

Van knelpunt tot *speerpunt*

Leesmotivatie in de Vlaamse lerarenopleidingen

Kortlopend onderzoek in opdracht
van het Vlaams Fonds voor de Letteren,
Iedereen Leest en CANON Cultuurcel

EINDRAPPORT

Jan T'Sas
Januari 2019

 Universiteit
Antwerpen

Samenvatting

Dit onderzoek wil inzicht geven in de manier waarop en de mate waarin de Vlaamse lerarenopleidingen leesbevordering integreren in hun onderwijsvisie, curricula en onderwijspraktijk. Daartoe werden lerarenopleiders van elf hogescholen en vier universiteiten in Vlaanderen bevestigd via een gestandaardiseerde lijst van open vragen over drie thema's: stand van zaken, knelpunten en voorstellen. De vragenlijst kwam tot stand in samenspraak met de opdrachtgevers: het Vlaams Fonds voor de Letteren, CANON Cultuurcel en Iedereen Leest. De respons werd verzameld via invulformulieren, interviews en focusgesprekken, en de verkregen data werden volgens een kwalitatieve methode geanalyseerd.

Uit de resultaten blijkt dat de Vlaamse lerarenopleidingen leesbevordering bijzonder belangrijk vinden en daartoe een veelvoud van relevante didactische methodes en materialen inzetten in hun onderwijspraktijk. Die aanpak wordt als een noodzaak ervaren, want de opleiders stellen vast dat ook de aspirant-leraar niet ontsnapt is aan de dalende leesmotivatie en dito vaardigheden die internationaal vergelijkend onderzoek de voorbije jaren heeft zichtbaar gemaakt. Vooral aspirantleraren kleuter- en lager onderwijs blijken veel concrete stimuli nodig te hebben om zelf (weer) gemotiveerd te geraken om te lezen en de leesvonk vervolgens te doen overslaan naar hun leerlingen.

Ondanks de vele inspanningen die de Vlaamse lerarenopleidingen hiervoor doen, hanteert slechts een minderheid een expliciet uitgeschreven en breed gedragen visie op leesmotivatie. Er is wel sprake van visie, maar die is veeleer impliciet aanwezig en het resultaat van individueel denkwerk of overleg binnen een - beperkte - vakgroep. Daarbij komt dat een aantal randvoorwaarden om tot leesmotiverend onderwijs te komen onder druk staan. Zo ervaart een grote meerderheid van lerarenopleiders dat er, meestal als gevolg van curriculumwijzigingen, steeds minder tijd is om van leesbevordering een speerpunt te maken in de opleiding. Ook de budgettaire ruimte is in de meeste gevallen beperkt, waardoor er inhoudelijke keuzes moeten worden gemaakt. Hoewel er voorzichtig wordt gesproken van een positieve evolutie, stellen lerarenopleiders bovendien grote verschillen vast inzake de aandacht voor lezen en leesmotivatie in de stagescholen, waardoor hun studenten niet altijd de beste voedingsbodem krijgen om hierrond te werken.

Het gebrek aan stimuli en maatregelen vanwege het beleid (onderwijskoepels, onderwijsoverheid, maar ook de eigen instelling) werkt volgens de lerarenopleiders eveneens belemmerend voor de integratie van leesbevorderend onderwijs. De opleiders appreciëren wel de vele leesbevorderende initiatieven vanwege de cultuursector en het lokale bestuursniveau, maar zij voelen zich daarbij niet allemaal voldoende betrokken of geïnformeerd, en sommigen missen de rode draad in wat er allemaal wordt aangeboden. De uitgeverijen, ten slotte, krijgen van de opleiders de laagste appreciatie: uitgevers van schoolboeken zouden te weinig rekening houden met de moderne didactische inzichten die via de lerarenopleiding worden meegegeven, uitgevers van literaire werken stellen zich onvoldoende faciliterend op naar studenten.

Om in de lerarenopleiding van leesbevordering een speerpunt te maken dringt een geïntegreerde aanpak op verschillende niveaus zich op. Het ontwikkelen, toepassen en regelmatig evalueren van een leesbeleidsplan, vanuit een gedragen visie, en de inbedding van leesbevordering in een taal- en evaluatiebeleid zijn daarbij substantiële aanbevelingen. Wel moet worden benadrukt dat de lerarenopleiding slechts één van de spelers is op het leesveld. De toenemende instroom van een grote studentengroep die om diverse redenen niet graag (meer) leest en/of onvoldoende literaire bagage heeft, zoals de respondenten in dit onderzoek aangeven, maakt duidelijk dat ook zij in haar eentje het verschil niet kan maken.

Inhoudstafel

Samenvatting	3
1. Inleiding	7
2. Context, probleemstelling en wetenschappelijke achtergrond	9
3. Onderzoeksvragen	17
4. Methodologie	19
4.1 Onderzoeksmethode	19
4.2 Dataverzameling	19
4.3 Dataverwerking en analyse	22
5. Resultaten	25
5.1 Stand van zaken	25
5.2 Knelpunten en uitdagingen	41
5.3 Voorstellen en actiepunten	52
6. Conclusies en aanbevelingen	65
6.1 Conclusies	65
6.2 Aanbevelingen	69
Bibliografie	73
Bijlagen	76
1. Vragenlijst leesplezier en leesmotivatie	76
2. Overzicht van de respondenten	78

1. Inleiding

Dit onderzoek werd uitgevoerd in opdracht van Vlaams Fonds voor de Letteren, Iedereen Leest en CANON Cultuur, de cultuurcel van het Vlaamse ministerie van Onderwijs en Vorming. Bedoeling is een kennishiaat rond leesbevordering in Vlaanderen op te vullen, met name de plaats en de rol van dit thema in de Vlaamse lerarenopleidingen, zowel op bachelor- als masterniveau.

De bijzonder korte looptijd van dit onderzoek – minder dan drie maanden – heeft tot enkele methodologische concessies en dito beperkingen geleid, zowel wat betreft de dataverzameling als de analysediepte. Toch menen we erin geslaagd te zijn een algemeen beeld te schetsen van de mate waarin leesbevordering in de Vlaamse lerarenopleidingen aan bod komt, hoe dat gebeurt, wat knelpunten en uitdagingen zijn, en welke suggesties dit veld zelf doet om van leesbevordering een echt speerpunt te maken. We danken dan ook alle respondenten van harte voor hun bereidwillige medewerking.

Dit rapport bevat zes hoofdstukken. Na de inleiding, in hoofdstuk 2, wordt kort de context van het onderzoek geschetst: aanleiding voor het onderzoek, theoretische achtergronden en probleemstelling. De onderzoeksvragen worden opgesomd en toegelicht in hoofdstuk 3 en in hoofdstuk 4 wordt de methodologie beschreven. Vervolgens worden in hoofdstuk 5 de resultaten besproken. Conclusies en aanbevelingen volgen in hoofdstuk 6. Bibliografie en bijlagen ronden dit rapport af.

Nog iets over terminologie:

- In dit rapport worden de termen *leesmotivatie* en *leesplezier* door elkaar gebruikt. Omdat we opleiders letterlijk citeren en zichzelf beide termen hanteren, hebben we ervoor gekozen dit zo te houden. In beide gevallen gaat het hier om ‘zin hebben in lezen’, een positieve leesattitude.
- Onder *leesbevordering* verstaan we het stimuleren van lezen in de breedste betekenis van het woord.
- Ook *literatuur* benaderen we in dit onderzoek in de brede zin. We spreken dus niet enkel over de traditionele literaire genres en vormen, zoals romans, adolescentenboeken of poëziebundels maar ook over graphic novels, poetry slam, strips, blogs, columns, tijdschriftartikels e.d. We hebben het daarentegen niet over discussielijnen op sociale media, tweets, reclameslogans of dergelijke.
- Onder *tekst* verstaan we alle soorten teksten, met nadruk op fictionele teksten (verhalen, gedichten, prentenboeken, kinder- en jeugdliteratuur).
- Onder *nieuwe media* verstaan we nieuwe of vernieuwde dragers van tekst, zowel in digitale als in niet-digitale vorm.

2. Context, probleemstelling en wetenschappelijke achtergrond

Vanwege de korte looptijd van het onderzoek moesten we de literatuurstudie voor dit onderzoek beperken. Om pragmatische redenen is vertrokken van het theoretisch kader in Simons, T’Sas en Mommaerts (2014), dat hier wordt aangevuld en geactualiseerd.

Dat lezen een groot maatschappelijk nut heeft, werd heel recent bevestigd in een studie waaraan deskundigen van over de hele wereld deelnamen en op basis waarvan twee vaardigheden werden geïdentificeerd die als typisch en belangrijk worden beschouwd voor de 21^{ste} eeuw, met name informatiegeletterdheid en informatiemanagement. Willen kinderen en jongeren deze vaardigheden ten volle verwerven, dan moeten ze voldoende leesvaardig zijn (Kirschner, 2017, in Casteleyn & Vanhooren, 2018). Met die leesvaardigheid is het in Vlaanderen echter niet zo goed gesteld. Symptomatisch is het in de media ruim besproken PIRLS 2016-onderzoek, dat tegenvallende resultaten voorlegde voor leesvaardigheid bij de Vlaamse tienjarigen: vergeleken met tien jaar geleden scoorden alle Vlaamse kinderen gemiddeld significant minder goed in begrijpend lezen (Tielemans, Vandenbroeck, Bellens, Van Damme & De Fraine, 2017). Ook de dalende leesmotivatie bij deze doelgroep kreeg in het PIRLS-onderzoek veel aandacht.

Ook de Vlaamse 15-jarigen zijn op dat vlak achteruitgeboerd, zoals blijkt uit het meest recente PISA-onderzoek (Van Acker, de Krosse, Kuypers, Strating, Garbe, Lafontaine, ... & Valtin, 2016). Eerder PISA-onderzoek, waarover in 2009 werd gerapporteerd, heeft bovendien uitgewezen, dat de Vlaamse (en Nederlandse) scholieren niet graag lezen (Gille, Loijens, Noijons & Zwitser 2010). Deze vaststelling wordt in tal van studies bevestigd: al in de lagere school verliezen kinderen langzaam de zin in boeken lezen; hun leesmotivatie neemt af met de leeftijd (Verlegh 2009; Roe in Stevens 2004; Knulst & Kraaykamp 1998; McKenna et al 1995; Wigfield & Guthrie 1995 en 1997).

Wanneer het gaat om lezen en leesvaardigheid denkt men vanuit een onderwijscontext in eerste instantie aan de kinderen of jongeren zelf (de een leest graag, de ander niet) en aan wat ze op dat vlak op school meekrijgen. Casteleyn en Vanhooren (2018) wijzen er echter terecht op dat leesmotivatie een complexe zaak is waarbij ook diverse andere actoren betrokken zijn. Zo kunnen ook bibliotheken, socioculturele organisaties en ouders een positieve impact hebben op lezen en leesplezier. Kinderen die regelmatig een bibliotheek bezoeken, gaan positiever staan tegenover lezen, waardoor hun kansen op goede prestaties voor taal en lezen op school aanzienlijk vergroten (Mol & Bus, 2011). Kinderen die lid zijn van een bibliotheek of ouders hebben die lid zijn van een bibliotheek, scoren hoger voor taal- en leesvaardigheid (Baeg, Choi, Lee & Lee, 2012). En kinderen die tijdens de eerste levensjaren werden voorgelezen door hun ouders, zijn doorgaans betere lezers dan kinderen van wie de ouders nooit hebben voorgelezen (Bus, Van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995; Sénéchal & Young, 2008).

De impact van de bibliotheek neemt wel af met de leeftijd, omdat kinderen er met ouder worden minder mee in aanraking komen. Nederlandse basisscholieren (7-12 jaar) bijvoorbeeld maken gretiger gebruik van bibliotheekdiensten dan middelbare scholieren (13-17 jaar). Niet alleen gaan ze vaker naar de bibliotheek, ook lenen ze bij een bezoek 29% meer boeken. Middelbare scholieren beschouwen een bibliotheekbezoek vooral als nuttig en verstandig, en niet zozeer als plezierig (Schram, 2012). Ook nieuwe media worden – zij het ten onrechte, zoals in het PIRLS-rapport wordt benadrukt - gezien als dé bron van ‘ontlezing’. Dat zou dan vooral het geval zijn in de leeftijdsgroep die zich in de overgang van kindertijd naar de adolescentie bevindt (Knulst & Kraaykamp 1996; Huysmans e.a. 2004). De steeds verder uitdijende wereld van gaming, televisie, internet en sociale media geeft jongeren een overvloed van instant en blitse uitdagingen waar de trage en stille wereld van het boek niet tegenop lijkt te kunnen.

Waar de genoemde actoren en factoren ‘falen’, zou men hopen (en sommigen zouden het zelfs verwachten) dat de school een positief tegengewicht biedt en de ‘ontlezing’ tegengaat. Dat blijkt niet het geval te zijn en daar zijn zowel kwantitatieve als kwalitatieve redenen voor. Zich baserend op recente studies en beleidsdocumenten (Rouw, Fuster, Burns & Brandt, 2016; Nederlandse Taalunie, 2012; Tielemans et al., 2017; Vlaamse Onderwijsraad, 2012) geven Casteleyn en Vanhooren (2018) aan dat het Vlaamse basisonderwijs vandaag de dag veel minder tijd besteedt aan taalonderwijs en – mutatis mutandis – aan lezen dan tien jaar geleden. Zo is die tijd in het vierde leerjaar met ruim een derde verminderd. Toevoegingen aan het curriculum die ten koste gaan van leesonderwijs zouden hiervan de voornaamste oorzaak zijn. Casteleyn en Vanhooren (2018) wijzen er

weliswaar op dat tijd niet de enige factor is die bij leesvaardigheid meespeelt. Zo investeren sommige landen heel wat meer tijd in lezen op de basisschool, zonder dat hun PIRLS-scores uitmuntend zijn. Toch is de Engelse zegswijze ‘use it or lose it’ hier op zijn plaats. Nog volgens Casteleyn en Vanhooren (2018) investeren steeds meer leraren basisonderwijs minder in lezen, er ten onrechte van uitgaand dat dit in een volgend leerjaar wel zal worden gecompenseerd. Vooral zwakke lezers zijn hiervan de dupe. En ook de leesmotivatie van leerlingen lijdt daaronder: wat je niet goed kunt, ga je op de duur minder graag doen...

Naast deze kwantitatieve motieven zijn er ook kwalitatieve. Als reactie op de resultaten van het PIRLS-onderzoek maakte de Vlaamse onderwijsinspectie extra analyses van de doorlichtingsrapporten van de schooljaren 2012-2013 tot en met 2016-2017, meer bepaald voor Nederlands in het kleuter- en lager onderwijs (Onderwijsinspectie, 2018). Daaruit blijkt wel dat in het eindadvies voor Nederlands geen enkele basisschool ‘onvoldoende’ kreeg, maar er kwamen wel enkele substantiële tekortkomingen tot uiting. Zo laten de initiatieven voor leesbevordering te wensen over. De inspectie spreekt van een veeleer beperkte variatie in leesvormen, waarvan de effecten bovendien weinig zichtbaar zijn en ook te weinig tot reflectie leiden in de lerarenteams. Dat zorgt er dan weer voor dat het aanbod voor begrijpend lezen te weinig wordt bijgestuurd. In hun geheel ontbreekt het veel Vlaamse basisscholen, aldus nog de inspectie, aan kwaliteitsvolle evaluatie van de opbrengsten van begrijpend leesonderwijs en met de evaluatiegegevens die beschikbaar zijn, ook op metaniveau, wordt te weinig gedaan. Leraren en schooldirecteuren blijken ten slotte weinig bereid tot verandering.

Het secundair onderwijs schiet eveneens te kort. Hoewel de leerplannen, meer bepaald voor de meest gevoelige leeftijdscategorie (12-14 jaar), aandacht vragen voor leesplezier, meer dan voor literaire analyse, slagen veel scholen er niet in lezen echt aantrekkelijk te maken. Het gevolg, en dat weten we al langer, is dat leerlingen hun zin in lezen vaak nog meer verliezen (Mulder & Wijffels 1992; Ghesquiere 1993). Ze vinden teksten en boeken vervelend of worden onvoldoende uitgedaagd om te lezen, en dat ondanks de inspanningen van heel wat leraren om het tegenovergestelde na te streven. De steeds groeiende populariteit van nieuwe media zorgt er wel voor dat er meer (online) gelezen wordt (Bakker 2010; Coe & Oakhill 2011; Sainsbury & Clarkson 2008), maar de vraag is of dit voldoende op een diep verwerkingsniveau gebeurt en dus tot betere leesvaardigheid leidt. Met andere woorden, in welke mate zijn kinderen en jongeren voldoende online geletterd? (Clemens, 2014). Daarnaast rijst de vraag in welke mate scholen zich bewust zijn van de kansen die de nieuwe media bieden voor het leesonderwijs.

Verscheidene studies geven aan waarom het leesonderwijs soms mank loopt. Daarbij wordt verwezen naar diverse factoren:

- psychosociale factoren: de wil om te lezen neemt af met de leeftijd (Goedseels e.a., 2000);
- tekstgebonden factoren: leerlingen worden geconfronteerd met een omschakeling naar andere genres waarvoor ze niet klaar zijn (Garbe 2002; Witte 2009);
- problemen qua aansluiting tussen het lager en het secundair onderwijs: te weinig lezen in de lagere graden heeft gevolgen voor leesplezier in de hogere graden (cf. leescrisis of leesluwte na de basisschool) (Tellegen & Coppejans 1992; Van Schooten & Oostdam 1998; Stalpers 2005a; Willingham, 2017);
- bepaalde doelgroepen dreigen sneller uit te vallen, denk bijvoorbeeld aan genderverschillen: meisjes nemen vaker een boek in de hand en jongens omschrijven lezen sneller als 'saai' (MORI, 2003; Sainsbury & Schagen 2004; Vettenburg in Burssens, 2004; Huysmans et al., 2004);
- competenties van de leraren schieten soms te kort: er zouden relatief veel leraren met betrekkelijk weinig literaire kennis in het onderwijs instromen (Nulens & Daems, 2005). Zij zouden daardoor het leesplezier onvoldoende kunnen aanwakkeren. (Andere studies schetsen evenwel een positiever beeld. Zo blijkt uit een onderzoek van Goosen en Beke (2009) dat 86% van de leraren zelf jeugdliteratuur leest; 55% zelfs meer dan 5 titels per jaar.)
- de leraar schat het niveau van de leerlingen te hoog in en laat hen teksten lezen die ze eigenlijk niet begrijpen (Witte, 2008);
- de didactische aanpak van de leraar laat te wensen over, bv. de leraar geeft (vaak dezelfde) opdrachten die de leerlingen niet aankunnen en/of waarvoor ze zich niet interesseren;
- de leraar is onvoldoende vertrouwd met leesstrategieën die leerlingen meer succeservaring geven bij het begrijpen van teksten (cf. beperking tot inhoudsvragen voor leesbegrip);
- leraar en leerlingen missen een oriënteringsbasis of referentiekader: één op de vijf leerlingen zou meer lezen, indien ze beter zouden weten wát te lezen (MORI, 2003);

- het aanbod van fictionele teksten biedt onvoldoende ondersteuning, waardoor leerlingen onverschillig staan tegenover keuzes en doorlezen ondanks het ontbreken van interesse (Witte 2008, 2009);
- het aanbod is weinig gevarieerd en nieuwe dragers komen weinig aan bod (Simons et al., 2014).

