



Foto: Tom van Limpt

NAAR EEN GESTRUCTUREERD PROGRAMMA VOOR HET LITERATUURONDERWIJS

Het literatuuronderwijs op veel Nederlandse scholen kent geen gestructureerd curriculum dat erop gericht is om leerlingen literair competent te maken. In dit artikel doet Theo Witte een voorstel voor een raamwerk, dat hij samen met Gertrud Cornelissen ontwikkelde, dat docenten kan helpen bij de ontwikkeling van een doorlopende leerlijn voor literatuuronderwijs – voor leerlingen van tien tot achttien jaar.

THEO WITTE

In 2008 publiceerde ik een model voor de literaire ontwikkeling voor de bovenbouw havo en vwo en in 2016 deed Cornelissen hetzelfde voor groep 7 en 8 van het basisonderwijs. Koster en Vrieswijk (2013) breidden mijn model uit voor de onderbouw en het vmbo, waarmee de basis werd gelegd voor de website Lezenvoordelijst.nl voor alle leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Doordat de modellen voor literaire ontwikkeling van mij en Cornelissen vaak gescheiden van elkaar worden gepresenteerd en soms ook, ten onrechte, als heel verschillende visies worden opgevat, besloten wij onze literaire ontwikkelingsmodellen in een reeks van vier

artikelen toe te lichten in het digitale *Handboek Didactiek Nederlands*. In het vierde artikel van deze reeks presenteren wij een doorlopende leerlijn voor het literatuuronderwijs in de vorm van een raamwerk (Cornelissen & Witte, 2022; zie vlt.nl/litln).

In dit artikel licht ik het raamwerk toe en laat ik zien hoe het docenten kan helpen bij het ontwerpen van een curriculum voor het literatuuronderwijs en hoe men daarin kan differentiëren naar verschillende leesniveaus.

Van een ongestructureerd naar een gestructureerd curriculum

In mijn onderzoek naar de literaire ontwikkeling van leerlingen op het havo en vwo constateerde ik dat het litera-

tuuronderwijs geen doordacht curriculum heeft waarin leerlingen gedurende hun schoolloopbaan stapsgewijs literair competent worden. Zo is bekend dat in het basisonderwijs, het vmbo en in de onderbouw van het havo en vwo het lees- en literatuurprogramma per leerjaar en docent nogal kan variëren, ook binnen een sectie. Ook weten we dat taalvaardigheid vaak de hoogste prioriteit krijgt, waardoor het literatuuronderwijs er af en toe bij inschiet. Dit heeft tot gevolg dat voor leerlingen de continuïteit en samenhang in het literatuurprogramma vaak ver te zoeken is.

Tijdens het werken aan de artikelen voor het didactisch handboek kwamen Cornelissen en ik tot de conclusie dat onze modellen voor literaire ontwikkeling elkaar

niet uitsluiten of tegenspreken, maar elkaar overlappen, aanvullen en versterken. Ze bleken zelfs zo goed bij elkaar te passen dat we ze hebben geïntegreerd tot één doorlopende leerlijn vanaf groep 7 basisschool tot en met de examenklassen vmbo, havo en vwo.

Een doorlopende leerlijn

We hebben de leerlijn uitgewerkt in een raamwerk dat als basis kan dienen voor de constructie van een gestructureerd curriculum voor het literatuuronderwijs. In kader 1 staan op de verticale as zes niveaus van literaire competentie. Naast de leesniveau wordt op elk niveau ook een aanwijzing gegeven voor het didactische zwaartepunt. Op de horizontale as staan vijf dimensies van literaire

Lezers met weinig (positieve) leeservaringen zullen weinig leesvoldoening halen uit teksten waar voor hen weinig aan te ‘beleven’ of ‘herkennen’ valt

