



PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/195355>

Please be advised that this information was generated on 2021-06-18 and may be subject to change.

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/195355>

Please be advised that this information was generated on 2019-02-06 and may be subject to change.



Foto: Anda van Riet

‘Hoe ze maar bleven emmeren tot ik kon lopen’

PRODUCTIEF OMGAAN MET INTERPRETATIEVERSCHILLEN IN HET POËZIEONDERWIJS

Nog te vaak benaderen lesmethoden gedichten als een cryptogram: alsof poëzie een kluis is die je met de juiste cijfercombinatie kunt openen. Gelukkig zijn er steeds meer initiatieven die gedichten benaderen vanuit de ervaringen en individuele interpretaties van leerlingen. Hoe kunnen we productief omgaan met die verschillende interpretaties in onze poëziedidactiek?

JEROEN DERA

Als het literatuuronderwijs in het algemeen een *ill-structured domain* is, een leergebied waar we weinig van weten en dat dus weinig gestructureerd wordt aangeboden (cf. Witte, 2008, p. 39), dan is het domein van het poëzieonderwijs wellicht *terminally ill*. Althans, die indruk bekruipt me toch als ik lees hoe een veelgebruikte methode als *Laagland*, *literatuur & lezer* met poëzie omgaat. In de daarin opgenomen cursus ‘Het lezen van gedichten’ gaat het al mis in de openingzin: ‘Als lezer herken je een tekst vrijwel direct als gedicht omdat een gedicht op een bijzondere manier op de pagina wordt gepresenteerd.’ Tot ziens, digitale dichters: u doet niet mee, en de orale poëzie kan het ook vergeten. ‘Je leest een gedicht regel voor regel’, staat enige zinnen verderop – een leesinstructie die even kolderiek als bezijden de werkelijkheid is (persoonlijk moet ik de eerste lezer nog tegenkomen die Van

Ostaijens Music-Hall ‘regel voor regel’ ondergaan heeft). En over Mustafa Stitous gedicht ‘Zomaarcafé’ komen leerlingen te weten dat het uit tien ongelijkvormige strofen bestaat, waaronder zeven distichons en één terzine. Over de vraag hoe ze dat gedicht moeten interpreteren, zwijgt de theorie in *Laagland* echter in alle toonaarden. Intussen moeten leerlingen in het verwerkingsboek wel met concrete gedichten aan de slag (die – het kan in deze eeuw blijkbaar echt – louter door mannelijke dichters geschreven zijn) en wordt van hen verwacht dat ze in hun eigen woorden uitleggen wat Menno Wigman bedoelt met de regels ‘alles wat wil zijn / wil anders zijn / dus zoek de angel’.

Geen wonder dat zowel leerlingen als hun docenten worstelen met poëzie. In mijn praktijk als vakdidacticus Nederlands merk ik keer op keer, zowel in mijn colleges aan eerstegraads leraren in opleiding als in workshops voor ervaren docenten, hoe moeilijk zij het vinden

ZOMAARCAFÉ

Zomaarcafé op Rembrandtsplein:
concrete warmte, goddeloze gezelligheid

vóór elk biertje roep ik
gewoontegetrouw gewichtslooslauw
binnensmons bismillah

ik ben de jonge Marokkaan
en zijn anderstalige gedachten

Het van vroombloed kleinerwordend
zitbeeld in mijn vader

en moeder herinnert mij
steeds marginaler aan mijn stamland:

rotshol sinds ik hier gewoon ben

Let niet tweejaarlijks in de zomer
maand van kleine betekenis

strand oranje parasollenbezaaid
en duizenden ouders

die menen dat ik onherkenbaar
een man geworden ben, waarover

ik fantaseer

Mustafa Stitou
(Uit *Mijn gedichten*, 1994)

om betekenisvol en effectief poëzieonderwijs te geven. Gezien het gebrek aan onderzoek op het terrein van de poëziedidactiek is dat allerm minst verwonderlijk. Het inmiddels op veel scholen geïmplementeerde systeem van Theo Witte richt zich hoofdzakelijk op verhalend proza, maar ook poëzie is natuurlijk een genre waarvoor leerlingen zeer uiteenlopende competentieniveaus laten zien. Het valt dan ook zeer toe te juichen dat Hans Das aan de Rijksuniversiteit Groningen promotieonderzoek verricht naar de ontwikkelingsniveaus van leerlingen bij het lezen van poëzie (zie Das, 2018), en dat Corina Breukink onlangs een promotiebeurs verwierf voor

KOORDDANSEN

Altijd op zoek naar een navelstreng
nu de eerste niet langer bestaat,
balanceer ik op de ragdunne draad
van blik tot blik, tot het ogenblik
dat ik opnieuw jij
en jij ik.

