

S.T. Hiemstra

Falkûlen earder en no: de skoalle as kluphûs

Earder haw ik it yn dit blêd hân oer de falkûle fan it *naturalisme* (nr. 16) en oer it wêzen fan it *ynlieden yn betsjuttings* en it *ûntwikkeljend ûnderwiis* as sintrale begripen fan ús ûnderwiiskonsept (nrs. 17, 18, 19). Ik bin ek kommen op in oare wêzenstrek fan ús fyzje, de *twataligens*. Ik haw it taal- en kultuerpolitike ramt dêrfan koart útwurke en it belang fan de *eigen taal* en de *eigen skiednis* as *identiteitsbeskiedende* faktoaren fan in folk ûnderstreke (nrs. 20 en 27). Ik haw ek besocht om *pedagogysk-antropologyske, sosjaal-kulturele* en *taalpolitike* útgongspunten fan de Frysk taal en kultuer foar Fryslân en Skoalle Lyndensteyn te ferdúdlikjen (nû. 28). It jin dwaande hâlden mei de *grûnslaggen* fan jins tinken en hanneljen kin net heech genôch oanslein wurde. Benammen net as men jin as 'skoalle' ferantwurdzje moat. As men dat temin docht, kin dat yn de ûnderwiispraktyk maklik hieltiten mar wer ta ûntspoarings liede.

Wa't de dwaze ideeën efter de *Iederwijs*-skoallen ta him nommen hat en begrypt wat de falkûle fan it *naturalisme* en de fûneminten fan de *kultuerteory* en *kultuerpedagogyk* ynhâlde, kin dúdlik meitsje wat der mis is mei de *Iederwijs-filosofy* en *-praktyk*. Mear as tritich jier ferlyn wiene wy op Skoalle Lyndensteyn yn deselde kûle fallen. Us 'skoalle' hie mear it karakter fan in *kluphûs* as fan wat de measte lju har foarstelle by it begryp 'skoalle', dêr't ek altiten leard wurde moat wat maatskiplik frege en fereaske wurdt oan fûnemintele kennis en feardichheden. It hat Skoalle Lyndensteyn hiel wat tiid en enerzjy koste om dêrút te kommen.

Dwaalwegen

De kâns om mines te sizzen oer it *romantyske* firus fan dit saneamde 'nije learen', dat ek troch de ortopedagooch prof. Luc Stevens propagearre wurdt (*het Onderwijsblad*, 'Onderwijs moet op zijn kop', 04-12-04), sil ik op in oar momint noch wolris wat better útwurkje. Soks is, mear as hûndert jier nei Ellen Key (1849-1926; skriuwerster fan 'De eeuw van het kind'), dy't mei oan de basis stiet fan sokke dwaalwegen, noch altiten nedich. Alhiel neffens Rousseau definearret sy opfieding as in 'natuerlik' barren. As in 'ûntwikkelje litten': 'Rêstich en stadich de natuer syn gong gean litte en der allinnich mar foar soargje dat de omjouwing it wurk fan de natoer stipet', dat is neffens har 'opfieden'. De dêrút fuortkommende *reformpedagogyk* ('vom Kinde aus') fynt syn grinzen allinnich dêr wêr't de rjochten fan oaren skeind wurde. Har antropologysk grûnaksioma 'groeie litte' doocht net. It ûnderwiiskonsept dat dêrop basearre is, doocht likemin.

'Iederwijs' is folslein 'Onwijs'. Ik bin ek wolris de kwalifikaasje 'Zonderwijs' tsjinkommen.

Ik kom yn dit blêd noch wolris werom op sokke ûnnoazele útgongspunten, omdat foarmen fan dat tinken gauris de kop opstekke yn diskusjes oer ûnderwiis en ek guon 'profesjonels'(bgl. Stevens-en-dy) noch altiten net yn 'e rekken hawwe dat it fûnemint dêrfan ûnhâldber is. In bern rint net fansels en leart net fansels. En it leart benammen net dy kultuerynhâlden (learstof) dêr't it (noch) gjin belangstelling foar hat, mar dy't dôchs oerdroegen wurde 'moatte'. Dat jildt likegoed foar taalynhâlden, ek dy fan minderheidstalen lykas it Welsk, it Katalaansk of it Frysk.

Yn dit en it folgjende artikel wol ik dan ek wat sizze oer inkelde *modellen* fan en de *teory* efter de twa- of meartaligens, de *praktyk* fan de twataligens yn Fryslân (oant no ta) en de needsaak fan it ta stân bringen fan de *trijetalige* skoalle. Uteinlik giet it om ûnderwiis wêrby't it taalûnderwiis yn ferskillende talen en fan oare fakken inoar yntegraal *stipet*.

