

Poëzie en taal in het basisonderwijs

Masterscriptie

Naam: Nina Wassink

Studentnummer: 1798863

Studie: Neerlandistiek

Studieprogramma: Taal en Tekst: ontwikkeling en gebruik

Afstudeerrichting: Taalbeheersing

Rijksuniversiteit Groningen

Augustus, 2014

Onderzoeksbegeleider: Prof. dr. C. M. de Glopper

Tweede beoordelaar: Prof. dr. G. J. Dorleijn

Voorwoord

Het afstudeeronderzoek dat ik hier presenteer, heb ik geschreven ter afronding van de masteropleiding *Taal en Tekst: ontwikkeling en gebruik* aan de Rijksuniversiteit Groningen.

Vorig jaar kwam ik tijdens mijn stage bij Stichting Poëziepaleis in aanraking met de prachtige poëzie die kinderen kunnen maken. Ook ontdekte ik dat poëzie voor zowel het kind als zijn omgeving van grote waarde kan zijn. Door bij het Poëziepaleis met collega's, leerkrachten, workshopdocenten en kinderen over poëzie te praten, ontstond het idee om in mijn afstudeeronderzoek aandacht te besteden aan poëzie in het onderwijs.

Graag wil ik hier Kees de Glopper en Inge Kappert bedanken voor hun steun en begeleiding bij het schrijven van dit onderzoek. De feedback die zij gaven heb ik als zeer waardevol ervaren. Ook wil ik mijn dank betuigen aan de 87 leerkrachten uit het basisonderwijs die de tijd hebben genomen om mijn enquête in te vullen en op te sturen. De leerkrachten en deskundigen, die ik binnen dit onderzoek mocht interviewen, wil ik ten slotte graag bedanken voor hun tijd en enthousiasme. Ik vond de interviewgesprekken erg inspirerend.

Groningen, 8 augustus 2014
Nina Wassink

Inhoudsopgave

Paginnummer:

1. Inleiding	9
1.1 Over dit onderzoek	9
1.2 Opbouw	10
2. Poëzie in relatie tot het kind	11
2.1 Definitie poëzie	11
2.2 Soorten kinderpoëzie	11
2.2.1 Poëzie gemaakt door kinderen	11
2.2.2 Poëzie gemaakt voor kinderen	12
2.3 De waarde van poëzie op school	13
3. Cultuureducatie	14
3.1 Begrip ‘cultuureducatie’	14
3.2 Het belang van cultuureducatie	15
3.3 Cultuureducatie in Nederland	16
4. Methode – Beschrijving doel en praktijk	17
4.1 Onderzoeksvraag en doel	17
4.2 Doelstellingen voor het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs	17
4.3 Het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs in de praktijk	17
5. Doelstellingen voor het poëzieonderwijs en het taalonderwijs	19
5.1 Het referentiekader taal	19
5.1.1 Over het referentiekader taal	19
5.1.2 De leerstoflijnen	20
5.2 De kerndoelen	22
5.3 Conclusie over de doelstellingen	24
6. Het poëzieonderwijs en het taalonderwijs in de praktijk	25
6.1 Poëzie binnen het taalvaardigheidsonderwijs	25
6.2 Het aanbod van poëzie in taalmethoden	26
6.2.1 De analyse van de methoden	26
6.2.2 Uitgeverij Malmberg – Taal actief 4	26
6.2.2.1 Over de methode	26
6.2.2.2 Poëzie in de methode	27
6.2.3 Uitgeverij Zwijsen – Taal in beeld 1	29
6.2.3.1 Over de methode	29
6.2.3.2 Poëzie in de methode	30
6.2.4 Conclusie over de taalmethoden	31
6.3 Het aanbod van poëzie in handboeken en gidsen	32
6.3.1 De analyse van handboeken en gidsen	32
6.3.2 De Poëziegids	32
6.3.2.1 Inhoud & opbouw	32
6.3.2.2 Verbinding met het taalvaardigheidsonderwijs	32

6.3.3 Weten waar de woorden zijn	33
6.3.3.1 Inhoud & opbouw	33
6.3.3.2 Verbinding met het taalvaardigheidsonderwijs	33
6.3.4 Jeugdliteratuur voor de beroepspraktijk	34
6.3.4.1 Inhoud & opbouw	34
6.3.4.2 Verbinding met het taalvaardigheidsonderwijs	34
6.3.5 Het huis lijkt wel een schip	35
6.3.5.1 Inhoud & opbouw	35
6.3.5.2 Verbinding met het taalvaardigheidsonderwijs	35
6.3.6 Conclusie over het aanbod van poëzie in handboeken en gidsen	35
 7. Methode – Interviews	 37
7.1 Onderzoeksvragen en doel	37
7.2 Participanten	37
7.3 Werkwijze	39
7.4 De interviewvragen	41
7.4.1 Over de interviewvragen	41
7.4.2 Categorie 1: Beschrijving van de deskundigheid op het gebied van poëzie, taal en het onderwijs & de persoonlijke visie	42
7.4.3 Categorie 2: Beschrijving poëzieonderwijs	42
7.4.4 Categorie 3: Beschrijving taalvaardigheidsonderwijs	43
7.4.5 Categorie 4: Verbinding poëzieonderwijs & taalvaardigheidsonderwijs	43
7.4.6 Categorie 5: Discourse-based – Voorbeelden van poëzie in het taalvaardigheidsonderwijs	44
7.5 Analyseprocedure	44
 8. Resultaten – Interviews	 47
8.1 Weergave resultaten	47
8.2 Beschrijving van de deskundigheid op het gebied van poëzie, taal en het onderwijs & de persoonlijke visie op poëzie	48
8.2.1 Leerkrachten	48
8.2.1.1 Opleiding en werkervaring	48
8.2.1.2 Expertise op het gebied van poëzie	48
8.2.1.3 De waarde van poëzie	49
8.2.2 Deskundigen	49
8.2.2.1 Opleiding en werkervaring: taal(onderwijs)	49
8.2.2.2 Werkervaring: poëzie(onderwijs)	50
8.2.2.3 Werkervaring: kunsteducatie in relatie tot taalonderwijs	50
8.2.2.4 De waarde van poëzie	51
8.3 Beschrijving poëzieonderwijs	52
8.3.1 Leerkrachten	52
8.3.1.1 Het belang van poëzie op school	52
8.3.1.2 De manier waarop op school aandacht wordt besteed aan poëzie	53
8.3.1.3 Poëzielesmateriaal	55
8.3.1.4 De poëziewedstrijd Kinderen en Poëzie	56
8.3.1.5 De inhoud van de poëzielessen	56
8.3.1.6 De aandacht voor poëzie op school	58
8.3.1.7 De kenmerken van een goede poëzieles	59

8.3.1.8 Een doorlopende leerlijn poëzie	60
8.3.1.9 De kerndoelen Kunstzinnige Oriëntatie	60
8.3.2 Deskundigen	60
8.3.2.1 Het belang van poëzie op school	60
8.3.2.2 De manier waarop in het basisonderwijs aandacht besteed zou moeten worden aan poëzie	62
8.3.2.3 De manier waarop in het basisonderwijs aandacht besteed wordt aan poëzie	64
8.3.2.4 De mening van deskundigen over de manier waarop in het basisonderwijs aandacht besteed wordt aan poëzie	66
8.3.2.5 De kenmerken van een goede poëzieles	68
8.3.2.6 Een doorlopende leerlijn poëzie	69
8.4 Beschrijving taalvaardigheidsonderwijs	71
8.4.1 Leerkrachten	71
8.4.1.1 De kerndoelen Nederlands	71
8.4.1.2 Het referentiekader taal en rekenen	71
8.4.1.3 De leerstoflijnen	71
8.4.1.4 De gebruikte taalmethoden	71
8.4.2 Deskundigen	72
8.4.2.1 De manier waarop in het basisonderwijs aandacht besteed wordt aan taal	72
8.4.2.2 De mening van deskundigen over de manier waarop in het basisonderwijs aandacht besteed wordt aan taal	72
8.5 Verbinding poëzieonderwijs & taalvaardigheidsonderwijs	73
8.5.1 Leerkrachten	73
8.5.1.1 Poëzie als onderdeel van taallessen	73
8.5.1.2 Poëzie als onderdeel van de taalmethoden	73
8.5.1.3 Taal als onderdeel van poëzielessen	74
8.5.1.4 Het combineren van taal- en poëzielessen	74
8.5.1.5 De mening van leerkrachten over het verbinden van het taalvaardigheidsonderwijs en het poëzieonderwijs binnen het basisonderwijs	75
8.5.1.6 De wensen van leerkrachten als het gaat om poëzie binnen het basisonderwijs	75
8.5.2 Deskundigen	76
8.5.2.1 De mening van deskundigen over het verbinden van het taalvaardigheidsonderwijs en het poëzieonderwijs binnen het basisonderwijs	76
8.5.2.2 De manier waarop in het basisonderwijs het taalvaardigheidsonderwijs en het poëzieonderwijs verbonden wordt	77
8.5.2.3 De mening van deskundigen over de manier waarop in het basisonderwijs het taalvaardigheidsonderwijs en het poëzieonderwijs verbonden wordt	77
8.5.2.4 Het optimaliseren van de verbinding tussen het taalvaardigheidsonderwijs en het poëzieonderwijs	78
8.5.2.5 Poëzie als onderdeel van de taalmethoden	78
8.5.2.6 Taal als onderdeel van poëzielessen	79

8.6 Discourse-based – Voorbeelden van poëzie in het taalvaardigheidsonderwijs	80
8.6.1 Leerkrachten	80
8.6.1.1 Voorbeeld Taal actief – groep 4	80
8.6.1.2 Voorbeeld Taal actief – groep 6	81
8.6.1.3 Voorbeeld Taal in beeld – groep 4	81
8.6.1.4 Voorbeeld Taal in beeld – groep 8	82
8.6.2 Deskundigen	83
8.6.2.1 Voorbeeld Taal actief – groep 4	83
8.6.2.2 Voorbeeld Taal actief – groep 6	84
8.6.2.3 Voorbeeld Taal in beeld – groep 4	86
8.6.2.4 Voorbeeld Taal in beeld – groep 8	87
9. Methode – Enquête	88
9.1 Onderzoeksvragen en doel	88
9.2 Respondenten	88
9.3 Benadering respondenten	89
9.3.1 Digitale benadering	89
9.3.2 Schriftelijke benadering	89
9.3.3 De introductieteksten	90
9.4 Respons	90
9.5 Missing values	91
9.6 Over het ontwerp van de enquête	91
9.6.1 Likertschaal	91
9.6.2 Stellingen	91
9.6.3 Open vraag	92
9.7 De analyseprocedures	93
9.7.1 De analyseprocedures voor de stellingen	93
9.7.2 De analyseprocedure voor de open vraag	94
10. Resultaten – Enquête	96
10.1 Over de resultaten	96
10.2 De antwoorden van de respondenten op de stellingen	96
10.2.1 Over de resultaten	96
10.2.2 Resultaten stelling 1	97
10.2.3 Resultaten stelling 2	97
10.2.4 Resultaten stelling 3	98
10.2.5 Resultaten stelling 4	98
10.2.6 Resultaten stelling 5	99
10.2.7 Resultaten stelling 6	99
10.2.8 Resultaten stelling 7	100
10.2.9 Resultaten stelling 8	100
10.2.10 Resultaten stelling 9	101
10.2.11 Resultaten stelling 10	101
10.2.12 Resultaten stelling 11	102
10.2.13 Resultaten stelling 12	102
10.2.14 Resultaten stelling 13	103
10.3 De mate van overeenstemming tussen de antwoorden van respondenten	103
10.3.1 Over de resultaten	103

10.3.2 Stelling 1 en 11	103
10.3.3 Stelling 6 en 11	104
10.3.4 Stelling 6 en 12	104
10.3.5 Stelling 8 en 9	105
10.3.6 Stelling 10 en 12	105
10.3.7 Stelling 10 en 13	106
10.3.8 Stelling 12 en 13	106
10.4 De antwoorden van respondenten op de open vraag	107
10.4.1 Over de resultaten	107
10.4.2 Het poëzieonderwijs	107
10.4.2.1 Poëzieonderwijs op de scholen van de respondenten	107
10.4.2.2 Eigen gedachten over poëzieonderwijs	108
10.4.3 Wensen op het gebied van poëzie(onderwijs)	108
10.4.3.1 Meer handvatten	108
10.4.3.2 De manier waarop aandacht aan poëzie besteed dient te worden	108
10.4.3.3 De rol van de leerkracht	109
10.4.3.4 Het Poëziepaleis	109
10.4.3.5 Een doorlopende leerlijn poëzie	110
10.4.4 Het poëzieonderwijs in relatie tot het taalvaardigheidsonderwijs	110
10.4.4.1 De praktijk: poëzie en het taalonderwijs	110
10.4.4.2 De wensen : poëzie en het taalonderwijs	110
10.4.4.3 Poëzie in relatie tot andere vakken	110
11. Conclusie	112
11.1 Over de conclusie	112
11.2 Het poëzieonderwijs	112
11.2.1 Een beschrijving van het poëzieonderwijs	112
11.2.1.1 Het poëzieonderwijs volgens de leerkrachten en de deskundigen in de interviews	112
11.2.1.2 Het poëzieonderwijs volgens de geënuquêteerde leerkrachten	112
11.2.2 Wensen en opvattingen over het poëzieonderwijs	113
11.2.2.1 Het poëzieonderwijs volgens de leerkrachten en de deskundigen in de interviews	113
11.2.2.2 Het poëzieonderwijs volgens de geënuquêteerde leerkrachten	113
11.3 Het taalvaardigheidsonderwijs volgens leerkrachten en deskundigen in de interviews	114
11.3.1 Een beschrijving van het taalvaardigheidsonderwijs	114
11.3.2 Wensen en opvattingen over het taalvaardigheidsonderwijs	114
11.4 De verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs	114
11.4.1 Een beschrijving van de verbinding	114
11.4.1.1 De verbinding binnen de doelstellingen en de praktijk	114
11.4.1.2 De verbinding volgens de leerkrachten en de deskundigen in de interviews	114
11.4.1.3 De verbinding volgens de geënuquêteerde leerkrachten	115
11.4.2 Wensen en opvattingen over de verbinding	115
11.4.2.1 De verbinding volgens leerkrachten en deskundigen in de Interviews	115
11.4.2.2 De verbinding volgens de geënuquêteerde leerkrachten	116

11.5 Antwoord op de hoofdvraag	116
12. Discussie	118
12.1 De methodologische reflectie	118
12.2 Theoretische en maatschappelijke relevantie	118

Bibliografie

Bijlagen

I	Vragenlijsten interviews
	Interviewvragen voor de leerkrachten
	Interviewvragen voor de deskundigen
II	Voorbeeldenlessen uit taalmethoden
	Voorbeeld Taal actief – groep 4
	Voorbeeld Taal actief – groep 6
	Voorbeeld Taal in beeld – groep 4
	Voorbeeld Taal in beeld – groep 8
III	Introductieteksten enquête
	Introductietekst schriftelijke enquête
	Introductietekst digitale enquête
IV	Codeboeken bij SPSS-bestanden
	Codeboek originele data (vijfpuntsschaal):
	Codeboek bewerkte data (driepuntsschaal):
V	Antwoorden open vragen enquête
VI	Kruistabellen enquête
	Stelling 1 en 11
	Stelling 6 en 11
	Stelling 6 en 12
	Stelling 8 en 9
	Stelling 10 en 12
	Stelling 10 en 13
	Stelling 12 en 13
VII	Digitale bijlage
	Audio-opnames interviews
	Transcripties interviews
	MAXQDA-bestand interviews
	SPSS-bestanden enquête
	MAXQDA-bestand enquête

1. Inleiding

1.1 Over dit onderzoek

Onderwijs over poëzie kan van grote waarde zijn voor kinderen. Zo lijkt het systematisch onderwijzen van poëzie op de basisschool een positief effect te hebben op de geletterdheid van kinderen (Aravani, 2012). Toch is er maar weinig bekend over de rol van poëzie binnen het basisonderwijs in Nederland: het is onduidelijk wat precies op het gebied van poëzie binnen het basisonderwijs gebeurt en hoe poëzie zich hierbij verhoudt tot andere vakken. Om binnen het basisonderwijs optimaal gebruik te kunnen maken van de positieve effecten van poëzie is het van belang dat hier onderzoek naar gedaan wordt.

In dit onderzoek zal daarom een beeld geschetst worden van de huidige stand van zaken binnen het poëzieonderwijs op de basisschool. Hierbij zal een koppeling gemaakt worden met het taalvaardigheidsonderwijs. Poëzie is immers een uiting van taal en wanneer we spreken over poëzieonderwijs, zal het daarom automatisch ook om taalonderwijs gaan. Om te kunnen achterhalen hoe het poëzieonderwijs momenteel vormgegeven wordt én om te kunnen achterhalen hoe het poëzieonderwijs mogelijk verbeterd kan worden, richt dit onderzoek zich voor een groot deel ook op de opvattingen en wensen van leerkrachten en deskundigen als het gaat om poëzie en taal binnen het basisonderwijs.

De hoofdvraag die in dit onderzoeksproject wordt beantwoord is als volgt geformuleerd:

‘Welke verbinding bestaat tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs op de basisschool en op welke wijze kan deze verbinding geoptimaliseerd worden?’

Deze vraag wordt aan de hand van de volgende vijf deelvragen beantwoord:

1. Wat is in de (wetenschappelijke) literatuur bekend over poëzie in het (basis)onderwijs? (hoofdstuk 2 & 3)
2. Wat is in de (wetenschappelijke) literatuur bekend over de verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs? (hoofdstuk 4, 5 en 6)
3. Op welke manier wordt volgens leerkrachten en deskundigen aandacht besteed aan poëzie en taal in het basisonderwijs? (hoofdstuk 7, 8, 9 en 10)
4. In hoeverre is volgens leerkrachten en deskundigen sprake van een verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs? (hoofdstuk 7, 8, 9 en 10)
5. Wat zijn de opvattingen en wensen van leerkrachten en deskundigen wat betreft het poëzieonderwijs op de basisschool en de verbinding hiervan met het taalvaardigheidsonderwijs? (hoofdstuk 7, 8, 9 en 10)

Met ‘leerkrachten’ wordt in de deelvragen bedoeld op leerkrachten die binnen het primair onderwijs poëzieonderwijs geven. Het gaat dus om leerkrachten die binnen het primair onderwijs werk maken

van poëzie. ‘Deskundigen’ zijn personen die vanwege hun opleiding en/of werkervaring gespecialiseerd zijn op het gebied van taal, poëzie, onderwijs en/of cultuur.

1.2 Opbouw

De eerste deelvraag wordt beantwoord in hoofdstuk 2 en 3. In hoofdstuk 2 wordt stilgestaan bij de term poëzie en bij de relatie tussen kinderen en poëzie. In hoofdstuk 4 wordt poëzie als onderdeel van cultuureducatie besproken.

De tweede deelvraag wordt in hoofdstuk 4, 5 en 6 beantwoord. In hoofdstuk 4 wordt de methode besproken die gebruikt is bij het analyseren van teksten en materialen. In hoofdstuk 5 en 6 wordt van deze analyse verslag uitgebracht: in hoofdstuk 5 worden de doelstellingen voor het onderwijs beschreven en in hoofdstuk 6 de onderwijspraktijk.

De derde, vierde en vijfde deelvraag komen in hoofdstuk 7, 8, 9 en 10 aan de orde. In hoofdstuk 7 wordt de methode besproken die gebruikt is bij het houden van diepte-interviews. Van deze interviews wordt in hoofdstuk 8 verslag uitgebracht. In hoofdstuk 9 wordt de methode beschreven die gebruikt is bij het afnemen van de enquête. De resultaten van de enquête worden in hoofdstuk 10 besproken.

In hoofdstuk 11 wordt uiteindelijk antwoord gegeven op de hoofdvraag van dit onderzoeksproject. In het daarop volgende hoofdstuk worden methodologische kanttekeningen besproken en wordt stilgestaan bij de maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie van het onderzoeksproject.

2. Poëzie in relatie tot het kind

2.1 Definitie poëzie

In dit hoofdstuk en het hierop volgende hoofdstuk wordt een antwoord gegeven op de eerste deelvraag ‘Wat is in de (wetenschappelijke) literatuur bekend over poëzie in het (basis)onderwijs?’ Om poëzieonderwijs te kunnen bespreken, is het van belang om eerst bij de betekenis van het begrip ‘poëzie’ stil te staan. Het begrip ‘poëzie’ zal daarom in deze paragraaf behandeld worden, evenals het begrip ‘poëzieonderwijs’. Daarna zal stil worden gestaan bij de relatie tussen kinderen en poëzie, omdat dit onderzoeksproject zich richt op poëzie binnen het primair onderwijs. Dit hoofdstuk sluit af met een paragraaf over de waarde van poëzie binnen het onderwijs. Er wordt nagegaan wat poëzie binnen het onderwijs voor kinderen kan betekenen.

