoar yn mei taal- en ûnderwiisinstellingen Afûk, Cedin, Fers, Keunstwurk, NHL Stenden, Omrop Fryslân, Sintrum Frysktalige Berne-opfang (SFBO) en ûnderwiisburo Semko. Mar boppedat wurkje wy mei dosinten, skoallen en skoalbestjoeren. Wy ynvestearje mei Taalplan Frysk 2030 yn de kwaliteit fan Frysk ûnderwiis op alle skoallen en alle ûnderwiisnivo's.

De Friese taal is onlosmakelijk van de Friezen en onze identiteit. Een taal om trots op te zijn én in te investeren. Als provincie willen we alle leerlingen in Fryslân een kans bieden om de Friese taal te leren. Daarom moet uiterlijk in 2030 het vak Fries op alle basisscholen en scholen voor het voortgezet onderwijs op voldoende niveau worden aangeboden. Bij voorschoolse educatie, mbo, hoger onderwijs en het speciaal onderwijs kiezen we voor versterking van de doorgaande leerlijn. Zo komen leerlingen van ieder jaar in aanraking met de Friese taal, van kinderopvang tot hoger onderwijs. De provincie zet zich daarvoor in met taal- en onderwijsinstellingen Afûk, Cedin, Fers, Keunstwurk, NHL Stenden, Omrop Fryslân, Sintrum Frysktalige Berne-opfang (SFBO) en onderwijsbureau Semko. Maar bovendien werken wij met docenten, scholen en schoolbesturen. Wij investeren met Taalplan Frysk 2030 in de kwaliteit van Fries onderwijs op alle scholen en alle onderwijsniveaus.

Wat is Taalplan Frysk 2030 neffens de Provinsje Fryslân (Projektplan Taalplan Frysk 2030, 2021)

De ambitie van de Provinsje Fryslân met het project Taalplan Frysk 2030 is om de *Fryske taal en kultuer* stevig te verankeren in het onderwijs. Het project is opgezet als een grootschalige interventie, met specifieke doelen

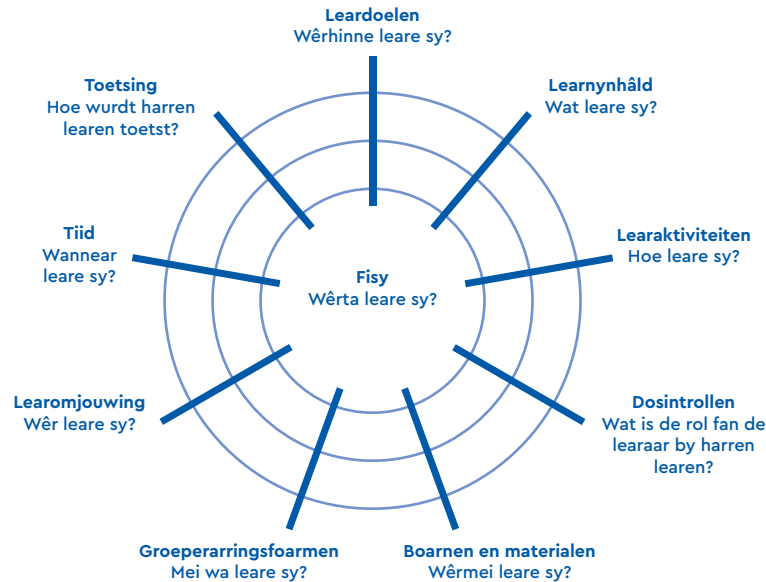
per onderwijssector en een overkoepelend streven naar een doorlopende leerlijn tussen deze sectoren, van voorschoolse educatie tot en met hoger onderwijs, *fan pjut oant promovendus*.



Figuer 2.1 – Model fan in gearhingjend kurrikulum (Van den Akker et al., 2006).

Daarmee richt Taalplan Frysk 2030 zich primair op het (her)ontwerpen van het curriculum voor de *Fryske taal en kultuer*, met een focus op het niveau van de school (zie Figuer 2.1). De curriculumtheorie biedt een krachtig raamwerk voor het analyseren en ontwerpen van onderwijsprogramma's. Volgens Van den Akker et al. (2006) wordt een duurzaam curriculum gekenmerkt door samenhang tussen verschillende niveaus (macro, meso, micro) en representaties (bedoeld, uitgevoerd,

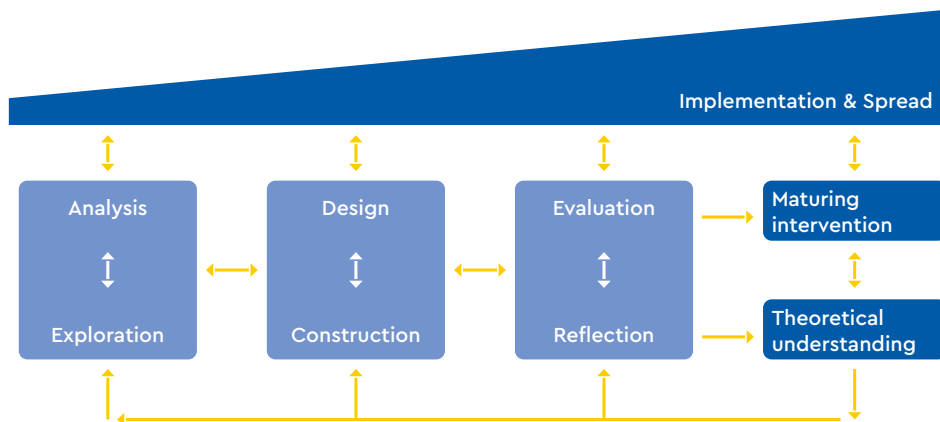
bereikt). De nieuwe kerndoelen, die vanaf 2027 worden ingevoerd, benadrukken niet alleen het aanbod ('zoals uitgevoerd') maar ook de impact ('zoals bereikt'). De doelen zijn daarmee niet meer alleen gericht op wat scholen moeten doen, maar ook op wat het resultaat is van die inspanningen. Dit betekent een verschuiving van focus: van het implementeren van een curriculum naar het realiseren van betekenisvolle ervaringen voor leerlingen.



Figuer 2.2 – It kurrikulêre spinneweb (Van den Akker et al., 2006).

Bij het herontwerpen van het curriculum van het leergebied *Fryske taal en kultuer* baseren we ons op de metafoer van het spinnenweb (Van den Akker et al., 2006), omdat deze de samenhang in het curriculum visualiseert hoe onder andere leerdoelen, bronnen en materialen, leeractiviteiten en professionalisering van leraren interageren (Figuur 2.2). In dit spinnenweb staat de visie centraal. Het antwoord op de pedagogische vraag 'waartoe leren zij' vormt het uitgangspunt voor de verdere invulling en ontwikkeling van het curriculum, bijvoorbeeld door de drieslag van Biesta (2015) als uitgangspunt te nemen: kwalificatie, socialisatie, subjectificatie.

Het bijzonder lectoraat gebruikt *Educational Design Research* (EDR) (McKenney & Reeves, 2012; Plomp et al., 2013) als een middel om het praktijkgerichte onderzoek direct te verbinden aan professionalisering en schoolontwikkeling. EDR sluit nauw aan bij de curriculumtheorie en vormt een belangrijke methodologische pijler binnen Taalplan Frysk 2030. EDR richt zich op het ontwerpen, testen en implementeren van innovatieve oplossingen voor complexe praktijkproblemen, en is iteratief van aard, waarbij ontwerpen voortdurend worden bijgesteld op basis van empirische bevindingen.



Figuer 2.3: Educational Design Research (McKenney & Reeves, 2012).

Van den Berg en Kouwenhoven (2008) onderscheiden een viertal aspecten van kwaliteit, op basis waarvan we werken aan het ontwerpen, uitvoeren en evalueren van de activiteiten in Taalplan Frysk 2030, namelijk:

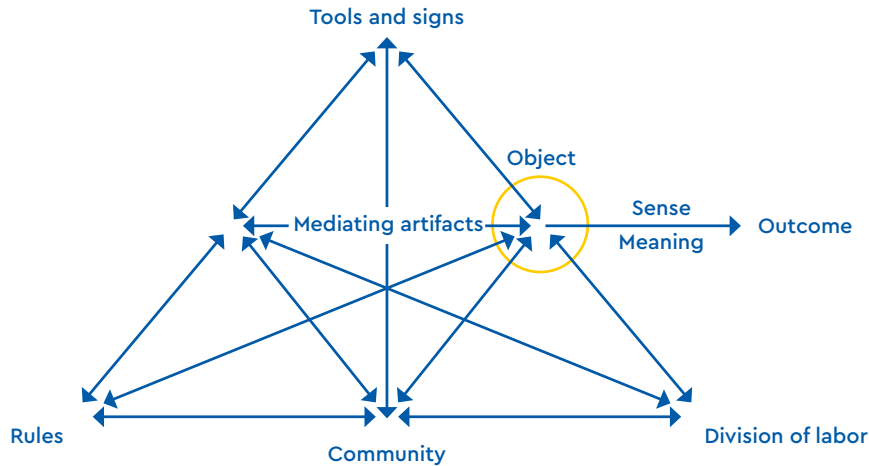
- **Theoretische kwaliteit:** interventies worden gebaseerd op recente wetenschappelijke inzichten;
- **Consistentie:** de interventies vormen een logisch samenhangend geheel;
- **Praktische bruikbaarheid:** de interventies sluiten aan bij de behoeften en ervaringen van betrokkenen;
- **Effectiviteit:** de aanpak draagt bij aan het oplossen van het onderwijsprobleem.

Een aanpak gebaseerd op gezamenlijk ontwerpen, uitvoeren en evalueren van het curriculum op alle niveaus en representaties biedt een waardevolle mogelijkheid om systematisch de praktijk van de *Fryske taal en kultuer* te verbeteren en tegelijkertijd bij te dragen aan de verdere verdieping en onderbouwing van theoretische inzichten.

2.2.2 Fryske taal en kultuer yn de kultuerhistoaryske aktiviteitsteory

In de vorige paragraaf is Taalplan Frysk 2030 beschreven als een vorm van curriculumontwerp, waarbij de focus ligt op het continue veranderingsproces binnen scholen en opleidingen. Deze paragraaf verdiept dit kader met de cultuurhistorische activiteitsteorie (Engeström, 1987), die inzicht biedt in hoe het leergebied *Fryske taal en kultuer* een structurele plaats kan krijgen in betekenisvol en dialogisch onderwijs. Dat is lastig, want scholen en opleidingen verschillen onderling enorm van elkaar, en 'moeten' allemaal passend bij de eigen specifieke onderwijspraktijk vorm gaan geven aan de opdracht van Taalplan Frysk 2030.

Een extra complicerende factor is dat de schoolcurricula in de komende beleidsperiode moeten worden doorontwikkeld in de context van de nieuwe kerndoelen, examenprogramma's en kennisbases. Wanneer scholen ondersteuning wensen bij de activiteiten, zullen de



Figuer 2.4 – Twadde generasje fan CHAT (Engeström, 2001).

samenwerkende taal- en onderwijsinstanties rekening moeten houden met die grote variatie en dus maatwerk moeten leveren.

Op basis van de inzichten vanuit de cultuurhistorische activiteitstheorie wordt een antwoord gezocht op de vraag waarom en hoe de *Fryske taal en kultuer* een plaats kan krijgen in betekenisvol en dialogisch onderwijs.

Wat is CHAT?

De cultuurhistorische activiteitstheorie (CHAT) biedt een krachtig analytisch kader om onderwijspraktijken te begrijpen en te transformeren. Het veelgebruikte model daarbij is 'the triangle' van Engeström (zie Figuur 2.4).

Engeström (1987, 1999, 2001) benadrukt de dynamische doelgerichte interactie tussen *subject* (bijv. een leerling), *object* (bijv. een leerdoel) en *tools and signs* (bijv. taal of technologie). Deze interactie wordt gevormd binnen een

sociaal-culturele context van een *community* (bijv. de klas), gestuurd door *rules* (geschreven en ongeschreven regels) en de *division of labour* (de specifieke onderlinge taakverdeling). Er staan altijd tegelijkertijd twee vormen van betekenisverlening centraal in het doelgerichte handelen van subjecten in een activiteitssysteem, namelijk *sense* en *meaning*. De betekenisverlening komt enerzijds voort uit de doelen van de leraar, van het onderwijs en de samenleving (*meaning*) en komt anderzijds voort uit zingeving door de leerling(en) (*sense*) (Van Oers, 2021). *Mediating artefacts* spelen een rol in zowel de vormgeving van de doelgerichte activiteiten van het subject, als aan de verandering in het activiteitssysteem als geheel.

innen deze context van het concreet vorm geven aan 'goed onderwijs' zou de *Fryske taal en kultuer* een plaats moeten krijgen. In het praktijkvoorbeeld in de inleiding zien we op microniveau een groepje leerlingen dat binnen het thema 'natuurgeweld' en met een gerichte opdracht van de leraar aan de slag gaat en gezamenlijk greep probeert te krijgen op de betekenis van een tekst. In deze activiteit is het gebruik van het Fries functioneel. Tegelijkertijd denken de leraren, op schoolniveau, na over hoe de didactiek van dialogisch lezen in een meertalige context een duurzame plaats kan krijgen in het eigen curriculum.

Ook het gezamenlijk werken aan real life vraagstukken op NHL Stenden Hogeschool, in het kader van DBE, is een voorbeeld van hoe studenten praktische problemen oplossen in en voor de eigen (toekomstige) beroepspraktijk en tegelijkertijd zelf leren (zie het voorbeeld in de kadertekst in § 2.1): "*Innovate first and learn in the process*" (Bereiter, tijdens presentatie op de onderwijs research dagen 2006).

Deze voorbeelden laten zien hoe de doelen van Taalplan Frysk 2030 concreet kunnen worden gerealiseerd op het niveau van de klas, de school en de opleiding.

Een belangrijk inzicht van CHAT is dat spanningen en contradicties binnen het activiteitssysteem, of tussen verschillende activiteitssystemen de motor zijn voor leren, ontwikkeling en verandering. Wanneer bijvoorbeeld de leerlingen (als *subject*) niet actief betrokken zijn bij de doelen (*object*) die worden nagestreefd en dit vervolgens door het lerarenteam (*community*) wordt herkend als een probleem, dan kan dit de aanleiding vormen om het onderwijs aan te passen. Deze transformaties kunnen worden begrepen binnen het concept van *expansief leren* (Engeström,

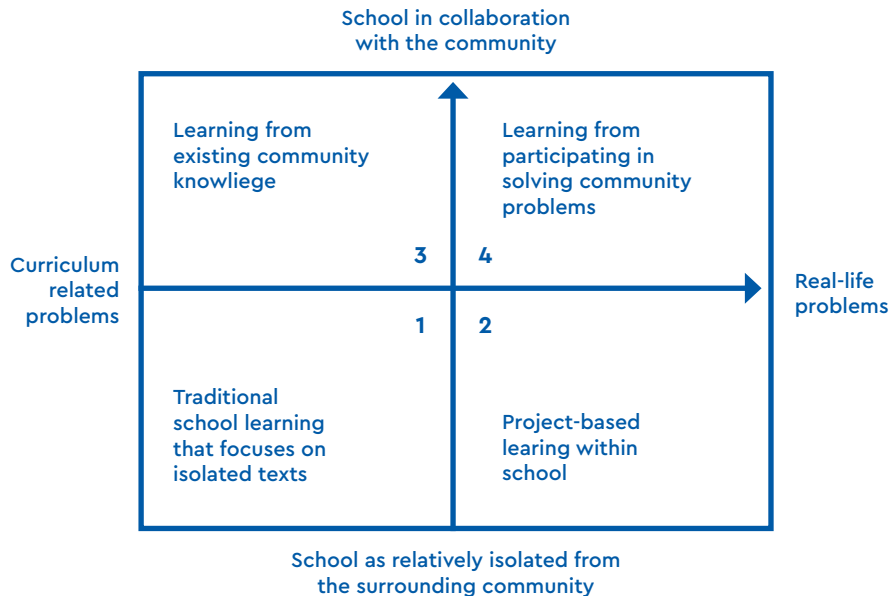
2001), waarbij bestaande praktijken worden herzien en nieuwe mogelijkheden worden verkend. Taalplan Frysk 2030 kan worden opgevat als een project waarbij bepaalde transformaties worden nagestreefd die in lijn liggen met de doelstellingen van het project. Het succes van die voorgestelde transformaties hangt sterk samen met het gevoel van urgentie vanuit het activiteitssysteem. Met andere woorden het succes van Taalplan Frysk 2030 wordt grotendeels bepaald door wat een school wel of niet kan en wil. Een theorie, werkwijze of activiteit kan nog zo goed doordacht zijn, maar kan niet aan leraren worden opgelegd. Leraren moeten zelf de urgentie voelen om te veranderen en omzetten in actie, in 'goed werk' (Edwards, 2015). Daarvoor is bijvoorbeeld een positieve attitude ten opzichte van meertaligheid en het Fries een vereiste (Coret-Bergstra, te *versch.*) Om de doelen van Taalplan Frysk 2030 te halen is het nodig dat leraren de ruimte krijgen om actief verantwoordelijkheid te nemen voor de vertaalslag van bepaalde voorgestelde verbeteractiviteiten naar de eigen situatie.

In sommige uitwerkingen van de cultuurhistorische activiteitstheorie staat de activiteit ook voor 'activisme' (Stetsenko, 2015), bijvoorbeeld door het streven naar kansengelijkheid en sociale inclusie centraal te stellen. Dergelijk activisme spreekt het bijzonder lectoraat aan en krijgt vorm door de drive om de *Fryske taal en kultuer taal* niet langer op te vatten als een van de rest van het curriculum geïsoleerd taalvak, maar van een leergebied dat op betekenisvolle en dialogische wijze een plek krijgt in het algehele curriculum van scholen. En tegelijkertijd voegt de *Fryske taal en kultuer* ook betekenis toe aan 'goed onderwijs'. Vanwege de invoering van de nieuwe kerndoelen, worden scholen in de komende beleidsperiode uitgedaagd om het onderwijs krachtiger te laten aansluiten bij de belevingswereld van de

leerlingen en de directe omgeving waar zij opgroeien. In die sociaal culturele context is plaats voor talige activiteiten rond bijvoorbeeld de *Fryske skiednis, lokaal erfgoed, geografy, it lânskip en ekspressy*. De community, waarin op betekenisvolle en dialogische wijze wordt geleerd is namelijk veel groter dan het klaslokaal (Bakhtin, 1984). Om te kunnen leren heb je *jezelf, de ander en de wereld*, die direct in en buiten de school voor het grijpen liggen, nodig.

In Figuur 2.5 wordt een *expansieve transformatie* van de traditionele school (Engeström et al., 2002) naar een

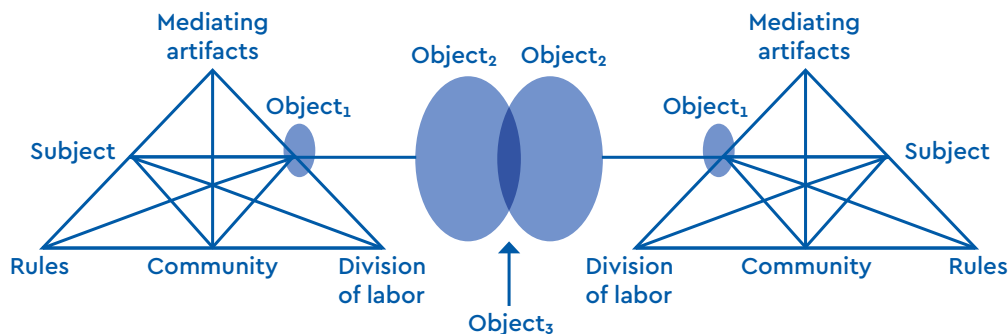
moderne school gepresenteerd. Dat is de transformatie van methodisch leren met behulp van (directe) instructie (kwadrant 1), naar een school waar ook gezamenlijk kennis wordt geconstrueerd (kwadrant 3 en 4) in een zogenaamde *knowledge building environment* (Bereiter, 2002; Hakkarainen, 2012). In § 2.2.4 wordt een fictief resultaat van zo'n transformatie gepresenteerd in een droomsценario van een gewenste toekomst voor het leergebied *Fryske taal en kultuer* in de grotere context van betekenisvol en dialogisch leren.



Figuer 2.5 – Ekspansive transformatie van de school op basis van twee dimensies (Engeström et al., 2002).

Tenslotte is het van belang om de spanningen tussen activiteitensystemen als bron van leren en innoveren te beschouwen (zie Figuur 2.6). Denk aan de mogelijke spanningen en contradicties tussen de wensen van een school, de (wettelijke) opdracht en de aanpak en ideeën van de begeleidende en onderzoekende partijen. Dergelijke spanningen worden vaak zichtbaar

in interactie, bijvoorbeeld in de vorm van dilemma's en conflicten (Engeström & Sannino, 2011): "De provincie werkt alleen maar top down, we moeten al zoveel. Al die nieuwe plannen worden zo bij ons over de schutting gegooid", en: "Ik fyn it Frysk echt hiel belangryk, mar op ús skoalle prate de bern gjin Frysk".



Figuer 2.6 – Trede generaasje fan CHAT (Engeström, 2001).

Uitgangspunt van Taalplan Frysk 2030 is dat de innovatie van het curriculum als geheel steeds op basis van die spanningen en contradicties in transformatie is. In een dialogische aanpak leiden fricties namelijk niet tot conflicten, maar tot uitkomsten voor alle activiteitssystemen. Dialogische interactie tussen alle betrokken partijen vormt daarmee een sleutelprincipe binnen Taalplan Frysk 2030. Door samen te werken, te reflecteren en oplossingen te ontwerpen die aansluiten bij de specifieke context van scholen, kunnen de spanningen tussen activiteitensystemen worden omgezet in waardevolle leerervaringen en innovaties (Penuel & Gallagher, 2017). Dit proces is cyclisch en

iteratief: het vraagt om voortdurende aanpassing en herziening op basis van de feedback en ervaringen van alle betrokkenen.

Door de spanningen en contradicties in en tussen activiteitssystemen te beschouwen als bronnen voor leren en innovatie, biedt de cultuurhistorische activiteitstheorie een waardevol perspectief. Het succes van Taalplan Frysk 2030 hangt in die zin af van de mate waarin scholen en leraren ruimte krijgen om deze spanningen om te zetten in actie en innovatie, passend bij hun eigen context.

Wat is goed taalonderwijs?

"A culture, after all, is mediated by its language; and it is through language, especially spoken language, that teachers teach and children learn" (Alexander, 2008; p. 1).

Taal leren is gewoon een bijzondere vorm van leren. Op basis van de besproken theorie, maar ook op basis van het onderzoek dat we zelf de afgelopen jaren hebben uitgevoerd (Berenst, 2012; Walsweer, 2015; Hiddink, 2019; Herder, 2020; Pulles, 2021) kan *goed taalonderwijs* als volgt worden samengevat:

Goed (taal)onderwijs begint bij het bewustzijn van de leraar dat taal niet alleen een middel is om kennis over te dragen, maar een voorwaarde vormt voor leren en gezamenlijke kennisconstructie. De leraar creëert rijke taalgebruiksituaties waarin specifieke doelstellingen (algemeen, maar ook op het gebied van taal en taalgebruik) helder zijn, en waarin leerlingen actief betekenis kunnen geven aan wat ze leren (*meaning en sense*).

Binnen goed taalonderwijs wordt taal niet opgeknipt in afzonderlijke domeinen en deelvaardigheden, zoals spreken, spelling, woordenschat en schrijven, maar als één samenhangend geheel benaderd. Het gaat om een verschuiving van 'taal als vak' naar 'taal als een geïntegreerd leergebied' (Vanhooren et al., 2017; Hulstijn, 2024), waarin kennis wordt opgedaan door taal te gebruiken. Deze aanpak biedt ruimte voor de unieke talige en culturele diversiteit in klassen en stelt leerlingen in staat om zowel taalvaardig als cultureel en sociaal competent te worden.

Specifiek is er aandacht voor het versterken van dialogisch taalgebruik (Alexander, 2008). Dit omvat bijvoorbeeld het creëren van ruimte voor exploratieve gesprekken, waarin leerlingen in kleine groepjes samen ideeën onderzoeken en verkennen zonder direct tot een 'goed' antwoord te hoeven komen. Daarnaast is er aandacht voor klassikaal overleg en presentaties in de kring, waarin leerlingen hun gedachten op een gestructureerde manier leren formuleren, delen en onderbouwen. Tegelijkertijd ligt de nadruk op functionele geletterde activiteiten, zoals dialogisch lezen en schrijven, zodat leerlingen deze vaardigheden in betekenisvolle contexten kunnen ontwikkelen.



Skriuwe yn Styl

Skriuwe yn Styl is in projekt dat yn set op de ferbettering fan skriuweardigens, bedoeld foar de midden- en boppebou fan it primêr ûnderwiis.

Skriuwe yn Styl set yn op de ferbettering fan skriuweardigens. It bestiet út in set fan seis tematiske lessesearjes mei byhearrende Meartalige Taalrûntes. Skriuwe yn Styl behannelet in folslein oanbod oan stylgrepen en techniken dy't relevant binne om skriuwprestaasjes op alle tekstnivo's te ferbetterjen.

Hjirûnder kinst de lesplannen, antwurden en evaluaasje delhelje. Dêrnjonken fynst de ferskate tematiske lessesearjes.

Ofbylding 2.9 – Sjenredidaktyk op boartlike wize, mei help fan Skriuwe yn Styl (in projekt fan YMU).

De rol fan de learaar: dialogyske didaktyk as basis foar goed taalûnderwiis

Goed (taal)onderwiis wordt gekenmerkt door een interactieve en ondersteunende aanpak, waarin de leraar gebruikmaakt van een dialogische didactiek, *scaffolding* en exploratieve gesprekken (Wells, 1999; Wood, Bruner & Ross, 1976; Mercer & Littleton, 2007). Bij dialogisch leren werkt de leraar samen met leerlingen aan het ontwerpen van leeractiviteiten. Ideeën worden gedeeld, besproken en verder ontwikkeld binnen een veilige omgeving, waarin fouten maken wordt gezien als een kans om te leren. De leraar bouwt doelgericht voort op bijdragen van leerlingen en stimuleert hen om actief mee te denken en te reflecteren.

Met *scaffolding* ondersteunt de leraar individuele leerlingen of kleine groepen door complexe processen stapsgewijs toegankelijk te maken. Dit kan bijvoorbeeld door denkprocessen hardop te verwoorden, leerlingen te begeleiden bij een uitdagende taak of hen te helpen

elkaar verder te brengen. Exploratieve gesprekken bieden ruimte voor peerinteractie, waarbij leerlingen zonder directe begeleiding van de leraar samen leren. Ze delen relevante informatie, respecteren elkaars ideeën en leren onderhandelen bij verschillen van mening. Dit draagt niet alleen bij aan taalvaardigheid, maar ook aan samenwerking en probleemoplossend vermogen.