Modellen fan meartalich ûnderwiis

1. In *ferkeard* konsept is it model wêrby't yn it lear- en skoalplan de earste taal fan bern *gjin* plak kriget. Dit saneamde *assimilaasje- of ûnderdompelingsmodel* (hjr: ûnderdompeling yn in (steats) taal dy't troch de polityk it *monopoolje* takend is). Soks befoarderet it *weiwurden*, it *útstjerren* fan talen. It tapassen fan sa'n model liedt op termyn ta *kultuer- of taalgenoside* en is dus in *misdielich* model. In *folk* 'libbet' ommers foar in grut part yn syn taal! Dy makket syn *identiteit* mei út. Yn Fryslân komt dat model allinnich foar as guon skoallen op 'goede' grûnen *frijstelling* krigen hawwe fan it jaan fan Frysk. Faak is dy *frijstelling* in *tydlike* saak

2. In twadde model is in model wêrby't beide talen brûkt wurde, mar wêrby't der allinnich in *oergong* is fan de *minderheidstaal* nei de *mearderheidstaal*. De taal dy't as wichtichste sjoen wurdt - en dat is almeast de steatsnasjonale mearderheidstaal - kriget hieltiten *mear* tiid en omtinken, wylst it ûnderwiis yn de minderheidstaal yn de hegere learjierren hieltiten *minder* wurdt. Allinnich de mearderheidstaal - yn Nederlân soe dat neffens dit model it Hollânsk wêze - heart *floeierend* ûntwikkele te wurden. Mûnling en skriftlik. De minderheidstaal - by ús it Frysk - soe sadwaande yn tsjinst stean fan, in *opstap* wêze ta de mearderheidstaal en net (ek) in doel yn himsels. Dit *transysje- of oerstapsmodel* hat - mei wat fertraging - úteinlik deselde *desastreuze* útwurking as it *assimilaasjemodel* en is foar eltse taal minderheid dy't himsels respektarret, likegoed net akseptabel.

3. Yn it tredde konsept wurde beide talen (mearderheids- en minderheidstaal) troch it ûnderwiis yn stân holden. Beide talen komme foar as fak en wurde as fier- en ynstruksjetaal brûkt by oare fakken. Dit *taalûnderhâlds- of taalbehâlds-*

model is rjochte op in brede ûntwikkeling, op behâld fan taal en bikulturaliteit. Dit konsept komt yn de praktyk noch te min foar. It is foar Fryslân lykwols it iennichste model dat rjocht dwaan kin oan de eigen taal, it Frysk, en sil dus ta ynset en hoekstien makke wurde moatte fan it taal- en ûnderwiisbelied. De Fryske trijetalige basisskoalle - wêrby't it Ingelsk ek in plak as fak en as fiertaal kriget - is basearre op de efterlizzende fyzje fan dit model. Us eigen skoalkonsept (Skoalle Lyndensteyn) giet likegoed út fan dizze taal(ûnderwiis)opfetting, wêrby't it Frysk en it Hollânsk as *lykweardich* en *lykberjochtige* sjoen wurde en as sadanich ek *behannele* hearre te wurden.

Undersyk nei meartaligens

Oant de 60'er jierren fan de foarige ieu waard yn Ingelân de meartaligens op basis fan *min* wittenskiplik ûndersyk wol sjoen as *skealik* foar de kognitive ûntjouwing fan it bern. Letter tocht men dat it effekt *neutraal* wie en de lêste desennia giet men op basis fan better psychologysk ûndersyk út fan in *posityf* effekt: meartaligens wurket *ferrykjend*. It docht bliken dat meartaligen wat better *divergint* en *kreatyf* tinke kinne. En ek better *konsepten* (= 'begripen' yn it tinken) en *wurden* (in wurd is ommers in frij willekeurige lûd-bylûdkombinaasje dy't yn eltse taal wer wat oars is) útinoar hâlde kinne. Meartaligen binne wat gefoeliger foar *non-ferbale* sinjalen en hawwe in wat gruttere *kommunikative sensitiviteit*. Hoe kin dat no? Dat kin bygelyks omdat twataligens *twa* of *mear* wurden hawwe foar *ien* ding of *in* idee. Se hawwe *twa* of *mear* wegen om te ferwizen nei *inselde* ynhâld, begryp, idee of ynformaasje. De opfetting dêrefter is dat *twa* of *mear* wurden foar itselde foarwerp of tinkbyld twatalige lju mear *frijheid* en *rykdom* yn har *tinken* tastiet.

In *lykwichtige* ûntwikkeling fan in minderheidstaal hat gjin negative gefolgen foar de *feardigens* yn de mearderheidstaal. Dat hat bygelyks bliken dien yn Ierlân en Wales as it giet om it Keltysk en it Ingelsk. Dat wurdt ek befestige troch ûndersyk nei de Fryske trijetalige skoalle as it giet om de behearsking fan it Hollânsk en it Frysk (ferl. 'Drietalinge school levert voor Fries effect op', LC, 26-11-2004).