Dit rapport gaat in de eerste plaats over leesmotivatie, maar uit wat voorafging, mag duidelijk zijn dat dit geen op zich staand element is. Leesmotivatie is nauw verbonden met leesvaardigheid en leesfrequentie (zie o.a. Sainsbury & Schagen 2004). We weten dat een positieve leesattitude vaak positieve effecten heeft op lezen in het algemeen (Mol, 2010). Wie vaak en voor het plezier leest, wordt een steeds vaardiger lezer en gaat als gevolg daarvan weer vaker lezen (Stockmans, 2006; Keijsers, 2012; Van Buel in Mottart & Vanhooren, 2018). Ook het vertrouwen in de eigen leesvaardigheid wordt groter (De Naeghel & Van Keer, 2013). Een aantal aspecten keren terug in een vaak geciteerd wetenschappelijk artikel van Guthrie en McRae (2009) waarin vijf factoren worden genoemd die het lezen bevorderen: intrinsieke motivatie, gevoel van autonomie, succeservaring, interactie en meesterschap. In hun meta-analyse benadrukken Van Steensel et al. (2017) daarbij de belangrijke rol die de leerkracht speelt. Wanneer hij bewust en systematisch investeert in leesmotivatie, gaan leerlingen echt liever lezen en ook beter begrijpend lezen. Dat investeren kan op allerlei manieren gebeuren, maar het grootste effect hebben methodes die de interesses van leerlingen gebruiken of aanwakkeren, die leerlingen ondersteunen in zelfstandig lezen, die leerlingen doen samenwerken rond leestaken en die hen zicht geven op hun vorderingen. Daarbij blijkt de noodzaak van een brede, structurele en vakoverstijgende of geïntegreerde aanpak van het leesonderwijs (Stichting Lezen & ITTA, 2014). Niet toevallig wordt een leesbeleid geregeld in een adem genoemd met een taalbeleid.

De voorbije jaren is ook het beleid niet blind geweest voor de leesproblematiek. Zo werd leesplezier na het verschijnen van de PISA 2009-resultaten opgenomen als een van de beleidsprioriteiten in de conceptnota 'Groeien in cultuur' van Joke Schauvliege, Vlaams minister van Leefmilieu, Natuur en Cultuur en Pascal Smet, Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, die in 2012 werd gepubliceerd. In 2014 werd de 'Staat van het Boek' in het leven geroepen werd. Dit memorandum schetst culturele prioriteiten binnen het boekwezen, de rollen van verschillende culturele organisaties en het belang van de Vlaamse regering op verschillende bestuursniveaus. De introductie, in het memorandum, van een gereguleerde verkoopprijs voor boeken werd in 2016

unaniem goedgekeurd door de regering en vervolgens in Vlaanderen bekrachtigd via een decreet. En heel recent, in 2017, lanceerde minister van Cultuur Sven Gatz zijn 'Actieplan Leesbevordering'. Dat plan omvat drie speerpunten: een hechtere synergie over verschillende beleidsdomeinen heen, met o.a. de opstart van expertisenetwerken op lokaal niveau; meer nadruk op en brede communicatie over het belang en de impact van een goede leesvaardigheid; en verdere professionalisering van leesbevorderende instanties, met extra ondersteuning van de vorming en training die zij aanbieden.

Via diverse platforms, niet in het minst vanuit de opdrachtgevers voor deze studie, zijn de voorbije jaren tal van initiatieven genomen waarbij leesplezier en lezen het uitgangspunt zijn. Ook de lerarenopleidingen werden specifiek aangesproken via bijvoorbeeld de oprichting van een focusgroep lezen voor lerarenopleiders. Lerarenopleidingen werden (en worden) aangespoord om op innovatieve manier te zoeken naar een betere integratie van lezen binnen de opleiding zelf en een gerichte didactische aanpak voor de leerkrachten in spe. Een van de projecten was bijvoorbeeld specifiek gericht op de synergie van nieuwe media en de traditionele leescultuur. In het projectvoorstel 'Leesplezier en e-hype' (Simons et al., 2014) lezen we: "We kunnen niet van toekomstige leraren verwachten dat ze hun leerlingen geletterdheid en leesplezier aan de hand van nieuwe media bijbrengen enerzijds en hierover kritisch reflecteren anderzijds, wanneer het handelingsrepertoire van de lerarenopleiders zelf lacunes op dit punt vertoont." (Simons et al., 2014:9). Daarbij wordt verwezen naar de basiscompetenties voor de leraar en de functionele gehelen van de lerarenopleider als inhoudelijk expert enerzijds en als innovator en onderzoeker anderzijds.

Een projectmatige aanpak van leesmotivatie is zinvol maar niet zaligmakend. Er is behoefte aan een duurzame, in het curriculum ingebedde aanpak (Van Wonderen & Scheeren, 2003), maar dat is geen evidentie. Toch zoeken lerarenopleidingen de jongste jaren intensief naar manieren om aan leesbevordering te werken, hetzij direct naar hun studenten toe, hetzij indirect via de didactiek naar leerlingen toe. Die zoektocht heeft de jongste jaren geleid tot een *boom* van ideeën, projecten, didactische nieuwigheden. Ter illustratie: op de jongste conferentie Het Schoolvak Nederlands werden niet minder dan 27 sessies gewijd aan lezen, leesbevordering en literatuuronderwijs; leesbevordering is ook een aparte stroom in het HSN-aanbod (Mottart & Vanhooren, 2018).

Ook onderzoeksmatig werden de voorbije jaren enkele initiatieven genomen binnen de lerarenopleiding. We vermelden daarbij als voorbeeld het actieonderzoek (pwo) van Vansteelandt, Mol, Caelen, Landuyt, & Mommaerts (2017) dat inzoomt op de correlatie tussen leesmotivatie en leesattitude. Op basis van hun onderzoek, waarbij 253 studenten lerarenopleiding betrokken waren, onderscheiden zij qua leesattitude drie types: persoonsgeoriënteerde lezers (die lezen als een individuele bezigheid beschouwen), sociaal-georiënteerde lezers (die graag met anderen over hun leeservaringen praten) en 'low-affect' lezers, die in het algemeen niet graag en dus ook minder lezen. Kwalitatieve analyses legden grote verschillen tussen studenten bloot. Zo vullen studenten het begrip lezen heel ruim in (van romans over tijdschriftartikels tot games). Gelijkaardige omgevingsfactoren of ervaringen uit het verleden bleken en blijken tot heel verschillende leeshoudingen te leiden. Persoonlijkheidskenmerken sturen lezers eveneens diverse kanten op en beïnvloeden heel sterk hun leesvoorkeuren. Ten slotte koppelen de studenten uit het onderzoek leesplezier sterk aan relevantie voor hun opleiding. Voortgaand op de bevindingen van motivatieonderzoek, zoals de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan, besluiten de onderzoekers dat leesmotivatie in de lerarenopleiding niet op een uniforme manier kan worden aangepakt en geëvalueerd. En daarmee komen we tot de doelstellingen van dit onderzoek: hoe pakken de Vlaamse lerarenopleidingen leesbevordering aan, wat zijn knelpunten en uitdagingen, en wat kan er (eventueel) beter? Daarop wil dit rapport een eerste antwoord geven. In het volgende hoofdstuk formuleren we daartoe drie onderzoeksvragen, die een voor een verder worden toegelicht.

3. Onderzoeksvragen

Op basis van de onderzoekscontext en de doelstellingen van het onderzoek formuleren we drie onderzoeksvragen:

OV 1. Stand van zaken: welke plek krijgt leesbevordering momenteel in de Vlaamse lerarenopleidingen bachelor- en master'?

OV 2. Knelpunten en uitdagingen: welke factoren beïnvloeden de integratie van leesbevordering in deze opleidingen?

OV 3. Voorstellen en actiepunten: wat is nodig om leesbevordering op een optimale manier centraal te stellen in deze opleidingen?

Onderzoeksvraag 1 peilt naar de mate waarin leesbevordering in de diverse opleidingen verwerkt zit. Dat gaat over het al of niet vertrekken van een visie, de concretisering van deze visie in de curricula en in de gehanteerde didactiek en de randvoorwaarden die dit moeten mogelijk maken, zoals tijd, geld, materiaal en middelen, en methodieken.

Met onderzoeksvraag 2 wordt gepeild naar die factoren die het makkelijk/moeilijk maken om leesbevordering op de gewenste manier te integreren in de opleiding. Het gaat dan over curriculaire en logistieke factoren, en ook over de instroom van de studentpopulatie, meer bepaald hun leesattitude en -ervaring, en over praktijkgerichte aspecten, zowel in de eigen onderwijsinstelling als in de stagescholen. Er wordt ook gepeild naar uitdagingen nu en in de nabije toekomst.

In onderzoeksvraag 3 worden voorstellen gevraagd op verschillende niveaus: de eigen opleiding, de gehele lerarenopleiding, alle lerarenopleidingen. Er wordt nagegaan wat opleiders zelf kunnen doen, maar ook wat zij verwachten van het lokale bestuursniveau, de onderwijsoverheid, de cultuursector en externe partners, zoals bibliotheken, uitgeverijen, boekhandels, intermediairs enz.

Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden worden alle genoemde aspecten verwerkt in een gestandaardiseerde vragenlijst (bijlage 1).

1. Hiermee bedoelen we de opleidingen kleuteronderwijs en lager onderwijs (bachelorniveau), en de opleidingen leraar Nederlands in het secundair onderwijs (onderbouw = vooral bachelorniveau; bovenbouw = vooral masterniveau).

4. Methodologie

4.1 Onderzoeksmethode

In dit onderzoek werd gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksmethode, met name:

- dataverzameling via focusgesprekken op basis van een gestandaardiseerde vragenlijst (bijlage 1);
- transcriptie (letterlijk, puur) van deze gesprekken;
- codering van de gesprekken met het programma NVivo 12;
- interpretatie van de output: globale analyse en analyse per onderwijsniveau.

4.2 Dataverzameling

De oorspronkelijke bedoeling van dit onderzoek was vertegenwoordigers van alle lerarenopleidingen samen te brengen in acht focusgroepen op vier verschillende momenten in de maand november 2018, en dit op centrale locaties in de provincies Oost-/West-Vlaanderen, Antwerpen, Vlaams-Brabant en Limburg. Elke focusgroep zou bestaan uit opleiders van respectievelijk kleuter- en lager onderwijs enerzijds en secundair onderwijs anderzijds. De krappe deadline waarbinnen dit onderzoek moest worden verricht maakte deze methodiek praktisch en organisatorisch niet haalbaar. Zo konden er vanwege volle agenda's slechts drie van de acht geplande focusgesprekken plaatsvinden. Om voldoende respons te garanderen werd de methodiek van focusgroepen daarom verruimd met andere dataverzameltechnieken, namelijk schriftelijke bevestigingen, interviews op locatie en skypegesprekken. Hierbij werd telkens dezelfde gestandaardiseerde vragenlijst gehanteerd (bijlage 1). Deze meer flexibele aanpak leidde tot een hoge te verwachten dekkingsgraad, zoals tabel 1 toont:

Tabel 1. Overzicht verwachte medewerking lerarenopleidingen, per onderwijsniveau

onderwijsinstelling	kleuter	lager	secundair	totaal	%
ARTESIS PLANTIJN	x	x			
ARTEVELDE		x	x		
ERASMUS	x	x	x		
HOGENT			x		
HOWEST			x		
KDG	x	x	x		
KUL			x		
ODISEE BRUSSEL/ ST-NIKLAAS/AALST	x	x	x		
PXL	x	x	x		
THOMAS MORE	x	x	x		
UA			x		
UCLL HASSELT/ HEVERLEE	x	x	x		
UGENT			x		
VIVES KORTRIJK/ TORHOUT	x	x	x		
VUB			x		
Maximaal bereik	10	10	15	35	100%
Bevestigde medewerking	8	9	14	30	88%

Tabel 1 toont het aantal opleidingen dat zich via een of meer respondenten engageerde om mee te doen aan het onderzoek, met name 8 op de 11 opleidingen kleuterleider, 9 op de 11 opleidingen leraar lager onderwijs en 14 op de 15 opleidingen leraar secundair onderwijs (hogescholen: vooral eerste en tweede graad; universiteiten: vooral tweede en derde graad, en hoger onderwijs) of een totaal potentieel van 88% van alle lerarenopleidingen/onderwijsniveau.

De focus- en vakgroepgesprekken en interviews werden afgenomen in de periode 6 november – 11 december 2018. De vragenlijsten werden verzameld in de periode 31 oktober – 16 november van hetzelfde jaar. Concreet vonden drie van de geplande focusgesprekken plaats, met name in Brussel (6/11) en Gent (21/11,

voor- en namiddag), waarbij in totaal tien lerarenopleiders uit acht verschillende opleidingen aanwezig waren. Daarnaast vonden vier gesprekken met vakgroepen op locatie plaats: een in Gent, twee in Heverlee op verschillende momenten, en een via skype. Al deze gesprekken werden aangevuld met interviews en met de input van individueel of met meerdere leden van eenzelfde vakgroep ingevulde vragenlijsten. De werkelijk gerealiseerde respons lag uiteindelijk op 71% van alle lerarenopleidingen (tabel 2). Dat is minder dan het percentage toezeggingen, maar nog altijd voldoende representatief voor de doelgroep.

Tabel 2. Overzicht gerealiseerde medewerking lerarenopleidingen, per onderwijsniveau

onderwijsinstelling	kleuter	lager	secundair	totaal	%
AP		1			
ARTEVELDE		1	1		
ERASMUS	1				
HOGENT			1		
HOWEST			1		
KDG	1	1			
KUL			1		
ODISEE BRUSSEL/ ST-NIKLAAS/AALST	1	1	1		
PXL	1	1	1		
THOMAS MORE	1	1			
UA			1		
UCLL HASSELT/ HEVERLEE	1	1			
UGENT			1		
VIVES KORTRIJK/ TORHOUT	1	1	1		
VUB			1		
Theoretisch maximum	10	10	15	35	100%
Gerealiseerde totalen	7	8	10	25	71%

Tabel 2 toont het aantal respondenten dat uiteindelijk meedeed aan het onderzoek, met name 7 op de 11 opleidingen kleuterleider, 8 op de 11 opleidingen leraar lager onderwijs en 14 op de 15 opleidingen leraar secundair onderwijs

4.3 Dataverwerking en analyse

Zoals gezegd werden data verzameld via verschillende technieken (tabel 3), dit om een voldoende hoge respons te garanderen. Het nadeel van deze aanpak is dat de verkregen data sterker variëren qua omvang en toelichtingsgraad of detail. Bovendien moest bij de dataverwerking en analyse rekening gehouden worden met ongelijke representativiteit per onderwijsinstelling. Zo stelden we vast dat van sommige onderwijsinstellingen slechts één respondent aan het onderzoek deelnam, van andere meer, maximaal zelfs negen. Daarnaast spraken sommige individuele respondenten enkel voor zichzelf, terwijl anderen aangaven voor de hele vakgroep te spreken. Bij de codering en de rapportering van de resultaten hebben we hiermee rekening gehouden.

Tabel 3. Overzicht databronnen, aantal

Databron	aantal
Focusgroep	3
Vakgroepgesprek	4
Duo-interview	2
Individuele interview	3
Vragenlijst vakgroep	3
Vragenlijst individueel	15
Totaal	30

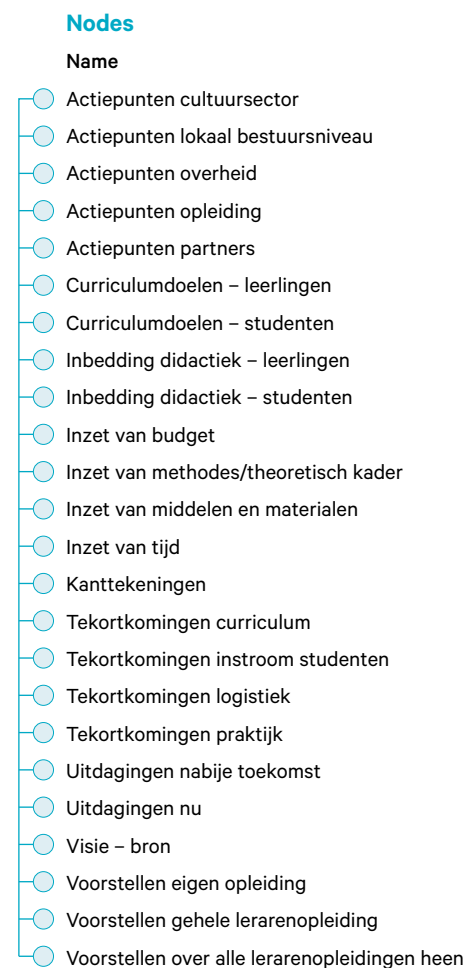
Tabel 3 geeft een overzicht van het aantal databronnen per verzameltechniek.

Deze 30 bronnen weerspiegelen input van in totaal 58 individuele respondenten (bijlage 2): 17 voor kleuteronderwijs, 27 voor het niveau lager onderwijs, 12 voor het secundair onderwijs, bachelorniveau, en 6 voor het niveau secundair onderwijs, masterniveau. De optelsom van deze cijfers is niet 58 maar 62. Dit is geen rekenfout. Sommige respondenten gaven vanwege hun functie of aanstelling namelijk input voor twee onderwijsniveaus in plaats van één en werden daarom dubbel geteld.

Om de input te verwerken werden alle focusgesprekken met camera en microfoon opgenomen voor transcriptie. Interviews en skypegesprekken werden opgenomen met smart phone en eveneens getranscribeerd. De antwoorden op de vragenlijsten werden ongewijzigd overgenomen. Alle data werden vervolgens ingevoerd in NVIVO 12 voor codering en kwalitatieve analyse. Bij de codering werden de data systematisch uitgesplitst volgens onderwijsniveau: opleidingen kleuteronderwijs,

lager en secundair onderwijs bachelor- resp. masterniveau². Voor de codering zelf werd gebruik gemaakt van steekwoorden conform de vragenlijst (figuur 1).

Figuur 1. Codeboek NVIVO: codering van de respons



2. De rationale achter deze uitsplitsing schuilt in de verschillen tussen beide opleidingen (bachelor vs. master). Zo omvat de reguliere opleiding leraar secundair onderwijs bachelorniveau 180 studiepunten, die op masterniveau 60 studiepunten. In de praktijk geven bachelors in de regel vooral les in de eerste graad van het secundair onderwijs, waar de leerplanfocus vooral op leesplezier ligt; masters geven in de regel vooral les in de derde graad van het secundair onderwijs, waar de leerplanfocus vooral op literaire analyse ligt. In het beroepssecundair onderwijs geven heel wat bachelors ook les in de hogere graden.

Deze codering resulteerde in een overzicht, per onderwijsniveau en per onderwijsinstelling, van de respons op elke vraag uit de vragenlijst. Via close reading werd deze respons gesynthetiseerd. In het volgende hoofdstuk bespreken we de resultaten daarvan.

5. Resultaten

In wat volgt, overlopen we een voor een de vragen uit de vragenlijst. We geven daarbij een synthese van de antwoorden, met aandacht voor vastgestelde tendensen. We spreken van een tendens als een item door minimaal drie verschillende onderwijsinstellingen wordt genoemd en waarvan er minstens één vanuit een vakgroep voortkomt (dus niet vanuit een individuele respondent die enkel voor zichzelf spreekt). Omdat dit onderzoek gaat over algemene lijnen en tendensen is ervoor gekozen geen onderwijsinstellingen of respondenten bij naam te noemen. Wel wordt systematisch ingezoomd op de respons per onderwijsniveau, d.w.z. lerarenopleiding kleuteronderwijs, lager onderwijs, secundair onderwijs bachelorniveau en secundair onderwijs masterniveau. Om het onderscheid te bewaken tussen respons op vakgroep/hogeschoolniveau resp. individueel niveau (respondenten die enkel voor zichzelf spreken) wordt hierop specifiek ingezoomd voor zover dat relevant is. Anders gezegd: als een uitspraak eenmalig en individueel is, en dus niet (in zekere mate) kan worden veralgemeend, dan wordt dat expliciet vermeld, bv. in termen van ‘Eén opleider zegt ...’.

Vanwege de vaak heel diverse antwoorden en om de output wat meer te concretiseren, hebben we er ten slotte voor gekozen om citaten van respondenten op te nemen. Deze citaten zijn geanonimiseerd en hebben een illustratieve functie. In de bijlagen is wel een overzicht opgenomen van alle respondenten, hun functie en de onderwijsinstelling waartoe zij behoren.

5.1 Stand van zaken

1. Welke visie hanteert uw lerarenopleiding inzake leesplezier/motivatie? Meer bepaald: wordt dit thema aangestuurd vanuit het beleid van uw hogeschool/universiteit dan wel door één of enkele opleiders met expertise daarrond?

“Ik weet niet of er bij ons echt een visie is op leesplezier of leesmotivatie.”

“Voor ons is het eigenlijk altijd al heel belangrijk geweest.”

“Aangezien we slechts met twee docenten zijn die dit opleidingsonderdeel geven en mijn collega vooral specialist taalkunde is, ben ik de enige persoon die hier extra aandacht voor heeft.”

