



Studenten van de Artesis Plantijn Hogeschool in Antwerpen

INGEBORG LANDUYT, IRIS VANSTEELENDT, MAGDA MOMMAERTS & DEEVIET CAELEN

Wie vorig academiejaar op een zonnige ochtend in mei de Artesis Plantijn (AP) campus in de Bouwmeestersstraat in Antwerpen binnenstapte, keek verrast op: tweedejaarsstudenten van de bachelorlerarenopleiding (kleuter-, lager én secundair onderwijs) stroomden binnen en presenteerden lekkere hapjes en leesvoer om te ruilen op twee lange tafels die de binnenplaats flankerden. Voor extra geletterde animatie zorgden een bakfiets vol leesmateriaal die tussen de deelnemers door slalomde, een fotograaf die hen liet poseren voor grappige leesfoto's in een vakantiedecor, gratis kranten en tijdschriften en een sfeervolle inkleding.

Bij de verwelcoming in de aula op deze dag lazen enkele lectoren en studenten afwisselend een stukje van Roodkapje voor in hun eigen taal. Na dit onthaal in het Pools, Engels, Duits, Portugees, Marokkaans, Frans, Antwerps, Limburgs en Standaardnederlands verdeelden studenten en lectoren zich over de workshops, waarin teksten op uiteenlopende manieren centraal stonden. In de tuin van het Museum voor Schone Kunsten achter de school ging een leesgroepje in de zon zitten, en elders vertelden medewerkers van Iedereen Leest en de Antwerpse bibliotheekbus de studenten hoe zij het belang van lezen in de verf zetten.

Dit leesevenement was slechts een van de acties binnen een PWO-project (Projectmatig Wetenschappelijk Onderzoek) dat werd uitgevoerd aan het departement

LERAREN (GRAAG) LATEN LEZEN

Recente studies zijn niet optimistisch over de leesattitude van onze jongeren. Een aantal van hen kiest ervoor om leraar te worden. Hoe (graag) zij omgaan met teksten kan dus een invloed uitoefenen op de leesattitude van de volgende generaties. Kunnen we hun meer zin in lezen geven? Lectoren van de Artesis Plantijn Hogeschool in Antwerpen gingen aan de slag met bachelorstudenten kleuter-, lager én secundair onderwijs.

Onderwijs en Training van de Artesis Plantijn Hogeschool in Antwerpen om de leesattitude van de studenten positief te stimuleren.¹

Aanleiding was recent onderzoek dat aantoonde dat de leesattitude van de Vlaamse jongeren te wensen overlaat. Volgens PISA 2009 bungelen de Vlaamse vijftienjarigen achter aan het peloton wanneer leesplezier gemeten wordt: ze lezen goed, maar niet graag. Een aanzienlijk deel van hen vindt lezen tijdverlies en doet het alleen als het verplicht is. Het tijdschrift *Klasse* (2011) formuleerde het nog sprekender: 'Leestechiek super-top, leesplezier superflop.'

En wat als deze pubers leraren worden? Zij zijn dan immers prominent aanwezig in de leesomgeving van kinderen en jongeren. Hun leesattitude speelt ongetwijfeld

ook een rol voor die van hun leerlingen later (Ruddell, 2013). Hoe goed is de leesattitude van de instromende studenten die aan een bachelor kleuteronderwijs, lager onderwijs of secundair onderwijs beginnen? En hoe kan een lerarenopleiding hier een positieve invloed op uitoefenen?

Autonome, verbonden en competente lezers
Het AP-project onderzoekt hoe de leesattitude van de studenten tijdens het doorlopen van de opleiding evolueert en hoe we deze kunnen stimuleren. Daarvoor kozen we de invalshoek van de zelfdeterminatietheorie, die stelt dat mensen het meest gemotiveerd worden door het bevredigen van bepaalde basisbehoeften (Vansteenkiste, 2010). Attitude en motivatie zijn nauw met elkaar verbonden, dus wie de leesmotivatie beïnvloedt, oefent



Leesselfies van medewerkers en leerlingen van de Artesis Plantijn Hogeschool in Antwerpen

ook invloed uit op leesattitude (Afflerbach, Cho, Kim, Crassas & Doyle, 2013). We besloten bij onze acties in te zetten op de autonome, intrinsieke leesmotivatie van de studenten. We willen onze studenten dus zelf laten kiezen voor lezen, omdat ze dat waardevol of interessant vinden en niet in ruil voor punten of andere beloningen.

