

# Samenhang tussen bibliotherapie en literatuuronderwijs

Is een bibliotherapeutische vorm van literatuuronderwijs geschikt ter  
bevordering van de leesattitude in de brugklas?

Master thesis

Renate Veerman

Studentnummer: 4119258

Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie

Faculteit Geesteswetenschappen

Universiteit Utrecht

Eerste lezer: Dr. E.W. van der Knaap

Tweede lezer: Dr. F. Stolk

[02-07-2014]

## Samenvatting

Nederlandse kinderen behoren tot de minst gemotiveerde lezers ter wereld (Twist, Gnaldi, Schagen, Morisson, 2004: 392). De toenemende mate waarin jongeren tijd besteden aan digitale activiteiten als gamen of chatten, zorgt ervoor dat zij minder tijd besteden aan lezen (Smits & Koeven 2013: 248). Met de veranderende leesgewoonte van jongeren verandert ook de houding, de 'leesattitude', ten opzichte van lezen. Waar de leesattitude van leerlingen in de eerste schooljaren nog enigszins positief is, gaat deze in de jaren na het basisonderwijs ook in de Verenigde Staten van Amerika met een knik omlaag (McKenna e.a., 2012: 301). De tijdsbesteding van jongeren thuis is alleen door het kind zelf en misschien de ouders/verzorgers in te vullen, maar wat leerlingen op school doen ligt wél in handen van de docenten. Het literatuuronderwijs binnen het schoolvak Nederlands geeft de toegang naar verandering. Lezen brengt een verbetering van de schoolprestaties teweeg en bevordert de ontwikkeling van kennis, vaardigheden en een houding die leiden tot een goed functioneren binnen de hedendaagse maatschappij. Om dit te bereiken moet tijdens de literatuurlessen niet op een oppervlakkige manier gelezen worden, maar juist met tijd en ruimte voor absorptie, empathie en reflectie (Stokmans, 2013: 307). Spreken over het gelezen werk leent zich daar goed voor (Smits & Van Koeven, 2013: 251). Wanneer de lezer door individuele en gezamenlijke activiteiten het verhaal betekenis toekent is de grootste uitdaging van leesbevordering behaald: het boek zal weer gaan leven voor de lezer. Met dit onderzoek is getracht een vernieuwende aanpak te vinden die ervoor zorgt dat het leesboek voor leerlingen in de brugklas weer gaat leven.

Studie naar de huidige situatie en de gewenste situatie in het Nederlandse literatuuronderwijs, heeft mij geleid naar een leestraining afkomstig uit Amerika genaamd 'bibliotherapy'. Het succes van bibliotherapie als vernieuwende vorm van literatuuronderwijs wordt bepaald aan de hand van de mate waarin de aanpak streeft naar het behalen van de hoofddoelen van literatuuronderwijs, de aanpak gebruik maakt van de succesfactoren voor leesbevordering en de aanpak inspeelt op de doelgroep, namelijk de hedendaagse brugklasleerlingen. Met zowel een theorie- als een praktijkonderzoek heb ik de Nederlandse versie van de Amerikaanse leestraining 'bibliotherapy' getoetst aan bovengestelde voorwaarden. In het theoretisch deelonderzoek is het nog niet gepubliceerde onderzoek naar de leesbevorderingstraining: *#BOOK. Een protocol voor bibliotherapie voor jongeren tussen de 12 en 14 jaar* bestudeerd. Het praktijk deelonderzoek is kwalitatief en kwantitatief van aard.

Geconcludeerd kan worden dat de onderzochte vorm van bibliotherapie zeker capaciteit heeft om als vernieuwende aanpak van literatuuronderwijs te worden ingezet. In haar huidige vorm is deze capaciteit van geringe omvang omdat de onderdelen die een aanpak geschikt maken niet volledig worden toegepast. Wanneer het concept wordt omgezet naar een vernieuwende aanpak van literatuuronderwijs moet er gestreefd worden naar het behalen van de hoofddoelen van het literatuuronderwijs en het optimaal benutten van de succesfactoren voor leesbevordering. In een opgestelde ontwerprichtlijn staan aanpassingen en aanvullingen die gemaakt kunnen worden om dit te bereiken.

## **Inhoudsopgave**

1. Inleiding en aanleiding	5
1.1 Vraagstelling	6
2. Theoretisch kader	7
2.1 De hedendaagse lezer in het literatuuronderwijs	7
2.1.1 Literatuuronderwijs	7
2.1.2 Leesontwikkeling	8
2.1.3 Belang van literatuuronderwijs voor de hedendaagse lezer	11
2.2 Succesfactoren voor leesbevordering	15
2.3 Bibliotherapie	20
3. Onderzoeksmethode	21
3.1 Procedure en deelnemers	22
3.2 Meetinstrument	23
4. Data-analyse	24
4.1 Data-analyse 1: bibliotherapie #BOOK training in theorie	24
4.1.1 Inhoud	24
4.1.2 Middelen om doelstellingen te bereiken	26
4.1.3 Samenvatting	29
4.2 Data-analyse 2: bibliotherapie #BOOK training in praktijk	30
4.2.1 Schriftelijke ondervraging: resultaat, organisatie, instrumenten, houding en doelstellingen	30
4.2.2 Mondelinge ondervraging: praktijkervaringen	35
4.2.3 Samenvatting	38
5. Deelconclusie	39
6. Ontwerprichtlijn voor een vernieuwende aanpak van literatuuronderwijs	43
6.1 Sfeer- en regelhandhaving	43
6.2 Hoofddoelen van het literatuuronderwijs	43
6.3 Andere praktijkadviezen	47
7. Conclusie en discussie	49
8. Literatuurlijst	52

Bijlage 1: notulen I	57
Bijlage 2: notulen II	60
Bijlage 3: boekenlijst	64
Bijlage 4: <i>Mijn Leeslogboek</i>	65

## 1. Inleiding en aanleiding

Welke docent Nederlands heeft zichzelf of een sectiegenoot tijdens een vergadering over literatuuronderwijs nog nooit horen zeggen dat hij het beu is om voortdurend de politieagent te moeten uithangen, die de gemaakte leesdossieropdrachten controleert op fraude? Het bestrijden van fraude en dan met name internetfraude, is een onderdeel van het literatuuronderwijs geworden dat het onderwijzen van literatuur er voor docenten niet plezieriger op maakt (Dirksen, 2001: 16-17). Op internet en binnen scholen worden docenten allerhande instrumenten, tips en trucs aangeboden om op een efficiënte en doeltreffende manier met deze internetfraude om te springen. Deze hulpmiddelen lossen het probleem echter niet op. Om het probleem bij de wortels aan te pakken, moeten de speerpunten niet worden afgestemd op de docent maar op de leerling, zijn leeshouding en de mate van betrokkenheid die hij voelt bij een leesboek. In 2003 heeft Joke Bos een kloof tussen het literatuuronderwijs in groep 7 en 8 en het literatuuronderwijs in de brugklas en de tweede klas geconstateerd (Bos, 2003). Waar de leeshouding van leerlingen in de eerste schooljaren nog enigszins positief is, gaat deze in de jaren na het basisonderwijs ook in de Verenigde Staten van Amerika met een knik omlaag (McKenna, Conradi, Lawrence, Jang, Meyer, 2012: 301). Dit heeft vermijdingsgedrag tot gevolg. Kees Vernooij, autoriteit op het gebied van lees- en taalonderwijs schrijft hierover:

“Het is vooral zorgelijk dat Nederlandse leerlingen geen gemotiveerde lezers zijn. Internationaal gezien behoren Nederlandse kinderen tot de minst gemotiveerde lezers ter wereld (Twist, Gnaldi, Schagen, Morisson, 2004: 392). Het is zorgelijk dat 49% van de vijftienjarige leerlingen in Nederland niet voor het plezier leest, noch thuis leest. In de OESO-landen is dat gemiddeld 37% (OECD, 2010: 12).”

Deze bevindingen en de gevolgen ervan zijn in Nederland niet onopgemerkt gebleven. Alternatieven van *Stichting Lezen* schieten als paddenstoelen uit de grond om de jeugd aan het lezen te krijgen. Lezen is immers niet alleen profijtelijk voor de lezer zelf; de vaardigheden, kennis en attitude die een burger door te lezen ontwikkelt, zijn ook van belang voor de maatschappij waarin de lezer leeft (Stokmans, 2013: 298). De tijdsbesteding van jongeren thuis is alleen door het kind zelf en misschien de ouders/verzorgers in te vullen, maar wat leerlingen op school doen ligt wél in handen van de docenten.

Met dit onderzoek is getracht een vernieuwende aanpak te vinden die ervoor zorgt dat het leesboek voor de leerlingen weer gaat leven. De eerste stap zou zijn de leeshouding van leerlingen te bevorderen op het moment dat de daling in de leesattitude haar intrede wil doen, dus in de brugklas. Studie naar de huidige situatie en de gewenste situatie in het Nederlandse literatuuronderwijs, heeft mij geleid naar een leestraining afkomstig uit Amerika genaamd ‘bibliotherapy’. In een gesprek tussen

mij en mevrouw Wolters, beleidsmedewerker ‘onderzoek’ van *Stichting Lezen*, is hierover van gedachten gewisseld. Zij heeft mij gewezen op de in 2013 ontwikkelde Nederlandse leesbevorderingstraining die gebaseerd is op deze Amerikaanse omgang met literatuur. Het onderzoek rondom dit project genaamd *#BOOK*, is anno juni 2014 nog niet afgerond en gepubliceerd. In dit onderzoek zal regelmatig verwezen worden naar deze nog te verschijnen publicatie.

## **1.1 Vraagstelling**

De hoofdvraag die in onderzoek wordt beantwoord is of en in welke vorm bibliotherapie een succesvolle aanpak zou kunnen zijn om in de brugklas de leesattitude van de hedendaagse lezer te bevorderen. Deze hoofdvraag splits ik op in twee onderzoeksvragen:

Onderzoeksvraag 1: Is bibliotherapie een geschikte vorm van literatuuronderwijs om in de brugklas de leesattitude van leerlingen te bevorderen?

Onderzoeksvraag 2: Welke vorm van bibliotherapie is succesvol om binnen het literatuuronderwijs in de brugklas de leesattitude van leerlingen te bevorderen?

Aan de hand van literatuurstudie zal in hoofdstuk 2 de hedendaagse lezer en de ontwikkelingen in het huidige literatuuronderwijs worden beschreven. Om te bepalen of een vorm van bibliotherapie geschikt is als vernieuwende aanpak voor literatuuronderwijs, zal worden ingezoomd op de doelstellingen van het literatuuronderwijs in de onderbouw, het belang van literatuur voor de hedendaagse burger en de succesfactoren voor leesbevordering. Tezamen met een theorie- en praktijkonderzoek naar de Nederlandse vorm van bibliotherapie, zal een antwoord kunnen worden gegeven op deelvraag 1. In hoofdstuk 3 wordt de onderzoeksmethode beschreven en in hoofdstuk 4 worden de data van zowel het theorie- als het praktijkonderzoek geanalyseerd. Voordat in hoofdstuk 6 het antwoord op deelvraag 2 wordt beschreven, wordt in hoofdstuk 5 eerst een deelconclusie gegeven waarin deelvraag 1 wordt beantwoord. In hoofdstuk 7 worden de conclusie van het onderzoek en de discussie behandeld. Er is naar gestreefd om het onderzoek, de uitkomsten en adviezen zo te beschrijven dat deze gemakkelijk in praktijk door docenten kunnen worden toegepast.

## **2. Theoretisch kader**

### **2.1 De hedendaagse lezer in het literatuuronderwijs**

#### **2.1.1 Literatuuronderwijs**

In diverse onderzoeken naar de onderwijsleersituatie binnen het literatuuronderwijs geven docenten aan dat zij het verkrijgen van leesplezier als belangrijkste doel stellen (Claasen, 1983: 24-30; Van Lierop-Debrauwer, Bastiaansen-Harks, 2005: 55; Van Peperstraten, 2010: 202). Hun handelen in de klas blijkt echter op gespannen voet te staan met hun streven; in plaats van vooruitstrevend te handelen, blijft de onderwezen vorm van literatuuronderwijs hangen in een vorm die overwegend ‘traditioneel’ te noemen is. Traditioneel literatuuronderwijs laat zich onder meer kenmerken door: de geringe inbreng die leerlingen mogen hebben; het leerstofaanbod dat door de docent wordt gekozen; het gebruik van een verplichte boekenlijst; opdrachten die veelal betrekking hebben structuuranalyse; een signalering van een geringe motivatie bij leerlingen en de afwezigheid van vernieuwingen (Bonset & Braaksma, 2008: 37-38). Docenten geven aan dat zij het moeilijk vinden om vakinhoudelijke vernieuwingen in de praktijk te realiseren, mede door de werkdruk (Bonset & Braaksma, 2008: 38). Om die reden worden onderwijsvernieuwing aangeboden die met de minste moeite van de docent in de literatuurles kunnen worden ingezet, zo ook het inzicht om op een andere wijze les te geven. Lilian Van der Bolt biedt de docent in praktijk een didactisch kader waarin ‘onderwijsvernieuwing’ het uitgangspunt is (Van der Bolt, 2007: 27). Docenten zouden de volgende aspecten in hun literatuurles moeten verwerken: betekenisvol onderwijs aanbieden waarin de motivatie, ervaring en belangstelling van de leerlingen centraal staan; leerlingen verantwoordelijkheid geven waardoor zij ‘eigenaarschap’ ervaren over hun eigen leerprocessen; stimulerende en activerende werkvormen aanbieden waarbij aandacht is voor verschillende leerstijlen; geïntegreerd en realistisch onderwijs aanbieden waarin relaties gelegd worden tussen buitenschools en schools leren en ten slotte onderwijs aanbieden dat gericht is op samenwerkend/sociaal leren waarbij de interactie met de docent en met andere leerlingen centraal staat (Van der Bolt, 2007: 28-29).

Met een actieve houding en vernieuwende initiatieven van de docent is de les niet op voorhand geslaagd, het succes van de les hangt ook nauw samen met de houding van leerlingen ten opzichte van de literatuurles. De toenemende mate waarin jongeren tijd besteden aan digitale activiteiten als gamen of chatten, zorgt ervoor dat zij minder tijd besteden aan lezen (Smits & Koeven 2013: 248). Met de veranderende leesgewoonte van jongeren verandert ook de houding ten opzichte van lezen. Die houding wordt aangeduid met het woord ‘leesattitude’: de ontwikkelde neiging om consistent positief of negatief te reageren ten opzichte van lezen (McKenna e.a., 2012: 285). Waar de leesattitude van leerlingen in de eerste schooljaren nog enigszins positief is, gaat deze in de jaren na het basisonderwijs met een knik omlaag (McKenna e.a., 2012: 301).

Een oorzaak hiervan is het verschil tussen literatuuronderwijs in het basisonderwijs en in het voortgezet onderwijs. In 2003 werd door een kleinschalig onderzoek aangetoond dat de overstap van

het literatuuronderwijs in het basisonderwijs en het literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs nog niet gestroomlijnd verloopt (Bos, 2003). Dat is geconstateerd op basis van de uitkomsten van ondervraagde docenten en leerlingen op vmbo, havo en vwo op 1 middelbare school en 5 basisscholen die leerlingen aan deze middelbare school leveren (Bos, 2003: 10). Verschillen tussen scholen en regio's zijn door dit onderzoek dus niet uitgesloten, daarom is een vervolgonderzoek gestart op twee vmbo-scholen, twee havo-scholen en negen basisscholen die weer in contact staan met die middelbare scholen (Bos, 2006: 151). De scholen bevonden zich zowel in landelijk als in stedelijk gebied (Bos, 2006: 151). De uitkomst uit het kleinschalige onderzoek houdt in dit onderzoek stand: 90% van de ondervraagde leerlingen in de brugklas geeft aan de overgang van groep 8 naar het voortgezet onderwijs heel goed te merken; 32% geeft aan meer te zijn gaan lezen omdat het moet van school en 27% zegt minder te zijn gaan lezen door de hoeveelheid huiswerk (Bos, 2005: 155-156). Dat 32% meer is gaan lezen, is niet terug te zien in het leesplezier: slechts een op de tien leerlingen geeft aan meer plezier in lezen te hebben gekregen (Bos, 2006: 155-156).

Het roept de vraag op of het leesplezier van jongeren door het verplichte karakter van het lezen afneemt. Aan de invulling van de lespraktijk en de kennis en houding van de docent blijkt ook veel te kunnen worden verbeterd. Uit het onderzoek zijn diverse suggesties voor verbetering van literatuurlessen, in zowel het basis- als in het voortgezet onderwijs, naar voren gekomen. Zo kunnen docenten de kloof versmallen door: meer kennis te nemen van het aanbod van jeugdliteratuur; goede verwerkingsopdrachten te gebruiken; regelmatig te variëren in werkvormen om leerlingen actief bezig te laten zijn met literatuur; leerlingen boeken te laten vergelijken en beoordelen om zo het leesplezier te verhogen; leerlingen meer de kans te geven om over boeken te praten (Bos 2006: 156-157). Een hulpmiddel dat inmiddels voor de praktijk is ontwikkeld, is de doorgaande leeslijn.

### **2.1.2 Leesontwikkeling**

'Doorgaande leeslijn' is afgeleid van het begrip 'doorgaande leerlijn' waarmee bedoeld wordt dat het leerproces van leerlingen tijdens de overstap van het basis- naar het voortgezet onderwijs, maar ook tijdens de overstap tussen andere leerjaren zo min mogelijk belemmerd wordt door overlap, breuken of lacunes (SLO). De leerstof wordt in een oplopende moeilijkheidsgraad aangeboden, waarbij rekening wordt gehouden met de leeftijdsfase waarin leerlingen zich bevinden. De vaardigheid 'lezen', bestaande uit technisch, begrijpend, affectief en cultureel lezen is op deze manier goed te volgen. In het basisonderwijs ligt de nadruk sterk op technisch en begrijpend lezen en in het voortgezet onderwijs komt daar de ontwikkeling van affectief en cultureel lezen bij. In de beschrijving van de doorlopende leeslijn met betrekking tot het literatuuronderwijs staat voornamelijk de ontwikkeling van affectief en cultureel lezen centraal. (Stichting Lezen, 2005: 3). Leesbevordering en literatuureducatie vormen de rode draad die binnen dit vakgebied niet uit het oog verloren mag worden.

Literatuureducatie heeft als doel de literaire competenties van leerlingen te bevorderen (Stichting lezen, 2012: 11). Iemand is literair competent als hij: zijn weg kan vinden in het brede



aanbod van boeken en organisaties; kennis heeft van kenmerken van literaire teksten en daarmee waardering kan ontwikkelen; zijn waardering voor een boek beargumenteerd kan formuleren, zowel schriftelijk als mondeling (Stichting Lezen, 2005: 4). Door school maken leerlingen kennis met de bibliotheek, de boekhandel en het digitale aanbod van boeken. Zo leren zij hoe zij literatuur kunnen zoeken en vinden. De kennis van kenmerken van literaire teksten begint al bij het verschil tussen fictie en non-fictie maar omvat ook de verschillen tussen diverse literaire genres en de zaken die bij verhaalanalyse aan de orde komen, zoals personages, tijd, beeldspraak en stijlfiguren. Begrijpen alleen is niet genoeg; iemand die literair competent is moet het ook toe kunnen passen, door bijvoorbeeld zelf een gedicht of een verhaal te schrijven. Naast het begrijpen en kunnen toepassen van kennis over literatuur, is er nog een affectieve laag die door leesplezier gestimuleerd wordt, namelijk het kunnen opbrengen van inlevingsvermogen en waardering voor verschillende tekstsoorten en verhalen. Door dit te bereiken kan een leerling een eigen beargumenteerde mening over boeken en andere teksten ontwikkelen en leren om boeken en andere teksten te beoordelen (Hartog, 2012: 23). Het is de taak van het onderwijs om de literaire competenties van leerlingen te bevorderen. Het is daarbij belangrijk dat leerlingen op hun eigen niveau beginnen. Bij de invulling van het literatuuronderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, worden daarom doelen nagestreefd die passen bij het beginniveau van leerlingen, maar hen tegelijkertijd ook uitdagen om een stap verder te komen. Bolscher, Dirksen, Houkes en Van er Kist geven de volgende hoofddoelen die worden nagestreefd: leerlingen laten lezen en interesse voor lezen opwekken zodat zij plezier krijgen in lezen en 'kilometers' leren maken; leerlingen leren om fictie beter te begrijpen door de kenmerken van en verschillen en overeenkomsten tussen tekstsoorten te behandelen; leerlingen laten kennismaken met de literaire middelen die schrijvers en dichters gebruiken (Bolscher e.a., 2004: 24). De behandeling van tekstsoorten vindt plaats op een kennismakingsniveau en gaat nog niet verder dan de hoofdkenmerken van iedere tekstsoort. Dat geldt ook voor het herkennen van het gebruik van literaire middelen door schrijvers en dichters (Bolscher e.a., 2004: 24-25). Behalve het lezen bevorderen en de kenmerken van fictie te behandelen, draagt het literatuuronderwijs in de onderbouw ook bij aan meningsvorming (Bolscher e.a., 2004: 24). Door de ontwerpen waarover gelezen wordt in relatie te brengen met hun eigen leven, leren leerlingen een eigen mening te vormen, deze mening vervolgens te verwoorden en te delen met anderen (Bolscher e.a., 2004: 24). Docenten in de lespraktijk zijn vrij om de weg naar deze hoofddoelen zelf vorm te geven met variatie in diverse opdrachten en werkvormen.

Binnen de literaire competentieontwikkeling is leesbevordering, het inzien dat leeservaringen leerzaam en plezierig kunnen zijn, van onschatbare waarde. Als het doel wordt bereikt, namelijk het leesplezier bevorderen, leidt dat tot positieve leeservaringen tijdens literaire educatieve activiteiten. Activerende werkvormen waaronder voorlezen, maar ook de kennis en het enthousiasme van de docent tijdens de literatuurlessen zijn factoren die het leesplezier bevorderen (Chambers, 2002: 62; Stichting Lezen, 2005: 4). Daarnaast is het opgaan in een boek via beleving, identificatiemogelijkheden en verbeelding ook een belangrijke voorwaarde voor leesplezier (Stalpers,

2011: 38-39). Dat kan het beste in een boek dat bij het niveau van de lezer aansluit en daarmee komen we dus weer terug bij de literaire competentie. In een doorgaande leeslijn gaan leesbevordering en literaire competentie dus hand in hand. In een volgende subparagraaf zal dieper ingegaan worden op de succesfactoren voor leesbevordering.

In een ideale doorgaande leeslijn wordt het leesplezier verbeterd en de ontwikkeling van de literaire competenties volgbaar. Uit het onderzoek van Bos en de visie van Stichting Lezen kan dus worden afgeleid dat in een ideale doorgaande leeslijn optimaal ingespeeld moet worden op de aspecten beschreven in tabel 1.

