



Onderzoeksverslag #BOOK

BIBLIOTHERAPIE VOOR JONGEREN TUSSEN DE 12 EN 14 JAAR OP HET VMBO

MIRTHE STOOP
MALOU STOOP
CHEYENNE CARTER
JURGEN TIJMS

Lezen

STICHTING LEZEN

Deze publicatie is te downloaden via www.lezen.nl

Onderzoeksverslag #BOOK

BIBLIOTHERAPIE VOOR JONGEREN TUSSEN DE 12 EN 14 JAAR OP HET VMBO

MIRTHE STOOP
MALOU STOOP
CHEYENNE CARTER
JURGEN TIJMS

Colofon

Stichting Lezen
Nieuwe Prinsengracht 89
1018 VR Amsterdam
020- 6230566
www.lezen.nl
info@lezen.nl

Auteurs

Mirthe Stoop, Malou Stoop, Cheyenne Carter en Jurgen Tijms. De auteurs zijn werkzaam bij het instituut IWAL en tevens verbonden aan het Rudolf Berlin Center – expertisecentrum voor leerproblemen aan de Universiteit van Amsterdam.

Vormgeving cover

Lijn 1 Haarlem, Ramona Dales

© 2015 Instituut IWAL Amsterdam, Rudolf Berlin Center Amsterdam, Stichting Lezen Amsterdam

Inhoud

Voorwoord	7
1	Introductie 8
2	Theoretische achtergrond 9
2.1	Leesvaardigheden..... 9
2.1.1	<i>Leesmotivatie en leesattitude</i> 9
2.1.2	<i>Leesmotivatie, leesattitude en schoolsucces</i> 12
2.1.3	<i>Leesbegrip</i> 13
2.1.4	<i>De rol van leesvaardigheden in het onderwijs</i> 14
2.2	Het gebruik van literatuur ter bevordering van sociaal-emotioneel leren (SEL)..... 15
2.2.1	<i>Sociaal-emotionele competenties in de vroege adolescentie</i> 15
2.2.2	<i>Sociaal-emotioneel leren (SEL)</i> 16
2.2.3	<i>SEL: maatschappelijke behoefte</i> 17
2.2.4	<i>SEL: wetenschappelijk onderzoek</i> 17
2.2.5	<i>Literatuur als middel voor SEL</i> 18
2.3	Conclusie: lezen, SEL en jongeren uit buurten met een lage SES..... 19
3	De training #BOOK 20
3.1	Doelstelling..... 20
3.2	#BOOK en sociaal-emotioneel leren..... 21
3.3	#BOOK en leesattitude en -motivatie 22
3.4	#BOOK en begrijpend lezen..... 23
3.5	Onderzoek naar bibliotherapeutische boekenclubs..... 24
3.6	Aansluiting #BOOK op kernvaardigheden binnen Nederland en de EU 24
3.7	#BOOK: uitvoering en praktische aspecten 25
3.7.1	<i>Boekkeuze</i> 25
3.7.2	<i>Voorbereiding en organisatie</i> 26
3.7.3	<i>Groepsnormen en setting</i> 26
3.7.4	<i>Kenmerken #BOOK</i> 26

4	De onderzoeksopzet	28
4.1	Onderzoeksvragen.....	28
4.2	Deelnemers.....	28
4.3	Design en analyse.....	29
4.4	Procedure.....	29
4.5	Meetinstrumenten.....	30
4.5.1	<i>Begrijpend lezen</i>	30
4.5.2	<i>Leesattitude</i>	30
4.5.3	<i>Leesmotivatie</i>	30
4.5.4	<i>Sociaal-emotioneel en schools zelfconcept</i>	31
4.5.5	<i>Technisch lezen</i>	31
4.5.6	<i>Woordenschat</i>	31
5	Resultaten	33
5.1	Beschrijvende statistieken.....	33
5.2	Correlaties tussen de uitkomstmaten.....	34
5.3	Effecten op begrijpend lezen.....	35
5.4	Effecten op leesattitude.....	36
5.5	Effecten op leesmotivatie.....	38
5.6	Effecten op sociaal-emotioneel en schools zelfconcept.....	39
5.7	Invloed van sekse op de effectiviteit van de training.....	41
6	Conclusie en discussie	42
6.1	Begrijpend lezen.....	42
6.2	Leesattitude en leesmotivatie.....	42
6.3	Sociaal–emotionele competenties.....	43
6.4	Verschillen tussen meisjes en jongens.....	44
6.5	Algemene conclusie.....	44
	Literatuurlijst	45

Voorwoord

Uit een recente enquête van de Britse Reading Agency (juni 2015) blijkt opnieuw dat lezen voor het plezier veel sociale voordelen heeft. Lezen verbetert de sociale vaardigheden en empathie. Wie regelmatig leest voor zijn plezier heeft meer zelfvertrouwen, meer respect voor andere meningen en kan zich beter inleven in andere mensen.

Juist deze aspecten staan centraal bij #BOOK, het boekenclubprogramma voor jongeren in het vmbo. #Book laat jongeren kennismaken met het persoonlijke belang van literatuur. Door verhalen te lezen en hier met anderen over te praten, leren jongeren kritisch te kijken naar de wereld en zichzelf. Bij #BOOK is lezen losgekoppeld van schoolwerk of toetsen.

In opdracht van Stichting Lezen heeft het instituut IWAL, gebaseerd op Amerikaans voorbeeld, een training ontwikkeld voor de begeleiding van leesclubs in het vmbo. Op diverse scholen is #BOOK vervolgens als pilot uitgevoerd. En met succes, zoals blijkt uit dit onderzoeksverslag. Niet alleen waren er bij de deelnemende leerlingen positieve effecten te zien op sociaal-emotioneel gebied, en traden er verbeteringen op voor wat betreft leesattitude en -motivatie, de leesclubs hadden ook een positief effect op het leesbegrip van de deelnemers.

In de praktijk heeft #BOOK een goede kans van slagen als het wordt uitgevoerd binnen het reguliere schoolprogramma en onder leiding van deskundigen. Om geïnteresseerden bij de invoering van #BOOK op weg te helpen verschijnt er naast dit onderzoeksverslag ook een uitvoeringsprotocol.

Wij wensen u veel leesplezier.

Gerlien van Dalen
Directeur Stichting Lezen

1 **Introductie**

Het leesgedrag en de sociaal-emotionele vaardigheden zijn twee essentiële competenties voor het schoolsucces van jongeren. Jongeren uit buurten met een lage sociaal-economische status (SES) blijken relatief veel problemen te ondervinden op deze twee vlakken. Zowel de sociaal-emotionele uitdagingen als de gebrekkige leescultuur onder deze groep maakt hen gevoelig voor voortijdige schooluitval en negatieve maatschappelijk-economische gevolgen. Recent onderzoek laat zien dat voortijdige schooluitval onder leerlingen uit ‘armoedeprobleemcumulatie’-gebieden (APC) ruim tweemaal groter is dan de uitval onder leerlingen uit andere buurten (Van Bijsterveldt-Vliegthart, 2012). Het merendeel van deze achterstandsleerlingen (70% bij autochtone en 80% bij allochtone leerlingen) volgt onderwijs op vmbo-niveau. Jaarlijks stromen ongeveer 35.000 achterstandsleerlingen het vmbo in (Claassen & Mulder, 2006). Het aanpakken van het leesgedrag en de sociaal-emotionele competenties wordt dan ook gezien als een belangrijk wapen in het terugdringen van de sociale ongelijkheid in schoolsucces en het voorkómen van voortijdige schooluitval (EU, 2012; Europese Commissie, 2007; Guthrie & McRae, 2012; Inspectie van het Onderwijs, 2007, 2014).

In het huidige project #BOOK wordt een training gepresenteerd die binnen het voortgezet onderwijs kan worden ingezet ter versterking van het leesgedrag en de sociaal-emotionele competenties van jong-adolescenten. Onze doelgroep bestaat uit vmbo-leerlingen uit buurten met een lage SES. We hebben een succesvol bibliotherapeutisch boekenclubprogramma afkomstig uit de Verenigde Staten (Polleck, 2007, 2010, 2011) aangepast en toegepast in Nederland. Met dit programma ontdekken en benutten adolescenten de functionele en persoonlijke waarde van literatuur. Enerzijds wordt de ontwikkeling van zelfreflectie en sociaal-emotionele vaardigheden door gebruik van literatuur versterkt en anderzijds worden de leesattitude en leesmotivatie, alsook het leesbegrip vergroot. Overkoepelend is het streven hiermee de kansen te vergroten voor deze sociaal-economisch kwetsbare jongeren om zich academisch en maatschappelijk te ontplooiën.

2 Theoretische achtergrond

Het onderzoek richt zich op een tweetal vaardigheden die van belang zijn om het voortgezet onderwijs met succes te doorlopen: de leesvaardigheden en de sociaal-emotionele vaardigheden. In dit theoretische hoofdstuk zullen wij allereerst de leesvaardigheden bespreken. Hierbij gaan we in op het belang van enerzijds de leesattitude en leesmotivatie en anderzijds het begrijpend lezen. Vervolgens zullen wij een theoretische achtergrond geven voor de rol van sociaal-emotionele competenties in het voortgezet onderwijs. Ten slotte plaatsen we deze concepten in de context van de doelgroep van ons onderzoek: jongeren uit buurten met een lage sociaal-economische status.

2.1 Leesvaardigheden

2.1.1 *Leesmotivatie en leesattitude*

Leesmotivatie

Onder leesmotivatie worden de doelen, waarden, geloofsovertuigingen en eigenschappen verstaan die de mate waarin men zich wijdt aan het lezen van een boek beïnvloeden (Guthrie, Wigfield & Klauda, 2012). Deze toewijding kun je specificeren naar de hoeveelheid tijd en moeite die in het lezen van een boek wordt gestopt. Een belangrijk onderscheid kan worden gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Bij intrinsieke motivatie zal men uit zichzelf toenadering tot het lezen zoeken. Men zal bij extrinsieke motivatie lezen vanwege een externe beloning, bijvoorbeeld voor een hoog cijfer op school (Logan, Medford & Hughes, 2011). Schaffner, Schiefele en Ulferts (2013) vonden een positieve correlatie tussen intrinsieke leesmotivatie en leesbegrip en een negatieve correlatie tussen extrinsieke motivatie en leesbegrip. Het lijkt zodoende belangrijk om de intrinsieke leesmotivatie zo goed mogelijk te bevorderen.

Leesmotivatie hangt met verschillende factoren samen: zelfregulatie, zelfvertrouwen, beoordeling van klasgenoten en een positieve attitude (Casillas et al., 2012; Guthrie et al., 2012). Zelfregulatie is de mate waarin men zichzelf kan monitoren en aanzetten tot het lezen van een boek. Daarnaast is dit het vermogen om op de zelf gestelde doelen en handelingen te reflecteren. Uit verscheidene onderzoeken blijkt dat een hoge zelfregulatie en motivatie het academisch succes bevorderen (Casillas et al., 2012). Ook zelfvertrouwen is gecorreleerd met leesmotivatie. In dit geval is het zelfvertrouwen taakgericht; men heeft positieve verwachtingen ten aanzien van de academische vaardigheden, zoals het lezen van een boek. Andersom verhoogt succes op school het zelfvertrouwen van scholieren. Verder hangt niet alleen de eigen beoordeling van succes, maar ook de beoordeling van klasgenoten samen met leesmotivatie. Een positieve evaluatie van klasgenoten vergroot de leesmotivatie van scholieren. Steun van de sociale omgeving op school is ook een onderliggende factor voor motivatie. Tot slot hangt leesattitude met leesmotivatie samen. Je zult eerder geneigd zijn een boek te lezen wanneer je deze activiteit als plezierig ervaart (Guthrie et al., 2012; Roberts, Torgesen, Boardman & Scammaca, 2008).

Leesattitude

Scholieren met een hoge intrinsieke leesmotivatie hebben doorgaans een positieve attitude tegenover lezen (Guthrie, Wigfield & Klauda, 2012). Volgens Fishbein en Ajzen (1975) kan attitude worden gedefinieerd als 'een aangeleerde voorkeur om een object of situatie consistent positief of negatief te beoordelen'. Wanneer scholieren een positieve attitude hebben tegenover een boek (het object) zullen zij eerder intrinsiek gemotiveerd zijn om te gaan lezen (Van Schooten, De Glopper & Stoel, 2004). Naarmate zij vaker lezen, zal het leesgedrag toenemen, wat op den duur zal leiden tot een verbeterd leesbegrip en verhoogde leesvaardigheid (McKenna, Conradi, Lawrence, Jang & Meyer, 2012). Leesattitude is namelijk een van de belangrijkste voorspellers van leesvaardigheid (Taboada, Tonks, Wigfield & Guthrie, 2009; Van Diepen, 2007).

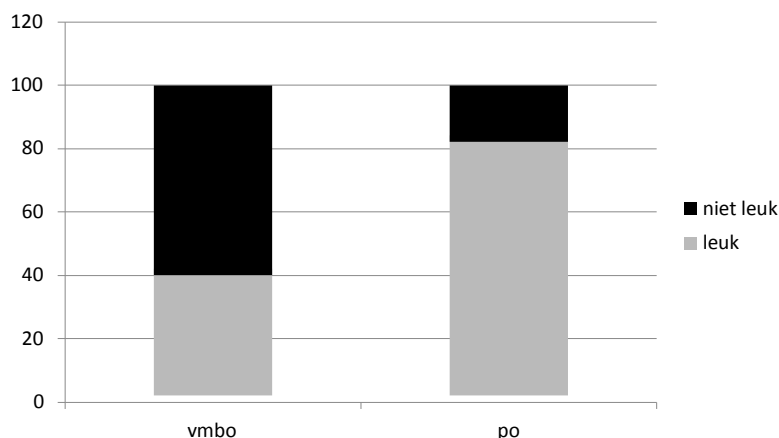
De leesattitude van een scholier wordt beïnvloed door de manier waarop de thuisomgeving het lezen beoordeelt. Scholieren hebben doorgaans een positieve leesattitude wanneer hun ouders zelf graag lezen en het leesgedrag thuis stimuleren. Scholieren die uit een hoog sociaal-economisch milieu komen, hebben vaker meer plezier en interesse in het lezen. Andersom geldt dat scholieren uit een laag sociaal-economisch milieu vaker een negatieve leesattitude ontwikkelen. Deze laatste groep zal daarom minder snel intrinsiek gemotiveerd zijn om een boek te lezen (Van Schooten, De Glopper & Stoel, 2004).

Naast de invloed van ouders heeft de mate waarin school aandacht besteedt aan leeseducatie invloed op de leesattitude. Scholieren ontwikkelen een positievere leesattitude naarmate hun school meer tijd vrijmaakt voor het lezen van een boek (Van Schooten, De Glopper & Stoel, 2004; Krashen, 1993). In de vroege adolescentie treedt er verder een interessante verschuiving op waarbij de leeftijdsgenoten als sociale groep een belangrijke invloed gaan uitoefenen op de attitudes van jongeren, waaronder ook hun leesattitude (-s).

Het is een klassiek en ook zorgelijk gegeven dat de leesattitude van leerlingen bij de overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs sterk daalt (Guthrie & Davis, 2003; McKenna et al., 2012; Unrau & Schlackman, 2006) en dat veel adolescenten alleen nog met grote weerstand lezen of niet-lezers worden (Conradi, Jang, Bryant, Craft & McKenna, 2013; Lenters, 2006). In het bijzonder blijken allochtone en autochtone jongeren uit gezinnen met een lage sociaal-economische achtergrond ('achterstandsleerlingen') een negatieve leesattitude te ontwikkelen (zie bv. Baker, Scher & Mackler, 1997; PISA, 2009).

Een goed voorbeeld van deze negatieve ontwikkeling in Nederland valt op te maken uit de Monitor de Bibliotheek op School (Broekhof, 2014), die is weergegeven in figuur 2.1. Uit deze figuur valt duidelijk op te maken dat in vergelijking met leerlingen op het basisonderwijs de leerlingen op het vmbo weinig leesplezier ervaren.