Nu eerst het begrip ‘poëzie’: wat wordt precies onder poëzie verstaan en wat verstaan we onder poëzieonderwijs? Van Boven en Dorleijn (2003) komen in *Literair mechaniek* tot de conclusie dat poëzie niet te definiëren is. Het kenmerk dat het heel lang uithoudt als definiërende eigenschap voor poëzie zou de regelscheiding in gedichten zijn. In proza begint een nieuwe regel als de andere vol is, terwijl in poëzie de regelscheiding vaststaat. De regelscheiding maakt bij poëzie deel uit van de tekst. Toch is dit uiterlijke kenmerk niet voldoende definiërend voor poëzie: poëzie is meer dan alleen de vaste regelscheiding en niet in alle gedichten komt de regelscheiding voor. Van Boven en Dorleijn stellen dat we poëzie moeten zien als een concept (en niet als een verzameling van eigenschappen), waarbij de lezer een zekere vrijheid heeft om iets als poëzie op te vatten. Hierbij is het zo dat men als lid van een bepaalde culturele gemeenschap een lijst met kenmerken in het hoofd heeft, waarvan men verwacht dat die in poëzie aanwezig zullen zijn. Denk hierbij aan kenmerken als rijm, metrum en beeldspraak.

Aravani (2012) legt de term ‘gedicht’ als volgt uit:

The ‘poem’ is what happens when the text is brought into the reader’s mind and the words begin to function symbolically, evoking images, emotions and concepts. (52)

Bij het lezen van gedichten gaat het dan ook om de relatie tussen de tekst en de lezer. Een gedicht wordt passief op papier weergegeven, maar komt pas tot leven wanneer de lezer het gedicht leest, erop reageert en reflecteert (Aravani, 2012; Rosenblatt, 1986).

Omdat het begrip ‘poëzie’ geen nauwsluitende definitie kent, kunnen in dit onderzoek verschillende dichtvormen (versjes, liedjes, volkslyriek, rijmpjes, gedichten, et cetera) bedoeld worden als we het hebben over poëzie. Wanneer gesproken wordt van ‘poëzieonderwijs’ wordt in dit onderzoek dan ook het onderwijs bedoeld waarin aandacht wordt besteed aan één of meer van bovenstaande dichtvormen.

2.2 Soorten kinderpoëzie

2.2.1 Poëzie gemaakt door kinderen

Wanneer men het heeft over kinderpoëzie, kan zowel de poëzie gemaakt voor kinderen als de poëzie gemaakt door kinderen bedoeld worden. Hieronder zal eerst de poëzie die gemaakt wordt door

kinderen behandeld worden en vervolgens de poëzie die door volwassenen voor kinderen gemaakt wordt.

Schaerlaekens (1977) deed onderzoek naar de taalontwikkeling van kinderen in relatie tot hun cognitieve, emotionele ontwikkeling. Zij schrijft over de taalontwikkeling van kinderen na hun vijfde levensjaar het volgende:

Terwijl de taal van het kind deze van de volwassene nu praktisch volledig benadert en dus haar volledige communicatieve functie opneemt, moet men er toch ook op wijzen dat het kind in deze periode op uitzonderlijke wijze de taal gebruikt als een uitdrukking van spel en fantasie. Het kind beleeft genoeg aan het componeren van rijmpjes en liedjes, het gaat taalfantasieën creëren, men kan eigenlijk rustig zeggen dat het poëzie maakt. Het kind neemt immers afstand van de communicatieve bedoeling van de taal en gebruikt taal als louter ludiek en ‘artistiek’ middel. Deze eigen creaties van het kind worden al dan niet doorspekt met fragmenten uit bestaande rijmpjes. (178)

Volgens Schaerlaekens zou dit individuele taalspel ook voor het vijfde levensjaar al te zien zijn in de taaluitingen van kinderen. Kinderen hebben een natuurlijke affiniteit met rijm en ritme en het spelen met taal vormt dan ook een natuurlijk onderdeel van de taalontwikkeling van kinderen (Cumming, 2007; Honeyghan, 1999; Schaerlaekens, 1977).

Van Coillie (1980) legt uit dat dit typische, creatieve taalgebruik van kinderen ook kenmerkend is voor de poëzie die door kinderen gemaakt wordt en dat de gedichten die door kinderen geschreven zijn, vaak de volgende kenmerken met zich meedragen: animisme, associatie, plezier in rijm, klank, ritme, grappige vondsten en neologismen.

2.2.2 Poëzie gemaakt voor kinderen

De poëzie die voor kinderen en door volwassenen gemaakt is, kan onderverdeeld worden in ‘kinderkunstlyriek’ en ‘kindervolkslyriek’. Er zijn versjes die speciaal door volwassenen voor kinderen gemaakt zijn, de kinderkunstlyriek, maar ook versjes die anoniem worden overgeleverd en die deel uitmaken van het volkse erfgoed, de kindervolkslyriek (Van Coillie, 1980, 1982). Van Coillie richt zich in zijn onderzoeken voornamelijk op de kinderkunstlyriek.

Bijzonder aan poëzie voor kinderen is volgens Van Coillie (1980) het feit dat de kinderwereld en die van de dichter elkaar geregeld ontmoeten. Bijvoorbeeld bij hun manier van kijken naar de dingen, hun soms bizarre wijze van aanvoelen, het zien van verbanden waar er op het eerste gezicht geen zijn, hun speelse omgang met de taal en met de werkelijkheid, het uitdrukken van gedachten en gevoelens op een ongewone, frisse manier.

Volgens Van Coillie (1980) draait het in de gedichten voor kinderen met name om het auditieve en het ludieke:

Kinderpoëzie is gemaakt om gehoord en naar voor gebracht te worden. Alle elementen die op het gehoor inspelen of die het geheugen dienen, zullen dan ook in sterke mate benut worden. [...] Verder is de meeste kinderpoezie als een spel te zien. [...] De poëzie komt zo tegemoet aan het creatieve taalgebruik van het kind [...] en aan zijn speldrang in het algemeen. (24)

Volgens van Coillie, 1980, 1982) wordt in de poëzie, die speciaal door volwassenen voor kinderen is gemaakt, rekening gehouden met het feit dat kinderen over het algemeen van het woordspel in gedichten houden en in die periode in hun leven plezier beleven aan klankexperimenten en rijmvondsten. Bij oudere kinderen wordt de inhoud van de gedichten belangrijker, zoals de grappige en onwaarschijnlijke elementen in gedichten (Van Coillie, 1980).

Van Coillie (1980) behandelt ook de functies die poëzie voor kinderen vanuit pedagogisch, didactisch oogpunt kan hebben. Zo kan poëzie voor kinderen behoefte stillend zijn, omdat het lezen van poëzie bijvoorbeeld een ontspannende werking kan hebben. Ook kan poëzie een opvoedende functie hebben, omdat gedichten bijvoorbeeld moraliserend kunnen zijn en informerend. Daarnaast kan poëzie voor kinderen een esthetische functie vervullen:

Poëzie kan het kind een gevoel voor schoonheid bijbrengen en doen ontwikkelen. (116)

2.3 De waarde van poëzie op school

De afgelopen jaren is veel onderzoek gedaan naar de opbrengsten van poëzie binnen het onderwijs. Volgens Steinbergh (1999) is metafoorgebruik bijvoorbeeld een leerzaam aspect van poëzie. Door gedichten van kinderen van verschillende leeftijden te bespreken, laat Steinbergh zien dat kinderen tijdens hun ontwikkeling metaforen steeds bewuster gaan gebruiken en steeds minder intuïtief. Steinbergh wijst erop dat een consistente blootstelling aan metaforen in poëzie kinderen helpt bij het communiceren van gedachten en gevoelens. Wel is een juiste begeleiding van leerkrachten van belang bij het creëren en het bespreken van metaforen. Wanneer de begeleiding goed is, zou het werken met metaforen in poëzie kinderen ondersteunen in hun intellectuele, emotionele en creatieve ontwikkeling.

Door verhalen en gedichten te schrijven ontwikkelen kinderen bovendien manieren om in symbolen te denken en om abstract te kunnen denken. Deze manier van denken hebben zij bijvoorbeeld nodig bij rekenen (Nowak-Fabrykowski, 2000).

Het systematisch onderwijzen van poëzie op de basisschool lijkt ook een positief effect te hebben op de geletterdheid van kinderen. Dit blijkt onder andere uit een casestudy waarin kinderen kennis maakten met poëzie, gedichten analyseerden en interpreteerden, meningen over gedichten uitwisselden, zelf gedichten schreven en zich realiseerden dat poëzie een kunstvorm is die andere kunstvormen kan inspireren. Kinderen zouden door systematisch poëzieonderwijs hun literaire vaardigheden en hun leesvaardigheden ontwikkelen, waardoor zij bijvoorbeeld gemakkelijker gedichten interpreteren. Ook zou dit onderwijsprogramma uit de casestudy een positief effect hebben op het vocabulaire van de kinderen en zou het de verbeeldingskracht en het creatieve denken van de kinderen versterken. Het systematisch behandelen van gedichten zou de motivatie van kinderen voor het lezen van gedichten doen stijgen en hun liefde voor poëzie doen groeien. Ook geeft het werken met poëzie kinderen een nieuwe mogelijkheid om zichzelf te kunnen uiten (Aravani, 2012).

Uit onderzoek naar poëzie als onderdeel van medisch onderwijs blijkt daarnaast dat poëzie discussies over emotionele kwesties bevordert. Poëzie kan het delen van emoties aanmoedigen en voor een ontwikkeling van emotionele intelligentie zorgen. Ook zou poëzie ervoor zorgen dat men de dubbelzinnigheden in taal herkent en dat men inziet dat er vaak meerdere interpretaties mogelijk zijn. Poëzie zou hierdoor kunnen leiden tot een verbeterd begrip bij standpunten van anderen (Foster & Freeman, 2008).

3. Cultuureducatie

3.1 Begrip ‘cultuureducatie’

In het vorige hoofdstuk is de betekenis van poëzie en van poëzieonderwijs beschreven. Ook is uiteengezet wat de waarde is van poëzie in het onderwijs. Om de eerste deelvraag, ‘Wat is in de (wetenschappelijke) literatuur bekend over poëzie in het (basis)onderwijs?’, in zijn geheel te beantwoorden, dient ook stilgestaan te worden bij het feit dat in Nederland het poëzieonderwijs veelal geschaard wordt onder cultuureducatie. Om een completer beeld te krijgen van poëzie binnen het basisonderwijs, zal in dit hoofdstuk daarom behandeld worden wat cultuureducatie is. Ook komt in dit hoofdstuk aan de orde wat het belang van cultuureducatie is, wat de geschiedenis is van de cultuureducatie in Nederland is en wat onderzocht is op het gebied van cultuureducatie in het project *Cultuur in de Spiegel*.

Wat cultuureducatie precies inhoudt is niet eenvoudig te beschrijven. De term cultuureducatie zorgt dan ook dikwijls voor verwarring en onduidelijkheid. Van Heusden (2010) geeft aan dat de term cultuureducatie door de landelijke overheid is ingevoerd om een aantal verschillende terreinen – kunsteducatie, erfgoededucatie en media-educatie – onder één noemer te brengen, maar dat er bij verschillende partijen (beleidsmakers, scholen, aanbieders van cultuur, et cetera) onduidelijkheid bestaat over de betekenis van de begrippen, omdat zowel het overkoepelende begrip ‘cultuur’ als de begrippen ‘kunst’, ‘erfgoed’ en ‘media’ niet eenvoudig uit te leggen zijn. Zo zou het volgens Van Heusden ook geen wonder zijn dat iemand die een beleidsplan voor cultuureducatie probeert te formuleren op grote problemen stuit, omdat je geen visie op cultuureducatie kunt formuleren als het onduidelijk is wat het begrip cultuureducatie precies inhoudt. Volgens Van Heusden is het daarom belangrijk om een theoretische verantwoording bij de termen cultuureducatie, kunsteducatie, erfgoededucatie en media-educatie te formuleren.

Wat ook aan de onduidelijkheid omtrent het begrip cultuureducatie bijdraagt is het feit dat het geen apart schoolvak is, maar dat er desondanks door allerlei partijen – overheid, media, cultuursector en het onderwijs zelf – vaak wel zo over gesproken wordt (Onderwijsraad, 2006). De Onderwijsraad beschrijft cultuureducatie als volgt:

Het verzamelbegrip cultuureducatie is een beleidsterm die zowel kunsteducatie als literatuureducatie, erfgoededucatie en media-educatie omvat. Het begrip cultuureducatie verwijst bovendien zowel naar onderwijs met als onderwijs over kunst, cultureel erfgoed en media. (16)

Voor van Heusden (2010) heeft cultuureducatie een andere betekenis. Van Heusden beargumenteert dat het bij cultuuronderwijs draait om de individuele en gemeenschappelijke reflectie. Mensen nemen zichzelf waar, ze verbeelden, conceptualiseren en analyseren zichzelf. Dit vermogen tot zelfreflectie noemt hij het vermogen tot cultureel zelfbewustzijn. Volgens Van Heusden helpt cultuuronderwijs dit vermogen aan te scherpen. Cultuuronderwijs zou tot doel moeten hebben het vermogen tot zelfreflectie, het inzicht in de eigen cultuur en die van anderen, en cultuur in het algemeen, te vergroten en in verschillende media te leren uitdrukken.

3.2 Het belang van cultuureducatie

In 2006 liet de Onderwijsraad weten dat sinds de technologische ontwikkelingen, de globalisering en de medialisering kinderen en jongeren opgroeien in culturele overvloed. De raad schrijft:

Het onderwijs speelt een cruciale rol bij de kennismaking met dit omvangrijke aanbod. Door kinderen ervaring op te laten doen met kunst, cultureel erfgoed en media, leren zij ontdekken wat cultuur betekent voor henzelf en voor de maatschappij. (9)

De Onderwijsraad vindt het van belang dat ieder individu onbelemmerd toegang heeft tot het culturele aanbod en de raad stelt dat kinderen van jongs af aan structureel in aanraking gebracht kunnen worden met cultuur via het onderwijs. Volgens de raad is cultuureducatie van waarde, omdat leerlingen via cultuureducatie een culturele competentie ontwikkelen. In het kader van kunsteducatie zouden zij bijvoorbeeld leren reflecteren op het leven door middel van verbeelding. De onderwijsraad geeft dan ook aan dat cultuureducatie idealiter een vast onderdeel van het curriculum vormt, zodat leerlingen in elk leerjaar hun kennis en hun creatieve vaardigheden verder ontwikkelen. Dat kinderen thuis niet in dezelfde mate kennis maken met cultuur blijkt bijvoorbeeld uit onderzoek van Van Iperen (2003), waaruit blijkt dat allochtone ouders aanzienlijk minder deelnemen aan cultuur dan autochtone ouders.

Van Heusden (2010) stelt dat cultuuronderwijs nodig is, omdat hierdoor het vermogen tot cultureel zelfbewustzijn aangescherpt wordt en dit persoonlijke en collectieve bewustzijn (het beeld dat mensen van zichzelf hebben, de manier waarop ze zichzelf begrijpen) uiteindelijk bepaalt hoe mensen handelen. Cultuuronderwijs zou onderwijs zijn in zelfwaarneming, zelfverbeelding, zelfbegrip en zelfanalyse.

Door verschillende kunstvormen op scholen te behandelen, maken kinderen bovendien kennis met de uiteenlopende mogelijkheden die bestaan binnen het culturele werkveld. Het behandelen van verschillende kunstvormen in de klas, waaronder poëzie, zou er daarom toe kunnen leiden dat een kind de kunstvorm vindt die bij hem of haar past. Dit zou tot een levenslange passie kunnen leiden. Wanneer een kind niet kennis maakt met verschillende kunstvormen, zou het daarom mogelijk zijn nooit zijn of haar eigen creatieve vaardigheden optimaal leren kennen (Robinson, 2011; Wolf, 2006).

Volgens Wolf (2006) is het hebben van plezier absoluut niet het enige positieve aspect van het behandelen van verschillende kunstvormen in de klas:

Making the argument that children are having fun – no matter how true that statement might be – simply does a disservice to the impact of the arts on children's thinking. (18)

Kinderen in contact brengen met kunst zou er volgens Wolf namelijk onder andere voor zorgen dat kinderen leren om hun aandacht voor een langere tijd vast te houden. Verder zou het werken met kunstvormen gelegenheden bieden voor kinderen om hun vaardigheden op het gebied van plannen, ontwerpen, ritme, rijm en metafoorgebruik te ontwikkelen. Daarnaast zouden kinderen leren om zaken in het perspectief van een ander te zien en zouden kinderen oefenen met het herzien en het heroverwegen van hun werk, wanneer zij toewerken naar een eindproduct.

3.3 Cultuureducatie in Nederland

Hoewel de overheid zich al vaker in heeft gezet op het gebied van cultuureducatie, werd in 1997 cultuureducatie in het onderwijs pas echt een speerpunt van het beleid. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap startte toen met het project *Cultuur en School*. Binnen dit project kon men van meet af aan drie hoofddoelen aanwijzen. Zo had men het doel om culturele competenties van kinderen en leerlingen te ontwikkelen. Hierbij kan onder andere gedacht worden aan het stimuleren van het onderzoekend vermogen van kinderen via de veelzijdige uitingen van cultuur. De andere twee hoofddoelen van het project waren: culturele activiteiten een vaste plaats geven in het onderwijs en samenwerking tussen scholen en hun culturele omgeving bevorderen (Hagenaars, 2008).

Het project *Cultuur en School* liep door tot 2012. Voor cultuureducatie en amateurkunst werd in 2009 bovendien het *Fonds voor Cultuurparticipatie* opgericht. Via dit fonds kunnen gemeenten en provincies subsidie aanvragen voor hun eigen cultuurparticipatieprogramma voor perioden van steeds vier jaar.

Het kabinet Rutte I introduceerde vervolgens het programma *Cultuureducatie met Kwaliteit* voor de periode 2013-2016. Met dit programma wil het rijk onder andere dat scholen en leraren beter ondersteund worden bij het geven van invulling aan de kerndoelen van cultuureducatie (Zijlstra, 2011). Voor het primair onderwijs gaat het hier om de kerndoelen 54, 55 en 56 van Kunstzinnige Oriëntatie (Greven & Letschert, 2006):

- 54: De leerlingen leren beelden, muziek, taal, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.
- 55: De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.
- 56: De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed. (63)

Stichting Leerplanontwikkeling [SLO] heeft de afgelopen jaren in samenwerking met de Rijksuniversiteit Groningen en twaalf basisscholen gewerkt aan een vertaling van een theoretisch kader voor cultuuronderwijs naar de onderwijspraktijk. Dit project kreeg de titel *Cultuur in de Spiegel*. Over de resultaten van het project wordt het volgende geschreven (Van der Hoeven, Sluijsmans, Van de Vorle, Van Heusden, 2014):

Deze handreiking laat, op grond van de opgedane ervaringen en de resultaten van het onderzoek, zien welke mogelijkheden het theoretisch kader biedt voor het ontwikkelen van cultuuronderwijs voor leerlingen van 4-18 jaar. Het kader biedt een structuur en een gemeenschappelijke taal waarmee cultuuronderwijs schoolbreed en in een doorlopende leerlijn kan worden ingericht en vormgegeven. Met behulp van dit kader kunnen leraren met elkaar bewuste keuzes maken voor de inhoud van hun onderwijs. (8)

Zoals gezegd draait het bij cultuuronderwijs volgens Van Heusden om het culturele zelfbewustzijn. Binnen het project *Cultuur in de Spiegel* vindt men dan ook dat cultuuronderwijs niet primair om het kennismaken van kinderen met kunst en cultuur gaat, maar om onderwijs in het zelfbewustzijn (Van Heusden, 2010).

4. Methode – Beschrijving doel en praktijk

4.1 Onderzoeksvraag en doel

In het vorige hoofdstuk is poëzieonderwijs besproken als onderdeel van cultuureducatie. Hoofdstuk 5 en hoofdstuk 6 zullen zich juist richten op het poëzieonderwijs in relatie tot het taalvaardigheidsonderwijs op de basisschool, zodat deelvraag 2 beantwoord kan worden: ‘Wat is in de (wetenschappelijke) literatuur bekend over de verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs?’

