

# ‘IK WIL GELEZEN WORDEN!’

Leesclubs voor mavo 4

Masterscriptie Educatie en Communicatie: Nederlands

Naam: Anneroo Schoeman

Studentnummer: 4148088

Begeleider: Feike Dietz

**Universiteit Utrecht**



## Inhoudsopgave

<b>1. Inleiding</b> .....	<b>2</b>
<b>2. Methode</b> .....	<b>5</b>
2.1. <i>Onderzoeksvraag en deelvragen</i> .....	5
2.2. <i>Cyclus 1 - Leesclub 1</i> .....	6
2.3. <i>Cyclus 2 - Leesclub 2</i> .....	7
2.4. <i>Verantwoording methodiek</i> .....	7
<b>3. Theorie</b> .....	<b>10</b>
3.1. <i>De persoonlijk-ervaringsgerichte aanpak</i> .....	10
3.2. <i>Dialogisch lezen</i> .....	12
3.3. <i>Doelgroep: mavo 4</i> .....	16
3.3.1 <i>Literatuur in het mavo-onderwijs</i> .....	17
3.3.2. <i>Ontwerpcriteria leesclubs</i> .....	22
<b>4. Resultaten leesclub 1</b> .....	<b>24</b>
4.1. <i>Ontwerp maken</i> .....	24
4.2. <i>Verslag van de metingen</i> .....	27
4.3. <i>Probleemdiagnose</i> .....	33
<b>5. Resultaten leesclub 2</b> .....	<b>38</b>
5.1. <i>Ontwerp maken</i> .....	38
5.2. <i>Verslag van de metingen</i> .....	41
5.3. <i>Probleemdiagnose</i> .....	48
<b>6. Conclusie en discussie</b> .....	<b>50</b>
<b>7. Literatuurlijst</b> .....	<b>54</b>
<b>Bijlage A - lesplan leesclub 1</b> .....	<b>58</b>
<b>Bijlage B - leesclub 1 (digitaal concept)</b> .....	<b>60</b>
<b>Bijlage C - vrije observatie leesclub 1</b> .....	<b>63</b>
<b>Bijlage D - resultaten leerlingen leesclub 1</b> .....	<b>66</b>
<b>Bijlage E - interviews leesclub 1</b> .....	<b>70</b>
<b>Bijlage F - lesplan leesclub 2</b> .....	<b>72</b>
<b>Bijlage H - vrije observatie leesclub 2</b> .....	<b>86</b>
<b>Bijlage I - resultaten leerlingen leesclub 2</b> .....	<b>89</b>
<b>Bijlage J - interviews leesclub 2</b> .....	<b>97</b>

## 1. Inleiding

De vraag naar het nut van literatuuronderwijs wordt vaak gesteld. Het Manifest Nederlands, samengesteld door de Meesterschapsteams Nederlands, heeft recentelijk een belangrijke (hoewel geen onbekende) functie meegegeven aan literatuur. Deze functie staat centraal tijdens dit onderzoek:

Literatuur is bij uitstek geschikt voor de persoonlijke vorming van de leerlingen: ze maken kennis met andere werelden en minder vertrouwde thema's, ze identificeren zich met personages van wie ze daarvoor niet gedacht hadden dat ze zich ooit met hen zouden identificeren, en worden uitgenodigd na te denken over onderwerpen waarover ze daarvoor nog niet of nauwelijks nagedacht hebben. In gesprek met andere leerlingen en de docent kunnen ze zich verbazen of laten verrassen door de meningen van anderen over wat ze net gelezen hebben en kunnen ze zichzelf een mening vormen. (Meesterschapsteams Nederlands, 2016, p. 16).

Litlab, een digitaal laboratorium voor het literatuuronderwijs dat wordt ontwikkeld aan de Universiteit Utrecht, heeft een leesclub-format ontworpen om leerlingen in gesprek te laten gaan over romans aan de hand van pakkende discussievragen. De leerling leert tijdens deze leesclubs om over literatuur te praten met klasgenoten en wordt vooral uitgedaagd om rondom een bepaald thema verder te kijken dan zijn/haar eigen perspectieven. De leesclub wil dus dat de leerling niet alleen herkendend of belevend leest, zoals niveau 1 en 2 van Witte, maar ook reflecterend en interpreterend (niveau 3 en 4). (Witte, 2008, pp. 450-451). Het doel is om de leerlingen te leren dat zij romans ook op andere manieren kunnen bekijken dan alleen vanuit hun eigen perspectief. De leesclubs willen dit doel faciliteren door discussievragen te stellen waarin verschillende leeswijzen aan bod komen:

‘De leesclubs van LitLab willen deze doelen bereiken door gesprekken op gang te brengen waarin zowel de persoonlijke leeservaringen als interpretatieve problemen en sociaal-culturele vragen aan de orde komen.’ (LitLab, 2018).

Het leesclubformat van LitLab is gestoeld op een aantal recente inzichten uit de literatuurdidactiek. Zo blijkt uit onderzoek dat de persoonlijk-ervaringsgerichte aanpak een goed uitgangspunt is om de leerlingen te laten nadenken over de literatuur die zij lezen. (Schrijvers, Janssen & Rijlaarsdam, 2016, p. 10). Daarnaast blijkt uit onderzoek van Chambers, van Herten en Cornelissen hoe belangrijk het praten over boeken is om literatuur beter te begrijpen, zodat de leerlingen literatuur gaan interpreteren vanuit andere

perspectieven dan hun eigen mening. (Litlab, 2018). Hierbij sluit ook het onderzoek van Tanja Janssen aan, die discussies in de klas over literatuur vormgeeft aan de hand van ‘dialogisch lezen.’ Uit haar onderzoek blijkt dat dialogisch lezen een goede methode is om leerlingen actief te laten discussiëren met elkaar en met de tekst. (Janssen 2009, p. 42).

Dit onderzoek is erop gericht om het leesclub-format van LitLab – dat aansluit op de eindniveaus voor havo- en vwo-leerlingen – aan te passen aan de behoeften en mogelijkheden van mavoleerlingen. In mijn eigen onderwijspraktijk merk ik dat mavoleerlingen weinig uitgedaagd worden om verder te kijken dan hun eigen mening. Dit is niet eens zo vreemd: volgens de referentiekaders hoeven deze leerlingen niet verder te komen dan niveau 2F, wat overeenkomt met Theo Wittes eindniveau van de ‘herkende lezer’. Dit houdt in dat de mavoleerlingen aan het einde van klas 4 een mening over een boek moeten kunnen vormen en de literatuur op hun eigen persoonlijke ervaringen moeten kunnen betrekken. (Witte, 2008, p. 450).

Dit onderzoek probeert de mavoleerlingen verder uit te dagen dan het beoogde eindniveau 2F. De hoofdvraag van dit onderzoek is:

‘Op welke manier kunnen de leerlingen van mavo 4 door middel van een leesclub literatuur verkennen, zodat zij literatuur kunnen bekijken vanuit andere perspectieven dan eigen persoonlijke ervaringen?’

Om te bewerkstelligen dat mavoleerlingen literatuur bekijken vanuit andere perspectieven dan (alleen) hun eigen persoonlijke ervaringen, is het van belang om te kijken naar de zojuist genoemde didactische concepten die ten grondslag liggen aan de leesclubs van LitLab. Op welke manier zouden die concepten ingezet kunnen worden om de mavoleerlingen op weg te helpen? Omdat de mavoleerlingen niet zomaar een overstap kunnen maken van herkend lezen naar reflecterend en/of interpreterend lezen, zullen zij dit in stapjes moeten doen. De volgende subdoelen zijn daarom geformuleerd (op basis van niveau 3 van Witte, ‘reflecterend lezen’) om tot de beoogde leeropbrengst te kunnen komen:

1. De leerlingen kunnen vanuit hun eigen perspectief een mening vormen over de maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken waarmee de personages in de roman mee te maken hebben.
2. De leerlingen kunnen in een klassikale discussie de persoonlijke ervaringen van medeleerlingen over een maatschappelijk, psychologisch en moreel vraagstuk (waar personages in de roman mee te maken hebben) delen en gebruiken om hun eigen perspectief te verbreden.
3. De leerlingen kunnen aangeven op welke manier de maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken waar personages in de roman mee te maken hebben complex zijn.

4. De leerlingen kunnen de maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken *bekijken* vanuit de personages in de gelezen literatuur.
5. De leerlingen kunnen de maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken *beoordelen* vanuit de personages in de gelezen literatuur.
6. De leerlingen kunnen uitleggen op welke manier de maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken hebben bijgedragen aan het beter begrijpen van de gelezen literatuur.

Zoals af te leiden is uit de subdoelen, streeft dit onderzoek ernaar om leesclubs te ontwikkelen met een persoonlijk-ervaringsgerichte benadering als een *springplank* om de leerling meerdere perspectieven en betekenissen te laten ontlenen aan een tekst. Dit sluit goed aan bij het huidige format van de leesclubs van LitLab. Zij maken een onderscheid tussen discussievragen genaamd 'feest der herkenning' en discussievragen genaamd 'stof tot nadenken'. De vragen bij 'feest der herkenning' sluiten aan bij de persoonlijk-ervaringsgerichte aanpak en herkenning/identificatie. De vragen bij 'stof tot nadenken' dagen de leerlingen uit om andere perspectieven te ontdekken door middel van andere denkkaders. (Litlab 2018). In het geval van dit onderzoek worden deze 'andere denkkaders' gevormd door de maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken die horen bij niveau 3 van 'reflecterend lezen'. Deze tweede categorie vragen – 'stof tot nadenken' – is dus cruciaal voor het behalen van het leerdoel.

## 2. Methode

### 2.1. Onderzoeksvraag en deelvragen

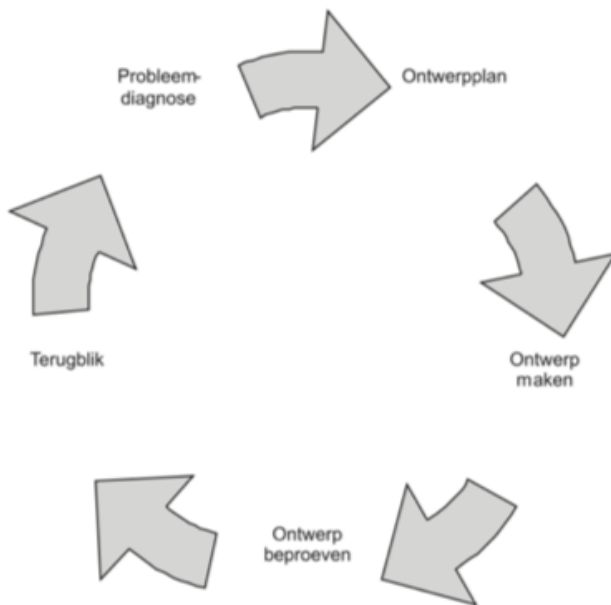
Dit onderzoek wordt uitgevoerd door middel van een ontwerponderzoek. De onderzoeksvraag, zoals in de inleiding ook al is geformuleerd, is:

‘Op welke manier kunnen de leerlingen van mavo 4 door middel van een leesclub literatuur verkennen, zodat zij literatuur kunnen bekijken vanuit andere perspectieven dan eigen persoonlijke ervaringen?’

De volgende deelvragen leiden tot een antwoord op deze onderzoeksvraag:

1. Op welke manier kan de persoonlijk-ervaringsgerichte aanpak worden ingezet bij het verkennen van de maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken waarmee de personages uit de gelezen literatuur te maken krijgen?
2. Op welke manier kan dialogisch lezen worden ingezet om maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken te verkennen *vanuit* het perspectief van de personages uit de gelezen literatuur?
3. Op welke manier kunnen leerlingen bewust worden gemaakt van het feit waarom ze literatuur bekijken vanuit de vraagstukken waarmee personages uit de literatuur te maken hebben?
4. Hoe zou de leesclub voor mavo 4 vakdidactisch en inhoudelijk vormgegeven moeten worden, zodat de mavoleerlingen literatuur gaan kunnen bekijken vanuit andere perspectieven dan eigen persoonlijke ervaringen?
5. Op welke manier bekijken de leerlingen mavo 4 tijdens de leesclub literatuur vanuit andere perspectieven dan eigen persoonlijke ervaringen?
6. Hoe zouden de leerlingen, op basis van de resultaten, nog beter in staat kunnen zijn om literatuur te bekijken vanuit andere perspectieven dan eigen persoonlijke ervaringen?

Deze deelvragen maken deel uit van het ontwerponderzoek. Het ontwerponderzoek wordt uitgevoerd volgens het ‘lineair model van de ontwerpcyclus’ van Bimmel et al. (2008, p. 17). Omdat dit onderzoek twee leesclubs gaat ontwerpen, komt de cyclus tweemaal aan bod. In het onderstaande overzicht (2.2. en 2.3.) geef ik per cyclus aan hoe de (schuingedrukte) stappen aansluiten op de hoofdstukken en de deelvragen van dit onderzoek.



*Figuur 1: Lineair model van de ontwerpcyclus*

*Figuur 1: Lineair model van de ontwerpcyclus. (Bimmel et al., 2008, p. 17)*

## 2.2. Cyclus 1 - Leesclub 1

In de eerste cyclus is de *probleemdiagnose* in 'hoofdstuk 1: inleiding' weergegeven. De mavoleerling moet met behulp van de leesclub op een ander niveau over literatuur leren praten, zodat de leerling ook andere perspectieven leert te hanteren tijdens het interpreteren van literatuur. Die handvatten zijn er nu nog niet en moeten dus ontworpen worden voor de huidige onderwijspraktijk.

Het *ontwerplan* kan alleen gemaakt worden op basis van goede ontwerpcriteria. Om deze criteria op te kunnen stellen, wordt er in 'hoofdstuk 3: theorie' een literatuuronderzoek uitgevoerd om het theoretisch kader vast te stellen. Deelvraag 1, 2, 3 en 4 worden besproken in dit hoofdstuk, omdat deze deelvragen ingaan op de successen en valkuilen van literatuuronderwijs, met betrekking tot de concepten die zijn genoemd in de inleiding en die relevant zijn voor de doelgroep. Dit literatuuronderzoek mondt bij de laatste deelvraag (4) van hoofdstuk 3 uit in ontwerpcriteria voor de eerste leesclub.

Vervolgens wordt het *ontwerp gemaakt en beproefd* in 'hoofdstuk 4: resultaten leesclub 1'. In dit hoofdstuk wordt deelvraag 5 beantwoord. De ontwerpcriteria die zijn voortgevloeid uit deelvraag 4, worden hier toegepast op een concreet lesontwerp voor een leesclub voor mavo 4. Deze leesclub wordt uitgevoerd en op verschillende manieren gemeten (observaties, interviews, antwoorden van leerlingen). Vervolgens wordt deelvraag 6

beantwoord door middel van een *terugblik* om te kijken wat wel/niet goed ging bij de uitvoering van de eerste leesclub. In deze nieuwe *probleemdiagnose* wordt verteld wat de oorzaken zijn van het probleem en hoe die bij een volgende leesclub aangepakt kunnen worden. Deze oplossingen vormen ook een aanvulling op de theorie uit de eerste vier deelvragen (hoofdstuk 3).

Bij de verwerking van de resultaten maak ik gebruik van *Het handboek Ontwerpen Talen* van Bimmel et al (2008). De metingen (observaties, interviews, antwoorden) worden verdeeld onder zes subdoelen die leiden tot het uiteindelijke leerdoel van het onderzoek (het beoogd uitkomstgedrag). Vervolgens wordt er per subdoel een korte analyse gegeven om te kijken welke inzichten de resultaten opleveren. Deze inzichten worden in de probleemdiagnose geïnterpreteerd. (Bimmel et al., 2008:25).

### 2.3. Cyclus 2 - Leesclub 2

De tweede cyclus wordt omschreven in 'hoofdstuk 5: resultaten'. In hoofdstuk 4 is al de eerste stap gezet in deze tweede ontwerpcyclus, omdat hoofdstuk 4 op basis van deelvraag 6 een *probleemdiagnose* weergeeft die ten grondslag ligt aan leesclub 2. In dit hoofdstuk worden deelvraag 5 en 6 weer herhaald.

Allereerst wordt (weer) antwoord gegeven op deelvraag 5 door een *ontwerpplan* te maken op basis van de nieuwe ontwerpcriteria uit het vorige hoofdstuk. De criteria waren eerder opgesteld aan de hand van deelvraag 1 tot en met 4, maar nu worden ze aangescherpt op basis van de inzichten uit deelvraag 5 en 6 uit de eerste ontwerpcyclus. Dit ontwerpplan wordt vervolgens *gemaakt* en *beproefd*. Deelvraag 6 wordt beantwoord door middel van een *terugblik* op leesclub 2 en een *probleemdiagnose*. Deze probleemdiagnose ligt ten grondslag aan vervolgonderzoek en wordt daarom weer aangehaald in 'hoofdstuk 6: conclusie en discussie'.

### 2.4. Verantwoording methodiek

Om te verantwoorden hoe ik de resultaten heb gemeten, geef ik een overzicht van de deelnemers, de meetbaarheid van de observaties en de meetbaarheid van de interviews.

#### 2.4.1. Deelnemers

Omdat de onderzoeker tevens de docent is, wordt het onderzoek uitgevoerd in haar klas. Deze klas bestaat uit elf leerlingen, met vijf jongens en zes meisjes. De klas is dus qua sekse in balans. Omdat de groep klein is, mag dit onderzoek niet representatief genoemd worden. Daarnaast volgen de meeste leerlingen les op deze particuliere school, omdat hun schoolloopbaan op andere scholen niet vlekkeloos verlopen is of omdat zij van vmbo-kader



willen overstappen naar vmbo-t. Ook dit zijn aspecten die aangeven dat de groep niet per se de typische mavoleerling representeert.

De deelnemers van de twee interviews bestaan bij beide leesclubs uit drie leerlingen, die om privacy redenen een andere naam hebben gekregen. In het eerste interview werd er een bewuste selectie gemaakt. Deze leesclub omvatte namelijk drie verschillende expertgroepen en er was een verschil in leerlingen die wel of niet meededen aan het debat. Er zat dus een verschil in de taken die zij moesten uitvoeren. Bij dit eerste interview was iedere leerling representatief voor een van die taken en expertrollen.

Bij het tweede interview, dat over de tweede leesclub ging, hadden de leerlingen allemaal dezelfde taken qua opdrachten en inhoud. Hier hoefde dus geen inhoudelijke selectie gemaakt te worden. Daarom zijn er random drie leerlingen gekozen voor het interview.

#### **2.4.2. Observaties**

Bij dit onderzoek is bewust gekozen voor een kwalitatief observatieonderzoek. De onderzoeker is tevens de docent van de doelgroep, waardoor een kwalitatief onderzoek een mooi beginpunt is om de lesontwerpen te testen.

De eerste leesclub is opgenomen met een videocamera van de school en een geluidsrecorder. De tweede leesclub is opgenomen met een videocamera van een Macbook Pro en een geluidsrecorder. Bij beide leesclubs heeft de docent-onderzoeker tijdens de les de camera/geluidsrecorder op verschillende plekken gezet, omdat de camera en de recorder geen beeld konden geven van de gehele klas. De leesclubs bestonden steeds uit drie groepjes of uit vier duo's en bij elk groepje/duo heeft de camera gestaan. Bij het verwerken van de observaties heeft de docent aan de hand van de subdoelen, die zijn geformuleerd in de inleiding, op de volgende punten gelet:

- Reacties van leerlingen op uitleg en het commentaar van de docent
- Reacties van leerlingen op elkaar tijdens de inhoudelijke discussies
- Reacties van leerlingen op de tekst
- Reacties van leerlingen op de discussievragen
- Antwoorden van de leerlingen op (discussie)vragen
- Interacties van leerlingen met de tekst
- Werkhouding van de leerlingen
- Sturende/begeleidende rol van de docent
- Invloed van digitale middelen op de les
- Bijeffecten van de les: onvoorziene uitspraken, handelingen, gebeurtenissen.

Deze punten omvatten alles wat er gebeurt in de klas, maar zijn ook specifiek gericht op de leesclub. Deze observaties verbindt de docent-onderzoeker vervolgens aan de subdoelen, om

op die manier te zien hoe de leerling, het lesontwerp en de docent hebben bijgedragen aan de subdoelen. De concrete antwoorden van de leerlingen op de discussievragen (observatiepunt 5) zijn moeilijker te meten door middel van een observatie. De antwoorden die de leerlingen hebben gegeven, moesten zij op posters (leesclub 1) en in een werkboek noteren (leesclub 2). De antwoorden op deze vragen staan in de bijlagen (bijlage D en I). De observaties van leesclub 1 en 2 staan in bijlage C en H en geven, volgens het tijdsverloop van de les, inzichten op basis van de observatiepunten. In hoofdstuk 4 en 5 worden deze observaties gebruikt om te zien of de subdoelen wel/niet zijn behaald.

#### **2.3.4. Interviews**

Naast een observatie is het ook belangrijk om te weten hoe de leerlingen tegenover de leesclub staan en of zij zelf vinden dat het beoogde leerdoel heeft bijgedragen aan een beter begrip van de gelezen literatuur. Daarnaast vormt het interview een test om te kijken of zij de vaardigheden beheersen die bij de subdoelen verwacht worden. De interviews zijn allemaal opgenomen met een geluidsrecorder.

Op elk subdoel sluit minimaal één vraag aan. De vragen zijn voor de respondenten hetzelfde, maar zijn open genoeg om naar eigen invulling door iedereen persoonlijk (anders) te beantwoorden. (Stokking, 2014, p. 82). In bijlage E en J staan niet alleen transcripties van de interviews, maar wordt ook aangegeven op welke manier elke vraag aansluit op een bepaald subdoel. Deze transcripties laten zien dat de vragen ook in een andere volgorde worden gesteld of dat er meer onderwerpen/vragen aan bod komen: dit hangt voornamelijk van de leerling af en in hoeverre hij uitweidt over bepaalde vragen en onderwerpen.

De interviews per leesclub verschillen van elkaar. Ten eerste inhoudelijk, omdat de leesclubs twee verschillende boeken bevragen. Kwalitatief zit er ook een verschil tussen de interviews van leesclub 1 en 2. De vragen van de interviews bij leesclub 1 gingen vooral in op de metacognitieve en reflectieve vaardigheden van de leerlingen, vaardigheden die voornamelijk gemeten worden bij subdoel 3 en 6. Hierdoor sloten de andere subdoelen minder goed aan op de interviewvragen. De interviews bij leesclub 2 zijn zo uitgebreid dat ze meer inzichten opleveren, ook ten aanzien van de andere subdoelen.

Ook gingen de interviewvragen bij leesclub 1 te weinig in op specifieke situaties van het boek, waardoor leerlingen hun vaardigheden met betrekking op de subdoelen niet konden laten zien. De interviewvragen van leesclub 2 zijn daarom meer gericht op concrete situaties in het boek. Daarnaast was de docent-onderzoeker snel tevreden met het antwoord, waardoor de antwoorden van de leerlingen oppervlakkig in hun antwoorden blijven. Bij leesclub 2 heeft de docent-onderzoek verder doorgevraagd bij de antwoorden van de leerlingen. Dit is een oorzaak voor de grote lengte van de interview-transcripties van leesclub 2 ten opzichte van de transcripties van leesclub 1.

### 3. Theorie

De concepten die in hoofdstuk 1 genoemd zijn, zoals de persoonlijk-ervaringsgerichte aanpak en dialogisch lezen, worden verder uitgediept en in het bredere wetenschappelijke onderzoeksveld geplaatst. Daarnaast ligt de focus op een vertaling van deze didactische en inhoudelijke concepten naar de onderwijspraktijk van mavo 4. De eerste vier deelvragen worden verwerkt in dit hoofdstuk.

#### 3.1. De persoonlijk-ervaringsgerichte aanpak

Op welke manier kan de persoonlijk-ervaringsgerichte aanpak worden ingezet bij het verkennen van de maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken waarmee de personages uit de gelezen literatuur te maken krijgen? (*deelvraag 1*)

#### **Belevingswereld**

Bij het begrip ‘persoonlijk-ervaringsgerichte aanpak’ staat de ervaring van de lezer tijdens het lezen centraal. Bij een persoonlijk-ervaringsgerichte aanpak wordt de focus eerst gelegd op de persoonlijke ervaringen die de leerlingen hebben tijdens en na het lezen van een boek. Schrijvers, Janssen en Rijlaarsdam (2016) laten in hun onderzoek naar literatuurdidactiek zien dat zelfinzicht en sociaal inzicht het meest plaatsvindt als de docent de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering gebruikt in de klas:

Bij een analytisch-interpretatieve benadering geven significant meer leerlingen aan weinig of niets geleerd te hebben over zichzelf of anderen. Bij een persoonlijk-ervaringsgerichte benadering daarentegen schrijven significant meer leerlingen op dat zij iets hebben geleerd over zichzelf of anderen als personen, over andere mensen in vroegere tijden en andere culturen, en levenslessen. (Schrijvers, Janssen & Rijlaarsdam, 2016, p. 10).

Oftewel, Schrijvers, Janssen en Rijlaarsdam geven aan dat een leerling juist andere perspectieven leert als hij vanuit een persoonlijk-ervaringsgerichte aanpak literatuur interpreteert. Deze lezersbenadering is dus belangrijk voor het uiteindelijke doel van dit onderzoek.

Het is van belang dat de persoonlijk-ervaringsgerichte aanpak wat concreter ingevuld wordt. Welke concepten passen bij deze aanpak? Volgens Hubert Slings, literatuurdidacticus en grondlegger van literatuurmethodes zoals *Tekst in context*, moeten we een onderscheid maken tussen de ‘belevingswereld’ en de ‘leefwereld’ van de leerlingen. Bij de ‘leefwereld’ van

de leerling gaat het erom dat de literatuur dichtbij de dagelijkse ervaringen van de leerlingen staat. De 'belevingswereld' richt zich daarnaast meer op de gedachtes en gevoelens van de leerlingen, ongeacht of de ervaringen van de personages in de literatuur dichtbij de leerlingen staan of niet.

Het begrip 'belevingswereld' sluit het beste aan op de persoonlijk-ervaringsgerichte aanpak: als de persoonlijke-ervaringsgerichte aanpak tijdens een discussie over literatuur wordt ingezet om de leerlingen in contact te brengen met andere perspectieven dan die van henzelf, is het juist van belang dat de personages en de daarbij horende problematiek in de gelezen literatuur niet naadloos aansluiten op de leefwereld van de leerling. (Slings, 2000, p. 97; Dasberg 1981). De leerlingen worden dan gedwongen om over andere problemen na te denken dan die zij zelf ervaren in hun leefwereld.

Nog een andere manier om de leerlingen te 'dwingen' om anders naar problemen van personages te kijken dan dat zij zelf zouden doen, is het uitwisselen van perspectieven van medeleerlingen. Stichting Lezen (2015) benadrukt het belang van het delen van ervaringen:

In gesprekken leren ze boeken te verbinden met hun eigen belevingswereld en de wereld van anderen. Leerlingen praten en discussiëren bijvoorbeeld over het boek om het verhaal vooral emotioneel te beleven of om het verhaal te koppelen aan eigen ervaringen en kennis (zoals bij het uitdiepen van een thema). (Stichting Lezen, 2015, p. 5).

Door de belevingswerelden van de leerlingen te verbinden, kunnen de leerlingen de vraagstukken van de personages zowel verkennen vanuit eigen ervaringen als dat van medeleerlingen.

### **Vraagstukken van personages**

Nu we duidelijk hebben wat de juiste invalshoek is bij de persoonlijk-ervaringsgerichte aanpak - namelijk vanuit de belevingswereld van de leerling vraagstukken introduceren van personages die niet per se aansluiten op de leefwereld van de leerlingen - is het tijd om de vraagstukken van de personages te concretiseren waarover de leerlingen hun gevoelens, emoties en ervaringen moeten laten blijken. Het concept 'vraagstukken van personages' komt voort uit niveau 3 van Witte: reflecterend lezen. Leerlingen die volgens Witte reflecterend kunnen lezen (het doel van dit onderzoek), moeten in staat zijn om te reflecteren op de sociale, psychologische en morele vraagstukken van de personages in de literatuur. (Witte, 2008, p. 450-451).

De vraagstukken van de personages kunnen complex en overkoepelend zijn. Als een personage sociale problemen heeft, heeft dit ook impact op de psychische toestand van het personage en de morele keuzes die het personage moet maken. Om te zorgen dat de

leerlingen de vraagstukken kunnen bekijken vanuit hun eigen belevingswereld, moeten de vraagstukken verbonden worden aan een overkoepelend thema. Volgens historisch pedagoog Lea Dasberg gaat deze thematische aanpak de leerlingen helpen om juist dan interesse te krijgen voor deze vraagstukken, die ver van de leefwereld van de leerlingen af kunnen staan. (Slings, 2000, p. 98; Dasberg 1981). Zo kunnen complexe problemen van een personages bijvoorbeeld samenkomen in een thema zoals 'drugs', waar veel leerlingen wel iets van kunnen vinden.

### **Tot slot**

De leerlingen gaan vanuit de persoonlijk-ervaringsgerichte aanpak de vraagstukken van personages in literatuur verkennen. Dit doen zij door vanuit hun eigen beleving naar vraagstukken (van personages) te kijken die zij normaal niet veel in hun leefwereld tegenkomen. Deze vraagstukken worden geïntroduceerd door middel van een overkoepelend thema. Belangrijke vragen bij deze eerste verkenning van de vraagstukken zijn: 'Wat denk je over deze problematiek? Welke ervaringen heb je hiermee? Wat zijn je eerste gevoelens/gedachtes tijdens het lezen over de problematiek van het personage?'. Deze vragen bespreken de leerlingen met hun medeleerlingen, zodat er sprake is van een brede verkenning van de vraagstukken. Op deze manier dient de persoonlijk-ervaringsgerichte aanpak als springplank om aan de hogere doelen van dit onderzoek te werken.