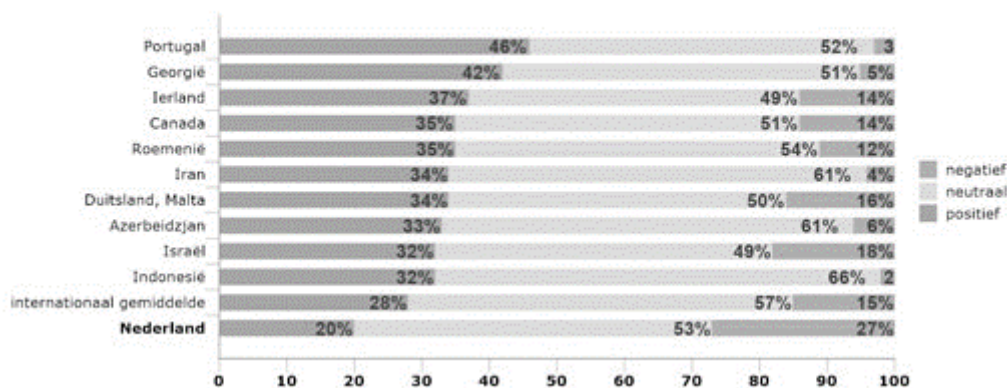
Figuur 2.1: Leesplezier op het vmbo en het primair onderwijs ((po); Bron: Broekhof, 2014).



Verder blijkt uit internationaal onderzoek dat Nederlandse adolescenten internationaal tot de minst gemotiveerde lezers behoren. Leesmonitor.nu laat zien dat uit internationaal onderzoek van PIRLS (2011) blijkt dat Nederlandse kinderen, op Kroatische kinderen na, de laagste leesattitude hebben (Netten et al., 2012; Mullis, Martin, Foy & Drucker, 2012). Twist, Gnaldi, Schagen en Morrison (2004) komen daarnaast op basis van het PISA-onderzoek onder 15-jarigen tot de conclusie dat Nederlandse adolescenten samen met hun leeftijdsgenoten uit de Verenigde Staten en Belize tot de lezers met de laagste attitude behoren. In figuur 2.2 is te zien dat de leesattitude in Nederland, in vergelijking met het internationale gemiddelde, vaak negatief is. Figuur 2.3 toont tevens dat de leesattitude van Nederlandse jongeren, zowel op Europees niveau als op wereldschaal, benedengemiddeld is. De Inspectie van het Onderwijs (2014) komt voorts tot de conclusie dat de leesattitude voornamelijk op het vmbo van een laag niveau is.

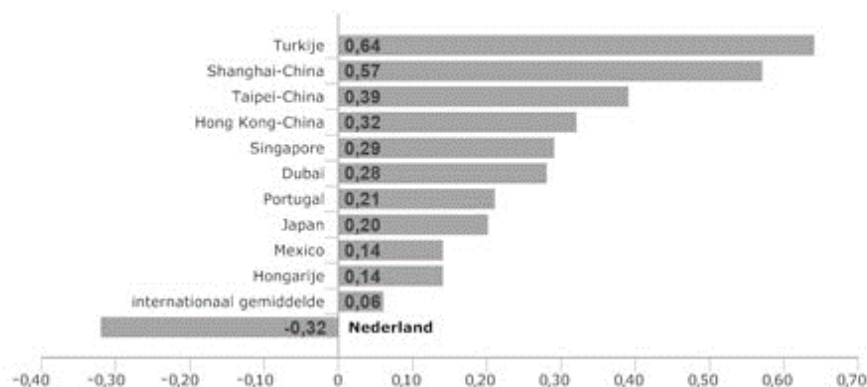
Figuur 2.2: Leesattitude voor kinderen per land (Bron: Leesmonitor.nu).

Top 10 PIRLS 2011 leesattitude in percentages

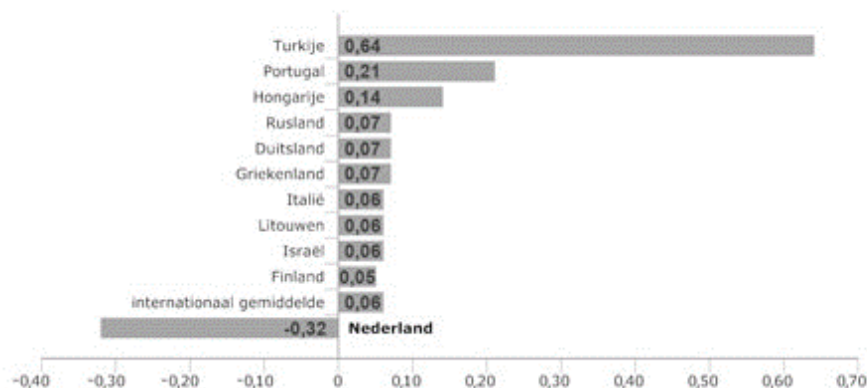


Figuur 2.3: Leesattitude voor jongeren op wereldschaal en Europese schaal (Bron: Leesmonitor.nu).

Top 10 PISA 2009 leesattitude, op wereldschaal in gemiddelde scores



Top 10 PISA 2009 leesattitude, op Europese schaal in gemiddelde scores



2.1.2 Leesmotivatie, leesattitude en schoolsucces

Er moet tijd worden vrijgemaakt voor leeseducatie, omdat dit de leesattitude, leesmotivatie en leesvaardigheden verbetert. Dit blijkt uit een onderzoek van Van Schooten, De Glopper en Stoel (2004). De onderzoekers pasten leeseducatie toe op een aantal middelbare scholen in Nederland. Hieruit bleek dat hoe meer uren aan leeseducatie werden besteed, hoe minder snel de scholieren een negatieve leesattitude ontwikkelden. Een positieve attitude bevorderde de vocabulaire en de frequentie van lezen in de vrije tijd (leesgedrag) van de scholieren. Eveneens bleek uit dit onderzoek dat de lagere groepen (brugklassers) gevoeliger waren voor de subjectieve norm ten aanzien van lezen dan de hogere groepen in het voortgezet onderwijs. Dit houdt in dat deze groep eerder een positieve leesattitude en een verhoogd leesgedrag laat zien wanneer de omgeving lezen belangrijk vindt. Het groepsgewijs lezen en bespreken van een boek verhoogt de subjectieve norm en beïnvloedt het leesgedrag van de brugklassers op positieve wijze.

Een van de belangrijkste voorspellers van leesbegrip is leesattitude (Taboada et al., 2009; Van Diepen, 2007). Uit onderzoek van Stokmans (2006) blijkt dat de leesattitude het

leesgedrag in sterke mate bepaalt en dat het vooral de hedonistische component (plezier in lezen) van de leesattitude is die het leesgedrag beïnvloedt. Onderzoek van Schaffner et al. (2013) bevestigt dit beeld en toont bovendien dat dit leesgedrag vervolgens een belangrijke voorspeller voor de ontwikkeling van het begrijpend lezen is. Ook Guthrie, Klauda en Morrison (2012) en Prater (2006) laten zien dat de leerlingen van wie leesmotivatie en leesgedrag een neerwaartse trend vertonen, vervolgens ook een daling laten zien in hun leesbegrip en schoolprestaties en een vergroot risico lopen op voortijdige schooluitval. In lijn met deze bevindingen blijken - naast hun relatief zwakke leesattitude - de leesvaardigheden van achterstandsleerlingen, in het bijzonder allochtone jongeren, van een laag niveau (Park, 2011; PISA, 2009, Van Diepen, 2007; Van de Grift, 2008). Dit brengt hen in een kwetsbare positie, aangezien een vaardige lezer onder meer beter in staat is om studieteksten te begrijpen, onderwijs te volgen, instructies uit te voeren en opdrachten te maken (Broekhof, 2013). Leesvaardigheid en leesattitude zijn dan ook belangrijke voorspellers van schoolsucces (Broekhof, 2013). Zo vonden Guthrie en McRae (2012) dat de voorspellende waarde van leesgedrag op het schoolsucces bij (Afro-Amerikaanse) leerlingen met een lage sociaal-economische status veel sterker is dan bij leerlingen met een hogere sociaal-economische status. De onderzoekers stellen dan ook dat het beïnvloeden van het leesgedrag een belangrijk wapen kan zijn voor het terugdringen van de sociale ongelijkheid in schoolsucces (Guthrie & McRae, 2012).

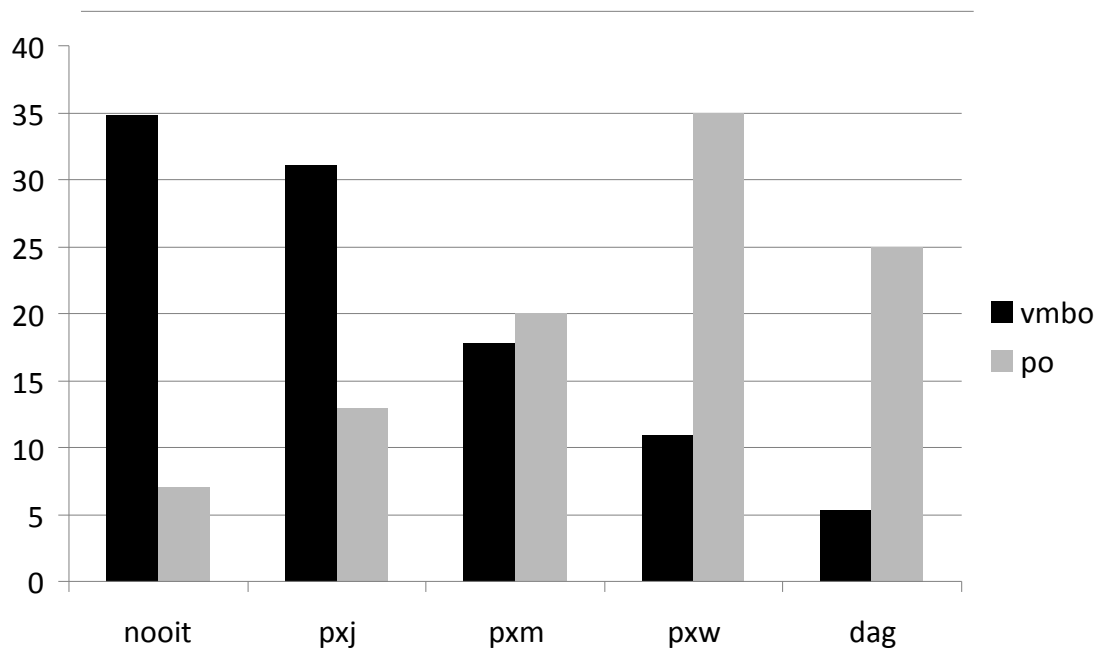
2.1.3 Leesbegrip

Leesbegrip is 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 (Van Vreckem, Desoete, De Paepe & Van Hove, 2010). Het onderwerp maakt duidelijk waar de tekst over gaat. Naarmate een tekst langer wordt, zijn er meer onderwerpen en sub-onderwerpen. Om deze te kunnen herkennen, is het belangrijk dat de structuur van de tekst duidelijk is. Alinea's en inspringende regels maken de tekst overzichtelijk. Het kernbegrip kan worden gedefinieerd als het belangrijkste onderwerp uit de tekst. Dit houdt in dat de tekst bijna altijd om dit begrip draait. Om het kernbegrip te verhelderen, bevat de tekst relevante informatie en sub-onderwerpen die dit begrip onderbouwen. Het is daarom van belang dat je onderscheid kan maken tussen relevante en minder relevante informatie. Door relaties te leggen tussen de belangrijke informatie en het kernbegrip kun je de tekst volledig begrijpen (Tijms & Van Gelder, 2008). Tevens is het kunnen integreren van de nieuwe informatie uit de tekst met al aanwezige kennis, opinies en ervaringen een belangrijk aspect van het begrijpend lezen (Duke & Pearson, 2002). Bij de overgang naar het voortgezet onderwijs worden leerlingen geacht in staat te zijn om zelfstandig informatie uit teksten te verwerven en te integreren, aangezien tekstuele informatie de primaire bron voor het verwerven van kennis wordt (Alfassi, 2004). Begrijpend lezen wordt daarmee een cruciale vaardigheid voor het schoolse leren in het voortgezet onderwijs (Cromley & Azevedo, 2007; Dagget & Hasselbring, 2007; Reschly, 2010).

Niet alleen de kenmerken en structuur van de tekst, maar ook de vaardigheden van de lezer zijn belangrijk voor het leesbegrip. Zo bepalen algemene cognitieve vaardigheden en basale

lees- en taalvaardigheden de mate waarin men in staat is om een boek accuraat te interpreteren (Pasquarella, Gottardo & Grant, 2012). Daarnaast is leesmotivatie belangrijk voor het leesbegrip. Hetzelfde geldt voor de leesfrequentie; het leesbegrip wordt beter naarmate men meer leest (Mol & Bus, 2011). Broekhof (2014) laat zien dat leerlingen op het vmbo minder vaak lezen dan leerlingen op het primair onderwijs (zie figuur 2.4). Dit is een zorgelijke constatering.

Figuur 2.4: Leesfrequentie voor het vmbo en het primair onderwijs ((po); nooit, aantal keer per jaar, maand, week en dag. Bron: Broekhof, 2014).



Taboada et al. (2009) onderzochten of het verhogen van de leesmotivatie effect heeft op het leesbegrip van adolescenten. Hun studie laat zien dat het van belang is de leesmotivatie te stimuleren, omdat deze niet alleen op korte termijn het hiermee samengaan leesbegrip verbetert, maar er ook op lange termijn een groei te zien is in het leesbegrip. Zowel aan het begin van de meting als na drie maanden bleek dat een verhoogde leesmotivatie en verbeterde cognitieve vaardigheden resulteerden in een toename van het leesbegrip.

2.1.4 De rol van leesvaardigheden in het onderwijs

Lezen is in het voortgezet onderwijs onontkoombaar, het is overal in het schoolprogramma aanwezig. Als leerlingen niet in staat zijn om adequaat te lezen, lopen ze hier bij alle vakken tegenaan, in de klas en met huiswerkopdrachten (Cromley & Azevedo, 2007; Daggett & Hasselbring, 2007; Reschly, 2010). Onderzoek laat herhaaldelijk zien dat leesattitude en leesbegrip belangrijke predictoren zijn voor schoolprestaties, het zich verbonden voelen met de school ('schoolengagement'), en het voortijdig schoolverlaten (Mol & Bus, 2011; Reschly, 2010; Snow & Biancarosa, 2003). Door deze gegevens worden leesinterventies ook wel beschouwd als een belangrijke strategie om voortijdig school verlaten te voorkomen (Fisher & Ivy, 2006; Reschly, 2006).

Gezien de essentiële rol van leesgedrag bij schoolsucces stelt de Inspectie van het Onderwijs (2007) dat er een structurele verandering in het onderwijs moet plaatsvinden die het leesgedrag bevordert. Tevens wordt gesteld dat effectieve leeseducatie met name van belang is voor jongeren uit een laag sociaal-economisch milieu (Fisher & Ivey, 2006; Cromley & Azevedo, 2007). Guthrie en McRae (2012) stellen dan ook dat het beïnvloeden van het leesgedrag een belangrijk wapen kan zijn in het terugdringen van de sociale ongelijkheid in schoolsucces. Ook de 'High Level Group of Experts on Literacy' van de Europese Unie stelt dat leesgedrag en leesvaardigheid een essentiële rol vervullen in iemands mogelijkheden om zich te ontplooien op het vlak van scholing en op de arbeidsmarkt, en dat de aanpak van problemen met lezen daarom van groot belang is om armoede en sociale ongelijkheid te verminderen (EU, 2012).

2.2 Het gebruik van literatuur ter bevordering van sociaal-emotioneel leren (SEL)

Sociaal-emotionele vaardigheden worden steeds meer als essentiële competenties beschouwd, binnen en ook buiten school, in onze multiculturele samenleving. Dit blijkt uit het feit dat sociaal-emotioneel leren is benoemd tot een van de kerncompetenties die in het onderwijs van de 21^{ste} eeuw centraal staan (European Council, 2006).

2.2.1 Sociaal-emotionele competenties in de vroege adolescentie

De vroege adolescentie is een periode van substantiële fysieke, sociale en emotionele veranderingen en is zodoende een kwetsbare levensfase. De overgang van primair naar secundair onderwijs gaat bovendien gepaard met plotselinge veranderingen in de gestelde eisen aan de sociaal-emotionele competenties van de jongere. Onderzoek laat zien dat deze veranderingen leiden tot zorgen over de eigen sociale vaardigheden en tot een negatiever sociaal-emotioneel en schools zelfconcept bij jongeren. Ook blijkt dat veel leerlingen tekortkomen in de ontwikkeling van hun sociaal-emotionele competenties bij de overgang naar het voortgezet onderwijs (Rhodes, Roffman, Reddy & Fredriksen, 2004; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Uit een groot onderzoek in de Verenigde Staten komt bijvoorbeeld naar voren dat slechts 23 tot 40 procent van de leerlingen tussen de 12 en 14 jaar aangeeft dat zij beschikken over adequate sociale competenties (zoals interpersoonlijke vaardigheden, interculturele competenties, weerstand kunnen bieden, conflictoplosvaardigheden, overwogen beslissingen nemen) (Benson, Leffert, Scales & Blyth, 2012). Jongeren uit sociaal-economisch kwetsbare buurten bevinden zich vaker in een omgeving waarin zij, in samenhang met hun levensfase (jong-adolescent), op sociaal-emotioneel gebied kwetsbaar zijn. In een literatuuroverzicht komen Ayotte et al. (2003) tot de conclusie dat jongeren uit lage SES-buurten in vergelijking met hun leeftijdsgenoten disproportioneel hoog scoren op vrijwel alle risicofactoren die verband houden met de vaardigheid om zich sociaal-emotioneel aan te passen aan de schoolcontext.