Door een balans te vinden tussen begeleiding en zelfstandigheid, stelt de leraar leerlingen in staat om taal te gebruiken als een middel voor leren, communiceren en groeien binnen een betekenisvolle en dialogische onderwijscontext. Deze inzichten vormen een directe basis voor de ontwerpprincipes (*kaaiprincipes*) die in de volgende paragraaf worden gepresenteerd. Deze principes bieden een kader voor het praktijkgerichte onderzoek en de implementatie van het leergebied *Fryske taal en kultuer* in betekenisvol en dialogisch onderwijs.



Ofbylding 2.10 – In groepke learlingen fan obs De Opslach út Wommels oan de slach mei it Frysktalige toanielstik Meester Jaap en Grutte Pier út it projekt Praat mar Toaniel, ûnderdiel fan YMU. By it bepraten fan it karakter fan in rolfiguer stimulearret de learaar it tinkproses fan de learlingen.

2.2.3 Kaaiprinsipes foar in oanpak yn en mei de skoallen

De ontwerpprinsipes die in deze paragraaf worden gepresenteerd, zijn ontwikkeld op basis van de voorgaande beschouwingen van de onderwijspraktijk en de theoretische inzichten. Ze bieden een leidraad voor het ontwerpen, uitvoeren en evalueren van onderwijs rondom de *Fryske taal en kultuer*. Ontwerpprinsipes zijn niet in beton gegoten en kunnen op basis van voortschrijdend inzicht, of in specifieke situaties of projecten worden aangepast. De principes richten zich op veranderkundige, pedagogische en didactische aspecten en ondersteunen de transformatie naar betekenisvol leren.

1. It ferlet fan de skoalle stiet sintraal

Het eerste principe benadrukt dat de school, in haar specifieke context van taalgebied, visie op onderwijs, kenmerken van leerlingen en leraren, het uitgangspunt vormt voor verandering. Dit sluit aan bij het concept van *agency* binnen de cultuurhistorische activiteitstheorie. Onder *agency* verstaan we dat professionals de ruimte nemen om zelf doordachte en bewuste keuzes te nemen. Het is daarom belangrijk aan te sluiten bij hun professionaliteit. Ondersteuning binnen Taalplan Frysk 2030 wordt door de *skoalstiper* afgestemd op de concrete behoeften en doelen van elke school, zodat duurzame veranderingen mogelijk worden.

2. Echte gearwurking op basis fan lykwaardigens

Samenwerking tussen onderzoekers, begeleiders en scholen is alleen effectief als deze gebaseerd is op wederzijds respect en gelijkwaardigheid. Scholen worden niet beschouwd als objecten binnen een activiteitssysteem, maar juist als actieve *subjecten* die de onderwijspraktijk zelf actief vormgeven. Dit principe sluit aan bij het idee van *Research Practice Partnerships* (Penuel & Gallagher, 2017), waarin

onderzoekers en praktijkprofessionals voor langere tijd samen werken aan 'praktijkproblemen'. Kenmerken van zulke samenwerkingen zijn bijvoorbeeld gedeelde verantwoordelijkheid, gezamenlijke besluitvorming en voortdurende reflectie. Dit voorkomt dat scholen zich overgeleverd voelen aan "top-down"-maatregelen, en het versterkt hun eigenaarschap over het proces.

3. In meertalich perspektyf (Meier, 2016), mei de klam op it Frysk (en de streektalen)

In een meertalige provincie als Fryslân is het cruciaal dat het onderwijs aansluit bij de talige realiteit van de regio. Het Fries wordt niet langer geïsoleerd als een apart vak gegeven, maar geïntegreerd in het brede curriculum. Het mondeling en schriftelijk gebruik van het Fries krijgt een plek in andere vakken en betekenisvolle contexten, bijvoorbeeld tijdens kringgesprekken of tijdens groepswork. Het Fries en de streektalen worden beschouwd als een verrijking van het onderwijs, waarmee leerlingen niet alleen taalvaardigheid ontwikkelen, maar ook hun culturele identiteit versterken. Deze benadering draagt bij aan een sterkere positie van de Friese taal binnen een meertalige samenleving.

4. It leargebiet Fryske taal en kultuer

Met de term leergebied wordt in deze bijdrage bedoeld dat het curriculum voor de *Fryske taal en kultuer*, zeker in het kader van de nieuwe kerndoelen, veel meer omvat dan alleen het leren van de taal. In het leergebied *Fryske taal en kultuer* wordt de taalvaardigheidsontwikkeling in de toekomst zoveel mogelijk gekoppeld aan historische, culturele en maatschappelijke onderwerpen, die aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen. Door activiteiten te verbinden met thema's zoals lokaal erfgoed, geschiedenis en landschap, vormt de *Fryske taal en kultuer* een brug naar betekenisvol leren.

5. Underwiis yn in rike taal-, lear- en lêsomjouwing

Dit principe omvat de actieve betrokkenheid van leerlingen, sociale participatie en betekenisvolle activiteiten (Vosniadou, 2001; Verhoeven & Aarnoutse, 2000; Van Oers, 2021).

Voorbeelden zijn dialogische geletterdheidsontwikkeling en exploratieve gesprekken, waarin leren niet alleen cognitief, maar vooral ook sociaal en emotioneel wordt versterkt. Door leerlingen te betrekken in authentieke contexten waarin het Fries een natuurlijke rol speelt, leren zij niet alleen over de taal, maar gebruiken zij deze ook actief.

6. Talen brûke om talen te learen

Goed (taal)onderwijs is dialogisch waar het kan en instructief alleen daar waar het nodig is. Dit principe benadrukt het belang van taalgebruik als middel voor taalverwerving. Dat betekent dat er tijdens het proces van gezamenlijk (taal) leren zoveel mogelijk sprake is van dialogische interactie en dat er wordt gewerkt vanuit een dialogische didactiek (Alexander, 2008; Mercer & Littleton, 2007; Walsweer, Herder & Berenst, 2018; Van der Veen et al., 2016), waarin leerlingen ideeën verkennen, beargumenteren en samen nieuwe inzichten construeren. Instructieve aanpakken worden alleen ingezet waar nodig, bijvoorbeeld bij specifieke grammaticale onderwerpen of bij expliciete uitleg. Deze balans zorgt ervoor dat leerlingen taal niet alleen leren als abstract systeem, maar vooral als levend communicatiemiddel dat hen in staat stelt om te denken, te leren en te groeien.



Ofbylding 2.11: Yn in rike learomjouwing kinne dizze en oare Fryske berneboeken fansels net ûntbrekke.



Ofbylding 2.12 – Leararen partisipearje as ûndersikers by it ûntwerpen en útprobarjen fan Praat mar Toaniel (in projekt fan YMU).

In de volgende paragraaf wordt op basis van de analyse van de theorie en de praktijk, zoals die in het voorgaande is geschetst, een gedroomd scenario van een gewenste situatie beschreven.

2.2.4 Dreamd senario fan in winske situaasje

Binnen het geschetste kader van de curriculumtheorie en van de cultuurhistorische activiteitstheorie krijgt betekenisvol leren, ontwikkelen en innoveren een kans. Dat kan op vele manieren, afhankelijk van de specifieke omstandigheden op een school en van de manier waarop de school de gevoelde urgentie vertaalt naar activiteiten. In deze paragraaf wordt de fictieve gearwurkingsskoalle *De Lytse Wrâld* geïntroduceerd. Een school, waar aan het einde van deze beleidsperiode in 2028, sprake is van een situatie die als zeer gewenst mag worden aangemerkt. Het droomscenario dat door Sigrid Kingma is geschreven laat zien hoe in het ruimere kader van de hierboven geschetste theorie 'goed talenonderwijs' kan worden vormgegeven.

'Ik dream fan in perfekte skoalle. Fan de bûtenkant liket it neat bysûnders, in fjouwerkant bouwruk fan giele stien. Tsiën kombinaasjeklassen, bern fan ferskillende eftergrûnen, guon Frysktalich, guon Nederlânsk, fierder noch Arabysk, Frânsk en Poalsk. Wat dy skoalle oars makket, is de binnenkant. It lûd fan laitsjende leararen, assistinten en pabû-studinten. Boppeboumaster Klaas hat kofje klearset, nimt sels in bakje. Underboujuf Janneke komt deryn, stalt har produkten út foar it nijste mienskiplike projekt. Oaren komme derby, se ha it der noch efkes oer foar't se moarn begjinne. De direkteur makket in praatsje by de doar. Oerlis om ôf te stimmen liket fansels te gean. It is dúdlik dat eltse learaar de frijheid krijt om yn goed oerlis sels ynfolling te jaan oan har ûnderwiis. De skoalle is in stikje fan harsels dat har oanmoediget om te groeien yn har fak.



Ofbylding 2.13 – De Lytse Wrâld yn 2024 (door Anja Morsink).

Ik ha ek wolris in nachtmerje. Deselde skoalle, mar fjouwer jier earder. Kleiende âlden, sfearproblemen, in soad útfal troch sykte. De skoalle hie it predikaat swak en der wie troch dy druk om te prestearyn gjin tiid foar ekstrakurrikulêre aktiviteiten. Kommunikaasje rûn spaak en de ynbêding fan meertaligens wie in probleem. Hoe wurkest sa'n nachtmerje om ta in dreamsenario?

Der is gjin stappeplan foar in perfekte skoalle, mar wol deeglik in wurkwize om alle dagen wer wurkje te kinnen oan goed ynklusyf betsjuttingsfol ûnderwiis.

Momintopname projektstart ûnderbou

*As Janneke moarns it noch lege lokaal binnenkomt, binne har learlingen al om har hinne. Jierdeiposters oan de muorre toane yn ferskillende talen en kleuren de bern. Janneke ferdielt de nammekaartsjes oer de kring. Twa âlden sille hjoed helpe by it projekt. Sy lêze earst in stikje foar út it boek *Le Petit Prince/De Lytse Prins* len yn it Frânsk, Luca syn memmetaal, in oar yn it Frysk. Oan de hân fan dat fragmint meitsje se har eigen*

lytse planeet, mei dingen dêr't se oan hechte binne. De foarwerpen op tafel dy't se sels meinommen hawwe, binne liedend foar har eigen ferhaal. Janneke hat der sin oan. By sokke projekten diele learlingen én de helpende âlden graach har eigen wrâld. Dan leare se inoar goed kennen en dêr ha se de rest fan it jier wille fan. Nei't se it ferhaal heard ha, meie learlingen koart reagearje. 'Een kleine vulkaan is net een fontein,' seit Indy.

'In lavafontein!' ropt Dries.

Janneke knikt tefreden, it ferhaal docht syn wurk al yn de hollen fan de bern. Se is benijd nei de planeetsjes dy't har learlingen meitsje sille, mar lit se earst noch efkes lekker mei-inoar nei-prate.

Pre-evaluaasje

Hoe gong it filosofearen mei De Lytse Prins? freget Janneke oan Klaas fan de boppebou as de bern bûten boartsje. 'Dogge we fan 'e middei' seit er. 'Ja, ik ha it dochs omgoaid. We lêze no it earste haadstik. Ik tink dat we dan mear út it filosofearjen helje. Hoe dienen de lytskes it? Drege tekst of net?'

'Foel wol ta,' seit Janneke. 'We ha it stik mei de lytse planeet dien. Wat te dreech is, pikke se net op, mar se helje der leuke dingen út. We begjinne dalik ek oan de wrâldplaten.'

'Kinst der fuort wat topo yngoaije, betink ik krekt,' seit Klaas. 'Se kinne der in selsbetocht lân yn tekenje. Dan opsykje wat foar lân oft dêr echt op liket. Of oarsom, kin ek.'

'Hmm, ja kin. Ik ha twa âlden, dy kinne dêr wol mei helpe. Ik sil sowieso de globe dalik yn it midden op tafel sette, goed idee.'

'Hast leuke âlden?'

'Ja, witst wat it is. It is krekt as doe mei Taal yn Byld. Ast se wat faker fregest, binne se folle mear belutsen. De bern fine it ek leuk.'

Brenda fan de middenbou komt derby stean. 'Hoe ging het bij jou?' freget Janneke.

'Ze waren zo druk. Ik heb ze eerst naar buiten gestuurd om naar dingen te zoeken die je 'nuet' kunt maken. Ze hebben met elkaar nog wat ideeën voor het project verzameld en in een woordwolk op het digibord geschreven.'

'En dan straks het onderzoek opstarten, of eerst lezen zeker?'

'Ja, ik waag me daar zelf niet aan, maar ik laat ze in groepjes lezen.'

'Had je geen voorleesouders geregeld?'

'Nee, ik zet ze eerst zelf aan het werk. Het boek is nog lang genoeg.'

Fraachpetear tariede (boppebou fan Klaas)

Yn de groep fan master Klaas hawwe Joeri, Dagmar, Bart en Sophie it idee om in fraachpetear te hâlden mei de skriuwer fan de tekst oer fulkanen fan 'Lêze om te learen' dy't se earder fan 'e wike behannele ha.

'Hoe komme we oan syn gegevens?'

'Ik sykje wol efkes,' seit Dagmar.

'Wat foar fragen stelle we?' freget Joeri.

'Kent u het boek Le Petit Prince? En dan: Wat vindt u van de beschrijving van de geoloog?' opperet Bart triomfantelik.

'Ja, maar hij kent het boek misschien niet' bringt Sophie der tsjiny. 'We kunnen beter vragen: wat doet een geoloog?'

'Maar wel in het Fries, dus: wat docht in geoloogch?' seit Dagmar.

'Hast al kontaktgegevens fûn?' freget Joeri.

'Nee, neat. Mar as ik op geoloog googelje, krij ik wol antwurd op de fraach wat in geoloogch docht. Dat hoege we dus net mear te freegjen. Sil ik sjen oft ik in oare geoloogch fine kin om te ynterviewen?'

'Ja, is ek goed. Kopiear sowieso even wat in geoloogch

docht,' seit Joeri.

'Wat tochtest fan: As it koe, soe it helpe om in fulkaan te reagjen sadat er net útbarst?' seit Dagmar.'

'Wat is reagjen eigenlijk?' freget Sophie.

'Met de ragebol, of met een schoorsteenveger ofzo' seit Bart. 'Maar dat is toch een domme vraag? Dat kan helemaal niet.'

'Maar we kunnen wel vragen of het mogelijk is om de lavadruk te verkleinen bij vulkanen die op uitbarsten staan,' seit Sophie. 'Dan vragen we ongeveer hetzelfde, maar zonder het 'reagjen.'

'Dus: is it mooglik foar minsken om de druk fan in fulkaan ôf te heljen foardat dy útbarst? is dat wat?' stelt Dagmar foar.

'Ja, dat is goed,' seit Bart.

'Kinst lavadruk googelje Joeri? Dan kinne we dêr oer trochfreegje,' seit Dagmar.

Lêze yn lytse groepkes (middenbou fan Brenda)

Yn de groep fan Brenda binne de learlingen yn groepkes oan it lêzen. Levi, Rixt en Sita wurkje oan haadstik tolve fan De Lytse Prins.

'De folgjende planeet waard bewenne troch in super,' lêst Levi. 'Haa, in super!'

'In sûper,' leit Rixt út, 'dus in drinker.'

'Maar dan vlug. En sterke drank toch?' freget Sita.

'Ja mei alkohol,' seit Rixt. Levi lêst fierder.

'De besite duorre mar koart, mar makke de lytse prins o sa tryst.

- Wat dochst dêr? sei er tsjin de sûper, dy't stil by in protsje lege flessen en in protsje folle flessen siet.'

'Dat freget de prins dus,' ferklearret Rixt.

'- Ik drink, antwurde de sûper, mei in luguber gesicht,' ferfolget Levi.

'- Wêrom drinksto? frege de lytse prins him.

- Om te ferjitten, antwurde de sûper.'

'Goed gesprek,' merkt Sita sarkastysk op.

'Mar it is wol logysk, want fan alkohol ferjitst dingen,' seit Rixt.

'Okee, verder?' freget Sita.

'- Om wat te ferjitten? ynformearre de lytse prins, dy't al mei him te dwaan krige.

- Om te ferjitten dat ik my skamje, joech de sûper ta mei de holle foardel.

- Skamje, wêroer? frege de lytse prins, dy't him helpe woe.

- Ik skamje my oer it drinken! Besleat de sûper, dy't der fierder it swijen ta die.

En ferslein gong de lytse prins fuort.'

'Huh, hy gong fuort? Mar hy woe him dochs helpe?' freget Rixt.

'Hij kan niet geholpen worden,' seit Sita.

'Waarom niet?' freget Levy. 'Hij zit vast in zijn gedachten. Maar hij kan wel stoppen met denken.' Juf Brenda komt by har taffeltsje.

'Hy drinkt om't er him skammet en skammet him om't er drinkt,' seit Rixt.

'Dat schiet niet op,' seit Sita.

'Je zei net iets, Levy, over stoppen met denken,' moediget juf him oan.

'Ja, als je niet nadenkt, hoef je je ook niet te schamen,' besiket Levi.

'Kinne jim mei-inoar wat betinke sadat De Lytse Prins de sûper helpe kin?'

'Ja, misschien alle drank weghalen,' opperet Sita.

'Mar hy is dan noch wol tryst,' seit Rixt.

'Denk er maar goed over na. En dan schrijven jullie een alternatief einde.'

Juf Brenda rint fierder nei it folgjende taffeltsje en lit de bern oan de opdracht.

Dy ha efkes tiid nedich om de tried wer op te pakken, Levi lêst de rigels nochris dêr't se op trochskriuwe sille.

Evaluasje (keppeling oan keardoelen, meertaligens, einresultaten)

Alle bouwen wurkje mei itselde boek oan in projekt dat trije wiken duorret. By de ôfsluting ha se de presintaasje oan de âlden. Alle bouwen sille op in momint oan de gong mei *Tink dy Tûk* en mei de *Meertalige Taalrûnte*, elk op har eigen nivo. Foarôf hawwe de leararen it boek lêzen en mei-inoar bepraat. In kursus *Lêsryk* hat harren foarich semester leard hoe't se fiksje ynsette kinne foar leardoelen. Se binne sels baas oer de ynfolling, mar hâlde tuskentiids oerlis.



Ofbylding 2.14 – De Lytse Wrâld yn 2028 (troch Anja Morsink).

Koarte refleksje op it dreamsenario

Het droomscenario illustreert hoe het team de eigen onderwijspraktijk zodanig heeft aangepakt dat de fricties en problemen zich niet meer voordoen. In het activiteitssysteem heeft de eenzijdige focus op individueel leren en presteren, en een didactiek van deelvaardigheden en directe instructie plaatsgemaakt voor een focus op gezamenlijk en betekenisvol leren en innoveren (Bereiter, 2002; Hakkarainen & Paavola, 2009; Walsweer, 2011, 2015). Het team heeft met ondersteuning van externe begeleiders en onderzoekers zogenaamd *transformative agency* ontwikkeld (Engeström & Sannino, 2011). Dat wil zeggen dat ze het vermogen hebben om los te komen van bestaande ideeën en vaste patronen en zich ook daadwerkelijk inspannen om de praktijk te veranderen.

De ontwerpprincipes zijn benut binnen een proces van expansief leren (Engeström, 2001), waardoor de *Fryske taal en kultuer* op deze school niet langer een geïsoleerd vak is, maar een integraal onderdeel vormt van een betekenisvol en dialogisch curriculum. Binnen deze aanpak werken, leren en denken leerlingen samen, terwijl leraren de ruimte hebben om continu te reflecteren en de onderwijspraktijk verder te verbeteren op basis van concrete ervaringen en feedback uit de praktijk.

2.3 Plan fan oanpak yn aktiviteiten

In dit hoofdstuk wordt eerst op hoofdlijnen een overzicht gegeven van de activiteiten van het bijzonder lectoraat voor de beleidsperiode 2025-2028 (§ 2.3.1). Vervolgens worden de realisatieplannen voor het primair onderwijs en het hoger beroepsonderwijs globaal uitgewerkt (§ 2.3.2), waarbij de onderlinge samenhang tussen de sectoren en de gezamenlijke doelstellingen van Taalplan Frysk 2030 wordt benadrukt. In § 2.3.3 wordt tenslotte een breed scala aan activiteiten van het bijzonder lectoraat toegelicht aan de hand van korte teksten en illustraties, waarbij de uitvoerende onderzoekers laten zien hoe deze bijdragen aan de realisatie van het leergebied *Fryske taal en kultuer yn betsjuttingsfol en dialogysk ûnderwiis*.

2.3.1 Taalplan Frysk 2030: fan pjut oant promovendus

Per onderwijssector is het niet alleen de bedoeling dat er specifieke doelstellingen worden nagestreefd (zie taalnota Fansels Frysk, 2024), maar ook dat de infrastructuur van het leergebied *Fryske taal en kultuer* over de hele linie wordt versterkt. Dat werken aan die zogenaamde doorgaande lijn is al in 2021 gestart tijdens de eerste periode van Taalplan Frysk 2030 en werpt reeds zijn vruchten af.

De ondersteunende instanties werken nauw samen met professionals in het onderwijs en spelen een actieve rol in het ontwerpen, uitvoeren en evalueren van activiteiten, projecten en werkwijzen. Zo zijn er klankbordgroepen waarin leraren, ontwerpers en onderzoekers gezamenlijk werken aan de doorontwikkeling van de methode *Spoar 8* voor het primair onderwijs. Daarnaast doorlopen scholen uit het primair- en voortgezet onderwijs samen met curriculumontwerpers en onderzoekers een iteratieve beproevingsfase om de nieuwe kerndoelen effectief

te implementeren. In het mbo groeit het aantal leraren dat het keuzedeel Fries succesvol integreert binnen verschillende opleidingen en beroepspraktijken. Door deze intensieve samenwerking krijgt de *Fryske taal en kultuer* stap voor stap een structurele plaats in de curricula van alle onderwijssectoren.

Maar we zijn er ook nog lang niet.

Een belangrijke stap die nu in veel gevallen nog moet worden gezet is dat het *curriculum zoals bedoeld* (Van den Akker et al., 2006) in een doorgaande lijn binnen onderwijssectoren en daartussen op een duurzame wijze daadwerkelijk een plek krijgt in *alle* scholen en klassen. De stap van gedetailleerde plannen, een sterke infrastructuur en een gevarieerd aanbod aan materialen en werkwijzen, naar daadwerkelijke implementatie in alle curricula, blijkt een complexe opgave. Scholen moeten niet alleen de urgentie voelen om hiermee aan de slag te gaan, maar ook de ruimte en ondersteuning krijgen om de plannen passend bij eigen onderwijspraktijk te realiseren.

Een speerpunt voor het bijzonder lectoraat is de afstemming tussen de vernieuwingen in het primair onderwijs en het curriculum van de pabo. De nieuwe kerndoelen voor de *Fryske taal en kultuer* in het primair onderwijs vormen het uitgangspunt voor de ontwikkeling van de kennisbasis Fries op de pabo. Daarnaast is het van belang dat pabo-studenten tijdens hun opleiding kennis en vaardigheden opdoen met de meertalige didactiek en dialogisch onderwijs, zodat ze die direct kunnen toepassen in hun toekomstige beroepspraktijk.

In de tweede beleidsperiode van Taalplan Frysk 2030 (2025-2028) wordt extra aandacht besteed aan het realiseren van een solide onderzoeksinfrastructuur. Naast de hoogleraar Fries op de Rijksuniversiteit Groningen (RUG) en het onderzoek dat wordt uitgevoerd bij de Fryske Akademy en Mercator, is er vanaf 2025 een practoraat gericht op onderzoek binnen het mbo en een bijzonder lectoraat in het hoger beroepsonderwijs. Deze structuur bevordert de verbinding tussen wetenschappelijk, praktijkgericht en beroepsgericht onderzoek en zorgt voor onderbouwde aanpak om de *Fryske taal en kultuer* verder te integreren in het onderwijs op alle niveaus.

2.3.2 Aktiviteiten yn de perioade 2025–2028 yn primêr ûnderwiis en hbû

Het realisatieplan voor het primair onderwijs (Walsweer, de Jager & Postma, 2024) is opgesteld in opdracht van de Provinsje Fryslân en gebaseerd op de richtlijnen uit verschillende officiële beleidsdocumenten en de resultaten van de 0- en 1-meting (Varkevisser & Walsweer, 2018; Varkevisser et al., 2023). Daarnaast hebben de ervaringen van betrokken scholen en andere participanten uit de eerste beleidsperiode van Taalplan Frysk 2030 een belangrijke bijdrage geleverd.

In het realisatieplan voor het primair onderwijs (2025-2028) ligt de nadruk op concrete activiteiten, die zijn georganiseerd rondom verschillende pijlers, zoals weergegeven in figuur 2.15.



Ofbylding 2.15 – Globaal oersjoch fan de aktiviteiten fan Taalplan Frysk 2030 yn it primêr ûnderwiis (ûntwerp makke troch Sarah Busken).

Het primair onderwijs vormt binnen Taalplan Frysk 2030 een diverse en dynamische sector, waarin alle 369 scholen participeren. Deze scholen verschillen sterk van elkaar in hun startpunt, doelen en mogelijkheden. Om hen effectief te ondersteunen, werken acht organisaties formeel samen op basis van het realisatieplan. Daarnaast groeit de samenwerking met partners zoals Tresoar en de Museumfederatie, vooral met betrekking tot de implementatie van de nieuwe kerndoelen over cultuur, geschiedenis en erfgoed. Ook wordt er intensiever samengewerkt met de RUG, de Fryske Akademy en Mercator op gebieden zoals Europese samenwerking en wetenschappelijk onderzoek.

Het accent van het realisatieplan ligt in de periode 2025-2028 op de begeleiding van scholen, waarbij de *skoalstiper* een centrale rol speelt. Meer dan voorheen is het de bedoeling dat deze procesbegeleider de ambities en vragen van scholen vertaalt naar gerichte acties en oplossingen. Waar nodig schakelt de *skoalstiper* inhoudelijke experts in. De hulpvragen vanuit scholen zijn divers: ze kunnen betrekking

hebben op visievorming, deelname aan projecten zoals *Ynspirearjend Meartalich Underwiis*, de implementatie van *Spoar 8* of het integreren van de *Fryske taal en kultuer* in wereldoriënterende vakken. Daarnaast kunnen leraren zichzelf verder professionaliseren, bijvoorbeeld door taalcoördinator te worden of door de cursus *Klasse Frysk* te volgen en de officiële bevoegdheid te behalen. Ook zullen we in de komende beleidsperiode meer aandacht besteden aan het contact met besturen, door bijvoorbeeld vaker gezamenlijk de voortgang op de scholen te bespreken.