### 3.2. Dialogisch lezen

Op welke manier kan dialogisch lezen worden ingezet om maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken te verkennen vanuit het perspectief van de personages uit de gelezen literatuur? (*deelvraag 2*)

Op welke manier kunnen leerlingen bewust worden gemaakt van het feit waarom ze literatuur bekijken vanuit de vraagstukken waarmee personages uit de literatuur te maken hebben? (*deelvraag 3*)

### **Dialogisch lezen**

In paragraaf 3.1. is al ter sprake gekomen dat de leerlingen hun ervaringen, meningen en gevoelens ten opzichte van de vraagstukken van de personages met elkaar moeten bespreken. Het praten over boeken kan op verschillende manieren, maar dit onderzoek maakt gebruik van het concept *dialogisch lezen*. Met dialogisch lezen introduceerde Tanja Janssen (2009) een didactische werkvorm waarbij de leerling zowel de dialoog aangaat met de lezers als met de tekst. (Mantingh et al, 2017, pp. 130-131). De vragen die Janssen centraal stelt bij

gesprekken over literatuur, zijn 'hamvragen':

'Vragen die de kern van het verhaal raakten, waar je wat langer over kon nadenken, waarop meer dan één antwoord mogelijk was en/of die uitnodigden tot discussie (in tegenstelling tot eenvoudige opzoekvragen, vragen naar woordbetekenissen enz.)'. (Janssen 2009, p. 42).

Deze hamvragen passen volgens Janssen bij 'probleemgericht literatuuronderwijs.' Dit betekent dat de vragen problemen moeten signaleren waarover leerlingen kunnen discussiëren. (Janssen, 2009, pp. 14-15). De invalshoek rond zo'n hamvraag past goed bij de psychologische, morele en maatschappelijke vraagstukken die de leerlingen tijdens dit onderzoek moeten verkennen, interpreteren en beoordelen.

In het onderzoek van Janssen moesten de leerlingen een kort verhaal lezen en daar vervolgens vragen bij bedenken. De eis was dat deze vragen 'hamvragen' waren. Vervolgens noteerden zij de hamvragen op posters en beoordeelden de leerlingen of deze vragen wel echt problematische kwesties aan de orde stelden. Als laatste stap gingen de leerlingen met elkaar en met de tekst zoeken naar antwoorden op de vragen. (Stichting Lezen, 2015, p. 9). Uit het onderzoek kwam naar voren dat deze discussies en de vragen de leerlingen in staat stelden om hun meningen uit te wisselen en de literatuur goed te bestuderen. De hamvragen dwongen hen om beter naar de tekst te kijken. Uiteindelijk zorgde de discussie voor meer diepgang en meerduidigheid van het verhaal. (Janssen, 2009, p. 8).

Tanja Janssen geeft als afsluiting van haar onderzoek over dialogisch lezen een aantal aanbevelingen wat betreft de didactische werkvorm van het dialogisch lezen. Zo is het van belang om de vragen toe te spitsen op een thema. Deze aanbeveling sluit aan bij wat in 3.1. werd benoemd door Slings en Dasberg. (Janssen, 2009, pp. 30-31, 42). Daarnaast is het belangrijk dat de leerlingen tijdens de discussie een vaste rolverdeling in hun discussiegroepje hebben. Janssen oppert rollen zoals voorzitter, rapporteur, vragensteller en oplosser. (Janssen, 2009, p. 58). Op die manier weten de leerlingen wat hun taak is in de discussies en kunnen zij samen toewerken naar een antwoord op de discussievragen. Als laatst noemt zij de tekstvorm zelf. De teksten waarop de vragen betrekking hebben, gaan over romans. Bij een discussie in de klas is het van belang dat de teksten waarop de vragen betrekking hebben, niet te lang zijn. Zo voorkom je een te hoge werkdruk van het werkgeheugen, ook wel 'cognitive overload' genoemd. (Janssen, 2009, p. 20).

## **Invulling voor minder-gevorderde lezers**

Zo'n gesprek over literatuur met als doel om de personages en hun vraagstukken te interpreteren vanuit de personages zelf, is behoorlijk complex. De werkvorm en de aanbevelingen van Janssen kunnen goed toegepast worden op de leesclubs die ontworpen worden aan de hand van dit onderzoek, hoewel één aspect moeilijk kan worden voor minder-gevorderde lezers: de moeilijkheidsgraad van de hamvragen en het feit dat de leerlingen deze vragen zelf moeten formuleren. Hoe kan het model van Janssen aangepast worden om dialogisch lezen werkbaar te maken voor de doelgroep van dit onderzoek, mavo 4?

Stichting Lezen heeft een uitgave aan gewijd over het praten voer boeken: *Over boeken gesproken* (2015). Naast het concept van Janssen, bespreken zij ook het concept van Cornelissen (2012): 'een literair gesprek'. Cornellissen maakt onderscheid tussen kennisvragen, belevingsvragen en inlevingsvragen, maar ook interpretatievragen komen aan bod. (Stichting Lezen, 2015, p. 8). Een belangrijk verschil tussen de vragen-aanpak van Janssen en van Cornelissen is dat de vragen van Janssen direct complexe vraagstukken centraal stellen en Cornelissen met haar vragen juist toewerkt naar deze complexiteit (van beleving naar inleving). Daarnaast wil Janssen dat de leerlingen zelf vragen leren stellen in plaats van dat die vragen door de docent bedacht worden, zoals Cornelissen doet.

Voor dit onderzoek is de aanpak van Janssen belangrijk, omdat in haar aanpak probleemvragen centraal staan die te maken hebben met de personages. Om deze aanpak werkbaar te maken, wordt het dialogisch lezen aangepast op de twee punten waarin Cornelissen verschilt van Janssen: de docent formuleert de vragen en zorgt voor oplopende vragen qua niveau. Beide aanpassingspunten kunnen goed beargumenteerd worden. Uit onderzoek van onder andere Applebee (2003) blijkt dat het van positieve invloed is als de docent authentieke vragen stelt, zodat er open discussies ontstaan. (Janssen, 2009, p. 14). De docent kan met een vraagstelling licht werpen op aspecten die de leerlingen zelf niet eerder hadden gezien. (Janssen, 2009, pp. 53, 65; Chambers, 1977). Daarnaast kunnen de oplopende vragen de leerlingen helpen om steeds een stukje dieper de tekst in te duiken, totdat zij het uiteindelijke doel bereiken: vraagstukken van personages bekijken en beoordelen vanuit het perspectief van deze personages.

Als we concreet ingaan op de verschillende niveaus in de vraagstellingen die oplopend behandeld moeten worden, komen we in dit onderzoek uit op twee 'niveaus': vragen over de ervaringen en de beleving van de leerlingen en hun medeleerlingen ten opzichte van de vraagstukken van de personages (1) en reflectie- en beoordelingsvragen over de perspectieven van de personages zelf aangaande de vraagstukken (2). Deze twee soorten vragen sluiten, zoals in de inleiding al genoemd, aan bij de 'feest der herkenning'-vragen (1) en de 'stof tot nadenken'-vragen (2) van het leesclub-format van LitLab. Hierbij is het ook van belang dat leerlingen goed weten welke strategie ze moeten inzetten om een antwoord te

kunnen formuleren. De docent moet vooraf aangeven (en zo nodig bijsturen) dat de leerlingen bij vragen van 'feest der herkenning' hun eigen meningen en ervaringen mogen gebruiken bij het antwoord, maar dat de vragen bij 'stof tot nadenken' om een andere strategie vragen: namelijk het raadplegen van de gedachtes en handelingen van het personage in de tekst zelf.

### **Waarom moeten we dit doen?**

Tijdens de discussie over literatuur gaan de leerlingen aan de slag met een nieuwe manier van kijken naar literatuur. Niet alleen hun eigen perspectieven doen ertoe, maar ook de perspectieven van de personages uit de gelezen literatuur en hun problematiek. Een kritische leerling zou zich kunnen afvragen: waarom moeten wij dialogisch lezen? In zekere zin mogen we blij zijn met zo'n leerling: hij is in staat om actief en kritisch na te denken over de kennis die hem aangereikt wordt. Kennis is belangrijk, maar het bewust worden van de relevantie van die kennis is misschien nog wel belangrijker.

Op didactisch vlak valt hier iets voor te zeggen. Zowel literatuurdidacticus Peter Bimmel als Tanja Janssen laten zien dat metacognitieve kennis - kennis over kennis - helpt bij de bewustwording van problemen die naar voren komen bij het begrijpen van een tekst. (Janssen, 2009, p. 11; Bimmel, 2001, p. 277). Leerlingen kunnen zich daardoor bewust worden van begripsproblemen. In het kader van dit onderzoek helpt metacognitieve kennis om de leerlingen in te zien dat zij niet over alles een duidelijke mening kunnen vormen: zeker als zij de vraagstukken van de personages zelf niet hebben meegemaakt of daar ooit over na hebben gedacht. Ze hebben dan elkaar en de tekst nodig om antwoord te kunnen geven op de vragen. Deze strategie moet de docent expliciteren in de les: andere perspectieven dan die van henzelf kunnen de leerlingen helpen om de personages en hun problematiek te begrijpen, zodat hun kennis over de wereld en mensen wordt verruimd en verrijkt. Belangrijke vragen die de docent aan het einde van de les of in de interviews aan de leerlingen moet stellen, zijn:

- Verandert jouw perspectief op het probleem nu je het perspectief van de medeleerlingen hebt gehoord? Weet je daardoor meer over het onderwerp? (*'ik' versus het perspectief van een medeleerling*)
- Ben je op een andere manier naar de problematiek gaan kijken, nu je de beweegredenen vanuit het personage hebt bekeken? (*'ik' versus het perspectief van een personage*)

Hoewel het perspectiefverschil tussen de discussievragen bij 'feest der herkenning' en 'stof tot nadenken' de leerlingen al bewust maakt van de verschillende strategieën die zij moeten inzetten, moet de docent dit nog wel benadrukken. Op die manier wordt de leerling zich bewust van het nut van de leesclub.



## Tot slot

Deze deelvraag legde de focus op de didactiek van het *dialogisch lezen* als middel om leerdoel te bewerkstelligen. Tijdens het beantwoorden van deze vraag, kwamen we erachter dat de gehele invulling van dialogisch lezen voor de doelgroep van het onderzoek deels ingezet kan worden: de leerlingen worden door middel van belangrijke (ham)vragen gedwongen om met elkaar en met de tekst in discussie te gaan, met het verschil dat de docent deze vragen al aanreikt en de vragen in moeilijkheidsgraad opbouwt aan de hand van ‘feest der herkenning’-vragen en ‘stof tot nadenken’-vragen. De vragen moeten verbonden worden aan een thema en moeten aansluiten op korte tekstfragmenten in de desbetreffende roman. De leerlingen leren welke strategie ze bewust kunnen inzetten om de vragen te kunnen beantwoorden en leren over het nut van dialogisch lezen bij literatuur. Tijdens de discussie heeft iedere leerling in zijn groepje een eigen rol. De discussievragen dwingen de leerlingen ertoe om de romanfragmenten te raadplegen, zodat zij de vraagstukken van de personages leren verkennen vanuit het perspectief van de personages zelf.

### 3.3. Doelgroep: mavo 4

Hoe zou de leesclub voor mavo 4 vakdidactisch en inhoudelijk vormgegeven moeten worden, zodat de mavoleerlingen literatuur gaan kunnen bekijken vanuit andere perspectieven dan eigen persoonlijke ervaringen? (*deelvraag 4*)

In de eerste drie deelvragen heb ik concepten zoals ‘de persoonlijk-ervaringsgerichte aanpak’ en ‘dialogisch lezen’ uitgewerkt en al aangepast aan de doelgroep waarmee dit ontwerponderzoek te maken heeft: mavo 4. In deze deelvraag bespreek ik wat we eigenlijk al weten van literatuuronderwijs voor de bovenbouw van de mavo/het vmbo<sup>1</sup>. Welke (literatuur)didactiek werkt bij de mavoleerling, welke rol moet de docent aannemen, welke boeken zijn geschikt voor de mavoleerling en hoe moet de structuur van de les vormgegeven worden? Deze deelvraag mondt uit in ontwerpcriteria voor de leesclubs die gegeven gaan worden aan mavo 4.

---

<sup>1</sup> Voor het aanduiden van de doelgroep wordt de term ‘mavo’ gebruikt, maar ook de term ‘vmbo’. Dit komt omdat de verschillende vakdidactische onderzoeken deze termen door elkaar heen gebruiken.

### 3.3.1 Literatuur in het mavo-onderwijs

#### **Wat weten we al?**

Als we een blik werpen op het gedane onderzoek naar literatuuronderwijs voor de mavo/het vmbo, constateren we een probleem: er is erg weinig onderzoek gedaan naar het literatuuronderwijs voor deze doelgroep. In 2007 benadrukte Aad Meinderts, directeur van Stichting Lezen dit ook al. (Meinderts, 2007, p. 5). In de uitgave *Lezen in het VMBO* (2007) laat de stichting verschillende onderzoekers aan het woord over dit thema. Vakdidacticus en neerlandica Martine Braaksma bevestigt Meinderts met een belangrijke constatering in haar bijdrage van deze reeks, 'Literatuur en lezen op het VMBO: lessen uit empirisch onderzoek'. Van alle empirische onderzoeken over het literatuuronderwijs die zij had bestudeerd tot aan 2005 (148), bleven er vijf over die uitgevoerd waren op het vmbo. (Braaksma, 2007: 217). Sommige van deze onderzoeken waren daarnaast alleen gericht op de onderbouw van het vmbo.

Oftewel: veel onderzoeken vallen af als we kijken naar de relevantie voor dit onderzoek. Het is opvallend dat veel bijdragen (Tellegen, Land, van den Bergh en Sanders, Hermans) in *Lezen in het VMBO* gaan over de leesattitude van de leerlingen ten opzichte van fictie. Zulk soort onderzoek geeft inzichten in het leesniveau van de leerling, maar vertelt de docent niet hoe literatuuronderwijs het beste in het vmbo gegeven kan worden. Toch kunnen de inzichten met betrekking tot de leesattitude en het leesniveau belangrijk zijn voor dit onderzoek, omdat die inzichten bepalend kunnen zijn voor de tekstkeuze en het instapniveau van de vraagstellingen van de leesclub.

Zo schetst Saskia Tellegen, een onderzoekster van de UvA die gespecialiseerd is in het leesgedrag van kinderen en jongeren, een overzicht van het lezersgedrag van de vmbo-leerling: de vmbo-leerling leest om iets te weten te komen. (Tellegen, 2007, p. 33). 'Lezen voor je plezier' komt minder voor. Als de vmbo-leerlingen dat wel doen, geven (vooral jongens) aan dat het boek dan spannend en opwindend moet zijn. (Tellegen, 2007, p. 34). Dit lezersgedrag laat goed zien dat de boekkeuze voor een leesclub nieuwe kennis mag bevatten en dat het voor het leesplezier bevorderlijk is als het boek genoeg spanningselementen bevat.

Daarnaast kunnen Tellegens resultaten nuttig zijn voor de persoonlijk-ervaringsgerichte vragen die tijdens dit onderzoek centraal zullen staan bij de vragen van 'feest der herkenning'. Hoe beleven vmbo-leerlingen eigenlijk de literatuur? De vmbo-leerling herkent zich volgens Tellegen graag in de ervaringen van de personages in een boek, terwijl het gedrag van personages voor de leerlingen minder snel als herkenbaar wordt ervaren. (Tellegen, 2007, p. 44). Oftewel, de leerling kan zich minder makkelijk verplaatsen in de acties en uitspraken van de personages die ten grondslag liggen aan het gedrag van de personages. Voor dit onderzoek is het gedrag (uitspraken en handelingen van personages in de tekst) juist een belangrijke factor om de vraagstukken van de personages beter te kunnen

interpreteren. Tijdens de leesclub moeten de leerlingen dus voldoende input (tekstpassages, handvatten) krijgen om het gedrag van de personages beter te kunnen begrijpen.

Verder heeft Tellegen onderzocht welke emoties de leerlingen ervaren wanneer zij meeleven met een personage. Zowel meisjes als jongens ervaren tijdens het lezen positieve emoties zoals blijdschap, maar negatieve emoties komen minder voor. Jongens vinden het bijvoorbeeld moeilijker dan meisjes om medelijden te tonen of zich verdrietig te voelen om de personages. Deze ‘negatieve’ emoties zijn volgens Tellegen juist belangrijk tijdens het lezen van complexe situaties rondom de personages:

Boos worden naar aanleiding van het gelezene, of het nu personages of sociale misstanden betreft, houdt in dat de lezer onrecht niet alleen opmerkt maar het zich ook persoonlijk aantrekt. Daarbij kan sprake zijn van morele verontwaardiging, een vorm van emotionele beleving die gepaard gaat met het besef van de normen rond goed en kwaad (Tellegen, Van der Bolt & Frankhuisen, 1999). Leerlingen die in staat en bereid zijn boos te worden bij bepaalde passages in verhalen, kunnen zo een beter inzicht krijgen in onrecht en wangedrag en tevens in de consequenties daarvan. (Tellegen, 2007, p. 46).

Kortom, als de mavoleerling in staat is om emoties te voelen tijdens het lezen die zowel negatief als positief kunnen zijn, maakt hij al stappen om de complexiteit van de problematiek van de personages te begrijpen. Deze beleving moet tijdens de leesclub getriggerd worden.

Een verrassende bijdrage in de Stichting Lezen-reeks komt van Lieke Meertens, die naast lezersbeleving en lezersgedrag van de mavolezer ook kijkt naar de succesfactoren van de fictiemethode *Bazar* voor het vmbo. *Bazar* blijkt bevorderlijk te zijn voor de attitude van de leerlingen richting de boeken die ze moeten lezen, omdat de methode met drie punten rekening houdt: de onderwerpen sluiten aan bij de leef- en ervaringswereld van de leerlingen, de werkvormen zijn gevarieerd, de opdrachten en het materiaal behoren steeds tot een bepaald thema en zijn kort en de methode is makkelijk te integreren met de creatieve vakken. (Meertens, 2007, pp. 250-251; Broekhof, 2001, p. 19). Deze pijlers kunnen ook gebruikt worden tijdens de leesclubs, door bijvoorbeeld de werkvormen tijdens de leesclubs gevarieerder te maken en de leerlingen naast teksten ook filmpjes of websites te laten bestuderen.

## **Wat we nog moeten weten**

Naar aanleiding van (vooral) de resultaten uit het onderzoek van Lieke Meertens valt het extra op dat veel mavodocenten de aansluiting op de leefwereld van de leerlingen én leesplezier als een 'must' zien om de leerlingen te bereiken met literatuur, terwijl dit onderzoek juist literatuur wil gebruiken die qua problematiek van de personages wat verder afstaan van de leefwereld van de leerlingen. Op die manier kan gekeken worden of de mavoleerling ook voorbij zijn eigen ervaring en leefwereld naar de vraagstukken van personages kan kijken. Dit onderzoek wil de leerlingen juist aan het denken zetten door hen kennis te laten maken met problemen die zij nog niet kennen. Daarom biedt dit onderzoek een belangrijke bijdrage aan een 'gat' in het bestaande onderzoeksveld: welke didactiek werkt bij de mavo als het gaat om het bewerkstelligen van deze leerervaring tijdens het lezen van literatuur?

## **Mavo-onderwijs in het algemeen**

Hoewel de zojuist besproken reeks van Stichting Lezen alweer gedateerd is, zijn er ook weinig recente onderzoeken gedaan naar specifieke didactische werkvormen voor literatuuronderwijs voor de bovenbouw van de mavo. Wat heeft de mavoleerling in de bovenbouw dan in het algemeen nodig om goed te kunnen functioneren in de klas? Hierover is veel meer bekend en deze resultaten zijn goed te gebruiken om de didactiek van de leesclub, zoals LitLab hem aanbiedt, werkbaar te maken voor de mavoleerling.

In een redelijk recent onderzoek naar vakmanschap voor vmbo-docenten (2012), waarin aangegeven wordt welke didactiek goed werkt voor de vmbo-leerling, staat het concept 'contextgericht leren centraal'. Dit betekent dat leerlingen nieuwe informatie het beste leren binnen een bepaalde context:

'De meeste leerlingen in het vmbo zijn praktisch ingesteld. Zij leren het liefst door ervaren in voor hen zinvolle contexten. Dat betekent dat de docent de theorie kan concretiseren en betekenisvolle contexten kan creëren.' (Van de Laarschot, 2012, p. 12).

De leerlingen moeten volgens het onderzoek de context van nieuwe kennis ervaren. De nieuwe kennis van de leesclubs, namelijk de vraagstukken van de personages, moeten daarom allemaal aangeboden worden binnen een context: thema's waar de leerlingen een beeld van hebben. Om die thema's te laten ervaren door de leerlingen, legt de leesclub (vooral in de eerste vragen onder 'feest der herkenning') de nadruk op de belevingswereld van de leerlingen rondom dat thema.

Naast het contextualiseren van kennis, heeft de mavoleerling ook behoefte aan begeleiding van het werkproces. Volgens het advies van de Onderwijsraad (2015) heeft de docent hier een belangrijke rol in. Welke denkstappen moeten de leerlingen bijvoorbeeld zetten om tot een antwoord te komen? Hier moet de docent veel in sturen, maar de docent mag niet vergeten dat de leerling ook moet leren om zichzelf te kunnen sturen in het werkproces. (Onderwijsraad, 2015). Oftewel: de docent moet kunnen loslaten waar nodig. Dit sturen en loslaten verdient nog extra uitleg. Vmbo-leerlingen ‘zomaar’ laten discussiëren bij een leesclub behoort niet tot de mogelijkheden. Voor de vmbo-leerlingen is het belangrijk dat de les verschillende fases heeft, zodat dit proces gestuurd kan worden:

- Instructiefase: wat is het doel van de les, welke stappen leiden tot het beantwoorden van de vragen? Door middel van contextualiseren kan de docent de inhoud van de les in de ervaringswereld van de leerling plaatsen.
- Verwerkingsfase: de docent laat de leerlingen zelf nadenken en reflecteren op het eigen werk en stimuleert de leerlingen zelf oplossingen en antwoorden te zoeken op opdrachten en vragen. Deze handelingen worden steeds weer herhaald, zodat de leerling routine krijgt in het werk. De docent biedt extra ondersteuning aan groepjes indien dat nodig is (extra hulpmiddelen, extra denkstapjes).
- Bespreking: aan het einde van de les toetst de docent of de leerlingen de kennis kunnen reproduceren, maar geeft ook feedback op het samenwerkingsproces van de leerlingen en op de strategieën die de leerlingen toegepast hebben om antwoorden te vinden. (Onderwijsraad, 2015).

Deze drie fases zullen op advies van de Onderwijsraad gebruikt worden bij de leesclub voor mavo 4, zodat de docent het proces van deze leerlingen goed kan sturen, maar de leerlingen ook autonomie geeft tijdens het leren en werken aan de opdrachten. In de verwerkingsfase is het bijvoorbeeld belangrijk om hulpmiddelen aan te bieden, zodat de leerlingen zelf aan de slag kunnen gaan. Uit een onderzoek over het leergedrag van vmbo-leerlingen komt naar voren dat de leerlingen het lastig vinden om teksten zelf te zoeken, te selecteren en te verwerken. (Neut et al, 2005, p. 39). Om deze leerlingen tijdens de discussies te ondersteunen, moet de informatie als het ware al geordend zijn. Gekozen kan worden voor dossiers waarin bepaalde belangrijke tekstpassages uit de boeken opgenomen zijn, zodat de leerlingen bij de vraagstellingen direct weten welke passage daarbij aansluit.

Niet alleen het beantwoorden van discussievragen en het raadplegen van materiaal is van belang bij de leesclub, maar ook spreekvaardigheid. Hoe kan de docent de mavoleerlingen tijdens dit proces begeleiden? Volgens het referentiekader (onderdeel ‘2F: gesprekken’) moet de mavoleerling tijdens het voeren van discussies het volgende kunnen:

‘Kan tijdens een discussie of overleg (op beleefde wijze) een probleem verhelderen, een overtuiging of mening, instemming of afkeuring uitdrukken en commentaar geven op de visie van anderen. Kan informatie verzamelen en verwerken via het houden van een vraaggesprek.’ (Referentiekader taal, 2012, p. 9).

De leerlingen moeten hun eigen meningen, de meningen van hun medeleerlingen en de literatuur gebruiken om over de vraagstellingen te discussiëren. Hoewel de leerlingen de vrijheid hebben om deze discussies zelf in te vullen, kan de docent hierin sturend optreden door de leerlingen op posters hun gezamenlijke antwoorden te laten opschrijven. Zo worden ze gedwongen om eerst te overleggen voordat ze een gezamenlijk antwoord opschrijven. Ook moet de docent de groepjes bijsturen door in te grijpen als het gespreksonderwerp of de strategie niet nuttig is voor het beantwoorden van de vragen. De docent vertelt dan welke denkstappen de leerlingen kunnen zetten.

In de besprekingsfase is het van belang om te kijken of de leerlingen van het werkproces hebben geleerd en of zij het werkproces überhaupt beheersen. Een leuke, dynamische werkvorm hiervoor is het debat. Het nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling SLO heeft bekeken tot welke leeropbrengsten een debat bij het vmbo kan leiden, hoewel debatteren eigenlijk niet in het curriculum van het vmbo thuis hoort. De vmbo-docenten die meededen aan dit onderzoek, beaamen dat het debat deze leerlingen leert om kritisch te denken over verschillende onderwerpen. Na zo'n debat is het belangrijk om met de leerlingen op de leesclub te reflecteren: zijn hun persoonlijke opvattingen over de vraagstukken veranderd? (Ravesloot et al., 2013, p. 21).

Aangezien de mavoleerlingen weinig ervaring hebben met debatteren (het is eigenlijk 3F-niveau), geven sites zoals [www.debatindeklas.nl](http://www.debatindeklas.nl) aan dat vormen zoals een 'ballondebat' ter introductie kunnen dienen van een debat. Tijdens zo'n debat varen de leerlingen mee in een denkbeeldige ballon. Ze moeten dan een personage vertegenwoordigen uit de roman en beargumenteren waarom hun personage in de ballon mag blijven varen. De rest van de klas beslist of de argumentatie goed genoeg is. Deze werkvorm is een leuke, reflectieve afsluiting om te kunnen zien of de leerlingen a) discussies kunnen voeren en b) kunnen laten zien dat zij vraagstukken interpreteren vanuit het perspectief van de personages.

## Tot slot

In deze paragraaf heb ik laten zien dat er weinig didactisch onderzoek gedaan is naar de succesfactoren van goed literatuuronderwijs voor mavo 4. Wel kunnen verschillende resultaten meegenomen worden bij het ontwerpen van een leesclub voor mavo 4. Zo is het van belang om de les te verdelen in fases zoals introductie, verwerking en bespreking om op die manier het proces van de leerlingen te begeleiden. Daarnaast moeten de vraagstukken van de personages contextgericht behandeld worden, zodat de leerlingen de problematiek van de personages gaan ervaren en hier beter een mening over kunnen vormen. De informatieverwerking tijdens de discussies moet gestimuleerd worden door de leerlingen te laten werken met dossiers waarin zij makkelijker passages uit de gelezen literatuur kunnen vinden. De docent moet bij de discussies veel bijsturen om de kwaliteit van de discussies en de denkstappen die daarbij horen, te waarborgen. Ook moeten de werkvormen gevarieerd zijn, zodat de leerlingen niet gedemotiveerd raken.

### 3.3.2. Ontwerpcriteria leesclubs

Uit de resultaten van de vier deelvragen die zojuist besproken zijn in de drie paragrafen van dit hoofdstuk, zijn een aantal ontwerpcriteria gekomen die van belang zijn voor de leesclubs voor mavo 4.

1. De persoonlijk-ervaringsgerichte aanpak wordt ingezet om de mavo 4-leerling, die een 'herkende' lezer is, de problematiek van het personage eerst vanuit zijn/haar eigen belevingswereld te laten ervaren. Het personage hoeft niet dezelfde problemen te hebben als die de leerling ervaart in zijn leefwereld. Het thema rondom de problematiek van het personage en de voorkennis daarover moet gecontextualiseerd worden. De eerste vragen van de leesclub, onder 'feest der herkenning', zullen gericht moeten zijn op de ervaringen, meningen en emoties van de leerling tijdens het lezen en zijn gericht op het beleven en het herkennen van de vraagstukken van de personages.
2. Dialogisch lezen wordt ingezet door niet de leerlingen, maar de docent de hamvragen te laten ontwerpen. Deze hamvragen sluiten aan bij concrete thema's die te maken hebben met de problematiek van de personages. De vragen zijn oplopend van niveau. De vragen rondom 'feest der herkenning' zijn bij punt 1 besproken. De vragen rondom 'stof tot nadenken' zijn uitdagender voor de leerling, omdat deze vragen de leerlingen uitdagen om vanuit het perspectief van het personage over vraagstukken na te denken. Het discussiëren over de vragen zelf doen de leerlingen met elkaar in groepjes en in dialoog met de tekst, indien de discussievraag om deze strategie vraagt.

3. Tijdens het dialogisch lezen hebben de leerlingen in elk groepje een eigen rol. Zo is het in ieder geval van belang dat een groepje een voorzitter heeft, een rapporteur, een vragensteller en enkele antwoorders. Samen noteren ze een gezamenlijk antwoord op de vragen nadat zij hier mondeling over gediscussieerd hebben.
4. Aan het einde van de leesclub vellen de leerlingen door middel van een kort ballondebat een oordeel over de personages aan de hand van de problematiek die zij onderzocht hebben. Op die manier kan de docent (maar ook de leerling zelf, ter bewustwording) zien of de meningen van de leerlingen over een bepaald vraagstuk van een personage zijn veranderd nadat zij over deze vraagstukken hebben gediscussieerd en de tekst geraadpleegd hebben.
5. De boekkeuze bevat elementen die herkenbaar zijn voor de mavo-lezer, maar hoeft niet aan te sluiten op de leefwereld van de leerlingen. De boeken moeten namelijk genoeg ruimte overlaten voor meerdere interpretaties en perspectieven. Gekozen wordt daarom voor boeken zoals *Schuld* (2016) van Walter van den Berg en *Dagen van gras* (2014, oorspronkelijk 2009) van Philip Huff. Twee boeken met herkenbare gevoelens voor iedereen, maar waarbij de problematiek van de personages op maatschappelijk, moreel en psychologisch vlak complex is voor de leerlingen.
6. De docent heeft een sturende rol bij de leesclub, omdat de docent de vragen bedenkt binnen een thema en de belangrijke tekstpassages aanlevert in een voorafgaand aan de leesclub samengesteld dossier. Door middel van de instructie-, verwerking en besprekingsfasen helpt de docent de leerlingen op weg: de docent reikt de juiste denkstappen, kennis en strategieën aan om de verschillende discussievragen te kunnen beantwoorden. Zo maakt de docent de leerlingen tijdens de les bewust van de overgang van de vragen die passen bij een 'herkende' lezer - vragen over hun eigen perspectief en mening - en de moeilijkere vragen waarbij de leerlingen de problematiek vanuit de personages moeten bekijken door middel van de tekstpassages.