“Er is een werkgroep taalbeleid waarin het onderwerp opleidingsoverstijgend aan bod komt. Verder wordt er in de lessen taal [...] veel aandacht besteed aan leesplezier en –motivatie.”

Algemeen

Drie hogescholen legden tijdens dit onderzoek een document voor waarin een expliciete visie met een concreet actieplan over leesbevordering wordt verwoord. Ze is het resultaat van denkwerk binnen de onderwijskundige vakgroep en spreekt voor op zijn minst de gehele lerarenopleiding van de instelling. In vier hogescholen is leesbevordering opgenomen in een bredere visie over taalbeleid, al is niet altijd duidelijk hoe specifiek dat is. De respondenten van de overige opleidingen, waaronder ook die van de universitaire lerarenopleidingen, hebben geen weet van een expliciete, laat staan overkoepelende visie rond leesmotivatie/plezier of geeft expliciet aan dat er geen uitgeschreven visie is.

Toch overheerst geen visieloosheid of een gebrek aan belangstelling voor leesbevordering. Integendeel, het wordt door het gros van de respondenten erg belangrijk geacht. Als gevolg daarvan is vooral in de opleidingen kleuter- en lager onderwijs en in de onderbouw van het secundair onderwijs een impliciete visie gegroeid. Die visie is ontstaan op individueel of op vakgroepniveau en uit zich in tal van (onderwijs)activiteiten en leerdoelen in het eigen curriculum (zie vraag 2), met voortdurende inzet van een waaier van middelen en materialen (zie vragen 3 en 4b). De rode draad daarbij is dat studenten (opnieuw) moeten geënthousiasmeerd worden om te lezen, opdat ze een lees-rolmodel zouden worden voor hun leerlingen. Dit gegeven zal nog enkele malen terugkeren.

Kleuter- en lager onderwijs

Voor de opleidingen kleuter- en lager onderwijs kunnen we niet spreken van grote verschillen inzake visieontwikkeling. Op beide niveaus blijkt visie hoofdzakelijk een zaak te zijn van individuele lectoren of vakgroepen, in enkele gevallen zit het vervat binnen een taalbeleidsplan. Individuele respondenten vertellen wat dit betreft geen ander verhaal dan de respondenten die namens een vakgroep spreken. Zoals eerder gezegd, hanteren drie hogescholen een uitgeschreven visie.

Secundair onderwijs, bachelorniveau

In de opleidingen secundair onderwijs aan de hogescholen is een visie op leesbevordering meer geïntegreerd in de curricula en is ze vooral het werk van individuele lectoren/docenten.

Secundair onderwijs, masterniveau

Aan de universiteiten wordt verwezen naar de individuele visie van de vakverantwoordelijke voor didactiek Nederlands. Die visie wordt nergens geëxpliciteerd. Omdat leesbevordering als doel veel minder aanwezig is in de leerplannen van de hogere jaren secundair onderwijs, waarvoor universiteiten hun studenten opleiden, wordt leesmotivatie hier als minder prioritair beschouwd.

2. In welke mate is leesplezier/motivatie ingebed in de doelstellingen van het curriculum dat u mee vorm geeft?

a. Leesplezier/motivatie van studenten zelf

“Een student kan maar een enthousiaste leesbevorderaar zijn als hijzelf leesplezier ervaart.”

“We zijn al heel blij als ze een stripverhaal lezen. Het hoeft niet een grote roman te zijn.”

“We moeten ons strikt aan de basiscompetenties houden. In onze ECTS-fiches zul je dus geen explicitering van deze doelen vinden. Wel eerder een verwijzing naar basiscompetenties of de dertien doelen van de Nederlandse Taalunie, die een link hebben met leesplezier.”

“De idee is dat onze studenten niet te rigide mogen denken over leesonderwijs.”

Algemeen

In ongeveer de helft van de gevallen wordt op deze vraag negatief geantwoord. Dat uit zich in antwoorden als ‘weet niet’, ‘niet van toepassing’, ‘geen doelstelling’ en ‘sporadisch’. De andere respondenten geven aan dat het curriculum ‘indirect’ en ‘impliciet’ aandacht aan de leesmotivatie van studenten besteedt. Met indirect en impliciet bedoelen zij dat ze didactische strategieën, opdrachten en materialen aanwenden die studenten kunnen gebruiken om leerlingen graag te doen lezen en via die weg ook bij studenten de lees’goesting’ stimuleren. Vooral het gebruik van prentenboeken, vertellen en voorlezen tijdens lessen komen prominent naar

voor. Dat zien we vooral op het niveau kleuter- en lager onderwijs en in mindere mate op het niveau secundair onderwijs, onderbouw. Enkele opleidingen bieden een keuzevak aan rond leesbevordering waarbij de studenten ook hun eigen leesvoorkeur leren ontdekken.

Kleuteronderwijs

Opleiders kleuteronderwijs werken het minst aan leesmotivatie van hun studenten met leesmateriaal op hun eigen niveau. Dat kan worden verklaard door de meestal lage motivatie van studenten om spontaan te lezen (zie 4d). Impliciet proberen de opleiders hun studenten daarom voor lezen te enthousiasmeren door hen prentenboeken en beeldverhalen aan te reiken die voor hun eigen doelgroep, kleuters dus, bedoeld zijn en die voor hen ook laagdrempeliger zijn.

Lager onderwijs

De zorg om langs impliciete weg studenten weer zin in lezen te geven, is eveneens sterk aanwezig op het niveau lager onderwijs, soms ook vakoverschrijdend. Qua explicitering is de respons wat tegenstrijdig. Zo wordt leesplezier in enkele opleidingen in ECTS-fiches vermeld, bijvoorbeeld in combinatie met leesbegrip. Elders zegt men dat het leesmotivatie voor studenten niet als expliciet doel wordt nagestreefd; daarbij wordt verwezen naar de basiscompetenties van de leraar, als basis voor de ECTS-fiches.

Secundair onderwijs, bachelorniveau

In de opleidingen secundair onderwijs, waar studenten voor het vak Nederlands kiezen en voor wie lezen in theorie meer vanzelfsprekend is, maakt leesmotivatie expliciet deel uit van de curriculumdoelen (ECTS-fiches), maar ook hier vooral in functie van de leesmotivatie van de leerlingen. Studenten worden aangemoedigd om zelf jeugdliteratuur te lezen en zo hun leesattitude te versterken. Tegelijk verwerven zij de theorie inzake leesmotivatie vanuit didactisch oogpunt. Of zoals een respondent het verwoordt: “Een leraar die graag leest, brengt leesmotivatie makkelijker over op zijn leerlingen.” De leraar als rolmodel dus.

Secundair onderwijs, masterniveau

Aan de universiteiten komt dit thema niet aan bod. Om het met de woorden van een respondent te zeggen: “We gaan ervan uit dat masterstudenten Nederlands hiervoor geen extra input nodig hebben.”

b. Leesplezier/motivatie naar leerlingen toe

“Tijdens stage lezen de studenten heel veel verschillende soorten verhalen via verschillende verteltechnieken voor aan de kinderen op een enthousiaste manier. Op die manier werken de studenten indirect aan leesplezier/motivatie bij de kinderen.”

“Van de pedagogen heb ik daar eigenlijk geen zicht op. Af en toe hoor ik dat ze wel met fragmenten werken maar of dat systematisch gebeurt weet ik niet.”

“Een doel in onze ECTS-fiche luidt: je ontwikkelt aan de hand van een inhoudelijke en vormelijke analyse van een jeugdboek leesbevorderende activiteiten; aangepast aan de doelgroep.”

Algemeen

In bijna alle opleidingen wordt leesmotivatie expliciet vermeld als een van de curriculumdoelen in de ECTS-fiches taal/Nederlands. Daarbij wordt geregeld de koppeling gemaakt met taalvaardigheid en taalbeschouwing. Dit wil zeggen dat verhalen of voorleesfragmenten als instap worden gebruikt voor andere taaldidactische activiteiten, ook buiten de taalvakken. Studenten worden daarbij aangemoedigd om dit ook tijdens hun stage te doen.

Kleuteronderwijs

Eén respondent kleuteronderwijs geeft aan dat het eigen curriculum geen doelen bevat voor leesmotivatie, maar die uitspraak vormt een uitzondering op de regel. In de ECTS-fiches van bijna alle opleidingen zijn voorlezen en vertellen aan de hand van prentenboeken opgenomen als leerdoelen voor de studenten. Daar komen nog heel wat doelen bij, zoals kinderliteratuur kunnen selecteren, een boekenhoek kunnen verrijken, kinderpoëzie op speelse wijze kunnen aanbrengen, mogelijkheden kunnen verkennen om kinderen te enthousiasmeren voor verhalen enz. Soms gebeurt dit vakoverschrijdend, of via integratieopdrachten.

Lager onderwijs

Op het niveau lager onderwijs krijgen we eenzelfde beeld: expliciete doelen rond leesmotivatie maken formeel deel uit van de curricula (ECTS-fiches). Studenten leren voorlezen en vertellen, boekenlijsten opstellen, leeskringen organiseren enz., maar in het curriculum wordt ook leesbegrip of begrijpend lezen aan leesmotivatie gekoppeld.

Secundair onderwijs, bachelorniveau

Aangezien leesplezier/motivatie expliciet in de leerplannen van de eerste graad is opgenomen, wordt hier sterk naar verwezen in de curricula van de opleiding. Dit gebeurt niet altijd uitsluitend binnen het vak Nederlands. Zo krijgen bijvoorbeeld studenten wiskunde, chemie e.d. de opdracht een verhaal te zoeken waarmee zij een les zouden kunnen beginnen. Voorts komen diverse tekstsoorten aan bod, zowel fictie als non-fictie. Hier worden koppelingen gemaakt met de basiscompetenties: de student als cultuurparticipant.

Secundair onderwijs, masterniveau

Aan de universiteiten ligt het accent op kennis van de leerlijn: leesmotivatie in de eerste graad, de combinatie met leesbegrip/analyse in de tweede graad en leesanalyse in de derde graad, en manieren om leerlingen te laten kennis maken met de canon. Daarbij proberen opleiders de blik van de studenten te verruimen door diverse literaire genres aan te reiken en hen te laten zoeken naar verwerkingsmogelijkheden in de klas.

3. Hoe is leesplezier/motivatie ingebed in de didactiek, i.e. de praktijk van het curriculum dat u mee vorm geeft?

a. Leesplezier/motivatie van studenten zelf

“We proberen op een leuke manier voor hen de wereld wat ruimer te maken en dan starten we ook met prentenboeken, omdat dat heel toegankelijk is voor hen.”

“Buiten het vak Nederlands gebeurt er ook veel rond verhalen.”

“Op andere momenten merken we dat [studenten] weinig voorbereid naar de klas gaan en een aantal didactische principes met de voeten treden. Maar dan ervaren ze wel dat dat niet ongestraft gebeurt. Dat kinderen helemaal geen interesse meer hebben, en sommige draaien daardoor bij.”

“Hoe [de leraar] met zijn klas werkt, vind je niet terug in de doelen van het curriculum. Toch is dit cruciaal. We proberen te allen tijde de leesgoesting aan te wakkeren door o.a. in te spelen op de elementen van de zelfdeterminatietheorie: autonomie, verbondenheid en het gevoel het te kunnen.”

Algemeen

Curricula die leesmotivatie van studenten op hun eigen niveau vermelden, zijn schaars. Wel wordt er impliciet/inductief gewerkt met enthousiasmerende materialen in functie van lesopdrachten, en dus niet zozeer met leesvoer op het niveau van de student. Vooral in de hogescholen worden tal van voorbeelden aangehaald van didactische strategieën, materialen en (stage)opdrachten om studenten – opnieuw vooral indirect – te motiveren voor lezen. Het gros van de opleiders kiest voor zichzelf daarbij een modellerende rol: ze willen op die manier de leesvonk doen overspringen. Vaak gehoord is de uitspraak: “Door veel rond prentenboeken en bijhorende didactiek te werken, creëren we een draagvlak voor kinderliteratuur bij onze studenten.” Spontaan geven enkele opleiders aan dat leesmotivatie ook impliciet in de praktijk van andere opleidingsonderdelen dan taal/Nederlands verweven zit, bijvoorbeeld in wereldoriëntatie en godsdienst, waar verhalen een vaak gebruikte insteek zijn voor thema’s. Projectmatig gebeurt dit ook voor andere vakken/leergebieden.

Kleuteronderwijs

Drie respondenten kleuteronderwijs zeggen dat ze zich hier slechts sporadisch aan wijden, in één geval is sprake van integratie in het taalbeleid. Daarnaast wordt op dit onderwijsniveau veruit het meest impliciet aan leesmotivatie gewerkt, “dit is geen expliciet doel in het curriculum”. Opleiders kleuteronderwijs gebruiken daartoe verhalen en verhaalfragmenten, prentenboeken, poëziebundels, (volwassenen)strips en ze koppelen die aan theater, thematische projecten, voorleesmomenten, boekenpraatjes enz. Soms gebeurt dat ook vakoverschrijdend. Voor studenten worden soms leesmomenten ingeroosterd waaraan geen evaluatie gekoppeld is. Er worden ook wetenschappelijke teksten gelezen over leesbevordering.

Lager onderwijs

Opleiders lager onderwijs verwijzen iets vaker naar het curriculum (ECTS-fiches), in combinatie met doelen voor leesbegrip. Toch wordt ook hier heel veelal impliciet te werk gegaan via prentenboeken en dichtbundels, net zoals er verbanden worden gelegd met voorleesmomenten, theater, thematische projecten, boekenpraatjes... Daarnaast geven de opleiders hun studenten leeslijsten waaruit kan worden gekozen. In de meeste gevallen gaat het dan om prentenboeken en leesboeken voor kinderen. Verhalen worden gebruikt als opstap naar andere componenten

van het vak taal (taalbeschouwing, schrijven...). Sommige respondenten hebben niveaulezen ingevoerd en laten hun studenten leesportfolio's aanleggen. Enkele respondenten geven aan dat ze vakoverschrijdend werken, bijvoorbeeld via verhalen in de godsdienstles of bij muzische vorming, of ze zoeken leesvoer dat aansluit bij de actualiteit. Daarbij wordt ook aan literaire analyse gedaan van prenten- en kinderboeken: genres, functies e.d.

Secundair onderwijs, bachelorniveau

Niet zozeer de leesmotivatie zelf, maar wel de kennis en praktijk daarvan zitten op dit niveau in ECTS-fiches vervat. Opnieuw wordt verwezen naar de basiscompetentie 'de leraar als cultuurparticipant' en opnieuw overheerst een impliciete aanpak die sterk inzet op de leraar als rolmodel. Opleiders maken gebruik van niveaulezen, ze integreren jeugdliteratuur, kortverhalen en verhalen in hun didactiek via vertelmomenten of voorleesfragmenten, en leggen verbanden tussen boek en film, onder meer om studenten weg te trekken van traditionele literatuurlessen. Ook studiereizen met lees- of vertelopdrachten zitten soms in het programma. Eén opleider meldt dat het vaststellen van het eigen lezersprofiel expliciet is opgenomen in de ECTS-fiches voor Nederlands (literatuur). Ook andere opleiders verwijzen, op dezelfde manier, naar het lezersprofiel en van leestrajecten (begrijpend à integrerend à kritisch lezen).

Secundair onderwijs, masterniveau

Opleiders voor de bovenbouw proberen studenten vooral een ruimere blik te geven op de literatuur: er is meer dan de canon, dat ook demotiverend kan werken, en er is ook meer dan het gewone boek, bv. graphic novel, poetry slam enz. Tegelijk melden we ook hier de uitspraak "We gaan ervan uit dat masterstudenten Nederlands hiervoor geen extra input nodig hebben".

b. Leesplezier/motivatie naar leerlingen toe

"In heel wat opleidingsonderdelen maken de studenten kennis met kinderboeken die inzetbaar zijn binnen diverse leergebieden, bv. wero, godsdienst, muzo, diversiteit ..."

"Op de boekenlijsten gaan we kritisch in en we leggen daarbij de machinerieën bloot van de commercie."

"Zodra studenten een ontwikkelde smaak hebben en die ook bij hun leerlingen kunnen realiseren, komt de canon vanzelf wel. Om die reden bekijken we literatuur heel ruim: graphic novels, thrillers ..."

"Leesmotivatie omvat bij ons een drietal doelen: leesmotivatie, leesbegrip en interactie over lezen, zoals het in de eindtermen staat. Daarbij gaat het niet enkel om fictie [...]. De idee is dat studenten niet te rigide mogen denken over leesonderwijs."

Algemeen

Er is veel overlap met wat bij de vorige vraag werd aangegeven: een sterke inzet van allerlei didactische materialen en middelen, en een sterk aanbod van primaire literatuur zoals prentenboeken moeten studenten aansporen om lezen centraal te stellen in hun onderwijspraktijk. Per opleidingsniveau zien we wel accentverschillen. Leesmotivatie in functie van leerlingen staat, in tegenstelling tot de antwoorden op de vorige vraag, expliciet in de curricula (ECTS-fiches) van alle opleidingen, behalve de universitaire.

Kleuteronderwijs

Opleiders kleuteronderwijs werken heel ervaringsgericht: ze vertellen veel en ze lezen vaak voor, ze benadrukken het gebruik van en de kennismaking met intermediairs, zoals de vaak genoemde kamishibai. In de didactiek introduceren ze vertel- en voorleestechnieken en er passeren veel prenten- en kinderboeken de revue. De studenten leren daaruit boeken selecteren op maat van specifieke doelgroepen en volgens kwaliteitscriteria, bijvoorbeeld om een boekenhoek samen te stellen. Er is ruimte voor projecten en in zogenaamde integratieopdrachten en stages staan prentenboeken centraal.

Lager onderwijs

Opleiders lager onderwijs stellen het vertellen en voorlezen eveneens centraal, in en buiten de taalvakken en in de stages. Er worden koppelingen gemaakt met begrijpend lezen. Studenten stellen leesportfolio's samen, worden aangespoord om hun bachelorproef te maken over leesbevordering en krijgen expliciete lessen over leesbevordering bij kinderen. Studenten maken kennis met de Jeugdboekenmaand, de boekenbeurs enz. Hier worden eveneens tal van strategieën en middelen ingezet, zoals de boekenhoek, de krachtige leesomgeving, leesoffers/kisten, kwartierlezen, Bliksemlezen (gekoppeld aan leesstrategieën), actuele thema's enz. De bibliotheek speelt hier een belangrijke rol. In enkele hogescholen is leesbevordering een apart opleidingsonderdeel, zij het als keuzevak.

Secundair onderwijs, bachelorniveau

Opleiders werken sterk aan de student als rolmodel voor lezen, als noodzaak om de leesvondt te doen overslaan naar leerlingen. Specifieke stageopdrachten en literaire projecten moeten het lezen stimuleren, net als de introductie van andere literaire genres, zoals poetry slam, en toepassingen buiten de taalvakken. Voorts wordt hier gewezen op het belang van samenwerking met de bibliotheek. ‘Ga naar de boeken’, is het motto van een van de respondenten; zij geeft haar literatuurlessen daar waar de boeken zijn, in de bibliotheek zelfs. In die zin slaagde deze respondent er zelfs in om zelfs leraren lichamelijke opvoeding lessen te doen starten met literaire fragmenten.

Secundair onderwijs, masterniveau

Opleiders in de bovenbouw verwijzen vooral naar de stage. In de lessen wordt vooral gewerkt met teksten uit schoolboeken.

4. Wat wordt hiervoor ingezet in termen van:

a. Budget

“Geen apart budget voor, we kunnen wel boeken aanvragen voor de bibliotheek.”

“Zelf koop ik drie à vier boeken, meestal prentenboeken, per maand.”

“Ik ben eigenlijk wel blij met het budget dat daarvoor wordt getrokken.”

“Meestal geen of desnoods een beperkt budget.”

“We hebben onze mediatheek, die een eigen aankoopbeleid heeft [...]. En daarnaast hebben we nog een budget enerzijds voor aankoop van boeken waar wij zelf in onze lessen mee aan slag willen gaan [...] en anderzijds een budget voor evenementen, en dat is toch wel enkele duizenden euro's per jaar.”