Deze verbinding zal in hoofdstuk 5 en hoofdstuk 6 op twee manieren onderzocht worden. In hoofdstuk 5 zal de verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs onderzocht worden door de doelstellingen na te gaan die voor het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs zijn opgesteld. In hoofdstuk 6 wordt gekeken naar het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs in de praktijk.

In dit hoofdstuk zal kort toegelicht worden op welke manier de doelstellingen en de praktijksituatie onderzocht zijn. Hierbij zal stil worden gestaan bij de teksten en materialen die geanalyseerd zijn en bij de manier waarop dit is gebeurd.

4.2 Doelstellingen voor het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs

De doelstellingen voor het taalvaardigheidsonderwijs en het poëzieonderwijs in Nederland zijn opgesteld in het referentiekader taal en in de kerndoelen van Nederlands en van Kunstzinnige Oriëntatie (Meijerink, 2009; Greven & Letschert, 2006). Ook zijn er leerstoflijnen uitgegeven, waarin uiteengezet wordt langs welke weg de zogenaamde eindniveaus uit het referentiekader gehaald kunnen worden (Oosterloo, Paus & Van Gelderen, 2010a, 2010b; Van der Beek & Paus, 2011). Om de verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs binnen de doelstellingen voor het onderwijs na te kunnen gaan, zijn daarom deze materialen geanalyseerd.

Bi elk van deze materialen is steeds bekeken welke rol poëzie en taal binnen het materiaal hebben en hoe poëzie en taal zich in het materiaal tot elkaar verhouden. In hoofdstuk 5 wordt hier verslag van gedaan en worden alle materialen uitgebreid beschreven.

4.3 Het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs in de praktijk

Om erachter te kunnen komen wat momenteel op het gebied van poëzie en taal gebeurt in het onderwijs, zijn materialen geanalyseerd die speciaal voor het vormgeven van het onderwijs gemaakt zijn. Voor het taalvaardigheidsonderwijs gaat het hier om twee veel gebruikte taalmethoden en voor het poëzieonderwijs gaat het om een aantal handboeken en gidsen.

Om na te gaan welke taalmethoden het meest geschikt zouden zijn voor analyse, was het van belang om meer te weten te komen over de populariteit van de verschillende taalmethoden die op de markt verkrijgbaar zijn. Methoden die veel verkocht worden zeggen immers meer over de manier waarop het taalonderwijs vormgegeven wordt, dan methoden die minder verkocht worden. Schoollleverancier Heutink in Rijssen was bereid om hun top vier van meest verkochte taalmethoden door te geven. Uit commercieel oogpunt werden geen verkoopcijfers verschaft bij de top vier.

De top vier wordt hieronder weergegeven:

1. Staal van uitgeverij Malmberg
2. Taal actief 4 van uitgeverij Malmberg
3. Taal op maat van Noordhoff Uitgevers
4. Taal in beeld 1 van uitgeverij Zwijsen

Dit soort verkoopgegevens zijn mogelijk voor een gedeelte regio-afhankelijk. Toch laat deze top vier zien welke taalmethoden in Nederland vermoedelijk veel gebruikt worden. In verband met de beperkte omvang van dit onderzoek zijn slechts twee van bovenstaande taalmethoden geanalyseerd.

Verder is er in verband met de beschikbaarheid van het materiaal uiteindelijk voor gekozen om *Taal actief 4* (Uitgeverij Malmberg, z.j.) en *Taal in beeld 1* (Uitgeverij Zwijsen, z.j.) te analyseren. Het bleek in de praktijk namelijk lastig te zijn om als onderzoeker toegang te krijgen tot alle methodereeksen uit de top vier. Van de vier waren in eerste instantie voor dit onderzoeksproject alleen *Taal actief* en *Taal in beeld* volledig beschikbaar.

Van de handboeken en gidsen die voor het poëzieonderwijs beschikbaar zijn, zijn in dit onderzoek enkel de meest recente werken en uitgaven geanalyseerd. De volgende boeken/gidsen zijn uitgekozen: *De Poëziegids* (Stichting Poëziepaleis, 2010), *Weten waar de woorden zijn* (Lems, 2010), *Het huis lijkt wel een schip* (Vos, 2006) en *Jeugdliteratuur voor de beroepspraktijk* (Meelis-Voorma, Moolenaar, Overmeijer, 2008).

Van de gebruikte methoden en handboeken wordt in hoofdstuk 6 steeds een uitgebreide beschrijving gegeven van de inhoud en de opbouw. Bij de taalmethoden is daarnaast steeds gekeken op welke manier poëzie in de methoden verwerkt is, zodat iets gezegd kon worden over de manier waarop in het taalonderwijs in Nederland aandacht besteed wordt aan poëzie. Bij de handboeken en gidsen voor het poëzieonderwijs is steeds nagegaan of in het materiaal een verbinding gemaakt wordt met het taalvaardigheidsonderwijs.

Om meer over de rol van poëzie binnen het taalvaardigheidsonderwijs te kunnen zeggen, wordt in hoofdstuk 6 ook een inventarisatie besproken van empirisch onderzoek op het gebied van lezen, schrijven en mondelinge vaardigheid binnen het basisonderwijs (Bonset en Hoogeveen, 2007, 2009, 2011). Hierbij wordt gekeken wat binnen de inventarisatie over poëzie gezegd wordt.

5. Doelstellingen voor het poëzieonderwijs en het taalonderwijs

5.1 Het referentiekader taal

5.1.1 Over het referentiekader taal

Zoals gezegd wordt in dit hoofdstuk de verbinding nagegaan tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs door naar de doelstellingen te kijken die voor het taalvaardigheidsonderwijs en het poëzieonderwijs in het referentiekader taal en in de kerndoelen van Nederlands en van Kunstzinnige Oriëntatie zijn opgesteld (Meijerink, 2009; Greven & Letschert, 2006). Ook komen de zogenaamde leerstoflijnen in dit hoofdstuk aan bod (Oosterloo, Paus & Van Gelderen, 2010a, 2010b; Van der Beek & Paus, 2011).

De verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs zal nu eerst onderzocht worden door de rol van poëzie en cultuur in het referentiekader taal na te gaan. Voor het Nederlandse taalvaardigheidsonderwijs is in opdracht van het ministerie van OCW een referentiekader taal gemaakt. Voor zowel het basisonderwijs als het voorgezet onderwijs is in dit referentiekader vastgelegd waar leerlingen op verschillende momenten in hun schoolloopbaan toe in staat moeten zijn als het gaat om Nederlandse taal. Het referentiekader taal vormt een systematische beschrijving van wat leerlingen in opeenvolgende fasen van het onderwijs aan basisvaardigheden taal moeten kennen en kunnen. Het niveau dat leerlingen aan het einde van de basisschool minimaal moeten hebben wordt in het referentiekader 1F genoemd. Voor leerlingen op de basisschool die ‘meer’ kunnen en daarom uitgedaagd dienen te worden, kan gekeken worden naar het daarop volgende streefniveau: 2F/1S. Het referentiekader taal kent vier domeinen: ‘mondelinge taalvaardigheid’, ‘leesvaardigheid’, ‘schrijfvaardigheid’ en ‘begrippenlijst en taalverzorging’. Per domein wordt ten aanzien van verschillende aspecten beschreven waar leerlingen met het niveau 1F, 2F, 3F of 4F aan moeten voldoen. Met het referentiekader wil men een algemene niveauverhoging van de basiskennis en basisvaardigheden bewerkstelligen (Meijerink, 2009).

Veel aspecten die beschreven worden bij de verschillende domeinen in het referentiekader kunnen gekoppeld worden aan het lezen, het schrijven en het voordragen van poëzie. Zo wordt bijvoorbeeld verwacht dat leerlingen aan het einde van de basisschool ‘een redelijke grammaticale beheersing’ vertonen en hierbij is het te verwachten dat ook bij het schrijven van poëzie deze grammaticale beheersing van pas komt. Toch is het verstandig, wanneer vastgesteld dient te worden wat de rol van poëzie en cultuur is binnen het referentiekader, om voornamelijk te kijken naar dat wat letterlijk over de begrippen poëzie en cultuur in het referentiekader geschreven is. Het blijkt dat ‘cultuur’ geen enkele keer genoemd wordt in het referentiekader en het begrip ‘poëzie’ slechts drie keer.

Poëzie wordt bijvoorbeeld genoemd onder ‘tekstkenmerken’ bij het onderdeel ‘fictieve, narratieve en literaire teksten’ van het domein ‘lezen’. Zo moeten leerlingen met het niveau 2F/1S poëzie en liedjes kunnen lezen met meestal een verhalende inhoud en een emotionele lading. Bij datzelfde onderdeel wordt poëzie genoemd bij het kenmerk ‘begrijpen’. Leerlingen met het niveau 1F moeten gedichten en verhaalfragmenten kunnen parafraseren of samenvatten.

Ook wordt poëzie genoemd bij het aspect ‘vrij schrijven’ van het domein ‘schrijfvaardigheid’. Op het gebied van vrij schrijven moeten leerlingen van alle niveaus het volgende kunnen:

(De leerling) kan eigen ideeën, ervaringen, gebeurtenissen en fantasieën opschrijven in een verhaal, in een informatieve tekst of in een gedicht. (15)

Op basis van bovenstaande informatie uit het referentiekader kan gesteld worden dat de rol van poëzie in het kader beperkt is. Poëzie wordt slechts op drie plekken in het kader terloops genoemd. Hierbij wordt bovendien geen verschil beschreven tussen de verschillende niveaus: er is steeds maar sprake van één niveau dat leerlingen kunnen halen op het gebied van poëzie.

5.1.2 De leerstoflijnen

Bij de domeinen 'leesvaardigheid', 'schrijfvaardigheid' en 'begripenlijst en taalverzorging' uit het referentiekader taal heeft SLO ook leerstoflijnen uitgegeven. In deze leerstoflijnen wordt behandeld langs welke weg de eindniveaus van de domeinen van het referentiekader bereikt kunnen worden. In de leerstoflijnen wordt een beschrijving gegeven van mogelijke inhouden en activiteiten die in het onderwijs binnen deze domeinen aan bod kunnen komen en hiervan wordt een mogelijke verdeling gegeven over de verschillende leerjaren (Oosterloo, Paus & Van Gelderen, 2010a, 2010b; Van der Beek & Paus, 2011). Van het domein 'mondelinge taalvaardigheid' zijn (nog) geen leerstoflijnen verschenen.

Binnen de leerstoflijnen krijgt poëzie duidelijk een grotere rol toebedeeld dan binnen het referentiekader. Zo voegen Oosterloo, Paus en Van Gelderen (2010) in *Leerstoflijnen lezen beschreven* om te beginnen twee leestaken toe aan het kopje 'fictie' van het domein 'lezen' van het referentiekader, namelijk: 'lezen van verhalen' en 'lezen van poëzie'. Beide soorten fictie worden bovendien uitgebreid door hen behandeld. Zo worden er verschillende definities van (ge)dichten gegeven en worden tekstkenmerken en voorbeelden van gedichten zeer uitgebreid uiteengezet.

In *Leerstoflijnen lezen beschreven* wordt geadviseerd om de groepen op de basisscholen verschillende soorten gedichten te laten lezen: voor de lagere groepen minder complexe gedichten en voor de hogere groepen juist meer complexe gedichten. Ook wordt in *Leerstoflijnen lezen beschreven* het belang van een rijke, uitnodigende leesomgeving benadrukt. Hierbij wordt onder andere gesteld dat verschillende soorten gedichten bij een gevarieerd leesaanbod horen en dat het belangrijk is dat poëzie op school ook gevisualiseerd wordt:

[...]in een lokaal moet zichtbaar zijn dat poëzie belangrijk gevonden wordt, bijvoorbeeld door een poëziehoekje te maken met gedichtenposters, foto's van dichters, bundels en bloemlezingen, producten van kinderen, overzichten van gelezen gedichten et cetera, en door kinderen bij het aankleden van de hoek te betrekken. (33)

Daarnaast wordt de tip gegeven om door middel van het organiseren van activiteiten rondom boeken kinderen te enthousiasmeren voor het lezen van onder andere poëzie. Ook wordt uitgelegd dat kinderen door te schrijven kunnen experimenteren met literaire technieken uit bijvoorbeeld gedichten. Per groep op de basisschool wordt bovendien benoemd welke activiteiten op het gebied van poëzie passend zijn voor die groep.

In *Leerstoflijnen schrijven beschreven* heeft poëzie een minder grote rol. Het schrijven van gedichten wordt duidelijk minder uitgebreid besproken in *Leerstoflijnen schrijven beschreven* dan het lezen van gedichten in *Leerstoflijnen lezen beschreven* (Oosterloo, Paus & Van Gelderen, 2010a, 2010b). In *Leerstoflijnen schrijven beschreven* worden door Oosterloo, Paus en Van Gelderen (2010) vier

onderdelen van het schrijven onderscheiden: ‘beschrijven in teksten’, ‘instrueren in teksten’, ‘argumenteren in teksten’ en ‘fictie en expressie’. Deze vier onderdelen zouden precies de functies van het schrijven dekken die in het referentiekader bij het domein ‘schrijven’ behandeld worden. Vooral het laatste onderdeel is wat betreft poëzie van belang. Het onderdeel ‘fictie en expressie’ komt in elke groep in het basisonderwijs aan bod. Dit onderdeel wordt als volgt beschreven in *Leerstoflijnen schrijven beschreven*:

Bij fictie en expressie gaat het om het op een boeiende manier vertellen van een verhaal, het weergeven van gedachten of gevoelens in dichtvorm of naar eigen keuze (vrije expressie).
(18)

In *Leerstoflijnen schrijven beschreven* wordt gesteld dat het van belang is om bij een schrijftaak duidelijk te vermelden wat er van de leerling verwacht wordt, omdat het schrijven voor de leerling anders te complex is. Schrijven met een goed (inhoudelijk) schrijfdoel staat voorop en dit geldt ook voor het schrijfonderdeel ‘fictie en expressie’. Toch moet er binnen het onderdeel ‘fictie en expressie’ naast doelgericht schrijven ook ruimte zijn voor vrij schrijven. Hierbij hebben leerlingen de mogelijkheid om hun gedachten de vrije loop te laten in het vertellen van een verhaal, het maken van een gedicht of het op een andere manier weergeven van gedachten. Leerlingen schrijven dan een tekst zonder rekening te houden met een vooraf bepaalde inhoud en structuur.

Verder wordt in *Leerstoflijnen schrijven beschreven* uitgelegd dat leerlingen die moeite hebben met fictionele of poëtische opdrachten baat kunnen hebben bij algemene strategische aanwijzingen. Zo kan bijvoorbeeld het maken van een woordweb of het maken van een schema leerlingen helpen om meer inhoud te geven aan hun tekst, de inhoud interessanter te maken en/of de inhoud beter te structureren.

Om leerlingen in alle groepen te inspireren tot het schrijven van teksten is het van belang aandacht te schenken aan de contextualisering van de schrijfoopdrachten. Zo wordt besproken dat in de groepen 3 en 4 de belangstelling van leerlingen in bijvoorbeeld het schrijven van gedichten gewekt kan worden door het onderwerp uitgebreid te introduceren en erover te praten.

Ook in *Leerstoflijnen taalverzorging en begrippen beschreven* speelt poëzie een rol. De termen ‘begrippenlijst’ en ‘taalverzorging’ worden hierin door Van der Beek en Paus (2011) als volgt uitgelegd:

De begrippenlijst omvat begrippen en concepten die leerlingen moeten kennen en kunnen hanteren om over taal en taalverschijnselen te kunnen denken en spreken. Bij taalverzorging gaat het om kennis die in dienst staat van een verzorgde schriftelijke taalproductie, en in het referentiekader wordt dat beperkt tot regels voor spelling, interpunctie en het gebruik van hoofdletters. (6)

Bij het onderdeel ‘begrippenlijst’ uit het referentiekader taal worden in *Leerstoflijnen taalverzorging en begrippen beschreven* lijstjes met begrippen weergegeven. Als het op tekstkennis aankomt worden bijvoorbeeld onder andere de begrippen ‘rijm(en)’, ‘versje’, ‘rijmpje’ en ‘gedicht’ genoemd. Bij de aanduiding van tekstsoorten/genres worden als voorbeeld de begrippen ‘verhaal’ en ‘poëzie’ genoemd. Dit zijn begrippen en concepten die leerlingen volgens Van der Beek en Paus op de basisschool moeten leren kennen en hanteren. Leerlingen hoeven de termen niet te kunnen definiëren, maar dienen wel te begrijpen wat er met de begrippen bedoeld wordt. De begrippenlijst zou verder geen limitatieve

opsomming zijn: er zijn veel meer begrippen die in het taalonderwijs van nut zouden zijn, dan in de lijst worden opgesomd.

Al met al kan geconcludeerd worden dat in de verschillende leerstoflijnen meer aandacht uitgaat naar poëzie dan in het referentiekader taal. Vooral in *Leerstoflijnen lezen beschreven* worden lange beschrijvingen gegeven van de soorten poëzie voor kinderen en er wordt in behandeld op welke manier in de klas aandacht besteed kan worden aan het lezen van poëzie. In de verschillende leerstoflijnen wordt duidelijk dat binnen het taalvaardigheidsonderwijs zeker een rol weggelegd is voor poëzie. In de leerstoflijnen worden voorbeelden van inhouden en activiteiten gegeven die leerkrachten in de praktijk kunnen gebruiken, zodat leerlingen de niveaus behalen die in het referentiekader taal weergegeven worden. Doordat deze voorbeelden regelmatig over poëzie gaan, maken de verschillende leerstoflijnen het mogelijk om leerlingen in het taalonderwijs via poëzie (gedeeltelijk) enkele niveaus te laten behalen die in het referentiekader taal genoemd worden.

5.2 Kerndoelen

In opdracht van het ministerie van OCW heeft SLO kerndoelen geformuleerd voor het basisonderwijs. De kerndoelen zijn geformuleerd voor verschillende leergebieden, namelijk: de talen, rekenen/wiskunde, oriëntatie op jezelf en wereld, kunstzinnige oriëntatie en bewegingsonderwijs. De kerndoelen laten zien waar leerlingen mee bezig moeten zijn op school, maar niet wat leerlingen moeten kunnen (Greven & Letschert, 2006). Dit laatste wordt in het referentiekader wel gedaan: daarin staat beschreven wat leerlingen op verschillende momenten in hun schoolloopbaan moeten kennen en kunnen (Meijerink, 2009). Omdat de kerndoelen laten zien waarmee leerlingen bezig moeten zijn, vormen zij een goede bron wanneer de verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs op de basisschool onderzocht dient te worden. We kunnen namelijk nagaan of poëzie ook genoemd wordt in de kerndoelen van Nederlands en wat de rol van taal en poëzie is binnen de kerndoelen van Kunstzinnige Oriëntatie.

Hieronder worden de kerndoelen 54, 55 en 56 van Kunstzinnige Oriëntatie nogmaals weergegeven (Greven & Letschert, 2006):

54: De leerlingen leren beelden, muziek, taal, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.

55: De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.

56: De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed. (63)

In bovenstaande kerndoelen van het leergebied Kunstzinnige Oriëntatie wordt poëzie niet genoemd. Er kan daarom gesteld worden dat poëzie geen verplicht onderdeel is van de lessen binnen het leergebied Kunstzinnige Oriëntatie op de basisschool. Wel zou het schrijven van gedichten een manier kunnen zijn om (deels) aan kerndoel 54 te voldoen: een leerling kan via poëzie met taal gevoelens en ervaringen uitdrukken en via poëzie communiceren.

Bij Nederlands onder het kopje ‘mondeling onderwijs’ horen de volgende kerndoelen (Greven & Letschert, 2006):

1: De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven.

2: De leerlingen leren zich naar vorm en inhoud uit te drukken bij het geven en vragen van informatie, het uitbrengen van verslag, het geven van uitleg, het instrueren en bij het discussiëren.

3: De leerlingen leren informatie te beoordelen in discussies en in een gesprek dat informatief of opiniërend van karakter is en leren met argumenten te reageren. (15)

In bovenstaande kerndoelen van Nederlands wordt geen duidelijke link gelegd met poëzie.

Bij Nederlands onder het kopje 'schriftelijk onderwijs' horen de volgende kerndoelen (Greven & Letschert, 2006):

4: De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen.

5: De leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies, zoals: informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen.

6: De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, en bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale bronnen.

7: De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten.

8: De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur.

9: De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten. (17)

Met name kerndoel 9 is van de bovenstaande kerndoelen van Nederlands opvallend. Plezier krijgen in het lezen en schrijven van gedichten is iets waar leerlingen op de basisschool mee bezig moeten zijn. Kerndoel 5 kan ook in verband gebracht worden met het schrijven van gedichten. Via gedichten zou men naar inhoud en vorm teksten kunnen schrijven en hiermee plezier kunnen verschaffen.