## 4. Resultaten leesclub 1

### 4.1. Ontwerp maken

Het leesclub-ontwerp sluit aan bij de ontwerpcriteria die zijn ontworpen aan het einde van het vorige hoofdstuk. In deze paragraaf bespreek ik de schets van het ontwerp, waarin ik vertel hoe de ontwerpeisen uit paragraaf 3.3.2 in de leesclub verwerkt zijn. In bijlage A staat een lesplan van leesclub 1. In bijlage B staat het concept zoals leesclub 1 digitaal is aangeboden op de LitLab-website.

#### **Schets van het ontwerp**

##### Boek

Tijdens deze leesclub staat het boek *Schuld* (2016) van Walter van den Berg centraal. Het boek draait om de personages Cor, Kevin en Ron. Het thema wordt tijdens de leesclub 'Omgeving en determinatie' genoemd. Elk personage heeft te maken met maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken: op welke manier hebben jouw omgeving, opvoeding en familie invloed op jouw maatschappelijke status en de morele keuzes die je maakt? Ben je schuldig als je slechte dingen doet om een ander te helpen of omdat je dit zo geleerd hebt? Deze vraagstukken horen bij reële levensvragen waar de leerling zijn beleving over kan uiten, maar het zijn ook vragen waar leerlingen misschien nog nooit over na hebben gedacht.

##### Verschillende rondes

Omdat het digitale format van de LitLab-leesclub vier rondes bevat, worden deze rondes ook gebruikt als structuur voor de leesclub. Ronde 2 en ronde 4 hebben echter wel een andere invulling gekregen dat die van de leesclubs van LitLab. Ronde 2 is niet alleen een algemeen vragenrondje, maar hier krijgen de leerlingen ook de kans om een vraag aan het personage te stellen en de problematiek van het personage bloot te leggen. Ronde 4 bestaat daarnaast niet uit het geven van een oordeel aan het gehele boek, maar uit het geven van een oordeel over de personages zelf door middel van een ballondebat. De rondes sluiten aan op de drie fases die goed werken in de lesstructuur voor vmbo-leerlingen: instructiefase, verwerkingsfase en besprekingsfase. (Onderwijsraad, 2015). Ronde 1 en 2 sluiten aan op de instructiefase, ronde 3 op de verwerkingsfase en ronde 4 op de besprekingsfase.

### *Instructiefase: ronde 1 en 2*

Aan het begin van de les worden de leerling door middel van een activerende opdracht gemotiveerd; aan de hand van een quiz mogen ze kennisvragen beantwoorden over het boek *Schuld*. De quiz dient alleen als motivatie en om te kijken of de leerlingen voorkennis hebben. Na deze quiz schetst de docent de context van de thematiek, zoals net geschetst is onder het subkopje 'boek'.

In ronde 2 gaan de leerlingen vanuit hun beleving naar de personages en hun vraagstukken kijken. De inhoud van de les wordt zo naar de ervaringswereld van de leerlingen gebracht. Omdat drie personages in een roman best complex kunnen zijn, is elke leerling gespecialiseerd in een personage. De docent heeft per personage een dossier opgesteld met belangrijke tekstfragmenten. Deze tekstfragmenten laten de handelingen, gedachtes en uitspraken van het desbetreffende personage zien. De leerling heeft twee dagen gehad om dit dossier door te nemen en zinnen te markeren die hij opvallend vond. Op deze manier worden er twee voorzorgmaatregelen genomen: 1) als de leerlingen het boek niet hebben gelezen, dan hebben ze in ieder geval wel deze tekstpassages gelezen en 2) het dossier zorgt ervoor dat de leerlingen tijdens de leesclub niet eindeloos door het boek hoeven te bladeren, maar snel concrete passages kunnen vinden.

De leerlingen gaan in de 'expertgroepjes' (leerlingen die in hetzelfde personage gespecialiseerd zijn) bij elkaar te zitten. Om dichtbij de persoonlijk-ervaringsgerichte aanpak te blijven, moeten de leerlingen hun ervaringen, gevoelens en meningen gebruiken om te bedenken welke problemen hen opvielen en welke vraag zij zouden willen stellen aan het personage. De leerlingen overleggen in de expertgroepjes en schrijven samen een vraag op de poster. Op die wijze zijn de leerlingen in deze fase al bezig met het uitwisselen van perspectieven.

### *Verwerkingsfase: ronde 3 (discussie)*

Na ronde 2 wordt het dialogisch lezen toegepast. De leerlingen worden in nieuwe groepjes gezet, zodat in elk groepje een expert van een personage zit. De docent biedt de leerlingen discussievragen aan binnen twee verschillende niveaus: 'feest der herkenning' en 'stof tot nadenken.' Deze vragen gaan in op de thematiek rondom de vraagstukken van de personages. De vragen bij 'feest der herkenning' gaan meer om het perspectief van leerling en medeleerling ten opzichte van de vraagstukken. De vragen rondom 'stof tot nadenken' zijn probleemgerichte vragen: deze vragen gaan in op de beweegredenen van de personages rondom de vraagstukken en dwingen de leerlingen om de tekst te raadplegen om antwoorden te vinden. Een voorbeeld om het onderscheid tussen deze vragen te zien, is bijvoorbeeld de kwestie dat Ron vrijwillig opdraait voor een moord die hij niet gepleegd geeft. Een 'feest der herkenning'-vraag daarbij is: 'Wat vind je van het feit dat Ron opdraait voor een moord die

hij niet gepleegd heeft? Zou jij zomaar zoiets groots doen voor iemand die je nauwelijks kent?’ De ‘stof tot nadenken’-vraag vraagt vervolgens aan de leerlingen om vanuit Ron te beredeneren waarom hij zoiets doet: ‘Ron heeft een bepaald vrouwbeeld. Welk vrouwbeeld is dit en waarom is dit een belangrijke oorzaak voor het opdraaien voor de moord die Sandra gepleegd heeft?’

De docent gaat in deze verwerkingsfase sturend optreden door de leerlingen deze twee leesstrategieën uit te leggen en loopt langs om te kijken of die strategie ook daadwerkelijk toegepast wordt. Daarnaast geeft de docent elke leerling in het groepje een rol (schrijver, vragensteller en oplossers), zodat de leerlingen goed weten welke rol zij hebben in de discussie. De keuze wordt gemaakt om de leerlingen per vraag gezamenlijke antwoorden op te laten schrijven, zodat de leerlingen met elkaar tot een antwoord moeten komen. Doordat de twee niveaus ieder zes vragen bevatten, kunnen de leerlingen in deze verwerkingfase hun werkproces steeds weer herhalen. De discussie mag verder zelf ingevuld worden door de leerlingen, met de nadruk op het feit dat geen antwoord per se ‘goed of fout’ is. Aan het einde van deze ronde heeft ieder groepje twee posters ingevuld: zes antwoorden bij ‘feest der herkenning’ en zes antwoorden bij ‘stof tot nadenken’.

### *Besprekingsfase*

In deze laatste fase vindt ronde 4 plaats: het ballondebat. De docent wil zien of de leerlingen iets aan de opgedane kennis hebben gehad. Kortom: de opgedane kennis wordt getoetst en er wordt op gereflecteerd. Het ballondebat is een activerende werkvorm om te kunnen zien of de leerlingen de vraagstukken rondom het thema kunnen beoordelen vanuit hun eigen personage. Bij het ballondebat vraagt de docent drie leerlingen naar voren, die ieder expert zijn op het gebied van een ander personage. Op die manier worden de personages Cor, Ron en Kevin belichaamd in het debat.

De drie personages moeten het publiek (de rest van de klas) overtuigen dat zij als personage ‘goed genoeg’ zijn (oftewel ‘minder schuldig’ dan de andere personages) om in de luchtballon te mogen blijven. Zo zou een leerling die het personage Ron vertolkt, kunnen beargumenteren dat het Ron niet eens zo’n slechte vader is: Ron heeft immers het goede voor met zijn zoon Kevin en hij is een ‘product van zijn opvoeding’. De klas mag na de drie argumentaties een personage wegstemmen. Daarna moeten de twee overgebleven personages elkaar zwartmaken: waarom moet het ene personage uit de luchtballon worden gegooid? Deze tweede opdracht is belangrijk om te zien of de leerlingen tijdens het dialogisch lezen hebben geleerd van de antwoorden van medeleerlingen, die bijvoorbeeld expert waren over een ander personage. Deze kennis hebben ze nodig om de vraagstukken vanuit de personages van de ‘tegenstanders’ te kunnen beoordelen. Zo zou de vertolker van Kevin over het

personage Ron kunnen zeggen dat Ron wel een slechte vader is, want door hem werkt Kevin zich in de schulden.

Na het ballondebat volgt de afsluiting van de les. De docent wil weten welke nieuwe perspectieven de leerlingen hebben gekregen op de vraagstukken van de personages. Aan het begin van de leesclub heeft elke expertgroep een vraag bedacht voor het personage. Deze vraag kan gestoeld zijn op dingen die de leerlingen niet begrepen van het personage. De docent vraagt of de leerlingen een antwoord hebben gekregen op die vraag. Op basis daarvan krijgt zowel de leerling als de docent inzicht in het nut van de gegeven leesclub.

## 4.2. Verslag van de metingen

### 4.2.1. Ontwerp beproeven

De uiteindelijke beproeving van de leesclub was anders dan dat de ontwerpschets doet vermoeden. Voordat de resultaten dus besproken en geëvalueerd worden, moet duidelijk zijn dat de randvoorwaarden voor een goede uitvoering van de leesclub ontbraken:

- De meeste leerlingen hadden het boek nog niet gelezen. Ook het huiswerk, waarbij ze het dossier moest doornemen, hadden veel leerlingen niet gedaan. Hierdoor ontbrak alle voorkennis.
- Een discussie was haast niet mogelijk, omdat de veilige sfeer tussen de leerlingen onderling ontbrak.
- Het internet bij twee groepjes werkte niet, waardoor de groepjes niet op hun eigen tempo konden werken en het effect van de digitale leesclub wegviel.
- De docent had tijdens de leesclub niet de juist competenties om de leerlingen verder op weg te helpen met het beantwoorden van discussievragen, het bespreken van de problematiek van de personages en het begeleiden van het ballondebat.
- Niet alle inhoud kon behandeld worden in een les door een verkeerde inschatting van het tijdsmanagement.

Onder bijlage C staat een vrije observatie van het lesverloop. Hierin zijn de gerichte observatiepunten verwerkt die ik in het methodehoofdstuk heb geschetst. De uitkomsten van deze observatie worden meegenomen bij het onderstaande verslag van de metingen.

### 4.2.2. Methode van de metingen

Het voornaamste doel van deze leesclub is dat de leerling literatuur kunnen verkennen vanuit andere perspectieven dan eigen persoonlijke ervaringen. Diverse stappen moesten, zoals in de leiding ook is geschetst, leiden tot het volgende uitkomstgedrag (subdoelen):

1. De leerlingen kunnen vanuit hun eigen perspectief een mening vormen over de maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken waarmee de personages in de roman mee te maken hebben.
2. De leerlingen kunnen in een klassikale discussie de persoonlijke ervaringen van medeleerlingen over een maatschappelijk, psychologisch en moreel vraagstuk (waar personages in de roman mee te maken hebben) delen en gebruiken om hun eigen perspectief te verbreden.
3. De leerlingen kunnen aangeven op welke manier de maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken waar personages in de roman mee te maken hebben complex zijn.
4. De leerlingen kunnen de maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken *bekijken vanuit* de personages in de gelezen literatuur.
5. De leerlingen kunnen de maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken *beoordelen vanuit* de personages in de gelezen literatuur.
6. De leerlingen kunnen uitleggen op welke manier de maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken hebben bijgedragen aan het beter begrijpen van de gelezen literatuur.

Door middel van observaties (bijlage C), de antwoorden van de posters (bijlage D) en de interviews (bijlage E) schets ik per subdoel hoe de leerlingen dit beoogde uitkomstgedrag hebben laten zien. Subdoel 3 en 6 worden alleen gemeten door de interviews. Per subdoel geef ik ten slotte aan tot welke inzichten deze resultaten leiden. De verantwoording van de methodiek is terug te vinden onder paragraaf 2.4.

### **4.2.3. Verslag van de metingen**

#### Subdoel 1

##### *Beoogd uitkomstgedrag*

De leerlingen kunnen vanuit hun eigen perspectief een mening vormen over de maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken waarmee de personages in de roman mee te maken hebben.

##### *Meting*

- Observatie: Een aantal leerlingen geven in ronde 2 hun mening over de personages. Leerling Eve geeft direct al aan wat zij vindt: ‘Ik vind die Cor echt een beetje hypocriet.’ Leerling Mo beoordeelt direct het personage Cor: ‘Hij voegt niks toe aan de maatschappij, hij heeft ook gewoon een saai boek uitgebracht.’
- Posters: Uit poster 1 blijkt dat de expertgroep van het personage Kevin niet snapt waarom Kevin mensen oplicht en vrouwen chanteert. Ze willen graag zijn

beweegredenen weten. De expertgroep van Cor vindt Cor een arrogante klootzak: 'Waarom gooi je 4000 euro aan telefoons in het water?' Uit poster 2 blijkt dat groep 1 hun ervaringen niet kunnen gebruiken om een mening te vormen over de problematiek rondom Amsterdam Nieuw-West, de wijk waarin de roman plaatsvindt.

- Interviews: Uit de interviews blijkt dat leerling Max zijn mening niet geeft, maar wel vertelt dat hij vanuit zijn eigen ervaring al veel afweet van de vraagstukken van de personages: 'Voor mij was het duidelijk, omdat ik Amsterdam Nieuw-West ken, dat je die problemen van Kevin snel hebt als je daar woont.' Leerlingen Mo en Sarah geven aan dat ze de problemen van de personages wel herkennen en daar wel een mening over hebben. Deze mening lichten zij niet toe.

### *Terugblik: opgeleverde inzichten*

De leerlingen vinden het moeilijk om een eigen mening te formuleren over de vraagstukken van de personages. De leerlingen geven vooral hun mening over het personage zelf. Ze weten dat de personages iets verkeerd hadden gedaan, maar wat dit precies was blijft aan de oppervlakte. Ook in de interviews vertellen de leerlingen daar niks over, ook niet als zij meer ervaring hebben met de desbetreffende vraagstukken.

### Subdoel 2

#### *Beoogd uitkomstgedrag*

De leerlingen kunnen in een klassikale discussie de persoonlijke ervaringen van medeleerlingen over een maatschappelijk, psychologisch en moreel vraagstuk (waar personages in de roman mee te maken hebben) delen en gebruiken om hun eigen perspectief te verbreden.

#### *Meting*

- Observatie: Tijdens de discussie van bij de vragen van 'feest der herkenning' hebben sommige leerlingen moeite met het scherp stellen van de discussievragen. Leerling Max vraagt twee keer aan zijn medeleerlingen en de docent: 'Wat is de vraag nou?' In twee van de drie groepjes praten de leerlingen over andere onderwerpen dan het boek. In groepje 2 zitten drie leerlingen die een sterke mening hebben en die deze mening graag ventileren, maar ze delen geen persoonlijke ervaringen. Bij de andere groepjes is er geen leerling die de 'kar trekt'. Sommige leerlingen schreeuwen antwoorden door de klas heen, zoals leerling Eve: 'Wat herkennen we? Niks!'
- Posters: Groepje 3 geeft aan dat er leerlingen zijn in het groepje die wel ervaring hebben met de wijk Amsterdam Nieuw-West en de problemen daarbij, en ook

leerlingen die daar geen ervaring mee hebben. Ze vertellen niet wat die verschillende ervaringen inhouden. Groepje 1 schrijft op: 'We herkennen niks van onze eigen omgeving in die van Amsterdam Nieuw-west.'

- Interviews: Alle drie de leerlingen geven aan dat ze in de groepjes dezelfde mening hadden, waardoor ze hun perspectief niet verbreed hebben. Leerling Sarah laat wel een uitzondering zien: 'Iedereen had dezelfde mening. We konden soms wel aanpassingen doen. Leerling Shenandoah had bijvoorbeeld een heel andere omgeving dan wij, waardoor zij beter kon snappen hoe het is om in Amsterdam Nieuw-West te leven.'

#### *Terugblik: opgeleverde inzichten*

Het 'samen tot 1 antwoord komen' leidt niet tot overleg en perspectiefuitwisseling. De leerlingen antwoorden steeds in de 'wij'-vorm, alsof ze één mening hebben. Meestal is er één leerling die het antwoord geeft en dit opschrijft: de leerlingen vullen die mening niet aan en stellen de meningen ook niet bij.

#### Subdoel 3

##### *Beoogd uitkomstgedrag*

De leerlingen kunnen aangeven op welke manier de maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken waar personages in de roman mee te maken hebben complex zijn.

##### *Meting*

- Observaties: n.v.t.
- Posters: n.v.t.
- Interviews: Op de vraag 'Vond je de situaties waarin Cor, Kevin en Ron in verzeild raken, moeilijk of ingewikkeld? Denk dan bijvoorbeeld aan Ron met zijn schulden of Kevin die, ondanks zijn intelligentie, toch heel foute dingen gaat doen en vrouwen chanteert.', reageren de leerlingen met antwoorden zoals: 'De vraagstukken vind ik niet echt lastig, de personages reageren voorspelbaar.' (Sarah). Leerling Mo en Max geven aan dat ze de vraagstukken van sommige personages nog steeds niet snappen. Ze geven bijvoorbeeld aan dat ze het gek vinden dat Ron zomaar een vrouw helpt. Mo vindt het personage Kevin erg vaag.

### *Terugblik: opgeleverde inzichten*

De leerlingen konden niet aangeven waarom ze de vraagstukken van de personages complex vonden. Ze konden alleen vertellen *dat* ze iets complex vonden. Ook beoordelen de leerlingen de personages in plaats van dat zij de vraagstukken waarmee de personages te maken hebben, beoordelen.

### Subdoel 4

#### *Beoogd uitkomstgedrag*

De leerlingen kunnen de maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken bekijken *vanuit* de personages in de gelezen literatuur.

#### *Meting*

- **Observatie:** De leerlingen beantwoorden de vragen bij 'stof tot nadenken' om de vraagstukken te bekijken vanuit de personages in de gelezen literatuur. Aan de helft van deze vragen kwamen de leerlingen niet toe wegens tijdsnood. De leerlingen deden bij deze vraagstellingen niet meer goed mee. Door het vele lawaai konden de verschillende uitspraken van de leerlingen niet meer onderscheiden worden.
- **Posters:** Groepje 2 komt dichtbij de kern van het probleem tussen de personages Cor en Ron: 'Ron heeft de vriend van zijn moeder in elkaar getikt en dat is de oorzaak van hun slechte relatie.' Ook geven ze aan welk vrouwbeeld Ron heeft: 'Ron vindt dat vrouwen gered moeten worden.' Deze antwoorden konden zij vinden in de dossiers. De andere twee groepen bedenken voornamelijk vanuit eigen perspectief de redenen en meningen van de personages. Groepje 1: 'Cor weet niet wat hij met Ron aan moet. Daarom hebben ze een slechte relatie.'
- **Interviews:** Uit de interviews blijkt dat leerling Mo in groepje 2 inderdaad de dossiers geraadpleegd heeft, omdat de antwoorden makkelijk in de dossiers stonden. Leerling Max geeft aan waarom hij het dossier soms niet geraadpleegd heeft: 'Ik heb het dossier eigenlijk niet altijd gebruikt, omdat ik mijn eigen mening gebruikte om de redenen van de personages te bedenken.'

### *Terugblik: opgeleverde inzichten*

Bij de weinige vragen die ze hebben beantwoord, blijkt wel dat sommige leerlingen zijn gaan zoeken naar oorzaken voor het gedrag van de personages. De leerlingen die dat niet gedaan hebben, kunnen niet aangeven hoe de personages denken en welke oorzaken hun problemen hebben. Ook blijkt dat de leerlingen af en toe niet wisten dat zij de dossiers moesten raadplegen om antwoorden te geven op de vragen. De leerlingen bleven vooral dicht bij hun



eigen mening, in plaats van dat zij het perspectief van het personage meenamen in hun antwoord.

### Subdoel 5

#### *Beoogd uitkomstgedrag*

De leerlingen kunnen de maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken *beoordelen* vanuit de personages in de gelezen literatuur.

#### *Meting*

- **Observatie:** Tijdens het ballondebat moeten de leerlingen vanuit het personage een oordeel vellen over hun eigen keuzes en gedrag ten opzichte van de vraagstukken waarmee deze personages te maken hebben. Leerling Mo vertolkt Kevin op de volgende wijze: ‘Nee ehm. Ik verkoop telefoontjes, ik werk voor Witte Mo en dat is sowieso al een pluspunt. Ik ben crimineel en ik doe niks voor de maatschappij. Hij is alleen maar op laptopjes aan het werken en chanteert vrouwen.’ Daarnaast zegt leerling Keanu dat zijn personage Ron iemand dood heeft geslagen.
- **Posters:** n.v.t.
- **Interviews:** De leerlingen geven een kort oordeel over het gedrag van de personages zelf. Leerling Sarah: ‘Van Kevin is het natuurlijk niet zo slim. Ron helpt dan vrouwen en dat is lief, maar niet echt slim als je die vrouw niet echt kent. En Cor loopt alleen maar weg.’ Mo zegt in het algemeen over de personages: ‘Ik vond alle acties typisch en bij de personages passen.’

#### *Terugblik: opgeleverde inzichten*

De leerlingen beoordelen (de vraagstukken van) de personages niet vanuit de personages, maar vanuit hun eigen mening (‘ik vond..’). Tijdens het ballondebat gaan de leerlingen hun eigen personage juist afkraken in plaats van dat ze begrip op willen brengen voor het personage of ze vertellen onjuistheden over het personage, zoals leerling Keanu. Dit betekent dat de leerlingen minder in staat zijn om zich te verplaatsen in het personage en de vraagstukken die bij dat personage horen.

## Subdoel 6

### *Beoogd uitkomstgedrag*

De leerlingen kunnen uitleggen op welke manier de maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken hebben bijgedragen aan het beter begrijpen van de gelezen literatuur.

### *Meting*

- Observaties: n.v.t.
- Posters: n.v.t.
- Interviews: Leerling Sarah geeft aan dat de leesclub een beetje geholpen heeft om de personages beter te begrijpen. Over de andere personages weet ze namelijk niks: 'Ik kan verder niks zeggen over die andere personages, want die hebben we niet behandeld.' Leerling Mo geeft aan waarom het behandelen van de vraagstukken niet heeft bijgedragen aan het beter begrijpen van de gelezen literatuur: 'Ik heb het boek niet gelezen, dus daarom hielp de leesclub niet. Je gaat vast dieper in op het boek dus het helpt vast.' Leerling Max geeft aan dat het boek te lastig is en dat het daarom beter is om de focus te leggen op één personage en de problematiek daarvan.

### *Terugblik: opgeleverde inzichten*

De leerlingen kunnen niet vertellen op welke manier het thematische uitgangspunt van de vraagstukken hen heeft geholpen om de literatuur beter te begrijpen. De leerlingen geven alleen hun mening over het algemene nut van de leesclub en vertellen daarbij dat de randvoorwaarden voor een goed verloop van de leesclub ontbraken (voorkennis, complex boek).

## 4.3. Probleemdiagnose

In deze probleemdiagnose bespreek ik de problemen, oorzaken en oplossingen die uit de opgeleverde inzichten voortvloeien. De oplossingen zullen tevens een nieuw theoretisch kader vormen voor het lesontwerp van een tweede leesclub.

Vanuit de inzichten uit de subdoelen constateer ik de volgende problemen:

1. De vraagstukken van de personages zijn niet concreet genoeg voor de leerlingen.
2. De perspectieven van de leerlingen worden niet of nauwelijks uitgewisseld.
3. De leerlingen zijn wel in staat om aan te geven *dat* een personage complex is, maar kunnen niet toelichten *op welke manier* de vraagstukken rondom het personage ervoor zorgen dat het personage complex is.

4. De leerlingen bekijken en beoordelen de vraagstukken van de personages veelal vanuit eigen perspectief en betrekken daar de directe handelingen en gedachtes van de personages nauwelijks bij.
5. De leerlingen kunnen wel aangeven of zij de leesclub nuttig vonden, maar kunnen niet aangeven op welke manier de invalshoek van de leesclub (discussievragen beantwoorden aan de hand van de verschillende vraagstukken van de personages en de verschillende leesstrategieën die ze daarbij ingezet hebben) hen heeft geholpen om de literatuur beter te begrijpen.

De volgende verklaringen kunnen gegeven worden voor deze problemen:

1. De vraagstukken van de personages zijn te complex, omdat er meerdere personages waren met ieder hun eigen vraagstuk. Deze vraagstukken werden aan het begin van de les wel kort benoemd, maar niet concreet per personage behandeld. Hierdoor weten de leerlingen niet dat ze de personages moeten benaderen vanuit deze vraagstukken (en dat dit überhaupt de bedoeling en de leesstrategie is). Dit is een belangrijke oorzaak voor de problemen bij alle subdoelen.
2. Hoewel elke leerling een eigen rol kreeg binnen zijn groepje, leefden de leerlingen die rollen niet na. Sommige groepjes hadden hierdoor een leerling die zowel de vragensteller, de schrijver als de oplosser was. Er ontstond een sfeer waarbij een leerling de leiding had en er geen plek was voor de discussie. De leerlingen waren niet in staat om elkaar de (veilige) ruimte te bieden die nodig is bij een discussie, en de docent bezat niet de competenties om deze discussies tussen de leerlingen goed te sturen.
3. De leerlingen vinden het moeilijk om informatie te selecteren uit een literatuuressay en worden door de open discussievragen niet genoeg gedwongen om het essay te raadplegen. Dit komt mede omdat zij het boek niet hebben gelezen of het essay vooraf niet hebben doorgenomen.
4. De werkvorm van het ballondebat en de instructie van de docent dwingen de leerlingen niet genoeg om verschillende vraagstukken vanuit het personage te beoordelen. De leerlingen vallen hierdoor snel terug op hun eigen perspectief, namelijk hun mening over het personage.

De volgende oplossingen kunnen bijdragen aan het verhelpen van deze problemen en hun oorzaken:

- **Concretiseren en contextualiseren: vraagstukken, discussievragen en werkproces**

In *Het handboek voor leraren* (2017) geven Geerts en van Kralingen aan dat de volgende vaardigheden voor de vmbo-leerlingen moeilijk zijn:

‘De grote meerderheid van de vmbo-leerlingen kan grote hoeveelheden informatie niet goed verwerken. Vmbo-leerlingen zijn daarnaast relatief vaak en snel afgeleid en hebben meer moeite met het combineren van verschillende taken dan havo- en vwo-leerlingen.’ (Geerts & van Kralingen, 2017, p. 417; Groeneveld et al., 2010).

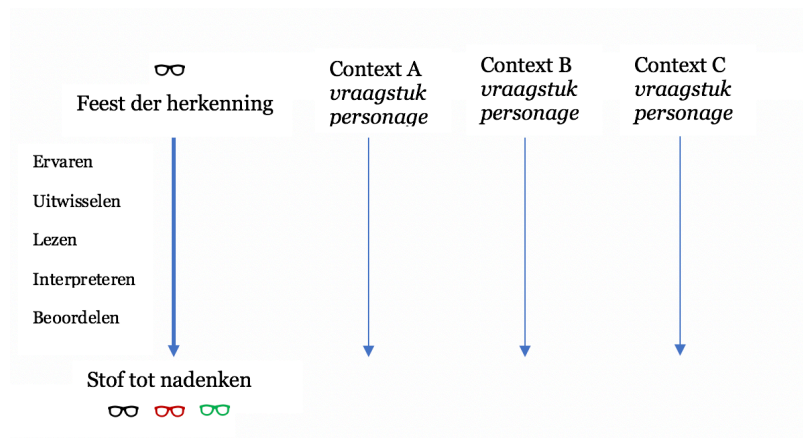
De moeilijkheidsgraad van de vraagstukken, de discussievragen en het werkproces was te hoog tijdens de eerste leesclub. De docent moet beter sturen in deze individuele leerprocessen. (Geerts & van Kralingen, 2017, p. 416). In het geval van deze leesclub geldt dit voor de vraagstukken, de discussievragen en het werkproces tijdens het beantwoorden van die vragen.

Een belangrijk vereiste voor een volgende leesclub is dan ook dat de context, namelijk de vraagstukken van de personages, voor alle leerlingen duidelijk is. Deze vraagstukken zijn steeds het thematische uitgangspunt voor de discussie over de personages en van elk vraagstuk moet een aparte context geschetst worden. Op die manier ervaren de leerlingen de (veelal complexe) context niet in het grote geheel, maar wordt het behapbaar opgedeeld. De vragen worden niet ingedeeld op niveau (‘feest der herkenning’ of ‘stof tot nadenken’) zoals bij het LitLab-format, maar op basis van de contexten van de vraagstukken.

Om te zorgen dat de leerlingen bij een volgende leesclub de juiste strategieën inzetten bij het beantwoorden van de vragen, moeten de vragen binnen zo’n vraagstuk-context in denkstapjes oplopen. De subdoelen geven aan dat de leerlingen allerlei vaardigheden moeten hebben zoals uitwisselen, vanuit een personage denken, et cetera. Deze vragen moeten dan wel goed gesteld worden en de leerlingen begeleiden in dit werkproces. Per deelvraagstuk worden de vragen dus volgens een vaste cyclus opgesteld: ervaren → uitwisselen → lezen → interpreteren → beoordelen. Door deze cyclus te herhalen, wordt de mavoleerling getraind in deze strategie. (Onderwijsraad, 2015). Op die manier worden de leerlingen begeleid in de denkstappen die ze moeten zetten om van een eigen perspectief uit te kunnen komen op het perspectief van het personage.

Concreet werkt dit als volgt. Een bepaald vraagstuk wordt geïntroduceerd en in een context geplaatst door een tekstpassage die het vraagstuk goed weergeeft. De leerling moet

eerst vertellen welk perspectief hij in het algemeen op dat vraagstuk heeft (ervaren, ‘eigen bril’). Vervolgens moet de leerling de verschillen en overeenkomsten met een medeleerling bespreken (uitwisselen, ‘bril van de ander’). Daarna leest de leerling een passage waarin de gedachtes of handelingen van het personage goed naar voren komen. De leerling moeten vervolgens vanuit die passage bedenken waarom het personage zo denkt of handelt (interpreteren, bril van het personage). Als laatste moet de leerling beoordelen welke invloed het vraagstuk op het personage heeft. Het volgende ontworpen model illustreert deze aanpak:



*Figuur 2: een model voor de mavo-leesclub*

Omdat het format van LitLab niet volgens deze structuur is opgebouwd, is het van belang om deze nieuwe werkvorm in een werkboek aan te bieden.