Verschillende studies hebben laten zien dat wanneer leerlingen tekortkomen in de

ontwikkeling van hun sociaal-emotionele competenties, zij zich steeds minder verbonden gaan voelen met school, wat hun schoolprestaties en gedrag negatief beïnvloedt en de kans op voortijdige schooluitval doet toenemen (Blum & Libbey, 2004; Durlak et al., 2011; Farrell et al., 2006). Het is dan ook niet verrassend dat het steeds meer onderkend wordt dat het stimuleren van de sociaal-emotionele vaardigheden, waardoor adolescenten beter in staat worden gesteld om te gaan met dagelijkse taken, uitdagingen en stressoren, een belangrijk middel is ter voorkoming van problemen met sociale adaptatie en ter versterking van academisch en maatschappelijk succes (Ayotte et al., 2003; OECD, 2005; Europese Commissie, 2006).

2.2.2 Sociaal-emotioneel leren (SEL)

Elias et al. (1997) definiëren SEL als het proces waarin men leert om emoties te herkennen en te hanteren, de perspectieven van anderen te waarderen, beslissingen op verantwoorde wijze te nemen, en sociale relaties te behouden (Shechtman & Yaman, 2012).

Een belangrijk doel van SEL is het verwerven van fundamentele vaardigheden en het verder ontwikkelen ervan om de persoonlijke groei te bevorderen. Het betreft vaardigheden voor het ontwikkelen en het behouden van persoonlijk welzijn, positieve relaties met anderen, effectieve communicatievaardigheden, begrip voor de gevoelens en meningen van anderen, empathisch vermogen, begrip voor verschillende standpunten, en verantwoorde en onderbouwde besluiten nemen (Willis et al., 2006). De verwachting is dat SEL-competenties leiden tot betere schoolprestaties, positiever sociaal gedrag en minder gedragsproblemen (Shechtman & Yaman, 2012).

SEL kan worden onderverdeeld in vijf competenties (Casel, 2005):

1. *Self-awareness*: Het vermogen om je emoties, kennis, waarden en normen, sterktes en zwaktes te identificeren.
2. *Social awareness*: Het vermogen om de perspectieven, meningen, gevoelens van anderen te herkennen.
3. *Responsible decision making*: Het vermogen om problemen en de situaties waarin problemen ontstaan te identificeren en evalueren; om verschillende mogelijkheden voor een oplossing te evalueren; om de eigen acties te evalueren of hierop te reflecteren. Ontwikkeling van een gevoel voor persoonlijke, morele en ethische verantwoordelijkheid.
4. *Self-management*: Het vermogen om je emoties, impulsen en gedrag te monitoren en te controleren om zo persoonlijke doelen te bereiken.
5. *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.

Door de beheersing van deze competenties zal men eerder vanuit interne geloofsovertuigingen, waarden en empathische aspecten handelen dan vanuit externe factoren, zoals groepsdruk (Durlak et al., 2011).

2.2.3 SEL: maatschappelijke behoefte

Programma's die deze vijf sociaal-emotionele competenties bevorderen, sluiten aan bij een breed gedragen hedendaagse consensus dat het schoolsysteem studenten dient voort te brengen die niet alleen vaardig zijn in de academische kerndoelen, maar die ook de genoemde sociaal-emotionele competenties bezitten om goed te kunnen samenwerken met andere mensen (ongeacht hun achtergrond), die verantwoordelijk en respectvol gedrag vertonen, en die op verantwoorde en weloverwogen wijze problemen op sociaal-emotioneel gebied kunnen oplossen (Association for Supervision and Curriculum Development, 2007; European Council, 2006; Onderwijsraad, 2011). Er ligt een toenemende behoefte bij zowel beleidsmakers als het onderwijs zelf om tot een sterker curriculum te komen voor de ontwikkeling van sociaal-emotionele vaardigheden in het onderwijs. In deze context worden de SEL-competenties onder de *21st century skills* geschaard (Onderwijsraad, 2011).

2.2.4 SEL: wetenschappelijk onderzoek

In de Verenigde Staten wordt SEL al toegepast in het onderwijs. Wetenschappelijk onderzoek op basis van ervaringen in de Verenigde Staten ondersteunt de maatschappelijke noodzaak in Nederland om tot betere integratie van SEL in het onderwijs te komen. Zoals eerder vermeld zijn er volgens Durlak et al. (2011) veel scholieren die de sociaal-emotionele competenties in onvoldoende mate beheersen en zich hierdoor minder verbonden voelen met school. Dit gaat ten koste van hun academische prestaties en algemeen welzijn.

Uit een meta-analyse van 213 SEL-programma's blijkt dat deze de verbondenheid tot school, academische prestaties en het algemeen welzijn van adolescenten significant verbeteren (Durlak et al., 2011). In deze meta-analyse zijn data bekeken van meer dan 270.000 leerlingen op de kleuterschool, de basisschool en de middelbare school. Relevante inclusiecriteria voor deze meta-analyse waren dat de studie zich richtte op één of meer SEL-competenties, en dat de studie een experimentele conditie én een controleconditie bevatte. Onder de exclusiecriteria vielen onder andere studies waarin het programma zich richtte op lichamelijke gezondheid en SEL-programma's die buiten schooltijd plaatsvonden. Deze meta-analyse is zodoende zowel methodologisch sterk opgezet, als zeer relevant voor #BOOK. Het onderzoek toont naast het directe effect van SEL-programma's tevens het omgekeerde effect aan: het niet-voldoende beheersen van sociaal-emotionele competenties kan leiden tot academische, persoonlijke en sociale problematiek. Een actieve houding jegens school wordt bevorderd naarmate men meer zelfvertrouwen, zelfdiscipline en intrinsieke motivatie heeft. De academische vaardigheden verbeteren als scholieren in staat zijn om academische doelen te stellen en verantwoordelijkheden te nemen en wanneer zij positieve oplossingsvaardigheden beheersen. Het algemeen welzijn van scholieren gaat vooruit, doordat risicovolle gedragingen, zoals agressie en middelengebruik, significant afnemen door SEL-programma's. Dit heeft eveneens een positief effect op de schoolprestaties. Het is dus belangrijk dat SEL-programma's zich, naast het aanleren van positieve gedragingen, focussen op de preventie van internaliserend en externaliserend probleemgedrag.

SEL-programma's zijn behalve op persoonlijk en academisch niveau ook effectief op maatschappelijk niveau. Een goed SEL-programma bevat systematische instructies om sociale en emotionele vaardigheden te verwerven, te integreren en toe te passen (Crick & Dodge, 1994; Izard, 2002; Lemerise & Arsenio, 2000). Door systematische instructie, oefening en *modeling* (het voordoen van SEL-vaardigheden), worden leerlingen langzaam sociaal en emotioneel competent (Ladd & Mize, 1983; Weissberg, Caplan & Sivo, 1989; Durlak et al., 2011). Door het toepassen van SEL-vaardigheden kan de kans op probleemgedragingen, zoals middelengebruik, geweld, pesten en schooluitval verkleind worden (Zins & Elias, 2006). Het beheersen en toepassen van de sociaal-emotionele competenties is tevens een voorwaarde om goed te kunnen omgaan met diverse culturele en religieuze groepen. Het begrijpen en waarderen van de normen en waarden van andere groepen bevordert de multiculturele sociale relaties. Leerlingen die SEL-vaardigheden beheersen, zullen ook zich eerder verantwoordelijk voelen om actief te participeren in de maatschappij. SEL-programma's moeten zich daarom niet alleen richten op het individu, maar ook op de omgeving.

2.2.5 Literatuur als middel voor SEL

Onderzoek van Kidd en Castano (2013) laat zien dat het lezen van fictie een positief effect heeft op *Theory of Mind* (ToM); op het vermogen van mensen om de perspectieven en percepties van anderen te begrijpen. Als verklaring hiervoor stellen Dodell-Feder, Lincoln, Coulson en Hooker (2013) dat het lezen van fictie mensen in staat stelt om de sociaal-emotionele ervaringen van personages zelf te ervaren. Daarmee biedt het lezen van fictie een platform aan de lezer om zich in te leven en begrip te hebben voor de mentale belevingswereld van een ander. Een tweede verklaring is dat fictie lezers helpt met het opbouwen van een sociaal-emotioneel kennisbestand door hen bloot te stellen aan sociaal-emotionele regels en oorzaak-gevolgrelaties (Dodell-Feder et al., 2013).

Een essentieel onderdeel in de training van sociaal-emotionele competenties is het verwerven van vaardigheden door te observeren, leren en imiteren van het sociale gedrag van anderen, ook wel de 'sociale-rolmodellen' genoemd (Bandura, 1997). Cartledge en Kiarie (2001) stellen dat boeken een goede bron zijn van sociale-rolmodellen die adolescenten kunnen helpen om manieren te ontdekken om adequaat te reageren op verschillende sociaal-emotionele situaties. Een belangrijk voordeel van boeken is dat zij de lezer toegang bieden tot de innerlijke gedachten, intenties, redenen en emoties die ten grondslag liggen aan specifiek gedrag. Fictie kan helpen in het leren zich inleven in een ander en het ontwikkelen van empathie, wat pro sociaal gedrag ten goede komt (Cartledge & Kiarie, 2001). De bibliothераapeutische *bookclub*-training, waarin fictie gelezen en bediscussieerd wordt, sluit hier goed op aan en lijkt zodoende een functioneel middel te zijn voor het leren van sociaal-emotionele vaardigheden. In het volgende hoofdstuk zullen we hier dieper op ingaan.

2.3 Conclusie: lezen, SEL en jongeren uit buurten met een lage SES

Als samenvatting van dit theoretische hoofdstuk kunnen we vaststellen dat leesvaardigheden en sociaal-emotionele vaardigheden twee basale competenties zijn die fundamenteel zijn voor het schoolsucces van jongeren. Jongeren uit buurten met een lage SES blijken relatief veel problemen te ondervinden op deze twee vlakken. Zowel de sociaal-emotionele uitdagingen als de gebrekkige leescultuur van deze groep maken hen gevoelig voor voortijdige schooluitval en negatieve maatschappelijk-economische gevolgen. Recent onderzoek laat zien dat voortijdige schooluitval onder leerlingen uit ‘armoedeprobleemcumulatiegebieden’ (APC-gebieden) ruim tweemaal groter is dan onder leerlingen uit andere buurten (Van Bijsterveldt-Vliegthart, 2012). Het merendeel van de leerlingen uit APC-gebieden (70 procent van de autochtone en 80 procent van de allochtone leerlingen) volgt onderwijs op vmbo-niveau (Claassen & Mulder, 2006). Jaarlijks stromen ongeveer 35.000 achterstandsleerlingen het vmbo in (Claassen & Mulder, 2006).

Uit ons literatuuronderzoek komt naar voren dat de overgang van een leerling van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs een cruciale ontwikkelingsfase is. Enerzijds gaat de schoolomgeving een veel sterker beroep doen op leesattitude, leesbegrip en sociaal-emotionele competenties, anderzijds is er een verandering zichtbaar van substantieel negatiever wordende leesattitudes. Ook het sociaal-emotionele en schoolse zelfconcept van jongeren gaat in deze periode achteruit. De doelgroep van het huidige onderzoek betreft daarom jongeren op het voorgezet middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) van 12 tot en met 14 jaar, afkomstig uit allochtone en autochtone gezinnen met een lage sociaal-economische status.

3 De training #BOOK

3.1 Doelstelling

Een succesvol boekenclubprogramma afkomstig uit de Verenigde Staten (Polleck, 2007; 2011) is in het kader van het huidige onderzoeksproject aangepast en toegepast in Nederland, met als doel om bij te dragen aan een positievere leesattitude, een grotere motivatie om te lezen en betere sociaal-emotionele vaardigheden. De leestraining die zo is ontstaan heet #BOOK; dit is een vernieuwende aanpak gericht op leesbevordering. #BOOK is een interventie die bedoeld is om jongeren kennis te laten maken met het persoonlijk belang van literatuur. Bij #BOOK wordt het belang van literatuur niet gekoppeld aan schoolwerk of toetsen, maar aan de eigen sociaal-emotionele ontwikkeling. Door romans te lezen leren jongeren om kritischer te kijken naar de wereld en zichzelf. Door boeken op een niet-schoolse manier in te zetten, komen ook leerlingen die weinig affiniteit hebben met lezen op een laagdrempelige en betekenisvolle manier in aanraking met literatuur. Via literatuur leren zij inzien hoe karakters uit boeken problemen oplossen, en door middel van gesprekken over boeken worden zij gestimuleerd om na te denken over hun visie op en ideeën over de maatschappij.

#BOOK is een bibliotherapeutische boekenclubtraining. Bibliotherapie kan in deze context gedefinieerd worden als het lezen en bediscussiëren van verhalen waarin personages geconfronteerd worden met uitdagingen die overeenkomen met die van de jongeren die deelnemen aan de training (Elbaum & Vaughn, 2001). Bibliotherapie is een counselingstechniek waarin literatuur gebruikt wordt om persoonlijke uitdagingen en problemen aan te pakken via het proces van identificatie met de personages of verhaallijnen uit het boek.

Door middel van het lezen van boeken en het praten hierover tijdens de bijeenkomsten van de training kunnen jongeren (a) leren zich te identificeren met een karakter, (b) leren om de betekenis en interpretaties van een tekst te construeren, (c) inzicht krijgen in en discussiëren over problematiek die hen raakt, (d) nieuwe normen en waarden opdoen, (e) bewustzijn verkrijgen dat anderen met dezelfde problematiek te maken hebben en (f) verschillende oplossingsmogelijkheden hiervoor opdoen. Jongeren doen op een positieve, betekenisvolle en persoonlijke wijze ervaring op met lezen (Polleck, 2010).

De training #BOOK wordt wekelijks gegeven in groepen van 5 tot 7 leerlingen. Zij lezen hetzelfde boek en discussiëren over de thematiek van het boek. De boeken die gelezen worden, zijn zorgvuldig geselecteerd en sluiten aan bij de zorgen en problemen waarmee de leerlingen in hun dagelijks leven te maken hebben. Ook is bij de selectie van de boeken rekening gehouden met de woordenschat en het leesniveau van de leerlingen.

De training #BOOK heeft drie doelstellingen:

1. Het **inzetten van literatuur ter bevordering van zelfreflectie en sociaal-emotioneel leren**. Door teksten te lezen die aansluiten bij de belevingswereld van adolescenten, en door een verwijzing te maken naar hun dagelijks leven, kunnen gedachten, situaties en zorgen besproken worden.
2. Het stimuleren van de **leesattitude en leesmotivatie** door literatuur in te zetten als middel voor persoonlijke groei, los van schoolse leerdoelen, en door leerlingen literatuur te laten lezen en bediscussiëren met leeftijdsgenoten.
3. Het verbeteren van het **begrijpend lezen**, door processen als co-constructie van de betekenis van de tekst, het bediscussiëren van tekstinterpretaties en het koppelen van de tekstinhouden aan persoonlijke ervaringen.

Overkoepelend is het streven om hiermee een bijdrage te leveren aan het vergroten van het schoolengagement en schoolsucces en hiermee de kansen te vergroten voor onze doelgroep van sociaal-economisch kwetsbare jongeren om zich academisch en maatschappelijk te ontplooien.

In de volgende paragrafen lichten we de drie doelstellingen van de training nader toe.

3.2 #BOOK en sociaal-emotioneel leren

Bibliotherapie kan helpen bij het ontwikkelen van empathie en begrip bij zowel kinderen als adolescenten (McCulliss & Chamberlain, 2013). McCulliss en Chamberlain (2013) stellen tevens dat zelfexpressie, het onderzoeken van de eigen gedachten en gevoelens in relatie tot zichzelf en anderen en het zien van nieuwe oplossingen voor problemen, de voordeligste uitkomsten zijn van bibliotherapie. Bibliotherapie kan dienen als een niet-bedreigend medium dat de copingsvaardigheden van adolescenten versterkt (Tussing & Valentine, 2001). Ook helpt bibliotherapie kinderen om te gaan met uitdagingen in het leven. Door gebruik te maken van literatuur wordt persoonlijke groei gestimuleerd en worden veranderingen in gedrag en attitude teweeggebracht (Rozalski, Stewart & Miller, 2010).