As der net sprake is fan in *lykwichtige* ûntwikkeling fan beide talen, kin dat ek minder goed wêze foar de mearderheidstaal. Colln Baker, skriuwer fan it standertwurk 'Foundations of Bilingual Education and Bilingualism' (1988, 1996²) pleitet dêrom foar in *lykwichtige* ûntwikkeling fan beide talen. It brûken fan de earste taal of memmetaal fan de learling hoecht op himsels noch net altiden in posityf effekt te jaan. Faktoaren as motivaasje, hâlding, ûnderwiiskundige oanpak en kultueroerdracht hawwe likegoed ynfloed op in goed ûnderwiislearproses. Ek de hâlding fan âlden op it stik fan de twataligens en de motivaasje om *twa* of *mear* talen te learen, spylje net swak by. De gearstalling fan in skoalpopu-

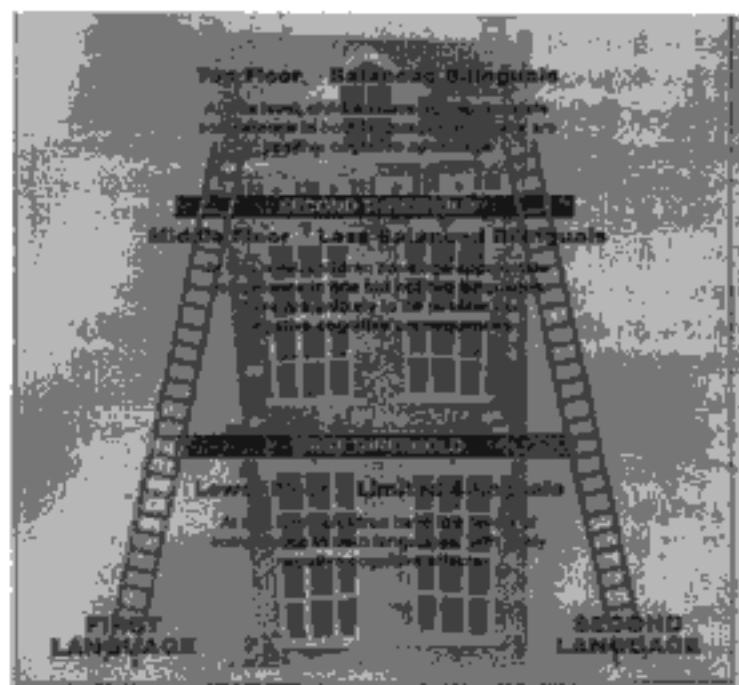
laasje is dus ek in faktor dy't fan ynfloed is op it sukses fan it taalûnderwiis.

Meartalichheidsteoryen

De balâns- en ballonteory

In teory dy't net folle oanhingers (mear) hat is de saneamde *balâns-* of *skealfjesteory*. Twa talen soene yn ús holle as in balâns wurkje. As de iene kant omheech giet (better wurdt), giet de oare omleech (wurdt minder). Foar 1960 hawwe ynadekwate ûndersyksopsetten de opfetting stipe dat in twadde taal him ûntwikkelet *op kosten* fan de earste. De oanhingers fan dy teory tochten yn it foarste plak dat it minsklik brein mar in beheinde kapasiteit foar taalfeardichheden hie: it ferstân koe wolris 'fol' reitsje.

En yn it twadde plak ferûnderstelden se dat de earste en de twadde taal beide in *apart* plakje yn it brein (it kognitive systeem) hiene: se waarden faninoar skaat (der wiene 'two language balloons' yn 'e holle) en der soe gjin *ynteraksje* of *transfer* wêze tusken beide taalgebieten. Troch in twadde taal oan te bieden soe der minder romte wêze foar oare learprosessen en soene de kognitive feardichheden en de skoalske prestaasjes dêrûnder lije. Noch altiten komt men lju tsjin dy 't dat yntuïtyf tinke. Yntuysjes kin men lykwols net altiten fertrouwe. Op basis fan letter wittenskiplik ûndersyk wurdt dizze opfetting, dit 'Separate Underlying Proficiency Model of Bilingualism' folslein fersmiten (Baker, 1996, 145-146).

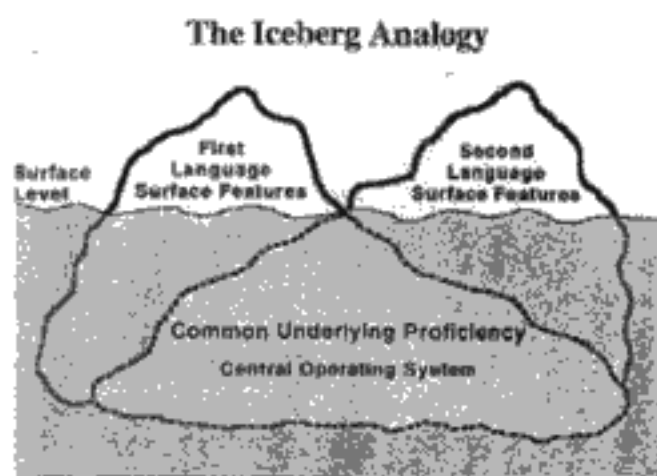


In foarbyldsje. It falt hiel maklik yn te sjen dat as in bern de *tafels* en *kearsommen* leart yn de iene taal, it de kennis dêrfan en de feardichheid deryn (ek) tapasse kin yn in oare taal. Underwiis yn it brûken fan in *wurdboek* yn de iene taal is ek fan belang by it opsykjen fan dingen yn de oare taal. Wiskundige *begripen* dy't yn de iene taal oanbrocht wurde (bgl. witte wat in 'deadline' is), kinne daliks brûkt wurde yn de oare taal. *Letters* dy't in bern yn de iene taal leart, kin er ek wer brûke yn in oare taal mei likernôch deselde letters. Beide talen moatte dan wol