Een keten weer opeens
hangen we boven het land.
Geen afstand meer. In dit verband
past het heelal met gemak
in één hand.

Ik snoep je lieve woordjes.
Je tovert zoentjes uit je zak.
Ik slik ze, pik ze, blik ze in
voor later.

Wanneer het strak gespannen snoer
halverwege de acrobatentoer
ombuigt tot valstrik,
val ik.

Hagar Peeters
(Uit *Koffers zeelucht*, 2003)

onderzoek naar de manier waarop adolescenten (redelijk) complexe poëzie lezen en begrijpen.

Nieuwe impulsen

Prijzenswaardig is ook dat er buiten de traditionele lesmethoden tal van initiatieven zijn die het poëzieonderwijs extra impulsen willen geven, zoals Poëziepaleis, School der Poëzie en de lesbrieven die Stichting Lezen jaarlijks uitbrengt in het kader van de Poëzieweek. Opvallend vaak proberen zulke initiatieven het genre van zijn stoffige en weerbarstige imago te bevrijden, bijvoorbeeld door voor de doelgroep aansprekende ge-

We moeten werk maken van een poëziedidactiek die de klemtoon legt op verschillen in ervaring en interpretatie, en die verschillen als uitgangspunt neemt om over gedichten te spreken

dichten en werkvormen te kiezen die sterk inhaken op de ervaring(swereld) van de leerling. Een van de lesbrieven van Stichting Lezen (2017) bevat bijvoorbeeld een verwerkingsopdracht bij het gedicht ‘Koordddansen’ van Hagar Peeters, waarbij leerlingen een groepsgebesprek in WhatsApp moeten aanmaken waarin alle (geïmpliceerde) personages uit het gedicht vertegenwoordigd zijn. In het recente ‘poëziedoeboek’ van het dichtersduo Kila & Babsie worden leerlingen naar aanleiding van Rodaan Al Galidi’s apostrof tot een pak vla naar hun eigen koelkast gestuurd: ‘Welk ding in de koelkast spreekt je het meest aan? Waarom? Wat zou je tegen het ding zeggen als je het zou aanspreken?’ (Kila & Babsie, 2018). In beide voorbeelden worden de ervaring en interpretatie van het gedicht expliciet gekoppeld aan de leef- en beleavingswereld van leerlingen. Iets soortgelijks geldt voor werkvormen waarin poëzie wordt vergeleken met rapmuziek, zoals eerder in dit tijdschrift uitgewerkt door Irene Claesens (2014).

Wat zulke projecten in zeer positieve zin onderscheidt van een lesmethode als *Laagland*, is dat ze zelden tot nooit het idee wekken dat een gedicht een kluis is die je met de juiste cijfercombinatie kunt openen. Vragen naar de betekenis van specifieke dichtregels kunnen vanzelfsprekend heel interessante discussies oproepen, maar zodra er een nakijkmodel of antwoordboek aan te pas komt, impliceren literatuurmethodes onterecht dat er een ‘juiste’ interpretatie van een gedicht bestaat. Op leerlingen, die toch al gesocialiseerd zijn in een toetscultuur waarin ze voortdurend het ‘correcte’ antwoord moeten geven, heeft dat een funest effect. Het onvermogen van velen om interpretaties te geven die stroken met het nakijkblad kan het idee verder voeden dat poëzie een genre is waar zij te dom voor zijn, terwijl het hier nu juist een genre betreft waarin meerduidigheid en eigenzinnige betekenisrelaties floreren – zeker in de 21e eeuw (cf. Dera, Posman & Van der Starre, 2016).

