

Vakliteratuur lezen in het hbo

1. Inleiding

In het hbo blijkt het vaak moeilijk om studenten daadwerkelijk de vakliteratuur te laten lezen en begrijpen die we belangrijk achten voor hun ontwikkeling. We zien hiervoor geregeld oplossingen die geen echte oplossingen zijn. Een veelvoorkomende ‘oplossing’ is dat de docent in de les een korte samenvatting geeft van de te lezen stof op het moment dat blijkt dat veel studenten zich niet voorbereid hebben. Dat motiveert studenten niet om te lezen. Ze kunnen immers rustig afwachten totdat het materiaal in de les behandeld wordt (Brost & Bradley 2006). Een andere, vrij extreme oplossing is die van een hbo-ICT-opleiding die aangeeft de studenten vrijwel geen boeken meer voor te schrijven, omdat ze die toch niet lezen. Citaten van studenten zelf in verband met lezen stemmen vaak ook niet optimistisch: “[v]oor dit tentamen heb ik ouderwets niet gelezen, ik doe het gewoon op mijn aantekeningen” en “Ik koop de boeken die ze voorschrijven nooit, ik kan prima zonder”. Gegeven het belang van lezen voor de ontwikkeling van beroepsmatig denken en handelen en voor een leven lang leren, is het belangrijk om te kijken naar (a) de omvang van het probleem, (b) de oorzaken van het probleem en (c) om oplossingen uit te proberen. Wij probeerden een didactisch ontwerp uit dat gebruikmaakt van *blended* leren.

2. ‘Niet lezen’ in het hbo: omvang en oorzaken

Leesproblemen in het hbo zijn niet van vandaag of gisteren, al kan dat soms wel zo lijken. Er wordt al bijna twintig jaar gerapporteerd over het niet lezen van studenten in het hoger onderwijs. Burchfield & Sappington rapporteerden al in 2000 dat slechts één derde van de studenten hun leeswerk deed, voorafgaand aan de les. En ook Connor-Green (2000) liet een vergelijkbaar cijfer optekenen: 72% van de studenten deed niet het leeshuiswerk, voorafgaand aan de les. Het probleem van niet lezen is geen probleem van specifieke studierichtingen, maar komt voor in alle studierichtingen. En niet alleen op het bachelorniveau, maar ook op het niveau van de professionele masteropleidingen (Starcher & Proffitt 2011).

In de literatuur worden meerdere oorzaken genoemd voor het probleem van niet lezen. Zo geven Sappington, Kinsey & Munsayac (2002) aan dat studenten niet verantwoordelijk gemaakt worden voor hun leesgedrag, doordat er in de les niet getoetst wordt of voldaan is aan de leesopdracht. Meerdere auteurs geven aan dat leesbegripsproblemen een belangrijke oorzaak zijn voor het niet lezen, soms in combinatie met de aantrekkingskracht van de multimediale vermaakscultuur (o.m. Brost et al. 2006; Hoeft 2012; Ryan 2006). Studenten zijn vaak niet intrinsiek gemotiveerd voor de leesopdrachten. Echter, als docenten interessant lesgeven en hun inhouden en leesmaterialen nauw laten aansluiten op de toekomstige beroepspraktijk, dan groeit de intrinsieke motivatie om te lezen. Daarnaast geven studenten vaak aan tijdgebrek te hebben en is tijdgebrek ook een factor die genoemd wordt in Nederlands en Vlaams onderzoek naar ontleding in het algemeen. Opvallend is dat een aantal factoren niet genoemd worden die vaak wel genoemd worden in leesmotivatie-onderzoek bij kinderen en jongeren: ‘vrije keus’, ‘sociale interactie rondom boeken en teksten’ en ‘een goede (gratis) toegankelijkheid van boeken’. Het is voorstelbaar dat juist deze factoren invloed hebben op de vraag of studenten wel of niet tot lezen komen, voorafgaand aan de les. Vrije keus is in de context van het hbo vaak een ingewikkelde factor.

3. Didactisch ontwerp

De didactiek die we uitprobeerden heeft 7 kernpunten die we hieronder kort toelichten.

1. *Kwaliteit van de tekst* – De studenten krijgen alleen literatuur om te lezen die uitermate interessant is, duidelijk verband houdt met de beroepspraktijk en een duidelijke inhoudelijke functie heeft binnen de les. Daarnaast wordt erover gewaakt dat de tekst goed geschreven is (verhaalstructuur, alineastructuur, afwisselende zinslengte en rijk woordgebruik). Dit criterium sluit overigens meteen veel van de beschikbare leerboeken voor het hbo uit.
2. *Plannen van het lezen: het opbouwen van een leesgewoonte* – De docent stuurt aan op een regelmatige leesgewoonte bij studenten door de hoeveelheid te lezen materiaal (hoofdstukken en artikelen) te beperken tot wat haalbaar is en de literatuur duidelijk en regelmatig over de tijd te spreiden. Ook verzendt de docent wekelijks ruim op tijd een *reminder* voor de te lezen literatuur. In de les wordt gesproken over het belang van een dagelijkse leesgewoonte op een min of meer vaste tijd. “Een momentje voor jezelf” (zie o.a. Miller 2010).
3. *Inbedding in de les* – Er worden geen hoorcolleges gegeven in de les en de inhoud van de literatuur wordt niet herhaald door de docent (zie o.a. Brost & Bradley 2006). Tijdens de les wordt de gelezen literatuur functioneel gebruikt binnen (dis-

cussie)opdrachten en wordt er in alle gesprekken aan de literatuur gerefereerd. De gelezen literatuur vormt de kern van de les, zonder dat de inhoud herhaald wordt. Wel wordt er, door middel van opdrachten, aangestuurd op begrip en kunnen misconcepties geïdentificeerd en bijgesteld worden.

