

- (<https://www.rug.nl/society-business/scholierenacademie/scholieren/pws-hulp/>).
- *Taalwijs* (z.d.). *Workshop profielwerkstukken voor de talen* (<https://www.youtube.com/watch?v=YQQK0b00EJI>).

Referenties

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Hattie, J. & H. Timperley (2007). “The power of feedback”. In: *Review of Educational Research*, 77 (1), p. 81-112.
- Kolb, D.A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Pearson Education.
- Koster, M. & M. Korpershoek (2021). *Maak er geen punt van! Feedback op schrijfproducten*. Bussum: Coutinho.
- Silfhout, G. van (2016). ‘Continu leren bij het vak Nederlands. Hoe een toetscultuur langzaam plaatsmaakt voor een feedbackcultuur’. In: D. Sluijsmans & R. Kneyber (2016). *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese, p. 87-105.
- Sluijsmans, D.M.A., D. Joosten & C.P.M. van der Vleuten (2013). *Toetsen met leerwaarde. Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen*. Den Haag: NWO-PROO.

Ronde 5

Marloes Schrijvers
Hogeschool Rotterdam
Contact: m.s.t.schrijvers@hr.nl

Laat de leraar lezen! Leesbevordering bij de lerarenopleiding Nederlands

1. Inleiding

Als je docent Nederlands wilt worden, dan lees je graag en veel. Toch? De praktijk blijkt helaas weerbarstig. Bij de lerarenopleiding Nederlands aan de Hogeschool Rotterdam zijn sommige studenten enthousiaste lezers, maar andere eerder aarzelende lezers. Zij worstelen met de voorgeschreven literaire werken, geven aan weinig te lezen

in hun vrije tijd en hebben soms een ander beeld van (het belang van) lezen dan de opleiding nastreeft. En dat terwijl juist leraren Nederlands veel zouden moeten lezen om literair competent en zeer taalvaardig te worden. Bovendien kan alleen een belezen leraar Nederlands goed fictie- en literatuuronderwijs vormgeven.

Met het project ‘Focus op Lezen’ onderzoek ik daarom hoe we onze studenten kunnen stimuleren om meer literatuur te lezen. Op basis van een vooronderzoek geef ik in deze bijdrage een overzicht van de leesbevorderingsinitiatieven die we inzetten en laat ik zien hoe we de ontwikkeling van ‘het leesgedrag’, ‘de belezenheid’ en ‘de literaire competentie’ van studenten in kaart brengen.

2. Het vooronderzoek

In 2022 ben ik met negentien studenten – voltijd en deeltijd – en acht collega’s in gesprek gegaan over het lezen van fictie en literatuur binnen en buiten de opleiding. Het leesgedrag van studenten blijkt door diverse complexe contrasten te worden beïnvloed. Ik geef drie voorbeelden.

Ten eerste willen studenten graag een breed literair repertoire opbouwen, maar het aantal te lezen boeken en het hoge tempo in de opleiding bemoeilijkt dat.

Ten tweede verlangen ze naar stimulans en houvast, bijvoorbeeld met ‘beloningen’ (c.q. studiepunten) voor wat ze lezen en door leestips van docenten, maar erkennen ze ook het belang van zelfregulatie door leesroutines te ontwikkelen en beter om te gaan met afleiding.

Ten derde staat voor sommige studenten praktische relevantie voor hun eigen onderwijspraktijk – en dus jeugd- en adolescentenliteratuur – voorop, terwijl anderen ‘boven de stof willen staan’ en daarom ook volwassenenliteratuur interpreterend en letterkundig willen leren lezen (voor een uitgebreidere bespreking, zie Schrijvers 2022).

3. Onze aanpak

Uit dit vooronderzoek zijn principes gedestilleerd om leesbevordering vorm te geven, verdeeld over twee pijlers.

3.1 Aanpassingen binnen de vakken ‘Fictie’

- *Docenten enthousiasmeren studenten voor het lezen van fictie.*

We geven in elke fictieles minimaal twee leestips en vragen ook de studenten om tips. Daarnaast proberen we het enthousiasme voor het volgende werk aan te wakkeren, bijvoorbeeld door een fragment voor te lezen, door de context van een historisch werk te schetsen of door een mediaoptreden van de auteur te laten zien. Tot slot zorgen we niet alleen voor dialogische – zoals nu al veelvuldig gebeurt – maar

ook voor creatieve verwerking van de stof, bijvoorbeeld met creatieve schrijfofdrachten.