Een verschilgestuurde didactiek

We moeten dan ook werk maken van een poëziedidactiek die de klemtoon legt op verschillen in ervaring en

interpretatie, en die verschillen als uitgangspunt neemt om over gedichten te spreken. Graag citeer ik in dit verband Rolf Ahlzn en Carl-Magnus Stolt (2001), die de these verdedigen dat poëzie ‘should be read and discussed with no other intention than to discover and reflect on its possible meanings’ (p. 47). Een van de manieren om die betekenisverschillen te didactiseren, is door in de poëzieles gebruik te maken van een variant op de *jigsaw*-werkvorm. Hieronder werk ik dat uit voor het gedicht ‘Visje’ van Ellen Deckwitz, uit haar bundel *De blanke gave* (2015):

Visje

Ik droomde van een visje. Een jongetje of een meisje,
maakte niet uit. Zolang het ademde. Het zou een
prachtig
staartje krijgen.

In mijn onderlijf zat slechts het sprookje
van hoe ze maar bleven emmeren tot ik kon lopen.

Op een dag zou het stilletjes wegzwemmen,
ik zou het niet merken zoals bij de anderen

die minder intact, vatbaar waren. De neefjes
spelen met hun supersoakers en mijn nazaat

kan tegen afwatering. Op de keukentafel ligt de atlas,
alvast atlantisblauw gekrast.

Zelf lees ik ‘Visje’ als een gedicht waarin verschillende betekeniscomplexen een verband met elkaar aangaan. Er is de problematiek van een mislukte zwangerschap (‘In mijn onderlijf zat slechts het sprookje’ gecombineerd met ‘anderen / die minder intact, vatbaar waren’ en ‘mijn nazaat / kan tegen afwatering’), maar ook de dreiging van de stijgende zeespiegel (‘de atlas, / alvast atlantisblauw gekrast’). De ‘droom’ van een visje impliceert dus niet zomaar een kinderwens: het lyrisch ik

De openheid van poëzie veronderstelt gelukkig ook dat de docent niet over het juiste antwoord beschikt

suggereert dat een toekomstig kind onder water moet kunnen ademen. In ‘Zolang het ademde’ verenigen zich dus een private en een publieke problematiek. Deckwitz voorziet deze thematiek van extra diepte door gebruik te maken van intertekstualiteit en symboliek. Met ‘het sprookje / van hoe ze maar bleven emmeren tot ik kon lopen’ brengt ze haar lyrisch ik in verband met Andersens *De kleine zeemeermin*, terwijl het vruchtbaarheidsmotief versterkt wordt via het visje (dat ook naar een spermatozoïde kan verwijzen) en de supersoakers (een fallussymbool dat de seksualiteit en vruchtbaarheid van de neefjes onderstreept).

Vanwege zijn fundamentele gelaagdheid is dit gedicht erg geschikt voor discussies over de interpretatie ervan. De hier voorgestelde werkvorm leent zich goed om zo’n discussie tussen leerlingen uit te lokken. Aan het begin van de werkvorm wordt een klas verdeeld in groepjes van vier leerlingen, die elk het gedicht krijgen uitgereikt. Vervolgens krijgen de leerlingen de opdracht om *individueel en in stilte* het gedicht te lezen, waarbij ze twee opdrachten krijgen:

1. Onderstreep de regel die volgens jou de belangrijkste van het gedicht is: welke regel drukt voor jou uit waar het in dit gedicht uiteindelijk om gaat? Motiveer kort je antwoord.
2. Zoek op je smartphone of tablet naar een beeld dat je bij dit gedicht vindt passen. Alle beelden zijn in orde, zolang het maar niet een afbeelding van een visje is. Motiveer weer kort je antwoord.