4. *Langzaam lezen* – In aansluiting op het concept *Slow reading* (Newkirk 2012) stuurt de docent er tijdens de les op aan dat studenten langzaam en genietend lezen. Dat ze het lezen ervaren als een gesprek met de auteur. Dat ze herlezen en mijmeren waar ze dat willen. Ze hoeven helemaal niet meer gefrustreerd te zijn als ze zichzelf ervaren als een langzame lezer. Langzaam lezen is juist wat hier gevraagd wordt. Langzaam lezen maakt het mogelijk om te bepalen wat voor hen belangrijk is in de tekst en wat minder belangrijk. Ze kunnen identificeren waar auteurs dingen niet goed genoeg hebben uitgelegd en nadenken over wat ze in de praktijk met de inhoud kunnen doen en hoe ze die in hun eigen praktijk herkennen. Ook het belang van herlezen voor beter begrip wordt besproken.
5. *Interactie met docent en medestudenten* – De interactie vindt plaats tijdens de les, zoals hierboven beschreven, maar ook buiten de les via een internetplatform. We maken hiervoor een keuze uit *PeerWise* en *Padlet*. In *PeerWise* maken studenten hun eigen *multiple choice*-vragen over de gelezen tekst en beantwoorden ze de vragen van anderen. Er is sprake van *gamification* door het gebruik van *badges* en *leaderboards*. In *Padlet* maken we van tevoren kolommen aan die de interactie sturen. Het gaat hier om de volgende kolommen: ‘inleiding op het hoofdstuk/artikel’, ‘moeilijke woorden/zinnen’, ‘prachtige ideeën, vragen en verbanden (met theorie en praktijk)’. *Padlet* wordt zo ingesteld dat commentaren en waarderingen mogelijk zijn. De docent schrijft de inleiding, maar het merendeel van de kolommen wordt door de studenten gevuld. *Padlet* kan op de computer en op de telefoon gebruikt worden en stuurt berichtjes zodra er activiteit is op het platform. Daardoor heeft het een hoog *social media*-gehalte. Het gebruik van *PeerWise* is geschikt voor grote groepen studenten. Het hier beschreven gebruik van *Padlet* beperkt zich tot groepjes van maximaal 8-10 studenten. Wel kunnen voor een grotere groep meerdere *Padlets* gemaakt worden, maar daar kan de docent niet gemakkelijk het overzicht over houden.
6. *Actief creërend lezen* – Zowel *PeerWise* als de op bovenstaande wijze ingerichte *Padlet* dagen uit tot het actief creëren naar aanleiding van het gelezene: in het ene geval *multiple choice*-vragen en in het geval van *Padlet* een authentieke persoonlijke respons op de literatuur.
7. *Scaffolding: nieuwsgierigheid wekken en begrip ondersteunen* – Uit de literatuur blijkt vaak dat het studenten niet duidelijk is waarom ze bepaalde artikelen/hoofdstukken moeten lezen. In de samenvattingen die we als docent maken voor *Padlet* laten

we duidelijk zien welke vragen ten grondslag liggen aan het te lezen materiaal en wat het belang is van het lezen ervan. Het is de bedoeling om hiermee het lezen te ondersteunen (*scaffolding*), maar ook om nieuwsgierigheid op te wekken, waardoor het makkelijker wordt om dit materiaal te lezen. In *Padlet* is er bovendien een kolom, waarin vragen over moeilijke aspecten van de tekst gesteld kunnen worden. De docent en/of medestudenten geven antwoord en zo wordt het artikel/hoofdstuk makkelijker leesbaar. Ook dat is een vorm van *scaffolding*.

4. Opbrengsten en conclusie

We hebben deze didactiek nu met meerdere groepen uitgetoetst. De didactiek die we ontwikkeld hebben, leidt bij veel studenten tot actiever en ook tot anders lezen en lijkt ook te leiden tot het beter toepassen van de gelezen theorie in werkstukken. Een masterstudent verzuchtte recent: “het lijkt wel of ik opnieuw heb leren lezen”. De didactiek is binnen Windesheim onderwerp van ontwerponderzoek en wordt cyclisch geëvalueerd en bijgesteld.

Referenties

- Brost, B.D. & K.A. Bradley (2006). “Student Compliance with Assigned Reading: A Case Study”. In: *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 6 (2), p. 101-111.
- Burchfield, C.M. & J. Sappington (2000). “Compliance with required reading assignments”. In: *Teaching of Psychology*, 27 (1), p. 58-60.
- Connor-Greene, P.A. (2000). “Assessing and promoting student learning: Blurring the line between teaching and testing”. In: *Teaching of Psychology*, 27, p. 84-88.
- Hoeft, M.E. (2012). “Why University Students Don’t Read: What Professors Can Do To Increase Compliance”. In: *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6 (2), p. 1-19.
- Newkirk, T. (2012). *The art of slow reading: six time-honored practices for engagement*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ryan, T.E. (2006). “Motivating novice students to read their textbooks”. In: *Journal of Instructional Psychology*, 33 (2), p. 135-140.
- Sappington, J., K. Kinsey & K. Munsayac (2002). “Two studies of reading compliance among college students”. In: *Teaching of Psychology*, 29 (4), p. 272-274
- Starcher, K. & D. Proffitt (2011). “Encouraging Students to Read : What Professors Are (and Aren’t) Doing About It”. In: *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23 (3), p. 396-407.