Het uiteindelijke doel van alle activiteiten binnen Taalplan Frysk 2030 is dat het leergebied *Fryske taal en kultuer* een natuurlijke en betekenisvolle plek krijgt in het onderwijs. Dat kan door *transformative agency* in schoolteams te versterken en de ondersteuning af te stemmen op de specifieke behoefte van elke school. Zo willen we werken we aan duurzaam taalonderwijs dat bijdraagt aan de brede ontwikkeling van leerlingen.

2.3.3 It ûndersyk en de aktiviteiten fan it bysûnder lektoraat

Het bijzonder lectoraat heeft haar onderzoeksactiviteiten voor de beleidsperiode 2025-2028 ingedeeld in twee overkoepelende richtingen: (1) onderzoek naar beleids- en implementatievraagstukken op macro- en mesoniveau en (2) praktijkgericht (ontwerp)onderzoek binnen scholen en opleidingen (meso- en microniveau). Deze onderzoeksrichtingen zijn met elkaar verweven en versterken elkaar door continue terugkoppeling van bevindingen. In deze paragraaf worden de belangrijkste lopende activiteiten gepresenteerd, ondersteund met beeldmateriaal en kaderteksten die zijn aangeleverd door de uitvoerende ontwerponderzoekers.

Tot slot volgt een overzicht van de voorgenomen nieuwe speerpunten, waarmee we de komende jaren samen met de onderwijspraktijk aan de slag gaan.

(1) Undersyk nei belieds- en ymplementaasjefraachstikken (makro/meso)

Dit onderzoek richt zich op de beleidsmatige en implementatievraagstukken binnen Taalplan Frysk 2030, met bijzondere aandacht voor de factoren die het proces van gezamenlijk leren, ontwikkelen en innoveren bevorderen of belemmeren. Door middel van monitoring, analyse van data uit de onderwijspraktijk en kritische reflectie willen we inzicht krijgen in hoe de nieuwe kerndoelen en curriculumvernieuwingen praktisch bruikbaar en effectief kunnen worden geïntegreerd in uiteenlopende onderwijscontexten.

Foarbylden fan nije aktiviteiten:

- Promotieonderzoek gericht op de transformatie van de oude naar de nieuwe kerndoelen;
- Onderzoek naar de manieren om *meer* docenten Fries op te leiden;
- Onderzoek naar de ontwikkeling, beproeving en implementatie van de kerndoelen (po), examenprogramma's (vo) en kennisbases Fries voor de pabo en de lerarenopleidingen;
- Onderzoek naar *best practices* in specifieke situaties, of projecten, zoals bijvoorbeeld in *Lêze om te learen*. Een onderzoek naar functionele geletterdheid met behulp van Friese teksten, in relatie tot dialogisch lezen en schrijven;
- Participatie in de *Ried fan de Frisistyk*.

Promoasjeûndersyk ymplemintaasje kurrikulum *Fryske taal en kultuer*

Fardau Visser

Dit promoasjeûndersyk is rjochte op de ymplemintaasje fan it (nije) kurrikulum foar de *Fryske taal en kultuer* yn it meertalige ûnderwiislânskip fan Fryslân. It ûndersyk ferkent hoe't ûnderwiisdoelen op ûnderskate nivo's – fan beliedsfoarming oant de klassepraktiken – oerset wurde, mei omtinken foar de ynfloed fan de kultuerhistoaryske kontekst op dy prosessen. De fokus leit op de útdagingen en kânsen yn de útfiering fan it kurrikulum fan no en de tarieding op de ynfiering fan de aktualisearre keardoelen.

Om ynsjoch te krijen yn dy kânsen en útdagingen, wurdt der ynzoomd op de ferskate aktiviteitsystemen dy't mei-inoar yn ynteraksje binne binnen it ûnderwiis *Fryske taal en kultuer*. Dêrby foarmet de kultuerhistoaryske aktiviteitsteory it teoretysk ramt, dêr't mei ûndersocht wurdt hoe en wêrom't beskate feroaringen yn it ûnderwiis wol of net plakfine. In krúsjale faktor dêrby is de *agency* – it hannelingsfermogen en de ynfloed – fan leararen, skoallieders en learare-oplieders. Dy *agency* komt ta utering yn de karren en beslissingen dy't se nimme en hoe't se har dêrta ferhâlde.

Troch te bestudearjen hoe't ûnderwiisprofesjonals it ûnderwiis yn de *Fryske taal en kultuer* foarmjouwe en troch te learen fan de spanningen dy't dêrby ûntsteane, leveret it ûndersyk ynsichten op dy't oerset wurde nei praktyske hânfetten foar sawol belied as praktyk, mei as doel it fersterkjen fan gelikense ûnderwiiskânsen foar alle learlingen yn Fryslân.

Dit promotieonderzoek is gericht op de implementatie van het (nieuwe) curriculum voor de *Fryske taal en kultuer* in het meertalige onderwijslandschap van Fryslân. Het onderzoek verkent hoe onderwijsdoelen op verschillende niveaus – van beleidsvorming tot klaspraktijk – worden vertaald, met aandacht voor de invloed van de cultuurhistorische context op deze processen. De focus ligt op de uitdagingen en kansen in de uitvoering van het curriculum van nu en de voorbereiding op de invoering van de geactualiseerde kerndoelen.

Om inzicht te krijgen in deze kansen en uitdagingen, wordt er ingezoomd op de verschillende activiteitsystemen die met elkaar in interactie zijn binnen het onderwijs *Fryske taal en kultuer*. Hierbij vormt de cultuurhistorische activiteitstheorie het theoretisch kader, waarmee wordt onderzocht hoe en waarom bepaalde veranderingen in het onderwijs wel of niet plaatsvinden. Een cruciale factor hierbij de *agency* – het handelingsvermogen en de invloed – van leraren, schoolleiders en lerarenopleiders. Deze *agency* komt tot uiting in de keuzes en beslissingen die zij nemen en hoe ze zich hiertoe verhouden.

Door te bestuderen hoe onderwijsprofessionals het onderwijs in de *Fryske taal en kultuer* vormgeven en door te leren van de spanningen die hierbij ontstaan, levert dit onderzoek inzichten op die worden vertaald naar praktische handvatten voor zowel beleid als praktijk, met als doel het versterken van gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen in Fryslân.



Ofbylding 2.16 – Taalplan Frysk 2030 – Fjouwer rapportages fan it grutskalige ûndersyk nei de stân fan saken yn it ûnderwiis – It is mei sizzen net te dwaan.

Praktykrjochte ûndersyk

Nynke Anna Varkevisser, Willem de Kock

De monitoring van de activiteiten die tijdens de komende beleidsperiode van Taalplan Frysk 2030 worden uitgevoerd, richt zich voornamelijk op de invoering van de nieuwe kerndoelen. Hoe gaan scholen hiermee aan de slag? Welke concrete activiteiten zetten

zij in om leerlingen de *Fryske taal en kultuer* te laten ervaren en beleven? En waarin verschillen de aanpakken tussen scholen? Dit zijn vragen waarop we, samen met de Taalplan Frysk-partners, middels praktijkgericht onderzoek antwoorden willen vinden.

Hoewel de huidige taalprofielen zullen verdwijnen, blijft het onderliggende groeimodel bestaan. Ons doel is om een nieuwe, visueel toegankelijke manier te ontwikkelen waarmee scholen inzicht krijgen in wat ze al doen en waar nog ruimte voor verbetering ligt. Dit helpt hen bij het stellen van haalbare doelen en het monitoren van hun voortgang.

Ook de *skoalstippers* spelen een cruciale rol in het onderzoeksproces. Zij leggen in logboeken vast welke activiteiten op de scholen plaatsvinden, welke stappen worden ondernomen, en welke spanningen en fricties tijdens dat verbeterproces naar voren komen. Deze fricties worden benut als kansen voor reflectie en leren.

Het praktijkgerichte onderzoek heeft een dubbele functie. Enerzijds draagt het bij aan de verdere ontwikkeling van het (nieuwe) curriculum voor het leergebied *Fryske taal en kultuer*, op alle niveaus en representaties. Anderzijds biedt het inzicht in welke materialen en werkwijzen in de onderwijspraktijk effectief zijn en waarom. Door deze aanpak ligt de nadruk niet alleen op wat werkt, maar vooral op hoe en waarom het werkt binnen verschillende onderwijscontexten. Zo bouwen we samen met de scholen aan een betekenisvol en toekomstbestendig leergebied *Fryske taal en kultuer*.

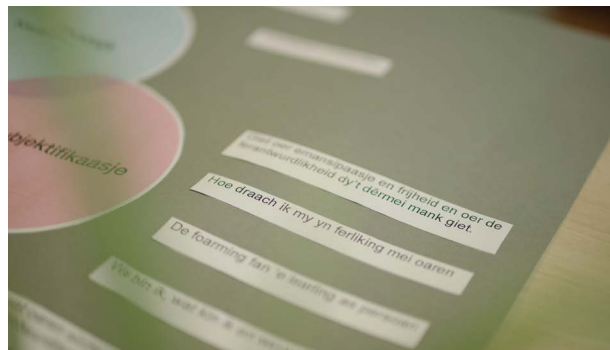
(2) Praktykrjochte en ûntwerpûndersyk (meso/mikro)

Dit onderzoek richt zich op de concrete vertaalslag van ambities en plannen van scholen en leraren naar de dagelijkse praktijk in de klas. Daarbij staan het ontwikkelen van materialen, nascholing en innovatieve projecten centraal. Door middel van een iteratieve werkwijze worden fricties en contradicties actief benut als kansen voor leren en verbetering. De vraag is: hoe kunnen we scholen en opleidingen effectief ondersteunen bij het integreren van de *Fryske taal en kultuer* in betekenisvol en dialogisch onderwijs? Tijdens de samenwerking met scholen en in klassen (meso/micro) wordt bovendien waardevolle data gegenereerd, dat bijdraagt aan het beleidsmatige onderzoek op macro- en mesoniveau.

Foarbylden fan (nije) aktiviteiten:

- *Skoalstippers*. Voor de procesbegeleiding in het primair onderwijs leveren we een drietal *skoalstippers*. Daarnaast zetten we in op het nauwkeurig plannen, uitvoeren en monitoren van de activiteiten in scholen, door een praktisch en informatief logboek te ontwikkelen;
- Vernieuwing van het curriculum en ontwikkeling kennisbasis Fries op lerarenopleidingen;
- Vernieuwing van het curriculum en ontwikkeling kennisbasis Fries op de pabo, inclusief afstemming nieuwe kerndoelen in primair onderwijs;
- Versterken van de plaats van de *Fryske taal en kultuer* in andere vakken en leergebieden op de pabo (DBE);
- Uitvoering geven aan cursussen Fries voor medewerkers en studenten van de hogeschool via My Academy;
- Internationalisering;
- *Fansels Frysk* in de hele hogeschool;

- Uitvoeren van opleidingen en begeleiding van de netwerken Coördinator Taal en Meertaligheid in het Basisonderwijs;
- Nascholing, zoals bijvoorbeeld: *Lêstryk* en *Klasse Frysk*;
- Implementatie van het leergebied *Fryske taal en kultuer* in streektaalgebieden;
- Marketing, PR en communicatie, gericht op het werven van meer studenten en docenten Fries;
- *Ynspirearjend Meartalich Underwiis* (zie slotparagraaf).



Ofbylding 2.17 – Leararen dogge ynspiraasje op yn de kursus *Klasse Frysk*.

Learare-opliedingen Frysk

Babs Gezelle Meerburg, Akke Gerlsma, Sibrecht Veenstra, Gerbrich de Jong, Thom de Haan

De kearntaak fan de bachelor- en fakmasteroplieding Learaar Frysk oan NHL Stenden is it fersoargjen fan Frysk ûnderwiis yn de eigen learare-opliedingen. Wy liede dosinten Frysk op foar it fuortset ûnderwiis en it mbû. Treflike dosinten: profesjonals dy't har fol entûsjasme en tige kompetint ynsette foar it skoalfak Frysk en har learlingen, en dy't fungearje as ambassadeur foar ús prachtige taal yn har skoallen.

Studinten komme der lykwols net fansels. Dêrom set de oplieding de kommende beliedsperiode yn op werving fan nije studinten dy't dosint Frysk wurde wolle (*spearpunt: mear ynstream en mear dosinten Frysk*). Oanfoljende aktiviteiten binne bygelyks kursussen en neiskoallings, lykas *Klasse Frysk*, de ûntwikkeling fan digitale toetsen, it fernijen fan kennisbases en it fasilitearjen fan trochstreaming fan pabû nei de learare-oplieding. De learare-oplieders begeliede praktykrjochte ûndersiken fan studinten dy't de kwaliteit fan it ûnderwiisoanbod op skoallen ferbetterje (DBE). Dêrneist advisearje se fernijingskommisjes oer nije keardoelen en eintermen Frysk. Hjir soene ek 1001 oare foarbylden neamd wurde kinne.

Nije ynpulsen komme soms út de learare-oplieding sels wei. Dy geane faak oer fergrutting fan de sichtberheid yn de hegeskoalle, mar binne ek fakynhâldlik. Yn febrewaris 2025 is bygelyks de minor Friese Journalistiek en Media begûn. Yn 2024-25 wurde leechdrompelige kursussen Frysk oanbean oan meiwurkers en studinten fan de hegeskoalle.

Frysk op pabû

Sieta de Vries, Jantsje Stienstra, Rianne Blokzijl

Op de pabû wurdt yn sawol de foltiid as yn de dieltiid oplieding Frysk jûn. Foar de kommende jierren hawwe wy de folgjende doelen foar it Frysk:

- Oanslute by nije keardoelen pû: Fryske taal en kultuer in plak jaan yn it kurrikulum fan de pabû. Dat betsjut dat der mear gearwurke wurde sil mei de leargebieten dêr't kultuer yn plakfynt, lykas yn kreative fakken as muzyk, byldzjende foarming, drama en dûns, mar ek skiednis en ierdrykskunde;
- Oansluting by de nije kennisbasis Frysk foar de pabû: de 'herijking' wurdt op dit stuit skreaun en moat ein 2025 klear wêze. Dy kennisbasis slút oan by de nije keardoelen Frysk fan pû en jout ek de oandacht oan sawol it jonge as it âldere bern op de basisskoalle;
- Oanslute by de basisfeardichheden dêr't studinten har goed yn ûntwikkelje moatte, yn Fryslân jildt dat ek foar kennis fan de Fryske taal en oer de Fryske skiednis, kultuer en identiteit;
- Oanslute by Taalplan Frysk 2030: alle studinten op de pabû de kâns jaan om har memmetaal fierder te ûntwikkeljen, of it Frysk as nije taal yn 'e macht te krijen. De learline foar Frysk is dúdlik en studinten helje op syn minst it startfoech op B1-nivo (startbekwaam) en wurde stimulearre om yn har pabû-tiid B2-nivo te beheljen (fakbekwaam). Foar studinten dy't B2-nivo noch net behelje, kin dat noch yn de fiif jier nei it beheljen fan har diploma (ynduksjefaze);
- Digitale toetsing jout de kâns om noch mear adaptyf oan de slach te gean mei studinten. De digitale toetsing wurdt fierder ûntwikkele om sa fan A1- oant en mei B2-nivo sichtber meitsje te kinnen. Der wurdt net allinne op kennis en feardichheden toetst, mar ek op einprodukten dêr't sawol jeugdliteratuer, didaktyk as eigen feardichheden in plak yn krije (portfolio en presintaasje).

Classroom English yn meartalige konteksten

Sarah Busken, Marjon Witteveen

De komende periode willen we aan de slag gaan om naast het Fries, ook het Engels een plek te geven binnen het meertalige onderwijsaanbod van YMU, zoals de *Berneboekewike* en de *Meartalige Taalrûnte*. Daarnaast willen we ook de Classroom English 'didactic principles' toepasbaar maken voor leraren en leerlingen die Fries als tweede taal leren. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om de didactiek om over de spreekdrempel te komen en zelfvertrouwen op te bouwen in spreken en luistervaardigheid. Omgekeerd willen we ook de ontwerpprincipes van YMU, zoals bijvoorbeeld 'undersykjend learen' (nog meer) integreren in de Classroom English cursus.

In the coming period, we aim to incorporate English, alongside Frysk into the multilingual educational offerings of YMU such as *de Berneboekewike* and the *Meartalige Taalrûnte*. Additionally, we aim to apply the Classroom English 'didactic principles' to both teachers and children who are learning Frysk as a second language. This includes for example teaching strategies to build confidence in speaking and listening skills. Furthermore, we plan to integrate YMU's key principles, such as 'inquiry-based learning' even more in the Classroom English course.



Ofbylding 2.18: These children (group 4/5) received several English lessons about parts of the body. Then they were put into groups of +/-4 students and instructed to draw around the outline of the body of one of the children, on long poster paper. As a group, they were instructed to converse with their peers in order to help each other label the parts of the body. Spelling mistakes didn't matter. This activity has also been done in a multilingual context where the children used translanguaging to converse and labelled parts of the body using the different languages they know.

Ynternasjonale gearwurking, in krêftige learomjouwing foar ûndersikers, dosinten en studinten

Eabele Tjepkema

In de samenwerking met internationale partners word je als onderzoeker, docent en student gestimuleerd gericht naar de eigen (onderzoeks)praktijk te kijken. Door relevante praktijkvraagstukken vanuit een internationaal perspectief te bekijken en te bespreken genereer je nieuwe kennis en inzichten die je helpen het werken aan je (onderzoeks)praktijk te verbeteren.

Door in internationale netwerken te participeren en door aan internationale samenwerkingsprojecten deel te nemen ontstaat er een gezamenlijke kennisontwikkeling. Deze is nodig om de kwaliteit van het (eigen) werk te versterken. Zo is het UniNet project, onderdeel van *Network to Promote Linguistic Diversity* (NPLD) bijvoorbeeld bedoeld om de samenwerking tussen onderzoekers, lerarenopleiders en ook studenten van de lerarenopleidingen te versterken.

Voor de studenten van de pabo en de tweedegraadslerarenopleiding Fries worden er jaarlijks studiereizen georganiseerd naar een regio waar ook een Europese regionale en/of minderheidstaal wordt gesproken. Tijdens deze reizen zien wij dat de studenten hun kennis over het gebruik van minderheidstalen in en buiten het onderwijs vergroten (zie afb. 2.7). Ook zien wij dat de leraren in opleiding (nog) positiever gaan denken over het gebruik van het Fries en Friese streektaalen.

Fansels Frysk yn de 'oare' opliedingen fan de hegeskoallen yn Fryslân

Welmoed Sjoerdstra, Myrthe Coret-Bergstra

Voor een opleidingsinstituut is het van belang dat een student na het voltooien van een opleiding bekwaam het werkveld in stapt. Taal speelt daarbij een belangrijke rol. Voor een aantal opleidingen, zoals de pabo of de lerarenopleiding Fries ligt een link met het Fries voor de hand. Voor andere opleidingen, zoals werktuigbouwkunde, ligt dat misschien minder voor de hand, maar ook daar komen alumni Friessprekende collega's of sprekers van het Fries in andere rollen tegen.

Om hbo-opleidingen in Fryslân wat betreft het taalgebruik beter aan te laten sluiten op de praktijk werkt een team met partners (o.a. binnen Taalplan Frysk 2030) de komende jaren samen om opleidingen hierbij te ondersteunen. Bijvoorbeeld door samen projecten te ontwikkelen en er samen achter te komen op welke manier de Friese taal en cultuur past bij de opleiding. Bovendien wordt ingespeeld op de in het kader van Taalplan Frysk 2030 steeds veranderende opleidingsvraag vanuit Fryslân: bijvoorbeeld door het aanbieden van cursussen Fries op verschillende niveaus of het op een andere manier versterken van het aanbod.

De mogelijkheid voor de student om op een voor het werkveld passende manier opgeleid te worden in de Friese taal en cultuur staat hierbij centraal. Daarom zal de vorm verschillen per opleiding. In het domein zorg en welzijn zou het Fries een plek kunnen krijgen in de vorm van rollenspellen of het behandelen van (fictieve) meertalige casussen. Op het gebied van toerisme valt te denken aan praktijkopdrachten voor studenten op basis van de vraag vanuit lokale trekpleisters die het Fries (meer) willen inzetten om toeristen aan te trekken.

Creatieve opleidingen zouden aan de slag kunnen met een vraag uit de praktijk, bijvoorbeeld de vraag vanuit een Friestalig taalpromotieproject zoals Yung Frysk hoe de doelgroep het beste te bereiken is.

In al deze gevallen krijgt het Fries een plek in de opleiding die bijdraagt aan het opleiden van een startbekwame professional in onze regio. Om de opleidingen de kans te geven om deze ideeën vorm te geven, kunnen de opleidingen hier ondersteuning voor aanvragen. Dat kan in de vorm van een eenmalige bijdrage voor een project of in de vorm van inzet (fte's) van docentonderzoekers of coördinatoren die gedurende een aantal maanden werken aan de inbedding van de plannen in de opleiding. Ook denken we vanuit het bijzonder lectoraat hierover mee en ondersteunen wij dit proces.



Ofbylding 2.19 – Yung Frysk, in kampanje oer it Frysk fan en troch jongerein.

De taalkoördinator: spin yn it web

Klarinske de Roos, Esther Kooij

Taalcoördinatoren spelen een cruciale rol in het verduurzamen van een leerlijn voor het Fries in scholen. Bij het netwerk *Taalcoördinatoren in Fryslân* zijn bijna 150 taalcoördinatoren betrokken, en op dit moment (voorjaar 2025) volgen 35 professionals de P-hbo opleiding tot taalcoördinator.

Taalcoördinatoren hebben een voortrekkersrol bij het vormgeven aan goed, grondig en doelgericht taalonderwijs. Ze brengen deskundigheid in de scholen en zorgen dat het Fries en meertaligheid op een betekenisvolle manier geïntegreerd worden. Interactie vormt daarbij de basis voor taalontwikkeling.

Door het deelnemen aan de netwerken blijft de professionalisering van de taalcoördinator doorgaan: *"It krijen fan in goed byld fan wat der op oare skoallen yn de omjouwing spilet en dêrfan profitearje troch ûnderfiningen mei elkoar te dielen."* En: *"Wurdst hieltyd wer oan it tinken set oer it taalûnderwiis op dyn skoalle."*

Er wordt veel aandacht besteed aan de nieuwe conceptkerndoelen voor het Nederlands en het leergebied Friese taal en cultuur. De netwerken beginnen steeds meer te werken als *communities of practice* (Wenger, 1998), waarin kennis wordt gedeeld en aan de hand van vragen uit de eigen onderwijspraktijk nieuwe kennis wordt gecreëerd. Op scholen waar het enthousiasme en de deskundigheid van de taalcoördinatoren ruimte krijgen en de samenwerking met directeur en kwaliteitsondersteuner ingebed is in duidelijke structuren, zien we dat de taalcoördinator verschil maakt!

Dit is ook onze droom voor de toekomst: taalcoördinatoren die hun deskundigheid in de volle breedte inzetten om uiteindelijk alle leerlingen in Fryslân de kansen te bieden om zich te ontplooien. Taalonderwijs in het Nederlands, Fries én de eigen thuistaal vormt de basis voor deze kansrijke toekomst.



Ofbylding 2.20 – TF2030 PU learling De Wâldiik Boelensloane.

Fan de wurkgroep streektaal en it ûnderwiis

Thom de Haan, Dirkje Elgersma, Jordi de Jager

Bildts:

In Fryslân binne ferskaidne gebieden met spesifike streektaal en -kulturen. In 'n soad fan die gebieden speule gelikense fragstikken, maar d'r binne ok ferskillen, lykas hoe aktyf at de taal praat wort en 't al of niet gelden fan de ferplichting omtrint 't Frysk ûnderwiis. Al geldt foor alle gebieden dat d'r nije kerndoelen foor taal ankomme die't kânsen biede om ok meer omdinken te geven an de streektaal en -kultuur. In dat kader wort ûndersocht wat skoalen graag doen wille op dat gebied, op hokker ûnderdelen of sij steun norig hewwe en/ of samenwerking met (skoalen in) andere gebieden mooglik is. Wij hewwe de ôflopen jaren ferskaidne werkwizen en projekten opsetten die't gaadlik binne om 't streektaalûnderwiis goed form te geven (Singelsma & Verhoef, 2025) en wille in de ankommende jaren skoalen graag feerder helpe met 't finen, ûntwikkelen en insetten fan gaadlike materialen, fertalings en werkwizen.

Stellingwarfs:

An't now toe hebben eventaorisasistudies altied de naodrok legd op de toestaand van et Bildts, et Hindeloopers en Stellingwarfs (Varkevisser et al., 2024). Now willen we de volgende stap zetten en saemen toewarken naor een situaosie waarin elk kiend de kaans krigt om in de kunde te kommen mit de taelen en kulturen die in zien/heur omgeving veurkommen.

Ofbylding 2.21 – Gedicht skreaun troch Jurjen van der Meer oerset yn it Stellingwerfsk troch Harmen Houtman yn it ramt fan de Poëzywike (in projekt fan YMU).

Franekers:

Wij réaliseare ôns dat de fragen dy dy skoalen hewwe ok foor andere skoalen (dink an dy in Frise steden met "eigen" taalfarjasys) gelde kinne. Bijgefòlg binne wij fan doël om ok ut ferlet fan andere skoalen in kaart te bringen en dy skoalen de kâns te geven om met te draaien in betekenisfol streektaal- en kultuerûnderwiis. At we met ôns allen goëd streek make, geve we de bining met de eigen streek ok deur an de toekomstuge generasys.

Stellingwarfs

Elke dag

Mit je tonge kuj' pruyen,
bitter, zute en zoer en zoolt.
Mit je vingers kuj' vulen,
vuult et waarm of vuult et koold.
Mit je oren kuj' heuren,
roeken doeje mit je neuze.
Mit je ogen kiek ie de wereld in,
die is elke dag weer anders.

Jurjen van der Meer

TIP:
Op de webside is te haarren
hoe't de gedichten klinke.