Algemeen

De meeste respondenten antwoorden dat er geen specifiek budget is voor leesmotivatie of dat ze er geen weet van hebben. Een specifiek budget voor leesbevordering bestaat nergens onder die naam. Tegelijk geven de meesten aan dat hun onderwijsinstelling over een bibliotheek beschikt die boeken aankoopt op vraag of suggestie van de individuele opleiders en/of de vakgroep. In sommige hogescholen en aan de universiteiten gaat het uitsluitend om secundaire literatuur, zoals vakdidactische werken en schoolboeken. In de meeste hogescholen wordt ook primaire literatuur aangekocht, zoals prentenboeken en kinder/jeugdboeken,

en intermediairs. Enkele hogescholen geven aan dat er daarnaast een beperkt budget is voor andere initiatieven, zoals auteurslezingen of korte studiereizen. Eén hogeschool heeft een bijzonder uitgebreide mediatheek en dito budget.

Ten slotte geven bijna alle respondenten aan dat ze geregeld zelf primaire/ secundaire literatuur aankopen. Ze doen dat niet enkel vanwege budgettaire beperkingen, maar ook om praktische redenen (“Ik heb het meteen bij de hand”, “studenten kunnen het eventueel van me lenen”) of uit liefhebberij. Die investering kan overigens aardig oplopen: één respondent koopt drie à vier boeken per maand en betaalt die zonder uitzondering uit eigen portemonnee.

Kleuteronderwijs

Op het niveau kleuteronderwijs doen opleiders vaak aankoopsuggesties voor primaire literatuur, veelal prentenboeken, die vervolgens door de instellingsbibliotheek worden aangekocht. Specifieke budgetten worden niet genoemd, men heeft er geen weet van. Wel wordt herhaaldelijk gezegd dat ze beperkt zijn.

Lager onderwijs

Ook op dit niveau is de instellingsbibliotheek of -mediatheek de belangrijkste aankoper van primaire en vooral secundaire literatuur (schoolboeken, didactische werken), en sommige vakgroepen beschikken over een beperkt budget voor de organisatie van bijvoorbeeld lezingen, auteursbezoeken, literaire programma's enz.

Secundair onderwijs, bachelorniveau

De situatie is vergelijkbaar met die van het niveau lager onderwijs.

Secundair onderwijs, masterniveau

Universitaire lerarenopleiders verwijzen naar de instellingsbibliotheek, vooral voor secundaire literatuur.

b. Middelen/materialen

“Vertelplaten, prentenboeken, leesboeken, didactische boeken, poëzieposters, tijdschriften, kamishibai's [...] Brochure ‘Beste boekenjuf/meester’ voor elke student, Tijdschrift ‘Lezen’ voor elke student, Tijdschrift ‘Fons’ voor een deel studenten, Hallo Balo-Facebookpagina om (voor)leesacties, leesevenementen, leescampagnes in de kijker te zetten [...], aankleding van de campus (poëzie op de ramen, meeneempoëzie [...], activiteiten op de campus tijdens de

Voorleesweek, de Jeugdboekenmaand, Gedichtendag, maar ook soms gewoon tussendoor [...] occasionele lezingen over leesbevordering, websites van iedereen leest e.a.”

“Wat ik mis is bijvoorbeeld zo een plek, klas of vaklokaal.”

“Ik heb gewoon van thuis een boekenkast meegebracht en die daar gezet. We zijn naar de Oxfam bookshop gegaan met een budget, hebben boeken gekocht, boeken meegekregen van mensen die dat schonken, ook collega’s.”

“Er zijn heel wat prentenboeken en verhalenbundels beschikbaar in de hogeschoolbibliotheek.”

“Boekenlijsten In de mediatheek: veel didactisch verwerkingsmateriaal en vakliteratuur voor het vak Nederlands enerzijds en over leesdidactiek anderzijds [...], bv. expressiekoffers, schoolboeken, ruilkast voor boeken... Zowel primaire als secundaire literatuur dus.”

Algemeen

Veel van wat in deze rubriek thuishoort, is onder vorige vragen al vermeld of gesuggereerd. De opsomming van middelen en materialen is lang en ongetwijfeld niet exhaustief. Door opleiders van de hogescholen wordt vaak verwezen naar primaire literatuur en intermediairs, maar in elke onderwijsinstelling is er ook veel secundaire literatuur beschikbaar.

Kleuteronderwijs

Het meest genoemd op dit niveau zijn prentenboeken. Daarnaast wordt verwezen naar verteltassen, -platen en -koffers, verhalenbundels, kamishibai, online informatieplatforms zoals eigen Facebook- en Pinterestpagina's enz. Promotiemateriaal, zoals affiches en vlaggetjes, hoort eveneens in dit rijtje thuis. Er wordt ook geregeld verwezen naar materialen van CANON en Iedereen Leest. Al deze materialen zijn beschikbaar via de eigen bibliotheek/mediatheek.

Lager onderwijs

Dezelfde materialen en platforms worden genoemd op het niveau lager onderwijs. Toegevoegd worden kinder- en jeugdliteratuur, poëzieposters en mogelijkheden om boeken te ruilen. Voor secundaire literatuur wordt verwezen naar schoolboeken, didactische werken en vaktijdschriften. Eén hogeschool biedt

elke student een gratis lidkaart op de lokale bibliotheek aan, in het kader van samenwerking op lokaal niveau. Sommige hogescholen werken met boekenkasten in leeshoeken/lokalen of vitrinekasten die nieuwe materialen promoten. Al deze materialen zijn beschikbaar via de eigen bibliotheek/mediatheek. Ten slotte worden hier en daar promotie-initiatieven genomen om lezen zichtbaar te maken in de hele campus, bijvoorbeeld her en der foto's ophangen van elke docent, samen met de cover van zijn/haar favoriete boek, of een lezerscollectief voor studenten.

Secundair onderwijs, bachelorniveau

Op dit niveau wordt vooral verwezen naar secundaire literatuur, ontleenbaar via de eigen bibliotheek of mediatheek. Qua primaire literatuur worden, naast jeugd- en adolescentenliteratuur, ook graphic novels en poëziebundels genoemd. Eén hogeschool verwijst voor intermediaire materialen naar externe partners, zoals de lokale jeugddienst en de speltheek.

Secundair onderwijs, masterniveau

Aan de universiteiten worden studenten voor secundaire literatuur naar de universiteitsbibliotheek doorverwezen. Primaire literatuur is gedeeltelijk te vinden in de faculteitsafdelingen van deze bibliotheek.

c. Tijd

“Jammer genoeg is er te weinig tijd om studenten echt te laten lezen tijdens de les.”

“We missen ook de tijd om nadat ze bijvoorbeeld al die boeken gelezen hebben, om daar nog eens in de klas een beetje vrijblijvend over te praten, zo van ‘wat vond je van die boeken?’”

“De timing van de lesweken maakt het moeilijk om in te spelen op leesbevorderende initiatieven, zoals de kinderboekenmaand, de voorleesweek, gedichtendag ...”

“In het curriculum Nederlands is er tijd genoeg voorzien, maar in de andere curricula is dit lastiger.”

“Drie jaar geleden is ons curriculum hervormd en is het aantal contacturen van 21 naar 14 gereduceerd, maar ik heb vooral die inhoud blended gemaakt die minder contactonderwijs vereisen.”

Algemeen

De precieze tijd die aan leesmotivatie wordt besteed is door het vaak impliciete en gespreide karakter ervan bijzonder moeilijk in kaart te brengen. Leesmotivatie zit in het algemeen ingebed in het curriculum taal. Als er cijfers genoemd worden, dan gaat het over ‘anderhalf uur gedurende tien weken’, ‘vijf op de veertien contacturen’, ‘zes tot acht lessen’ e.d. voor één opleidingsonderdeel taal/Nederlands.

Leesmotivatie komt echter ook aan bod buiten het domein taal, maar de intensiteit en frequentie waarmee dat gebeurt varieert sterk per onderwijsinstelling.

Een klacht die steeds terugkeert, gaat over het toenemend gebrek aan tijd om substantieel met leesbevordering bezig te zijn. We zien voorts een opvallend verschil tussen de onderwijsniveaus: in de opleidingen kleuter- en lager onderwijs is er grote unanimitie over het toenemend gebrek aan tijd om met leesmotivatie bezig te zijn, zowel op studentenniveau als op het didactische vlak. Tijdgebrek wordt ook aangehaald door de universitaire lerarenopleiders, een structureel gegeven dat te verklaren is door de beperkte duur van de opleiding zelf. Alleen in de opleidingen secundair onderwijs, onderbouw, wordt de factor tijd (nog) niet als problematisch ervaren.

Kleuteronderwijs

Opleiders kleuteronderwijs geven aan dat tijdgebrek de vakoverschrijdende werking fnuikt, initiatieven ‘van vroeger’ waarbij ook andere opleidingsonderdelen dan talen betrokken werden, heeft doen sneuvelen enz. Opvallend is dat daarbij met de vinger wordt gewezen naar recente curriculumhervormingen: het aantal contacturen of zelfs het aantal studiepunten voor Nederlands is afgenomen om plaats te maken voor bijvoorbeeld afstandsonderwijs of voor opleidingsonderdelen rond specifieke, eveneens actuele thema’s, zoals diversiteit of burgerschap. Deze evolutie wordt als nefast ervaren voor het inzetten op leesmotivatie.

Lager onderwijs

Opleiders lager onderwijs hebben ook de studiebelasting van de studenten zien toenemen en noemen die problematisch voor leesmotivatie: voor leesprojecten is nu minder tijd/ruimte dan vroeger. Waar studenten een keuzevak leesbevordering hebben, wordt tijdgebrek iets minder als een probleem genoemd. Soms, zo geven enkele opleiders aan, is het lessenrooster te rigide, waardoor deelname aan initiatieven vanuit de cultuursector of andere niet mogelijk is. Eén opleider betreurt dat de reorganisatie van opleidingsonderdelen naar een semester- i.p.v. een jaarsysteem het lessenrooster te compact heeft gemaakt om duurzaam aan

leesmotivatie te kunnen werken. Waar vooral de tijd voor ontbreekt, volgens de opleiders, is het meer vrijblijvend praten over leeservaring.

Secundair onderwijs, bachelorniveau

De opleiders van dit niveau ervaren niet echt een probleem met beschikbare tijd, al wordt ook hier gewaarschuwd voor de trend om het aantal contacturen af te bouwen en te vervangen door afstandsonderwijs. Eén lector geeft aan dat creatief omspringen met de nog beschikbare uren helpt, bijvoorbeeld door vooral de meer theoretische leerstof ‘blended’ aan te bieden.

Secundair onderwijs, masterniveau

Aan de universiteiten is de tijd sowieso heel beperkt: de opleiding omvat daar één i.p.v. drie jaren en het aantal ‘colleges’ dat aan literatuur kan worden gewijd is op de vingers van één hand te tellen. Geen enkele opleider vindt dit positief.

d. Methodes

“Onze lessen zijn gebaseerd op het boek van Jan van Coillie, ‘Leesbeesten en boekenfeesten’, en op het boek ‘Een land van Waan en Wijs’.”

“Nee, wij gebruiken dat niet echt, het enige [...] is dat wij heel fel inzetten op loskomen van het boek in se.”

“Chambers zit er veel in. En ja, van Coillie ook, in stukjes.”

“De studenten maken kennis met ‘Lezen voor de lijst’ van Theo Witte. En met Davis.”

Algemeen

De in alle opleidingen meest genoemde methodieken (theoretische kaders) voor leesmotivatie zijn, in volgorde van frequentie: de leescirkel van Aidan Chambers, de Boekenbeesten van Jan Van Coillie en de Readers’ Organisation van Jane Davis. Bij één hogeschool vertrekt men daarnaast sterk vanuit de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan, en aan twee andere van de drie cirkels van de krachtige leeromgeving (Jaspaert en Frijns). Sporadisch worden Nederlandse methodieken vermeld (Van Kraaienveld, Krikhaar en Ros). Eén respondent verwijst naar concept oriented reading van Guthrie en McRae, een andere naar Marita de Sterck. Het is uitzonderlijk dat er niet van een specifiek theoretisch kader of dito methodiek wordt vertrokken, wel verschilt de manier waarop dat gebeurt.

Kleuteronderwijs

Qua methodieken verwijzen opleiders kleuteronderwijs vaker dan de andere onderwijsniveaus naar concrete didactische praktijken, zoals leeskwartieren, voorleesmomenten, verhalen vertellen (al of niet met intermediairs), ‘boekenknabbels’, praktijkonderzoeken en methodes die studenten leren om prentenboeken te selecteren en te beoordelen, lees/stageopdrachten, good practices rond voorlezen enz. Qua theoretisch kader wordt het meest verwezen naar de leescirkel van Aidan Chambers.

Lager onderwijs

Opleiders lager onderwijs lijken explicieter en van meer diverse theoretische kaders uit te gaan, maar de praktijk is nooit ver weg. Ze vermelden vooral de leescirkel van Aidan Chambers, de Boekenbeesten van Jan Van Coillie en de krachtige leeromgeving (Jaspaert en Frijs). Concreet werken zij met tools om aan leesbevordering te doen en studenten zelf op zoek te doen gaan naar goed leesvoer: Bliksemlezen, kwartierlezen, de Boekanier, de Boekenzoeker enz. Op dit niveau wordt ook de koppeling met leesstrategieën gemaakt. Sommigen, ten slotte, hanteren de matrix van Theo Witte (literaire competenties) om studenten wijzer te maken over hun eigen leesprofiel.

Secundair onderwijs, bachelorniveau

Opleiders verwijzen hier vooral naar Chambers en Van Coillie. Studenten maken ook kennis met de Reader's Organisation of het Lezerscollectief (Jane Davis). Eenmalig genoemd zijn de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan, het concept oriented reading van Guthrie en McRae en Cultuur in de Spiegel, dit alles in functie van kiezen, groepslezen, het leesniveau verhogen en starten vanuit leeservaring. Qua concrete tools vermelden de opleiders de leesclub, het leescafé, de boekenpraatjes en verder didactische methodieken om bijvoorbeeld te achterhalen wat kwaliteitsliteratuur is, zoals de niveaus van literaire competentie (Theo Witte) of ‘de canon in 10 fragmenten’ (Peter Van Damme).

Secundair onderwijs, masterniveau

Op dit niveau (en op basis van veeleer beperkte respons) moeten de studenten een aantal theoretische kaders kennen (Chambers, Witte, Davis). Ze krijgen daarbij aanzetten om ze toe te passen in de klas.

5.2 Knelpunten en uitdagingen

5. Wat maakt het moeilijk om hoger genoemde doelen te realiseren? We denken aan:

a. Curriculaire tekortkomingen, pijnpunten, drempels

“Helaas is de druk in de opleiding qua stage redelijk groot, waardoor dat plezier dan weer ondergesneeuwd geraakt in een heleboel andere opdrachten.”

“Het is moeilijk subjectieve doelstellingen als ‘motivatie en plezier’ te verwerken binnen een route zonder verplichte contactmomenten.”

“Zodra je begint te evalueren of de indruk wekt dat je evalueert, wordt dat een gekunstelde situatie.”

“Ik denk dat het heel belangrijk is dat diversiteit een focus krijgt aan de hogeschool, maar persoonlijk vond ik dat veel nuttiger en bruikbaar als dat gewoon in de bestaande vakken zou gebleven zijn, want diversiteit kan bijvoorbeeld ook vanuit prentenboeken een heel mooie focus krijgen.”

Algemeen

De reflecties op de impact van het curriculum weerspiegelen in grote mate die van de factor tijd (cf. supra) en zijn veeleer negatief, vooral op het niveau kleuter- en lager onderwijs. Ofwel hebben de opleiders door recente curriculumwijzigingen nu minder tijd en ruimte voor leesbevordering, ofwel worden er andere prioriteiten gelegd (diversiteit, STEM) of het curriculum zit gewoon overvol. Dat zijn de vaakst gehoorde klachten. Opleiders zijn zich bewust van de vaak impliciete aanwezigheid van leesmotivatie in het curriculum en precies daardoor ervaren ze het als een pijnpunt: wat niet op papier staat, is kwetsbaar. Daardoor zien ze bijvoorbeeld vakoverschrijdende initiatieven inkrimpen of verdwijnen, leescoaching versnipperen of de aandacht voor het thema verslappen. Tegelijk komt hier een ander pijnpunt naar boven, met name het spanningsveld tussen leesmotivatie en de aan een opleiding inherente evaluatie. Velen zien dit als een paradox: als leesmotivatie niet expliciet hoeft, komt het onder druk te staan, maar als het wel moet, moet het geëvalueerd worden en dreigt het weer af te nemen.

Maar er zijn ook positieve signalen. Daar waar opleidingen hebben gekozen voor integratie, bijvoorbeeld via een vakoverschrijdend opleidingsonderdeel, nemen de kansen en mogelijkheden toe om leesmotivatie te verankeren in meer dan enkel de lessen taal/Nederlands. Ook de inbedding van een leesbeleid in een breder taalbeleid lijkt versterkend te werken.

Kleuteronderwijs

De in vorige paragraaf genoemde pijnpunten komen op dit niveau allemaal terug. Zonder verplichte contactmomenten en dus verankering in het curriculum is het moeilijk om leesmotivatie een volwaardige plek te geven, zeker als curriculumwijzigingen daar nog eens in inbreken. Leesbevordering als keuzeopleidingsonderdeel of als onderdeel van een vakoverschrijdende integratieopdracht ondervangt dat enigszins, maar toch wordt dit als onvoldoende ervaren. Sommige curriculumwijzigingen draaien wel positief uit, vooral daar waar meer over de vakken heen moet worden samengewerkt of waar opleiders meer vrijheid krijgen om eigen keuzes qua thema's en materialen te maken.

Lager onderwijs

Flexibilisering van het curriculum en daardoor minder contacturen of compactere lessenroosters. Minder systematische coaching. Meer versnipperde stagebegeleiding. Te hoge werkdruk voor docent én student. Reductie van leesbevorderende initiatieven tot vrijwilligerswerk... Ook op het niveau lager onderwijs komt het curriculum er niet al te best uit. Tenzij wanneer een taalbeleid het leesbeleid aanstuurt. Dan blijft leesbevordering sterker verankerd in de opleiding.

Secundair onderwijs, bachelorniveau

Uit de opleiding secundair onderwijs, onderbouw, komen weinig klachten, tenzij hier en daar de zorg dat collega's niet-talen te weinig zouden doen met literatuur. Opleiders ervaren voldoende mogelijkheden voor interactie en leesplezier, hoewel het aantal contacturen ook hier hoger zou mogen liggen. Een opleider stelt wel vast dat het gebrek aan tijd en middelen ertoe leidt dat collega's van niet-taalvakken snel (weer) prioriteit geven aan hun eigen vakgebied, waardoor geïntegreerd werken lastig wordt: "Iedereen staat qua visie wel achter 'het brede kader', zoals je ook in beleidsteksten kunt lezen, maar als de randvoorwaarden dreigen te verdwijnen of helemaal wegvallen, sneuvelt dat idee."

Secundair onderwijs, masterniveau

Vanuit de universitaire lerarenopleiding wordt vooral de integratie van leesmotivatie over vakken heen als moeilijk haalbaar bestempeld en soms ook als weinig zinvol. De vraag wordt gesteld hoe ver je als opleider moet gaan met lezen en literatuur als aanzet voor andere leerinhouden. Verder ervaren de opleiders veel vrijheid om het curriculum zelf in te vullen, maar de tijd daarvoor is sowieso beperkt.

b. Praktijkgerichte tekortkomingen, pijnpunten, drempels

"Sommige scholen kom je binnen en denk je 'ja hier moet ik foto's nemen', hier zijn de boeken ook zoals die moet zijn, en soms moet je gaan zoeken, is er gewoon geen boekenhoek."

"Nu, dat hangt ook van mentor tot mentor af: er zijn mentoren die echt met verwerkingsactiviteiten werken en waar het boek centraal staat, maar niet alle studenten krijgen die voorbeelden te zien."

"Ik geef het u op een briefje, [...] je kunt zelfs bijna raden in welke periode van het jaar die teksten boven water komen hé, dus dat curriculum, dat zit ijzervast."

"Opdrachten in schoolboeken zijn vaak klassiek (boekbespreking) of weinig zinvol ('maak een nieuwe cover')."