foldwaande ûntwikkele wêze wol dy oerdracht suksesfol wêze. Der is dus in *mienskiplik ûnderlizzend minsklik fermogen* (in 'Common Underlying Proficiency') dat soarget foar de *transfer* fan kennis en kunde fan de iene taal nei de oare. Dy kennis en kunde bliuwt net opsletten sitten yn in Welsk of Frysk talehokje. Der is *transfer* en *yn-teraksje* tusken talen. Soks wurdt troch Cummins yn byld brocht mei in iisberch mei twa toppen.

De iisberchanalogy

Jim Cummins, de meast sitarre ûndersiker op it mêd fan meartaligens yn Baker syn boek, hat ús de *iisberchanalogy* oan de hân dien (sjoch ek de yllustraasje).



Boppe de oerflakte komme, as wy mei-inoar prate, twa talen (twa 'iisbergen') oer as twa *aparte* ferskinings. Foar ús ear of each liket it as soene se los faninoar funksjonearje. Under wetter is der lykwols ien (mienskiplik) *sintraal bestjoeringssysteem*. Us tinzen ('gedachten') dy't ús harkjen, praten, lêzen en skriuwen begeliede, komme út dy *tinktank*. As wy twa of mear talen brûke kinne, is der dochs mar ien yntegrearre tinkboarne. Men soe ek sizze kinne: ien saad (welle) yn 'e grûn, mei dêrboppe ferskillende fonteinien (talen). Dêrom kinne (jonge) minsken betreklik maklik twa of mear talen leare en brûke. En 'wat' wy yn ien of mear fan dy talen leare 'fuorret' wer dy sintrale prosessor: 'Cognitive functioning and school achievement may be fed through one monolingual channel or equally successfully through two well developed language channels. Both channels feed the same central processor' (Baker, 1996, 148).

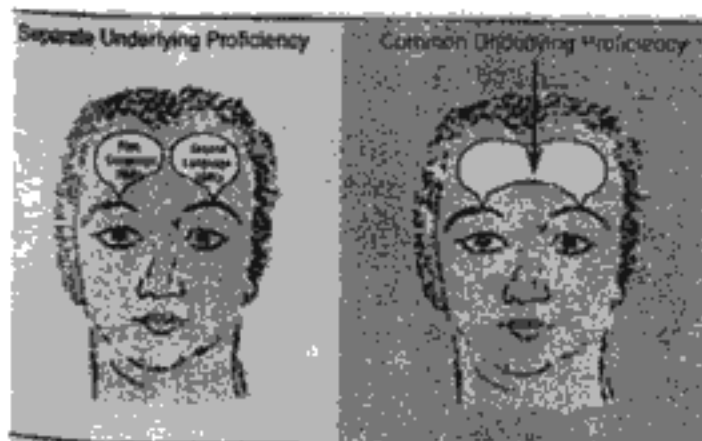
De *taal* dy't it bern yn de klasse brûkt, moat ornaris *foldwaande ûntwikkele wêze* of wurde om (goed) foldwaan te kinnen oan de *kognitive* easken fan de skoalle. En it praten, harkjen, lêzen of skriuwen yn de earste of de twadde taal draacht der oan de oare kant wer ta by dat it hiele ûnderlizzende *kognitive* systeem ûntwikkele wurdt. Der is *wikselwurking* tusken wat boppe en ûnder 'wetter' sit.

As in twadde taal net goed ûntwikkele wurdt, kin dat de kwaliteit en kwantiteit fan wat learlingen opnimme moatte oan learstof (ynformaasje) yn dy taal, benammen as de ynhâld dêrfan net al te

maklik is, ûngeunstich beynfloedzje. Wat se mûnling en skriftlik produsearje, kin dan yn de earste en twadde taal betreklik *earn* wêze. Sa hat it bliken dien dat Finsk pratende bern, dy't yn Sweedske skoallen twongen waarden om alles yn it Sweedsk (oan) te learen, de besteande learstof net goed oankoene as har Sweedsk en Finsk ûnfoldwaande ûntwikkele wie.

De drompel(s)teory

De teory dy't in ferbân postulearret tusken kognysje en de graad fan twataligens is de *drompel(s)teory* ('thresholds theory'). Wat tichter oft it bern by in *lykwichtige* twataligens komt, wat grutter oft de *kognitive foardielen* binne. As ien of beide talen minder goed behearske wurde, kin dat ûngeunstige effekten hawwe. It ûndersyk op it mêd fan kognysje en twataligens ('bilingualism') kin it bêste útlein wurde mei help fan it idee fan *twa drompels*. Eitse drompel is in taalbehearskingsnivo dat gefolgen hat. De earste drompel moat in bern oer om de *negative* gefolgen foar te kommen. De twadde drompel moat in bern ('learling') oer om *positive* effekten te krijen. Men kin soks ferdúdljke mei in tekening fan in hûs mei trije ferdjippings (sjoch de yllustraasje).



