

Voorleesprojecten voor vluchtelingenkinderen

HOE KAN DE KRACHT VAN VERHALEN WORDEN INGEZET OM DE PSYCHOSOCIALE GEZONDHEID TE VERSTERKEN?



o n d e r z o e k s p u b l i c a t i e

Lezen

STICHTING LEZEN

Voorleesprojecten voor vluchtelingenkinderen

Hoe kan de kracht van verhalen worden ingezet om de psychosociale gezondheid te versterken?

Colofon

Stichting Lezen
Nieuwe Prinsengracht 89
1018 VR Amsterdam
020 – 623 05 66
www.lezen.nl
info@lezen.nl

Auteur

Marloes Robijn

Vormgeving cover

Lijn 1 Haarlem, Ramona Dales

Citeren als: Stichting Lezen (2020). *Voorleesprojecten voor vluchtelingenkinderen. Hoe kan de kracht van verhalen worden ingezet om de psychosociale gezondheid te versterken?* Amsterdam: Stichting Lezen.

©2020 Stichting Lezen, Amsterdam

Inhoud

Voorwoord	1
Managementsamenvatting	3
1 Inleiding	5
2 De kracht van boeken en verhalen	9
2.1 De impact van lezen	9
2.2 Bibliotherapie	12
2.3 Onderzoek naar bibliotherapie met kinderen.....	15
2.4 Internationale boekprojecten met vluchtelingenkinderen	25
3 De psychosociale gezondheid van vluchtelingenkinderen	31
3.1 Vluchtelingen in Nederland.....	31
3.2 Traumatische ervaringen en psychosociale steun	35
3.3 Preventieve culturele interventies en positieve gezondheid.....	40
4 In de praktijk: voorlees- en boekactiviteiten in Nederland	45
4.1 Een eerste inventarisatie van initiatieven en ervaringen.....	45
4.2 Projecten vanuit bibliotheken	45
4.3 Aandacht voor boeken en (voor)lezen op azc-scholen	47
4.4 Voorlees- en boekprojecten op het azc.....	48
4.5 Samenvatting met tips en aanbevelingen	56
5 Conclusie	58
Begrippenlijst	61
Literatuurlijst	63
Bijlage 1 In dit rapport aanbevolen (prenten)boeken	70
Bijlage 2 In dit rapport behandelde en genoemde voorlees- en boekprojecten	72

Voorwoord

Nederland telt meer dan 100.000 vluchtelingen, van wie een groot gedeelte kind is. Op dit moment wonen er meer dan 5000 kinderen onder de 12 jaar in Nederlandse asielzoekerscentra. Ook voor deze kinderen is het belangrijk dat zij toegang hebben tot aansprekende boeken en verhalen. Niet alleen omdat lezen goed is voor de taalontwikkeling, maar minstens even belangrijk, omdat boeken emotionele steun kunnen bieden. Een goed verhaal kan leiden tot herkenning en troost, afleiding en ontspanning, zaken die onontbeerlijk zijn voor het psychosociale welzijn.

In deze publicatie wordt onderzocht op welke wijze (voor)lezen kan bijdragen aan de psychosociale gezondheid van vluchtelingenkinderen. Al sinds de Oudheid wordt aan boeken een helende kracht toegeschreven, en sinds het begin van de vorige eeuw worden boeken ook daadwerkelijk ingezet voor therapeutische doeleinden onder de noemer '(creatieve) bibliotherapie'. Creatieve bibliotherapie bij kinderen kan leiden tot positieve psychosociale opbrengsten, zo blijkt uit het beschikbare onderzoek. Met name het plezier en de afleiding die (voor)lezen bieden en de fijne interactie met de voorlezer zijn voor kinderen waardevol. Verhalen fungeren als een veilig toevluchtsoord waar de werkelijkheid voor even kan worden buitengesloten.

Er bestaan veel initiatieven rondom boeken en voorlezen voor vluchtelingenkinderen, zowel in het buitenland als in Nederland. In deze publicatie wordt een eerste inventarisatie gemaakt van de beschikbare projecten. Niet alleen wordt de waarde van voorleesprojecten voor de veerkracht en positieve gezondheid van vluchtelingenkinderen (wetenschappelijk) inzichtelijk gemaakt, ook worden ervaringen uit de praktijk gedeeld. Er wordt ingezoomd op de mogelijke drempels voor de uitvoering van dit soort projecten én op de elementen die deze juist tot een succes maken.

Stichting Lezen beschouwt het als haar taak om alle kinderen de rijkdom van boeken te laten ervaren, en wil professionals daarom handvatten aanreiken om ook vluchtelingenkinderen aan de juiste boeken te helpen en hen waardevolle voorleeservaringen te bieden. We hopen dat deze publicatie hiervoor inspiratie geeft.

Gerlien van Dalen
Directeur-bestuurder Stichting Lezen

Managementsamenvatting

Dit rapport richt zich op de mogelijkheden die voorlezen kan bieden voor het versterken van de psychosociale gezondheid van vluchtelingenkinderen. Het is bekend dat lezen en voorgelezen worden belangrijk is voor de taal- en leesvaardigheid van kinderen, maar daarnaast is er de afgelopen jaren ook steeds meer aandacht voor de psychologische opbrengsten van lezen: de impact van (voor)lezen op onze psyche, ons denken en (mentaal) welzijn.

Identificatie met een personage en inleving in het verhaal kan inzicht bieden in eigen denken en handelen. Lezen over de innerlijke beleving van een personage kan een kind grip geven op de eigen emoties en deze leren verwoorden. Ook kan een verhaal oplossingen aandragen en handvatten geven voor situaties waar een kind in het dagelijks leven mee te maken heeft. Jezelf herkennen of bepaalde situaties weerspiegeld zien in een verhaal kan troost bieden en een kind laten zien dat er anderen zijn die zich in vergelijkbare situaties bevinden. Vaak is het gemakkelijker voor kinderen om over gevoelens en ervaringen te praten wanneer ze dit niet direct op zichzelf hoeven te betrekken, maar in plaats daarvan kunnen refereren aan een personage in de veilige context van een boek. En misschien wel het allerbelangrijkste: lezen kan plezier, afleiding en ontspanning bieden en de nodige afstand geven tot de werkelijkheid. Deze eigenschappen van literatuur liggen aan de basis van creatieve bibliotherapie, waarbij fictieve verhalen worden ingezet als behandeling of preventie van psychosociale problemen of als hulp bij persoonlijke of sociaal-emotionele uitdagingen.

Uit het literatuuronderzoek naar bibliotherapie blijkt dat voorlees- en boekactiviteiten met kinderen die traumatische ervaringen hebben meegemaakt verschillende positieve effecten kunnen hebben. Meerdere kwantitatieve onderzoeken laten zien dat het psychosociaal welbevinden van de kinderen verbeterde. Zo kregen ze onder andere meer zelfvertrouwen en lieten betere copingvaardigheden en een positieve gedragsverandering zien. Ook waren ze beter in staat zich te uiten en om hulp van volwassenen te vragen. Elementen die cruciaal zijn bij een bibliotherapeutische sessie zijn plezier en ontspanning, interactie tijdens het voorlezen en verdieping door middel van een gesprek of creatieve verwerking na afloop. Juist het delen en verdiepen van de leeservaring blijkt te kunnen zorgen voor positieve impact, en de interactie kan de band tussen kind en volwassene versterken.

Net als bij andere culturele interventies ligt de nadruk bij preventieve creatieve bibliotherapie niet op genezing van eventuele problematiek, maar op het versterken van het potentieel en de veerkracht van de lezer. Het huidige onderzoek concentreert zich op vluchtelingenkinderen en hoe voorlees- en boekactiviteiten ingezet kunnen worden als preventieve interventie voor deze groep.

Er wonen ruim 100.000 vluchtelingen in Nederland, van wie ongeveer de helft onder de 18 jaar is. In de Nederlandse asielzoekerscentra (azc's) wonen op dit moment meer dan 5000 kinderen onder de 12 jaar. Deze kinderen hebben vaak veel meegemaakt in het land van herkomst en tijdens hun reis naar Nederland, waar ze vervolgens in een soms langdurige asielprocedure belanden die veel stress, onzekerheid en verhuizingen van het ene naar het andere azc met zich mee kan brengen. Dit betekent niet dat elk kind hier op dezelfde manier last van heeft en zeker niet dat elk kind dat in een azc woont getraumatiseerd is, maar door bovengenoemde omstandigheden hebben vluchtelingenkinderen wel een verhoogd risico op het ontwikkelen van psychosociale problemen.

Traumatische gebeurtenissen en langdurige stress kunnen schadelijke gevolgen hebben voor het kinderbrein, dat bij ernstige, (levens)bedreigende situaties of extreem stressvolle omstandigheden kan overgaan op een soort overlevingsstand. Hierbij worden hersengebieden gedeactiveerd die te maken hebben met spraak en die zorgen voor sociale interactie en een gevoel van veiligheid en rust. Deze schadelijke gevolgen van ingrijpende gebeurtenissen en extreme stress hoeven echter niet permanent te zijn. Wanneer kinderen positieve nieuwe ervaringen en emoties opdoen en er andere beschermende factoren aanwezig zijn, krijgen de hersenen nieuwe impulsen en kunnen de door stress en traumatische ervaringen uitgeschakelde gebieden weer worden geactiveerd.

Belangrijke beschermende factoren zijn:

1. Veiligheid, structuur en continuïteit
2. Cohesie en steun binnen het gezin
3. Participatie en interactie met de sociale omgeving
4. Ontspanning, plezier en afleiding
5. Positieve aandacht en ruimte voor het kind om zich gehoord en gezien te voelen
6. Het gebruik van taal, verbeeldingskracht en creativiteit

Psychosociale steun in de vorm van preventieve activiteiten kan van positieve invloed zijn en bijdragen aan de aanwezigheid van bovenstaande factoren. De resultaten uit het literatuuronderzoek naar bibliotherapie en uit een inventarisatie uit de praktijk laten zien dat deze factoren essentieel zijn en/of bevorderd worden bij voorleesactiviteiten die het versterken van de psychosociale gezondheid tot doel hebben. Voorlees- en boekactiviteiten hebben dus de potentie een waardevolle preventieve interventie te zijn om de veerkracht en positieve gezondheid van vluchtelingenkinderen te versterken. Belangrijk is wel dat de voorleessessies aan een aantal (rand)voorwaarden voldoen:

1. Structureel aanbod
2. Gedegen organisatie, boekkeuze en begeleiding
3. Beschikbaarheid van boeken in de eigen taal van de kinderen

Uit het literatuuronderzoek komt daarnaast dat verder kwantitatief wetenschappelijk onderzoek noodzakelijk is om meer empirisch bewijs te verkrijgen voor de genoemde effecten van preventieve creatieve bibliotherapie, ook voor de specifieke doelgroep van vluchtelingenkinderen.

Voorlees- en boekactiviteiten maken vaak geen (structureel) deel uit van het aanbod aan preventieve interventies voor vluchtelingenkinderen. In dit rapport worden resultaten uit wetenschappelijk onderzoek naar bibliotherapie, preventieve culturele interventies en de werking van traumatische ervaringen en stress met elkaar verbonden. Er wordt geconcludeerd dat voorlees- en boekactiviteiten een positieve rol kunnen spelen bij het versterken van de veerkracht en de psychosociale gezondheid van vluchtelingenkinderen en daarom een goede toevoeging zouden vormen in het activiteitenaanbod aan vluchtelingenkinderen. Daarnaast biedt dit rapport praktische tips en aanbevelingen voor het opzetten van voorlees- en boekactiviteiten voor deze groep kinderen.

1 Inleiding

In 'The Jungle', de inmiddels ontruimde vluchtelingennederzetting bij Calais in Frankrijk, stond tussen de met plastic beschermde tenten en containers een gebouwtje met daarop in kleurrijke letters de tekst 'Jungle Books'. Het was een kleine bibliotheek, waar mensen uit het kamp naartoe kwamen voor een boek, taalles en om elkaar te ontmoeten. Ook in veel andere vluchtelingenkampen zijn kleine bibliotheken te vinden. Als je gevlucht bent uit je land, daar alles hebt achtergelaten en in vaak miserabele omstandigheden in een tent woont, wat moet je dan met boeken? Natuurlijk zijn de primaire levensbehoeften – onderdak, water en voedsel, kleding en medische hulp – van het allergrootste belang. Daarnaast is er echter ook steeds meer aandacht voor de noodzaak om ook de mentale of *psychosociale gezondheid* van vluchtelingen te ondersteunen en voor de rol die (culturele) activiteiten hierin kunnen spelen.¹

Deelname aan activiteiten kan mensen uit oorlogs- en conflictgebieden helpen om te gaan met traumatische ervaringen en met de situatie waarin ze zich bevinden in een vluchtelingenkamp of asielzoekerscentrum. Deze *psychosociale steun* is geen vorm van therapie en richt zich niet op traumaverwerking, maar op het versterken van de veerkracht en het zelfvertrouwen. Met dit doel worden activiteiten ingezet op het gebied van onder andere muziek en dans, sport en beweging, theater, kunst en creativiteit. De nieuwe, positieve ervaringen en contacten die mensen opdoen tijdens deze activiteiten kunnen hen helpen om beter het hoofd te bieden aan de omstandigheden waarin ze verkeren.

Bij psychische problematiek zijn dit soort *culturele interventies* uiteraard niet voldoende, maar de vroegtijdige, preventieve inzet van activiteiten zou de ontwikkeling van trauma en andere ernstige psychische problemen kunnen voorkomen. Dit is ook het geval bij vluchtelingenkinderen, die vaak een enorme veerkracht laten zien.

Daarmee is de vraag wat het lezen van boeken en verhalen in deze context kan betekenen nog niet beantwoord. Kan ook voorlezen worden ingezet als culturele interventie voor vluchtelingenkinderen? Er zijn aanwijzingen dat lezen of voorgelezen worden een positief effect kan hebben op de psychosociale gezondheid. Hierbij is niet alleen het verhaal belangrijk, maar ook de interactie tijdens het voorlezen en de reflectie na afloop, in de vorm van een gesprek of creatieve verwerking. Voorlezen houdt dus meer in dan het hardop lezen van een boek aan iemand anders. Daarom wordt in dit rapport ook wel gesproken van 'voorlees- en boekactiviteiten'.

Boekactiviteiten die uitgaan van de 'helende' kracht van boeken en verhalen worden in de wetenschappelijke literatuur aangeduid met de term *bibliotherapie*. Het idee dat literatuur een positieve invloed kan hebben op onze psyche bestaat al eeuwen en ook het concept bibliotherapie is niet nieuw. De afgelopen decennia is er echter hernieuwde aandacht voor dit onderzoeksveld. In tal van recente wetenschappelijke publicaties wordt aandacht besteed aan de psychologische en sociale opbrengsten van lezen, met het idee dat juist het lezen van fictie mogelijkheid tot herkenning, zelfinzicht en reflectie biedt. Ook verschijnen er steeds meer experimentele en kwantitatieve studies

¹ Zie de begrippenlijst voor een uitleg van de gecursiveerde begrippen en andere kernbegrippen in dit rapport.

naar de effecten van bibliotherapie bij volwassenen en kinderen.

Hoe kan deze kennis over de kracht van (voor)lezen worden ingezet bij psychosociale steun aan vluchtelingenkinderen? Wat bieden (bibliotherapeutische) voorleesactiviteiten voor mogelijkheden en wat zijn belangrijke voorwaarden in opzet en uitvoering?

In dit rapport wordt op deze vragen ingegaan door middel van een literatuurstudie naar de impact van (voor)lezen en de mogelijke werking van bibliotherapie. Daarnaast wordt de huidige context van vluchtelingenkinderen in Nederland toegelicht en wordt ingegaan op de gevolgen van traumatische ervaringen en de betekenis van psychosociale steun. Ook is gekeken naar werkzame elementen van bestaande culturele interventies. Het laatste deel van dit rapport bestaat uit een inventarisatie van projecten die zich richten op voorlees- en boekactiviteiten met vluchtelingenkinderen in Nederland.

Opbouw van het rapport

Hoofdstuk 1 wordt ingeleid met een bespreking van resultaten uit wetenschappelijk onderzoek naar de mogelijke psychologische en sociale opbrengsten van lezen. Wat heeft meeleven met de personages in een boek voor effect? En kun je je beter inleven als zo'n personage op je lijkt? Is het soort tekst van invloed op de mate waarin we ons mee laten slepen? Ook wordt ingegaan op hoe voorlezen de sociaal-emotionele ontwikkeling en het empathisch vermogen van kinderen kan stimuleren.

Vervolgens wordt het onderzoeksveld van bibliotherapie geïntroduceerd met een korte schets van de geschiedenis en een bespreking van recente studies. Hierbij staat het onderzoek naar bibliotherapie met kinderen in de basisschoollleeftijd centraal. Hoe kan een bibliotherapeutische sessie worden opgebouwd? Wat zijn belangrijke randvoorwaarden en waar moet je op letten bij het kiezen van een geschikt boek? Er wordt specifiek gekeken naar de effecten van bibliotherapeutische interventies bij kwetsbare groepen. Ook wordt een aantal internationale boekprojecten voor vluchtelingenkinderen uitgelicht. Omdat er weinig (empirisch) onderzoek is gedaan naar deze doelgroep, is er breder gekeken naar de mogelijke opbrengsten van bibliotherapie met andere onderzoekspopulaties en is er de nodige informatie gehaald uit kwalitatief onderzoek. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een overzicht van positieve effecten uit de besproken onderzoeken, met de nadruk op effecten voor kinderen uit kwetsbare groepen.

In hoofdstuk 2 wordt ingezoomd op vluchtelingenkinderen in Nederland. Hoeveel kinderen verblijven er in asielzoekerscentra en hoe ziet hun leven er daar uit? Wat hebben kinderen die uit oorlogs- en conflictgebieden komen nodig? Niet elk kind dat traumatische ervaringen heeft meegemaakt is per definitie getraumatiseerd. Wel is bekend dat vluchtelingenkinderen een verhoogde kans hebben om psychosociale problemen te ontwikkelen. Niet alleen door ervaringen in het land van herkomst en tijdens de vlucht, maar ook door de onzekere omstandigheden van een asielprocedure in Nederland. Hoe reageert het kindere brein op extreem stressvolle situaties? En welke beschermende factoren kunnen ervoor zorgen dat de ontwikkeling van psychische problemen tegen wordt gegaan? Tot slot wordt besproken op welke manier culturele interventies een rol kunnen spelen bij preventie van psychosociale problematiek en welke werkzame elementen naar voren komen uit bestaande programma's voor vluchtelingen(kinderen) en andere doelgroepen.

In hoofdstuk 3 keren we terug naar voorlezen en boekactiviteiten. Waar in de vorige hoofdstukken de wetenschappelijke onderbouwing centraal stond, worden in dit hoofdstuk ervaringen en voorbeelden uit de praktijk beschreven. In de loop der jaren zijn tal van voorlees- en boekactiviteiten georganiseerd voor vluchtelingenkinderen in Nederland en is er veel kennis en ervaring opgebouwd, verspreid over verschillende organisaties en individuen. Met deze inventarisatie is geprobeerd een deel van deze kennis samen te brengen. Welke projecten zijn er (geweest) vanuit de bibliotheek, de school en in het asielzoekerscentrum? Welke aanpak werkt en waar liggen uitdagingen? Wat voor soort boeken werken goed en hoe zit het met het aanbod van anderstalige boeken? De inzichten uit deze inventarisatie, verkregen door middel van deskresearch, interviews en bezoeken op locatie, worden samengevat in drie categorieën: 1) Organisatie; 2) Inhoud en uitvoering; 3) Geschikte boeken.

Aanleiding en doel van het onderzoek

Wanneer het gaat over psychosociale steun aan vluchtelingenkinderen door middel van preventieve culturele activiteiten, worden voorlees- en boekactiviteiten zelden genoemd. Met dit rapport wordt gepoogd een brug te slaan tussen de beschikbare kennis uit wetenschappelijk onderzoek naar de positieve effecten van (voor)lezen en bibliotherapie en de dagelijkse werkelijkheid voor vluchtelingenkinderen in Nederland. Doel is om met de opgedane inzichten uit de literatuurstudie en de inventarisatie uit de praktijk te laten zien hoe de kracht van boeken en verhalen kan worden ingezet als onderdeel van psychosociale steun aan vluchtelingenkinderen. Het rapport kan dienen als uitgangspunt voor nader empirisch onderzoek en voor het verkennen van de mogelijkheden voor het opzetten van voorlees- en boekprojecten.

2 De kracht van boeken en verhalen

2.1 De impact van lezen

In *The Child that Books Built* (2002) beschrijft schrijver en hoogleraar Creative Writing Francis Spufford hoe hij een moeilijke jeugd ontvluchtte door boeken te lezen. Door zich in de fictieve werelden van Tolkien en C.S. Lewis te begeven en over de bladzijden mee te reizen met Laura Ingalls Wilder kon hij als kind de werkelijkheid even vergeten. Spufford herinnert zich specifieke leeservaringen die hem 'getransformeerd' hebben. Dit zal de meeste boekenliefhebbers bekend voorkomen: dat ene boek dat je als kind precies op het juiste moment las of voorgelezen kreeg en diepe indruk op je maakte. Een personage in wie je jezelf herkende, met wie je hartstochtelijk meeleeft en wiens belevenissen inzicht en een ander perspectief boden. Een verhaal dat zich als een zaadje in je hoofd heeft geplant, met je mee is gegroeid en je heeft gevormd.

Het is bekend dat (voor)lezen belangrijk is voor de taal- en leesvaardigheid van kinderen, de schoolloopbaan en de kansen op de arbeidsmarkt (Stichting Lezen, 2017b). Zoals hierboven beschreven, kan (voor)lezen daarnaast impact hebben op het persoonlijk vlak.² Voor deze psychologische opbrengsten en voor de sociale opbrengsten van lezen is de laatste jaren steeds meer aandacht. Er zijn verschillende rapporten en (overzichts)studies verschenen, waaruit hieronder een aantal voor het huidig onderzoek relevante bevindingen wordt besproken.³

Meeleven met verzonnen personages

Als je opgaat in een boek leef je mee met de personages en maak je mee wat zij meemaken. Dat dit (veelal) verzonnen personages en gebeurtenissen zijn en dat niet elk verhaal realistisch is, maakt hierbij niet uit. Niet voor jonge kinderen, maar ook voor oudere kinderen en volwassenen – die fictie en werkelijkheid doorgaans goed van elkaar kunnen onderscheiden – wordt de leeservaring en de mate waarin zij opgaan in een verhaal hier over het algemeen niet door belemmerd (Alexander, Miller, & Hengst, 2001; Appel & Richter, 2007). Juist omdat fictieve verhalen vaak gericht zijn op de persoonlijke ervaringen van individuen, is het gemakkelijker je te identificeren en te laten meeslepen dan bij het lezen van informatieve teksten, waarbij de nadruk meer ligt op kwantitatieve informatie en algemeen geldende feiten (Small, Loewenstein, & Slovic, 2007; Hakemulder, 2000).⁴

In sommige onderzoeken wordt (voorzichtig) geconcludeerd dat teksten met literaire kenmerken meer aanzetten tot empathische gevoelens en reflectie en meer emoties oproepen bij de lezer dan niet-literaire teksten (Koopman, 2016; Hakemulder, 2004). Dit zou onder meer verklaard kunnen worden doordat literaire teksten gelaagder zijn en vatbaar voor meerdere interpretaties.

² Overall waar 'lezen' wordt genoemd in dit rapport wordt ook 'voorlezen' bedoeld, net als dat met 'de lezer' ook op de luisteraar van een voorgelezen verhaal bedoeld wordt.

³ Een van die rapporten is *Wat doet het boek? Een onderzoek naar de opbrengsten van lezen*, dat in 2017 door Stichting Lezen is uitgebracht. In *Wat doet het boek?* is een uitgebreider overzicht van bevindingen te vinden uit (empirisch) onderzoek naar de impact van lezen op ons denken, op de ontwikkeling van het empathisch vermogen en op het welzijn.

⁴ Het is overigens niet altijd wenselijk voor een lezer om meegesleept te worden in een verhaal. Wanneer de lezer ervaart dat de thematiek van een tekst te nauw raakt aan eigen (traumatische) ervaringen en er nog niet klaar voor is dit opnieuw te beleven, kan er beter een ander boek gekozen worden.

Ook zouden de teksten dieper tot de lezer doordringen, doordat er door de complexere stijl doorgaans meer aandacht nodig is bij het lezen (Miall en Kuiken, 1994; Hakemulder, 2004; Van Peer, Hakemulder, & Zyngier, 2007).

In de huid kruipen van een ander

Het lijkt dus gemakkelijker om je als lezer in te leven in persoonlijke verhalen en de levens van individuen dan in informatieve teksten en algemeen geldende feiten. Het helpt dan wel wanneer (een aantal) kenmerken van een personage, zoals leeftijd, culturele of sociale achtergrond, seksuele geaardheid of (politieke) opvattingen, overeenkomen met de lezer. Ook wanneer de lezer karaktereigenschappen herkent in de hoofdpersoon helpt dit. Zo krijgt de lezer de beste kans zich te vereenzelvigen met (de ervaringen en het gedrag van) de personages. Het karakter van de lezer zelf en hoe gemakkelijk hij het perspectief van een ander in kan nemen is ook van invloed (Kaufman & Libby, 2012). Identificatie met de hoofdpersoon wordt vergemakkelijkt wanneer het verhaal vanuit de eerste persoon is geschreven, omdat de lezer dan dichterbij op de hoofdpersoon zit en (op een meer directe manier) toegang heeft tot diens gedachten en beweegredenen. Wanneer (de meeste van) bovenstaande kenmerken verschillen van de lezer kan dit inleving in een personage belemmeren. De kans dat de lezer zich minder goed kan identificeren met een personage wordt kleiner wanneer eventueel niet-overeenkomende kenmerken pas later in het verhaal worden geïntroduceerd (Ibid.).

Als kinderen zichzelf niet in de personages in een boek kunnen herkennen, kan dit hun betrokkenheid bij en inleving in het verhaal in de weg staan. Een divers aanbod van (prenten)boeken over personages met verschillende sociale en culturele achtergronden, uiterlijke kenmerken en overige (groeps)eigenschappen is daarom belangrijk (Stewart & Ames, 2014). Het is daarbij niet genoeg om af en toe een kind van kleur met een 'exotische' naam als hoofdpersoonage te kiezen, bepleiten Van den Bossche en Klomberg (2020). Diversiteit in kinderboeken gaat er juist ook om dat een breed scala aan perspectieven en ervaringen gerepresenteerd is. Zo is er voor elke lezer de mogelijkheid herkenning te vinden en meegesleept te worden door een verhaal. Een voorwaarde is uiteraard wel dat verhalen aansluiten bij het belevingsniveau van het kind.

Het lezen van een boek biedt herkenning, maar verbreedt daarnaast de horizon van de lezer, die voor het formuleren van opvattingen kan putten uit andere ervaringen dan alleen die van zichzelf en zo op andere ideeën kan worden gebracht. Door in de huid te kruipen van een personage kan de lezer ervaren hoe het is om iemand anders te zijn, een ander karakter te hebben en op een andere manier te reageren in vergelijkbare situaties. Op deze manier kan lezen fungeren als het 'droog oefenen' van situaties uit de werkelijkheid en kan fictie worden gezien als 'een simulatie van het leven' (Oatley, Mar, & Djikic, 2012). Zo kan de lezer op een veilige manier ontdekken wat de gevolgen (kunnen) zijn van bepaald gedrag. Dit kan oplossingen bieden en de lezer aanzetten tot reflectie over en inzicht in het eigen denken en gedrag en in het maken van keuzes. Bovendien gaat een kennismaking met andere werelden, personages en denkwijzen vooroordelen tegen (Vezzali, Stathi, & Giovannini, 2012; Johnson, Jasper, Griffin, & Huffman, 2013; Vezzali et al., 2015).⁵

⁵ Zie Van den Eijnden (2017) voor een bespreking van deze en andere studies waarin is aangetoond dat lezen de vooroordelen van basisschoolkinderen kan tegengaan.

Ook bij films en games kun je je als kijker of speler inleven in de verhalen en personages. Het voordeel van boeken boven andere narratieve media is dat het lezen van een boek meer mogelijkheid biedt om een compleet eigen invulling te geven aan alles wat beschreven is en het verhaal zo dichterbij de eigen belevingswereld te plaatsen. Films en games laten in dat opzicht minder ruimte voor de eigen fantasie. Daarnaast ligt de nadruk in boeken over het algemeen nog meer op de innerlijke wereld van personages (KVB Boekwerk, 2016).