DIMENSIES →	Beleven	Interpreteren	Waarderen	Narratief begrijpen	Contextualiseren
NIVEAUS ↓					
1 <i>Belevend lezen</i> Zwaartepunt: amuseren	(primair) vreugde, verdriet, humor, boosheid, angst	chronologie	ongericht ('kreten')	basisstructuur plot en spanning	
2 <i>Herkenkend / ontdekkend lezen</i> Zwaartepunt: interesse wekken	(secundair) herkenning, bewondering, nieuwsgierigheid, verbazing, medelijden	oorzaak-gevolg	geloofwaardig, aanvaardbaar	genres, personages, intertekstualiteit, beeldend taalgebruik	persoonlijke leefwereld, klassieke verhalen (sprookjes, ridders, legendes en dergelijke)
3 <i>Reflecterend lezen</i> Zwaartepunt: kwesties	engagement met psychologische en sociale problematiek	relatie tekst met buitenwereld (kritisch!)	persoonlijke en maatschappelijke betekenis	les of boodschap, perspectief, representatie	maatschappelijke context, ook de historische
4 <i>Interpreterend en verdiepend lezen</i> Zwaartepunt: literaire stijl en verteltechniek	literair-esthetisch genieten, persoonlijke opvattingen over wat 'goede' literatuur is	motieven, thematiek	vanuit persoonlijke, onderbouwde literatuuropvatting (lezerspoëtica)	effecten verteltechniek en stijl	mens- en wereldbeelden, zoals humanisme
5 <i>Letterkundig lezen</i> Zwaartepunt: cultuurhistorische context	cultuurhistorische en literairhistorische sensaties	tekst in historische context (auteurspoëtica)	reflectie op de literairhistorische waarde	historische ontwikkeling van genre en narratieve procedés	cultuurhistorische context, literaire canon
6 <i>Academisch lezen</i> Zwaartepunt: literatuurtheorie en klassiekers uit de wereldliteratuur	intellectuele uitdaging en bevrediging	binnen en buiten literaire kaders verbanden leggen	reflectie op waarde en betekenis van literatuur in de samenleving	reflectie op narratieve theorie	literatuurwetenschap en reuzen uit de wereldliteratuur

Kader 1. Raamwerk voor het construeren van een doorlopende leerlijn literatuur (10-18 jaar)

competentie die de attitudes, kennis en vaardigheden systematisch over de verschillende niveaus doseren. Het zal duidelijk zijn dat de tabel in het kader slechts een globaal overzicht biedt.¹

Leesniveaus

De niveaus in de tabel laten zien dat het didactische zwaartepunt verschuift van de belevingswereld van de leerling (niveau 1 en 2) via de betekenis van het werk (niveau 3 en 4) naar de literaire cultuur en theorie (niveau 5 en 6). Elk niveau staat in het teken van een bepaalde functie van literatuur en het verwerven van een bijpassende leesmanier. Als zodanig kunnen de zes competentieniveaus worden opgevat als repertoires van handelingen die een leerling al dan niet flexibel kan hanteren. Flexibiliteit is dus een kenmerk van een hoger niveau van literaire competentie. Een lezer van bijvoorbeeld niveau 4 kan een tekst op verschillende manieren lezen: belevend en/of herkenkend en/of reflecterend en/of interpreterend. Met andere woorden: als iemand met een hoog niveau zich lekker wil amuseren met bijvoorbeeld een thriller, dan kan hij dat. Maar hij kan ook (als hij daartoe wordt uitgedaagd) reflecteren over de structuur en diepere lagen in het verhaal. Maar een lezer van niveau 1 kan een tekst niet anders dan 'belevend' lezen en wil zich eigenlijk alleen maar kunnen amuseren met een tekst.

Welke rol spelen 'beleven' en 'herkennen' nog op de hogere niveaus? Over deze vraag bestaan enkele misverstanden. Belevend lezen (niveau 1) houdt niet op als iemand een hoger niveau heeft bereikt. Integendeel, je zou kunnen stellen dat de beleving intenser wordt als de leerling bijvoorbeeld zichzelf in het verhaal herkent. Ook op de hogere niveaus blijven beleving en herkenning een rol spelen. Maar doordat lezers op de hogere niveaus meer kennis en literaire leeservaring hebben, zal de beleving en herkenning 'literair competentier' zijn dan die van een lezer op niveau 1 of 2. En, zoals ik hiervoor al stelde, lezers met niveau 4, 5 of 6 kunnen ook veel leesvoldoening ervaren bij teksten die niet spannend (actie) of dramatisch (emotie) zijn, of die niet aansluiten bij hun belevingswereld. Lezers met weinig (positieve) leeservaringen (niveau 1) daarentegen zullen weinig leesvoldoening halen uit teksten waar voor hen weinig aan te 'beleven' of 'herkennen' valt.

