



Foto: Tom van Limpt

# #BOOK

Leesclubs op het vmbo ter bevordering van leesmotivatie, leesbegrip en sociaal-emotioneel leren

Als leerlingen van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs gaan, is te zien dat zij veel minder gemotiveerd zijn om boeken te lezen voor hun eigen plezier. Met name op het vmbo is de leesmotivatie laag. Hoe kan de leesattitude van deze leerlingen weer verhoogd worden, wat is ervoor nodig zodat zij daadwerkelijk gaan lezen?

MIRTHE STOOP & JURGEN TIJMS

Internationaal gezien scoren Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs erg laag op leesmotivatie (Gubbels et al., 2019). Dit kan voortkomen uit het feit dat leerlingen zich weinig competent voelen, of uit het idee dat lezen nutteloos en/of vervelend is (Guthrie et al., 2012). Een lage leesmotivatie zorgt voor minder lezen en zo tot een zwakker leesbegrip (Mol & Bus, 2011; Schaffner et al., 2013).

Een zwakke leesattitude kan grote negatieve gevolgen hebben, aangezien leesgedrag een belangrijke voorspeller is voor schoolprestaties, het zich betrokken

voelen bij school en de kans om vroegtijdig schoolverlater te worden (Reschly, 2010; Snow & Biancarosa, 2003). Als de lijn dan wordt doorgetrokken, is te zien dat zwakke leesvaardigheid samenhangt met negatieve economische gevolgen en een lagere kwaliteit van leven (EU High Level Group of Experts on Literacy [EU], 2012). Daarnaast is vooral bij jongeren uit sociaal-economisch kwetsbare milieus een zwakke leesattitude en leesbegrip te zien; dit maakt hen een extra kwetsbare groep (Retelsdorf et al., 2011). De EU stelt dan ook dat het verbeteren van leesgedrag een belangrijk middel is voor het aanpakken van sociale ongelijkheid in schoolsucces.

Om goed mee te kunnen komen in het voortgezet onderwijs, zijn leesvaardigheden dus zeer belangrijk. Een tweede set vaardigheden die belangrijk is voor een succesvolle schoolcarrière, zijn sociaal-emotionele vaardigheden (Durlak et al., 2011). De overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs is behoorlijk ingrijpend op sociaal-emotioneel gebied: het voortgezet onderwijs vergt meer van de sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen dan het basisonderwijs en ook de start van de puberteit brengt veranderingen op sociaal-emotioneel gebied met zich mee. Veel adolescenten komen tekort op sociaal-emotioneel vlak, terwijl deze vaardigheden erg belangrijk zijn voor het gevoel van verbondenheid met school en voor de schoolprestaties (Durlak et al., 2011; Elias & Haynes, 2008). Aandacht voor het zogenaamde sociaal-emotioneel leren (SEL) binnen het voortgezet onderwijs wordt dan ook als een belangrijk middel beschouwd om schools en maatschappelijk succes te ondersteunen (Europese Commissie, 2006). Door SEL leert de leerling om te gaan met zichzelf in relatie tot de ander. Voorbeelden hiervan zijn leren dat het perspectief van de ander kan verschillen van het eigen perspectief, constructief oplossen van conflicten, weerstand bieden en positieve relaties met anderen aangaan en onderhouden.

#### **Project #BOOK**

Zowel leesmotivatie als SEL zijn dus cruciaal voor jongeren in het voortgezet onderwijs. Juist het koppelen van leesmotivatie en -attitude aan SEL biedt ruime mogelijkheden om jongeren te helpen zichzelf te ontwikkelen, op het gebied van lezen maar ook zeker op persoonlijk en maatschappelijk vlak. Leesattitude is echter nog

**Het koppelen van leesattitude aan sociaal-emotioneel leren biedt ruime mogelijkheden om jongeren te helpen zichzelf te ontwikkelen**

steeds vaak een onderbelicht onderdeel in het curriculum op het vmbo. Het is dus hoog tijd om de schrijver hierop te zetten. De aanpak van leesgedrag en sociaal-emotionele vaardigheden is een belangrijke manier om de kans op een succesvolle schoolcarrière te vergroten (EU, 2012). Vanuit het Rudolf Berlin Center aan de Universiteit van Amsterdam is daarom met steun van de Stichting Lezen het project #BOOK opgezet als middel om leesmotivatie en -attitude, leesbegrip en sociaal-emotioneel leren te stimuleren. Het project is primair ontwikkeld als een methode voor de ondersteuning van jong adolescenten in de onderbouw van het vmbo.