Bij Nederlands onder het kopje 'Taalbeschouwing, waaronder strategieën' horen de volgende kerndoelen (Greven & Letschert, 2006):

10: De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.

11: De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden.

De leerlingen kennen

- regels voor het spellen van werkwoorden;
- regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden;
- regels voor het gebruik van leestekens.

12: De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken. (19)

Poëzie komt niet direct in bovenstaande kerndoelen voor. Wel kan een aantal van deze kerndoelen in verband gebracht worden met poëzie. Zo zouden de regels voor het spellen van woorden en de regels

voor het gebruik van leestekens (kerndoel 11) ook nodig kunnen zijn bij het schrijven van gedichten. Ook een adequate woordenschat komt hierbij van pas (kerndoel 12). Het kennen van begrippen die te maken hebben met poëzie, zoals ‘gedichten’ en ‘strofe’, maakt het mogelijk voor leerlingen om over dit aspect van taal te denken en te spreken.

We kunnen in ieder geval vaststellen dat poëzie ook deel uitmaakt van de kerndoelen van Nederlands en van Kunstzinnige Oriëntatie. Hoewel meerdere kerndoelen van Nederlands met poëzie in verband gebracht kunnen worden, wordt enkel in kerndoel 9 van Nederlands de term ‘gedichten’ letterlijk gebruikt. We kunnen daarom op basis van de kerndoelen concluderen dat in ieder geval plezier krijgen in het lezen en schrijven van gedichten iets is waar leerlingen binnen het leergebied Nederlands op de basisschool mee bezig moeten zijn.

5.3 Conclusie over de doelstellingen

De deelvraag ‘Wat is in de (wetenschappelijke) literatuur bekend over de verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs?’ kunnen we afsluitend in dit hoofdstuk gedeeltelijk beantwoorden. Als het gaat om de doelstelling die voor het taalvaardigheidsonderwijs in het referentiekader en de kerndoelen zijn opgesteld, dan kunnen we stellen dat poëzie daarin slechts een kleine rol speelt. Zo wordt in het referentiekader taal poëzie slechts drie keer genoemd en gaat het in de kerndoelen van Nederlands slechts eenmaal letterlijk over gedichten. Wel kunnen enkele kerndoelen van Nederlands en van Kunstzinnige Oriëntatie indirect in verband gebracht worden met het onderwerp poëzie en laten de leerstoflijnen zien dat het mogelijk is om leerlingen via poëzie in het taalonderwijs (gedeeltelijk) enkele niveaus te laten behalen die in het referentiekader taal genoemd zijn.

6. Het poëzieonderwijs en het taalonderwijs in de praktijk

6.1 Poëzie binnen het taalvaardigheidsonderwijs

In dit hoofdstuk zal nagegaan worden wat de verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs is in de praktijk. In deze eerste paragraaf zal empirisch onderzoek naar lezen, schrijven en mondelinge vaardigheid in het basisonderwijs besproken worden en in de daaropvolgende paragraaf worden twee veelgebruikte taalmethoden uit het basisonderwijs besproken. In paragraaf 3 zal vervolgens een overzicht gepresenteerd worden van verschillende handboeken en gidsen die voor het poëzieonderwijs gemaakt zijn. Op deze manier wordt duidelijk wat momenteel op het gebied van poëzieonderwijs en taalvaardigheidsonderwijs binnen het basisonderwijs gebeurt en hoe het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs zich hierin tot elkaar verhouden.

Bonset en Hoogeveen hebben in 2007 in het perspectief van leerplanontwikkeling een inventarisatie gemaakt van empirisch onderzoek op het gebied van schrijven in het basisonderwijs. Uit hun inventarisatie blijkt onder meer dat ouders, leerkrachten en specialisten graag zien dat leerlingen in de hogere groepen van het basisonderwijs onder andere schrijven over gevoelens en schrijven om iemand te vermaken/bezig te houden. Zij vinden dit niet alleen wenselijk, maar zij achten dit voor deze groepen ook haalbaar. Ook bleek uit de inventarisatie van Bonset en Hoogeveen dat leerkrachten over het algemeen spelling, interpunctie en organisatie van teksten belangrijk vinden, maar dat zij van mening verschillen over het belang van schrijfschema's, strategische kennis, het schrijfproces en tekstsoorten.

Bonset en Hoogeveen maakten in 2011 ook een inventarisatie van empirisch onderzoek op het gebied van mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs. Zij halen daar o.a. een onderzoek in aan waarin het onderwijsaanbod in de groepen 4, 5, 7 en 8 besproken wordt. Het onderwijsaanbod in deze groepen laat zien dat er een grote variatie bestaat aan spreektaken die leerlingen op school krijgen. Veel leerkrachten zouden hun leerlingen bijvoorbeeld laten deelnemen aan een toneelstukje of een poppenkastspel. Scholen zouden weinig aandacht schenken aan de activiteit discussiëren. Spreekdoelen waar de meeste aandacht naar uitgaat zijn: het weergeven van de eigen mening, voorkeur en ervaring, het doorspelen van informatie en het voordragen van gedichten. Tijdens spreekoefeningen vormen de medeleerlingen hoofdzakelijk het publiek. De beoordeling van de spreekoefeningen zou meestal via klassikale bespreking gebeuren.

Naast inventarisaties van empirisch onderzoek op het gebied van schrijven en mondelinge taalvaardigheid hebben Bonset en Hoogeveen (2009) ook een inventarisatie gemaakt van empirisch onderzoek op het gebied van lezen in het basisonderwijs. Zij halen daar onder andere meerdere taalpeilingen einde basisschool in aan. Uit de taalpeiling uit 1988 bleek dat vijf procent van de leerlingen aangaf gedichten te lezen. Ook bleek uit deze taalpeiling dat jongens meer kranten, documentatiemateriaal en stripboeken lazen en meisjes meer tijdschriften, gedichten en jeugdboeken. Uit de taalpeiling uit 1993 bleek dat zeven procent van de leerlingen aan had gegeven gedichten/rijmpjes/versjes te lezen en uit de taalpeiling uit 2005 bleek dit percentage gestegen was naar elf procent. In de taalpeiling einde basisonderwijs uit 1988 bleek dat leerlingen in de hoogste drie groepen gemiddeld zeven uur per week taalonderwijs kregen, waarvan 20 minuten werd besteed aan proza en poëzie. Verder blijkt uit de taalpeilingen dat leerlingen de afgelopen jaren minder tijd zijn gaan besteden aan lezen en dat de tijd die besteed wordt aan televisiekijken toeneemt. Wel zijn leraren

in het basisonderwijs in toenemende mate aandacht gaan schenken aan leesbevordering en aanverwante activiteiten, zoals gepland recreatief lezen.

Op basis van de inventarisaties die hierboven besproken worden, blijkt in ieder geval dat tussen 1988 en 2006 het percentage van leerlingen die aan het einde van de basisschool gedichten lezen, lichtelijk is gestegen. In hoeverre leerlingen hiertoe gestimuleerd werden op school, blijft echter onduidelijk. Ook kan op basis van de inventarisaties gesteld worden dat er binnen het taalvaardigheidsonderwijs wel degelijk in enige mate aandacht uitgaat naar poëzie. Het voordragen van gedichten blijkt immers één van de spreekdoelen te zijn waar op school de meeste aandacht naar uitgaat. Verder laat de inventarisatie van onderzoek op het gebied van schrijven niet duidelijk zien wat de rol van poëzie is binnen het huidige schrijfonderwijs op de basisschool. Wel zou poëzie zich mogelijk goed kunnen lenen om aan de wens van ouders, leerkrachten en specialisten te voldoen om leerlingen in de hogere groepen te laten schrijven over gevoelens en te laten schrijven om iemand te vermaken.

6.2 Het aanbod van poëzie in taalmethoden

6.2.1 De analyse van de methoden

Zoals in hoofdstuk 4 al is toegelicht, zal in de volgende deelparagrafen taalmethode *Taal actief 4* (Uitgeverij Malmberg, z.j.) en taalmethode *Taal in beeld 1* (Uitgeverij Zwijsen, z.j.) besproken worden. Per taalmethode wordt steeds een beschrijving gegeven van de opbouw en de inhoud van de methode. Ook wordt gekeken of poëzie in de methoden verwerkt is en op welke manier.

6.2.2 Uitgeverij Malmberg – Taal actief 4

6.2.2.1 Over de methode

Het basismateriaal van deze methode bestaat per groep uit: een handleiding, een taalboek (deel A en deel B), een werkboek taal (deel A en deel B), een antwoordenboek deel A en deel B en een toetsboek. Ook is bij deze methode extra materiaal verkrijgbaar, zoals een digitaal registratiesysteem, digibordinstructiesoftware, een pluspakket (een plusboek met handleiding) en het pakket woordenschat extra. De analyse van de methode zal zich enkel richten op het basismateriaal.

De taal- en werkboeken van *Taal actief* zijn ingedeeld in verschillende thema's. Elk thema duurt vier weken en wordt in het taalboek ingeleid met een ankerverhaal. De ankerverhalen worden geschreven door bekende kinderboekenauteurs, zoals Hans Hagen, Ted van Lieshout en Francine Oomen (Uitgeverij Malmberg, z.j.). Deze ankerverhalen vormen steeds het vertrekpunt voor de lessen (Uitgeverij Malmberg, 2013a).

Taal actief houdt rekening met de verschillende niveaus van kinderen. Het onderscheidt drie niveaus: het drempelniveau, het basisniveau en het verrijkingsniveau. In het basismateriaal wordt aan al deze niveaus aandacht besteed. Deze drie niveaus zijn dan ook allemaal in de taal- en werkboeken verwerkt (Uitgeverij Malmberg, z.j.).

Op de website van uitgeverij Malmberg is te lezen dat kinderen bij elk thema uit het boek steeds aan het einde van week drie een toets kunnen maken uit het toetsboek. Het resultaat van deze toets bepaalt het startniveau van het kind in week vier. In week vier kan vervolgens één en ander herhaald en/of verrijkt worden. Ook begint een aantal lessen in de methode met het onderdeel 'Eerst proberen'. Het

resultaat van deze minitoets bepaalt op welk niveau leerlingen de les in kunnen stappen (Uitgeverij Malmberg, 2013a).

Voor de echt taalbegaafde kinderen is daarnaast per groep een extra leerlijn beschikbaar in de vorm van een plusboek. Dit plusboek zou verder gaan dan de verrijkingsstof in het basismateriaal, waardoor het taalbegaafde kinderen stimuleert om hun talenten en vaardigheden volop te gebruiken. Voor kinderen met een beperkte woordenschat biedt *Taal actief* daarnaast een extra programma aan voor de computer of het digibord met de naam ‘woordenschat extra’ (Uitgeverij Malmberg, z.j.). Op de website van uitgeverij Malmberg wordt uitgelegd dat in dit programma eenvoudige woorden aangeboden worden die niet in het basispakket van *Taal actief* behandeld zijn (Uitgeverij Malmberg, 2013a). Omdat het plusboek en het programma woordenschat extra onder ‘extra materialen’ vallen, zijn deze onderdelen bij deze analyse buiten beschouwing gebleven. Deze analyse richt zich alleen op het basismateriaal.

In *Taal actief* is verder in grote mate rekening gehouden met het referentiekader taal en de opgestelde kerndoelen van Nederlands voor het basisonderwijs. *Taal actief* biedt de leerstof aan die in het referentiekader taal is opgenomen bij het streefniveau (1S) (Uitgeverij Malmberg, z.j.). Uitgeverij Malmberg heeft op haar website een artikel beschikbaar gesteld met de titel *Taal actief 4 en het referentiekader taal*. In dit artikel wordt besproken wat de rol van het referentiekader taal is binnen de lesmethode. In het artikel wordt gesteld dat van de taaldomeinen ‘mondelinge taalvaardigheid’, ‘schrijven’, ‘begrippen en taalverzorging’ uit het referentiekader alle doelen zijn opgenomen. Daarnaast is ook een aantal extra lesdoelen, die niet expliciet in het referentiekader taal staan, in *Taal actief* verwerkt (Uitgeverij Malmberg, 2013b).

Het taalprogramma van *Taal actief* onderscheidt vier leerstofdomeinen: ‘woordenschat’, ‘taal verkennen’, ‘spreken & luisteren’ en ‘schrijven’. In de handleiding van elke groep is steeds een overzicht te vinden van het leerplan van de jaargroep in de vorm van een visuele leerlijn. In deze visuele leerlijn wordt per domein weergegeven welke doelen en woorden in het leerjaar aan bod komen en in welke lessen en thema’s deze verwerkt zijn (Uitgeverij Malmberg, z.j.).

6.2.2.2 Poëzie in de methode

Over *Taal actief* kan vastgesteld worden dat poëzie inderdaad in de methode verwerkt is. Bij het bekijken van de visuele leerlijn in de handleidingen van elke groep, wordt dit namelijk direct duidelijk. In elke visuele leerlijn staat het onderwerp ‘expressief/poëtisch’ en hierbij is precies te zien bij welk thema en bij welke les dit onderwerp aan bod komt. Via de visuele leerlijnen is daardoor te zien dat aan het onderwerp ‘expressief/poëtisch’ meerdere keren per jaar aandacht besteed wordt (Uitgeverij Malmberg, z.j.).

Als we bijvoorbeeld naar de visuele leerlijn van groep 5 kijken, dan wordt duidelijk dat op de volgende momenten in de methode aandacht wordt besteed aan het onderwerp ‘expressief/poëtisch’ (Uitgeverij Malmberg, z.j.):

- Bij thema 2, les 13 met het onderwerp ‘gedicht met rijm’.
- Bij thema 2, les 18 met het onderwerp ‘gedicht voordragen’.
- Bij thema 6, les 8, met het onderwerp ‘haiku’.
- Bij thema 6, les 18, met het onderwerp ‘gedicht bespreken’.

- Bij thema 8, les 3, met het onderwerp ‘voorlezen met stemvariatie’.
- Bij thema 8, les 18, met het onderwerp ‘voorlezen met stemmingen’.

Deze lessen hebben allemaal op een geheel eigen wijze betrekking op het onderwerp expressief/poëtisch. De bovenste vier lessen hebben bijvoorbeeld duidelijk met (een vorm van) poëzie te maken, terwijl de onderste twee lessen meer met expressie te maken hebben en niet zozeer met poëzie. In de onderste twee lessen oefenen kinderen namelijk met het op een spannende wijze voorlezen van een verhaal (Uitgeverij Malmberg, z.j.).

In de handleiding van de leerkracht wordt bij elke les beschreven hoe de les opgebouwd dient te worden, wat de leerdoelen zijn en welk materiaal bij de les gebruikt dient te worden. Voorbeelden van leerdoelen die te maken hebben met poëzie en die in handleidingen van verschillende groepen genoemd worden, zijn: de kinderen kunnen een limerick schrijven, de kinderen kunnen zich aan een rijmschema houden, de kinderen leren een rap voordragen, de kinderen kunnen rijm en ritme toepassen in een expressieve tekst (een rap), de kinderen kunnen een elfje schrijven, de kinderen leren met weinig woorden veel te zeggen, et cetera (Uitgeverij Malmberg, z.j.).

Ter illustratie van de verschillende opdrachten over poëzie, zal hieronder beschreven worden wat in de handleiding van groep 5 staat over les 18 van thema 2 (Uitgeverij Malmberg, z.j.).

Les 18, thema 2 - Gedicht voordragen

Leerdoelen: De kinderen kunnen (zelfgeschreven) gedichten voordragen.
De kinderen kunnen waarderend luisteren en hun waardering uitspreken in de vorm van feedback.

Opdrachten:

1. De kinderen kijken en luisteren naar een videofragment waarin drie mensen na elkaar eenzelfde gedicht voordragen. De kinderen bespreken met elkaar welke voordracht ze het beste vonden en wat zij zelf (anders) zouden doen.
2. De kinderen vullen een aantal vragen in over een gedicht van Diet Verschoor uit het werkboek. Ze schrijven in hun werkboek op wat de titel is van het gedicht, wat de naam is van de schrijver, waar het gedicht over gaat en wat ze van het gedicht vinden.
3. De kinderen gaan zelf oefenen met het voordragen van een gedicht. Ze mogen kiezen uit het gedicht dat zij zelf bij les 13 van thema 2 geschreven hadden en het gedicht van Diet Verschoor uit het werkboek
4. De kinderen reageren op elkaars voordrachten. Ze geven feedback in de vorm van een top, een tip en weer een top.
5. De kinderen reflecteren op de les: met de kinderen wordt besproken of ze al eens vaker gedichten voor hadden gedragen, of ze het gedicht uit hun hoofd kennen, et cetera.

Zoals al even werd genoemd, zijn naast de doelen uit het referentiekader taal ook lesdoelen in *Taal actief* opgenomen die door uitgeverij Malmberg zelf zijn opgesteld. In het artikel *Taal actief 4 en het referentiekader taal* worden deze extra lesdoelen per jaargroep opgesomd. In deze extra lesdoelen wordt poëzie niet letterlijk genoemd, maar er staan wel lesdoelen bij die in verband gebracht kunnen

worden met poëzie. Het betreft hier een lesdoel over beeldspraak, waarbij de kinderen vormen van beeldspraak leren herkennen en toelichten, en twee lesdoelen over de stijlfiguren (Uitgeverij Malmberg, 2013b). Deze onderwerpen hebben iets te maken met poëzie, omdat in gedichten van beeldspraak en stijlfiguren gebruikt gemaakt kan worden.

Verder gaan ook de ankerverhalen uit het taalboek waarmee de thema's worden ingeleid, soms over poëzie, maar meestal niet. Hier lijkt dan ook geen regelmatigheid in te zitten. Bij de ankerverhalen wordt ook altijd een persoonlijke groet van de auteur weergegeven, waarin de auteur vaak uitlegt wie hij of zij is. Soms gaat het om een auteur die ervaring heeft met het schrijven van poëzie, vaker gaat het om een auteur die enkel proza schrijft (Uitgeverij Malmberg, z.j.).

Een voorbeeld van een ankerverhaal over poëzie is de tekst van Bas van Lier bij het thema 'boeken' in het lesboek van groep 6. In de tekst legt hij uit wat je met letters kan doen. Hij legt uit wat men bedoelt als men het heeft over verhalen/romans, legendes, artikelen en gedichten. In zijn persoonlijke groet vertelt hij over gedichten voor kinderen, gedichten voor oudere kinderen en gedichten van kinderen. Hierin verwijst hij naar de wedstrijd Kinderen en Poëzie van Stichting Poëziepaleis (Uitgeverij Malmberg, z.j.).

6.2.3 Uitgeverij Zwijsen – Taal in beeld 1

6.2.3.1 Over de methode

Het basismateriaal van de methode *Taal in beeld* bestaat per groep uit: twee taalboeken, twee werkboeken, twee antwoordboeken, twee handleidingen en twee kopieerboeken. Ook is bij deze methode extra materiaal verkrijgbaar, zoals *Taalmaker* en het computerprogramma *Woordenschat in beeld* (Uitgeverij Zwijsen, z.j.). De analyse van de methode zal zich enkel richten op het basismateriaal. *Taal in beeld* bestaat uit vijf gedeelten. Het onderstaande schema geeft aan welk deel bestemd is voor welke jaargroep van het reguliere basisonderwijs (Uitgeverij Zwijsen, z.j.):

<u>Deel:</u>	<u>Jaargroep:</u>
A (A1 en A2)	4
B (B1 en B2)	5
C (C1 en C2)	6
D (D1 en D2)	7
E (E1 en E2)	8

Het jaarprogramma is afgestemd op 34 schoolweken en bestaat uit acht blokken van vier weken. De verschillende blokken bevatten voor alle jaargroepen op hetzelfde moment dezelfde thema's, namelijk (Uitgeverij Zwijsen, z.j.):

- Blok 1: omgeving
- Blok 2: natuur
- Blok 3: reizen
- Blok 4: gevoel
- Blok 5: verhalen
- Blok 6: samen leven
- Blok 7: cultuur
- Blok 8: andere tijden

De taaldomeinen die in *Taal in beeld* aan de orde komen, zijn: ‘woordenschat’, ‘spreken/luisteren’, ‘schrijven (stellen)’ en ‘taalbeschouwing’. In de handleiding van *Taal in beeld* wordt uitgelegd dat de methode via deze domeinen voldoet aan de kerndoelen voor het basisonderwijs (Uitgeverij Zwijsen. z.j).