Om de stap ‘uitwisselen’ te bevorderen, een belangrijke stap om te kunnen zien of de leerlingen hun perspectieven kunnen delen en zo nodig los kunnen laten, moet de vraagstelling maar ook de samenwerkingsstructuur goed gestuurd worden. In de vraagstellingen moeten de leerlingen niet alleen in een open discussie hun meningen vergelijken, maar deze ook vergelijken door de verschillen en de overeenkomsten op te schrijven. Zo krijgen de leerlingen inzicht in elkaars perspectieven en zijn ze eerder geneigd van elkaars perspectieven te leren. Deze uitwisseling werkt beter als de leerlingen niet in groepjes, maar in tweetallen samenwerken: ze kunnen dan makkelijker de perspectieven naast elkaar zetten. Ook wordt dan voorkomen dat de leerlingen in groepjes zitten waar zij zich niet prettig in voelen. Zo stimuleer je het veilig pedagogisch leerklimaat. (Geerts & van Kralingen, 2017, p. 422).

- **Verbeteren van de randvoorwaarden**

Bij leesclub 1 ontbraken de randvoorwaarden die een goed verloop van de leesclub mogelijk moeten maken: een prettige werksfeer, motivatie van de leerling en tijdsmanagement. Dit heeft alles te maken met wat *Het handboek voor leraren* (2017) een ‘pedagogisch leerklimaat’ noemt. Belangrijk bij een prettige werksfeer is dat de leerlingen precies weten wat ze moeten doen en hoe ze dit aan moeten pakken. Hoewel het werkboek al veel van deze instructie overneemt, werkt de vmbo-leerling nog altijd het liefst met een verbale instructie van de docent: ‘(.) ze willen van de leraar een duidelijke uitleg en een opdracht.’ (Geerts & van Kralingen, 2017, p. 417). De docent moet dus elke opdracht duidelijk uitleggen. Om deze helderheid te scheppen, is het van belang dat de leerlingen steeds op hetzelfde punt zijn. Hierdoor kan de docent na elke opdracht een stuk klassikale uitleg geven.

Om te zorgen dat de leerlingen steeds op hetzelfde punt zijn, is tijdsmanagement belangrijk. Tijdsmanagement kan al bevorderd worden door de leerlingen niet ‘gewoon’ aan de slag te laten gaan met de discussieronde, maar hen voor elke opdracht een bepaalde tijd te geven. Een digitale timer kan helpen om deze tijd goed te kunnen sturen. Op die manier kunnen alle opdrachten en vragen van de leesclub behandeld worden in een lesuur. Deze aanpak leidt ook tot een belangrijke vorm van motivatie: de leerlingen weten dat ze in een bepaalde tijd een gewenst resultaat moeten en kunnen bereiken. (Geerts & van Kralingen, 2017, p. 426).

Daarnaast is gebleken dat de leerlingen veel op elkaar letten en reageren. Om hier een positieve draai aan te kunnen geven qua werkhouding, gaan de leerlingen met elkaar concurreren op het gebied van werkhouding, discussievaardigheid en inhoud. De docent geeft na elke opdracht punten op deze drie gebieden aan de groepjes. De leerlingen krijgen zo eigen controle over hun eigen prestaties. Dit bevordert de autonomie en daarmee ook de motivatie van de leerlingen. (Geerts & van Kralingen, 2017, p. 426).

## 5. Resultaten leesclub 2

### 5.1. Ontwerp maken

Het leesclub-ontwerp voor leesclub 2 sluit aan bij de ontwerpcriteria die zijn voortgevloeid uit de problemdiagnose bij paragraaf 4.3. In deze paragraaf bespreek ik de schets van het ontwerp, waarin ik vertel hoe de ontwerpeisen uit paragraaf 4.3 in leesclub 2 verwerkt zijn. In bijlage F staat een lesplan van deze leesclub. In bijlage G staat het werkboek-concept zoals deze bij de leesclub aangeboden is.

#### **Schets van het ontwerp**

##### Boek

Leesclub 2 wordt gevormd rondom het boek *Dagen van Gras* (2014, oorspronkelijk 2009) van Philip Huff. Het verhaal draait om het hoofdpersonage Ben. Het algemene (psychologische) vraagstuk van Ben is zijn persoonlijkheidsstoornis en het feit dat hij dit zelf niet doorheeft, maar de mensen om hem heen wel. Om zijn psychologische problemen te ontlopen, vlucht hij in andere zaken. Het thema is dan ook 'vluchten'. De verschillende vraagstukken die tijdens de leesclub besproken worden, hebben allemaal te maken met Bens problemen (de psychische stoornis) en het daarbij horende vluchtgedrag: 'Bens problemen', 'Ben en Tom' en 'Ben en muziek'.

##### Verschillende rondes

Hoewel deze leesclub als werkboek wordt aangeboden en niet als digitaal format, probeert het werkboek wel rekening te houden met de vier leesrondes van LitLab. Ronde 2 en ronde 4 zijn echter iets aangepast ten opzichte van het Litlab-concept. Ronde 2 is inhoudelijk opgebouwd zoals bij leesclub 1 en ronde 4 is aangepast ten opzichte van leesclub 1: van het ballondebat wordt afstand genomen. De leerlingen gaan in ronde 4 de problematiek van de personages beoordelen en ze reflecteren op hun eigen mening. De rondes sluiten net als leesclub 1 aan op de fases die goed werken in de lesstructuur voor vmbo-leerlingen: instructiefase, verwerkingsfase en besprekingsfase. (Onderwijsraad, 2015). Ronde 1 en 2 sluiten aan op de instructiefase, ronde 3 op de verwerkingsfase en ronde 4 op de besprekingsfase.

##### *Instructiefase: ronde 1 en 2*

De docent maakt aan het begin van de les meteen duidelijk wat er verwacht wordt van de leerlingen: op het gebied van inzet, samenwerken en inhoud moeten zij zo goed mogelijk hun

best doen. Ze kunnen na elke opdracht per duo punten verdienen op deze elementen. De docent schetst aan het begin nog geen context van de vraagstukken. Ronde 1 is, net zoals het leesclub-format van LitLab, een quiz waarin algemene vragen worden gesteld. De docent heeft hier een Kahoot-quiz van gemaakt (een quiz als ‘game’) als activerende werkvorm.

Ronde 2 omvat net zoals het digitale format een vragenronde waarbij de leerlingen in het algemeen mogen zeggen wat zij vinden van de roman. Deze meningen moeten ze direct vergelijken. Ook geven ze aan waarom hun meningen verschillend of overeenkomstig zijn. Bij opdracht 2 in deze ronde wordt de context rondom de vraagstukken van het personage Ben geschetst. Dit behandelt de docent klassikaal door samen een passage te lezen waarin direct duidelijk wordt dat Ben in een kliniek zit en een psychisch probleem heeft. Om de leerlingen deze context te laten ervaren, moeten zij vervolgens opschrijven met welke problemen Ben te maken heeft en wat zij daar uit hun eigen ervaring of omgeving al van weten. Aan het einde van deze opdracht stellen de leerlingen een vraag aan het personage, zodat ze later kunnen kijken of ze die vraag kunnen beantwoorden naar aanleiding van de leesclub.

### *Verwerkingsfase: ronde 3*

Ronde 3 is geheel anders vormgegeven dan het LitLab-format, omdat de discussievragen niet zijn ingedeeld op ‘feest der herkenning’ en ‘stof tot nadenken’ maar in de verschillende vraagstukken: ‘Bens problemen’, ‘Ben en Tom’ en ‘Ben en muziek’. Deze discussievragen zijn opgebouwd in de cyclus ervaren → uitwisselen → lezen → interpreteren → beoordelen. Elke vraag bevat 1, 2 of 3 sterren. Voor de leerlingen is dit een visuele indicator in het werkboek om te zien dat ze naar een uiteindelijk doel van de leesclub toewerken: het lezen, interpreteren en beoordelen van een vraagstuk vanuit het perspectief van het personage. Oftewel: de beginvragen bij elk vraagstuk passen bij de vragen die we onder ‘feest der herkenning’ zouden rekenen, maar de eindvragen van elk vraagstuk horen bij ‘stof tot nadenken’.

De leerlingen *ervaren* het vraagstuk door een passage te lezen of een fragment te kijken (een verfilming) over Bens gedachtegang, zijn drugsgebruik met vriend Tom of Bens liefde voor muziek. Vervolgens volgen er vragen waarbij de leerlingen hun eigen perspectief op het vraagstuk moeten opschrijven: deze perspectieven moeten zij *uitwisselen*. Bij de deelvraagstukken ‘Ben en Tom’ en ‘Ben en muziek’ gaat de cyclus nog een stap verder dan alleen *ervaren* en *uitwisselen*: de leerlingen gaan tekstpassages *interpreteren* door uit te leggen wat Ben met zijn gedachten en uitspraken precies bedoelt en denkt. Als laatste moeten zij *beoordelen* of bijvoorbeeld de vriendschap met Tom goed voor Ben is, als ze kijken naar zijn psychische probleem (het grote vraagstuk).

De docent laat de leerlingen niet zelfstandig aan de slag gaan met het werkboek, maar zorgt er met een timer voor dat de leerlingen precies weten hoe lang ze voor elke opdracht



hebben. De leerlingen kunnen na elke opdracht punten verdienen: deze deelt de docent klassikaal uit, zodat ze daarna samen naar de volgende opdracht kunnen kijken. De contexten van de vraagstukken worden steeds klassikaal behandeld, zodat de docent kan zien of iedereen de passages bekijkt, beluistert of ziet. Op die manier starten de leerlingen steeds op hetzelfde niveau aan de opdrachten.

### *Besprekingsfase*

In ronde 4 wil de docent van de leerlingen weten of de thematische context (namelijk het psychologische probleem van Ben en het uitdiepen daarvan) hen heeft geholpen om Ben beter te begrijpen. Doordat zij hier antwoord moeten geven op de vraag die ze vooraf gesteld hebben aan Ben, kunnen de leerlingen zelf zien of ze Ben beter zijn gaan begrijpen. Ook moeten de leerlingen antwoord geven op de vraag of ze Bens problemen beter zijn begrijpen tijdens de leesclub en op welke manier zij dit begrip wel/niet kunnen opbrengen. Deze vragen vullen de leerlingen wel schriftelijk in, maar als afsluiting koppelt de docent de antwoorden klassikaal terug door sommige leerlingen een beurt te geven.

## 5.2. Verslag van de metingen

### 5.2.1. Nieuwe methoderonde

Bij de vorige leesclub konden de resultaten niet altijd goed gemeten worden. Dit kwam omdat de interviewvragen van leesclub 1 (bijlage E) niet goed aansloten op de subdoelen. Ook de opdrachten en de daarbij horende observaties sloten niet altijd goed aan op deze subdoelen. In het lesontwerp voor leesclub 2 is al rekening gehouden met een betere aansluiting van de opdrachten op de subdoelen. Zo wordt subdoel 6 nu ook door de discussievragen van de leesclub gemeten, zodat dit niet alleen gemeten wordt aan de hand van de interviews.

In deze nieuwe methoderonde is de interview-aanpak veranderd. De interviewer vraagt meer door op eventuele onduidelijkheden bij de antwoorden van de leerlingen. De interviewvragen sluiten, beter dan bij leesclub 1, aan op de vaardigheden die horen bij de subdoelen (bijlage I).

De opdrachten van subdoel 4 en 5 overlappen elkaar bij deze metingronde, omdat het beoordelen en het bekijken vanuit een personage dezelfde vaardigheid omvat: het kunnen nadenken vanuit het perspectief van het personage. De antwoorden op deze opdrachten passen zowel bij de resultaten van subdoel 4 als van subdoel 5.

Verder omvat dit verslag dezelfde meetmethode als leesclub 1 (zie paragraaf 4.2.2.). Door middel van observaties (bijlage H), antwoorden (bijlage I: nu geen posters, maar de antwoorden uit de werkboeken) en interviews (bijlage J) schets ik per subdoel hoe de leerlingen het beoogde uitkomstgedrag hebben laten zien.

### 5.2.2. Verslag van de metingen

#### Subdoel 1

##### *Beoogd uitkomstgedrag*

De leerlingen kunnen vanuit hun eigen perspectief een mening vormen over de maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken waarmee de personages in de roman mee te maken hebben.

##### *Meting*

- Observatie: De leerlingen schrijven hun mening op in het werkboek, in plaats van dat zij dit mondeling uitspreken. Sommige leerlingen begrijpen niet dat ze alleen hun perspectief op de vraagstukken van Ben hoeven te formuleren in plaats van op het

personage zelf. Een groepje wil meteen weten waarom Ben zoveel wiet rookt en een ander groepje kaart meteen de relatie tussen Ben en zijn vriend Tom aan.

- Werkboeken: Over de problemen van Ben, zoals drugs, zeggen de leerlingen dat dit verslavend kan zijn. Een ander groepje noemt een psychose ‘focked op’. Andere leerlingen betrekken de problemen meteen op de roman zelf. Bijvoorbeeld over het probleem dat het thuis niet zo goed gaat, zegt een groepje: ‘Met zn moeder heeft die ruzie.’
- Interviews: Leerling Maarten heeft een mening over een vraagstuk van het personage (de invloed van het drugsgebruik): ‘Je kan ook af en toe roken, dan ben je niet per se verslaafd.’ Een reden waarom mensen gaan blowen, is volgens hem omdat mensen dat willen uitproberen. Leerling Mo gebruikt direct zijn eigen ervaringen om een mening te vormen over het probleem. Zo zegt hij over de psychose van Ben: ‘Een vriend van me heeft ooit een psychose gehad. En ik ken ook wat mensen die drugs doen.’ Ook de redenen van het gebruik benoemt hij: ‘Plezier of juist het tegenovergestelde van plezier. Het wordt vaak over 1 ding gegooid, maar het zijn ook gewoon mensen die het fijn vinden. Net zoals dat iedereen ook weleens een biertje drinkt, zijn dat ook mensen met drugs.’ Leerling Eve geeft aan dat ze bij drugs meteen moest denken aan stereotypes: ‘(..) ik vond het altijd een beetje losertjes.’

### *Terugblik: opgeleverde inzichten*

De leerlingen hadden over het algemeen wel een mening over de uitwerking van Bens probleem: het drugsgebruik. Ze konden echter nog geen beeld vormen van de psychische klachten van Ben. Voor sommige leerlingen was dit wel te doen, omdat ze in hun eigen leefomgeving iemand kenden die bijvoorbeeld een psychose heeft gehad. Tijdens het maken van de opdrachten waren de leerlingen in staat om hun eigen mening op papier te zetten, vaak in korte bewoordingen, maar dit deden ze veelal in stilte.

### Subdoel 2

#### *Beoogd uitkomstgedrag*

De leerlingen kunnen in een klassikale discussie de persoonlijke ervaringen van medeleerlingen over een maatschappelijk, psychologisch en moreel vraagstuk (waar personages in de roman mee te maken hebben) delen en gebruiken om hun eigen perspectief te verbreden.

## *Meting*

- **Observatie:** Tijdens een opdracht waarbij de leerlingen kennismaken met de gedachtegang van Ben, overleggen Mo en Daan of ze zo'n gedachtegang herkennen bij zichzelf. Allebei hebben ze dit niet, zeggen ze. Leerling Mo stelt vragen aan Daan om zijn perspectief beter te begrijpen: 'Op feesten vind je het wel leuk als er muziek aan staat?' De docent loopt langs om de verschillen tussen de leerlingen bloot te leggen. Mo: 'Nu moeten we meningen gaan vergelijken. Totaal geen zin in.' De docent vindt het regelmatig te stil in de klas en vraagt aan de leerlingen om hun antwoorden mondeling uit te wisselen: hier scoren ze immers punten op.
- **Werkboeken:** De leerlingen geven bij 'geef het verschil tussen jullie mening aan' vaak aan dat er geen verschil is. Over muziekgebruik kunnen de leerlingen goed hun meningen naast elkaar zetten. Zo kan Eve niet zonder, maar gebruikt Felice muziek gewoon ter ontspanning.
- **Interviews:** Tijdens het bevragen of de leerlingen een verschil in elkaars meningen zagen en deze hebben gedeeld, vertelt Maarten dat hij en zijn duomaatje Max anders dachten over de vriendschap met Tom. Max dacht dat Tom als personage niet echt bestond, terwijl Maarten denkt dat hij wel bestaat: 'Hij had het niet echt onderbouwd. Ik wel, daarentegen. (...) Hij zei ja nep, want niemand anders heeft Tom gezien. Maar dat klopt niet, want die opa heeft hem wel gezien.' Mo geeft aan dat de perspectieven van zijn medeleerlingen veel hetzelfde waren. Eve geeft aan dat er een verschil was tussen haar en Felice over de gedachtegang van Ben. Zij begreep Ben, maar Felice begreep hem niet: 'Het is eigenlijk waar je je echt mee bezig houdt. Het is meer, als je, ik wil niet zeggen dat ik creatief ben, maar ik denk dat creatieve mensen eerder zo denken.'

## *Terugblik: opgeleverde inzichten*

De klassikale discussie, behorend bij subdoel 2, blijft een grote uitdaging. De leerlingen vinden het moeilijk om een discussie aan te gaan met elkaar. Het perspectief van de ander gebruiken ze niet zozeer om aan te geven hoe dit hun eigen perspectief kan verbreden, maar eerder om het verschil te laten zien en om aan te geven waarom hun eigen perspectief alsnog het beste is.

### Subdoel 3

#### *Beoogd uitkomstgedrag*

De leerlingen kunnen aangeven op welke manier de maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken waar personages in de roman mee te maken hebben complex zijn.

#### *Meting*

- Observatie: n.v.t.
- Werkboeken: n.v.t.
- Interviews: De interviewer vraagt aan de leerlingen op welke manier Bens psychologische toestand (het vraagstuk) lastig is voor Ben zelf en voor de mensen om hem heen. Maarten zegt daarop: 'Eh, ik denk dat hij het zelf helemaal niet doorheeft in het begin.' Mo: 'Omdat hij zelf ervan overtuigd is dat hij normaal is. Hij denkt gewoon dat hij bestaat, en in het boek speelt zijn opa er ook aan mee.' Voor Bens omgeving is het vraagstuk volgens Maarten lastig omdat niemand echt weet wat er aan de hand is, alleen Tom weet dat. Mo zegt dat de onvoorspelbaarheid van zijn gedrag de situatie complex maakt. Leerling Eve: 'Omdat hij het alleen moet doormaken. Hij is gewend dat Tom er altijd is. Hij weet niet wat er gebeurt.' Ook legt Eve uit dat Ben eenzaam is omdat mensen hem dingen niet vertellen om hem te beschermen.

#### *Terugblik: opgeleverde inzichten*

De leerlingen zijn behoorlijk in staat om uit te leggen waarom Bens psychologische toestand complex is voor Ben en zijn omgeving, maar verschillen wel van niveau. Zo betrekken Eve en Maarten de kenmerken van zijn psychologische toestand slechts oppervlakkig bij de plot van het verhaal. Leerling Mo laat goed zien welke impact Bens gedrag heeft op hemzelf en op zijn omgeving.

### Subdoel 4

#### *Beoogd uitkomstgedrag*

De leerlingen kunnen de maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken *bekijken* vanuit de personages in de gelezen literatuur.

#### *Meting (sluit aan op de meting van subdoel 5)*

- Observatie: De leerlingen hebben alle belangrijke passages waarin het personage aan het woord is gelezen, gezien of bekeken. De leerlingen moeten vanuit Ben bekijken

hoe hij over muziek denkt, maar ook hoe zijn vriendschap met Tom eruitziet. Maarten kan maar niet geloven dat Tom niet zou bestaan, want hij heeft gelezen dat Tom allerlei dingen doet in het boek: 'Hoe kunnen ze nou samen eten etc. als Tom niet bestaat?' Max bekijkt de situatie vanuit het perspectief van Ben: 'Ineens is die vriend weg in de trein. Alsof hij er wel hoort te zijn, maar toch niet.'

- Werkboeken: De leerlingen interpreteerden dat Ben muziek gebruikt om zich goed te voelen en dat muziek zijn leven is. Het duo Felice en Eve heeft weer een andere interpretatie: 'Wij denken dat als je in een band speelt goed aan elkaar kan voelen wat goed met elkaar speelt en niet goed speelt.' Argumenten die de leerlingen geven om te laten zien dat Tom in Bens hoofd bestaat, zijn: 'Hij heeft een psychose. Niemand heeft contact met hem behalve Ben.' En 'Hij is er steeds'. Felice en Eve betrekken Bens gedrag bij de situatie: 'Hij vertelde nooit iets over Tom tegen anderen.'
- Interviews: Als de interviewer vraagt welke reden Ben heeft om te gaan blowen, dan zegt Maarten: 'Uitproberen en dan vindt hij het lekker, dan blijft hij het doen.' Ook denkt Maarten dat het blowen een onbewuste vlucht is voor Ben. Op de vraag wat Ben zelf over zijn vriendschap denkt met Tom, zegt Maarten: 'Hij ziet het eerst als een goede vriend. En later dacht ik dat hij daar hetzelfde over denkt maar dat weet ik niet zeker.' Mo: 'Eh, ja ik geloof dat hij zelf ook steeds minder in Tom begint te geloven. En hij verandert natuurlijk heel erg; hij is in die kliniek, en dat doet wel wat met je, en dan raakt hij weer verliefd op iemand en daar wilt hij dan ook iets mee, dat doet ook weer dingen met hem.' Eve: 'Volgens mij, op het begin vond hij het heel leuk. En langzamerhand, bijvoorbeeld in de trein, dan vond hij het dan wel wat minder, dat soort momenten, toen was het voor Ben, dan moest hij beetje keuzes maken bij zichzelf, maarja, als een vriend van je overleed, zo zag Ben het, dat doet alsnog pijn.'

### *Terugblik: opgeleverde inzichten*

De leerlingen waren in staat om de vraagstukken aan de hand van de passages, die de gedachtes en handelingen van Ben presenteerden, te interpreteren. Zo konden de leerlingen aangeven wat muziek betekende voor Ben of aangeven waarom Tom wel voor Ben bestaat. Op die wijze denken de leerlingen *vanuit* het personage. Andere leerlingen, zoals Maarten, bleven bij hun eigen perspectief en konden niet begrijpen dat Tom niet zou bestaan: als lezer hadden ze toch gelezen dat Tom er gewoon was? Deze leerlingen konden niet *vanuit* Ben denken en projecteerden alleen hun eigen leeservaringen op deze vragen.

## Subdoel 5

### *Beoogd uitkomstgedrag*

De leerlingen kunnen de maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken *beoordelen* vanuit de personages in de gelezen literatuur.

### *Meting (sluit aan op de meting van subdoel 4)*

- **Observatie:** Bij elk vraagstuk (Bens problemen, Bens muziek en Tom) moeten de leerlingen vanuit Bens perspectief beoordelen op welke manier het vluchtgedrag goed of slecht voor hem is. De leerlingen vullen deze opdracht in stilte in. Aan het einde van de les geeft leerling Maarten klassikaal aan dat het grootste probleem voor Ben zijn drugsprobleem is.
- **Werkboeken:** Op de vraag of ‘muziek’ een goede manier zou zijn voor Ben om te vluchten van zijn problemen, antwoorden het groepje van Keanu, Joy en Feline: ‘Om even weg te gaan uit de normale wereld en in zijn fantasiewereld te gaan. Even ontspannen even uit de gewone wereld verdwijnen en op jezelf zijn.’ Felice en Eve bekijken het meer vanuit Ben: ‘Omdat hij het zelf de ritme bepaalt en er zelf in zit met zijn gevoel.’ Over de invloed van Tom op Ben zijn de leerlingen kritisch. Max en Maarten: ‘Dan voelt hij zich niet alleen maar dat is wel zo.’ Felice en Eve: ‘Omdat Tom hem op een slechte pad brengt en hij maakt geen andere vrienden.’
- **Interviews:** Op de vraag hoe het was afgelopen met Ben als de brand in de boomhut (een cruciale scene) nooit had plaatsgevonden (een vraag die ingaat op het inschatten/beoordelen van de ernst van Bens problematiek), antwoorden de leerlingen verschillend. Zo denkt Mo dat hij dan toch wel in de afkickkliniek beland zou zijn: ‘(..) en ik denk niet dat hij het kon stoppen, en als hij dan blijft luisteren naar die Tom (..)’ Eve denkt dat hij gewoon zou doorgaan met blowen. Maarten denkt dat Bens moeder er uiteindelijk wel achter was gekomen, ‘(..) dat hij een psychose had enzo.’, maar hem niet zou gaan helpen omdat ze zelf ‘ook gek is’.

### *Terugblik: opgeleverde inzichten*

De meeste leerlingen geven kort aan waarom muziek een goede vlucht voor Ben kan zijn en het drugsgebruik een slechte vlucht. Ook kunnen ze aangeven – ook gezien de resultaten uit subdoel 4 – op welke manier de vriendschap met Tom een slechte invloed heeft op Ben. De argumenten die ze gebruiken worden soms op Bens eigen perspectief gebaseerd, maar ook op hun eigen perspectief. Zeker bij het muziek-vraagstuk is dit het geval. Ook laten ze zien dat Bens problemen (drugs of zijn psychische probleem) onomkeerbare problemen zijn die vroeg of laat slecht zullen uitpakken voor Ben.

## Subdoel 6

### *Beoogd uitkomstgedrag*

De leerlingen kunnen uitleggen op welke manier de maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken hebben bijgedragen aan het beter begrijpen van de gelezen literatuur.

### *Meting*

- Observatie: Keanu geeft aan dat hij de leesclub moeilijk vond: 'Je moet hier veel zelf nadenken. De schrijver vertelt niet alles letterlijk.' Voor Maarten zorgde de aanpak ervoor dat hij alles alleen nog maar onduidelijker vond. Leerlingen Eve en Felice geven antwoord op de vraag die ze aan het begin van de leesclub aan Ben hebben gesteld: 'Waarom is die vriend van Ben, oftewel Tom, zo diep in het leven van Ben gekomen'. Antwoord: 'Hij heeft moeite met vrienden maken en voelt zich verlaten, hij wilde een kick ervaren, zich minder eenzaam voelen.'
- Interviews: Maarten vindt dat een leesclub niet nodig is, omdat je toch niks leert. De docent vraagt op welke manier zij ervoor kan zorgen dat de leesclub wel werkbaar is, zodat de leerlingen echt in het hoofd kunnen kijken van Ben. Maarten antwoordt: 'Ik begreep het al.' Mo geeft aan waarom het uitwisselen van perspectieven zo moeilijk is: '(..) het is moeilijk om iemand van mening te veranderen als je dat eenmaal hebt gelezen.' Ook geeft hij aan dat discussie alleen zin heeft als je niet hetzelfde standpunt hebt of als je discussiëren leuk vindt. Eve geeft aan dat het een voorwaarde is dat iedereen het boek leest: anders helpt deze leesbenadering niet. Uiteindelijk is dat de start van 'zelfontplooiing', zegt ze.
- Werkboeken: Wegens tijdsdruk zijn de vragen bij onderdeel 4 'oordeel' klassikaal behandeld.

### *Terugblik: opgeleverde inzichten*

Uit de interviews blijkt dat de leerlingen qua reflectievaardigheden erg in niveau verschillen. Zo geeft leerling Maarten aan dat hij 'alles' al begreep, maar daarnaast vindt hij alles onduidelijker geworden. Het feit dat Maarten zegt dat het voor hem allemaal onduidelijker wordt, is juist een leeropbrengst: dit laat zien dat Maarten geen eenzijdig beeld meer kon hebben (vanuit zijn eigen perspectief) maar echt over Ben zelf moest nadenken. Op die manier komt hij erachter hoe complex het personage en de problematiek daaromheen is, hoewel hij bij zijn eigen perspectief blijft dat Tom echt bestaat (interviewresultaten subdoel 2). Mo laat goed zien hoe zijn medeleerlingen denken: namelijk erg vanuit hun eigen perspectief. Dit zien we terug bij Maarten, die steeds in de ik-vorm blijft praten. Ook is het interessant om te zien dat leerlingen Eve en Felice wel antwoord op de vraag kunnen geven,



terwijl dit eigenlijk nog niet op het beoogde niveau is. Ze betrekken namelijk hun verworven inzichten (kennis over het psychische probleem van Ben en wat dit allemaal met hem doet) niet bij het antwoord.

### 5.3. Probleemdiagnose

In deze probleemdiagnose bespreek ik de problemen, oorzaken en oplossingen die uit de opgeleverde inzichten voortvloeien. De oplossingen kunnen tevens als voedingsbodem dienen voor vervolgonderzoek.

#### **Goede randvoorwaarden**

Allereerst is bij leesclub 2 gebleken dat de randvoorwaarden veel beter waren dan bij leesclub 1. De leerlingen konden allemaal meepraten en meedenken met de opdrachten, omdat ze in de klas dezelfde passages moesten lezen. Daarnaast hebben de leerlingen hard gewerkt door alle opdrachten die de docent aangaf te maken. Ook zorgde de contextuele aanpak van de vragen ervoor dat de leerlingen de vraagstukken van de personages beter onder woorden konden brengen.

Vanuit de inzichten uit de subdoelen constateer ik de volgende problemen:

1. De leerlingen kunnen hun perspectieven uitwisselen, maar komen niet tot andere inzichten naar aanleiding van deze perspectiefuitwisseling.
2. De leerlingen zijn snel geneigd om vanuit hun eigen perspectief het hoofdpersonage te bekijken en te beoordelen.
3. De leerlingen ervaren de leesclub en de lezersbenaderingen daarbij nog steeds niet als nuttig.

De volgende verklaringen kunnen gegeven worden voor deze problemen:

1. Het uitwisselen van perspectieven blijft moeilijk om twee redenen: 1) de leerlingen hebben te weinig ervaring met discussie voeren en 2) het werkboek heeft de leerlingen te veel aangezet tot individuele, schriftelijke antwoorden in plaats van mondeling overleg.
2. De mavoleerling heeft niet het niveau om zonder ervaring reflecterend te lezen tijdens het beantwoorden van interpretatie- en beoordelingsvragen, omdat hen dat nooit geleerd is. Van hen wordt namelijk vanuit de referentieniveaus niet verwacht dat zij dit eindniveau halen.
3. De docent heeft de relevantie van de leesclub niet duidelijk genoeg op de kaart gezet of gekoppeld aan andere doelen van het schoolvak Nederlands en/of andere vakken,

zodat voor de leerlingen inzichtelijk wordt tot welk (indirecte) praktische resultaten de leesclub zou kunnen leiden.