zijn dan die van een lezer op niveau 1 of 2. En, zoals ik hiervoor al stelde, lezers met niveau 4, 5 of 6 kunnen ook veel leesvoldoening ervaren bij teksten die niet spannend (actie) of dramatisch (emotie) zijn, of die niet aansluiten bij hun belevingswereld. Lezers met weinig (positieve) leeservaringen (niveau 1) daarentegen zullen weinig leesvoldoening halen uit teksten waar voor hen weinig aan te 'beleven' of 'herkennen' valt.

Zwaartepunten

Een zwaartepunt geeft een richting aan voor het didactisch handelen op het betreffende niveau. Het zal duidelijk zijn dat bijvoorbeeld het klassieke boekverslag ('Maak een samenvatting van het verhaal, analyseer perspectief, tijd, ruimte, personages, thema en motieven en sluit af met je eigen mening') niet erg bijdraagt aan de ontwikkeling van literaire competentie bij leerlingen met heel weinig positieve leeservaringen (niveau 1). Voor deze leerlingen is het van belang dat ze zich met een boek kunnen amuseren en een belevende leesmanier ontwikkelen. Lezers reageren vaak primair op de verhalen die ze hebben gelezen. Voor de ontwikkeling van hun literaire competentie is het kunnen (re)construeren van de chronologie en het herkennen van de basisstructuur van het plot al een behoorlijke uitdaging.² Een ander voorbeeld. Bij niveau 3 wordt ingezet op een reflecterende manier van lezen. Het didactische zwaartepunt ligt hier dus op het leren herkennen van en reflecteren op de sociale en/of psychologische kwesties die door de situaties, gebeurtenissen en personages worden gerepresenteerd. Uiteraard speelt reflectie ook een rol op andere niveaus, maar daar ligt dan niet het didactische zwaartepunt.

Dimensies

Een wezenlijk kenmerk van de ontwikkeling van literaire competentie is de mate waarin leerlingen in staat

Niveau en lesdoelen bepalen

De allereerste vraag die bij 'Een onbekende trekvogel' gesteld moet worden, is welk leesniveau de leerling nodig heeft om dit verhaal tot zijn recht te laten komen. Qua taalgebruik is het heel eenvoudig, maar door het gebruik van veel metaforen is het inhoudelijk nogal complex. Gezien de thematiek (het verlangen naar vrijheid en het gevoel van ontheemding en miskennen in een vreemd land) leent deze tekst zich meer voor de boven- dan voor de onderbouw. Door deze complexe thematiek en het metaforisch taalgebruik is de tekst voor niveau 1 eigenlijk ongeschikt en voor leerlingen van niveau 2 moeilijk te vatten. Voor leerlingen van niveau 3 en 4 biedt deze tekst voldoende uitdagingen. Kortom, 'Een onbekende trekvogel' komt waarschijnlijk het best tot zijn recht op leesniveau 2, 3 en 4. Voor de hand liggende lesdoelen bij dit verhaal zijn: het kunnen herkennen en interpreteren van metaforen en het leren reflecteren over de asielzoekersproblematiek.

Voorkennis activeren

Het onderzoek van Marloes Schrijvers (2018) heeft laten zien dat de activering van voorkennis over de thematiek leidt tot een diepere verwerking van de tekst. Het is dus zinnig om in te gaan op de problemen van asielzoekers en ook even aandacht te besteden aan metaforisch taalgebruik, zoals hier de vergelijking van de asielzoeker met de trekvogel. Eventueel kun je leerlingen informeren over het prepareren van dieren in een natuurmuseum (aan de hand van een plaatje van opgezette dieren).