#BOOK is gebaseerd op een boekenclubproject met adolescenten uit achterstandswijken in New York (Polleck, 2007, 2011). Het laat leerlingen in leesclubs kennismaken met het persoonlijke belang van literatuur. Deze leesclubs vinden onder schooltijd plaats, maar zijn niet gekoppeld aan een cijfer. Ze vinden plaats in kleine groepjes waar aandacht is voor de leerling, er gegeten en gedronken mag worden en een veilige sfeer heerst. Dit bevordert de intrinsieke motivatie; niet lezen voor een cijfer of je ouders, maar voor jezelf. De thematiek van de gekozen boeken sluit aan op persoonlijke uitdagingen en de belevingswereld van de leerlingen. Dit maakt de boeken van persoonlijk nut, en het discussiëren met leeftijdsgenoten aan de hand van deze thematiek stimuleert de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Lezen wordt zo een persoonlijke, betekenisvolle en positieve ervaring. Het nut van #BOOK is zodoende drieledig: de leesattitude, het leesbegrip en de zelfreflectie en het sociaal-emotioneel leren worden bevorderd.

Binnen project #BOOK is de werkzaamheid in

kaart gebracht door een onderzoek op drie Amsterdamse vmbo-scholen met overwegend leerlingen uit achterstandswijken (Tijms et al., 2018). Uit dit onderzoek kwam naar voren dat de leerlingen die de leesclubs gevolgd hadden, na afloop een hogere leesmotivatie en beter leesbegrip hadden en ook gegroeid waren in sociaal-emotionele competenties.

#BOOK richtte zich oorspronkelijk op het vmbo, maar is inmiddels ook succesvol ingezet op het middelbaar beroepsonderwijs (mbo), speciaal voortgezet onderwijs (svo), en het laatste jaar van het speciaal basisonderwijs en het basisonderwijs. Een van de leerlingen van een svo-school in Amsterdam verwoordt zijn ervaringen met het project als volgt:

We hebben gepraat over het boek, maar ook over ons eigen verleden. Ik heb ervan geleerd om op een andere manier naar literatuur te kijken, dat je wat je leest ook op jezelf kunt betrekken. Aan die manier van lezen had ik nooit zo gedacht. Meestal ga ik voor het avontuur, wil ik weten hoe het afloopt. Nu kijk ik beter naar de karakters en hun ontwikkeling. Is er iets wat in de buurt komt, wat ik ook voor mezelf zou kunnen proberen? Je kunt boeken gebruiken als spiegel, heb ik ontdekt. (Terhell, 2019)

#### **#BOOK in de praktijk**

Hoe ziet #BOOK eruit en wat is ervoor nodig om de training op te zetten? Wekelijks komen jongeren bijeen in groepjes van vijf tot zeven leerlingen om samen met de trainer literatuur te bespreken die ze de afgelopen week hebben gelezen. Wij raden aan om #BOOK het gehele schooljaar in het rooster te zetten, maar wanneer dit niet mogelijk is, is een halfjaar het aanbevolen minimum. In de Verenigde Staten wordt dit soort projecten, die ook wel bekend staan als 'bibliotherapie', op steeds meer scholen onderdeel van het vaste curriculum. Het project vindt dus op school plaats, waarbij één lesuur per week in het rooster vrijgemaakt dient te worden voor #BOOK. Wij adviseren sterk om dit lesuur binnen schooltijd te laten vallen. Het is gebleken dat #BOOK na schooltijd lastig is voor

de leerlingen; het vergt (te) veel motivatie om naar de training te gaan wanneer die vrijblijvend van karakter is. Onder schooltijd wordt de training (op een gegeven moment) een vanzelfsprekendheid, hetgeen wenselijk is voor de continuïteit. Een andere tip is om de training niet gelijk te laten vallen met een, voor de andere leerlingen leuke les (Stoop et al., 2015).

De benodigdheden zijn: een boek, notitieschriftje, trainer, groep leerlingen, discussie en een vaste ruimte en tijd. Hieronder wordt alles toegelicht met als doel dat u de training zelf kunt opzetten.