Belangrijke aspecten binnen een ideale doorgaande leeslijn	
1	doelgroepen van voorschoolse periode tot en met de tweede fase
2	doelen leesplezier bevorderen literaire competentie (bestaande uit drie onderdelen: wegwijs maken, tekstgerichte en lezersgerichte vaardigheden verwerven)
3	intermediairs ouders, bibliotheek, docent
4	instrumenten variëren van aanpak door het gebruik van verschillende uitingsvormen te stimuleren (receptief, reflectief en productief): voorlezen, boekpromotie, praten over boeken, jurering, wedstrijd

Tabel 1: Doorgaande leeslijn is van 0 tot 18 jaar (Stichting Lezen, 2005: 4)

De doorgaande leeslijn stipt weliswaar de aspecten aan die belangrijk zijn, maar daarmee heeft de docent in de klas nog geen praktische handreiking om tijdens literatuurlessen in te zetten. Theo Witte heeft daarom een didactisch instrumentarium ontwikkeld waardoor deze literaire competentiegroei zichtbaar wordt gemaakt in zes verschillende niveaus (Witte, 2008). Bij elk niveau hoort een bepaalde manier van en reflectie op lezen. Aan ieder niveau heeft Witte boeken gekoppeld waardoor leerlingen boeken lezen die aansluiten bij hun eigen leesniveau. Leerlingen en docenten kunnen in de online catalogus op zoek gaan naar boeken op een betreffend niveau, die iets onder en iets boven hun niveau zitten (Koster & Vrieswijk, 2012: 265). Binnen de referentieniveaus van taal worden de niveaus van Witte op de bijbehorende site, [www.lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl), als inspiratiebron aan de lezer aangeboden. Anno 2014 staan op de site meer dan honderd titels voor de onderbouw, ook staat er een niveaulijst op voor Duits. Naar aanleiding van interesse in het concept buiten de Nederlandse grenzen is inmiddels het concept zo aangepast dat ook andere landen gebruik kunnen maken van de verschillende leesniveaus.<sup>1</sup>

Dit internationaal succes betekent niet dat alle scholen in Nederland al met het didactisch instrumentarium werken, het vertrouwde leesdossier geniet ook grote populariteit (SLO, 2012: 65-66).

<sup>1</sup> De aangepaste versie is te vinden op de site <http://www.literaryframework.eu/>

Vooraf in de onderbouw is dit hét instrument waarmee leerlingen kunnen leren om een beargumenteerd waardeoordeel op papier te zetten (Bolscher e.a., 2004: 24). Bovendien wordt door het leesdossier mogelijk gemaakt dat leerlingen kunnen reflecteren op hun eigen vorderingen terwijl dit ontwikkelingsproces, de leeslijn, tegelijkertijd ook voor de docent zichtbaar is. Om de doorgaande leeslijn zichtbaar en volgbaar te maken is dus het leesdossier een geschikt middel, maar met het leesdossier ook het leesplezier bevorderen is een minder gemakkelijke opgave. Werken met het leesdossier dient dan wel gepaard te gaan met variatie in opdrachten en creatieve manieren van verwerking (Dirksen, 2001: 12-13). In praktijksituaties waarin gewerkt wordt met leesdossiers worden echter regelmatig ontwikkelingen waargenomen die nadelig zijn voor de bevordering van het leesplezier. Zo werken leerlingen soms afwisselend boven en onder hun niveau; noch in de boeken, noch in de opdrachten zit een opgaande lijn (Witte, 2008: 207). Een ander punt is de opdrachtenset die aan leerlingen wordt gegeven; de vragen zijn doorgaans open, zonder duidelijk doel en onafhankelijk van het boek geformuleerd (Witte, 2008: 207). Ongeacht de inhoud en complexiteit van de tekst worden steeds dezelfde vragen aangeboden of mogen de leerlingen zelf kiezen uit een set vragen. Leerlingen krijgen hierdoor weinig uitgedaagd. Op deze manier krijgt werken aan het leesdossier het karakter van een doe-taak, waarin specifieke vragen beantwoord moeten worden wat niet tot bevredigend gevoel leidt (Witte, 2008: 207).

Hoewel veel initiatieven geleid hebben tot een verbetering van de leeslijn in het literatuuronderwijs – het instrumentarium van Witte in het bijzonder – is de leesvaardigheid en leesomvang er niet door zijn gestegen. Het vereiste leesvaardigheidsniveau om de lessen goed te kunnen volgen wordt op vmbo, havo en vwo door een aanzienlijk aantal leerlingen niet behaald (Gille e.a. 2010: 56). Een onderzoek onder docenten waarbij gevraagd is naar problemen die zij ervaren bij het overbrengen van de lesstof, bevestigt deze bevinding (Stokmans geciteerd naar Broeder & Stokmans, 2011: 297). De leesgewoonten zijn bovendien veranderd; jongeren lezen minder omdat zij in toenemende mate hun tijd besteden aan digitale activiteiten als gamen of chatten (Smits & Koeven, 2013: 248). Het creëren van een leesgrage gemotiveerde klas is dus een uitdaging die docenten nog steeds bezighoudt en die, afhankelijk van de doelgroep, de jongeren, in onderwijsleersituaties op verschillende manieren wordt ingevuld. Wat betekent literaire competentie nog voor de hedendaagse lezer?

### **2.1.3 Het belang van literatuuronderwijs voor de hedendaagse lezer**

De recente bevindingen over het leesgedrag en de leesattitude van Nederlandse jongeren vanuit een internationaal perspectief zijn dus verre van rooskleurig. Wat missen jongeren eigenlijk als zij geen literatuur lezen? In deze paragraaf zal aandacht worden besteed, aan het belang van het lezen van literatuur.

De positieve effecten die het lezen van literatuur met zich meebrengt, zijn in twee soorten op te splitsen: lezen als middel tot een doel en lezen als doel op zich. Voordelen van de eerste soort zijn

instrumenteel van aard: het lezen vanuit de gedachte dat het baat heeft, bijvoorbeeld voor school of voor de persoonlijke ontwikkeling (Stokmans, 2006: 272-273). De andere soort voordelen is hedonistisch van aard: het lezen voor het plezier en de affectie.<sup>2</sup> Beide soorten voordelen zijn niet alleen profijtelijk voor de lezer zelf, maar ook voor de maatschappij waarin de lezer leeft (Stokmans, 2013: 298). Om de voordelen van het lezen van literatuur inzichtelijk te maken, maak ik gebruik van een tabel die in een Amerikaanse overzichtsstudie naar de effecten van literatuur en kunst gebruikt is en door Stokmans (2013) enigszins is aangepast (McCarthy, Ondaatje, Zakaras, Brooks, 2004: 16; Stokmans, 2013: 298). De begrippen in de tabel zullen in de beschrijving van de instrumentele en hedonistische voordelen worden toegelicht (tabel 2).

hedonistisch						
<b>Persoonlijk</b>	plezier, amusement		uitbreiden van inlevingsvermogen		uitdrukking geven aan gemeenschapsbanden	<b>maatschappelijk</b>
			emotionele groei			
	absorptie	reflectie	cognitieve groei		creëren van sociale banden	
	verbeteren van testcores		<ul style="list-style-type: none"> <li>- open staan voor ervaringen</li> <li>- communicatieve vaardigheden</li> <li>- vertrouwen in eigen competenties</li> <li>- leervaardigheden</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- ontwikkelen van sociaal kapitaal</li> <li>- empowerment</li> </ul>	
instrumenteel						

Tabel 2: voordelen voor de hedendaagse lezer (Stokmans, 2013: 298).

### Persoonlijke voordelen: instrumenteel en hedonistisch

Een veelgehoord instrumenteel voordeel is het verbeteren van testcores, ofwel de schoolresultaten. Door te lezen vergroot men de woordenschat, ervaren leerlingen dat woorden andere betekenissen kunnen hebben afhankelijk van de context en ervaren zij hoe gedachten van personages eenduidig verwoord kunnen worden (Stokmans, 2013: 299). Daarnaast worden leerlingen door verschillende boeken te lezen wijzer over wereldse en maatschappelijke zaken, wat ook de schoolprestaties ten goede komt. Met lezen worden bovendien de vaardigheden getraind die nodig zijn om lesstof te verwerken, bijvoorbeeld structuurkenmerken van een tekst inzien en logisch, inductief denken (Stokmans, 2013: 299). Een voordeel waar leerlingen dus bij alle schoolvakken profijt van hebben. Het verband tussen lezen en leesvaardigheid mag niet achterwege blijven: het lezen van boeken heeft niet alleen invloed op de woordenschat, maar ook op het leesbegrip en de technische leesvaardigheid van zowel basis- als middelbare schoolleerlingen (Mol & Bus, 2011: 9). Dat geldt zowel voor zwakke als voor sterke lezers, dus ten opzichte van een niet-lezer gaat een lezer er altijd op vooruit (Mol & Bus, 2011: 9).

<sup>2</sup> Leerlingen lezen vooral omdat het hen genot brengt, niet zozeer omdat ze denken dat het nuttig is (Stokmans, 2009: 40; Stalpers, 2011: 34). Lezen als doel op zich (hedonistisch) oefent dus meer invloed uit op de leesattitude dan lezen als middel tot een doel (instrumenteel).

Een hedonistisch voordeel dat bereikt kan worden doordat het leesproces geautomatiseerd wordt, is dat een leerling meer plezier kan beleven aan het verhaal. Hij houdt immers meer capaciteit over om zich te engageren met de tekst (Stokmans, 2013: 299). Dat kan zich uiten in absorptie en reflectie. Bij absorptie leeft een lezer zich sterk in het verhaal in, bij reflectie neemt de lezer juist afstand van het verhaal en laat hij zijn eigen gedachten daarover gaan. Praten over de inhoud van het verhaal prikkelt deze reflectieve vaardigheden en het inlevingsvermogen (Stokmans, 2013: 302). Het verkrijgen van inzichten over het eigen handelen en dat van anderen en de oefening in academisch lezen, leidt tot een cognitieve groei (Stokmans, 2013: 301). De vaardigheden, kennis en attitude die een lezer ontwikkelt reiken verder dan de lezer in kwestie; ook het functioneren in een maatschappij zal de lezer beter afgaan (Stokmans, 2013: 306-307).

### **Maatschappelijke voordelen: instrumenteel en hedonistisch**

De ontwikkeling van burgerschapcompetenties die gelden in de hedendaagse Nederlandse maatschappij wordt door het lezen van literatuur gestimuleerd. Een leerling krijgt tijdens zijn schoolcarrière en daarna te maken met het democratische beginsel, het pluriforme karakter van de samenleving en de snel veranderende technologische en maatschappelijke ontwikkelingen. Het lezen van literatuur bevordert de juiste kennis, vaardigheden, houding en het reflectievermogen die leden van deze gemeenschap zouden moeten bezitten, competenties die ook wel ‘21st century skills’ genoemd worden (Europese Commissie, 2007; Ananiadou & Claro, 2009). Stokmans (2013: 306) heeft de competentiedoelen beschreven die tijdens het lezen nagestreefd moeten worden om de burgerschapcompetenties te bereiken (tabel 3). Door literatuureducatie waarin lezen en interactie samenkomen doen leerlingen kennis op over de wereld en de maatschappij waarin zij leven, worden zij beter in lezen en ontwikkelen zij een open houding en bovendien een goed reflectievermogen waardoor zij ook kritisch na kunnen denken over hun eigen gedrag ten opzicht van hun omgeving.

De gehele maatschappij vaart wel erbij wanneer jonge burgers deze competenties ontwikkelen. Allereerst leidt lezen tot burgers met sociaal kapitaal, wat inhoudt dat ze het belang zullen inzien van sociale netwerken tussen mensen, voor hun eigen functioneren en hun eigen welzijn, maar ook dat van anderen (Leeuw, 2001: 7). De ontwikkeling opschroeven naar het niveau waarop men met een kritisch bewustzijn kan participeren in een gemeenschap om de eigen situatie en die van anderen en van de samenleving aan te scherpen, ook wel ‘empowerment’ genoemd, is een ander gunstig gevolg waar de gehele maatschappij van profiteert (Regenmortel, 2002: 75). De aansluitende hedonistische voordelen mogen niet impliciet blijven: het lezen biedt leerlingen de kans om zich op persoonlijk vlak te ontwikkelen, doordat zij leren sociale banden binnen een gemeenschap te creëren en hier ook uitdrukking aan te geven.

Competentiedoelen voor het lezen van fictie in de vrije tijd	
<b>Kennis</b>	1. taal en schooltaal
	2. historische kennis
<b>Vaardigheden</b>	3. wetenschappelijk[e kennis] en vakkennis
	4. kennis van maatschappelijke en sociale issues
	5. hogere leesvaardigheid
<b>Attitude</b>	6. inlevingsvermogen
	7. interculturele communicatie
	8. open houding
	9. vertrouwen in eigen kunnen
<b>Reflectie</b>	10. respect voor een ander
	11. verantwoordelijkheid voor zichzelf en anderen
	12. kritisch over eigen handelen
	13. kritisch over maatschappelijke en culturele issues
	14. kritisch over sociale interactie (omgaan met anderen)

**Tabel 3: Door te lezen over diverse sociaal geëngageerde thema's en door over het gelezen werk te spreken met anderen, zullen de competentiedoelen bereikt kunnen worden (Stokmans, 2013: 307).**

Terug naar de vraag wat een niet-lezer dus misloopt: verbetering in de schoolprestaties, de ontwikkeling van kennis, vaardigheden en een houding die leiden tot een goed functioneren binnen de hedendaagse maatschappij, tijdens maar ook na zijn schoolperiode. Om de competentiedoelen te behalen die door Stokmans zijn opgesteld, moet het literatuuronderwijs wel aan bepaalde kenmerken voldoen. Allereerst moet een boek niet op een oppervlakkige manier gelezen worden, maar juist met tijd en ruimte voor absorptie, empathie en reflectie (Stokmans, 2013: 307). Spreken over het gelezen werk leent zich daar goed voor (Smits & Van Koeven, 2013: 251). Daarnaast is het belangrijk dat leerlingen niet meer van hetzelfde gaan lezen, maar juist kennismaken met verschillende (onbekende) perspectieven op sociaal geëngageerde thema's. De lezer wordt uitgedaagd om over het gelezen werk te reflecteren en er met anderen over te discussiëren. Wanneer de lezer door individuele en gezamenlijke activiteiten het verhaal betekenis toekent is de grootste uitdaging van leesbevordering behaald: het boek zal weer gaan leven voor de lezer. Judith Langer vat de voordelen van het lezen treffend samen:

“Through literature, students learn to explore possibilities and consider options for themselves and for humankind. They come to find themselves imagine others, value difference, and search for justice. They gain connectedness and seek vision. They become the literate thinkers we need to shape the decisions of tomorrow.” (Langer, 1995: 127)

De verhouding tussen de kracht van literatuur en de leesontwikkelingen in de hedendaagse maatschappij impliceren een belangrijke doelstelling van literatuuronderwijs: namelijk ervoor zorgen dat leerlingen ook na schooltijd blijven lezen.

## 2.2 Succesfactoren voor leesbevordering

Plezier in lezen is voor de bevordering van de literaire competentie van jongeren van cruciaal belang. Internationaal onderzoek naar leesgedrag heeft aangetoond dat de leesattitude van Nederlandse jongeren ten opzichte van andere landen laag is. Leesbevorderingsactiviteiten waarbij de doorlopende leeslijn de basis vormt, zijn in de huidige situatie wenselijk. Uit recent wetenschappelijk onderzoek heeft *Stichting Lezen* acht succesfactoren gedistilleerd die belangrijk zijn voor leesbevordering; deze kunnen ertoe bijdragen dat kinderen enthousiast worden en blijven voor het lezen van boeken (tabel 4). De succesfactoren hebben betrekking op de volgende aandachtsgebieden: een stimulerende leesomgeving, effectieve en stimulerende werkvormen en een juiste didactische aanpak (Stichting Lezen, 2012: 10-11).

1	Leesomgeving	1. Boekenaanbod
		2. Ondersteunende rol van de professional
		3. Stimulerende rol van ouders en vrienden
		4. Tijd en aandacht voor lezen: een rustig plek en een rustig moment
2	Werkvormen	5. Voorlezen
		6. Vrij lezen
		7. Boekgesprekken/boekverwerking
3	Didactische aanpak	8. Differentiëren

**Tabel 4: Acht succesfactoren voor leesbevordering in het onderwijs opgesteld door Stichting Lezen gedistilleerd uit uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek.**

### Leesomgeving

#### 1. Boekenaanbod

Een boek dat aansluit bij de interesses van de lezer vergroot de kans op een positieve leeservaring, daarom is het belangrijk dat het boekenaanbod hierop inspeelt. Er moet voldoende boekenaanbod zijn en bovendien moet de boekencollectie aantrekkelijk en toegankelijk zijn voor jongeren (Stalpers, 2006: 24-27). Het literatuuronderwijs probeert de groei van de literaire competentie te stimuleren door hen wegwijs te maken in het grote aanbod van boeken, dat voor leerlingen begint bij de collectie van de school. Door een leerling een boek te laten lezen dat niet aansluit bij de interesses en het leesniveau van de lezer, kan hij onaangename leeservaringen opdoen, wat kan leiden tot een negatievere leesattitude (Stalpers, 2006: 26; Stokmans, 2009: 40, Stalpers, 2011: 36). Het is daarom belangrijk dat jongeren door literatuuronderwijs de kans krijgen om in te zien dat er een divers aanbod aan verhalen,

maar ook tekstsoorten en genres voor hen klaar ligt. Om een boek op maat te kunnen lezen, moet de boeken ook inspelen op de verschillende leesniveaus.

## **2. Ondersteunende rol van de professional**

Door leerlingen in het voortgezet onderwijs zelf een boek een te laten kiezen, proberen docenten het lezen te bevorderen (Van der Bolt, 2007: 28-29). Lezen kan hierdoor een plek krijgen in het leven van leerlingen buiten het leslokaal, wat de gelegenheid om als lezer in een verhaal te kruipen groter maakt (DUO Market Research & CED-groep, 2012: 15). Door dit te doen kan de intrinsieke motivatie worden verhoogd wat leerlingen de mogelijkheid geeft om het plezier van lezen te ervaren (Smits & Van Koeven, 2013: 251). De ondersteuning van een professional moet bij dit keuzeprocess echter niet onderschat worden (Stalpers, 2007: 221). Veel jongeren kiezen vaak een leesboek op grond van oppervlakkige criteria en niet op grond van hun belangstelling (Smits & Van Koeven, 2013: 251). De professional is een mediathecaris of een docent en fungeert als coach en als gids die jongeren kan begeleiden bij hun boekkeuze. Hij moet goed op de hoogte zijn van het boekenaanbod, voorkeuren en hij moet niveaus van jongeren in kunnen schatten en bovendien met een juiste dosis enthousiasme een gesprek met hen aangaan (Smits & Van Koeven, 2013: 250-252; Stichting Lezen, 2012: 14). Zelf het goede voorbeeld geven door een geëngageerde leeshouding te tonen is voor een docent ook een manier om enthousiasme bij leerlingen te creëren (Stokmans, 2013: 323). Zijn professionalisering kan een docent verder ontwikkelen of bijhouden door zelf jeugdliteratuur te lezen, zich regelmatig te verdiepen in recente vakliteratuur en door nascholing en congressen bij te wonen (Bos, 2003: 157-158; Stichting Lezen, 2013: 5).

Zonder de aanwezigheid van een professional binnen de school zoals een docent Nederlands, een mediathecaris of een leescoördinator, zou de kans groter zijn dat de houding van taalzwakke leerlingen alsmaar negatiever wordt. Uit een onderzoek naar de verhouding tussen de leesattitude en het vertrouwen in de eigen leesvaardigheid, ook wel self-efficacy genoemd, is gebleken dat leerlingen die beter zijn in lezen en meer vertrouwen hebben in hun eigen leesvaardigheid, doorgaans een positievere leesattitude hebben ten opzichte van taalzwakkere leerlingen (McKenna, Kear & Ellsworth, 1995: 934-956). De minder leesvaardige leerlingen beleven weinig plezier aan lezen en kunnen daardoor het lezen gaan vermijden, waardoor zij in een negatieve spiraal terecht komen; hun leesvaardigheid verslechtert door gebrek aan oefening waardoor de stap om weer te gaan lezen al groter wordt (McKenna e.a., 1995: 952). Een achterblijvende leesvaardigheid vormt een belemmering om de leesattitude te bevorderen (Stokmans, 2006: 271). Een professional zoals een docent Nederlands, een mediathecaris of een leescoördinator zou de aangewezen persoon kunnen zijn om met zijn kennis, betrokkenheid en enthousiasme deze spiraal te doorbreken.



### **3. Stimulerende rol van ouders en vrienden**

De rol van de ouders binnen de ontwikkeling van een positieve leesattitude, begint al bij het voorlezen. Een ouder kent de interesse van zijn kind waardoor het gemakkelijker wordt om een geschikt verhaal te vinden en met het kind over het verhaal en zijn leeservaringen te praten. De rol van het thuisfront is dus diverse redenen ook tijdens de onderbouwjaren van de middelbare school enorm belangrijk. Allereerst wordt met aandacht en interesse voor leeservaringen het belang van het lezen impliciet onderstreept, ten tweede wordt de beleving van een boek heviger als hier thuis over gepraat wordt en ten derde leert een kind na te denken over ander perspectieven en interpretaties van een verhaal (Stokmans, 2013: 322-323). Het oordeel van een ouder over het handelen van een personage kan immers verschillen van het oordeel van een kind. Onderzoek heeft uitgewezen dat de voordelen van betrokken ouders zelfs medebepalend kunnen zijn voor de sociaaleconomische positie van het kind in zijn verdere leven: kinderen van ouders die een rijke gevulde boekenkast hebben, lezen veel en bereiken uiteindelijk een hoger opleidingsniveau (Notten, Kraaykamp en Koning, 2011: 197).

Voor de hedendaagse, aarzelende lezer is het bevorderlijk om met leeftijdsgenoten te discussiëren over de inhoud van een leesboek (Stokmans, 2013: 322-323). De redenen waarom het goed is dat ouders met hun kind over een leesboek praten, gelden ook voor jongeren onderling. Daar komt nog bij dat het de sociale band tussen personen kan vergroten wanneer tijdens een discussie blijkt dat zij het met elkaar eens zijn (Stokmans, 2013: 324). Jongeren hebben bovendien de behoefte aan meningen van anderen over sociale kwesties die hen bezighouden. Vanuit het thema van een boek en het probleem van de hoofdpersoon, wat wellicht ook een probleem onder de jongeren kan zijn maar niet als zodanig zichtbaar wordt, kunnen zij meningen vormen en uitwisselen. Hierdoor nemen onzekere gevoelens af en kunnen jongeren aan een oplossing werken (Stokmans, 2013: 325). Dat geldt niet alleen voor problemen, maar ook voor levensvragen; door visies met elkaar te delen leren zij tot een eigen mening te komen.