Lezen en de sociaal-emotionele ontwikkeling

Je (leren) in te leven in anderen en in andermans huid kruipen door te lezen of voorgelezen te worden stimuleert de sociaal-emotionele ontwikkeling. Uit onderzoek blijkt dat het voorlezen van en praten over prentenboeken waarin sociaal-emotionele thema's voorkomen een positief effect heeft op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters, met name wat betreft complexere emoties zoals jaloezie en verlegenheid (Kwant, 2011). In prentenboeken komt gemiddeld elke drie zinnen een woord voor dat verwijst naar de gevoelens en gedachten van een personage (Cassidy et al., 1998; Dyer, Shatz, & Wellman, 2000). Kinderen die vaker voorgelezen worden, leren zo de gedachten en emoties van zichzelf en van anderen beter herkennen (Kwant, 2011; Adrian, Clemente, Villanueva, & Rieffe, 2005). Op die manier ontdekken kinderen hoe de wereld eruitziet voor anderen, kunnen ze zich beter inleven en wordt de ontwikkeling van het empathisch vermogen gestimuleerd. Ook krijgen kinderen beter grip op hun eigen emoties en leren ze deze onder woorden brengen. Zo leren ze woorden voor mentale concepten die vaak nog niet in het dagelijks leven voorkomen, maar tijdens en na het voorlezen wel opduiken in gesprekken tussen ouder en kind. Symons en collega's (2005) toonden aan dat een derde van de opmerkingen van ouders naar aanleiding van een voorgelezen boek gaan over gedachten en gevoelens van personages, het kind en henzelf. Het is daarom van grote toegevoegde waarde om de leeservaring te delen. Eerst door interactief voor te lezen en na afloop door de leeservaring te verdiepen door middel van een gesprek tussen voorlezer en kind en/of een creatieve verwerking van reacties die het boek heeft opgeroepen (Orton, 1997; Pardeck, 1990).

De kracht van verhalen

Verhalen stimuleren niet alleen de sociaal-emotionele ontwikkeling, maar hebben ook de potentie de lezer te helpen omgaan met sociale, emotionele en psychische uitdagingen. Zij kunnen zo een positieve invloed uitoefenen op de psychosociale gezondheid.⁶ Zeker in moeilijke tijden grijpen mensen graag naar een boek, op zoek naar herkenning en troost of juist naar afleiding en ontspanning (Petit, 2008). Jezelf herkennen of bepaalde situaties weerspiegeld zien in een verhaal kan troost bieden, omdat je erachter komt dat je niet de enige bent die met een bepaald probleem worstelt. Identificatie en het veilig kunnen meemaken van heftige ervaringen door de ogen van een personage kan, zoals hierboven beschreven, inzicht geven en aanzetten tot reflectie. Dit kan de basis zijn voor meer zelfvertrouwen en het maken van meer weloverwogen keuzes. Het (leren) herkennen, doorleven van en omgaan met emoties binnen de veilige setting van een boek zou ook helpen bij de verwerking van verdriet of ingrijpende gebeurtenissen (Koopman, 2011, 2013, 2014). Tot slot kan lezen afleiding en ontspanning bieden en de nodige afstand geven tot de werkelijkheid. Juist afleiding

⁶ Psychosociale gezondheid is het mentaal en sociaal welbevinden, dus onder andere of iemand lekker in zijn vel zit, positieve gedachten en gevoelens heeft (over zichzelf) en kan omgaan met tegenslagen (de psychische gezondheid) en daarnaast de omgang met en tevredenheid over sociale relaties (de sociale gezondheid).

en afstand zijn belangrijk bij de verwerking van heftige gebeurtenissen (Stroebe & Schut, 2001; Koopman, 2014). Van deze helende kracht van (het samen lezen van) verhalen wordt gebruikgemaakt bij bibliotherapie.

2.2 Bibliotherapie

*Come, take choice of all my library,
And so beguile thy sorrow.*

(William Shakespeare, *Titus Andronicus*, eind zestiende eeuw)

Geschiedenis en achtergrond

In veel culturen worden verhalen al eeuwenlang gebruikt om belangrijke levenslessen door te geven. Zelfs zo lang geleden als in het oude Egypte zou de helende kracht van boeken al bekend zijn geweest. In het tempelcomplex van farao Ramses II was rond 1300 voor Christus een bibliotheek te vinden waar volgens de overlevering de Griekse inscriptie $\Psi \text{ Y X H } \Sigma \text{ I A T P E I O N}$ (*psyches iatreion*) boven de ingang stond, wat vertaald kan worden als 'genezingsplek voor de ziel' (McNicol & Brewster, 2018).

Bibliotherapie als term voor het inzetten van literatuur en poëzie voor therapeutische doeleinden werd in 1916 voor het eerst gebruikt door de Britse dominee en essayist Samuel McChord Crothers. In het artikel 'A Literary Clinic' beschreef Crothers hoe boeken gebruikt kunnen worden om zelfinzicht en inzicht in anderen op te doen (Heath, Smith, & Young, 2017). Vlak na de Eerste Wereldoorlog begon de Library War Service in de Verenigde Staten bibliothecarissen naar militaire ziekenhuizen uit te zenden, waar ze relevante literatuur deelden met de patiënten en samen met artsen 'leestherapie' ontwikkelden. Dit werd later voortgezet in bibliotheken in reguliere ziekenhuizen (Mahoney, 2017; McNicol & Brewster, 2018).

Vervolgens heeft bibliotherapie zich in allerlei vormen en richtingen ontwikkeld in met name Groot-Brittannië en de Verenigde Staten. Toen de term vanaf de jaren zestig van de vorige eeuw opnieuw in zwang raakte in Engeland, ging het meestal om het verstrekken van leeslijsten met zelfhulpboeken. Later is ook het lezen van fictie daar steeds gangbaarder geworden als (aanvulling op) therapie (McNicol & Brewster, 2018).⁷ In een artikel in *The Guardian* over dit onderwerp stelt Blake Morrison (2008) dat veel hedendaagse initiatieven onder de noemer 'bibliotherapie' vaak om het voorschrijven en lezen van zelfhulpboeken gaan, maar noemt hij het 'Get into Reading'-programma van The Reader Organisation als uitzondering.

Sinds 2002 wordt het samen hardop lezen van proza en poëzie ('Shared Reading') door The Reader Organisation ingezet als onderdeel van (groeps)therapie voor onder meer gevangenen en mensen met psychische klachten. Ook in Nederland wordt bibliotherapie populairder. In het begin werd de term hier eveneens voornamelijk geassocieerd met zelfhulpboeken. Het Trimbos-instituut deed in 2004 een onderzoek naar het inzetten van bibliotherapie bij depressie en definieerde bibliotherapie

⁷ Zie McNicol & Brewster (2018) en Jack & Ronan (2008) voor een uitgebreid overzicht van de geschiedenis en ontwikkeling van bibliotherapie.

als ‘een vorm van therapie door zelfstudie’ waarbij het gebruikte materiaal een schriftelijke cursus of zelfhulpboek was (Willemse, Voordouw, & Cuijpers, 2004). Maar de Culturele Apotheek – sinds 2009 actief met het ‘voorschrijven’ van romans op recept tegen allerlei kwalen – constateerde in 2016 dat er ook in Nederland steeds meer interesse is voor de heilzame werking van het lezen van fictie (Culturele Apotheek, 2016).

Creatieve bibliotherapie

Montgomery en Maunders (2015) maken hetzelfde onderscheid tussen de hierboven genoemde vormen van bibliotherapie. Zij gebruiken de term ‘zelfhulp-bibliotherapie’ voor het lezen van (non-fictie) zelfhulpboeken voor therapeutische doeleinden. Het lezen van fictie met dit doel duiden de onderzoekers aan met ‘creatieve bibliotherapie’. Ze definiëren creatieve bibliotherapie als ‘het gebruik van poëzie en fictieve verhalen als preventie of behandeling van gedragsproblematiek en emotionele problemen’. Onder fictieve verhalen valt in hun definitie overigens zowel literatuur als film.

Essentieel bij beide vormen van bibliotherapie is dat de materialen goed aansluiten op de leeftijd, het (lees)niveau van de deelnemer en het doel van de interventie. Naar het effect van zelfhulp-bibliotherapie is veel wetenschappelijk onderzoek gedaan, waarin onder meer is aangetoond dat deze vorm van bibliotherapie een positief effect heeft bij volwassenen met onder andere depressie en angststoornissen. Hoewel creatieve bibliotherapie volgens Montgomery en Maunders inmiddels veelvuldig wordt toegepast in de praktijk, is er minder bewijs voor de effectiviteit omdat er nog weinig empirisch onderzoek naar is gedaan (Cohen, 1993; Fanner & Urquhart, 2008). In de rest van dit hoofdstuk worden alleen onderzoeken naar creatieve bibliotherapie besproken en wordt zelfhulp-bibliotherapie verder buiten beschouwing gelaten.⁸

Identificatie, catharsis en inzicht

Aan elke bibliotherapeutische interventie, ongeacht de opzet en uitvoering, liggen de principes die in hoofdstuk 1.1 zijn behandeld ten grondslag:

- Het lezen over de innerlijke beleving en emoties van een personage kan ervoor zorgen dat de lezer grip krijgt op de eigen emoties en deze onder woorden leert brengen.
- Herkenning van een situatie, identificatie met en inleving in een personage biedt de lezer troost, perspectief en inzicht in zichzelf en de ander.
- De afleiding en ontspanning die het lezen biedt kan helpen ingrijpende gebeurtenissen te verwerken.
- Het doorleven van heftige ervaringen of verdriet in de veilige setting van een boek kan bijdragen aan de verwerking ervan. Deze emotionele ontlading kan een louterende werking hebben en wordt ook wel catharsis genoemd.⁹

Identificatie, catharsis en inzicht zijn bekende principes uit de psychotherapie (laquinta & Hipsky, 2006). Wanneer je leest treden cognitieve processen op, zoals identificatie en reflectie op eigen

⁸ Vanaf nu wordt met ‘bibliotherapie’ de vorm van therapie aan de hand van fictieve verhalen bedoeld en wordt niet steeds de volledige term ‘creatieve bibliotherapie’ gebruikt.

⁹ Catharsis komt van het Griekse woord *katharsis*, dat zuivering of reiniging betekent. Voorwaarde is wel dat de lezer klaar is voor deze confrontatie.

gedrag en emoties. Hierbij kunnen dezelfde mechanismen worden geactiveerd als bij cognitieve gedragstherapie.

Bij cognitieve gedragstherapie wordt een gewenste gedragsverandering niet opgelegd, maar komt deze van binnenuit, doordat de therapie helpt om een verandering in gedachtenpatronen, gevoelens en aannames te bewerkstelligen. Negatieve gedachten worden herkend, er wordt gekeken waar ze vandaan komen en of ze wel bestaansrecht hebben. Vervolgens wordt er gewerkt aan het vervangen van deze patronen door meer realistische en constructieve gedachten en opvattingen (Montgomery & Maunders, 2015). Bij het lezen van fictie kan ditzelfde proces in gang gezet worden. Door inzichten en oplossingen die aangedragen worden door middel van fictieve personages en hun gedrag, kan de lezer ook anders gaan kijken naar eigen innerlijke processen, wat een positieve gedragsverandering tot gevolg kan hebben (Oatley, 1994, 1999; Montgomery & Maunders, 2015; Heath et al., 2017).

Mogelijke effecten bij volwassenen

De meeste onderzoeken naar creatieve bibliotherapie richten zich op volwassenen. Uit kwalitatief en kwantitatief onderzoek blijkt dat deelnemers aan een Shared Reading-leesgroep meer zelfvertrouwen, een beter zelfbeeld en meer zelfinzicht kregen. Ze kwamen dichterbij zichzelf en hun gedachten en emoties en ervoeren een sterker gevoel van eigen identiteit (Davis et al., 2016; Longden et al., 2015). Ook was er bij sommige deelnemers een afname in depressieve klachten waar te nemen (Billington et al., 2010). Daarnaast zeiden sommigen een hogere kwaliteit van leven te ervaren en een duidelijker beeld van hun toekomst te hebben gekregen (Dowrick et al., 2012). Uit een onderzoek naar Shared Reading met mensen die lijden aan chronische pijn kwam naar voren dat door de ontspanning en afleiding van het lezen de pijn als minder aanwezig werd ervaren (Billington et al., 2014).

De resultaten klinken veelbelovend, maar er moet wel in gedachten worden gehouden dat deze onderzoeken vaak een klein aantal deelnemers hadden en dat er door de veelal kwalitatieve insteek geen harde wetenschappelijke claims gedaan kunnen worden. Ook zijn mogelijke effecten niet zomaar te generaliseren naar andere doelgroepen. In het geval van (jonge) kinderen verschillen de voorwaarden en de opzet van bibliotherapeutische interventies vaak te veel van interventies met volwassenen. Bovengenoemde effecten kunnen wel een indicatie geven van de potentie van het samen lezen van fictie.

Klinische en preventieve bibliotherapie

Binnen de creatieve bibliotherapie wordt vaak een verdere onderverdeling gemaakt tussen klinische bibliotherapie en bibliotherapie gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling (*developmental bibliography*) (Rozalski, Stewart, & Miller, 2010; Heath et al., 2017). Klinische bibliotherapie wordt meestal toegepast door professionals in de geestelijke gezondheidszorg, als aanvulling op andere therapie bij psychische problematiek. De tweede vorm wordt gebruikt in een sociale of educatieve setting door leerkrachten of bibliothecarissen om jonge mensen te helpen om te gaan met moeilijke situaties in hun dagelijks leven, zoals ruzie met leeftijdsgenoten, pesten of grote veranderingen in hun persoonlijke situatie.

Het verschil tussen de twee soorten bibliotherapie zit er dus in dat klinische bibliotherapie zich richt op mensen met psychische problemen en een *curatief* (genezend) doel heeft, terwijl bibliotherapie

gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling bedoeld is voor mensen die in principe geen psychische hulpvraag hebben, waarmee deze vorm dus eerder als *preventief* gezien kan worden. De doelgroep van het huidige onderzoek zit hier in zekere zin tussenin. Vluchtelingenkinderen hebben doorgaans veel meegemaakt en bevinden zich in een uitzonderlijke situatie waarin ze ontwricht zijn van hun normale bestaan en te maken kunnen hebben (gehad) met traumatische gebeurtenissen. Toch hoeven zij geen significante psychische problemen te ontwikkelen en worden bibliothapeutische interventies bij deze doelgroep over het algemeen preventief ingezet. Hierop wordt nader ingegaan in hoofdstuk 2, over psychosociale steun en preventieve culturele interventies. In dit rapport is gekozen om de vormen van bibliotherapie in niet-therapeutische setting aan te duiden met de term *preventieve bibliotherapie*. Binnen deze term vallen dus zowel bibliothapeutische interventies gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van mensen zonder psychische klachten als interventies met kwetsbare groepen met (een risico op) psychosociale problemen. Het verschil met *klinische bibliotherapie* is dat de interventies niet plaatsvinden in een therapeutische setting, deze niet (per definitie) uitgevoerd worden door een psychotherapeut en de nadruk niet ligt op genezing van eventuele problematiek, maar op preventie en het versterken van veerkracht. De inhoud van de twee soorten interventies (keuze van de boeken, opzet en manier van voorlezen, gesprek en verwerking) kan overigens vergelijkbaar zijn, afgezien van het feit dat het een wel en het ander niet met andere therapie wordt gecombineerd. In de volgende paragraaf worden zowel onderzoeken naar preventieve bibliotherapie als naar klinische bibliotherapie besproken.

2.3 Onderzoek naar bibliotherapie met kinderen

Gebrek aan empirische studies

Zoals in de vorige paragraaf werd genoemd, is er nog niet veel empirisch onderzoek gedaan naar creatieve bibliotherapie, zeker als het gaat om de effectiviteit van bibliothapeutische interventies bij kinderen. De laatste jaren verschijnen er steeds meer studies, maar deze zijn veelal beschrijvend en kwalitatief van aard, wat betekent dat resultaten vaak niet te generaliseren zijn. Jack en Ronan concludeerden in 2008 dat het onderzoeksveld meer empirische studies nodig heeft waarin mogelijke effecten van interventies aangetoond worden met gestandaardiseerde methodologie. Ze citeren een artikel uit 1939 waarin Alice Bryan haar zorgen uit over haar observatie dat weinig onderzoek naar bibliotherapie is gebaseerd op gecontroleerde en herhaalbare wetenschappelijke experimenten. Ze concludeerde dat zolang onderzoek bestaat uit anekdotisch bewijs en onbewezen aannames, bibliotherapie moeilijk tot de wetenschap gerekend kan worden (Bryan, 1939). Ook Montgomery en Maunders (2015) en De Vries en collega's (2017) vonden een gebrek aan statistisch aantoonbaar bewijs in een groot deel van de onderzoeken die zij opnamen in hun overzichtsstudies.

Er is in meer dan 75 jaar tijd dus nog maar weinig veranderd. Zo zijn er niet veel gerandomiseerde studies waarbij gebruik wordt gemaakt van controlegroepen (De Vries et al., 2017).¹⁰ Toch verschijnen er naast kwalitatieve studies ook kwantitatieve studies gebaseerd op statistische analyse en is er daarom volgens Jack en Ronan (2008) zeker reden voor optimisme. En ook na 2008 zijn er verschillende onderzoeken verschenen die zich baseren op meetbare resultaten. Onderzoek naar de

¹⁰ Een gerandomiseerde studie met controlegroep houdt in dat een groep die de te onderzoeken interventie ondergaat wordt vergeleken met een controlegroep die niet deelneemt aan de interventie. De verdeling van de proefpersonen in een van de twee groepen gebeurt op basis van willekeurigheid (gerandomiseerd).

effecten van bibliotherapie op de lange termijn is er daarentegen nog weinig (De Vries et al., 2017).

De waarde van kwalitatieve studies voor het nog relatief jonge veld van creatieve bibliotherapie met kinderen moet ook niet onderschat worden. De studies laten zien dat bibliotherapie op veel verschillende manieren toegepast kan worden en met uiteenlopende doelgroepen in verschillende settings een positieve invloed kan hebben (Mohr et al., 1991; Montgomery & Maunders, 2015; De Vries et al., 2017).

Door de grote variatie in onderzoekspopulaties, -doelen, -opzet en kwaliteit van de bestaande studies is er (nog) geen bewezen effectieve standaardaanpak of -methodologie voor bibliotherapie ontwikkeld die breed ingezet kan worden. Als een bibliotherapeutische interventie bij jongeren met gedragsproblemen effectief blijkt, hoeft dit niet te betekenen dat diezelfde soort interventie ook positief effect heeft op jonge kinderen met traumatische ervaringen. Naast onderzoekspopulaties met verschillende kenmerken kunnen allerlei factoren van invloed zijn op de effectiviteit van het onderzoek, zoals de duur van de interventie, de keuze van het soort boeken en de manier waarop deze (voor)gelezen worden, of er nagesprekken of andere verwerkingsactiviteiten gekoppeld zijn aan de interventie en of de interventie in groepsverband of individueel ingezet wordt. Het is vaak moeilijk te zeggen welk aspect van een interventie zorgt voor mogelijk effect. Wel komen in veel onderzoeken dezelfde voorwaarden voor het uitvoeren van een bibliotherapeutische sessie aan bod; hierop wordt later in dit hoofdstuk verder ingegaan.

Hieronder worden enkele onderzoeken en overzichtsstudies besproken, eerst op het gebied van preventieve bibliotherapie gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van scholieren (zowel basisschool als middelbare school) en vervolgens op het gebied van klinische en preventieve bibliotherapie bij specifieke groepen kinderen (3 t/m 18 jaar) met verschillende psychosociale problemen. Sommige studies zijn kwalitatief van aard, andere kwantitatief en enkele bestaan uit zowel een kwalitatieve als een kwantitatieve component.

De opbrengsten van preventieve bibliotherapie in sociale en educatieve setting

Het meeste onderzoek is gedaan naar preventieve interventies gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen zonder specifieke problematiek en naar hoe deze vorm van bibliotherapie een onderdeel kan zijn van onderwijs gericht op sociaal-emotioneel leren (SEL) op scholen (Jack & Ronan, 2008). In een artikel over het gebruik van jeugdboeken om sociaal-emotionele vaardigheden aan te leren op scholen schrijven Heath, Smith en Young (2017) dat bibliotherapie als opzichzelfstaande interventie kan worden ingezet door bijvoorbeeld leerkrachten, die vaak de benodigde vaardigheden hiervoor al in huis hebben door werkervaring met kinderen en jongeren. Rozalski en collega's (2010) adviseren om de bibliotherapeutische interventie in schoolverband zo op te zetten dat de leerlingen worden aangemoedigd de inzichten en oplossingsgerichte strategieën (*problem-solving strategies*) van personages uit de boeken te oefenen en toe te passen op hun eigen leven. Ze kunnen met het verhaal en de personages als uitgangspunt in dialoog gaan met anderen over persoonlijke worstelingen en wat hen raakte in het boek. Zo kan (de impact van) het verhaal blijvend doorwerken buiten het boek. Of, zoals ook in paragraaf 1.1 is genoemd, de context van het verhaal en de personages kunnen worden ingezet als veilige zone om moeilijke thema's bespreekbaar te maken. Het is van belang dat de leerlingen de relevantie zien en plezier ervaren bij het lezen van een boek, in dit geval niet ten behoeve van taalontwikkeling of literatuuronderwijs,

maar voor hun persoonlijke ontwikkeling.

Het Nederlandse project #BOOK van Stoop, Stoop, Carter en Tijms (2015) is ook een voorbeeld van een studie waarbij bibliotherapie wordt ingezet bij de sociaal-emotionele ontwikkeling van scholieren, in dit geval VMBO-scholieren tussen de 12 en 14 jaar. De onderzoekers definiëren bibliotherapie als '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' (Stoop et al., 2015, p. 20). De onderzoekers baseerden het project op een bibliotherapeutisch leesprogramma uit de Verenigde Staten (Polleck, 2007, 2010, 2011). Het idee van het Amerikaanse programma is dat personages uit de gelezen boeken fungeren als sociale rolmodellen. Door te lezen en zich in te leven werken de scholieren aan vijf kerneigenschappen: 1) zelfbewustzijn; 2) sociaal bewustzijn; 3) het begrijpen en hanteren van de eigen emoties en die van anderen; 4) het aangaan van positieve relaties met anderen en 5) het maken van verantwoorde beslissingen. Door toepassing van deze sociaal-emotionele vaardigheden kan de kans op probleemgedrag en schooluitval verkleind worden. In de groepsgesprekken komen verschillende interpretaties en perspectieven aan bod en wordt het verhaal dichterbij de eigen werkelijkheid van de scholieren gebracht. Hierdoor ontstaat onderling begrip, wordt er gereflecteerd op verschillende reacties en wordt het empathisch denken bevorderd. Belangrijke voorwaarden voor een succesvol verloop van een dergelijk project zijn: 1) een veilige, ontspannen sfeer waarin de leerlingen zich durven uiten; 2) continuïteit: de gesprekken vinden plaats op een vaste tijd en plaats; 3) het inzetten van boeken op een niet-schoolse manier en 4) de scholieren hebben de keuze uit boeken die reflectie en discussie stimuleren en die aansluiten op hun eigen belevingswereld, woordenschat en leesniveau (Rozalski, Stewart, & Miller, 2010; Fixsen, Naoom, Blase, Friedman, & Wallace, 2005). De scholieren die deelnamen aan het onderzoeksproject #BOOK van Stoop en collega's (2015) gaven aan een positiever sociaal-emotioneel zelfbeeld te hebben gekregen, meer vertrouwen in het eigen kunnen en de mate waarin zij denken moeilijke sociale situaties te kunnen hanteren. Daarnaast konden zij beter uitdrukking geven aan gevoelens en gedachten en waren hun sociale vaardigheden verbeterd. De impact van #BOOK is gemeten door middel van zelfrapportage door de deelnemende scholieren. Het is waarschijnlijk dat zij van tevoren op de hoogte waren van het doel van het project, wat hun eendoordeel over de effecten van het programma kan hebben beïnvloed.

Hoewel dit onderzoek zich richt op middelbare scholieren, zijn de genoemde voorwaarden ook van belang bij bibliotherapie met kinderen in de basisschoolleeftijd en bij kinderen met psychosociale problematiek. Ook de besproken sociaal-emotionele vaardigheden en kerneigenschappen zijn belangrijk om te versterken bij kinderen van alle leeftijden, zij het aangepast aan de ontwikkelingsfase van het kind. Bij het #BOOK-project had de leerkracht/begeleider een faciliterende rol tijdens de gesprekken. Voor jongere kinderen is voorlezen de meest logische optie en is het noodzakelijk dat het nagesprek en de verwerking meer gestuurd worden. De begeleider speelt daarom automatisch een grotere rol.

Andere resultaten uit eerder onderzoek bij bibliotherapie in schoolverband, besproken door Rozalski en collega's (2010), zijn het beter leren omgaan met emoties en heftige gebeurtenissen, het ontwikkelen van copingvaardigheden (Ableser, 2008; Haeseler, 2009) en meer begrip voor

klasgenoten met een handicap (Shechtman & Or, 1996; Prater, 2003; Dyches, Prater, & Leininger, 2009).

Therapeutische en preventieve bibliotherapie met kwetsbare groepen

De Franse antropologe Michèle Petit deed onderzoek naar bibliotherapeutische projecten die zich richten op kansarme en kwetsbare kinderen en jongeren van gemarginaliseerde bevolkingsgroepen in Colombia, Brazilië, Argentinië en Mexico (Petit, 2008). De projecten werden uitgevoerd door leerkrachten, bibliothecarissen, psychologen en leesbevorderaars – hierna de facilitators genoemd – die werkten met o.a. straatkinderen, vluchtelingen, voormalig kindsoldaten en (kinderen van) drugsverslaafden. De basis bij elk project was het voorlezen van een boek aan de deelnemers, die vaak weinig in contact kwamen met boeken en niet gewend waren voorgelezen te worden. De facilitators lieten zich na het voorlezen leiden door de reactie van de kinderen. Soms kwamen deze met eigen verhalen en volgde een gesprek, soms volgde stilte. Volgens Petit gebruikten de kinderen de verhalen die hen werden voorgelezen als een veilig toevluchtsoord waar de werkelijkheid even buitengesloten kan worden. Een plek die van henzelf is, waar ze mogen dromen, waar ze vrijheid en een gevoel van continuïteit ervaren en waar hen andere perspectieven en mogelijkheden worden geboden. Ook kunnen verhalen kinderen voorbereiden op onverwachte gebeurtenissen en hen beter leren omgaan met tegenslagen. Juist de kinderen die in de moeilijkste omstandigheden verkeerden bleken ontvankelijk voor de voorleessessies en de kracht van verhalen. In de in het Engels verschenen lezing door Petit over haar onderzoek wordt niet ingegaan op methodieken, statistische resultaten en leeftijden van de deelnemers.¹¹ Het lijkt erop dat het onderzoek, dat alleen in het Frans, Spaans en Portugees is verschenen, kwalitatief van aard is. Petit benadrukt dat de facilitators nooit de nadruk hebben gelegd op het eventueel therapeutische aspect van de programma's. Ze hielden alle mogelijke richtingen die de voorleessessies op konden gaan open. Het feit dat er ruimte was voor spontaniteit en onverwachte wendingen maakte deze projecten volgens Petit effectief en succesvol.

Montgomery en Maunders (2015) hebben een literatuurstudie uitgevoerd naar de effecten van bibliotherapeutische interventies op het voorkomen en behandelen van angst, depressie, agressie en andere gedragsproblemen en het stimuleren van sociaal gedrag (sterk gelinkt aan het empathisch vermogen) bij kinderen van 5 t/m 18 jaar. Van de 46 studies waarin bovenstaande gedragsproblemen en ontwikkeling van het empathisch vermogen werden behandeld, voldeden acht aan de criteria die de onderzoekers hadden gesteld voor leeftijd, deelnemers en aanpak.¹² Een meta-analyse was niet mogelijk, omdat de studies qua opzet en effectmeting te veel van elkaar verschilden. Uit de acht onderzoeken blijkt dat bibliotherapie een klein tot matig positief effect heeft op het voorkomen en behandelen van gedragsproblemen en het bevorderen van sociaal gedrag, vergeleken met gesprekstherapie en vergeleken met geen enkele behandeling. Een van de onderzoeken (Shechtman, 2006) uit de overzichtsstudie vergeleek eerstelijns therapie met een bibliotherapeutische component met gewone eerstelijns therapie en een controlegroep die geen therapie kreeg bij jongens die

¹¹ De lezing is hier te vinden: www.ibby.org/index.php?id=900 (geraadpleegd op 01-03-2020).

¹² De onderzoekers leggen uit dat ze zowel geïnteresseerd zijn in de preventieve als therapeutische mogelijkheden van bibliotherapie en hebben daarom onderzoeken opgenomen met deelnemers zonder en met (lichte) psychische klachten. Onderzoeken naar bibliotherapie met kinderen met leerproblemen of stoornissen in het autismespectrum zijn buiten beschouwing gelaten. Bij de acht besproken studies was sprake van een gerandomiseerde opzet met controlegroep.

agressief gedrag vertoonden. Er werd een kleine toegevoegde waarde van bibliotherapie gevonden ten opzichte van de andere interventie en van geen interventie. De jongens die ook bibliotherapie kregen scoorden hoger op empathisch gedrag. Ook werd bij hen meer positieve verandering en minder weerstand tegen de therapie door de therapeuten signaleerd.