"Wij hebben hier in de lerarenopleiding [...] heel veel werk om aan onze studenten uit te leggen wat goede leesonderwijs is en dan komen ze in de scholen en die hebben daar dan een taalmethode. En dan gaan ze die lesjes gewoon uitvoeren en dat ligt dan zo ver af van wat dat we hier zien aan vakdidactiek, dat die transfer heel moeilijk gebeurt."

Algemeen

Het meest genoemde knelpunt wat de praktijk betreft situeert zich buiten de opleiding, met name in de scholen en de schoolboeken. Alle respondenten stellen vast dat er qua leescultuur en de stimulans ervan grote verschillen zijn tussen scholen, waardoor een student het geluk moet hebben dat hij in een leesrijke klas en bij een leesgierige mentor terecht komt. In sommige klassen is geen boekenhoek, in andere is het aanbod verouderd en/of beperkt, in nog andere wordt lezen beschouwd als een achteraf-activiteit zonder veel meerwaarde, laat staan leerwaarde. Tegelijk spreken respondenten van echte pareltjes onder de scholen en zelfs van een traag groeiende positieve tendens naar meer lezen in de klas.

Over schoolboeken weinig goeds. Opleiders van het lager en secundair onderwijs stellen vast dat de tekstfragmentkeuze en de leesopdrachten in schoolboeken weinig tot lezen aanzetten, integendeel, maar dat studenten soms wel gedwongen worden om ermee te werken. Bovendien worden sommige methodes veel te lang gebruikt waardoor ze verouderd zijn. De opleiders dringen er bij hun studenten op aan om een schoolboek kritisch te gebruiken en dus niet slaafs te volgen.

Kleuteronderwijs

Opleiders kleuteronderwijs spreken zich over het algemeen genuanceerd uit over wat in de stagescholen qua leesbevordering te zien is: van exemplarisch tot ondermaats. Ze moedigen hun studenten sterk aan om bijvoorbeeld een boekenhoek uit te werken, maar merken dat de ondersteuning daarbij enorm verschilt.

Lager onderwijs

Eenzelfde verhaal horen we op het niveau lager onderwijs. Daar klinkt ook de kritiek luider over de didactische kloof tussen opleiding en stageschool/mentor. Studenten worden aangemoedigd om leesbevorderende activiteiten uit te werken, maar worden onvoldoende ondersteund door de stagementor. Meestal komt dat doordat die er veel minder belang aan hecht of niet over goede, gevarieerde en up to date kinderboeken beschikt in de klas. Wanneer een student echter stage loopt in een heel leesrijke klas met een leesstimulerende mentor, dan krijgen opleiders dat snel te horen. Scholen die bovendien de ouders bij het uitbouwen van een leescultuur betrekken, liggen daarbij in de bovenste schuif. Enkele opleiders maken zich zorgen over het te rigide gebruik van de schoolboeken, meer bepaald de taalmethodes. Dat zou remmend werken op leesbevorderend lesgeven.

Secundair onderwijs, bachelorniveau

“Een handboek gebruik je, je volgt het niet”. Dat is het credo van één respondent, die daarmee verwijst naar de dwingelandij van het schoolboek, een kritiek die hier vaker terugkeert. Literatuuronderwijs wordt daarin te zeer benaderd als een juist/foutgegeven, niet als iets waarvan je kunt genieten. Tegelijk stellen de opleiders vast dat in een aantal scholen helemaal geen recente, aantrekkelijke, goede jeugdliteratuur te vinden is en dat leesplezier het ondergeschoven kindje blijft. In de grootstedelijke context beletten taalbarrières leraren om voor te lezen of samen te lezen. Sommige scholen zijn dan weer te zeer gefixeerd op standaard leeslijsten en dito opdrachten. Tegelijk kennen de opleiders in deze context ook positieve praktijkvoorbeelden.

Secundair onderwijs, masterniveau

Vanuit de universitaire lerarenopleiders komt eveneens de observatie dat er een groot verschil is tussen scholen en dus ook tussen mentoren. Die vaststelling geldt in feite voor de gehele lerarenopleiding. Ook de gebruikte schoolboeken krijgen een veeg uit de pan: ze bevatten veel te vaak traditionele en soms zelfs totaal onzinnige leesopdrachten, leesfragmenten worden op een arbitraire manier samengesteld

(vooral bij poëzie) en het leerplan wordt weinig creatief gehanteerd. Sommige schoolboeken, ten slotte, dateren van decennia geleden maar worden nog steeds gebruikt. Eén respondent vindt ook de vakgroep Nederlands een risico, omdat ze remmend kan werken op de creatieve (lees)ideeën van individuele leraren. Een andere betreurt het gebrek aan samenhang tussen de componenten van het vak Nederlands, waardoor leesmotivatie niet in een gezond evenwicht wordt aangeboden met vaardigheden, taalbeschouwing e.d., laat staan geïntegreerd.

c. Logistieke tekortkomingen, pijnpunten, drempels

“Vaak geen (gezellige) ruimte, geen stille omgeving en geen tijd. Te weinig investering in goede boeken, e-readers, luisterboeken, daisy-readers”

“Als lerarenopleiding hebben wij een aanbod aan kinder- en jeugdliteratuur, maar de opstelling en locatie ervan (ongezellige kelderverdieping mediatheek) zijn niet ideaal om deze voortdurend onder de aandacht van de studenten te brengen en ze meer centraal te stellen in de opleiding.”

“We hebben materiaal op kleuterniveau (boeken, tijdschriften, verhalenbundels), maar op eigen niveau van de studenten hebben we in de hogeschoolbibliotheek alleen vakliteratuur ter beschikking.”

“Ja, dat zie ik eigenlijk het minst als een probleem, die logistiek.”

Algemeen

Kijkend naar de eigen opleiding drukken respondenten van kleuter-, lager en secundair onderbouw de wens uit om te beschikken over een eigen leeslokaal, aangepast aan de eisen van een krachtige leesomgeving: een sfeervolle plek om te lezen, met voldoende leesvoer. Daarmee samengaand wordt als pijnpunt het gebrek aan voldoende contacturen genoemd (zie ook 5.1, 4c), net als de beperkte beschikbaarheid van boeken, op voldoende exemplaren, in de eigen bibliotheek. Enkele opleiders stellen vast dat het soms moeilijk is interne leesbevorderende projecten op de campus, buiten de bibliotheek, zichtbaar te maken. Eenmalige commentaren gaan over de te weinig actuele instellingsbibliotheek en het gebrek aan literatuur op niveau van de studenten.

Kleuter- en lager onderwijs

Op deze niveaus worden vooral de wensen uitgedrukt voor een eigen, aangepast leeslokaal en meer tijd voor leesbevordering.

Secundair onderwijs, bachelorniveau

De respons was hier summier, maar gaat opnieuw over de factoren tijdgebrek en het gebrek aan een specifieke ruimte voor sfeerlezen. Eén respondent vindt het logistieke dan weer niet zo'n groot probleem.

Secundair onderwijs, masterniveau

Ook hier was de respons summier, maar eens te meer wordt verwezen naar het gebrek aan tijd.

d. Instroom van studenten (leeservaring, -competenties, -attitude ...)

“Toch eerder zwakke instroom die weinig leest, een weinig rijke woordenschat heeft en soms ook een tekort aan leesbegrip en het hanteren van strategieën. [...] Ze staan wel open voor literatuur als het hen aangereikt wordt via voorlezen of enthousiaste promotie.”

“Het is gek, hé, ze zijn achttien, maar ze weten vaak niet ‘hou ik nu van detective verhalen, van sociale drama’s?...’ Ze kennen hun eigen leesprofiel niet.”

“Ik heb meer en meer bso-studenten [...], die eigenlijk geen Nederlands kregen maar PAV. Ja, dat is met handen en voeten de d/t-regel uitleggen en dan moet ik daar ook nog literatuur in krijgen.”

“Je hebt gelukkig ook studenten die bepaalde boeken ook wel goed vinden en waarbij je denkt van: ‘zo moet het dus, dat is dus echt wat we willen!’”

“De kennis van het literaire veld gaat de laatste jaren sterk achteruit. Het wordt dringend tijd dat leesplezier in de secundaire school weer een plaats krijgt. De ont-lezing is vooral merkbaar bij studenten, aspirant-leraren, die het onderwijsvak Nederlands NIET volgen. Dat is jammer, want iedereen is een taalleraar...”

Algemeen

Alle respondenten, behalve de universitaire lerarenopleiders, zijn het erover eens dat onder hun studenten een grote leesarmoede heerst. Die leesarmoede heeft verschillende gezichten: beperkte of negatieve leeservaring of leeservaring op een laag niveau, weerstanden tegen lezen, geen of een beperkte literaire bagage, geen of een beperkte kennis van literaire begrippen, geen inzicht in het eigen leesprofiel, allesoverheersende voorkeur voor het beeld (liever Netflix en Instagram dan een

boek of een tijdschrift), gebrekkige taalvaardigheid en/of een arme woordenschat, onvoldoende bagage om zelf een goed boek te kunnen kiezen en persoonlijke leesproblemen zoals dyslexie of een laag niveau van technisch lezen. Dit alles wordt als het meest problematisch ervaren in de opleidingen leraar kleuter- en lager onderwijs.

Soms ligt de oorzaak van deze leesarmoede in het gezin (oppervlakkige of negatieve leescultuur), soms in de schoolcarrière van de student (saaie boeken en/of saaie leesopdrachten in het secundair onderwijs), soms ook in individuele leesmoeilijkheden (dyslexie, problemen met technisch of begrijpend lezen, weinig rijke woordenschat) of zelfs in een gebrek aan geloof in de relevantie van lezen. Daarnaast wordt de sterk toegenomen beeldcultuur als oorzaak genoemd en de toegenomen instroom vanuit het – minder lees-minded geachte – bso en mindere mate het tso. Ten slotte speelt de soms hoge studiebelasting van de studenten (“Wanneer zou ik nog kunnen lezen?”) een rol.

Een en ander kan het vermoeden wekken dat onder opleiders een sterk deficitdenken heerst, maar dat blijkt niet uit de gesprekken: de opleiders stellen wel vast waar ze tegenaan lopen, maar het betekent niet dat ze bij de pakken blijven neerzitten. Zij proberen – teach as you preach – de studenten tot lezen aan te sporen via een gevarieerd en actueel leesaanbod (cf. vragen 2 en 3) waarbij ze veel keuze aanbieden en waarbij de focus ligt op lezen voor het plezier, bij voorkeur met een minimale vorm van evaluatie of zelfs helemaal geen. Opleiders merken daarbij dat die inspanningen lonen, zij het nooit voor iedereen. Ter illustratie dit citaat: “Ik zie ook wel een kanteling [...]. In het begin van het jaar is de kwaliteit van wat ze voorlezen vaak lager, maar ze neemt toe naarmate de opleiding vordert. Veel lezen en de didactiek zorgen daarvoor.”

Kleuter- en lager onderwijs

Alle hierboven genoemde manco's keren terug in de commentaren van de opleiders kleuter- en lager onderwijs. Doordat de instroom van leerlingen uit het bso en het tso hier het sterkst is, verwijzen opleiders vaak naar negatieve leeservaringen op school. Hun studenten spreken in dat verband van saaie, moeilijke boeken en dito opdrachten, waardoor hun leesplezier verdwenen is. Maar ook hun sociaaleconomische situatie en culturele achtergrond speelt mee: studenten die uit een gezin met een arme of negatieve leescultuur komen, brengen die cultuur mee naar de opleiding. Voor de opleiders is het daarnaast een groot probleem dat hun studenten soms niets (meer) afweten van literaire begrippen. Ook de bibliotheek is veel studenten vreemd geworden. Ten slotte wordt

genuanceerd gedacht over de invloed van ‘het beeld’. Typerend is deze uitspraak van een opleider: “Ze zijn inderdaad heel erg veel met beelden bezig, hé, maar ze lezen beelden heel weinig.” Een andere opleider wijst erop dat de tendens om steeds kortere teksten te lezen, zoals veel online materiaal, tot oppervlakkigere cognitieve verwerking leidt.

Over zij-instromers zijn de commentaren positiever. Vaak gaat het hier om volwassenen die zelf kinderen hebben en langs die weg bijvoorbeeld het prenten- en kinderboek herontdekt hebben en daardoor (opnieuw) positief staan tegenover lezen. Zij blijken ook sneller in staat hun eigen leesniveau en kennis van de literaire metataal op te krikken.

Secundair onderwijs, bachelorniveau

Opleiders secundair onderwijs zijn positiever, maar ontkennen de problemen niet. Zo stellen zij vast dat ook aspirant-leraren Nederlands lang niet allemaal door het woord bezeten boekenwormen zijn, integendeel. Kenmerkend is deze, door opleiders jaarlijks gehoorde uitspraak van eerstejaarsstudenten: ‘Ik ga leerkracht Nederlands worden, of ik wil het worden, maar literatuur, nee, dat doe ik niet graag.’

Eén opleider vindt dat leesarmoede van studenten vaststellen en ermee omgaan gewoon bij de job van lerarenopleider hoort. Ze trekt het fenomeen daarbij open naar maatschappelijke evoluties waar weinigen vat op hebben: “Ik vind niet dat je hier veel over kunt zeggen: de instroom is de realiteit en het is onze job, onze uitdaging om de studenten tot lezen te brengen. Dat is soms ook boeiend, maar ik maak me geen illusies. We moeten opboksen tegen de sociale media, Trump, de buiktaal... het snelle en soms oppervlakkige dus. Traagheid, uitdieping... niet evident.”

Secundair onderwijs, masterniveau

Vanuit de universitaire lerarenopleiding horen we een relativerende stem: “Wij werken met 22/23-jarige mensen die nog niet ‘het afgewerkte product’ zijn. Die zoeken hun weg nog in de wereld en die weten eigenlijk nog niet of lezen iets is dat hun voor de rest van hun leven zal bijblijven.”

6. Wat beschouwt u hierbij als de grootste uitdaging(en)?

a. Op dit moment

“Ik denk – iets wat wij niet kunnen – maar die leescultuur in stand houden.”

“Dat als een speerpunt krijgen binnen de opleiding: want het is officieel geen speerpunt. We hebben wel allemaal speerpunten die nu rond STEM draaien.”

“Meer kunnen samenwerken met andere opleidingsonderdelen, zodat we eigenlijk zouden kunnen zeggen van bijvoorbeeld: je hebt diversiteit en duurzaamheid rond internationalisering, we gaan daar ook eens naar kijken in de jeugdliteratuur.”

“Wat we dus moeten doen is openbreken, diepgang zoeken en de concurrentie aangaan met de beeldcultuur en ‘het vette leerplan’”

Algemeen

Behalve het voor de hand liggende ‘meer aandacht vestigen op het lezen van boeken’ en studenten via diverse insteken voor lezen enthousiasmeren, wijzen heel wat lectoren erop dat studenten meer het belang van (boeken) lezen moeten inzien en dat dit idee binnen de opleiding moet worden versterkt. Opnieuw wordt hier ook gewezen op het belang van modelleren door goede materialen aan te reiken, maar ook door de studenten meer te laten lezen op een verdiepend niveau. Ten slotte komt de samenwerking met collega’s geregeld naar voor als een uitdaging, als middel om het belang van lezen breder gedragen te maken binnen de opleiding.

Kleuteronderwijs

Opleiders kleuteronderwijs benadrukken quasi unaniem dat ze studenten willen ‘blijven enthousiasmeren voor lezen’, vooral via modellering en didactische materialen ‘op kleuterniveau’.

Lager onderwijs

Opleiders lager onderwijs vinden blijven enthousiasmeren eveneens belangrijk, maar wijzen ook op een meer stringente verankering van leesmotivatie in het curriculum en van sterkere leergebiedoverschrijdende samenwerking. Een opleider verwijst daarbij naar een aanpak die in het verleden werd gehanteerd: “Ja dan was dat veel gemakkelijker, dan [...] waren wij – mijn toenmalige collega en ik – zo een soort van vraagbaak ook voor andere collega’s van ‘kijk, we zouden daarrond willen werken, kan je zo niet een aantal titels geven?’ Dat was zo vanzelfsprekend om vanuit een boek te vertrekken, vanuit een verhaal te vertrekken, vanuit gedichten te vertrekken, en die [vanzelfsprekendheid] is weg. [...] Vroeger bestond het begrip speerpunt nog niet hé; maar het was een vanzelfsprekendheid en [...] die is weg.” De beperkte tijd om dit waar te maken blijft evenwel een belangrijke randvoorwaarde.

Secundair onderwijs, bachelorniveau

Op dit niveau komen meer diverse zaken naar boven: externe partners zoeken, verzoening zoeken tussen beeld en woord, samenwerken over de opleidingsgrenzen heen, inzetten op diepgang en studenten kritischer doen omgaan met het leerplan secundair onderwijs.

Secundair onderwijs, masterniveau

De respons op dit niveau was heel summier. Twee opleiders vonden dat er meer moest worden stilgestaan bij de leeservaringen van studenten.

b. Voor de nabije toekomst

“Dus ergens zou het ergens ideaal zijn, moesten wij tijd hebben om gewoon met studenten te lezen, en het enige dat we dan evalueren is ‘zijn ze er geweest of zijn ze er niet geweest’.”

“Een manier vinden om leesplezier in de kijker te zetten binnen afstandsonderwijs.”

“Ik geloof daar echt wel in, in de interactie of het uitwisselen onder leeftijdsgenoten. Komt ook aan bod in de didactiek van het lager onderwijs: het elkaar prikkelen, leeservaringen delen, met die leeskaarten, cultuur... Dat is toch wel een mooie manier.”

“We moeten meer investeren in de algemene taalvaardigheid van studenten.”

“Aantonen dat de wereld van boeken zoveel meer is dan wat ze er al van weten. Dat lezen meer is dan een verplicht nummertje, dat het niet gelijkstaat aan vraagjes beantwoorden. Dat lezen ook gewoon leuk, gezellig en boeiend kan zijn. Dat lezen leren leven is. Dat taal zo wonderlijk mooi en speels is. Dat boeken je kunnen brengen waar je nooit zult geraken. Enzovoort.”

Algemeen

Op deze vraag komen vanuit alle onderwijsniveaus diverse antwoorden: de stageopdrachten meer toespitsen op leesbevordering in de klas, tegelijk werken aan leesbegrip, manieren vinden om leesplezier in de kijker te zetten bij (toenemend) afstandsonderwijs, meer investeren in de algemene taalvaardigheid van de studenten, samen lezen met studenten zonder dat hier een evaluatie aan vasthangt, aantonen dat de wereld van boeken zoveel meer is dan wat studenten

er al over weten en meer samenwerken met collega's buiten het domein taal. Verscheidene keren wordt benadrukt dat een breed gedragen visie en/of een leesbeleid nodig zijn.

Respondenten noemen ook obstakels die moeilijk te overwinnen zijn, zoals een leesarme schoolcultuur, het ontbreken van een diagonale leerlijn ‘leesplezier’ in de volledige schoolloopbaan en vooral in het secundair onderwijs, en het gebrek aan tijd en geld.

Kleuteronderwijs

Op dit niveau komen de hierboven genoemde uitdagingen allemaal terug, behalve de link met leesbegrip.

Lager onderwijs

Op het niveau lager onderwijs wordt, zoals bij de huidige uitdagingen, verwezen naar de inspanningen die de jongste jaren zijn gedaan om van STEM een speerpunt te maken. Een teamvisie kan hiertoe een aanzet geven, maar tegelijk is een diagonale leerlijn leesmotivatie in de scholen nodig. Een andere, meermaals genoemde uitdaging is studenten bewust maken van het feit dat boeken de wereld ontsluiten en veel meer zijn dan wat zij er nu over denken. ‘Verdiepend denken’ bij lezen en leesbegrip wordt een belangrijke uitdaging genoemd. Eén respondent stelt het idee van leesgemeenschappen voor studenten voor, een andere ziet in non-fictie mogelijkheden om vooral jongens voor lezen te enthousiasmeren.

Secundair onderwijs, bachelorniveau

Hier is de respons summier en wordt vooral gekeken naar wat het secundair onderwijs kan doen. Volgens één opleider zit daar de moeilijkste groep om voor lezen te enthousiasmeren.