### **4. Tijd en aandacht voor lezen: een rustig plek en een rustig moment**

Om geboeid te kunnen lezen zijn rust, aandacht en concentratie nodig. Door zowel interne als externe afleiding worden deze wenselijke omstandigheden vaak belemmerd (Stichting Lezen 2012 geciteerd naar Tellegen & Frankhuisen, 2002: 27). Interne afleiding kan worden veroorzaakt door de eigen gedachten van een leerling, stress of zorgen. Een docent of een mediathecaris kan op deze oorzaken weinig invloed uitoefenen, in tegenstelling tot externe afleidingen zoals een drukke, rumoerige leesomgeving (Stichting Lezen 2012 geciteerd naar Tellegen & Frankhuisen, 2002: 27). Waar wordt gelezen is een rustige plek en een rustig moment dus een vereiste.<sup>3</sup> Dat kan gecreëerd worden door

---

<sup>3</sup> Om leerlingen, docenten en mediathecarissen hier toe aan te zetten reikt Stichting Lezen in samenwerking met Passionate Bulkboek jaarlijks (vanaf 2011) de Prijs voor de Beste Leesomgeving uit; een prijsvraag waarmee zij geprikkeld worden om na te denken over de leesomgeving op school. De winnende bibliotheek mag voor 1000 euro boeken uitzoeken.

een comfortabele en aantrekkelijke uitstraling en een toezichthouder die erop let dat in de ruimte gelezen wordt.

## **Werkvormen**

### **5. Voorlezen**

Er is geen krachtiger middel om literatuur toegankelijk te maken en tot leven te brengen (Pennac, 1993: 110). Voorgelezen worden brengt leerlingen meer dan alleen ontspanning en plezier (Chambers, 2012: 47). Door beginnende lezers in de voorschoolse periode en in het basisonderwijs voor te lezen, wennen zij aan de beleving van een verhaal in hun hoofd (Chambers, 2012: 47). Doordat ze weten wat tekst met hen doet, weten zij ook hoe zij een tekst moeten behandelen wanneer zij er zelf mee in aanraking komen (Chambers, 2012: 47). Niet alleen in de eerste fase van het leesproces is voorlezen van groot belang, maar in alle jaren waarin iemand van onderwijs geniet blijft voorlezen noodzakelijk (Chambers, 2012: 46). Wanneer een lezer teksten voorgelezen krijgt die iets boven zijn niveau liggen, wordt dit hogere niveau binnen zijn bereik gebracht, een leerconstructie die door Vygotsky bestempeld is als 'de zone van naaste ontwikkeling' (Vygotsky, 1978: 86). Zo leert een leerling van de kennis, ervaringen en inzichten die de docent als het ware uitleent aan hem. Door een tekst voor te lezen die anders voor leerlingen onbereikbaar zou blijven, helpt de docent hen dus hun leesvaardigheid te ontwikkelen.

### **6. Vrij lezen**

Met vrij lezen wordt bedoeld dat leerlingen zelfstandig, individueel een zelfgekozen boek lezen tijdens een in het lesrooster opgenomen tijd (Krashen, 2011: 40). Uit een longitudinaal onderzoek van twaalf maanden is gebleken dat leerlingen die van deze vrijheid genieten, meer plezier krijgen in lezen (Chua, 2008: 183-184). Ook hun waardering voor het leesboek stijgt wanneer leerlingen tijdens het leesproces meer vrijheid krijgen (Verboord, 2003: 45). Naarmate het plezier in het lezen ondergeschikt wordt gemaakt aan het schoolse leren, blijkt dit echter ook het latere lezen in de vrije tijd als volwassene negatief te beïnvloeden (Huysmans, Broekhof, Van Dalen, 2013: 241). Net als volwassenen moeten kinderen de kans krijgen zelf uit te maken welke boeken ze leuk vinden en welke passen bij hun ontwikkeling en persoonlijkheid. Steun van gericht onderwijs, dus onderwijs waarin leerlingen niet alleen mogen grasduinen in boeken maar zij ook begeleid worden in hun boekkeuze door een professional levert een positief resultaat op (Chambers, 2012: 28 en 29). Om het vrij lezen te stimuleren binnen het voortgezet onderwijs is door het CPS het project *Vrij Lezen* ontwikkeld dat scholen helpt om deze aanpak stap voor stap te implementeren (Fiori, 2013: 9). Stichting Lezen probeert vmbo-leerlingen op een laagdrempelige manier te prikkelen met de leescampagne *De Weddenschap*, waarin zij worden uitgedaagd door drie bekende Nederlanders om drie boeken naar eigen keus uit te lezen (Stichting Lezen, 2013: 11).

## **7. Boekgesprekken/boekverwerking**

In de voorgaande paragraaf is duidelijk worden dat praten over het gelezen werk bijna een vereiste is om de voordelen die het lezen van literatuur met zich brengt –zowel instrumenteel als hedonistisch– te behalen. Bovendien is communicatie noodzakelijk om de hoofddoelen van het literatuuronderwijs in de onderbouw te behalen en zo de literaire competentie verder te ontwikkelen (Bolscher e.a., 2004: 24). Door het proces van zoeken, nadenken en praten over vragen die lezers naar aanleiding van de gelezen tekst hebben, zijn leerlingen actief bezig met de verwerking van literatuur, ofwel het eigen maken van de inhoud van de gelezen tekst (Janssen & Braaksma, 2006: 110; Stokmans, 2009: 36). Als in deze werkvorm de sfeer open is, kan het praten over literatuur ertoe leiden dat leerlingen zich bewust worden hun eigen leesbeleving en die van anderen (Chambers, 2012: 19). Dit draagt bij aan een positieve leeservaring.

## **Didactische aanpak**

### **8. Differentiatie**

Een mediathecaris of een docent kan pas bijdragen aan de bevordering van de leesattitude wanneer hij rekening houdt met de verschillen in interesse, leesniveau en motivatie tussen leerlingen (Bolscher e.a., 2004: 29; Witte, 2008: 47; Stokmans, 2013: 323). De verschillen tussen de drie voornoemde factoren van leerlingen in een klas begint al bij het geslacht: de leesattitude van meisjes in het voorgezet onderwijs is consistent hoger dan die van jongens in het voorgezet onderwijs (Stokmans, 2009: 37; OECD, 2010: 90). Met het door Witte ontwikkeld didactisch instrumentarium kan worden ingespeeld op de verschillen in leesniveau en interesse (Witte, 2008: 36). Het geeft de docent de mogelijkheid om eerst het niveau van iedere leerling in kaart te brengen om vervolgens van daaruit de literaire competentie verder te ontwikkelen (Witte, 2008: 33). Zo lezen leerlingen zichzelf ‘omhoog’ (De Laet, 2011). De leerlingen kunnen zelf aan de hand van een typering van zes leestypes op een A4'tje hun eigen leesniveau bepalen. Vervolgens kunnen zij op de bijbehorende lijst zien welke boeken voor hen geschikt zijn (De Laet, 2011).<sup>4</sup> Tijdens alle leesactiviteiten is de invloed van de omgeving, en dan met name van leeftijdsgenoten, een belangrijke motivatiefactor (Stokmans, 2013: 322-323). Mits de docent de voorwaarde schept voor een prettige sfeer in de klas, kan het binnen een les tijd besteden aan de onderlinge uitwisseling van leeservaringen en het delen van enthousiasme heel stimulerend werken (Chambers, 2012: 65).

---

<sup>4</sup> Op de site [www.lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl) kunnen leerlingen ook online hun leesniveau bepalen. In het menu staan onder het kopje *leesniveaus* de leesniveaus voor de leeftijdsgroep 12 t/m 15 jaar en voor de groep van 15 t/m 19 jaar. Een leerling kan zelf kijken welke kenmerken bij hem passen. De leerling kiest vervolgens een leesboek van het niveau waarvan de meeste kenmerken bij hem passen.

## 2.3 Bibliotherapie

De overwegend traditionele invulling van het literatuuronderwijs in Nederland is geen geschikte manier om de leesattitude van leerlingen te bevorderen. Studie naar de huidige situatie en de gewenste situatie in het Nederlandse literatuuronderwijs, heeft mij geleid naar een leestraining afkomstig uit Amerika genaamd 'bibliotherapy' (Wolters, persoonlijke communicatie, 27-02-2014 ; Schram, 2013). De leestraining vertoont op het eerste oog overeenkomsten met de succesfactoren voor leesbevordering en geeft bovendien positieve resultaten met betrekking tot de ontwikkeling van adolescenten. De leestraining is oorspronkelijk ontwikkeld als therapeutisch instrument om de mentale gezondheid van iemand gericht te verbeteren, maar het wordt in Amerika ook ingezet in het klaslokaal om de ontwikkeling van leerlingen te bevorderen: het leert hen om na te denken over hun eigen handelen, hun eigen onbekwaamheden, het creëert zelfrespect en leert hen oplossingsgericht te denken (Iaquinta & Hipsky, 2006: 210; Rozalski, Stewart en Miller, 2010: 34). In het onderwijs houdt de leestraining in dat leerlingen onder begeleiding een boek lezen over een thema dat aansluit bij hun belevingswereld en waarin personages voorkomen die leerlingen in staat stellen om overeenkomsten te zien tussen zichzelf en een karakter (Heath, Sheen, Leavy, Young, Money, 2005: 567). Vervolgens zullen zij hier met elkaar over gaan discussiëren. (Heath e.a., 2005: 567). Literatuur en de docent helpen leerlingen op deze manier om alledaagse situaties en persoonlijke zorgen vanuit een ruimer perspectief te zien, wat inhoudt dat zij kwesties los van zichzelf gaan zien waardoor duidelijk zal worden dat meer mensen in hetzelfde schuitje zitten (Heath e.a., 2005: 568). Door met anderen over de gelezen literatuur te communiceren zullen leerlingen hun geïsoleerde positie verlaten en meer openstaan om eigen persoonlijke middelen in te zien en vaardigheden van anderen over te nemen. Dit leert hen om beter om te gaan met lastige situaties die zij in het dagelijks leven tegen kunnen komen. (Rozalski e.a., 2010: 34). De stadia die tijdens een bibliotherapieles doorlopen worden staan aangegeven in tabel 5. Docenten in de praktijk geven aan dat bibliotherapie ook helpt om situaties in de klas te verbeteren (Rozalski e.a., 2010: 34).

Leerlingen met en zonder onbekwaamheden krijgen de kans om met elkaar te spreken over hun behoeften en hun verschillen in achtergrond qua gedrag, cultuur en taalgebruik (Cook, Earles-Volrath, Ganz, 2008: 95). Nederlands onderzoek naar bibliotherapie heeft uitgewezen dat het ook een effectieve aanpak is bij de ondersteuning van hoogbegaafden (Hoogenberg, 2009, 18-21). Bij hoogbegaafde kinderen kunnen sociaal-emotionele beletsels ontstaan zoals aansluitingsproblemen, ontwikkeling van een laag zelfbeeld, faalangst en zelfvervreemding (Hoogenberg, 2009, 18-21). Door bibliotherapie in te zetten kunnen begeleidingsmogelijkheden worden vergroot en kan het creatief denken, een sterke eigenschap van hoogbegaafden, worden gestimuleerd (Hoogenberg, 2009, 18-21). De oorspronkelijke doelstelling maakt dat bibliotherapie ook zeer geschikt is om gedragsverandering teweeg te brengen bij leerlingen die zich structureel niet aan de schoolregels kunnen houden of ernstige regels hebben overtreden, bijvoorbeeld leerlingen die geschorst zijn geweest (Schreur, 2006: 106-107).

Fase	Beschrijving
Betrokkenheid	Leerlingen worden geïnteresseerd in het boek als zij de flaptekst lezen en luisteren naar de inleiding van de docent
Identificatie	Leerlingen kunnen zich identificeren met karakters en situaties in het verhaal
Katharsis	Leerlingen raken emotioneel betrokken bij het verhaal en ervaren plaatsvervangende gevoelens
Inzicht	Leerlingen relateren het verhaal aan hun eigen persoonlijke situatie
Universalisme	Leerlingen ontwikkelen een ruimer perspectief waardoor zij inzien dat niet alleen zij, maar anderen ook kampen met dezelfde situatie en/of problemen.

Tabel 5: Fasen van Bibliotherapie (Heath e.a., 2005: 567-568)

### 3. Onderzoeksmethode

Met een vernieuwende aanpak van literatuuronderwijs kan worden afgerekend met het traditionele literatuuronderwijs, waarin leerlingen een leesdossier aanmaken dat vervolgens alleen door de docent wordt gelezen. Het succes wordt bepaald aan de hand van de mate waarin:

1. de aanpak streeft naar het behalen van de hoofddoelen van literatuuronderwijs
2. de aanpak de succesfactoren voor leesbevordering bevat
3. de aanpak inspeelt op de doelgroep, namelijk de hedendaagse brugklasleerlingen

Een Nederlandse versie van de Amerikaanse leestraining ‘bibliotherapy’ is ontwikkeld door een samenwerkingsverband tussen Stichting Lezen (Nederland), het IWAL, Rudolf Berlin Center en de Universiteit van Amsterdam<sup>5</sup> Deze leesbevorderingstraining heb ik getoetst aan bovengestelde voorwaarden om te ontdekken of deze benadering succesvol zou kunnen zijn als vernieuwende aanpak van literatuuronderwijs. Het onderzoeksverslag waarin de leesbevorderingstraining staat beschreven, is nog niet gepubliceerd, maar bevat al wel een theoretische verantwoording, resultaten, conclusies van de pilottraining en praktische handreikingen voor docenten. De positieve uitkomsten van de pilottraining hebben ertoe geleid dat het project nogmaals is opgestart op drie scholen in Amsterdam.

<sup>5</sup> Het IWAL is een zelfstandig expertisecentrum voor dyslexie. Het Rudolf Berlin Center (RBC) is een universitair expertisecentrum op het gebied van leerproblemen. Dit expertisecentrum is de concretisering van een langdurig samenwerkingsverband tussen het IWAL en de programmagroep ontwikkelingspsychologie van de UvA.

De trainingen geven leerlingen de mogelijkheid om literatuur te koppelen aan hun eigen ervaringen en oplossingen. Met hun groepsgenoten konden zij deze ervaringen en meningen delen en bespreken met hun groepsgenoten (Stoop, Stoop, Tijms, te verschijnen: 52). Dit heeft geleid tot positieve ervaringen met het lezen, precies hetgeen wat nodig is om de leesattitude te verbeteren. De trainingsperiode loopt door tot de zomervakantie in 2014.

### 3.1 Procedure en deelnemers

Om deelvraag 1 te beantwoorden is onderzoek gedaan naar de leesbevorderingstraining in theorie en in praktijk. Met het theorie- en praktijkonderzoek kan vastgesteld worden in hoeverre de leesbevorderingstraining voldoet aan de voorwaarde voor een succesvolle aanpak van literatuuronderwijs. In het theoretisch deelonderzoek is het nog niet gepubliceerde onderzoek naar de leesbevorderingstraining: *#BOOK. Een protocol voor bibliotherapie voor jongeren tussen de 12 en 14 jaar* bestudeerd. Hierbij is gelet op de doelgroep, doelstellingen, resultaten en de organisatie. Het praktijk deelonderzoek is kwalitatief en kwantitatief van aard en is drieledig. Allereerst is een semigestructureerd<sup>6</sup> interview afgenomen met Mirthe Stoop en Jurgen Tijms<sup>7</sup>, daarnaast heeft zowel een mondelinge als een schriftelijke ondervraging van de *#BOOK* trainers die op dit moment actief zijn binnen het project plaatsgevonden. Het gesprek met Stoop en Tijms heeft geleid tot informatie over de volgende aspecten van de *#BOOK* training: doelgroep, doelstellingen, resultaten, organisatie en de mate waarin de trainingen voldoen aan de succesfactoren voor leesbevordering. Aangezien zij het onderzoek leiden en het protocol hebben geschreven en zij de training momenteel zelf niet geven, zal ik uitkomsten van dit interview in de paragraaf over het theorieonderzoek behandelen. De mondelinge ondervraging van 12 *#BOOK* trainers heeft geleid tot informatie over hun praktijkervaringen en dan met name de knelpunten en de toegepaste oplossingen om deze knelpunten weg te nemen. De schriftelijke ondervraging in de vorm van een vragenlijst heeft geleid tot informatie over praktijkervaringen van de 20 trainers met betrekking tot de volgende aspecten van de *#BOOK* training: het resultaat, de organisatie, de rol leerlingen, de rol van trainers en de rol van het leesboek. Ook hebben zij advies gegeven aan een docent Nederlands die van plan is de training als een vorm van literatuuronderwijs te implementeren. Bijna alle trainers (87%) hebben schriftelijk deelgenomen aan het onderzoek waarvan 12 trainers ook mondeling ondervraagd zijn. De ondervraagde trainers waren allemaal vrouw en tussen de 20 en 25 jaar oud.<sup>8</sup> 80% van de ondervraagde trainers heeft de bacheloropleiding 'Psychologie' aan de VU als achtergrond, 10% de bacheloropleiding 'Pedagogische Wetenschappen', 5% de bacheloropleiding 'Europese Studies' en van 5% zijn de

---

<sup>6</sup> Semigestructureerde interviews bevatten ook vooraf bepaalde vragen, maar er is meer speling binnen de vragen dan bij die in een gestructureerd interview. De vragen zijn voorbereid, maar in de loop van het interview hebben de interviewers de ruimte om de volgorde waarop de vragen worden gesteld aan te passen en ook kunnen zij vragen toevoegen afhankelijk van de wijze waarop het gesprek verloopt.

<sup>7</sup> Twee specialisten van het IWAL die het onderzoek leiden.

<sup>8</sup> Één trainer heeft geslacht, naam en school waar hij/zij de trainer geeft niet ingevuld.

algemene gegevens onbekend gebleven. De ondervraagde trainers zijn verdeeld over drie scholen die in Amsterdam die bij het project betrokken zijn, namelijk het Mundus College (40%), het Media College (30%) en het Zuiderlicht College (25%). Het praktijkonderzoek onder de trainers laat tevens zien in hoeverre de praktijk en de theorie van het *#BOOK* project met elkaar overeenstemmen. Dit inzicht kan een nuttige bijdrage leveren in de beantwoording van de hoofdvraag van mijn onderzoek.

### 3.2 Meetinstrument

Voor het theorie deelonderzoek zijn behalve literatuurstudie, verder geen instrumenten gebruikt. Daarom zal hier alleen worden ingegaan op de meetinstrumenten die gebruikt zijn bij het praktijkonderzoek. Tijdens het semi-gestructureerde interview met Stoop en Tijms is over het *#BOOK* project gesproken aan de hand van de succesfactoren voor leesbevordering. Behalve dat de geïnterviewden het project naast de succesfactoren voor leesbevordering legden, hebben zij ook meer informatie gegeven over de doelgroep, doelstellingen, resultaten en organisatie van het project. De notulen van dit interview vindt u in bijlage 1. Het mondelinge praktijkonderzoek onder de trainers bestaat uit een ervaringuitwisselingsmiddag die plaats heeft gevonden op 16 april 2014. Stoop, Tijms en 12 *#BOOK* trainers waren daarbij aanwezig. Onder leiding van Stoop hebben de trainers hun praktijkervaringen om beurten met elkaar gedeeld. De instructie van Stoop vooraf luidde: “We gaan rondje doen. Vertel ons hoe het gaat (wat goed en wat minder goed loopt) en hoe jullie het aanpakken.” De notulen van dit rondje vindt u in bijlage 2. De schriftelijke ondervraging bestaat uit een vragenlijst bestaande uit drie delen: 20 stellingen waar deelnemers op een 5-punts Likertschaal<sup>9</sup> hun mening over hebben gegeven, 1 matrix waarin zij door middel van puntenverdeling aan hebben gegeven welke doelstelling tijdens de training werden nagestreefd en ten slotte hebben zij nog een advies gegeven aan een docent Nederlands die van plan is de training als een vorm van literatuuronderwijs te implementeren. De enquête bestond voor de trainers zichtbaar uit 6 delen: ‘resultaat van de *#BOOK* training’, ‘de training’, ‘de deelnemers (leerlingen)’, ‘de trainer’, ‘de rol van het leesboek’ en een open vraag. Waar de antwoorden informatie over op hebben geleverd staat kort per stelling weergegeven in tabel 6. Naast de papieren versie tijdens de bijeenkomst, is de vragenlijst na de bijeenkomst nog per e-mail digitaal verspreid onder de afwezigen en uiteindelijk nog online toegankelijk gemaakt door middel van Thesistools. De link naar de online vragenlijst was alleen toegankelijk voor trainers die nog niet hadden deelgenomen aan het onderzoek. 8 trainers hebben de papieren versie ingevuld, 2 trainers de digitale en 9 trainers hebben online de vragenlijst ingevuld. De resultaten zijn verwerkt in het statistisch analyseprogramma SPSS.

---

<sup>9</sup> Likert schaal met de opties: ‘Beslist mee oneens’ (1), ‘mee oneens’ (2), ‘neutraal’ (3), ‘mee eens’ (4), ‘beslist mee eens’ (5).

onderwerp	stelling	stelling	deelonderwerp
1	Verbetering van literaire competentie	1	kennis van leesboeken
		2	waardering voor leesboeken
		3	waardering beargumenteren
2	Verbetering van leesplezier en leesbevordering	4	leesplezier
		5	opgaan in het leesboek
		14	delen van visie en interpretatie
3	Gebruik van middelen en instrumenten	6	het gebruik van consumptie
		7	het gebruik van het schriftje
		8	het gebruik van complimenten
		9	herhaling groepsregels
		10	herhaling groepsnormen
		12	leerlingen laten voorlezen
4	Gedrag en samenstelling van groepjes leerlingen	11	samenstelling jongens en meisjes
		13	discussie die afdwaalt
5	De houding en rol van de trainer	15	visie voorbereiding
		16	daadwerkelijke voorbereiding
		17	houding
		18	verdeeldheid van de spreekbeurten
		19	opbrengst faciliterende rol
		20	opbrengst rol van medelezer
		matrix	leesattitude en –motivatie
6	Waarde toekennen aan de verbetering van doelstellingen		begrijpend lezen
			SEL
			ander doel

Tabel 6: Inhoud van de stellingen en de matrix die de #BOOK trainers schriftelijk hebben beantwoord, geordend per onderwerp en deelonderwerp

## 4. Data-analyse

### 4.1 Data-analyse 1: bibliotherapie #BOOK training in theorie

#### 4.1.1 Inhoud

Het leesbevorderingsproject is ontwikkeld voor leerlingen in het voortgezet onderwijs met als doel om bij te dragen aan: een meer positieve leesattitude, een grotere motivatie om te lezen en het gebruik van literatuur ter bevordering van de persoonlijke ontplooiing (Stoop e.a., 2014: 4). De vernieuwende aanpak genaamd ‘bibliotherapie’ is de eerste Nederlandse versie van een Amerikaanse leestraining om jongeren kennis te laten maken met het persoonlijk belang van literatuur waarbij de sociaal-emotionele ontwikkeling centraal staat (Stoop e.a., 2014: 6). Jongeren lezen boeken en converseren met elkaar over het gelezen werk tijdens de bijkomsten die binnen het onderzoek #BOOK trainingen worden genoemd. Volgens Stoop e.a. heeft onderzoek aangetoond dat deze bibliotherapeutische benadering van literatuur een positief effect kan hebben op de leesattitude en het begrijpend lezen (Stoop e.a., 2014: 16). Polleck wordt in het onderzoeksverslag, het protocol aangehaald om een bevorderingspunt



van de #BOOK trainingen duidelijk te maken, namelijk dat door literatuur te behandelen in een groepstraining het mogelijk wordt gemaakt om de sociaal-emotionele groei van leerlingen te stimuleren en hun zelfconcept, hun beeld van hun eigen ik, te versterken (Polleck, 2011: 78; Stoop e.a., 2014: 16). Met de training wordt ingespeeld op de problematiek rondom de leesattitude en het leesvaardigheidsniveau van leerlingen in het begin van het voortgezet onderwijs in Nederland. Hoewel de training wel in school plaatsvindt, is deze niet gekoppeld aan schoolwerk of toetsen; de training aan groepjes variërend van 5-7 leerlingen wordt wekelijks gegeven door studenten aan de Vrije Universiteit en duurt ongeveer 45-50 minuten. De studenten doen dit in duo's of alleen. Op drie trainers na hebben zij allemaal de bacheloropleiding 'Psychologie' aan de Vrije Universiteit als achtergrond. De doelgroep zijn jongeren van het voortgezet middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) van 12 tot en met 14 jaar oud die afkomstig zijn uit allochtone en autochtone gezinnen met een lage sociaaleconomische status, aangezien – zo stellen de onderzoekers – vooral deze jongeren een zeer negatieve leesattitude lijken te ontwikkelen (Tijms & Van den Boorn, 2013: 215-216). Het #BOOK project is dus gericht op het gebruik van literatuur om zelfreflectie en sociaal-emotioneel leren te bevorderen, om zowel bij de doelgroep de leesattitude en -motivatie te stimuleren, als ook het begrijpend lezen te verbeteren (Stoop e.a., 2014: 17).