Fertaling
Harmen Houtman

IMO

TAALPLAN
2023-2025

Oanlûke, stimulearje, pr en kommunikaasje

Ronald Wijnia

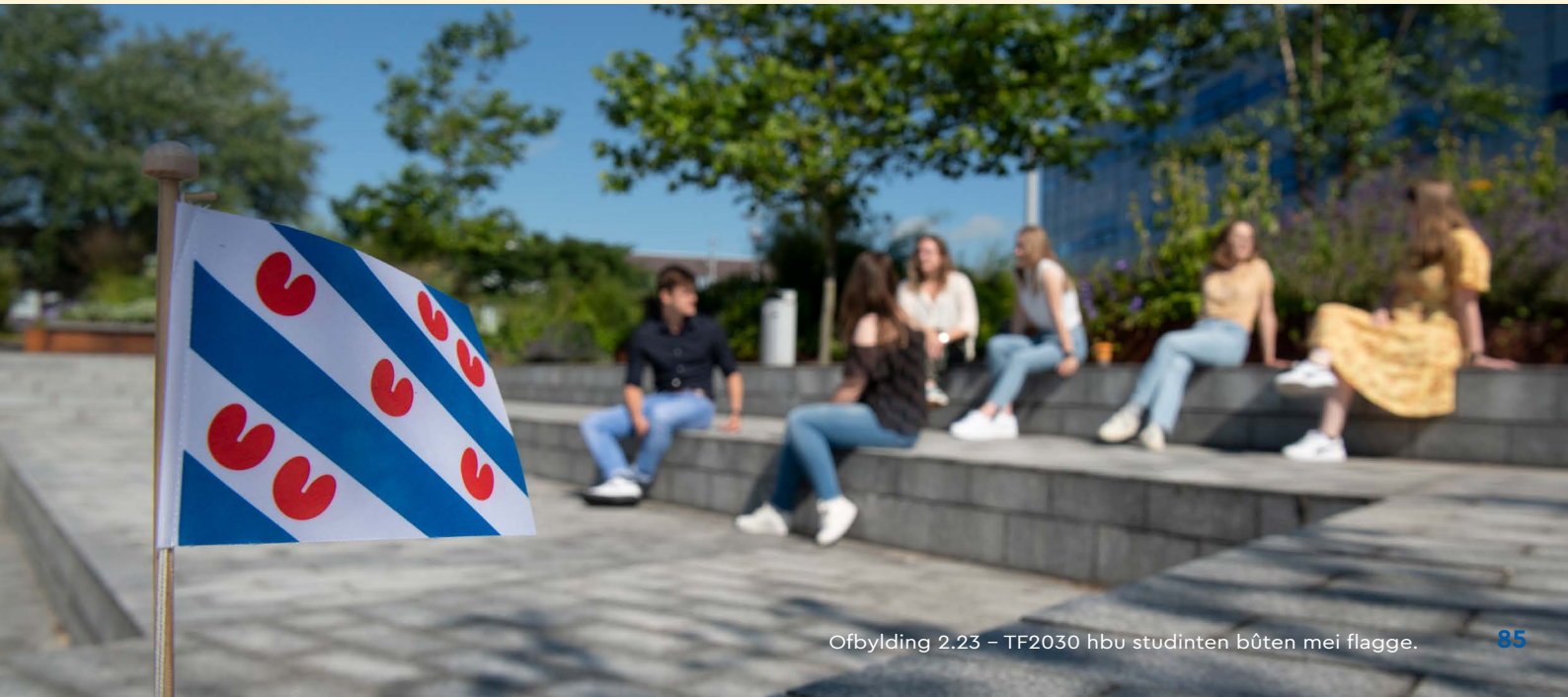
Het bijzonder lectoraat speelt een actieve rol in het versterken van de zichtbaarheid en aantrekkingskracht van het leergebied *Fryske taal en kultuer*. Zo participeert het bijzonder lectoraat in de redactiegroep '*Kommunikaasje Taalplan breed*', vervult het het voorzitterschap van de werkgroep '*Studearje mar Frysk*', ondersteunt het bij het opzetten van campagnes om meer studenten Fries te werven en voert onderzoek uit naar de impact van deze inspanningen.

Oanlûke, stimulearje, pr en kommunikaasje richt zich op het werven en opleiden van toekomstige leraren Fries, met name voor het primair en voortgezet onderwijs en het mbo. In de nabije toekomst zal het leergebied *Fryske taal en kultuer* een structurele plek krijgen in de volledige onderbouw van het voortgezet onderwijs.

Daarnaast neemt de vraag naar Fries als examenvak toe en groeit de populariteit van het keuzevak Fries op het mbo. Dit vergroot de behoefte aan goed opgeleide en bekwame leraren.

In 2024 is een analyse uitgevoerd naar de kwaliteit van de werving van studenten Fries en de effectiviteit van PR en communicatie. Daarnaast is een behoeftepeiling gehouden onder diverse stakeholders, wat heeft geleid tot een concreet plan van aanpak voor de komende beleidsperiode. Dit plan sluit aan bij de afspraken over werving en communicatie die eerder zijn vastgelegd in de BFTK 2024-2028.

Daarnaast wordt de communicatie over Taalplan Frysk 2030 richting scholen en andere doelgroepen geïntensiveerd, aangezien de activiteiten en mogelijkheden van het project nog onvoldoende bekend zijn bij veel leraren en onderwijsinstellingen.





Ofbylding 2.22 – Banner fan it projekt Ynspirearjend Meertalich Underwiis (YMU).

Ynspirearjend Meertalich Underwiis (YMU)

Janke Singelsma, Jolanda Verhoef, Gerrit Hoekstra, Tijtske van Dijk, Anja Morsink, Liesbeth de Boer, Dirkje Elgersma, Maaïke Pulles, Sigrid Kingma

Met het project YMU draagt het bijzonder lectoraat, in samenwerking met Cedin, bij aan de realisatie van een modern en toekomstbestendig aanbod voor het leergebied *Fryske taal en kultuer*. Steeds meer scholen realiseren zich dat taalonderwijs op zijn minst voor een deel een integraal onderdeel zou moeten vormen van 'de andere vakken'. De taal is een middel om te communiceren, om van te genieten, om creativiteit van leerlingen te bevorderen en om gezamenlijk kennis te construeren. De ontwerpen, in de vorm van werkwijzen, projecten, halfontwerpen en concrete materialen, zijn ontstaan op basis van vragen die we sinds 2016 uit de onderwijspraktijk hebben gegenereerd. Tijdens de ontwikkeling van prototypes en het testen ervan in de

praktijk hebben we nauw samengewerkt met leraren uit het primair onderwijs en met studenten van de pabo, in het kader van het werken met real life vraagstukken (DBE).

Alle onderdelen van YMU zijn ontwikkeld op basis van een drietal ontwerpprincipes, namelijk (1) meertalig perspectief, met het accent op het Fries, (2) dialogische interactie en cultureel leren en (3) onderzoekend en spelend leren. Afhankelijk van de visie van de school kan YMU op verschillende manieren (routes) worden ingezet:



QR-koade fan de webside fan Ynspirearjend Meertalich Underwiis

Rûte 1: Frysk en meertaligens yntegrearje yn projektwiken

YMU ontwikkelt jaarlijks drie projecten die aansluiten bij de landelijke Kinderboekenweek (oktober) en de Poëzieweek (februari). Het derde project richt zich op de verhalen uit het Friese cultuurhistorisch erfgoed (juni). Bij de Berneboekewike wordt een Masterclass georganiseerd (zie afb. 2.3). Tijdens de Poëzywike gaan leerlingen aan de slag met het schrijven van eigen gedichten aan de hand van een thema (zie afb. 2.6). En in de Erfgoedwike gaan leerlingen op ontdekkingstocht in hun eigen omgeving. Leraren die deelnemen aan de projecten krijgen voor de eigen bouw een passend magazine met 'halfopen' lesideeën.



✓ Gesikt foar primêr ûnderwiis

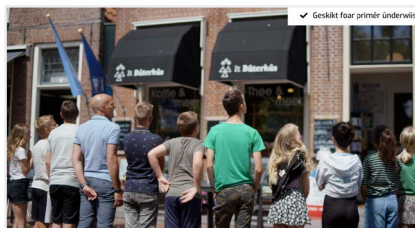
Masterclass Berneboekewike

De earste wike fan oktober is de landlike Kinderboekenweek. Yn oktoberjier Meartalich Underrwiis kinst alle jierren by it landlike tema oan mei in Fryske Berneboekewike wêr't Fryske boeken de basis foarmje om op in kreative, ynsprekjende en meertalige wize mei Frysk en strektalen oan de slach te gaan.

Alle jierren ferzorget YMU in pear wiken foar de Berneboekewike (yn septimber) in Masterclass foar bearenen, taal- en lêskoordnatters en lêskerslûkten. Der is in ynsprekjeners, de skriuwers fan de boeken komme te sprekjen, der is muzyk, toaniel en in talwurkwinkel. Kautroen in model foar meartalige ynsprekjen oedean en geselskip. Nei ôfnis fan de Masterclass krijt elkenien ferleges in boek én in magazine dêr't in skat oan lêsideeën foar elke bouw yn te finen is.

Kinst ek mei de masterclass? Foar de simmerakasje kinst dy opgaan troch it kontaktformulier (dat dan lepen oars yn te folgjen).

Hjûnder fûnst ynsprekjen fan de foargeande jierren. De aktiviteiten binne ek hiel goed te brûken troch it jier



✓ Gesikt foar primêr ûnderwiis

Erfgoedwike

Yn juny stiet by Ynsprekjend Meartalich Underrwiis erfgoed sintraal. Yn gearwurking mei oare Fryske organisaasjes (Fylkas Tressard) wurdt der in tema keazen dêr't skoallen yn de lêste wiken foar de simmerakasje mei oan de slach kinne.

Skoallen kinne derfoar kiezen om Frysk en meertaligens oan te bieden yn trije projekten ferspraat oer it skoaljier: de TT - De Trije Topprojekten. De earste twa projekten, Berneboekewike yn oktober en Poëzywike yn febrewaris, hawwe it selde tema as de landlike tema's. Fryske boeken en gedichten foarmje de basis om op in kreative, ynsprekjende en meertalige wize mei Frysk en strektalen oan de slach te gaan. It lêste projekt fan de TT is erfgoed, wêrby't it Frysk erfgoed sintraal stiet.

Hjûnder fûnst ynsprekjen fan de foargeande jierren. De aktiviteiten binne ek hiel goed te brûken by in (Frysk) projektwike troch it jier hinne.

Jou djin skoalle foar 1 april op ast yn 2025 oan de slach wilst mei in folksferhaal út de omjouwing fan dy skoalle. Oummeldje kin fia it bûdjet 2025 Folkserhalen hjûnder.



✓ Gesikt foar primêr ûnderwiis

Poëzywike

De lêste tongersdei fan jannewaris is it Gedichtedei. Sûnt 2013 betsjut dat ek de start fan de Poëzywike. De Fryske Poëzywike stiet oan by it tema fan de landlike Poëzieweek. It is bedoeld foar alle groepen yn it primêr ûnderwiis. Fryske gedichten foarmje de basis om op in kreative wize mei it Frysk, Biltsk of Stellingwerfsk oan de slach te gaan.

Foar alle bouwen wurde der aktoeristen makke dy't sammelde wurde yn magazines. Dizze binne ferleges del te heljen op de webside. Fierder wurde de gedichten dy't skoallen meitsje by ek tems sammeld. Dizze binne werom te finen yn de eersprekjen en kinne as foarbyld brûke. Hjûnder fûnst de tema's dy't de lêste jierren sintraal stien ha.

Wilst ek meedwaan oan de poëzywike en de materialen Oerfange op skoalle? Jou dy dan op troch ûnderstaand formulier yn te folgjen of kontakt op te nimmen mei ien fan de kontaktpersoanen.

Ofbylding 2.23 – Trije topprojekten per skoaljier: Berneboekewike, Poëzywike en Erfgoedwike (projekten fan YMU).



Ofbylding 2.24 – Ferhalenfoto 'It doarp en de stêd' út it projekt *Besjoch it mar* (in projekt fan YMU).

Rûte 2: Frysk en meartaligens ynsette op de kreative middei

YMU heeft verschillende deelprojecten die de creativiteit van leerlingen stimuleren. Zo zijn er projecten over poëzie (*de Inktfluencer*), filosofische gesprekken (*Tink dy Tûk*), drama (*Praat mar Toaniel*) en beeldende vorming (*Keunstryk*, *Taal yn Byld*, *Besjoch it mar*). In alle projecten wordt de interactie gestimuleerd en is er ruimte voor het gebruik van alle aanwezige talen in de groep.

Rûte 3: Frysk en meartaligens yntegrearje yn de oare fakken

YMU ondersteunt scholen bij het integreren van de *Fryske taal en kultuer* binnen vakken zoals burgerschapsvorming, wereldoriëntatie, kunst en digitale geletterdheid. De collega's van Cedin verzorgen in dit kader onder andere de cursus *Fak Taal Formule*. Projecten zoals *Lêstryk*, een cursus over het inzetten van (prenten)boeken bij andere vakken, en *Lêze om te learen*, bestaande uit themapakketten met korte, rijke Friestalige teksten, bieden scholen concrete handvatten om deze doelstellingen te verwezenlijken.

Rûte 4: Frysk en meertaligens keppel oan spesifike taaldomeinen

In de projecten van YMU wordt de benadering waarin taalonderwijs wordt opgeknipt in deelvaardigheden vermeden. In de begeleidingstrajecten introduceren we daarom bij voorkeur de *Meertalige Taalrûnte*. Dat is een didactiek waarbij alle taaldomeinen op een natuurlike wijze met elkaar worden verbonden (Van Norden, 2018). Tegelijkertijd hebben onze projecten vaak wel een gerichte focus op een of meer taaldomeinen of kerndoelen. Zo staat in *Tink dy Tûk* de filosofiese dialoog sentraal, met spesiale aandacht voor het ontwikkeljen van een open en kritiese attitude. In *Lêze om te learen* denken, lezen en praten leerlingen over spesifieke tema's, zoals ook werd geïllustreerd in het praktijkvoorbeeld in de inleiding. Bij *Skriuwe yn Styl* gaan leerlingen van midden- en bovenbouw op speelse wijze aan de slag met genredidactiek (Van Norden, 2018).



Ofbylding 2.25 – Wurkblêd by de kursus Spulekspedysje Meertaligens (in projekt fan YMU).

Fyzje fan de skoalle op Frysk en meertaligens

In elk vernieuwingsproces wordt, naast het gezamenlijk ontwerpen, implementeren en evalueren van een nieuwe aanpak, gewerkt aan het verder verdiepen van de visie op de plaats en de rol van de *Fryske taal en kultuer* in

het curriculum. Teams kunnen daarvoor ondersteuning krijgen door bijvoorbeeld te participieren in de *Spulekspedysje Meertaligens*. Tijdens het doorlopen van een interactief spellencircuit vergroten leraren hun kennis en bewustzijn over *Frysk en meertaligens*, wat bijdraagt aan een gezamenlijk en gedragen visie op talenonderwijs. Leren in de geest van Einstein: "*Play is the highest form of research*".

Voor de komende beleidsperiode zal YMU verder worden ontwikkeld van een verzameling losse en flexibel in te zetten producten, naar een samenhangende en doorlopende leerlijn voor het primair onderwijs. Daarvoor gaan we intensief samenwerken met een kleine groep scholen die, zoals de fictieve school in het droomscenario, een transformatie willen doormaken waarbij het leergebied *Fryske taal en kultuer* een integraal onderdeel wordt van de centrale thema's binnen de school. Uiteraard vormt de vraag van de school het uitgangspunt van de aanpak, maar mogelijke vaste onderdelen van deze doorlopende leerlijn kunnen zijn:

- Meedoen met de Trije Topprojekten per jaar: *Berneboekewike*, *Poëzywike* en de *Erfgoedwike*;
- Implementatie van werkwijzen, zoals de didactiek van dialogisch onderwijzen, de *Meertalige Taalrûnte* en de *Fak Taal Formule*;
- Inzetten van *Lêze om te learen* of *Taal yn Byld* bij thematisch werken en/of onderzoekend leren;
- Visieontwikkeling op basis van activiteiten uit de *Spulekspedysje Meertaligens*;
- Het volgen trainingen zoals *Klasse Frysk*, *Classroom English yn meertalige konteksten*, *Lêstryk* of de *Fak Taal Formule*;
- Deelname aan op zichzelf staande projecten zoals *Keunstryk*, *Tink dy Tûk*, de *Inktfluencer* of *Praat mar Toaniel*.



Ofbylding 2.26 – Dreamklasse!

2.3.4 It is mei sizzen net te dwaan

Ik ben er trots op om bijzonder lector *Fryske taal en kultuer* te mogen zijn, als onderdeel van het lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid, en bij te dragen aan Taalplan Frysk 2030. Wat dit werk zo bijzonder maakt, is dat we het gezamenlijk dragen en uitvoeren. Het is echt teamwork.

Tank oan de kollega's fan de provinsje Fryslân, yn it bysûnder Ineke Rienks en Marlous Visser, de beide projektlieders fan Taalplan Frysk 2030. Jimme iepen en transparante wize fan gearwurkjen sprekt my altyd tige oan. In spesjale tank oan deputearre Eke Folkerts

foar it fertrouwen dat jo útsprutsen hawwe mei dizze beneaming. Dezelfde dank spreek ik uit aan het CVB van onze hogeschool en aan Jantine Kuijpers en Simon Rozendal, onze academiectoren. Er is achter de schermen hard gewerkt om dit bijzonder lectoraat in te stellen. Dat is fantastisch.

Al mijn collega's van het bijzonder lectoraat ("Team Taalplan") wil ik hartelijk bedanken. Ieder van jullie heeft op de een of andere manier bijgedragen aan dit hoofdstuk, of het nu door inhoudelijke feedback, meedenken of praktische ondersteuning was. Jullie betrokkenheid heb ik als ontzettend waardevol ervaren.

Nynke Anna Varkevisser, dy wol ik noch graach apart koart tasprekke. Yn it komplekse spinreach fan Taalplan Frysk 2030 stiesto wat my oanbelanget sintraal. Al hast 10 jier bisto myn Taalplan-maatsje. Do stiest foar gearwurking, foar ôfstimming en altyd 'de puntjes op de i'. Tige tank! En natuerlijk een groot dankjewel aan de collega's van de vele andere organisaties waarmee we samenwerken. Als ik in dit hoofdstuk spreek over de krachtige infrastructuur die we de afgelopen jaren hebben opgebouwd, dan is dat dankzij jullie inzet, gebaseerd op een van de ontwerpcriteria, namelijk 'echte samenwerking'. Speciaal wil ik mijn projectleidermaatjes Bernadet de Jager (Cedin) en Sita Postma (Afûk) bedanken: echte gearwurking yn it kwadraat.

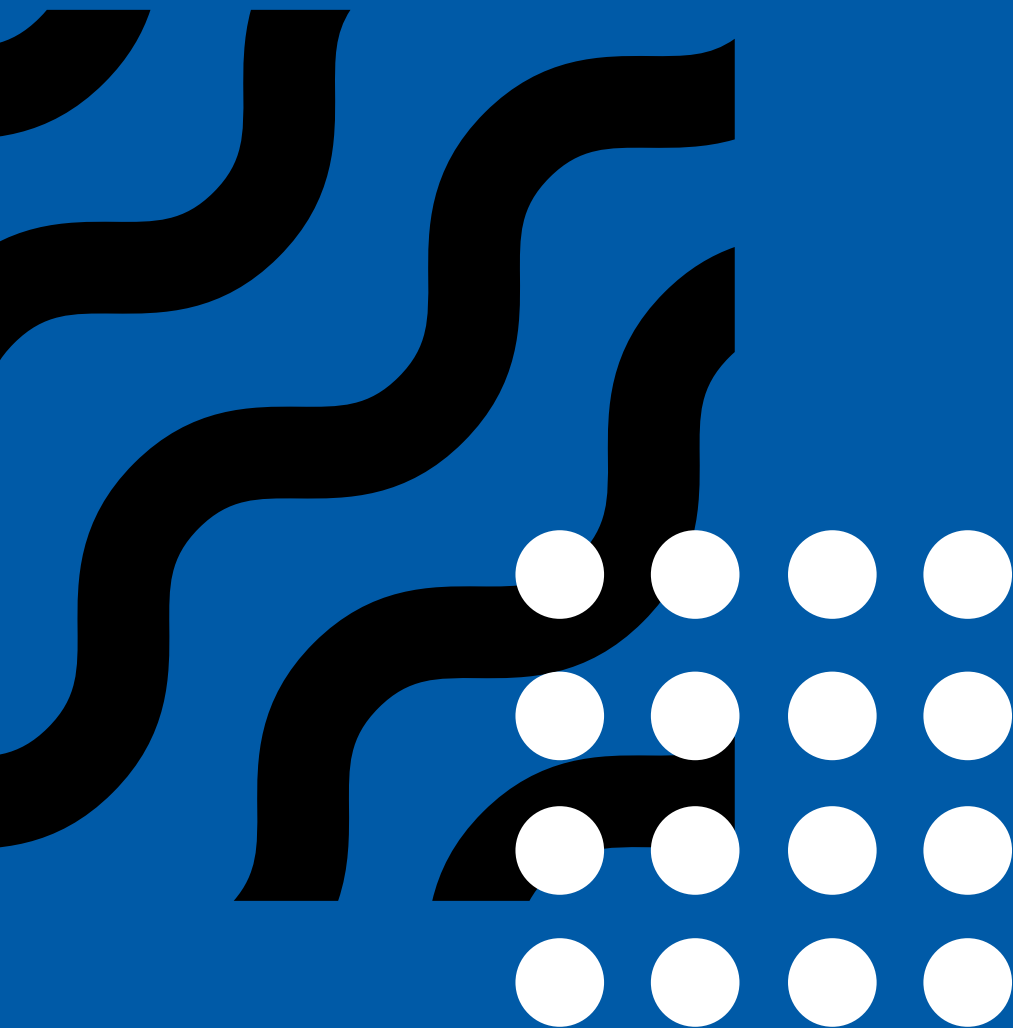
En fansels tank oan Wyjanda, myn prachtige frou, dy't it al mear as 30 jier mei my úthâlde kin. Dat is in hiele prestaasje. Net ien wit ek hoefolle asto de ôfrûne moannen mei tocht en holpen hast om alles op 'e tiid foar dizze ynauguraasje foar inoar te krijen. Tige tank dêr foar.

Fan jongs ôf oan is my de wearde fan taal en kultuer bybrocht troch myn heit en mem. It is hiel bysûnder om dizze dei mei jimme en mei heit en mem Bootsma te fieren - alle fjouwer dik yn de 80, mar 'still going strong'.

In grouwe tút foar Sybren, Nynke, Ruben en Jelmer, en fansels foar dy, Wyjanda. Moai wurk is de muoite wurdich, mar echt thús bin ik by jimme.

Het bijzonder lectoraat *Fryske taal en kultuer* staat klaar om, samen met Friese onderwijsinstellingen, taal- en erfgoedpartners en vooral de collega's uit de onderwijspraktijk, het leergebied *Fryske taal en kultuer* naar een hoger niveau te tillen. Ik hoop dat de visie en aanpak, zoals in dit hoofdstuk beschreven, een beweging op gang brengt die ervoor zorgt dat de *Fryske taal en kultuer* steeds vaker en op betekenisvolle wijze wordt geïntegreerd in het algehele curriculum van scholen en opleidingen. *It is mei sizzen net te dwaan.*





3. Meer dan praten: dialogische interactie

Dr. Frans Hiddink

Gesprekken vormen een wezenlijk onderdeel van de dagelijkse onderwijspraktijk. In elke school worden de hele dag door gesprekken gevoerd, zowel in de klas als daarbuiten, met de hele klas, in kleine groepjes of in tweetallen. Deze gesprekken bieden waardevolle mogelijkheden om te leren, door kennis te maken met nieuwe perspectieven en te reflecteren op eigen ideeën. Gesprekken kunnen hun belofte vooral waarmaken als kinderen actief deelnemen aan zogenaamde dialogische interacties. Dit betekent dat ze ideeën verwoorden, kritisch luisteren, redeneren en samen nadenken (Alexander, 2008). Maar de meeste onderwijsgesprekken vertonen weinig kenmerken van dialogische interacties. In dit hoofdstuk wordt toegelicht hoe gesprekken in het onderwijs gestimuleerd kunnen worden en waarom het essentieel is om dialogische interacties te bevorderen. Daarbij wordt ingegaan op de ontwikkeling van gespreksvaardigheden bij kinderen en de relatie tussen gesprekken, leren en denken, als onderbouwing voor de beoogde rol van gespreksvoering in betekenisvol onderwijs. Tot slot worden relevante onderzoeksthema's binnen de onderzoekslijn 'dialogische interactie' besproken en op welke manier we daaraan willen werken. Daarbij wordt ook duidelijk hoe deze onderzoekslijn zich verhoudt tot de andere onderzoekslijnen 'meertaligheid' en 'geletterdheid'.

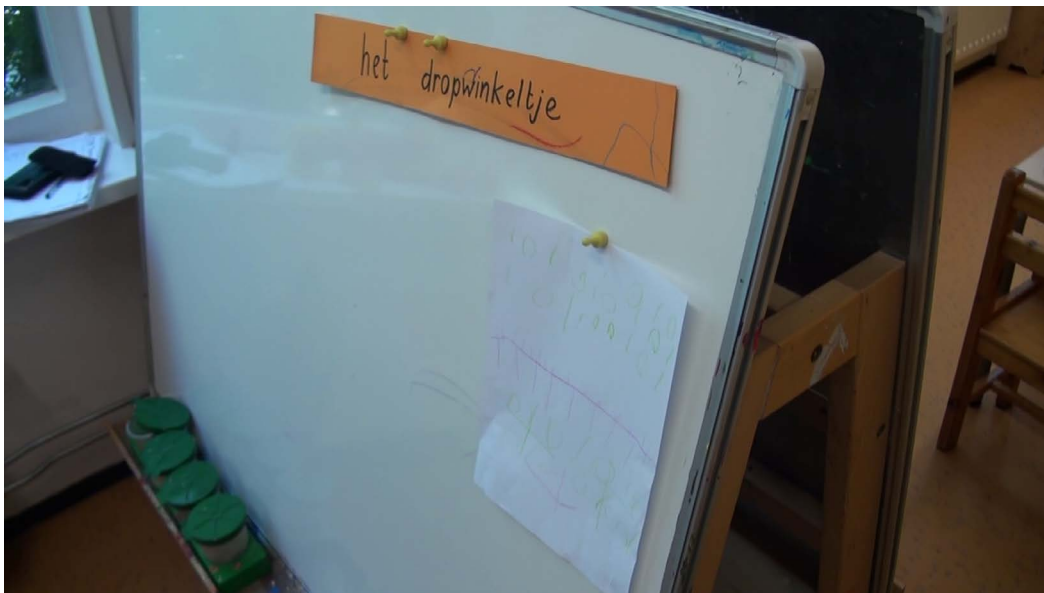
Maar eerst wordt een voorbeeld gegeven van een gesprek in de klas in fragment 3.1 (voor de transcriptieconventies, zie pagina 122).

Voor jonge kinderen vormt vooral spel een relevante onderwijscontext, waarin ze grip krijgen op de wereld door deze na te spelen en vorm te geven. In dit voorbeeld zijn twee kleuters, Arjen en Wim, aan het spelen in de 'dropwinkel'. Arjen heeft voorafgaand aan dit fragment openingstijden gemaakt voor de winkel en heeft deze op het whiteboard gehangen, terwijl in een eerder stadium het naambordje van de winkel is gemaakt. De jongens discussiëren of de winkel geopend of gesloten is. Daarbij functioneert het whiteboard als deur in de deuropening van de winkel (zie figuur 3.1).