In de sessies van #BOOK zullen de kernthema's in het boek vergeleken worden met de soortgelijke thema's in het dagelijks leven van de scholieren. Leerlingen kunnen zich identificeren met een karakter of het verhaal en zodoende inzien dat anderen dezelfde problemen hebben. Ze verwerven inzichten in problematiek die hen raakt en kunnen zo (gezamenlijk) verschillende oplossingen bedenken voor persoonlijke problemen. Door de discussies ontstaat begrip voor de diversiteit aan meningen en gedrag. Zo wordt op het eigen gedrag gereflecteerd en het empathisch vermogen bevorderd. Op den duur is het doel dat de adolescenten, loskomend van het boek, communiceren en discussiëren over de sociaal-emotionele thema's en uitdagingen die in hun leven een rol spelen. Door dit te stimuleren, leren de scholieren om hun eigen emoties en gedachten te identificeren (*self-awareness*). Scholieren zullen, door sociaal-emotionele thema's met elkaar te bespreken, inzien dat hun groepsgenoten andere perspectieven op en gedachten over deze thema's hebben (*social awareness*). Deze verschillende perspectieven kunnen verschillende

oplossingen opleveren die de sociaal-emotionele uitdagingen in het dagelijks leven van de jongeren verminderen. Door deze oplossingen juist te hanteren, kunnen jongeren verantwoorde beslissingen nemen over studievaardigheden en persoonlijke uitdagingen (*responsible decision making, self-management*). Om scholieren te laten communiceren en discussiëren over belangrijke sociaal-emotionele uitdagingen in hun leven is het noodzakelijk dat er een vertrouwde omgeving voor hen wordt gecreëerd (*relationship management*). Het in vertrouwen nemen van groepsleden en leerkrachten verbetert de onderlinge relaties en bevordert een actieve verbondenheid met school (Durlak et al., 2011; Polleck, 2010).

3.3 #BOOK en leesattitude en -motivatie

De school kan een belangrijke rol spelen in het stimuleren van de leesattitude; scholieren blijken een positievere leesattitude te ontwikkelen naarmate hun school meer tijd vrijmaakt voor het lezen van een boek (Van Schooten, De Gloppe & Stoel, 2004; Krashen, 1993). De Inspectie van het Onderwijs (2014) stelt dat aan leesplezier, een van de kerndoelen van het funderend onderwijs, meer of effectiever aandacht besteed zou kunnen worden. #BOOK tracht een bijdrage te leveren aan het leesplezier en biedt ruim de gelegenheid om op positieve wijze ervaring op te doen met lezen. Bij #BOOK vindt het lezen en bespreken van boeken plaats in een veilige, ontspannen en ‘niet-schoolse’ setting, waarin het lezen niet een schoolse doel dient, maar het plezier in het lezen zelf en de persoonlijke connectie met de literatuur centraal staan.

Positieve leeservaring is sterk bepalend voor leesattitude (Kush, Watkins & Brookhart, 2005; Stokmans, 2007). Een positief effect op de leesattitude blijkt ook als leerlingen de verhalen meer op zichzelf kunnen betrekken en er zodoende een persoonlijke connectie is tussen lezer en boek (McKenna, 2001). Onderzoek heeft laten zien dat het lezen van boeken met een thematiek die aansluit bij problemen of uitdagingen waarmee adolescenten geconfronteerd worden, een positief effect heeft op de leesattitude. Dit komt doordat de lezer zich kan identificeren met de personages in het boek, soortgelijke ervaringen heeft als die in het boek ter sprake komen en voorspellingen kan doen over wat komen gaat in het boek (Sridhar & Vaughn, 2000). In #BOOK staat het persoonlijke belang van boeken voor de leerlingen centraal, evenals de verbanden tussen het gelezene en de persoonlijke meningen, problemen en ervaringen die tijdens de groepsdiscussies naar voren komen.

Er kan een positief effect op de leesattitude optreden wanneer het lezen geen solitaire bezigheid is, maar iemand de mogelijkheid heeft om met anderen na te praten over het gelezene (Nelck-da Silva Rosa & Schlund Bodien, 2004). In de adolescentie is vooral het napraten over de gelezen literatuur met leeftijdsgenoten een belangrijke prikkel voor de leesattitude, in het bijzonder voor hun hedonistische of recreatieve leesattitude (Merga, 2014; McKenna, 2001).

Door persoonlijk belang, groepsdiscussie en een positieve, veilige sfeer in de training te integreren, streeft #BOOK ernaar de leesmotivatie en -attitude van de adolescenten te

bevorderen. De training prikkelt hierbij vooral het intrinsieke plezier in het lezen (hedonistische of recreatieve leesattitude). Juist dit intrinsieke plezier in lezen blijkt in belangrijke mate het leesgedrag en de leesvaardigheid te bepalen (Stokmans, 2009; Petscher, 2010; Schiefele, Schaffner, Möller & Wigfield, 2012).

3.4 #BOOK en begrijpend lezen

Het laatste doel van #BOOK is om het leesbegrip te bevorderen. Een indirect effect op leesbegrip is te verwachten vanuit de verandering van de leesattitude. De leesattitude is immers een belangrijke voorspeller voor het leesbegrip van leerlingen (Schaffner et al., 2013; Martin-Chang & Gould, 2008; Taboada et al., 2009).

Naast leesattitude zijn ook de instructie en inhoud van leeseducatie gerelateerd aan leesbegrip. Door gezamenlijk vragen te genereren, leren de jongeren tijdens het lezen bewust na te denken over het boek. Naarmate de sessies vorderen en zij hiermee oefenen, zullen zij tevens steeds beter in staat zijn om de belangrijkste begrippen in de tekst te herkennen. Deze kerninformatie maakt het eenvoudiger om relaties tussen begrippen en thema's te herkennen, alsmede relaties tussen de thema's in het boek en het dagelijks leven (Tijms & Van Gelder, 2008). Het is van belang dat de gespreksleider niet te veel vragen stelt en een faciliterende houding aanneemt, zodat de adolescenten de ruimte krijgen om onderling te discussiëren over het boek. Deze houding bevordert de actieve participatie van de jongeren, waardoor zij meer gaan nadenken over het boek. De voorkeur gaat uit naar leeseducatie in kleine groepen, omdat alle adolescenten hierdoor actief kunnen meedoen. Daarnaast zal een kring makkelijker leiden tot discussie dan een schoolse setting waarin de scholieren elkaar niet goed kunnen aankijken. Door gezamenlijk vragen over het boek te genereren en te beantwoorden en erover te discussiëren, wordt het voor de leerlingen gemakkelijker om belangrijke begrippen en thema's in de tekst te herkennen en relaties te leggen tussen de thema's in het boek en het dagelijks leven, met als gevolg dat het leesbegrip verbetert.

Soter et al. (2008) hebben laten zien dat discussies in boekenclubs leiden tot de ontwikkeling van redeneervaardigheden en vaardigheden in het kritisch evalueren van informatie. Deze vaardigheden zijn bevorderlijk voor het leesbegrip van leerlingen (Soter et al. 2008). Een andere factor in #BOOK die belangrijk is voor het leesbegrip is de affectieve connectie tussen lezer en boek. Zo'n connectie kan een hoger begripsniveau stimuleren en leiden tot kritisch-analytische reacties op het gelezene tijdens discussies (Li & Wilhelm, 2008). Activiteiten zoals de co-constructie van betekenis van de tekst tijdens de sessies, gevolgtrekkingen maken tijdens het lezen en de discussies, en het integreren van het gelezene met de eigen ervaringen en achtergrondkennis, zijn potentieel bevorderlijk voor het leesbegrip (Duke, Pearson, Strachan & Billman, 2011; Oakhill & Cain, 2007).

Bij #BOOK wordt het leesbegrip aangesproken op verschilde niveaus; de oppervlakte (wat gebeurde er, wie deed wat), diepere interpretaties (oorzaak-gevolg, waarom deed iemand iets) en het belangrijkste: het koppelen van het gelezene aan de eigen ervaringen en

meningen. Zo worden leerlingen gestimuleerd actief en expliciet het begrip van tekst te verwerken en te formuleren. De adolescenten interpreteren het boek groepsgewijs en op een actieve manier. Door middels groepsdiscussies te focussen op zowel de inhoud als de structuur van de tekst, worden adolescenten beter in staat gesteld om een tekst te begrijpen. Naarmate de sessies vorderen, zullen zij vaardiger worden in het herkennen van de belangrijkste begrippen. Aan de hand van literatuur die aansluit op de belevingswereld en het persoonlijk nut van de adolescenten, en dus niet via ‘klassieke’ methodiek, wordt het leesbegrip bevorderd.

3.5 Onderzoek naar bibliotherapeutische boekenclubs

Zoals uit de voorgaande paragrafen valt op te maken, blijkt uit onderzoek dat bibliotherapie een positief effect kan hebben op de leesattitude en het begrijpend lezen. Tegelijkertijd laat Amerikaans onderzoek naar bibliotherapie zien dat literatuur binnen de sociale context van de groepstraining een belangrijk middel kan zijn voor sociaal-emotionele groei en versterking van iemands sociaal-emotionele en schoolse zelfconcept (Polleck, 2011; Sridhar & Vaughn, 2002; Sullivan & Strang, 2002).

Jody Polleck (2007, 2010, 2011) heeft onderzoek gedaan naar de oorspronkelijke Amerikaanse versie van #BOOK. Zij onderzocht de werkzaamheid van de training bij adolescenten uit achterstandswijken in New York City. In de evaluatie van de training gaven de leerlingen aan dat zij na de training meer boeken lazen en zich zelfverzekerder voelden op sociaal-emotioneel gebied.

Ondanks deze veelbelovende bevindingen, is het aantal kwantitatieve onderzoeken met adequate controlecondities naar bibliotherapeutische boekenclubs binnen de onderwijssetting zeer beperkt. Systematisch, kwantitatief effect-onderzoek is noodzakelijk (Jack & Ronan, 2008; Lattanzi, 2014; Prater, Johnstun, Dyches & Johnstun, 2006). In het huidige onderzoek hebben we daarom gekozen voor een *randomized-controlled trial* (RCT), waarmee we de prestaties van een groep leerlingen die de training gevolgd heeft (experimentele groep) vergeleken hebben met die van een vergelijkbare groep leerlingen die de training niet gevolgd heeft (controlegroep).

3.6 Aansluiting #BOOK op kernvaardigheden binnen Nederland en de EU

Het aanleren van basiskennis en -vaardigheden is een kerntaak van het onderwijs. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap heeft in deze context het ‘Referentiekader doorlopende leerlijnen taal en rekenen’ opgesteld (2009). Hierin zijn (onder andere) basisvaardigheden op het gebied van de Nederlandse taal vastgelegd. #BOOK sluit aan op deze basisvaardigheden. Deelname aan de discussie en het uitwisselen van informatie tijdens de training bevorderen de mondelinge vaardigheden en spreekvaardigheden. Ook de luistervaardigheden worden gestimuleerd doordat leerlingen zich richten op argumenten van anderen tijdens de groeps gesprekken. Door samen en

individueel te lezen, worden leesvaardigheden getraind.

Daarnaast voldoet #BOOK aan Europese kernvaardigheden. De European Commission (2007) heeft een aanbevelingslijst opgesteld van competentie-speerpunten waarvan verondersteld wordt dat ze bijdragen aan een succesvol leven in de huidige kennismaatschappij. Speerpunt 6 richt zich op sociale en stedelijke competenties. Deze omvatten persoonlijke, interpersoonlijke en interculturele competenties en bestrijken alle vormen van gedrag die individuen in staat stellen om op een effectieve en constructieve manier in het werkende en sociale leven te participeren. #BOOK sluit aan bij dit speerpunt door zich te richten op de kernvaardigheden van de sociale competenties. Deze kernvaardigheden omvatten constructief kunnen communiceren in verscheidene omgevingen, tolerantie tonen, verschillende perspectieven begrijpen en gebruiken, onderhandelen met het vermogen om vertrouwen te creëren en empathie (European Council, 2006).

3.7 #BOOK: uitvoering en praktische aspecten

#BOOK zal op school binnen lestijd plaatsvinden, waarbij één lesuur per week in het rooster vrij wordt gemaakt voor het project. Wekelijks komen jongeren bijeen in een vaste groep van 5 tot 7 leerlingen om samen met de trainer literatuur te bespreken die ze de afgelopen week hebben gelezen.

Een trainer (bv. een leerkracht of docent) organiseert de bijeenkomsten. Deze heeft de rol van *facilitator*. Dat betekent dat de trainer niet te veel vragen stelt en een faciliterende houding aanneemt, zodat de adolescenten de leiding kunnen nemen en de ruimte krijgen om onderling te discussiëren over het boek. Deze houding bevordert de actieve participatie van de jongeren, waardoor zij meer zullen nadenken over het boek. De trainer draagt er zorg voor dat de discussies niet off-topic raken en stelt (open) vragen, indien nodig. Een andere belangrijke rol van de trainer is ervoor te zorgen dat er een veilige, ontspannen en niet-schoolse sfeer ontstaat en dat de training goed georganiseerd is.

Tijdens de bijeenkomsten worden onder andere de normen in de groep besproken. Er zijn enkele regels; zo dienen leerlingen aantekeningen te maken in een schrift. De trainer begeleidt het lezen (thuis en tijdens de bijeenkomsten) zo goed mogelijk en probeert ruimte voor discussie en vragen te creëren.

3.7.1 Boekkeuze

Het uitkiezen van het te lezen boek door de leerlingen zelf is belangrijk: het is essentieel voor de intrinsieke motivatie om te gaan en te blijven lezen, het versterkt de match tussen de thematiek die bij de leerlingen speelt en de thematiek die in het boek besproken wordt, en het samen kiezen is functioneel voor het saamhorigheidsgevoel binnen de groep. Belangrijk is dat de personages en plots van het boek realistisch zijn, de boeken aansluiten bij de woordenschat en de leesvaardigheid van de leerlingen, de boeken reflectie en discussie stimuleren en de thematiek aansluit bij de belevingswereld en de persoonlijke

uitdagingen van de adolescenten (zie voor uitgebreidere richtlijnen voor boekkeuze Rozalski, Steward & Miller, 2010). In samenspraak met de leerlingen wordt besproken hoeveel bladzijden er voor de volgende les gelezen dienen te worden. Het is geen doel om zo veel mogelijk bladzijden te lezen tijdens #BOOK, maar om de gelezen passages met elkaar te bespreken.

Voor het maken van een voorselectie van geschikte boeken hebben we in het kader van het huidige onderzoeksproject samengewerkt met een specialist in jeugdliteratuur van de Openbare Bibliotheek Amsterdam en gebruikgemaakt van de website leeskr8! (www.leeskr8.nl).

3.7.2 Voorbereiding en organisatie

Het is belangrijk om als trainer goed voorbereid te zijn voor elke les. De trainer heeft een voorbeeldfunctie en leest dus zelf ook het boek en maakt notities. Een ontspannen sfeer is belangrijk. Die wordt mede bereikt door het enthousiasme van de trainer. Continuïteit (een vaste plaats en tijd in het rooster) is ook belangrijk voor de effectiviteit van de training (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman & Wallace, 2005).

3.7.3 Groepsnormen en setting

Tijdens de training worden normen en regels gehanteerd. Leerlingen dienen het aantal afgesproken bladzijden gelezen te hebben en daarbij aantekeningen te hebben gemaakt. Om een ontspannen, open sfeer te creëren waarin leerlingen zich vrij voelen om hun gevoelens te uiten, dienen leerlingen elkaar met respect te behandelen.

Tijdens het lezen gebruiken de leerlingen een schrift. Het doel hiervan is de gedachten vast te leggen die opkomen tijdens het lezen. In dit schrift kunnen ze dus aantekeningen maken die dienen als aanknopingspunt en leidraad voor de discussies tijdens de bijeenkomsten. Door gedachten op te schrijven, worden ze geconcretiseerd. Dit versterkt het begrijpend lezen. Door het expliciet maken van gedachten en meningen worden ze tevens beter begrepen en getoetst aan de werkelijkheid.

3.7.4 Kenmerken #BOOK

Samengevat heeft #BOOK de volgende kenmerken:

1. Een trainingsgroep omvat tussen de 4 en 7 leerlingen.
2. Trainingen vinden wekelijks plaats en duren 45 tot 50 minuten (een lesuur).
3. Trainingen worden begeleid door een opgeleide #BOOK-trainer (bv. leerkracht of intern begeleider).
4. In de discussies nemen de leerlingen het voortouw, de trainer heeft een faciliterende rol.
5. De te lezen literatuur wordt uitgekozen door de leerlingen, met ondersteuning van de trainer.