Montgomery en Maunders zien bij alle acht studies in zekere mate een gelijkenis met cognitieve gedragstherapie, hoewel er geen overeenkomstige manier van aanpak is en er dus geen model kan worden gemaakt van een 'ideale' manier van het uitvoeren van een bibliotherapeutische interventie. Bij zes van de acht studies werd voorgelezen aan een groep kinderen, waarna er over het verhaal werd gepraat of een verwerkingsactiviteit volgde. De voorlezers konden leerkrachten, psychologen of onderzoekers zijn. Bij een van de andere studies werd een-op-een voorgelezen en bij de laatste studie lazen de deelnemers zelf en was er geen discussiemoment. Zes interventies duurden tussen de twee en zestien weken, de andere twee interventies werden langer dan zes maanden uitgevoerd. De onderzoekers concluderen dat er meer onderzoek nodig is om het veranderingsproces in kaart te brengen dat zich voltrekt wanneer kinderen een verhaal horen.

Een onderzoek naar het effect van bibliotherapie op kinderen en jongeren met HIV en kinderen van ouders met HIV in Zuid-Afrika had als doel de isolatie en gevoelens van eenzaamheid en wanhoop van deze kinderen te doorbreken (Tukhareli, 2011). De onderzoekers probeerden dit te bewerkstelligen door de kinderen en jongeren (6-19 jaar) te leren dat ze niet de enigen zijn in hun situatie, dat AIDS geen Afrikaanse ziekte is en dat de ziekte niet alleen bij zwarte mensen voorkomt, wat allemaal veelvoorkomende misvattingen waren in de onderzochte groep. Door de kinderen een veilige plek te bieden waar ze hun wereld konden vergroten door middel van verhalen tijdens de voorleessessies, hoopten de onderzoekers dat de kinderen zouden ontdekken dat boeken ook als 'vrienden' of gezelschap kunnen fungeren als je eenzaam bent. Na afloop van het project volgden evaluatiegesprekken en werd de kinderen onder andere gevraagd waar ze blij van werden. Van hen noemde 38% (18 van de 48 kinderen) als antwoord 'boeken, lezen en het bezoeken van de bibliotheek'.

Stewart en Ames (2014) beschrijven in hun artikel hoe ze zich tijdens een drie jaar durend bibliotherapeutisch traject richtten op kinderen van Afro-Amerikaanse afkomst van 7 t/m 12 jaar die traumatische ervaringen hadden opgedaan door de verwoestingen van de orkaan Katrina. De kinderen moesten omgaan met gevoelens van angst en verlies van familieleden en hun vertrouwde omgeving en hadden te maken met discriminatie in hun nieuwe omgeving. Het traject bestond uit tweewekelijkse voorleessessies en gerelateerde activiteiten waar de kinderen in kleine groepjes van maximaal drie kinderen gematcht op ontwikkelingsniveau aan deelnamen. Hierbij werden boeken voorgelezen waarin de kinderen zich konden verplaatsen en waarin sterke karakters van Afro-Amerikaanse afkomst een prominente rol speelden. Een belangrijk doel van de interventie was de kinderen een positief en niet-stereotype beeld mee te geven van Afro-Amerikanen en zo hun zelfvertrouwen en gevoel van eigenwaarde te versterken. Ook hier werden de personages en de voor kinderen herkenbare situaties uit de boeken gebruikt om ze op een veilige en niet-confronterende manier te laten reflecteren op en praten over hun eigen gevoelens en ervaringen. Gesprekken ontstonden op basis van vragen van de facilitators en reacties van de kinderen. Sommige van de kinderen begonnen bijvoorbeeld het gedrag en de gevoelens van de personages uit te leggen aan de facilitators en gaven hierbij hun eigen interpretatie van mogelijke achterliggende redenen. De

hoofdpersonen in twee van de voorgelezen boeken kwamen terecht in situaties waar zij geen controle over hadden, maar vonden toch een manier om hiermee om te gaan. De onderzoekers hoopten de veerkracht en het zelfbewustzijn van de deelnemers te versterken doordat zij zich zouden identificeren met de personages. Door middel van observatie door de facilitators en leerkrachten werd vastgesteld dat het gedrag van de kinderen verbeterde. Ook gingen schoolprestaties vooruit, vooral bij de kinderen die eerst onder hun niveau en leeftijd functioneerden. Daarnaast werd de *Hopelessness Scale for Children* afgenomen, omdat minder gevoelens van wanhoop volgens de onderzoekers een teken zou zijn van een positief effect van de interventie. In de loop van de drie jaar dat het project duurde namen de gevoelens van wanhoop van de kinderen steeds verder af, al kan niet geconcludeerd worden dat dit door de bibliotherapeutische interventie kwam. In het artikel wordt niet vermeld of de afnames significant waren.

Bovenstaand onderzoek van Stewart en Ames (2014) is een van de onderzoeken die deel uitmaken van een overzichtsstudie van De Vries en collega's (2017). Dit overzicht richt zich op de werking van bibliotherapie bij kinderen met traumatische ervaringen. Uit verschillende databases werden negen artikelen gevonden die binnen de inclusiecriteria van het onderzoek vielen: wetenschappelijke artikelen over bibliotherapie bij kinderen met trauma in de leeftijd van 3 t/m 18 jaar. Deze negen studies richten zich op verschillende subdoelgroepen van trauma, uiteenlopend van traumatische ervaringen als gevolg van natuurgeweld tot trauma door mishandeling en verwaarlozing. Ook de manier van aanpak, setting en meting van de resultaten verschilt. Er werd gebruikgemaakt van gestructureerde interviews, vragenlijsten, observaties en verschillende gestandaardiseerde of zelfontwikkelde meetinstrumenten en checklists. Elk van de negen onderzoeken liet significante verbetering zien als gevolg van de bibliotherapeutische interventies, zoals minder sociale onzekerheid, angst en depressie, betere copingvaardigheden en probleemoplossende vermogens, omgaan met conflict, verbeterde zelfexpressie, empathie en communicatieve vaardigheden, een positiever zelfbeeld en beeld van anderen, meer respect en acceptatie van anderen en minder schuldgevoelens, een groter aanpassend vermogen, positieve gedragsveranderingen en het vermogen om te vragen om steun en hulp van volwassenen.¹³ Een deel van de eerder genoemde positieve effecten van bibliotherapie bij volwassenen blijkt dus ook van toepassing op kinderen met trauma of traumatische ervaringen.

Een van de andere opgenomen studies in bovenstaande overzichtsstudie is die van Betzalel en Shechtman (2010), waarin zij de effecten onderzochten van een bibliotherapeutische interventie met kinderen tussen de 7-15 jaar die leden aan angststoornissen en gedragsproblemen als gevolg van verwaarlozing en mishandeling. De 79 deelnemers werden willekeurig ingedeeld bij een controlegroep of bij een van twee bibliotherapeutische interventies. De ene interventie was gericht op het identificeren en uiten van emoties en ervaringen door middel van identificatie met personages uit de gelezen verhalen (door de onderzoekers aangeduid als 'affectieve bibliotherapie'), bij de andere interventie werd er gewerkt aan het probleemoplossend vermogen door geschikte oplossingen te bespreken die voorkwamen in de verhalen ('cognitieve bibliotherapie'). Een aantal testen waarmee het aanpassingsvermogen en gevoelens van angst werden getest, werd voor en na

¹³ Zie De Vries et al. (2017) voor de onderzoeken waarin deze resultaten worden genoemd (p. 54-55). Deze effecten komen uit de negen studies die onderdeel uitmaken van hun overzichtsstudie. Sommige effecten werden daarnaast ook gevonden in de overige onderzoeken die door De Vries en collega's worden besproken.

de interventies en bij de controlegroep afgenomen en lieten een statistisch significante afname van (sociale) angst zien bij de twee experimentele groepen vergeleken met de controlegroep. Voor de groep die had deelgenomen aan de affectieve bibliotherapeutische sessies werden bovendien significante verbeteringen gevonden in het aanpassingsvermogen, die niet werden gevonden bij de cognitieve bibliotherapie of bij de controlegroep.

De Vries en collega's (2017) bespreken ook een groot aantal andere studies gericht op bibliotherapie bij kinderen met trauma. Deze voldeden niet aan de criteria van hun overzichtsstudie en maken daar dus geen onderdeel van uit. Zo is er nog een studie van Shechtman (1999) met tien 8-jarige jongens die agressief gedrag vertoonden door eerdere traumatische ervaringen. Zij namen deel aan tien sessies van 45 minuten waarbij korte verhalen, gedichten, films en vertelplaten werden voorgelezen en bekeken waarin gevoelens van angst, frustratie en onmacht als gevolg van agressief gedrag centraal stonden. Vergeleken met een test voorafgaand aan de interventie, was er na de interventie een significante afname van agressie te meten. Bij de controlegroep werd geen vermindering van agressief gedrag gevonden.

De Vries en collega's concluderen dat bibliotherapie een geschikte interventie is voor kinderen en jongeren die traumatische gebeurtenissen hebben meegemaakt en dat de besproken studies hier significant bewijs voor leveren. Later in het artikel voegen ze toe dat bibliotherapie altijd in combinatie met andere therapie moet worden toegepast. Dit laatste lijkt wat uit het niets te komen, omdat bibliotherapie als losstaande interventie wordt toegepast bij een groot deel van de in het artikel besproken studies. Het mag duidelijk zijn dat (preventieve) bibliotherapie niet voldoende is in het geval van (ernstige) psychische problematiek en dat in dat geval de hulp van een professionele therapeut ingeschakeld moet worden, maar de besproken studies laten wel zien dat preventieve bibliotherapie een waardevolle interventie kan zijn om ergere gevolgen van traumatische ervaringen bij kinderen te voorkomen.

Ook (chronisch) zieke kinderen die traumatische ervaringen hebben opgedaan in het ziekenhuis kunnen baat hebben bij bibliotherapie (Duncan, 2010). Het kan een band tussen kind en ouder of verzorger creëren of versterken en een troostend ritueel zijn. Vergelijkbare ervaringen worden beschreven door Selin en Graube (2018). Zij noemen ook de afleiding die het voorlezen kan bezorgen, het kalmerende effect, grotere concentratie en focus bij de kinderen en het bieden van een luisterend oor.

Tot slot een kwalitatieve studie over bibliotherapie met kinderen die de dood van een naaste of familielid hebben meegemaakt (Berns, 2003). Eén van de bevindingen, die ook in veel andere studies werd gedaan, was dat kinderen gemakkelijker over gevoelens van angst, pijn en verdriet praten wanneer ze dit niet direct op zichzelf hoeven te betrekken, maar kunnen refereren aan de personages in een boek. Bij voorleessessies met een nagesprek en verschillende verwerkingsactiviteiten, kregen de deelnemers onder andere een positiever zelfbeeld, een groter zelfbewustzijn en ontwikkelden ze probleemoplossende strategieën.

Mogelijke effecten van bibliotherapie met kinderen en jongeren

Uit de behandelde studies is een aantal positieve effecten te halen van bibliotherapeutische interventies voor kinderen en jongeren. De in tabel 1 weergegeven effecten worden in ieder geval

besproken in (een van) de negen studies opgenomen in De Vries en collega's (2017), die zich specifiek richtten op kinderen met traumatische ervaringen, maar worden ook genoemd in een groot deel van de overige hierboven behandelde onderzoeken met andere onderzoekspopulaties.

Hoewel alle onderzoeken verschillend van opzet, uitvoer en kwaliteit zijn en de resultaten op verschillende kwalitatieve en kwantitatieve manieren zijn verkregen, is het interessant dat dezelfde effecten vaker worden genoemd en dat er een overlap in effecten te zien is bij de verschillende doelgroepen: kinderen, jongeren en volwassenen met en zonder psychische hulpvraag, kinderen en jongeren in alledaagse schoolcontext en in kwetsbare situaties.

Tabel 1

Mogelijke effecten van bibliotherapie met kinderen en jongeren, gebaseerd op De Vries et al. (2017) en andere in dit rapport besproken kwalitatieve en kwantitatieve studies.

Mogelijke effecten van creatieve bibliotherapie:

Verbetering van copingvaardigheden

Realistischer en positiever zelfbeeld, meer zelfkennis en zelfvertrouwen

Minder zelfverwijt en schuldgevoel

Versterkt oplossingsgericht denken en inzicht in complexe situaties

Verbeterde zelfexpressie en communicatieve vaardigheden

Afname van gevoelens van angst, depressie, stress en agressie

Toename van assertiviteit en minder gevoel van hulpeloosheid

Meer gevoel van veiligheid en afstand tot traumatische ervaringen

Erkenning van en ruimte voor eigen gevoelens en ervaringen

Nieuwe interesses

Verbeterd aanpassingsvermogen

Groter bewustzijn van en ontvankelijkheid voor aanwezigheid van steun uit omgeving

Verbeterde relaties met ouders en leeftijdsgenoten en minder eenzaamheid

Meer respect en acceptatie voor anderen, groter empathisch vermogen

Beter in het (geweldloos) oplossen van conflicten

Minder argwaan en wantrouwen ten opzichte van anderen

Verbeterde sociale vaardigheden

Verbeterde leesvaardigheid en schoolprestaties

Meer kennis van de wereld

Randvoorwaarden

Er bestaan veel overeenkomstige opvattingen over de randvoorwaarden van bibliotherapeutische sessies, ondanks de grote verschillen in opzet, doel en populatie. Volgens Petit (2008) zijn positieve effecten van een interventie net zo afhankelijk van de randvoorwaarden als van het eigenlijke voorlezen en de verwerking of het nagesprek.

Hieronder volgt een opsomming van randvoorwaarden verzameld uit verschillende hierboven besproken studies (Stoop et al., 2015; Tukhareli, 2011; Petit, 2008; Rozalski et al., 2010; Heath et al., 2005; Stewart & Ames, 2014; De Vries et al., 2017; Jack & Ronan, 2008):

- De sessies vinden (bij voorkeur) plaats op een vaste tijd en vaste plek.

- Een niet-schoolse setting is belangrijk, zodat een sessie los wordt gezien van onderwijsgerelateerde activiteiten en kinderen geen prestatiedruk voelen.
- De sessies vinden plaats in een veilige, ontspannen sfeer waar iedereen zich op zijn/haar gemak voelt, zich ongeremd durft te uiten en er respect is voor andere deelnemers.
- Het is voor de deelnemers bekend dat elke reactie goed is en dat de sessies niet gaan over literaire analyse van het verhaal of de bedoeling van de schrijver.
- De deelnemers hebben de keuze uit boeken die reflectie en discussie stimuleren en die aansluiten op hun eigen belevingswereld, woordenschat en begripsniveau.
- Een sessie wordt geleid door een (getrainde) facilitator (therapeut, leerkracht, ouder, onderzoeker, vrijwilliger) die het vertrouwen van de deelnemers heeft, empathisch is, goed kan luisteren en een open en respectvolle houding heeft.¹⁴

De keuze van een geschikt boek

Van tevoren wordt door de facilitator bepaald wat de deelnemers aan een sessie aankunnen en waar ze klaar voor zijn. Het is belangrijk dat de facilitator de kinderen en hun achtergronden goed kent. Wat hebben de kinderen meegemaakt en hoe kan dit zich manifesteren? Wat zijn mogelijke triggers voor een kind die vermeden moeten worden? Deze informatie is essentieel bij de boekkeuze.

Nadat een geschikt boek is gekozen is het zaak dat de facilitator het boek door en door kent, bedenkt welke vragen er van tevoren, tijdens en na het voorlezen kunnen worden gesteld en welke gespreks- en (creatieve) verwerkingsactiviteiten er eventueel worden voorbereid. Volgens Gottschalk (1948, in Jack & Ronan, 2008) moet een facilitator het boek en de mogelijke werking ervan net zo goed kennen als een dokter de medicijnen die zij voorschrijft. Een boek moet een persoonlijke betekenis voor het kind kunnen krijgen en raakvlakken hebben met het leven van de lezer. Een boek kan personages hebben met dezelfde culturele achtergrond of personages die zich in een herkenbare of vergelijkbare situatie als het kind bevinden, zodat het proces van identificatie, catharsis en inzicht in gang kan worden gezet (De Vries et al., 2017; Heath et al., 2005; Heath et al., 2017; Stewart & Ames, 2014; Schreur, 2006; zie ook paragraaf 1.1). Eventueel kunnen er verschillende boeken voorbereid worden en wordt er tijdens of voorafgaand aan de sessie door de kinderen zelf een boek uit deze selectie gekozen (Stewart & Ames, 2014).

Het is belangrijk om zorgvuldig om te gaan met de keuze van het boek, want een verhaal kan ook negatieve emoties losmaken, pijnlijke herinneringen triggeren en ongewenste herbeleving van een trauma veroorzaken. Volgens De Vries en collega's (2017), Jack en Ronan (2008) en Stewart en Ames (2014) wordt er bij voorkeur gekozen voor boeken waarin realistische situaties en verhaallijnen voorkomen die te maken hebben met de problematiek of traumatische ervaringen van het kind. Maar hierover verschillen de meningen. Petit (2008) beschrijft hoe de facilitators eerst boeken uitzochten die qua thematiek dicht op de werkelijkheid van de kinderen lagen. Deze boeken bleken niet aan te slaan bij de kinderen, die zich te veel konden inleven in de personages en voor wie de verhalen een onwelkome confrontatie waren met hun eigen levens. De facilitators ontdekten dat boeken waarin op een meer impliciete, subtiele en symbolische manier werd omgegaan met emoties en ervaringen van de kinderen veel beter werkten. Petit noemt kwaliteitsprentenboeken vanwege de

¹⁴ In verschillende onderzoeken kregen de facilitators een speciale training in het werken met kinderen met een trauma en in algemene ontwikkelingspsychologie.

gelaagdheid. Ook sprookjes bleken goed te werken door de raakvlakken met verschillende culturen en de herkenbare, universele waarden. In verhalen die zich afspelen in andere werelden en tijden vonden de kinderen troost, herkenning en metaforen die hen in staat stelden beter om te gaan met hun werkelijkheid. Het is hoe dan ook belangrijk dat de oplossingen die in een boek worden geboden realistisch zijn of in ieder geval logisch binnen de context van het verhaal, zodat het kind er iets aan kan hebben.

Mogelijke opbouw van een sessie

In veel onderzoeken begint een sessie met een paar introducerende vragen over het boek of een korte activiteit om de interesse van de kinderen te wekken. Het omslag wordt besproken en aan de kinderen kan bijvoorbeeld gevraagd worden wat ze denken dat er in het verhaal gaat gebeuren. Ook kunnen kinderen alvast associaties en gerelateerde ervaringen delen die bij hen opkomen (De Vries et al., 2017).

Tijdens het voorlezen stelt de facilitator open vragen die bijvoorbeeld gaan over de personages en hun gedrag en reacties, mogelijke oplossingen die worden aangedragen in het verhaal en wat de reacties van de kinderen hierop zijn, wat zij zouden doen in een dergelijke situatie, hoe ze het verhaal zouden veranderen, welke personages ze zouden willen zijn en wat hun favoriete gebeurtenis uit het verhaal is (Berns, 2003; De Vries et al., 2017; Stewart & Ames, 2014). Het afwisselen van open vragen met eigen reacties op de tekst (ook wel 'lezersreacties' genoemd) zou de facilitator ook kunnen helpen om met de kinderen tot een gesprek te komen. Uit onderzoek blijkt dat lezersreacties van een facilitator meer ruimte kunnen bieden aan inbreng van de kinderen en zo tot meer interactie leiden dan het stellen van (open) vragen, omdat kinderen vaak geneigd zijn korte antwoorden te geven (Kwant, 2011).

Deze aanpak verschilt niet veel van 'gewoon' interactief voorlezen, al houdt de facilitator van een bibliotherapeutische sessie rekening met welke onderwerpen er wel en niet worden aangesneden op basis van kennis van de achtergronden en eventuele problematiek van de kinderen. Door het stellen van vragen wordt de inleving van de kinderen in het boek en de connectie met de personages gestimuleerd, net als het onder woorden brengen van reacties en emoties. Het is van belang niet te veel vragen achter elkaar te stellen en niet in te gaan op minder belangrijke details, zodat de verhaallijn centraal blijft staan en de kinderen de kans krijgen op te gaan in het verhaal (Stewart & Ames, 2014).

Na afloop van het voorlezen volgt reflectie, reactie en mogelijk discussie en een (creatieve) verwerking van het verhaal. De meeste onderzoekers zijn het erover eens dat het nagesprek of andere (creatieve) verwerking van essentieel belang is bij bibliotherapie. Juist deze component brengt de verdieping en maakt een bibliotherapeutische sessie tot meer dan alleen voorlezen. Het brengt de kinderen in dieper contact met de personages en zorgt er in het beste geval voor dat het verhaal doorleeft in het eigen leven van het kind (Jack & Ronan, 2008; Rubin, 1979; Brown, 1975; Stewart & Ames, 2014; Heath et al., 2005). Daarnaast kan de interactie achteraf ook zorgen voor het versterken van de band tussen de voorlezer en het kind en zorgt juist de uitwisseling naar aanleiding van een verhaal ervoor dat een kind de woorden aangereikt krijgt om over emoties en mentale concepten te praten, zoals in paragraaf 1.1 is beschreven. Op het belang van interactie voor kinderen die traumatische ervaringen hebben meegemaakt, wordt ingegaan in hoofdstuk 2.

Een bibliotherapeutische voorleessessie moet uiteraard niet volgens een strak stramien verlopen. Wanneer de nadruk te veel ligt op de therapeutische werking, wordt het voorlezen en de interactie geforceerd (Petit, 2008). Het gaat er in eerste instantie om dat de kinderen plezier beleven aan de verhalen en eventuele verwerkingsactiviteiten en dat ze de voorleessessies als een prettige activiteit ervaren waar ze graag komen. Zo raken ze gewend aan het voorlezen en kan er langzaam meer verdieping worden gezocht, zowel wat betreft de gelezen boeken als in het contact. Praktische ervaringen en tips met betrekking tot het voorlezen aan vluchtelingenkinderen in Nederland (en Vlaanderen) worden beschreven in hoofdstuk 3.

In de volgende paragraaf wordt ingegaan op een aantal internationale voorleesprojecten voor vluchtelingenkinderen waarvan de mogelijke werking (wetenschappelijk) onderzocht of in ieder geval beschreven is. In tegenstelling tot in de wetenschappelijke literatuur wordt bij deze projecten de term 'bibliotherapie' vaak niet gebruikt. De ervaring is dat deze term in de praktijk andere verwachtingen wekt of afschrikt door de associatie met therapie en de eventuele weerstand of stigmatiserende werking die hiervan uitgaat (zie ook Wertheim-Cahen, 1999; Shechtman, 2006). Daarom is ervoor gekozen om preventieve bibliotherapie in de rest van dit rapport ook aan te duiden met 'voorlezen en boekactiviteiten', 'boekprojecten' en 'voorleesprojecten'. Daarnaast wordt ook gebruikgemaakt van de term 'bibliotherapeutische interventies'.

2.4 Internationale boekprojecten met vluchtelingenkinderen

The true aim of writing is to enable the reader better to enjoy life, or better to endure it.
(Toegeschreven aan Samuel Johnson)

Hoewel vluchtelingenkinderen in sommige van de hierboven genoemde onderzoeken tot de doelgroep behoren, bijvoorbeeld bij Petit (2008) en De Vries en collega's (2017), zijn er weinig onderzoeken die zich specifiek op deze groep richten. Wel is er een aantal kwalitatieve onderzoeken en beschrijvingen van de opbrengsten van projecten beschikbaar, maar de omstandigheden waarin de projecten worden uitgevoerd maken gedegen empirisch onderzoek vaak ingewikkeld. Er is gekozen om deze projecten wel te beschrijven in dit hoofdstuk, omdat het een goed beeld geeft van de mogelijkheden en uitdagingen van boekprojecten met vluchtelingenkinderen. Hieronder wordt allereerst de toepassing van het We Love Reading-programma met Syrische vluchtelingen in Jordanië beschreven, waar wel enig onderzoek naar is gedaan. Daarna volgt informatie over het *silent book*-project op het eiland Lampedusa en een beschrijving van onderzoek naar het werken met tekstloze prentenboeken en migranten, een beschrijving van de ervaringen met bibliotherapeutische interventies tijdens de oorlog in Kroatië en tot slot een korte opsomming van andere relevante projecten.

We Love Reading

We Love Reading is in 2006 opgericht door de Jordanese moleculair bioloog Rana Dajani, in eerste instantie omdat zij na een lang verblijf in het buitenland merkte dat lezen voor het plezier geen vanzelfsprekendheid meer bleek te zijn bij kinderen in Jordanië. De opzet van haar voorleessessies was simpel: op een toegankelijke en veilige plek en met een felgekleurde voorleeshoed op las ze voor aan de kinderen uit haar wijk. Ze wilde de kinderen de liefde voor lezen bijbrengen met verhalen die dicht bij hun eigen belevingswereld stonden. Aan het eind van elke sessie leende ze boeken uit aan

de kinderen, zodat thuis ook (voor)gelezen kon worden. In de loop van de jaren breidde het project uit naar andere wijken en steden. Inmiddels is We Love Reading (WLR) uitgegroeid tot een non-profitorganisatie die actief is in bijna vijftig landen, duizenden voorleesvrijwilligers heeft getraind en talloze buurtbibliotheekjes heeft opgericht (Leadbeater, 2012; WLR Annual Report 2018).

In 2014 werd We Love Reading geïntroduceerd in het vluchtelingenkamp Zaatari in Jordanië en sinds 2016 is de organisatie actief in alle vluchtelingenkampen in het land, waar (vooral) vrouwen worden getraind om voor te lezen aan de kinderen en om kleine bibliotheken op te richten. De organisatie claimt met 218 voorleesvrijwilligers in verschillende kampen al zo'n 3500 vluchtelingenkinderen te hebben bereikt. Het WLR-programma is ook geïntroduceerd in het vluchtelingenkamp Gambella in Ethiopië. We Love Reading werkt samen met de UNHCR en Plan International. Een van de voorlezers in het vluchtelingenkamp Azraq in Jordanië verwoordt de invloed van We Love Reading als volgt: 'Lezen verlicht de stress en zorgt ervoor dat de kinderen hun herinneringen aan de oorlog vergeten. Sommige kinderen die zelf niet kunnen lezen onthouden het verhaal en 'lezen' dit aan hun broertjes en zusjes voor aan de hand van de illustraties' (We Love Reading, 2019).

Yazji (2014) onderzocht of deelname aan een pilot van het WLR-programma in Zaatari een positieve invloed had op het psychosociale welzijn van de deelnemende kinderen. Zij deed dit door middel van een voor- en nameting op basis van de Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). De SDQ is een vragenlijst waarmee het psychosociaal welbevinden op vijf verschillende schalen wordt bepaald: 1) emotionele symptomen; 2) gedragsproblemen; 3) hyperactiviteit – aandachttekort; 4) problemen met leeftijdsgenoten; 5) prosociaal gedrag.¹⁵ De vragenlijst werd ingevuld door de voorlezers van 82 willekeurig geselecteerde deelnemende kinderen in de leeftijd van 4 tot 17 jaar. De scores werden vergeleken met de gemiddelde scores op de SDQ van Amerikaanse kinderen in dezelfde leeftijd. De scores van de voormeting vielen over het algemeen (ver) buiten het bereik van de gemiddelde Amerikaanse scores, maar bij de nameting na afloop van de pilot waren de scores op de vier eerste schalen significant gedaald en was de score voor prosociaal gedrag significant gestegen. Yazji concludeert dat deze resultaten erop wijzen dat een voorleesprogramma zoals We Love Reading de veerkracht van de kinderen kan aanspreken en hun psychosociale welzijn kan versterken. Ze plaatst wel wat kanttekeningen bij haar onderzoek. Zo zijn er geen gegevens bekend van andere programma's of activiteiten waaraan de kinderen in de periode van de WLR-pilot deelnamen en die mogelijk ook van invloed zijn geweest op hun welbevinden. Ook is niets bekend over overige veranderingen in de (thuis)situatie van de deelnemende kinderen die hun psychosociale welzijn kunnen hebben beïnvloed. Het invullen van de vragenlijsten is ook niet altijd even nauwkeurig gebeurd, omdat sommige facilitators de voormeting pas na afloop van de pilot invulden en dus uit hun herinnering terug moesten halen hoe de kinderen voor de interventie waren. Ook kan het feit dat de facilitators op de hoogte waren van het doel van het programma een rol hebben gespeeld.