Fragment 3.1: discussie in en over de dropwinkel

1 Arjen: hij is nog nie open hij is nie open ((duwt het
2 whiteboard in de opening van de winkel))
3 Wim: echt wel.
4 Arjen: nee, want kijk (2.0) vandaag is deze dag, (2.0)
5 morgen die en dan die en dan die ((wijst naar
6 een lijst op het whiteboard))
7 Wim: ((hangt het naambordje van de winkel op het
8 whiteboard))
9 () kijk (.) hij is open?
10 Arjen: (ja) maar hij is niet open want want eh kijk want
11 er staat een lijst ((haalt naambordje winkel
12 weg en wijst naar lijst))
13 Wim: ((pakt naambordje winkel van A terug en haalt
14 openingstijden van het bord af))
15 Arjen: °nee°
16 Wim: ((hangt naambordje winkel weer op))
17 Arjen: ((loopt [weg met lijst met openingstijden])
18: Wim: [hij (.) is (.) o-pen.



In dit fragment zien we hoe Arjen en Wim discussiëren over de status van de winkel. Het is interessant dat schriftelijke teksten hierbij voor jonge kinderen vanzelfsprekend een onderdeel (kunnen) zijn van het spel en dus van het overleg. De teksten zijn in dit geval niet zozeer het onderwerp, als wel een communicatiemiddel (Hennesy, 2024) voor kinderen om de winkel realistischer na te spelen. Dit wordt vooral duidelijk als we gedetailleerd kijken *hoe* kinderen het gesprek voeren en wat ze doen met die tekst. We zien dat ze discussiëren, waarin ze argumenteren om het probleem van de status van de winkel op te lossen. Zoals vaak in overleg in basisschoolklassen tijdens gezamenlijke spel- en werksituaties, proberen ze dat probleem zowel verbaal als non-verbaal op te lossen door gebruik te maken van objecten (waaronder teksten).

In dit fragment wordt de discussie gerealiseerd door beweringen en tegenbeweringen te doen, zonder verbale argumenten (regels 1-3) en in het vervolg met verbale en non-verbale argumenten. Deze argumenten worden vaak geverbaliseerd door de beoogde dag te benadrukken met stemverheffing (deze) (regels 4-6) of door de lijst als argument in te zetten (regels 10-12). Maar beide kinderen ondersteunen hun standpunten (of argument) ook non-verbaal. Wim doet dat door het naambord van de winkel op te hangen (regels 7-8 en 16), en door de lijst met openingstijden weg te halen (regel 14) ter onderbouwing van zijn standpunt dat de winkel open is. Arjen onderbouwt zijn standpunt dat de winkel gesloten is door het naambord van de winkel weg te halen (regel 11) en door de lijst met openingstijden in positie te brengen (regels 1-2) en daarnaar te verwijzen (regels 5-6, 12). Daarmee laten ze beiden zien dat ze in het kader van gezamenlijk probleemoplossen zowel verbale als non-verbale handelingen van elkaar behandelen als argumenten

voor standpunten en beweringen. Daarbij maken ze duidelijk dat ze georiënteerd zijn op de functie en betekenis van teksten in het dagelijks leven. Dit is een belangrijk inzicht als onderdeel van hun ontluikende geletterdheidsontwikkeling, waarop wij pas zicht krijgen door hun gesprekken tijdens spel goed te observeren.

Hoewel bovenstaand fragment veel kenmerken bevat van een dialogische interactie, is het niet helemaal vanzelfsprekend dat gesprekken tijdens spel en andere gesprekken in het onderwijs een context bieden waarin veel te leren valt. Sterker nog: het overgrote deel van onderwijsgesprekken verloopt niet-dialogisch (Cazden, 2001). Er is dus aandacht nodig op het gebied van het voeren van dialogische interacties en in het realiseren van betekenisvolle onderwijscontexten waarin het taalgebruik van kinderen zich als vanzelf kan ontplooiën. Dat is niet altijd gemakkelijk, zoals ik in het vervolg zal verduidelijken.

3.1 Gespreksvaardigheden: ontwikkeling en onderwijs

Ontwikkeling gespreksvaardigheden

Al vanaf de wieg treden kinderen actief en nieuwsgierig de wereld tegemoet en verwerven ze taal in het algemeen en gespreksvaardigheden in het bijzonder. Dat doen ze door in interactie met hun omgeving de wereld om hen heen te ontdekken. Het is niet voor niets dat Gopnik, Meltzoff en Kuhl (1999) baby's en jonge kinderen zien als onderzoekers en stellen dat de drang om te leren onze meest belangrijke aangeboren eigenschap is. Door deelname aan gesprekken met ouders, andere volwassenen, broertjes en zusjes en andere kinderen, ontdekken kinderen gaandeweg hoe anderen betekenis geven aan de wereld, hoe ze redeneren

over oorzaken en gevolgen, en hoe ze emoties en identiteiten uitdrukken. Ontwikkelingspsychologen, taalkundigen en taalbeheersers zijn het er dan ook over eens dat baby's vanaf de geboorte door specifieke aanleg- en omgevingsfactoren in staat zijn om de taal van hun omgeving waar te nemen en te communiceren met andere mensen in hun omgeving (Rogoff, 2003; Gopnik et al., 1999). Dat kinderen samen met een volwassene hun aandacht kunnen richten op een object of gebeurtenis, vormt in dat verband een belangrijke mijlpaal, omdat kinderen niet alleen woorden, maar vooral ook communicatieve intenties en pragmatische vaardigheden opdoen. Zogenaamde *joint attention* ontstaat al rond de leeftijd van 6-9 maanden, waarbij kinderen oogcontact, wijzen en gedeelde blikrichtingen gebruiken om betekenissen te construeren. In effectieve interacties stellen volwassenen uitdagingen, bieden ze gelegenheid voor initiatieven en realiseren ze ondersteunende feedback en minimale hulp. Op deze manier legt *joint attention* de basis voor de verdere ontwikkeling van communicatieve vaardigheden (Bruner, 1983; Ninio & Snow, 1996; Tomasello, 1999). Zo beschouwd is het handelen van kinderen vanaf relatief jonge leeftijd vergelijkbaar met iedereen die leert in een nieuwe omgeving: neem deel aan de activiteit wanneer mogelijk, terwijl je ondertussen het handelen van meer ervaren personen observeert en hun aanwijzingen ter harte neemt, om zo steeds actiever deel te nemen. Ouders en andere opvoeders reageren vaak onbewust passend om kinderen aan te moedigen actief deel te nemen aan betreffende sociaal-culturele activiteiten. Zo modelleren ze routinematig volwassen gedrag tijdens gezamenlijke activiteiten, passen hun interactie aan en structureren de omgeving en activiteiten van kinderen op manieren die lokale vormen van leren in de sociaal-culturele activiteit ondersteunen (Rogoff, 2003).

Op deze manier nemen kinderen steeds meer en intensiever deel aan en leren ze de sociaal-culturele activiteiten die hen omringen te beheersen, zoals het doen van boodschappen, het koken van gerechten en het voeren van gesprekken aan de keukentafel. En tijdens deelname aan dergelijke sociaal-culturele activiteiten leren ze vaardigheden en gebruiken van hun gemeenschap. Dat doen ze door daarin samen te werken met anderen, die hen zo begeleiden dat ze gaandeweg diepgaander kunnen deelnemen op basis van de opgedane lokale vaardigheden (Rogoff, 2003). Vanuit dit perspectief over leren in het algemeen en taal- (en conversationale-) verwerving in het bijzonder dienen we ook te kijken naar de discussie tussen Arjen en Wim over de openingstijden (zie fragment 3.1). Met wie van de twee je het ook eens bent: door zo te discussiëren, demonstreren zij dat ze snappen hoe je kunt weten of de winkel open is en dat tekst status heeft en daarmee een doorslaggevende rol in het lerend spelen (Dobber & Van Oers, 2018) hier. We hebben de kinderen in dit fragment niet bevraagd hoe zij tot dit inzicht zijn gekomen, maar het lijkt zeer aannemelijk dat kinderen de functie van de teksten al doende hebben geleerd door met ouders boodschappen te doen en wellicht op sommige momenten samen ontdekt te hebben dat de winkel gesloten is.

Kinderen worden dus niet geboren met één 'ingebouwde' taal (Wegerif, 2013). Hoewel de eigenschap om taal te leren aangeboren lijkt, moeten zij een specifieke taal (of meerdere) nog wel verwerven en passend leren gebruiken in verschillende contexten, door ervaring en door te participeren in relevante sociaal-culturele activiteiten. Gee (2004) spreekt in dat verband over cultureel leren, dat hij nadrukkelijk afzet tegen natuurlijk en instructief leren. En hoewel het leren van een moedertaal en formele structuren van de taal

in kwestie, zoals fonologie, morfologie, semantiek en syntaxis door hem als natuurlijk leren wordt beschouwd, is het leren overleggen en gesprekken voeren, net als de geletterdheidsontwikkeling in de jonge jaren toch vooral een vorm van cultureel leren. De sociale omgeving speelt immers een grote rol in het voeren van gesprekken, dat we rekenen tot de pragmatische ontwikkeling. Zo hangt de ontwikkeling van gesprekspraktijken sterk samen met de context waarbinnen de gesprekken plaatsvinden en de ervaringen die kinderen daarmee kunnen opdoen.

Natuurlijk leren: leren dat samenhangt met de normale fysieke en cognitieve ontwikkeling van kinderen. Voorbeelden: leren zitten, lopen, spreken, gooien en rennen.

Instructief leren: (schools) leren op basis van instructie en een stapsgewijs programma. Voorbeelden: spelling, tafels, plaatsnamen, breuken, zinsontleding.

Cultureel leren. iets leren wat behoort tot de culturele gewoontes in een activiteit, gemeenschap of samenleving en geleerd wordt door daaraan deel te nemen. Voorbeelden: leren afwassen, fietsen, overleggen, vertellen, omgaan met prentenboeken en teksten.

Bron: Gee (2004)

Door mee te doen aan relevante activiteiten en daarin in gesprek te gaan met anderen, leren kinderen van jongs af aan taal te gebruiken passend bij verschillende contexten. Op dezelfde manier raken kinderen ook georiënteerd op relevante sociaal-culturele vaardigheden als schrijven en lezen. Door bijvoorbeeld deel te nemen aan de sociaal-culturele activiteit van 'samen boeken lezen', leren ze allerlei ongeschreven

regels van de omgang met boeken (Ninio & Snow, 1996), zoals de voorkant, achterkant, de bladerrichting, de kijk- en leesrichting, de structuur van verhalen en het begin en eind van het verhaal. Dat laatste wordt door volwassenen ook vaak expliciet benoemd, zoals het volgende fragment (Berenst & Faasse, 2016, p. 95) illustreert.

Fragment 3.2: boek is uit

80 Moeder: ja
 81 (.)
 82 nog een bladzijde
 83 Kind: ((*slaat bladzijde om*))
 84 Moeder: hee, paardje en een vis
 85 (.)
 86 blub, blub, blub, blub, blub
 87 Kind: ((*slaat bladzijde om*))
 88 Moeder: boek is uit

Dat kinderen gaandeweg zelf ook zeggen dat het boek 'uit' is, is dan ook vooral goed te begrijpen vanuit het perspectief van cultureel leren (Gee, 2004): het kind heeft door samen (prenten)boeken te lezen geleerd hoe het met een simpele routine als 'uit' markeert dat het nu ook de laatste bladzijde van het boek heeft 'gelezen'.

Onze opvatting van taalverwerving past in een langere en bredere opvatting dat leren plaatsvindt in het participeren in cultuur-historische activiteiten (Corsaro, 1985; Lave & Wengers, 1991; Rogoff, Dahl, & Callanan, 2018; Rogoff, 2003, Scribner and Cole, 1981). Voor het gemak spreek ik in het vervolg over cultureel leren (Gee, 2004), wat direct duidelijk maakt dat kinderen in hun interactioneel taalgebruik ook meer of minder gestimuleerd kunnen worden door hun sociaal-culturele omgeving.

Of kinderen daarin gestimuleerd worden hangt vooral samen met de mogelijkheden die ze krijgen om hun taal interactioneel te gebruiken in verschillende contexten, zoals Bruner (1983, p.119) stelt:

"[W]hether human beings are lightly or heavily armored with innate capacities for lexicon-grammatical language, they still have to learn how to use language. That cannot be learned in vitro. The only way language use can be learned is by using it communicatively."

Door de uiteenlopende omstandigheden waarin kinderen opgroeien, waarbij kinderen meer of minder kansen krijgen om taal in/met allerlei communicatieve modi (Hennessy, 2024) te gebruiken, ontwikkelen ze ook zeer uiteenlopende gespreksvaardigheden en bijbehorende vormen van taalgebruik (Berenst, 2012). Daarin spelen ouders en opvoeders een belangrijke rol, zowel wat betreft hun interactie met de kinderen als door situaties te creëren waarin ze kinderen uitdagen om te participeren (en dus te communiceren). Onderzoek heeft bijvoorbeeld aangetoond dat de hoeveelheid en kwaliteit van gesprekken thuis bij peuters sterke voorspellers zijn van onderwijsresultaten, zelfs nog op de middelbare school (Gilkerson et al., 2018; Goswami & Bryant, 2007; Hart & Risley, 1995).

Dergelijk onderzoek negeert echter vaak dat de gespreksvormen die kinderen als peuter leren gebruiken 'gesitueerd' zijn: de gesprekspraktijken zijn toegesneden op de situatie waarin ze gebruikt worden en brengen tegelijkertijd ook die situaties daarmee tot stand. Kinderen komen dus niet alleen met een gevarieerde

woordenschat de klas binnen, maar vooral ook met een grote verscheidenheid aan ervaringen wat betreft gesprekscontexten en hoe je aan die gesprekken zou kunnen deelnemen. En daar dienen professionals in het onderwijs nadrukkelijk rekening mee te houden, zeker als het gaat om het voeren van gesprekken. In zijn algemeenheid dienen onderwijsonderzoekers en leraren aan te sluiten bij gespreksvaardigheden die kinderen al bezitten en meenemen als ze naar school gaan, maar dat gebeurt nu weinig, zoals ook het referentiekader illustreert. In dat verband is het belangrijk om op te merken dat systematisch onderzoek naar de *ontwikkeling* van gespreksvaardigheden van kinderen en jongeren ontbreekt. Veel studies naar de mondelinge taalvaardigheid van kinderen richten zich op de formele aspecten van het taalsysteem en niet op conversationale ontwikkeling (Berenst, De Gloppe & Koole, 2024).

Het tot nu toe uitgevoerde ontwikkelingsonderzoek heeft vooral betrekking op de gespreksontwikkeling van jonge kinderen (0-4 jaar). Wat laat dat onderzoek zien? Omdat het op deze plek te ver voert om een totaaloverzicht te geven, noem ik nu een aantal gespreksvaardigheden die kinderen al beheersen voor het begin van hun schoolcarrière. Allereerst maken kinderen zich al vroeg de *beurtwisseling* (de afwisseling van de verbale bijdragen in het gesprek) eigen. Daarnaast zijn ze in staat om een heel repertoire aan *initiërende* (bv. vragen stellen, wensen, behoeften uiten en instructies geven) en *responsieve taalhandelingen* (bv. antwoord geven, instemmen, weigeren, bedanken) te realiseren en in interactie een globale gespreksstructuur vast te houden. En in de *vormgeving* leren ze gaandeweg te *variëren* naar gelang de situatie en hun gesprekspartner, waarbij bijvoorbeeld wensen indirecter in de vorm van een verzoek kunnen worden geuit. Tot slot zijn ze in staat *langere gespreksseenheden*

en beurten te realiseren om anderen bijvoorbeeld over gebeurtenissen of ervaringen te informeren (Berenst, 1996; Cekaite, 2013; Clark, 2016; Hoff, 2014; McTear, 1985; Ninio & Snow, 1996; Ochs Keenan & Klein, 1975).

Relatie tussen gesprekken & leren en denken

Ruim 50 jaar onderzoek vanuit diverse disciplines zoals ontwikkelingspsychologie, taalwetenschappen en onderwijswetenschappen onderstreept steeds nadrukkelijker de rol van gesprekken in het onderwijs in het leer- en ontwikkelproces van kinderen (zie bijv. Howe & Abedin, 2013; Mercer & Dawes, 2014; Walshaw & Anthony, 2008; Wells, 2009). Veel studies ondersteunen de socio-culturele visie van Vygotsky (1978), waarin interactioneel taalgebruik cruciaal is in het (gezamenlijke en individuele) leerproces en de cognitieve ontwikkeling. Door taal (als een *cultural tool*) te gebruiken in gesprekken met anderen zijn we in staat om gezamenlijk tot nieuwe kennis en inzichten te komen. Tegelijkertijd vormen gesprekken een individuele en:

"psychological tool for organizing our individual thoughts, reasoning, planning, and reviewing our actions"

(Mercer, 2000, p.10).

Wegerif (2013) spreekt in dit verband over een proces van 'interthinking' en onderstreept daarmee dat menselijke ontwikkeling in essentie sociaal van aard is (Levinson & Enfield, 2006). Wanneer kinderen onderling en/of met de leraar actief participeren en ideeën verwoorden, kritisch naar elkaar luisteren, redeneren en samen denken, spreken we over *dialogische interacties* (Alexander, 2008). Inmiddels is duidelijk dat dergelijke gesprekken niet alleen de cognitieve ontwikkeling in het algemeen en de redeneervaardigheden bevorderen, maar ook kunnen bijdragen aan vakspecifieke kennis en inzichten, aan de identiteitsontwikkeling van kinderen, aan sociaal-emotionele ontwikkeling en aan geletterdheidsontwikkeling (Howe & Abedin, 2013; Mercer & Dawes, 2014; Van der Veen & Van Oers, 2017).



Dialogische interacties in overleg tussen leerlingen

Onderzoek naar gesprekken in de klas heeft zich met name gericht op klassikale interactie met de leraar. Daarin wordt het onderscheid gemaakt tussen dialogische en monologische gesprekken (Alexander, 2008; Cazden, 2001), waarbij Walsweer (2015) laat zien dat deze tweedeling erg globaal is en geen recht doet aan subtiele verschillen in klassikale gesprekken.

Het onderscheid tussen dialogische en monologische interactie wordt in de wetenschap niet expliciet gemaakt voor overleg tussen leerlingen (zogenaamde peerinteractie). Desondanks zien we daarin ook grote verschillen. Diverse onderzoekers hebben peerinteracties tamelijk globaal getypeerd in drie vormen, waarbij het co-constructieve gesprek grote overeenkomsten vertoont met dialogische interacties in klassikale interacties, wat betreft zowel gesprekspraktijken van leerlingen als de gebleken effectiviteit van het gesprek. Wanneer we spreken over dialogische interacties in peerinteractie, oriënteren we ons dus met name op co-constructieve gesprekken.

1. Twistgesprek: Een *twistgesprek* kenmerkt zich door onenigheid en conflicterende standpunten zonder dat er een gezamenlijke poging wordt gedaan om tot begrip of consensus te komen of standpunten te onderbouwen. Dit type gesprek is competitief en leidt zelden tot leren.

2. Cumulatief gesprek: In een *cumulatief gesprek* bouwen sprekers voort op elkaars uitspraken door bevestiging en herhaling, zonder dat er sprake is van kritische verkenning en onderbouwing van ideeën. Daarom leidt dit gesprek zelden tot kennisconstructie.

3. Co-constructief gesprek: In een *co-constructief gesprek* stemmen deelnemers hun handelen op elkaar af om activiteiten vorm te geven. Door elkaars en de eigen ideeën en gedachten kritisch en constructief te bevragen en te streven om het gezamenlijk eens te worden, draagt dit type gesprek het meest bij aan gezamenlijk leren. Afhankelijk van de activiteit waarbinnen kinderen samenwerken, kan het (gezamenlijk) onderbouwen van standpunten en ideeën met argumenten passend zijn. In dat geval wordt gesproken over een *exploratief gesprek*, als verbijzondering van een co-constructief gesprek.

Bron: Mercer (1995) en Rojas-Drummond en collega's (2006)

Vanwege het belang van dialogische interacties in het onderwijs, is het zeer opmerkelijk dat de meeste gesprekken in het onderwijs nog altijd niet-dialogisch verlopen (Cazden, 2001; Mercer & Littleton, 2007). Mede daarom hebben diverse onderzoeksprogramma's zich de laatste jaren gericht op het verbeteren van de gesprekskwaliteit in klassen. Veel studies hebben bovendien de relatie tussen de ontwikkeling van gespreksvaardigheden en kennisconstructie gedemonstreerd. Waar de meeste programma's zich richten op de rol van de leraar in klassikale interacties, is minder onderzoek gedaan naar het versterken van gesprekken tussen leerlingen onderling (Howe & Abedin, 2013), terwijl zogenaamde peerinteracties veel gespreksvoordelen bieden (Damhuis, 1995; Hiddink, 2019a). De internationale *Thinking Together Approach* is daarin een positieve uitzondering. Dit onderzoek heeft in meerdere landen over de wereld aangetoond dat leerlingen die zich verder ontwikkelen in het leerzaam overleggen in groepen, hun redeneervaardigheden individueel verbeteren. Bovendien bleek dat kinderen beter scoren op individuele intelligentietests wanneer ze middels een lessenreeks worden ondersteund in hoe ze effectief in groepen kunnen praten en denken. Deze uitkomsten suggereren dat leerlingen leren om individueel (cognitief) te redeneren door eerst gezamenlijk te redeneren (Mercer, Wegerif & Dawes, 1999; Mercer & Littleton, 2007; Rojas-Drummond et al., 2006).

De afgelopen jaren hebben diverse onderzoekers in het Lectoraat Meertaligheid & Geletterdheid en in de Academie Educatie zich nadrukkelijk toegeleid op de rol van *peerinteractie* in relatie tot kennisconstructie en mondelinge- en schriftelijke taalvaardigheidsontwikkeling (Berenst, Herder, Hiddink, Pulles, inged, Hiddink, 2019; Herder, 2020; Pulles, 2021;

Walsweer, 2015; Van Balen, 2025). In vergelijking tot de experimentele aanpak van de *Thinking Together Approach* hebben deze onderzoekers zich vooral gericht op het bevorderen van zulke gesprekken in vormen van betekenisvol onderwijs (zie ook paragraaf 3.2 en hoofdstuk 2). Door de opgenomen gesprekken daarbij beschrijvend en veel gedetailleerder te analyseren, hebben deze onderzoekers blootgelegd dat de drie globale typeringingen van peerinteracties weinig recht doen aan de competenties van kinderen en de gesitueerdheid van hun gesprekken. Zo blijken jonge leerlingen op verschillende manieren problemen te bespreken, afhankelijk van de aard van het probleem.

Daarnaast bleken de in de *Thinking Together Approach* ontwikkelde lessen ook - met aanpassingen - effectief voor het taalgebruik in de Nederlandse schoolpraktijk (Hiddink, 2019b). Recent hebben tweedejaars pabo-studenten de lessenreeks voor de onderbouw doorontwikkeld.



Deze lessenreeks is te vinden door de QR-code te scannen.



Probleembesprekingen zijn een wezenlijk kenmerk van een leerzaam overleg. Het is daarbij cruciaal dat leerlingen problemen zelf aan de orde stellen en dat deze niet door de leraar worden opgelegd (Howe, 2010). In de context van verhalend ontwerpen (Bell, Harkness & White, 2006) bleken kleuters meerdere type probleembesprekingen te realiseren. Wanneer

kleuters gezamenlijk besluiten nemen over iets dat in de toekomst speelt, verloopt het volgens onderstaand patroon. In dit fragment zijn Bram en Eelke aan het discussiëren welke kleuren ze willen gebruiken als ze feestattributen willen maken. Dit doen ze aan de hand van vijf gekleurde stroken papier (Hiddink, 2019, p.105-106).

Fragment 3.3: besluit over toekomstig handelen

1 Bram: ik vind rood het moo:ist en::: (0.3) ((pakt blauwe strook))
2 ↑blauw en ↓groen
3 (0.6)
4 Bram: welke vind jij mooi?
5 Eelke: ik vind die- ik vind ze allemaal mooi
6 Bram: oh dan moet je deze en deze ((legt de gele en paarse stroken
7 voor Eelke neer))
8 (1.8)
9 Eelke: nou ik vind (.) groen mooi en blauw en rood en dit en deze
10 ((heeft nu alle vijf stroken aangewezen))
11 (3.4)
12 Eelke: en ik vind alleen groen mooi en nog rood en nog deze en die
13 (0.6) ((heeft nu alleen de blauwe niet benoemd))
14 Bram: °anders heb ik alleen blau::w° ((kijkt naar de groene, rode en
15 blauwe stroken in zijn handen))
((36 regels verwijderd))
51 Bram: okey wat zullen we nu doen jij deze ↑twee of ik die twee
52 ((gaat om de paars en gele stroken))
53 Eelke: jij
54 Bram: nee ((schudt hoofd))
55 (7.0) ((kijkt rond))
56 Eelke: dan neem ik dees wel((geel en paars))
57 (0.3)
58 Bram: dan vind ik die ook mooi maar ik vind dat ook mooi ((wijst naar
59 de stapel in B2's handen))
((8 regels onhoorbaar gefluister verwijderd))
67 (1.0)
68 Bram: okey we doen het
69 Eelke: we doen het

Net als andere problemen komt dit probleem tot stand doordat kinderen het oneens zijn, maar in dit geval formuleren ze twee tegengestelde mogelijke oplossingen. Bram wil groen en blauw (regels 1-2) en in herformulering op hoe Bram zijn voorkeur heeft begrepen, blijkt dat Eelke alle kleuren mooi vindt, behalve blauw (regels 5-13). En de consequentie van Eelke's voorstel blijkt een probleem te zijn voor Bram (regels 14-15). Net als bij volwassenen in vergaderingen in allerlei settings blijken dit soort besluitvormingsgesprekken vaak te beginnen met een oplossingsvoorstel, waarna er kanttekeningen bij geworden geplaatst in de vorm van een probleemformulering (Huisman, 2000).