In hun protocol beschrijven de onderzoekers dat zij zich in eerste instantie richten op het bevorderen van de leesmotivatie en -attitude van de middelbare scholieren, omdat hierdoor de leesvaardigheden en het leesbegrip worden verhoogd (Stoop e.a., 2014: 11). Door leesvaardigheden en het leesbegrip te verhogen, verbeteren leerlingen hun academische vaardigheden en de sociale relaties tussen de scholieren onderling en tussen hen en de leerkrachten (Stoop e.a., 2014: 11). Academische vaardigheden worden aangeduid als 'het in staat zijn om academische doelen te stellen, verantwoordelijkheden te nemen en positieve oplossingsvaardigheden te beheersen' (Stoop e.a., 2014: 15). Met de leesbevorderingstrainingen wordt leerlingen een verhoogde kans op academisch succes aangeboden waardoor ze minder snel vroegtijdig stoppen op school, aldus Stoop e.a. (Stoop e.a., 2014: 16). De academische vaardigheden worden door de onderzoekers in verband gebracht met sociaal-emotionele vaardigheden van mensen: wanneer leerlingen door hun ontwikkelde academische vaardigheden goed presteren op school, hebben zij hier op psychologisch vlak baat bij (Stoop e.a., 2014: 11). Aan de hand van de resultaten van het onderzoek van Durlak & Weissberg (2011) wordt het omgekeerde effect aangestipt: wanneer leerlingen niet voldoende sociaal-emotionele vaardigheden beheersen, kan dit leiden tot niet alleen academische, maar ook persoonlijke en sociale problematiek (Stoop e.a., 2014: 15).

De 'leesvaardigheden' worden aangeduid als belangrijke voorspeller van schoolsucces, welke vaardigheden dit precies zijn wordt niet concreet geformuleerd. 'Leesbegrip' omvat de vaardigheid om de betekenis van een tekst te interpreteren aan de hand van de volgende kenmerken: onderwerp, opbouw, kernbegrip, relevante begrippen en de relaties tussen begrippen (Stoop e.a., 2014: 12). De sociaal-emotionele vaardigheden (gedefinieerd als 'SEL') worden, afgeleid uit een studie van

Graczyk, Matjasko, Greenberg & Elias (2012)<sup>10</sup>, onderverdeeld in vijf competenties die leiden tot het ontwikkelen en het behouden van: een persoonlijk welzijn, positieve relaties met anderen, effectieve communicatievaardigheden, een sensitiviteit voor de gevoelens en meningen van anderen, empathisch vermogen, het begrip hebben voor verschillende standpunten en het maken van verantwoordelijke en onderbouwde besluiten (Stoop e.a., 2014: 8).

#### **4.1.2 Middelen om doelstellingen te bereiken**

Om de leesattitude en –motivatie te vergroten, het leesbegrip te verbeteren en de sociaal-emotionele vaardigheden te vergroten worden in het project middelen ingezet om dit te stimuleren. Deze middelen bestaan uit het gebruik van instrumenten, het creëren van de gewenste sfeer en de houding van de trainer. Per doelstelling zal ik de middelen die in de theorie voorkomen benoemen. Wanneer bevindingen uit het interview met Stoop en Tijms een nuttige aanvulling zijn, zal ik deze erbij betrekken.

#### **Leesattitude en leesmotivatie**

Het stimuleren van de leesattitude en –motivatie begint bij het creëren van de gewenste leesomgeving en wel met de keuze voor het leesboek. Leerlingen mogen uit een voorselectie van ongeveer vijf boeken bepalen welk boek gelezen zal worden. Het is de bedoeling dat de leerlingen met elkaar tot een consensus komen (Stoop e.a., 2014: 23). Uit ervaring weten Stoop en Tijms dat dit meestal goed gaat, als dit niet het geval is, raden zij trainers aan om voor de leerlingen te beslissen welk boek gelezen zal worden (Stoop e.a., 2014: 23). Bij de voorselectie zijn alleen boeken geselecteerd die wat betreft het niveau, de thematiek, de personages en de opbouw van het verhaal passen bij de leerlingen. Alleen boeken die aansluiten bij alledaagse situaties en persoonlijke zorgen waar leerlingen mee te maken hebben en waarin personages voorkomen die leerlingen in staat stellen om overeenkomsten te zien tussen zichzelf en een karakter zijn geschikt voor bibliotherapie (Stoop e.a., 2014: 19-20). Als hulpmiddel bij de voorselectie wordt de website [www.Leeskr8!.nl](http://www.Leeskr8!.nl) aangeraden, waar in het #BOOK project ook gebruik van wordt gemaakt (Stoop e.a., 2014: 20).

Naast het boekenaanbod worden nog drie andere succesfactoren voor leesbevordering genoemd om een prettige leesomgeving te creëren waarvan er twee niet benut worden: de ondersteunende rol van de professional en de stimulerende rol van ouders en vrienden. Op de

---

<sup>10</sup> Vijf SEL competenties zijn: *Self Awareness* (het vermogen om je eigen emoties, kennis, waarden, normen, sterktes en zwaktes te identificeren), *Social Awareness* (het vermogen om de perspectieven, meningen, gevoelens van anderen te herkennen), *Responsible Decision Making* (het vermogen om problemen en de situaties waarin problemen ontstaan te identificeren en evalueren, om verschillende alternatieven voor oplossing te evalueren, om de eigen acties te evalueren/reflecteren. Ontwikkeling van een gevoel voor persoonlijke, morele en ethische verantwoordelijkheid), *Self Management* (het vermogen om je eigen emoties, impulsen en gedrag te monitoren en te controleren om zo persoonlijke doelen te bereiken), *Relationship Management* (het vermogen om te communiceren, samen te werken, te onderhandelen en ondersteuning te geven aan en ontvangen van anderen, en hiermee adequate interpersoonlijke relaties te onderhouden) ((Stoop e.a., te verschijnen: 8).

ondersteunende rol van de professional wordt in het project niet optimaal ingespeeld. Aangezien de trainers een bacheloropleiding ‘Psychologie’ als achtergrond hebben, zijn zij niet op de hoogte van het boekenaanbod, kunnen zij moeilijk de voorkeuren en niveaus van leerlingen inschatten en missen zij de didactische kennis om leerlingen enthousiast te maken voor een boek. Wel kunnen de trainers met geëngageerde leeshouding leerlingen motiveren. Van de stimulerende rol van ouders en vrienden wordt vrijwel niets verwacht. De onderzoekers veronderstellen dat ouders van de doelgroep, vmboleringen met een lage sociaal-economische status, niet betrokken zijn bij het onderwijs van hun kind (Stoop, Tijms, persoonlijke communicatie: 14-04-14). Bovendien is het volgens Stoop en Tijms niet wisselijk als ouders de open sfeer binnentreden waarin leerlingen gedachtes en gevoelens uitspreken (Stoop, Tijms, persoonlijke communicatie: 14-04-14). Om deze redenen verwacht het #BOOK project niets van de ouders. Hoewel Stoop en Tijms zich wel bewust zijn van de invloed van leeftijdsgenoten, benutten zij deze succesfactor voor leesbevordering niet. Wanneer vrienden en vriendinnen samen in een groepje zitten, kan die positieve invloed op elkaar vanzelf ontstaan (Stoop, Tijms, persoonlijke communicatie: 14-04-14). Wanneer dit het geval is, heeft de trainer geen extra middelen om de vriendenrelatie optimaal te gebruiken ter bevordering van de leesattitude. Wanneer vrienden en vriendinnen elkaar negatief beïnvloeden –wat ook een mogelijkheid is–, heeft de trainer ook geen extra middelen om deze ontwikkeling om te buigen.

De derde en aanwezige succesfactor om een prettige leesomgeving te creëren, de tijd en aandacht die er is voor lezen, wordt door de Stoop en Tijms in één woord samengevat: sfeer. Een #BOOK training moet plaatsvinden in een open sfeer waarin kinderen hun gedachtes en gevoelens ten aanzien van het boek en hun belevingswereld kunnen bespreken (Stoop e.a., 2014: 11). De sfeer moet ontspannen zijn, waarin de nadruk niet ligt op het schoolse leren en presteren, maar in het delen van meningen en ervaringen en plezier, in de context van het lezen (Stoop e.a., 2014: 23). Met een kringopstelling en het toestaan van eten en drinken wordt getracht deze sfeer te verwezenlijken. Verder wordt geprobeerd om de leesattitude en –motivatie te bevorderen door aandacht voor het verbeteren van leesvaardigheden en leesbegrip. Dan komen we terug bij de wisselwerking tussen leesvaardigheid en leesplezier: minder leesvaardige leerlingen beleven weinig plezier aan lezen, kunnen zodoende het lezen gaan vermijden waardoor hun leesvaardigheid nog meer verslechtert en de stap om weer te lezen al groter wordt. Door dus de –niet concreet benoemde –leesvaardigheden aan te pakken, wordt geprobeerd de leesattitude en -motivatie te bevorderen.

### **Leesbegrip**

De door onderzoekers aangestipte samenhang tussen leesbegrip en leesmotivatie leidt ertoe dat het vergroten van de leesattitude en –motivatie de eerste en meest voor de hand liggende factor is om het leesbegrip te verbeteren. Een verhoogde leesmotivatie leidt tot een groei van het leesbegrip (Stoop e.a., 2014: 12-13).

Een tweede manier om het begrijpend lezen te versterken is het gebruik van een instrument, namelijk een schrift. Tijdens het lezen hebben alle leerlingen een eigen schriftje. Het doel is de gedachten vast te leggen die opkomen tijdens het lezen. Het concretiseren van deze gedachten versterkt het leesbegrip (Stoop e.a., 2014: 23). Tijdens bijeenkomsten dienen de aantekeningen als aanknopingspunt en leidraad voor de discussie (Stoop e.a., 2014: 23).

De discussie tussen leerlingen over het boek is een derde manier om het leesbegrip te verbeteren. Door iedere week te discussiëren over het boek leren leerlingen beter om de belangrijkste begrippen in de tekst te herkennen. Stoop e.a. zeggen hierover dat ‘deze kerninformatie het eenvoudiger maakt om relaties tussen begrippen en thema's te herkennen alsmede relaties tussen de thema's in het boek en het dagelijks leven’ (Stoop e.a., 2014: 25). Om leerlingen de ruimte te geven om onderling te discussiëren, mag de trainer niet teveel vragen stellen en moet hij of zij een faciliterende houding aannemen. Deze houding bevordert actieve participatie van alle leerlingen waardoor zij meer nadenken over het boek (Stoop e.a., 2014: 13; Stoop, Tijms, persoonlijke communicatie: 14-04-14). Dat geldt alleen als de groep niet uit meer dan zeven leerlingen bestaat en de samenstelling heterogeen is (Stoop e.a., 2014: 25). Dat houdt in dat jongens en meiden bij elkaar in een groep worden geplaatst, dat de drukke leerlingen verspreid worden over verschillende groepjes en de leden van vriendengroepen ook. Een training uitvoeren met een vriendengroepje, vergroot namelijk de kans dat leerlingen gaan klitten; zij durven niet hun eigen gedachten en gevoelens uit te spreken en gaan mee met elkaars mening (Stoop, Tijms, persoonlijke communicatie: 14-04-14). Door jongens en meiden bij elkaar te plaatsen maken zij kennis met thematiek die normaal gesproken buiten hun interessegebied ligt, wat tot interessante discussiepunten kan leiden. Ook de kringopstelling helpt om het discussiëren te stimuleren (Stoop e.a., 2014: 25).

### **Sociaal emotioneel leren (SEL)**

Niet alleen het leesbegrip, maar ook de ontwikkeling van SEL wordt door boekgesprekken gestimuleerd. Voorwaarden hiervoor zijn wel dat de leerlingen zich kunnen identificeren met karakters in het boek en dat er een prettige en veilige sfeer is waarin leerlingen durven te spreken over hun mening, ideeën en ervaringen.

Om deze sfeer te creëren zijn in het protocol groepsnormen en -regels opgesteld. Leerlingen worden zo gewezen op de eisen die aan hen gesteld worden en op het gedrag dat wenselijk is om een discussie te voeren (Stoop e.a., 2014: 22). In samenspraak met leerlingen kunnen nog extra regels worden opgesteld (Stoop e.a., 2014: 22). Het is belangrijk om de gemaakte afspraken te herhalen wanneer dit nodig blijkt te zien, maar de sfeer mag niet te schools worden (Stoop, Tijms, persoonlijke communicatie: 14-04-14). Het toelaten van eten en drinken houdt de sfeer ongedwongen. Zonder het te forceren, moeten de trainers proberen ervoor te zorgen dat alle groepsleden aan het woord komen. Met de ‘klinische’ blik van de trainers, zoals het protocol voorschrijft, kan worden ingeschat welke manier van handelen in een bepaalde situatie de juiste is (Stoop e.a., 2014: 32). Wanneer bij de

bespreking van het verhaal persoonlijke problemen en gevoelens van leerlingen boven tafel komen, wordt ook een beroep gedaan op de psychologische vaardigheden van de trainers die het merendeel van de trainers tijdens hun opleiding heeft opgedaan (Stoop, Tijms, persoonlijke communicatie: 14-04-14). Ter aanmoediging geeft de trainer de sprekers complimenten. Over het belang van complimenteren zeggen Stoop e.a.:

“Zeker als leerlingen iets persoonlijks vertellen, iets dat vaak toch enig lef vergt, dient dit aangemoedigd te worden; een doel van de gesprekken tijdens de bijeenkomsten van #BOOK is om persoonlijke verhalen te linken aan gebeurtenissen uit het boek.” (Stoop e.a., 2014: 31)

#### **4.1.3 Samenvatting**

Samengevat stellen de onderzoekers dat het #BOOK project gericht is op het gebruik van literatuur ter bevordering van zelfreflectie en sociaal-emotioneel leren om zo bij de doelgroep de leesattitude en -motivatie te stimuleren, en tevens het begrijpend lezen te verbeteren (Stoop e.a., 2014: 17). Van de vier succesfactoren om de leesomgeving aan te passen ter bevordering van de leesattitude, worden er twee ingezet in het project, namelijk het boekenaanbod en de sfeer waarin tijd en aandacht aan het boek wordt geschonken. Van de andere twee factoren, de ondersteunende rol van de professional en de stimulerende rol van ouders en vrienden, wordt niet optimaal of geen gebruik gemaakt. De ondersteunende rol van de professional, de trainers, wordt niet optimaal benut aangezien zij tijdens hun vooropleiding ‘Psychologie’ niet de kans hebben gehad om zich als professional op het gebied van literatuuronderwijs te ontwikkelen. Wel kunnen zij op basis van hun eigen voorkennis en hun geëngageerde leeshouding tijdens de trainingen proberen om de doelgroep te motiveren. Van de ouders van de doelgroep wordt niets verwacht, aangezien van hen bekend is dat zij niet betrokken zijn bij het onderwijs van hun kind. Voorlezen, vrij lezen en boekgesprekken/verwerking zijn de drie succesfactoren om te variëren in werkvormen. Hiervan worden boekgesprekken/verwerking ingezet in het project om het leesbegrip en SEL te verbeteren. In het protocol wordt voorlezen wel genoemd als activiteit tijdens de bijeenkomst, maar tijdens het interview zeiden de onderzoekers dat zowel vrij lezen als voorlezen geen rol speelt tijdens de #BOOK trainingen (Stoop e.a., 2014: 24; Stoop, Tijms, persoonlijke communicatie: 14-04-14). Tenslotte is de didactische aanpak, differentiëren, de laatste succesfactor voor leesbevordering. Tijdens de pilottraining was bij het samenstellen van de groepjes niet gelet op verschillen in geslacht en motivatie en dat heeft uiteindelijk gunstige resultaten opgeleverd; er is dus geen vraag naar een homogene groep (Stoop, Tijms, persoonlijke communicatie: 14-04-14). De onderzoekers verwachten niet dat de verschillen in het leesniveau zo groot zijn dat op basis van die factor gedifferentieerd moet worden (Stoop, Tijms, persoonlijke communicatie: 14-04-14). Ook qua interesses en genrevoorkeur pleiten zij voor een at random toewijzing, dus een willekeurige verdeling van leerlingen, aangezien dat ertoe kan leiden dat leerlingen met elkaar in discussie gaan omdat zij verschillen van mening. Het ad random toewijzen van leerlingen is geen

voorwaarde voor discussie, maar is in het *#BOOK* project wel succesvol. De trainer neemt in dit proces een faciliterende rol aan en complimenteert de sprekers.

## **4.2 Data-analyse 2: Bibliotherapie *#BOOK* training in praktijk**

De uitkomsten van de mondelinge ondervraging tijdens de ervaringsuitwisselingsmiddag en de uitkomsten van de schriftelijke ondervraging door middel van de vragenlijst zullen in deze subparagraaf beschreven worden. Met de ondervraging is gestreefd meer informatie te vergaren over de knelpunten in praktijk en de oplossingen die de trainers mogelijkwijs hebben toegepast. Ook is gelet op de aanwezigheid van verschillen tussen het *#BOOK* project in praktijk en in theorie. Interessante inzichten kunnen een nuttige bijdrage leveren bij de beantwoording van de hoofdvraag van mijn onderzoek.

### **4.2.1 Schriftelijke ondervraging: resultaat, organisatie, instrumenten, houding en doelstellingen**

In deze paragraaf zullen de door de trainers beantwoorde vragen, die soms ook wel worden aangeduid als ‘stellingen’, in de volgorde van onderstaande tabel behandeld worden (tabel 7). In deze tabel staan in de eerste kolom alle stellingen, opgedeeld in categorieën waarover informatie is vergaard, in de tweede kolom staat het totale aantal verkregen antwoorden, in de derde en vierde kolom staat het laagst en hoogst gekozen antwoord,<sup>11</sup> in de vijfde en zesde kolom staat het gemiddelde antwoord per stelling en de standaard deviatie, in kolom zeven staat het meest gekozen antwoord en in kolom 8 staat hoe vaak dat antwoord is voorgekomen (frequentie). Vervolgens zullen de praktijkervaringen worden beschreven die tijdens de mondelinge ondervraging duidelijk zijn geworden. Op alle onderdelen van de schriftelijke ondervraging hebben verschillen in leeftijd, vooropleiding en trainingsschool geen invloed gehad op de resultaten.

### **Verbetering van literaire competentie**

De stellingen waarin beweerd wordt dat het *#BOOK* project bijdraagt aan de verbetering van de literaire competentie van leerlingen zijn gemiddeld genomen door de trainers niet met een stellige ‘mee eens’ of ‘mee oneens’ beantwoord. ‘Mee eens’ is echter wel bij alle drie de stellingen het meest gekozen antwoord: 11 mensen bij stellingen 1, 10 bij stelling 2 en 12 mensen bij stelling 3 kozen voor dit antwoord. Een kleine meerderheid van de ondervraagde trainers vindt dus dat de *#BOOK* trainingen bijdragen aan de verbetering van de literaire competentie.

---

<sup>11</sup> Likert schaal met de opties: ‘Beslist mee oneens’ (1), ‘mee oneens’ (2), ‘neutraal’ (3), ‘mee eens’ (4), ‘beslist mee eens’ (5).

	aantal	min.	max.	gemiddelde	standaard deviatie	meest gekozen antwoord	frequentie
<b>Verbetering van literaire competentie</b>							
kennis van leesboeken	20	2	5	3.65	.988	4	11
waardering voor leesboeken	20	2	5	3.65	.933	4	10
waardering beargumenteren	20	2	5	3.75	.716	4	12
<b>Verbetering van leesplezier en leesbevordering</b>							
leesplezier	20	2	5	3.75	.910	4	9
opgaan in het leesboek	20	2	5	3.95	.759	4	12
delen van visie en interpretatie	20	2	5	3.40	.940	3	9
<b>Gebruik van middelen en instrumenten</b>							
het gebruik van consumptie	20	1	5	3.20	1.322	3 4	5 5
het gebruik van het schriftje	20	2	5	3.25	1.020	4	7
het gebruik van complimenten	20	3	5	4.35	.671	3 4	9 9
herhaling groepsregels	20	1	4	2.85	1.040	4	7
herhaling groepsnormen	20	1	4	2.60	1.095	2	8
leerlingen laten voorlezen	18	2	5	4.61	.778	5	13
<b>Gedrag en samenstelling van groepjes leerlingen</b>							
samenstelling jongens en meisjes	20	1	5	3.55	1.191	4	6
discussie die afdwaalt	20	3	5	4.10	.718	4	10
<b>De houding en rol van de trainer</b>							
visie voorbereiding	20	2	5	3.70	.865	4	10
daadwerkelijke voorbereiding	20	2	5	3.55	.945	4	11
houding	18	1	5	2.67	1.138	2	8
verdeeldheid van de spreekbeurten	20	1	4	2.25	1.020	2	8
opbrengst faciliterende rol	20	1	5	2.80	1.056	3	7
opbrengst rol van medelezer	20	2	5	3.30	1.031	3	7

Tabel 7: resultaten van de 20 vragen (stellingen) die de trainers schriftelijk hebben beantwoord

### **Verbetering van leesplezier en leesbevordering**

Het gemiddelde van de stelling waarin beweerd wordt dat leerlingen door de #BOOK trainingen meer plezier hebben gekregen in het lezen van een leesboek ligt met een waarde 3.75 tussen 'neutraal' en 'mee eens' in. De trainers zijn het sterker eens met de stelling dat leerlingen tijdens de training opgaan in het leesboek via beleving, identificatiemogelijkheden en verbeelding: een meerderheid van de deelnemers (12) is het eens met deze stelling. Het gemiddelde antwoord is 3.95 en dus net niet gelijk aan 'mee eens'. De trainers zijn wat voorzichtig in hun beoordeling van de stelling waarin beweerd wordt dat het iedere training voorkomt dat leerlingen leren van elkaar visie en interpretatie: 9 trainers kozen 'neutraal' als antwoord. Een gemiddelde van 3.40 ligt ver van een positieve bevestiging van de stelling af.