Het eerste blok van ieder jaarprogramma is een instapblok, waarin alle eerder aangeboden leerstof die nodig is voor het komende jaarprogramma, wordt opgefrist. Verder worden in de eerste drie weken van elk blok basislessen aangeboden. Na deze drie weken volgt er een toetstaak. In de handleiding van *Taal in beeld* wordt uitgelegd dat kinderen die een onvoldoende scoren op de toetstaak vervolgens de bijbehorende herhalingstaken dienen te doen die samen met de toetstaken in de kopieerboeken worden aangeboden. Kinderen die de stof nog niet volledig beheersen, kunnen op deze manier extra oefenen. Kinderen die een voldoende halen en daarom geen herhalingstaken dienen te doen, kunnen dan aan de slag gaan met plustaken uit *Taalmaker* of met het computerprogramma *Woordenschat in beeld*. Op deze manier houdt *Taal in beeld* rekening met de niveaoverschillen tussen leerlingen. De plustaken zitten in een doos met kaarten en werkbladen en bevatten taalactiviteiten vanuit een andere, meer toepassende invalshoek dan het basismateriaal (Uitgeverij Zwijsen. z.j). Met het computerprogramma *Woordenschat in beeld* kunnen leerlingen op hun eigen niveau doelgericht werken naar een vergroting van de woordenschat (Uitgeverij Zwijsen. 2013)

In de handleiding van *Taal in beeld* wordt uitgelegd dat leerkrachten zelf kunnen bepalen hoe zij lessen vorm willen geven. Het is mogelijk om de leerlingen zelfstandig te laten leren, maar de lessen lenen zich er ook voor om gezamenlijk behandeld te worden (Uitgeverij Zwijsen. z.j):

Taal in beeld biedt een breed scala aan differentiatiemogelijkheden. Bij alle lessen kunt u differentiëren naar intensiteit van de begeleiding die u geeft. Sommige leerlingen of groepen kunt u meer loslaten, terwijl u andere juist veel ondersteuning wilt bieden.

Naast deze didactische differentiatie biedt *Taal in beeld* ook mogelijkheden voor tempodifferentiatie. Er is extra werk voor de snelle leerlingen. Zij kunnen de extra opdracht maken die in het taalboek aan het einde van iedere les staat. Uiteraard kan na elke les ook met de plustaken en het computerprogramma *Woordenschat in beeld* gewerkt worden, wanneer leerlingen de extra opdracht af hebben (Uitgeverij Zwijsen. z.j).

6.2.3.2 Poëzie in de methode

Ook in de methode *Taal in beeld* is poëzie verwerkt. Hierbij is poëzie echter niet op eenzelfde structurele wijze in de methode verwerkt als bij *Taal actief*. In de handleiding van *Taal actief* wordt duidelijk weergegeven dat poëzie per jaargroep structureel meerdere malen in lessen aan bod komt (Uitgeverij Malmberg, z.j.). In de handleiding van *Taal in beeld* wordt niet gesproken over poëzie als terugkerend thema. Aan poëzie wordt in *Taal in beeld* wel af en toe aandacht besteed, maar dit gebeurt op onregelmatige wijze en op verschillende manieren. Wel komt bij elke jaargroep poëzie in de methode voor. Een aantal voorbeelden van onderdelen van de methode die te maken hebben met poëzie, wordt hieronder opgesomd (Uitgeverij Zwijsen. z.j):

- In taalboek A1 staat een gedicht van Jan Hanlo over het geluid van een vogel. De leerling wordt gevraagd het gedicht te lezen en er daarna vragen bij te maken in het werkboek. Ze krijgen de vraag om een titel uit te kiezen voor het gedicht, om zelf nog een extra titel te

bedenken en om zelf een soortgelijk gedicht te maken, maar dan over het geluid van een hond. Bij hun eigen gedicht bedenken ze ook een titel en maken ze een tekening.

- In taalboek A2 moeten de leerlingen bepalen op welke manier een dichter met woorden speelt in een gedicht. Ook moeten ze bepalen hoe de dichter zich voelt. Daarna lezen leerlingen een gedicht voor of luisteren zij naar een gedicht. Ook bepalen leerlingen of het gedicht rijmt en welk gevoel bij het gedicht hoort. In het werkboek wordt vervolgens aan leerlingen gevraagd om gedichten voor te dragen en een gedicht te maken.
- In taalboek E2 staat een verhaal over een jongen, Rein, die samen met zijn moeder en oom gedichten schrijft. Hoewel gedichten niet hoeven te rijmen vindt Rein dat rijm “er een beetje bij hoort”. Rein gebruikt de uitdrukking ‘in een vloek en een zucht’. Aan de leerlingen wordt in het taalboek gevraagd wat deze uitdrukking betekent en of ze zelf een zin met deze uitdrukking kunnen maken.
- In het werkboek E2 wordt aan leerlingen gevraagd hoe ze een bepaald gedicht zouden voordragen. Ze moeten uitleggen welke stem, houding en gebaren ze bij het voordragen zouden gebruiken.

Verder wordt in de handleiding van *Taal in beeld* nog uitgelegd dat de methode voldoet aan de kerndoelen van het basisonderwijs (Uitgeverij Zwijsen, z.j.). Eerder werd in hoofdstuk 5 al vastgesteld dat poëzie in ieder geval onderdeel uitmaakt van kerndoel 9 van Nederlands: ‘De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten’ (Greven & Letschert, 2006). Omdat in *Taal in beeld* wordt uitgelegd dat de methode voldoet aan de kerndoelen, kan men verwachten dat de manier waarop poëzie in de methode verwerkt is er in ieder geval toe zal leiden dat aan kerndoel 9 gewerkt wordt door de leerlingen.

SLO heeft bovendien onderzocht of de kerndoelen inderdaad in *Taal in beeld* aan de orde komen. Hieruit blijkt dat aan negen van de twaalf kerndoelen van Nederlands aandacht wordt besteed in *Taal in beeld*, waaronder aan kerndoel 9. Aan de overige drie kerndoelen wordt gedeeltelijk aandacht besteed in de methode. Overigens heeft SLO niet gekeken naar de mate waarin aan de kerndoelen aandacht wordt besteed (SLO, 2011).

6.2.4 Conclusie over de taalmethoden

Uit de analyse blijkt dat poëzie in beide methoden regelmatig voorkomt. In de methode *Taal actief* is poëzie zelfs structureel verankerd en wordt poëzie voor elke jaargroep als terugkerend thema weergegeven in een visuele leerlijn. Op basis van de taalmethoden die in deze paragraaf besproken zijn, kan daarom gesteld worden dat er wel degelijk sprake is van een bepaalde verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs. Door met deze taalmethoden te werken kunnen docenten tijdens sommige taallessen ook lesgeven over poëzie. Poëzieonderwijs maakt hierdoor onderdeel uit van het taalonderwijs.

Uitgeverij Zwijsen en uitgeverij Malmberg geven beiden aan dat de referentieniveaus en/of de kerndoelen Nederlands verwerkt zijn in de methode. Zeer waarschijnlijk heeft de regelmatige terugkeer in deze taalmethoden van het onderwerp ‘poëzie’ hier alles mee te maken.

6.3 Het aanbod van poëzie in handboeken en gidsen

6.3.1 De analyse van handboeken en gidsen

In deze paragraaf wordt een inventarisatie gepresenteerd van gidsen, handboeken en materialen die gebruikt kunnen worden bij het vormgeven van het poëzieonderwijs op basisscholen. Van alle materialen wordt een beschrijving gegeven van de inhoud en van de opbouw. Ook is steeds nagegaan of in het materiaal een verbinding gemaakt wordt met het taalvaardigheidsonderwijs.

6.3.2 De Poëziegids

6.3.2.1 Inhoud & opbouw

De Poëziegids is door Stichting Poëziepaleis (2010) samengesteld ter ere van het 25-jarige jubileum van Doe Maar Dicht Maar dat nu samen met Kinderen en Poëzie het Poëziepaleis vormt. In de bundel staan bijdragen van Dirkje Ebbers, Pieta van Beek, Gerard Beentjes, Anke Herder, Rense Sinkgraven. De auteurs worden in de bundel beschreven als praktijkdeskundigen op het gebied van poëzie en onderwijs. Sommigen zijn zelf ook dichter.

De inhoud van het materiaal bestaat uit inzichten, ideeën en overwegingen op het gebied van het poëzieonderwijs. In het voorwoord beschrijft Rob Pronk, voorzitter van het Poëziepaleis, de gids als volgt:

Het is een receptenboek, een bladerboek, een ideeënboek, maar GEEN formeel didactiekboek en ook GEEN verzameling lesvoorbeelden of lessuggesties. Daarvan zijn er genoeg, al kunnen er nooit te veel zijn. Hier wordt op een hoger abstractieniveau dan de concrete les (en niet als instructie) aan capabele collega's handvatten gegeven voor goed poëzieonderwijs. (3)

Hoewel in *De Poëziegids* aangeven wordt dat de auteurs vooral weten wat wel en niet werkt op het gebied van poëzie in het voortgezet onderwijs, lijkt de bundel niet uitsluitend voor leerkrachten uit het voortgezet onderwijs bedoeld te zijn. In de gids wordt in verschillende hoofdstukken besproken wat poëzie precies is, waar je poëzie aantreft, waar poëzie over gaat, wat de verschillende uittingsvormen van poëzie zijn en hoe mensen poëzie gebruiken. Deze inzichten, ideeën en suggesties kunnen in verschillende onderwijsvormen toegepast worden.

6.3.2.2 Verbinding met het taalvaardigheidsonderwijs

Op de achterflap van *De Poëziegids* wordt uitgelegd dat taalvaardigheid de laatste tijd terecht weer in de belangstelling staat:

Scholen worden gestimuleerd daar aandacht aan te besteden, onder andere door de Referentieniveaus voor taal.

Op de achterflap wordt vervolgens gesteld dat poëzieonderwijs uiteraard bijdraagt aan taalontwikkeling, maar dat ze met de gids ook duidelijk willen maken dat poëzie daarnaast nog meer kan doen.

Verder wordt in de gids ook uitleg gegeven over de relatie tussen de inhoud van de bundel en de referentieniveaus. Een aantal niveaus uit het referentiekader taal, die betrekking (kunnen) hebben op

poëzie, wordt opgesomd. Hierbij wordt gesteld dat de hoofdstukken niet per referentieniveau zijn ingedeeld, maar dat elk hoofdstuk in de bundel inzichten en aanwijzingen geeft om leerlingen te helpen om deze niveaus te bereiken.

6.3.3 Weten waar de woorden zijn

6.3.3.1 Inhoud & opbouw

In *Weten waar de woorden zijn* (Lems, 2010) wordt een methodiek creatief schrijven gepresenteerd voor leerkrachten in het primair onderwijs en schrijfleerkrachten. Het boek gaat over poëzie, maar ook over andere vormen van creatief schrijven. Volgens Lems draait het bij creatief schrijven om het volgende vermogen:

Creatief schrijven is een geweldige manier om op eigen taal te komen. Om te ontdekken waar de woorden zijn, om te leren hoe je bij die woorden kunt komen, om woorden te vinden voor wat je denkt, ziet en voelt. (16)

Het boek is volgens Lems dan ook bestemd voor leerkrachten die hun leerlingen willen begeleiden bij de ontwikkeling van dit vermogen.

In het boek worden voor groep 1 tot en met 3 en voor groep 4 tot en met 8 schrijfopdrachten aangeboden. Per schrijfopdracht wordt steeds aan de leerkracht uitgelegd wat aan voorbereiding nodig is en welke stappen de leerkracht kan doorlopen.

6.3.3.2 Verbinding met het taalvaardigheidsonderwijs

In de inleiding van *Weten waar de woorden zijn* wordt uitgelegd dat in het boek didactische modellen gegeven worden, waarmee de kerndoelen voor het basisonderwijs bereikt kunnen worden. Hierbij zou Lems zich niet alleen richten op kerndoel 9 van Nederlands, ‘De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten’, omdat het om meer zou gaan dan alleen plezier bij creatief schrijven. Volgens Lems past het boek naadloos in de kerndoelen 54, 55 en 56 van Kunstzinnige Oriëntatie.

54: De leerlingen leren beelden, muziek, taal, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.

55: De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.

56: De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

Verder verwijst Lems in haar boek regelmatig naar de taalmethoden. Dit doet zij bijvoorbeeld wanneer zij een schrijfonderwerp introduceert. Zo schrijft ze over de dichtvorm ‘elf’ het volgende:

De elf is inmiddels in veel taalmethodes opgenomen, maar wordt helaas verbasterd tot elfje en geïllustreerd met het vliesvleugelige wezentje. (309)

Ook in een hoofdstuk over stelopdrachten wordt verwezen naar taalmethoden. Lems besteedt in dat hoofdstuk aandacht aan de mogelijkheden voor leerkrachten om stelopdrachten uit de taalmethoden aan te passen. Ze schrijft over de stelopdrachten in taalmethoden onder andere het volgende:

De ervaring heeft geleerd dat de stelopdrachten in taalmethodes over het algemeen te weinig handvatten bieden om de schrijfopdrachten voor leerkracht en leerling plezierig en werkbaar te maken. (345)

6.3.4 Jeugdliteratuur voor de beroepspraktijk

6.3.4.1 Inhoud & opbouw

Jeugdliteratuur voor de beroepspraktijk (Meelis-Voorma, Molenaar & Overmeijer, 2008) is bedoeld voor studenten aan pabo's, voor leraren in het basisonderwijs en voor bibliotheekmedewerkers. In het boek wordt voor groep 1 tot en met 8 een doorgaande leerlijn voor jeugdliteratuur aangeboden. Ook wordt achtergrondinformatie gegeven over de leesontwikkeling van kinderen en het werken met boeken. In het boek is het werken met genres het belangrijkste uitgangspunt. De verschillende genres binnen de jeugdliteratuur worden in aparte hoofdstukken besproken.

In het hoofdstuk over poëzie worden eerst de genrekenmerken van poëzie besproken. Hierbij wordt bijvoorbeeld stilgestaan bij ritme, rijm en taalgebruik. Ook wordt in het hoofdstuk stilgestaan bij de aspecten van poëzie die van belang zijn voor het onderwijs. Zo wordt het aspect van de beleving genoemd: het plezier in het lezen en eventueel zelf schrijven van gedichten. Ook wordt in het hoofdstuk de poëzie beschreven binnen het basisonderwijs en worden lessuggesties gegeven voor de onderbouw, de middenbouw en de bovenbouw. Als laatste worden voorbeelden gegeven van lessen waarmee poëzie gecombineerd kan worden met andere vakken, zoals het natuuronderwijs of het mens- en maatschappijonderwijs.

6.3.4.2 Verbinding met het taalvaardigheidsonderwijs

In *Jeugdliteratuur voor de beroepspraktijk* wordt in het eerste hoofdstuk onder andere stilgestaan bij de kerndoelen voor het basisonderwijs en bij de doelstellingen voor het onderwijs. Uit de kerndoelen wordt in *Jeugdliteratuur voor de beroepspraktijk* afgeleid dat leren communiceren, plezier beleven aan taal en reflecteren op taalgebruik de kern van het taalonderwijs vormen. In het boek gaan zij ervan uit dat de kerndoelen van Nederlands voor een belangrijk deel door onderwijs in jeugdliteratuur gerealiseerd kan worden.

Met onderwijs in jeugdliteratuur willen zij onder andere bereiken dat kinderen vaardigheden aangereikt krijgen, waardoor zij zich makkelijker tot ervaren lezers kunnen ontwikkelen. Zo zou kennis over tekstsoorten het tekstbegrip en de oriëntatie op boeken vergemakkelijken of de belangstelling voor bepaalde boeken vergroten.

In het boek worden daarnaast meerdere doelstellingen gepresenteerd voor het onderwijs in jeugdliteratuur. De doelstellingen hebben betrekking op de houding van de leerlingen ten opzichte van lezen en literatuur én op het ontwikkelen van literaire competenties. Een voorbeeld van een dergelijke doelstelling is:

Kinderen kunnen een verhaal of gedicht zo (na)vertellen of voorlezen, dat anderen er met plezier naar luisteren. (22)

6.3.5 Het huis lijkt wel een schip

6.3.5.1 Inhoud & opbouw

Het huis lijkt wel een schip is geschreven door Jacques Vos (2006) en was een initiatief van Stichting Kinderen en Poëzie dat tegenwoordig ondergebracht is bij Stichting Poëziepaleis. Het boek wordt beschreven als een handleiding voor het poëzieonderwijs op de basisschool.

De handleiding begint met twee praktijkhoofdstukken: een hoofdstuk over poëzie en poëzieonderwijs en een hoofdstuk over de moderne kinder- en jeugdpoëzie. Na deze hoofdstukken is het boek opgedeeld in hoofdstukken die steeds een bepaald onderdeel van poëzie of een bepaalde soort poëzie behandelen. Eerst wordt in die hoofdstukken steeds achtergrondinformatie gegeven, daarna informatie over de didactiek en afsluitend worden er in die hoofdstukken lesvoorbeelden gegeven. Vos legt uit dat de lesvoorbeelden uit het boek niet aangeven hoe een leerkracht te werk moet gaan, maar hoe hij te werk zou kunnen gaan.

6.3.5.2 Verbinding met het taalvaardigheidsonderwijs

In *Het huis lijkt wel een schip* wordt uitgelegd dat poëzieonderwijs aandacht moet schenken aan de inhoud, de vorm en de samenhang tussen de inhoud en de vorm van gedichten. Leraren zouden volgens Vos op deze manier bijdragen aan verschillende ontwikkelingen bij kinderen, zoals de ontwikkeling van de receptieve en productieve taalvaardigheid van de leerlingen. Ook geeft Vos aan dat men in het literatuuronderwijs zowel het lezen als het schrijven van teksten moet proberen te integreren.

Vos pleit daarnaast voor een systematische aanpak als het gaat om het leren lezen en schrijven van poëzie en voor het integreren van poëzieonderwijs binnen het taal- en leesonderwijs. Hij schrijft hierover het volgende:

Met voldoende kennis van zaken poëzie leren lezen en schrijven vooronderstelt een systematische aanpak. Een team zou moeten komen tot een leerplan voor het poëzieonderwijs als onderdeel van het leerplan voor het taal-/leesonderwijs, Het betekent ook dat een team moet nadenken over de aanpak: zo af en toe eens gebruik maken van ‘geavanceerde’ werkvormen leidt tot korte termijnsuccessen. (18)

Ook heeft Vos het in *Het huis lijkt wel een schip* regelmatig eerst over taal in het algemeen als hij het over poëzie heeft. Als het gaat om het leren schrijven van poëtische teksten, legt hij bijvoorbeeld eerst uit welke taalfuncties verschillende soorten teksten kunnen hebben en staat hij stil bij het algemene schrijfproces. Daarna richt hij zich pas op het schrijven van poëtische teksten.

Verder wordt in een bijlage achter in het boek de kerndoelen van Nederlands opgesomd die betrekking hebben op het poëzieonderwijs. In een tweede bijlage worden tussendoelen opgesomd die gericht zijn op de ontwikkeling van geletterdheid voor groep 1 tot en met 3. Deze tussendoelen zijn in 1999 door het Expertisecentrum Nederlands opgesteld. De tussendoelen die in *Het huis lijkt wel een schip* weergegeven worden hebben betrekking op het poëzieonderwijs.

6.3.6 Conclusie over het aanbod van poëzie in handboeken en gidsen

Uit bovenstaande analyse blijkt dat in handboeken en gidsen voor het poëzieonderwijs regelmatig een verbinding gemaakt wordt met taalvaardigheidsonderwijs. Zo wordt verwezen naar de

referentieniveaus uit het referentiekader taal, naar de kerndoelen van Nederlands (en van Kunstzinnige Oriëntatie) en naar tussendoelen die gericht zijn op de ontwikkeling van geletterdheid voor groep 1 tot en met 3. Daarnaast wordt in handboeken en gidsen stilgestaan bij taalontwikkeling, bij taalvaardigheid, bij taalmethoden en bij taalgerelateerde onderwerpen.

Ook op basis van deze handboeken en gidsen kan daarom gesteld worden dat er sprake is van een bepaalde verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs. Bij het vormgeven van het poëzieonderwijs is namelijk onder andere rekening gehouden met de doelen binnen het taalvaardigheidsonderwijs.

7. Methode - Interviews

7.1 Onderzoeksvragen en doel

In de voorgaande hoofdstukken is in kaart gebracht wat de waarde van poëzie (op school) is, hoe de cultuureducatie in Nederland eruit ziet, welke doelstellingen voor het poëzie- en het taalonderwijs zijn opgesteld en hoe poëzie en taal zich in lesmethoden en handboeken tot elkaar verhouden. Om meer over de verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs in de praktijk te kunnen zeggen, is ervoor gekozen om daarnaast diepte-interviews te houden met personen die in hun werk regelmatig met het taalvaardigheidsonderwijs en/of het poëzieonderwijs te maken hebben. Ook is een enquête verstuurd naar leerkrachten uit het basisonderwijs die graag lesgeven over poëzie.