De volgende oplossingen kunnen bijdragen aan het verhelpen van deze problemen en hun oorzaken:

- **Vorbereiding op reflecterend lezen en discussiëren over boeken**

Allereerst is reflecterend lezen een uitdaging voor de mavo-doelgroep, omdat ze hier nooit mee geoefend hebben. Dit zegt niet zozeer iets over de capaciteiten van de mavoleerling, maar meer iets over het curriculum van het schoolvak Nederlands:

Over het vmbo hoor je vaak dat het meer een opleiding voor ‘doeners’ is dan voor ‘denkers’. Het is overigens de vraag of die uitspraak iets zegt over oorzaak of gevolg: omdat vmbo-leerlingen met een ander leerplan geconfronteerd worden dan havo- en vwo-leerlingen worden ze misschien sneller toepassingsgericht en praktisch ingesteld. (Geerts & van Kralingen, 2017, p. 416).

De docent hoeft niet een geheel curriculum aan te passen, maar kan wel vanaf het begin van het jaar (of zelfs in een eerder leerjaar van de mavo) reflecterend lezen introduceren en oefenen. Om te zorgen dat de leerling hier het nut van inziet, is het belangrijk om de context (vraagstukken van personages) van deze lezersbenadering te combineren met een ander vak, zoals geschiedenis of aardrijkskunde. Hoe beter de leerlingen de context gaan ervaren, hoe nuttiger deze lezersbenadering voor hen wordt.

Ten tweede verdienen discussies over literatuur een gestructureerde aanpak en moet dit genoeg geoefend worden. Volgens Tanja Janssen is dit ook bij havo- en vwo-leerlingen nodig. (Janssen, 2009, p. 53). Een zeer gestructureerde aanpak zoals een werkboek kan echter leiden tot het ‘doodslaan’ van de open discussie, omdat de leerlingen schriftelijke meningen tegenover elkaar moeten zetten. De leerlingen moeten meegenomen worden in een oefentraject: door vaak en veel te discussiëren over boeken op een reflecterende manier, leren de leerlingen steeds beter hoe deze discussie vormgegeven moet worden. Oftewel: het werkproces moet steeds herhaald en bijgestuurd worden. Het werkboek voor leesclub 2 kan dan als eerste oefening dienen voor dit traject.

## 6. Conclusie en discussie

Dit onderzoek is uitgevoerd met de ambitie om de leesclub-formats van LitLab niet alleen werkbaar te maken voor de bovenbouw van havo en vwo, maar ook voor de mavo 4-doelgroep. Tijdens het onderzoek stond de volgende onderzoeksvraag centraal:

‘Op welke manier kunnen de leerlingen van mavo 4 door middel van een leesclub literatuur verkennen, zodat zij literatuur kunnen bekijken vanuit andere perspectieven dan eigen persoonlijke ervaringen?’

De resultaten van het literatuuronderzoek en de metingen van de twee leesclubs geven antwoorden op deze onderzoeksvraag. Uit de antwoorden op de deelvragen van het literatuuronderzoek blijkt dat leesclubs voor mavo 4 vanuit een ‘persoonlijk-ervaringsgerichte aanpak’ benaderd moeten worden, zodat de leerling eerst zijn eigen mening over de literatuur kan formuleren. Daarnaast blijkt dat de didactiek van het ‘dialogisch lezen’ van Tanja Janssen het eigen perspectief van de leerlingen verbreedt, doordat de leerlingen met elkaar en met de tekst in discussie treden. Haar concept kan toegepast en aangepast worden op de mavo 4-doelgroep door de docent zelf probleemgerichte discussievragen te laten bedenken, zodat de leerlingen deze complexe denkstap niet zelf hoeven te zetten.

Uit literatuuronderzoek blijkt dat de mavoleerling het beste contextgericht leert en dat denk- en werkprocessen genoeg begeleid en herhaald moeten worden. Ook moet de aangeboden informatie gestructureerd worden. Uit de resultaten van leesclub 1 bleek dat het eerste ontwerp nog niet genoeg rekening had gehouden met deze mavo-didactiek. De leerlingen vonden het moeilijk om de discussievragen in de juiste context te zien (de vraagstukken van de personages) en wisten niet welke denkstappen zij moesten zetten om perspectieven uit te wisselen met medeleerlingen. Ook de aangeleverde informatie (de tekstpassages uit de roman) konden zij nauwelijks gebruiken tijdens het beantwoorden van de discussievragen

Voor leesclub 2 werd er een werkboek ontworpen dat dichtbij het leesclub-format van LitLab blijft, maar ook de structuur en begeleiding biedt die de mavoleerling nodig heeft. Door middel van een werkboek worden de leerlingen in duo's meegenomen in de denk- en werkprocessen die nodig zijn voor het leerdoel: literatuur bekijken vanuit andere perspectieven dan eigen persoonlijke ervaringen. Het werkboek is zo opgebouwd, dat de leerlingen aan de hand verschillende vraagstukken van de personages (verschillende ‘contexten’) vragen gaan beantwoorden die oplopen in niveau: van ‘feest der herkenning’ naar ‘stof tot nadenken’, categorieën die sluiten aan op het LitLab-format. Om het juiste

werkproces te bevorderen en te herhalen, werken de leerlingen per deelvraagstuk volgens een vaste cyclus: ervaren → uitwisselen → lezen → interpreteren → beoordelen.

Uit de resultaten van leesclub 2 blijkt dat dit werkboek geen fantastische werkvorm is, maar de leerlingen wel verder helpt in het interpreteren van literatuur op andere manieren dan vanuit eigen persoonlijke ervaringen. Zo konden de leerlingen de vraagstukken van de personages aanduiden en waren zij wel degelijk in staat om vanuit de personages deze vraagstukken te bekijken en te beoordelen. Een belangrijk probleem werd nog niet opgelost: de leerlingen waren nog steeds niet in staat om de discussie zo te voeren, dat zij hun eigen perspectieven konden verrijken en aanpassen aan de hand van de perspectieven van hun medeleerlingen. Dit heeft twee oorzaken: de leerlingen hebben te weinig ervaring met discussie voeren en het werkboek dwingt de leerlingen schriftelijke antwoorden op te schrijven, waardoor mondeling overleg niet gestimuleerd wordt.

Dit onderzoek voorziet in twee eindproducten: een leesclub over *Dagen van gras* van Philip Huff en een leesclub over het boek *Schuld* van Walter van den Berg, met daarbij twee werkboeken om de leesclub werkbaar te maken voor de mavo 4-doelgroep. Deze werkboeken pretenderen niet dat zij de perfecte didactische vorm hebben om de leesclubs aan te bieden aan mavo 4. Het werkboek kan wél als startpunt dienen voor deze doelgroep om literatuur te bekijken vanuit specifieke contexten (vraagstukken van personages) én vanuit de gedachten en handelingen van de personages, zodat de leerlingen literatuur kunnen bekijken vanuit andere perspectieven dan eigen persoonlijke ervaringen.

### *Methodische tekortkomingen*

Tijdens het onderzoeksproces zijn er bij het ontwikkelen van leesclub 1 en het verzamelen van de resultaten wat methodische tekortkomingen ontstaan. Zo konden de vaardigheden van de zes subdoelen niet allemaal even goed gemeten worden, omdat de interviewvragen niet altijd goed aansloten op de subdoelen van de leesclub. Ter illustratie kijken we naar de interviewvraag van subdoel 1 bij leesclub 1. Bij dit subdoel werd gemeten of de leerlingen in staat waren hun eigen mening te formuleren over de vraagstukken van de personages. De volgende interviewvraag werd daarbij gesteld:

‘Op welke manier heb jij jouw mening gebruikt om iets te zeggen over de problemen van de personages Cor, Ron en Kevin?’

Deze vraag was niet alleen onduidelijk (wat is ‘iets’, en ‘op welke manieren kun je een mening gebruiken?’), maar de leerlingen werden daarnaast alleen getest op hun reflectievermogen. Dit was niet in lijn met het subdoel, omdat reflecteren weer een andere vaardigheid is en tevens lastig is voor deze doelgroep. Ook vroeg de interviewer tijdens de interviews van

leesclub 1 te weinig door op onduidelijke antwoorden, wegens tijdsdruk binnen de roosters van de docent en de leerlingen. Bij de tweede leesclub werd deze tekortkoming al verbeterd door veel door te vragen en door de vragen beter aan te sluiten op de vaardigheden die gemeten moesten worden volgens de subdoelen.

De opdrachten en de antwoorden daarbij sloten soms ook niet goed aan op de subdoelen, zeker bij leesclub 1. Bij subdoel 2 was het de bedoeling dat de leerlingen hun perspectieven met elkaar zouden kunnen uitwisselen. De vragen in de discussie dwongen de leerlingen hier niet toe, waardoor het subdoel ook niet of aan weinig bod kwam en amper gemeten kon worden aan de hand van de antwoorden van de leerlingen. Ter illustratie: de vragen bij 'feest der herkenning' gingen vooral in op de mening van het individu, maar dwongen de leerlingen niet om met elkaar in discussie te gaan:

'Wat vind je van het feit dat Ron opdraait voor een moord die hij niet gepleegd heeft?  
Zou jij zomaar zoiets groots doen voor iemand die je nauwelijks kent?'

Bij leesclub 2 werd een betere poging gedaan om subdoel 2 te meten. Zo moesten de leerlingen hun meningen en tegenover elkaar zetten en vertellen waarin deze meningen van elkaar verschilden of overeenkwamen. Toch waren ook hier de opdrachten nog niet scherp genoeg: daagden deze opdrachten de leerlingen wel uit om iets te doen met deze andere perspectieven, zodat zij hun eigen perspectief konden verbreden? De vraag is dan ook of dit subdoel wel echt gemeten en getoetst is.

Ten slotte konden de observaties bij leesclub 1 minder goed gemeten worden, omdat de klas te onrustig was. Hierdoor kon de observator de verschillende opmerkingen van de leerlingen moeilijk onderscheiden die nodig waren om de subdoelen te meten. Hetzelfde gold voor leesclub 2, maar dan juist omgekeerd: de klas was te rustig omdat zij aan de slag waren met werkboeken. Hierdoor konden de mondelinge discussies van de leerlingen niet goed gemeten worden aan de hand van de subdoelen. De metingen gingen dus vooral in op de concrete schriftelijke antwoorden van de leerlingen, terwijl de insteek van de leesclub juist 'praten over boeken' is.

### *Aanbevelingen*

Uit de resultaten blijkt, zoals in de conclusie naar voren komt, dat de aanpak van leesclub 2 er in ieder geval voor zorgt dat de mavo 4 - leerlingen de personages in de gelezen literatuur gaan bekijken vanuit de vraagstukken van de personages. Echter, discussievaardigheden hebben de leerlingen niet ontwikkeld naar aanleiding van de twee leesclubs. Dit onderzoek, en tevens de tekortkomingen bij het meten en toetsen van subdoel 2, laten daarom zien hoe belangrijk verder onderzoek is: we weten nog te weinig af van een goede didactiek voor het

literatuuronderwijs van mavo 4, zeker op het gebied van praten over boeken en het uitwisselen van perspectieven.

Vervolgonderzoek is nodig, omdat discussie-ervaring en training essentieel blijkt voor een goede uitvoering van de leesclub bij deze doelgroep. Op welke manier kan de mavo 4-leerling door middel van een goede training en de juist begeleiding in het lees- en werkproces, wél discussiëren over de literatuur en perspectieven uitwisselen? De overdenkingen maken ten zeerste duidelijk dat het huidige Docent Ontwikkel Team belangrijk is voor LitLab, omdat dit team actief bezig is met het ontwerpen van lessen binnen het thema: 'Hoe kan ik discussiëren over boeken?'. Dit Ontwikkel Team kan bijdragen aan een succesvolle didactiek voor leesclubs in het algemeen, maar ook aan de leesclubs voor de mavo 4-doelgroep.

## 7. Literatuurlijst

Applebee, A. j. Langer, m. nystrand & A. Gamoran. (2003). Discussion-Based Approaches to Developing understanding: Classroom instruction and Student Performance in middle and high School english. *American Education Research Journal*, 40 (3), 685-730.

Berg, van den W. (2016). *Schuld*. Amsterdam: Das Magazin.

Bimmel, P. (2001). Effects of reading strategy instruction in secondary education—A review of intervention studies. *L1-Educational Studies in Language and literature*, 1(3), 273-298.

Bimmel, P., Canton, J., Fasoglio D., Rijlaarsdam, G. (2008). *Handboek Ontwerpen talen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.

Braaksma, M. (2007). Literatuur en lezen op het VMBO: lessen uit empirisch onderzoek. In Schram, D (red.), *Lezen in het VMBO*. (215-227). Stichting Lezen Reeks 11. Delft: Eburon.

Broekhof. (2001). Bazar biedt variatie in vorm en inhoud. *Levende Talen Magazine*, 88 (5), 18-19.

Chambers, A. (1977). *Introducing books to children*. Londen: Heinemann educational books.

Cornelissen, G. (2012). Literaire gesprekken in groep 7 en 8 van de basisschool. Een onderzoek naar stimulering van literaire competentie, *Tijdschrift Taal* 3(5), 60-68.

Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool*. Stichting Lezen Reeks 27. Delft: Eburon.

Dasberg, L. (1981). *Het kinderboek als opvoeder*. Assen: Van Gorcum.

Debatix. (z.d.). *Ballondebat*. Geraadpleegd op 05-04-2018, van <http://www.debatindeklas.nl/oefeningen/ballondebat/>.

Frankhuisen, J. en Tellegen, S. (2000). *Project Leesaandacht. De ontwikkeling van een meetinstrument*. Deel 3 Een model van de samenhang tussen leesaandacht, leesmotivatie, leesbeleving en spontaan leesgedrag. Amsterdam: Stichting Lezen/Communicatiewetenschap UvA.

Geerts, W., & van Kralingen, R. (2017). *Het handboek voor leraren* (2<sup>e</sup> druk). Bussum: Coutinho.

Groeneveld, M.J., Benschop, M. & Olvers, D. (2010). *Kenmerkend vmbo, mbo, havo en vwo*. Hilversum: Hiteq.

Herten, van M. (2015). *Learning communities, informal learning and the humanities. An empirical study of book discussion groups*. Heerlen: Open Universiteit. Van: [https://www.ou.nl/documents/40554/111709/Proefschrift\\_Marjolein\\_van\\_Herten\\_V8a\\_2015.pdf/e410ba54-e8e0-40b4-b2cb-7f4780b35aab](https://www.ou.nl/documents/40554/111709/Proefschrift_Marjolein_van_Herten_V8a_2015.pdf/e410ba54-e8e0-40b4-b2cb-7f4780b35aab), geraadpleegd op 06-02-2018.

Huff, P. (2014). *Dagen van gras*. Groningen: Noordhoff Uitgevers BV.

Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog: Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.

Laarschot, van de M., Heusdens, W. (2012). Vakmanschap van de vmbo-docent in beeld. Resultaten van een onderzoek naar het handelen van de vmbo-docent. *Vereniging van Lerarenopleiders Nederland*, 33(3), 10-18.

LitLab. (2018). *Docentenhandleiding. Hoe gebruik ik de leesclubs van LitLab in mijn lessen?* Geraadpleegd op 15-06-2018, van <https://litlab.nl/docenten/>.

Mantingh, E., Witte, T., van Herten, M. (2017). *Spiegel der Letteren: Tijdschrift voor Nederlandse Literatuurgeschiedenis en voor Literatuurwetenschap*, 59(1), 115 - 143.

Meertens, L. (2007). Meer plezier in lezen?! Bazar en het bevorderen van leesplezier en leesmotivatie. In Schram, D (red.), *Lezen in het VMBO*. (247-275). Stichting Lezen Reeks 11. Delft: Eburon.

Meesterschapsteams Nederlands. (2016). Dossier bewuste geletterdheid (achtergrondinformatie bij het Manifest Nederlands op school. Geraadpleegd op 15-05-2018, van <https://vakdidactiekgw.nl/2016/01/20/manifest-nederlands-op-school/>.

Meinderts, A. (2007). Voorwoord. In Schram, D (red.), *Lezen in het VMBO*. (5). Stichting Lezen Reeks 11. Delft: Eburon.



Neut et. al. (2005). *Inspelen op leergedrag van vmbo-leerlingen*. Geraadpleegd op 25-03-2018, van [https://www.bvekennis.nl/Bibliotheek/05-0367\\_pubPDF1396.pdf](https://www.bvekennis.nl/Bibliotheek/05-0367_pubPDF1396.pdf).

Onderwijsraad. (2015, 19 juni). *Herkenbaar vmbo met sterk vakmanschap*. Geraadpleegd op 15-06-2018, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2015/herkenbaar-vmbo-met-sterk-vakmanschap/volledig/item7255>.

Ravesloot et al. (2013). Roepoeteren of debatteren? Burgerschapsvorming bij Nederlands. *Levende talen magazine*, 100(2), 18-21.

H. Slings. (2000). *Toekomst voor de middeleeuwen. Middelnederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op 10-05-2018, van [http://www.dbnl.org/tekst/slin013toeko1\\_01/index.php](http://www.dbnl.org/tekst/slin013toeko1_01/index.php).

SLO. (2012). Handreiking schoolexamen Nederlands vmbo. Herziening naar aanleiding van het referentiekader taal. Geraadpleegd op 18-03-2018, van <http://downloads.slo.nl/Documenten/handreiking-schoolexamen-nederlands-vmbo.pdf>.

Stichting Lezen. (Eindred.). (2015). *Over boeken gesproken*. Geraadpleegd op 20-06-2018, van [https://www.lezen.nl/sites/default/files/Over%20boeken%20gesproken\\_o.pdf](https://www.lezen.nl/sites/default/files/Over%20boeken%20gesproken_o.pdf).

Schrijvers, M., & Janssen, T. & Rijlaarsdam, G. (2016). Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt. De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(1), 3-13.

Slings, H. (2000). *Toekomst voor de Middeleeuwen. Middelnederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Prometheus.

Stokking, K.M. (2014). *Bouwstenen voor onderzoek*. Utrecht: Afdeling Educatie, Universiteit Utrecht.

Tellegen, S. (2007). Leesgedrag van VMBO-leerlingen. In Schram, D (red.), *Lezen in het VMBO*. (31-54). Stichting Lezen Reeks 11. Delft: Eburon.

Witte, T. (2008). *Het oog van de meester: een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.



## Bijlage A - lesplan leesclub 1

Tijd / fase	Situatie	Lesdoel	Leerling	Leraar	Materiaal
5 min. <i>Instructie-fase</i>	Klassikaal (ronde 1)		De leerlingen gaan rustig zitten, luisteren naar de uitleg en de thematiek en loggen in op Kahoot om de quiz klassikaal te maken. Na afloop van de quiz leveren ze hun mobiel weer in.	De docent legt uit dat ze vandaag het boek 'Schuld' gaan bespreken in de vorm van een leesclub en dat deze leesclub wordt gebruikt om het literatuuronderwijs te verbeteren. De docent vraagt de om het thematische verhaaltje (waarmee de thematiek van de problemen wordt geïntroduceerd) voor te lezen van het digibord. De docent vraagt daarna aan de leerlingen om hun mobiel te pakken en in te loggen op de kahoot-quiz. De docent geeft aan dat de leerlingen die 4 van de 5 vragen goed hebben, een traktatie krijgen.	www.litlab.nl. Smartphones Kahoot
5 min.	In expertgroepjes (ronde 2)	De leerlingen kunnen een mening vormen over het boek en deze mening met elkaar vergelijken.	De leerlingen gaan in de expertgroepen bij elkaar zitten en denken na over wat zij van hun personage vinden. Ook vullen ze op de poster in welke vraag ze aan hun personage zouden willen stellen.	De docent verdeelt de leerlingen in expertgroepjes en zet de leerlingen aan het werk voor ronde 2. De docent vraagt aan de leerlingen om hun antwoorden op de poster te schrijven.	Poster + stiften + laptop/smartphone
30 min. <i>Verwerkings-fase</i>	In gehusselde groepjes (ronde 3)	Subdoel 2 + subdoel 4 + subdoel 5	De leerlingen discussiëren aan de hand van de vragen op de website over de problematiek van de personages. Ze bedenken een gezamenlijk antwoord (de oplossers) en schrijven dit antwoord op de poster (de schrijver). Ze beginnen eerst bij 'feest der herkenning', daarna aan de	De docent geeft aan dat de leerlingen in nu in de gehusselde groepjes gaan discussiëren over de vragen. De docent legt uit dat de discussievragen die nu aan bod komen, geen goede of foute antwoorden betreffen. Het gaat erom dat je goed met elkaar samenwerkt tijdens het beantwoorden van de vragen. De docent maakt de leerlingen bewust van het feit dat de vragen bij 'feest der herkenning' nog vanuit je eigen mening te beantwoorden zijn, maar dat het de bedoeling is dat je bij 'stof tot nadenken' de passages moet raadplegen om zo de personages beter te begrijpen. Ook geeft de	Tekstpassages (dossier) + poster + stiften + laptop/smartphone.

			vragen voor 'stof tot nadenken.'	docent aan dat de leerlingen met elkaar moeten samenwerken, omdat ze ieder expert zijn over een ander personage.	
10 min. <i>Bespreking- sfase</i>	Klassikaal (ronde 4)	Subdoel 4	Drie leerlingen gaan in het ballondebat de jury (de rest van de klas) overtuigen van het feit dat zij in de luchtballon mogen blijven. De leerlingen gebruiken argumenten die ze halen uit de vragen die ze hebben beantwoordt. De jury beslist uiteindelijk wie er als laatste in de luchtballon mag blijven; het personage wiens omgang met de problematiek zij het beste vinden.	De docent heeft een sturende rol in het ballondebat en geeft de leerlingen taken om aan het debat mee te doen of in de jury te plaatsen. De docent kiest een expertleerling namens Ron, een namens Cor en een namens Kevin. De docent vraagt steeds of de leerlingen hun mening willen beargumenteren.	Digibord
5 min.	Klassikaal	Subdoel 6	De leerlingen kijken terug naar de vraag in ronde 2 die ze aan hun personage hebben gesteld. Ze bedenken een antwoord op deze vraag.	De docent vraagt of de leerlingen weer willen kijken naar de vragen die ze hebben gesteld aan hun personage aan het begin bij ronde 2. Welke antwoorden kunnen ze nu formuleren op deze vragen?	

## Bijlage B - leesclub 1 (digitaal concept)

### Inleiding

”Mijn broer had nog gezongen op de avond dat hij iemand dood sloeg.” (p. 7)

‘Schuld’ is een roman van Walter van den Berg. De schrijver is zelf opgegroeid in Amsterdam Nieuw-West en heeft nu ook een boek geschreven over de omgeving die hij het beste kent. De roman gaat over een aantal personages die elkaars leven onbewust en bewust slechter maken. Zoon Kevin is intelligent genoeg om het leven heel anders aan te pakken dan zijn vader, maar raakt toch bij de criminaliteit betrokken om de schulden van vader Ron af te lossen. Ron redt al zijn hele leven vrouwen en belandt daarvoor zelfs in de gevangenis. Ondertussen onderneemt oom Cor weinig stappen om zijn familie te helpen. We zien personages die op ‘slot’ zitten in hun eigen omgeving: ze kunnen zich niet onttrekken aan de mensen in Amsterdam Nieuw-West die hun leven tot dan toe bepaald hebben.

### Ronde 1: Quiz

Vraag 1: bij wie heeft Ron veel schulden? *Antwoord: Witte Mo*

Vraag 2: Waar handelt Mo veel in? *Antwoord: laptops*

Vraag 3: Wat voor liedjes zingt zanger Ron? *Antwoord: levensliederen*

Vraag 4: Wat is het beroep van Cor? *Antwoord: schrijver*

Vraag 5: Welke bijnaam heeft Ron voor Kevin en Cor? *Antwoord: Meneertje VWO*

### Ronde 2: Vragenrondje

Jullie hebben allemaal een eigen dossier van een bepaald personage. Vorm een groepje met de leerlingen die hetzelfde dossier als jij hebben. Zo ontstaat er een expertgroep ‘Cor’, een expertgroep ‘Ron’ en een expertgroep ‘Kevin’.

Schrijf op een poster jullie opmerkingen en vragen over het personage. Wat vond je gek, leuk, bijzonder, leuk, stom, verwarrend, etc? Welke vragen roepen de passages bij jou op?

### Ronde 3: Discussie

Vragen ‘Feest der herkenning?’

Kaart 1/6

Bekijk via de link de laatste items over de wijk Amsterdam Nieuw-West, de omgeving waarin de personages van de roman ‘Schuld’ wonen: <https://www.parool.nl/alle-nieuws-over-amsterdam-nieuw-west/>

Wat valt jou op aan de wijk? Herken je aspecten uit je eigen wijk of juist niet? Benoem de verschillen met jouw woonplek.

Kaart 2/6

Wat vind je van het feit dat Ron opdraait voor een moord die hij niet gepleegd heeft? Zou jij zomaar zoiets groots doen voor iemand die je nauwelijks kent?

Kaart 3/6

Met welk personage kun jij je het best identificeren? Leg uit waarom.

Kaart 4/6

Kevin lijkt een nette, intelligente jongen, maar voert ondertussen criminele taken uit. Welke taak vind jij het slechtst? Waarom? Kies bij je antwoord een passage uit de roman.

Kaart 5/6

Op welke manier laat deze roman voor jou zien dat het moeilijk om te ontsnappen aan je eigen omgeving?

Kaart 6/6

Cor besluit om zo min mogelijk te maken te hebben met zijn familie. Vind je dat een goede of slechte keuze van Cor? Leg uit.

### Vragen 'Stof tot nadenken?'

Kaart 1/6

Ron en Cor zijn twee broers uit hetzelfde gezin. Het zijn heel verschillende personages, maar ze komen wel uit hetzelfde gezin. Met welke gebeurtenis in de familie gaan Ron en Cor geheel anders om? Hoe zou dit de oorzaak kunnen zijn van hun slechte relatie met elkaar?

Kaart 2/6

Ron heeft een bepaald vrouwbeeld. Welk vrouwbeeld is dit en waarom is dit een belangrijke oorzaak voor het opdraaien voor de moord die Sandra gepleegd heeft? Wat vind jij eigenlijk van dit vrouwbeeld?

Kaart 3/6

Kevin chanteert vrouwen. Op welke manier kan het chanteren van vrouwen te maken hebben met het verlies van zijn eigen moeder? Hoe draagt zijn vader Ron onbewust bij aan dit gedrag?

Kaart 4/6

De titel van de roman is 'schuld'. Het personage Ron heeft op twee manieren schuld. Probeer beide manieren uit te leggen aan de hand van de passages uit de roman. Op welke manier zorgt zijn afkomst uit Amsterdam Nieuw-West ervoor dat hij moeilijk kan ontkomen aan deze schulden?

Kaart 5/6

Op welke manier zou Kevin zijn criminele gedrag kunnen veranderen, denk je? Welk 'probleem' moet Kevin voor zichzelf oplossen? Gebruik in je antwoord de passages die je gelezen hebt.

## Kaart 6/6

Osdorp Posse was een belangrijke hiphopgroep uit Amsterdam Nieuw-West, de omgeving van de roman 'Schuld'. De hiphopgroep symboliseerde de cultuur in deze wijk. Beluister het fragment 'Osdorp Posse – Afslag Osdorp'. Hoe zie jij in de tekst de karaktereigenschappen van Ron terug? Op welke manier laat de tekst zien dat het moeilijk is om 'anders' te denken in deze wijk? Benoem in je antwoord het conflict tussen de broers Ron en Cor.

### **Ronde 4: Oordeel**

De grote vragen tijdens de discussie hadden te maken met de omgeving van Ron, Kevin en Cor en welke invloed de wijk Amsterdam Nieuw-West op hen heeft. De vraag is of ze echt 'schuldig' zijn aan hun eigen daden. Tijdens dit ballondebat gaan drie leerlingen als de personages Ron, Kevin en Cor in een denkbeeldige luchtballon zitten.

Eerste ronde: de luchtballon vaart tegen een hoge boom aan en kan alleen verder als er één personage uit wordt gegooid. Elk 'personage' mag om de beurt in de klas vertellen waarom hij absoluut in de ballon moet blijven. De klas mag bepalen wie uit de ballon moeten worden gegooid.

Tweede ronde: de twee personages varen verder in de luchtballon, maar belanden nu op een hoog gebouw. Nu kan er nog maar één personage verder varen. De personages moeten nu over elkaar gaan zeggen waarom het andere personage van de luchtballon moet worden gegooid. De klas mag bepalen wie de winnaar wordt.

## Bijlage C - vrije observatie leesclub 1

Bij deze observatie wordt aan de hand van de volgende punten gekeken naar het gedrag van leerling en docent. In hoofdstuk 4 worden deze metingen meegenomen om te kijken op welke manier de subdoelen tot uiting zijn gekomen in de les.

- Reacties van leerlingen op uitleg en het commentaar van de docent
- Reacties van leerlingen op elkaar tijdens de inhoudelijke discussies
- Reacties van leerlingen op de tekst
- Reacties van leerlingen op de discussievragen
- Antwoorden van de leerlingen op (discussie)vragen
- Interacties van leerlingen met de tekst
- Werkhouding van de leerlingen
- Sturende/begeleidende rol van de docent
- Invloed van digitale middelen op de les
- Bijeffecten van de les: onvoorziene uitspraken, handelingen, gebeurtenissen.

Sommige leerlingen komen vaker aan bod dan andere leerlingen. Dit komt omdat de spraakrecorder veelal vanuit hetzelfde punt opgenomen werd en sommige leerlingen een wat hardere stem hadden, zodat hun uitspraken meer opvielen. Op sommige momenten is het zelfs zo rumoerig, dat de stemmen helemaal niet meer te onderscheiden zijn.

### *Instructiefase: ronde 1 en 2*

De leerlingen horen van de docent dat ze meedoen aan een wetenschappelijk onderzoek over literatuuronderwijs. Hen wordt gevraagd om goed mee te doen en na afloop te vertellen wat ze van de leesclub vonden. Op basis daarvan kunnen ze het onderwijs verbeteren. De leerlingen reageren redelijk enthousiast.