### **Gebruik van middelen en instrumenten**

De trainers wordt aangeraden om middelen in te zetten om de doelstellingen te bereiken. Over het belang van consumptie tijdens de trainingen zijn de antwoorden sterk uiteenlopend: het gemiddelde ligt op 3.20 met een standaard deviatie van 1.322. Meenemen van eten en drinken wordt in het protocol aangemoedigd om een ontspannen en ongedwongen te creëren binnen de groep, maar uit de ondervraging blijkt dat lang niet alle trainers de aanwezigheid van consumptie van cruciaal belang vinden. Het gemiddelde antwoord over het belang van het schriftje is ongeveer hetzelfde, namelijk 3.25. 7 trainers zijn het eens met deze stelling, 'mee eens' is door deze hoeveelheid het meest gekozen antwoord. De standaarddeviatie is dan ook iets lager dan bij de stelling over consumptie, namelijk 1.020, maar het ook hier geldt dat de trainers het niet overtuigend eens zijn met het cruciale belang van dit middel tijdens de trainingen. Over het geven van complimenten tijdens de trainingen is de gemiddelde mening positiever: Niet één trainer is het niet met deze stelling eens. 'Neutraal' en 'mee eens' zijn allebei door 9 trainers gekozen, daarmee komt het gemiddelde op 4.35 met een minimale standaard deviatie van .671. Trainers vinden gemiddeld niet dat het herhalen van de groepsregels en -normen iedere week plaats moet vinden om ervoor te zorgen dat ze worden nageleefd. Uit de gemiddelde antwoorden blijkt dat het herhalen van de (zelfbedachte) groepsregels iets belangrijker is (2.85) tijdens de training dan het herhalen van de groepsnormen (2.60). Op deze vragen heeft niet één trainer 'beslist mee eens' geantwoord. Uit de analyse blijkt dat de werkvorm 'voorlezen', een succesfactor voor leesbevordering, bij 17 trainers iedere week voorkomt. 1 trainer is het niet met deze stelling eens, maar het gemiddelde is alsnog 4.61 met een minimale standaarddeviatie van .778 aangezien 13 trainers het beslist met de stelling eens zijn.

### **Gedrag en samenstelling van groepjes leerlingen**

Met de stelling dat jongens en meisje bij elkaar in een groepje beter is dan gescheiden, zijn de trainers het verre van unaniem eens. Het gemiddelde is 3.55 met een standaarddeviatie van 1.191 waarbij 'mee eens' met een magere frequentie van 6 het meest gekozen antwoord is. Wat het gemiddelde en het



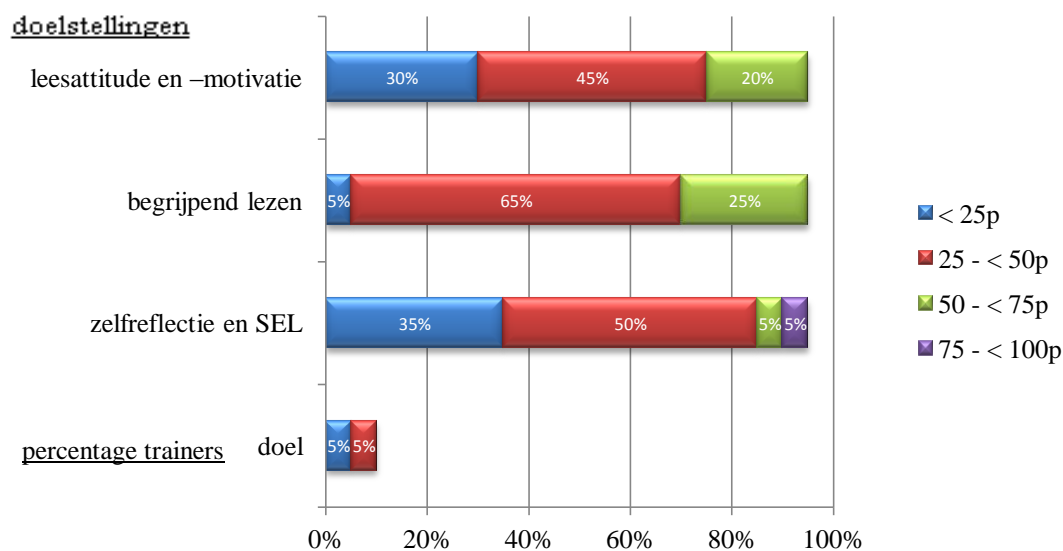
meest gekozen antwoord al doen vermoeden zijn meer mensen het eens dan oneens met deze stelling. 4 trainers zijn het niet met de stelling eens en 5 mensen geven daarentegen de voorkeur aan 'beslist mee eens'. De stelling dat het gesprek tussen leerlingen iedere week afdwaalt naar triviale zaken wordt door geen enkele trainer tegengesproken. Met een gemiddelde van 4.10 en een standaarddeviatie van .718 kan gesteld worden dat in de praktijk van veel trainers deze stelling opgaat.

### **De houding en rol van de trainer**

In het protocol wordt gesteld dat de trainingen een goede voorbereiding van de trainers vereisen. Met een gemiddelde van 3.70 en een standaarddeviatie van .865 wordt deze stelling door een meerderheid van de trainers beaamd. De daadwerkelijke voorbereiding is toch iets minder intensief, blijkt uit het gemiddelde antwoord (3.55) op de volgende stelling. Wel is net als bij de voorgaande stelling de standaard deviatie laag en is het meest gekozen antwoord 'mee eens'. Bij de stelling waarin gevraagd wordt naar de faciliterende houding van de trainer valt het gemiddelde lager uit: 2.67 met een standaard deviatie van 1.138. Deze stelling die gelabeld is onder het woord 'houding' is achteraf bezien voor tweeërlei uitleg vatbaar. Een antwoord als 'mee oneens' kan betekenen 'het lukt me niet om mij op de achtergrond te houden' en het kan betekenen 'ik probeer me niet altijd op de achtergrond te houden'. Dit maakt het moeilijk om het meest frequente antwoord 'mee oneens' eenduidig te analyseren. Met 5 van de 18 trainers die het met de stelling eens zijn en het dubbele aantal dat het met de stelling oneens is, kan wel gesteld worden dat de faciliterende houding die vanuit het protocol gewenst is, in praktijk meer niet dan wel door de trainers wordt aangenomen. De reden daarvoor kan wellicht verstopt zitten in de daarop volgende stelling. Zonder afbreuk te doen aan de ontspannen en ongedwongen sfeer is het de taak van de trainers om ervoor te zorgen dat ieder groepslid aan het woord komt (Stoop e.a., concept 32). De stelling waarin beschreven staat dat de inbreng van de trainer niet nodig is om dit te bereiken, wordt door een meerderheid van 13 trainers negatief beoordeeld. Het gemiddelde is 2.25 met een redelijk constante standaarddeviatie van 1.020. De inbreng van de trainer is volgens hen dus meer wel dan niet nodig om ervoor te zorgen dat alle groepsleden aan het woord komen. De onderzoekers hebben ook vastgesteld dat de faciliterende houding van de trainer actieve participatie van leerlingen stimuleert (Stoop e.a., 2014: 13; Stoop, Tijms, persoonlijke communicatie: 14-04-14). Terwijl de trainers niet meer doet dan het verloop van de discussie te faciliteren wanneer dat nodig is, nemen leerlingen het voortouw, zo luidt de visie. De trainers ervaren deze in het protocol beschreven didactische truc in de praktijk niet hetzelfde. Op de stelling waarin vermeld staat dat de discussie onder leerling heviger wordt wanneer de trainer zich op de achtergrond houdt, is het gemiddelde antwoord 2.80 met een standaard deviatie van 1.056. 'Neutraal' is met een frequentie van 7 het meest gekozen antwoord. Zij bevestigen de visie van de onderzoekers dus niet. In de laatste stelling staat een andere didactische truc voor de trainers die in het protocol vermeld staat: doordat een trainer zich opstelt als medelezer kan hij reacties uitlokken bij leerlingen. Bij deze stelling met een gemiddeld antwoord van 3.30 en een standaard deviatie van 1.031 blijft het meest gekozen antwoord

bij ‘neutraal’ hangen, maar is de gemiddelde mening toch positiever dan de stelling over de voorgaande didactische truc; vijf trainers spreken de stelling tegen.

De verschillen in mening hangen samen met praktijkervaringen maar ook met de houding van de trainers tijdens de #BOOK trainingen. Zij streven vanuit de theorie sowieso naar drie en misschien zelfs naar meer doelstellingen, maar is de waarde die in praktijk aan de doelstellingen gehecht wordt gelijk aan de theorie? En is de waarde die aan de doelstellingen gehecht wordt bij alle trainers gelijk verdeeld? Uit de resultaten van de schriftelijke enquête blijkt ‘nee’ het meest waarschijnlijke antwoord te zijn. In figuur 1 staan de resultaten van de waardetoekenning aan de verschillende doelen.



Figuur 1: waardetoekenning aan de doelstellingen van #BOOK trainingen door de trainers

Op de verticale as staan de drie doelen die vanuit de theorie van het #BOOK project worden nagestreefd, de laatste optie gaf trainers de keuze om een ander doel op te schrijven dat niet in het protocol vermeld staat. De trainers verdeelden 100 punten over de doelstellingen, ook was het mogelijk om de volle 100 punten aan één doelstelling toe te kennen. In de legenda is te zien in welke kleuren de puntencategorieën zijn weergegeven. 10% van de trainers heeft een ander doel ingevuld: 5% kent 5 punten toe aan het verbeteren van de uitspraak van de allochtone leerlingen en 5% kent 25 punten toe aan ‘leerlingen een luisterend oor bieden en geïnteresseerd zijn in wat hen drijft’. Zoals te zien is in de balkjes bij de drie genoemde doelen, heeft 95% van de trainers deze matrix ingevuld. 5% heeft de opdracht verkeerd begrepen, daarom zijn deze gegevens niet meegenomen in de analyse. Terwijl in theorie geldt dat de #BOOK trainingen in eerste instantie gericht zijn op het verbeteren van de leesattitude en -motivatie, gaat dit voor de uitvoerders in praktijk niet op: 30% van de trainers kent minder dan 25 punten aan het verbeteren van de leesattitude en -motivatie. Verder kent 45% van de trainers 25 tot 50 punten toe aan het verbeteren van de leesattitude en -motivatie en 20% 50 tot 75

punten. Bij de doelstelling ‘het begrijpend lezen verbeteren’ is de puntentoekenning gunstiger uitgevallen: 50% van de trainers kent hier 25 tot 50 punten aan toe en 25% 50 tot 75 punten. Slechts 5% kent minder dan 25 punten aan deze doelstelling toe. Van de punten die verdeeld zijn over de doelstelling ‘het gebruik van literatuur ter bevordering van zelfreflectie en sociaal-emotioneel leren’ is 85% onder de 75 punten uitgevallen: 35% kent minder dan 25 punten toe en 50% geeft 50 tot 75 punten. De overige 10% is in gelijke verhouding verdeeld over de twee hogere categorieën.

#### **4.2.2 Mondelinge ondervraging: praktijkervaringen**

Tijdens een ervaringuitwisselingsmiddag met trainers onderling en onderzoekers Stoop en Tijms is mondeling informatie vergaard. Onder leiding van Stoop hebben de trainers hun praktijkervaringen –zowel positieve als negatieve– om beurten met elkaar gedeeld. Ook de manier waarop met knelpunten is of zou kunnen worden omgegaan werd besproken. Uit het protocol is gebleken dat van de succesfactoren voor leesbevordering sommige wel en andere niet optimaal worden benut. Aan de hand van de drie aandachtsgebieden waar de succesfactoren betrekking op hebben (leesomgeving, werkvormen en didactische aanpak) zal ik de uitkomsten van de mondelinge ondervraging beschrijven. De doelstelling van de analyse is om praktische informatie te vergaren over de positieve en negatieve aspecten van de realisering van het #BOOK project. Daarom zoom ik alleen op de ervaringen in en laat ik trainergebonden informatie buiten beschouwing.

#### **Leesomgeving**

De leesomgeving wordt beïnvloed door vier succesfactoren: het boekenaanbod, de ondersteunende rol van de professional, de stimulerende rol van ouders en vrienden en de tijd en aandacht die er is om te lezen op rustige plek op een rustig moment. De trainers hebben van de onderzoekers een boekenselectie gekregen waaruit de leerlingen mochten kiezen. Over moeilijkheden tijdens het kiesproces, wordt met geen woord gerept. Enkele trainers zeggen dat leerlingen zonder problemen tot een consensus zijn gekomen. Trainers merken wel op dat een verfilmd boek niet geschikt is voor de #BOOK training. Leerlingen weten al hoe het verhaal in het boek *Spijt* van Carry Slee afloopt waardoor zij niet gemotiveerd zijn om nog over het boek te praten, laat staan het boek nog te lezen. In een groepje gaven de leerlingen zelf aan liever een boek te lezen dat niet verfilmd is. Hun verzoek is door de trainers ingewilligd.

Binnen het project is de trainer de ondersteunende professional, maar daar buiten staan leerlingen nog in contact met een andere professional, namelijk hun docent Nederlands. De docenten op verschillende scholen hebben bij aanvang van het project een groepje leerlingen samengesteld dat iedere week deelneemt aan het #BOOK project in plaats van aan de Nederlandse les. Een aantal trainers ondervindt hinder van deze organisatie. Een docente Nederlands praat negatief tegen de trainers over de door haar gekozen leerlingen, wat tot ergernis leidt tot bij de trainers. Een andere docente Nederlands geeft de door haar gekozen leerlingen het gevoel dat zij deel moeten nemen aan

het project omdat zij in haar les vervelend zijn. Dit beïnvloedt de houding van de deelnemers tijdens de training negatief. Voor deze problemen is tijdens de ervaringsuitwisselingsmiddag geen concrete oplossing voorhanden.

Van de stimulerende rol van de ouders en vrienden wordt weinig verwacht, toch is in praktijk de invloed van met name vrienden en leeftijdsgenoten groot: leerlingen stellen zich door de sociale controle niet gauw open, zeker niet in het begin. Naarmate de trainingen vorderen en de deelnemers gewend zijn aan de gesprekken, durven zij meer te spreken over hun gedachtes en gevoelens.

De theorie speelt met het aanbieden van groepsregels en -normen in op vierde succesfactor, het creëren van tijd en aandacht voor lezen op een rustige plek en een rustig moment. In de praktijk wordt hier op verschillende manieren mee omgesprongen: terwijl in de ene groep de deelnemers de omgangsvormen heel serieus nemen, trekken de deelnemers van een andere groep zich niets van de regels en normen aan. De trainers van deze groep zouden graag de teugels wat strakker aan willen trekken, maar de ontspannen en ongedwongen sfeer mag niet worden aangetast. Hier heerst een spanning tussen het vrije karakter van de training en de realisering van de doelstellingen waar ook Stoop en Tijms geen concrete oplossing voor aan kunnen bieden. Andere trainers vertellen uit ervaring dat leerlingen beter bereid zijn de regels na te leven als zij zelf inspraak hebben gehad in de opstelling van de regels en/of de sancties bij de overtreding ervan. De trainers met het gezagprobleem zijn door Stoop en Tijms geadviseerd om iets strenger op te treden, zonder afbreuk te doen aan de open sfeer.

De gewenste sfeer wordt vanuit de theorie mede bepaald door het toestaan van eten en drinken. Bij enkele trainers gaat het creëren van de sfeer niet vanzelf, aangezien zij op weerstand stuiten van personeelsleden binnen de betreffende scholen. Zo wil de conciërge niet dat er gegeten en gedronken wordt in het lokaal en stond een andere trainer met haar groepje voor een gesloten deur toen zij een bezoekje wilde brengen aan de mediatheek.

### **Werkvormen**

Voorlezen, vrij lezen en boekverwerkingsactiviteiten zoals onderling met elkaar praten over het gelezene, zijn werkvormen die de leesattitude kunnen bevorderen. Hoewel de onderzoekers tijdens het interview zeiden geen gebruik te maken van de werkvorm voorlezen, wordt deze activiteit in het protocol wel genoemd als activiteit tijdens de bijeenkomst. Zoals uit de schriftelijke ondervraging al duidelijk is geworden, maken bijna alle trainers iedere week gebruik van deze werkvorm. Tijdens de mondelinge ondervraging werd duidelijk dat voorlezen een positief effect heeft op de houding van de deelnemers. Zij willen graag voorlezen en doen daar ook hun best voor, daardoor kunnen de trainers, zo geven zij aan, met deze werkvorm de betrokkenheid van leerlingen vergroten.

Vrij lezen wordt vanuit het protocol niet gestimuleerd, toch gebeurt het in sommige praktijksituaties wel. Niet als activiteit tijdens de training, maar eerder als noodoplossing om te differentiëren in leesniveau. Om ervoor te zorgen dat leerlingen met een laag leestempo iedere week de afgesproken hoeveelheid pagina's kunnen lezen, blijft het aantal pagina's per week hangen rond 10-

15. De leerlingen die verder willen lezen mogen dat, maar tijdens de training wordt de passage besproken die iedereen heeft gelezen. Dat is ook de passage waar leerlingen in hun schrift aantekeningen over moeten maken, de trainers merken echter op dat deelnemers niet intensief gebruikmaken van het schriftje. Op korte termijn kan deze aanpak effectief zijn, maar op lange termijn zal dit ertoe leiden dat een aantal deelnemers het leesboek al uit heeft terwijl andere deelnemers nog maar halverwege zijn.

De derde werkvorm is de werkvorm waar het in de *#BOOK* training om draait: boekverwerking door over het boek te praten. Bij de toepassing van deze werkvorm in de *#BOOK* training staat echter niet alleen het verhaal in het boek centraal, voor de bevordering van de sociaal emotionele vaardigheden krijgen ook persoonlijke situaties en emoties van leerlingen aandacht. Bij het uitwisselen van ervaringen blijkt dat de boekgesprekken vaak op deze persoonlijke aspecten uitdraaien, waardoor leerlingen verder verwijderd raken van het verhaal in het boek. Stoop en Tijms adviseren de trainers om niet verder te gaan dan de persoonlijke problemen die van invloed kunnen zijn op het lezen en op de boekverwerking. Het effect van bibliotherapie in haar oorspronkelijke vorm als therapeutisch instrument is naarmate het project vordert, ook in de *#BOOK* trainingen aanwezig. Trainers geven aan dat leerlingen het handelen van de hoofdpersoon na verloop van tijd meer op hun eigen handelen betrekken, waardoor zij gaan nadenken over hun zelfbeeld. Om te voorkomen dat het steeds dezelfde leerlingen zijn die actief meedoen, raadt een van de trainers de anderen aan om gerichte vragen te stellen. Zij heeft gemerkt dat dit de inbreng van leerlingen bevordert.

### **Didactische aanpak**

In theorie wordt de voorkeur gegeven aan een willekeurige indeling van groepjes en wordt de trainers geen handvatten geboden om in hun didactische aanpak te differentiëren. Zoals bij de bespreking van de werkvormen al duidelijk is geworden, bedenken de trainers zelf manieren om differentiatie aan te brengen. De verschillen tussen leerlingen die besproken zijn tijdens de ervaringuitwisselingsmiddag hebben te maken met het leesniveau, motivatie en communicatievaardigheden. Op het verschil in leesniveau wordt ingespeeld zoals eerder is beschreven, op het verschil in motivatie is, zo blijkt uit de ervaringen, moeilijker in te spelen. De ongemotiveerde leerlinge gerichte vragen stellen, haar complimenteren en duidelijke afspraken met haar maken heeft de trainer niets opgeleverd. Wederom geldt dat aan de ongedwongen sfeer niet getornd mag worden, daarom vinden zowel de trainers als Stoop en Tijms het lastig om een oplossing te bedenken. Bij een andere groep verschilden leerlingen sterk in hun communicatievaardigheid, waardoor de discussie zo moeizaam verliep dat van boekverwerking geen sprake was. De trainers hadden succes toen zij de deelnemers een creatieve schrijfpodracht gaven; vooral de leerlingen die tijdens de discussie hun lippen op elkaar hielden schreven veel. Om het mondelinge aspect niet uit het oog te verliezen, lieten de trainers de stillere deelnemers hun geschreven verhaal voorlezen en de deelnemers die mondeling sterker waren, mochten op deze verhalen reageren.

### 4.2.3 Samenvatting

Samengevat kan gesteld worden dat een kleine meerderheid van de trainers vindt dat met de *#BOOK* trainingen de literaire competenties bevorderd worden. Of met het *#BOOK* project het plezier in lezen toeneemt, daar zijn de trainers twijfelachtig over. Wel vindt een meerderheid van de trainers dat de deelnemers tijdens een training opgaan in het leesboek door identificatie- en verbeeldingsmogelijkheden. Dit is een belangrijke voorwaarde voor de bevordering van het leesplezier en dus een positieve bevinding. Dit geldt overigens alleen voor trainingen waarin een boek wordt besproken dat nog niet verfilmd is. Leerlingen zijn niet gemotiveerd om aan de slag te gaan met een boek waarvan zij de film al hebben gezien omdat de afloop van het verhaal dan al kennen. Verder blijkt uit de ondervraging dat het gebruik van de instrumenten en de mate waarin zij worden ingezet niet in alle gevallen overeen komen met hoe het in theorie bedoeld is. Dat geldt vooral voor het gebruik van het instrument dat moet helpen om het leesbegrip te verbeteren, namelijk het schriftje. Het blijkt dat leerlingen er niet intensief gebruik van maken, terwijl dit vanuit de theorie wel hét instrument is om het doel dat de trainers het belangrijkste vinden te bereiken. Dit lijken de trainers niet te beseffen aangezien zij over het algemeen vinden dat het gebruik van het schriftje niet van cruciaal belang is. De mate waarin met de instrumenten de gestelde doelen bereikt zouden moeten worden, blijkt in de praktijk ook discutabel te zijn. Het creëren van de ontspannen en ongedwongen sfeer is lastig uitvoerbaar wanneer het schoolbeleid niet meewerkt. Het behouden van het vrije karakter staat op gespannen voet met de realisering van de doelstellingen. Deelnemers met een ongewenste houding –zij die zich niet voorbereiden en niet actief bezig zijn tijdens de trainingen– kunnen niet door een strenge aanpak op hun houding worden afgerekend. Toch blijkt uit de enquête dat groepsregels en -normen niet iedere week herhaald hoeven te worden om te worden nageleefd. De verklaring voor deze opmerkelijke uitkomst werd tijdens de ervaringsuitwisselingsmiddag duidelijk: een aantal trainers vertelt dat deze instrumenten tijdens hun training nooit enig effect hebben gehad op het gedrag van de deelnemers, wat herhaling van de regels overbodig maakt. Een instrument dat zowel in theorie als door mensen in praktijk succesvol wordt bevonden, is het geven van complimenten. Een grote meerderheid van de trainers vindt dat dit van cruciaal belang is tijdens de training. De drie werkvormen die wenselijk zijn in het proces om de leesattitude te verbeteren, zijn in de praktijk in meer en in mindere mate aanwezig. Voorlezen wordt veel gedaan en heeft ook positief effect, vrij lezen wordt in sommige groepjes ook gedaan maar dan alleen door de sterke lezers en alleen buiten de training om. Met deze werkvorm proberen de trainers te differentiëren tussen sterke en zwakke lezers, maar tijdens de training wordt geen aandacht geschonken aan de passage die de sterke lezers vrij hebben gelezen. Praten als verwerkingsactiviteit is wat in de training centraal staat. De discussie is niet alleen bedoeld om met meer diepgang het verhaal te analyseren maar ook om de sociaal-emotionele vaardigheden te verbeteren, daarom wordt tijdens de gesprekken ook aandacht geschonken aan persoonlijke aspecten. Het gebrek aan didactische handvatten in het protocol om mee te differentiëren, heeft voor de praktijk

merkbare gevolgen. Trainers zoeken zelf naar manieren om te differentiëren tussen verschillen in leesniveau, motivatie en communicatievaardigheid, soms met en soms zonder succes.