1. As by in bern op it nivo fan de sljochte grûn ('lower floor') gjin inkelde taal foldwaande ûntwikkele is, dan wurdt ynformaasje (learstof) ornaris ek net goed ferwurke. De beheinde taalfeardigens *behinderet* it *skoalske* funksjonearjen en de *kognitive* ûntjouwing.

2. Op de earste ferdjipping ('second floor') 'wenje' bern wêrfan't de behearsking fan de iene taal op (âldens)nivo is, mar dy yn de oare net. It bern kin dan *stykjen bliuwe* op dat nivo. In bern dat foar in part twatalich is ('a partly-bilingual child'), sil op it mêd fan syn (bewuste) kennisnivo ('cognition') ornaris net folle ôfwike fan in ientalich bern. It is net botte wierskynslik dat der, ferlike mei dat ientalige bern, betsjuttingsfolle positive of negative kognitive ferskillen te merkbiten binne. Om goed funksjonearje te kinnen yn in twa- of meartalige maatskippij, kin it allinnich mar behearskjen fan *ien* taal fansels wôl swierrichheden jaan.

3. Op de twadde ferdjipping ('third floor') 'wenje' bern dy't min ofte mear *lykwichtich* twatalich (wurden) binne ('balanced' bilinguals). De

kompetinsjes yn beide talen wike net folle ôf fan wat by de âldens fan it bern past. De learlingen kinne har aardich rêde mei learstof yn beide talen. No kinne de *positive* kognitive foardielen fan twataligens goed oan it ljocht komme. Dizze learlingen wurde op dit nivo kognityf *better* as ientaligen.

Hoe heech oft de plafonds ('ceilings') wêze moatte, om de oergong oan te jaan nei in nije ferdjipping, witte wy net sa krekt. Dy oergong ferrint stadichwei en sûnder skokken ('gradual and smooth'); der binne keunstmjittich gjin skerpe grinzen te lûken.

De boppesteande teory kin ús helpe om in ferlearring te jaan fan it feit dat der in *learefterstân* ûntstean kin by *minderheidstaalsprekkers* as it ûnderwiis *foarslein* yn de twadde taal jûn wurdt. As in twadde taal net op in foldwaande nivo ûntwikkele is om jin *begripen* (konsepten) eigen te meitsjen, kinne de learprestaasjes ûnder de trochsneed komme te lizzen.

De ôfhinklike-ûntwikkelingshypoteze

Cummins hat de *hypoteze fan de ûnderlinge ôfhinklikens fan talen* betocht om de relaasje en ynteraksje tusken twa talen fan in bern wer te jaan. Syn 'developmental interdependence hypothesis' hâldt yn dat it nivo fan taalfeardigens yn de twadde taal foar in part *ôfhinklik* is fan it nivo dat berikt is yn de earste taal. Wat *mear* oft de earste taal ûntwikkele is, wat *makliker* oft it is om de *twadde* taal te learen.

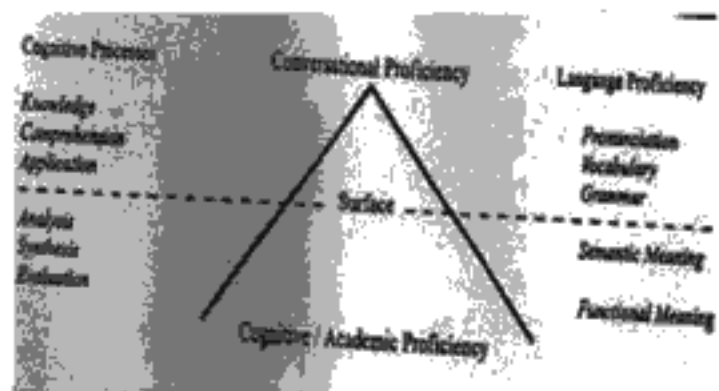
As de earste taal (noch) yn in *leech* ûntwikkelingsstadium sit, sil it twatalich wurden lestiger wêze. It hinget fan de taalûntwikkeling yn beide talen ôf oft der sprake wêze sil fan *yntegraasje*. Dus fan in flotte oerdracht (transfer) fan *begripen* ('concepts') en *kennis* ('knowledge') fan de iene taal nei de oare.

It begripen en it tinken binne (mei) ôfhinklik fan de stipe dy't de *kontekst* jout en ek fan wat de *taak* kognityf freget fan in learling. It ferstean en begripen fan in taak wurdt bygelyks befoardere troch de *net-ferbale* stipe fan eagen en hannen (fan de learkrêft). It daliks jaan fan *feedback*, *winken* en *oanwizings* jout fansels *ferbale* stipe. Dat is fan dy gefolgen dat de *leartaak* dan better útfierd wurde kin. Is de skoalske situaasje *earn* oan betsjuttingsfolle kontekst ('context reduced'), dan moat it bern it frijwol allinnich mei 'taal' dwaan dy't los stiet fan in kontekst. De kontekst wurket dan dus net mei ('language is disembedded'). Hegere tinkhannelings lykas *analyze*, *synteze* en *evaluaasje* binne lykwols fakentiids ôfhinklik fan *kontekstleaze* taal. Sokke tinkoperaasjes komme yn de skoalske situaasje geregeld foar en kinne dan swierrichheden jaan.