Op het digibord opent de docent de link van de leesclub. De docent vraagt aan een leerling (Sarah) om het thematische verhaaltje voor te lezen aan de klas, om zo de context te schetsen. De docent koppelt daarna terug naar de leerlingen dat de leerlingen dus aan de slag gaan met het thema 'lastig uit je omgeving kunnen weggelaten' en dat de personages laten zien hoe lastig dat is. De docent daagt de leerlingen uit om mee te doen aan een quiz van vijf vragen. Deze quiz is te zien op het digibord. Leerlingen met 4 of 5 vragen van de 5 vragen goed, krijgen een traktatie. De leerlingen doen enthousiast mee. Leerling Maarten: 'Mevrouw, ik wil nu wel graag de hint.' Uiteindelijk 'winnen' drie leerlingen een traktatie. Na een redelijk gemotiveerde sfeer, zegt leerling Sarah op het einde van de quiz: 'Heeft überhaupt niemand in deze hele klas het boek niet gelezen?' De docent deelt de beloningen uit. De leerlingen proberen te sjoemelen met de scores om een Twix te krijgen.

Docent legt uit dat iedereen bij zijn groepje een poster ziet liggen. De docent instrueert de leerlingen met stiften op te schrijven op de poster wat ze allemaal leuk/stom/interessant/verwarrend vonden aan het personage waar zij het dossier van moesten lezen. Eve geeft direct al aan wat zij vindt: 'Ik vind die Cor echt een beetje hypocriet.' Mo: 'Wacht, is Cor dan diegene vanaf wie we nu kijken?' De docent geeft aan dat dit inderdaad het geval is en dat Mo dat goed opgemerkt heeft. 'Eve: hij doet allemaal van die acties zo van, ik weet wel dat ik er voor hem moet zijn, maar soms gaat het niet.' Mo: 'Gewoon een arrogante klootzak dus.' De docent gaat langs bij de groepjes en stelt voor dat de leerlingen alvast het dossier kunnen openen om te kijken welke passages ze opvallend vonden. In de klas is het rumoerig. Als de docent bij het ene groepje is, heeft de docent geen invloed op het gedrag en de gespreksonderwerpen van de andere leerlingen.

De docent gaat de groepjes langs voor de volgende vraag: 'Stel, je zou jouw personage een vraag mogen stellen. Welke vraag zou dat zijn?' Leerlingen Mo en Eve komen direct met vragen die in hen opkomen. Mo: 'Waarom gooi je telefoontjes in het water?' Eve zegt: 'Wat is jouw functie in het leven?' Mo geeft direct al antwoord op de vraag van Cor: 'Hij voegt niks toe aan de maatschappij, hij heeft ook gewoon een saai boek uitgebracht.'



Hoewel de leerlingen onrustig zijn en veel lachen, zijn ze wel bezig met vragen te bedenken voor de personage (zowel onzinvragen als 'echte' vragen)

De docent vraagt de aandacht. De docent vraagt of elk groepje zijn vraag aan het personage klassikaal wil vertellen. Groepje 1 over Ron: 'Waarom sla je iemand dood?' De docent geeft hierbij aan dat dit een goede vraag is. Niet omdat de vraag inhoudelijk klopt, maar omdat de leerlingen er aan het einde hopelijk achter komen dat Ron dus niemand heeft doodgeslagen, maar dat juist onderdeel is van zijn probleem. Groepje 3 over Kevin: 'Waarom vrouwen chanteren?' Groepje 2 over Cor: 'Waarom gooi je 4000 euro aan telefoons in het water?' De docent geeft aan dat dit ook een goede vraag is. De docent vertelt dat de leerlingen nu vragen hebben bedacht aan dingen die zij opvallend vinden aan het gedrag van de personages: 'We willen nu natuurlijk weten wat hun beweegredenen zijn. Die redenen gaan we eigenlijk nu met z'n allen bedenken door middel van het lezen van jouw dossier.'

#### *Verwerkingsfase: ronde 3 (discussie)*

De docent maakt nieuwe groepjes om te zorgen dat in elk groepje drie verschillende personages vertegenwoordigd worden. De leerlingen sputteren meteen tegen. Leerling Eve: 'Waarom moet het nou altijd weer anders? Ik vind ons groepje chill!' De docent legt uit dat de leerlingen elkaar echt nodig hebben om de vragen te beantwoorden, omdat iedereen expert is van een ander personage. Daarna verdeelt de docent de rollen per groepje. De leerlingen mogen zelf aangeven wie de schrijver is, wie de vragensteller is en wie de knopendoorhakker is. De docent maakt duidelijk dat de leerlingen daarnaast allemaal 'oplossers' van de vragen zijn.

De docent vraagt of elk groepje een laptop wil pakken, zodat ze de leesclub digitaal op hun scherm hebben. De docent moet dit drie keer herhalen, omdat de leerlingen niet luisteren. De docent merkt al snel dat dit niet gaat lukken (sloome laptops, internet werkt niet). Daarom richt de docent de klas weer op het digibord, waarop de leesclub staat. Door deze relatieve chaos kunnen de leerlingen zich niet concentreren op de uitleg van de docent. De docent: 'Het doel is dat we van de kaartjes van 'feest der herkenning' naar de kaartjes van 'stof tot nadenken' komen. Dit vraagt veel van het denk- en samenwerkingsvermogen van de leerlingen. De docent pakt de eerste vraag van 'feest der herkenning' erbij en doet alvast voor hoe je dit zou kunnen aanpakken. Ze zoekt, zoals de vraag voorstelt, nieuwsberichten op over de wijk Amsterdam Nieuw-West: 'Schietpartijen, criminele bendes.' Leerling Max zegt daarop: 'Niet zo gek toch? Dat maak ik elke dag mee!'

De leerlingen gaan aan de slag met de vragen. De leerlingen hebben het veel over andere onderwerpen. Max snapt de vraag niet: 'Wat is de vraag nou?' Later vraagt hij dit weer, maar de docent is met een ander groepje bezig. De docent legt bij dit andere groepje zijn dat er een verschil kan zijn tussen leerlingen die aspecten van Amsterdam Nieuw-West wel herkennen uit hun eigen leven, en leerlingen die dat niet herkennen. Mo gaat uiteindelijk wel aan de slag met het opzoeken van aspecten uit Amsterdam Nieuw-West. Mo: 'Ja, het is gewoon allemaal \*\*\*\*ing tuig.' Docent legt de vraag van Ron beter uit, omdat Max de vraag niet snapt: 'Zou jij, vanuit je eigen mening, in staat kunnen zijn om op te draaien voor een moord, net zoals Ron?' Mo: 'Nee, ik zou dit niet eens voor mijn vader willen doen.' Eve, op een willekeurige vraag: 'Wat herkennen we? Niks!'

Ondertussen zijn Daan en Eve alleen bezig met het ordenen van stiften. Ze zijn niet bezig met het beantwoorden van de vragen. De docent spreekt ze daarom streng toe. Het valt op dat het groepje van Maarten, Mo en Max veel lawaai maakt maar dat zij steeds goed bezig zijn met de vragen. Deze groep vindt bijvoorbeeld het een goede keuze van Cor dat hij wegvlucht van zijn familie, omdat zijn familie 'kut' is.

De docent vraagt of de leerlingen doorgaan met de vragen 'Stof tot nadenken', ongeacht of alle vragen van 'feest der herkenning' al af zijn. Dit doet de docent omdat deze vragen anders niet aan bod komen. De docent is meer bezig met de leerlingen überhaupt aan het werk te zetten, dan dat zij inhoudelijk kan helpen met de strategie die de leerlingen moeten inzetten. Oftewel: de docent herhaalt de vragen die letterlijk op de digitale kaartjes staan en blijft wat langer staan om het antwoord van elke leerling te horen. Een groepje komt niet uit de vraag over het vrouwenbeeld van Ron. De docent vraagt een Ron-expert uit een andere groep om dit groepje te helpen. De laptop wordt niet altijd gebruikt voor de leesclub:

soms staat er ineens een liedje aan en moet de docent ingrijpen. De leerlingen kunnen zich niet meer concentreren op de vragen.

#### *Besprekingsfase (ronde 4)*

De docent sluit de les af met een korte reflectie. Ze vertelt aan de leerlingen dat ze aan het begin goede vragen stellen aan de personages en dat sommige leerlingen al best een mening konden vormen over de problematiek van de personages. De vragen bij 'stof tot nadenken' leken wat lastiger, mede omdat sommige leerlingen het boek niet hadden gelezen en het huiswerk (het dossier doornemen) niet hadden gemaakt. De docent vraagt aan de leerlingen wat ze van de leesclub vonden. Leerling Maarten zegt daarop: 'Ik vond het heerlijk, ik heb ervan genoten.' Mo geeft aan: 'Ik had wel moeite met het vinden van antwoorden.'

De volgende les wordt het ballondebat uitgevoerd, omdat hier geen tijd meer voor was. De docent vraagt aan de drie leerlingen, die allen een van de personages vertolken, om naar voren te komen en te beargumenteren waarom zij in de ballon mogen blijven. De klas is weer rumoerig, omdat ze weten dat zij mogen 'stemmen' wie eruit mag. Om aan te geven hoe dit ballondebat vorm kreeg, volgt hier een transcriptie van dit korte ballondebat.

*Kevin (Mo): ik ben een heel goede rapper.*

Leerkracht: 'Eh Mo..'

*Kevin (Mo): Nee ehm. Ik verkoop telefoontjes, ik werk voor Witte Mo en dat is sowieso al Een pluspunt. Ik ben een crimineel en ik doe niks voor de maatschappij. Hij is alleen Maar op laptopjes aan het werken en chanteert vrouwen.*

Leerkracht: Oke, nu mag Ron!

*Ron (Keanu): Ik heb iemand doodgeslagen.*

Leerkracht: Is dat waar? Volgens mij draait hij er juist voor op!

*Kevin (Mo): Ja, oke, hij redt iemand.*

*Sarah (meisje uit de klas): Oke, Ron mag blijven!*

*Cor (Max): Hij heeft iemand beschermd.*

*Cor (Max): Ik ben schrijver. Ik heb mijn neefje lang in de steek gelaten en geen contact met hem gehouden. Dus..*

Leerkracht: Wie zou uit de luchtballon moeten?

Cor, Ron en Kevin: *\*voeren zelf discussie over wie eruit moet\**

Leerkracht: Wie stemt voor Ron/Kevin/Cor? Steek je handen op.

*Cor (Keanu): Mevrouw, weet u wel hoe onserieus ze zijn?*

*\*Hoop kabaal, chaotisch lang overleg\**

Leerkracht: Oke, dus Kevin wordt eruit gegooid. Nu gaan we met ronde twee verder. De twee broers zijn dus door. Ron zit steeds in de problemen, maar Cor loopt er juist voor weg. Wat vinden jullie 'erger'? Waarom zouden mensen weglopen voor hun probleem?

*Cor (Max): Ron heeft alleen maar problemen, hij moet eruit.*

*Ron (Kevin): Cor loopt alleen maar weg van zijn problemen, hij is een sukkel.*

Omdat de leerlingen zo slecht meedoen, besluit de docent het ballondebat af te kappen. De leerlingen zijn meer bezig met het 'op elkaar reageren' dan dat zij bezig zijn met de vraagstukken van de personages.

## Bijlage D - resultaten leerlingen leesclub 1

### Resultaten poster 1: 'vragenrondje' (ronde 2)

Expertgroep Kevin	Expertgroep Ron	Expertgroep Cor
Kevin is een oplichter in tellie handel. Kevin chanteert en Kevin is een viespeuk. Waarom zou je mensen oplichten en waarom zou je vrouwen chanteren?	Gangster. Zanger. Waarom sla je iemand dood?	Hypocriet. Het is een arrogante klootzak. Waarom gooi je 4000 euro aan telefoons in het water?

### Resultaten poster 2: 'feest der herkenning' (ronde 3)

Vragen	Groepje 1	Groepje 2	Groepje 3
<i>1. Bekijk via de link de laatste items over de wijk Amsterdam Nieuw-West, de omgeving waarin de personages van de roman 'Schuld wonen'. Wat valt jou op aan de wijk? Herken je aspecten uit je eigen wijk of juist niet? Benoem de verschillen met jouw woonplek?</i>	We herkennen niks van onze eigen omgeving in die van Amsterdam Nieuw-west.	Amsterdam Nieuw-West is een probleemwijk met veel geweld.	In ons groepje hebben we tegenstelling in mensen die wel dingen uit hun eigen woonwijk herkennen van Amsterdam Nieuw-West en mensen die het niet herkennen.
<i>2. Wat vind je van het feit dat Ron opdraait voor een moord die hij niet gepleegd heeft? Zou jij zomaar zoiets groots doen voor iemand die je nauwelijks kent?</i>	We zouden niet zomaar opdraaien voor een moord die we niet gepleegd hebben.	We zouden niet zomaar opdraaien voor een moord die we niet gepleegd hebben.	We zouden niet zomaar opdraaien voor een moord die we niet gepleegd hebben, maar het hangt er wel vanaf voor wie.

<p><i>3. Met welk personage kun jij je het best identificeren?</i></p>	<p>En we kunnen ons niet identificeren met de personages, want we zijn geen moordenaars of criminelen.</p>	<p>We kunnen ons het beste identificeren met Witte Mo.</p>	<p>We kunnen ons niet identificeren met de personages, want iedereen is uniek.</p>
<p><i>4. Kevin lijkt een nette, intelligente jongen, maar voort ondertussen criminele taken uit. Welke taak vind jij het slechtst? Waarom? Kies bij je antwoord een passage uit de roman.</i></p>	<p>-</p>	<p>-</p>	<p>Het ergste van Kevin is dat hij vrouwen chanteert.</p>
<p><i>5. Op welke manier laat deze roman voor jou zien dat het moeilijk is om te ontsnappen aan je eigen omgeving?</i></p>	<p>-</p>	<p>-</p>	<p>-</p>
<p><i>6. Cor besluit om zo min mogelijk te maken te hebben met zijn familie. Vind je dat een goede of een slechte keuze van Cor? Leg uit.</i></p>	<p>-</p>	<p>Het feit dat Cor wegblijft van zijn familie is een goede keuze, want haar familie is kak.</p>	<p>-</p>

### Resultaten poster 3: 'stof tot nadenken' (ronde 3)

Vragen	Groepje 1	Groepje 2	Groepje 3
<p>1. Ron en Cor zijn twee broers uit hetzelfde gezin. Het zijn heel verschillende personages, maar ze komen wel uit hetzelfde gezin. Met welke gebeurtenis in de familie gaan Ron en Cor geheel anders om? Hoe zou dit de oorzaak kunnen zijn van hun slechte relatie met elkaar?</p>	<p>Cor weet niet wat hij met Ron aan moet. Daarom hebben ze een slechte relatie.</p>	<p>Ron heeft de vriend van zijn moeder in elkaar getikt en dat is de oorzaak van hun slechte relatie.</p>	<p>In ons groepje hebben we tegenstelling in mensen die wel dingen uit hun eigen woonwijk herkennen van Amsterdam Nieuw-West en mensen die het niet herkennen.</p>
<p>2. Ron heeft een bepaald vrouwbeeld. Welk vrouwbeeld is dit en waarom is dit een belangrijke oorzaak voor het opdraaien voor de moord die Sandra gepleegd heeft? Wat vind jij eigenlijk van dit vrouwbeeld?</p>	<p>Het vrouwbeeld van Ron is dat alle vrouwen hetzelfde zijn.</p>	<p>Ron vindt dat vrouwen gered moeten worden.</p>	<p>Ron vindt dat vrouwen gered moeten worden.</p>
<p>3. Kevin chanteert vrouwen. Op welke manier kan het chanteren van vrouwen te maken hebben met het verlies van zijn eigen moeder? Hoe draagt zijn vader Ron (onbewust) bij aan dit gedrag?</p>	<p>Weten we niet.</p>	<p>Weten we niet.</p>	<p>-</p>

<p>4. De titel van de roman is 'schuld'. Het personage Ron heeft op twee manieren schuld. Probeer beide manieren uit te leggen aan de hand van de passages uit de roman. Op welke manier zorgt zijn afkomst uit Amsterdam Nieuw-West ervoor dat hij moeilijk kan ontkomen aan deze schulden?</p>	-	-	-
<p>5. Op welke manier zou Kevin zijn criminele gedrag kunnen veranderen, denk je? Welk 'probleem' moet Kevin voor zichzelf oplossen? Gebruik in je antwoord de passages die je gelezen hebt.</p>	-	-	-
<p>6. Osdorp Posse was een belangrijke hiphopgroep uit Amsterdam Nieuw-West, de omgeving van de roman 'Schuld'. De hiphopgroep symboliseerde de cultuur in deze wijk. Beluister het fragment Osdorp Posse – Afslag Osdorp. Hoe zie jij in de tekst de karaktereigenschappen van Ron terug? Op welke manier laat de tekst zien dat het moeilijk is om 'anders' te denken in deze wijk? Benoem in je antwoord het conflict tussen de broers Ron en Cor.</p>	-	-	-

## Bijlage E - interviews leesclub 1

De zes vragen sluiten aan op de zes subdoelen. Vraag 1 gaat dus in op subdoel 1, vraag 2 op subdoel 2, etc.

1. Op welke manier heb jij jouw mening gebruikt om iets te zeggen over de problemen van de personages van Cor, Ron en Kevin? Wat vond je van hun problemen? Heb je die mening gebaseerd op eigen persoonlijke ervaringen?

Leerling 1 (Mo): Ik herken het verhaal, maar ik heb geen sterke mening.

Leerling 2 (Max): Voor mij was het duidelijk, omdat ik Amsterdam Nieuw-West ken, dat je die problemen van Kevin snel hebt als je daar woont.

Leerling 3 (Sarah): Gewoon zeggen wat je vindt, dat vond ik niet echt lastig.

2. Wat vond je van de mening van je medeleerlingen tijdens de discussievragen? Ben je over sommige vragen anders gaan nadenken door wat de andere leerlingen zeiden?

Leerling 1 (Mo): We zaten best wel op één lijn steeds. Verder zijn we er niet aan toegekomen om anders na te denken over vragen door andere medeleerlingen.

Leerling 2 (Max): We dachten allemaal een beetje hetzelfde. Nee, ik ben niet anders gaan nadenken.

Leerling 3 (Sarah): Iedereen had dezelfde mening. We konden soms wel aanpassingen doen. Shenandoah had bijvoorbeeld een heel andere omgeving dan wij, waardoor zij beter kon snappen hoe het is om in Amsterdam Nieuw-West te leven.

3. Vond je de situaties waarin Cor, Kevin en Ron in verzeild raken, moeilijk of ingewikkeld? Denk dan bijvoorbeeld aan Ron met zijn schulden of Kevin die, ondanks zijn intelligentie, toch heel foute dingen gaat doen en vrouwen chanteert. Kies jouw expert-personage: had het probleem van het personage meerdere kanten?

Leerling 1 (Mo): De situatie van Kevin blijft voor mij vaag.

Leerling 2 (Max): De vragen in de discussie zorgden ervoor dat je inzag dat de problemen ingewikkeld hadden. Maar toch snap ik nog steeds niet goed waarom Ron die vrouw hielp.

Waarom zou je dat doen?

Leerling 3 (Sarah): De vraagstukken vind ik niet echt lastig, de personages reageren voorspelbaar.

4. Op welke manier heb jij het dossier gebruikt tijdens het beantwoorden van de vragen? En vond je dit moeilijk?

Leerling 1 (Mo): Bij de samenwerkingsopdracht toen het over Cor ging. De vragen waren zelf niet echt lastig en de antwoorden stonden eigenlijk best goed uitgelegd in het boek.

Leerling 2 (Max): Sommige redenen van personages wilde ik wel beter begrijpen en dan hielp het om het dossier te bekijken: dan zag je immers de gedachtes van het personage. Ik heb het dossier eigenlijk niet altijd gebruikt, omdat ik mijn eigen mening gebruikte om de redenen van de personages te bedenken.

Leerling 3 (Sarah): Het dossier heb ik weinig geraadpleegd. Meestal wist ik de antwoorden ook al wel.

5. Wat vond je van de acties van de personages Cor, Ron Kevin? Kan je die acties beoordelen vanuit de personages zelf? Zou Kevin het bijvoorbeeld oke vinden dat hij meiden chanteert? Vinden de personages zichzelf 'schuldige' mensen?

Leerling 1 (Mo): Ik vond alle acties typisch en bij de personages passen.

Leerling 2 (Max): Beetje all over the place.

Leerling 3 (Sarah): Van Kevin is het natuurlijk niet zo slim. Ron helpt dan vrouwen en dat is lief, maar niet echt slim als je die vrouw niet echt kent. En Cor loopt alleen maar weg.

6. Heeft de manier van lezen en discussiëren in deze leesclub jou geholpen om de personages beter begrijpen? Waarom wel/niet? Personages die we bijvoorbeeld niet in het dossier hebben bekeken, zijn Mo, Marco en Sandra? Wat kan je vertellen over de personages Mo, Marco en Sandra? Waar worstelen zij mee in dit boek en op welke manier kan dit te maken hebben met de omgeving waarin zij zijn opgegroeid?

Leerling 1 (Mo): Ik heb het boek niet gelezen, dus daarom hielp de leesclub niet. Je gaat vast dieper in op het boek dus het helpt vast. Die Marco is crimineel, maar over Sandra weet ik verder niets.

Leerling 2 (Max): Bij dit boek niet, omdat het een lastig boek was. Misschien bij andere boeken wel. Wtte Mo ken ik wel, die is crimineel in een garage. De leesclub zou beter werken als het boek om één personage draait, dan is er meer focus.

Leerling 3 (Sarah): Ja wel een beetje. Ik kan verder niks zeggen over die andere personages, want die hebben we niet behandeld.



## Bijlage F - lesplan leesclub 2

Tijd / fase	Situatie	Lesdoel	Leerling	Leraar	Materiaal
5 min. <i>Introductiefase</i>	Klassikaal		De leerlingen gaan rustig zitten, luisteren naar de uitleg en loggen in op Kahoot om de quiz klassikaal te maken. Na afloop van de quiz leveren ze hun mobiel weer in. De leerlingen zetten hun scores in het werkboek.	De docent legt uit dat ze vandaag het boek 'Dagen van gras' gaan bespreken in de vorm van een leesclub. De docent vraagt de leerlingen om hun mobiel te pakken en in te loggen op de kahoot-quiz. De docent geeft aan dat de drie beste leerlingen voor hun duo al een punt gewonnen op 'inhoud', en noteert dit. De docent deelt de werkboeken per duo's uit.	Een poster met daarop alle duo's. Rechts hangt een schema waarop de duo's per opdracht punten kunnen krijgen voor inzet, samenwerken en inhoud.  Werkboek (p. 1)
5 min.	In duo's	De leerlingen kunnen een mening vormen over het boek en deze mening met elkaar vergelijken.	De leerlingen gaan in duo's aan de slag met onderdeel 2 'mening en vragenrondje', opdracht 1: de leerlingen formuleren een mening over het boek en vergelijken deze met elkaar .	De docent zet voor deze opdracht een timer aan van vijf minuten om de tijd te bewaken en loopt langs om door te vragen op de mening van de leerlingen, zodat duidelijk wordt waarom zij iets vinden van het boek. Aan het einde van deze opdracht deelt de docent weer punten uit aan de duo's op basis van inzet, samenwerken en inhoud.	Timer + werkboek (p. 2)
3 min.	Klassikaal		Een leerling leest het tekstfragment voor op blz. 3	De docent vraagt aan een leerling om het tekstfragment op	Werkboek (p. 3).

			van het werkboek. De andere leerlingen luisteren.	blz. 4 voor te lezen.	
5 min.	In duo's	Subdoel 1 + subdoel 2	De leerlingen gaan in duo's aan de slag met onderdeel 2 'mening en vragenrondje', opdracht 2: vraag stellen aan Ben. Ze beantwoorden b, c en d nadat ze eerst met elkaar overlegd hebben	De docent zet voor deze opdracht een timer aan van 5 minuten om de tijd te bewaken en loopt langs om door te vragen over de problematiek waar Ben mee te maken heeft en hoe je dat in de zojuist gelezen passage terugziet. Aan het einde van deze opdracht deelt de docent weer punten uit aan de duo's op basis van inzet, samenwerken en inhoud.	Timer + werkboek (p. 3 + p. 4)
2 min.	Klassikaal		De leerlingen luisteren naar de docent.	De docent legt uit dat de discussievragen die nu aan bod komen, geen goede of foute antwoorden betreffen. Het gaat erom dat je goed met elkaar samenwerkt tijdens het beantwoorden van de vragen.	
7 min. <i>Verwerkings- fase</i>	In duo's	Subdoel 1 + subdoel 2	De leerlingen gaan in duo's aan de slag met onderdeel 3 'discussie, opdracht 1: Bens problemen. Ze beantwoorden a, b en c nadat	De docent zet voor deze opdracht een timer aan van 10 minuten om de tijd te bewaken en loopt langs om door te vragen over de problematiek waar Ben mee te maken	Timer + werkboek (p. 5 + 6)

			ze eerst met elkaar overlegd hebben.	heeft en hoe je dat in de zojuist gelezen passage terugziet. Aan het einde van deze opdracht deelt de docent weer punten uit aan de duo's op basis van inzet, samenwerken en inhoud.	
3 min.	Klassikaal		De leerlingen kijken naar het filmfragment over Ben en Tom die muziek maken.	De docent speelt het filmfragment af.	<a href="https://www.npo.nl/dagen-van-gras/16-12-2011/NPS_1195249?">https://www.npo.nl/dagen-van-gras/16-12-2011/NPS_1195249?</a> (22:22-24:00)
7 min.	In duo's	Subdoel 1, 2, 4, 5	De leerlingen gaan in duo's aan de slag met onderdeel 3 'discussie, opdracht 2: Ben en muziek. Ze beantwoorden a, b en c nadat ze eerst met elkaar overlegd hebben.	De docent zet voor deze opdracht een timer aan van 10 minuten om de tijd te bewaken en loopt langs om te kijken of de leerlingen vanuit Ben kunnen denken en Bens situatie kunnen beoordelen vanuit zijn probleem. De docent vraagt zo nodig door om dit subdoel te bewerkstelligen. Aan het einde van deze opdracht deelt de docent weer punten uit aan de duo's op basis van inzet, samenwerken en inhoud.	Timer + werkboek (p. 7)
5 min.	Klassikaal		De leerlingen kijken en luisteren naar de twee fragmenten.	De docent laat twee filmfragmenten uit de verfilming van 'Dagen van gras' zien en vertelt daarbij dat deze fragmenten over de vriendschap	<a href="https://www.npo.nl/dagen-van-gras/16-12-2011/NPS_1195249?">https://www.npo.nl/dagen-van-gras/16-12-2011/NPS_1195249?</a> (32:22-34:00)  <a href="https://www.npo.nl/dagen-van-gras/16-12-2011/NPS_1195249?">https://www.npo.nl/dagen-van-gras/16-12-2011/NPS_1195249?</a>

				tussen Ben en Tom gaan.	(36:00-39:00)
7 min.	In duo's	Subdoel 1, 2, 4, 5	De leerlingen gaan in duo's aan de slag met onderdeel 3 'discussie, opdracht 3: Bens en Tom. Ze beantwoorden a, b, c, d en e nadat ze eerst met elkaar overlegd hebben.	De docent zet voor deze opdracht een timer aan van 7 minuten om de tijd te bewaken en loopt langs om te kijken of de leerlingen vanuit Ben kunnen denken en Bens situatie kunnen beoordelen vanuit zijn probleem. De docent vraagt zo nodig door om dit subdoel te bewerkstelligen. Aan het einde van deze opdracht deelt de docent weer punten uit aan de duo's op basis van inzet, samenwerken en inhoud.	Timer + werkboek (p. 8 + 9)
5 min. <i>Besprekings- fase</i>	Klassikaal	Subdoel 6	De leerlingen geven antwoord op de vragen van onderdeel 4 'oordeel' uit het werkboek.	De docent vraagt de leerlingen om naar onderdeel 4 'oordeel' te gaan. De docent vraagt aan een aantal leerlingen om klassikaal antwoord te geven of zij antwoord hebben gekregen op de beginvraag en of hun mening over het boek veranderd is nu ze de problemen van Ben beter begrijpen.	Werkboek (p. 10) – staat in het werkboek als duo-opdracht, maar waarschijnlijk gaat dit te lang duren. Daarom wordt dit laatste onderdeel selectief en klassikaal behandeld. Ook vertelt de docent welk duo deze les 'excellent' is en de meeste punten heeft verdiend.

## 1) De Quiz - Kahoot

*Tijd: 5 minuten.*

Voordat we gaan discussiëren over het boek ‘Dagen van gras’, doen we eerst een korte quiz met Kahoot om te kijken of je het boek een beetje kent.

- a) Pak je telefoon en open de Kahoot-app.
- b) Vul de inlogcode in en je naam. Het is belangrijk dat je jouw echte naam invult.
- c) Speel de quiz!
- d) Wat waren jullie scores?

Speler .....: ..... Punten

Speler .....: ..... Punten

## 2) Mening en vragenrondje

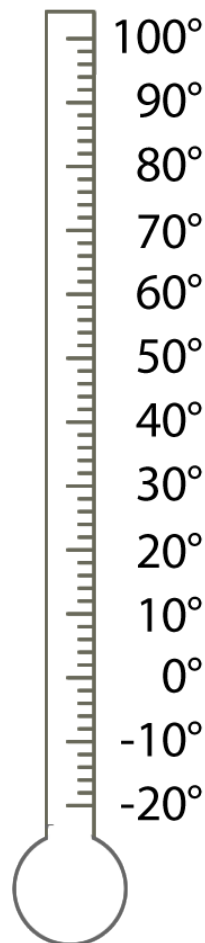
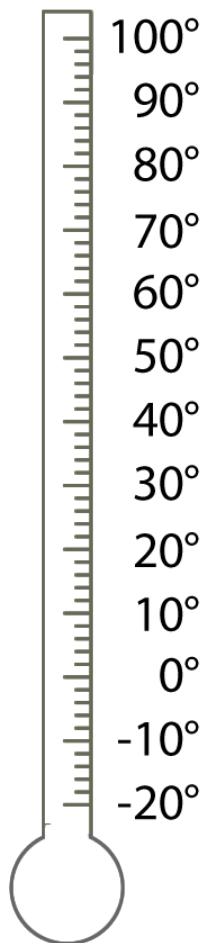
### Opdracht 1: mening vormen

Tijd: 5 minuten.

- ★ a) 'Dagen van Gras' is een roman. Elke lezer leest en beoordeelt een roman weer anders. Hoe goed vond jij de roman? Kleur allebei een thermometer in. 100 graden is heel goed, -20 is heel slecht. Schrijf bij de thermometer beoordelingswoorden zoals spannend, verwarrend, bijzonder, etc.
- ★ b) Vergelijk de thermometers met elkaar. Denken jullie verschillend over het boek en waar ligt dat aan?