De impact van het WLR-programma is beschreven in een artikel in *The New York Times* (Cernansky, 2019). Uit een aantal anekdotes uit Zaatari in Jordanië blijkt dat kinderen beter konden omgaan met gevoelens van angst, doordat er boeken werden voorgelezen waarin de kinderen zichzelf en hun angsten herkenden. Een jongetje dat te bang was om 's nachts alleen naar de wc te gaan en

¹⁵ Zie Kenniscentrum Kinder- en Jeugdpsychiatrie (2018) voor de Nederlandse versie van de Strengths and Difficulties Questionnaire.

daardoor altijd in zijn bed plaste, stopte hiermee nadat hij over zijn angsten durfde te praten aan de hand van de voorgelezen verhalen. Ook andere kinderen durfden zich beter te uiten omdat ze bij de voorleessessies ontdekten niet de enige te zijn met bepaalde angsten. Andere observaties van voorlezers en ouders van de deelnemende kinderen waren dat de kinderen meer gingen lezen en schrijven voor hun plezier en boeken minder associeerden met school. Ook toonden sommige kinderen minder vaak negatief of boos gedrag. Hoewel veel kinderen om allerlei redenen niet graag naar de schooltjes in het kamp gingen, wilden ze na deelname aan de voorleessessies graag leren lezen en schrijven, zodat ze boeken mee naar huis konden nemen om zelf te lezen. Sommige kinderen schreven de boeken over om hun eigen exemplaar te hebben en maakten hier zelf illustraties bij.

De voorleessessies en gerelateerde activiteiten vonden plaats in de woonruimte van de voorlezers op verschillende plekken in het kamp. Veel voorlezers zagen een groeiend aantal kinderen naar hun sessies komen, al was er meer interesse bij meisjes dan bij jongens. Kwetsbare en getraumatiseerde kinderen zouden de meeste baat hebben bij WLR, doordat de band die tijdens het voorlezen ontstaat tussen volwassene en kind als een buffer kan werken bij stressvolle situaties. Hoewel alle hierboven genoemde effecten van het programma op basis van de observaties in het vluchtelingenkamp aannemelijk lijken en er uit ander onderzoek inderdaad is gebleken hoe belangrijk de band met een volwassene is voor getraumatiseerde kinderen (zie hoofdstuk 2.2), zijn deze resultaten niet te generaliseren. Kortom, er is nader empirisch onderzoek nodig naar het effect van voorleesprogramma's als We Love Reading op de psychosociale gezondheid van vluchtelingenkinderen, maar de beschreven gedragsveranderingen van de kinderen zetten het programma in een positief licht.¹⁶

Silent books

Op het Italiaanse eiland Lampedusa is in 2012 een bibliotheekje opgericht als reactie op de grote aantallen migranten die in bootjes vanuit Afrika en het Midden-Oosten naar het eiland kwamen. De Italiaanse sectie van The International Board on Books for Young People (IBBY) richtte het bibliotheekje op om de vluchtelingenkinderen én de Italiaanse kinderen van het eiland in aanraking te brengen met boeken en verhalen en hiermee een deur te openen naar de wereld en bruggen te bouwen tussen mensen en culturen. Ook riep IBBY Italië andere nationale secties op om tekstloze prentenboeken – door hen '*silent books*' genoemd – in te sturen, wat resulteerde in de collectie *Silent Books. From the world to Lampedusa and back* die elke twee jaar wordt aangevuld met nieuwe tekstloze prentenboeken van over de hele wereld. Het maakt niet uit welke taal je spreekt en of je kunt lezen, iedereen kan een verhaal vinden in een *silent book*, op basis van de afbeeldingen, associaties met eigen ervaringen en in interactie met andere lezers.¹⁷ Initiatiefnemer van het project

¹⁶ Op dit moment wordt er onderzoek gedaan naar de invloed van het WLR-programma op hoe vluchtelingenkinderen emoties herkennen en beslissingen nemen. Ook is er een onderzoek gaande waarin WLR als alternatief voor traditionele therapie wordt bekeken. Wanneer deze onderzoeken beschikbaar zijn, worden ze gepubliceerd op www.welovereading.org/research (geraadpleegd op 01-03-2020).

¹⁷ Zie de website van IBBY International (www.ibby.org/awards-activities/activities/silent-books, geraadpleegd op 01-03-2020) voor een korte beschrijving van het project, een handleiding over hoe er met *silent books* gewerkt kan worden, lijsten met *silent books* die onderdeel zijn van de collectie op Lampedusa, waaronder ook boeken van Nederlandse en Vlaamse makers, en de eerste tentoonstellingscatalogus met de geselecteerde boeken van 2013 met inleiding en beschrijvingen van een aantal uitgelichte boeken. *Silent books* die veel

Deborah Soria, die workshops geeft over het werken met *silent books* en vluchtelingenkinderen, vertelt dat *silent books* geen prentenboeken zijn waarvan de tekst is weggelaten, maar boeken waarin de afbeeldingen een verhaal vertellen waarbij de makers er bewust voor hebben gekozen geen tekst te gebruiken. Een *silent book* geeft de lezer een bepaalde autonomie. Hoewel er een verhaal wordt verteld, kan de lezer er vanuit eigen associaties en fantasie zijn persoonlijke ontdekkingstocht en verhaal van maken. Het is niet het aantal woorden of de leesvaardigheid die beslissend zijn voor hoe snel je een *silent book* leest, en het niveau van het boek wordt net zoveel door de lezer bepaald als door de maker. Tegelijkertijd zijn er veel verschillende soorten *silent books* – van simpele zoekboeken tot lijvige beeldverhalen – waar oudere kinderen en ook volwassenen veel uit kunnen halen. Niet iedereen zal hetzelfde boek leuk vinden, maar net als bij boeken met tekst is er voor ieder wat wils. Niet elk boek werkt in elke situatie en sommige boeken vereisen meer concentratie dan andere.

Wanneer mensen die geen gemeenschappelijke taal delen samen een *silent book* lezen is Soria's ervaring dat er door middel van non-verbale communicatie – gezichtsuitdrukkingen, lachen en gebaren – een gedeelde ervaring ontstaat en emoties worden gedeeld die niet worden beïnvloed door taal of cultuur. Daarnaast wordt taalgebruik ook gestimuleerd, iedereen draagt bij met woorden in de eigen taal en kan van elkaar leren. Dit zorgt voor een gevoel van gelijkwaardigheid en trots op het eigen kunnen, vertelt Soria. Door de aard van de verhalen in de *silent books* worden volgens haar andere woorden en gedachten opgeroepen bij de lezers. De boeken nodigen uit tot het nadenken over gevoelens, betekenis, dromen en wensen, iets waar vluchtelingenkinderen in het dagelijks leven niet altijd ruimte voor hebben.¹⁸

Een onderzoeksproject van onder andere de Universiteit van Glasgow, beschreven in Arizpe (2013), liet zien dat *silent books* mogelijkheden bieden voor kinderen die de taal in hun nieuwe thuisland nog niet goed beheersen. De verhalen zijn voor meerdere interpretaties vatbaar en nodigen uit tot samen ontdekken en betekenis geven aan de afbeeldingen vanuit eigen context en kennis. Het is een inclusieve manier van lezen en stimuleert narratieve ontwikkeling zonder dat leesvaardigheid en kennis van een bepaalde taal daarbij een vereiste is. In het onderzoek werd *De aankomst* van Shaun Tan gelezen met kinderen met een recente migratieachtergrond. De onderzoekers concludeerden dat het samen lezen en praten over de verhalen leidde tot een grotere woordenschat en taalvaardigheid in de tweede taal (Engels) en dat de kinderen zich meer bewust werden van de (culturele) achtergronden van de anderen. Maar een minstens zo belangrijk resultaat was dat de kinderen hun eigen ervaringen met migratie konden delen, in de veilige context van het boek en zonder dat hier expliciet naar gevraagd werd. Arizpe benadrukt hierbij wel het belang van een invoelende en getrainde facilitator die de sessies leidt.

Bibliotherapeutische activiteiten tijdens de oorlog in Kroatië

Het belang van facilitators met de juiste training of achtergrond wordt ook benoemd door Stričević

worden gebruikt in de bibliotheek in Lampedusa zijn *The farmer and the clown* door Marla Frazee (VS, 2014), *Sidewalk flowers* door Jon Arno Lawson en Sydney Smith (Canada, 2015), *De boomhut* door Marije en Ronald Tolman (NL, 2009), *Mirror* en *Shadow* door Suzy Lee (Zuid-Korea, resp. 2008 en 2010) en *Flotsam* door David Wiesner (VS, 2006).

¹⁸ Informatie verkregen tijdens een workshop door Deborah Soria op Lampedusa, november 2019.

(2009) in een artikel over de verschillende (bibliotherapeutische) activiteiten die aangeboden werden in Kroatische bibliotheken ten tijde van de oorlog in voormalig Joegoslavië. Programma's die specifiek gericht waren op het therapeutische aspect waren niet succesvol, omdat hierbij de rol van therapeuten/psychologen onmisbaar bleek. De bibliothecarissen waren niet voldoende getraind om het gehele proces zelfstandig te begeleiden, zeker wanneer het ging om ernstig getraumatiseerde kinderen. Een aangepaste aanpak, waarbij de focus meer lag op de boeken zelf en creatieve workshops aan de hand van de boeken, werkte wel. Op deze manier kwam het omgaan met moeilijke (oorlogs)ervaringen meer impliciet aan de orde en werd er daarnaast ook aandacht besteed aan leesplezier en de afleiding van de oorlog. Ook programma's waarbij bibliothecarissen nauw samenwerkten met psychologen werkten goed. Stričević schrijft dat het de taak van de bibliotheekmedewerkers was om boeken uit te kiezen en betekenisvolle activiteiten te organiseren die de kinderen zouden helpen begrijpen wat er om hen heen en met hen zelf gebeurde en waarmee ze het vertrouwen in zichzelf, anderen en de toekomst niet zouden verliezen. Veel (oudere) kinderen bleken een voorkeur te hebben voor dagboekverhalen van andere kinderen in een oorlogssituatie, omdat ze zich goed met hen konden identificeren. In gesprekken naar aanleiding van de gelezen boeken kwamen thema's aan de orde zoals tolerantie, samenwerking en communicatie, rechten van het kind en culturele diversiteit.

Er is tijdens de oorlog geen onderzoek gedaan naar de effecten van de programma's, maar de bibliotheken die bovengenoemde activiteiten organiseerden hadden hogere bezoekersaantallen en er werd een grotere interesse in boeken en lezen waargenomen. Ook blijkt uit verschillende persoonlijke verhalen van de nu volwassen kinderen die deelnamen aan de programma's dat de veiligheid en de activiteiten van de bibliotheek voor hen van grote waarde zijn geweest. Ook de bibliothecarissen zijn zich sinds de oorlog meer bewust van de helende kracht van boeken en gerelateerde activiteiten. Zij werkten onder andere samen met organisaties als UNESCO, UNICEF, het Rode Kruis, Amnesty International en Save the Children, wier kennis en expertise ervoor zorgde dat de bibliotheken goed konden inspelen op de vraag vanuit de kinderen en hun ouders. De organisaties op hun beurt ontdekten in de bibliotheek een waardevolle partner.

Tot slot

Ook op andere plekken op de wereld worden boeken ingezet om vluchtelingenkinderen momenten van plezier, veiligheid, verbinding en hoop te bieden. Nog enkele voorbeelden:

- My Book Buddy, een Nederlandse organisatie die lezen stimuleert door wereldwijd kleine bibliotheken met kinderboeken op te zetten, is ook actief in een vluchtelingenkamp voor Syrische vluchtelingen in Libanon. Daar voorziet de organisatie de kinderen van boeken die in speciale, lokaal geproduceerde My Book Buddy-boekenkasten staan en door middel van een uitleensysteem geleend kunnen worden. Het doel is niet alleen om de (taal)ontwikkeling en leesvaardigheid van de kinderen te stimuleren, maar ook om hen met mooie verhalen afleiding en hoop te bieden.
- In Iran en in een stad in Afghanistan biedt de Iraanse non-profitorganisatie Read with Me voorleesprojecten voor onder meer kinderen in kansarme en afgelegen gebieden, straatkinderen en Afghaanse vluchtelingenkinderen. Door middel van leesbevorderingsprogramma's op scholen, voorleesactiviteiten en het beschikbaar maken van kwaliteitsboeken zorgt Read with Me dat boeken en leeservaringen het leven van deze kinderen kunnen verrijken (Read with Me, 2019).

- IBBY International heeft een speciaal 'Children in Crisis'-fonds, waarmee bibliotheken en boekprojecten worden opgezet voor kinderen uit oorlogs- en conflictgebieden of gebieden waar een natuurramp heeft plaatsgevonden. Het fonds initieert en steunt projecten die zich richten op creatieve bibliotherapie met kinderen uit deze gebieden en stelt hiervoor boeken beschikbaar in (mobiele) bibliotheken. Projecten voor vluchtelingenkinderen gesteund door het 'Children in Crisis'-fonds zijn onder andere te vinden bij de grens tussen Mexico en de Verenigde Staten, in de Gazastrook, in Afghanistan, Libanon, Colombia en Canada.¹⁹
- In Canada gaat het om 'Readers and Refugees', een voorleesproject aan vluchtelingenkinderen in een opvangcentrum in Toronto dat gestart werd in 2018 en inmiddels is uitgebreid naar andere Canadese steden. De impact van dit project is niet onderzocht, maar een beschrijving is te vinden in Heras (2019). Heras beschrijft een paar van de prentenboeken die de kinderen steeds opnieuw kozen om uit te worden voorgelezen:

*"Deze verhalen weerspiegelen niet de harde realiteit van veel van de levens van de kinderen voordat ze naar Canada kwamen, maar ze doen iets oplichten in de ogen van de luisteraars: een verlangen naar een permanent, veilig en liefdevol thuis. Deze boeken, zoveel jaar geleden geschreven, raken nog steeds de juiste snaar. Ze stellen kinderen gerust dat ook zij de weg naar een thuis zullen vinden."*²⁰ (Heras, 2019, p. 49.)

Ook in Nederland verblijven veel vluchtelingenkinderen in opvangcentra. In het volgende hoofdstuk wordt dieper ingegaan op de redenen waarom juist (culturele) activiteiten die plezier, veiligheid, verbinding en perspectief bieden helend kunnen zijn voor deze kinderen, die vaak uit oorlog- en conflictsituaties komen en mogelijk traumatische ervaringen hebben meegemaakt.

¹⁹ Zie www.ibby.org/awards-activities/activities/ibby-children-in-crisis-fund (geraadpleegd op 01-03-2020) voor een overzicht van alle projecten.

²⁰ Eigen vertaling, zie Heras (2019) voor de originele tekst.

3 De psychosociale gezondheid van vluchtelingenkinderen

3.1 Vluchtelingen in Nederland

Cijfers en terminologie

In het jaarlijkse rapport van de UNHCR (2019), de vluchtelingenorganisatie van de VN, is te lezen dat er in 2018 wereldwijd ruim 70 miljoen mensen op de vlucht waren, meer dan ooit tevoren. Hieronder vallen 25,9 miljoen mensen die gevlucht zijn naar een ander land en daar de vluchtelingenstatus hebben gekregen, meer dan 40 miljoen mensen die op de vlucht zijn binnen het eigen land en 3,5 miljoen asielzoekers. 84% van alle vluchtelingen wordt opgevangen in lage- en middeninkomenslanden.²¹ Ongeveer de helft van alle vluchtelingen is onder de 18 jaar.

Eind 2018 werden in Nederland 101.837 vluchtelingen opgevangen en 12.303 asielzoekers.²² In 2019 werden er 22.533 nieuwe asielaanvragen gedaan en 4.179 verzoeken tot gezinshereniging (VluchtelingenWerk Nederland, 2019).²³

Het COA (Centraal Orgaan opvang Asielzoekers) rapporteert dat er in februari 2020 27.958 mensen in asielzoekerscentra (azc's) in Nederland verbleven, van wie 5.852 mensen met een verblijfsvergunning die wachtten op een woning. Er wonen 5.162 kinderen onder de 12 jaar in de Nederlandse azc's en 2.396 kinderen tussen 12-18 jaar. Ruim 20% van alle mensen die in de azc's wonen komt uit Syrië en 30% komt uit Iran, Eritrea, Turkije of Nigeria.²⁴

In dit rapport wordt de doelgroep van het onderzoek aangeduid met de term 'vluchtelingenkinderen'. Officieel worden hiermee alleen kinderen met de vluchtelingenstatus bedoeld (die dus al een verblijfsvergunning hebben), terwijl de meeste mensen in een azc nog wachten op de uitkomst van hun asielaanvraag en daarmee strikt genomen onder de noemer 'asielzoeker' vallen (zie het kader voor uitleg van deze begrippen). Activiteiten voor kinderen in azc's zijn uiteraard bestemd voor alle kinderen die daar wonen, dus zowel vluchtelingenkinderen als

²¹ Onder lage- en middeninkomenslanden vallen bijvoorbeeld Turkije, Pakistan, Oeganda en Sudan, de top vier van landen die in 2018 de meeste vluchtelingen opvingen. In de top tien van deze landen staan negen lage- en middeninkomenslanden (VluchtelingenWerk Nederland, 2019). De Wereldbank publiceert elk jaar een overzicht van welke landen in welke categorie vallen op basis van bruto nationaal inkomen per hoofd van de bevolking, zie <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GNP.PCAP.CD> (geraadpleegd op 01-03-2020).

²² Op basis van het rapport van het UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees) maakte Vluchtelingenwerk Nederland een duidelijk en uitgebreid overzicht in het Nederlands (VluchtelingenWerk Nederland, 2019). De statistieken van 2019 waren in februari 2020 nog niet gepubliceerd door het UNHCR.

²³ Zie www.vluchtelingenwerk.nl/feiten-cijfers/cijfers-over-vluchtelingen-nederland-europa-wereldwijd (geraadpleegd op 01-03-2020). Gezinshereniging betreft gezinsleden die naar Nederland komen om herenigd te worden met een gezinslid met een verblijfsvergunning. Deze gezinsleden dienen apart een asielaanvraag in en verblijven vaak ook nog geruime tijd in een azc in afwachting van een verblijfsvergunning en/of een woning.

²⁴ In de azc's wonen 5.774 mensen uit Syrië, 3.270 uit Iran, 2.105 uit Eritrea, 1.954 uit Turkije en 1.659 uit Nigeria. Alle genoemde cijfers van het COA zijn van 10 februari 2020. Zie www.coa.nl/nl/over-coa/bezetting (geraadpleegd op 01-03-2020).

asielzoekerskinderen. Het is juist niet het streven in dit rapport om kinderen door een te specifieke definiëring uit te sluiten. Allemaal zijn dit kinderen die een vertrouwde basis missen en zich in een onbekend land bevinden. Kinderen die vaak veel hebben meegemaakt en die zich nog steeds in een onzekere situatie bevinden, wat de reden voor hun komst naar Nederland ook is.

Begrippen en definities

Asielzoeker – Een persoon die een asielaanvraag heeft ingediend en nog wacht op de uitkomst van de procedure. Een asielzoeker kan voor een (tijdelijke) verblijfsvergunning in aanmerking komen als hij vluchteling is volgens het internationale Vluchtelingenverdrag.

Vluchteling – Een persoon die in het land van herkomst gegronde vrees heeft voor vervolging op grond van ras, godsdienst, nationaliteit, politieke overtuiging of het behoren tot een bepaalde maatschappelijke groep en die in het eigen land geen bescherming heeft. Deze personen vallen onder het internationale Vluchtelingenverdrag van de Verenigde Naties (1951) en hebben recht op bescherming en een (tijdelijke) verblijfsvergunning in het land waar de asielaanvraag is ingediend.

Statushouder of vergunninghouder – Synoniemen voor vluchteling, dus iemand die de vluchtelingenstatus heeft en daardoor een (tijdelijke) verblijfsvergunning heeft gekregen in het land waar de asielaanvraag is ingediend. Sommige statushouders wonen nog in een azc omdat er nog geen woning beschikbaar is. Statushouders (meestal degenen die al een huis toegewezen hebben gekregen) worden ook wel ‘nieuwkomers’ genoemd.

Nieuwkomer – Onder de term nieuwkomer vallen zowel vluchtelingen als migranten die naar Nederland zijn gekomen om te werken of te studeren.

Met bovenstaande cijfers en terminologie is getracht een korte schets te geven van de huidige stand van zaken met betrekking tot aantallen vluchtelingen in Nederland. Een beknopt overzicht als bovenstaande doet echter geen recht aan de complexe situatie en moeilijke omstandigheden waarin veel vluchtelingen zich bevinden en dient alleen om dit onderzoek van een kader te voorzien.²⁵

Leven in het azc

Mensen die asiel aanvragen in Nederland komen in een asielzoekerscentrum terecht. Het COA is verantwoordelijk voor de opvang en beheert hiervoor meer dan vijftig opvangcentra die verspreid liggen over het hele land. Nadat mensen zich aangemeld hebben bij de Immigratie- en Naturalisatiedienst (IND), worden ze door het COA opgevangen in een centrale ontvangstlocatie, waarvan er twee zijn in Nederland. Zodra de eerste fase van de asielprocedure begint, verhuizen ze naar een van de procesopvanglocaties of een locatie waar ze wachten tot de procedure kan

²⁵ Uit praktische overwegingen is gekozen om in dit rapport wel de benaming ‘vluchtelingenkind’ te gebruiken, in plaats van een neutralere term als ‘kind in azc’ of ‘nieuwkomerskind’, omdat ‘vluchtelingenkind’ refereert aan zowel de kinderen die nog in een azc wonen als kinderen met de vluchtelingenstatus die al uitgestroomd zijn naar een eigen woning.

beginnen. De meeste asielzoekers verblijven daarna in een asielzoekerscentrum, waar ze in afwachting zijn van de uitkomst van de procedure of waar ze – als ze al een verblijfsvergunning hebben – wachten tot ze kunnen verhuizen naar een reguliere woning.²⁶ Daarnaast zijn er ook nog andere woonvoorzieningen, bijvoorbeeld voor alleenstaande minderjarigen, en locaties waar uitgeprocedeerde gezinnen wonen. In de gezinslocaties mogen de gezinnen in principe verblijven totdat hun kinderen meerderjarig zijn, maar het aanbod en de begeleiding op deze locaties is sober en gericht op vertrek van het gezin. Veel locaties hebben verschillende functies en in de praktijk wordt er naar al deze opvangcentra verwezen met de naam ‘asielzoekerscentrum’ en ‘azc’.²⁷

Sinds 2015, toen er een piek was in het aantal asielaanvragen in Nederland, zijn de wachttijden in de asielprocedure steeds verder opgelopen. Vluchtelingenwerk waarschuwt al jaren voor de negatieve gevolgen van deze lange wachttijden. Dit zorgt onder meer voor veel onzekerheid en stress bij asielzoekers, onderlinge spanningen, overvolle azc’s en een gebrek aan voorzieningen. Op het moment van schrijven moeten veel asielzoekers twee jaar wachten op hun asielprocedure.²⁸

In opdracht van de Werkgroep Kind in azc en het COA is onderzoek gedaan naar de leefomstandigheden van kinderen in azc’s (Pozzo, Bender, & Visser, 2018).²⁹ Centraal stond de vraag of de huidige situatie van kinderen in azc’s in overeenstemming is met het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind. Het rapport stelt onder meer dat er grote verschillen zijn tussen de opvanglocaties en dat het belang van het kind lang niet altijd centraal staat. Hieronder staan de tien belangrijkste aanbevelingen die in 2018 zijn aangeboden aan de Tweede Kamer:

1. Geef familie eigen woonruimte
2. Stop gedwongen verhuizingen
3. Meer veiligheid, met name voor meisjes
4. Activiteiten voor elke leeftijd
5. Alle kinderen passend onderwijs
6. Verbeter de toegang tot gezondheidszorg
7. Kindvriendelijke voorlichting over de asielprocedure
8. Iedere locatie een vertrouwenspersoon voor kinderen
9. Iedere locatie een medewerker verantwoordelijk voor kindervelzijn
10. Sluit de gezinslocaties en geef uitgeprocedeerde kinderen goede opvang³⁰

In sommige azc’s delen gezinnen woonruimte en/of sanitaire voorzieningen met niet-gezinsleden. Soms is er maar één slaapkamer voor het hele gezin. Het komt voor dat kinderen zich niet veilig voelen op het azc en een gebrek aan privacy ervaren. Vooral kinderen in gezinslocaties hebben

²⁶ Zie www.vluchtelingenwerk.nl/feiten-cijfers/procedures-wetten-beleid/asielprocedure (geraadpleegd op 01-03-2020) voor een nadere uitleg over de asielprocedure.

²⁷ www.coa.nl/nl/opvanglocaties/typen-locaties (geraadpleegd op 01-03-2020).

²⁸ www.vluchtelingenwerk.nl/nieuws/wachttijden-voorafgaand-aan-asielprocedure-weer-opgelopen-een-tijdlijn (geraadpleegd op 01-03-2020).

²⁹ De Werkgroep Kind in azc is een coalitie van UNICEF, Defence for Children, VluchtelingenWerk Nederland, War Child, De Vrolijkheid en Save the Children Nederland. De Werkgroep is opgericht in 2010 omdat uit een onderzoek in 2009 bleek dat de asielopvang voor kinderen niet voldeed aan de eisen van het VN-Kinderrechtenverdrag.

³⁰ www.unicef.nl/files/ManifestDitMoetBeter.pdf (geraadpleegd op 01-03-2020).

aangegeven zich onveilig te voelen en bang te zijn om opgepakt en Nederland uitgezet te worden.

Een ander belangrijk aandachtspunt in het rapport zijn de vele verhuizingen. Een aantal kinderen dat deelnam aan het onderzoek had al in zes verschillende azc's gewoond. De verschillende fases van de asielprocedure zorgen ervoor dat gezinnen regelmatig naar een andere locatie moeten verhuizen. Dit heeft tot gevolg dat elk gezin gedwongen is steeds weer opnieuw te beginnen. Kinderen moeten afscheid nemen van hun vriendjes en weer wennen op een andere school, waar ze te maken kunnen krijgen met andere regels en een ander programma, waardoor ze een achterstand op school op kunnen lopen. Ook moeten eventueel lopende behandelingen in de (geestelijke) gezondheidszorg op de nieuwe locatie opnieuw worden opgestart. Ook in andere onderzoeken worden de negatieve gevolgen van het vele verhuizen voor met name kinderen benadrukt (Haker et al., 2016; Fransen et al., 2017).

Sommige azc's hebben een basisschool op het terrein, op andere azc's gaan de kinderen naar een externe school, die lang niet altijd in de buurt ligt. Jongeren tussen 12 en 18 jaar gaan naar een Internationale Schakelklas (ISK). Zodra de kinderen en jongeren het Nederlands genoeg beheersen kunnen ze naar een reguliere school. 99% van de kinderen en jongeren in azc's gaat naar school, al kan niet iedereen direct na aankomst geplaatst worden. Dit geldt zeker voor kinderen die recht hebben op speciaal onderwijs, omdat de aanmeldprocedures soms complex en langdurig zijn. Kinderen uit de gezinslocaties kunnen niet altijd naar het regulier onderwijs, ondanks hun vaak goede beheersing van het Nederlands (Pozzo, Bender, & Visser, 2018).

Activiteiten en vrije tijd in het azc

Het aanbod van activiteiten voor kinderen en jongeren verschilt sterk per locatie. Op veel azc's organiseert De Vrolijkheid wekelijkse creatieve workshops en projecten voor kinderen, jongeren en ouders, waarbij gewerkt wordt met onder andere film, muziek, dans en theater. TeamUp, een samenwerking tussen War Child, Save the Children en UNICEF, biedt op een groot deel van de azc's wekelijkse sport- en spelactiviteiten aan voor kinderen en jongeren van 6 t/m 17 jaar. Het doel van elke TeamUp-sessie is om aan de hand van sport, spel en beweging te werken aan sociaal-emotionele thema's, zoals zelfvertrouwen, samenwerken en omgaan met boosheid en conflict.³¹ Vluchtelingenwerk heeft het programma Time4You, waarbij kinderen en jongeren van 8 t/m 18 jaar door middel van wekelijkse voorlichtingsbijeenkomsten en -activiteiten meer kennis en handvatten krijgen over hun asielprocedure en andere zaken die hen aangaan, zodat ze beter weten waar ze aan toe zijn en zo sterker in hun schoenen staan. Daarnaast organiseert het COA zelf ook (sport)activiteiten en zijn er op veel azc's lokale aanbieders van structurele of eenmalige activiteiten. Kinderen uit de azc's kunnen ook deelnemen aan reguliere activiteiten buiten de opvanglocaties, maar dit aanbod is voor veel kinderen en ouders onbekend of niet toegankelijk om logistieke of financiële redenen (Pozzo, Bender, & Visser, 2018). In 2019 waren er elf opvanglocaties van de ruim vijftig waar geen van de landelijke aanbieders (De Vrolijkheid, TeamUp en Time4You) actief was.³² Het voordeel van dit landelijke aanbod is dat de activiteiten ontwikkeld zijn op basis van jarenlange

³¹ Zie Van Herpen, Van Beek, & Knipscheer (2018) voor een beschrijving van doelen, onderbouwing, werkzame elementen en evaluatie van De Vrolijkheid en TeamUp en andere preventieve interventies.