- *Docenten en studenten besteden aandacht aan de ontwikkeling van literaire competentie.*

Bij de intakegesprekken voor de opleiding besteden we aandacht aan het niveau van literaire competentie dat in de opleiding wordt verwacht. Daarnaast richten studenten zich op hun eigen literaire competentie, door in de introductieweek een leesautobiografie te schrijven die ze aan het eind van elk jaar bijwerken, en vullen ze een *rubric* in waarmee ze hun niveau van literaire competentie inschatten. We expliciteren voortdurend op welk niveau van literaire competentie een vak gericht is (interpreterend lezen in jaar 1, letterkundig lezen in jaar 2 en letterkundig en academisch lezen in jaar 3; Witte 2008) en geven studenten hierop feedback en feedforward.

- *Docenten en studenten besteden aandacht aan zelfregulatie.*

We vragen studenten om in hun leesautobiografie ook te schrijven over hoe ze lezen. Welke keuzes maken ze? Welke leesroutines bouwen ze op? Wat doen ze als ze weerstand ervaren tijdens het lezen? We zetten daarnaast werkvormen in waarbij studenten reflecteren op hun zelfregulatie bij het lezen en goede voornemens opstellen voor het vervolg van de opleiding.

3.2 Leesbevorderingsinterventies buiten de lessen

- *Docenten dragen voortdurend enthousiasme voor lezen uit.*

We zetten ons laatst gelezen boek in onze e-mailhandtekening¹, studieloopbaancoaches geven regelmatig leestips en we delen onze leeservaringen via het sociale media-account van de opleiding.

- *Boeken worden fysiek meer zichtbaar op locatie.*

De mini-biebs die er al waren, vullen we regelmatig aan met aantrekkelijke tweedehands en nieuwe boeken. We wijzen studenten op het bestaan van deze kasten en op de mediatheek, waar zij nog niet bepaald de deur platlopen. Ook gebruiken we posters en andere visuele middelen om boeken en literaire evenementen te promoten. Tijdens de introductieweek ontdekken studenten deze 'boekenplekken'.

- *De opleiding faciliteert tijd en een fijne plek om te lezen.*

In de mediatheek wordt een prettige, rustige plek gecreëerd om te lezen. Voor voltijdstudenten in jaar 1, die hun leesroutines veelal nog moeten opbouwen, roosteren we leesurtjes in ,waarbij een docent van de opleiding aanwezig is voor informele boekgesprekken.

- *Docenten organiseren extracurriculaire leesbevorderingsactiviteiten.*
We continueren initiatieven waar we al goede ervaringen mee hebben, zoals onze boekenclubs, het uitnodigen van auteurs, en bezoeken aan musea, theater en literaire evenementen. We spannen ons in om ook aarzelende lezers en drukke deeltijdstudenten aan deze activiteiten te laten deelnemen.

4. Met welk effect?

Verandert het leesgedrag van studenten door het inzetten van deze interventies? Worden zij meer belezen en ontwikkelen ze hun literaire competentie? Om dit na te gaan, zet ik diverse instrumenten in, voorafgaand aan en na afloop van het project. De onderzoeksgroep bestaat uit drie voltijd- en twee deeltijdklassen in leerjaar 1 en 2.

In navolging van Anneke Smits (persoonlijke communicatie 2022) leg ik studenten een vragenlijst voor die de volgende constructen meet:

- leesplezier en leesvermijding (gebaseerd op: van Tuijl & Gijssels 2015);
- leestijd (gebaseerd op: Smits & van Koeven 2013);
- mediavorkeuren (gebaseerd op: Jang & Ryoo 2018; McKenna e.a. 2012);
- autonome en gecontroleerde leesmotivatie (gebaseerd op: De Naeghel e.a. 2012; De Smedt e.a. 2020);
- betrokkenheid bij het lezen (gebaseerd op: Green & Brock 2000).

Elk item beantwoorden studenten tweemaal: 'voor lezen in de vrije tijd' en 'voor hun opleiding'. Daarnaast breng ik hun belezenheid in kaart door een auteursherkennings-test af te nemen (Schrijvers e.a. 2016). Een inschatting van het niveau van literaire competentie baseer ik ten eerste op een *rubric* die studenten invullen. Hierin zijn de boek- en lezerskenmerken van 'belevend en herkendend lezen' (\leq niveau 2), 'reflecterend lezen' (niveau 3), en 'interpreterend en letterkundig lezen' (\geq niveau 4) van 'Lezen voor de Lijst' opgenomen (zie: Afbeelding 1).