6. De te lezen literatuur dient passend te zijn bij het ontwikkelingsniveau en de belevingswereld van de leerlingen.
7. Tijdens de eerste training worden groepsregels en –normen in samenspraak met de leerlingen vastgesteld.
8. De hoeveelheid thuis te lezen literatuur wordt wekelijks tijdens de training in onderling overleg bepaald. Dit om te voorkomen dat sommige leerlingen achter- dan wel voorlopen op de rest.
9. Leerlingen dienen voorbereid naar de training te komen met vragen en onderwerpen voor discussie. Hiertoe wordt gebruikgemaakt van een aantekeningenboek waarin de leerlingen thuis tijdens het lezen opmerkingen, vragen en gedachten kunnen noteren.

4 De onderzoeksopzet

4.1 Onderzoeksvragen

In het schooljaar 2012-2013 hebben wij een evaluatieonderzoek uitgevoerd naar de effecten van de training #BOOK. De doelstelling hierbij was om inzicht te krijgen in de effectiviteit van onze Nederlandse versie van de training op de leesattitude, het leesbegrip en het sociaal-emotionele en schoolse zelfconcept van jongeren. Als doelgroep hebben we gekozen voor jongeren die zowel qua levensfase (begin adolescentie) als qua sociaal-demografische achtergrond in het bijzonder kwetsbaar zijn voor problemen op bovengenoemde terreinen, zoals eerder in hoofdstuk 2 beargumenteerd. Dit betekent dat we ons bij dit evaluatieonderzoek gericht hebben op leerlingen uit sociaal-economisch kwetsbare buurten in de eerste klassen van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo).

In het onderzoek zijn de volgende onderzoeksvragen gesteld:

1. Is er sprake van een positief effect van de training op het leesbegrip van leerlingen in het vmbo?
2. Is er sprake van een positief effect van de training op de leesattitude van leerlingen in het vmbo?
 - a. Is dit effect aanwezig op de hedonistische leesattitude?
 - b. Is dit effect aanwezig op de utilitaire leesattitude?
3. Is er sprake van een positief effect van de training op de leesmotivatie van leerlingen in het vmbo?
4. Is er sprake van een positief effect van de training op het sociaal-emotionele en schoolse zelfconcept van leerlingen in het vmbo?
5. Is de training zowel bij jongens als bij meisjes effectief?

4.2 Deelnemers

De training is uitgevoerd onder leerlingen in de eerste en tweede klas van twee vmbo-scholen in de regio Amsterdam. Het overgrote deel (70 – 95 procent) van de leerlingen op deze scholen komt uit APC-gebieden. De twee geselecteerde scholen behoren tot de 10 procent scholen in Nederland met het hoogste aantal leerlingen uit deze APC-gebieden (gegevens Inspectie van het Onderwijs, 2014).

In totaal 100 leerlingen werden willekeurig (*random*) toegewezen aan de trainingsgroep (n = 44) dan wel de controlegroep (n = 56). De leerlingen uit de trainingsconditie werden verdeeld in zeven groepen van vijf tot acht leerlingen. Bij vier leerlingen uit de trainingsgroep en bij zes kinderen van de controlegroep ontbrak de voormeting of nameting; deze kinderen zijn buiten de uiteindelijke analyses gelaten. De steekproef voor analyse betrof derhalve veertig leerlingen in de trainingsgroep en vijftig leerlingen in de controlegroep.

4.3 Design en analyse

In het onderzoek is gebruikgemaakt van een pretest-interventie-posttest-design, waarbij de leerlingen willekeurig toegewezen zijn aan de trainingsconditie of de (geen training) controleconditie. De controleconditie was een ‘business-as-usual-conditie’, wat wil zeggen dat de controlegroep de gebruikelijke Nederlandse les volgde in de tijd dat de trainingsgroep de training volgde.

Voor de evaluatie van de trainingseffecten hebben we gebruikgemaakt van covariantie-analyse (ANCOVA), met de trainingsconditie als onafhankelijke variabele, de posttestscore op een uitkomstmaat als afhankelijke variabele, en de daarbij behorende pretestscore als covariaat. ANCOVA’s worden beschouwd als een krachtige manier om trainingseffecten in een RCT-studie te analyseren (Vickers & Altman, 2001). Aangezien we vooraf de verwachtingen hebben kunnen opstellen dat de trainingsgroep na de training een beter leesbegrip, en een positievere leesattitude, leesmotivatie en sociaal-emotioneel en schools zelfconcept heeft dan de controlegroep, hebben we gebruikgemaakt van eenzijdige toetsen voor de analyse van deze variabelen. Een a-priorische berekening van de power (Power & Precision V4; Borenstein, Rothstein & Cohen, 2001) laat zien dat bij het gegeven aantal proefpersonen de analyse met een ANCOVA een adequate power heeft; dat is een power $> .80$ om een effect van een middelmatige grootte nog te kunnen detecteren.

4.4 Procedure

De training is uitgevoerd in de periode maart – juni 2013. De training vond wekelijks plaats op de school van de leerlingen; een trainingssessie duurde 45 minuten. In verband met vakantie en andere vrije dagen (sportdag, kamp, e.d.) hebben we niet in alle weken de training kunnen geven. Uiteindelijk hebben de verschillende trainingsgroepen tussen de acht en tien sessies gevolgd (exclusief voor- en nameting). Het betrof derhalve een korte trainingsperiode. Met behulp van de Openbare Bibliotheek Amsterdam zijn boeken geselecteerd waaruit de leerlingen konden kiezen; dit leidde tot een verscheidenheid aan gelezen literatuur. Voor het begin en na afloop van de training hebben respectievelijk de voormeting en nameting plaatsgevonden. Beide metingen namen ongeveer twee lessen in beslag en alle testen zijn klassikaal afgenomen, met uitzondering van de Een-Minut-Test (EMT) van Brus en Voeten (1979), die individueel is afgenomen.

De training werd gegeven door masterstudenten psychologie en orthopedagogiek. De kwaliteit van de uitvoering van de training (*intervention fidelity*) hebben we op verschillende manieren bewaakt. De trainers kregen voor aanvang van de training een uitgebreide opleiding van de onderzoekers, waarin ze vertrouwd gemaakt werden met de theoretische en praktische aspecten van de training. Daarnaast ontvingen de trainers een uitgebreid protocol voor de uitvoering van de training en vonden er regelmatig overleggen plaats tussen trainers en onderzoeksteam om zorg te dragen voor een goede en consistente uitvoering.

4.5 Meetinstrumenten

4.5.1 *Begrijpend lezen*

Begrijpend lezen is gemeten met de Vlaamse Test Begrijpend Lezen (VTBL; Van Vreckem et al., 2010). De VTBL is bedoeld om problemen met het begrijpen van verhalende teksten vast te stellen aan de hand van meerkeuzevragen bij kinderen met en zonder technisch-lezenproblemen. We hebben gebruikgemaakt van de leestekst voor groep 8 van het basisonderwijs. Deze tekst komt overeen met leesniveau AVI M6-E6-M7. Vanwege de veelal kleinere woordenschat en dito begrijpend-lezenvaardigheden die gerapporteerd worden bij vmbo-leerlingen, is gekozen voor een begrijpend-lezentoets op het niveau van het laatste jaar basisschool. Op deze wijze hebben we willen voorkomen dat de teksten te moeilijk zouden zijn en daarmee bodemeffecten zouden ontstaan in de scores.

De test bestaat uit een verhalende tekst en een vragenboekje met twee geheugenvragen en 24 niet-geheugenvragen. De niet-geheugenvragen worden beantwoord met de tekst erbij, de geheugenvragen zonder de tekst erbij. De leerlingen lezen eerst grondig de tekst, zonder tijdslimiet. Daarna krijgen ze de twee geheugenvragen. Vervolgens mogen de leerlingen de tekst erbij pakken en de 24 niet-geheugenvragen beantwoorden. Alle items zijn meerkeuzevragen met vier antwoordmogelijkheden. Elk correct antwoord levert 1 punt op. In verband met onbetrouwbaarheid in de (groeps)afname van de geheugenvragen, hebben we in de analyse gebruikgemaakt van de totaalscore van de niet-geheugenvragen. De score wordt daarmee gevormd door het aantal goede antwoorden op de niet-geheugenvragen, met een maximumscore van 24. De betrouwbaarheid van de test (Cronbach's alpha) is $r = .78$ (Van Vreckem et al., 2010).

4.5.2 *Leesattitude*

De leesattitude is gemeten met de vragenlijst Globale Leesattitude, afkomstig uit *De Casus Bazar* (Stokmans, 2007). Deze vragenlijst bestaat uit 21 woordparen. Voor ieder woordpaar dient de leerling op een vijfpuntsschaal aan te geven welk woord het beste bij het lezen van boeken in de vrije tijd past. De 21 woordparen zijn onderverdeeld in een hedonistische leesattitude (het leesplezier) en een utilitaire leesattitude (het instrumentele nut van lezen). De hedonistische attitude betreft vooral associaties met lezen die ingaan op hoe de lezer zich voelt tijdens het lezen. De utilitaire attitude betreft vooral associaties met lezen die betrekking hebben op wat de lezer kan leren als hij leest (Stokmans, 2006). De interne consistentie is voor beide schalen goed (Cronbach's alpha: $r = .94$ en $r = .83$; Stokmans, 2007). Op hedonistische leesattitude kan een score van 50 worden behaald en op de utilitaire schaal een score van 55. Op de schaal globale leesattitude algemeen kan derhalve een maximale score van 105 behaald worden.

4.5.3 *Leesmotivatie*

Voor het bepalen van de leesmotivatie hebben we gebruikgemaakt van de Leesmotivatie- en leesinteresselijst (Förerrer & Van de Mortel, 2010). Dit is een Nederlandse bewerking van

de verkorte versie (Reutzel & Cooter, 2007) van de Motivation for Reading Questionnaire (MRQ; Wigfield, Guthrie & McGough, 1996). Omdat we meerdere testen in één keer afnamen bij de leerlingen, hebben verkorte testen onze voorkeur. De vragenlijst bestaat uit 33 items die door de leerlingen gescoord kunnen worden op een vierpuntsschaal. De items zijn te herleiden tot zes subschalen: nieuwsgierigheid en interesse, voorkeur voor genre, voorkeur voor uitdaging, leesniveau, lezen in de sociale context en taakmotivatie. De totaalscore van de vragenlijst (maximumscore = 132) is voor de analyses gebruikt. De auteurs vermelden geen betrouwbaarheidsinformatie voor deze test. We hebben daarom de interne consistentie van de schaal berekend op basis van de data van onze voormeting, met als resultaat een Cronbach's α van .92.

4.5.4 Sociaal-emotioneel en schools zelfconcept

Het sociaal-emotionele en schoolse zelfconcept is bepaald aan de hand van de schaal Zelfvertrouwen van de Schoolvragenlijst (Vorst, Smits, Oort, Stouthard & David, 2010). Deze schaal is opgebouwd uit drie subschalen: uitdrukkingsvaardigheid, zelfvertrouwen bij proefwerken en sociale vaardigheid. Uitdrukkingsvaardigheid geeft de mate weer waarin leerlingen hun gedachten en gevoelens onder woorden kunnen brengen. Zelfvertrouwen bij proefwerken betreft de mate waarin de leerlingen zelfvertrouwen hebben in situaties op school waarin zij een prestatie moeten leveren. Sociale vaardigheid, tot slot, is de mate waarin leerlingen denken dat zij moeilijke sociale situaties aankunnen (Vorst et al., 2010). De schaal bevat in totaal 24 items. Ieder item bestaat uit een stelling waarbij de leerling op een driepuntsschaal aangeeft in hoeverre de stelling zijn of haar mening weergeeft ("dat is zo" – "weet ik niet" – "dat is niet zo"). De totaalscore van de schaal Zelfvertrouwen (maximumscore = 72) is voor de analyses gebruikt. De betrouwbaarheid (interne consistentie) voor de schaal is goed (Cronbach's alpha: $r = .93$).

4.5.5 Technisch lezen

Om de technische leesvaardigheid bij leerlingen te testen is gebruikgemaakt van de Een-Minuut-Test (EMT) van Brus en Voeten (1979). De EMT wordt individueel afgenomen. De test bestaat uit een kaart met 4 rijen van in totaal 116 losse woorden, met een oplopende moeilijkheidsgraad. De leerlingen worden gevraagd de woorden vlug en duidelijk hardop te lezen en zij krijgen hiervoor één minuut de tijd. De ruwe score bestaat uit het aantal goed gelezen woorden binnen één minuut, met 116 als maximale score. De betrouwbaarheid (test-hertest) van de EMT is $r = .89 - .93$.

4.5.6 Woordenschat

Om een inschatting te maken van de woordenschat is gebruikgemaakt van de subtest Synoniemen van de Nederlandse Intelligentietest voor Onderwijsniveau (NIO; Van Dijk & Tellegen, 2004). De subtest Synoniemen bestaat uit 30 items en drie voorbeelden. Het is een schriftelijke test waarbij ieder item bestaat uit een dikgedrukt woord met daarnaast vijf mogelijkheden voor het gegeven woord, waarvan er één het juiste synoniem is. De opdracht voor de leerling is om op het antwoordformulier het woord aan te strepen dat

hetzelfde betekent als het dikgedrukte woord. De afnameduur van de test is vijf minuten en de totaalscore is het aantal goed gemaakte items (maximale score is 30). De interne consistentie van de test is $r = .83$ (Van Dijk & Tellegen, 2004).

5 Resultaten

5.1 Beschrijvende statistieken

Aan het onderzoek hebben negentig leerlingen deelgenomen; de achtergrondkenmerken van de steekproef zijn weergegeven in tabel 5.1. Ruim een kwart van de steekproef bestaat uit jongens. Het is goed op te merken dat dit niet een gevolg is van een bias in de selectie: geen van de leerlingen in de klassen die deelnamen aan het onderzoek heeft geweigerd of geen toestemming verkregen van ouders. Waarschijnlijk is het overwicht aan meisjes een gevolg van de geselecteerde scholen, waarbinnen de vmbo-sector Zorg en Welzijn sterk vertegenwoordigd is. Een Chi-kwadraattoets laat zien dat er geen significant verschil aanwezig is in de verdeling jongens-meisjes tussen de trainingsgroep en de controlegroep ($X^2 = 0.16, p = .69$). Analyses met behulp van (tweezijdige) t-testen voor twee onafhankelijke steekproeven laten zien dat de trainingsgroep en de controlegroep ook op geen van de andere variabelen van elkaar verschillen (alle $t \leq 1.38$, alle $p \geq .17$). We kunnen dus concluderen dat de RCT-procedure van willekeurige toewijzing heeft geresulteerd in twee groepen die vergelijkbaar zijn met betrekking tot hun achtergrondkenmerken.

Tabel 5.1: Kenmerken van de uiteindelijke steekproef.

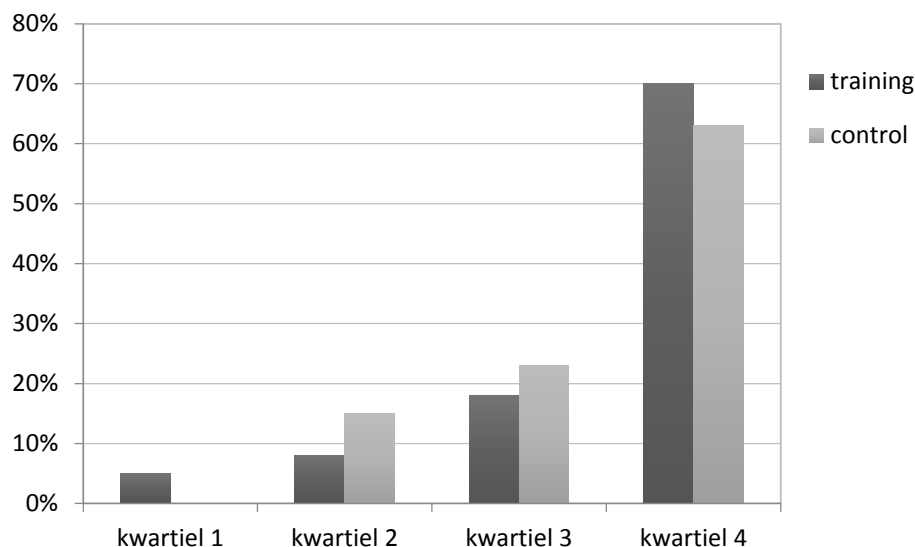
	Training		Control	
	<i>M</i>	<i>(SD)</i>	<i>M</i>	<i>(SD)</i>
Aantal leerlingen	40		50	
Jongens : Meisjes	12 : 28		12 : 38	
Leeftijd (jaar; maanden)	13;7	(0;8)	13;6	(0;8)
Technisch lezen RS	80.90	12.30	84.03	13.93
Technisch lezen NS	98.92	13.85	102.05	15.84
Woordkennis RS	10.38	2.93	11.27	2.96
Woordkennis NS	85.92	7.97	88.36	8.31
Begrijpend lezen	12.73	4.38	13.14	4.52
Leesattitude Algemeen	64.82	14.01	63.27	17.24
Hedonistische leesattitude component	33.36	7.98	31.51	8.87
Utilitaire leesattitude component	31.46	7.09	31.76	9.25
Leesmotivatie	69.74	15.69	73.34	19.50
S.E. en schools zelfconcept	57.32	8.36	56.28	8.16

RS = Ruwe Score; NS = Norm Score (gemiddelde = 100 ± 15).