³² Zie www.kind-in-azc.nl (geraadpleegd op 01-03-2020) voor een overzicht van de locaties waar De Vrolijkheid, TeamUp en Time4You actief zijn.

ervaring met de doelgroep, goed gemonitord worden en dat de vrijwilligers door professionals worden getraind. Ook zorgen de landelijke formule en structuur voor herkenning en vertrouwen voor kinderen die naar een ander azc verhuizen waar dezelfde activiteiten worden aangeboden, waardoor ze de draad sneller weer kunnen oppakken.

Op sommige locaties is er concurrentie tussen activiteiten en vinden meerdere activiteiten op dezelfde middag plaats, terwijl er op andere dagen geen aanbod is. Ook in de vakanties zijn er vaak minder of geen activiteiten en veel organisaties zijn afhankelijk van de beschikbaarheid van vrijwilligers. Het rapport van de Werkgroep Kind in azc signaleert dat er vooral voor jongeren minder leeftijdsspecifiek aanbod is en dat er vanuit alle leeftijden behoefte is aan een eigen speel- en activiteitenruimte die vrij toegankelijk is, iets wat op veel azc's niet het geval is (Pozzo, Bender, & Visser, 2018).

Eind 2019 heeft de Werkgroep Kind in azc een evaluatie gedaan van de maatregelen die zijn getroffen naar aanleiding van de aanbevelingen in het rapport van 2018. Op het gebied van activiteiten en ontspanning constateert de Werkgroep onder meer dat er nog steeds niet op alle azc's een afwisselend activiteitsaanbod is voor kinderen. Ook is het merendeel van het aanbod afhankelijk van tijdelijke subsidies en daardoor is structurele borging onzeker.³³ Helen Schuurmans, kinderrechtensdeskundige bij UNICEF en coördinator van de Werkgroep Kind in azc, benadrukt het belang van de activiteiten: 'Spelen en ontspanning lijken misschien ondergeschikt. Maar kinderen hebben het absoluut nodig om traumatische ervaringen te kunnen verwerken. Ook dit moet en kan beter.'³⁴

3.2 Traumatische ervaringen en psychosociale steun

De psychologische gevolgen van oorlog en geweld

Er is de laatste jaren onder beleidsmakers en in de humanitaire hulpverlening steeds meer aandacht voor de psychosociale gezondheid van vluchtelingen(kinderen). 'Een kind in oorlog heeft zo veel meer nodig dan schoon drinkwater, voldoende eten en een dak boven het hoofd,' zegt Mark Jordans, bijzonder hoogleraar Psychosociale zorg aan de Universiteit van Amsterdam en hoofd Research & Development bij War Child. Deze organisatie zet zich al decennialang in voor kinderen in (voormalige) oorlogs- en conflictgebieden door hen psychosociale ondersteuning te bieden en pleit ervoor om psychosociale steun onderdeel te maken van de traditionele noodhulp. Psychosociale steun bestaat uit gestructureerde activiteiten die gericht zijn op het voorkomen of verminderen van de negatieve effecten van traumatische ervaringen op het sociaal-emotioneel welbevinden van kinderen en hun ouders (War Child, 2018).

Tijdens 'Mind the Mind Now', een internationale conferentie over psychosociale zorg in oorlogssituaties, georganiseerd door het Nederlands Ministerie van Buitenlandse Zaken in oktober 2019, werd er voor het eerst op internationaal niveau aandacht besteed aan dit onderwerp (Ministerie van Buitenlandse Zaken, 2019). Twee van de aanbevelingen die War Child op deze

³³ www.unicef.nl/ons-werk/nederland/gewoon-kind-kunnen-zijn-ook-in-een-azc (geraadpleegd op 01-03-2020).

³⁴ www.kind-in-azc.nl (geraadpleegd op 01-03-2020).

conferentie deed waren zo vroeg mogelijk inzetten op preventie om latere psychische problemen te voorkomen en investeren in onderzoek naar welke interventies werken.

Trauma en het kinderebrein

'Pain you can't see or touch is the most difficult to heal,' zei minister van ontwikkelingssamenwerking Sigrid Kaag tijdens de openingspeech van de conferentie Mind the Mind Now. Oorlog en geweld laten sporen na. Soms zijn deze zichtbaar, maar heel vaak ook niet. Hoe een kind precies gaat reageren op ingrijpende gebeurtenissen is afhankelijk van allerlei factoren en verschilt per individu, maar het is wel bekend wat de reactie van het brein op extreem stressvolle situaties is.

Coppens, Schneijderberg en Van Knegten (2016) beschrijven drie verschillende soorten van stress:

1. Positieve, kortdurende stress waar elk kind in het leven mee te maken krijgt. Het af en toe ervaren van deze stress in hanteerbare hoeveelheden, zoals bij een spannende gebeurtenis, een eerste schooldag of een examen, zorgt uiteindelijk voor meer veerkracht en zelfvertrouwen en het ontwikkelen van copingvaardigheden.
2. Aanvaardbare stress, zoals bij een scheiding van de ouders of verlies van een dierbare. Als het kind hierbij gesteund wordt door en bescherming vindt bij een liefdevolle volwassene is aanpassing en herstel waarschijnlijk.
3. Schadelijke of toxische stress, die voorkomt bij ernstige, (levens)bedreigende situaties zoals blootstelling aan of het aanschouwen van geweld, mishandeling en doodslag.

Bij deze laatste vorm van stress gaat het brein over op een soort noodtoestand, uitgebreid beschreven door psychiater en trauma-expert Bessel van der Kolk in zijn boek *The body keeps the score* (2014).³⁵ In deze noodtoestand voorzien de hersenen het lichaam voortdurend van stresshormonen, alsof er continu alarmbellen rinkelen. Voor de korte termijn kan dit voordelen hebben, omdat het ons kan helpen om te overleven bij gevaar. Door de adrenaline zijn we in staat snel en adequaat te reageren, onszelf te verdedigen of juist te vluchten, al kan het lichaam ook compleet verstijven en nergens meer toe in staat zijn. Bij deze 'vecht-vluchtreactie' of 'bevrozingsreactie' treden oudere hersengebieden in werking. Als de dreiging aanhoudt en het lichaam langer in deze constante staat van paraatheid blijft verkeren, kan er zowel fysieke als emotionele schade ontstaan. De noodtoestand wordt dan chronisch en daar is ons lichaam niet op gemaakt. Een van de gevolgen van de overlevingsstand is een afname van activiteit in het centrum van Broca, het spraakcentrum van de hersenen (Van der Kolk, 2014). Ook kan het sociale-betrokkenheidssysteem worden gedeactiveerd. Dit systeem zorgt voor een gevoel van verbondenheid, veiligheid en rust (Porges, 2011).

Door de gevolgen van toxische stress kan, afhankelijk van de ernst en de behandeling, hersenschade ontstaan. De sporen van oorlog en geweld zijn vaak niet direct zichtbaar, maar dus wel degelijk meetbaar in de hersenen.

De toxische stress kan het gedragspatroon van kinderen verstoren. Wanneer het verbale deel van de hersenen afgeknepen is en de emotionele hersenen geactiveerd zijn, worden reacties op het trauma vooral lichamelijk uitgedrukt. Kinderen kunnen onder andere last krijgen van nachtmerries, angst,

³⁵ Dit boek is in 2016 in Nederlandse vertaling verschenen onder de titel *Traumasporen* (Uitgeverij Mens!).

slapeloosheid, buikpijn, concentratieproblemen, bedplassen of hun eetlust verliezen. Sommige kinderen zijn constant op hun hoede en kunnen vanuit de overlevingstoestand waarin ze zich continu bevinden heel heftig reageren op kleine dingen. Vaak hebben deze kinderen moeite om hun eigen emoties te begrijpen, te uiten en te reguleren. Ook kunnen kinderen terugvallen in hun ontwikkeling, agressief of negatief gedrag gaan vertonen of juist heel stil en teruggetrokken worden. Er zijn ook vluchtelingenkinderen die in eerste instantie positief gedrag laten zien, zich snel aanpassen en gemotiveerd zijn, maar bij wie de gevolgen van traumatische ervaringen zich pas jaren later uiten (Van der Kolk, 2014; Coppens, Schneijderberg, & Van Knegten, 2016; War Child, 2018).

Verhoogd risico op psychosociale problemen

Niet alleen kinderen in oorlogs- en conflictgebieden, maar ook vluchtelingenkinderen in Nederland hebben een verhoogde kans op het ontwikkelen van psychosociale problemen. Dit kan onder meer komen door onzekerheid over de toekomst, stress, het vele verhuizen en een lang verblijf in azc's (Nielsen, 2008; Haker et al., 2016). Daarnaast zorgen vooral traumatische gebeurtenissen die kinderen in het land van herkomst of tijdens hun vlucht hebben meegemaakt voor een verhoogd risico op het ontwikkelen van psychische problematiek (Fazel et al., 2012; Van Schie & Van den Muijsenbergh, 2017).

Vluchtelingenkinderen en -jongeren zijn een kwetsbare groep, maar dit betekent niet dat elk kind getraumatiseerd is en in dezelfde mate last heeft van traumatische gebeurtenissen. Het is belangrijk verschil te maken tussen 'traumatische gebeurtenissen hebben meegemaakt' en 'getraumatiseerd zijn'. Vergeleken met het Nederlandse gemiddelde komen trauma, psychische klachten en depressie vaker voor bij vluchtelingenkinderen. Ook al ontwikkelt een meerderheid van deze kinderen geen posttraumatische stressstoornis, hun situatie is vanzelfsprekend van grote invloed op hun mentale welzijn.³⁶

De volgende risicofactoren voor het ontwikkelen van een trauma worden genoemd door Haker en collega's (2016), waarbij zij aangeven dat het eerstgenoemde punt het grootste risico vormt:

1. Blootstelling aan geweld voor en tijdens de vlucht
2. Alleenstaand zijn
3. Van het vrouwelijk geslacht zijn
4. Slechte financiële situatie van het gezin
5. Het hebben van een alleenstaande ouder
6. Psychiatrische problemen bij de ouder(s)
7. Het ervaren van discriminatie
8. (Een groot aantal) verhuizingen in het land van aankomst

Beschermende factoren

Elk kind is anders en heeft zijn of haar eigen kwetsbaarheden, krachten en copingvaardigheden. De meeste vluchtelingenkinderen beschikken over een opmerkelijke veerkracht. Het is daarom van

³⁶ De Gezondheidsraad maakte in 2016 de inschatting dat zo'n 13 tot 25% van de nieuw gearriveerde vluchtelingen in Nederland een posttraumatische stressstoornis zou ontwikkelen, met de notitie dat het daadwerkelijke percentage af zou hangen van de inzet op preventie en beschermende maatschappelijke factoren (Ikram & Stronks, 2016).

groot belang om niet alleen naar de risicofactoren te kijken, maar juist ook naar de factoren die ervoor zorgen dat kinderen geen psychische problematiek ontwikkelen, ondanks de moeilijke omstandigheden waarin ze leven en waaruit ze zijn gevlucht. Een deel van de risicofactoren zijn een gegeven, maar op het versterken van beschermende factoren kan actief ingezet worden.

Van Schie en Van den Muijsenbergh (2017) noemen de volgende factoren:

1. Veiligheid en stabiliteit
2. Cohesie en steun binnen het gezin
3. Het voorkomen van geweld
4. Participatie en het voorkomen van een sociaal isolement

Haker en collega's (2016) stellen daarnaast dat onderstaande factoren bescherming bieden tegen de gevolgen van toxische stress:

5. (Psychosociale) gezondheid van de ouders
6. Toekomstperspectief

Uit veel (inter)nationaal onderzoek blijkt dat voor kinderen vooral de nabijheid en steun van naaste familie en een zelfgerapporteerde positieve schoolervaring het risico op (blijvende) psychische problemen vermindert. Naast de familie is ook de sociale omgeving van groot belang. Alle volwassenen met wie een kind regelmatig contact heeft en een band op kan bouwen kunnen beschermende sociale steun bieden. Ook tijdige signalering, goede begeleiding en andere preventieve maatregelen waardoor zo snel mogelijk weer een enigszins normaal en regelmatig leven geleid kan worden zijn belangrijk (Haker et al., 2016; Fazel et al., 2012).

Voor sommige kinderen is professionele behandeling noodzakelijk, maar voor andere kinderen kan de aanwezigheid van beschermende factoren en/of deelname aan een preventieve interventie voldoende zijn. De hersenschade hoeft niet permanent te zijn. Ons brein beschikt over het vermogen zich te herstellen en te herstructureren en zeker bij kinderen zijn de hersenen in staat nieuwe verbindingen te maken. Dit kan gebeuren door nieuwe, positieve ervaringen op te doen en positieve emoties te ervaren (Van der Kolk, 2014). Zo kan het sociale-betrokkenheidssysteem geactiveerd worden door interactie met anderen: oogcontact, luisteren, mimiek en intonatie. Als het sociale-betrokkenheidssysteem in werking is kan dit de stressreactie afremmen (Porges, 2011). Het centrum van Broca wordt geactiveerd als een kind bij deze interactie ook taal gebruikt. Naast beweging helpt bijvoorbeeld tekenen en het inzetten van verbeeldingskracht om het effect van traumatische ervaringen tegen te gaan (Van der Kolk, 2014).

Onzichtbare koffer

Zoals hierboven genoemd herstellen vluchtelingenkinderen die traumatische ervaringen hebben meegemaakt gemakkelijker als hun leven weer normaler wordt en ze zich veilig kunnen voelen. Als kinderen zich gehoord en gezien voelen en er ruimte is om de ingrijpende gebeurtenissen een plek te geven, is de kans op herstel veel groter. Wanneer het kind de mogelijkheid krijgt zich te uiten en er tegenover elke negatieve ervaring een positieve ervaring wordt gezet, kunnen de hersenen hier positief op reageren.

Coppens en collega's (2016) spreken over een onzichtbare koffer die deze kinderen overal mee

naartoe nemen. In de koffer zitten overtuigingen en verwachtingen over henzelf en hun omgeving. De kinderen hebben bijvoorbeeld ervaren dat volwassenen niet altijd te vertrouwen zijn of dat vreemden hen hielpen terwijl vrienden het af lieten weten. Ook in Nederland krijgen kinderen te maken met afwijzingen, agressie en onbegrip. Door al deze ervaringen kunnen deze kinderen de overtuiging hebben ontwikkeld dat ze minder waard zijn dan anderen, dat volwassenen onbetrouwbaar en onvoorspelbaar zijn of dat mensen met een andere afkomst of religie altijd vijandig tegenover hen staan.

Om een kind beter te begrijpen is het handig om de (negatieve) inhoud van de koffer te kennen. Maar voordat de koffer voor het kind te zwaar wordt om te tillen, is het vooral ook zaak dat deze wordt gevuld met positieve ervaringen en dat het kind nieuwe overtuigingen opdoet over zichzelf, de ander en de wereld. Preventieve interventies met de nadruk op het versterken van veerkracht kunnen hierin voorzien.

Veerkracht

Mensen die voor het eerst een asielzoekerscentrum bezoeken en daar de kinderen ontmoeten zijn soms verbaasd hoe vrolijk ze zijn en hoeveel hun gedrag lijkt op dat van 'normale' kinderen. Dan moet niet vergeten worden dat kinderen in een azc gewoon kinderen zijn, ondanks alles wat ze hebben meegemaakt. Het liefst willen deze kinderen zo snel mogelijk weer een normaal leven leiden. Het is geen toeval dat de term 'veerkracht' al meerdere malen genoemd is in dit hoofdstuk en ook veelvuldig voorkomt in rapporten, onderzoek en beleid over vluchtelingenkinderen. De kracht om ondanks alles verder te willen gaan en naar de toekomst te kijken tekent veel vluchtelingenkinderen.

Kinderen hebben een aangeboren vermogen om te herstellen, maar dat kunnen ze niet alleen. En net zoals bij een veer kunnen ze niet eindeloos in een gespannen toestand verkeren. Daarom zijn vroegtijdige interventies die inzetten op positieve bagage en veerkracht belangrijk. Veerkracht ontwikkelt zich door interactie met de sociale omgeving, door naar school te gaan, door een empathische benadering, duidelijkheid, structuur en continuïteit. Kinderen bloeien op van het gevoel veilig en welkom te zijn, een eigen plek te krijgen én te mogen innemen en door om te gaan met mensen die hen respectvol behandelen, interesse tonen, complimenteren. De veerkracht wordt versterkt wanneer kinderen de ruimte krijgen om (opnieuw) een gevoel van eigenwaarde en een eigen identiteit te ontwikkelen, waarin ze zowel trots kunnen zijn op hun afkomst als perspectief kunnen zien in hun nieuwe land (Coppens et al., 2016; Van Schie & Van den Muijsenbergh (2017); Haker et al., 2016).

Naast een stabiele thuissituatie en een positieve schoolervaring, zijn er tal van activiteiten die kunnen bijdragen aan de veerkracht. In 2017 werd door ARQ Nationaal Psychotrauma Centrum en Pharos onder meer de aanbeveling gedaan om in te zetten op het versterken van de veerkracht van vluchtelingen door het aanbieden van laagdrempelige interventies in de opvanglocaties en de gemeenten (Fransen et al., 2017).

Door kunst en cultuur worden de hersenen op een positieve manier uitgedaagd en gestimuleerd. Ook kunnen er door het ervaren of creëren van kunst gelukshormonen (endorfine en oxytocine) vrijkomen, wat de productie van het stresshormoon tegengaat (cortisol) (Van Ditzhuijzen et al.,

2018).

Eerder is al ingegaan op het activiteiten aanbod in azc's. In het volgende onderdeel wordt specifiek ingezoomd op preventieve culturele interventies – culturele activiteiten met als doel het versterken van de psychosociale gezondheid en veerkracht – en wat deze voor vluchtelingen kinderen kunnen betekenen om het gewicht van hun onzichtbare koffer te verlichten en hun veerkracht te versterken.

3.3 Preventieve culturele interventies en positieve gezondheid

Positieve gezondheid

Culturele interventies in zorg en welzijn zijn gericht op de positieve gezondheid. Dat betekent dat de nadruk niet ligt op iemands beperkingen of (mentale) ziekte, maar juist op het potentieel en de aanwezige veerkracht. Bij interventies met een therapeutisch doeleinde is de insteek dat iets wat stuk is weer heel wordt gemaakt, terwijl er bij preventieve culturele interventies gekeken wordt wat er allemaal al heel is en hoe dit versterkt kan worden. In het geval van vluchtelingen betekent dit ook dat er niet wordt ingezoomd op één facet, namelijk de vluchtelingenachtergrond en alle complexiteit die dat met zich meebrengt, maar op alle facetten die iemand tot een compleet mens maken. Voortbordurend op de metafoor van de onzichtbare koffer gaat het dus bij culturele interventies om het meegeven van positieve bagage, zodat dit tegenwicht kan bieden aan de negatieve inhoud van de koffer.

Kunstprojecten en culturele interventies worden steeds gebruikelijker in de zorg. In *We Care!* (2018), een magazine over kunst, zorg en gezondheid, stellen de onderzoekers van de Kennissynthese Positieve Gezondheid (Van Campen et al., 2017) dat er nog weinig hard wetenschappelijk bewijs is voor de positieve werking van kunst en cultuur op gezondheid en welzijn. Volgens hen ligt dit niet zozeer aan dat culturele interventies niet zouden werken, want ze zien in de praktijk veel voorbeelden waar de interventies wel degelijk een positieve werking hebben. Dit blijkt onder meer uit interviews met deelnemers en zorgpersoneel, observaties en evaluaties van (kleinschalige) culturele projecten met bijvoorbeeld ouderen (Van Ditzhuijzen et al., 2018). Het gebrek aan harde bewijzen lijkt meer te liggen aan de huidige onderzoeksmethoden die gebruikt zijn om de mogelijke effecten van culturele interventies te meten. Deze zijn niet specifiek gericht op het vinden van empirisch bewijs door middel van gerandomiseerd onderzoek met een controlegroep en voor- en nametingen. Ook verschillen de meeste culturele interventies dermate van elkaar in doel, opzet en populatie dat resultaten uit onderzoek vaak niet met elkaar vergeleken kunnen worden. Daarnaast wordt veel kennis en ervaring die wordt opgedaan bij losse projecten niet structureel verzameld en gedeeld. 'We weten dat het [effect] er is, maar we moeten dit nog beter in kaart brengen,' zeggen de onderzoekers (*We Care!*, 2018, p. 57). Een startpunt hiervoor is de Kennissynthese Positieve Gezondheid van Van Campen en collega's (2017), in opdracht van de Nederlandse organisatie voor zorgonderzoek en zorginnovatie ZonMw.

Werkzame elementen

Uit een onderzoek naar de mogelijke effecten van culturele interventies met volwassen statushouders (Van Dijk et al., 2019) komt een aantal werkzame elementen naar voren, die ook genoemd worden in de hierboven besproken studies (Van Campen et al., 2017; Van Ditzhuijzen et al., 2018). Dit zijn onder andere:

- Herkenbaarheid en aansluiten op interesses van de doelgroep
- Co-creatie als onderdeel van de interventie zorgt voor betrokkenheid
- Een positieve en open sfeer
- Continuïteit

Deze elementen zijn ook terug te vinden in de inventarisatie van Van Herpen en collega's (2018) naar preventieve interventies gericht op het versterken van de mentale veerkracht en psychische gezondheid van asielzoekers en vluchtelingen. In dit rapport wordt naast programma's die in therapeutische setting plaatsvinden en door professionele therapeuten gegeven worden, ook het aanbod van TeamUp en De Vrolijkheid besproken. De methode van De Vrolijkheid is vaker onderzocht. Enkele resultaten worden hieronder apart besproken, omdat er meerdere overeenkomsten zijn met voorlees- en boekactiviteiten: er wordt gewerkt met verhalen (bij de Vrolijkheid vooral in bredere zin) en de creativiteit en fantasie van de kinderen wordt aangesproken.

Impact van programma's van De Vrolijkheid

In een studie naar de mogelijke impact van de activiteiten van De Vrolijkheid spreken De Ruijter en Haaij (2014) zich, net als de onderzoekers van de studies naar positieve gezondheid die hierboven zijn besproken, voorzichtig uit. Er is weinig hard wetenschappelijk bewijs en zij kiezen er daarom voor vanuit verschillende thema's ervaringsverhalen van (voormalig) bewoners van azc's te delen. Hun doel is om te laten zien wat de impact van De Vrolijkheid is geweest voor deze individuen en wat de betekenis van De Vrolijkheid mogelijk kan zijn voor andere kinderen en jongeren in azc's, zonder daarmee algemeen geldende conclusies te willen trekken.

De vijf thema's waaronder de verhalen zijn geschaard zijn als volgt:

1. In contact komen met anderen en het doorbreken van isolatie

De geïnterviewden noemen de waarde van het in contact komen met 'gewone' Nederlanders die geen onderdeel zijn van een officiële instantie en met wie ze niet over hun asielpprocedure hoeven te praten.

2. Afleiding

Het doorbreken van lange, saaie dagen en kleur geven aan het alledaagse leven, dat verder voor een groot deel bestaat uit wachten.

3. Ontwikkeling in plaats van stilstaan

Aandacht voor eigen dromen en ambities, de mogelijkheid krijgen je talenten te ontwikkelen en nieuwe vaardigheden te ontdekken. Naar buiten treden in de maatschappij en de mogelijkheid krijgen je talenten in te zetten.

4. Eigenwaarde en gezien worden

Contact op basis van gelijkwaardigheid en niet gereduceerd worden tot '(zielige) vluchteling'. Je gehoord en gezien voelen en je daarmee niet langer onzichtbaar voelen.

5. Zelfvertrouwen

Het (her)vinden van zelfvertrouwen en vertrouwen in de ander met als gevolg je vrijer te voelen om je te uiten en je verhaal te delen.

Uit andere kwalitatieve studies naar de impact van De Vrolijkheid komen vergelijkbare resultaten (Van Herpen et al., 2018; Ten Holder & De Boer, 2014). Ook wordt in deze studies nog genoemd dat de ouder-kindprojecten van De Vrolijkheid de band tussen ouder en kind versterken en een positieve invloed hebben op het onderling contact. Naast afleiding worden ook gezelligheid, veiligheid en vertrouwelijkheid als belangrijke factoren van de activiteiten benoemd.

Creatieve therapie

Ook in een therapeutische setting lijken programma's waarbij creativiteit een belangrijke rol speelt vooral in te zetten op preventie. Dit blijkt onder meer al uit de evaluatie van een pilot waarbij creatieve therapie werd aangeboden aan kinderen en volwassenen in verschillende azc's aan het einde van de jaren negentig.

Twintig jaar geleden was creatieve therapie met vluchtelingen nog vrij ongebruikelijk en zeker op de opvanglocaties kwam dit niet voor. In het boek *Huizen van karton: creatieve therapie met asielzoekers, mogelijkheden en onmogelijkheden* (1999) doen de creatief therapeuten die onderdeel waren van de pilot verslag van hun pionierswerk. Een van hen schrijft: 'Het was moeilijk de medewerkers en de directie van het azc duidelijk te maken, wat het belang van onze aanpak kon zijn. We hadden niet de pretentie om met ons werk vluchtelingen te 'behandelen'. Het ging er ons vooral om erger te voorkomen' (Wertheim-Cahen, 1999, p. 64). De therapeuten boden onder andere theaterworkshops en schilderlessen voor volwassenen, een open atelier voor kinderen en daarnaast individuele sessies.

De individuele sessies en open ateliers werden nadrukkelijk niet als therapie gepresenteerd, omdat de ervaring was dat veel vluchtelingen hier een negatief beeld van hadden. Dat de activiteiten op het azc zelf werden aangeboden hielp hierbij: zo bleef het laagdrempelig en hoefden de bewoners zich geen 'probleemgeval' te voelen door naar een speciaal behandelcentrum te moeten. Als er sprake was van ernstige problematiek had de creatief therapeut vooral een signalerende rol en kon een kind doorverwezen worden.

Het doel voor de kinderen was om hen een veilige, ontspannen plek met plezierige afleiding te bieden, hen individuele aandacht te schenken en hun isolement te doorbreken. Ook wilden de creatief therapeuten de kinderen de mogelijkheid geven hun verhaal kwijt te kunnen en uiting te geven aan problemen, zonder dat dit als bedreigend zou worden ervaren. Een van de therapeuten beschrijft hoe ze het jongetje Hussein een dier laat kiezen om samen een verhaal over te maken. Hussein kiest een lammetje en al gauw vertelt en tekent hij over een lammetje met de naam Hussein en komen zijn eigen ervaringen aan bod. Na afloop is hij trots op het verhaal dat hij heeft gemaakt. Een therapeut schrijft: 'Het tekenen en knutselen is te vergelijken met pleistertjes plakken. En door kinderen te helpen hun fantasie te gebruiken, leer je ze zelf die pleisters op te doen' (Wertheim-Cahen, 1999, p. 76).

Nu, zo'n twintig jaar na het pionieren door creatief therapeuten en de oprichting van De Vrolijkheid, is er veel veranderd op de azc's. Op veel locaties worden er structurele creatieve activiteiten aangeboden door De Vrolijkheid en andere aanbieders. Ook is creatieve therapie voor vluchtelingen

en statushouders veel gebruikelijker geworden.³⁷

Een voorbeeld uit het huidige aanbod zijn de kleuter- en kindergroepen voor vluchtelingenkinderen bij GGNet (een ggz-organisatie in Gelderland). Aan deze bijeenkomsten kunnen kinderen meedoen die door het COA, de school of ouders worden doorverwezen. Vooral bij de kleutergroepen wordt naast liedjes (met bewegingsactiviteiten) gebruikgemaakt van prentenboeken. Aan de hand van thema's uit deze boeken volgt een creatieve (teken)opdracht en worden reacties en ervaringen van de kinderen besproken. Zo wordt er bijvoorbeeld na het lezen van *Emoties* van Mies van Hout gevraagd waar de kinderen blij van worden en wat ze boos maakt. Ze krijgen de opdracht een vis te tekenen met een zelfgekozen emotie en mogen dan uitleggen waarom de vis die emotie heeft. Hoewel de bijeenkomsten duidelijk worden gezien als preventieve interventie, wordt er in tegenstelling tot de hierboven besproken interventies zoals TeamUp en De Vrolijkheid gericht aangestuurd op het bespreekbaar maken en delen van traumatische ervaringen van de kinderen. Dit kan omdat de bijeenkomsten geleid worden door professionals met kennis van trauma. De kleuter- en kindergroepen bestaan uit zes bijeenkomsten. Rond de 85% van de deelnemers heeft genoeg aan deze sessies, 15% wordt doorverwezen. De groepen worden niet gezien als therapie en de kinderen die worden aangemeld voor deze groepen hebben altijd zelf de keuze of ze willen deelnemen. Wel heeft dit soort aanbod een brugfunctie naar passende behandeling voor de kinderen die dat nodig hebben. Het zou gezien kunnen worden als een voorbeeld van een *preventieve therapeutische interventie*. De culturele activiteiten op het azc waaraan iedereen aan mee kan doen, kunnen als *preventieve culturele interventies* worden beschouwd.³⁸

Concluderend kan gezegd worden dat uit de besproken kwalitatieve verkenningen naar voren komt dat culturele interventies een geschikt middel zijn om te werken aan het versterken van veerkracht. De positieve impact die culturele interventies kunnen hebben, bieden zo tegenwicht aan de gevolgen van traumatische ervaringen.