Nadat alle leerlingen deze opdrachten hebben uitgevoerd, gaan de verschillende groepjes in discussie over het gedicht. Ze krijgen daarbij de opdracht om een compromis te sluiten: per groepje moet er één kernregel worden gekozen en één beeld. De noodzaak tot zo’n compromis te komen, dwingt leerlingen hun eerder gekozen kernregels en beelden te onderbouwen en faciliteert zodoende een literair gesprek dat vertrekt

vanuit ervarings- en interpretatieverschillen. Zodra alle groepen een besluit hebben genomen, worden de leerlingen over nieuwe groepen verdeeld – zodanig dat elke leerling in een geheel nieuwe samenstelling zit. In deze nieuwe groepen moeten de leerlingen wederom tot een compromis komen, en gaan ze dus opnieuw de discussie over het gedicht aan. De docent participeert in principe niet in deze discussie, maar parafraseert hoogstens wat er wordt gezegd, stelt aanvullende vragen (‘Waarom vinden jullie die regel met de supersoakers niet het belangrijkste?’) of verheldert woorden waar leerlingen niet uitkomen (‘atlantisblauw’).

Tijdens de tientallen keren dat ik leerlingen uit de bovenbouw van havo en vwo op deze manier met ‘Visje’ aan de slag heb laten gaan, heb ik niet één keer meegemaakt dat een groep leerlingen tot precies dezelfde kernregels kwam – om over de gekozen beelden nog maar te zwijgen. Ook kwam het niet één keer voor dat leerlingen niet elke regel van het gedicht aan een vivisectie onderwierpen en verschillende betekenismogelijkheden van die regel aftastten. Wat wel elke keer gebeurde, is dat ikzelf door de vondsten van leerlingen werd verrast – want de openheid van poëzie veronderstelt gelukkig ook dat de docent niet over het juiste antwoord beschikt. Zo herinner ik me nog goed dat een leerling die de *Kleine zeemeermin*-intertekst had opgemerkt, redeneerde dat ‘atlantisblauw’ naar de Disneyfilm *Atlantis* moest verwijzen. Als belangrijkste beeld bij het gedicht koos zijn groepje uiteindelijk voor een gezonken schip, ‘want dan kan het visje zwemmen in de stemming van de moeder’. Daar kan, goddank, geen correctiemodel tegenop. ■

LITERATUUR

- Ahlzen, R., & Stolt, C. (2001). Poetry, interpretation and unpredictability: A reply to Neil Pickering. *Medical Humanities*, 27(1), 47–49.
- Claessens, I. (2014). Rap aan de slag met poëzie! *Levende Talen Magazine*, 101(5), 10–15.
- Das, H. (2018). Hoe lezen leerlingen poëzie en wat betekent dat voor onze lessen? Een onderzoek naar de ontwikkeling van het lyrisch vermogen als impuls voor het poëzieonderwijs. In J. Bloemert, K. de Glopper, W. Lowie, C. Ravesloot, K. van Veen, & J. Graus, *Vakdidactisch onderzoek en de onderwijspraktijk* (p. 66–71). Utrecht: Vereniging van Leraren in Levende Talen.
- Dera, J., Posman, S., & Starre, K. van der. (2016). *Dichters van het nieuwe millennium: Nederlandse en Vlaamse poëzie in de 21e eeuw*. Nijmegen: Vantilt.
- Kila & Babsie. (2018). *24 uur in het licht van Kila & Babsie*. Den Bosch: grange fontaine.
- Stichting Lezen. (2017). *Poëzielessen voortgezet/secundair onderwijs geavanceerd*. Amsterdam: Auteur.
- 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.

nieuws

Betere prestaties met minder les

Excellente leerlingen die de keuze krijgen om zelfstandig te werken aan projecten die ze zelf hebben gekozen in plaats van bepaalde lesuren te volgen, scoren hogere cijfers op de middelbare school dan leerlingen die deze keus niet krijgen. Dit concludeert Ferry Haan in zijn onderzoek naar excellentiebeleid in het voortgezet onderwijs, waarop hij onlangs promoveerde aan de Universiteit van Amsterdam.

In het onderzochte excellentiebeleid worden leerlingen licht gecoacht door docenten die de leerlingen zelf gekozen hebben. De leerlingen bepalen zelf wanneer ze welke lessen overslaan om aan hun project te werken. De resultaten van dit beleid zijn volgens Haan niet alleen voelbaar op de middelbare school, waar de leerlingen hogere cijfers halen. Hij vond dat leerlingen, met name meisjes, door het excellentiebeleid vaker kiezen voor natuur en techniek als eindexamenprofiel. Ze kiezen ook vaker voor ambitieuzere studies en kunnen hierdoor gemiddeld een 9 procent hoger startsalaris verwachten dan de leerlingen die niet meededen aan het excellentiebeleid. Het effect werkt dus door tot op de arbeidsmarkt.