De interviews en de enquête richten zich op deelvraag 3, 4 en 5 van dit onderzoek:

3. Op welke manier wordt volgens leerkrachten en deskundigen aandacht besteed aan poëzie en taal in het basisonderwijs?
4. In hoeverre is volgens leerkrachten en deskundigen sprake van een verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs?
5. Wat zijn de opvattingen en wensen van leerkrachten en deskundigen wat betreft het poëzieonderwijs op de basisschool en de verbinding hiervan met het taalvaardigheidsonderwijs?

Aan de hand van de interviews en de enquête zullen bovenstaande deelvragen dan ook beantwoord worden. Op basis hiervan en op basis van de informatie en conclusies uit de voorgaande hoofdstukken, zal uiteindelijk een antwoord gegeven worden op de hoofdvraag van dit onderzoek: ‘Welke verbinding bestaat tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs op de basisschool en op welke wijze kan deze verbinding geoptimaliseerd worden?’

Door met interviews en met een enquête te werken in dit onderzoeksproject was het mogelijk om zowel een grote groep respondenten te benaderen (via de enquête), als dieper op het onderwerp in te gaan (via de diepte-interviews). Op deze manier zou een uitgebreid beeld kunnen worden geschetst van het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs op de basisschool en de verbinding daartussen. De methode die gebruikt is voor het opstellen, het versturen en het verwerken van de enquête wordt in hoofdstuk 9 besproken. Dit hoofdstuk richt zich op de methode die gebruikt is voor het opstellen, afnemen en analyseren van de interviews.

7.2 Participanten

Volgens Kvale (1996) is het gebruikelijk om voor een onderzoek tien tot vijftien personen te interviewen. Dit heeft volgens Kvale te maken met de tijd en de middelen die beschikbaar zijn bij onderzoek, maar ook met ‘verzadiging’. Hierbij is het niet nodig om meer interviews af te nemen, omdat ook een kleiner aantal interviews voldoende op zal leveren. In dit onderzoek zijn om diezelfde redenen twaalf personen geïnterviewd.

Zoals hierboven al genoemd werd, zijn voor de diepte-interviews personen uitgekozen die in hun werk regelmatig met het taalvaardigheidsonderwijs en/of het poëzieonderwijs te maken hebben. De personen zijn dus gekozen op basis van hun ervaring en hun kennis aangaande dit onderwerp. De geïnterviewde personen zijn in twee groepen in te delen: een groep van basisschoolleerkrachten die aandacht besteden aan poëzie in de klas en een groep van deskundigen die in hun werk en/of opleiding veel met taal, poëzie en/of onderwijs te maken hebben.

Stichting Poëziepaleis komt regelmatig in contact met leerkrachten die in hun lessen aandacht besteden aan poëzie. Zij hebben voor dit onderzoeksproject dan ook leerkrachten aangedragen, die voor de leerkrachteninterviews geschikt zouden zijn. De volgende leerkrachten uit het basisonderwijs zijn geïnterviewd:

- Arjen Boswijk, leerkracht in Groningen
- Mariet Fidder, leerkracht in Hoogeveen
- Mariska van Leeuwen, leerkracht in Nieuw-Vennep
- Dineke Slagter, leerkracht in Zuidhorn

Voor de interviews met de deskundigen zijn personen benaderd die bekend staan om hun expertise op het gebied van taal, poëzie en/of onderwijs. Vaak liep het zo dat deskundigen die benaderd waren voor een interview als tip namen van andere deskundigen doorgaven, zodat ook die deskundigen geïnterviewd konden noemen. De volgende deskundigen zijn geïnterviewd:

- Gillis Dorleijn.
Benaderd vanwege zijn expertise op het gebied van poëzie.
- Barend van Heusden.
Benaderd vanwege zijn expertise op het gebied van cultuur en cognitie en op het gebied van cultuuronderwijs.
- Anke Herder.
Benaderd vanwege haar expertise op het gebied van taalvaardigheidsonderwijs.
- Harry Paus.
Benaderd vanwege zijn expertise op het gebied van taalvaardigheidsonderwijs.
- Fabien van der Ham.
Benaderd vanwege haar ervaring als dichteres en haar ervaring als poëzieworkshopdocent.
- Inge Kappert.
Benaderd vanwege haar ervaring binnen de culturele organisatie Stichting Poëziepaleis.
- Trees Steeghs.
Benaderd vanwege haar ervaring binnen de culturele organisatie Huis van Gedichten.
- Hieke van Til.
Benaderd vanwege haar ervaring binnen Stichting Taalvorming.

Er is niet voor gekozen om de namen van de geïnterviewden te anonimiseren. Aangezien de deskundigen vanwege hun ervaring en expertise bij dit onderzoek zijn betrokken, leek het logisch om voor de volledigheid ook hun namen in dit onderzoeksrapport weer te geven. Geen van de participanten heeft aangegeven hier problemen mee te hebben. Een anonieme verwerking kan bovendien een negatief effect hebben. Zo kan bijvoorbeeld een garantie van anonimiteit de motivatie van de geïnterviewde aantasten. De geïnterviewde kan concluderen dat zijn persoon er niet toe doet, waardoor het belang van zijn medewerking in zijn ogen daalt en hij niet geprikkeld wordt tot een actieve inzet. Blijkbaar is hij immers inwisselbaar voor anderen (Emans, 2002).

Emans (2002) stelt dat er twee typen interviews te onderscheiden zijn: interviews met informanten en interviews met respondenten. In dit onderzoek gaat het om interviews met informanten. Emans stelt dat informanten worden ondervraagd om informatie over zaken of personen buiten henzelf te verschaffen. Ook stelt Emans dat informanten worden geselecteerd vanwege hun deskundigheid op een bepaald gebied. In dit onderzoeksproject wordt via de informanten informatie verschaft over (de verbinding tussen) het poëzieonderwijs en taalvaardigheidsonderwijs en over manieren om de verbinding hiertussen te optimaliseren.

7.3 Werkwijze

Bij het voorbereiden, het afnemen en het analyseren van de diepte-interviews is gekozen voor een objectivistische benadering. Geprobeerd is om de objectiviteit van de te verzamelen informatie te maximaliseren, door te voorkomen dat toevallige, ongecontroleerde situatie-invloeden effect hebben op de uitkomsten van de interviews (Emans, 2002). Vooraf is daarom een standaardsituatie bedacht waar de interviewer zich vooraf en tijdens de afname van de interviews aan houdt. Deze standaardsituatie heeft betrekking op de plaats en tijd van de interviews, de opnameapparatuur waarmee de interviews worden opgenomen, de vaste introductie bij de interviews, de houding van de interviewer en de interviewvragen.

Zo zijn de interviews bijvoorbeeld altijd van tevoren en in overleg ingepland. Interviewkandidaten werden steeds online per e-mail benaderd. In deze e-mail werd een beschrijving gegeven van het onderzoeksproject en werd uitgelegd dat de persoon benaderd is vanwege zijn of haar werkervaring en/of expertise. De e-mail sloot af met de vraag of de persoon ten behoeve van het onderzoek geïnterviewd zou willen worden. Ook werd een inschatting gegeven van de afnameduur van het interview. In de mailwisseling die hierop volgde werd vervolgens een datum, een tijd en een locatie voor het interview afgesproken.

Doordat de interviews steeds van tevoren ingepland waren, was er steeds voldoende tijd om het interview voor te bereiden en om een geschikte locatie af te spreken. Ook was er steeds voldoende tijd beschikbaar voor het afnemen van het interview. Hierbij is gezocht naar een ‘protected time’ en een ‘protected place’ waar Lidlof en Taylor (2011) in hun handboek over spreken. Over een ‘protected time’ schrijven zij het volgende:

[...]but generally, one should try to find a *protected time* when the participant isn't otherwise preoccupied or feeling edgy about the next thing on his or her calendar. Best results are usually obtained when participant are relaxed – neither energized nor fatigued. (188)

Uiteraard heb je het als interviewer niet in de hand hoe de ander zich voelt. Toch is steeds geprobeerd om voldoende tijd voor het interview in te plannen, waardoor men zich niet hoeft te haasten en waarmee daarom een eerste stap gezet werd naar het creëren van een ontspannen interviewsituatie.

Uiteraard speelt de locatie waar het interview plaatsvindt hierbij ook een grote rol. Lindlof en Taylor (2011) schrijven over een ‘protected place’ het volgende:

Generally, this means finding a protected place in which the needs of comfort and confidentiality can be met. Ideally, it should be a place insulated from interruptions or the presence of others who might listen in. (188)

Bij het zoeken naar een geschikte interviewlocatie is ook hier rekening mee geprobeerd te houden. Altijd is gezocht naar een rustige plek, waar men over het algemeen ongestoord met elkaar kon praten. Bij het kiezen van een ruimte voor het interview, werd steeds rekening gehouden met de voorkeur van de geïnterviewde. De ruimte waarin het interview plaatsvond, verschilde daardoor ook per geïnterviewd persoon. Zo vonden de interviews onder andere plaats in schoollokalen, vergaderzalen, en kantoorruimtes.

Aangezien volgens Lindlof en Taylor (2011) het gebruik van een audiorecorder de beste manier is om dat wat in een interview gezegd is accuraat en volledig op te slaan, zijn de interviews in dit onderzoek met behulp van een audiorecorder vastgelegd. Op deze manier konden de verschillende interviews later nog eens teruggeluisterd worden en konden de interviews volledig uitgewerkt worden in transcripties. Geen van de participanten vond het een probleem om ten behoeve van dit onderzoek opgenomen te worden.

Ook is geprobeerd om een prettige gespreks situatie te creëren door tijd te nemen om jezelf als interviewer voor te stellen aan de geïnterviewde en door uit te leggen wat de bedoeling is van het interview. Lindlof en Taylor (2011) schrijven hier het volgende over:

One way to engage the participant's interest and pave the way for future meaningful discourse is to start with *interviewer self-disclosures*. By saying something about who you are – including, perhaps, your own reasons for doing the study- you can help along the equal-footing nature of the interview. (196)

Als inleiding op het interview is daarom aan de geïnterviewden uitgelegd met wie ze in het gesprek te maken hebben. Daar werd ook direct een introductie aan gekoppeld over het interview, waarin werd uitgelegd waar het interview precies voor gebruikt zou worden, waar het onderzoek over zou gaan en bij welke studie het onderzoek hoort. Zo is steeds gezegd dat binnen dit onderzoeksproject de verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs op de basisschool onderzocht wordt en dat ook onderzocht wordt hoe deze verbinding eventueel geoptimaliseerd kan worden.

Ook werd aan de participanten uitgelegd dat er deskundigen van verschillende terreinen geïnterviewd zouden worden en dat zij allen grotendeels dezelfde vragen zullen beantwoorden. Er is uitgelegd dat het daardoor voor kan komen dat een geïnterviewde over het ene onderwerp binnen dit onderzoek meer te vertellen heeft dan over het andere onderwerp en dat dit uiteraard geen probleem is.

Verder werden in het introductiegesprek vaak ook de categorieën benoemd die in het interview aan de orde zouden komen en werden praktische zaken besproken, zoals de tijd die het interview in beslag zou nemen en de gedachte achter het opnameapparaat.

Lindlof en Taylor stellen dat naast 'interviewer self-disclosures' andersom ook van de geïnterviewden 'participant self-disclosures' gevraagd kan worden door bijvoorbeeld wat over hun woonplaats, familie of baan te vragen. Hierbij draait het om de positieve vertelervaring, waardoor het voor de rest van het interview mogelijk makkelijker wordt voor de geïnterviewde om over zichzelf te praten. De eerste vraag in het interview met de leerkrachten is dan ook: 'Kunt u vertellen hoe u in het basisonderwijs terecht gekomen bent door bijvoorbeeld wat te vertellen over uw opleiding en uw werkervaring?' Deze vraag is voor de participanten uiteraard gemakkelijk te beantwoorden. Voor de deskundigen werd deze vraag als volgt geformuleerd: 'Kunt u uw expertise op het gebied van poëzie, taal en het basisonderwijs voor mij toelichten door bijvoorbeeld wat te vertellen over uw opleiding en

uw werkervaring op dit gebied?’ De antwoorden op deze vragen zijn bovendien interessant, omdat het een beeld geeft van de ervaring en/of loopbaan van de geïnterviewde. Hierdoor kan het verhaal tevens als kader dienen waar de verdere uitingen en opvattingen binnen het interview in geplaatst kunnen worden.

Voor het creëren van een prettige gespreksituatie heeft de interviewer zich geïnteresseerd opgesteld en heeft de interviewer een actieve luisterhouding aangenomen. De geïnterviewde voelt zich op deze manier serieus genomen en wordt uitgenodigd om verder te spreken (Lindlof & Taylor, 2011). Door actief te luisteren was het bovendien mogelijk voor de interviewer om door te vragen of om bij onduidelijkheden of onvolledigheden in het gesprek om opheldering te vragen.

In verband met mogelijke intervieweffecten heeft de interviewer steeds geprobeerd om een neutrale houding aan te nemen tegenover de besproken onderwerpen. Vanwege haar betrokkenheid bij het onderzoeksproject, was er bij de interviewer wel sprake van enthousiasme over het onderzoeksonderwerp. Een compleet neutrale houding was daardoor uiteraard niet (altijd) mogelijk, maar werd wel te allen tijde nagestreefd.

Verder is vooraf ook de formulering en de volgorde van de interviewvragen bepaald. De interviewvragen worden in de volgende paragraaf besproken. Tijdens de interviews is geprobeerd om zowel de formulering als de volgorde van de vragen aan te houden, zodat ongecontroleerde situatie-invloeden op dit gebied de uitkomsten niet zouden beïnvloeden. Uiteraard gebeurde het soms dat een geïnterviewde bij een vraag uitweidde, waardoor direct een andere vraag ook beantwoord werd. In dit soort gevallen is daarom lichtelijk van de volgorde van de interviewvragen afgeweken.

Alle interviews zijn afgenomen door dezelfde interviewer. Een voordeel hiervan was dat de interviewer steeds wist wat ze kon verwachten en dat ze vertrouwd werd met de stof en de interviewvragen.

7.4 De interviewvragen

7.4.1 Over de interviewvragen

Uiteraard zijn de interviewvragen voor de deskundigen en de interviewvragen voor de leerkrachten vooraf opgesteld. Er is geprobeerd om de vragen zo begrijpelijk mogelijk te formuleren. Dat wil zeggen dat mogelijke onduidelijkheden, zoals moeilijke uitdrukkingen of complexe zinsconstructies zoveel mogelijk vermeden zijn. Ook hebben meerdere personen de interviewvragen vooraf doorlopen, waardoor eventuele dubbelzinnigheden of onhandigheden in de formuleringen tijdig aangepast konden worden.

De interviewvragen zijn verder in categorieën ingedeeld. Dit wordt door Emans (2010) aangeraden, omdat op deze manier geen sprake is van een ‘van-de-hak-op-de-tak-springend gesprek’ en er een logische lijn in het interview ontstaat. Voor zowel de leerkrachten als de deskundigen zijn de volgende vijf vraagcategorieën bedacht:

1. Beschrijving van de deskundigheid op het gebied van poëzie, taal en het onderwijs & de persoonlijke visie op poëzie
2. Beschrijving poëzieonderwijs
3. Beschrijving taalvaardigheidsonderwijs

4. Verbinding poëzieonderwijs & taalvaardigheidsonderwijs
- 5: Discourse-based - Voorbeelden van poëzie in het taalvaardigheidsonderwijs

Hierbij moet opgemerkt worden dat van de groep deskundigen enkel deskundigen op het gebied van taal en/of taalonderwijs vragen uit de derde categorie hoefden te beantwoorden. De overige deskundigen werden hierover niet bevraagd, omdat zij op dit terrein niet of minder gespecialiseerd waren. De geïnterviewde leerkrachten kregen allemaal wel de vragen uit de derde categorie voorgelegd.

Zoals hierboven te zien is, zijn de vraagcategorieën voor de leerkrachten hetzelfde als de vraagcategorieën voor de deskundigen. De vragen binnen deze categorieën verschillen echter wel: de leerkrachten kregen andere vragen dan de deskundigen, gezien de verschillen in achtergrond en (werk)ervaring. In de volgende deelparagrafen wordt beschreven welke vragen per categorie aan de leerkrachten en de deskundigen gesteld zijn. De volledige vragenlijsten die bij de interviews gebruikt zijn, staan in bijlage I.

7.4.2 Categorie 1: Beschrijving van de deskundigheid op het gebied van poëzie, taal en het onderwijs & de persoonlijke visie op poëzie

Emans (2010) stelt dat tijdens de opstartfase van het interview eenvoudige vragen nodig zijn, omdat zowel de geïnterviewde als de interviewer in die fase nog ingespeeld moeten raken op hun eigen specifieke rol in het gesprek. Hier is bij het opstellen van de interviewvragen dan ook rekening mee gehouden. De eerste vraag richt zich daarom bij zowel de deskundigen als de leerkrachten op de werkervaring en de opleiding van de geïnterviewden. De gedachte hierachter is dat ze over dit onderwerp gemakkelijk iets kunnen vertellen, omdat bijvoorbeeld niet direct naar hun mening gevraagd wordt. De vragen worden geleidelijk ‘moeilijker’, zo wordt aan het einde van de eerste categorie vragen aan de geïnterviewden gevraagd wat volgens henzelf de waarde van poëzie is.

Met de overige vragen voor de deskundigen binnen deze categorie wordt nagegaan in hoeverre zij in hun werk met poëzie, poëzieonderwijs en taalvaardigheidsonderwijs te maken hebben. Aan de leerkrachten wordt enkel gevraagd naar hun expertise op het gebied van poëzie.

Zoals in de vorige paragraaf ook al is uitgelegd, zullen de antwoorden van de geïnterviewden op de vragen in deze categorie een beeld geven van de ervaring en/of loopbaan van de geïnterviewden. Ook hun ervaring en/of expertise op het gebied van poëzie(onderwijs) en/of taalvaardigheidsonderwijs komt aan de orde.

7.4.3 Categorie 2: Beschrijving poëzieonderwijs

Bij de tweede categorie wordt als eerste aan de leerkrachten en de deskundigen gevraagd of zij het belangrijk vinden dat kinderen op school in contact gebracht worden met poëzie.

Daarna wordt aan de deskundigen gevraagd op welke manier volgens hen aandacht aan poëzie besteed zou moeten worden in het basisonderwijs. Vervolgens wordt nagegaan op welke manier voor zover zij weten momenteel aandacht aan poëzie besteed wordt in het basisonderwijs. Tevens wordt naar hun mening hierover gevraagd. Er wordt ook als vraag gesteld of zij vinden dat er iets mist binnen het huidige poëzieonderwijs op de basisschool.

Aan de leerkrachten wordt gevraagd naar het poëzieonderwijs op hun school: er wordt gevraagd op welke manier op de school waar zij lesgeven aandacht wordt besteed aan poëzie, of zij hun poëzielessen kunnen beschrijven, hoe vaak zij aandacht besteden aan poëzie in de klas en of hun collega's hun gedachten over poëzie delen. Ook wordt nagegaan op welke manier op de scholen waar zij lesgeven aandacht wordt besteed aan de kerndoelen Kunstzinnige Oriëntatie.

Net als bij de deskundigen wordt daarnaast naar de mening van de leerkrachten gevraagd over het poëzieonderwijs. Aan de leerkrachten wordt namelijk gevraagd of zij tevreden zijn over de aandacht die poëzie krijgt op hun school.

Zowel de leerkrachten als de deskundigen krijgen verder de vraag aan welke kenmerken een goede poëzieles volgens hen moet voldoen. Ook wordt gevraagd of er ook een aparte doorlopende leerlijn poëzie zou moeten bestaan voor het basisonderwijs in Nederland, zoals er ook doorlopende leerlijnen bestaan voor taal en rekenen.

7.4.4 Categorie 3: Beschrijving taalvaardigheidsonderwijs

Zoals gezegd, kregen van de deskundigen alleen de deskundigen op het gebied van taal en/of taalonderwijs de vragen uit deze categorie voorgelegd. Aan de deskundigen werd gevraagd op welke manier volgens hen momenteel aandacht aan taal besteed wordt binnen het basisonderwijs. Tevens wordt naar hun mening hierover gevraagd. Ook werd de vraag gesteld of zij vinden dat er iets ontbreekt binnen het taalvaardigheidsonderwijs op de basisschool.