Voorlezen

Het voorlezen van de tekst door de docent of een geoefende leerling heeft als voordeel dat de leerlingen geprikkeld worden om mee te lezen. Bovendien voegt spraak een extra dimensie toe aan de leeservaring.

Gedifferentieerde instructie

Formeer betrekkelijk homogene groepen qua leesniveau (maximaal vier personen). Elke niveau-groep krijgt een instructie op niveau die aanzet tot 'diep lezen'. De opdrachten zijn behoorlijk pittig. Tijdens het groepswork blijft de docent zoveel mogelijk op afstand (uitgezonderd niveau 1).

- Niveau 1: (à la dialogisch lezen; zie Tanja Janssen, 2009) Stel samen bij elke alinea een of meer vragen en sluit af met jullie hamvraag. (Om deze leerlingen tot 'diep lezen' te bewegen is het nodig dat de docent diep lezen en het stellen van vragen bij de tekst bij deze groep voordoet, door met deze leerlingen de titel te interpreteren en op basis van de eerste alinea's de situatie te bevragen en te verhelderen.)
- Niveau 2: Wat voor vogels komen in dit verhaal voor? Wat zijn de overeenkomsten tussen deze vogels en asielzoekers? Wat zijn de overeenkomsten tussen een asielzoekerscentrum en het natuurmuseum? Wat zijn de kenmerken van Gerrit en wat is zijn rol?
- Niveau 3: 'Een onbekende trekvogel' is een metaforisch verhaal. Inventariseer alle metaforen en probeer ze allemaal te interpreteren. Welke boodschap of boodschappen heeft dit verhaal voor jullie?
- Niveau 4: Construeer aan de hand van de motieven in dit verhaal enkele thema's. Wat is volgens jullie het hoofdthema? Wat voor een mens-/wereldbeeld spreekt uit dit verhaal?

Uitwisseling en afsluiting

Nadat alle groepen klaar zijn, brengt elk groepje verslag uit en volgt er een klassikale nabespreking, die vermoedelijk nog meer naar boven zal halen en aanleiding zal geven tot discussie over de situatie van asielzoekers en de vertelwijze. In dit geval is het aardig dat de docent iets vertelt over Kader Abdolah en zijn schrijverschap. Zoals bekend is de woordenschat van zijn eerste verhalen niet veel groter dan die van de Jip en Jannekeboeken.

Desgewenst kan de les individueel schriftelijk worden afgesloten door de leerlingen te vragen om het verhaal te waarderen met maximaal vijf sterren en die waardering toe te lichten. En een korte reflectie over wat ze hebben geleerd over het leren lezen van literatuur en de asielzoekersproblematiek.

Kader 2. Het raamwerk toegepast op 'Een onbekende trekvogel' van Kader Abdolah

Het raamwerk is een hulpmiddel, geen dwangbuis

zijn om hun bevindingen op een of meer dimensies te onderbouwen. Cornelissen (2016) onderscheidde in de reacties van basisschoolleerlingen in groep 7 en 8 vier niveaus: (a) geen uitingen over de tekst; (b) uitingen zonder onderbouwing; (c) uitingen met onderbouwing op basis van de tekst; (d) uitingen waarin lezers in hun toelichting verbindingen aanbrengen tussen zichzelf, de tekst en de buitenwereld. Voor het voortgezet onderwijs zouden we deze reeks nog uit kunnen breiden met een vijfde niveau (e) waarin de leerlingen ook de narratologie en literairhistorische context in hun onderbouwing betrekken. De literaire ontwikkeling van een leerling naar het volgende niveau wordt zo als het ware verfijnd met een ontwikkeling in de argumentatie. Aldus zou je de ontwikkeling van literaire competentie gedurende het curriculum kunnen vergelijken met het door elkaar weven van vijf strengen (dimensies) tot een vlecht (literaire competentie) die niet alleen steeds langer wordt (de verticale as), maar ook steviger door de wijze van argumenteren bij de verschillende dimensies van literaire competentie (de horizontale as).