Autonome motivatie heeft volgens de zelfdeterminatietheorie te maken met het vervullen van drie fundamentele basisbehoeften: autonomie (vrijheid van handelen), relationele verbondenheid (betrokkenheid) en een gevoel van competentie (vertrouwen in eigen bekwaamheid). Om de leesmotivatie van onze studenten te bevorderen, moeten we rekening houden met deze voorwaarden, die we zo efficiënt mogelijk in acties trachtten om te zetten.

De autonomie van de leraren in opleiding was de eerste factor die we inbouwden. Bij al onze acties probeerden we een verplicht karakter te vermijden. We wilden de studenten graag zelf naar teksten laten grijpen, ook (en vooral) buiten het verplichte curriculum. Wanneer er binnen de opleiding toch gelezen moest worden (in het kader van de ontwikkeling van meer algemene culturele competenties), bouwden we meer keuzevrijheid in.

Met het oog op de relationele verbondenheid betrokken we zo veel mogelijk medespelers bij onze acties. Natuurlijk werkten we over de grenzen tussen de opleidingen kleuter-, lager en secundair onderwijs heen en deden we ons best om niet alleen studenten, maar ook lectoren, administratief en ondersteunend perso-

neel mee deel te laten uitmaken van de leesomgeving. Iedereen werd uitgenodigd om bij te dragen. Het was fijn om onverwachte kanten te ontdekken van wie zich blootgaf in een leesselfie, gedicht of op een andere manier.

Hoe competent de studenten zichzelf inschatten, speelt eveneens een rol, niet alleen bij het lezen zelf, maar ook bij het zoeken naar leesvoer dat hen aanspreekt. Extra middelen om te werken aan de leesvaardigheid van de studenten konden we niet inzetten binnen het kader van het project, maar we konden hen wel helpen bij het kiezen, zodat ze zich daarbij zekerder voelden.

Hoe konden deze factoren nu omgezet worden in concrete acties? Stichting Lezen Nederland inspireerde ons voor drie categorieën van haalbare middelen²:

1. een rijk tekstaanbod delen;
2. een stimulerende fysieke omgeving creëren;
3. stimulerende werkvormen aanbieden.

Hierbinnen streefden we zo veel mogelijk autonomie, relationele verbondenheid en geloof in de eigen competentie na. De eigenheid van de acties zelf bepaalde mee welke factoren hiervoor in aanmerking kwamen.

Een rijk tekstaanbod

Onbekend is onbemand. Toen we de studenten bevroegen, bleek dat, op enkele uitzonderingen na, velen van hen niet echt vertrouwd waren met het hedendaagse aanbod aan romans, strips, tijdschriften of andere teksten die hen zouden kunnen interesseren. Omdat we uitgingen van het concept *multiliteracy* (Cope & Kalantzis, 2000), zagen we deze multigeletterde omgeving ook erg breed, dus inclusief graphic novels, tijdschriften, blogs en dergelijke op alle mogelijke dragers. Het was niet altijd makkelijk om hier bewust rekening mee te houden; we betrapten onszelf en elkaar herhaaldelijk op de reflex

We willen onze studenten zelf laten kiezen voor lezen, omdat ze dat waardevol of interessant vinden en niet in ruil voor punten of andere beloningen

om naar papieren boeken (en vooral fictie) te grijpen.

Binnen het programma van de opleiding zelf zagen we een kans om de studenten in contact te brengen met een rijk tekstaanbod. In alle bacheloropleidingen wordt een gelijkaardig opleidingsonderdeel aangeboden waarin de cultuurparticipatie van de studenten begeleid en gestimuleerd wordt (en waarbij wij als lesgever betrokken zijn). In het verleden werd geprobeerd hun interesse voor literatuur aan te wakkeren door hen een werk te laten lezen uit een verplichte leeslijst. Voortaan zouden de studenten vrij mogen kiezen wat ze lazten in het kader van deze opdracht, maar we reikten hun ook wel meer middelen aan hiervoor. We gebruikten feedback van enthousiaste studenten uit hogere jaren om favorieten voor te stellen (via citaten, top drie, presentaties) en brachten boeken (en onze e-reader) mee naar de klas, zodat er al nader kennism gemaakt kon worden. De studenten leerden ook de boekenzoeker gebruiken (zie <www.boekenzoeker.org>). We lieten hen dus toe om autonomer hun eigen interesses te volgen en door het ter beschikking stellen van meer middelen zich competentier te voelen bij hun keuze.