## 5. Deelconclusie

Er is literatuurstudie verricht en praktijkonderzoek gedaan om vast te stellen of bibliotherapie een geschikte aanpak is om binnen het literatuuronderwijs in de brugklas te leesattitude te bevorderen. In de literatuurstudie beschreven in hoofdstuk 2 is onderzocht waar een geschikte manier van literatuuronderwijs aan moet voldoen om de leesmotivatie en -attitude van leerlingen te verbeteren. In het theorie- en praktijkgerichte onderzoek naar de Nederlandse versie van de Amerikaanse leestraining ‘bibliotherapy’, beschreven in paragraaf 2.3, is onderzocht of deze succesfactoren terugkomen in deze bibliotherapeutische aanpak. De aanpak draagt de naam ‘#BOOK project’ en is ontwikkeld door een samenwerkingsverband tussen Stichting Lezen, het IWAL, RBC en de UvA. In het theoretisch deel is het nog niet gepubliceerde onderzoek naar de leesbevorderingstraining geanalyseerd, in het praktijkgerichte deel zijn interviews afgenomen met wetenschappers van het IWAL en zijn de trainers in praktijk zowel alleen mondeling als schriftelijk ondervraagd. Aan de hand van het onderzoek dat in de voorgaande paragrafen is beschreven kan antwoord worden gegeven op de volgende deelvraag:

Is bibliotherapie een geschikte aanpak om binnen het literatuuronderwijs in de brugklas de leesattitude van leerlingen te bevorderen?

Een geschikte aanpak sluit aan bij de hoofddoelen waar in het literatuuronderwijs in de onderbouw naar gestreefd wordt en probeert de leesattitude te bevorderen door gebruik te maken van succesfactoren voor leesbevordering. Uit de data-analyse kan geconcludeerd worden dat de bibliotherapeutische aanpak gedeeltelijk aansluit op de hoofddoelen van het literatuuronderwijs in de onderbouw. Ook wordt er gebruik gemaakt van een aantal succesfactoren voor leesbevordering maar hier is een discrepantie tussen theorie en praktijk bij aanwezig.

Uit de literatuurstudie zijn vijf hoofddoelen voor literatuuronderwijs in de onderbouw naar voren gekomen en acht succesfactoren voor leesbevordering, in tabel 8 is weergegeven waar de onderzochte vorm van bibliotherapie wel en niet aan voldoet. Het #BOOK project verwacht niet van leerlingen dat zij leeskilometers maken, de nadruk ligt meer op de ervaring tijdens het lezen. De twee hoofddoelen ‘leren een mening te vormen en deze te delen met anderen’ en ‘het leesplezier bevorderen’ worden wel door de leesbevorderingstraining nagestreefd. De andere twee doelen, leerlingen leren om fictie beter te begrijpen door kenmerken, verschillen en overeenkomsten van tekstsoorten te leren en hen laten kennismaken met de literaire middelen die schrijvers en dichters gebruiken, worden niet als zodanig nagestreefd. Echter, worden ze ook niet volledig buitenspel gezet. Tijdens de trainingen wordt wel getracht meer begrip voor fictie te creëren, maar alleen door de

deelnemers kennis te laten maken met fictie en niet met andere tekstsoorten. Dat geldt ook voor de kennismaking met literaire middelen die schrijvers gebruiken; de verhaalanalyse met aandacht voor dit doel, beperkt zich alleen tot de literaire middelen die verbonden zijn met het handelen van de personages. Dat betekent niet dat andere elementen van een verhaalanalyse zoals opbouw, tijd, ruimte etc. geheel buiten beschouwing worden gelaten, maar er wordt niet bewust aandacht aan geschonken in de manier zoals het in het streven naar dit hoofddoel bedoeld is.

Onderdelen van een geschikte aanpak	Beschrijving	Bibliotherapie in de Nederlandse versie	
<b>Hoofddoelen nastreven</b>	1. leeskilometers leren te maken	nee	
	2. leren fictie beter te begrijpen door te leren over kenmerken, verschillen en overeenkomsten van tekstsoorten	ja/nee	
	3. kennismaken met de literaire middelen die schrijvers en dichters gebruiken	ja/nee	
	4. leren een mening te vormen en deze te delen met anderen	ja	
	5. leesplezier bevorderen	ja	
<b>Leesbevordering nastreven</b>	Leesomgeving	1. Boekenaanbod	ja
		2. Ondersteunende rol van de professional	ja/nee
		3. Stimulerende rol van ouders en vrienden	nee
		4. Tijd en aandacht voor lezen: een rustig plek en een rustig moment	ja
	Werkvormen	5. Voorlezen	ja
		6. Vrij lezen	ja/nee
		7. Boekgesprekken/boekverwerking	ja
	Didactische aanpak	8. Differentiëren	ja/nee

Tabel 8: De mate waarin de Nederlandse versie van bibliotherapie aan de onderdelen voor een geschikte aanpak voldoet.<sup>12</sup>

In het streven naar leesbevordering wordt zowel in theorie als in praktijk gebruikt gemaakt van vier succesfactoren, één succesfactor blijft buiten beschouwing en van drie succesfactoren is enigszins sprake. Hier moeten wel enkele kritische kanttekeningen bij geplaatst worden. Een toegankelijk en aantrekkelijk boekenaanbod, alsook de mogelijkheid om te lezen op een rustige plek en een rustig

<sup>12</sup> In de derde kolom 'Bibliotherapie in de Nederlandse versie' is met 'ja' aangegeven waar de leesbevorderingstraining wel aan voldoet, met 'nee' waar het niet aan voldoet en met 'ja/nee' waar het enigszins aan voldoet. De toelichting of kanttekeningen bij de 'ja/nee' antwoorden staat in de lopende tekst beschreven.



tijdstip is alleen mogelijk als het schoolbeleid meegaat in de wensen van de bibliotherapie. Dit was in het *#BOOK* project op enkele uitzonderingen na het geval. De stimulerende rol van ouders en vrienden wordt in theorie buiten beschouwing gelaten, maar in de praktijk kan deze factor onmogelijk genegeerd worden. De houding van leerlingen tijdens de trainingen wordt mede bepaald door de groepsdruk en de sociale controle die onder leeftijdsgenoten heerst. In de praktijk gaan de trainers hier met hun eigen geïmproviseerde manier mee om. Wellicht zou van deze groepsdruk en sociale controle minder of geen sprake zijn als deze factor wel in het onderzoek betrokken wordt.

Dan zijn er nog drie factoren die ten dele aanwezig zijn, te beginnen met de ondersteunde rol van de professional, dus de trainers. Een grote meerderheid van de ondervraagde trainers heeft de bacheloropleiding ‘Psychologie’ of ‘Pedagogische wetenschappen’ aan de VU als achtergrond. Deze keuze hangt het sterkst samen met de doelstelling van het project om de sociaal emotionele vaardigheden van de deelnemers te bevorderen. Binnen het *#BOOK* project wordt er vanuit gegaan dat de trainers tijdens hun vooropleiding psychologische vaardigheden hebben ontwikkeld om op de juiste manier om te gaan met gevoelige discussies tussen leerlingen, hen is echter niet geleerd hoe zij grip kunnen op de vaardigheid lezen en het verbeteren van de leesattitude. Dat hun kennis van deze vaardigheden niet optimaal is, blijkt uit het gebruik van en de visie op de instrumenten die gebruikt worden om de vaardigheden te verbeteren. Hier is verder een discrepantie aanwezig tussen het streven naar de doelstellingen in theorie en in praktijk: in theorie richt het project zich in eerste instantie op het bevorderen van de leesmotivatie en -attitude omdat hierdoor de leesvaardigheden ook worden vergroot, terwijl 30% van de trainers in praktijk minder dan 25 punten toekent aan het verbeteren van de leesattitude en -motivatie. Een meerderheid van de trainers vindt de verbetering van het leesbegrip de belangrijkste doelstelling van de trainingen. De trainers vinden echter niet dat het instrument dat in theorie nodig is om het leesbegrip te verbeteren, het schriftje, van cruciaal belang is tijdens de training. Deze bevinding wordt versterkt door de mondelinge ondervraging van de trainers, waaruit blijkt dat niet alle leerlingen intensief gebruikmaken van het instrument. Hier wordt duidelijk dat van de aanwezigheid van een professional als succesfactor voor leesbevordering niet optimaal gebruik wordt gemaakt omdat de trainers de didactische deskundigheid en de nodige vakkennis missen om op twee van de drie gestelde doelstellingen in te spelen. Dit zou wellicht ondervangen kunnen worden door de aanwezigheid van een vakdeskundige professional zoals de docent Nederlands.

Van de drie werkvormen die een bevorderende werking kunnen hebben op de leesattitude worden er twee frequent toegepast, namelijk voorlezen en boekverwerking door over het gelezen werk te praten. De discussie tussen deelnemers is ook bedoeld om de sociaal-emotionele vaardigheden te verbeteren, daarom wordt tijdens de gesprekken ook aandacht geschonken aan persoonlijke aspecten van deelnemers. Ten slotte wordt de laatste werkvorm, vrij lezen, in sommige gevallen ingezet als noodoplossing om te differentiëren tussen verschillen in leesniveau. Binnen de onderzochte vorm van bibliotherapie zijn in theorie geen handvatten ontworpen om mee te differentiëren, in de praktijk blijkt dit echter wel nodig te zijn voor verschillen in leesniveau, motivatie en communicatievaardigheid.

Gesteld kan worden dat de onderzochte vorm van bibliotherapie zeker capaciteit heeft om als vernieuwende aanpak van literatuuronderwijs in de onderbouw te worden ingezet. In haar huidige vorm is deze capaciteit van geringe omvang omdat de onderdelen die een aanpak geschikt maken niet volledig zijn ingebed. Wanneer het concept wordt omgezet naar een vernieuwende aanpak van literatuuronderwijs moet gestreefd worden aan de huidige aanpak de volgende punten toe te voegen:

1. Leerlingen leren om leeskilometers te maken;
2. Leerlingen leren meer over kenmerken, verschillen en overeenkomsten van tekstsoorten;
3. Leerlingen maken kennis met literaire middelen die schrijvers en dichters gebruiken;
4. Leerlingen krijgen ondersteuning van een professional met didactische deskundigheid en de nodige vakkennis;
5. De stimulerende en/of belemmerende rol van ouders en vrienden benut of zo nodig bewaakt;
6. Er is consensus over de situatie waarin de werkvorm 'vrij lezen' wordt toegepast;
7. De instrumenten om de doelstellingen te bereiken worden adequaat en consistent ingezet;
8. Het is mogelijk om te differentiëren in leesniveau, motivatie en communicatievaardigheid;
9. Het schoolbeleid gaat te allen tijde mee in de wensen van het bibliotherapeutisch literatuuronderwijs;

De vraag is of in de vernieuwende aanpak naast de hoofddoelen van het literatuuronderwijs ook nog de doelstellingen die met het *#BOOK* project worden nagestreefd blijven bestaan. Het bevorderen van de leesmotivatie en -attitude zal net als in de leesbevorderingstraining het hoofddoel zijn, daarnaast wordt met het maken van leeskilometers de technische leesvaardigheid onderhouden. Als met de leesvaardigheden in het *#BOOK* project ook technisch lezen bedoeld wordt, komen de doelen tot dusver overeen. Het verbeteren van de sociaal-emotionele vaardigheden neemt echter in het literatuuronderwijs een minder prominente rol in dan in het *#BOOK* project. Om een passende, geschikte aanpak van literatuuronderwijs te ontwerpen is het daarom niet alleen nodig om onderdelen toe te voegen of aan te passen, maar ook om bepaalde onderdelen weg te strepen.

## **6. Ontwerprichtlijn voor een vernieuwende aanpak van literatuuronderwijs**

In welke hoedanigheid zou de Nederlandse vorm van bibliotherapie de leesattitude van brugklasleerlingen kunnen bevorderen en tegelijkertijd de hoofddoelen van het literatuuronderwijs na kunnen streven? Op basis van alle onderzoeksgegevens zal ik in dit hoofdstuk literatuurdidactische aanbevelingen doen, adviezen van de trainers van het *#BOOK* project zullen hierin worden meegenomen. Door mij te beperken tot het aanbieden van concrete aanbevelingen en suggesties die door docenten gemakkelijk inzetbaar zullen zijn, wordt ingespeeld op de vermeende werkdruk van docenten. Dit vergroot naar mijn verwachting de kans op uitvoering ervan. Ook zal ik literatuursuggesties geven.

### **6.1 Sfeer- en regelhandhaving**

Er is een verschil tussen de wenselijke sfeer- en regelhandhaving binnen het *#BOOK* project en de lessen op school. De ontspannen en ongedwongen sfeer waarin geen sancties gesteld mogen worden als leerlingen de regels overtreden, is tijdens de *#BOOK* trainingen al moeilijk in stand te houden, laat staan tijdens een Nederlandse les met ongeveer vijftwintig leerlingen. Mede om het schoolbeleid mee te krijgen en de belemmerende invloed van jongeren onderling te bewaken, is het daarom waarschijnlijk dat de open sfeer enigszins wordt ingeperkt. Wanneer de docent grenzen en waar nodig sancties stelt, zal dit bovendien de organisatie van de literatuurlessen ten goede komen. Ook de trainers adviseren om consequent en duidelijk te zijn in de regelhantering, niet op een negatieve maar juist op speelse en positieve manier (trainers, schriftelijke communicatie, 2014). In het onderzoek van Bos is al gewezen op de negatieve invloed van het verplichte karakter van een literatuurles op de leesattitude (Bos, 2006: 155-156). De vrijheidbeperking moet daarom zoveel mogelijk verbloemd worden. Wanneer het schoolbeleid ermee instemt, zou het gebruik van consumptie ingezet kunnen worden om toch enige afstand te behouden tussen de literatuurles en alle andere lessen.

### **6.2 Hoofddoelen van het literatuuronderwijs**

Een tweede aanpassing die gemaakt moet worden, is de mate waarin gestreefd wordt naar de hoofddoelen van literatuuronderwijs. Behalve alle resultaten die bibliotherapie met zich meebrengt, is het ook belangrijk dat leerlingen tijdens de Nederlandse les leeskilometers maken, meer leren over kenmerken, verschillen en overeenkomsten van tekstsoorten en kennismaken met literaire middelen die schrijvers en dichters gebruiken. Werken met het eerder genoemde didactisch instrumentarium van Witte zou een aantal van deze doelen toereikend kunnen maken. Op de site [www.lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl) staan boeken die aansluiten bij de bibliotherapeutische invalshoek. De geschiktheid hangt af van de moeilijkheid, het thema, de beschrijving van de personages en de boodschap van de auteur (Rozalski e.a, 2010: 34). Gebaseerd op de checklist van Rozalski, Stewart en Miller, met aanvullingen van Maich & Kean (2004) hebben Stoop, Stoop en Tijms een controlelijst opgesteld die ook gebruikt zou

kunnen worden om de geschiktheid van de titels op [www.lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl) te beoordelen (tabel 9). Aan deze controlelijst kan naar aanleiding van de resultaten van dit onderzoek nog een geschiktheidvoorwaarde worden toegevoegd namelijk: Is het boek nog niet verfilmd?

Geschiktheid bepalen Vragen	
<b>Niveau</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Zullen de leerlingen de concepten in het boek begrijpen?</li> <li>– Zullen de leerlingen het vocabulaire in het boek begrijpen?</li> <li>– Zullen ze geïnteresseerd zijn in het boek?</li> <li>– Kunnen ze de thematiek herkennen en koppelen aan het boek en bepaalde thematiek en eigen ervaringen?</li> <li>– Sluit het niveau aan bij het leesniveau en ontwikkelingsniveau van de leerlingen?</li> </ul>
<b>Thematiek</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sluit het thema aan bij uitdagingen, gevoelens, behoeftes en interesses van de doelgroep?</li> <li>– Wat kunnen ze ervan leren?</li> <li>– Biedt het ze hoop?</li> </ul>
<b>Personages</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Zijn de karakters realistisch?</li> <li>– Zijn de karakters dynamisch? (=onderworpen aan verandering en groei door de tekst)</li> <li>– Zonder discriminerende taal en negatieve stereotyperingen?</li> <li>– Zijn de hoofdpersonen rolmodellen, vertonen ze coping vaardigheden<sup>13</sup> en probleemoplossende vaardigheden?</li> <li>– Kunnen de leerlingen zich identificeren met personages in het boek?</li> </ul>
<b>Het verhaal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Is het verhaal helder en geloofwaardig?</li> <li>– Moedigt het de leerlingen aan om te reflecteren en in discussie te gaan?</li> <li>– Biedt het strategieën die de leerlingen helpen om te kunnen omgaan met uitdagende levenssituaties of probleemoplossend te handelen?</li> <li>– Ter aanvulling: En niet een kant-en-klare of onrealistische oplossing?</li> </ul>
<b>Toevoeging o.b.v. de resultaten van dit onderzoek</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Is het boek nog niet verfilmd?</li> </ul>

Tabel 9: Controlelijst om te bepalen of een boek geschikt is voor de bibliotherapeutische aanpak (Stoop e.a., 2014: 20).

Op de site wordt bij ieder boek een beschrijving gegeven van het oeuvre van de auteur, de inhoud van het boek en onder andere het vertelperspectief. Ook is te zien hoeveel sterren leerlingen aan het boek toekennen en worden enkele beargumenteerde meningen van leerlingen weergegeven. Een vakdeskundige zal met deze informatie uit de voeten kunnen om met behulp van de controlelijst te bepalen of een boek geschikt is. In bijlage 3 staat een aantal boeken weergegeven van *Lezen voor de lijst*, op leesniveau 2, die voldoen aan de criteria van de checklist. Deze boeken zijn geschikt om in te zetten en behoeven geen controle van de docent meer.

<sup>13</sup> Coping-vaardigheden zijn vaardigheden waarmee de leerling leert manieren om strategieën die het personages gebruikt om met een (moeilijke) situatie om te gaan, als het ware te kopiëren en toe te passen op het eigen gedrag (Reschly, Huebner, Appleton, Antaramian, 2008: 419-420).

Ook zijn op de site [www.lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl) bij ieder boek onder het kopje ‘om over na te denken’ vragen geformuleerd die het boek zou kunnen oproepen. Deze informatie zou gebruikt kunnen worden als startpunt voor een discussie of als opstapje naar een gezamenlijke opdracht over de literaire middelen die de schrijver heeft gebruikt. Soms heeft de informatie al betrekking op een literair middel dat de schrijver heeft gebruikt.<sup>14</sup> Via deze weg kunnen leerlingen dus op een toegankelijke manier aan boeken komen om leeskilometers mee te maken. Daarnaast wordt docenten een mogelijkheid geboden om de discussie tussen leerlingen over de inhoud van het boek, te koppelen aan de gebruikte literaire middelen.

Als goede voorbereiding op literatuuronderwijs in de bovenbouw, leren leerlingen in de onderbouw verschillende tekstsoorten kennen (Bolscher e.a., 2004: 24). Zij maken kennis met de verschillen en overeenkomsten van proza, poëzie, strip, film en toneel (Bolscher e.a., 2004: 24). Deze tekstsoorten zijn op dezelfde manier in de bibliotherapielessen in te passen als het leesboek. De trainers van het #BOOK project raden aan tijdens de lessen te variëren in opdrachten die vanuit creatief oogpunt tot stand zijn gekomen (trainers, schriftelijke communicatie, 2014). Wanneer een docent met de klas een andere tekstsoort dan het leesboek gaat behandelen, zou deze tekstsoort dus ook op een andere manier benaderd kunnen worden, bijvoorbeeld door de groepjes een andersoortige opdrachten te geven.

Gebaseerd op de positieve uitkomsten van het onderzoek van Janssen en Van den Bergh naar het effect van creatief schrijven op de waardering van korte verhalen, kan de docent groepjes de opdracht geven om zelf proza of een gedicht te schrijven (Janssen & Van den Bergh, 2010: 6). Het samenstellen van een eigen verhaal voorafgaand aan het lezen van korte verhalen heeft een positieve invloed op het leesproces van leerlingen (Janssen & Van den Bergh, 2010: 13). Het zelf schrijven motiveert tot lezen, omdat leerlingen oplossingen van een schrijver of dichter willen vergelijken met de oplossingen die zij zelf vooraf hebben bedacht (Janssen & Van den Bergh, 2010: 13). Een gesprek tussen leerlingen over de tekstsoort kan op gang worden gebracht door hen elkaars werk te laten vergelijken met de tekst van een schrijver of dichter. Het vergelijken heeft een positieve invloed op het verhaalbegrip en -waardering, waardoor de kenmerken van de tekstsoort beter blijven hangen (Janssen & Van den Bergh, 2010: 13). De docent kan er ook voor kiezen om de ontwikkeling van schrijfvaardigheid bewust te stimuleren, bijvoorbeeld door de opdracht te geven om bij de tekstvergelijkingsfase te letten op zinsbouw, spelling en interpunctie. Dit geeft de docent tevens de mogelijkheid om te differentiëren in taalvaardigheid; er wordt dan bij de behandeling van

---

<sup>14</sup> Bij het boek *Chatroom* van Helen Vreeswijk bijvoorbeeld heeft de informatie betrekking op het handelen van de personages, het vertelperspectief en de mening van de lezer: ‘Hadden Floor en Marcia de ellende kunnen voorkomen? Op welke momenten in het verhaal zou je hen willen toeroepen: doe het niet? Zijn ze te goedgegelovig? Of kunnen ze er niets aan doen en zou dit iedereen - jou bijvoorbeeld - kunnen overkomen? Hoe vind je het om het verhaal telkens vanuit iemand anders te lezen? Welke stukken vind je het leukst om te lezen: die vanuit de meisjes, vanuit de dader of vanuit de politie?’ (<http://www.lezenvoordelijst.nl/zoek-een-boek/nederlands-12-tm-15-jaar/c/chatroom/> online geraadpleegd op 23-05-2014).

verschillende tekstsoorten niet alleen door leerlingen gesproken maar ook geschreven. Een klas met creatieve leerlingen zou deze opdracht –eventueel in samenwerking met het schoolvak Tekenen– ook kunnen doen bij de behandeling van strips.