Aan de leerkrachten wordt gevraagd naar het taalvaardigheidsonderwijs op hun school: er wordt gevraagd op welke manier op de school waar zij lesgeven aandacht wordt besteed aan de kerndoelen Nederlands, of zij kunnen vertellen wat de rol is van het referentiekader taal en rekenen binnen het taalonderwijs op hun school, of de school waar zij lesgeven ook gebruik maakt van de leerstoflijnen als het gaat om (het vormgeven van) het taalonderwijs en welke taalmethode op de scholen van de leerkrachten gebruikt wordt.

7.4.5 Categorie 4: Verbinding poëzieonderwijs & taalvaardigheidsonderwijs

Een aantal vragen voor de leerkrachten hebben in deze categorie te maken met de verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs op hun school. Zo wordt aan hen gevraagd of en op welke manier poëzie deel uitmaakt van de vaste taallessen op de scholen waar zij lesgeven, of poëzie deel uitmaakt van de taalmethode die op de school waar zij lesgeven gebruikt wordt of zij tijdens hun poëzielessen ook aandacht aan taal besteden, zoals de spelling, de woordkeus, de grammatica en de zinsbouw in gedichten en of taallessen en poëzielessen ook met elkaar gecombineerd worden op de school waar zij lesgeven.

Daarnaast wordt naar de mening van de leerkrachten gevraagd over een verbinding. Zo wordt aan hen gevraagd of zij vinden dat poëzie in alle gevallen deel uit moet maken van de taalmethoden die op basisscholen gebruikt worden en of het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs op alle basisscholen met elkaar verbonden zou moeten zijn. Ook wordt na de vraag 'Worden taallessen en poëzielessen ook gecombineerd op uw school?' gevraagd wat zij hiervan vinden.

Afsluitend wordt aan de leerkrachten gevraagd of zij nog bepaalde wensen hebben al het gaat om poëzie binnen het basisonderwijs.

Net als aan de leerkrachten wordt aan de deskundigen in deze categorie gevraagd of poëzie deel uit dient te maken van de taalmethoden die op basisscholen gebruikt worden en of zij vinden dat het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs op de basisschool met elkaar verbonden zou moeten zijn.

Ook wordt aan de deskundigen gevraagd of en op welke manier er zover zij weten momenteel sprake is van een verbinding tussen het poëzieonderwijs en het basisonderwijs en wat zij hiervan vinden. Verder wordt nagegaan hoe de huidige verbinding tussen het taalvaardigheidsonderwijs en het poëzieonderwijs geoptimaliseerd zou kunnen worden en wordt gevraagd of binnen poëzielessen aandacht aan taal besteed dient te worden, zoals de spelling, de zinsbouw en de grammatica van gedichten.

7.4.6 Categorie 5: Discourse-based - Voorbeelden van poëzie in het taalvaardigheidsonderwijs

De vragen binnen de laatste categorie zijn voor de leerkrachten en de deskundigen geheel hetzelfde. De vragen hebben betrekking op voorbeelden uit de verschillende leesmethoden die behandeld zijn in hoofdstuk 5. Om een beeld te krijgen van de gedachten van de leerkrachten en de deskundigen over de manier waarop een goede poëzieles in een taalmethode eruit zou moeten zien, zijn binnen dit deel van het interview verschillende voorbeeldlessen aan de geïnterviewden voorgelegd, waarin poëzie aan de orde komt. Het gaat om een voorbeeld uit *Taal actief* voor groep 4, een voorbeeld uit *Taal actief* voor groep 6, een voorbeeld uit *Taal in beeld* voor groep 4 en een voorbeeld uit *Taal in beeld* voor groep 8.

Elk voorbeeld is steeds kort doorlopen samen met de geïnterviewde, zodat de geïnterviewde alle kenmerken van de les in zich op kon nemen. Op de voorbeeldles kon de geïnterviewde vervolgens vrij reageren. Er werd steeds aan de geïnterviewde gevraagd wat hij of zij vond van de manier waarop poëzie in de lesopdracht aan bod komt en wat er volgens hem of haar eventueel anders of beter zou kunnen. De voorbeeldlessen uit deze categorie zijn te vinden in bijlage II.

7.5 Analyseprocedure

Bij het analyseren van interviews is het gebruikelijk om de opgenomen interviews eerst uit te werken in geschreven tekst (Kvale, 1996). Ook de interviews in dit onderzoeksproject zijn met behulp van de gemaakte audio-opnames uitgewerkt in transcripties. De interviews zijn alle uitgewerkt door de persoon die ook de interviews heeft afgenomen. De audio-opnames en de transcripties van de interviews zijn te vinden in bijlage V.

Bij het uittypen van de interviewopnames is gestreefd naar volledigheid. De opnames zijn steeds meerdere keren beluisterd, zodat ook de moeilijk verstaanbare passages correct weergegeven konden worden. In de transcripties is de woordkeuze van de sprekers volledig aangehouden en zijn taalfouten van de sprekers niet gecorrigeerd. Ook gestotter en herhalingen worden over het algemeen in de transcripties weergegeven. Een aantal niet-relevante passages uit de interviews is weggelaten of kort samengevat. Hierbij kan gedacht worden aan 'social talk' en anekdotes die niets met het onderzoeksonderwerp te maken hebben.

Voordat daadwerkelijk een begin gemaakt werd met het analyseren van de interviews, zijn de transcripties meerdere keren doorgelezen. Op deze manier kreeg de onderzoeker een beeld van de soorten antwoorden die op de interviewvragen gegeven zijn.

Daarna is gestart met het analyseren van de interviews. De analyse van de interviews is voor een deel gebaseerd op de aanpak die Kvale (1996) 'meaning condensation' noemt. Hierbij worden de beweringen van de geïnterviewden samengevat weergegeven:

Long statements are compressed into briefer statements in which the main sense of what is said is rephrased in a few words. (192)

In dit onderzoek zijn de relevante uitingen uit de interviews ook samengevat. Alle uitingen van de geïnterviewden zijn ingedeeld in segmenten. In een segment staat steeds één onderwerp centraal. Deze segmenten zijn samengevat in één bewering.

Tevens is bij de analyse gebruik gemaakt van categorieën. Alle gestelde interviewvragen corresponderen met een categorie. Zo hoort bij de vijfde interviewvraag voor de deskundige, 'Kunt u vertellen welke waarde poëzie voor u heeft?', de categorie: '5. Waarde van poëzie'. Onder deze categorie worden van alle geïnterviewden de samengevatte beweringen geplaatst, die met deze categorie te maken hebben. Op deze manier kon overzichtelijk gemaakt worden welke beweringen er gedaan zijn over de verschillende onderwerpen die in de interviews behandeld zijn.

Lindlof en Taylor (2011) beschrijven de werking van codes (hier wordt gesproken van samengevatte beweringen) en categorieën als volgt:

A major purpose of codes is to characterize the individual elements constructing a category. A category, on the other hand, is devised so as to enable the researcher to define and explain the underlying meaning of these elements. (248)

Bij het analyseren zijn per interview de volgende stappen doorlopen:

1. Het hele interview wordt door de onderzoeker gelezen, zodat een beeld gevormd kan worden van het geheel.
2. De beweringen van de geïnterviewden worden door de onderzoeker ingedeeld in natuurlijke segmenten. Elk segment heeft een eigen onderwerp.
3. Bij elk segment wordt nagegaan wat het over de bijbehorende categorie zegt.
3. Elk segment, die relevant lijkt te zijn voor het onderzoek, wordt samengevat in één korte bewering.
4. De samengevatte beweringen, worden bij de bijbehorende categorie geplaatst.

De samengevatte beweringen die tijdens de analyse aan de verschillende tekstdelen gehangen worden, zijn tijdens de verdere analyse van de interviews regelmatig teruggelezen en met elkaar vergeleken. Op deze manier werd gecontroleerd of steeds op dezelfde manier gewerkt werd.

Omdat de interviewvragen voor de leerkrachten niet geheel gelijk zijn aan de interviewvragen voor de deskundigen, zijn de interviewvragen van deze groepen apart gecategoriseerd. De samengevatte beweringen van de leerkrachten worden daarom niet bij de samengevatte segmenten van de deskundigen geplaatst. Wel zijn er bij de twee groepen veel overeenkomstige categorieën gebruikt, waardoor de antwoorden van de leerkrachten wel met de antwoorden van de deskundigen vergeleken konden worden.

Bij het analyseren van de interviews is gebruikgemaakt van het computerprogramma MAXQDA. Via dit programma konden de uitingen in de interviews gemakkelijk gecodeerd en gecategoriseerd worden. Ook konden de samengevatte beweringen en de categorieën overzichtelijk worden weergegeven. Weitzman (1999) zegt in vergelijking tot het handmatig coderen van data het volgende over dit soort computersoftware:

Even the weakest of these programs represent a quantum leap forward from the old sissors-and-paper approach: they're more systematic, more thorough, less likely to miss things, more flexible and much, much faster. (809)

Het MAXQDA-bestand dat gebruikt is bij de analyse van de interviews is te vinden in bijlage VII. Doordat alle beweringen van de geïnterviewden over een bepaald onderwerp met behulp van MAXQDA overzichtelijk bij elkaar geplaatst werden, konden de beweringen gemakkelijk met elkaar vergeleken worden en in verband gebracht worden met een aantal deelvragen. De bevindingen worden gerapporteerd in hoofdstuk 8. Pas in hoofdstuk 11 wordt de koppeling met de hoofdvraag gemaakt.

8. Resultaten – Interviews

8.1 Weergave resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten besproken, die verkregen zijn uit de analyse van de interviews. Door de beweringen van de geïnterviewden in dit hoofdstuk te bespreken, wordt, zoals eerder al is aangegeven, een antwoord gegeven op deelvraag 3, 4 en 5 van dit onderzoek:

3. Op welke manier wordt volgens leerkrachten en deskundigen aandacht besteed aan poëzie en taal in het basisonderwijs?
4. In hoeverre is volgens leerkrachten en deskundigen sprake van een verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs?
5. Wat zijn de opvattingen en wensen van leerkrachten en deskundigen wat betreft het poëzieonderwijs op de basisschool en de verbinding hiervan met het taalvaardigheidsonderwijs?

Zoals in hoofdstuk 6 al werd uitgelegd, zijn zowel de interviewvragen voor de leerkrachten als de interviewvragen voor de deskundigen in de volgende categorieën ingedeeld:

1. Beschrijving van de deskundigheid op het gebied van poëzie, taal en het onderwijs & de persoonlijke visie op poëzie
2. Beschrijving poëzieonderwijs
3. Beschrijving taalvaardigheidsonderwijs
4. Verbinding poëzieonderwijs & taalvaardigheidsonderwijs
- 5: Discourse-based - Voorbeelden van poëzie in het taalvaardigheidsonderwijs

De resultaten van elk van deze categorieën worden hieronder in aparte paragrafen besproken. Per categorie worden daarin de onderwerpen behandeld die door middel van interviewvragen aan de orde zijn gekomen. Er is voor gekozen om in dit hoofdstuk de resultaten per onderwerp te bespreken en om niet elke interviewvraag afzonderlijk te behandelen, omdat sommige onderwerpen in meerdere interviewvragen aangestipt werden. Per onderwerp wordt steeds een beschrijving gegeven van de uitingen van de geïnterviewden. Ook wordt gekeken welke overeenkomsten en verschillen tussen de antwoorden van de geïnterviewden waar te nemen waren.

De beweringen die in dit hoofdstuk worden gedaan, worden steeds toegelicht met voorbeelden en citaten. Wanneer een citaat onduidelijkheden bevatte, doordat de spreker een woord of zinsdeel weggelaten had, is het weggelaten woord of zinsdeel alsnog tussen twee haakjes in het citaat geplaatst. Op deze manier is ervoor gezorgd dat de gebruikte citaten in dit hoofdstuk voldoende leesbaar zouden zijn.

8.2 Beschrijving van de deskundigheid op het gebied van poëzie, taal en het onderwijs & de persoonlijke visie op poëzie

8.2.1 Leerkrachten

8.2.1.1 Opleiding en werkervaring

Drie van de vier geïnterviewde leerkrachten, Mariet Fidder, Mariska van Leeuwen en Arjen Boswijk, gaven aan dat zij na de pedagogische academie direct op een basisschool aan de slag zijn gegaan als leerkracht. Twee van hen gingen na de pedagogische academie bovendien direct aan het werk op de school waar zij nu nog steeds werkzaam zijn.

Dineke Slagter heeft een langere weg afgelegd, voordat zij definitief als leerkracht aan de slag ging. Zo deed zij onder andere eerst een driejarige opleiding tot kleuterleidster, een opleiding Pedagogiek, een opleiding tot Remedial Teacher en studeerde zij Pedagogiek aan de universiteit.

Mariet Fidder gaf aan dat zij er na haar opleiding bewust voor gekozen heeft om op een Jenaplanschool te gaan werken als leerkracht. Ze legt uit dat ze een Jenaplanner in hart en nieren is en dat ze graag een goed pedagogisch klimaat creëert op school met een rijke omgeving voor de leerling. Ze vindt het daarom ook belangrijk om “wat met gedichten te doen op school”.

Arjen Boswijk liet in het interview weten dat hij tijdens de pedagogische academie in Assen via zijn leerkracht Nederlands in contact kwam met het schrijven van poëzie met kinderen. Deze leerkracht introduceerde het boek ‘Poëzie als kinderspel’ van Fred Portegies Zwart. Arjen Boswijk vertelt hierover in het volgende:

Arjen Boswijk:	“Ehm, ik heb het boek direct aangeschaft, destijds kon dat gewoon nog, en ik ben direct op mijn stageschool aan de slag gegaan en ik ben er nooit meer mee op gehouden.”
Interviewer:	“Met poëzie niet?”
Arjen Boswijk:	“Met poëzie schrijven.”

8.2.1.2 Expertise op het gebied van poëzie

Twee van de vier leerkrachten, Mariet Fidder en Dineke Slagter, geven aan dat zijzelf geen dichters zijn, maar dat zij wel graag poëzie lezen. Zij zouden zelf voornamelijk bezig zijn met poëzie voor kinderen of met kinderliteratuur waar poëzie onderdeel van uitmaakt.

Mariska van Leeuwen legt in het interview uit dat zijzelf niet heel bedreven is als het op poëzie aankomt, maar dat er op school voor gekozen is om aandacht te besteden aan poëzie. Ze heeft wel goede herinneringen aan haar vroegere lerares in groep 8, die elke dag begon met het voorlezen van een gedicht. Ze heeft daarom hetzelfde gedichtenboek aangeschaft, zodat zij dit ook kon gaan doen als leerkracht. Dit doet zij echter (nog) niet.

Voor Arjen Boswijk ligt het anders: hij is, als enige van de vier geïnterviewde leerkrachten, zelf ook actief als dichter. Hij schrijft zelf poëzie en hij treedt op als dichter. Poëzie is dan ook erg belangrijk voor hem:

- Arjen Boswijk: “[...]laat ik zeggen dat ik elke dag, niet alleen op school, maar ook thuis, (er) elke dag mee bezig ben. [...]”
- Interviewer: “Een grote rol in je leven.”
- Arjen Boswijk: “Ja, laten we zeggen dat het de rol van de religie heeft overgenomen, van het gereformeerde geloof.”
- Interviewer: “Ja.”
- Arjen Boswijk: “Dat het, eh, dat het, dat de poëzie mijn religie is.”

Arjen Boswijk geeft naast zijn werk als leerkracht ook regelmatig voorbeeldlessen of workshops over het schrijven van poëzie met kinderen. Dit doet hij bijvoorbeeld op pabo's voor studenten of op verzoek van uitgeverij Noordhof op een jaarlijkse bijeenkomst in Nieuwegein voor leerkrachten uit het voorgezet onderwijs.

Drie van de vier geïnterviewde leerkrachten blijken in ieder geval zelf graag met het lezen of schrijven van poëzie bezig te zijn.

8.2.1.3 De waarde van poëzie

Voor Arjen Boswijk heeft poëzie niet alleen een grote waarde, omdat hij het zelf leuk vindt om gedichten te schrijven, hij draagt het ook graag uit op school.

Volgens Mariska van Leeuwen is poëzie een hele andere manier van het omgaan met taal. Zij vindt het daarom belangrijk om poëzie aan te bieden op school:

- Mariska van Leeuwen: “Maar een andere manier van naar taal kijken ook. En dat is voor kinderen heel lastig om heel vrij eigenlijk te zijn. Sommigen kunnen dat heel goed en associëren en... Ja, ik denk, ja, je kunt het aangeboden hebben en (ze er)mee in aanraking laten komen.”

Poëzie zou ook een mooie manier zijn om je gevoelens te uiten. Dit wil Dineke Slagter dan ook graag overbrengen op haar leerlingen.

8.2.2 Deskundigen

8.2.2.1 Opleiding en werkervaring: taal(onderwijs)

Uit de interviews blijkt dat met name Harry Paus en Anke Herder in hun werk en/of opleiding met taalonderwijs te maken (gehad) hebben. Zo heeft Harry Paus jarenlang gewerkt op een pabo, heeft hij gewerkt bij het expertisecentrum Nederlands in Nijmegen en heeft hij zich bij SLO beziggehouden met het taalonderwijs in het basisonderwijs door aan de leerstoflijnen te werken.

Anke Herder heeft Taalbeheersing gestudeerd en heeft twee lerarenopleidingen gedaan. Ook heeft zij onder andere bij het Expertisecentrum Taal, Onderwijs en Communicatie gewerkt en bij een schooladviesbureau. Op dit moment werkt zij bij de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden bij de lerarenopleiding Nederlands en bij het lectoraat Taalgebruik en Leren.

8.2.2.2 Werkervaring: poëzie(onderwijs)

Anke Herder en Harry Paus hebben naast het taalonderwijs in hun werk ook in meer of mindere mate te maken (gehad) met poëzie. Harry Paus kwam vooral tijdens zijn werk als leerkracht op een Pabo in contact met poëzie, omdat naar eigen zeggen destijds in het onderwijs veel aandacht besteed werd aan creatieve onderwerpen op het gebied van taal. Ook heeft hij een scriptie geschreven over poëzie binnen het basisonderwijs en schreef hij handleidingen voor het basisonderwijs, waarin hij ook aandacht aan poëzie besteedde. Anke Herder heeft onder andere een dichtbundel uitgegeven en zegt verder weinig met poëzie te maken te hebben. Soms heeft zij met poëzie te maken bij projectjes die zij tussendoor doet. Bijvoorbeeld wanneer zij poëzielesmateriaal maakt voor Stichting Poëziepaleis.

Trees Steeghs legt uit dat poëzieonderwijs de ‘corebusiness’ is van Huis van Gedichten, waar zij initiatiefneemster van is. Voor Inge Kappert, werkzaam bij Stichting Poëziepaleis, geldt hetzelfde. Het Poëziepaleis organiseert poëziewedstrijden voor kinderen en jongeren, regelt poëziewerkshops voor scholen en ontwikkelt poëzielesmateriaal.

Fabien van der Ham schrijft kinderboeken en gedichten. Ook geeft zij poëzielessen en gastlessen als schrijver op basisscholen. Via haar werk als poëzieleerkracht heeft zij daardoor direct te maken met poëzieonderwijs. Ook geeft zij aan dat zij, net als Anke Herder, poëzielesmateriaal maakt voor Stichting Poëziepaleis.

Gillis Dorleijn en Barend van Heusden hebben onder andere beide als onderzoeker en als scriptiebegeleider te maken met poëzie of poëzieonderwijs. Gillis Dorleijn geeft daarbij aan dat hij al vele jaren college geeft over poëzie en poëzieanalyse. Ook zit hij soms in jury's bij poëziewedstrijden. Met poëzieonderwijs heeft hij in zijn werk minder te maken.

Barend van Heusden is opgeleid als Literatuurwetenschapper en heeft van daaruit ervaring met poëzie en literatuur. In het interview legt hij uit dat zijn werkgebied momenteel cultuur en cognitie is. Om duidelijk te maken op welke manier hij in zijn werk met poëzie en poëzieonderwijs te maken heeft, legt hij uit hoe hij naar cultuur kijkt en hoe hij poëzie hierin plaatst:

Barend van Heusden: “Ik kijk naar cultuur als een cognitief proces.”

Interviewer: “Ja.”

Barend van Heusden: “Daarbij onderscheid ik een aantal basisvaardigheden en media. En één van die basisvaardigheden is verbeelding. En die ligt weer ten grondslag aan de kunsten: onder andere ook aan poëzie. En één van de media waarin cultuur geuit wordt is taal.”

Interviewer: “Ja.”