Verder is het interessant te zien dat het technisch-lezenniveau van de leerlingen overeenkomt met het landelijk gemiddelde, terwijl zij qua woordenschat duidelijk (ongeveer één standaarddeviatie) onder het gemiddelde uitkomen. In figuur 5.1 hebben we het niveau van het begrijpend lezen van de leerlingen weergegeven. De normpopulatie van deze test betreft geen Nederlandse, maar Vlaamse kinderen aan het eind van de basisschool. Het is dus goed deze gegevens met enige voorzichtigheid te interpreteren. Uit deze figuur valt op

te maken dat ongeveer twee derde van de leerlingen een begrijpend-lezenprestatie heeft die overeenkomt met het zwakste kwartiel van leerlingen aan het eind van het basisonderwijs (in Vlaanderen).

Figuur 5.1: Verdeling van scores begrijpend lezen (voormeting) in de kwartielgroepen van de normpopulatie (eind groep 8).



5.2 Correlaties tussen de uitkomstmaten

In tabel 5.2 zijn de correlaties weergegeven tussen de uitkomstvariabelen plus het technisch lezen en de woordenschat.

Tabel 5.2: Correlaties tussen de uitkomstmaten plus technisch lezen en woordenschat.

	Woorden- schat	Begrij- pend Lezen	Lees- attitude algemeen	Hedonis- tische component leesattitude	Utilitaire compo- nent leesatti- tude	Lees- motivatie	S.E. Zelfconcept
Technisch Lezen	.44 ^a	.29 ^a	.02	.04	.00	-.12	.26 ^b
Woordenschat	-	.62 ^a	-.01	-.02	.00	-.09	.22
Begrijpend Lezen		-	-.13	-.14	-.11	.13	.24 ^b
Leesattitude Algemeen			-	.94 ^a	.94 ^a	-.59 ^a	.00
Leesattitude Hedonistisch				-	.77 ^a	-.56 ^a	.03
Leesattitude Utilitair					-	-.55 ^a	-.03
Leesmotivatie						-	-.05
S.E. Zelfconcept							-

^a = Correlatie is significant op 0.01 niveau (tweezijdig)

^b = Correlatie is significant op 0.05 niveau (tweezijdig)

Er zijn kleine, maar significante correlaties gevonden tussen zowel het sociaal-emotionele en het schoolse zelfconcept en begrijpend lezen, als tussen het sociaal-emotionele en het schoolse zelfconcept en technisch lezen. Dit resultaat suggereert dat de leesvaardigheden een rol spelen in het sociaal-emotionele en schoolse zelfconcept van de leerlingen.

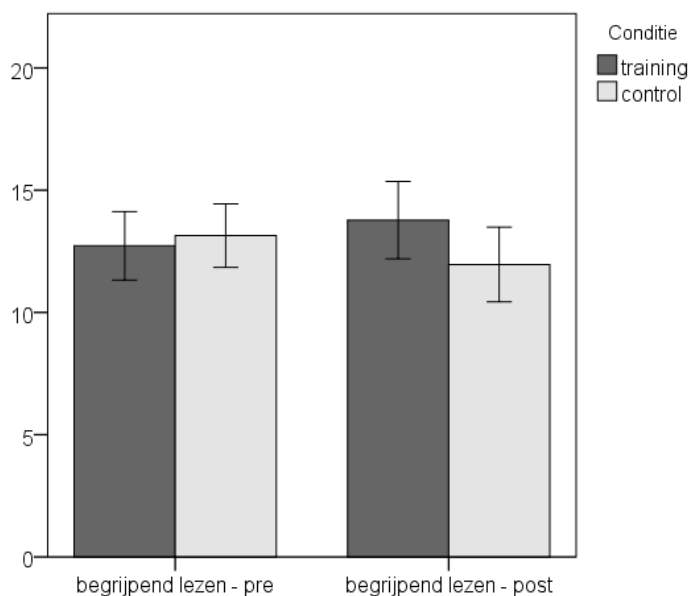
Opvallend is dat begrijpend lezen significant correleert met zowel woordenschat (grote effectmaat), als technisch lezen (kleine effectmaat). Omdat technisch lezen en woordenschat tevens met elkaar correleren, hebben we de afhankelijkheid van begrijpend lezen verder onderzocht aan de hand van een regressieanalyse. Deze analyse toonde dat, wanneer er wordt gecontroleerd voor de variantie in woordenschat ($\beta = 0.68, t = 7.09, p < .001$), het technisch lezen geen significante hoeveelheid variantie meer verklaart in begrijpend lezen ($\beta = -0.01, t = -0.10, p = \text{n.s.}$). Zodoende zal woordenschat als covariaat worden meegenomen in de ANCOVA waarin de invloed van de training op begrijpend lezen wordt getest, zodat gecontroleerd wordt voor de mogelijke invloed van woordenschat.

Tevens kunnen we zien dat de maten voor leesattitude en leesmotivatie sterk met elkaar samenhangen. Dit sluit goed aan bij de theoretische overlap tussen de begrippen leesattitude en leesmotivatie.

5.3 Effecten op begrijpend lezen

In figuur 5.2 zijn de gemiddelde scores op begrijpend lezen voor en na de trainingsperiode weergegeven.

Figuur 5.2: Gemiddelde scores (error bar = 95% betrouwbaarheidsinterval) van de trainingsgroep en de controlegroep op het begrijpend lezen voor en na de trainingsperiode.



Deze figuur laat zien dat de trainingsgroep na de trainingsperiode vooruitgegaan is in leesbegrip, terwijl er bij de controlegroep sprake is van een lichte daling in niveau. Voor de analyse van de trainingseffecten hebben we gebruikgemaakt van een (eenzijdige) ANCOVA, met de nameting als afhankelijke variabele, groep (training vs. controle) als onafhankelijke variabele en voormeting als covariaat (zie tabel 5.3). De resultaten hiervan laten zien dat er sprake is van een significant trainingseffect, oftewel de trainingsgroep presteert significant beter op begrijpend lezen dan de controlegroep na de trainingsperiode. De partial η^2 laat zien dat er sprake is van een middelgroot effect.

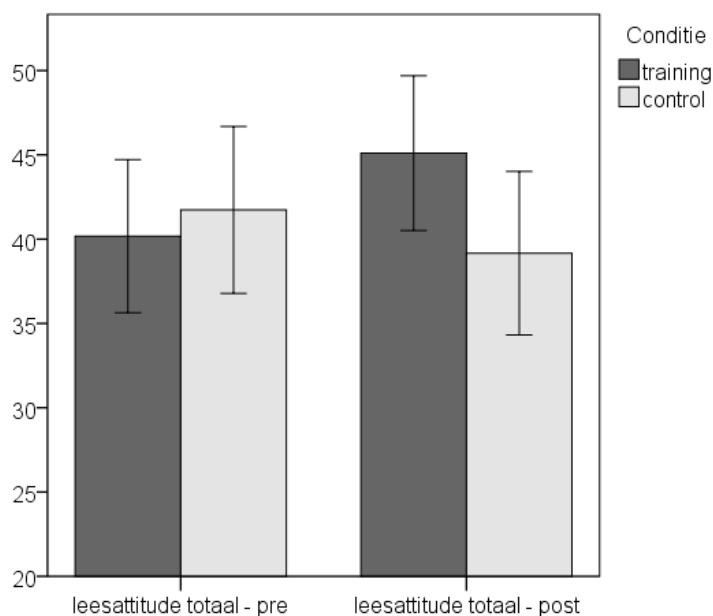
Tabel 5.3: Trainingseffecten op begrijpend lezen.

Groep	Voormeting		Nameting		F	P	Effectgrootte Partial η^2
	Gem.	(SD)	Gem.	(SD)			
Training	12.73	(4.38)	13.77	(4.94)	6.50	.006	.07
Controle	13.14	(4.52)	11.96	(5.32)			

5.4 Effecten op leesattitude

Figuur 5.3 laat de gemiddelde scores op de algemene leesattitude zien voor en na de trainingsperiode.

Figuur 5.3: Gemiddelde scores (error bar = 95% betrouwbaarheidsinterval) van de trainingsgroep en controlegroep op de algemene leesattitude voor en na de trainingsperiode.



Voor de analyse van de trainingseffecten hebben we wederom gebruikgemaakt van een (eenzijdige) ANCOVA met de nameting als onafhankelijke variabele, groep (training vs. controle) als onafhankelijke variabele en voormeting als covariaat (zie tabel 5.4).

Tabel 5.4: Trainingseffecten op leesattitude.

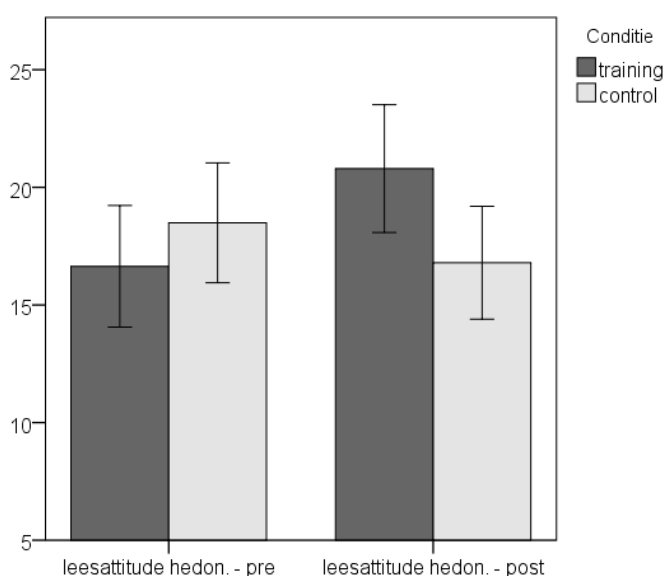
Groep	Voormeting		Nameting		<i>F</i>	<i>P</i>	<i>Effectgrootte</i> <i>Partial η^2</i>
	Gem.	(SD)	Gem.	(SD)			
Attitude algemeen							
Training	40.18	(14.01)	45.10	(14.16)	5.89	.009	.07
Controle	41.73	(17.24)	39.16	(16.89)			
Attitude hedonistisch							
Training	16.64	(7.98)	20.79	(8.37)	9.33	.002	.10
Controle	18.49	(8.87)	16.80	(8.35)			
Attitude utilitair							
Training	23.54	(7.09)	24.31	(6.55)	1.41	.119	.02
Controle	21.25	(9.25)	22.36	(9.90)			

De resultaten voor de algemene leesattitude laten zien dat er sprake is van een significant trainingseffect: de trainingsgroep heeft na de trainingsperiode een significant positievere algemene leesattitude dan de controlegroep. De partial η^2 laat zien dat er sprake is van een middelgroot effect.

Om een specifiek beeld te krijgen van de effecten van de training op leesattitude, hebben we tevens gekeken naar de twee subschalen van de globale leesattitudeschaal, te weten de hedonistische leesattitude en de utilitaire leesattitude.

Ook bij de hedonistische leesattitude zien we een positieve ontwikkeling van de attitude in de trainingsgroep tijdens de trainingsperiode, in tegenstelling tot de controlegroep; zie figuur 5.4.

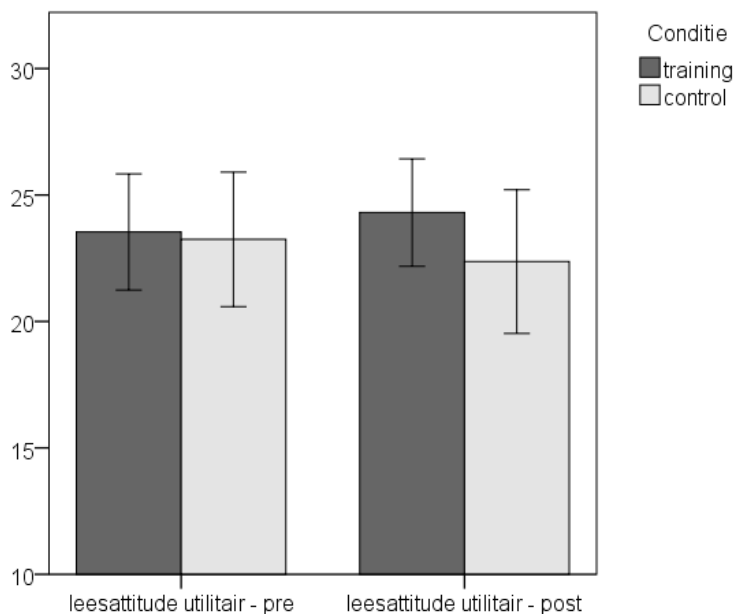
Figuur 5.4: Gemiddelde scores (error bar = 95% betrouwbaarheidsinterval) van de trainingsgroep en controlegroep op de hedonistische component van leesattitude voor en na de trainingsperiode.



Uit de resultaten van de (eenzijdige) ANCOVA komt naar voren dat ook voor de hedonistische leesattitude sprake is van een significant, middelgroot effect van de training: de trainingsgroep heeft na de trainingsperiode een significant positievere hedonistische leesattitude dan de controlegroep (zie tabel 5.4).

In figuur 5.5 zijn de gemiddelde scores op de utilitaire component van leesattitude voor en na de trainingsperiode weergegeven.

Figuur 5.5: Gemiddelde scores (error bar = 95% betrouwbaarheidsinterval) van de trainingsgroep en controlegroep op de utilitaire component van leesattitude voor en na de trainingsperiode.

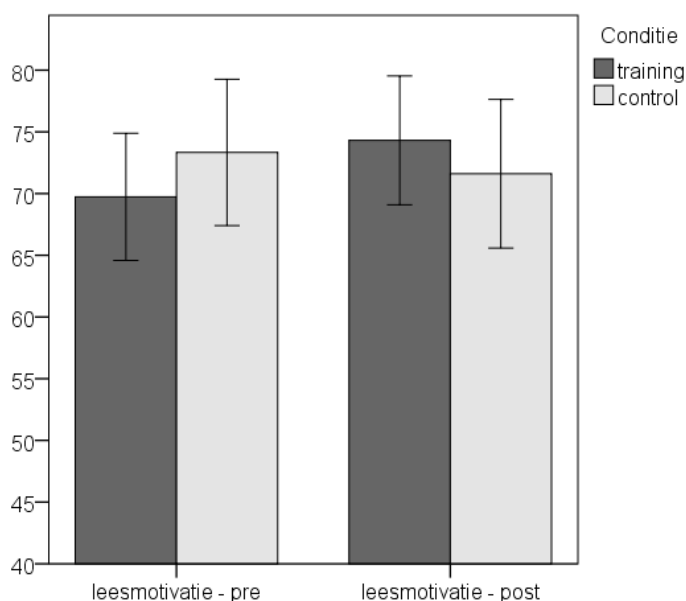


Deze figuur laat ons een veel minder gedifferentieerd beeld zien dan de vorige twee figuren, zonder duidelijk waarneembare verschillen tussen voor- en nameting. In lijn hiermee komt uit de (eenzijdige) ANCOVA geen significant effect voor een groep naar voren. In tegenstelling tot voor de hedonistische leesattitude, is er dus geen trainingseffect gevonden voor de utilitaire leesattitude (zie tabel 5.4).

5.5 Effecten op leesmotivatie

In figuur 5.6 zien we de gemiddelde scores op de leesmotivatie voor en na de trainingsperiode.

Figuur 5.6: Gemiddelde scores (error bar = 95% betrouwbaarheidsinterval) van de trainingsgroep en de controlegroep op de leesmotivatie voor en na de trainingsperiode.



Deze figuur laat zien dat de trainingsgroep na de trainingsperiode een grotere leesmotivatie heeft gekregen, terwijl de controlegroep geen verandering in leesmotivatie vertoont. De resultaten van de (eenzijdige) ANCOVA zijn weergegeven in tabel 5.5. Uit deze analyse blijkt dat er geen sprake is van een significant trainingseffect, al is er wel een trend aanwezig in de richting van een sterkere leesmotivatie in de trainingsgroep na afloop van de trainingsperiode.