**Belangrijk is dat de hoofdpersoon realistisch is, een persoon met wie de leerling zich kan identificeren**

Het boek – Begin met het selecteren van een aantal boeken en laat de leerlingen kiezen welk boek gelezen gaat worden. Met deze eerste stap wordt al tegemoetgekomen aan de intrinsieke motivatie van de leerlingen. Binnen de youngadultliteratuur zijn veel geschikte titels voorhanden. Voor het kiezen van geschikte boeken is het handig om de plaatselijke bibliotheek te raadplegen of de mediatheek van school. Ook de informatie op de websites van de Jonge Jury (<jongejury.nl>) of van Leeskracht (<leeskracht.nl>) kunnen hierbij helpen. De thematiek van de boeken dient aan te sluiten op de uitdagingen, gevoelens en interesses van de leerling. Belangrijk is dat de hoofdpersoon realistisch is, een persoon met wie de leerling zich

## De leerlingen ontmoeten elkaar wekelijks op een vaste plek en tijd, binnen schooluren

kan identificeren. Deze hoofdpersoon heeft te maken met specifieke uitdagingen waar de jongeren zelf mee te maken hebben. Bij voorkeur maakt deze persoon een groei door in het verhaal en zet hij adequate vaardigheden in om met problemen om te gaan; hiermee biedt het boek hoop en kunnen de leerlingen er iets van leren. Tot slot moet het verhaal geloofwaardig zijn en reflectie en discussie oproepen. Let erop dat het niveau van het boek passend is voor de woordenschat van de groep. Wanneer het boek toegankelijk is, kunnen de jongeren makkelijker connecties maken tussen zichzelf en het boek. Bespreek woorden die onbekend zijn in de leesclub.

Het schrift – Iedereen in de leesclub houdt een schriftje bij tijdens het lezen, dit heeft meerdere func-

ties. Allereerst is het een mooie geheugensteun voor zowel praktische als inhoudelijke zaken. Denk aan: ‘Hoeveel bladzijdes lezen we voor volgende keer?’ maar ook: ‘Welke gedachtes had ik tijdens het lezen?’. Aan de hand van een aantal vragen die voor in het schrift staan (zie kader), wordt de leerling gestimuleerd om actief te lezen. Vragen zijn bijvoorbeeld: ‘Welk gevoel geeft het boek je?’, ‘Met welk karakter voel je je het meest verbonden?’ en ‘Wat vraag je je af tijdens het lezen?’. Het opschrijven hiervan maakt dat de leerlingen hun gedachtes concretiseren en een actieve leeshouding verwerven. De trainer oefent dit in het begin met de leerlingen en stelt zichzelf als een soort voorbeeld op.

De trainer – De trainer kan bijvoorbeeld een docent, mediathecaris, student (stagiair), of onderwijsassistent zijn. De trainer dient als *facilitator*, dit houdt in dat hij of zij als een soort schaapsherder de discussie leidt. Hij treedt in het begin meer sturend op en neemt een actieve rol aan; naarmate de discussie vordert zal hij zich meer naar de achtergrond bewegen. De trainer maakt afspraken met de leerlingen, zij hebben hier een grote inbreng in; zo bepalen zij het aantal te lezen bladzijdes voor de volgende keer. De trainer zorgt voor duidelijke afspraken, of er nou twee of twintig bladzijdes zijn afgesproken, iedereen dient zich aan deze afspraak te houden. Leerlingen kiezen ook de consequentie wanneer dit niet gebeurt – denk aan trakteren of een stukje voorlezen. Het is aan de trainer om de achterliggende gedachte bij de afspraak te bespreken met de groep: ‘Waarom is het nadelig als je niet hebt gelezen en dus niet mee kunt doen?’ De trainer handelt vanuit geduld, tolerantie en openheid. Ook speelt de trainer in op individuele verschillen, bij het faciliteren van de discussie houdt hij bijvoorbeeld rekening met leerlingen die wat minder aan het woord zijn.

De groep leerlingen – Idealiter bestaat de groep uit vijf tot acht leerlingen, daarnaast is de groep bij voorkeur heterogeen, dit wil zeggen dat er zowel jongens

als meiden in de groep zitten en dat de groep niet volledig uit een vriendengroep bestaat. Dit komt de discussie ten goede. De leerlingen ontmoeten elkaar wekelijks op een vaste plek en tijd, binnen schooluren. De ruimte is niet schools, leerlingen zitten bijvoorbeeld opgesteld in een kring en, afhankelijk van het beleid van de school, kan er gedronken en gegeten worden. Deze aspecten maken de leesclub informeel en aantrekkelijk voor de leerling. Naast eerdergenoemde praktische afspraken, maakt de trainer afspraken met de groep over het gedrag. Er wordt besproken dat iemand emotioneel kan worden of dat er ruzie kan ontstaan. De leerlingen zijn zich hier ten eerste bewust van dat het kan gebeuren en spreken hier ten tweede over af dat ze dit van elkaar respecteren. In het kader van hun sociaal-emotionele ontwikkeling is het goed om het te hebben over wat er gebeurt, wat de ander voelt en hoe dat komt.