3. Lerarenopleiding secundair/voortgezet onderwijs

	≤ N2	N3	≥ N4
Hoeveel lees ik?	<input type="checkbox"/> Ik heb nog niet zoveel leeservaring en las tot nu toe vooral omdat het van me werd gevraagd (bv. op school).	<input type="checkbox"/> Ik heb al wat meer leeservaring en lees soms ook omdat ik er zelf voor kies, in mijn vrije tijd.	<input type="checkbox"/> Ik heb vrij veel leeservaring en lees graag in mijn vrije tijd.
Welk soort boeken waardeer ik?	<input type="checkbox"/> Ik vind het fijn als boeken niet te dik zijn.	<input type="checkbox"/> Een boek mag af en toe best wat dikker zijn.	<input type="checkbox"/> Ik heb geen probleem met dickere boeken, die lees ik graag.
	<input type="checkbox"/> Ik lees het liefst jeugd- of <i>young adult</i> -boeken.	<input type="checkbox"/> Ik lees ook graag boeken voor volwassenen waar ik makkelijk doorheen kom.	<input type="checkbox"/> Ik lees ook graag complexere of oudere boeken voor volwassenen waar ik mijn aandacht bij moet houden.
Hou ik van herkenning of van het onbekende?	<input type="checkbox"/> Ik vind het fijn als een verhaal rechttoe-rechtaan verteld wordt, bv. chronologisch en vanuit één of twee personages.	<input type="checkbox"/> Een boek mag best wat ingewikkelder in elkaar zitten, met bv. tijdsprongen en verschillende perspectieven en verhaallijnen, als ik het maar wel begrijp.	<input type="checkbox"/> Ik vind het leuk als niet altijd duidelijk is hoe een boek in elkaar zit, bv. wie er aan het woord is of in welke tijd een stuk van het verhaal zich afspeelt.
	<input type="checkbox"/> Ik lees het liefst boeken over herkenbare onderwerpen en gebeurtenissen, zodat ik me kan inleven, kan ontspannen of mee kan voelen.	<input type="checkbox"/> Ik waardeer het als onderwerpen en gebeurtenissen wat verder van me af staan, zodat ik na ga denken over wat ik daarvan vind.	<input type="checkbox"/> Ik waardeer onbekende, complexe of gedateerde onderwerpen en gebeurtenissen, zodat ik ga puzzelen wat dat allemaal betekent.
	<input type="checkbox"/> Ik geniet het meest van boeken die lijken op wat ik al eerder gelezen heb (bijvoorbeeld hetzelfde genre, dezelfde serie, dezelfde schrijver).	<input type="checkbox"/> Ik wil ook wel soorten boeken proberen die anders zijn dan wat ik meestal lees (een ander genre, een schrijver die ik nog niet kende).	<input type="checkbox"/> Ik ga actief op zoek naar boeken die anders zijn dan wat ik al gelezen heb (onbekende genres, minder bekende schrijvers, oudere titels).
Wil ik lekker doorlezen of mag het ook wat trager?	<input type="checkbox"/> Ik lees het liefst over personages die op mij lijken (of op hoe ik vroeger was), bv. als ze handelen of denken zoals ik ook zou kunnen doen of heb gedaan.	<input type="checkbox"/> Ik vind het interessant om over personages te lezen die wat minder op mij lijken, bv. als ze in hun leven met andere dingen bezig zijn dan ik.	<input type="checkbox"/> Ik vind het interessant als personages heel anders zijn dan ik, bv. uit een andere tijd of als ze zo anders denken of handelen dat ik ze niet altijd goed begrijp.
	<input type="checkbox"/> Ik hou van veel actie, gebeurtenissen en dialoog in een boek, dan ligt het tempo lekker hoog.	<input type="checkbox"/> Actie, gebeurtenissen en dialogen mogen wel afgewisseld worden met bv. overpeinzingen en ruimtebeschrijvingen, ook als dat het tempo soms vertraagt.	<input type="checkbox"/> Ik lees ook boeken met vooral gedachten, overpeinzingen en langere beschrijvingen, waarin minder gebeurt en het tempo dus lager ligt.
	<input type="checkbox"/> Als ik lastig door een boek heen kom omdat ik het traag, moeilijk of gedateerd vind, lees ik niet verder.	<input type="checkbox"/> Als ik lastig door een boek heen kom omdat ik het traag, moeilijk of gedateerd vind, lees ik het meestal wel uit.	<input type="checkbox"/> Als ik lastig door een boek heen kom omdat ik het traag, moeilijk of gedateerd vind, denk ik na over waarom dat zo is of zoek ik iets op om het boek beter te begrijpen.
	<input type="checkbox"/> Als ik lees, ga ik vooral op in het verhaal en de gebeurtenissen en let ik niet zo op taalgebruik en stijl.	<input type="checkbox"/> Als ik lees, vallen me wel eens woorden en zinnen op die ik mooi, raak of origineel vind.	<input type="checkbox"/> Als ik lees, vertraag ik soms even om over taalgebruik en stijl na te denken, als die me aanspreekt of juist niet aanspreekt (bv. cliché, niet passend).