Ook andere kansen om extra teksten aan te bieden werden aangegrepen. Op een centrale plaats op de campus werd een 'chaletter' of boekenhuisje geplaatst, waaruit studenten boeken konden lenen of ruilen. Bij leesgerelateerde themadagen zoals de voorleesweek of de gedichtendag lanceerden we oproepen aan alle lectoren om hun les in te leiden met een verhaal, gedicht of een andere tekst. Hierbij speelde de relationele verbondenheid een belangrijke rol. We probeerden de collega's ook telkens te ondersteunen door hen materialen met voorleessuggesties te bezorgen. Het fijnste aan deze acties was dat heel wat collega's eigen teksten

naar de klas meebrachten en daar enthousiast verslag van deden. Dit verruimde ook opnieuw het tekstaanbod, want bij het selecteren van de teksten maakten zij vaak andere keuzes dan wij, hun taalcollega's, zouden doen.

Er waren nog andere smaakmakers om de studenten te laten ervaren dat lezen fijn kan zijn. Af en toe bezorgden we studenten en lectoren interessant tekstmateriaal via e-mail, op de gedichtendag bijvoorbeeld. In de toiletten werden op leesafstand (op deuren en muren) gedichtjes opgehangen. We merkten dat studenten soms spontaan een ander toilet opzochten, omdat ze de tekst daar nog niet gelezen hadden. Een aantal maanden later vervingen we deze versjes met citaten uit romans (met de cover erbij).

Een stimulerende fysieke omgeving

Laatstgenoemde actie in de toiletten heeft niet alleen met tekstaanbod te maken, maar ook met een tweede middel dat we wilden gebruiken om de leesmotivatie van de studenten te verhogen: het creëren van een stimulerende fysieke omgeving. We probeerden lezen en teksten ook te doen leven buiten de klaslokalen van de hogeschool. De hoofdgang waar iedereen dagelijks herhaaldelijk passeert, weerspiegelde de verschillende acties. Zo startten we met leesvriendelijke posters en citaten. Geleidelijk aan personaliseerden we deze omgeving, om zo via de relationele verbondenheid extra stimulerend te werken. Onze eigen studenten en personeelsleden figureerden nu op de opgehangen leesfoto's en posters, het materiaal werd meestal ook door hen aangeleverd: na een oproep aan het personeel kregen we genoeg materiaal bij elkaar om posters met leesfoto's van lectoren en technisch personeel op vakantie te verspreiden. Naar aanleiding van de gedichtendag

mailden we naar studenten en personeel de vraag om ons een lievelingsgedicht te bezorgen. Een aantal lectoren en studenten stuurden suggesties door, die ook op de muren van de hoofdgang terechtkwamen; later gebeurde hetzelfde met foto's van het leesevenement. De meest recente oproep om leesselfies door te sturen werd enthousiast beantwoord door heel wat studenten. Ook deze foto's werden in de centrale gang opgehangen als inspirerend voorbeeld.

Het leesevenement aan het einde van het tweede academiejaar van de doelgroep van ons onderzoek vormde een tijdelijk hoogtepunt van de acties. We kozen opnieuw voor de autonomie: de studenten werden niet verplicht om te komen, maar ze konden een aanwezigheidsattest gebruiken in hun portfolio. De dag werd georganiseerd voor een gemengd publiek van de opleiding kleuter-, lager en secundair onderwijs, waaraan ongeveer tweehonderd studenten en twintig lectoren (uit allerlei disciplines) deelnamen. De start en afsluiting gebeurden gemeenschappelijk. Voor het centrale gedeelte kozen de studenten twee van de twaalf aangeboden workshops. We kozen voor het meertalige sprookje als opening, omdat ons project zich ook duidelijk wil situeren in een meertalige, multiculturele context. Dat is immers de realiteit voor studenten die les volgen en stage lopen in een stad als Antwerpen. We eindigden met studenten en lectoren die een lievelingsboek meebrachten. Het publiek mocht raden welk boek bij wie hoorde, en gecombineerd met een aantal spelelementen werden er leeservaringen gedeeld. Extra impulsen tot een stimulerende en verbonden omgeving gaven we via de omkadering: de aankleding, de speelse leesfoto's, meegebrachte hapjes en natuurlijk ook het leesvoer dat geruild werd.