Een opdrachtenvariant die door de trainers is aangeraden is leerlingen zelf vragen te laten bedenken bij de gelezen tekstsoort (trainers, schriftelijke communicatie, 2014). Zelf vragen formuleren blijkt een positief effect te hebben op de waardering voor gelezen verhalen, meer dan wanneer de vragen worden aangeboden (Janssen & Braaksma, 2007: 16). Het geeft de leerlingen een gevoel van eigenaarschap, tijdens en na het lezen. Tijdens het lezen omdat zij zelf bepalen hoe zij lezen en waar zij op letten en na het lezen omdat zij in het gesprek met groepsgenoten hun leeservaringen kunnen delen (Janssen & Braaksma, 2007: 16-17). De docent kan de leerlingen een beginpunt geven door relevante onderwerpen te noemen waar vragen bij bedacht kunnen worden, bijvoorbeeld personages en hun gedrag, het thema en de boodschap van de auteur (Appleman, 2006: 99). Door leerlingen te wijzen op de boodschap van de auteur, zullen zij nadenken over gebeurtenissen in het verhaal en het effect daarvan op de personages (Appleman, 2006: 99).

Vervolgens kan spelenderwijs gewerkt worden aan de ontwikkeling van hun burgerschapcompetenties, door een reflectiefase in te plannen waarin leerlingen geprikkeld worden om te reflecteren op hun eigen leven (Stokmans, 2013: 307). De vragen kunnen ze in groepjes aan elkaar stellen. Bij deze opdrachtenvariant waarbij leerlingen zelf vragen bedenken, is het raadzaam om niet meer sturing aan te bieden dan het geven van onderwerpen. Docenten zijn geneigd om vragen te stellen waar zij zelf het antwoord op weten, maar die weinig authentiek zijn en leerlingen niet uitdagen om zich echt te verdiepen in de tekst (Janssen, 2009: 14).<sup>15</sup> Wat de kwaliteit van verhaalinterpretatie wel ten goede komt is leerlingen de vrijheid geven om vragen te formuleren die echt vanuit hun eigen leeservaringen tot stand zijn gekomen (Janssen, 2009: 73). Dat kan door hen te instrueren om vragen die opkomen tijdens het lezen op te schrijven in het schrift (Janssen, 2009: 41-55). Om te voorkomen dat er vragen geformuleerd zullen worden die niet voor discussie vatbaar zijn, kan de docent de volgende eisen stellen: de vragen moeten echte lezersvragen zijn waarop de lezer zelf het antwoord ook niet weet; de vragen moeten hamvragen zijn die de kern van het verhaal raken, waar je wat langer over na kan denken en waarop meer dan één antwoord mogelijk is (Janssen, 2009: 42). Dit interpretatieproces levert behalve meer leesplezier dus ook meer tekstbegrip op dan bij het voorleggen van sturende vragen (Janssen, 2009: 69). De leerling is voordat hij met zijn groepje de vragen en hypotheses gaat uitwisselen dus eerst in dialoog met de tekst (Janssen, 2009: 41).

---

<sup>15</sup> Bij de bespreking van literaire teksten stellen docenten relatief veel reproductieve vragen. Dit zijn vragen die gericht zijn op het herinneren van het gelezene, zoals 'Hoe heet de hoofdpersoon en wat doet hij?' Ook vroegen docenten leerlingen dikwijls het gelezene in eigen woorden na te vertellen: 'Waar gaat het over?', 'Wat het verhaal kort samen' (Janssen, 2009: 14).

Bij een bibliotherapeutische aanpak kunnen dus nuttige en motiverende werkvormen ingezet worden om leerlingen kennis te laten maken met verschillende tekstsoorten en hun kenmerken en met de literaire middelen die schrijvers en dichters gebruiken.

### 6.3 Andere praktijkadviezen

Naast de adviezen die in de vorige subparagraaf zijn beschreven, heeft de schriftelijke enquête onder de trainers geleid tot andere adviezen voor een docent die met een bibliotherapeutische vorm van literatuuronderwijs aan de slag gaat. De onderwerpen waar een meerderheid van de trainers advies over heeft gegeven –weliswaar ieder op haar eigen manier– zullen hieronder puntsgewijs toegelicht worden:

1. Laat net als in het *#BOOK* project een groepje uit 5-7 leerlingen bestaan. Wanneer de groep groter is, wordt het voeren van gezamenlijke discussie moeilijk en is de kans groot dat de discussie van (een aantal deelnemers van) een groepje afdwaalt naar triviale zaken. Een groepje bestaande uit 5-7 leerlingen is volgens de trainers genoeg om tot verschillende standpunten, vragen en antwoorden te komen (trainers, schriftelijke communicatie, 2014).
2. Zorg voor voldoende aandacht voor de fase waarin leerlingen zelf een geschikt leesboek gaan kiezen. Geef hen een voorselectie van boeken die geschikt is voor bibliotherapie en aansluit bij de interesses en het leesniveau van de groepsleden. “De groepsleden onderling een boek laten kiezen is cruciaal voor het succes van de training”, aldus een trainer. Een andere trainer noemt hier het volgende argument voor: “Door leerlingen mee te laten beslissen zijn ze van begin af aan betrokken bij de literatuurles” (trainers, schriftelijke communicatie, 2014). Voor een docent is het, zeker in de brugklas, moeilijk om van iedere leerling de leesmaak te voorzien aangezien de docent de leerlingen maar een paar uur in de week ziet en hij niet de tijd heeft om met iedere leerling een individueel gesprek aan te gaan hierover. Het schrijven van een leesautobiografie in de eerste week van het schooljaar kan dit probleem goeddeels ondervangen, mits de leerling zo concreet mogelijk zijn leeservaringen kan beschrijven (Dirksen, 2001: 12). Een ander of een extra alternatief dat gegarandeerd de benodigde informatie oplevert maar uitgevoerd moet worden tijdens de bovenbouw van de basisschool, is het gebruik van *Mijn leeslogboek*, een uitgave van CED groep/Uitgeverij Partners en samengesteld door de stichting 'Lang Zullen We Lezen'. Zonder dat er veel tijd mee gemoeid gaat, kunnen leerlingen tijdens groep 6, 7 en 8 hier hun leeservaringen genuanceerd in bijhouden. Het leeslogboek is aantrekkelijk gemaakt voor kinderen en biedt ook informatie over lezen, auteurs en boeken. Bijlage 4 bevat een aantal pagina's van het boekje. Het is uiteraard ook mogelijk om een leerling vanaf groep 6 een schrift te geven, waarvan hij zijn eigen leeslogboek maakt door bij te houden welke boeken hij heeft gelezen en aan te geven

hoe hij die boeken waardeerde. Dit alternatief biedt niet alleen de docent in het voortgezet onderwijs een doeltreffend instrument, de leerkracht in groep 7 en 8 kan ook zijn voordeel doen met het leeslogboek. Dit zou leerkrachten in het basisonderwijs, de initiatiefnemers, kunnen motiveren om het leeslogboek in te voeren.

3. Probeer een extra begeleider in te zetten, bijvoorbeeld een leerling uit de bovenbouw van havo of vwo. Deze taak sluit aan bij een stap die tegenwoordig op veel middelbare scholen in Nederland is doorgevoerd, namelijk het aanstellen van leerlingmentoren voor brugklassen. De leerlingmentor is een leerling uit de bovenbouw die een vertrouwenspersoon voor brugklasleerlingen is en hen wegwijs maakt in de school. Wanneer een bovenbouwleerling bijvoorbeeld de leerlingmentor, ook aanwezig is tijdens de literatuurles, hoeft een docent niet alleen de ontwikkelingen van alle groepjes in het oog te houden en te begeleiden, maar kan hij ook iets overdragen aan de tweede begeleider (trainers, schriftelijke communicatie, 2014).
  
4. Zorg ervoor dat de boekverwerking niet volledig afhangt van een discussie tussen leerlingen. De ervaring van enkele trainers is dat een discussie tussen brugklasleerlingen moeilijk vanzelf op gang komt. Zij hebben een concrete aanleiding nodig, zoals de vragen die zij zelf geformuleerd hebben. Door duidelijk het leerdoel te stellen, zal een docent zijn leerlingen ook op gang kunnen helpen (Ebbens & Ettekoven, 2005: 23). Het is niet de bedoeling dat de docent de uitkomst van de discussie tussen leerlingen vooraf bepaalt, maar hij kan bijvoorbeeld wel duidelijk stellen dat de groepjes aan het einde van de les moeten kunnen moeten kunnen verwoorden: hoe de discussie is verlopen, wie wel/niet van standpunt is veranderd en waarom en wat de uitkomst is van de discussie. Dit kan zowel mondeling als schriftelijk (trainers, schriftelijke communicatie, 2014).



## 7. Conclusie en discussie

Op grond van literatuurstudie en het onderzoek onder betrokkenen bij de Nederlandse versie van bibliotherapie, is onderzocht of een bibliotherapeutische vorm literatuuronderwijs geschikt zou kunnen zijn om de leesattitude van leerlingen in de brugklas te bevorderen. Aanleiding hiervoor is dat de leesattitude van leerlingen na het basisonderwijs met een knik omlaag gaat. Met dit onderzoek wordt een antwoord gegeven op de hoofdvraag of en in welke vorm bibliotherapie een succesvolle aanpak zou kunnen zijn om de leesattitude van brugklassers te verbeteren. In hoofdstuk 2 staat de literatuurstudie naar de hedendaagse lezer in het huidige literatuuronderwijs, de succesfactoren voor leesbevordering en de uit Amerika afkomstige leestraining ‘bibliotherapy’ beschreven. In hoofdstuk 3 is de onderzoeksmethode besproken en in hoofdstuk 4 zijn de resultaten van het onderzoek geanalyseerd. Uit deze bevindingen is in hoofdstuk 5 een deelconclusie getrokken waarin een antwoord wordt gegeven op de deelvraag of bibliotherapie een geschikte aanpak is om binnen het literatuuronderwijs in de brugklas de leesattitude van leerlingen te bevorderen. Middels een positieve beantwoording van deze deelvraag is in hoofdstuk 6 nagegaan in welke hoedanigheid de aanpak succesvol zou zijn om in de brugklas de leesattitude van de hedendaagse lezer te bevorderen.

Op grond van literatuurstudie en het onderzoek onder betrokkenen bij de Nederlandse versie van bibliotherapieproject, kan geconcludeerd worden de aanpak die in het project gehandhaafd wordt capaciteit heeft om als vernieuwende aanpak van literatuuronderwijs in de onderbouw ingezet te worden, maar dat de aanpak wel aangepast dient te worden wil het aansluiten op de eisen en wensen van het onderwijs. De leesbevorderingstraining binnen het *#BOOK* project is gericht op het gebruik van literatuur ter bevordering van zelfreflectie en sociaal-emotioneel leren om zo bij de doelgroep de leesattitude en -motivatie te stimuleren, en tevens het begrijpend lezen te verbeteren. In theorie worden instrumenten aangeboden om deze doelen te bereiken, maar het gebruik van de instrumenten en het beoogde resultaat blijken in veel gevallen in praktijk toch anders te zijn dan in praktijk. Dat geldt ook voor de waarde die gehecht wordt aan de verschillende doelstellingen. Mede deze discrepantie tussen theorie en praktijk heeft zicht gegeven op hoe de leesbevorderingstraining aangepast kan worden om als literatuurles te kunnen worden ingezet.

Daarnaast is nagegaan of tijdens de *#BOOK* trainingen gebruik wordt gemaakt van de succesfactoren voor leesbevordering en in hoeverre met de trainingen de hoofddoelen van het literatuuronderwijs worden nagestreefd. Ook dit heeft geleid tot zicht op aanvullingen die gemaakt kunnen worden om de bibliotherapeutische aanpak geschikter en succesvoller maken voor het literatuuronderwijs. In de ontwerprichtlijn in hoofdstuk 6 staan de aanpassingen en aanvullingen die gemaakt kunnen worden om tijdens de bibliotherapieles optimaal gebruik te maken van de succesfactoren voor leesbevordering en om de les aan te laten sluiten bij de hoofddoelen van literatuuronderwijs in de onderbouw. In dit hoofdstuk is tevens een aantal concrete werkvormen en opdrachtmogelijkheden geformuleerd om de aanpassingen en aanvullingen te realiseren. De

ontwerprichtlijn sluit af met adviezen voor een docent die met een bibliotherapeutische vorm van literatuuronderwijs aan de slag wil gaan, afkomstig van de trainers van het #BOOK project. Deze adviezen zijn betekenisvol voor docenten in de onderwijspraktijk aangezien de trainers door hun praktijkervaringen als beste weten welke aspecten van de training wel en welke niet succesvol zijn.

Bij dit onderzoek zijn echter een aantal kritische kanttekeningen te plaatsen. Allereerst kunnen er door de geringe omvang van de onderzoekspopulatie geen algemeen geldende conclusies aan het onderzoek ontleend worden. Factoren zoals het schoolbeleid, de schoolomgeving en de houding van de docent Nederlands zijn niet voor alle scholen in Nederland hetzelfde, maar kunnen wel invloed hebben gehad op de mening van de trainers. Dat geldt eveneens voor de samenstelling van de groepjes. De resultaten uit het schriftelijk onderzoek komen voort uit een ondervraging van 20 vrouwelijke trainers van 3 verschillende scholen in Amsterdam, waarvan enkele van hen een andere vooropleiding hebben dan de bachelor 'Psychologie'. Met behulp van het statistisch analyseprogramma SPSS is uitgesloten dat verschillen in leeftijd, vooropleiding en trainingsschool invloed hebben gehad op de resultaten. Het is waarschijnlijk dat de geringe omvang van de onderzoekspopulatie invloed heeft gehad op deze uitkomst. Aangezien het onderzoek van Stoop, Stoop en Tijms nog in volle gang is en zij dus nog een beroep moeten doen op de deelnemende scholen en hun leerlingen, was het vrijwel onmogelijk om het onderzoek toe te spitsen op de invloed van schoolafhankelijke factoren, zoals het schoolbeleid, de houding van de docent Nederlands en de samenstelling van groepjes leerlingen. Direct contact met de scholen en hun leerlingen zou namelijk een ongewenste invloed kunnen hebben op de onderzoeksresultaten van Stoop, Stoop en Tijms.

In de voorbereiding, de uitvoering en verwerking van het praktijkonderzoek zijn ook enkele onvolkomenheden voorgevallen. Door een tijdelijke onvolkomenheid in de online vragenlijst hebben op twee stellingen niet 20 maar 18 trainers gereageerd (tabel 7). Ook is van één deelnemster die de vragenlijst online heeft ingevuld onbekend gebleven op welke school zij de trainingen geeft, ondanks dat de deelnemers pas naar de volgende vraag konden als zij de voorgaande vraag hadden beantwoord. Verder is pas bij de analyse van data gebleken dat de vragenlijst één meerduidige stelling bevat. De mondeling verkregen data waren vastgelegd in drie geluidsopnames: één geluidsopname van het gesprek met de onderzoekers op 14 april 2014 en twee geluidopnames van de ervaringsuitwisselingsmiddag op 16 april 2014. Nadat de gesproken tekst is uitgeschreven, is door een technische fout echter één van deze twee geluidsopnames verloren gegaan. Een vergelijking van de uitgeschreven tekst met de notulen van Stoop en Tijms heeft toch een kwaliteitscontrole van deze ruwe data mogelijk gemaakt.

Het onderzoek heeft vragen beantwoord maar het roept ook vragen op. Zo zou in een grootschaliger vergelijkingsonderzoek onderzocht kunnen worden of het inzetten van didactische deskundige trainers met de nodige vakkennis, zoals een docent Nederlands, tot een beter resultaat leidt dan wanneer trainers met een bacheloropleiding 'Psychologie' als achtergrond worden ingezet, of dat

misschien een combinatie van deze twee tot het beste resultaat leidt. In een vervolgonderzoek naar de implementatie van de vernieuwde aanpak, zou onderzocht kunnen worden of bibliotherapie binnen het literatuuronderwijs naar verwachting functioneert, of de gegeven adviezen een positief verschil maken in vergelijking met de *#BOOK* training en of de adviezen ook allemaal in praktijk te realiseren zijn.

Met dit onderzoek is aangetoond dat een bibliotherapeutische aanpak van literatuuronderwijs geschikt zou zijn om de leesattitude van leerlingen in de brugklas te bevorderen. Dat betekent niet dat de opbrengsten van een vorm van bibliotherapie alleen zouden gelden in de brugklas. Uit resultaten van dit onderzoek is geen sterke verbintenis gevonden tussen bibliotherapie en literatuuronderwijs in de brugklas. De gegeven adviezen van de trainers zijn ook niet gebonden aan het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs. Het didactisch instrumentarium van Witte waarmee op [www.lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl) een boekenselectie gemaakt kan worden, biedt boeken aan op leesniveaus van zowel de onder- als de bovenbouw. Bij de boeken die aangeboden worden op de leesniveaus van de bovenbouw, zijn ook opdrachten geformuleerd. Met behulp van deze site kan in een vervolgonderzoek onderzocht worden of een bibliotherapeutische aanpak van literatuuronderwijs ook geschikt is voor hogere leerjaren.

## 8. Literatuurlijst

Ananiadou, K., Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, 41.

Appleman, D. (2006). *Reading for themselves: How to transform adolescents into lifelong readers through out-of-class book clubs*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Bolscher, I., Dirksen, J., Houkes, H. & Van der Kist, S. (2004). *Literatuur en fictie. Een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. Leidschendam: Biblion Uitgeverij.

Bonset, H. & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht*. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007. Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO), Enschede.

Bos, J. (2003). Jeugdliteratuur van acht naar een: de overgang van de basisschool naar het voortgezet onderwijs. In: *Tsjip/Letteren*. - Vol.13, 9-12.

Bos, J. (2006). Kinder- en jeugdliteratuur op de grens van basisschool naar basisvorming. In: D. Schram (Eds.) In: *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. Delft: Eburon, 147-159.

Broeder, P., & Stokmans, M. (2011). De meertalige klas en multiculturele klas: Een vloek of een uitdaging voor docenten? In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 84/85, 9-18.

Chambers, A. (2002). *De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*. Leidschendam: NBD Biblion, 62-70.

Chambers, A. (2003). *Leespraat*. Leidschendam: NBD Biblion.

Chua, S. (2008). The effects of the sustained silent reading program on cultivating students' habits and attitudes in reading *BOOKS* for Leisure. In: *The Clearing House: A journal of educational strategies*. Issues and Ideas, 81:4, 180-184.

Claassen, H. (1983). Wensen omtrent literatuuronderwijs in de praktijk geamputeerd. In: *Moer*, 1983/1, 24-30.

Cook, K. E., Earles-Vollrath, T., & Ganz, J. B. (2006). *Bibliotherapy. Intervention in School and Clinic*, 42(2), 91-100.

Dirksen, J. (2001). Dossiervorming als noodzaak Het leesdossier in de praktijk. In: *Tsjip/Letteren*, 11(2), 11-17.

- Durlak, J. & Weissberg, R. (2011). Promoting social and emotional development is an essential part of students' education. In: *Human Development*, 54, 1-3.
- Ebbens, S., Ettekoven, S. (2005). *Effectief leren*. Groningen/Houten: Wolters- Noordhoff.
- Gille, E., Loijens, C., Noijons, J. en Zwitser, R. (2010). *Resultaten PISA-2009. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.
- Duo Market research & CED-Groep, *Wie leest, heeft de wereld binnen handbereik. Behoeftonderzoek onder vmbo-docenten Nederlands over het bevorderen van lezen*. Amsterdam: Oxford House.
- Fiori, L. (2013). *Leeskilometers maken op school. Aanpak Vrij lezen*. Amersfoort: CPS, 1-14.
- Hartog (2011). Literaire ontwikkelingshulp en beoordeling. In: *Levende Talen Magazine*, 98(4), 20-25.
- Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E., & Money, K. (2005). Bibliotherapy: A resource to facilitate emotional healing and growth. In: *School Psychology International*, 26(5), 563-580.
- Hoogenberg, I. (2009). Het gebruik van bibliotherapie tijdens de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen. In: *Tijdschrift voor remedial teaching*, 17(2), 18-21.
- Huysmans, F., Broekhof, K., Van Dalen, T. (2013). De bibliotheek op school. Een eerste blik op effecten op leesattitude en leesfrequentie. In: D. Schram (Eds.) *De aarzelende lezer over de streep*. Delft: Eburon. (Stichting Lezen, 22), 227-245.
- Iaquinta, A., Hipsky, S. (2006). Practical bibliotherapy strategies for the inclusive elementary school classroom. In: *Early Childhood Education Journal*, 4(3), 209-213.
- Janssen, T., Braaksma, M. (2006). Lezen in de diepte. Leren interpreteren van verhalen door vragen stellen. In: D. Schram (Eds.) *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. Delft: Eburon, 94-11.
- Janssen, T., Braaksma, M. (2007). Literatuur leren lezen door vragen stellen; effect op verhaalwaardering. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 8(3). 11-18.
- Janssen, T. (2009). In: *Literatuur leren lezen in dialoog*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Janssen, T. & Bergh, H. van den. (2010). Het effect van creatief schrijven op het lezen van korte verhalen. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 11(1), 3-15.

Koster, J., Vrieswijk, D. (2012) Lezen voor de lijst op het vmbo en in de onderbouw van het havo/vwo. In: D. Schram (Eds.) *De aarzelende lezer over de streep*. Delft: Eburon. (*Stichting Lezen*, 22), 263-282.

Krashen, S. (2011). *Free voluntary reading*. Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited.

Laet, A. de, Grijp leerlingen bij hun nekvel! Een interview met Theo Witte. In: *Tijdschrift over taal en taalbeleid*. 103. Online geraadpleegd op 02-05-2014: <http://taalschrift.org/editie/78/grijp-leerlingen-bij-hun-nekvel>.

Langer, J. (1995) *Envisioning Literature: Literary Understanding & Literature Instruction*. Amsterdam: Teachers College Press.

Leeuw, F. (2001). Over de praktische betekenis van sociaal kapitaal. In: J. Vrooman (Eds.) *Netwerken en sociaal kapitaal*. Amsterdam: SISWO/NSV, 7-22.