3

Afbeelding 1 – Rubric met niveaus van literaire competentie.

Daarnaast zullen collega's, indien haalbaar, per leesautobiografie een inschatting maken van de literaire competentie van een student, bijvoorbeeld via 'comparatief beoordelen'.

Docenten vullen, na afloop van elke projectles, een korte vragenlijst in over hoe de les verlopen is en schatten in hoeveel studenten de geselecteerde werken gelezen hebben. Tot slot ben ik geïnteresseerd in hoe de studenten de interventies buiten het curriculum hebben ervaren. Hiertoe wordt aan het eind van het project een vragenlijst voorgelegd over hun ervaringen met deze interventies: welke hebben ze opgemerkt en vinden ze inspirerend, en hebben ze ook tot gedragsverandering geleid, zoals het lenen van boeken?

5. Besluit

Tijdens de HSN-conferentie zal ik, op basis van de voormetingen, een beeld schetsen van 'het leesgedrag', 'de belezenheid' en 'de literaire competentie' van studenten. Daarnaast doe ik verslag van onze eerste ervaringen met de interventies en is er ruimte om ideeën over leesbevordering uit te wisselen met mede-lerarenopleiders.

Referenties

- Green, M.C. & T.C. Brock (2000). "The role of transportation in the persuasiveness of public narratives". In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (5), p. 701-721.
- Jang, B.G. & J.H. Ryoo (2018). "Multiple dimensions of adolescents' reading attitudes and their relationship with reading comprehension". In: *Reading and Writing*, 32, p. 1769-1793.
- McKenna, M.C., K. Conradi, C. Lawrence, B.G. Jang, & J.P. Meyer (2012). "Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey". In: *Reading Research Quarterly*, 47 (3), p. 283-306.
- Naeghel, J. De, H. Van Keer, M. Vansteenkiste & Y. Rosseel (2012). "The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective". In: *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), p. 1006-1021.
- Schrijvers, M. (2022). 'De lezende leraar van de toekomst: een casus vol contrasten'. In: Y. van Dijk, M. Hamel, M.-J. Klaver & E. Stronks (red.). *Omdat lezen loont. Op naar effectief leesonderwijs in Nederland*. Huizen: Pica, p. 143-153.
- Schrijvers, M., T. Janssen & G. Rijlaarsdam (2016). "Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt. De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 17 (1), p. 3-13.
- Smedt, F. De, A. Rogiers, S. Heirweg, E. Merchie & H. Van Keer (2020). "Assessing and mapping reading and writing motivation in third to eight graders: A self-determination theory perspective". In: *Frontiers in Psychology*, 11. Online raadpleegbaar op: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01678/full>.
- Smits, A. & E. van Koeven (2013). 'Motiverende leesactiviteiten in de klas en de lezersidentiteit van de leraar'. In: D. Schram (red.). *De aarzelende lezer over de streep. Recente wetenschappelijke inzichten*. Delft: Eburon, p. 247-261.
- Tuijl, C. van & M. Gijssels (2015). "Stabiliteit van leesplezier en leesvermijding". In: *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 54 (2), p. 60-73.

Noot

- ¹ Dank aan Lys Norbruijs en Geert van Rooijen van Hogeschool Utrecht voor dit idee.