In 2018 liep er een project van het COA waarin de leef- en speelomgeving op de azc's onder handen werd genomen. Het project werd gefinancierd door het Asiel, Migratie en Integratiefonds van de Europese Unie (AMIF) en leidde onder meer tot beter ingerichte ontmoetings- en activiteitenruimtes en de aanschaf van materialen voor sport en spel. Tijdens de afsluitende conferentie van het project werd hierover op de website van het COA het volgende geschreven: 'Verschillende workshops boden een mooi pallet van verschillende vormen van kunst en cultuur om te laten zien hoe belangrijk tekeningen, verhalen, muziek, beweging, boeken en beeld zijn voor traumaverwerking van kinderen.'³⁹

Er zijn veel organisaties en individuen die het belang van voorlezen en boekactiviteiten met vluchtelingenkinderen onderschrijven. Toch wordt voorlezen en werken met boeken vaak niet genoemd als mogelijke culturele interventie en bestaat er weinig structureel aanbod op de azc's. In

³⁷ Zie bijvoorbeeld Van Herpen et al. (2018); Gort (2018) en De Haan et al. (2018).

³⁸ Zie www.ggnet.nl/cursussen/kindergroep (geraadpleegd op 01-03-2020). Gedetailleerde informatie over de bijeenkomsten is verkregen uit een gesprek met een preventiefunctaris die de groepen leidt.

³⁹ www.coa.nl/nl/actueel/nieuws/eindconferentie-amif-vls (geraadpleegd op 01-03-2020).

het volgende onderdeel wordt aandacht besteed aan projecten en initiatieven waarbij voorlezen en boekactiviteiten worden of werden ingezet voor vluchtelingenkinderen in azc's.

4 In de praktijk: voorlees- en boekactiviteiten in Nederland

4.1 Een eerste inventarisatie van initiatieven en ervaringen

Toen er rond 2015 veel vluchtelingen asiel aanvroegen in Nederland, zijn er allerlei projecten en initiatieven opgezet in azc's, onder andere door vrijwilligers en maatschappelijke organisaties. In dit deel van het onderzoeksrapport is een eerste inventarisatie gemaakt van de ervaringen met projecten voor vluchtelingenkinderen die met voorlezen en boekactiviteiten te maken hebben. De inventarisatie is tot stand gekomen door middel van deskresearch, interviews met initiatiefnemers en uitvoerders van projecten en/of bezoeken op locatie.⁴⁰

Veel van de initiatieven op dit gebied lijken eenmalig of kortlopend geweest te zijn. Via allerlei websites zijn er ideeën en best practices te vinden, maar het is niet altijd te achterhalen wat er met de projecten gebeurd is en waarom ze geen (verdere) doorgang hebben gevonden. Ook zijn er tal van lokale projecten (geweest) die onbekend zijn in de rest van het land. Er lijkt dus veel kennis en ervaring te zijn vanuit verschillende organisaties, maar dit lijkt niet altijd breder te worden gedeeld of geborgd.

Hieronder volgt een bespreking van een aantal lopende en afgesloten boekprojecten die als uitgangspunt kunnen dienen voor een meer structurele inzet van dit soort activiteiten voor vluchtelingenkinderen.

4.2 Projecten vanuit bibliotheken

Veel (kortlopende) initiatieven

Veel bibliotheken waren rond 2015 betrokken bij nieuwe voorlees- en boekprojecten in samenwerking met azc's en nieuwkomersscholen. In sommige bibliotheken werd de collectie uitgebreid met Arabische en anderstalige boeken (zie hieronder) en bibliotheken schonken boeken aan azc's. Ook gingen vrijwilligers vanuit de bibliotheek op azc's voorlezen en kwamen er op een aantal azc's pop-upbibliotheken. Verder werden er allerlei andere projecten geïnitieerd waarbij voorlezen en (meertalige of anderstalige) kinderboeken een rol speelden of waarbij de bibliotheek werd gepromoot onder azc-bewoners (zie bijvoorbeeld Cubiss, 2016). Een deel van deze projecten, zoals de pop-upbibliotheken en het voorlezen op azc's, lijkt niet meer te bestaan. Ook speciaal ontwikkeld (meertalig) materiaal wordt na positief ontvangen pilots niet altijd verder ingezet. Er bestaan echter nog steeds allerlei waardevolle projecten die door of in samenwerking met de bibliotheek worden georganiseerd.⁴¹ In sommige bibliotheken worden er groepsbezoeken voor nieuwkomersklassen georganiseerd of is er af en toe een voorleesactiviteit in een andere taal, bijvoorbeeld gekoppeld aan activiteiten van het Taalhuis of een speciale gelegenheid als de Week

⁴⁰ De inventarisatie betrof projecten en initiatieven in Nederland, maar vanwege de relevantie is er ook een project uit Vlaanderen opgenomen. Verder is er in dit hoofdstuk niet gekeken naar andere projecten buiten Nederland.

⁴¹ Zie Gort (2018) voor meer informatie over de projecten ThuisTaal, Praatjesmakers en de Zomerschool. Het project ThuisTaal wordt hieronder ook kort behandeld.

van de Alfabetisering.⁴² Initiatieven vanuit de bibliotheek die op locatie op de azc's werden georganiseerd lijken geen structurele plaats ingenomen te hebben in het aanbod van de bibliotheken. Dit kan allerlei oorzaken hebben gehad, waaronder de sluiting van een azc, personeelwisselingen of een gebrek aan tijd, geld of vrijwilligers.

Collectie anderstalige en meertalige boeken

In 2018 werd er op initiatief van de Werkgroep Bibliotheek en Integratie en in samenwerking met de Syrische boekhandel Pages een collectie van Arabische boeken voor vluchtelingenkinderen samengesteld. De collectie is bedoeld voor 0-6 jaar, 6-10 jaar en 10+ en bestaat uit zestig boeken. Naast Arabische boeken zijn dit beeldwoordenboeken, meertalige boeken en tekstloze prentenboeken. De collectie werd voor acht pilotbibliotheken aangeschaft, die deze allemaal op een andere manier hebben ingezet. Een paar bibliotheken ontsloten de collectie in de bibliotheek, terwijl anderen de gehele collectie onderbrachten bij een ISK of Bibliotheek *op school*-locatie waar veel vluchtelingenkinderen naar school gingen.

Een aantal positieve ervaringen van de bibliotheken was:

- De ouders zijn blij met boeken in hun eigen taal. In de eigen taal kunnen ze zelf (gemakkelijker) voorlezen en het verhaal spontaner en met meer inleving overbrengen.
- Er is een grote behoefte aan meertalige en anderstalige boeken vanuit scholen, bibliotheken, de VoorleesExpress⁴³, Taalhuizen en andere projecten, en ouders en vrijwilligers zijn enthousiast over het aanbod.
- Het organiseren van bijeenkomsten voor ouders over het belang van voorlezen in de eigen taal werkte het best via de school en/of in aanwezigheid van een tolk. Bij maandelijks voorleesmiddagen voor ouders en kinderen die op school werden georganiseerd, gingen de ouders en kinderen enthousiast aan de slag met de boeken uit de collectie.
- Een handleiding in de eigen taal over het belang van voorlezen met tips en ideeën helpt de ouders. Hoe praktischer, hoe beter.
- Een catalogus met de foto's van de boekomslagen en de Nederlandse titel maakt het gemakkelijker om de boeken te vinden voor bijvoorbeeld voorleesvrijwilligers.
- De kinderen zijn enthousiast en vinden vooral de boeken met kleurrijke prenten mooi.
- Zoekboeken en meertalige boeken zijn over het algemeen het populairst.
- Het boek *Over een kleine mol die wil weten wie er op zijn kop gepoept heeft* door Werner Holzwarth en Wolf Erlbruch (ill.) (1989) is populair.

⁴² Bij een van deze incidentele voorleessessies in het Tigrinya werd genoemd dat het liedje van BoekStart 'De Voorleestrom' (in het Tigrinya) een groot succes was. 'De Voorleestrom' is een initiatief van BoekStart in samenwerking met de Leescoalitie. Het liedje is beschikbaar in twaalf talen: Nederlands, Fries, Turks, Arabisch, Spaans, Pools, Frans, Mandarijn, Engels, Berbers, Tigrinya en Zweeds. Tigrinya is de taal die door de meerderheid van de vluchtelingen uit Eritrea wordt gesproken. Zie www.boekstart.nl/de-voorleestrom-een-meertalig-kinderliedje (geraadpleegd op 01-03-2020).

⁴³ De VoorleesExpress verbindt voorleesvrijwilligers met gezinnen met kinderen met een taalachterstand. De voorlezer bezoekt het gezin wekelijks gedurende een periode van 20 weken. Hij/zij leest de kinderen voor, maar biedt ook andere manieren om de taalontwikkeling te bevorderen, zoals taalspelletjes, en geeft de ouders handvatten om na afloop van het project door te gaan met het stimuleren van taal- en leesplezier van hun kind(eren). De VoorleesExpress is opgericht in 2006 en wordt op dit moment op meer dan 400 locaties in Nederland aangeboden.

Er zijn ook uitdagingen:

- Met alleen Arabisch bereik je maar een deel van de vluchtelingenkinderen. Er is ook behoefte aan boeken in andere talen dan het Arabisch en aan meertalige boeken.
- Het kan ingewikkeld zijn om aan de juiste boeken te komen door gebrek aan kennis over kwaliteit en niveau, beschikbaarheid en hoge inkoopkosten.
- Niet alle gezinnen zijn bekend met het idee van lenen en weer inleveren van de boeken. De boeken worden nog niet massaal geleend van de bibliotheken.
- De taalbarrière is lastig, zowel bij bijeenkomsten met ouders als bij het uitkiezen van boeken. Het helpt wanneer er op elk boek ook de titel in het Nederlands staat.
- Als de collectie niet actief gepromoot en ingezet wordt, kan het gebeuren dat er weinig gebruik van wordt gemaakt.
- Het is een grote tijdsinvestering en zonder iemand die de kar trekt, wordt de collectie niet ten volle benut.
- Een structurele samenwerking met de juiste partners is essentieel.
- Boeken met een slappe kaft slijten snel. Boeken met weinig of minder toegankelijke illustraties worden minder vaak uitgeleend.⁴⁴

4.3 Aandacht voor boeken en (voor)lezen op azc-scholen

Op veel azc-scholen en in nieuwkomersklassen worden (prenten)boeken gebruikt. In de meeste gevallen is dit vooral ter ondersteuning bij het leren van de Nederlandse taal, maar op sommige scholen is er ook ruime aandacht voor het stimuleren van leesplezier en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Ook doen veel azc-scholen en nieuwkomersklassen mee aan campagnes zoals de Nationale Voorleesdagen en de Kinderboekenweek.

Op de azc-school in Ter Apel worden boeken eerst in (door de leerkrachten gemaakte) versimpelde versies aangeboden, zonder verleden tijd en met eenvoudige woorden. Er wordt een week met een boek gewerkt, onder andere door middel van thematafels en verwerkingsopdrachten. In die week wordt langzaam toegewerkt naar het voorlezen van de gewone versie van het boek en wordt er over de inhoud gepraat. Kinderen die een half jaar tot anderhalf jaar in Nederland zijn reageren over het algemeen enthousiast en komen ook met serieuze reacties op de inhoud. Boeken die populair zijn:

- Kijk- en zoekboeken
- Humoristische boeken
- Boeken met niet te kinderachtige verhalen en illustraties voor oudere kinderen (8+)
- Specifiek genoemd: *De koe die een ei legde* (Andy Cutbill & Russell Ayto (ill.), 2008) en *Over een kleine mol die wil weten wie er op zijn kop gepoept heeft* (Werner Holzwarth & Wolf Erlbruch (ill.), 1989).

Op de azc-school in Leersum worden ouders actief aangemoedigd om thuis voor te lezen. De ouders zijn wekelijks welkom in de kleuterklas. De leerkracht leest dan voor aan de kinderen en hun ouders. Na afloop mogen ze samen met hun kind een boek lenen om thuis voor te lezen in de eigen taal.⁴⁵

⁴⁴ Deze punten zijn gebaseerd op de presentaties en het verslag van de evaluatiebijeenkomst: www.bibliothekenbasisvaardigheden.nl/interviews/collectie-vluchtelingenkinderen---voor-lezen-in-de-eerste-taal-.html (geraadpleegd op 01-03-2020).

⁴⁵ Zie het filmpje en de fotostrip op <https://hoogstraat.wereldkidz.nl/Voorlezen> (geraadpleegd op 01-03-2020).

Ook de kinderen in de midden- en bovenbouw mogen boeken lenen uit de boekenkasten van My Book Buddy die in de twee klassen staan (zie toelichting hieronder). Op advies van een specialist leesbevordering hebben ze daarin een beperktere selectie neergezet dan eerst het geval was, zodat de collectie overzichtelijker en aantrekkelijker werd en alleen nog boeken bevat die qua niveau en inhoud aansluiten bij de kinderen. De collectie bestaat nu vooral uit Nederlandse boeken, wat tweetalige boeken en een collectie Nik-Nakboekjes⁴⁶ in het Tigrinya, Arabisch en Turks. Toch blijft het moeilijk voor de kinderen om zelf een geschikt boek te kiezen dat qua interesses en niveau aansluit. Leerkrachten zouden graag tijd hebben hen hierbij te helpen, want ze zien dat kinderen zelfvertrouwen krijgen van de kennis die ze uit boeken opdoen. Ook lijkt de interesse in boeken en lezen groter te worden wanneer kinderen vertrouwd raken met boeken en het lezen voor het plezier. Daarom wordt er speciaal aandacht besteed aan het leren omgaan met en op waarde schatten van boeken. Bij de overkoepelende thema's waarmee de school werkt, worden ook altijd boeken gebruikt, net als in de lessen sociale vaardigheden.

Welke boeken werken goed?

- Voor oudere kinderen: boeken die inhoudelijk wel een hoger niveau hebben, maar eenvoudig zijn qua taalgebruik.
- Boeken met voor de kinderen herkenbare, alledaagse thema's, waarvoor niet te veel voorkennis nodig is.
- Direct taalgebruik, want vaak worden subtiele nuances in de tekst niet opgepikt.
- Geen boeken die specifiek over vluchtelingenkinderen gaan, maar boeken met een sociaal-emotionele gelaagdheid waarbij het omgaan met emoties en gevoelens centraal staat, zoals bijvoorbeeld *Bang mannetje* (Mathilde Stein & Mies van Hout (ill.), 2005).

My Book Buddy heeft in 2015 op een groot aantal azc-scholen gezorgd voor een basiscollectie van boeken in de speciaal ontworpen, vrijrijdbare My Book Buddy-boekenkasten. Deze collectie bestaat uit zo'n 60-70 boeken, zowel fictie als non-fictie voor verschillende leeftijden en niveaus. Naast eenvoudige boekjes om te leren lezen zijn er (prenten)boeken in verschillende talen, boeken over dieren, beroepen en andere thema's die kinderen interesseren. De kinderen kunnen de boeken lenen volgens een eenvoudig leensysteem. In samenwerking met Prisma (Uitgeverij Unieboek | Het Spectrum) schonk My Book Buddy daarnaast aan ruim 8.000 kinderen in azc's het beeldwoordenboek *Mijn eerste woordenboek Nederlands* (Uitgeverij Prisma, 2011), met een werkschriftje en vertalingen in het Engels en Arabisch.⁴⁷

4.4 Voorlees- en boekprojecten op het azc

Ook buiten schooltijd zijn er op sommige azc's projecten waarbij aandacht wordt besteed aan voorlezen en boekactiviteiten. Hieronder worden enkele voorbeelden besproken.

Project ThuisTaal

ThuisTaal is een project van de Overijsselse Bibliotheken en de Saxion Pabo waarbij derdejaars

⁴⁶ Nik-Nakboekjes zijn tweetalige kinderboeken (zowel fictie als non-fictie) in klein formaat waarin het Nederlands gelijkwaardig is gecombineerd met een andere taal. Op dit moment zijn dat 23 verschillende talen, waaronder Arabisch, Farsi, Somalisch, Tigrinya, Chinees, Bulgaars en Pools. De boekjes worden uitgegeven door de Vlaamse uitgeverij Nik Nak.

⁴⁷ www.mybookbuddy.nl/vluchtelingen-project (geraadpleegd op 01-03-2020).

studenten gekoppeld worden aan een vluchteling gezin in de gemeente of in het azc. Gedurende een periode van drie maanden bezoeken de studenten het gezin wekelijks om de kinderen voor te lezen en taalspelletjes te doen. De ouders worden gestimuleerd om op een laagdrempelige manier bezig te gaan met de taal leren en voorlezen en de student maakt het gezin wegwijs in de dichtstbijzijnde bibliotheek. Een aantal studenten dat vijf weken lang een gezin in een azc bezocht, gaf aan dat de wekelijkse bezoeken de mogelijkheid boden een band op te bouwen met de kinderen. Zo konden ze steeds beter op de interesses en het karakter van het kind inspelen en hiervoor geschikte boeken en werkwijzen kiezen. Ze zagen dat kinderen opbloeden van de persoonlijke aandacht en zich steeds beter durfden uiten. Ook leerden ze dat het altijd goed is om een plan B te hebben bij een gezinsbezoek. Als alles wat je van plan was niet aan blijkt te slaan bij het kind, kun je beter schakelen naar andere boeken of activiteiten. Het komt regelmatig voor dat gezinnen die mee hebben gedaan aan ThuisTaal doorstromen naar de VoorleesExpress, waarbij een voorleesvrijwilliger voor een periode van twintig weken komt voorlezen bij het gezin thuis.

De VoorleesExpress

Op een aantal locaties in Nederland is de VoorleesExpress ook actief geweest in het azc. De ervaring is dat het in de context van een azc lastig is om de vaste structuur van twintig weken aan te houden, omdat azc-bewoners soms maar korte tijd op een azc verblijven en dan alweer verhuizen naar een ander azc of een woning toegewezen krijgen. Zo kwam het voor dat een voorleesvrijwilliger net begonnen was en dan alweer moest stoppen, omdat het gezin ging verhuizen en niet in dezelfde regio bleef wonen. Op een andere locatie ging dit beter omdat veel gezinnen in de buurt bleven wonen en de voorlezers vervolgens bij de gezinnen thuis door konden gaan. Andere uitdagingen voor de vrijwilligers waren de communicatie en het omgaan met ouders die misschien geen enkel woord Nederlands of Engels spraken. De ouders zaten zelf bovendien vaak in zo'n onzekere en stressvolle situatie dat het niet haalbaar was om van hen te vragen actief te participeren tijdens de voorleessessies, zoals gebruikelijk is in de werkwijze van de VoorleesExpress. Ook vonden zowel de voorlezers als de ouders het ongemakkelijk dat de sessies plaatsvonden bij het gezin thuis, omdat 'thuis' op sommige azc's niet meer dan een kleine kamer is waar de hele familie verblijft. Op één locatie richtten de voorleesvrijwilligers zich vooral op de kinderen. Ze probeerden hen wekelijks een fijn moment van samenzijn met boeken, verhalen, spelletjes en ontspanning te bieden en lieten het betrekken van de ouders in eerste instantie los. Sommige van deze vrijwilligers bleven veel langer dan twintig weken voorlezen bij een gezin, omdat het van beide kanten goed beviel. De ervaringen met het inzetten van de VoorleesExpress op azc's zijn dus wisselend. Er zijn veel randvoorwaarden die het lastig maken en de voorlezers moeten stevig in hun schoenen staan. Wel is de ervaring dat de deelnemende kinderen veel baat hadden bij het project en er zelf ook enthousiast over waren. Verreweg de meeste kinderactiviteiten op azc's worden georganiseerd voor de hele groep tegelijk, dus het kan heel waardevol zijn voor kinderen als er speciaal iemand voor hen komt van wie ze persoonlijke aandacht krijgen en met wie ze een vertrouwensband kunnen opbouwen.

De Voorleeshoek

Sinds oktober 2019 is De Voorleeshoek beschikbaar in alle azc's. De Voorleeshoek is een website met filmpjes waarin prentenboeken worden voorgelezen. De afbeeldingen uit het boek worden in de filmpjes afgewisseld met opnames van de voorlezer die het boek voorleest in een gezellige hoek, omringd door boeken. Onder de filmpjes is klassieke, bij het verhaal passende muziek gemonteerd. Kinderen kunnen de website zelf bekijken in het computerlokaal van het azc of op een smartphone,

tablet of laptop. De boeken worden op een prettige, aansprekende manier voorgelezen en kinderen hebben de keuze uit honderden boeken. Er is natuurlijk geen interactie mogelijk tussen het kind en de voorlezer in het filmpje, maar De Voorleeshoek vormt een mooie kennismaking met prentenboeken, beeld en muziek en een goede aanvulling op andere voorlees- en boekactiviteiten. Ook kunnen ouder en kind de filmpjes samen kijken en er dan samen over praten. Een uitdaging is om ervoor te zorgen dat de kinderen in azc's weten dat deze filmpjes er zijn. Daarom heeft de initiatiefneemster van De Voorleeshoek, Anouk Overman, een aantal keren voorgelezen op verschillende azc's aan kinderen van 3 t/m 8 jaar. Enkele observaties na twee bezoeken op verschillende azc's waren:

- De boeken met een vrij simpele verhaallijn en mogelijkheid tot interactie leken het beste aan te slaan. Interactiviteit helpt om kinderen bij het voorlezen te betrekken.
- Ditzelfde geldt voor boeken waarvan tekst en beeld nauw op elkaar aansluiten. Kinderen die het Nederlands nog helemaal niet beheersen, kunnen zo toch meegenieten aan de hand van de afbeeldingen.
- De combinatie van bewegend beeld en klassieke muziek werkt erg goed. De muziek werkt ontspannend en de bewegende beelden lijken ervoor te zorgen dat de kinderen langer geconcentreerd blijven.
- De ouders zijn ook geïnteresseerd in de activiteit en als ze zelf niet aanschuiven lijkt het in ieder geval alsof ze hun kind met een gerust hart achterlaten.
- Het helpt dat er van tevoren briefjes zijn uitgedeeld met een foto van de activiteit of degene die de activiteit geeft. Op die manier weten zowel de kinderen als de ouders waar ze aan toe zijn.
- Wanneer de kinderen ieder op een eigen stoel zitten is het rustiger dan wanneer ze allemaal bij elkaar op een grote mat zitten.

De Vrolijkheid Almelo

Op sommige azc's wordt er door De Vrolijkheid aandacht besteed aan boeken en voorlezen door vanuit een voorgelezen verhaal creatieve activiteiten aan te bieden. Er is soms een boekenkast met prentenboeken, en een aantal locaties waarmee voor dit onderzoek contact is geweest geeft aan dat de wens bestaat om meer met boeken en voorlezen te doen.

In het azc in Almelo heeft De Vrolijkheid een bibliotheekje opgericht. Elke week is er de mogelijkheid om voorgelezen te worden door vrijwilligers die hiervoor speciaal zijn aangetrokken. Zij beheren de bibliotheek, waar kinderen boeken kunnen uitzoeken die ze niet terug hoeven brengen, en hebben een gezellig voorleeshoekje gecreëerd met zitzakken. Daarnaast wordt er in de wekelijkse workshops 'Prentenboeken verbeeld' een beeldende activiteit gekoppeld aan een voorgelezen verhaal. Het grootste deel van de kinderen die regelmatig komen is tussen de 5 en 10 jaar oud.

Uit de poster die op de deur van het bibliotheekje hangt met daarop de tekst 'Leen een boek uit deze kast om te verdwalen in een verhaal en voor het leren van de taal' komt het doel van het voorlezen en de workshops duidelijk naar voren. Niet alleen om het Nederlands beter onder de knie te krijgen, maar juist ook om de kinderen te betoveren met prentenboeken en hen verhalen mee te geven waar ze iets aan kunnen hebben. Ook willen de voorleesvrijwilligers de kinderen met de voorleesuurjes een moment van rust en ontspanning bieden met tijd voor ontmoeting en persoonlijke aandacht. Ze streven ernaar om de kinderen mee te geven wat de waarde van boeken en verhalen is en hen een

positieve ervaring met boeken te geven.

De animo voor het voorlezen en welke boeken aanslaan verschilt per keer. Soms willen er tien kinderen komen lezen, soms maar één, en het hangt van de aanwezige kinderen af hoe het voorlezen ontvangen wordt. Het blijft een uitdaging om boeken te vinden die qua taal en hoeveelheid tekst aansluiten bij het niveau van de kinderen, maar die niet kinderachtig zijn.

Een aantal successen:

- Klassiekers als *Max en de Maximonsters* (Maurice Sendak, 1968), *Rupsje Nooitgenoeg* (Eric Carle, 1971), *Jip en Janneke* (Annie M.G. Schmidt, 1953), *Paultje en het paarse krijtje* (Crockett Johnson, 1958).
- Boeken die vragen om interactie door het maken van geluiden en bewegingen.
- Boeken met herhaling of waarin de kinderen iets herkennen, zoals namen van personages (bijvoorbeeld *De dromen van Boeba* door Agnès de Lestrade en Tom Schamp (ill.), 2008).
- Pop-upboeken, boeken met glitters en zoekboeken met mooie grote afbeeldingen (bijvoorbeeld *Duizend dingen over Nederland* door Charlotte Dematons, 2013).
- Sinterklaasboeken.
- *Het hoofd van Marieke* (Siska Goeminne & Yvonne Jagtenberg (ill.), 2001) over de gedachten in je hoofd. Naar aanleiding van dit boek maakten de kinderen een uitklapboekje over zichzelf, met op de voorkant hun zelfportret. Aan de ene kant was er ruimte voor fijne gedachten en aan de achterkant voor schaduwgedachten. De meeste kinderen kozen ervoor om alleen maar positieve gedachten te laten zien in hun ik-boekje. De boekjes werden tentoongesteld in de bibliotheek in Almelo.
- Een jongen die meestal liever ging voetballen of gamen had een mooie ervaring met een boek en kwam daarna elke week trouw naar de voorleesactiviteiten.

De Verhalenweverij

In Vlaanderen is sinds eind 2018 de Verhalenweverij actief met voorleesactiviteiten in azc's. Op dit moment bieden ze de activiteiten op regelmatige basis aan op drie verschillende locaties. Ze richten zich voornamelijk op kinderen van 4 t/m 12 jaar, maar ouders, broertjes en zusjes zijn ook welkom. De voorleessessies hebben altijd dezelfde opbouw: eerst wordt er centraal een verhaal voorgelezen met de kamishibai⁴⁸, daarna kunnen de kinderen in kleine groepjes voorgelezen worden uit boeken die ze zelf kunnen kiezen en tot slot volgt een creatieve activiteit gebaseerd op het centrale verhaal of thema. Tussendoor is er limonade en wat lekkers en wordt er soms een *energizer* (korte gezamenlijke bewegingsactiviteit) gedaan. De ervaring leert dat het altijd goed is om iets achter de hand te hebben. Niet alle prentenboeken slaan aan en dan kan er gemakkelijk geschakeld worden naar een ander boek of een andere opbouw van de activiteit.

De kamishibai leent zich goed om aan een grotere groep een verhaal te vertellen of voor te lezen, omdat de illustraties groter zijn en de voorlezer het boek niet steeds hoeft om te draaien om de

⁴⁸ Een kamishibai is een klein houten verteltheater, oorspronkelijk uit Japan, waarmee door middel van grote vertelplaten een verhaal wordt verteld. Het lijkt een beetje op een klein poppenkastje, maar in plaats van poppen worden afbeeldingen getoond, die de verteller een voor een uit het kastje schuift. Anders dan bij een poppenkast zit de verteller naast het kastje, zodat het publiek hem kan zien en vice versa. Van verschillende prentenboeken zijn vertelplaten beschikbaar voor de kamishibai. Op de achterkant van de platen staat de tekst die voorgelezen kan worden.

plaatjes te laten zien. Sommige prentenboeken zijn beschikbaar als kamishibaiverhaal, andere bewerkt de Verhalenweverij zelf. Tijdens het voorlezen in kleinere groepjes krijgen de kinderen de kans om een boek te kiezen dat aansluit op hun niveau en interesses en is er meer ruimte voor interactie en persoonlijke aandacht. Ook kunnen de kinderen kiezen om zelfstandig een boek te lezen of te bekijken of om elkaar voor te lezen.