Maar in tegenstelling tot wat vaak ontbreekt in besluitvormingsgesprekken tussen volwassenen, namelijk een duidelijk expliciet besluit over wat er zal gaan gebeuren, formuleren kleuters dit besluit wel en

bovendien gezamenlijk. Na een serie herhalingen van mogelijke verschillende oplossingen om het probleem, start Bram een gespreksactiviteit om toe te werken naar het nemen van een gezamenlijk besluit, met een markering (okey) en met een duidelijk gezamenlijke oriëntatie 'we' in plaats van 'ik' zoals in het voorafgaande (regels 51-52). Na een serie nieuwe voorstellen, ronden Bram en Eelke het probleemoplossingsgesprek – in tegenstelling tot dat wat we bij vergaderingen tussen volwassenen zien – gezamenlijk en expliciet af (regels 68-69). Dit type probleemgesprek starten kleuters (net als volwassenen!) dus met oplossingsvoorstellen gevolgd door een probleemformulering, terwijl de andere twee type probleembesprekingen verlopen volgens een tekstboek-opbouw van probleem- naar oplossingsbespreking. Onderzoek laat zien dat de manier waarop kinderen dergelijke probleembesprekingen realiseren en opbouwen samenhangt met de situatie, namelijk de aard van het probleem (Hiddink, 2019a).



Gesprekken waarin deelnemers samen denken en problemen oplossen (Wegerif, 2013) zijn dus cruciaal in de ontwikkeling en het leerproces van kinderen. Daarom is het essentieel om de aandacht te richten op de ontwikkeling van gespreksvaardigheden die kinderen daartoe in staat stellen. Leraren kunnen leerlingen ondersteunen taal optimaler te gebruiken in gesprekken en zo positief bijdragen aan het leren en de cognitieve ontwikkeling van kinderen, als leraren oog krijgen voor de gespreksvaardigheden van kinderen en bij hun conversationele ontwikkeling proberen aan te sluiten. Omdat kinderen al met een variatie in ontwikkeling de basisschool binnenkomen, ontwikkelen ze zonder bewuste aandacht van leraren zeer uiteenlopende profielen in gespreksvaardigheid in het bijzonder en in mondelinge taalvaardigheid in het algemeen. Deze variatie kan ertoe leiden dat sommige kinderen beter dan anderen in staat zijn om optimaal deel te nemen aan onderwijs en om goed met de eisen van de geglobaliseerde veranderende wereld om te gaan. Liberali (2017) benadrukt daarom dat het belangrijk is dat scholen nadrukkelijk aandacht hebben voor de ontwikkeling van gespreksvaardigheden van alle kinderen, zodat ze samen kennis kunnen construeren door ideeën te verwoorden, te redeneren en om te gaan met verschillende perspectieven. Dialogische interacties zouden dan in klassen dus niet alleen als onderwijsmiddel ingezet moeten worden, maar ook als onderwijsdoel (Wegerif, 2013). De noties *dialogische interactie* en co-constructief taalgebruik vormen in ons praktijkgerichte onderzoek een belangrijk oriëntatiepunt. Omdat deze noties echter onvoldoende recht doen aan de gesitueerdheid van kinderen in gesprekken, Spreek ik in het vervolg vooral over het bevorderen van conversationeel (of interactioneel) taalgebruik als onderwijs- en onderzoeksdoel.

3.2 Rol voor onderwijs en onderzoek

Aandacht voor gespreksvoering

In tegenstelling tot vroeger, toen retorica (de vaardigheid in spreken en het voeren van gesprekken om anderen te overtuigen) een centrale plek vormde in scholen (van de oude Grieken tot in de 19e eeuw), krijgt het voeren van gesprekken relatief weinig aandacht in het huidige onderwijs, terwijl geletterdheid en gecijferdheid steeds meer nadruk hebben gekregen. Het gebrek aan aandacht voor gespreksvoering zien we ook in het meest recente peilingsonderzoek Mondelinge Taalvaardigheid (2019), waaruit blijkt dat onvoldoende kinderen in groep 8 het vereiste streefniveau wat betreft het voeren van gesprekken beheersen. Gelukkig lijkt er zowel internationaal als nationaal een positieve verandering ingezet. Zo is er een groeiend besef dat het optimaal kunnen gebruiken van mondelinge taalvaardigheden belangrijk is. Werkgevers zoeken bijvoorbeeld professionals die makkelijk contact leggen, goed kunnen samenwerken en in staat zijn om in teams gezamenlijke problemen op te lossen (Krogh, Von, Ichijo & Nonaka, 2000; Van der Haar, Manni & Van der Maale, 2016). Het is dan ook de verwachting dat samenwerkings- en dus gespreksvaardigheden steeds belangrijker worden in een kenniseconomie en het (hoger) onderwijs (Coppens et al., 2022; OECD, 2017b, p.5; Onstenk & Kessels, 1999). Het is daarom op zichzelf positief dat interactionele probleemoplossingsvaardigheden steeds meer een plek krijgen in internationaal vergelijkingsonderzoek, zoals de PISA, (OECD, 2017a) en in landelijke curricula en doelen, zoals in Wales (Donaldson, 2015; Mercer, Mannion, 2018) en recent ook in Nederland (SLO, 2024).

Dit vraagt mede om de doordenking van mogelijk relevante inhouden voor een pedagogisch-didactisch curriculum voor gesprekken voeren en mondelinge taalvaardigheid in de volle breedte. Dit is ook belangrijk, omdat deze taalvaardigheden in een aantal opzichten anders van aard zijn dan schriftelijke taalvaardigheden (Berenst, 2019; Buck, 2001) en dus voor een deel een andere didactische aanpak vragen. Hoewel sommige onderzoekers deze ontwikkeling aangrijpen voor het opstellen en voorschrijven van een pedagogisch-didactisch curriculum voor mondelinge taalvaardigheid (Mercer, Warwick & Ahmed, 2016; Wegerif et al., 2017), wil ik enige terughoudendheid betrachten met de ontwikkeling van zulke prescriptieve modellen en leerlijnen, omdat er nog weinig kennis is omtrent de kwestie hoe leerlingen (en leraren) daadwerkelijk gesprekken voeren. Dergelijke overzichten (maar ook de definitieve conceptkerndoelen) gaan voorbij aan een aantal elementaire gespreksprincipes, zoals de sequentiële organisatie van gesprekken en de gesitueerdheid van gesprekken in sociaal-culturele activiteiten. Mensen zijn echter al vanaf heel jonge leeftijd op dat soort zaken georiënteerd (Gosen & Hiddink, 2024; Berenst, De Glopper & Koole, 2024, te versch). Willen we in het onderwijs leerlingen echt ondersteunen in de ontwikkeling van hun gespreksvaardigheid, dan daarbij aangesloten worden. De vraag is daarnaast welke gesprekken van belang zijn om actief te kunnen participeren in relevante sociaal-culturele activiteiten (Van Oers, 2021, p.85).

Inbedding in betekenisvol onderwijs

Het verkrijgen van meer inzicht in het interactioneel taalgebruik van kinderen in verschillende gesprekken is nodig om het mondelinge taalvaardigheidsonderwijs een impuls te geven. Omdat gesprekken niet los te zien zijn van de sociaal-culturele activiteiten waarin

ze plaatsvinden, bepaalt zo'n activiteit niet alleen de inhoud en structuur van gesprekken, maar ook hun doel en betekenis binnen de activiteit. De vraag naar relevante gesprekken kan daarom niet los worden gezien van de vraag wat betekenisvol onderwijs is. In ideale zin zou betekenisvol onderwijs tegelijkertijd een algemene culturele waarde moeten hebben (culturele betekenis) en tegelijkertijd verbonden moeten zijn met de motieven, interesses en voorkennis van kinderen (persoonlijke betekenis) (Van Oers, 2021). Betekenisvol onderwijs dient leerlingen ruimte te geven en middelen aan te reiken om betekenis te verlenen aan omliggende sociaal-culturele praktijken. Zoals eerder aangegeven vormt *spel* voor jonge kinderen in het basisonderwijs een belangrijke context, waarin ze overleggen en bepaalde gespreksgenres zouden kunnen benutten, zoals een winkelgesprek of een arts-patiëntgesprek. Voor oudere kinderen in het basis- en voortgezet onderwijs bieden vormen van onderzoekend en ontwerpnd leren (OOL) een belangrijke context (Dobber & van Oers, 2015, 2018). Belangrijke voorwaarden voor de laatste onderwijsactiviteiten zijn dat de eigen vragen van kinderen het uitgangspunt vormen (Littleton & Kerawalla, 2012; Pulles, Hiddink & Herder, 2014; Wells, 1999) en leraren met kinderen een gezamenlijke onderzoekscultuur weten te realiseren, waarin gezamenlijk nieuwe kennis kan worden geconstrueerd (Bereiter, 2002). Onderzoekend en ontwerpnd leren vormt een logisch vervolg op spel, niet alleen omdat kinderen van nature onderzoekend zijn (Gopnik et al., 1999), maar ook omdat deze activiteiten vergelijkbare kenmerken hebben: er zijn (impliciet of expliciet) gedeelde regels, er is enige vrijheid voor de deelnemers in hoe de activiteit moet worden uitgevoerd en er is een hoge mate van persoonlijke betrokkenheid (Van Oers, 2021).

Hoe kinderen zich ontwikkelen als (sociale) deelnemer in activiteiten, wordt zichtbaar als kinderen nieuwe handelingen (en dus ook nieuw interactioneel taalgebruik) realiseren in de betekenisvolle context. Omdat zo'n specifieke, maar eigenlijk alle menselijke activiteiten vooral gepaard gaan met taalgebruik, dienen we ook na te denken welke interactionele taalgebruikssituaties een rol zouden kunnen spelen in verschillende activiteiten en waarin we willen dat kinderen zich ontwikkelen. Als leerlingen willen weten hoe Anne Frank leefde in de Tweede Wereldoorlog, moeten ze eerst bedenken en bespreken wat ze dan precies willen weten en welke bronnen ze dan raadplegen. Soms hebben ze daar wat hulp bij nodig, maar vaak ook niet, zoals ook het bacheloronderzoek van Leonie Takens in het speciaal basisonderwijs liet zien (Takens, Hiddink & Pulles, 2014). Oudere leerlingen in het basisonderwijs noteren tijdens hun gezamenlijk onderzoek vaak eerst hun vragen en problemen om vervolgens andere mensen te bevragen of

iets op te zoeken in een video met hybride tekst of in een boek of online tekst, en dat zorgvuldig lezen en schriftelijk vast te leggen (Herder, 2020; Pulles, 2021; Walsweer, 2015). Dergelijke onderzoeksactiviteiten kunnen weer leiden tot het bediscussiëren van de tekst (zie kader) en tot vervolgvragen en vervolgactiviteiten, zoals het schrijven van brieven of berichten op social media en fora. Daarmee biedt onderzoekend en ontwerpnd leren ook kansen om de (online) ruimte voor kinderen te vergroten. Zodat kinderen (online) elkaar kunnen ontmoeten en leren de verschillende perspectieven van deelnemers aan de interactie te (h)erkennen, zoals Wegerif (2013) betoogt. Voor jonge kinderen vormt spel een mooie context voor het formuleren van problemen en het ontwerpen van oplossingen en juist die context van probleemoplossingen vereist redeneren, iets wat kinderen dan ook bijna altijd blijken te doen (Hiddink, 2019a).



Maaïke Pulles (2021) laat zien hoe oudere kinderen, door middel van verschillende conversationale praktijken, teksten verkennen vanuit verschillende perspectieven en zo tot dieper begrip van de tekst komen. Eén van die praktijken is het selecteren van relevante informatie,

zoals te zien is in onderstaand fragment waarin Thijs en Bert-Jan (groep 4-5) in hun onderzoek naar feesten de herkomst van Halloween proberen te achterhalen (Pulles, 2021, p. 99).

Fragment 3.4: dialogisch lezen

69 Thijs: en dan maken ze een groot vuur en dan jagen ze
70 die geesten weg
71 BertJ: ja
72 (1.0)
73 Thijs: snap je,
74 BertJ: hetzelfde als barbecueën!
75 Thijs: ja maar dan voor de geesten dan gaan hun die geesten
76 weer weg snap je,
77 BertJ: ja maar die geesten bestaan niet echt toch?=
78 Thijs: =nee nou hun geloven d'r in. maar ja we gaan weer verder.

Thijs formuleert in regels 69-70 wat voor hem relevante informatie is, waarop Bert-Jan door het te vergelijken met barbecueën laat zien dat hij begrijpt wat Thijs zojuist vertelde. Dergelijke gesprekspraktijken, zoals het herformuleren van tekstinformatie (Pulles et al., 2021) blijken in de context van dialogisch lezen (Maine, 2015) regelmatig de opmaat te vormen om de inhoud al redenerend verder te verkennen. Zo ook hier, waarin het vervolg de twee jongens al redenerend verschillende

nuances en perspectieven inbrengen (regels 75-78) en daarmee kritisch en constructief gezamenlijk meer grip krijgen op de tekst. In dergelijke contexten functioneert de tekst ook vaak als 'gesprekspartner'. Hier in dit voorbeeld als aangever voor het onderwerp, terwijl de tekst in andere situaties gesprekspartner is in de daaropvolgende bespreking, zoals te zien is in fragment 2.1 (start hoofdstuk 2).

Gesprekken binnen betekenisvol onderwijs: samen kennis construeren

Omdat je van tevoren nooit met volledige zekerheid kunt bepalen of een geplande onderwijsactiviteit betekenisvol zal zijn voor kinderen en of ze daarbinnen zelf complexe problemen bespreken, vraagt dit van leraren een bepaalde mate van openheid en van het omarmen van onzekerheid (Hiddink & Paus, 2024). Het betekent bovendien dat het onderwijs wordt uitgewerkt in een gezamenlijk en interactief proces tussen leraar en leerlingen. Voor jonge kinderen staat rollenspel centraal. Terwijl in onderzoekend leren bij oudere kinderen persoonlijk betekenisvolle vragen van kinderen centraal staan, die worden verbonden aan culturele betekenissen die van belang zijn binnen de sociaal-culturele praktijk waarin ze participeren. Deze vormen van betekenisvol onderwijs bieden dus ruimte aan de autonomie van zowel leerlingen als leraren door het onderwijs gezamenlijk vorm te geven. Dit brengt echter wel de verantwoordelijkheid voor leraren met zich mee om gedurende dit proces te blijven nadenken over de aard van het interactionele taalgebruik dat zou kunnen bijdragen aan de diverse spel- en onderzoeksactiviteiten, want zoals Edwards en Mercer (1987, p. 101) mooi verwoordden:

"It is essentially in the discourse between (teacher and) students that education is done, or fails to be done."

Een complicerende uitdaging daarbij is dat er nog onvoldoende zicht is op de interactionele taalgebruiksontwikkeling van kinderen in diverse contexten, zoals in de vorige paragraaf benoemd. Dat pleit er eens te meer voor dat zowel leraren als onderzoekers daarin een gevoeligheid voor situationeel taalgebruik ontwikkelen. Tegelijkertijd is onze onderzoeksoopdracht om de praktijk en dus ook het interactioneel taalgebruik van kinderen verder te ondersteunen. Dit vraagt van ons als praktijkgerichte onderzoekers dat de te ontwikkelen materialen en hulpmiddelen nauw aansluiten bij de praktijk en dat we op voorhand geen dicht getimmerde, maar half-open modellen of aanpakken ontwerpen, waarbij kinderen op speelse wijze worden uitgedaagd deel te nemen aan thematisch georganiseerde sociaal-culturele activiteiten. We moeten daarin oog houden voor en recht doen aan waar kinderen (en leraren) ogenschijnlijk vanzelf op georiënteerd zijn in onderzoeksactiviteiten. Daarbij is het cruciaal om gesprekken niet enkel te analyseren vanuit theoretische raamwerken, maar ze in de praktijk te bestuderen, waarbij de interacties tussen leraren en leerlingen centraal staan. Zo blijken kinderen in groepjes tijdens onderzoekend leren vooral kwesties aangaande het proces te bespreken, zoals in het volgende gesprek tussen twee leerlingen die onderzoek doen naar Anne Frank (Walsweer, 2015, p. 222). Hier informeren ze elkaar hoe ze te werk zullen gaan en wat de vorm is waarin ze het zullen opleveren.

Fragment 3.5: proces-georiënteerde gesprekken

1 Joke: dus dan wil ik eerst heel veel informatie zoeken, ja en dan in
2 boeken en filmpjes kijken en dan op internet en dan als ik dat
3 gedaan heb dan ga ik het wel uittypen en dan wil ik een
4 schilderij maken (0.5) met vier vakjes in één vakje anne frank
5 erin en de andere het achterhuis buiten en de andere de
6 boekenkast en het achterhuis binnen
7 Brecht: oke en dat ga je verven?
8 Joke: ja eerst tekenen en dan verven en dan met zo'n fineliner de
9 randjes overtrekken ((knikt daarbij instemmend))
10 Brecht: nou ik ga iets veel simpeler doen (1.0) ik gewoon euh plaatjes
11 van internet halen en dan een he:le grote kijkplaat maken
12 Joke: maar dan zou ik ook sommige kleine stukjes met tekst doen met
13 informatie want dat is wel heel leuk
14 Brecht: ((knikt instemmend)) ja (1.0) en infor[
15 Joke: [die informatie kunnen we
16 dan wel samen zoeken
17 Brecht: ja

Dat dergelijke proces georiënteerde gesprekken ook vaak waarneembaar zijn bij hbo-studenten in hun gezamenlijk onderzoek, benadrukt eens te meer de *situationele* aard van het taalgebruik. Kennelijk vormt onderzoekend leren in een schoolse omgeving voor leerlingen en studenten een context waarbij het realiseren en bespreken van mogelijk eindproducten centraal staat. Het construeren van kennis kan natuurlijk wel in het verlengde liggen van deze processen en vice versa. Maar ik vrees dat een dergelijke procesbespreking voor lerenden vaak als achterliggend doel heeft om zo snel mogelijk een tastbaar resultaat (en positieve beoordeling) te verkrijgen. In die gevallen zullen leerlingen en studenten georiënteerd zijn op een snelle afronding. Dan zijn dit soort procesbesprekingen problematisch in het licht van leren en kennisconstructie (Bereiter, 2002). Daarmee maakt het tegelijkertijd duidelijk dat het creëren van een gezamenlijke onderzoekscultuur met leerzame

gesprekken uitdagend is en veel vraagt van leraren (Tanis, Dobber, Zwart & Van Oers, 2014). Zeker ook omdat leraren vaak eerst georiënteerd zijn op het organiseren van onderwijsactiviteiten en niet direct op het belang van de kwaliteit van gesprekken in het leerproces binnen betekenisvol onderwijs (Walsweer, 2015; Walsweer, Herder, Berenst, 2016). Vanwege de vitale rol van het taalgebruik in het leren en de gesitueerdheid daarvan, dient praktijkkennis daarvoor in relatie tot de beoogde onderwijsactiviteit ook samen opgebouwd worden. Omdat theorie en praktijk dus niet los van elkaar gezien kunnen worden, realiseren we onze onderzoeksprojecten graag in vormen van netwerkleren, door daarin met leraren te onderzoeken hoe we betekenisvol taalonderwijs in relatie tot conversationeel taalgebruik kunnen realiseren.

Trialogisch leren



In dit speelveld, zoals hierboven in de figuur schematisch samengevat, vullen we onze onderzoeksrol daarom niet in door individuele leraren te vertellen hoe ze het moeten doen of door alleen met een groep leraren mee te kijken. In plaats daarvan werken we in een netwerk gelijkwaardig samen met leraren door nieuwe kennis en objecten in de vorm van hulpmiddelen te ontwikkelen om tegelijkertijd zowel het betekenisvolle onderwijs als het conversatief taalgebruik te optimaliseren. Deze object-georiënteerde vorm van samenwerken wordt

door Paavola en Haakarainen (2005) als trialogisch leren aangeduid (en vormt ook op klasniveau een relevant perspectief om betekenisvol onderwijs te realiseren, zie hoofdstuk 2). De afgelopen jaren hebben we in het lectoraat Meertaligheid & Geletterdheid en in één van haar voorgangers (het lectoraat Taalgebruik & Leren) steeds bewuster en doordachter een driefasen-aanpak voor trialogisch leren ontwikkeld, waarin we gedurende het hele onderzoeksproces nauw samenwerken met de praktijk.

Trialogisch leren met de praktijk: drie fasen

Fase 1: verkenning van de huidige onderwijspraktijk

In de eerste fase verkennen docent-onderzoekers samen met leraren de huidige lokale onderwijspraktijk op de scholen van de betreffende lera(a)r(en). Daarbij worden bijvoorbeeld (samenvattingen en kennisclips van) artikelen en (theoretische) concepten ingezet die leraren uitdagen om kritisch naar hun eigen praktijk te kijken.

Daarnaast worden leraren uitgedaagd om gezamenlijk hun huidige onderwijspraktijk te onderzoeken aan de hand van video-opnames in de eigen onderwijspraktijk, gericht op het *conversationeel taalgebruik* in relatie tot de *betekenisvolle onderwijscontext*. Al doende wordt gezamenlijk taal gecreëerd om ambities in de eigen onderwijspraktijk voor de volgende onderzoeksfase te formuleren.

Fase 2: doorontwikkeling van de onderwijspraktijk

In de tweede fase staat het ontwerpen, uitvoeren en evalueren van (betekenisvolle) onderwijsactiviteiten centraal, waarbinnen het conversationeel taalgebruik van kinderen zich kan ontwikkelen. We maken daarbij video-opnames en foto's van gesprekken en teksten die kinderen benutten in deze onderwijspraktijk. Door deze verzamelde data samen met leraren te gebruiken in de evaluatie van het onderwijs, beogen we bij te dragen aan het pedagogisch-didactisch handelen van leraren en tegelijkertijd inzicht te krijgen hoe we de leraren (en dus de leerlingen) kunnen ondersteunen om een stap verder te zetten. Bijvoorbeeld door hulpmiddelen te maken om peerinteracties te observeren of door lessen ten behoeve het voeren van gesprekken te maken.

Ondertussen benutten we deze data ook om meer systematisch inzicht te doen onder welke condities het interactioneel taalgebruik geoptimaliseerd kan worden met het oog op kennisconstructie. De leraar is in deze fase niet alleen een pedagogisch-didactisch professional, maar ook een gelijkwaardige mede-onderzoeker en -ontwerper van de eigen onderwijspraktijk. Niet alleen door vooraf bewust na te denken, maar vooral ook tijdens de activiteiten door daaraan deel te nemen en te proberen die activiteiten te verbreden en te verdiepen door gelijktijdig te observeren en te begeleiden.

Fase 3: doorwerking en verspreiding in de eigen en andere onderwijspraktijken

In de vorige fasen stond het iteratief verbeteren van de onderwijspraktijk en het ontwikkelen van hulpmiddelen daartoe en ten behoeve van de samenwerking tussen leraren en onderzoekers centraal. Deze hulpmiddelen zijn gericht op enerzijds het verbeteren van de onderwijspraktijk en anderzijds de samenwerking tussen leraren en onderzoekers. Deze hulpmiddelen zijn dynamisch en worden op basis van de ervaringen van leraren en onszelf met die tools voortdurend aangepast aan de specifieke context van de onderwijspraktijk en van ons netwerk.

Door ook het interactief taalgebruik en de condities waarbinnen dat zich verder kan ontplooiën te verkennen, ontwikkelen we een steeds nauwkeuriger beschrijving (zonder statisch te worden) over betekenisvol onderwijs en de rol van taalgebruik daarbinnen, dat wordt onderschreven door theorie en praktijk en waarbij we deze inzichten en hulpmiddelen op allerlei manieren kunnen verspreiden.

Project Jong Geletterd, Oud Gedaan als voorbeeld

Een voorbeeld van deze driefasen-aanpak is het tweejarige project Jong Geletterd, Oud Gedaan, waarin wij (samen met onderzoekers van de Rijksuniversiteit Groningen) en leraren intensief hebben samengewerkt om te verkennen hoe ontluikend schrijfpraktijken van jonge kinderen in gezamenlijk spel versterkt kunnen worden. Daarbij hebben we ons nadrukkelijk laten inspireren door Ontwikkelingsgericht Onderwijs en bijbehorende aanpak (De Koning, 2012; Van der Veen & Van Oers, 2019). De in ons onderzoeksproject ontwikkelde en nog in ontwikkeling zijnde hulpmiddelen staan op de projectpagina, zie QR-code.



3.3 Dialogische interactie: ons praktijkgerichte onderzoek

Onderzoekslijn

Onze onderzoekslijn vloeit voort uit de voorgaande beschrijving en zoals figuur 3.3 duidelijk maakt, richten we ons primair op het conversationeel taalgebruik in relatie tot verschillende (betekenisvolle) contexten in de klas. Omdat we in onze onderzoeksaanpak nauw samenwerken met de praktijk, willen we ons daarnaast de komende jaren nadrukkelijker richten op hoe we ons trialogisch leerproces met leraren en scholen kunnen versterken, door de profijtelijke condities en hulpmiddelen ten behoeve van dat leerproces te verkennen. Onze onderzoekslijn bestaat uit twee onderzoeksthema's.

Onderzoeksthema 1: interactioneel taalgebruik in relatie tot betekenisvol onderwijs

Het eerste onderzoeksthema zal zich richten op het vergroten van ons inzicht in de aard van het interactioneel taalgebruik van kinderen in relatie tot betekenisvolle contexten. Daarin onderscheiden we drie subthema's, te weten: 1- inzicht in ontwikkeling van gespreksvaardigheden, 2- geletterdheidspraktijken in vormen van dialogisch lezen en schrijven 3- de begeleiding van leraren tijdens peerinteracties van kinderen in spel- of OOL-activiteiten.

Het eerste subthema komt voort uit ons gebrek aan inzicht in de aard van het conversationeel taalgebruik van kinderen in diverse gespreksituaties en dus ook hoe zij zich daarin ontwikkelen. Vanwege de gesitueerdheid van gesprekken, dienen we nadrukkelijk rekening te houden met de onderwijscontext, waarbinnen kinderen gesprekken voeren. Dit vraagt allereerst om te verkennen welke activiteiten relevant zouden kunnen zijn

in betekenisvol onderwijs. De aanzet van Van Oers (2021, p. 92-97) vormt een mooi kader voor deze verkenning met leraren, waarbij Berenst, De Glopper en Koole (te versch.) terecht oproepen om daarbij ook aandacht te hebben voor maatschappelijk relevante gesprekstypen, waar leerlingen zonder onderwijs mogelijk niet mee in aanraking komen. Probleembesprekingen vormen als gesprekstype een belangrijk startpunt voor onderzoek naar de gespreksvaardigheden van leerlingen. Probleembesprekingen zijn immers gelinkt aan leren en kennisconstructie (Howe, 2010). Bovendien hebben we al veel expertise opgedaan met onderzoek naar dat type gesprek. In diverse publicaties doen we (of/ met onze mede-onderzoekers) aanzetten om grip te krijgen op de aard van ontwikkelingslijnen van gezamenlijke (argumentatieve) gespreksvaardigheden (Berenst, et al., inged.; Berenst, De Glopper & Koole, te versch.). Een mogelijke verbijzondering vormt het preferentieprincipe als praktijk van co-constructief overleg. Dit preferentieprincipe houdt in dat een afwijzing een minder geprefereerde reactie is dan instemming en dat zo'n reactie extra interactioneel werk vraagt in de formulering. Zowel kleuters als oudere kinderen in groep 6 bleken daar mede onder invloed van het formuleren van gespreksregels georiënteerd op te raken (Hiddink, 2019b; De Vries, 2018). Dit onderstreept dat gespreksvaardigheden sterk samenhangen met de context en de ervaringen daarbinnen en maakt bovendien duidelijk dat mogelijke ontwikkelingslijnen eerder een schets kunnen geven van de aard van veranderingen binnen gesprekken dan kunnen voorschrijven op welke leeftijd leerlingen bepaald interactioneel taalgebruik zouden moeten realiseren.