Hulpmiddel

Het raamwerk is een hulpmiddel, geen dwangbuis. Je zou het kunnen vergelijken met een kaart waarmee men zich in het complexe gebied van het literatuuronderwijs kan oriënteren, maar het is niet het gebied zelf dat uiteraard complexer en weerbarstiger is. Zo kan het docenten helpen om weloverwogen keuzes te maken en samen met collega's doelen te plannen voor de korte en lange termijn. Het kan ook helpen om bepaalde problemen te verklaren, bijvoorbeeld waarom een leerling van niveau 2 niet zelfstandig uit de voeten kan met activiteiten op niveau 4. Een voor de hand liggend misverstand hierbij is de veronderstelling dat het onverstandig is om bijvoorbeeld een tekst als *Bezonen rood* van Jeroen Brouwers (niveau 4) in handen te geven van leerlingen met competentieniveau 2. Die veronderstelling is juist als ze het werk zelfstandig moeten lezen, maar onjuist als de docent de leerlingen helpt om

de kloof tussen de lezer en tekst te overbruggen door hier in te zetten op de dimensies van niveau 2 en 3. Een ander voorbeeld. Een niveau 3-opdracht om leerlingen kritisch te laten reflecteren op het man- en vrouwbeeld in de populaire verhalen van Mel Wallis de Vries (onderbouw, niveau 1) zal bij onderbouwleerlingen van leesniveau 1 vermoedelijk leiden tot 'vervreemding', omdat reflectie over deze kwestie voorbij hun zone van naaste ontwikkeling ligt. Voor (onderbouw)leerlingen met leesniveau 2 vormt deze vraag bij dit betrekkelijk eenvoudige boek juist een uitdaging, maar is een opdracht over de literaire stijl (niveau 4) van Wallis de Vries niet zo betekenisvol.

Voorstellen voor curriculumontwerp

Samen met Cornelissen kwam ik tot de conclusie dat de eerste drie niveaus relevant zijn voor zowel groep 7 en 8 (kinder- en jeugdliteratuur) van het basisonderwijs als voor de onderbouw (jeugdliteratuur en youngadultliteratuur) en voor de bovenbouw (youngadult- en volwassenliteratuur) van het voortgezet onderwijs. Hieronder geef ik enkele aandachtspunten en suggesties voor secties Nederlands om met behulp van het raamwerk een curriculum te ontwerpen vanaf het eerste jaar tot en met het examenjaar (vmbo, havo, vwo).

- **Minimumniveau bepalen** – Om te voorkomen dat je tot ver in de bovenbouw nog steeds te maken krijgt met leerlingen met een te laag leesniveau, is het van belang om samen vast te stellen wat voor de verschillende schooltypen en leerjaren het minimumniveau is.
- **Zwaartepunten kiezen** – Om een goed doordachte leerlijn te ontwerpen kan men voor elk leerjaar een of meer zwaartepunten kiezen, zodat de docent door middel van 'modelling' en (directe) instructie richting kan geven aan het leren begrijpen van narratieve teksten. De opeenvolgende zwaartepunten zorgen er zo voor dat de stof en leeractiviteiten zorgvuldig over de jaren kunnen worden gedoseerd. Dit voorziet het curriculum van een duidelijke opbouw, waardoor leerlingen het gevoel krijgen dat ze zich ontwikkelen en er steeds iets bij leren.