In lytse yllustraasje. As de learkrêft in rekkenprobleem opjout lykas: 'Do hast 20 euro. En do hast 6 euro *mear* as ik. Hoefolle euro ['s] haw ik dan?', dan foarmet de learling him in korrekt

byld fan it probleem as er komt ta: $20 - 6 = 14$. It bern *lûkt ôf*. Syn *kognitive* taalfeardigens is dan *tarikkend* om it begryp 'mear' de - yn dit ferbân - goede betsjutting mei te jaan (Cummins seit dan dat der genôch 'cognitive/academic language proficiency' [CALP] is).

Sit in bern (noch) op in leger taalnivo, dan kin it wurd 'mear' út de rekentaak de betsjutting krije fan 'it moat derby' (= *optelle*). Dy betsjutting hat it begryp 'mear' ommers op it nivo fan de *deistige omgongstaal* (Cummins praat dan fan 'basic interpersonal communicative skills' [BICS]). It bern sil *optelle* en op 26 euro ['s] komme. De (wiskundige) taal fan dat rekkenprobleem kin er (noch) net hantearje. *Taalkompetinsjes* en de *leartaken* moatte dus byinoar passe.



As wy nei de yllustraasje fan de iisberch sjogge, dan sitte taalfeardichheden as *ferstean* en *praten* boppe de oerflakte, lykas ek de útspraak, de wurdskat en it taalgebrûk (taalregels goed brûke). Under de oerflakte lizze de *analytyske* en *syntetyske* feardichheden en finere taalfeardichheden lykas 'betsjuttings', 'bedoelings' ('meanings') en it 'kreatyf stellen' (yn de betsjutting fan in ferhaal, brief of opstel betinke: 'creative composition!') (Baker, 1996, 151-161).

Wy moatte de oergong tusken de beide nivo's lykwols net al te statysk sjen, krekt as wiene it twa ôfdielings dy't neat mei-inoar te krijen hawwe. Se binne dus net ienfâldige dichotomyen. Boppedat is der gjin *ûndûbelsinnich* ferbân tusken taalûntwikkeling en kognitive ûntwikkeling. De iene 'groeit' net as in streekrjocht gefolch fan de oare. It *krijen* fan *kennis* en it (*oan*)*winnen* fan *taal* hinget ek fan oare faktoaren ôf, lykas *motivaasje* en (oare) ynfloeden fan skoalle, thús en mienskip. *Taalfeardichheid* hat in relaasje mei de *hiele omjouwing*, net allinnich mei *kenfeardichheden*. It is lykwols wol goed om dy útinoar te hâlden as wy it oer it *oaneigenjen* fan taal hawwe.

Betsjutting foar it learplan

Cummins sjocht it as essinsjeel foar de twatalige opfieding fan bern dat it sintrale bestjoeringsysteem (de 'common underlying proficiency'), dat by de iisberch syn wurk ûnder de oerflakte docht, goed ûntwikkele is. Dat betsjut dat it *taal-kenfermogen* fan it bern foldwaande ûnt-

wikkele wêze moat om him goed rêde te kinnen yn de klasse mei de wat *dregere* en faak wat *abstraktere* leartaken. Dat ûnderlizzend fermogen kin yn de earste of de twadde taal ûntwikkele wurde, mar ek yn beide talen tagelyk (Baker, 1996, 153).

Taalsuverens en taalrykdom

Dat hâldt lykwols net yn dat wy beide talen mar wat wyld en sûnder systeem trochinoarhinne grieme kinne. It gefaar bestiet dan dat talen *ynterferearje* (harren minge en ûnderling besmette). Der moat yn it ûnderwiis dus gâns omtinken jûn wurde oan *taaleigen* en *taalsoarch*. *Taalsuverens* en *taalrykdom* binne twa eigenskippen dy't it wêzen fan de taalbloei útmeitsje. En tusken taalsuverens en taalrykdom sjoch ik, mei de frisiast en frisist Douwe Kalma, in sterk ferbân.

In learling sil dus krekt witte (leare) moatte wat Frysk is en wat Hollânsk is. It binne ommers *aparte* talen en *hy/sy* mei dy talen net trochinoar mjuksje (*taalskieding*). De ûngeunstige ynfloeden fan it Hollânsk op it Frysk binne fandoangeande sterk. Dy lizze op it nivo fan it *lûd*, de *foarm* (útgongen, bûging), de *wurden* en *útdrukkings*, de *folchoarder* (sinbou) de *betsjutting* en de *pragmatyk* (yn beskate *taalgebrûkssituaasjes* itselde *oars* yn it Frysk sizze as yn it Hollânsk). Dat aparte stiet beskreaun yn wurdboeken, grammatika's en idioomboeken. Learkrêften sille dy foldwaande bestudearre hawwe moatte en sels in foarbyld wurde moatte fan *geef* taalgebrûk.