We denken wel/niet verschillend over de roman, omdat:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....



## Opdracht 2: vraag stellen aan Ben

Tijd: 5 minuten.

- a) We lezen klassikaal een van de eerste pagina's van 'Dagen van Gras', waarin we kennis maken met het hoofdpersonage: Ben van Deventer.

\*

Ik woon hier nu negen maanden, in de De Dwars, een steunwoning voor adolescenten aan de rand van Amsterdam. Ik ben hier na mijn ontslag uit de adolescentenkliniek geplaatst, omdat mijn moeder me niet meer wilde hebben: ik zou gewelddadig kunnen zijn. Maar dat is onzin. Ik houd niet eens van geweld. Ik bedoel: mijn lievelingsfilm is *Frank en Frey*; dat is die Disney-film met die vos en die hond die vrienden worden. Dan weet je het wel. En *Fight Club*, die film met Brad Pitt, die heb ik na een halfuur uitgezet. Hoe dan ook: ook als ik hier volgende zomer weg mag, na mijn eindexamen, ga ik niet terug naar huis. Ik ga bij mijn oom wonen, hier in de stad, en anders in een studentenhuis, als de begeleiding dat kan regelen. Maar naar het oosten ga ik zeker niet terug. Niet zolang mijn moeder daar nog woont.

\*

Ik ben daar opgegroeid, in het oosten, op Weldra, het landgoed van mijn grootouders. Weldra was geen slechte plek om te wonen. Echt niet. Tot ik er weg moest, kon ik daar elke dag door de bossen lopen en naar de natuur luisteren. De stilte en de vogels horen. Dat mis ik wel. Want hier in de stad is het nooit stil genoeg om naar de vogels te luisteren: hoor je geen auto, dan hoor je wel een scooter, en hoor je geen scooter, dan hoor je wel een vliegtuig. Of een drillboor. Maar nooit hoor je *alleen* vogels. Ik woon hier tussen mensen die daardoor niet eens weten hoe een mus klinkt. Die het verschil tussen een merel en een kraai niet kunnen zien. Maar hoe kun je dan van de wereld genieten? Als je niet eens weet wat *wat* is? Als je niet weet hoe een *mus* zingt?

Man, moet je mij horen. Ik heb ook lang niet geweten wat *wat* was. Maar nu weet ik dat wel weer, gelukkig. Nu ben ik weer oké.

Dat zegt de psychiater ook.

Dat het allemaal weer goed is, komt overigens niet door hem. En het komt ook niet door mijn opname in de Thorbeckehof of door mijn verblijf in Den Dolder of zo. Nee, dat alles goed is, dat komt door Anna. Door iets wat zij met mij deed. En doordat ik de wiet heb afgezworen, daardoor komt het natuurlijk ook.

Maar goed, de Thorbeckehof, Anna, de adolescentenkliniek in Den Dolder, mijn medicijnen: daar ben ik nog lang niet. Want ik ben bij het begin; ik *begin* bij het begin. En het begin is: ik heet Ben.

Ik ben Ben.

Ben *ben* ik.

Ik ben begonnen.

- ★★ b) Ben heeft zich in dit stukje geïntroduceerd, maar vertelt ook al veel over zijn leven tot nu toe. Met welke problemen heeft Ben te maken als je kijkt naar het stukje dat we net samen gelezen hebben? Bespreek deze problemen samen.
- ★★ c) Schrijf vervolgens de problemen van Ben op. Overleg samen wat jullie al uit eigen ervaring of kennis weten over deze problemen.

Problemen van Ben	Wat weten jullie hier al van?
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

- ★★ d) Noteer samen een belangrijke vraag die je zou willen stellen aan Ben. Aan het einde van de les gaan we kijken of we deze vraag over Ben kunnen beantwoorden.

.....

.....

.....

.....

.....



### 3) Discussie

#### 1. Bens problemen

*Tijd: 7 minuten.*

Als kind heeft Ben last van stemmen in zijn hoofd. Lees de volgende passage.

Dat mijn moeder zo deed, kwam voornamelijk door iets wat begon toen ik zeven jaar oud was. Op een avond, toen ik in bed lag, begon in het donker iemand tegen me te praten. Een mannenstem. Terwijl ik wist dat er niemand in mijn kamer was. Ik deed het licht aan en keek onder mijn bed en in de kast maar vond niets. Maar toen ik weer in bed ging liggen begon de stem weer te praten. Ik trok mijn kussen over mijn hoofd. Maar ook daar sprak de stem mij aan. ‘Dag Ben,’ zei hij. ‘Hoe is het?’ Toen begon ik te neuriën, een stuk van Beethoven dat ik die dag van mevrouw Vonneau had geleerd, maar de stem sprak door – ‘Beethoven, he? Wat leuk. Vind je dat wat?’ – en dus gaf ik antwoord op zijn vraag.

(..)

Maar de dag daarop was de stem terug. En had hij wat vrienden meegenomen. Zo ging dat elke daaropvolgende avond verder: elke avond was het keten, bij mij in bed. Na verloop van tijd kwamen de stemmen ook overdag met mij praten. Ik sprak dan terug. Niet hardop, natuurlijk, maar in mijn hoofd. En de stemmen hoorden me; ze verstonden me.

(..)

Dokter Van Polier vertelde mij en mijn moeder dat ik jonge en zeer actieve hersenen had. Dat ik daardoor dingen hoorde in mijn hoofd, die daarbuiten niet bestonden. Maar ze zei ook dat er meerdere kinderen waren die stemmen hoorden, en dat er een grote kans was dat de stemmen in de loop van de tijd weg zouden gaan. Toch besloot dokter van Polier me voor een korte tijd medicatie te geven tegen de stemmen, op aandringen van mijn moeder. En inderdaad: ze verdwenen. (blz. 20-21).

- ★★ a) Herkennen jullie deze situatie van Ben of hebben jullie hier weleens van gehoord? Leg uit.

.....

.....

.....

- b) Lees samen het volgende fragment uit ‘Dagen van gras’. We kunnen nu de gedachtes volgen van Ben als hij ingestort is en in de kliniek ligt.

Je krijgt medicijnen om je rustig te maken, om de normale logica in je leven terug te krijgen. Want dat is er veranderd: de logica. Al je denken is anders geworden. Wanneer je 's ochtends opstaat en gaat ontbijten is een groene banaan niet langer een onrijpe banaan die je nog niet moet eten: nee, het is een *rijpe* banaan. *Juist* een rijpe banaan. Want groen betekent: gaan. En een rode appel die in dezelfde vruchtenmand zit en die wel rijp is, die eet je niet. Want rood betekent: stoppen. Een rode appel is waarschijnlijk vergiftigd. Net zoals de appel in *Sneeuwwitje en de Zeven Dwerfen*. Alleen groen is goed. (p. 98-99).

- ★★ c) Snappen jullie deze gedachtegang van Ben? Leg uit.

Jij	Jouw duomaatje	Het verschil tussen jullie mening.
Ja/nee, want..... ..... ..... ..... ..... .....	Ja/nee, want..... ..... ..... ..... ..... .....	

## 2. Ben en muziek

*Tijd: 7 minuten.*

Ben is dol op muziek. Hij luistert veel naar de Beatles en speelt zelf gitaar. We bekijken nu een filmfragment waarin we Ben samen met zijn beste vriend Tom muziek zien maken.

- ★★ a) Ben vindt het moeilijk om sociale contacten te leggen, maar muziek is voor hem de enige echte uitlaatklep. Hoe werkt muziek voor jullie? Vergelijk jullie meningen in het antwoord.

.....

.....

.....

.....

'Goede muziek is geen egotripperij. Goede muziek is een gesprek. In hetzelfde ritme komen en elkaar verstaan. Elkaar beantwoorden.' (29)

★★★ b) Wat bedoelt Ben met bovenstaande uitspraak over muziek? Overleg samen.

.....  
.....  
.....  
.....

★★★ c) Jullie weet steeds meer over Bens problemen. Waarom zou de muziek een goede manier zijn voor Ben om te vluchten van zijn problemen?

.....  
.....  
.....  
.....

### 3. Ben en Tom

*Tijd: 7 minuten.*

We kijken samen naar filmfragmenten van 'Dagen van gras'. In het eerste fragment gebruiken Ben en zijn beste vriend Tom drugs.

★★ a) Je weet nu meer over de problemen van Ben. Discussieer met elkaar over de gevaren van drugs en schrijf samen drie gevaren van drugs op.

.....  
.....  
.....

★★ b) Vinden jullie het een goed idee dat Ben drugs gebruikt? Leg uit.

.....  
.....  
.....

In het tweede filmfragment zien we dat een drugssituatie met Tom helemaal uit de hand loopt. We zien hier Ben in een psychotische toestand in de kliniek. Hij schreeuwt om Tom, maar Tom is nergens te bekennen.

★★ c) Past dit fragment bij het beeld dat jullie hadden gevormd over Bens problemen?

.....

Lees samen de woorden van Bens dokter:

‘Nou,’ zei dokter Freiman, ‘dat denken wij wel, dat je hulp nodig hebt. Want als wij zo naar je gedrag kijken, dan vertoon jij helemaal geen symptomen die met een burn-out of de nasleep daarvan te maken hebben. Wat je wel vertoont, is psychotisch gedrag. Je bent manisch ontremd en je hebt het contact met de werkelijkheid verloren.’ (p. 95).

Lees vervolgens samen de gedachtes van Ben zelf over zijn beste vriend Tom:

Maar over Tom zei ik nooit iets. Over Tom *heb* ik ook nog nooit iets gezegd. Maar echt: nog *nooit*. Tot nu dan. En nu heb ik wel iets gezegd, maar nog steeds niet alles. En ik denk ook niet dat ik dat ooit nog ga doen. Het is goed zo. Het *gaat* goed zo. (p. 120).

★★★ d) En dan nu de grote vraag. Jullie hebben nu de woorden van de dokter en van Ben zelf gelezen. Denken jullie dat Tom alleen in Bens hoofd bestaat, of bestaat hij echt? De een schrijft argumenten op waarom Tom echt zou bestaan, de ander bedenkt argumenten waarom Tom alleen in Bens hoofd bestaat. Welk argument is het meest overtuigend? Omcirkel deze.

Tom bestaat echt	Tom bestaat alleen in Bens hoofd
Want:	Want:

★★★ e) Waarom zou vriendschap met Tom een slechte manier zijn voor Ben om te vluchten van zijn problemen?

.....

.....

.....

.....

#### 4) Oordeel

*Tijd: 5 minuten.*

- ★★★ a) Aan het begin hebben jullie een vraag bedacht die jullie zouden willen stellen aan Tom. Hebben jullie antwoord op deze vraag gekregen?

Ja, namelijk:

.....  
.....  
.....

Nee, want:

.....  
.....  
.....

- ★★★ b) Blader terug naar de thermometer die jullie aan het begin hebt ingevuld. Is jullie mening nu veranderd nu jullie meer weten over de problemen waarmee Ben te maken heeft?

Ja, op deze manier is onze mening veranderd:

.....  
.....  
.....

Nee, op deze manier is onze mening niet veranderd:

.....  
.....  
.....

## Bijlage H - vrije observatie leesclub 2

Bij deze observatie wordt aan de hand van de volgende punten gekeken naar het gedrag van leerling en docent. In hoofdstuk 5 worden deze metingen meegenomen om te kijken op welke manier de subdoelen tot uiting zijn gekomen in de les.

- Reacties van leerlingen op uitleg en het commentaar van de docent
- Reacties van leerlingen op elkaar tijdens de inhoudelijke discussies
- Reacties van leerlingen op de tekst
- Reacties van leerlingen op de discussievragen
- Antwoorden van de leerlingen op (discussie)vragen
- Interacties van leerlingen met de tekst
- Werkhouding van de leerlingen
- Sturende/begeleidende rol van de docent
- Invloed van digitale middelen op de les
- Bijeffecten van de les: onvoorziene uitspraken, handelingen, gebeurtenissen.

Sommige leerlingen komen vaker aan bod dan andere leerlingen. Dit komt omdat de spraakrecorder veelal vanuit hetzelfde punt opgenomen werd en sommige leerlingen een wat hardere stem hadden, zodat hun uitspraken meer opvielen. Op sommige momenten is het zelfs zo rumoerig, dat de stemmen helemaal niet meer te onderscheiden zijn.

### *Instructiefase: ronde 1 en 2*

Introductie van de les. Docent legt uit wat de leerlingen vandaag gaan doen: we gaan over boeken praten. Deze keer 'Dagen van gras'. Docent legt uit dat deze leesclub ook heel handig is voor de mondelingen, omdat ze verdiepend ingaan op het boek: 'We gaan in duo's werken, en na elke opdracht/ronde ga ik kijken hoe het gaat met de inzet, het samenwerken en of jullie in staat zijn om met elkaar te discussiëren.' De leerlingen krijgen hier punten voor. Omdat een leerling niet aanwezig is, moet er toch nog een groepje van drie worden gevormd: Keanu, Joy en Feline. Docent: 'We gaan als eerste beginnen met de quiz.' Leerling Maarten vraagt: 'Oh dus nu moet je niet samenwerken?' Docent: 'Nee, bij de quiz nog niet, maar straks wel.' Tijdens de Kahoot-quiz gaan de leerlingen allen aan de slag met de vragen. Er zijn enige technische problemen met de smartphones. Docent geeft aan dat de individuele leerling die het hoogste in de ranking eindigt, krijgt een punt in het schema van 'inzet, samenwerken en discussie'. Eve heeft gewonnen, dus krijgt het team van Eve en Felice een bonuspunt. Scores kunnen moeizaam ingevuld worden op het werkblad, omdat alleen de resultaten van de hoogste vijf leerlingen getoond worden op de site.

Docent vraagt of de leerlingen aan de slag gaan met onderdeel 2: 'Mening en vragenrondje', opdracht 1: mening vormen. De docent vertelt: 'Bij de opdrachten zet ik een timer aan. Deze opdracht duurt vijf minuten om te zorgen dat we de opdrachten allemaal maken.' De docent maakt duidelijk dat ze echt een beetje mogen praten: de leerlingen vervallen namelijk snel in stilte als ze in een werkboek werken. Zelfs als ze één werkboek per persoon hebben, eigent een persoon dat boek zich toe. De docent moet bij sommige groepjes expliciteren op welke manier ze kunnen uitleggen waarom ze een boek wel/niet leuk vonden. De docent gaat bij alle groepjes langs en legt de nadruk op opdracht B, waarbij de leerlingen moeten vertellen op welke manier ze verschillend denken over de roman. Andere groepjes vervallen snel in 'niks doen' als de docent even niet bij hen staat. Voor de dames achterin (Felice en Eve) is de opdracht te makkelijk, maar voor de heren (Max en Maarten) valt op dat ze haast het dialoog niet aan durven gaan. Docent vraagt door: 'Waarom denken jullie verschillend over de roman? Waar zit het verschil in?' De docent geeft steeds aan hoeveel tijd nog op de zandloper staat. Docent benadrukt nogmaals dat het wel erg stil is en dat ze echt met elkaar moeten overleggen. Bij de puntenverdeling geeft de docent aan dat sommige groepjes geen punten voor 'samenwerken' krijgen, omdat ze duidelijk wil maken dat dit echt moet bij deze leesclub. De leerlingen reageren daar eerst verontwaardigd op, maar maken zich hier later minder druk om.

Docent vraagt aan leerling Eve om de tekst van opdracht 2, 'vraag stellen aan Ben' voor te lezen. Dit doet de leerling eerst op een humoristische manier, maar later pakt ze het goed op. De leerlingen luisteren mee; een aantal leerlingen leest ook mee met de tekst in het werkboek. Daarna gaat Keanu door; leerlingen moeten soms lachen om zijn manier van voorlezen. De leerlingen gaan aan de slag in duo's met opdracht 2 van onderdeel 2, 'vraag stellen aan Ben'. Ze beantwoorden vraag b, c en d. Docent vraagt om discussie. Leerlingen reageren met: 'Okay motherfuckers'. Ze associëren discussie meer met 'ruzie', maar dit is niet de insteek, geeft de docent aan. Dames Felice en Eve gaan direct aan de slag, docent loopt meteen naar het zwakkere groepje met Feline, Joy en Keanu om de opdracht duidelijker te maken. Docent vraagt of ze eerst samen denken en delen, en daarna pas antwoorden opschrijven. Als de docent wegloopt, schrijven ze meteen iets op. Max en Maarten hebben een aha-momentje als ze erachter komen dat ze slechts voorkennis hoeven te noteren over de problemen van Ben, en niet wat je daarvan weet uit het boek zelf. Door het opheffen van deze blokkade gaan ze verder aan de slag. Docent legt de nadruk op een 'goede vraag aan Ben' stellen. Docent loopt langs elk groepje om deze vraag voor elkaar te krijgen. Maarten vraagt zich af: 'Een belangrijke vraag, wat is dat?' En: 'Verzin ff wat Max, ik heb alles al gedaan.' Docent vraagt aan elk groepje om hun vraag aan Ben hardop aan de klas te vertellen. Groepje Joy, Feline, Keanu: 'Waarom rook je zoveel wietjes?' Docent vraagt: is dat het grootste probleem van Ben? Ja, beantwoorden de leerlingen. Eve en Felice: 'Waarom is die vriend van Ben, oftewel Tom, zo diep in het leven van Ben gekomen?' Leerling Mo wil meteen deze vraag beantwoorden: 'Dat is gewoon schizofrenie.' Docent geeft aan dat ze aan het einde van de les terugkomen op deze 'belangrijke vragen'.

#### *Verwerkingsfase: ronde 3 (discussie)*

Docent leest de eerste tekst voor van de 3) discussie (Bens problemen), om de tekst de juiste lading te geven in plaats van dat de leerlingen deze tekst zelf lezen. Mo over de bijbehorende opdracht: 'Ik weet niet precies wat ik moet herkennen. Ik heb ook geen stemmen in mijn hoofd, dus ja.' Mo leest de tekst aan Daan voor over de gedachtegang van Ben. Daan: 'Dit interesseert dus niemand.' Mo kiest een zijpad door te bedenken welke stof er in de appel kan zitten waardoor Ben zo doet. Hij associeert de appel ook met de zondeval van Eva. Mo en Daan overleggen wel degelijk of ze ooit zo'n gedachtegang hebben gehad, maar allebei hebben ze dit niet.

Docent: 'Is het raar als je deze gedachtegang hebt of kan het ook iets zijn wat veel mensen hebben?' Docent vertelt aan de klas dat deze opdracht heel goed ging qua samenwerking en verdeelt de punten.

Docent vertelt dat er ook een verfilming is van Dagen van Gras. Docent vertelt dat we Bens problemen hebben gezien en dat we zien dat Ben in goede dingen en in slechte dingen 'vlucht'. Muziek is ook zo'n vlucht van Ben, en dat gaan ze nu ervaren met behulp van het filmfragment. Leerlingen kijken behoorlijk aandacht naar het filmfragment. Ze willen ook doorkijken: 'Het wordt net spannend.' (hoewel misschien sarcastisch bedoeld). Leerlingen gaan aan de slag met 3) discussie, opdracht 2: 'Ben en muziek'. Groepje Mo, Daan en Sarah vindt het moeilijk om aan de slag te gaan: Sarah is er net bijgekomen en heeft niks meegekregen van de leesclub. Toch neemt Mo uiteindelijk de leiding en leest de tekst voor. Docent komt erbij zitten om per leerling te vragen hoe hij/zij over muziek denkt. In deze constructie luisteren de leerlingen goed naar elkaar (als de docent erbij zit). Daan: 'Muziek is leuk.' Mo stelt vragen aan Daan: 'Op feesten vind je het wel leuk als er muziek aan staat?' Docent legt verschillen bloot. Mo: 'Nu moeten we meningen gaan vergelijken. Totaal geen zin in.' Uiteindelijk schrijft Mo het verschil op en kijken Daan en Sarah alleen maar toe. Leerlingen zijn wel steeds met de stof bezig; er wordt gewerkt in het boekje, hoewel ze zich ook erg bewust van de camera zijn.

Docent vertelt dat ze gaan kijken naar een filmfragment van Ben en zijn beste vriend Tom. Ze gaan drugs gebruiken. Je kunt hier zien wat er aan de hand is met Ben en welke invloed Tom heeft op Ben. De leerlingen kijken naar het filmfragment. De leerlingen gaan



aan de slag met 3) discussie, opdracht 3 'Ben en Tom' nadat ze het fragment hebben gezien. A en B mogen ze overslaan, zegt de docent: deze vragen beheersen ze goed en dienen eigenlijk als herhaling van het voorgaande. Ze mogen dus aan de slag met c, d en e omdat die verdiepend ingaan op de vraag of Tom wel of niet bestaat en op welke manier dat goed/slecht zou kunnen zijn voor hem. Maarten: 'Tom bestaat alleen in Bens hoofd.' (over vraag d). Docent merkt op dat Maarten en Max niet overleggen, maar slechts één kant kiezen; Tom bestaat alleen in Bens hoofd. Ze geeft daarom taken aan de jongens. Max bedenkt waarom Tom niet zou bestaan, Maarten waarom wel. Op die manier kunnen ze verschillende argumenten bedenken vanuit Bens hoofd. Max: 'Ineens is die vriend weg in de trein. Alsof hij er wel hoort te zijn, maar toch niet.' Ook in het groepje Sarah, Mo en Daan stuurt de docent deze taken aan. Sarah en Mo bedenken waarom Tom alleen in Bens hoofd bestaat en Daan bedenkt waarom hij wel echt zou bestaan. Docent expliciteert bij elk groepje dat de discussie over het wel/niet bestaan van Tom moet gaan en welke argumenten je daar allemaal voor zou kunnen bedenken. Maarten vindt de argumenten van Max niet overtuigend: 'Hoe kunnen ze nou samen eten etc. als Tom niet bestaat?'

#### *Besprekingsfase: ronde 4*

Docent pakt oordeel en klassikale sluiting ineen wegens tijdnoed. Docent: 'Aan het begin van het werkblad hebben jullie een vraag gesteld aan Ben. Zou je die vraag nu kunnen beantwoorden? Eve: 'Hij heeft moeite met vrienden maken en voelt zich verlaten, hij wilde een kick ervaren, zich minder eenzaam voelen.' Docent: 'En als je kijkt naar problemen van Ben?' Wat is er echt met hem aan de hand?'

Maarten: 'Drugs'

Eve: 'Felice en ik hadden daar discussie over, over zijn gedachtegang met die appels. Ik herkende die gedachten wel een beetje.'

Docent: 'Heeft de leesclub geholpen om Ben beter te snappen?'

Maarten: 'Ik vind het alleen maar onduidelijker'

Keanu: 'Je moet hier veel zelf nadenken. De schrijver vertelt niet alles letterlijk.'

Op dat moment gaat de bel en vertrekken de leerlingen naar de volgende les.

## Bijlage I - resultaten leerlingen leesclub 2

### Resultaten werkboeken

Opdracht 1 uit het werkboek is een Kahoot-quiz waarbij de voorkennis van de leerlingen wordt getest aan de hand van vijf eenvoudige vragen. Opdracht 2.1 bevat vragen over de algemene mening van de leerlingen. Deze vragen sluiten niet aan bij de subdoelen, maar dienen als (laagdrempelige) introductie van de leesclub.

#### Vraag 2.1a

'Dagen van Gras' is een roman. Elke lezer leest en beoordeelt een roman weer anders. Hoe goed vond jij de roman? Kleur allebei een thermometer in. 100 graden is heel goed, -20 is heel slecht. Schrijf bij de thermometer beoordelingswoorden zoals spannend, verwarrend, bijzonder, etc.

*Groep Sarah, Daan en Mo*

-10% en -10%

*Groep Max en Maarten*

60% + 60 %.

*Groep Feline, Joy en Keanu*

40%, 60 % en 60%.

*Groep Felice en Eve*

50% + 70%

#### Vraag 2.1b

Vergelijk de thermometers met elkaar. Denken jullie verschillend over het boek en waar ligt dat aan? We denken wel/niet verschillend over de roman, omdat:

*Groep Sarah, Daan en Mo*

Want we vinden het bijde slecht.

*Groep Max en Maarten*

Niet verschillend, omdat we dezelfde mening hebben. We vonden het net niet interessant genoeg.

*Groep Feline, Joy en Keanu*

Het boek liet me koud. Joy vindt het super interessant. We denken verschillend omdat Joy het een leuk boek vond en ik Feline vond hem wat minder leuk.

*Groep Felice en Eve*

Wel verschillend, omdat we het allebei vaag vonden.

### **Vraag 2.2 abc (subdoel 1 + 2)**

We lezen klassikaal een van de eerste pagina's van 'Dagen van Gras', waarin we kennis maken met het hoofdpersonage: Ben van Deventer. Ben heeft zich in dit stukje geïntroduceerd, maar vertelt ook al veel over zijn leven tot nu toe. Met welke problemen heeft Ben te maken als je kijkt naar het stukje dat we net samen gelezen hebben? Bespreek deze problemen samen. Schrijf vervolgens de problemen van Ben op. Overleg samen wat jullie al uit eigen ervaring of kennis weten over deze problemen.

Schrijf vervolgens de problemen van Ben op. Overleg samen wat jullie al uit eigen ervaring of kennis weten over deze problemen.

*Groep Sarah, Daan en Mo:*

<b>Problemen van Ben</b>	<b>Wat weten jullie hier al van?</b>
Jonko, psychose	Psychose – het is focked op.
Mam houdt niet van hem, hij zit in een kliniek.	Niks. Een maat van me zat er.

*Groep Max en Maarten*

<b>Problemen van Ben</b>	<b>Wat weten jullie hier al van?</b>
Drugs	Is verslavend
geen goed contact met ouders	Niet fijn
pa woont in ander land.	Niet fijn

*Groep Feline, Joy en Keanu*

<b>Problemen van Ben</b>	<b>Wat weten jullie hier al van?</b>
Drugs	Je wordt dom
Hij zit in een kliniek	Door de drugs
Hij gebruikt drugs	Ja wiet
Hij heeft problemen thuis	Met zn moeder heeft die ruzie

*Groep Felice en Eve*

<b>Problemen van Ben</b>	<b>Wat weten jullie hier al van?</b>
Wiet verslaafd	Vroeger à blowde
voelt zich verlaten	Vader is weg
slechte band à moeder	Het klikt niet
niet herstelbaar.	Medicijnen nodig

### **Vraag 2.2d (subdoel 1 + 2)**

Noteer samen een belangrijke vraag die je zou willen stellen aan Ben. Aan het einde van de les gaan we kijken of we deze vraag aan Ben kunnen beantwoorden.

*Groep Sarah, Daan en Mo:* geen vraag

*Groep Max en Maarten:* ‘Hoe was het in de afkickkliniek?’

*Groep Keanu, Joy en Feline:* ‘Waarom Ben, ben jij begonnen met blowen?’

*Groep Felice en Eve:* ‘Waarom is die verzonnen vriend (Tom) zo erg in Ben’s leven gekomen?’

### **Vraag 3. 1a – Bens problemen (subdoel 1 + 2)**

Herkennen jullie deze situatie van Ben of hebben jullie hier weleens van gehoord? Leg uit.

*Groep Sarah, Daan en Mo:* ja

*Groep Max en Maarten:* Nee ik hoor nooit stemmen in me hoofd

*Groep Keanu, Joy en Feline:* Nee wij hebben geen stemmen in ons hoofd

*Groep Felice en Eve:* Ja, via films, boeken en herkenning bij zich zelf

### **Vraag 3. 1bc – Bens problemen (subdoel 1 + 2)**

Lees samen het volgende fragment uit ‘Dagen van gras’. We kunnen nu de gedachtes volgen van Ben als hij ingestort is en in de kliniek ligt.

Snappen jullie deze gedachtegang van Ben? Leg uit.

*Groep Sarah, Daan en Mo:*

<b>Jij</b>	<b>Jouw duomaatje</b>	<b>Het verschil tussen jullie mening.</b>
Ja/ <b>nee</b> , want..... He trippin	Ja/ <b>nee</b> , want..... Nog nooit gehad	Hetzelfde

*Groep Max en Maarten:*

<b>Jij</b>	<b>Jouw duomaatje</b>	<b>Het verschil tussen jullie mening.</b>
Ja/ <b>nee</b> , want..... Ik heb geen psychose	Ja/ <b>nee</b> , want..... -	-

*Groep Keanu, Joy en Feline:*

<b>Jij</b>	<b>Jouw duomaatje</b>	<b>Het verschil tussen jullie mening.</b>
Ja/ <b>nee</b> , want..... Hij is vaag. Het is heel erg onduidelijk.	Ja/ <b>nee</b> , want..... Hij is vaag	Geen verschil

*Groep Felice en Eve:*

<b>Jij</b>	<b>Jouw duomaatje</b>	<b>Het verschil tussen jullie mening.</b>
<b>Ja</b> /nee, want..... Vanochtend pakte ik een groene appel, omdat ze gezonder zijn.	Ja/ <b>nee</b> , want..... Ik denk niet zo over kleuren.	We snappen allebei het met de kleuren maar het is vergezocht.

### **Vraag 3.2a – Ben en muziek (subdoel 1 + 2)**

Ben vindt het moeilijk om sociale contacten te leggen, maar muziek is voor hem de enige echte uitlaatklep. Hoe werkt muziek voor jullie? Vergelijk jullie meningen in het antwoord.

*Groep Sarah, Daan en Mo:*

Daan vindt het gewoon leuk en ik en Saar kunnen niet zonder.

*Groep Max en Maarten:*

Ik luister muziek op momenten als ik onderweg ga ergens naartoe

Ik luister muziek op feestjes of als ik onderweg ben

*Groep Keanu, Joy en Feline:*

Keanu: Muziek brengt veel emoties in mij op. Het verschil (tussen ons) zit hem in de spanning tijdens het luisteren

Joy en Feline: Ontspanning en emoties.

*Groep Felice en Eve:*

Felice: Ik vind muziek relaxed en ontspannend werken

Eve: Ik slaap zelfs met muziek maar muziek spelen vind ik niks.

### **Vraag 3.2b – Ben en muziek (subdoel 4)**

Wat bedoelt Ben met bovenstaande uitspraak over muziek? Overleg samen.

*Groep Sarah, Daan en Mo:*

Dat goede muziek een betekenis heeft.

*Groep Max en Maarten:*

Dat muziek zijn leven is.

*Groep Keanu, Joy en Feline:*

Opgaan in je meningen en muziek en het voelen.