Tabel 5.5: Trainingseffecten op leesmotivatie.

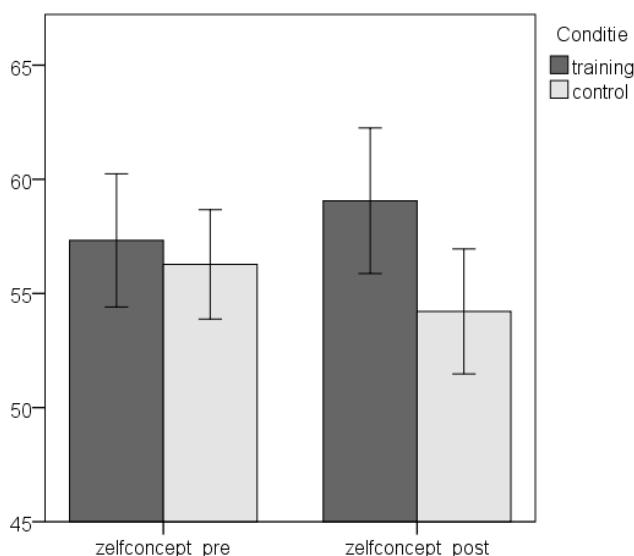
Groep	Voormeting		Nameting		<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Effectgrootte Partial η^2</i>
	Gem.	(SD)	Gem.	(SD)			
Training	69.74	(15.69)	74.32	(15.87)	2.32	.066	.03
Controle	73.34	(19.50)	71.61	(19.81)			

5.6 Effecten op sociaal-emotioneel en schoolse zelfconcept

Naast de effecten op leesbegrip, leesattitude en –motivatie, hebben we ook onderzocht wat de impact is van de #BOOK-training op het sociaal-emotionele en schoolse zelfconcept. De gemiddelde scores op het sociaal-emotionele en schoolse zelfconcept voor en na de trainingsperiode zijn in figuur 5.7 weergegeven. Als we deze figuur bekijken, zien we een hogere score in het sociaal-emotionele en schoolse zelfconcept op de nameting ten opzichte van de voormeting bij de trainingsgroep en een lagere score op de nameting bij de controlegroep.

Figuur 5.7: Gemiddelde scores (error bar = 95% betrouwbaarheidsinterval) van de trainingsgroep

en controlegroep op het sociaal-emotionele en schoolse zelfconcept voor en na de trainingsperiode.



De resultaten van de (eenzijdige) ANCOVA zijn weergegeven in tabel 5.6. Ze laten zien dat er sprake is van een significant trainingseffect: de trainingsgroep heeft na de trainingsperiode een significant positiever sociaal-emotioneel en schoolse zelfconcept dan de controlegroep. De partial η^2 laat zien dat er sprake is van een middelgroot effect.

Tabel 5.6: Trainingseffecten op sociaal-emotioneel en schoolse zelfconcept.

Groep	Voormeting		Nameting		<i>F</i>	<i>p</i>	Effectgrootte <i>Partial η^2</i>
	Gem.	(SD)	Gem.	(SD)			
Training	57.32	(8.36)	59.06	(9.13)	8.38	.002	.10
Controle	56.28	(8.16)	54.21	(9.31)			

Het is goed om op te merken dat onze maat voor het sociaal-emotionele en schoolse zelfconcept opgebouwd is uit drie sub-schalen. Twee daarvan, ‘het uitdrukking kunnen geven aan gevoelens en gedachten’ en ‘de sociale omgang met anderen’, zijn een directe maat voor sociaal-emotionele competenties. De derde maat, de perceptie van het algehele functioneren en presteren op school, is een meer indirecte index voor de trainingseffecten, waarbij naast sociaal-emotionele processen ook de veranderingen in leesgedrag van invloed kunnen zijn. We hebben daarom de maat gesplitst in twee scores: een voor uitdrukkings- en sociale vaardigheid en een voor schoolse zelfvertrouwen, om te controleren of het bovenstaande resultaat voor beide scores opgaat. De twee ANCOVA’s laten zien dat het significante trainingseffect inderdaad voor beide scores opgaat (Uitdrukking + Sociaal: $F = 4.80, p = .02, \eta^2 = .06$; Schoolse zelfvertrouwen: $F = 11.65, p < .001, \eta^2 = .13$). Vervolgens hebben we de verschillen (tussen voormeting en nameting) berekend voor de maten Uitdrukking + Sociaal, Schoolse zelfvertrouwen, Algemene leesattitude, en Begrijpend lezen en de onderlinge correlaties bepaald. Uit de correlatieanalyse bleek dat de verandering in het schoolse zelfvertrouwen significant correleerde met de verandering in uitdrukkings- en sociale

vaardigheid ($r = .41, p < .001$), maar niet met de twee leesmaten (Leesattitude: $r = .03, p = .77$; Begrijpend lezen: $r = .05, p = .69$). Dit resultaat suggereert dat het schoolse zelfvertrouwen in hoofdzaak een afgeleide is van de verandering in sociaal-emotionele competenties, en niet zozeer van de verandering in leesattitude of leesbegrip.

5.7 Invloed van sekse op de effectiviteit van de training

Uit eerder onderzoek blijkt dat jongens een zwakker leesbegrip en een lagere leesattitude en –motivatie bezitten dan meisjes (Logan & Johnson, 2009). Om inzicht te krijgen in de mogelijke invloed van sekse op de effectiviteit van de training, hebben we alle bovengenoemde ANCOVA's uitgevoerd met de toevoeging van sekse als extra onafhankelijke variabele. Uit de resultaten kwam naar voren dat de toevoeging van de factor sekse op geen van de uitkomstvariabelen een verandering teweeggebracht heeft, wat betreft de significantie van het hoofdeffect van de conditie (het effect van de training). Dat wil zeggen: alle bovengenoemde significante behandel-effecten waren ook nu weer significant. Verder bleek dat voor geen van de uitkomstvariabelen een significant hoofdeffect van sekse aanwezig was (alle $F \leq 1.86$, alle $p \geq .18$), en evenmin een sekse*conditie interactie-effect (alle $F \leq 0.55$, alle $p \geq .46$). Dit resultaat laat zien dat de effectiviteit van de training gelijk was voor jongens en meisjes.

6 Conclusie en discussie

In dit onderzoek is de effectiviteit van de leesbevorderingstraining #BOOK geëvalueerd. Door middel van een *randomized controlled trial* hebben we onderzocht wat de winst is bij de trainingsgroep ten opzichte van een controlegroep die gedurende de trainingsperiode de normale Nederlandse les volgde. We hebben de effecten op drie gebieden onderzocht, te weten (1) leesbegrip, (2) leesattitude en –motivatie, en (3) sociaal-emotionele competenties. We zullen hieronder de resultaten per gebied bespreken.

6.1 Begrijpend lezen

De eerste conclusie die uit het onderzoek getrokken kan worden, is dat #BOOK een significant effect heeft op de leesattitude van vmbo-leerlingen. Deze training wijkt duidelijk af van klassieke leesmethodieken in het voortgezet onderwijs waarin het leesbegrip expliciet en technisch wordt aangeleerd. Tijdens deze training is daarentegen literatuur gebruikt die aansluit bij de belevingswereld van en die persoonlijk nut heeft voor de jongeren. Dit onderzoek laat zien dat deze benadering, waarin het persoonlijk nut van en het persoonlijk contact met het gelezene centraal staat, een effectieve aanpak voor het verbeteren van het leesbegrip kan zijn voor vmbo-leerlingen.

6.2 Leesattitude en leesmotivatie

In onze training stond het persoonlijk nut van boeken centraal en kregen de leerlingen de mogelijkheid de literatuur te koppelen aan hun eigen ervaringen en oplossingen voor persoonlijke uitdagingen te vinden vanuit de boeken. In de lessen konden ze deze ervaringen en meningen delen en bespreken met hun groepsgenoten. De training biedt daarmee ruim de mogelijkheid om positieve ervaringen op te doen met het lezen. Deze aanpak heeft een positief effect op de algemene leesattitude van de leerlingen, zoals uit de resultaten naar voren is gekomen. In het bijzonder bleek de hedonistische leesattitude, het plezier in lezen, door de training positief beïnvloed te worden.

Interessant in dit opzicht is onderzoek van Stokmans (2006) waaruit blijkt dat de leesattitude het leesgedrag in sterke mate bepaalt en dat het vooral de hedonistische component van de leesattitude is die het leesgedrag beïnvloedt. Recent onderzoek van Schaffner et al. (2013) bevestigt dit beeld en laat bovendien zien dat dit leesgedrag vervolgens een belangrijke voorspeller voor de ontwikkeling van het begrijpend lezen is. Internationaal vergelijkend onderzoek laat zien dat het lezen van fictie meer dan dat van non-fictie samenhangt met de leesvaardigheden (OECD, 2011). Bij elkaar pleiten deze resultaten voor het nut van het lezen van fictie die gekoppeld is aan de eigen sociaal-emotionele ontwikkeling voor het leesgedrag van vmbo-leerlingen.

Nelck-da Silva Rosa en Schlundt Bodien (2004) deden onderzoek naar leesattitude. Uit hun

onderzoek kwam naar voren dat het leesplezier toeneemt naarmate de leerlingen het verhaal meer op zichzelf en op hun leefwereld kunnen betrekken en naarmate zij meer in staat zijn om over het verhaal na te praten met anderen. Nelck-da Silva Rosa en Schlundt Bodien (2004) adviseren in deze context om op school meer ruimte te bieden voor het napraten over en reflecteren op gelezen boeken. In onze training lazen de leerlingen boeken die ze konden betrekken op zichzelf en discussieerden ze met klasgenoten over het gelezene. De resultaten die het effect hiervan aantonen op de leesattitude, en in het bijzonder op de hedonistische attitude (plezier in lezen), ondersteunen de conclusies en adviezen van Nelck-da Silva Rosa en Schlundt Bodien (2004).

6.3 Sociaal-emotionele competenties

In #BOOK worden boeken gebruikt om de sociaal-emotionele ontwikkeling te stimuleren. Er worden boeken gelezen die betrekking hebben op persoonlijke en sociale uitdagingen waarmee de leerlingen in het dagelijks leven te maken hebben. In de training wordt de literatuur bovendien binnen een sociale context (groep) besproken.

Dit betekent dat het gebruik van literatuur niet gekoppeld is aan schoolwerk of toetsen, maar aan de eigen emotionele ontwikkeling. Jongeren leren door verhalen te lezen kritisch te kijken naar de wereld en naar zichzelf. Zij verkrijgen inzicht in hoe personages uit verhalen problemen oplossen, en worden gestimuleerd na te denken over hun gedrag, meningen en ideeën over de maatschappij.

Door boeken te lezen en erover te praten tijdens de bijeenkomsten kunnen jongeren zich identificeren met het personage of verhaal, inzicht krijgen in en discussiëren over problematiek die hen raakt, nieuwe normen en waarden opdoen, zich ervan bewust worden dat anderen met dezelfde problematiek te maken hebben, en verschillende oplossingsmogelijkheden hiervoor opdoen (Iaquinta & Hipsky, 2006; Rozalski, Stewart & Miller, 2010). Discussiëren over het gelezene tijdens de sessies stimuleert bij de leerlingen bovendien het empathisch vermogen en begrip voor diversiteit van gedrag en meningen (Daniels, 2002; Gavigan & Kurttts, 2011; Polleck, 2010). Deze concepten van zelfbewustzijn, sociaal bewustzijn, overwogen besluiten nemen, respect hebben voor andere meningen, en zich inleven in anderen worden beschouwd als belangrijke aspecten van sociaal-emotioneel leren (Durlak et al., 2011).

In deze evaluatie hebben we het effect van de training op de sociaal-emotionele competenties gemeten met een vragenlijst die opgebouwd is uit uitdrukkingsvaardigheid, schools zelfvertrouwen en sociale vaardigheid. Uit de resultaten van ons evaluatieonderzoek blijkt dat de training een positief effect heeft gehad op de sociaal-emotionele competenties van de leerlingen. In nader onderzoek hebben we de maat gesplitst in een directe score voor sociaal-emotionele competentie en een indirecte score van het vertrouwen in het algemeen functioneren op school. De veranderingen op deze laatste maat bleken sterk samen te hangen met de directe score voor sociale-competentie, maar niet te correleren met veranderingen op de leesattitude of het leesbegrip. Dit

suggereert dat trainingseffecten op sociaal-emotioneel gebied lijken samen te gaan met een versterkt vertrouwen in het algehele functioneren op school. Dit sluit aan bij onderzoeken die lieten zien dat de sociaal-emotionele competenties van adolescenten samenhangen met hun gevoel van verbondenheid met school (schoolengagement) en schoolprestaties (Blum & Libbey, 2004; Durlak et al., 2011; Farrell et al., 2006). Ons onderzoek ondersteunt daarmee de waarde van deze aanpak voor het ontwikkelen van sociaal-emotionele competenties bij vmbo-leerlingen.

6.4 Verschillen tussen meisjes en jongens

In de literatuur over leesonderzoek komt herhaaldelijk naar voren dat er belangrijke sekseverschillen in lezen bestaan. Zo hebben jongens doorgaans een minder positieve leesattitude en zwakkere leesvaardigheden dan meisjes. Het was voor ons dan ook een belangrijke vraag of onze training alleen bij meisjes zou aanslaan of ook bij jongens. Uit de evaluatie is gebleken dat de effecten van de training evenzeer opgaan voor meisjes als voor jongens. Dit is een belangrijke aanvulling op Polleck (2010), waarbij de effecten van bibliotherapie enkel voor meisjes zijn aangetoond.

6.5 Algemene conclusie

Dit onderzoek laat positieve resultaten zien van een bibliotherapie-training in de eerste klassen van het vmbo. In een korte trainingsperiode die acht tot tien sessies bevatte hebben we significante effecten geboekt op het leesbegrip, de leesattitude en de sociaal-emotionele competenties van de leerlingen. Dit gold voor zowel de jongens als de meisjes en betrof leerlingen uit APC-gebieden. Dit betekent dat de training een effectief middel is om de negatieve ontwikkeling van leesattitude en leesbegrip tegen te gaan op het vmbo en tegelijkertijd het sociaal-emotioneel leren te stimuleren. Beide zijn belangrijke aspecten die het schoolsucces (en de schooluitval) onder de leerlingen bepalen. #BOOK is hiermee een veelbelovend en evidencebased nieuw middel in de toolbox voor leesbevordering in het vmbo.

Literatuurlijst

- Alfassi, M. (2004). Reading to learn: Effects of combined strategy instruction on high school students. *Journal of Educational Research*, 97, 171-185.
- Ayotte, V., Saucier, J. F., Bowen, F., Laurendeau, M. C., Fournier, M., & Blais, J. G. (2003). Teaching multiethnic urban adolescents how to enhance their competencies: Effects of a middle school primary prevention program on adaptation. *Journal of Primary Education*, 24, 7-23.
- Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). (2007). *The learning compact redefined: A call to action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32, 69-82.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Benson, P. L., Leffert, N., Scales, P. C., & Blyth, D. A. (2012). Beyond the “village” rhetoric: Creating healthy communities for children and adolescents. *Applied Developmental Science*, 16, 3-23.
- Bijsterveldt-Vliegthart, M. van (2012). *Voortijdig schoolverlaten, aanhoudende inspanning noodzakelijk*. Den Haag: OCW.
- Borenstein, M., Rothstein, H., & Cohen, J. (2001). *Power and Precision*. Englewood, NJ: Biostat.
- Blum, R. W., & Libbey, H. P. (2004). School connectedness: Strengthening health and educational outcomes for teenagers. *Journal of School Health*, 74, 229-299.
- Broekhof, K. (2013). *Meer lezen, beter in taal – vmbo: Effecten van lezen op taalontwikkeling*. Utrecht: Sardes.
- Broekhof, K. (2014). *Kunst van Lezen Monitor dBOS vmbo*. Utrecht: Sardes.
- Brus, B. TH., & Voeten, M. J. M. (1979). *Eén-Minuu-Test, vorm A en B: verantwoording en handleiding*. Nijmegen: Berkhout; Lisse: Swets Test Publisher.
- Cartledge, G., & Kiarie, M. W. (2001). Learning social skills through literature for children and adolescents. *Teaching Exceptional Children*, 34, 40-47.
- CASEL. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago, IL: Author.
- Casillas, A., Robbins, S., Allen, J., Kuo, Y. L., Hanson, M. A., & Schmeiser, C. (2012). Predicting early academic failure in high school from prior academic achievement, psychosocial characteristics, and behavior. *Journal of educational psychology*, 104(2), 407-420.
- Claassen, A., & Mulder, L. (2006). *Na vier jaar voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Conradi, K., Jang, B. G., Bryant, C., Craft, A., & McKenna, M. C. (2013). Measuring adolescents' attitudes towards reading: A classroom survey. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 56, 565-576.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115(1), 74.

- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 99*, 311-325.
- Dagget, W. R., & Hasselbring, T. S. (2007). *What we know about adolescent reading*. Rexford, NY: International Center for Leadership in Education.
- Daniels, H. (2002). *Literature Circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Portland: Pembroke.
- Diepen, M. van (2007). *Variation in reading literacy: A cross-national approach*. Dissertation, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Dijk, H. van, & Tellegen, P. J. (2004). *NIO Nederlandse Intelligentietest voor Onderwijsniveau: Handleiding en verantwoording*. Amsterdam: Boom.
- Dodell-Feder, D., Lincoln, S. H., Coulson, J. P., & Hooker, C. I. (2013). Using fiction to assess mental state understanding: A new task for assessing theory of mind in adults. *PLOS One, 8* (11), 1-14.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405-432.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup, & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed.) (pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.
- Duke, N.K., Pearson, P.D., Strachan, S.L., & Billman, A.K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 51-91). Newark: International Literacy Association.
- Elbaum, B., & Vaughn, S. (2001). School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *The Elementary School Journal, 101*, 303-329.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- EU High Level Group of Experts on Literacy. (2012). *Act now! Final report of the EU High Level Group of Experts on Literacy*.
http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf
- European Commission. (2007). *Key competences for lifelong learning-European reference framework*. Brussels: European Commission.
- European Council. (2006). *Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning*. Brussels: Official Journal of the European Union, 30 (12), 2006.
- Farrell, A. D., Sullivan, T. N., Kliewer, W., Allison, K. W., Erwin, E. H., Meyer, A. L., & Esposito, L. (2006). Peer and school problems in the lives of urban adolescents: Frequency, Difficulty, and relation to adjustment. *Journal of School Psychology, 44*, 169-190.

- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fisher, D., & Ivey, G. (2006). Evaluating the interventions for struggling readers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50, 180-189.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: The National Implementation Research Network.
- Förrer, M., & Mortel, K. van de (2010). *Lezen... Denken... Begrijpen!* Amersfoort: CPS.
- Gavigan, K., & Kurtts, S. (2011). Using children's and adult literature in teaching acceptance and understanding of individual differences. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 77, 11-16.
- Grift, W. van de (2008). *De vaardigheid van onze leerlingen in begrijpend lezen*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading, & Writing Quarterly*, 19, 59-85.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L., & Morrison, D. A. (2012). Motivation, achievement, and classroom contexts for information book reading. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, & S. L. Klauda (Eds.), *Adolescents' engagement in academic literacy*. Sharjah, UAE: Bentham Science Publishers.
- Guthrie, J. T., & McRae, A. (2012). Motivations and contexts for literacy engagement of African American and European American adolescents. In J. T. Guthrie & S. L. Klauda (Eds.), *Adolescents' engagement in academic literacy* (pp 216-294). College Park, MD: University of Maryland.
- Iaquinta, A., & Hipsky, S. (2006). Practical bibliotherapy strategies for the inclusive elementary classroom. *Early Childhood Education Journal*, 34, 209-213.
- Inspectie van het Onderwijs (2007). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2005/2006*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2014). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2012/2013*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological bulletin*, 128(5), 796.
- Jack, S. J., & Ronan, K. R. (2008). Bibliotherapy: Practice and research. *School Psychology International*, 29, 161-182.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377-380.
- Krashen, S. D. (1993). *The power of reading: Insights from the research* (p. 33). Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Kush, J. C., Watkins, M. W., & Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and attitude. *Educational Research and Evaluation*, 11, 29-44.
- Ladd, G. W., & Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social-skill training. *Psychological review*, 90(2), 127.
- Lattanzi, J. A. (2014). *'Just don't call it a book club: Boys' reading experiences and motivation in school and in an after school book club*. Doctoral dissertation, State University of New Jersey, New Brunswick, NJ.

- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child development*, 71(1), 107-118.
- Lenters, K. (2006). Resistance, struggle, and the adolescent reader. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50, 136-146.
- Li, H., & Wilhelm, K. H. (2008). Exploring Pedagogical Reasoning: Reading Strategy Instruction from Two Teachers Perspectives. *The reading matrix*, 8(1).
- Logan, S., & Johnson, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32, 199-214.
- Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 124-128.
- Martin-Chang, S. L., & Gould, O. N. (2008). Revisiting print exposure: Exploring differential links to vocabulary, comprehension and reading rate. *Journal of Research in Reading*, 31, 273-284.
- McCulliss, D., & Chamberlain, D. (2013). Bibliotherapy for youth and adolescents - School-based application and research. *Journal of Poetry Therapy*, 26(1), 13-40.
- McKenna, M. C. (2001). Development in reading attitudes. In L. Verhoeven en C. E. Snow (Eds.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 124-144). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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. *Reading Research Quarterly*, 47, 283-306.
- Merga, M. K. (2014). Peer group and friend influences on the social acceptability of adolescent book reading. *Journal of Adolescent, & Adult Literacy*, 57, 472-482.
- 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.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS, & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Nelck-da Silva Rosa, F. F. H., & Schlundt Bodien, W. A. (2004). *Non scholae sed vitae legimus: De rol van reflectie in ego-ontwikkeling en leesattitudeontwikkeling bij adolescenten*. Dissertatie, Rijksuniversiteit Groningen.
- 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.
- Oakhill, J., & Cain K. (2007). Issues of causality in children's reading comprehension. In McNamara, D. S. (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 47-71). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competences: Executive summary*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2011). *Education at a glance 2011: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>
- Onderwijsraad. (2011). *Een stevige basis voor iedere leerling*. Den Haag: Uitgave van de Onderwijsraad.

- Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences, 21*, 347-358.
- Pasquarella, A., Gottardo, A., & Grant, A. (2012). Comparing factors related to reading comprehension in adolescents who speak English as a first or second language. *Scientific Studies of Reading, 16*, 475-503.
- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading, 33*, 335-355.
- PISA, (2009). *Resultaten PISA-2009: Praktische vaardigheden en kennis van 15-jarigen*. CITO: Arnhem.
- Polleck, J. N. (2007). *Constructing identity, constructing community: Book clubs with adolescent females*. Dissertation, New York University.
- Polleck, J. N. (2010). Using book clubs to enhance social-emotional and academic learning with urban adolescent females of colors. *Reading, & Writing Quarterly, 27*, 101-128.
- Polleck, J. N. (2011). Adolescent literature book clubs. *The ALAN Review, 76-94*.
- Prater, M. A., Johnstun, M. L., Dyches, T. T., & Johnstun, M. R. (2006). Using children's books as bibliotherapy for at-risk students. *Preventing School Failure, 50*, 5-10.
- Reschly, A. L. (2010). Reading and school completion: Critical connections and Matthew effects. *Reading, & Writing Quarterly, 26*, 67-90.
- Reutzell, D. R., & Cooter, R. B. (2007). *Strategies for reading assessment and instruction*. Ohio: Pearson.
- Rhodes, J., Roffman, J., Reddy, R., & Fredriksen, K. (2004). Changes in self-esteem during the middle school years: A latent growth curve study of individual and contextual influences. *Journal of School Psychology, 42*, 243-261.
- Roberts, G., Torgesen, J. K., Boardman, A., & Scammacca, N. (2008). Evidence-based strategies for reading instruction of older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research, & Practice, 23*, 63-69.
- Rozalski, M., Stewart, A., & Miller, J. (2010). Bibliotherapy: Helping children cope with life's challenges. *Kappa Delta Pi Record, 47*, 33-37.
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects on intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly, 48*, 369-385.
- Shechtman, Z., & Yaman, M. A. (2012). SEL as a component of a literature class to improve relationships, behavior, motivation, and content knowledge. *American Educational Research Journal, 49(3)*, 546-567.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly, 47*, 427-463.
- Schooten, E. van, Glopper, K. de, & Stoel, R. D. (2004). Development of attitude toward reading adolescent literature and literacy reading behavior. *Poetics, 32*, 343-386.
- Snow, C. E., & Biancarosa, G. (2003). *Adolescent literacy and the achievement gap: What do we know and where do we go from here?* New York: Carnegie Corporation of New York.
- Soter, A. O., Wilkinson, I. A., Murphy, P. K., Rudge, L., Reninger, K., & Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research, 47*, 372-391.

- Sridhar, D., & Vaughn, S. (2000). Bibliotherapy for all: Enhancing reading comprehension, self-concept, and behavior. *Exceptional Children*, 33, 74-82.
- Sridhar, D., & Vaughn, S. (2002). Bibliotherapy: Practices for improving self-concept and reading comprehension. In B. Y. L. Wong, & M. Donahue (Eds.), *The social dimensions of learning disabilities* (pp. 161-188). Mahwah: LEA.
- Stokmans, M. (2006). *Leesattitude: De monitor achter leesgedrag?!* In D. Schram, & A. M. Raukema (Eds.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. Delft: Eburon.
- Stokmans, M. (2007). *De casus Bazar: Effectmeting van een leesbevorderingsproject*. Delft: Uitgeverij Eburon.
- Sullivan, A. K., & Strang, H. R. (2002). Bibliotherapy in the classroom. *Childhood Education*, 79, 74-79.
- Taboada, A., Tonks, S., Wigfield, A., & Guthrie, J. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22, 85-106.
- Tijms, J., & Gelder, M. van (2008). Interventie bij dyslexie in het funderend onderwijs. In L. Verhoeven & H. Wentink (Eds.), *Onderkenning en aanpak van leesproblemen en dyslexie*. Apeldoorn: Garant.
- Tussing, H. L., & Valentine, D. P. (2001). Helping adolescents cope with the mental illness of a parent through bibliotherapy. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 18(6), 455-469.
- Twist, L., Gnaldi, M., Schagen, I., & Morrison, J. (2004). Good readers but at a cost? Attitudes to reading in England. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 387-400.
- Unrau, N., & Schlackman, J. (2006). Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *Journal of Educational Research*, 100, 81-101.
- Vickers, A. J., & Altman, D. G. (2001). Analysing controlled trials with baseline and follow up measurements. *British Medical Journal*, 323, 1123-1124.
- Vorst, H. C. M., Smits, J. A. E., Oort, F. J., Stouthard, M. E. A., & David, S. A. (2010). *SchoolVragenLijst voor Basisonderwijs en Voortgezet onderwijs. Handleiding en verantwoording*. Amsterdam: Pearson.
- Vreckem, C. van, Desoete, A., Paepe, L. de, & Hove, H. van (2010). *VTBL: Vlaamse Test Begrijpend Lezen*. Gent: Academia Press.
- Weissberg, R. P., Caplan, M. Z., & Sivo, P. J. (1989). A new conceptual framework for establishing school-based social competence promotion programs.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., & Mc Gough, K. (1996). *A Questionnaire Measure of Children's Motivations for Reading*. Instructional Resource No. 22. University of Maryland, College Park.
- Willis, S. L., Tennstedt, S. L., Marsiske, M., Ball, K., Elias, J., Koepke, K. M., Morris, J. N., Rebok, G. W., Unverzagt, F. W., Stoddard, A. M., & Wright, E. (2006). Long-term effects of cognitive training on everyday functional outcomes in older adults. *JAMA: the Journal of the American Medical Association*, 296(23), 2805-2814.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention and intervention* (pp. 1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Dankwoord

Wij zijn velen dank verschuldigd voor hun hulp bij de verwezenlijking van dit project. Jody Polleck danken we voor al haar adviezen en praktische tips bij de ontwikkeling van ons protocol. Wij bedanken José Remijn van de Openbare Bibliotheek Amsterdam (OBA) voor haar hulp bij het selecteren van de jeugdboeken en de OBA voor het ter beschikking stellen van boeken voor de training. En natuurlijk zijn we Monique Castenmiller, Eline Slingerland en Yvonne Sipma dankbaar voor hun onmisbare hulp bij het uitvoeren van de training op de scholen. Veel dank zijn we verschuldigd aan Peter van Duijvenboden en Roos Wolters van Stichting Lezen die dit project van a tot z met enthousiasme begeleid hebben. Tot slot zijn we eeuwige dank verschuldigd aan alle jongens en meisjes die met al hun enthousiasme hebben deelgenomen aan de testafnames en trainingen en ons zo veel geleerd hebben!

In deze serie zijn eerder verschenen:

- Piek, Karlijn, *Zoveel lezen we (niet)* (1995)
Ven, Mascha van de, *Nieuwe media en lezen* (2000)
Kaufmann, Yolanda, *Voorlezen* (2000)
Tellegen, Saskia en M. Lampe, *Leesgedrag van vmbo-leerlingen* (2000)
Boter, Jaap, *Uitleengegevens als marketinginformatie* (2001)
Bos-Aanen, Joke, T. Sanders en L. Lentz, *Tekst, begrip en waardering* (2001)
Tellegen, Saskia, L. Alink en P. Welp, *De attractie van boek en computerspel* (2002)
Elsäcker, Willy van, *Begrijpend lezen* (2002)
Land, Jentine, et al., *Tekstbegrip en tekstwaardering op het vmbo* (2002)
Braaksma, Martine en E. Breedveld, *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht* (2003)
Guldmond, Ineke, *Emotionele betrokkenheid bij jeugdliteraire teksten* (2003)
Jager, Bernadet de, *Leesbegrip, leesplezier en de Friese taalnorm* (2003)
Verhallen, Maria, A.G. Bus en M.T. de Jong, *Elektronische boeken in de vroegschoolse educatie* (2004)
Lemaire, Christine, *Lezen doen we samen!* (2004)
Steendijk, Marjolein, *Een boekenwurm van zeven maanden door Bookstart* (2004)
With, Janetta de, *Overgangsliteratuur voor bovenbouwers?* (2005)
Schlundt Bodien, Walter en F. Nelck-da Silva Rosa, *Als jongeren lezen* (2005)
Land, Jentine, T. Sanders en H. van den Bergh, *Wat maakt een studietekst geschikt voor vmbo-leerlingen?* (2006)
Janssen, Tanja, H. Broekkamp en E. Smallegange, *De relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven* (2006)
Vries, Nienke de, *Lezen we nog?* (2007)
Chorus, Margriet, *Lezen graag!* (2007)
Hermans, Marianne, *Wereldliteratuur in het curriculum* (2007)
DUO Market Research, *Positie jeugdliteratuur in het voortgezet onderwijs* (2009)
Oberon, *Leesbevordering in het basisonderwijs* (2009)
Ghonem-Woets, Karen, *Elke dag boekendag!* (2009)
Ghonem-Woets, Karen, *Literaire competentie in groep 3 tot en met 8* (2010)
Lammers, Elma *Wie niet lezen wil moet schrijven* (2010)
Bleeker, Elli, *On Reading in the Digital Age* (2010)
Bakker, Niels, *Digitaal literair lezen - doen we het al?* (2010)
Berge, Maartje Johanna van, *Er was eens...* (2010)
Roi, Tiny la, *Mijn leukste, spannendste, coolste, vetste...boek!* (2010)
Ghonem-Woets, Karen, *Kennis van literaire conventies bij kinderen in de basisschoolleeftijd* (2010)
DUO Market research / CED groep, *Wie leest, heeft de wereld binnen handbereik* (2010)
Duursma, Elisabeth, *Voorlezen in gezinnen in Nederland* (2011)
Hermans, Marianne en Lonneke Jans, *De Schoolschrijver* (2012)
Timmermans, Peggy, *Voorlezen in de kinderopvang 2012* (2012)
Jong, Maria de en Adriana Bus, *AVI gaat Digitaal: Beginnende Lezers Oefenen op Tablet* (2013)
Huysmans, Frank, *Van woordjes naar wereldliteratuur* (2013)

- Bakker, Niels, *Het besmet kinderen met het lezen-is-leuk-virus!* (2013)
- TNS Nipo, *Stimuleren van leesbevordering op de BSO* (2013)
- Coillie, Jan van en Mariet Raedts, *Zijn digikids nog boekenbeesten?* (2014)
- Stichting Lezen, *Leesverschillen tussen jongens en meisjes: aangeboren of aangeleerd?* (2014)
- Oberon, *Aandacht voor jeugdliteratuur op de pabo* (2014)
- Stichting Lezen, *Wie stoeit met het boek?* (2015)
- Koeven, Erna van, *Je vak moet je doen, niet lezen* (2015)