Underwiiskwaliteit en taalkwaliteit

In foaroplieding op minimaal it nivo fan it Afûk-C-diploma, liket my dan ek needsaaklik foar learkrêften en op syn minst it nivo fan it A-diploma foar ûnderwiisassistinten. Dat wie ek wat de *Ynterne Kommisje Frysk* fan Skoalle Lyndensteyn al yn 1992 (dielrapport I) en 1993 (dielrapport II) advisearre hie. *Underwiiskwaliteit* wurdt mei beskaat troch de *taalkwaliteit* dy't de 'profesjonels' leverje kinne. Mei frijbljuwendheid op dat stik komme wy net in stap fierder. Yn de perioade 2004-2007 soe dit by de (fierdere) ymplementaasje fan de twataligens op ús skoalle syn beslach krije moatte, want 'het ooit vastgestelde beleid omtrent tweetaligheid is nog geen gemeengoed binnen School Lyndensteyn' (ferl. it ôfdielingsplan 2004-2005 fan de ôfd. FU).

Taalskieding

Us didaktyk moat derfoar soargje dat de beide, aparte toppen fan de iisberch boppe wetter ek echt *los* faninoar bestean bliuwe (kinne). Se meie net *ynterferearje*. Inkelde foarbylden as yllustraasje. Op it nivo fan it *lûd* heart 'prins' of 'Rinske/Renske' yn it Frysk net útsprutsen te wurden mei de 'i' fan Minne of de 'e' fan Menno en ek net mei in dúdlike útsprutsen *n* (it *lûd* moat *nasalearje* yn it Frysk, noazich wurde). En

'botsing' heart net útsprutsen te wurden mei de *o* fan hok, mar mei dy fan bok. Op it mêd fan de *wurden* binne 'sleutel' en 'steeds' Hollânsk en 'kaai' en 'hieltyd' Frysk. Op it gebiet fan de *foarm* stiet 'ik stroffelde' en 'sifertsje' ûnder Hollânske ynfloed (goed is: ik *stroffele* en *siferke*). As it giet om de *folchoarder* dan hat 'ik hoopje, dat er gau kin komme' in Hollânske folchoarder (goed is: 'komme kin'). En wat de *betsjutting* oangiet, hat 'ik wenje op in *buorkerij*' te lijen hân fan it Hollânske 'boerderij'. Dat hie bygelyks 'pleats' wêze moatten ('buorkerij' is it 'bedriuw', en 'pleats' is 'gebou' en 'lân'). In oar foarbyld fan in ynterferinsje yn de *betsjutting* is 'ik *probearje* op 'e tiid te kommen'. Dat is yn goed Frysk 'ik *besykje* op 'e tiid te kommen' (ferlykje ek it Dútske 'probieren' [Holl. 'keuren'] en 'versuchen' [Holl. 'trachten', 'pogen']). *Pragmatyske* of *idiomatyske* ynslûpsels binne bgl. 'ferbeane tagong', 'wachtsje jo foar de hûn', 'fantastysk, net te leauwen!', 'dat kloppet' (by in korrekt jildbedrach), 'graach dien!' of 'mynhear De Jong is tsiismakker'. Der wurde folslein *Fryske* wurden brûkt en dôchs doocht it taalgebrûk net. Yn it Frysk is it by de oanbelangjende foarbylden 'normaal' om te sizzen of te skriuwen: 'tagong ferbean', 'tink om 'e hûn', 'hoe kin 't sa'/'alder-raarst', 'dat komt út/goed', 'klear!'/'ynoarder!' en 'De Jong is tsiismakker'. Al jierrenlang besiket de *Leeuwarder Courant* ús op it stik fan *min* en *geef* Frysk te learen om beide talen goed *útinoar* te hâlden. Earst mei de rubryk *Taalspiegel* en letter mei *Opskerper*. Hawwe wy der wat fan opstutsen?

By it einsluten

Myn bedoeling mei dit stik en myn foargeande artikels is dat der yn ús organisaasje in grutter ynsjoch ûntstiet as it giet om alderlei wêzentlike kanten fan ús skoalkonsept, dus ek fan de twataligens. De realisaasje fan ús fyzje rekket de systeembegelieding yn it hert. Myn wurk dus. By de (fierdere) ynfiering fan it twatalige ûnderwiis is kennis en ynsjoch perfoarst needsaaklik. *Skoalle en Thús* is it lêste jier ien fan de middels dy't ik brûk, om dêr wat oan te dwaan. En dat kin net (al te) koart om 'e hoeke. It freget wat romte en fan de lêzer wat ynspanning. It is net oars. Men kin dy ynformaasje fansels ek negearje. Dat is de maklikste wei. Oft it ferstannich is, sil anst fansels bliken dwaan.