- **Leescycli plannen** – In navolging van de onderwijsleertrajecten die Cornelissen (2016) ontwikkelde, kunnen er in bepaalde leerjaren leescycli worden gepland waarin de focus is gericht op een of meer zwaartepunten. Een aantal van vier leescycli per leerjaar zou ideaal zijn. In de eerste cyclus lezen de leerlingen onder leiding van de docent klassikaal een boek. In de tweede en derde cyclus lezen de leerlingen een boek in betrekkelijk homogene niveaugroepen. Ik geef in deze situatie de voorkeur aan homogene groepen, omdat die als voordeel hebben dat alle leerlingen inhoudelijk aan hun trekken komen en de begeleiding niet is gericht op het leren samenwerken, maar op het samen een tekst leren doorgronden. In de vierde cyclus kiezen de leerlingen zelf een boek. Elke cyclus wordt afgesloten met een klassikale bespreking waarin de ervaringen worden gedeeld en eventueel een individuele evaluatie- en reflectieopdracht. Doordat de leerlingen in een leerjaar verschillende boeken met dezelfde ‘bril’ lezen en met klasgenoten hun ervaringen delen en bespreken, zullen alle leerlingen hun literaire competentie vergroten.
- **Boeken kiezen** – Om voldoende diepgang te bereiken is het belangrijk dat de docent de klassikaal te lezen boeken en de boeken die in de niveaugroepen worden gelezen kent.³ Dit impliceert een zekere keuzebeperking voor de leerlingen.
- **Thema kiezen** – Het is zinvol om in elk leerjaar één thematische cyclus te programmeren waarin de leerlingen zich aan de hand van verschillende (!) boeken in een bepaald onderwerp (bijvoorbeeld verboden liefdes, avontuur, oorlog) of literair verschijnsel (bijvoorbeeld representatie, stroming, schrijver, verteltechniek) gaan verdiepen. Zo kan het voor jaar 2 of 3 heel interessant zijn om de representatie van jongens en meisjes in jeugdliteratuur te onderzoeken, bijvoorbeeld jongens lezen boeken met een vrouwelijke en meisjes lezen boeken met een mannelijke hoofdpersoon (non-binaire leerlingen mogen zelf een keuze maken).
- **Taalvaardigheid integreren** – De cycli kunnen heel goed worden gecombineerd met mondelinge en schriftelijke taalvaardigheidsopdrachten (bijvoorbeeld recensies, groepsgesprekken, debatten, boekpromoties, interviews). Dat is wel zo efficiënt en prettig omdat de

leerlingen zich via het boek en de gesprekken al in het onderwerp hebben verdiept.

- **Creatief schrijven** – Het zelf schrijven van verhalen draagt bij aan narratief begrip en dus ook aan de ontwikkeling van literaire competentie. Met name de kolom ‘Narratief begrijpen’ biedt hiervoor aanknopingspunten.

Tot slot

Het raamwerk is niet alleen een hulpmiddel bij het ontwerpen van curricula, maar kan ook behulpzaam zijn bij het ontwerpen van literatuurlessen waarin wordt gedifferentieerd naar verschillende niveaus. Ik sluit dit artikel af met een voorbeeld van hoe het raamwerk kan helpen bij het ontwerpen van een les over het inmiddels klassiek geworden verhaal ‘Een onbekende trekvogel’ van Kader Abdolah: zie hiervoor kader 2. ■

NOTEN

1. Voor meer gedetailleerde overzichten, zie *Het oog van de meester* (Witte, 2008), met name de bijlagen 3 en 5.
2. Veel plots hebben deze basisstructuur: er is een hoofdpersoon met een wens of probleem, maar bij het nastreven of oplossen ontdekt die allerlei tegenslagen. Bijfiguren helpen de hoofdpersoon (helpers) of werken hem/haar tegen (tegenstanders). Aan het eind heeft de hoofdpersoon zijn/haar doel al dan niet bereikt.
3. Door de boeken voor een leerjaar samen met collega’s te selecteren, te lezen en te bespreken stimuleer je elkaar om de boeken te lezen en daar opdrachten bij te bedenken (dat is veel interessanter dan vergaderen).

LITERATUUR

- Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool*. Eburon.
- Cornelissen, G., & Witte, T. (2022). *De ontwikkeling van literaire competentie in het onderwijs. Deel 4: Naar een doorlopende leerlijn voor het literatuuronderwijs*. Didactiek Nederlands. <https://didactiek.nl/handboek/2022/12/de-ontwikkeling-van-literaire-competentie-in-het-onderwijs-deel-4-naar-een-doorlopende-leerlijn-voor-het-literatuuronderwijs/>
- Janssen, T. (2009). *Literatuur lezen in dialoog: Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Vossiuspers.
- Koster, D., & Vrieswijk, J. (2013). Lezen voor de lijst op het vmbo en in de onderbouw van het havo/vwo: Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van leerlingen op het vmbo en in de onderbouw van havo/vwo. In D. Schram (Red.), *De aarzelende lezer over de streep* (p. 263–282). Eburon.
- Schrijvers, M. (2018). Zelfinzicht en sociaal inzicht opdoen in literatuurlessen: Ontwerp van een interventie voor havo 4. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(3), 3–12.
- Witte, T., (2008). *Het oog van de meester: Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Eburon.