Secundair onderwijs, masterniveau

Ook hier is de respons heel beperkt. Net zoals bij de instant uitdagingen wordt verwezen naar de noodzaak om het leesprofiel van de student beter te kennen. Zo wordt vastgesteld dat onder mentoren snel blijkt of een leraar een veeleer taalkundige dan wel literaire focus/bagage heeft ontwikkeld. In het eerste geval zou leesmotivatie daaronder lijden. Ook de (literaire) competenties van zij-instromers worden volgens twee opleiders onvoldoende in kaart gebracht.

5.3 Voorstellen en actiepunten

7. Hoe zou leesplezier/leesmotivatie een echt speerpunt kunnen worden in

a. de opleiding waarbij uzelf betrokken bent

“Een leescultuur aan de hogeschool, dat zou fijn zijn, hé. Met leesclubjes.”

“Maar je zou eigenlijk alle studenten ook aan een dienstverlening kunnen laten doen aan die kinderen die net dat leesplezier van thuis niet krijgen. Dat ze dat dan via onze studenten een beetje krijgen.”

“Bij ons heeft iedereen [...] een aantal procenten om beetje vrij in te vullen, zodat je kan zeggen: ik ga me daarop focussen of engageren. En daarvoor krijg je procenten en iedereen vult dat anders in.”

“Het is vooral van belang dat alle docenten van de opleiding het leesplezier centraal stellen zodat studenten merken dat het belang van leesplezier algemeen gedragen wordt.”

“Maar vooral, ja je mag het zo breed niet zien want dat is niet haalbaar. [...] Het is aan het groeien, maar voor mezelf en voor buitenstaanders zeker, denk ik, te traag. Maar ja, kijk, we moeten maar een beetje geduld hebben, want als we dat forceren, dan valt het plat.”

Algemeen

Opnieuw wordt hier een grote variatie van antwoorden gegeven. Meermaals vermeld is de gewenste synergie met de andere (niet-taal)vakken, aansluitend bij wat er al gebeurt rond taalontwikkelen lesgeven of als deel van een leesbeleid, en een brede medewerking die indien nodig van bovenaf opgelegd wordt. Verscheidene respondenten wijzen erop dat lezen centraler kan worden geplaatst in de curricula, maar dan moet men het personeelsmatig ook valoriseren door er voldoende werkbelastingpercentages tegenover te stellen; nu gebeurt er nog te veel in de vorm van vrijwilligerswerk.

Voorts: een leescoach aanstellen en alle docenten leesplezier centraal laten stellen, een leescultuur creëren in de onderwijsinstelling zelf, meer advies vragen aan onderzoeksgroepen met expertise op het vlak van lezen, leesbevorderingsprojecten meer zichtbaarheid geven, meer leesprojecten organiseren, literatuur meer zichtbaar maken op de campus en de relatie lezen-schrijven als onderdeel van persoonlijkheidsvorming meer in de verf zetten.

Kleuteronderwijs

De vraag naar samenwerking met collega's van niet-taalvakken komt op dit niveau geregeld naar voor, met als onderliggend idee een sterkere leescultuur te creëren op hogeschoolniveau. Andere, eenmalige suggesties zijn: een leescoach aanstellen, de zichtbaarheid van leesbevorderingsprojecten verhogen, meer gewicht geven aan leesmotivatie in diverse vakken en meer projecten organiseren waarbij van boeken wordt vertrokken.

Lager onderwijs

De vraag naar samenwerking buiten de grenzen van het taalvak wordt ook hier meermaals geformuleerd. Lezen moet een centralere plek krijgen in de hele opleiding. Tegelijk situeert zich vooral op dit niveau de vraag naar valorisering van inspanning voor leesmotivatie in de vorm van werkbelastingpercentages. Daarnaast worden eenmalige suggesties gedaan zoals studenten meer inzicht geven in wat de lerarenopleiding op het vlak van lezen inhoudt, studenten aansporen om zelf initiatieven rond lezen te nemen, het boek centraler stellen in stageopdrachten en de administratie verminderen die bij projecten komt kijken. Eén opleider vindt dat leesmotivatie voldoende is ingebed in de opleiding.

Secundair onderwijs, bachelorniveau

Op dit niveau beperkt de respons zich tot drie facetten: het lezen uitbreiden naar alle opleidingsonderdelen, dus ook niet-taalvakken, meer tijd vrijmaken voor leesmotivatie en de evaluatiecultuur bijspijkeren.

Secundair onderwijs, masterniveau

Op dit niveau is de respons eveneens beperkt. Twee opleiders stellen voor leesmotivatie explicieter in de vakdidactiek op te nemen.

b. In het geheel van de lerarenopleiding

“Ik denk dat we best een manier zoeken om via de nieuwe media leesplezier te stimuleren.”

“De vakgroep Nederlands neemt reeds enkele initiatieven, maar die worden niet altijd gedragen door alle collega's.”

“Ik denk, eerlijk gezegd, dat dat niet zo realistisch is. [...] Bijvoorbeeld, neem dat je boekhouder wil worden en ineens moet je ook beginnen te lezen. Misschien

zijn die studenten echt wel blij, omdat ze niet meer hoeven te lezen. En nu komt dat er weer eens bovenop.”

“We moeten meer samenwerken met de scholen. Waarom niet studenten op school een leesclub laten begeleiden?”

Algemeen

Integratie in de gehele opleiding en samenwerking over de vakken heen worden op alle niveaus - a fortiori - genoemd als mogelijke, krachtige ingrepen. Leesmotivatie mag niet op een curriculaire eiland zitten, maar moet een breed gedragen thema zijn in de lerarenopleiding. Om dat te bewerkstelligen wordt niet enkel verwezen naar initiatieven binnen de opleiding maar ook daarbuiten.

Kleuteronderwijs

Op dit niveau blijft samenwerking over de opleidingsonderdelen heen een prioritaire uitdaging. Met de uitspraak “Als het curriculum zo is samengesteld dat mensen op bepaalde tijdstippen moeten samenwerken dan krijg je dat meer”, wijst een opleider op het belang van structurele, formeel ingebedde samenwerking. Binnen een taalbeleid zijn er nu al mogelijkheden.

Lager onderwijs

De wens voor integratie van leesmotivatie in de hele opleiding staat ook hier bovenaan op het verlanglijstje. Opleiders pleiten voor de aanstelling van een leescoach, de inrichting van een aparte leesruimte en het zoeken om nieuwe media en het papieren lezen samen te brengen. Dat er veel leesbevorderingsacties worden ondernomen, vinden zij prima, maar vaak zijn die acties ad hoc en zouden ze beter structureel worden ingebed (bv. illustratoren en jeugdschrijvers maandelijks uitnodigen in de bibliotheek).

Secundair onderwijs, bachelorniveau

Sowieso moeten studenten het nut en de meerwaarde van lezen kunnen inzien, wordt op dit niveau enkele keren gezegd. Dat vergt meer dan aansporen tot lezen en het mag zich zeker niet beperken tot het lezen van romans, “je moet het opentrekken”. De meeste stemmen sluiten zich voorts aan bij de opleiders kleuter- en lager onderwijs: leesmotivatie moet breed gedragen worden en centraal staan in de hele lerarenopleiding.

Secundair onderwijs, masterniveau

Op dit niveau wordt meer gekeken naar wat er in het secundair onderwijs kan gebeuren. Enkele opleiders vragen zich af of samenwerken met de scholen geen vruchten kan afwerpen. Ze verwijzen daarbij naar het systeem van leesconsulenten in Nederland, een vertegenwoordiger van de bibliotheek op school, die leerlingen leestips geeft en een centrale rol speelt bij leesbevordering, in een doorgaande leeslijn.

c. Over alle lerarenopleidingen heen

“Samenwerken, samenwerken, samenwerken.”

“Een sterk leesbeleid ontwikkelen over de opleidingen heen zou zeker inspirerend kunnen werken.”

“Meer goede praktijkvoorbeelden uitwisselen en een betere doorstroom van interessante onderzoeksresultaten”

“Vroeger hadden we de School of Education waarbinnen we projecten konden doen met andere lerarenopleidingen, dat was wel heel goed.”

“Het zou ook al mooi zijn mocht elke docent bijvoorbeeld 50 euro per jaar aan budget krijgen voor de aankoop van boeken.”

Algemeen

Expertise delen onder alle lerarenopleiders, via een focusgroep of een online platform, is de rode draad doorheen alle commentaren. Heel concreet wordt de afschaffing betreurd van de Schools of Education, waarin alle lerarenopleidingen vertegenwoordigd waren en bijvoorbeeld projectmatig aan een gezamenlijk taalbeleid werkten. Daarnaast wordt ook het beleid genoemd als noodzakelijke katalysator van structureel ingebedde leesmotivatie.

Kleuteronderwijs

Expertise delen wordt op dit niveau het meest genoemd. Andere, eenmalige suggesties zijn: het aantal boeken en toegang ertoe verveelvoudigen, elke docent een aankoopbudget voor boeken geven, en bijvoorbeeld STEM als inrijpoort gebruiken om studenten meer te doen lezen.

Lager onderwijs

Behalve expertise delen, wordt hier verwezen naar platforms zoals de School of Education, een Steunpunt Leesmotivatie, een algemeen leesbeleid voor alle lerarenopleidingen en zelfs de opname van leesmotivatie in de basiscompetenties van de leraar.

Secundair onderwijs, bachelorniveau

Op dit niveau krijgen we meer nuancering te horen. Een opleider vraagt zich af of het wel realistisch is om leesmotivatie in alle lerarenopleidingen centraal te stellen. Studenten boekhouden of elektromechanica bijvoorbeeld zitten daar niet op te wachten, zeker wanneer lezen beperkt wordt tot romans. Expertise delen schuiven de opleiders op dit niveau wat minder naar voor, maar leesmotivatie hoort wel thuis binnen een taalbeleid. Veel hangt ook af, zo zegt een opleider, van de opleidingsvoorzitters: zij bepalen in welke mate leesmotivatie een speerpunt wordt of niet.

Secundair onderwijs, masterniveau

Op dit niveau kregen we geen substantiële uitspraken over dit thema.

8. Wat kan de opleiding volgens u zelf doen?

“Ik ben nu aan het vergelijken met STEM. Wat dat daar allemaal rond gebeurt is, dat is geweldig.”

“Dat is een uitdaging voor het beleid, dat is niet een uitdaging voor de lerarenopleiding. Het zou heel arrogant zijn voor de lerarenopleidingen met de beperkte groep aan studenten die ze maar per jaar afleveren om te zeggen: we moeten op die of die manier de leesmotivatie van Vlaanderen gaan veranderen.”

“Het zou moeten zijn van ‘dit is belangrijk ook in het geheel in alle vakken’ En niet van ‘we halen het eruit en we zitten het ergens in waar het visueel goed zichtbaar is.’”

“Enkel inzetten op leesplezier volstaat niet. [We moeten] blijven zoeken naar manieren om onze studenten een leesattitude en -honger bij te brengen. Het belang van leesplezier aantonen, maar dit ook binnen een breder onderzoekskader plaatsen. Kritisch omspringen met allerlei meningen over lezen, begrijpend lezen en leesplezier. Aantonen dat boeken niet puur utilitair gebruikt mogen worden binnen een schoolse testjescultuur.”

“Ik denk als we die dingen wat meer vanuit de studenten zelf laten komen, dat je er dan studentenparticipatie in krijgt. Dat dat echt vanuit hun komt, die projecten.”

Algemeen

De vorige drie vragen genereerden al heel wat antwoorden die ook onder deze vraag zouden kunnen worden opgenomen. Opnieuw vallen hier uitspraken als: ‘leescultuur in de hele opleiding creëren’, ‘samenwerking over de vakken heen’, ‘een breed draagvlak creëren’, ‘leesplezier in het curriculum opnemen’, ‘leesmotivatie integreren in het taalbeleid’, en ook ‘als vakgroep impulsen geven om de hele opleiding mee te krijgen’. Opvallend is opnieuw de vergelijking met wat er de jongste jaren voor STEM is gebeurd. Wat voor STEM kan, zou ook voor leesbevordering moeten kunnen, met andere woorden er is vraag naar een meer structureel lees(bevorderings)beleid.

Een lector vat de leespleziermissie zo samen: “Blijven zoeken naar manieren om onze studenten een leesattitude en -honger bij te brengen. Het belang van leesplezier aantonen, maar dit ook binnen een breder onderzoekskader plaatsen. Kritisch omspringen met allerlei meningen over lezen, begrijpend lezen en leesplezier.”

Enkel inzetten op leesplezier volstaat niet, is eveneens een terugkerende reflectie: “We moeten ook didactisch sterk blijven inspireren en de studenten kritisch leren omspringen met bestaand lesmateriaal. Aantonen dat boeken niet puur utilitair gebruikt mogen worden binnen een schoolse testjescultuur. Kansen grijpen om tijdens stage en projecten rond boeken te werken en succeservaringen op te doen. Door die successen en persoonlijke ervaring zullen we meer toekomstige leraren bevoegen horen spreken over boeken.”

Kleuteronderwijs

Op dit niveau doen opleiders suggesties voor meer samenwerking en integratie, de opname van leesmotivatie in het curriculum en ook de verantwoordelijkheid van de vakgroep wordt expliciet genoemd. Er worden ook praktische suggesties gedaan, zoals meer vanuit verhalen (vertellen) vertrekken bij het lesgeven en meer boekentips geven.

Lager onderwijs

Een breder draagvlak creëren om tot integratie van leesmotivatie te komen, al of niet vanuit een taalbeleid, wordt op dit niveau het vaakst genoemd. Verscheidene opleiders waarschuwen wel voor overdruk: hier is meer tijd voor nodig en het mag er qua workload niet bovenop komen. Eén opleider vraagt zich af of je een curriculum per se moet hervormen om leesmotivatie te integreren, verschillende anderen vinden dan weer dat het wel moet. Ten slotte kan leesmotivatie niet de enige focus zijn, er komt meer bij kijken. De suggestie om eenzelfde boost aan leesmotivatie te geven, zoals voor STEM is gebeurd, moet onder meer hier worden gesitueerd. Ook de mogelijke positieve invloed van studentenparticipatie is een suggestie.

Secundair onderwijs, bachelorniveau

Opnieuw wordt hier expliciet verwezen naar STEM en al wat daarrond al gebeurt is, en naar andere beleidsprioriteiten zoals burgerschap en diversiteit. Een opleider waarschuwt voor het creëren van prioriteiteneilandjes. Een opleider vindt dat bijvoorbeeld CANON Cultuurcel en Iedereen Leest hier al veel inspanningen voor doen, bv. via de focusgroep lezen, maar in dit verhaal ontbreken de opleidingsvoorzitters. Die moeten zich achter het idee scharen dat leesmotivatie centraal moet staan in de opleiding.

Secundair onderwijs, masterniveau

Vanuit de universitaire lerarenopleidingen komen de meest kritische signalen, met name dat het probleem leesplezier zo complex is dat het niet op één niveau (de lerarenopleiding) kan worden opgelost. Twee opleiders wijzen op de beperkingen van de opleiding: “Ze komen dat soms ook vragen hé, ‘hoe kan ik mijn ‘tekorten’ – noemen ze dat dan – hoe kan ik mijn tekort bijspijkeren?’ Maar dat is onze taak niet om dat te doen. En of dat dat dan effect heeft op leesplezier/leesmotivatie, dat is een totaal andere vraag.” Tegelijk wordt de impact van de leraar op het leesplezier van leerlingen in vraag gesteld: “Het is niet omdat die leraar zelf veel leest dat die leesplezier en leesmotivatie met zijn leerlingen kan doorgeven, dat is nog iets anders.”

9. Wat kan/moet er op lokaal bestuursniveau gebeuren?

“Een stad kan ook boeken en taal uitademen. Een poëzieroute of uitleenkastjes bij speelpleinen bijvoorbeeld zijn al een eerste stap.”

De respons op deze vraag was te summier om ze uit te splitsen per onderwijsniveau.

Algemeen

Opleiders noemen hier veelvuldig de samenwerking met de lokale bibliotheken als een pluspunt. Sommige bibliotheken, zoals De Biekerf in Brugge of De Krook in Gent, worden genoemd als voorbeelden van goede praktijk, net als lokale bibliotheken die studenten een gratis lidkaart geven. Toch kan de toegankelijkheid tot de bibliotheek volgens sommigen ruimer. Enkele respondenten zouden het ook een goed idee vinden mochten studenten via een cultuurpas gratis toegang krijgen tot X aantal boekenevenementen per jaar. Een opleider vraagt zich af of het lokale cultuurbeleid voldoende nagaat tot welke bevolkingslaag het zich richt en of daarmee iedereen wordt bereikt.

Andere ideeën zijn bruggen slaan tussen stadsbestuur/cultuurraad, academies, bibliotheken, verenigingen, scholen en hogescholen; projecten uitbouwen of ondersteunen; een langetermijnvisie uitbouwen en zorgen voor continuïteit.

10. Wat kan/moet er vanuit de onderwijsoverheid gebeuren?

“Leesmotivatie heel expliciet opnemen binnen de eindtermen, hierop aansturen bij de leerplanmakers enz. Ook aansturen op een sterk leesbeleid binnen elke school.”

“Nu, onze werkdruk stijgt ook. [...] Door het dalend studentenaantal, onder andere door de curriculumvernieuwingen, moet de overheid echt grondiger kijken naar de begrotingen in de lerarenopleidingen.”

“De overheid zou materiële steun kunnen geven, bijvoorbeeld door scholen budgetten te geven voor boeken.”

“Literatuur moet volwaardig in alle studierichtingen zitten, ook in het bso.”

“Als opleiders zijn wij wel mee, maar de scholen niet altijd. Vaak is het daar een kwestie van individuele interesse en tegelijk ook van middelen. Als we daar krachtige taalmethodes zouden hebben, waar dat de nieuwe inzichten in meegenomen worden, dan zouden we voor onze studenten toch wel veel transparanter zijn.”

“Ouders sensibiliseren: als ouders lezen belangrijk en fijn vinden, geven ze dit ook door aan hun kinderen.”

Algemeen

Een rode draad doorheen alle commentaren is de sterke beleidsvoerende en faciliterende rol die de overheid kan en zou moeten spelen: waarom leesplezier niet opnemen in de basiscompetenties van de leraar, zodat het in elk curriculum kan worden verankerd? Waarom geen Steunpunt Leesplezier oprichten analoog met steunpunten NT2, GOK, diversiteit enz.? Waarom geen budgetten ter beschikking stellen voor leesbevorderende initiatieven in de scholen? Als de overheid zich achter leesplezier zet zoals ze dat doet voor STEM of burgerschap, dan is het sowieso een speerpunt, zeggen meerdere opleiders. Voorts moeten ook de netten/koepels hun verantwoordelijkheid nemen. Als de overheid leesplezier in de eindtermen opneemt, zal het ook in de leerplannen zijn plaats moeten krijgen. Ten slotte is het dan aan de scholen om een leesbeleid te voeren en ook de ouders bij leesbevordering te betrekken. Want daar zijn de meeste lerarenopleiders het over eens: lezen wordt te weinig centraal gesteld in het lager en secundair onderwijs.

Een respondent juicht toe wat CANON, als overheidscel, al betekend heeft voor de scholen. Terzelfdertijd stelt zij vast dat de lerarenopleiders wel mee zijn met de nieuwste didactieken en materialen in functie van leesmotivatie, maar de scholen zijn dat niet zozeer. Er gaat veel aandacht naar wat scholen kunnen doen, zoals bijvoorbeeld via CANON Cultuurcel, Iedereen Leest e.d., maar van een echt beleid is dan blijkbaar geen sprake, het blijft bij individuele opvolging.

Kleuteronderwijs

Op dit niveau wordt de beleidsvoerende rol van onderwijsverheid, netten/koepels en van de scholen zelf genoemd, maar de commentaren zijn veeleer beperkt.

Lager onderwijs

Op dit niveau wordt de beleidsvoerende rol van onderwijsverheid, netten/koepels en van de scholen zelf eveneens meermaals genoemd. Er is kritiek op de weinig leesbevorderende eindtermen en leerplannen, en op verouderde klaspraktijken, waarop de overheid meer controle zou moeten uitoefenen. Diezelfde overheid zou een leesbeleid, als deel van een taalbeleid, structureel moeten ondersteunen. Een opleider vraagt meer onderzoek naar literaire competentie en de aanstelling van een leescoach in elke school.