Yn in folgjend nûmer liket it my dan ek goed en jou omtinken oan inkelde *útgongspunten* (principen) foar de *foarmjouwing* (de didaktyk) fan it meartalige ûnderwiis. Wêr moat twatalich *ûnderwiis* oan foldwaan, wol it goed twatalich *ûnderwiis* wêze.

Eftergrûnliteratuer

- *Afdelingsplan 2004-2005 Voortgezet Onderwijs School Lyndensteyn, locatie Beetsterzwaag* (2004), s. 2
- Baker, C., (1996²). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Cleve-

don/Philadelphia/Adelaide: Multilingual Matters Ltd, 145-161

- Baker, C. & Sylvia Prys Jones (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon/Philadelphia/Toronto/Artamon/Johannesburg: Multilingual Matters Ltd, 66-82
- Boer, H. de (2003). *Meertaligheid*. Beetsterzwaag: OAB Opsterland
- Breuker, P. e.o. (1982). *Bydragen ta de didaktik fan it Frysk yn it fuortset ûnderwiis*. Grins/Ljouwert: Frysk Ynstitút RUG/Afûk
- Breuker, P. e.o. (1984). *Foar de taalspegel*. Ljouwert: Afûk
- 'Drietalige school levert voor Fries effect op', yn: *Leeuwarder Courant*, 26-11-2004
- *Frysk op Lyndensteyn. Sinjalearring, analyse en oanbefellings. Dierapport I (1992), dierapport II (1993)*. Beetstersweach: Ynterne Kommisje Frysk
- Jaspers, M. (2004). 'Zonderwijs'. Yn: *Levende Talen Magazine*, nû. 8, 8
- Kalma, D. (1943). *Freegje mar fierder. In ynlieding ta it Fryske taaleigen*. Boalsert: Osinga
- Stevens, L. (red.), P. Beekers e.a. (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS
- Stevens, L. (2004). 'Onderwijs moet op zijn kop'. Yn: *het Onderwijsblad*, nû. 21, 4 des. 2004, 12-15
- Stienstra, J. e.o. (1982). *De Stipe*. Ljouwert: Afûk

Vernieuwde uitgave belastingbrochure CG-Raad



Chronisch zieken en Gehandicapten Raad Nederland

Op 7 februari verschijnt de vernieuwde uitgave van de belastingbrochure van de Chronisch zieken en Gehandicapten Raad (CG-Raad) in samenwerking met de Federatie van Ouderverenigingen. Met behulp van deze handzame en leesbare brochure kunt u uw belastingaangifte voor het jaar 2004 in orde maken en veel geld terugkrijgen.

Extra uitgaven of eigen bijdragen aan voorzieningen, aanpassingen en andere zaken zijn een alledaags gegeven in het leven van mensen met een handicap of een chronische aandoening. De belastingwetgeving kent regels voor de aftrek van deze buitengewone uitgaven. Als u van deze regels

gebruikmaakt, kunt u honderden euro's 'terugverdiene'.

Zelfs nu de mogelijkheden voor fiscale aftrek vanaf het belastingjaar 2004 er op achteruit zijn gegaan, blijft het voor veel mensen aantrekkelijk buitengewone uitgaven op te voeren als aftrekpost. De brochure 'Belastingaangifte 2004 in verband met handicap of ziekte' is daarbij zeer behulpzaam.

De informatie in de brochure is gedetailleerd en begrijpelijk geschreven. Onderwerpen zijn onder meer: de nieuwe elementen in de regelgeving, het berekenen van een zogenaamd drempelbedrag, allerlei specifieke uitgaven en de manier van aangifte doen. Cijfervoorbeelden ondersteunen de uitleg in het boekje.

De belastingbrochure kunt u bestellen door overmaking van € 5,- op girorekening 318 85 22 ten name van de CG-Raad te Utrecht, onder duidelijke vermelding van 'Belastingbrochure 2004', het gewenste aantal exemplaren en uw volledige naam en adresgegevens. De prijs is inclusief verzendkosten. Meer informatie:

www.cg-raad.nl

Laat geen belastinggeld liggen!

Kees Dijkman

Honderdduizenden mensen met een handicap, chronisch zieken en ouderen maken jaarlijks gebruik van de aftrek van buitengewone uitgaven voor de inkomstenbelasting. Komt u voor deze aftrek in aanmerking, dan krijgt u vaak honderden euro's terug van de Belastingdienst. Ook als u nauwelijks aantoonbare extra kosten hebt gemaakt. U doet belastingaangifte over het jaar 2004 in het voorjaar van 2005. In dit artikel vindt u een praktische handleiding voor deze aangifte.

Nieuwe regels voor aftrek buitengewone uitgaven 2004

U hebt een handicap, een chronische ziekte of u bent arbeidsongeschikt. U hebt een gehandicapt kind of een chronisch zieke partner. U hebt te maken met beperkingen door ouderdom. Dat betekent dat u voor hoge kosten komt te staan. U betaalt eigen bijdragen voor zorg, hulp en begeleiding. U doet eigen betalingen voor aanpassingen en voorzieningen. U hebt verborgen