Voor zijn onderzoek maakte Haan gebruik van gegevens over meerdere decennia van een gymnasium in Nederland. De school laat sinds de jaren tachtig elk nieuw cohort brugklasleerlingen testen bij het Centrum voor Begaafdheidsonderzoek (CBO) van de Radboud Universiteit. De uitkomst van deze test is het belangrijkste selectie criterium: leerlingen die hoger scoren dan een bepaalde grenswaarde komen in aanmerking voor het verrijkings-/verbredingsprogramma. Zo bood deze school een unieke mogelijkheid om een causale relatie te leggen tussen onderwijsverrijking/-verbreding en het effect hiervan op de leerprestaties van excellente leerlingen. De onderzoeker vergeleek de uitkomsten van leerlingen die de selectiegrens nét wel halen, met de uitkomsten van leerlingen die de selectiegrens nét niet halen. Elk verschil in de cijfers tussen beide groepen leerlingen mag worden toegeschreven aan het verbredingsonderwijs.

Haan bekeek vervolgens bij drie scholengemeenschappen in Noord-Holland of de effecten van het excellentiebeleid gerepliceerd konden worden. Dat bleek het geval. De leerlingen in Noord-Holland werden geselecteerd op basis van hun cijfergemiddelde; daaruit werd duidelijk dat leerlingen die al bij aanvang een hoge cijfergemiddelde hadden, nog meer profiteerden van het beleid dan leerlingen die net boven de selectiegrens scoorden. NRO

Sociale media in de klas

De literatuurreview ‘Sociale media in de klas: vloek of zegen?’ richtte zich op de spanning tussen het didactisch gebruik van sociale media en de verleidelijke afleiding van deze technologie in de klas. Deze reviewstudie probeerde te komen tot een synthese van voorwaarden en effecten die relevant zijn voor een weloverwogen inzet van sociale media, en de bijbehorende professionele ontwikkeling van leraren. De centrale onderzoeksvragen in deze review gingen over doelen en overwegingen, manieren en context voor het gebruik van sociale media in de klas. Verder keken de onderzoekers naar de bewijskracht van gevonden studies, en probeerden ze relaties tussen factoren en effecten te bepalen.

Overwegingen van leraren zijn: een breder publiek bereiken, leerlingen motiveren, en transparantie in (interne en externe) communicatie, toetsing en beoordeling vergroten. Als voorwaarden werden organisatorische en technische ondersteuning op schoolniveau genoemd, evenals ondersteuning bij de ontwikkeling van kennis en vaardigheden. Het ontbreken hiervan is een barrière om sociale media te gebruiken. Ook onzekerheid rond privacy en veiligheid, gebrek aan ervaring of een negatieve houding ten aanzien van sociale media vormden barrières. Leraren vulden hun eigen rol als coach in zodat leerlingen en studenten vooruitgeholpen konden worden.

Sociale media werden gebruikt als ondersteuning voor samenwerkend leren, om actief met de stof bezig zijn, en als ondersteuning van metacognitieve vaardigheden, met name in reguliere lessituaties. Hierbij wordt een specifiek gekozen socialemediatoepassing als aanvulling op of vervanging van de lessituatie gebruikt. Positieve resultaten bleken sterk samen te hangen met het gedrag van de leraar op sociale media en de houding ten aanzien van deze media en ICT in het algemeen.

De bewijskracht voor opbrengsten was zwak. De resultaten en conclusies van de studies waren wisselend en spraken elkaar regelmatig tegen. Soms leek dit het gevolg van de overtuiging van onderzoekers, of van de houding van deelnemende leraren. Het antwoord op de vraag of sociale media in de klas nu een vloek of een zegen zijn is niet eenduidig te geven. Het lijkt samen te hangen met de schoolcultuur, de houding van de leraar én van de leerlingen ten aanzien van sociale media, ondersteuning en professionele ontwikkeling van leraren, heldere leerdoelen en een duidelijke rol voor sociale media in het lesprogramma. Voor de volledige rapportage, zie <bit.ly/ltn-socmed>. NRO