Lierop-Debrauwer, H., van, Bastiaansen-Harks, N. (2005). *Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs*. Delft: Eburon.

Maich, K., & Kean, S. (2004). Read Two Books and Write Me in the Morning! Bibliotherapy for social emotional intervention in the inclusive classroom. In: *TEACHING Exceptional Children Plus*, 1(2), 5.

McCarthy, K., Ondaatje, E.H., Zakaras, L., Brooks, A. (2005). *Gifts of the muse: Reframing the debate about the benefits of the arts*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

McKenna, M. Kear, D., Ellsworth, R.N (1995). Children's attitudes toward reading: a national survey. In: *Reading Research Quarterly*, (30)4, 934-956.

McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey. In: *Reading Research Quarterly*, 47, 283-306.

Mol, S., Bus, A. (2011). Lezen loont een leven lang. De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 3(12), 3-15.

Netten, A., Droop, M., Verhoeven, L., Meelissen, M.R.M., Drent, M., & Punter, R.A. (2012). PIRLS- en TIMSS- 2011: *Trends in leerprestaties in Lezen, Rekenen en Natuuronderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit; Enschede: Universiteit Twente.

- Notten, N., Kraaykamp, G., Koning, R. (2011). Mediaoverdracht in het ouderlijk gezin. De gevolgen van ouderlijke mediasocialisatie voor huidige lees- en televisievoorkeuren. In: *Mens & Maatschappij*, 86(2), 181-202.
- OECD, (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science*, 1, Parijs: OECD.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do*. Parijs: OECD.
- Pennac, D. (1993). *In een adem uit. Het geheim van het lezen*. Amsterdam: Uitgeverij Ploegsma.
- Peperstraten, J. (2010). Leesvaardigheid als intellectuele deugd. *Waarom zou je (nú) lezen?* Delft: Eburon (*Stichting Lezen*, 20), 195-208.
- Polleck, J. N. (2011). Adolescent literature *BOOK* clubs. *The ALAN Review*, 76-94.
- Regenmortel, T. van (2002), Empowerment en Maatzorg. Een krachtgerichte psychologische kijk op armoede, Leuven/Leusden: Acco.
- Reschly, A., Huebner, E., Appleton, J., Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive affect and coping to adolescents' engagement at school and with learning. In: *Psychology in the Schools*, 45, 419-431.
- Roberts, G., Torgesen, J. K., Boardman, A., & Scammacca, N. (2008). Evidence-based strategies for reading instruction of older students with learning disabilities. In: *Learning Disabilities Research & Practice*, 23.
- Rozalski, M., Stewart, A., & Miller, J. (2010). Bibliotherapy: Helping children cope with life's challenges. In: *Kappa Delta Pi Record*, 47(1), 33-37.
- Schreur, G. (2006). Using bibliotherapy with suspended students. In: *Reclaiming Children and Youth*, 15(2), 106-111.
- Smits, A., Koeven, C. (2013). Motiverende leesactiviteiten in de klas en de lezersidentiteit van de leraar. In: D. Schram (Eds.) *De aarzelende lezer over de streep*. Delft: Eburon. (*Stichting Lezen*, 22), 247-261.
- Stalpers, C. (2006). Stalpers, C. (2007). De aard van de lezer. Uitkomsten promotieonderzoek naar leesgedrag en bibliotheekgebruik scholieren. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 7(2), 23-31.

Stalpers, C. (2011). Waarom zou je lezen? Een empirisch onderzoek naar motieven voor het lezen van narratieve teksten. In: D. Schram (Eds.) *Waarom zou je (nú) lezen?* Delft: Eburon (*Stichting Lezen, 20*), 33-53.

Stichting Lezen (2005). *De doorgaande leeslijn 0-18 jaar*. Amsterdam: Oxford House.

Stichting Lezen (2012). *Samenwerken aan een sterke leescultuur. Beleidsvoornemens van Stichting Lezen voor de cultuurplan periode 2013-2016*.

Stichting Lezen (2012). *Leesmonitor.nu, magazine*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Stichting Lezen (2013). *Lezen in de klas*. Zwolle: Zalsman.

Stokmans, M. (2006). Leesattitude: de motor achter leesgedrag?!. In: D. Schram (Eds.) *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. Delft: Eburon, 269-289.

Stokmans, M. (2009). De invloed van literatuuronderwijs op de leesattitude. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 10(2), 35-43.

Stokmans, M. (2013). Lezen in onze steeds veranderende samenleving: noodzaak en stimulering. In: D. Schram (Eds.) *De aarzelende lezer over de streep*. Delft: Eburon. (*Stichting Lezen, 22*), 295-332.

Stoop, M., Stoop, M., Tijms, J. (te verschijnen). *#BOOK. Een protocol voor bibliotherapie voor jongeren tussen de 12 en 14 jaar*.

Tellegen, S., Frankhuisen, J. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Amsterdam: Stichting Lezen.

Tijms, J., Boorn, K., van den, (2013). Een vernieuwende leestraining voor adolescenten ter bevordering van de leescultuur vanuit het persoonlijk belang van boeken. In: *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht (2013)*, 27, p. 216-219.

Twist, L., Gnaldi, M., Schagen, I., Morrison, J. "Good readers but at a cost? Attitudes to reading in England". In: *Journal of Research in Reading*, vol. 27, 4, p. 387-400.

Van der Bolt, L. (2004). Didactiek voor stimulerend fictieonderwijs in de basisvorming. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 5(1), 27-37.

Verboord, M. (2003). Socialisatie als verklaring voor de dalende leesfrequentie? De invloed van ouders en school op het lezen van boeken nader onderzocht. In: *Mens & Maatschappij* 78 (1): 45-65.

Vygotsky, L., (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.



## **Bijlage 1: notulen I**

De notulen van het semigestructureerde interview met Mirthe Stoop en Jurgen Tijms, twee medewerkers van het IWAL die in samenwerking met anderen het #BOOK project hebben opgezet, staan hieronder weergegeven. Het gesprek heeft op 14 april 2014 plaatsgevonden bij een vestiging van het IWAL aan de Prins Hendrikkade. Het gesprek ging over de aan- of afwezigheid van de succesfactoren voor leesbevordering. Deze notulen zijn gebruikt ter ondersteuning van de analyse van het nog niet gepubliceerde onderzoek: #BOOK. *Een protocol voor bibliotherapie voor jongeren tussen de 12 en 14 jaar.*

### **Aandachtsgebied 1: Leesomgeving**

#### **1. Boekenaanbod**

*Leeskr8!* Het samen eens worden en zelf kiezen (de eisen, voorwaarden en procedure staat in het protocol). Zelf thuis lezen, gebruik van het schriftje. Vragen/opdracht? Trainers krijgen voorbeeldvragen. Een aantal lagen zodat de trainer het gesprek kan sturen. Hoe ontwikkelen kinderen zich? In het begin betrekken ze het boek minder op zichzelf en denken ze nog niet over het handelen van de hoofdpersoon en later wel beter (zo bleek uit de ervaringsuitwisselingsmiddag).

Een veilige omgeving creëren is heel belangrijk voor het uiten van persoonlijke ervaringen. Observatiegroepjes is onpersoonlijk. Beter, zo vinden zij, het idee van de docent die geholpen wordt door een bovenbouw leerling.

#### **2. Ondersteunende rol van de professional (pedagogisch medewerker, bibliothecaris en docent)**

Over deze succesfactor stappen we vrij vlug heen; daar hebben we over gehad voor de opname werd gestart. De professional is de trainer.

#### **3. Stimulerende rol van de ouders en vrienden**

Zij vragen niets van de ouders. De doelgroep heeft juist ouders die niet zo betrokken zijn. Bovendien kan je je afvragen of het wijselijk is als er ouders bij zijn vertrouwd groepje aanwezig zijn. De leeftijdsgenoten, daar wordt wel veel van verwacht.

Ze zijn zich bewust van vriendenrelaties, maar ze hebben er geen speciale aanpak voor; ze proberen gewoon binnen het groepje jongeren te stimuleren om te lezen. Door leeftijdsgenoten met elkaar aan de slag te laten gaan neem je deze succesfactor al mee, zo luidt hun mening.

#### **4. Tijd en aandacht voor lezen: een rustige plek en een rustig moment**

Vaste tijd, vaste ruimte, zo rustig mogelijk, in een groepje, ongedwongen: het is geen doel van school, het moet anders voelen dan een letterlijk klassikaal. Ontspannen omgeving: eten en drinken.

### **Aandachtsgebied 2: Werkvormen**

#### **5. Voorlezen**

Dat doen ze niet. Bij tijd over kan gezamenlijk/stillezen worden ingezet. Tijdens de ervaringuitwisseling middag bleek dat er wel wordt gelezen. Leerlingen houden zelfs van voorlezen!

#### **6. Vrij lezen**

Iedereen leest dezelfde passage in de volgorde van het boek. Totdat het boek uit is. Het gaat de onderzoekers om de ervaring tijdens het lezen, niet om de kilometers die ze maken. Als dat goed gaat, komen die kilometers vanzelf wel.

#### **7. Boekgesprekken/boekverwerking**

Het persoonlijke aspect staat voorop. Het doel is niet dat ze opgelucht zijn maar dat ze sociaal-emotionele vaardigheden op doen (hoe je met algemene situaties omgaat). Soms komt het voor dat leerlingen een sociale emotionele lading hebben. Neutraal probleem kan met de groep besproken worden. Bij een ernstig probleem na de training het gesprek aangaan. De trainers hebben psychologische vaardigheden ontwikkeld, daar wordt een beroep op gedaan. Sociaal emotioneel leren is een 21 century skill (anders dan vroeger, nu: hoe je met veel verschillen toch goed met elkaar om kan gaan, burgerschap).

### **Aandachtsgebied 3: Didactische aanpak**

#### **8. Differentiatie**

Geen differentiatie in geslacht en motivatie (random). geslacht heeft geen invloed, motivatie kunnen ze elkaar aansteken → uitdaging voor de gemotiveerde leerlingen is dan om de minder gemotiveerde leerlingen gemotiveerd te krijgen. Er was bij de pilot geen vraag naar een homogene groep. Heterogeen ging goed. Interesse/genrevoorkeur? Algemene boeken, dansschool een dansboek. Tijdens de training uiten leerlingen ook hun wens.

#### **Advies voor mijn onderzoek:**

- Niet een groep indelen op basis van interesses, dan gaan leerlingen misschien klitten. Het is juist beter om met anderen aan tafel te zitten. Ze gaan niet mee met elkaars mening. Dat pleit voor

random.

- Een groep indelen op basis van leesniveau/leesmotivatie. Als er echt grote verschillen zijn wordt het lastig maar dat verwacht hij niet.
- Neem ook het gedrag mee in de groepsindeling.
- Het schoolsysteem moet je meekrijgen. Dat bepaald het succes voor het concept. Dus belangrijk is om ook de doelen van de docent mee te nemen.

### **Verder**

Doel is dat ze los komen. Dat ze zelf ook weten hoe ze bij die boeken komen (*Leeskr8!* uitleg). Ze zouden deze training als optie in het onderwijs aan willen bieden. Het beste is om dit één jaar te doen. *Stichting Lezen* gaat dit onderzoek uitgeven.

## Bijlage 2: notulen II

De notulen van de ervaringsuitwisselingsmiddag met de trainers staan hieronder weergegeven. Deze middag heeft op 16 april 2014 plaatsgevonden bij het transitoriumgebouw van de VU. Sleutelwoorden en –zinnen die in verband staan met de resultaten van de schriftelijke ondervraging zijn cursief gedrukt.

Trainer: Rachida

24 jaar

Mediacollege

In het begin ordeproblemen, dat gaat nu beter. Het gedrag van de leerlingen tijdens de training is veranderd; een jongen die bij de eerste bijeenkomsten stil was, wordt nu wat mondiger en de drukkeren jongens worden juist rustiger. Trainer merkt op dat door de gesprekken tijdens de training leerlingen gaan *nadenken over hun eigen zelfbeeld*. Zij vraagt zich af of de training hier een enigszins sturende taak in kan vervullen.

Trainer: Shanita

25 jaar

Zuiderlichtcollege

In het begin lezen de leerlingen een dun boekje, later een dikker boek met een uitdagende verhaallijn. *Leerlingen maken dus vorderingen*. Een leerlinge vindt de training niet zo interessant. Zij lijkt in de ogen van de trainer meer volwassen dan haar groepsgenoten. De trainer is op zoek naar een manier om deze leerlinge ook mee te krijgen. Wellicht door *deze ongemotiveerde leerlinge meer/op een andere manier uit te dagen*.

Trainer: Manon Koster

20 jaar

Mundus college

Tijdens trainingen doen de leerlingen goed mee, maar de trainer heeft twijfelt of leerlingen het onderdeel dat zij thuis moeten doen (*huiswerk is een aantal pagina's lezen*) ook daadwerkelijk doen. Zij vermoedt dat dit niet het geval is en is op zoek naar een oplossing voor dit probleem. Wellicht door een boek te lezen met een toegankelijker niveau. De trainer merkt ook dat de motivatie voor de training sterk samenhangt met groepsdruk; als een aantal leerlingen het niet interessant vindt, volgen de anderen ook. De trainer heeft ook ervaren dat leerlingen het niet leuk vinden om een boek te lezen/over een boek te praten dat verfilmd is aangezien zij toch al weten hoe het afloopt (*Spijt-Carry Slee*). *Een verfilmd boek is volgens de trainer niet geschikt*.

Trainer: Cheyenne

24 jaar

Munduscollege

Leerlingen heel amicaal met de trainers (positief). Lieve kinderen, die de *omgangsnormen serieus nemen*.

Trainer: Laura (bijgestaan door Marieke)

Mundus college

Trainers zijn trots op de leerlingen. Geen modelkinderen, luisteren niet zo goed. Dat vonden ze een uitdaging. In het begin maakten ze het huiswerk niet, later wel. Leerlingen maken dus *vorderingen*. Ze zijn zich er nu van *bewust* dat ze niet mee kunnen doen als het niet hebben voorbereid. Stil, gesluierd meisje komt nu los: ze lacht. Hoe is dat tot stand gekomen? Trainers hebben *de leerling in haar waarde gelaten*. Zij vragen niet in de groep 'wie vindt..' maar stellen vragen gericht tot een leerling. *Vragen gericht aan een leerling bevordert de inbreng*. De start van de training: hoe is het met jullie? Wat speelt er? (Bijvoorbeeld schorsing van een klasgenoot). Dan een huiswerkkrondje. *Sancties bij overtreding van de groepsregels samen met de leerlingen bedacht*:

-wie zijn huiswerk niet maakt moet de volgende bijeenkomst iets lekkers meenemen

-wie zijn spullen niet bij zich heeft moet tien keer opdrukken.

Doordat leerlingen de sancties zelf hebben bedacht worden ze ook nageleefd (hoewel het niet vaak voorkomt dat leerlingen hun spullen niet bij zich hebben).

Een ander punt: *de docent is nogal negatief over de leerlingen*, dat vinden de trainers vervelend.

Een ander punt: een leerling praat heel weinig tijdens de training. Zijn inbreng is dus vaak minimaal. Toen de trainers de leerlingen een creatieve schrijfpdracht gaven, kwam deze leerling echter los. Hij mocht daarna zijn geschreven verhaal voorlezen en werd zodoende bij de groep betrokken. *Leerlingen niet alleen mondeling maar ook schriftelijk stimuleren kan dus leiden tot een positief resultaat (differentiëren)*.

Trainer: Matee (bijgestaan door Marwella)

Mediacollege

*Leerlingen willen thuis niet graag lezen*. Wanneer zij als huiswerkopdracht een aantal pagina's moeten lezen, doen zij dat niet. In de klas willen leerlingen daarentegen wel graag voorlezen. Dan doen zij actief mee. Zij hebben het thuis lezen toch gestimuleerd door te vragen naar de *leesomgeving* (kunnen leerlingen thuis rustig lezen?). De prettig leesomgeving blijkt aanwezig. Wat is dan het probleem? Leerlingen willen graag een boek lezen waarvan ze de film nog niet gezien hadden (zij lazen Afblijven - Carry Slee). Ze worden ook niet gestimuleerd om het boek te lezen omdat ze de vragen tijdens de training op basis van de verfilming ook kunnen beantwoorden. *Een verfilmd boek is volgens de trainer niet geschikt*.

Conciërge probleem: *de conciërge van de school wil niet dat er gegeten en gedronken wordt in het lokaal* en doet daar lastig over.

Maaïke Cortjens

20 jaar

Mundus college

Trainer van alleen jongens (derde klas, NT2). Zij motiveert hen om te lezen. Samen regels opstellen werkte echter niet. De docent van de jongens adviseert de trainer nu om hard te zijn ('De jongens zitten op school en ze moeten doen wat van hen gevraagd wordt'). Trainers moeten er wel voor waken dat de *open sfeer* die wenselijk is voor dit project behouden blijft. Het mag dus *niet te schools worden*. Trainers geven aan dat de jongens 'over hen heen lopen' daarom mogen ze de teugels wel iets strakker aantrekken (docent op de hoogte brengen van het gedrag van de jongens, zodat zij er ook van weet en er misschien iets aan kan doen). Nog beter zou zijn: *de jongens bewust te maken* waarom ze bij de training zitten door vragen te stellen. De jongens vinden nu het zelfgekozen boek interessant (motivatie voor het boek: het gaat over drugs). Er is een goede sfeer tussen de jongens: ze wijzen elkaar op overtredingen van groepsnormen.

Shihan

21 jaar

Mundus college

De docente van de (brugklas)leerlingen geeft leerlingen het gevoel dat ze bij de training –en dus niet in haar les- zitten omdat zij vervelend zijn. *De docente is niet gemotiveerd*. De sancties die bij regelovertradingen samen met de leerlingen werden opgesteld, werden niet nageleefd. Uiteindelijk heeft de trainer leerlingen de opdracht gegeven om in de les te lezen en schriftelijk vragen te beantwoorden. Dat leverde wel een positief resultaat op; *op papier bleek dat leerlingen zich kunnen identificeren met de hoofdpersoon in het verhaal*. Een jongen ontwikkelt langzamerhand een open houding, *toch is de sociale controle binnen de groep een belemmering* (leerlingen proberen elkaar onderuit te halen). De docent die de leerlingen het gevoel geeft 'dat ze stom zijn' stimuleert dit gedrag. Motivatie stimuleren wordt de trainer heel lastig gemaakt aangezien de klasgenoten van de leerlingen die gewoon les hebben van de zojuist genoemde docent halverwege het lesuur weg mogen.

De training met leerlingen in de tweede klas verloopt beter. De groep werkt is enthousiast en werkt goed. Iedere training neemt iemand anders wat lekkers mee.

Een punt is wel *groepsdruk*. Een leerling met veel aanzien heeft een conflict gehad met een andere leerling. De andere leerling wordt nu buitengesloten. De buitengesloten jongen heeft ook aangegeven dat hij graag terug wil naar zijn geboorteland Colombia. Mogelijke oplossing: schoolpsycholoog. *Mogelijke oplossing voor de ruzie: er over praten* (bewustmaking door de situatie om te keren 'hoe zou jij je voelen als...'). Maar advies van een andere trainer (Laura): *niet te lang doorgaan op een*

*voorval, het is immers een boekenclub.* Aan het einde van het gesprek vragen: wil je er nog iets over zeggen? Als blijkt dat alle emoties eruit zijn moet de trainer ook weer verder gaan met de training. De training *'neutraliseren'* is ook belangrijk, anders krijgen leerlingen het gevoel dat ze steeds maar weer problemen oprakelen en moeten bespreken terwijl ze daar zelf niet de behoefte aan hebben. Het is immers ook een leesclub. Conclusie: heeft het conflict echt invloed heeft op het lezen zelf dan moet er misschien toch echt over gepraat worden. Wellicht de hulp inschakelen van een schoolpsycholoog.

Sanne Beniest

20 jaar

Mundus college

*Binnen de school wordt niet altijd rekening gehouden met de behoeften van de leestraining; uitgerekend tijdens de leestraining zat namelijk de mediatheek dicht. De kinderen zijn 'vrolijk druk'. Wat doen leerlingen thuis? Ze houden *het leestempo van het meisje dat langzaamste leest: ongeveer 10/15 pagina's per week.* De rest mag wel zelf verder lezen aangezien en dat gebeurt ook omdat ze het een superleuk boeken vinden. Tijdens de training wordt dan wel de passage besproken die iedereen heeft gelezen. Dat is ook de passage waar *leerlingen in hun schrift aantekeningen over maken.**

Andere groepjes lezen ook ongeveer 10/15 pagina's.

Naomi Wichmann

22 jaar

Mundus college

Trainer vraagt altijd eerst naar het wel en wee van leerlingen voor zij begint. *Pas als de gemoedstoestand van leerlingen is besproken richten zij zich op het leesboek.* Motivatie en participatie is goed.

### Bijlage 3: boekenlijst

De onderstaande boeken zijn aan de hand van de checklist in tabel 9 door mij geschikt bevonden om in te zetten tijdens een bibliotherapeutische literatuurles. Deze boeken behoren tot leesniveau 2: verkennend lezen. De docent kan op de site [www.lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl) nagaan welke leerlingen het leesniveau hebben dat aansluit bij het literaire competentieprofiel van niveau 2.

Auteur	Titel	Genre	Tags	Jaar van uitgave
Dirk Bracke	<i>Als de olifanten vechten</i>	oorlog	Afrika, kindsoldaten, oorlogservaringen, verliefdheid, vriendschap	2002
Elle van den Bogaart	<i>Krassen</i>	probleemroman	gezin, moeder-zoonrelatie, psychische aandoeningen, zelfdoding	2010
Kevin Brooks	<i>Martyn Big</i>	spanning en avontuur	dood, vader-zoonrelatie	2003
Jenny Downham	<i>Jij tegen mij</i>	probleemroman	gezin, seksueel misbruik, verliefdheid	2010
Mirjam Mous	<i>Boy 7</i>	spanning en avontuur	bedrog, moderne technologie, zoektocht	2009
Lydia Rood	<i>De ogen van de condor</i>	sociaal/politiek	geweld, maatschappijkritiek, politiek, verzet, vriendschap, Zuid-Amerika	2006
Erna Sassen	<i>Dit is geen dagboek</i>	psychologische roman	gezin, rouw, zelfdoding	2009



## Bijlage 4: Mijn leeslogboek

*Mijn Leeslogboek* is een kleurrijk boekje waarin kinderen hun ervaringen met boeken opschrijven en bewaren. Van alle boeken die ze thuis en op school lezen of die hen voorgelezen worden, schrijven ze in *Mijn Leeslogboek* wat ze ervan vonden. Er zijn twee versies: een leeslogboek voor kinderen van 6 tot en met 9 jaar (deel 1) en een leeslogboek voor kinderen van 10 tot en met 13 jaar (deel 2). Hieronder staan pagina's uit *Mijn Leeslogboek* deel 2. Wanneer een school de voorkeur geeft aan het zelf produceren van een soortgelijk leeslogboek, kunnen deze pagina's ter inspiratie dienen.