Secundair onderwijs, bachelorniveau

Eenzelfde verhaal vinden we op dit niveau: leesmotivatie hoort thuis in eindtermen en leerplannen, scholen moeten een leesbeleid voeren. Verder vindt een opleider dat literatuur volwaardig in alle studierichtingen moet zitten, ook in het bso.

Secundair onderwijs, masterniveau

En ook hier gaat veel aandacht naar eindtermen, leerplannen en de rol van het schoolbeleid.

11. Wat kan/moet er vanuit de cultuursector gebeuren?

“Structurele partnerschappen opzetten met lerarenopleidingen.”

“Er gebeurt wel veel, maar wie zet de stap op school? Er is te weinig structurele opvolging.”

“Drempelverlagend werken : velen vinden op eigen houtje de weg niet naar wat de cultuursector te bieden heeft. Aanwezig zijn op de campus : aanbod voorstellen, prikacties houden, aandacht trekken.”

“Over die cultuursector, dan denk ik dat daar eigenlijk al heel veel gebeurt. Maar ik denk soms dat die soms een beetje te veel preken voor eigen kerk, dat die soms een beetje te veel binnenblijven. En er bestaat echt wel van alles, maar ga maar zoeken. En dat zijn mooie projecten die de mensen allemaal uitwerken. Dan denk ik van ‘ik heb daar geen tijd voor’. Dus wanneer?”

“Ik heb heel goede banden met CANON Cultuurcel, Iedereen Leest en het Vlaams Fonds. Maar ik denk dat ik niet altijd de transfer zelf kan maken van ‘oké hoe ga ik het hier concreet aanpakken in mijn lerarenopleiding zodat daar de transfer naar secundair onderwijs gebeurt’.”

Algemeen

Ook hier was de respons onvoldoende gedifferentieerd per onderwijsniveau. De opleiders zijn het er in alle onderwijsniveaus over eens dat er al veel gebeurt in de cultuursector. Het aantal kritische stemmen over het aanbod vanuit de sector is dan ook veeleer beperkt. Sommigen geven bijvoorbeeld aan dat ze het overzicht missen: “Er bestaat echt wel van alles, maar ga maar zoeken.” Anderen vinden het om organisatorische redenen moeilijk om op initiatieven in te gaan. Ook de gebrekkige afstemming met de lerarenopleidingen wordt enkele keren vermeld.

Een groot aanbod, zo vat een opleider het samen, is daarom nog geen garantie voor implementatie en effect in de praktijk.

Drempelverlagend werken (en aanwezig zijn op de campus) wordt door verscheidene respondenten wenselijk geacht, net als het realiseren van structurele partnerschappen met lerarenopleidingen. Sommige respondenten houden het bij concrete voorstellen, zoals blijven investeren in betaalbare voorstellingen voor kinderen en kinderkunstenfestivals (zoals Spinrag in Kortrijk), maar dan ook lezen, boeken, spelen met taal meer proberen te integreren in workshops of leuke activiteiten. Een ander advies voor de sector is samenwerkingsmogelijkheden exploreren met scholen, academies en jongerenverenigingen. Ten slotte zouden ook de media hier een rol kunnen spelen (te beginnen bij het kinderprogramma Karrewiet), bijvoorbeeld door structureel boekentoppers aan te bevelen.

12. Wat kan/moet er door partners (uitgeverijen, boekhandels, bibliotheken, het Vlaams Fonds voor Letteren, Iedereen Leest ...) gebeuren?

“Ik denk dat het probleem veel meer zit bij de uitgeverijen van de taalmethodes. Als we daar meer impact op zouden kunnen hebben, zou dat echt veel beter zijn.”

“Onze studenten gaan in de bibs werken en gaan er regelmatig voorlezen [voor kinderen].”

“Uitgevers zijn onzichtbaar op school, maar scholen vragen hen ook niets.”

“Investeren in multimediale leesbelevingen, in leesbevorderende apps, misschien zelfs in games waarin het literaire verhaal een deel van de game-ervaring is?”

“Zelf werken wij samen met Clavis. Onze studenten bemannen zelfs de stand van de uitgeverij op de Boekenbeurs. Die samenwerking uit zich bijvoorbeeld in gesponsorde auteurslezingen.”

“Echt boekenminnend zijn uitgevers niet meer, de concerns regeren. Waarom niet elke startende student een aantal gratis boeken geven?”

Algemeen

De respons was opnieuw onvoldoende gedifferentieerd per onderwijsniveau. Verscheidene respondenten pleiten, net zoals bij de cultuursector, voor meer samenwerking en coördinatie van initiatieven van externe partners. Tegelijk wordt de noodzaak benadrukt van laagdrempeligheid, vooral wat betreft de kostprijs voor studenten (boeken, toneel, tentoonstellingen ...) en ook hier duikt de suggestie van een studentencultuurpas op. De samenwerking met de bibliotheken wordt opnieuw en herhaaldelijk als positief ervaren, maar een meer structurele en eenvormige band tussen school en bibliotheek resp. bibliotheek en hogeschool wordt aanbevolen.

De uitgeverijen van literaire werken - in de brede zin - worden genoemd als ‘grote onbekenden’ in het verhaal, in die zin dat zij studenten meer zouden kunnen uitnodigen om kennis te maken met nieuwe publicaties en meer kunnen inzetten op multimediale leesbelevingen. Toch zijn er hier en daar heel goede samenwerkingsverbanden. Met nostalgie wordt daarnaast teruggeblikt op publicaties als Leeswelp en Leeswolf, die studenten snel en laagdrempelig toegang gaven tot leesideeën. Maar hoewel dergelijke publicaties intussen online bestaan, blijkt niet elke lerarenopleider hiervan op de hoogte. Opleidingen zouden bij uitgevers dan weer lage prijzen kunnen bedingen wanneer zij gezamenlijk publicaties willen promoten/gebruiken. Ten slotte zijn alle stimuli voor ‘gratis lezen’ welkom. Uitgevers van schoolboeken werken volgens enkele opleiders dan weer te weinig vernieuwend, waardoor er een kloof ontstaat met de didactische inzichten die de studenten meekrijgen.

6. Conclusies en aanbevelingen

6.1 Conclusies

Vooraf halen we graag de grote bereidheid aan van de lerarenopleidingen om mee te doen aan dit onderzoek. Ondanks de krappe deadline en volle agenda's namen quasi alle opleidingen de gelegenheid te baat om hun input te geven. “Deze kans wilden we niet laten liggen” was een veel gehoorde uitspraak. Daarmee is duidelijk dat leesmotivatie/bevordering niet enkel in het beleid en in de onderzoekswereld een hot topic is. Lerarenopleiders zijn ongerust over de huidige evoluties en zoeken naar oplossingen. Tegelijk hopen zij dat dit onderzoek ‘dingen zal losmaken’, niet in het minst op beleidsniveau.

In dit hoofdstuk beantwoorden we de drie onderzoeksvragen en trekken we conclusies.

OV 1. Stand van zaken: welke plek krijgt leesbevordering momenteel in de Vlaamse lerarenopleidingen bachelor- en master?*

In het algemeen hanteren slechts weinig opleidingen een expliciete visie over leesmotivatie, al neemt dat aantal toe als we visies op taalbeleid en taalontwikkelen lesgeven meerekenen: leesmotivatie wordt daarin in zekere mate ingebed. Toch blijft het aantal opleidingen met een geformaliseerde visie beperkt en in de universitaire lerarenopleidingen is een uitgeschreven visie zelfs onbestaande. Laatstgenoemden geven hiervoor als reden dat leesbevordering geen deel uitmaakt van leerplannen secundair onderwijs bovenbouw, waarvoor zij hun leraren opleiden, en dat de beperkte omvang van de opleiding andere prioriteiten oproept. Alle andere opleidingen, vooral voor kleuter- en lager onderwijs, vertrekken wel van een (impliciete) visie die inhoudt dat leesbevordering (heel) belangrijk is.

3. Hiermee bedoelen we de opleidingen kleuteronderwijs en lager onderwijs (bachelorniveau), en de opleidingen leraar Nederlands in het secundair onderwijs (onderbouw = vooral bachelorniveau; bovenbouw = vooral masterniveau).

In de curricula is leesmotivatie richting student voor ongeveer de helft van de opleidingen impliciet of indirect aanwezig. Dat uit zich vooral in de opleidingen kleuter- en lager onderwijs. Het gebruik van lees-stimulerende didactische materialen komt hier het meest voor. Leesmotivatie richting leerling zit in de meeste opleidingen vervat in de ECTS-fiches van taalvakken en hier en daar van geïntegreerde opleidingsonderdelen. Lezen wordt vooral in de opleidingen lager onderwijs gekoppeld aan leesbegrip en/of aan andere componenten van het vak taal/Nederlands, zoals taalbeschouwing. Sommige opleidingen bieden ook een keuzevak leesbevordering aan. Aan de universitaire lerarenopleiding komt dit aspect enkel theoretisch aan bod.

Leesmotivatie in de didactiek richting student uit zich op allerlei manieren. Veel opleiders, vooral voor kleuter- en lager onderwijs, trekken de kaart van de krachtige leesomgeving om studenten te stimuleren tot lezen en hun begrippenapparaat te versterken. Vaak zijn verhalen en prenten/kinderboeken de opstap naar andere leerinhouden. De opleiders profileren zich sterk als rolmodel voor lezen. Aan de universitaire lerarenopleiding komt dit aspect niet aan bod. Daar gaat men ervan uit dat de studenten sowieso gemotiveerd zijn om te lezen en voldoende literaire bagage hebben. Leesmotivatie in de didactiek richting leerling uit zich eveneens via allerlei wegen, met vertellen en voorlezen voorop in de opleidingen kleuter- en lager onderwijs. De studenten worden gestimuleerd om zelf een rolmodel voor lezen te worden, iets wat ook wordt nagestreefd op het niveau opleiding secundair onderwijs. Op universitair niveau zien we dit veel minder. Daar wordt wel ingezet op een bredere kijk op literatuur.

De middelen die voor leesbevordering worden ingezet zijn tijd, geld, didactisch materiaal, dito methodes en theoretische kaders. De mate waarin die worden ingezet lopen nogal uiteen. De meeste tijd is beschikbaar op het niveau secundair onderwijs, onderbouw, de minste in de universitaire lerarenopleidingen. Op de niveaus kleuter- en lager onderwijs varieert de beschikbare tijd naargelang van het aantal contacturen, de inzet van leesbevorderende activiteiten binnen resp. buiten het domein taal, de organisatie van het lessenrooster en de keuze van prioriteiten in het curriculum. Op financieel gebied noemt niemand een expliciet bedrag, men heeft er doorgaans geen weet van. Hier valt wel vaak het woord 'beperkt'. Bijna alle opleiders verwijzen voorts naar een aankoopbeleid waarin de eigen instellingsbibliotheek of -mediatheek een centrale rol speelt. Dat heeft een onmiddellijk effect op de beschikbaarheid van didactische middelen en materialen. Alle opleiders geven aan dat er geregeld en ook op eigen vraag secundaire literatuur wordt aangekocht. Dat zijn vooral schoolboeken, didactische werken en vaktijdschriften. In sommige onderwijsinstellingen wordt ook heel wat primaire

literatuur aangekocht: prentenboeken, jeugdliteratuur, intermediairs ... Qua methode voor leesbevordering en/of theoretisch kader wordt het meest verwezen naar Aidan Chambers, Jane Davis en Jan Van Coillie.

OV 2. Knelpunten en uitdagingen: welke factoren beïnvloeden de integratie van leesbevordering in deze opleidingen?

Drempels voor leesbevordering situeren zich op het vlak van het curriculum, de school- en klaspraktijk, logistieke aspecten en de studentenpopulatie (instroom) zelf.

Een meerderheid van de lerarenopleiders ervaart recente of aan de gang zijnde curriculumhervormingen als negatief voor leesbevordering. Ten eerste omdat het aantal contacturen wordt teruggeschroefd, waardoor het voor de opleiders moeilijker wordt om leesmotivatie te modelleren, ten tweede omdat andere prioriteiten de plaats van leesbevordering gedeeltelijk innemen (STEM, diversiteit, burgerschap ...), ten derde omdat ook de mogelijkheden en de tijd om vakoverschrijdend aan leesbevordering te werken in het gedrang komen. Waar een expliciete visie ontbreekt en veeleer impliciet aan leesbevordering wordt gewerkt, worden deze manco's het meest genoemd. Een positief signaal klinkt daar waar meer geïntegreerd wordt gewerkt. Tegelijk ervaren heel wat opleiders een spanningsveld tussen leesmotivatie en evaluatie.

Praktijkgerichte knelpunten zijn de grote verschillen tussen (stage)scholen en mentoren wat betreft leesbevordering. In negatieve zin uit zich dat uit via weinig krachtige leesomgevingen, verouderde klaspraktijken, persoonlijke maar didactisch weinig opleverende dada's van leerkrachten en de 'dwingelandij van het schoolboek'. Verscheidene opleiders zien hier wel positieve evoluties, maar die worden als traag ervaren. Binnen de eigen instelling wijzen meerdere opleiders op het gemis van een eigen krachtige leesomgeving. Het gebrek aan geld en tijd zijn daaraan verwante pijnpunten.

Op logistiek vlak is de inzet van budget op één uitzondering na overal beperkt en veelal gekoppeld aan het aankoopbeleid van de eigen bibliotheek/mediatheek. Opleiders zijn daar wel positief over, maar voelen soms heel sterk de budgettaire beperkingen. Veel opleiders kopen daarom zelf heel wat middelen en materialen. Geld voor events zoals auteurslezingen of uitstappen is er wel, maar slechts zelden op structurele basis. Ten slotte is tijd een belangrijke factor. Behalve in de opleiding secundair onderwijs, bachelorniveau, vinden alle opleiders dat ze te weinig tijd kunnen investeren in leesbevordering.

De instroom van de studenten is vooral voor opleiders op het niveau kleuter- en lager onderwijs ronduit problematisch. Alle opleiders spreken van

een grote, moeilijk te bekampen leesarmoede, al vinden sommigen dat ook wel een uitdaging. De student die 'niet meer leest' lijkt wel op bijna alle fronten een meerderheid te zijn en daar worden verschillende oorzaken voor genoemd, gaande van een op school gegroeide aversie voor lezen over het ontbreken van een leescultuur thuis tot een gebrek aan literaire bagage en begrippenapparaat. Alleen de universitaire lerarenopleiders hebben minder klachten over de instroom.

OV 3. Voorstellen en actiepunten: wat is nodig om leesbevordering op een optimale manier centraal te stellen in deze opleidingen?

De belangrijkste voorstellen om van leesmotivatie een speerpunt te maken in de eigen opleiding, de gehele lerarenopleiding en overheen alle lerarenopleidingen zijn gelijkaardig: synergie en samenwerking met de niet-taalvakken om een breed draagvlak te creëren, het aantal leesprojecten opvoeren en een leescultuur creëren in de hogescholen. Ook de aanstelling van leescoaches wordt enkele keren gesuggereerd, eventueel ook een opleiding voor lerarenopleiders inzake leesmotivatie. Er wordt benadrukt dat inzetten op leesmotivatie alleen niet volstaat, het moet samengaan met leesbegrip en interactie. Kritische stemmen wijzen er daarnaast op dat de lerarenopleidingen het probleem van ontleding niet alleen kunnen oplossen.

Op lokaal bestuursniveau wordt de samenwerking met de lokale bibliotheken als een pluspunt genoemd. Er zijn sterke voorbeelden van goede praktijk. Tegelijk zou het wenselijk zijn op dit vlak naar uniformiteit te streven in het volledige onderwijslandschap. Een meermaals gedane suggestie is dat gemeenten studenten een cultuurpas zouden kunnen schenken waardoor de drempel naar cultuur/leesevenementen minder hoog wordt.

De onderwijsoverheid zou wel eens de belangrijkste speler kunnen zijn in deze problematiek. Heel wat opleiders vinden bijvoorbeeld dat leesmotivatie in de eindtermen moet zitten, en *mutatis mutandis*, via de netten en koepels, ook in de leerplannen. De overheid zou voorts hetzelfde kunnen/moeten doen voor leesmotivatie als voor STEM, en een meer topdown leesbeleid voeren, eventueel via een Steunpunt Leesplezier, naar analogie van de eerder opgerichte steunpunten NT2, GOK, diversiteit enz.

De cultuursector krijgt van de meerderheid van de opleiders goede punten voor de vele initiatieven die zij richting onderwijs stuurt, maar samenwerking met de lerarenopleiding, samenhang binnen het aanbod en onderlinge afstemming worden door sommigen als problematisch ervaren.

Van de andere externe partners krijgen vooral de uitgeverijen slechte punten. Wat uitgeverijen van primaire literatuur betreft, ontbreken structurele contacten met de lerarenopleidingen. Ook ontbreekt service naar studenten toe, in de vorm van substantiële prijsverlagingen. Uitgevers van schoolboeken spelen te weinig (op een zichtbare manier) in op de moderne didactiek.

6.2 Aanbevelingen

Op basis van de resultaten van dit onderzoek en zonder de ambitie exhaustief te zijn, willen we kort een aantal aanbevelingen doen:

Een breed gedragen leesbeleid

Het staat buiten kijf dat lerarenopleiders bijzonder veel waardevolle inspanningen doen om studenten te motiveren voor lezen. Vooral op de niveaus kleuter- en lager onderwijs, waar de instroom van 'leesarme' studenten zich het sterkst doet gevoelen, trekken opleiders werkelijk alle registers open. Het is dan ook verbazend dat veel inspanningen vooral op impliciete basis lijken te gebeuren. De verankering van leesbevordering in curricula (taal- en niet-taalvakken) lijkt weinig structureel en formeel, waardoor ze kwetsbaar is, zeker wanneer curricula worden hervormd en prioriteiten veranderen. Daar waar een expliciete visie op leesbevordering bestaat of waar leesbevordering in een taalbeleid is ingebed, lijkt dit gevaar minder te bestaan. Lerarenopleiders geven ook bij herhaling aan dat bredere samenwerking binnen en buiten de eigen onderwijsinstelling primordiaal is. We bevelen alle lerarenopleiders aan om een expliciete visie op leesbevordering uit te werken op basis van wetenschappelijk onderzoek en prioriteitskeuzes, en die te vertalen naar de diverse curricula en naar structureel ingebedde activiteiten. Net zoals bij een taalbeleid lijkt het ons daarbij noodzakelijk dat deze visie breed gedragen wordt en daarom door een gemengde groep van opleiders (dus niet enkel door taaldocenten) wordt vormgegeven. Hoewel een eenheidsworst niet hoeft, stellen we ook voor dat opleiders van alle onderwijsinstellingen als basis ook een gezamenlijk manifest voor leesbevordering opstellen. Schoolbreed - of instellingsbreed - inzetten op leesplezier en daar een beleid rond uitstippelen, is ook een advies van Iedereen Leest, dat hiervoor een concreet 7-stappenplan voorstelt (Van Tilburg in Mottart & Vanhooren, 2018) en een checklist ontwikkelde als startpunt voor beleidsvorming (zie www.iedereenleest.be).

Het spanningsveld leesmotivatie - evaluatie

Punten en plezier gaan niet goed samen, zo leert ons dit onderzoek. Studenten motiveren om vrijblijvend te lezen botst vaak op de hoge taakbelasting van de student (en van de docent). Studenten reageren bovendien niet zomaar positief op

motiverende leesactiviteiten die ‘weinig opbrengen’. Hier speelt de diepgewortelde summatieve evaluatiecultuur waarvan heel ons onderwijs doordrongen is.

Het is moeilijk hiervoor suggesties te doen, tenzij die van een heel transparant evaluatiebeleid uit te werken waarin zo expliciet mogelijk op het formatieve aspect van leesbevorderingsactiviteiten wordt gewezen en waarbij studenten bewust worden gemaakt van het belang van leeskilometers voor de leraar als professional én als mens. Overigens, of leesplezier überhaupt kwantificeerbaar is, is voor velen ongetwijfeld een belangrijke vraag. Het dichtst bij dit aspect komen de vanuit het ervaringsgericht onderwijs gekende volgsystemen op basis van de schalen van welbevinden en betrokkenheid. Mogelijk valt daar inspiratie op te doen.