Een aantal observaties en succesverhalen:

- Kinderen die de activiteiten kennen van de Verhalenweverij komen vaak elke keer terug. Ouders komen sporadisch, het is moeilijker om hen bij de activiteiten te betrekken.
- Het is belangrijk om flexibel te zijn en van een plan af te wijken als een boek of activiteit niet werkt.
- De kinderen waren enthousiast over *Suzie Ruzie* (Jaap Robben & Benjamin Leroy (ill.), 2016). De tekeningen spraken hen erg aan.
- *Tarari tararera* (Emanuela Bussolati, 2011) is geschreven in een verzonnen taal, dit werkt goed want iedereen begrijpt er evenveel van.
- Bij tekstloze prentenboeken (*silent books*) komt er soms meer reactie van de kinderen dan bij boeken met tekst. Ze reageren door te wijzen, dingen te zoeken in de afbeeldingen of beginnen zelf te vertellen.
- Bij een tweetalig kamishibaiverhaal mochten de kinderen voor de groep voorlezen in het Arabisch. Ze waren erg trots dat ze dit konden en vervolgens wilde iedereen voorlezen.
- Kamishibaiverhalen die goed werkten zijn onder andere: *Een huis vol spoken* (Kazuno Kohara, 2009) en *Klein wit visje* (Guido van Genechten, 2004). Hiervan maakten de kinderen na afloop schaduwtheater om zelf op te voeren in de kamishibai. Terwijl een kind het verhaal voorlas, beeldden andere kinderen het uit d.m.v. figuren op houten stokjes.
- Andere kamishibaiverhalen die goed werkten: *Mama kwijt* (Chris Haughton, 2011), *Ik zou wel een kindje lusten* (Sylviane Donnio & Dorothee de Monfreid, 2005), *Wij gaan op berenjacht* (Michael Rosen & Helen Oxenbury, 1989), *Ben je bang in het bos, Grote Wolf?* (2016) en *Ik ben de sterkste* (2014) door Jan de Kinder en ook hier *Over een kleine mol die wil weten wie er op zijn kop gepoept heeft*.
- Boeken die de kinderen leuk vonden: *Ssst! We hebben een plan, Komt goed, Kleine Krab en Stoute hond* (Chris Haughton, resp. 2014, 2019 en 2012), *Aap op straat, Waar is de draak?* en *Diepzeedokter Diederik* (Leo Timmers, resp. 2018, 2019 en 2017).
- Weetjesboeken over verschillende thema's voor de grotere jongens.

Een boek voor jou – een welkomstcadeau voor kinderen in azc's

In 2017 kregen 5.000 Arabischspreekende vluchtelingenkinderen tussen de 4 en 12 jaar het boek *Een boek voor jou* cadeau, een speciaal samengestelde en rijk geïllustreerde bundel met bekende Nederlandse verhalen en gedichten die voor de gelegenheid naar het Arabisch zijn vertaald. Het project is een initiatief van kinderboekenschrijver en -illustrator Marit Törnqvist, in samenwerking met uitgeverij Querido, VluchtelingenWerk Nederland, het Nederlands Letterenfonds en het COA. Stichting Kinderzwerfboek zorgde voor de distributie van de boeken over alle azc's. Vluchtelingenkinderen die andere talen spraken kregen een tekstloos prentenboek of een boek met

weinig Nederlandse tekst, beschikbaar gesteld door IBBY-Nederland en Querido. Drie jaar later is er nog steeds vraag naar het boek.⁴⁹

Het doel van het project was om de kinderen welkom te heten met mooie verhalen uit hun nieuwe land, maar wel in hun eigen taal. Marit Törnqvist had eerder ervaren dat de mensen die ze in azc's ontmoette met enig onbegrip reageerden als ze haar boeken in het Nederlands liet zien. Toen ze een keer een Arabische vertaling van een van haar boeken mee had genomen was de reactie heel anders. Allemaal wilden ze het boek vasthouden, het aan elkaar voorlezen en het liefst mee naar huis nemen. Ze ontdekte dat mensen verlangden naar een boek in hun eigen taal. Met *Een boek voor jou* wilde Marit de kinderen en hun ouders het gevoel geven oprecht welkom te zijn. Een Nederlandstalig boek zou misschien impliciet de boodschap meedragen dat er van de kinderen verwacht werd dat ze zo snel mogelijk Nederlands moesten leren en hun eigen taal vergeten. Met een boek in het Arabisch konden de kinderen op een ontspannende manier kennismaken met de cultuur in hun nieuwe land en door de taal tegelijkertijd de band met hun ouders en thuisland versterken. Het samen lezen in de eigen taal kan de eigen identiteit versterken en een gevoel van veiligheid en zekerheid geven in een verder onbekende omgeving, zowel voor kind als ouder.

De 25 verhalen en gedichten werden zorgvuldig geselecteerd op de volgende criteria:

- De verhalen moeten universeel genoeg zijn zodat elk kind zich ermee kan identificeren.
- Er is een diversiteit in karakters en verhalen zodat het boek voor elk kind iets te bieden heeft.
- De verhalen laten de overeenkomsten zien tussen verschillende culturen en tonen dat mensen niet zo verschillend van elkaar zijn als het soms lijkt.
- Het moet een bloemlezing worden van het beste dat de Nederlandse kinderliteratuur te bieden heeft.

Kinderboekenmakers bezoeken azc's

Bij de verschijning van *Een boek voor jou* deed Marit Törnqvist de volgende oproep onder haar collega's:

*'Stel dat een heleboel Nederlandse kinderboekenmakers azc's zouden bezoeken en met groepjes kinderen en hun ouders kennis zouden maken, gewoon met potlood, papier en boeken? Wij kinderboekenmakers zijn niet alleen gewend met kinderen te werken. Wij weten ook dat een kindertijd bepalend kan zijn voor de rest van je leven.'*⁵⁰

In de maanden die volgden brachten meer dan 60 kinderboekenschrijvers en -illustratoren gezamenlijk bijna 100 bezoeken aan verschillende azc's. Ze gaven creatieve workshops aan de hand van hun boeken, lazen voor en zongen liedjes met de kinderen. Sommigen brachten eenmalig een bezoek aan een azc, azc-school of taalklas, anderen keerden een paar keer of regelmatig terug. Hieronder wordt een aantal van de ervaringen beschreven.

⁴⁹ De bundel bevat verhalen en illustraties van onder andere Annie M.G. Schmidt, Fiep Westendorp, Toon Tellegen, Max Velthuis, Thé Tjong-Khing, Jacques Vriens, Paul van Loon, Bette Westera, Charlotte Dematons, Philip Hopman en Marit Törnqvist. Deze werden vertaald in het Arabisch door Amina Abed. Alle auteurs en illustratoren stelden hun werk kosteloos ter beschikking voor het boek.

⁵⁰ www.letterenfonds.nl/nl/entry/1539/een-boek-voor-jou (geraadpleegd op 01-03-2020).

Organisatie

De kinderboekenmakers hebben hun bezoeken heel verschillend ervaren. Over het algemeen merkten ze dat het goed werkte wanneer het COA of de azc-school de kinderen had voorbereid op hun bezoek, als er bijvoorbeeld een aankondigingsposter in het azc was opgehangen en er begeleiding bij de bezoeken was. Zeker als een schrijver alleen kwam, was het niet fijn als er een te grote groep kinderen kwam en er geen begeleiding was. Dan was het beter om de groep in tweeën te splitsen en twee sessies na elkaar te geven. Ook werd er geconcludeerd dat het prettig is om van tevoren goed af te stemmen met het COA en eventuele andere organisaties die activiteiten aanbieden op het azc, zodat de verschillende aanbieders elkaar niet in de weg zitten. Tegelijkertijd realiseerden de kinderboekenmakers zich ook dat het goed was om van tevoren niet te hoge verwachtingen te hebben van het verloop van een bezoek. Hoe een bezoek verloopt hangt af van veel verschillende factoren, zoals het aantal kinderen dat een activiteit bezoekt, hun taalniveau, leeftijd en concentratie, de onderlinge interactie en wederzijdse verwachtingen en flexibiliteit.

De zomervakantie was een goede tijd voor een bezoek. De kinderen hebben dan weinig te doen en er is minder regulier activiteiten aanbod. Meerdere schrijvers geven aan dat continuïteit en structuur belangrijk zijn. Dan weten de kinderen waar ze aan toe zijn, leren ze het voorleesritueel kennen en wordt een voorleesbezoek meer dan een keertje entertainen. Met een structureel aanbod kun je een band opbouwen met de kinderen en steeds meer de diepte ingaan. Het zou goed zijn als voorleesbezoeken in een rustige, afgesloten en knusse ruimte plaatsvinden waar weinig afleiding is en waar je gezellig bij elkaar kunt zitten en gemakkelijk persoonlijk contact kunt maken. Idealiter zijn de groepen niet te groot. Ten slotte wordt er genoemd dat je flexibel moet zijn en niet koste wat kost je vooraf bedachte plan moet willen doorvoeren, maar altijd bereid moet zijn de inhoud van je workshop of voorleessessie aan te passen. Aandacht voor en interesse in een voorleesactiviteit moet groeien.

Taal en voorlezen

Hoewel de taalbarrière soms als lastig werd ervaren, geven sommige auteurs en illustratoren ook aan dat het Nederlands van de kinderen beter was dan ze hadden verwacht. Degenen die dezelfde kinderen vaker meemaakten merkten dat de taalbeheersing met sprongen vooruitging. De kinderen en ouders waren vaak ook gewend om elkaar te helpen en voor elkaar te vertalen. Wanneer de kinderboekenmakers interesse toonden in de talen van de kinderen, hen naar woorden in hun taal vroegen en probeerden deze woorden uit te spreken, reageerden kinderen positief. Voor sommige schrijvers werkte het goed om voor te lezen met veel gebaren, aanwijzen, uitbeelden en ondersteuning van afbeeldingen of vertelplaten. Voor anderen werkte het beter om niet voor te lezen maar het verhaal te vertellen, omdat je dan automatisch eenvoudigere taal gebruikt en gemakkelijker iets kunt herhalen of toelichten. Als de concentratie minder wordt, is de ervaring dat het beter werkt om het verhaal wat in te korten. De belangstelling voor het voorlezen was wisselend. Soms was het te druk en chaotisch om rustig voor te lezen en zou een-op-een beter werken. Er was een groot verschil in concentratie en spanningsboog tussen de kinderen, maar toch was er ook in alle chaos vaak een kind dat opging in het verhaal en er iets aan leek te hebben.

Succeservaringen

Tijdens de sessies merkten de schrijvers dat het goed was om veel duidelijkheid te geven, zonder daarbij streng te zijn. Het gevoel voor humor van de kinderen wordt genoemd en dat het goed

werkte om de kinderen veel complimenten en bevestiging te geven. De kinderen met hun werkstukken op de foto zetten was vaak een succes en maakte de kinderen trots. Vrij tekenen naar aanleiding van een voorgelezen verhaal of thema werkte voor veel kinderen als een uitlaatklep. Ze konden zich hierin helemaal uitleven, terwijl anderen de voorkeur gaven aan meer gestructureerde knutselopdrachten en dan het voorbeeld zo netjes mogelijk wilden namaken. Voor veel schrijvers was het een succes om het voorlezen te combineren met muziek, bewegingen en liedjes, handpoppen of knuffels en voorwerpen die in het verhaal voorkwamen. Kinderen werden rustig van de muziek en van knuffels die ze mochten vasthouden en knuffelen. Veel schrijvers geven aan dat het goed werkte om zo snel mogelijk naar interactie met de kinderen te streven, omdat je ze dan gemakkelijker mee kunt nemen in een verhaal. Een paar schrijvers hadden goede ervaringen met praten naar aanleiding van een verhaal. De kinderen bleken vergelijkbare reacties te geven als Nederlandse kinderen en leken het fijn te vinden zelf iets te mogen vertellen. Het is daarbij belangrijk dat de kinderen altijd zelf kunnen kiezen wat ze willen delen.

Waarde van de eigen taal

Veel kinderen vinden het geweldig wanneer ze in hun eigen taal mogen (voor)lezen. Ook ouders waarderen de aandacht voor de moedertaal. Oudere kinderen vinden het leuk om betrokken te worden door hen in hun eigen taal te laten voorlezen aan de jongere kinderen of door te vertalen. Na het uitdelen van *Een boek voor jou* en andere boeken in de eigen taal van de kinderen begonnen sommige ouders meteen voor te lezen. Een meisje is zo blij met *Een boek voor jou* dat ze er al dagen in aan het lezen is en een gezin kan bijna niet geloven dat ze zo'n groot geschenk hebben gekregen: 'Het boek deed wonderen. Het boek ging van hand tot hand. Van vader naar zus van vader en toen naar Lyla en iedereen deed zo voorzichtig, alsof er een geschenk was binnengewaaaid uit een eigen thuis! En Lyla stuurde een bedankbriefje.'⁵¹

Keuze van boeken

De volgende (soorten) boeken en gedichten werden door de kinderboekenmakers als succesvol ervaren:

- Simpele gedichten en gedichten die op muziek staan om samen te zingen of om op te dansen. Gedichten zijn vaak lekker kort, wat de kinderen en ouders de mogelijkheid geeft ze ter plekke voor elkaar te vertalen. Bijvoorbeeld 'Liefste' voor kleuters (uit *Jij bent de liefste* door Hans & Monique Hagen & Marit Törnqvist (ill.), 2000) en 'Wens' voor wat oudere kinderen (uit *Van mij en van jou* door Hans & Monique Hagen & Jan Jutte (ill.), 2007).
- Boeken met een raadelement en boeken die eindigen met een grap of onverwachte wending.
- Beeldende boeken die kinderen ook snappen als ze geen of weinig Nederlands beheersen. Bijvoorbeeld *Tangramkat* (Maranke Rinck & Martijn van der Linden (ill.), 2016). Hier is ook gemakkelijk een creatieve opdracht bij te verzinnen.
- Tekstloze prentenboeken, zoals *Mamma!* (Mario Ramos, 2000).
- *Vrolijk* (Mies van Hout, 2011) om te praten en te tekenen over gevoelens. Het is gemakkelijk ter plekke te vertalen in andere talen of om de vertaling erbij te plakken.
- Sprookjes die in meerdere culturen bekend zijn, verhalen met herkenbare verhaalelementen of verhalen zich afspelen in voor de kinderen bekende culturen.

⁵¹ www.ibby-nederland.nl/blog/boek-deed-wonderen (geraadpleegd op 01-03-2020).

- Prentenboeken met hele simpele tekst en herkenbare woorden. Voor jongere kinderen is het leuk om vaak hetzelfde boek te herhalen, zodat ze steeds meer gaan herkennen. Ook de oudere kinderen genoten vaak van prentenboeken die van tevoren door de schrijver als te kinderachtig waren ingeschat voor die leeftijd. De kinderen zijn trots als ze het verhaal snappen.

4.5 Samenvatting met tips en aanbevelingen

In onderstaand overzicht wordt samengevat welke tips en aanbevelingen er kunnen worden gegeven op basis van de in dit hoofdstuk besproken ervaringen met voorlees- en boekprojecten voor vluchtelingenkinderen. De aanbevelingen zijn opgedeeld in drie categorieën: 1) Organisatie; 2) Inhoud en uitvoering; 3) Geschikte boeken.

Tabel 2

Samenvatting van tips en aanbevelingen op basis van een inventarisatie van voorlees- en boekprojecten op azc's.

Organisatie

Zet in op structureel aanbod.

Maak goede afspraken over promotie en zichtbaarheid van de activiteit.

Zorg voor afstemming met aanbieders van andere activiteiten op het azc.

Splits de groep op als deze te groot is.

Zorg voor de aanwezigheid van genoeg begeleiding (van het COA of van vrijwilligers op het azc).

Wees flexibel en zorg dat je een plan B hebt als een boek of activiteit niet blijkt te werken.

Zorg voor een rustige ruimte waar weinig afleiding is en kleeft deze gezellig aan.

Probeer de ouders laagdrempelig te betrekken bij het voorlezen, bijvoorbeeld via de school van hun kind.

Informeel ouders, azc-medewerkers en vrijwilligers over de beschikbaarheid en manier van toegang tot het boekenaanbod.

Zorg voor een duidelijke, terugkerende structuur van de voorleessessies.

Inhoud en uitvoering

Maak gebruik van muziek en liedjes bij het voorlezen.

Bedenk dat het contact, de ontspanning en de persoonlijke aandacht minstens zo belangrijk zijn als het voorlezen zelf.

Laat de kinderen de waarde van boeken, verhalen en voorlezen ontdekken.

Laat de kinderen zelf voorlezen in hun eigen taal.

Bied een combinatie aan van verschillende vormen: groepsactiviteit, individueel of in kleine groepjes, en creatieve activiteiten.

Zorg voor interactie tijdens het voorlezen of vertellen.

Verlevendig het voorlezen door bijvoorbeeld gebruik te maken van de kamishibai of vertelplaten.

Maak je niet te veel zorgen om een taalbarrière.

Complimenteer de kinderen regelmatig en zorg dat ieder kind gezien wordt.

Maak gebruik van knuffels, handpoppen en voorwerpen die in het boek voorkomen.

Geschikte boeken⁵²

Kijk- en zoekboeken

Prentenboeken met kleurrijke, toegankelijke illustraties

Humoristische boeken

Boeken met een raadelement of herhaling

Informatieve boeken

Boeken die veel mogelijkheid bieden tot interactie

Geen boeken over vluchtelingen, maar boeken die sociaal-emotionele thema's behandelen

Boeken waarbij tekst en beeld nauw op elkaar aansluiten

Sprookjes en verhalen met herkenbare elementen of personages

Boeken die inhoudelijk geschikt zijn voor oudere kinderen, maar met simpel en direct taalgebruik

Gedichten (eventueel op muziek)

Tekstloze prentenboeken

Zorg voor toegankelijk en kwalitatief goed boekenaanbod in de eigen taal en voor meertalige boeken. Niet alleen in het Arabisch, maar ook in andere talen zoals het Tigrinya.

⁵² Zie bijlage 2 voor alle (prenten)boeken die in dit rapport genoemd zijn.

5 Conclusie

Elke liefhebber van lezen heeft wel een herinnering aan een boek dat als kind diepe indruk maakte. Een boek dat plezier, inzicht, afleiding of misschien wel troost bood. Lezen en voorgelezen worden blijkt niet alleen een positieve invloed te kunnen hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling, maar ook op het omgaan met uitdagingen op psychosociaal vlak.

In dit rapport is onderzocht op welke manier voorlees- en boekactiviteiten het psychosociaal welbevinden van vluchtelingenkinderen kunnen versterken. Hiervoor is een literatuurstudie gedaan naar de opbrengsten van bibliotherapie en een inventarisatie gemaakt van kennis en ervaring uit de praktijk. Ook is gekeken naar de situatie van vluchtelingenkinderen in Nederland en de betekenis van psychosociale steun voor het versterken van de veerkracht van deze kinderen.

Uit onderzoek naar bibliotherapie met kinderen die traumatische ervaringen hebben meegemaakt blijkt dat bibliotherapeutische voorleessessies de psychosociale gezondheid van deze kinderen kunnen versterken en positief gedrag kunnen bevorderen. Veel onderzoekers benadrukken dat de interactie tussen de voorlezer en het kind tijdens het voorlezen en een nagesprek of (creatieve) verwerking achteraf essentieel zijn. Juist het delen en verdiepen van de leeservaring kan zorgen voor positieve impact.

Ook wordt zowel uit wetenschappelijk onderzoek als uit de praktijk duidelijk dat er voor een geslaagde bibliotherapeutische voorleesactiviteit bepaalde randvoorwaarden aanwezig moeten zijn. Deze voorwaarden hebben onder andere te maken met veiligheid, structuur en continuïteit. Een voorleessessie moet allereerst een activiteit zijn die graag door kinderen wordt bezocht, waar ze zich veilig voelen en plezier kunnen beleven. Hierbij zijn structuur en continuïteit belangrijk, zodat kinderen en hun ouders weten wat ze kunnen verwachten. Niet alle kinderen zijn gewend om voorgelezen te worden en het kost tijd om een activiteit voor elk kind tot zijn recht te laten komen. De kans is daarom groot dat een los voorleesmoment niet de positieve effecten zal laten zien uit de besproken onderzoeken. Door terugkerende voorleesactiviteiten raken kinderen vertrouwd met boeken en met het voorleesritueel. Zo kan steeds meer verdieping worden gezocht. Een (getrainde) voorlezer die empathisch is, goed kan luisteren en een ontspannen, vertrouwde sfeer creëert is hierbij onontbeerlijk.

De leesbevorderaars, bibliothecarissen, leerkrachten, kinderboekenmakers en andere initiatiefnemers van de voorleesprojecten die in dit rapport zijn behandeld, zijn allemaal pleitbezorgers van de kracht van boeken en verhalen. Voorlees- en boekactiviteiten maken echter vaak geen (structureel) deel uit van het aanbod van psychosociale steun aan vluchtelingenkinderen.

Dit rapport laat zien dat bibliotherapie vergelijkbare werkzame elementen kent als andere preventieve culturele interventies die ingezet worden als psychosociale steun. Diezelfde elementen komen naar voren uit onderzoek naar beschermende factoren tegen toxische stress en de ontwikkeling van trauma. Samengevat zijn dit:

1. Veiligheid, structuur en continuïteit
2. Participatie en interactie met de sociale omgeving

3. Ontspanning, plezier en afleiding
4. Positieve aandacht en ruimte voor het kind om zich gehoord en gezien te voelen
5. Het gebruik van taal, verbeeldingskracht en creativiteit

Bij voorleesactiviteiten die het versterken van de psychosociale gezondheid tot doel hebben zijn deze elementen essentieel. Daarnaast wordt vaak nog een ander aspect genoemd dat de ontwikkeling van psychische problemen kan tegengaan bij kinderen die traumatische ervaringen hebben meegemaakt: cohesie en steun binnen het gezin.

Hierop hebben voorleessessies door andere volwassenen geen directe invloed, maar ze kunnen het voorlezen in de thuissituatie wel stimuleren, zeker wanneer ouders aanwezig zijn bij de voorleesactiviteiten.

Voorlezen kan de band tussen ouder en kind versterken door aandacht, interactie en de gedeelde ervaring van een voorgelezen verhaal. Kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt hebben vaak moeite om hun eigen emoties te begrijpen en te uiten. Voorlezen en samen praten naar aanleiding van een verhaal kan een kind helpen om de eigen emoties te leren kennen en onder woorden te brengen. (Prenten)boeken, ook boeken zonder tekst, nodigen vaak uit tot nadenken en reflecteren over gevoelens en mentale concepten, iets waarvoor in het dagelijks leven niet altijd ruimte is. Het is daarnaast vaak gemakkelijker voor kinderen om over emoties en ervaringen te praten wanneer ze dit niet op zichzelf hoeven te betrekken, maar op een personage en de veilige context van een boek.

Kortom, voorlees- en boekactiviteiten lijken veel op te kunnen leveren als psychosociale steun aan vluchtelingenkinderen. Vanzelfsprekend moet in de gaten gehouden worden dat het om preventieve activiteiten gaat, die niet gericht zijn op het behandelen van eventuele psychische problemen maar op het versterken van de veerkracht en positieve gezondheid.

Ook is het goed nogmaals te benadrukken dat meer kwantitatief onderzoek naar bibliotherapie gewenst is. De aangehaalde wetenschappelijke studies zijn vaak uitgevoerd met een klein aantal deelnemers en een groot deel van de studies is niet gebaseerd op gerandomiseerd onderzoek met een controlegroep. Daarnaast is er een grote variatie in doel, opzet, uitvoering en kwaliteit van de beschikbare empirische studies, die zich daarom moeilijk laten vergelijken. Verder onderzoek zou de mogelijke effecten en werkzame elementen van bibliotherapie bij kinderen uit kwetsbare groepen beter in kaart kunnen brengen en tot doel kunnen hebben een gestandaardiseerde methodologie te ontwikkelen om effecten van bibliotherapeutische interventies te meten. De op dit moment beschikbare gegevens uit kwantitatief en kwalitatief onderzoek zijn echter hoopgevend en de inventarisatie uit de praktijk geeft verdere aanknopingspunten voor de opzet en inhoud van voorlees- en boekactiviteiten. Dit rapport kan hiermee een uitgangspunt vormen voor meer empirisch onderzoek naar de specifieke doelgroep van vluchtelingenkinderen.

De besproken kwalitatieve studies en de inventarisatie uit de praktijk geven meer inzicht in de keuze van geschikte boeken. Samenvattend kan worden gezegd dat boeken die om actieve deelname van de luisteraars vragen vaak goed werken. Ondersteuning door middel van handpoppen, voorwerpen, liedjes of vertelplaten kan de interactie ook bevorderen. Omdat veel kinderen de nieuwe taal nog aan het leren zijn, is een simpele tekst en aantrekkelijk en toegankelijk beeld dat aansluit op het

verhaal vaak geschikt. Ook universele en uit de eigen cultuur herkenbare elementen in een verhaal helpen kinderen zich in te leven.

Bij de meeste voorleesprojecten met vluchtelingenkinderen worden geen boeken gebruikt die óver vluchtelingenkinderen gaan. Vaak wordt gekozen voor boeken met sociaal-emotionele thema's die gevoelens en ervaringen op een meer impliciete en symbolische manier aanspreken. Belangrijk is een divers aanbod aan boeken met personages met wie de kinderen zich kunnen identificeren. Ook is boekenaanbod in de eigen taal van wezenlijk belang. Dit is niet alleen uit praktische overwegingen, omdat de kinderen en hun ouders de nieuwe taal vaak nog niet voldoende machtig zijn, maar heeft ook andere, minstens zo belangrijke redenen. Een boek lezen en voorlezen in de eigen taal verbindt kinderen en hun ouders met de eigen identiteit en kan zorgen voor een gevoel van trots en gelijkwaardigheid. De praktijk laat zien dat het een uitdaging is om aan geschikte boeken in verschillende talen te komen en deze voor een grotere groep toegankelijk te maken.

Tot slot blijkt uit de inventarisatie dat voorleesprojecten voor vluchtelingenkinderen staan of vallen met een goede organisatie en samenwerking tussen verschillende partijen. Zorgen voor een structureel aanbod vergt voorbereiding en de inzet van getrainde voorlezers, die zich bewust zijn van de achtergrond en uitdagingen van de kinderen, maar ook weten waar hun rol als voorlezer ophoudt en die van een therapeut begint.

Wanneer voorlees- en boekactiviteiten aan de besproken voorwaarden voldoen hebben ze de potentie tegenwicht te bieden aan de dagelijkse werkelijkheid en negatieve ervaringen van vluchtelingenkinderen, door hen voorleeservaringen mee te geven die veerkracht en nieuw perspectief bieden en verhalen die verbinden en versterken.

Dit rapport hoopt eraan bij te dragen een breder draagvlak te creëren voor de inzet van voorlees- en boekactiviteiten als psychosociale steun aan vluchtelingenkinderen en handvatten te bieden bij het verkennen van de mogelijkheden om voorleesactiviteiten structureel in te bedden in het activiteitenaanbod aan vluchtelingenkinderen.

Begrippenlijst

Creatieve bibliotherapie – Het inzetten van poëzie en fictie als preventie of behandeling van gedragsproblematiek en emotionele problemen. De tegenhanger van creatieve bibliotherapie is zelfhulpbibliotherapie, waarbij lezers zelfhulpboeken gebruiken als individuele therapie of steun bij psychosociale problemen. Creatieve bibliotherapie heeft vaak een collectief aspect: teksten worden samen gelezen en besproken of, in het geval van kinderen, interactief voorgelezen.

Culturele interventie – Het inzetten van culturele activiteiten met als doel de psychosociale gezondheid en veerkracht te versterken. Bij culturele activiteiten wordt bijvoorbeeld gewerkt met muziek, theater, kunst en creativiteit. Het gaat meestal om actieve participatie van de deelnemers, dus er wordt samen muziek gemaakt, samen theater gespeeld of samen iets gecreëerd.

Interactief voorlezen – Bij interactief voorlezen gaat de voorlezer in gesprek met de luisteraar(s) naar aanleiding van een boek of verhaal. Dit gebeurt zowel voor, tijdens als na het voorlezen. Door interactief voorlezen worden kinderen actief betrokken bij het verhaal en zijn zij niet alleen luisteraar, maar deelnemer aan de voorleesactiviteit.

Klinische bibliotherapie – Binnen de creatieve bibliotherapie wordt vaak een verdere onderverdeling gemaakt tussen klinische bibliotherapie en bibliotherapie in sociale setting, gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Klinische bibliotherapie wordt meestal toegepast door professionals in de geestelijke gezondheidszorg, als aanvulling op andere therapie bij psychische problematiek. Deze vorm van bibliotherapie heeft een curatief (genezend) doel.

Positieve gezondheid – Positieve gezondheid is het vermogen van mensen om veerkracht te tonen en eigen regie te nemen over hun leven. Hierbij ligt de nadruk niet op iemands beperkingen of (mentale) ziekte, maar juist op het potentieel en alle aspecten die iemand tot een (positief) gezond mens maken, zoals kwaliteit van leven, zingeving, participatie en dagelijks functioneren.