Stimulerende werkvormen

In de workshops zelf kwamen werkvormen en criteria aan bod met een divers tekstaanbod dat op uiteenlopende interactieve manieren aangeboden werd. Er waren een geletterde kooksessie, workshops van auteurs en illustratoren (ook non-fictie), een leeskring (geïnspireerd door The Reader Organisation), dramasessies, het maken van *slam poetry*, experimenten met geluiden ('leesteren') en eigen hyperlinks ('e-hype'), een voorstelling van het recente boekenaanbod (door Iedereen Leest), een kennismaking met de bibliotheekbus en haar enthousiaste voorlezers en dans 'In Flanders Fields'. De sessies werden zowel gegeven door externen als gemotiveerde derdejaarsstudenten en lectoren, wat een sfeer van verbondenheid opnieuw ten goede kwam.

Alle deelnemers verlieten 's middags alvast erg enthousiast de campus.

En nu?

Vele leesselfies en foto's van eerdere acties sieren nu de gangen en zetten hopelijk verder aan tot genieten van lezen. Wat ons nu nog rest, is onderzoeken welke acties de leesattitude van de studenten konden beïnvloeden. Wanneer zij opgenomen worden binnen het curriculum of de structurele schoolcontext, wordt ook een zekere continuïteit gewaarborgd. Maar daarnaast moeten we ook telkens kritisch herevalueren: Wat blijft relevant? Hoe kunnen we de hele school als leesgemeenschap zo veel mogelijk betrekken? De volgende uitspraak van Skinner blijft daarbij een prachtig motto:

'We shouldn't teach great books; we should teach a love of reading. Knowing the contents of a few works of literature is a trivial achievement. Being inclined to go on reading is a great achievement.'
B.F. Skinner (in Evans, 1968, p. 73) ■

NOTEN

1. De acties die in dit artikel beschreven worden, vormen slechts één facet van het onderzoek. Meer informatie is te vinden in "Ik lees totaal niet graag boeken... Ik luister liever naar audiobooks in de auto" Hoe staat het met de leesattitude van studenten in de lerarenopleiding? (Caelen et al., 2016) en 'Do future teachers like to read? Profiles of preservice teachers' reading attitudes explain differences in reading behavior and perceived reading competence' (Vansteelandt, Mol, Mommaerts, Landuyt, & Caelen, in voorbereiding).
2. De sites van Stichting Lezen Nederland (<www.lezen.nl>) en hun magazine *Leesmonitor.nu* (<www.leesmonitor.nu>) verzamelen veel interessante achtergrondinformatie over lezen en leesattitude. Ondertussen pasten zij hun terminologie aan. Zij spreken nu over differentiatie, leesomgeving en werkvormen als succesfactoren bij leesbevordering.

LITERATUUR

- Afflerbach, P., Cho, B. Y., Kim, J. Y., Crassas, M. E., & Doyle, B. (2013). Reading: What else matters besides strategies and skills? *Reading Teacher*, 66(6), 440-448.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Red.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londen: Routledge.
- Evans, R. I. (1968). B. F. Skinner: *The man and his ideas*. New York: Dutton.
- Leestechniek supertop, leesplezier superflop. (2011). *Klasse voor Leraren*, 22(11), 20-23. Geraadpleegd via <http://www.klasse.be/archief/leestechniek-supertop-leesplezier-superflop>
- De Meyer, I., & Warlop, N. (2010). PISA: *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen - De eerste resultaten van 2009*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd via <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2010/bijlagen/20101207-PISA.pdf>
- Ruddell, R. B., & Unrau, N. J. (2013). Reading as a motivated meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Red.), *Theoretical models and processes of reading* (6e ed., p. 1015-1068). Newark: International Reading Association.
- Vansteenkiste, M. (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren: Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie. *Caleidoscoop*, 22, 6-15.