Leesmotivatie in de universitaire lerarenopleiding

Aan de universitaire lerarenopleiding is leesmotivatie het ondergeschoven kindje. De redenen daarvoor zijn eerder genoemd: masterstudenten wordt al een intrinsieke leesmotivatie toegeschreven, het leerplan secundair onderwijs bovenbouw focust niet op leesmotivatie en vergeleken met de andere lerarenopleidingen is de SLO drie keer zo kort, waardoor de tijd bijzonder kostbaar is. Het is positief dat leesmotivatie wel wordt behandeld als onderdeel van de gehele leerlijn voor literatuur. Idem dito voor het aanreiken van relevante theoretische kaders en het opentrekken van literatuur als meer dan de boekencanon. Tegelijk kunnen de opleiders inspiratie opdoen bij de hogescholen, door literaire teksten bijvoorbeeld als aanknopingspunten aan te reiken voor andere componenten van het vak Nederlands. Verder zouden zij de studenten meer bewust kunnen maken van de leesproblematiek waar studies op wijzen en van wetenschappelijk onderbouwde strategieën om daar op schoolniveau wat aan te doen of om de problematiek in kaart te brengen. Mogelijkheden daartoe zou de Educatieve Master kunnen bieden, die vanaf volgend academiejaar in voege treedt. Binnen deze masteropleiding zullen bijvoorbeeld het domein leraarschap en het domein Taal en letteren meer op elkaar inspelen, waardoor er misschien ruimte kan worden gecreëerd voor een specialisatie ‘leescoach’.

Afstemming in het aanbod van derden

Lerarenopleiders zijn zonder uitzondering positief over de vele initiatieven van o.a. Iedereen Leest, Het Vlaams Fonds voor de Letteren, CANON Cultuurcel. Ook op lokaal bestuursniveau gebeurt er heel wat. Toch leeft de kritiek dat er weinig afstemming is met en soms onvoldoende communicatie naar de lerarenopleiding, en dat de vele initiatieven een soort bos zijn waardoor men de bomen niet meer ziet. Voor zover dit niet gebeurt, bevelen we dan ook meer samenspraak aan met de lerarenopleiding (de kans die focusgroep lezen biedt, is ongetwijfeld al een gedeeltelijk antwoord, waarvan sommige opleidingen nog meer gebruik kunnen

maken), maar ook meer oog voor samenhang tussen initiatiefnemers. Informeel overleg is er ongetwijfeld, maar de vraag is in welke mate er ook voldoende formele afstemming is. Voor studenten wordt dan weer bij herhaling gepleit voor de invoering van een cultuurpas, zodat ze tegen reductie of gratis meer aan (lees) evenementen zouden kunnen deelnemen. Dit lijkt ons een goed idee dat het best op een hoger cultureel platform wordt besproken.

Meer samenwerking met (educatieve) uitgeverijen

Deze bevraging leert dat uitgevers voor heel wat lerarenopleiders betere partners kunnen zijn. Opleiders merken op dat de kostprijs van fictie en non-fictie het modale studentenbudget meestal te boven gaat. Promotie-aanbiedingen zijn een goede zaak, maar ze worden niet gedaan in samenspraak met de opleiding en betreffen dan ook vaak niet de literatuur waar studenten meer aan zouden kunnen hebben. De opleiders zijn dan ook vragende partij voor meer overleg en afstemming. Ons lijkt het dan ook zinvol dat beiden elkaar zouden vinden op een structureel overlegplatform. Deze aanbeveling geldt zeker wanneer het gaat over methodes, schoolboeken dus. Opleiders klagen erover dat methodes niet altijd didactisch up-to-date zijn. Uitgevers kunnen daartegen inbrengen dat de didactische aanpak in de handleidingen bij de methodes wordt beschreven maar dat leerkrachten die niet altijd lezen. Dat zou echter een te gemakkelijk excuus zijn. Wanneer een uitgever zich engageert om een methode uit te werken, neemt hij in onze ogen ook de verantwoordelijkheid op zich om er alles aan te doen om die methode niet enkel didactisch up-to-date te maken, maar ook om de implementatie van de didactiek voldoende transparant en toegankelijk te maken. We bevelen dan ook aan dat hiervoor sterker wordt samengewerkt met lerarenopleiders. Dit houdt wel in dat deze opleiders hiervoor de nodige tijd en ruimte krijgen binnen hun onderwijsinstelling.

Wat voor STEM kan...

Opvallend is de vaststelling van diverse lerarenopleiders dat er de voorbije jaren van overheidswege (en daarbuiten) heel wat is geïnvesteerd in STEM. Men vraagt zich af of gelijkaardige stimuli niet mogelijk zijn voor leesbevordering. Het lijkt ons aan de overheid om hier kleur te bekennen: de stimuli en investeringen in STEM zijn volgens ons vooral gegroeid uit een economische noodzaak: het gebrek aan goede technici, ingenieurs e.d. en de drempel naar opleidingen wetenschappen bij kinderen en jongeren, vooral bij meisjes, die tot tekorten op de arbeidsmarkt leiden. Er is voldoende wetenschappelijke evidentie om deze redenering ook volledig door te trekken naar lezen. Het lijkt ons de verantwoordelijkheid van de overheid om hiervoor initiatieven te nemen: van denktanks over actieplannen tot eindtermen. We sluiten ons alvast aan bij de suggestie van enkele opleiders om hier

alvast personeelsmatig een positief signaal te geven, door de functie van leescoach of – naar Nederlands voorbeeld – van leesconsulent in het leven te roepen en aan scholen(gemeenschappen) te verankeren.

Bibliografie

- Baeg, J.H., Choi, W., Lee, D.J. & Lee, J. (2012). The impact of the public library on early reading achievement: using the Early Childhood Longitudinal Study (ECLS) 1st grade student sample. Paper presented at the Proceedings of the 2012 iConference.
- Bakker, N. (2010). *Digitaal literair lezen – doen we het al? Een eerste inventarisatie van de het digitale literaire leesgedrag onder de Nederlandse bevolking*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Burssens, D., De Groof, S., Huysmans, H., Sinnaeve, I., Stevens, F., Van Nuffel, K., ... & De Bie, M. (2000-2004). Jeugdonderzoek belicht. *Voorlopig syntheserapport van wetenschappelijk onderzoek naar Vlaamse kinderen en jongeren*.
- Bus, A.G., Van Ijzendoorn, M.H. & Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Caelen, D., Mommaerts, M., Vansteelandt, I., & Ingeborg, L. (2016). "Ik lees totaal niet graag boeken... Ik luister liever naar audioboeken in de auto" Hoe staat het met de leesattitude van studenten in de lerarenopleiding? ID : TIJDSCHRIFT VOOR LERARENOPLEIDERS, 37(2), 61–72.
- Casteleyn, J., Vanhooren, S. (2018). Leren lezen in Vlaanderen. Van aankomende kredietcrisis naar duurzame oplossingen. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid (TORB)* 15(1), 83-89.
- Chambers, A. (1995). *Vertel eens. Kinderen, lezen en praten*. Amsterdam: Querido.
- Cincinato, S., De Meyer, I. (2013). Vaardig genoeg voor de 21e eeuw? De eerste Vlaamse resultaten bij PIAAC, Gent, Universiteit Gent, opgehaald van www.piaac.ugent.be/uploads/assets/65/1381236408405-Vaardig%20genoeg%20voor%20de%2021ste%20eeuw.pdf
- Clemens, J. (2014). Online tekstbegrip en online geletterdheid. Het nieuwe lezen, anders bekeken. *Levende Talen Magazine*, 4/5.
- Coe, J. E. L., & Oakhill, J. V. (2011). „txtN is ez f u no h2 rd : the relation between reading ability and text-messaging behaviour. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 4-17.
- De Naeghel, J., & Van Keer, H. (2013). The relation of student and class-level characteristics to primary school students' autonomous reading motivation: A multilevel approach. *Journal of Research in Reading*, 36.
- Garbe, C. (2002). De literaire socialisatie van jongeren in de mediamaatschappij. Onderzoeksperspectieven uit Duitsland. A. *Raukema, D. Schram & C. Stalpers (Red.), Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*, 263-283.
- Ghesquiere, R., *Leesbeesten en kijkcijfers. Onderzoek naar het leesgedrag van Vlaamse jongeren tussen 9 en 15 jaar*. Averbode: Altiora, 1993.
- Gille, Erna, Claudia Loijens, José Noijons, and Robert Zwitser. "Resultaten PISA-2009 in vogelvlucht." *Praktische Kennis en Vaardigheden* van (2010).
- Goedseels, E., Vettenburg, N. & Walgrave, L. (2000). *Vrienden en Vrije Tijd*, In: H. De Witte, J. Hooge L. Walgrave (Eds.), *Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld. 12- tot 18-jarigen over hun leefwereld*, Leuven: Universitaire Pers.
- Goosen, H. & Beke, D. (2009). Het belang van boeken leren lezen. De positie van jeugdliteratuur in het voortgezet onderwijs. *Levende Talen Magazine* 96(4), 18-21.
- Guthrie, John T. & Mc Rae, Angela. (2009). *Promoting Reasons for Reading. Teacher Practices That Impact Motivation*. University of Maryland.

- Huysmans, F., De Haan, J., & Van den Broek, A. (2004). *Achter de schermen: Een kwart eeuw lezen, luisteren, kijken en internetten*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Keijsers, (2012). *Lezen we straks beter dankzij het nieuws?* Taalschrift 87. E-zine van de Nederlandse Taalunie. www.taalschrift.org
- Knulst, W. & G. Kraaykamp. (1996). *Leesgewoonten. Een halve eeuw onderzoek naar het lezen en zijn belagers*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-956.
- Mol, S. E. (2010). *To Read or Not to Read*. Proefschrift. Leiden: Universiteit Leiden.
- Mol, S.E. & Bus, A.G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin*, 137(2), 267.
- Mori, S., 2003. The relationship between motivation and the amount of out-of-class reading.
- Mottart, A. & Vanhooren, S. (2018). *Tweeëndertigste conferentie Het schoolvak Nederlands*. Gent: Skribis – Mirto Print.
- Mulder, J. & Wijffels, T. (1992). *Literatuur en persoonlijke ontwikkeling*. Amsterdam: VU.
- Nederlandse Taalunie (2012), *Onderwijs Nederlands in Beeld*, opgehaald van <http://taalunieversum.org/inhoud/onderwijs-nederlands-beeld>.
- Nulens, G. & M. Daems. (2005). *Leesbevordering en ICT: Een analyse van Boekenzoeker.org*. Eindrapport. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Onderwijsinspectie (2018). De PIRLS-resultaten 2016: (Re)actie(s) van de onderwijsinspectie, opgehaald van www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/Reactie%20onderwijsinspectie%20op%20PIRLSresultaten%202016.pdf
- PISA (2009). *'Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen'*. Brussel: Vlaamse overheid.
- Rouw, R., Fuster, M., Burns, T. & Brandt, M. (2016), United in diversity: a complexity perspective on the role of attainment targets in quality assurance in Flanders.
- Sainsbury, M. & I. Schagen. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading* 27(4), 373-378.
- Sainsbury, M., & Clarkson, R. (2008). *Attitudes to reading at ages nine and eleven: Full report*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Schram, D. (2012). *Nieuwe inzichten over de functies van lezen*. Delft: Stichting Lezen / Eburon Reeks.
- Sénéchal, M. & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78(4), 880-907.
- Simons, M., T'Sas, J. & Mommaerts, M. (2014). *Leesplezier en e-hype: good practices in (ge)beeld en ingezet*. Universiteit Antwerpen.
- Stalpers, C. (2005). *Gevormd door leeservaringen. De relatie tussen leesattitude, het lezen van fictie en het voornemen van adolescenten om lid te blijven van de openbare bibliotheek*. Dissertatie. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Steensel, R. V., Sande, L. V. D., & Arends, L. (2017). Investeren in leesmotivatie maakt leerlingen meer gemotiveerde lezers... en betere lezers. *Levende Talen Tijdschrift*, 18(2), 3-13.
- Stevens, F. (2004). *Jeugd en media. Media als verlengstuk van het dagelijks leven*. In D. Burssens, S., Tellegen, S. en Coppejans, L. (1992). *Verbeeldend lezen*. Den Haag: NBLC.
- Stichting Lezen & ITTA (2014). *Leesbevordering en leesvaardigheid in het vmbo: noodzaak en kansen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stokmans, M. (2006). Leesattitude: De motor achter leesgedrag?! In: D. Schram, & A. M. Raukema (Eds.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte. De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. Delft: Eburon
- Tielemans, K., Vandenbroeck, M., Bellens, K., Van Damme, J. en De Fraine, B. (2017). Het Vlaams lager onderwijs in PIRLS 2016. Begrijpend lezen in internationaal perspectief en in vergelijking met 2006, Leuven, KU Leuven, opgehaald van <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=10983>
- Van Acker, T., de Krosse, H., Kuypers, T., Strating, H., Garbe, C., Lafontaine, D., ... & Valtin, R. (2016). *Literacy in Belgium (Flanders. Country Report. Short Version*. Elinet.
- Van Schooten, E. & R. Oostdam. (1998). Leerlingen in de basisvorming over fictie en fictieonderwijs. *Spiegel* 1, 47-82.
- Van Schooten, E. (2005). *Literary response and attitude toward reading fiction*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Van Wonderen, R., & Scheeren, J. (2003). Leesbevordering 1992-2002: 10 jaar leesbevorderingsbeleid, opgehaald van <http://edu.fss.uu.nl/ord/fullpapers/Scheeren%20FP.doc>
- Vansteelandt, I., Mol, S. E., Caelen, D., Landuyt, I., & Mommaerts, M. (2017). Attitude profiles explain differences in pre-service teachers' reading behavior and competence beliefs. *Learning and Individual Differences*, 54, 109-115.
- Verlegh, S. (2009). *Adolescenten in het vmbo. Ontlezing en niveau van woordenschat*. Masterthesis Orthopedagogiek, Universiteit Utrecht.
- Vlaamse Onderwijsraad (2017), Advies over begrijpend lezen (PIRLS 2016). Advies VLOR, opgehaald van https://assets.vlor.be/www.vlor.be/advice_final_attachments/RBORBO-ADV-1718-002.pdf
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Willingham, D. T. (2017). *The reading mind: A cognitive approach to understanding how the mind reads*. John Wiley & Sons
- 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*. Stichting Lezen Reeks 12. Delft: Edubron.
- Witte, T. (2009). Het juiste boek op het juiste moment. (Deel 1) Wat belemmert een goede keuze? *Levende Talen Magazine* 96(4).

Bijlagen

1. Vragenlijst leesplezier en leesmotivatie

Persoonlijke gegevens

Uw naam/namen:

Uw functie(s):

Uw onderwijsinstelling:

Het onderwijsniveau waarvoor u studenten opleidt:

Indien u individueel reageert, spreekt u:

a) Voor uzelf?

b) Ook voor anderen, namelijk (vakgroep, departement ...)?

A. Stand van zaken

1. Welke visie hanteert uw lerarenopleiding inzake leesplezier/motivatie? Meer bepaald: wordt dit thema aangestuurd vanuit het beleid van uw hogeschool/universiteit dan wel door één of enkele lectoren met expertise daarrond?
2. In welke mate is leesplezier/motivatie ingebed in de doelstellingen van het curriculum dat u mee vorm geeft?
 - a. Leesplezier/motivatie van studenten zelf
 - b. Leesplezier/motivatie naar leerlingen toe
3. Hoe is leesplezier/motivatie ingebed in de didactiek, i.e. de praktijk van het curriculum dat u mee vorm geeft?
 - a. Leesplezier/motivatie van studenten zelf
 - b. Leesplezier/motivatie naar leerlingen toe
4. Wat wordt hiervoor ingezet in termen van:
 - a. Budget
 - b. Middelen/materialen
 - c. Tijd
 - d. Methodes

B. Werkpunten en uitdagingen

1. Wat maakt het moeilijk om hoger genoemde doelen te realiseren?
We denken aan:
 - a. Curriculaire tekortkomingen, pijnpunten, drempels
 - b. Praktijkgerichte tekortkomingen, pijnpunten, drempels
 - c. Logistieke tekortkomingen, pijnpunten, drempels
 - d. Instroom van studenten (leeservaring, -competenties, -attitude ...)
2. Wat beschouwt u hierbij als de grootste uitdaging(en)
 - a. Op dit moment
 - b. Voor de nabije toekomst

C. Voorstellen

1. Hoe zou leesplezier/leesmotivatie een echt speerpunt kunnen worden in
 - a. De opleiding waarbij uzelf betrokken bent
 - b. In het geheel van de lerarenopleiding
 - c. Over alle lerarenopleidingen heen
2. Wat kan de opleiding volgens u zelf doen?
3. Wat kan/moet er op lokaal bestuursniveau gebeuren?
4. Wat kan/moet er vanuit de onderwijsoverheid gebeuren?
5. Wat kan/moet er vanuit de cultuursector gebeuren?
6. Wat kan/moet er door partners (uitgeverijen, boekhandels, bibliotheken, het Vlaams Fonds voor Letteren, Iedereen Leest ...) gebeuren?

2. Overzicht van de respondenten

voornaam	naam	onderwijsinstelling	doelgroep			
			kleuter	lager	secundair onderbouw	secundair bovenbouw
Iris	Vansteelandt	Artesis Plantijn		1		
Magda	Mommaerts	Artesis Plantijn		1		
Ann	Van Uytvanck	Artevelde			1	
Daan	Jossels	Artevelde			1	
Hilde	Strobbe	Artevelde			1	
Tamara	Bollaert	Artevelde			1	
Carolien	Frijns	Artevelde		1		
Els	Moonen	Artevelde		1		
Tinneke	Van Bergen	Artevelde		1		
Liesbet	Moeyaert	Erasmus	1			
Sigrid	Suy	Hogent			1	
Ann	Van Kerckhove	Howest			1	
Leen	Cockx	KdG	1			
Annelies	Maegerman	KdG	1			
Ria	Vandeneynde	KdG		1		
Peter	Van Damme	KULeuven				1
Tima	Burke	KULeuven				1
Ina	Callebaut	Odisee Aalst		1		
Lieve	Van Severen	Odisee Aalst	1			
Saskia	Timmermans	Odisee Aalst		1		
Marlies	Algoet	Odisee Brussel	1			
Jona	Hebbrecht	Odisee Brussel		1		
Silvie	Vanoosthuyze	Odisee Brussel			1	
Jaantje	Verbruggen	Odisee Brussel	1			
Hilde	Van den Bossche	Odisee Sint-Niklaas		1		
Marianne	Vonck	Odisee Sint-Niklaas			1	
Katrien	Degree	PXL	1	1		
Sarah	Steverlinck	PXL	1	1		
Alida	Pierards	PXL	1			

Ans	Hubert	PXL		1		
Hilde	Imbrechts	PXL		1		
Brigitte	Peetermans	PXL			1	
Christel	Truyts	Thomas More		1		
Elena	Schutjes	Thomas More Kempen		1		
Daniëlle	Schuermans	Thomas More Kempen		1		
Vanessa	Dockx	Thomas More Kempen		1		
Eline	Bernaerts	Thomas More Kempen	1			
Jordi	Casteleyn	UA				1
Rudi	Wuyts	UA				1
Karen	De Loenen	UCLL Diepenbeek			1	
Ann	Van Eynde	UCLL Heverlee		1		
Greet	Vanderheyden	UCLL Heverlee		1		
Kristien	Coussement	UCLL Heverlee		1		
Lauranne	Busschots	UCLL Heverlee		1		
Nele	Decoster	UCLL Heverlee		1		
Ingrid	Van Canegem-Ardijns	UCLL Heverlee	1			
Katrien	Van Tilborg	UCLL Heverlee	1			
André	Mottart	Ugent				1
Sofie	De Jonckheere	Vives			1	
Ann	Debo	Vives Kortrijk		1		
Daan	Debuysere	Vives Kortrijk		1		
Justine	Pillaert	Vives Kortrijk	1			
Sabien	Verkinderen	Vives Kortrijk	1			
Simon	Maricau	Vives Kortrijk	1			
Matthias	Lefebvre	Vives Kortrijk	1			
Lien	van Eecke	Vives Kortrijk	1	1		
Bert	Deceuninck	Vives Torhout		1	1	
Sofie	De Laet	VUB				1
Aantal respondenten per onderwijsniveau			17	27	12	6