In het tweede subthema bouwen we voort op onderzoek naar dialogisch lezen (Barton, 2000; Maine, 2015; Pulles, 2021; Pulles & De Roos, 2024) en dialogisch schrijven

(Rojas-Drummond et al, 2017; Herder, 2020; Gosen & Hiddink, 2025) in betekenisvol onderwijs. Hoewel al langer duidelijk is dat lezen en schrijven sociale en gesitueerde praktijken zijn (Cook-Gumperz, 1986; Street, 2013; The New London Group, 1996; Wells, 1999, 2009) en leraren dit ook herkennen, zijn scholen toch snel geneigd om deze vaardigheden programmagericht aan te willen leren. Met ons onderzoek naar de manieren waarop lezen en schrijven als vorm van cultureel leren (Gee, 2004) gestimuleerd kunnen worden, illustreren we hoe ze functioneel bevorderd kunnen worden in samenhang met en binnen andere vakgebieden. Daarmee ondersteunen we scholen die invulling willen geven aan de definitieve conceptkerndoelen (SLO, 2024). Niet alleen schriftelijke teksten, maar vooral ook online en hybride teksten vormen daarin een interessante context om te werken aan zogenaamde kritische geletterdheidsvaardigheden, die belangrijk zijn in de (digitale) informatiemaatschappij. Zeker voor leerlingen op kleine scholen, die – vanwege de beperkte groepsgrootte – weinig kunnen overleggen met leeftijdsgenoten in de klas, is de vraag relevant hoe we door het gebruik van internet hun dialogische ruimte kunnen vergroten (Wegerif, 2013) en welke functionele geletterdheidspraktijken kinderen dan gezamenlijk benutten. Met het oog op de vaardigheden die van burgers worden gevraagd om met informatie om te gaan in de (digitale) informatiemaatschappij (Liberali, 2017) lijkt dit vraagstuk relevanter dan ooit. Omdat de context van het internet kansrijk lijkt om de talige diversiteit van kinderen onderling als bron te benutten (zie ook hoofdstuk 1), zeker wanneer het startpunt wordt gevormd door de nieuwsgierigheid en de eigen vragen van leerlingen, zouden we dit perspectief op meertaligheid daarin verder willen verkennen. Dit perspectief is voor leraren ook in de alledaagse lespraktijk niet vanzelfsprekend, zoals we bijvoorbeeld hebben gezien in het 3M-project (Nap et

al., 2023; 2024). Leraren blijken thuistalen niet altijd te benutten als bron om samen kennis mee op te bouwen in de klas, iets wat we ook in eerdere projecten zagen, zoals het onderstaande fragment illustreert (Berenst & Hiddink, 2022, p 120). Hier zijn drie kinderen in het Frysk

aan het overleggen over het schrijven van het adres op een envelop; ze schrijven dat echter in het Nederlands. Opmerkelijk genoeg sluit de Frysktalige leraar niet aan bij de drie kleuters die in het Frysk overleggen, waarmee ze het Nederlands als doeltaal benadrukt.

Fragment 3.6: begeleiding tijdens het adresseren van een envelop

1 Rachel: Must er yn runt. HEY silleen we hjier ek Rachel skriuwe?
 2 Maaïke: [nee, dat kin ik net, want ik ha su lange namme.
 3 Elske: [*((tekent))*
 4 (2.0)
 5 Maaïke: Elske, jo mat immers feest skriuwe.
 6 Elske, je moet immers feest schrijven.
 7 Elske: [*((wijst naar iets op de envelop))*
 8 Leraar: [*((komt aangelopen))*
 9 Maaïke: [FEEST (*((leest wat Elske heeft aangewezen))*)
 10 Leraar: [E:VE:N kijken of de postbode nu kan weten waar het naar toe
 11 moet.
 12 Mirjam: ja (0.6) feest (*((wijst het aan op de envelop))*)
 13 Leraar: feest o::h feest (.) waar zou [*((kijkt naar envelop))*
 14 [(0.2)
 15 Mirjam: NEE, dan moeten wij Harrie le Kino opschrijven
 16 Leraar: ja:::
 17 Mirjam: [*((pakt stift))*] H- ik wit net hoe de H mat (0.2) oh ja, sa (*((schrijft))*) R::
 18 [*((schrijft))*] [hoe mat de I?
 19 Leraar: [*((staat op en maakt aanstalten 20 om weg te lopen))*
 21 Maaïke: met een i
 22 Elske: en een e

Dit gespreksfragment illustreert ook het belang van het derde subthema, namelijk de begeleidingsrol van leraren tijdens het overleg van kinderen. Vanuit meertaligheidsperspectief lijkt de begeleiding in dit fragment niet optimaal, terwijl vanuit het perspectief van ontluikend schrijfgedrag en autonomie van kinderen de begeleiding mooi verloopt, omdat de leraar het kind oriënteert op een genre-kenmerk van een brief (het adresseren van een envelop) en omdat het kind nu zelf in staat wordt gesteld de oplossing te geven. Begeleiding

van groepjes leerlingen tijdens betekenisvol onderwijs is complex. Het is dan ook niet verwonderlijk dat dit een onderwerp is dat vaak aan bod komt in nascholing (Irvine et al., 2024). Tijdens veel van onze onderzoeksprojecten stelden leraren dan ook vragen hierover, zoals: wat moet ik doen als kinderen nog geen kennis hebben over de sociaal-culturele activiteit en dus niet tot schrijven komen in spel; hoe laat ik kinderen meer initiatief nemen in het overleg en stuur ik niet teveel; in hoeverre moet ik aansluiten bij de thuistaal van kinderen en is het erg



dat ik ze in het Nederlands begeleid; hoe sluit ik aan bij het spel van kinderen, zonder het direct over te nemen? We willen in ons onderzoek focussen op hoe dergelijke momenten geoptimaliseerd kunnen worden, waarbij leraren gevoelig(er) worden voor situationele aspecten, waar leerlingen al wel op georiënteerd blijken te zijn (Hiddink, 2019c; Gosen, Willemsen & Hiddink, 2024). Dergelijke begeleidingsgesprekken worden vaak door leraar en leerling(en) samen gestructureerd, maar niet altijd volgens vooraf bedachte fasen zoals elders gesuggereerd (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2012). Eén van de vragen daarbij is in hoeverre een trainingsmethodiek gericht op het samen reflecteren op gespreksvoering met behulp van video-opnames (Stokoe, 2014), leraren kan ondersteunen adequaat te handelen en optimaal aan te sluiten bij de inbreng van leerlingen in hun begeleiding.

Onderzoeksthema 2: ondersteuning in het realiseren van betekenisvol onderwijs

De laatstgenoemde aanpak is ook een illustratie van waarop we ons in het tweede onderzoeksthema willen richten, namelijk op het verkrijgen van inzicht in manieren waarop we zowel leerlingen als leraren (in het netwerk) kunnen ondersteunen in het realiseren van betekenisvol onderwijs. We onderscheiden daarin drie subthema's: 1- het versterken van het leren van professionals in netwerken, 2- het (door)ontwikkelen van hulpmiddelen en 3- het oriënteren van studenten op gespreksvoering.

Het eerste subthema focust op de vraag hoe we leraren kunnen ondersteunen om het leerproces van leerlingen binnen betekenisvol onderwijs te versterken. Zoals hierboven geschetst is de uitdaging vooral om het interactioneel taalgebruik en de kennisconstructie binnen betekenisvol onderwijs in samenhang te versterken. Er is al veel materiaal beschikbaar. Veel

beschikbare materialen bieden met name ondersteuning in het organiseren van onderzoekend en ontwerpend leren en spel. Soms in relatie tot het taalgebruik van de leraar, maar nauwelijks in relatie tot het taalgebruik van kinderen. Inmiddels hebben we in ons lectoraat diverse half-open pedagogisch-didactische hulpmiddelen ontwikkeld om leraren te ondersteunen in het organiseren van spel en onderzoekend en ontwerpend leren, met een oriëntatie op het interactioneel taalgebruik van de kinderen. Deze hulpmiddelen willen we in volgende projecten (door)ontwikkelen, mits het passend is bij de behoeften en wensen van de school. Ik noem nu een beperkt aantal hulpmiddelen. Allereerst zijn er door ons aangepaste grondregellessen om onderlinge gesprekken van kinderen te stimuleren, in lijn met de *Thinking Together Approach*. Deze zijn in 2013 door ons ingekort, waarna enkele leraren en veel pabo-studenten deze hebben benut in hun minor-onderzoek, in het vak communiceren en in DBE. Dit heeft ertoe geleid dat deze lessenreeks is doorontwikkeld, maar ook in allerlei situaties is aangepast, met positieve gevolgen voor de kwaliteit van het overleg tussen leerlingen. Systematisch onderzoek hebben we tot op heden echter niet kunnen doen en willen we graag oppakken, ook in meertalige onderwijssituaties. Een ander ontwikkeld hulpmiddel waar we graag verder onderzoek naar willen doen is de door collega Janke Singelsma ontwikkelde receptieve argumentatietoets, Daarmee kan in kaart gebracht worden in hoeverre de receptieve argumentatieve vaardigheden van kinderen veranderen gedurende OOL-projecten. Bacheloronderzoek van minor-studenten Desley de Vries (2018) en Daniël van der Weijde (2017) heeft reeds laten zien dat het werken met grondregels een grote verandering teweeg kan brengen in de receptieve argumentatieve vaardigheden van kinderen. Verder zijn leraren enthousiast over verschillende ontwikkelde volginstrumenten voor interactionele en

andere taalgebruiksactiviteiten en over het evalueren daarvan middels transcripten van gesprekken (Berenst et al., inged.; Kootstra & Hiddink, 2022). In beide gevallen merken we tot op heden echter dat leraren in de praktijk weinig hiermee werken, hoewel leraren wel behoefte hebben om de ontwikkeling van kinderen te volgen. De vraag is dan ook hoe we deze hulpmiddelen zo kunnen aanpassen, dat het leraren ondersteunt in zowel praktische als inhoudelijke zin.

Dit eerste subthema hangt samen met het tweede subthema. Daarin richten we ons op de manier waarop wij in ons dialogisch leerproces samenwerken met (aankomend) leraren. Zoals gezegd vormen gezamenlijke reflecties op eigen visie en handelen en dat van de leerlingen een belangrijk uitgangspunt om theorie en praktijk verder te brengen. De vraag is wel onder welke interactionele condities deze gezamenlijke (reflectie)gesprekken leerzaam zijn en wat onze eigen onderzoeksrol zou moeten inhouden. Zoals al genoemd in hoofdstuk 2, vormen fricties en spanningen tussen professionals over houding, visie en pedagogisch-didactische vaardigheden een interessant startpunt voor nauwkeurig onderzoek. Eerder onderzoek liet op globale wijze zien dat bepaalde taalhandelingen rondom dergelijke fricties kunnen leiden tot meer of minder gezamenlijk redeneren door leraren (Rainio & Hofmann, 2021). Willen we die momenten echt goed begrijpen, zodat we professionals optimaler kunnen begeleiden, zullen we daar gedetailleerder gespreksanalytisch onderzoek naar moeten doen. In onze lopende onderzoeksprojecten, willen we tevens verder verkennen binnen welke gezamenlijke activiteiten leerzaam taalgebruik (bijvoorbeeld dialogische interacties) door professionals vorm krijgt. Binnen dit subthema vormt Samen Opleiden en Professionaliseren een interessante context, zoals ook in ons onderwijsproject

'Het kleuterlab'. Dit project is gericht op het creëren van een opleidingscontext voor studenten op basisscholen, waarin ze ruimte krijgen om samen met leraren en docenten van de pabo en docent theater het spelonderwijs in de onderbouw door te ontwikkelen. Het verkennen van de eigen begeleidingsrol van hbo-docenten vormt daarin één van de speerpunten.

Het derde subthema focust op hoe we leraren in opleiding optimaal kunnen voorbereiden op het ontlocken en stimuleren van interactioneel taalgebruik in de klas en op het realiseren van betekenisvol onderwijs, waarin taalvaardigheid functioneel wordt ontwikkeld. In de Academie Educatie liggen mooie kansen om daarin gezamenlijk op te trekken, door voort te bouwen op ervaringen in de pabo en de tweedegraadslerarenopleidingen. Het promotieonderzoek van Joke van Balen (2025) liet bijvoorbeeld zien hoe studenten Nederlands tijdens hun opleiding co-constructieve gesprekken weten te realiseren gericht op persoonsvorming (ook wel: subjectificatie, Biesta, 2012) van leerlingen. De samenvoeging tot één Academie vormt een mooie aanleiding om te onderzoeken hoe we een gezamenlijk onderwijsaanbod gericht op het stimuleren van gesprekken kunnen ontwikkelen. Wanneer we dit slim weten te organiseren, biedt dat tevens mogelijkheden om meer inzicht te krijgen in de doorgaande ontwikkeling van gesprekscompetenties van leerlingen van basisonderwijs tot en met voortgezet onderwijs. Een voorwaarde om leerlingen te kunnen stimuleren in hun taalvaardigheidsontwikkeling, is dat onze eigen studenten taalcompetent zijn. Het is daarom prachtig te merken dat er binnen de pabo op allerlei terreinen initiatieven zijn om het curriculum daarin te verkennen en om studenten in hun geletterdheidsontwikkeling te ondersteunen. Gezien de sociale aard van geletterdheid,



zou het een gemiste kans zijn om de conversationele taalvaardigheden van studenten daarin niet mee te nemen. Het moge duidelijk zijn dat het onze ambitie is om ook de verbinding met de opleidingen in onze Academie Educatie verder uit te bouwen.

Onderzoeksanpak

Aan bovengenoemde onderzoeklijnen en -subthema's zullen we via iteratief praktijkgericht onderzoek werken. Onze werkwijze bouwt voort op onze objectgeoriënteerde benadering en zullen we hier kort specificeren. Het startpunt zal liggen in de vragen en behoeften van scholen. Door een combinatie

van Educational Design Research (McKenney & Reeves, 2012) en formatieve interventies (Engestrom, 2011) zullen we bijdragen aan het vergroten van handelingsmogelijkheden van leerlingen en professionals, passend bij de lokale contexten van scholen. Door daarbij nieuwe middelen en materialen te ontwikkelen om het interactioneel taalgebruik in de klas en het leerproces in het netwerk te stimuleren, realiseren we ook deelbare kennis. In de gezamenlijke iteraties zullen we (auto-)ethnografische notities (Bisschop-Boele, 2018; Emerson, Fretz & Shaw, 2011) benutten. Zo zullen we (in de gezamenlijke reflecties) meer zicht krijgen op onze begeleidingsrol, op relevante processen in

scholen en klassen en op de condities waaronder het interactioneel taalgebruik van kinderen leerzaam is. Door daarbij middels praktijkgerichte conversatie analyse (Antaki, 2011) de video-opnames van interacties in betekenisvol onderwijs te analyseren, krijgen we meer inzicht in manieren waarop leerlingen (en leraren) (leerzame) interacties vormgeven. Door deze aanpakken en door de veranderingen te monitoren vanuit het perspectief van fricties (Engestrom & Sannino, 2011), krijgen we meer inzicht op de aard van verandering in (netwerken van) scholen en op voor de professionals belangrijke momenten in de veranderaanpak. Deze schets geeft een globaal beeld van ons huidige denken

over ons onderzoeksanpak, waarbij onze belangrijkste uitgangspunten op een rij zijn gezet in het kader hiernaast. Het spreekt voor zich dat samenwerking ook in dit verband cruciaal is. Zo geven we vorm aan deze onderzoeksthema's door samen te werken met diverse regionale en (inter)nationale partners aan lopende projecten en diverse subsidieaanvragen. Daarnaast wordt ons denken blijvend gevoed door collega's binnen de onderzoeksgroep in de Academie Educatie en door onze samenwerking met de bredere onderzoeks- en onderwijspraktijk.

Transcriptieconventies

(.)	stilte korter dan 0,2 seconden.
(1.5)	een stilte met een duur van het aantal aangegeven secondes
sp[reker1	
[spreker2	een andere spreker begint tijdens de beurt van de huidige spreker
tekst=	
=tekst2	er is geen waarneembare stilte tussen deze beurten of uitingen
<u>accent</u>	de onderstreepte lettergreep of klank is geaccentueerd
re::kken	de betreffende (mede-)klinker is opvallend langer dan 'normaal'
.	een dalend intonatieverloop aan het eind van het betreffende uitingsdeel
,	een licht stijgend intonatieverloop
?	een sterk stijgende intonatie aan het einde van het betreffende uitingsdeel
!	een uitroepachtige prosodie.
LUID	de in hoofdletters geschreven tekst wordt relatief luid uitgesproken
°zacht°	relatief zacht uitgesproken uiting(sdeel)
((gedrag))	non-verbale handelingen of commentaar-tekst
()	onverstaanbaar

Uitgangspunten

Ons actuele denken over onze onderzoeksaanpak vindt zijn neerslag in de volgende zes uitgangspunten. Dit concretiseert de eerder beschreven driefasen aanpak voor dialogisch leren.

Uitgangspunten Fase 1

1. Leren bezien we vanuit sociaal-cultureel perspectief, dus als verandering in de manier van deelnemen aan socio-culturele activiteiten.
2. Het realiseren en optimaliseren van betekenisvolle onderwijscontexten, waarin gesprekken en teksten een functionele rol (kunnen) spelen, staat centraal. Lerend spelen en gezamenlijke kennisconstructie binnen Onderzoekend en Ontwerpend Lerend vormen hierbij ons denkkader.

Uitgangspunten Fase 2

3. We sluiten aan bij lokale contexten, praktijken, behoeften en idealen en behandelen leraren als mede-onderzoeker in een iteratief proces:
 1. Op basis van theoretische en praktische kennis ontwerpen we half-open onderwijs;
 2. We registreren en observeren de *handelingspraktijken van kinderen en/of leraren* met behulp van video-opnames;
 3. We evalueren de lokale en contextspecifieke handelingspraktijken van kinderen en leraren samen met professionals;

4. We stellen de lokale onderwijscontext bij op basis van gezamenlijke evaluaties. We streven naar optimale(re) praktijken en condities in de klas en in ons lerend netwerk met leraren, studenten en andere professionals.
5. We begeleiden en monitoren dit iteratieve proces en proberen de (veranderingen in) de klas en in de lokale context van de school recht te doen.

Uitgangspunten Fase 3

6. *Gedurende en na afloop* van bovenstaande proces maken we instrumenten, werkvormen en hulpmiddelen om het leerproces van impulsen te voorzien en om inzichten breder deelbaar te maken. Onze benadering stelt ons in staat om tijdens projecten impact te realiseren in de praktijk en de theorievorming.



Het lectoraat M&G
team in 2025.
Foto: Friso Bruins.

Nawoord

Een lectoraat is pas succesvol door samenwerking. Samenwerking met de praktijk, met leerlingen en leraren, met schoolleiders, met allerlei andere partners zoals bibliotheken, onderwijsontwikkelaars en onderwijsadviesdiensten, met onze studenten en collega's van de lerarenopleidingen en natuurlijk met ons eigen lectoraatsteam. Samen zetten we ons in om impact te genereren en duurzame verbeteringen te realiseren op het gebied van kansengelijkheid in het onderwijs.

Wij willen al onze partners en collega's bedanken voor hun inspiratie, kritische reflectie en de waardevolle samenwerking. Daarnaast gaat onze dank uit naar het College van Bestuur en onze academiedirecteuren Jantine Kuijpers en Simon Rozendal voor het vertrouwen dat zij in ons en ons lectoraat hebben.

Met deze gezamenlijke inspanningen bouwen we verder aan een toekomst waarin meertaligheid, geletterdheid en dialoog een krachtige plek hebben in het onderwijs.

Tige tank – bedankt – grazie – stief bedankt – Danke
– obrigado – Dziękuję – धन्यवाद – Teşekkürler – اركش –
Tack – merci – ありがとう – Cảm ơn – Գրateful – Дякую

Literatuurlijst

Agirdag, O. (2017). Multilingualism in education: The use of students' repertoires in the classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1109430>

Akker, J.J.H. van den, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (2006). *Educational design research*. Routledge.

Akkerman, S. F., & A. Bakker (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>

Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Dialogos.

Antaki, C. (2011). *Applied conversation analysis: Intervention and change in institutional talk*. Palgrave Macmillan.

Bak, S., M. Eefting, & S. Greven (2025). *Adviesrapport: Friese les door een niet-Fries*. NHL Stenden Hogeschool.

Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. [Vertaald door C. Emerson]. University of Minnesota Press.

Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4th ed.). Multilingual Matters.

Bakker, A. & S. Akkerman (2016). Het leerpotentieel van grenzen: een theoretische basis. In *Tussen opleiding en beroepspraktijk - Het potentieel van boundary crossing*. Koninklijke Van Gorcum.

Balen, J. van, (2025). *Making room for subjectification during classroom discussions: A Conversation Analytic study of interactional practices in the Dutch language classroom*. [Thesis fully internal (DIV), University of Groningen]. University of Groningen.

Barton, D. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. Routledge.

Bell, S., Harkness, S., & White, G. (2006). *Storyline. Past, present & future*. University of Strathclyde.

Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. L. Erlbaum Associates.

Berenst, J. (1996) Taal leren gebruiken; over de ontwikkeling van pragmatische vaardigheden. In A. Harpman, H. Veenker, & G. Pol (Red.). *Praten, denken, doen. Taal- en denkstimulering van 0- tot 6-jarigen* (pp. 123-146). Samson.

Berenst, J. (2012). *Taalgebruik in de klas, als basis voor kennisconstructie*. [Inaugurele rede lectoraat Taalgebruik en Leren]. NHL Hogeschool.

Berenst, J. (2019). Geletterdheid en Mondeling Taalgebruik: Samenhang en Onderscheid. In R. Jonkman, & A. Riemersma (Red.) *Rispje en Siedzje* (pp. 73-78). NHL Stenden Hogeschool.

Berenst, J. & Faasse, S. (2016), Ontluikende geletterdheid en de rol van de (voor)school. In J. Berenst, S. Faasse, A. Herder, & M. Pulles (Red.), *Meer dan Lezen. Over*

geletterdheid, geletterdheidsontwikkeling en leesonderwijs. Koninklijke Van Gorcum.

Berenst, J. & Hiddink, F. (2022). Meer dan Letters. Ontluikende geletterdheid in een meertalige context. In J. Duarte, M.T. Günther-van der Meij, F. De Backer, C. Frijns, & B. Gezelle Meerburg (Red.), *Talensbewust lesgeven. Aan de slag met talige diversiteit in het basisonderwijs* (pp. 107-124). Uitgeverij Coutinho.

Berenst, J., Glopper, K. de, & Koole, T. (2024). Gespreksvaardigheid in het onderwijs. Een ontbrekend ontwikkelingsperspectief. *Tijdschrift Taal* 25(15), 10-15.

Berenst, J., Glopper, K. de, & Koole, T. (te versch). Argumenteren van kinderen en consequenties voor het gespreksonderwijs. *Tijdschrift Taal*.

Berenst, J., Herder, A., Hiddink, F. & Pulles, M. (inged). A better Understanding of Peer Interaction. The Affordances of a CA-Perspective in Teacher Education. *Journal of Research in Childhood Education*.

Berenst, J., Hiddink, F. & Walsweer, A.P. (2016). Participatiestructuren in de klas en de samenleving van de toekomst. In G. Anthonio, & H. Blom (Red.). *De Participatiesamenleving!?! Een positief-kritische beschouwing vanuit een meervoudig perspectief*. Stenden/NHL Uitgeverij.

Berg, E. van den, & Kouwenhoven, W. (2008). Ontwerponderzoek in vogelvlucht. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29(4), 20-26. <http://www.lerarenopleider.nl/velon/blog/tijdschrift/j2008/ontwerponderzoek-in-vogelvlucht>

Beuning, C. van., & Poliškenská, D. (2019). Meertaligheid in het voortgezet onderwijs; Een inventarisatiestudie naar opvattingen en praktijken van talendocenten. *Levende Talen Tijdschrift*, 20(4), 25-36.

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* (1ste Red.). Boom Lemma.

Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Uitgeverij Phrones.

Bisschop Boele, E. (2018). Etnografisch onderzoek: het perspectief van de ander. *Cultuur + Educatie*, 50, 85-93.

Bot, K. de (2019). Defining and Assessing Multilingualism. In J.W. Schwieter, & M. Paradis (Red.), *The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism* (pp. 1-18). John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119387725.ch1>

Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Norton.

Buck, G. (2001) *Assessing Listening*. Cambridge University Press.

Candelier, Michel (Red.) (2010). *FREPA/CARAP: Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Council of Europe.

Cazden, C. (2001). *Classroom discourse: the language of teaching and learning* (2nd edition). Heinemann.

Cekaite, A. (2013). Child pragmatics development. *Encyclopaedia of applied linguistics*. Blackwell.

Clark, E. V. (2016). *First language acquisition* (3rd ed.). Cambridge University Press.