Preventieve bibliotherapie – In dit rapport wordt de tegenhanger van klinische bibliotherapie aangeduid met de term 'preventieve bibliotherapie'. Dit houdt in dat de bibliotherapeutische activiteiten preventief worden ingezet, dus niet als doel te genezen, maar (erger) te voorkomen door vroegtijdige inzet. Preventieve bibliotherapie vindt plaats in niet-therapeutische setting en hoeft niet te worden uitgevoerd door een therapeut. Deze vorm van bibliotherapie richt zich op het versterken van de positieve gezondheid en de veerkracht. Onder preventieve bibliotherapie valt in dit rapport ook bibliotherapie in sociale setting, die meer gericht is op de sociaal-emotionele ontwikkeling en het omgaan met alledaagse uitdagingen dan op het voorkomen van psychosociale problemen.

Psychosociale gezondheid – De psychosociale gezondheid is een combinatie van het mentaal en sociaal welbevinden, onder andere of iemand lekker in zijn vel zit, positieve gedachten en gevoelens heeft (over zichzelf) en kan omgaan met tegenslagen (de psychische gezondheid) en daarnaast de omgang met en tevredenheid over sociale relaties (de sociale gezondheid).

Psychosociale steun – Met psychosociale steun wordt in dit rapport de ondersteuning bedoeld die

gericht is op het voorkomen of verminderen van de negatieve effecten van traumatische ervaringen op het psychosociaal welbevinden door middel van het aanbod van gestructureerde activiteiten. In bredere zin gaat psychosociale steun om elke vorm van ondersteuning die mensen kan helpen hun psychosociale gezondheid in stand te houden of te verbeteren.

Toxische stress – Een stressreactie die voorkomt bij ernstige, (levens)bedreigende situaties zoals blootstelling aan of het aanschouwen van geweld, mishandeling en doodslag. Bij toxische stress gaat het brein over op een noodtoestand, waarbij de hersenen het lichaam voortdurend van stresshormonen voorzien. Als deze noodtoestand langdurig aanhoudt, kan dit permanente fysieke en psychische schade tot gevolg hebben.

Trauma – Iemand die traumatische gebeurtenissen heeft meegemaakt kan hierdoor een trauma ontwikkelen, dat wil zeggen, getraumatiseerd raken. Een trauma wordt ook wel een posttraumatische stressstoornis genoemd. Mensen raken getraumatiseerd wanneer traumatische ervaringen niet verwerkt worden. Bij een trauma blijven de herinneringen aan de gebeurtenissen zich opdringen. Dit kan zowel psychische als lichamelijke klachten tot gevolg hebben. Trauma's komen voor in verschillende gradaties, afhankelijk van de ernst en duur van de traumatische ervaring(en).

Veerkracht – Veerkracht is het vermogen om ondanks moeilijke omstandigheden positief en sterk te blijven, om te gaan met tegenslagen en wilskrachtig en toekomstgericht te zijn.

Literatuurlijst

- Ableser, J. (2008). Authentic literacy experiences to teach and support young children during stressful times. *Young Children*, 63(2), 74-79.
- Adrian, J. E., Clemente, R. A., Villanueva, L., & Rieffe, C. (2005). Parent-child picture-book reading, mothers' mental state language and children's theory of mind. *Journal of Child Language*, 32(3), 673-686.
- Alexander, K. J., Miller, P. J., & Hengst, J. A. (2001). Young children's emotional attachments to stories. *Social Development*, 10(3), 374-398.
- Appel, M., & Richter, T. (2007). Persuasive effects of fictional narratives increase over time. *Media Psychology*, 10(1), 113-134.
- Arizpe, E. (2013). Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: what educational research expects and what readers have to say. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 163-176.
- Berns, C. F. (2003). Bibliotherapy: Using books to help bereaved children. *OMEGA: Journal of Death and Dying*, 48(4), 321-336.
- Betzalel, N. & Shechtman, Z. (2010). Bibliotherapy treatment for children with adjustment difficulties: A comparison of affective and cognitive bibliotherapy. *Journal of Creativity in Mental Health*, 5(4), 426-439.
- Billington, J., Dowrick, C., Robinson, J., Hamer, A., & Williams, C. (2010). *An investigation into the therapeutic benefits of reading in relation to depression and well-being*. Liverpool: University of Liverpool.
- Billington, J., Humphreys, A. L., Jones, A., & McDonnell, K. (2014). A literature-based intervention for people with chronic pain. *Arts & Health*, 8(1), 1-19.
- Boezem, I. van den (2018). Kennissynthese Positieve Gezondheid. *We Care! Magazine over kunst, zorg en gezondheid*, 2, 56-61.
- Bossche, S. van den & Klomberg, A. (2020). *Jeugdliteratuur door de lens van etnisch-culturele diversiteit*. Utrecht: Eburon.
- Brown, E. F. (1975). *Bibliotherapy and its widening applications*. Metuchen, NJ: Scarecrow Press.
- Bryan, A. I. (1939). Can there be a science of bibliotherapy? *Library Journal*, 64, 773-776.
- Campen, C. van, Rosenboom, W., Grinsven, S. van, & Smits, C. (2017). *Kunst en positieve gezondheid. Een overzichtsstudie van culturele interventies met mensen die langdurig zorg en ondersteuning ontvangen*. Hogeschool Windesheim. Geraadpleegd op 01-03-2020 van https://publicaties.zonmw.nl/fileadmin/zonmw/documenten/GGz/Cultuur/2017_09_Kennissynthese_Kunst_en_Positieve_Gezondheid.pdf
- Cassidy, K. W., Ball, L. V., Rourke, M. T., Werner, R. S., Feeny, N., Chu, J. Y., Lutz, D. J., & Perkins, A. (1998). Theory of mind concepts in children's literature. *Applied Psycholinguistics*, 19(3), 463-470.
- Cernansky, R. (2019, 17 april). For refugee children, reading helps heal trauma. Psychologists find that story time can build the strong relationships they need for healthy development. *The New York Times*. Geraadpleegd op 01-03-2020 van www.nytimes.com/2019/04/17/opinion/syria-refugee-children.html
- Cohen, L. J. (1993). The therapeutic use of reading: A qualitative study. *Journal of Poetry Therapy*, 7(2), 73-83.

- Coppens, L., Schneijderberg, M., & Kregten, C. van (2016). *Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen. Een praktisch handboek voor het basisonderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Crothers, S. M. (1916). A Literary Clinic. *The Atlantic Monthly*, 118(3), 291-301.
- Cubiss (2016). *De Bibliotheek en vluchtelingen: best practices*. Geraadpleegd op 01-03-2020 van www.cubiss.nl/actueel/vluchtelingen-en-de-bibliotheek-best-practices
- Culturele Apotheek (2016). Bibliotherapie ook in Nederland ontdekt. Geraadpleegd op 01-03-2020 van www.cultureleapotheek.nl/bibliotherapie/bibliotherapie-ook-in-nederland-ontdekt
- Davis, P., Magee, F., Koleva, K., Tangeras, T. M., Hill, E., Baker, H., & Crane, L. (2016). *What literature can do. The Reader's Shared Reading groups in communities in South London*. Londen: Centre for Research into Literature, Reading and Society.
- Dijk, A. van, Grinsven, S. van, Groot, N. de, Haan, J. de, & Kluft, M. (2019). *Culturele interventies gericht op volwassen statushouders. Een verkenning naar werkzame elementen*. Geraadpleegd op 01-03-2020 van www.kis.nl/sites/default/files/werkzame-mechanismen-culturele-interventies-statushouders.pdf
- Ditzhuijzen, J., Grinsven, S. van, & Groot, N. de (2018). *Wat werkt bij culturele interventies voor ouderen. Hoe kunst kan bijdragen aan positieve gezondheid*. Utrecht: Movisie. Geraadpleegd op 01-03-2020 van www.movisie.nl/publicatie/wat-werkt-culturele-interventies-ouderen
- Dowrick, C., Billington, J., Robinson, J., Hamer, A., & Williams, C. (2012). Get into Reading as an intervention for common mental health problems: exploring catalysts for change. *Medical Humanities*, 38(1), 15-20.
- Duncan, M. K. W. (2010). Creating bibliotherapeutic libraries for pediatric patients and their families: Potential contributions of a cognitive theory of traumatic stress. *Journal of Pediatric Nursing*, 25(1), 25-27.
- Dyches, T. T., Prater, M. A., & Leininger, M. (2009). Juvenile literature and the portrayal of developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(3), 304-317.
- Dyer, J. R., Shatz, M., & Wellman, H. M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development*, 15(1), 17-37.
- Eijnden, J. van den (2017). De magie van het verhaal. Hoe kinderen door lezen ruimdenkender, socialer en gelukkiger kunnen worden. *Tijdschrift Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs*, 8(12), 42-46.
- Fanner, D., & Urquhart, C. (2008). Bibliotherapy for mental health service users Part 1: A systematic review. *Health Information & Libraries Journal*, 25(4), 237-252.
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266-282.
- 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.
- Franchi, G. (red.). (2013). *Libri senza parole. Destinazione Lampedusa. Silent books. Final Destination Lampedusa*. Geraadpleegd op 01-03-2020 van www.ibby.org/fileadmin/user_upload/silent_books_2013_catalogue.pdf
- Fransen, N., Beek, L. van, Davidson, T., Haan, A. de, Smal, E., & Goorts, I. (2017). *Update rapport "Veerkracht en vertrouwen: bouwstenen voor psychosociale hulpverlening aan vluchtelingen." Aangevuld met een verkenning naar de rol van psychische gezondheid bij arbeidstoeleiding van*

- statushouders*. Geraadpleegd op 01-03-2020 van https://migratie.arq.org/sites/default/files/domain-51/documents/rapport-update_veerkracht_en_vertrouwen_december_2017-51-15149036831713105287.pdf
- Gort, A. (2018). *Inspirerende initiatieven voor vluchtelingenkinderen. 15 succesvolle projecten*. Geraadpleegd op 01-03-2020 van www.nji.nl/nl/Download-NJi/Inspirerende-initiatieven-voor-vluchtelingenkinderen-15-succesvolle-projecten.pdf
- Gottschalk, L. A. (1948). Bibliotherapy as an adjuvant in psychotherapy. In E. J. Rubin (red.), *Bibliotherapy Sourcebook* (pp. 48-58). Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Haan, A. de, Bloemen, E., Beekman, J., & Tichelman, P. (2018). Overzicht preventieve interventies voor het versterken van de psychische gezondheid en veerkracht van statushouders. Geraadpleegd op 01-03-2020 van www.pharos.nl/kennisbank/overzicht-preventieve-interventies-voor-het-versterken-van-de-psychische-gezondheid-en-veerkracht-van-statushouders-wat-kunt-u-inzetten-in-de-gemeente
- Haeseler, L. A. (2009). Biblio-therapeutic book creations by pre-service student teachers: Helping elementary school children cope. *Journal of Instructional Psychology*, 36(2), 113-118.
- Hakemulder, J. (2000). *The moral laboratory: Experiments examining the effects of reading literature on social perception and moral self-concept*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hakemulder, J. (2004). Foregrounding and its effect on readers' perception. *Discourse Processes*, 38(2), 193-218.
- Haker, F., Muijsenbergh, M. van den, Torensma, M., Berkum, M. van, Smulders, E., Looman, B., Wieringen, J. van, Bloemen, E., & Bokhoven, R. van (2016). *Kennissynthese. Gezondheid van nieuwkomende vluchtelingen en indicaties voor zorg, preventie en ondersteuning*. Utrecht: Pharos. Geraadpleegd op 01-03-2020 van www.pharos.nl/kennisbank/kennissynthese-gezondheid-van-nieuwkomende-vluchtelingen-en-indicaties-voor-zorg-preventie-en-ondersteuning
- Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E., & Money, K. (2005). Bibliotherapy: A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology International*, 26(5), 563-580.
- Heath, M. A., Smith, K., & Young, E. L. (2017). Using children's literature to strengthen social and emotional learning. *School Psychology International*, 38(5), 541-561.
- Heras, T. (2019, 18 oktober). Field Notes: Readers and Refugees. *The Horn Book Magazine* (pp. 47-49). Geraadpleegd op 01-03-2020 van www.hbook.com/?detailStory=field-notes-readers-and-refugees
- Herpen, M. van, Beek, L. van, & Knipscheer, J. (2018). *Inventarisatie preventieve interventies met betrekking tot het versterken van mentale veerkracht en psychische gezondheid van asielzoekers en vluchtelingen*. Diemen: Arq Psychotrauma Expert Groep. Geraadpleegd op 01-03-2020 van https://migratie.arq.org/sites/default/files/domain51/documents/rapportage_inventarisatie_preventieve_interventies_def-51-15168809931068745625.pdf
- Holder, F. ten, & Boer, M. de (2012). *Kleine stappen van grote betekenis: een nieuw perspectief op humane opvang van asielzoekers*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Iaquinta, A., & Hipsky, S. (2006). Practical bibliotherapy strategies for the inclusive elementary classroom. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 209-213.
- Ikram, U., & Stronks, K. (2016). *Preserving and improving the mental health of refugees and asylum seekers. A literature review for the Health Council of the Netherlands*. Amsterdam: Department of Public Health, Academic Medical Center, University of Amsterdam.

- Jack, S. J., & Ronan, K. R. (2008). Bibliotherapy: Practice and research. *School Psychology International*, 29(2), 161-182.
- Johnson, D. R., Jasper, D. M., Griffin, S., & Huffman, B. L. (2013). Reading narrative fiction reduces Arab-Muslim prejudice and offers a safe haven from intergroup anxiety. *Social Cognition*, 31(5), 578-598.
- Kaufman, G. F., & Libby, L. K. (2012). Changing beliefs and behavior through experience taking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(1), 1-19.
- Kenniscentrum Kinder- en Jeugdpsychiatrie (2018). *Diagnostisch instrument: Strengths and Difficulties Questionnaire, Nederlandse versie (SDQ)*. Geraadpleegd op 01-03-2020 van www.kenniscentrum-kjp.nl/wp-content/uploads/2018/04/Strengths-Difficulties-Questionnaire-Nederlandse-versie-SDQ.pdf
- Kolk, B. van der (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. New York: Viking.
- Koopman, E. M. (2011). Predictors of insight and catharsis among readers who use literature as a coping strategy. *Scientific Study of Literature*, 1(2), 241-259.
- Koopman, E. M. (2013). The attraction of tragic narrative: Catharsis and other motives. *Scientific Study of Literature*, 3(2), 178-208.
- Koopman, E. M. (2014). Reading in times of loss: An exploration of the functions of literature during grief. *Scientific Study of Literature*, 4(1), 68-88.
- Koopman, E. M. (2016). Effects of 'literariness' on emotions and on empathy and reflection after reading. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(1), 82-98.
- KVB Boekwerk (2016). *Rapportage Boekenbranche meting 34b. 2e themameting van 2015, naar de opbrengsten van lezen*. Amstelveen: GfK.
- Kwant, A. (2011). *Geraakt door prentenboeken. Effecten van het gebruik van prentenboeken op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters*. Delft: Eburon.
- Leadbeater, C. (2012). *Innovation in education: Lessons from pioneers around the world*. Doha: Bloomsbury Qatar Foundation Publishing.
- Longden, E., Davis, P., Billington, J., Lampropoulou, S, Farrington, G., Magee, F., Walsh, E., & Corcoran, R. (2015). Shared Reading: assessing the intrinsic value of a literature-based health intervention. *Medical Humanities*, 41(2), 113-120.
- Mahoney, M. M. (2017). *Books as medicine: Studies in reading, its history, and the enduring belief in its power to heal*. Geraadpleegd op 01-03-2020 van <http://booksasmedicine.com>
- McNicol, S. & Brewster, L. (reds.) (2018). *Bibliotherapy*. Londen: Facet Publishing.
- Miall, D. S. & Kuiken, D. (1994). Foregrounding, defamiliarization, and affect: Response to literary stories. *Poetics*, 22(5), 389-407.
- Ministerie van Buitenlandse Zaken (2019). *Mind the Mind Now Conference Special 7 & 8 October 2019*. Geraadpleegd op 01-03-2020 van www.government.nl/documents/publications/2019/10/18/mind-the-mind-now-conference-special
- Mohr, C., Nixon, D., & Vickers, S. (1991). *Books that heal: A whole language approach*. Englewood, NJ: Libraries Unlimited.
- Montgomery, P., & Maunder, K. (2015). The effectiveness of creative bibliotherapy for internalizing, externalizing, and prosocial behaviors in children: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 55, 37-47.

- Morrison, B. (2008, 5 januari). The reading cure. *The Guardian*. Geraadpleegd op 01-03-2020 van www.theguardian.com/books/2008/jan/05/fiction.scienceandnature
- Nielsen, S., Norredam, M., Christiansen, K. L., Obel, C., Hilden, J., & Krasnik, A. (2008). Mental health among children seeking asylum in Denmark – the effect of length of stay and number of relocations: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 8, 293.
- Oatley, K. (1994). A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative. *Poetics*, 23(1-2), 53-74.
- Oatley, K. (1999). Meetings of minds: Dialogue, sympathy, and identification, in reading fiction. *Poetics*, 26(5-6), 439-454.
- Oatley, K., Mar, R. A., & Djikic, M. (2013). The psychology of fiction: Present and future. In I. Jaén & J. J. Simon (reds.), *Cognitive literary studies: Current themes and new directions* (pp. 235-249). Austin: University of Texas Press.
- Orton, G. L. (1997). *Strategies for counseling with children and their parents*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.
- Pardeck, J. T. (1990). Using bibliotherapy in clinical practice with children. *Psychological Reports*, 67(3), 1043–1049.
- Peer, W. van, Hakemulder, J., & Zyngier, S. (2007). Lines on feeling: Foregrounding, aesthetics and meaning. *Language and Literature*, 16(2), 197-213.
- Petit, M. (2008). *Children's reading in times of crisis. Plenaire lezing op het 31e IBBY wereldcongres in Kopenhagen*. Geraadpleegd op 01-03-2020 van www.ibby.org/index.php?id=900
- Polleck, J. N. (2007). *Constructing identity, constructing community: Book clubs with adolescent females* (dissertatie). New York: New York University.
- Polleck, J. N. (2010). Using book clubs to enhance social-emotional and academic learning with urban adolescent females of color. *Reading & Writing Quarterly*, 27(1-2), 101-128.
- Polleck, J. N. (2011). Adolescent literature book clubs: A forum for cultivation of peer relationships with urban adolescent females. *The ALAN Review* 39(1), 76-94.
- Porges, S. W. (2011). *The Polyvagal Theory: Neurophysiological Foundations of Emotions, Attachment, Communication, and Self-Regulation*. New York: W.W. Norton.
- Pozzo, M., Bender, D., & Visser, W. (2018). *Leefomstandigheden van kinderen in asielzoekerscentra en gezinslocaties. Rapportage I: Conclusies en aanbevelingen & Rapportage II: Onderzoeksopzet en resultaten*. Geraadpleegd op 01-03-2020 van www.kind-in-azc.nl/wp-content/uploads/2018/06/1-en-2_online-002.pdf
- Prater, M. A. (2003). Learning disabilities in children's and adolescent literature: How are characters portrayed? *Learning Disabilities Quarterly*, 26(1), 47-62.
- Read with Me. (2019). Portfolio. Geraadpleegd op 01-03-2020 van <https://khanak.org/wp-content/uploads/2019/03/portfolio-read-with-me-2019-en.pdf>
- Rozalski, M., Stewart, A., & Miller, J. (2010). Bibliotherapy: Helping children cope with life's challenges. *Kappa Delta Pi Record*, 47(1), 33-37.
- Rubin, R. J. (1979). Uses of bibliotherapy in response to the 1970s. *Library Trends*, 28(2), 239-252.
- Ruijter, T. de, & Haaij, S. (2014). *Vrolijkheid in asielzoekerscentra. Onderzoek naar de mogelijke impact van activiteiten*. Amsterdam: De Vrolijkheid.
- Schie, R. M. van, & Muijsenbergh, M. van den (2017). *Psychische problematiek bij vluchtelingenkinderen en -jongeren*. Utrecht: Pharos. Geraadpleegd op 01-03-2020 van www.pharos.nl/kennisbank/psychische-problematiek-bij-vluchtelingkinderen-en-jongeren

- Schreur, G. (2006). Using bibliotherapy with suspended students. *Reclaiming Children & Youth, 15*(2), 106-111.
- Selin, E. & Graube, K. (2018). Bibliotherapy at its best. Reading aloud in a Swedish hospital. *Children and Libraries, 16*(2), 13-15.
- Shechtman, Z., & Or, A. (1996). Applying counseling methods to challenge teacher beliefs with regard to classroom diversity and mainstreaming: An empirical study. *Teaching and Teacher Education 12*(2), 137-147.
- Shechtman, Z. (1999). Bibliotherapy: An indirect approach to treatment of childhood aggression. *Child Psychiatry and Human Development, 30*(1), 39-53.
- Shechtman, Z. (2006). The contribution of bibliotherapy to the counseling of aggressive boys. *Psychotherapy Research, 16*(5), 645-651.
- Small, D. A., Loewenstein, G., & Slovic, P. (2007). Sympathy and callousness: The impact of deliberative thought on donations to identifiable and statistical victims. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 102*(2), 143-153.
- Spufford, F. (2002). *The child that books built*. Londen: Faber & Faber.
- Stewart, P. E., & Ames, G. P. (2014). Using culturally affirming, thematically appropriate bibliotherapy to cope with trauma. *Journal of Child and Adolescent Trauma, 7*(4), 227-236.
- Stichting Lezen (2017a). *Wat doet het boek? Een onderzoek naar de opbrengsten van lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen (2017b). *Leesmonitor: Wat beweegt het boek? Over de opbrengsten van lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stoop, M., Stoop, M., Carter, C., & Tijms, J. (2015). *Onderzoeksverslag #BOOK. Bibliotherapie voor jongeren tussen de 12 en 14 jaar op het VMBO*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stričević, I. (2009). Bringing books and children together: Croatian war experiences. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature, 47*(4), 9-19.
- Stroebe, M. S., & Schut, H. (2001). Models of coping with bereavement: A review. In Stroebe, M. S., Hansson, R. O., Stroebe, W., & Schut, H. (reds.). *Handbook of bereavement research: Consequences, coping and care* (pp. 375-403). Washington, DC: American Psychological Association.
- Symons, D. K., Peterson, C. C., Slaughter, V., Roche, J., & Doyle, E. (2005). Theory of Mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology, 23*(1), 81-102.
- Tukhareli, N. (2011). Bibliotherapy in a library setting: Reaching out to vulnerable youth. *The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research, 6*(1), 1-18.
- UNHCR (2019). *Global trends. Forced displacement in 2018*. Geraadpleegd op 01-03-2020 van www.unhcr.org/5d08d7ee7.pdf
- Vezzali, L., Stathi, S., & Giovannini, D. (2012). Indirect contact through book reading: Improving adolescents' attitudes and behavioral intentions toward immigrants. *Psychology in the Schools, 49*(2), 148-162.
- Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D., & Trifiletti, E. (2015). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology, 45*(2), 105-121.
- VluchtelingenWerk Nederland (2019). *Vluchtelingen in getallen 2019*. Geraadpleegd op 01-03-2020 van

- www.vluchtelingenwerk.nl/sites/default/files/Vluchtelingenwerk/Cijfers/20190722_vwn_vluchtelingen-in-getallen.pdf
- Vries, D. de, Brennan, Z. N., Lankin, M., Morse, R., Rix, B., & Beck, T. (2017). Healing with books. A literature review of bibliotherapy used with children and youth who have experienced trauma. *Therapeutic Recreation Journal*, 51(1), 48-74.
- War Child (2018). *Reclaiming dreams. Prioritising the mental health and psychosocial well-being of children in conflict*. Geraadpleegd op 01-03-2020 van www.alnap.org/help-library/reclaiming-dreams-prioritising-the-mental-health-and-psychosocial-wellbeing-of-children
- We Love Reading (2018). *Annual Report 2018*. Geraadpleegd op 01-03-2020 van https://welovereading.org/wp-content/uploads/2019/07/EN_annual-report-2018.pdf
- We Love Reading (2019). *Working with Refugees*. Geraadpleegd op 01-03-2020 van <https://welovereading.org/wp-content/uploads/2019/12/Refugees-Apr2019.pdf>
- Werkgroep Kind in azc (2018). *Manifest Dit Moet Beter*. Geraadpleegd op 01-03-2020 van www.unicef.nl/files/ManifestDitMoetBeter.pdf
- Wertheim-Cahen, T. (red.) (1999). *Huizen van karton: creatieve therapie met asielzoekers, mogelijkheden en onmogelijkheden*. Utrecht: Pharos.
- Willemse, G., Voordouw, I., & Cuijpers, P. (2004). *Bibliotherapie bij depressieve klachten. Gebaseerd op de cursus Omgaan met depressie. Een handreiking voor begeleiders*. Utrecht: Trimbos-instituut.
- Yazji, S. (2014). Final report: The impact of the We Love Reading pilot program on the psychosocial health of participating children in Zaatari refugee camp. *Yale University*. Geraadpleegd op 01-03-2020 van <https://welovereading.org/wp-content/uploads/2019/12/Zaatari-Psychosocial-report-2014.pdf>

Bijlage 1 In dit rapport aanbevolen (prenten)boeken⁵³

Werner Holzwarth & Wolf Erlbruch (ill.)

Over een kleine mol die wil weten wie er op zijn kop gepoept heeft (1989)

Andy Cutbill & Russell Ayto (ill.)

De koe die een ei legde (2008)

Mathilde Stein & Mies van Hout (ill.)

Bang mannetje (2005)

Maurice Sendak

Max en de Maximonsters (1968)

Eric Carle

Rupsje Nooitgenoeg (1971)

Annie M.G. Schmidt

Jip en Janneke (1953)

Crockett Johnson

Paultje en het paarse krijtje (1958)

Agnès de Lestrade & Tom Schamp (ill.)

De dromen van Boeba (2008)

Charlotte Dematons

Duizend dingen over Nederland (2013)

Siska Goeminne & Yvonne Jagtenberg (ill.)

Het hoofd van Marieke (2008)

Jaap Robben & Benjamin Leroy (ill.)

Suzie Ruzie en de stinkvinger (2016)

Suzie Ruzie en het schaartje (2016)

Suzie Ruzie in het diepe (2016)

Emanuela Bussolati

Tararì tararera (2011)

Kazuno Kohara

Een huis vol spoken (2009)

Guido van Genechten

Klein wit visje (2004)

Chris Haughton

Mama kwijt (2011)

Ssst! We hebben een plan (2014)

Komt goed, Kleine Krab (2019)

Stoute hond (2012)

Sylviane Donnio & Dorothée de Monfreid (ill.)

Ik zou wel een kindje lusten (2005)

Michael Rosen & Helen Oxenbury (ill.)

Wij gaan op berenjacht (1989)

Jan de Kinder

⁵³ Bij vertaalde boeken is het jaar van uitgave van de Nederlandse vertaling vermeld.

Ben je bang in het bos, Grote Wolf? (2016)

Ik ben de sterkste (2014)

Hans & Monique Hagen & Marit Törnqvist (ill.)

Jij bent de liefste (2000)

Hans & Monique Hagen & Jan Jutte (ill.)

Van mij en van jou (2007)

Maranke Rinck & Martijn van der Linden (ill.)

Tangramkat (2016)

Mario Ramos

Mamma! (2000)

Mies van Hout

Vrolijk (2011)

Marla Frazee

The farmer and the clown (2014)

JonArno Lawson & Sydney Smith

Sidewalk flowers (2015)

Marije Tolman & Ronald Tolman

De boomhut (2009)

Suzy Lee

Mirror (2008)

Shadow (2010)

David Wiesner

Flotsam (2006)

Shaun Tan

De aankomst (2008)

Diverse auteurs en illustratoren

Een boek voor jou (2017)

Leo Timmers

Aap op straat (2019)

Waar is de draak? (2018)

Diepzeedokter Diederik (2017)

Bijlage 2 In dit rapport behandelde en genoemde voorlees- en boekprojecten

Culturele Apotheek

Een boek voor jou – Tournee van kinderboekenmakers langs azc's

GGNet kleuter- en kindergroepen

IBBY Children in Crisis Fonds (verschillende projecten wereldwijd)

My Book Buddy (Nederland en wereldwijd)

Project ThuisTaal

Read with Me (Iran)

Readers and Refugees (Canada)

Silent Books: From the world to Lampedusa and back (IBBY Italië)

Stichting De Vrolijkheid (op het azc in Almelo)

The Reader Organisation (Verenigd Koninkrijk)

Verhalenweverij (België)

VoorleesExpress

Voorleeshoek

We Love Reading (Jordanië)

o n d e r z o e k s p u b l i c a t i e

Lezen

STICHTING LEZEN

Nieuwe Prinsengracht 89

1018 VR Amsterdam

lezen.nl