binnenkort

21 mei 2024, Heerlijk Duidelijkdag, 's-Hertogenbosch, <www.heerlijkduidelijkdag.nl>

12 juni 2024, Conferentie Naar Inclusiever Onderwijs, Bussum, <vllt.nl/inclusief>

13 juni 2024, Congres Hoogsensitieve Jongeren, <vllt.nl/hoogsensitief>

18 juni 2024, Congres Autisme, Amsterdam, <www.symposiumautisme.nl>

22 juni 2024, Congres researchEd Nederland, Nijkerk, <researched.eu>

6 september 2024, Deadline Taal didactiekprijs, <vllt.nl/scriptie24>

28 september – 5 oktober 2024, Week van het Nederlands, <www.weekvanhetnederlands.org>

6 november 2024, Conferentie Grensverleggend Leren, Amersfoort, <vllt.nl/grensverleggend>

8 november 2024, Congres Levende Talen, Zwolle, <levendetalen.nl>

6 – 7 maart 2026, Nationaal Congres Duits, Noordwijkerhout, <nationaalcongresduits.nl>

ResearchED Nederland 2024

Op zaterdag 22 juni vindt de volgende editie van het nationale researchED Nederland-congres plaats, ditmaal op het Corlaer College in Nijkerk. ResearchED is een ‘grassroots’-beweging gestart door Tom Bennett voor en door docenten met als doel de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk te dichten en pseudowetenschap tegen te gaan. Het congres zal daarom gevuld zijn met inhoudelijke sessies die onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek bij elkaar brengen.

Meer informatie is te vinden op <researched.eu>.

Heerlijk duidelijk

Op dinsdag 21 mei vindt in 's-Hertogenbosch de Heerlijk Duidelijkdag plaats – een (gratis) inspiratiedag voor iedereen die zich inzet voor begrijpelijke taal. De dag wordt georganiseerd door de Taalunie in samenwerking met partners van de Nederlandse en Vlaamse overheid, uit de zorg, het hoger onderwijs en de rechtspraak.

Op deze dag komen experts en organisaties samen die werken aan begrijpelijke taal om kennis te delen, elkaar te inspireren en samen na te denken over kansen en uitdagingen in de toekomst. De dag biedt een inhoudelijk programma met sessies over duidelijke overheidscommunicatie, heldere taal in de zorg, duidelijke juridische communicatie en begrijpelijke taal in het hoger onderwijs. Ook op het programma staan interactieve workshops en ervaringsworkshops, paneldiscussies, tafelgesprekken, presentaties en lezingen over onderwerpen als testen, de inzet van ervaringsdeskundigen, beeldcommunicatie, internationale voorbeelden en taalcompetentie in het hoger onderwijs.

Voor meer informatie en aanmelding zie <www.heerlijkduidelijkdag.nl>.

Grensverleggend leren

Internationalisering, taal en wereldburgerschap staan centraal in de conferentie Grensverleggend Leren van Nuffic, die gehouden wordt op woensdag 6 november in Amersfoort. Naast werkateliers, best practices en infosessies specifiek gericht op primair en voortgezet onderwijs, zijn er sectoroverstijgende masterclasses. Bij dit alles gaat het om vragen als: Hoe omarm je diversiteit in je klas en werk je daarmee aan wereldburgerschap? Op welke manier draagt dit bij aan de ontwikkeling van al je leerlingen? Welke rol speelt taal en hoe ga je goed om met meertaligheid in je klas? Hoe zorg je ervoor dat al je leerlingen internationale ervaring op kunnen doen?

Voor meer informatie zie <vllt.nl/grensverleggend>.