De discussie – Zoals gezegd faciliteert de trainer de discussie door eerst een wat meer sturende rol aan te nemen en gaandeweg de leerlingen meer aan het woord te laten. Naarmate de sessies vorderen, is het de bedoeling dat de discussie steeds meer van de inhoud naar zelfreflectie gaat. Dit houdt in dat de gesprekken meer de concrete tekst van het boek overstijgen en steeds persoonlijker worden. Naast vragen over de inhoud (‘Is er een stuk dat je onduidelijk vond?’), kan de trainer vragen stellen over voorspellingen (‘Wat denk je dat er gaat gebeuren met het personage?’) en naar interpretaties vragen (‘Waarom deed hij dat, denk je?’). De vragen over zelfreflectie kunnen zowel inspelen op het inlevingsvermogen van de leerling (‘Wat zou jij doen in zijn geval?’) als gerelateerd zijn aan zijn persoonlijke ervaring (‘Is er een gebeurtenis in het boek die je doet herinneren aan iets uit je eigen omgeving?’). Wanneer een boek als thema ‘pesten’ heeft kan zo’n gesprek gaan over ervaringen van leerlingen met pesten. Gevoelens die hiermee gepaard gaan worden besproken, zo kunnen leerlingen die weinig ervaring met pesten hebben, zich een beeld proberen te vormen van hoe dat voelt.

### Tot slot

Samenvattend biedt #BOOK een methode om met jonge adolescenten in het vmbo op een informele wijze leesclubs op te starten, waarin het persoonlijk nut van en het persoonlijk contact met het gelezene centraal staan en de betekenis ervan met leeftijdsgenoten besproken wordt. Hiermee kan gewerkt worden aan het verbeteren

van de intrinsieke leesattitude, het leesbegrip en de sociaal-emotionele competenties van de vmbo-leerling. ■

Het volledige protocol van #BOOK met een uitgebreide beschrijving van het project is te vinden op de website van Stichting Lezen: <[bit.ly/lm-book](http://bit.ly/lm-book)>.

### LITERATUUR

- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Elias, M., & Haynes, N. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23, 474–495.
- EU High Level Group of Experts on Literacy. (2012). *Act now! Final report of the EU High Level Group of Experts on Literacy*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/96d782cc-7cad-4389-869a-bbc8e15e5aeb>
- Europese Commissie. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 394, 10–18.
- Gubbels, J., Langen, A. van, Maassen, N., & Meelissen, M. (2019). Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht. Universiteit Twente.
- Guthrie, J., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Red.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 601–634). Springer.
- Mol, S., & Bus, A. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267–296.
- Polleck, J. (2007). *Constructing identity, constructing community: Book clubs with urban adolescent females* [Dissertatie, New York University]. Academia. [https://www.academia.edu/2367826/Constructing\\_identity\\_constructing\\_community\\_Book\\_clubs\\_with\\_urban\\_adolescent\\_females](https://www.academia.edu/2367826/Constructing_identity_constructing_community_Book_clubs_with_urban_adolescent_females)
- Polleck, J. (2011). Adolescent literature book clubs: A forum for cultivation of peer relationships with urban adolescent females. *The ALAN Review*, 39(1), 76–95.
- Reschly, A. (2010). Reading and school completion: Critical connections and Matthew effects. *Reading & Writing Quarterly*, 26(1), 67–90.
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21, 550–559.
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369–385.
- Snow, C., & Biancarosa, G. (2003). *Adolescent literacy and the achievement gap: What do we know and where do we go from here?* Carnegie Corporation of New York.
- Stoop, M., Stoop, M., Carter, C., & Tijms, J. (2015). Protocol #BOOK: *Bibliotherapie voor jongeren tussen de 12 en 14 jaar*. Stichting Lezen.
- Terhell, A. (2019). Een boek als spiegel: Leesclubs in het speciaal onderwijs. *Lezen*, 14(3), 20–21.
- Tijms, J., Stoop, M., & Polleck, J. (2018). Bibliotherapeutic book club intervention to promote reading skills and social-emotional competencies in low SES community-based high schools: A randomised controlled trial. *Journal of Research in Reading*, 41, 525–545.

### VRAGEN VOOR IN HET NOTITIESCHRIFT

Waar doet het boek je aan denken?

Wat leer je uit het boek?

Wat voor gevoel geeft het boek je (boos, blij, trots, verdrietig et cetera)?

Zie je overeenkomsten tussen wat gebeurt in het boek en wat je zelf hebt meegemaakt?

Wat vraag je je af tijdens het lezen?

Waarom komt het boek overeen met wat jij doet of meemaakt? Waarom verschilt het?

Met welk karakter voel je je het meest verbonden? Waarom? Met welke persoon juist niet?

Wat zou jij gedaan hebben in deze situatie? Wat zou jij hetzelfde gedaan hebben en wat juist niet?