- Clark, R., Kirschner, P., & Sweller, J. (2012). Putting students on the path to learning: the case for fully guided instruction. *American Educator* 36(1), 6-11.
- Cook-Gumperz, J. (Red.) (1986). *The social construction of literacy*. Cambridge University Press.
- Coppens, K., Rens, M., Scheeren, L., & Vervoort, E. (2022). *Grip op Studentsucces*. ECBO.
- Coret-Bergstra, M. (te versch.). "Dutch first, then English, Frisian optionally": Language use and attitudes from prospective teachers in Fryslân: 19 years later. NHL Stenden Hogeschool.
- Corsaro, W. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Ablex.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working papers on bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire (Vol. 23). Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001a). *Bilingual children's mother tongue: Why is it important*. Geraadpleegd op 28 januari 2025, van <https://inside.isb.ac.th/nativelanguage/files/2015/11/Bilingual-Childrens-Mother-Tongue.pdf>.
- Cummins, J. (2001b). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society* (2nd ed.). California Association for Bilingual Education.
- Damhuis, R. (1995). *Interaction and Second Language Acquisition. Participation and Control in classroom conversations with young multilingual children*. IFOTT.
- De Backer, F., & Van Raemdonck, M. (2022). Functioneel Meertalig Leren. In J. Duarte, M.T. Günther-van der Meij, F. De Backer, C. Frijns, & B. Gezelle Meerburg (Red.), *Talensbewust lesgeven: Aan de slag met talige diversiteit in het basisonderwijs* (pp. 51-62). Uitgeverij Coutinho.
- Dobber, M., & van Oers, B. (2018). *Spelen en leren op school*. Uitgeverij Van Gorcum.
- Dobber, M., & van Oers, B. (2015). The role of the teacher in promoting dialogue and polylogue during inquiry activities in primary education. *Mind, Culture, and Activity*, 22(4), 326-341.
- Donaldson, G. (2015). *Successful Futures: Independent Review of Curriculum and Assessment Arrangements in Wales*. Welsh Government offices.
- Donselaar, B. van, Piek, C., Günther-van der Meij, M.T., & Jager, J. (2024). *Eindrapportage Haalbaarheidsonderzoek Streektaalonderwijs*. NHL Stenden Hogeschool.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Duarte, J. (2020). *Troef of trend? Actuele ontwikkelingen in de meertaligheidsdidactiek*. NHL Stenden Hogeschool.
- Duarte, J., Günther-van der Meij, M.T., De Backer, F., Frijns, C., & Gezelle Meerburg, B. (Red.) (2022). *Talensbewust*

lesgeven. *Aan de slag met talige diversiteit in het basisonderwijs*. Uitgeverij Coutinho.

Duarte, J., & Günther-van der Meij, M.T. (2018). A holistic model for multilingualism in education. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 24-43.

Edwards, A. (2015). Recognising and realizing teachers' professional agency. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21, 779-784.

Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. Methuen.

Emerson, R.M., Fretz, R.I., & Shaw, L.L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2nd ed.). The University of Chicago Press.

Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity Theoretical Approach to Developmental Research*. Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. (1999). Communication, discourse and activity. *The Communication Review*, 3(1-2), 165-185.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical reconceptualisation. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.

Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628. <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>

Engeström, Y., & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal*

of Organizational Change Management, 24(3), 368-387. <https://doi.org/10.1108/0953481111132758>

Engeström, Y., Engeström, R., & Suntio, A. (2002). Can a school community learn to master its own future? An activity theoretical study of expansive learning among middle school teachers. In: G. Wells & G. Claxton (Eds), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*. Blackwell.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.

Gee, J.P. (2004). *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*. Routledge.

Gilkerson, J., Richards, J. A., Warren, S. F., Oller, D. K., Russo, R., & B. Vohr (2018). Language experience in the second year of life and language outcomes in late childhood. *Pediatrics*, 142(4), 121-157

Gopnik, A., Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. 1. (1999). *The scientist in the crib: minds, brains, and how children learn*. William Morrow & Co.

Gosen, M. & Hiddink, F. (2024) (2024, 21 maart). Oog hebben voor gespreksstructuren verruimt je blik op mondelinge taalvaardigheid [keynote]. SLO Netwerkdag, Utrecht.

Gosen, M. & Hiddink, F. (2025). Meekijken naar gesprekken in de klas. Tijdschrift Zone. 24 (1), pp. 5-7

Gosen, M. N., Willemsen, A., & Hiddink, F. (2024). Applying conversation analysis to classroom interactions: students' 'oh'-prefaced utterances and the interactional management of explanations. *Classroom*

Discourse. Online publicatie vooraf. <https://doi.org/10.1080/19463014.2024.2397127>

Goswami, U. & Bryant, P. (2007) *Children's Cognitive Development and Learning (Primary Review Research Survey)*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education

Günther-van der Meij, M.T., De Vogelaer, G., Jager, J., & Wierenga, M. (2024). *Eindrapportage Haalbaarheidsonderzoek Buurtaalonderwijs*. NHL Stenden Hogeschool / Universität Münster.

Günther-van der Meij, M.T., & Duarte, J. (2022). There Are Many Ways to Integrate Multilingualism!: All-inclusive Foreign Language Education in the Netherlands. In A. Krulatz, G. Neokleous, & A. Dahl (Red.), *Theoretical and Applied Perspectives on Teaching Foreign Languages in Multilingual Settings: Pedagogical Implications* (pp. 82-100). Multilingual Matters.

Haar, S. van der, Manni, M. & Van der Maale, D. (2016). Teams die werken! *O&O*, 1, 13-17.

Hakkarainen, K. (2012). Learning Communities in the Classroom. In K. Littleton, C. Wood & K. Kleine Staarman. (Red.), *International handbook of psychology in education* (pp. 177-227). Emerald.

Hakkarainen, K., & Paavola, S. (2009). Toward a triological approach to learning. In B. Schwarz, T. Dreyfus, & R. Hershkowitz (Red.), *Transformation of Knowledge through Classroom Interaction* (pp. 65-81). Routledge, Taylor & Francis Group.

Hart, B., & T. Risley (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experiences of Young American Children*. Paul

Brookes.

Hennessy, S. (2024) Analysing educational dialogue around shared artefacts in technology-mediated contexts: a new coding framework, *Classroom Discourse*, DOI: 10.1080/19463014.2024.2339346

Herder, A. (2020). *Peer talk in collaborative writing of primary school students: A conversation analytic study of student interaction in the context of inquiry learning*. [Thesis fully internal (DIV), University of Groningen]. University of Groningen. <https://doi.org/10.33612/diss.143454839>

Hiddink, F. C. (2019a). *Early childhood problem-solving interaction: young children's discourse during small-group work in primary school*. [Thesis fully internal (DIV), University of Groningen]. University of Groningen.

Hiddink, F. (2019b). Veranderingen in besluitvormingsinteracties als object van praktijkgericht onderzoek. In R. Jonkman, & A. Riemersma (Red.), *Rispe en Siedzje* (pp. 131-138). NHL Stenden Hogeschool.

Hiddink, F. (2019c). Probleembesprekingen met samenwerkende kleuters. *Tijdschrift voor taalbeheersing*, 41(1), 89-103.

Hiddink, F. & Paus, H. (2024). Taalonderwijs. In H. Paus, & F. Hiddink (Red.), *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het basisonderwijs*, 6e druk (pp. 68-91). Uitgeverij Coutinho.

Hoff, E. (2014). *Language development*. Cengage.

Howe, C. (2010). Peer dialogue and cognitive development: A two-way relationship? In K. Littleton, &

Howe, C. (Red.), *Educational dialogues. understanding and promoting productive interaction* (pp. 32-47). Routledge.

Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325e356. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>.

Huisman, M. (2000). *Besluitvorming in vergaderingen*. Vrije Universiteit

Hulstijn, J. (2024). Een tweeledige benadering van taalbeheersing. *Levende Talen Tijdschrift*, 25(4), 26-33.

Inspectie van het Onderwijs, (2019). *Peil. Mondelinge taalvaardigheid. Einde basisonderwijs*.

Irvine, S., Lunn, J., Sumsion, J., Jansen, E., Sullivan, V., & Thorpe, K. (2024). Professionalization and professionalism: Quality improvement in early childhood education and care (ECEC). *Early Childhood Education Journal*, 52(8), 1911-1922.

Jonkman, R., & Riemersma, A. (2019). (Red.) *Rispje en Siedzje. Wat bereikt is in de lectoraten Frysk & Meertaligens en Taalgebruik & Leren in de jaren 2010-2018*. NHL Stenden Hogeschool.

Jouwsma, P., Folkertsma, H., Bakker, Th., Jongbloed, Y., Nauta, W., & Tjoelker, A. (1957). *Rapport over het Fries op lagere scholen*. Protestant Christelijke onderwijzersvereniging.

Koeven, van E., & Smits, A. (2020). *Rijke taal. Taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Boom uitgevers.

Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (2023). *De toekomst van de frisistiek*. KNAW. https://storage.knaw.nl/2024-01/20240111-advies-toekomst-van-de-frisistiek_0.pdf

Koning, L. de (2018) Coaching the transition towards developmental education: Exploring the situation with teachers. In B. Van Oers (Red.), *Development Education for young children: Concept, practice, and implementation* (pp. 189-206). Springer.

Kootstra, L. & Hiddink, F. (2022). Peerinteractie bevorderen in meertalige contexten. bevindingen van een praktijkgericht onderzoek. *Tijdschrift Taal*, 21, 18-22.

Krashen, S.D. (1982). *Principles and practices of Second Language acquisition*. Pergamon Press.

Krogh, G. Von., K. Ichijo, K., & Nonaka, I. (2000). *Enabling Knowledge Creation*. Oxford University Press.

Lasagabaster, D., & A. Huguët (Red.) (2007). *Multilingualism in European Bilingual Contexts: language Use and Attitudes*. Multilingual Matters.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Levinson, S.C., & Enfield, N.J. (Red.). (2006). *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction* (1st Ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003135517>

Liberali, F. (2017). Commentary: Analyzing classroom dialogue to create changes in school, *Learning and Instruction*, 48, 66-69.

Littleton, K., & Kerawalla, L. (2012). Trajectories of inquiry learning. In K. Littleton, E. Scanlon, & M. Sharples (Red), *Orchestrating Inquiry Learning* (pp. 31-47). Routledge.

Lundberg, A. (2019). Teachers' viewpoints about an educational reform concerning multilingualism in German-speaking Switzerland. *Learning and Instruction*, 64, 101244. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101244>

Maine, F. (2015). *Dialogic readers. children talking and thinking together about visual texts*. Routledge.

McKenney, S., & Reeves, T. (2012). *Conducting Educational Design Research: What it is, How we do it, and Why*. Routledge.

McKenney, S., & Reeves, T. (2013). Systematic Review of Design-Based Research Progress: Is a Little Knowledge a Dangerous Thing?. *Educational Researcher* 42(2), 97-100. doi:10.3102/0013189X12463781.

McTear, M. (1985). *Children's conversations*. Blackwell.

Meier, G. S. (2016). The multilingual turn as a critical movement in education: assumptions, challenges and a need for reflection. *Applied Linguistics Review*. De Gruyter Mouton.

Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teachers and Learners*. Multilingual Matters.

Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. Routledge.

Mercer, N. & Mannion, J. (2018). *Oracy Across the Welsh Curriculum: A Research-Basde Review: Key Principles and Recommendations for Teachers*. Oracy Cambridge.

Mercer, N., & Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40(4), 430e445. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2014.934087>.

Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach*. Routledge.

Mercer, N., Warwick, P., & Ahmed, A. (2016). An oracy assessment toolkit: Linking research and development in the assessment of students' spoken language skills at age 11-12. *Learning and Instruction*. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.10.005>

Mercer, N., Wegerif, R., & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95-111.

Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelatie en Provinsje Fryslân (2024). *Bestjoersôfspraak Fryske taal en kultuer 2024-2028*.

Muñoz, C., & Tragant, E. (2001). Motivation and attitudes towards L2: Some effects of age and instruction. *Eurosla Yearbook*, 1(1), 211-224.

Nap, L., Hiddink, F., & Duarte, J. (2023). 'Do you know a few words?' – developing an evidence-based model to analyse multilingual classroom interaction. *International*

Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 26(7), 904-917. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2132108>

Nap, L. S., Hiddink, F. C., Walsweer, A. P., & Duarte, J. (2024). Sharing and comparing languages – how teachers and pupils co-construct language comparison interactions. *International Journal of Multilingualism*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/14790718.2024.2378866>

Nederlof, N., & Smit J. (2018). *Meertaligheid in Primair en Voortgezet Onderwijs*. SLO.

NHL Stenden hogeschool. (2024). *Samen kunnen we grenzen verleggen. Design based leren en werken aan een brede welvaart en duurzame ontwikkeling. Strategisch Instellingsplan 2025-2030*. NHL Stenden Hogeschool.

NHL Stenden hogeschool. (z.d.). Vind jouw opleiding. <https://www.nhlstenden.com/hbo-opleidingen>.

Ninio, A., & Snow, C.E. (1996). *Pragmatic development*. Westview Press.

Norden, S. van, (2018). *Iedereen kan leren schrijven: Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs* (2e herziene druk). Uitgeverij Coutinho.

Ochs Keenan, E. & Klein, E. (1975). Coherency in children's discourse. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 365-380.

OECD (2017a). *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving*. OECD Publishing.

OECD (2017b). *Editorial, in PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving*. OECD Publishing.

Oers, B. van (2021). *Ik is een meervoud: Onderwijspedagogische essays over Ontwikkelingsgericht Onderwijs*. Uitgeverij Van Gorcum.

Oliver, R., & Purdie, N. (1998). The attitudes of bilingual children to their languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(3), 199-211.

Onstenk, J., & Kessels, J. (1999). Employability: arbeidsmarkt, brede vakbekwaamheid en burgerschap. *Comenius*, 2, 113-132.

Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2005). The Knowledge Creation Metaphor—An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Science & Education*, 14, 535-557.

Penuel, W.R. & D.J. Gallagher (2017). *Creating Research-Practice Partnerships in Education*. Harvard Education Press.

Plomp, T. & Nieveen, N. (Red.) (2013). *Educational Design Research*. SLO.

Pol, J. van de, Volman, M., & Beishuizen, J. (2012). Promoting teacher scaffolding in small-group work: A contingency perspective. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 193-205

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2016). Teacher agency: An ecological approach. *Teaching and Teacher Education*, 57, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.005>

Projektteam Taalplan Frysk 2030 (2021). *Projektplan Taalplan Frysk 2030*. Provinsje Fryslân.

Provinsje Fryslân (2024). *Fansels Frysk: Taalnota 2025-2028*. Provinsje Fryslân.

Provinsje Fryslân. (2020). *De Fryske taal atlas 2020: Friese taal in beeld*. Provinsje Fryslân.

Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Ađırdađ, O. (2017). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542-556. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1102860>

Pulles, M. (2021). *Dialogic reading practices: a conversation analytic study of peer talk in collaborative reading activities in primary school inquiry learning*. [Thesis fully internal (DIV), Rijksuniversiteit Groningen]. University of Groningen. <https://doi.org/10.33612/diss.189869028>

Pulles, M., & De Roos, K. (2024, juni 6-7). *Lezen en interactie als basis voor meertalige taalontwikkeling in het basisonderwijs: Een ontwerpgericht onderzoek samen met leerkrachten*. [Paperpresentatie]. Anéla Conferentie, Gent.

Pulles, M., Berenst, J., Koole, T., & de Glopper, K. (2020). How primary school children address reading problems in dialogic reading. *Research on Children and Social Interaction*, 4(2), 217-242. doi: 10.1558/rcsi.12411

Pulles, M., Berenst, J., Koole, T., & de Glopper, K. (2021). Text formulations as practices of demonstrating understanding of text in interaction. *Text & Talk* 41(4), 515-538. doi:10.1515/text-2019-0222

Pulles, M., Hiddink, F., & Herder, A. (2014).

Taalontwikkeling door onderzoekend leren binnen thema's. *MeerTaal*, 2(1), 14-17.

Rainio, A.P., & Hofmann, R. (2021). Teacher professional dialogues during a school intervention: From stabilization to possibility discourse through reflexive noticing. *Journal of the Learning Sciences*, 30(4-5), 707-746. <https://doi.org/10.1080/10508406.2021.1936532>

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.

Rogoff, B., Dahl, A., & Callanan, M. (2018). The importance of understanding children's lived experience. *Developmental Review*, 50(Part A), 5-15.

Rojas-Drummond S., Maine F., Alarcón M., Trigo A.L., Barrea M.J., Mazón N., & Hoffman R. (2017). Dialogic literacy: Talking, reading and writing among primary school children. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 45-62.

Rojas-Drummond, S., Mazón, N., Fernández, M., & Wegerif, R. (2006). Explicit reasoning, creativity and co-construction in primary school children's collaborative activities. *Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 84-94.

Rosiers, K. (2016). Haal meer uit interactie! Meertalige interactie in de klas. In L. Van Praag, S. Sierens, O. Agirdag, P. Lambert, S. Slembrouck, P. Van Avermaet, J. van Braak, P. Van de Craen, K. Van Gorp, & M. Van Houtte (Red.), *Haal meer uit meertaligheid: omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs* (pp. 71-82). Acco.

Ruijven, E.C.M. van, & Ytsma, J. (2008). *Trijetalige skoalle yn Fryslân: Onderzoek naar de opbrengsten van het drietalige onderwijsmodel in Fryslân*. Fryske Akademy.

Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Harvard University Press

Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2013). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to Functional Multilingual Learning. In D. Little, C. Leung, & P. Van Avermaet (Red.), *Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies* (pp. 204-222). Multilingual Matters.

Singelsma, J., & Verhoef, J. (2025). Meertaligheid in beeld. Ik hoor je wel maar ik zie je niet... In M.T. Günther-van der Meij, G. De Vogelaer, & A.-S. Ghyselen (Red.), *Streektaal in zicht: Zichtbaarheid van streektalen in de openbare ruimte* (pp. 23-40). Congresbundel Streektaalconferentie 2023. Stichting Nederlandse Dialecten.

SLO (2024). *Definitieve conceptkerndoelen Nederlands*. SLO.

Stensenko, A. (2015). Theory for and as Social Practice of Realizing the Future. Implications from a Transformative Activist Stance. In J. Martin, J. Sugarman, & K.L. Slaney (Red.), *The Wiley Handbook of Theoretical and Philosophical Psychology: Methods, Approaches, and new Directions for Social Sciences* (p. 102-116). Wiley-Blackwell.

Stokoe, E. (2014). The Conversation Analytic Role-play Method (CARM): A method for training communication skills as an alternative to simulated role-play. *Research on Language and Social Interaction*, 47(3), 255-265.

Straatsma, R. (1969). Onderwijs in het Fries. *Neerlandia* 73, 133-136. https://www.dbnl.org/tekst/_nee003196901_01/_nee003196901_01_0047.php.

Street, B. (2013). *Social Literacies. Critical approaches to Literacy in Development. Ethnography and Education*. Routledge.

Tabaro, C., Duarte, J. & Günther-van der Meij, M.T. (2021). 'Red is the colour of the heart': the colours of languages in language portraits of primary school children. *Language & Education*, 35(1), 22-41.

Tanis, M., Dobber, M., Zwart, R., & van Oers, B. (2014). *Beter leren door onderzoek. Hoe begeleid je onderzoekend leren van leerlingen*. NRO-review studie. Vrije Universiteit.

The new London group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.

Thije, J.D. ten, (2010). Lingua receptiva als bouwsteen voor de transnationale neerlandistiek. *Internationale Neerlandistiek*, 48(4), 54-63.

Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press.

Turnhout, K. van, D. Andriessen, P. Cremers (Red.) (2023). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek, Onderzoekend ontwerpen in het sociale domein*. Boom.

Van Hall Larenstein university of applied sciences. (z.d.). Alle opleidingen. <https://www.hvhl.nl/opleidingen/>

Van Raemdonck, M., Tyler, R., Van Avermaet, P., & Vantieghem, W. (2024). Navigating linguistic diversity: Teachers' beliefs on multilingual pedagogies in monolingual policy schools. *Language and Education*, 38(6), 1-17. <https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2379477>

Vanhooren, S., Pereira, C. & Bolhuis, M. (2017). *Iedereen taalcompetent. Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21ste eeuw*. Nederlandse Taalunie.

Varkevisser N.A., & Walsweer, A.P. (2018). *It is mei sizzen net te dwaan: Ynventarisasje nei de stân fan saken oangeande it (fak) Frysk yn it primêr en fuortset ûnderwiis. Rapport Taalplan Frysk*. Provinsje Fryslân.

Varkevisser N.A., Visser, F. & Walsweer, A.P. (2023). *It is mei sizzen net te dwaan: 1-mjitting primêr ûnderwiis*. Provinsje Fryslân.

Varkevisser N.A., Visser, F., De Haan, Th. & Walsweer, A.P. (2024). *It is mei sizzen net te dwaan. 1-mjitting Streektaalregio's*. Provinsje Fryslân.

Veen, C. van der, Kruistum, C. van, & Oers, B. van (2016). MODEL2TALK. Dialogische gesprekken in de kleuterklas. *Beter Begeleiden Magazine*, 11(6), 10-13.

van der Veen, C., & van Oers, B. (2019). De cultuurhistorische onderwijspedagogiek als narratief: een reflectie op 50 jaar theorie-gestuurde praktijkvernieuwing in het onderwijs. *Pedagogiek*, 39(3), 291-301.

van der Veen, C., & van Oers, B. (Red.) (2017). Classroom dialogue and learning outcomes [special issue]. *Learning and Instruction*, 48, 1-70.

Verhoeven, L. & Aarnoutse, C. (2000). Interactief taalonderwijs: balans tussen constructief en instructief leren. *Spiegel*, 17, 9-29.

Vosniadou, S., (2001). *How children learn. Educational Practices Series 7*. International Academy of Education.

Vries, D. de, (2018). *Samen authentieke problemen oplossen door beter te argumenteren*. (Unpublished Ba). NHL Hogeschool.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Walshaw, M., & Anthony, G. (2008). The teacher's role in classroom discourse: A review of recent research into mathematics classrooms. *Review of Educational Research*, 78(3), 516e551. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308320292>

Walsweer, A. (2011). Participatie en gezamenlijke kennisconstructie als basis voor (goed) taalonderwijs. *Tijdschrift Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs. Jrg 2, (3)*, 45-54. SLO.

Walsweer, A. (2012). Taalgebruikssituaties als bron voor professionalisering en schoolontwikkeling. In K. de Glopper, M. Gosen, & J. van Kruiningen (Red.). *Gesprekken in het onderwijs: Bijdragen over onderzoek naar interactie en leren voor Jan Berenst* (pp. 145-177). Eburon.

Walsweer, A. (2015). *Ruimte voor leren: Een etnografisch onderzoek naar het verloop van een interventie gericht op versterking van het taalgebruik in een knowledge building environment op kleine Friese basisscholen*. Rijksuniversiteit Groningen.

Walsweer, A., Herder, A. & Berenst, J. (2018). Taal en Leren in Fryslân: van probleemgebied naar Proeftuin. In: Coenders, M., Metselaar, J. & Thijssen, J. *Vital Regions. Samen bundelen van praktijkgericht onderzoek* (pp.145-160). Eburon.

Walsweer, A.P., de Jager, B. & Postma, S. (2024). *Realisaasjeplan Taalplan Frysk 2030: Primêr Underwiis*. NHL Stenden Hogeschool.

Walsweer, A.P., Gezelle-Meerburg, B., Coret-Bergstra, M. & Sjoerdstra, W. (2024). *Realisaasjeplan Taalplan Frysk 2030 (hbû): Oanlûke, stimulearje en opliede*. NHL Stenden Hogeschool.

Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the internet age*. Routledge.

Wegerif, R., Fujita, T., Doney, J., Perez Linares, J., Richards, A., & van Rhyn, C. (2017). Developing and trialing a measure of group thinking. *Learning and Instruction*, 48. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.08.001>.

Weijde, D. van der (2017). *Argumenteren om te leren. Het bevorderen van argumentatieve sequenties in overleg tussen kinderen in de bovenbouw*. (Unpublished Ba). NHL Stenden Hogeschool.

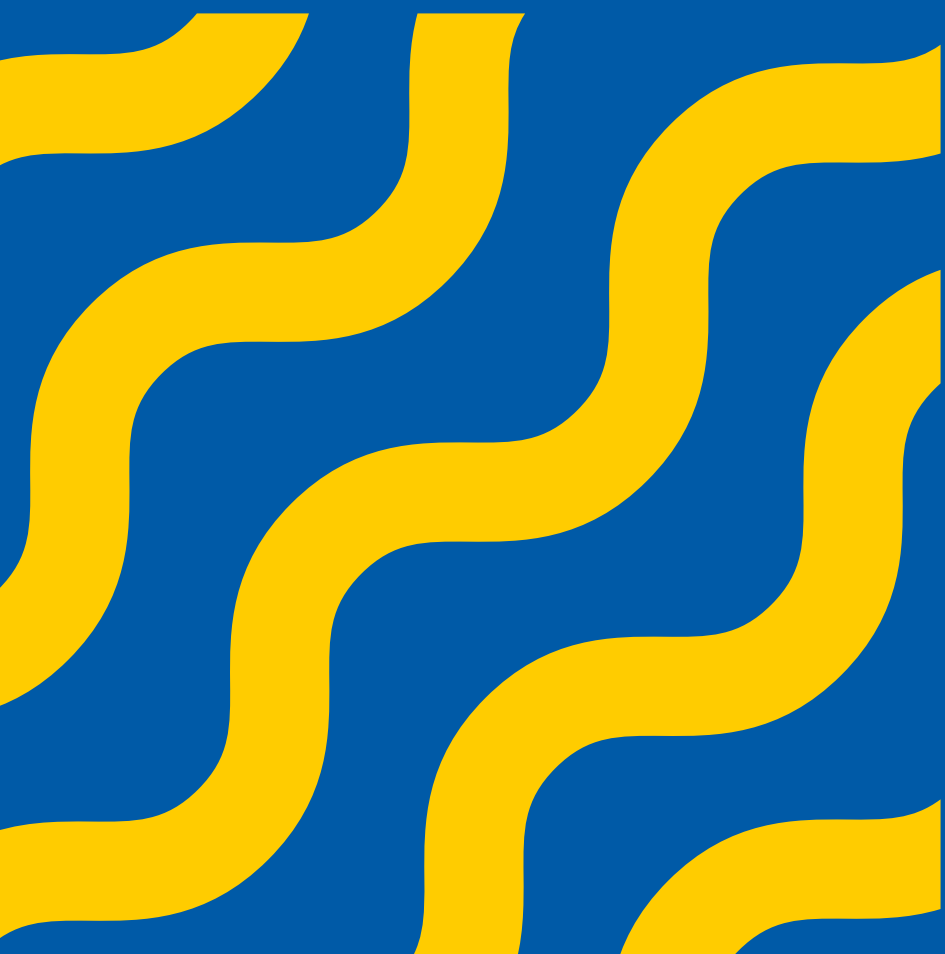
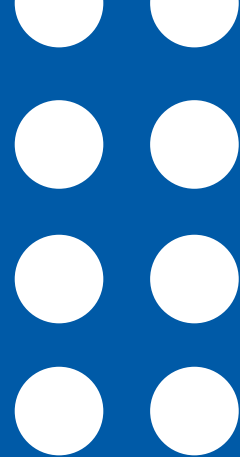
Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a socio-cultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.

Wells, G. (2009). *The Meaning Makers: Learning to Talk and Talking to Learn*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.21832/9781847692009>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, Vol. 17*, 89-100. Pergamon Press.

Ytsma, J. (2007). Language use and language attitudes in Friesland", In D. Lasagabaster, & Á. Huguët (Red.), *Multilingualism in European Bilingual Contexts: Language Use and Attitudes* (pp. 144-164). Multilingual Matters.



NHL
STENDEN
hogeschool