Vmbo-leerlingen gaan nog steeds vooruit in lezen en schrijven

Op het vmbo is zeker winst te halen wat de lees- en schrijfvaardigheid van de leerlingen betreft. Vooral meertalige kinderen boeken vooruitgang in begrijpend lezen en begrijpelijk schrijven. Dit blijkt uit een onderzoek van Mirjam Trapman, die hierop onlangs promoveerde aan de Universiteit van Amsterdam.

Vaak wordt gedacht dat het niveau van vmbo-leerlingen blijft steken, maar 'het is belangrijk dat leraren zich realiseren dat vmbo-leerlingen zich nog steeds ontwikkelen in het lezen en schrijven', betoogt Trapman. 'Docenten moeten die verwachting dan ook blijven uitspreken.'

Trapman onderzocht zestig leerlingen uit de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg in de Randstad, van wie een groot deel een migrantenachtergrond had. Daarom heeft Trapman ook gekeken naar de verschillen tussen eentalige leerlingen en meertalige leerlingen, kinderen met een andere thuistaal dan of naast het Nederlands. De meertalige leerlingen hadden in het eerste leerjaar nog een achterstand in begrijpend lezen en schrijven ten opzichte van de eentalige leerlingen, maar deze haalden zij in drie jaar in. De ontwikkeling in woordenschat die deze meertalige leerlingen doormaakten, bleek samen te gaan met hun vooruitgang in begrijpend lezen. Hoewel deze leerlingen het dus goed deden, hadden zij nog wel een achterstand in woordenschat en grammaticakennis.

Trapman onderzocht hoe verschillen in lezen en schrijven tussen vmbo-leerlingen samenhangen met verschillende soorten kennis en vloeïendheid. Vooral kennis van taal – kennis van grammatica en woordenschat – hangt samen met succes in lees- en schrijfvaardigheid. Daarnaast spelen metacognitieve vaardigheden, zoals inzicht in de structuur van een tekst en effectieve strategieën om een tekst te benaderen, een essentiële rol. Hoewel minder belangrijk dan kennis is vloeïendheid, de snelheid waarmee een tekst kan worden verwerkt, ook relevant.

Ook hier is er een verschil tussen eentalige en meertalige leerlingen gevonden. In het eerste leerjaar was bij de eentaligen vloeïendheid wel van invloed op tekstbegrip, bij meertaligen niet. De hoeveelheid kennis, bleek voor de laatsten van veel groter belang.

Dit verschil verdween overigens: vloeïendheid vertoonde in leerjaar drie ook voor de eentalige leerlingen geen samenhang meer met tekstbegrip. Mogelijk zorgde de vooruitgang in vloeïendheid bij de leerlingen ervoor dat processen geautomatiseerder verlopen, waardoor beperkte vloeïendheid geen belemmering meer vormde voor tekstbegrip.

Het proefschrift is te vinden op <<http://tiny.cc/lm-vmbolees>>. NRO

Fries lezen en schrijven gaat steeds beter

Steeds meer inwoners van Fryslân zeggen de Friese taal goed tot heel goed te kunnen lezen. Dat blijkt uit de *Fryske Taalatlas 2015*, die onlangs is gepresenteerd. Elke vier jaar voert de provincie een enquête uit over het gebruik van de Friese taal. Ten opzichte van de laatste keer (2011) is het percentage Friezen dat zegt goed tot zeer goed Fries te lezen gestegen van 48,6 procent naar 51,8 procent. Ook het schrijven gaat beter, al blijft dit een problematisch onderdeel voor de meeste Friestaligen. In 2011 zei 12,1 procent van de inwoners van Fryslân goed tot zeer goed Fries te kunnen schrijven: in 2015 is dat gestegen tot 14,5 procent.

Fries spreken en vooral verstaan is voor de meeste inwoners van de provincie geen probleem. Het eerste lukt 93,7 procent goed tot zeer goed, net als vier jaar eerder. Ook het spreken (46,2 procent zeer goed, 20,4 procent goed) is niet noemenswaardig veranderd. *Friesch Dagblad*