*Groep Felice en Eve:*

Wij denken dat als je in een band speelt goed aan elkaar kan voelen wat goed met elkaar speelt en niet goed speelt.

### **Vraag 3.2c – Ben en muziek (subdoel 5)**

Jullie weten steeds meer over Bens problemen. Waarom zou de muziek een goede manier zijn voor Ben om te vluchten voor zijn problemen?

*Groep Sarah, Daan en Mo:*

Dat goede muziek een betekenis heeft.

*Groep Max en Maarten:*

Slecht want dan ren je weg van zijn problemen.

*Groep Keanu, Joy en Feline:*

Om even weg te gaan uit de normale wereld en in zijn fanatasiewereld te gaan. Even ontspannen even uit de gewone wereld verdwijnen en op jezelf zijn.

*Groep Felice en Eve:*

Omdat hij het zelf de ritme bepaalt en er zelf in zit met zijn gevoel.

### **Vraag 3.3ab – Ben en Tom**

*Niet gemaakt - vragen waren dubbel met wat de leerlingen bij 2.2c hadden ingevuld.*

### **Vraag 3.3c – Ben en Tom (subdoel 1 + 2)**

Past dit fragment bij het beeld dat jullie hadden gevormd over Bens problemen?

*Groep Sarah, Daan en Mo:*

Een beetje

*Groep Max en Maarten:*

Nee.

*Groep Keanu, Joy en Feline:*

Ja, 100 %.

*Groep Felice en Eve:*

Ja

### **Vraag 3.3d – Ben en Tom (subdoel 4 + 5)**

En dan nu de grote vraag. Jullie hebben nu de woorden van de dokter en van Ben zelf gelezen. Denken jullie dat Tom alleen in Bens hoofd bestaat, of bestaat hij echt? De een schrijft argumenten op waarom Tom echt zou bestaan, de ander bedenkt argumenten waarom Tom alleen in Bens hoofd bestaat.

Welk argument is het meest overtuigend? Omcirkel deze.

*Groep Sarah, Daan en Mo:*

<b>Tom bestaat echt</b>	<b>Tom bestaat alleen in Bens hoofd</b>
Want: Hij is vaak bij Ben thuis dus dat is raar.	Want: Hij zij over Tom heb ik nog nooit iets gezegd

*Groep Max en Maarten:*

<b>Tom bestaat echt</b>	<b>Tom bestaat alleen in Bens hoofd</b>
Want: Hoe kan iemand eten als die niet bestaat? (De paddo's)	Want: Hij heeft een psychose. Niemand heeft contact met hem behalve Ben.

*Groep Keanu, Joy en Feline:*

<b>Tom bestaat echt</b>	<b>Tom bestaat alleen in Bens hoofd</b>
Want: hij stak die boomhut in de fik.	Want: Hij is er steeds.

*Groep Felice en Eve:*

<b>Tom bestaat echt</b>	<b>Tom bestaat alleen in Bens hoofd</b>
Want: het staat nergens in het boek waar Tom niet bestaat.	Want: Hij vertelde nooit iets over Tom tegen anderen.



### **Vraag 3.3e – Ben en Tom (subdoel 5)**

Waarom zou vriendschap met Tom een slechte manier zijn voor Ben om te vluchten van zijn problemen?

*Groep Sarah, Daan en Mo:*

-

*Groep Max en Maarten:*

Dan voelt hij zich niet alleen maar dat is wel zo.

*Groep Keanu, Joy en Feline:*

Hij heeft een slechte invloed op Ben.

*Groep Felice en Eve:*

Omdat Tom hem op een slechte pad brengt en hij maakt geen andere vrienden.

## Bijlage J - interviews leesclub 2

De vragen sluiten aan op de subdoelen, maar zijn niet altijd in die volgorde bevroegd.

Subdoel 1:

1. Had jij voor het lezen zelf al een sterke mening over Bens problemen (psychose en drugsverslaving)? Leg eens uit? Heb je die mening steeds ingezet tijdens het lezen over wat Ben meemaakte?

Subdoel 2:

2. Heb je de meningen en ervaringen van de andere leerlingen in de klas kunnen gebruiken om de problemen van Ben beter te begrijpen?
3. Ben je over sommige vragen anders gaan nadenken door wat je medeleerlingen zeiden? Als we bijvoorbeeld kijken naar de vriendschap van Ben met Tom: hoe dacht jouw duomaatje daarover? En wat dacht jij daarover? Dachten jullie verschillend? En vond jij Ben 'gek' of juist niet? Hoe keek jouw duomaatje daar tegenaan? Wie was het meest overtuigend?

Subdoel 3:

4. Kan je uitleggen op welke manier de psychische toestand van Ben heel ingewikkeld is voor hemzelf en zijn omgeving?

Subdoel 4/5

5. Stel, de brand in de boomhut had nooit plaatsgevonden. Hoe zou het dan verder zijn gegaan met Ben?

Subdoel 4/5:

6. Hoe vindt Ben zelf zijn eigen psychische toestand? Ziet hij zelf ook in welk vluchtgedrag hij vertoont? In welke situatie in het boek kan je zien hoe hij over zichzelf denkt? Zien we een ontwikkeling bij Ben? Hoe denkt hij vooraf en achteraf over zijn vriend Tom, en hoe helpt de kliniek hem daarbij?

Subdoel 6:

7. Hebben de inzichten over Bens psychische probleem jou geholpen om Ben en het boek beter te begrijpen?

Subdoel 6:

8. We hebben nu Bens vraagstukken vooral vanuit Bens oogpunt bekeken, maar Opa en moeder kijken daar ook naar.  
Hoe denkt de moeder van Ben over Bens problemen?  
Hoe denkt opa over Bens problemen?  
En specifiek over Tom? Hoe gaan ze verschillend om met Tom en kan je dat verklaren vanuit de relatie die opa heeft met Ben en moeder heeft met Ben?

## Interview Maarten

Docent: Voordat je het boek ging lezen, had je toen al een sterke mening over drugs en over een psychose

Maarten: Of ik erover wist? Ja.

Docent: En wat wist je over drugs bijvoorbeeld

Maarten: Nou, wiet enzo.

Docent: Wat doet het dan?

Maarten: ligt eraan. Soms vrolijker, soms rustiger. Nou dat eigenlijk alleen.

Docent: En wat wist je over een psychose?

Maarten: ja daar wist ik best veel van.

Docent: Heb je tijdens het lezen van het boek, toen zag je misschien wel dat Ben daarmee te maken heeft, heb je die mening gebruikt om iets te vinden van Ben?

Maarten: Toen ik dat stukje zag had ik me Ben heel anders voorgesteld.

Docent: Hoe dan?

Maarten: In de film zag ik echt een aparte gozer. Ik had hem heel anders verwacht.

Docent: Toen je bijvoorbeeld las dat hij wiet aan het roken was, toen had jij een mening van 'Daar kun je verslaafd aan raken'.

Maarten: Nee daar ben ik het niet helemaal mee eens.

Docent: Vertel.

Maarten: Je kan ook af en toe roken, dan ben je niet per se verslaafd.

Docent: Hoe was dat dan bij Ben? Is hij er wel aan verslaafd?

Maarten: Ik denk het niet. Want toen hij een psychose had en in de afkickkliniek zat had hij niet echt de neiging om te blowen. Dan ben je denk ik niet echt verslaafd.

Docent: Je weet natuurlijk wel iets over de nadelige gevolgen van wiet, paddo's. Denk je dat dat een rol speelde bij Bens leven dat hij op een gegeven moment helemaal 'doorschiet'?

Maarten: Ja dat wel, op een gegeven moment had hij teveel geblowd. En daardoor kreeg hij een psychose.

Docent: Ja. Wat zouden redenen zijn waarom mensen gaan blowen?

Maarten: Uh, uitproberen denk ik.

Docent: Wat is de reden dan voor Ben?

Maarten: Uitproberen en dan vindt hij het lekker, dan blijft hij het doen.

Docent: Je had ook iemand naast jou zitten, dat was Max. Die had ook een mening over drugs en psychose. Heb je het daar niet over gehad?

Maarten: Helemaal niet.

Docent: Hoe komt dat?

Maarten: We hebben het er gewoon niet over gehad.

Docent: Had je het idee alsof hij Ben begreep? Kon hij daarover praten?

Maarten: We hadden niet echt een mening over hem. Vooral over het boek 'schuld' hadden we toen wel meningen.

Docent: Als we kijken naar de vriendschap met Tom. Ben heeft een vriendschap met Tom.

Dacht Max daar ander over dan jij, hoe die vriendschap in elkaar zat?

Maarten: Hij dacht dat het nep was.

Docent: Waarom dacht hij dat?

Maarten: Hij had het niet echt onderbouwd. Ik wel, daarentegen.

Docent: Dus jij vond wel dat hij echt bestond?

Maarten: Ja.

Docent: Ben je daar nog steeds van overtuigd?

Maarten: Ja.

Docent: Dus je hebt niet echt geluisterd naar wat Max er precies van vond?

Maarten: Ik had er wel naar geluisterd.

Docent: Weet je nog wat hij erover zei?

Maarten: Hij zei ja nep, want niemand anders heeft Tom gezien. Maar dat klopt niet, want die opa heeft hem wel gezien.

Docent: Zou het kunnen? Er zijn allemaal mensen in het leven van Ben. Opa, moeder. Moeder denkt anders over de vriendschap tussen Ben en Tom dan opa. Want opa vindt het allemaal wel leuk.

Maarten: Ja, en die moeder niet.

Docent: Zou het zo kunnen zijn dat de opa van Ben wel weet dat Tom niet bestaat, maar dat hij denkt: ik laat het maar zo, want hij wordt er blij van?

Maarten: Nee, ik denk het niet. Want hij geeft de peuken aan hem, en dan is 'ie ineens voor de helft op. Dat kan niet zomaar.

Docent: Kun je uitleggen waarom de psychische toestand van Ben lastig is voor hemzelf?

Maarten: Eh, ik denk dat hij het zelf helemaal niet doorheeft in het begin. Pas als hij een psychose heeft is 'ie dat ie doorhad wat wanneer gebeurde, maar op het moment zelf had hij totaal niet door dat hij zo was,

Docent: Daar heeft hij dus wel een ontwikkeling in gemaakt?

Maarten: Nou ja, hij had het dus wel door. Hij had het wel door, maar hij wou het niet weten. En toen hij het doorhad dacht hij: ik had dit en dit beter kunnen doen.

Docent: Wat het dan het grote probleem van Ben?

Maarten: Verslaafdheid aan drugs.

Docent: Oke. Waarom is dat lastig voor zijn omgeving?

Maarten: Niemand weet het echt. Volgens mij alleen Tom. Volgens mij weet die moeder niet dat 'ie blowt. Maar die weet wel dat er wat mis is.

Docent: Stel, als die hele brand in die boomhut nooit had plaatsgevonden.

Maarten: Dan was hij uiteindelijk ook opgepakt. Nou ja, opgepakt, dan uiteindelijk zijn moeder er wel achter gekomen. Dat hij een psychose had enzo.

Docent: En dan hadden ze alsnog actie ondernomen denk je?

Maarten: uh, weet ik niet. Die moeder is ook gek. Ik weet niet wat die moeder zou doen dan.

Docent: Is die moeder ook gek?

Maarten: Ja, nou, ik had ook eh, hoe die moeder ook tegen hem doet: helemaal geen aandacht geven enzo. Ik denk dat zij dan eerder de aandacht zou zoeken van 'het gaat niet goed met mijn zoon' dat dat ze het echt voor hem zou doen.

Docent: Ben heeft dus een groot probleem en hij vlucht daarin door bijvoorbeeld veel muziek te maken of juist heel veel drugs te gaan gebruiken. Hoe denk je dat hij daar zelf overna denkt? Over dat 'vluchten'?

Maarten: Ik denk dat hij dat onbewust doet. Ik denk dat hij het lekker vindt maar zelf niet doorheeft, en het probeert te ontlopen.

Docent: En hoe denkt hij aan het begin over zijn vriendschap met Tom en hoe denkt hij daar later over?

Maarten: Hij ziet het eerst als een goede vriend. En later dacht ik dat hij daar hetzelfde over denkt maar dat weet ik niet zeker.

Docent: Oke. Nu je de leesclub hebt gehad en je weet iets meer over de psychische problemen – je moest daar ook steeds een stukje over lezen 'hoe hij dacht' en een stukje film kijken over hem – heb je het idee alsof je hem beter snapt dan voor de leesclub?

Maarten: Ik snapte het al wel een beetje.

Docent: Als we het hebben over zijn 'hoofd'. We hadden het net over een psychose. Aan het begin van het boek, als hij nog jong is, dan hoort hij ook allemaal stemmen van mensen die er helemaal niet zijn. Denk je dat dit iets te maken heeft met die vriend Tom?

Maarten: Nee. Toen gebruikte hij toch nog geen drugs? Ja dan is hij sowieso niet helemaal lekker.

Docent: Nee? Dus zou Tom dan wel bestaan of niet?

Maarten: ja, hij bestaat nog steeds voor mij.

Docent: Heb je sowieso het idee alsof de leesclub hielp om het boek beter te snappen.

Maarten: Nee. Ik dacht nou niet van: oja dit en dat. 'heel anders'.

Docent: Heb je nog een tip voor de volgende leesclub?

Maarten: Niet doen. Omdat je toch niks leert.

Docent: Leer je echt niks? Hoe zou ik er dan als docent voor kunnen zorgen dat je er wel iets van leert? Zodat jij echt in het hoofd kunt kijken van Ben?

Maarten: Ik begreep het al.

Docent: Oke, dan zijn we klaar. Ik wil je hartelijk bedanken voor het interview!

### Interview Mo

Docent: Voordat je het boek ging lezen; had je toen al een mening over Bens problemen? Zoals drugs, psychoses.

Mo: Ja een beetje. Een vriend van me heeft ooit een psychose gehad. En ik ken ook wat mensen die drugs doen.

Docent: Wat heb je toen bedacht over de redenen waarom mensen drugs gebruiken?

Mo: Onwetendheid. Plezier of juist het tegenovergestelde van plezier. Het wordt vaak over 1 ding gegooid, maar het zijn ook gewoon mensen die het fijn vinden. Net zoals dat iedereen ook weleens een biertje drinkt, zijn dat ook mensen met drugs.

Docent: Zijn er redenen waarom mensen in een psychose raken?

Mo: Zit er vaak iets mentaal in je hoofd, je bent er al gevoelig voor. En als men dat dan met een psychotieve stof neemt, zoals wiet, in de verfilming ten minste (psyosebine) in die paddenstoelen, dan kan het dat wat eerder naar boven brengen.

Docent: Je zat naast Daan en Sarah. Hadden die ook een mening over drugs en psychoses?

Mo: Nee, niet echt. Best veel mensen weten ook niet echt wat een psychose is.

Docent: Oke, dus die meningen konden jou niet echt helpen om bijvoorbeeld anders na te denken over zulke problematiek?

Mo: Nee, over het algemeen is het ook een eenzijdige blik die de mensen daarover hebben.

Docent: Aha, dus als je veelzijdige blik hebt dan..

Mo: Ja, ik vind dat je het altijd van meerdere kanten moet bekijken.

Docent: Ja. Dus als je bijvoorbeeld kijkt naar de vriendschap tussen Ben en Tom; het zou kunnen dat jij daar anders over dacht dan bijvoorbeeld Daan of Sarah. Hoe dachten zij daarover?

Mo: Ja dat het niet echt een hele gezonde vriendschap was.

Docent: En vond jij Ben 'gek'?

Mo: Nee, hij is mentaal gewoon niet gezond.

Docent: En hoe dachten Daan en Sarah daarover?

Mo: Ja, ik weet niet precies eigenlijk.

Docent: Mag ook anders zijn he. Stel als jij daar anders over dacht.

Mo: Ja ik weet niet precies.

Docent: Dat hebben ze niet echt verteld?

Mo: Waarschijnlijk wel, maar ik heb het niet precies onthouden.

Docent: Oke. Dus jij vond jouw mening eigenlijk het meest overtuigend als je keek naar die hele vriendschap: ongezond, en Ben heeft iets in zijn 'hoofd' waardoor het allemaal misgaat. Dachten jullie alle drie dat Tom niet bestond?

Mo: Ja, dat hij niet bestond.

Docent: En was er nog ergens een verschil tussen, dat Daan bijvoorbeeld zei; volgens mij bestaat hij wel.

Mo: Voor zover ik weet; ik geloof dat we het er allemaal over eens waren dat hij niet bestond. Misschien dat Sarah en Daan het even misschien toch wel dachten, maar zover ik me herinner..

Docent: Oke. En kan je aan mij uitleggen waarom de toestand van Ben in zijn hoofd lastig is voor hemzelf?

Mo: Omdat hij zelf ervan overtuigd is dat hij normaal is. Hij denkt gewoon dat hij bestaat, en in het boek speelt zijn opa er ook aan mee.

Docent: Leuk dat je dat zegt. Jij denkt dus dat die opa en vader weten dat Tom niet bestaat, maar wel een beetje meespelen. En is dat heel fijn voor Ben of juist minder fijn?

Mo: Wel, want als je door iedereen voor gek verklaard wordt dan gaat dat nog meer naar achter, en ja die Tom blijft hij toch echt zien. Of je nu gek bent of niet. En dan wordt dat uiteindelijk het enige wat nog voor hem bestaat. En dat heeft best veel invloed op hem, dus dan kan het alleen maar erger worden.

Docent: En hoe denkt moeder daar dan over?

Mo: Ja die denkt dat hij gewoon gek is.

Docent: Veroorzaakt dat ook een verstoring in die relatie?

Mo: Ja ik denk het wel.

Docent: Waarom is het voor zijn omgeving ook heel lastig dat hij zo denkt en doet?

Mo: Omdat je nooit weet wat hij denkt. Dat heeft namelijk heel veel invloed op hoe hij zich voelt. Dus het is onvoorspelbaar.

Docent: Stel als die brand in de boomhut nooit had plaatsgevonden. Hoe zou het dan verder zijn gegaan met Ben?

Mo: Dat zou ik eigenlijk niet weten.

Docent: Denk je, als je in het hoofd zit van Ben, dat is lastig hoor, en je zou dus nooit hebben meegemaakt dat het helemaal zou escaleren en dat je in de afkickkliniek zou komen.

Mo: Ik denk dat hij dan langzaam maar zeker ook in de afkickkliniek zou komen. Want het begon onschuldig, met kleine dingetjes, maar het werd steeds meer, en ik denk niet dat hij het kon stoppen, en als hij dan blijft luisteren naar die Tom, zo van doe dit of doe dat, ik denk je dat je daar uiteindelijk dan wel terecht zou komen.

Docent: En als we kijken naar wat Ben zelf vindt; dat heb je al een beetje verteld net, over zijn eigen hoofd, wat denkt hij daarover aan het begin en wat denkt hij daarover aan het eind van het boek, zien we een ontwikkeling?

Mo: Eh, ja ik geloof dat hij zelf ook steeds minder in Tom begint te geloven. En hij verandert natuurlijk heel erg; hij is in die kliniek, en dat doet wel wat met je, en dan raakt hij weer verliefd op iemand en daar wilt hij dan ook iets mee, dat doet ook weer dingen met hem.

Docent: Goed. En hebben die inzichten, door steeds meer in het hoofd te kijken van Ben door die stukjes tekst in het werkblad of door stukjes film, kreeg je daardoor een beter inzicht over zijn problemen?

Mo: Nee niet echt, want in de film is die acteur 24 aanwezig, waardoor je in die film niet echt kunt zien of 'ie nou echt of nep is. Ten minste in het fragment wat we hebben gezien. Terwijl, het zou juist interessant zijn juist als hij dan een gesprek heeft met zijn opa en dat hij dan soort van een idee heeft dat 'ie er is, aan de tafel ofso, en dat hij dan tegen niks zit te praten.

Docent: Dat zou wel heel mooi zijn. Dus die scene hebben we inderdaad niet behandeld in de leesclub, dus dat opa en Ben aan het schaken zijn en dat Tom er naast zit, die is ook aan het schaken, en dan zou het dus kunnen dat Tom er helemaal niet zit.

Mo: Ja, en dat je die opa dan mee ziet spelen enzo. En dat ie dan later dan, zonder dat Ben er bij zit, dat die opa dan het bespreekt met die pa ofso.

Docent: Dus ik had dus, als ik dus de leesclub had helemaal 'oke' had gemaakt, dan had ik dat stukje eruit moeten vissen. Of niet?

Mo: Had niet per se gehoeven denk ik. Maar het had wel voor wat conversatiepunten kunnen zorgen.

Docent: Maar in de scene zelf wordt nog helemaal niet bekend of Tom wel/niet bestaat. Dus die opa aait hem ook over zijn bol enzo; dat staat gewoon in de tekst. Dus dan is het heel lastig om het daaruit te halen, of hij wel of niet bestaat. Maar ik vind het wel heel goede van je! Laatste vraag: heeft de leesclub jou geholpen om het boek beter te snappen en om Ben beter te snappen?

Mo: Ehm, ja weet ik niet precies eigenlijk.

Docent: Dat is lastig he, zo'n vraag.

Mo: Ja, want het is moeilijk om iemand van mening te veranderen als je dat eenmaal hebt gelezen. Dan zou nu het goede bewijs moeten komen dat hij dan wel echt is ofso. Ik ben eerlijk gezegd niet altijd heel gefocust bezig, dus..

Docent: Oke. Hoe zou ik ervoor kunnen zorgen dat jullie beter met elkaar discussiëren bij zo'n leesclub?

Mo: Ik zou het echt niet weten.

Docent: Ik vind jou wel een persoon die dat zou kunnen bedenken!

Mo: Ik vind discussiëren zelf ook wel leuk, maar het is een beetje moeilijk om iemand die er geen zin in heeft te laten discussiëren over iets. Stel hij heeft hetzelfde standpunt, dan is het helemaal moeilijk. Alleen als je dan toch geen zin hebt, dan ga je waarschijnlijk sneller voor het ding dat je het punt toch verliest, omdat het je niet uitmaakt. Dus dat ligt heel erg aan de klas. En het onderwerp.

Docent: Ja, oke. We zijn klaar ik wil je hartelijk bedanken!

## Interview Eve

Docent: Had je zelf voordat je het boek las, een mening over drugs of over een psychose?

Eve: Nee.

Docent: Dus daar wist je verder niks van?

Eve: Ik wist er wel wat van, maar ik hield me er gewoon niet mee bezig.

Docent: Oke. En toen je wist dat het boek daarover ging, had je toen ineens al een mening over Ben?

Eve: Mwa, ik zat op mijn vorige school met stereotypes die altijd drugs gebruikten en ik vond het altijd een beetje losertjes. Toen las ik het boek en toen was het eigenlijk een heel ander soort iemand. Niet wat ik dacht.

Docent: Oke. Hoe dacht je eerst over Ben, als het zo'n stereotype is, en hoe dacht je er later over?

Eve: Dat het echt een junkie is, dat hij niks te doen heeft.

Docent: Ja. En toen je het boek ging lezen?

Eve: Dat hij heel alleen is, denk ik.

Docent: Je had woensdag een duomaatje. Felice. Had zij ook een mening over drugs en psychoses?

Eve: Nee. Ook niet.

Docent: Dus jullie stapten er best wel blanco in?

Eve: Ja.

Docent: En als je bijvoorbeeld kijkt naar de vriendschap met Tom. Hij is vrienden met Tom.

Wat was jouw mening daarover toen je het boek las?

Eve: Een beetje fake. Beetje neppig. Beetje verkeerde situaties waarmee hij eigenlijk, het leek allemaal alsof hij het deed voor zijn voordeel.

Docent: Hoe bedoel je dat precies?

Eve: Dat hij expres wilde dat Ben nog meer pijn had.

Docent: En had Felice daar ook een mening over? Over die hele vriendschap met Tom?

Eve: Ja, zij wist wel dat het nep was.

Docent: Dus zij dacht dat het nep was, en jij dacht dat niet? Of?

Eve: Ook.

Docent: Alletwee dus. En ook dat hij niet bestond of dat het alleen nep was?

Eve: Dat hij ook niet bestond.

Docent: Er was dus niet echt een verschil?

Eve: Alleen over iets met die kleuren.

Docent: Met die appels, met dat fruit? Toen zei jij inderdaad; ik kan wel wat mee in zijn denken.

Eve: Ik weet niet meer precies wat dat was.

Docent: Iets over groene of rode appels, een wat vage hersenspinsel. En toen zei zij: ik begrijp er helemaal niks van. En toen dacht jij: nou, ik wel.

Eve: Ja.

Docent: En wat vond je het meest overtuigend, jouw mening of haar mening?

Eve: Over welk deel?

Docent: Over dat Ben op zo'n manier nadenkt. Jij begreep hem wel, zij niet. Vond je jouw mening het meest overtuigend of die van Felice?

Eve: Het is eigenlijk waar je je echt mee bezig houdt. Het is meer, als je, ik wil niet zeggen dat ik creatief ben, maar ik denk dat creatieve mensen eerder zo denken.

Docent: oja, is Ben trouwens creatief?

Eve: Ja, door dat schaken en gitaarspelen. Het is echt een combi van iets creatiefs. Zo verschillend van elkaar.

Docent: Zou je mij kunnen uitleggen waarom de psychische toestand van Ben heel lastig is voor hemzelf?

Eve: Omdat hij het alleen moet doormaken. Hij is gewend dat Tom er altijd is. Hij weet niet wat er gebeurt.

Docent: En de mensen om hem heen vinden dat ook lastig. Hoe zie je dat dan? Of zij zijn problemen complex vinden?

Eve: Ze sturen hem echt in de middle of nowhere. Zeg maar niet echt vast in de buurt. Ze vertellen hem expres dingen niet omdat ze dan denken dat het nog erger wordt. Ja, dan weer zo'n vaag stukje dat Tom dood is. En dat wist die moeder dan maar dat vertelde ze dan niet.

Docent: Waarom zou ze dat doen? Waarom zou ze hem willen beschermen?

Eve: Omdat het alle kanten op kan gaan. Ik denk dat ze bang was voor hem.

Docent: Ja. Maar er is ook opa en daar had hij een leuke band mee. Die had een andere mening bijvoorbeeld over Ben en zijn beste vriend Tom. Dat is anders dan bijvoorbeeld zijn moeder.

Eve: Ja, maar dat is een andere generatie.

Docent: Hoe bedoel je dat precies?

Eve: Nou, ik heb echt totaal andere generatie dan mijn zus die 28 is. Zo verschillend hoe wij over dingen nadenken.

Docent: Stel – denk je trouwens dat Tom wel of niet bestaat?

Eve: Niet.

Docent: Oke. Hoe gaat moeder om met de vriendschap Ben-Tom?

Eve: Eh Ben heeft nooit echt verteld over Tom. Hij hield het meer geheim. Dat was het.

Docent: Maar zijn opa weet het wel.

Eve: Maar natuurlijk omdat opa heel goed was. Beter dan zijn moeder.

Docent: En opa ziet Tom wel.

Eve: Ik denk dat opa Ben ziet als hem. Maar dan als klein jongetje vroeger.

Docent: Ze lijken heel erg op elkaar?

Eve: Ja.

Docent: en moeder en Ben?

Eve: Dat klikt niet.

Docent: Stel als die hele brand in de boomhut nooit had plaatsgevonden. Wat zou er dan gebeurd zijn met Ben? Stel als hij niet in die kliniek was gekomen en het was wat doorgesukkeld op deze manier?

Eve: Ik denk dat hij zou doorgaan. Waarom zou hij stoppen? Anders was hij toch gewoon gestopt.

Docent: Met wat precies?

Eve: Blown en alles.

Docent: Dus dan was er helemaal niks veranderd.

Eve: Nee, ik denk het niet.

Docent: En hoe denkt Ben zelf over zijn psychische toestand? Zegt hij daar iets over?

Eve: Nee daar heb ik niet heel veel van meegekregen. Maar ik denk dat hij zelf niet begrijpt waarom hij het heeft.

Docent: Zien we nog een verschil, en zeker als we kijken naar de vriendschap met Tom, hoe hij aan het begin van het boek denkt over Tom en hoe hij aan het einde denkt? Is daar een verschil of een ontwikkeling in te zien?

Eve: Volgens mij, op het begin vond hij het heel leuk. En langzamerhand, bijvoorbeeld in de trein, dan vond hij het dan wel wat minder, dat soort momenten, toen was het voor Ben, dan moest hij beetje keuzes maken bij zichzelf, maarja, als een vriend van je overleed, zo zag Ben het, dat doet alsnog pijn.

Docent: Ja. En denk je dat Ben dacht dat zijn vriend bestond? Denk je dat hij doorheeft dat Tom misschien helemaal niet bestaat?

Eve: Nee.

Docent: Dus ook niet als hij klaar is met zijn hele verhaal vertellen? Aan het einde van het boek heeft hij nog steeds niet door dat Tom niet bestaat?

Eve: Nee.

Docent: Oke, en hoe hebben de inzichten over wat een psychose is, hoe Ben nadenkt, hoe heeft dat geholpen om Ben beter te snappen bij het lezen van het boek?

Eve: Door wat hij meemaakt. Het boek is geschreven in echt jongerenstijl. Het is een beetje kortaf en een beetje zijn gedachtes over wat er gebeurt om hem heen.



Docent: Ja. Oke. En had je ook het idee dat de leesclub jou hielp om het boek beter te snappen? Of juist niet?

Eve: Ik snapte het boek al best wel snel. Maar ik zou nooit weten dat ik er zeg maar zo diep erin zou gaan en dat ik nog meer had ontdekt, maardat filmpje van die man hielp heel erg.

Docent: De film?

Eve: Nee dat filmpje van die ene.

Docent: Oh dat filmpje van die docent Nederlands, vlogboek. Dat hielp dus wel?

Eve: Ja.

Docent: Hoe zou ik er nu voor kunnen zorgen, als ik ooit weer een leesclubje doe, dat leerlingen dit boek nog beter snappen? Wat is een goede tip van jou?

Eve: Eh, ja je moet ze eigenlijk aanmoedigen om het echt te lezen.

Docent: Dus echt helemaal lezen, helpt?

Eve: Ja. Gewoon het lezen. Het filmpje vond ik leuk. Even iets anders. Volgens mij helpt het ook gewoon dat zelfontplooiing. Dus als je dat doet, dan denk je echt; oh wacht, ik heb iets uitgevonden. In dat boek. Ja, dat duurt even. Het zijn allemaal kleine geheimpjes. Leuk om daarachter te komen.

Docent: Een heel goede. Dan zijn we alweer klaar! Ik wil je hartelijk bedanken.