Barend van Heusden: “Dus zo gauw je taal met verbeelding gaat combineren, krijg je allerlei vormen van literatuur, dus van poëzie tot en met epos, romans en...”

8.2.2.3 Werkervaring: kunsteducatie in relatie tot taalonderwijs

Trees Steeghs legt in het interview uit dat het haar bij poëzie oorspronkelijk om de kunst ging, maar dat het ook de taal beïnvloedt, waardoor ze na is gaan denken over wat het middel is en wat het doel. Door poëzie aan te bieden beïnvloedt je de omgang met taal, waardoor het ook op het gebied van taal betekenis krijgt.

Trees Steeghs: “Wat ik heel lang beweer is dat bijvoorbeeld poëzie in nt2-onderwijs of in praktijkscholen of een aantal andere, dat poëzieles zo belangrijk is, omdat mensen die denken dat ze geen taal kunnen of zullen kunnen en dat het te moeilijk is voor hun en allerlei andere redenen... Mensen die nooit het gevoel hebben gehad dat ze iets, wat voor henzelf betekenis heeft, uit kunnen drukken in woorden. [...] En als iemand dan met hele eenvoudige woorden voor de eerste keer iets wat voor haar/hem betekenis heeft kan zeggen, is dat een heel belangrijk moment.”

Interviewer: “Aha, precies.”

Trees Steeghs: “En dan komt er een moment dat je denkt dat taal, zoals ik in de poëziegids ‘taal als vijandig gebied’ ben gaan noemen, dat je denkt dat in dat vijandig gebied iets te veroveren valt en dat er misschien voor jou ook iets te halen valt. Dus het creëert de mogelijkheid om taal te durven gaan beheersen. Dat is de stap die ik uiteindelijk maakte van oké, ook als het om poëzie als kunstvorm gaat, heeft het op die manier wel degelijk betekenis.”

Voor Hieke van Til geldt hetzelfde: ook bij Stichting Taalvorming is kunsteducatie de achtergrond en zijn ze steeds meer tussen kunsteducatie en taalonderwijs in gaan zitten.

Hieke van Til “En onze achtergrond is kunsteducatie, maar we zijn steeds meer op de rand van kunsteducatie en (taal)onderwijs gaan zitten, omdat wij niet alleen projectjes voor de leuk wilden, maar ook een zinvolle invulling van het taalonderwijs zoeken en denken dat je daar vanuit de kunst eh, eh, nou dat het ook nog kan.”

Hieke van Til legt verder in het interview uit dat zij bij Stichting Taalvorming op verschillende manieren op scholen inzetbaar zijn. Zo kunnen zij op scholen voorbeeldlessen geven in de klas, maar wordt hen bijvoorbeeld ook vaak door scholen gevraagd om te helpen bij het verbeteren van hun taalonderwijs. Soms maken zij hierbij gebruik van poëzie.

8.2.2.4 De waarde van poëzie

Net als leerkracht Mariska van Leeuwen geeft Inge Kappert bij de vraag “Kunt u vertellen welke waarde poëzie voor u heeft?” aan dat je bij poëzie op een andere manier naar taal kijkt. Dat hele compacte taalgebruik vindt Inge Kappert mooi. Ook Anke Herder vindt het prachtig dat in poëzie met weinig woorden veel gezegd kan worden.

In het verlengde van leerkracht Dineke Slagter, die het uiten van gevoelens in poëzie als waarde noemde, legt Ankere Herder uit dat in poëzie zoveel emotie kan zitten. Ook zou poëzie bij de lezer emoties op kunnen roepen. Trees Steeghs laat namelijk weten dat het mooie werk van kinderen haar kan ontroeren.

Fabien van der Ham stelt daarnaast dat poëzie troost, herkenning en erkenning kan bieden. Inge Kappert legt uit dat je in poëzie kunt zien hoe iemand observeert en dat je die gedachte achter het gedicht kunt waarderen. Hieke van Til legt verder uit dat poëzie beelden bij haar op kan roepen.

Ook het scheppende karakter van poëzie wordt gewaardeerd. Volgens Anke Herder kun je in een gedicht werelden scheppen die er voorheen niet waren. Poëzie kan daarnaast volgens haar zeer geestig zijn.

Fabien van der Ham en Trees Steeghs vinden het allebei van waarde dat poëzie een soort onderzoeksmiddel is. Fabien van der Ham geeft aan dat poëzie je aan het denken zet, waardoor je tot een essentie komt. Poëzie zou inzicht geven.

Trees Steeghs: “Het is mooie woorden in je hoofd maken en daarmee aan het werk gaan en jezelf verrassen van waar je al werkende naartoe komt. Het is een heel mooi onderzoeksmiddel.”

Voor Harry Paus had poëzie in eerste instantie een bezwerend karakter:

Harry Paus: “Ja, ja. Ik weet niet of dat bij jou zo is, maar ik kan me nog heel goed herinneren dat ik voor de eerste keer ben, in aanraking kwam met poëzie.[...]Eh en op de een of andere manier, ehm, was dat heel gek taalgebruik. Ehm, later merkte ik dat het rijmde, dat, eh, wist ik allemaal niet. En, ehm, het had voor mij een beetje een bezwerend karakter, moet ik zeggen, kun je dat voorstellen?”

Barend van Heusden legt uit dat poëzie er net als ieder ander cultuurverschijnsel gewoon is. Het is een manier waarop mensen hun denken en emoties uitdrukken. Hier hoeft je daarom geen waarde aan toe te kennen. Wel geeft hij aan dat hij poëzie graag leest. Over zijn precieze waardering voor poëzie zegt hij het volgende:

Barend van Heusden: “[...]ik dacht van als het nou om waarde gaat, dan zou ik zeggen van, nou ja, dat is eigenlijk zoals bij alle kunsten, ik heb een enorme waardering voor bepaalde poëzie. [...]Sommige poëzie waardeer ik enorm, maar poëzie als genre niet meer dan één of ander genre.”

Volgens Gillis Dorleijn is poëzie verder veel belangrijker dan veel mensen denken. Ook als mensen geen poëzielezers zijn, neemt poëzie toch een plaats in hun leven in, omdat poëzie op veel plaatsen is waar je poëzie niet verwacht. Als voorbeeld noemt hij de pakkende zinnestelsels in reclames. Ook stelt hij dat poëzie een rituele waarde heeft. Als er belangrijke dingen gebeuren in het leven van mensen, wordt er om dat kracht bij te zetten vaak teruggegrepen naar poëzie. Als voorbeeld noemt hij hierbij overlijdensadvertenties, uitvaarten en bruiloften. Poëzie geeft daarbij vorm aan een collectief of een persoonlijk gevoel.

8.3 Beschrijving poëzieonderwijs

8.3.1 Leerkrachten

8.3.1.1 Het belang van poëzie op school

Alle leerkrachten die geïnterviewd zijn geven aan dat zij het belangrijk vinden dat kinderen op school in contact gebracht worden met poëzie. Door alle leerkrachten wordt hierbij bovendien het talige aspect van poëzie genoemd. Zo legt Dineke Slagter uit dat zij taal belangrijk vindt en dat poëzie een

mooie manier is om met taal om te gaan. Ook Mariska van Leeuwen legt uit dat poëzie een andere manier van met taal omgaan is en dat ze het daarom belangrijk vindt dat kinderen op school in contact gebracht worden met poëzie. Hoewel het voor kinderen veel tijd en energie kost om gedichten te schrijven, vindt Mariska van Leeuwen het wel de moeite waard. Arjen Boswijk vindt poëzie belangrijk, omdat kinderen bij poëzie leren om te spelen met taal. Mariet Fidler legt verder uit dat als je kinderen wilt leren samenvatten, het bij poëzie echt draait om “de kunst van het weglaten”. Poëzie zou een goede manier zijn om tot de kern van iets te komen. Zij vindt dat je kinderen dat niet moet onthouden.

Door twee leerkrachten wordt daarnaast het uiten van gevoelens in poëzie genoemd. Dineke Slagter legt uit dat zij het belangrijk vindt dat kinderen op school in contact gebracht worden met poëzie, omdat het een mooie manier is om op te schrijven wat je voelt. Ook Mariet Fidler vindt het belangrijk dat kinderen via poëzie leren om hun gedachten en gevoelens te verwoorden.

Ook legt Mariet Fidler uit dat je kinderen met poëzie in aanraking moet brengen, omdat kinderen iets dat zij niet kennen ook niet kunnen gaan waarderen of gebruiken. Ook vertelt zij dat kinderen door middel van poëzie een succeservaring kunnen krijgen: dat zij zichzelf verbazen met wat zij geschreven hebben. Mariska van Leeuwen legt uit dat doordat zij op school veel met poëzie bezig zijn, zij merkt dat er mooie dingen uitkomen.

Arjen Boswijk laat verder nog weten dat kinderen door poëzie meer durf en fantasie krijgen en dat zij hun fantasie bij poëzie mogen gebruiken. Ook zou poëzie kunnen helpen bij de verwerking van bepaalde dingen:

Arjen Boswijk:	“En we hebben, ik ben daar wel achter gekomen dat eh, als je met een kind één op één gaat, bijvoorbeeld wanneer het een jong kind is, gaat schrijven over de dood van opa of oma, dan is dat een manier van verwerken.”
----------------	---

Poëzie kan op deze manier volgens Arjen Boswijk nog een extra waarde krijgen.

8.3.1.2 De manier waarop op school aandacht wordt besteed aan poëzie

Drie van de vier leerkrachten geven aan dat zij aan poëzie aandacht besteden in een speciaal daarvoor gereserveerd blok. Zo wordt er op de school van Mariet Fidler elk jaar door alle leerkrachten in een blok van vier weken aandacht besteed aan poëzie. In het blok ontdekken leerlingen bij Mariet Fidler wat leuk is aan poëzie. Ook delen leerlingen dit met elkaar. Leerlingen lezen zelf dichtbundels en mogen wat zij mooi vinden zelf voorlezen. Ook leest Mariet Fidler in het blok van vier weken elke dag zelf een gedicht voor en komen er verschillende dichtvormen in het blok aan de orde. Ook aan het mooi maken van de gedichten wordt aandacht besteed door bijvoorbeeld met druktechnieken te werken. Aan het einde van de vier weken moet elke leerling een eigen gedicht afhebben.

Ook op de school van Mariska van Leeuwen wordt er gedurende een paar weken in het jaar aandacht besteed aan poëzie op school. Gedurende deze weken vervallen de taallessen voor de groepen 5 tot en met 8 en wordt in plaats daarvan in de lessen aandacht besteed aan poëzie. Over de inhoud van het poëzieblok vertelt Mariska van Leeuwen het volgende:

Mariska van Leeuwen: “Nou wij hebben ervoor gekozen om dan de taallessen uit het boek te laten vervallen.”

Interviewer: “Oh, dat zei je inderdaad.”

Mariska van Leeuwen: “En dan die uren te besteden aan... Dus eigenlijk elke dag een (dicht)vorm aan te bieden. Soms dan blijkt dat, dat ze meer tijd nodig hebben, dus dan ben je twee keer eh, nou ja, wat is het, driekwartier, ermee bezig met één dichtvorm.”

Interviewer: “Aha.”

Mariska van Leeuwen: “We proberen dan zelf, tenminste dat doe ik, dan ook veel gedichten voor te lezen, die niet rijmen.”

Interviewer: “Nee, precies.”

Mariska van Leeuwen: “Er over te hebben van wat betekent het dan en waar gaat het over en eh...”

Dineke Slagter plant ook elk jaar een poëzieblok in. Haar poëzieblok duur zes tot acht weken. Net als bij Mariska van Leeuwen volgt Dineke Slagter in die periode niet de taallessen uit de taalmethode, maar geeft zij daarvoor in de plaats les over poëzie. Dineke Slagter werkt drie dagen: op de andere dagen in de week staat een collega voor de klas. Deze collega houdt tijdens het poëzieblok wel de taalmethode aan. Hoewel Mariet Fidder en Mariska van Leeuwen samen met andere collega's hun poëzieblok inplannen, is Dineke Slagter de enige leerkracht op haar school die dit doet.

Dineke Slagter geeft verder aan dat zij merkt dat het voor jonge kinderen beter werkt om poëzielessen niet te verspreiden over een heel jaar. Door poëzie in één blok te stoppen zou het beter beklijken, omdat dan verschillende aspecten van poëzie aan bod komen. Toen zij nog les gaf aan groepen in de bovenbouw kwam poëzie wel verspreid in het jaar aan de orde.

Mariska van Leeuwen, Mariet Fidder en Dineke Slagter geven verder duidelijk aan dat naast poëzie in het poëzieblok, poëzie ook af en toe op andere momenten in het jaar voorkomt. Bij Mariska van Leeuwen gaat het in die gevallen met name om rijmgedichten. Dineke Slagter gaat dieper op poëzie in als ze het af en toe in taalmethode tegenkomt. Mariet Fidder geeft daarnaast aan dat zij altijd een krat met dichtbundels in de klas heeft liggen en dat kinderen die gedurende het hele jaar kunnen lezen. Ook zouden sommige leerlingen het hele jaar door gedichten blijven schrijven.

Ook voor Arjen Boswijk is poëzie iets wat af en toe tussendoor kan komen of wat in een aparte poëzieles aan de orde komt. Arjen Boswijk heeft het als enige van de vier geïnterviewde leerkrachten niet over een speciaal poëzieblok op zijn school. Bij Arjen Boswijk komt poëzie dagelijks voorbij:

Arjen Boswijk: “Het is verweven in mijn lessen, in mijn dag - is het verweven in alles.”

Zelfs in een rekenles kan Arjen Boswijk poëzie verwerken:

Arjen Boswijk: “Nou als ik met rekenen bezig ben en er is een bepaald probleem en ik zeg: nee, nee, dit zijn erbij-sommen, heel vroeger zeiden we plus-, dit zijn erbij-sommen, wat is nou het verschil tussen een erbij-... En dan, en dan krijgen we, dan zegt iemand iets leuks over een erbij-som en dan zeg ik van: hé dat is wel, dat is wel een leuke uitspraak. En dan

gaan we er verder over praten en ook al zijn het maar vijf kinderen die een paar opmerkingen maken, een gedicht is zo geboren.”

Interviewer: “Hmm-hmm.”

Arjen Boswijk: “En dan ga ik heel snel achter mijn computer en dan doe ik hem op a4, en dan met een iets grotere letter”=

Interviewer: =“Maar dan betrek je de hele klas erbij?”

Arjen Boswijk: “Ja, ja, iedereen mag dan even mee, vijf minuten stoppen met rekenen, even praten over het onderwerp en dan verder met rekenen. En intussen heb ik het gedicht geprint boven en dan krijgen ze hem en dan mogen ze er een tekening naast maken en mee naar huis nemen.”

Arjen Boswijk legt uit dat in zijn klas dagelijks aandacht besteed wordt aan poëzie en dat dit in de andere klassen op school ongeveer wekelijks gebeurt. Arjen Boswijk ruilt namelijk regelmatig even een uurtje van klas met collega's. Dan ligt er een programma klaar voor zijn groepen 3 en 4 en dan geeft hij in de klas van zijn collega poëzieles. Na zo'n invalles weten leerlingen volgens Arjen Boswijk hoe het moet, waardoor ze in het vervolg ook zelfstandig aan de gang kunnen gaan met poëzie. Poëzie is verwerkt in de weektaak van de leerlingen.

8.3.1.3 Poëzielesmateriaal

Tijdens de interviews stonden de leerkrachten allemaal ook even stil bij het lesmateriaal dat zij gebruiken bij hun poëzielessen. Op de school van Mariska van Leeuwen gebruiken zij in het poëzieblok bijvoorbeeld allemaal het lesmateriaal dat op de website van Stichting Poëziepaleis staat.

Mariska van Leeuwen: “Ja, die hebben ook een site en dan kun je lessen downloaden en die hebben we in de loop der tijd allemaal verzameld.”

Interviewer: “Aha.”

Mariska van Leeuwen: “En iedereen, nou, we plannen wel dat we dat gaan doen, maar iedereen geeft er eigenlijk zijn eigen aanvulling aan.”

Interviewer: “Leuk.”

Voor Dineke Slagter is het boek ‘Het huis lijkt wel een schip’ van Jacques Vos haar handleiding als het om het lesgeven over poëzie gaat. Zij geeft hier haar eigen draai aan: ze kiest onderdelen uit de handleiding waar zij in haar lessen iets mee wil doen.

Mariet Fidder heeft in de loop der jaren bij bijvoorbeeld poëzieworkshops allerlei lesideeën en lesvoorbeelden verzameld. Van dit materiaal maakt zij in haar lessen gebruik. Via een conferentie over poëzie in de klas van Stichting Poëziepaleis kwam zij bijvoorbeeld aan poëzielesmateriaal met de naam ‘Op een bed van bloemen liggen’. Voor het poëzieblok op school deelt zij ‘Op een bed van bloemen liggen’ ook aan collega's uit.

Zoals eerder al is beschreven, begon het lesgeven voor Arjen Boswijk bij het boek ‘Poëzie als kinderspel’ van Fred Portegies Zwart. Uit het interview met Arjen Boswijk is op te maken dat hij zijn poëzielessen inmiddels helemaal zelf vormgeeft en hierbij geen handleiding of boeken gebruikt.

8.3.1.4 De poëziewedstrijd Kinderen en Poëzie

De gedichten die bij Mariet Fidder en Mariska van Leeuwen tijdens het poëzieblok door leerlingen geschreven zijn, worden ingestuurd naar de poëziewedstrijd Kinderen en Poëzie van Stichting Poëziepaleis. Ook Dineke Slagter en Arjen Boswijk zouden met hun leerlingen meedoen aan de wedstrijd Kinderen en Poëzie. Op de school van Mariska van Leeuwen wordt daarnaast nog een aparte poëziewedstrijd georganiseerd, waarbij kinderen elkaars gedichten beoordelen en de winnaars van de wedstrijd een t-shirt winnen.

Volgens Mariska van Leeuwen werkt het wedstrijdelement stimulerend voor de kinderen, sommige kinderen gaan echt voor het winnen van het t-shirt. Ook Mariet Fidder geeft aan dat het winnen van de wedstrijd Kinderen en Poëzie bij zowel de kinderen als de leerkrachten wat teweeg brengt: het gaat leven en het maakt indruk. Meedoen aan de wedstrijd Kinderen en Poëzie en daarbij als winnaar uitgekozen worden, zouden kinderen volgens haar nooit meer vergeten.

8.3.1.5 De inhoud van de poëzielessen

Wanneer gevraagd werd naar de inhoud van zijn poëzielessen, gaf Arjen Boswijk aan dat hij leerlingen in de groepen 7 en 8 een gedichtenschrift geeft. In deze schriften staan ook door hem bedachte spelregels voor het dichten. Een voorbeeld van zo'n spelregel is dat leerlingen bij een uitgekozen thema eerst tien woorden moet bedenken. Deze woorden kunnen zij daarna bij het dichten gebruiken. In de lessen van Arjen Boswijk mogen de leerlingen ook hun gedichten voordragen. Dit is echter niet verplicht. De meeste kinderen zijn volgens Arjen Boswijk erg trots op wat ze schrijven, waardoor ze graag willen voordragen.

Zoals gezegd kan poëzie bij Arjen Boswijk even tussendoor in een les aan de orde komen, maar kan hij ook een hele les aan poëzie besteden. Soms bedenkt Arjen Boswijk het onderwerp waar de leerlingen gedichten over schrijven en soms komen de leerlingen met een onderwerp. Hij koppelt poëzie regelmatig aan grote gebeurtenissen in de actualiteit, zoals het overlijden van Nelson Mandela. Ook heeft hij altijd een aantal vaste onderwerpen op zijn computer staan waar over gedicht kan worden. Voorbeelden hiervan zijn: duisternis, dromen, groeien en de mens.

Soms verbindt Arjen Boswijk poëzie aan het luisteren van klassieke muziek. De leerlingen luisteren dan naar een klassiek stuk en schrijven vervolgens een gedicht:

- | | |
|----------------|---|
| Arjen Boswijk: | “En dan eh, gaan we er over schrijven en dan schrijven we niet over wat we horen, maar waar we aan moeten denken bij het luisteren van die muziek, dus, eh, we luisteren naar de jaargetijden van Vivaldi en we luisteren dan naar de, eh, winter.” |
| Interviewer: | “Hmm-hmm.” |
| Arjen Boswijk: | “Dan vertel ik van te voren niet wat het is en dan komen er allemaal, eh, zinnen uit en die, de mooiste zinnen, ze hebben allemaal een gedicht geschreven erover, en de mooiste zinnen, die neem ik mee en daar maak ik een groepsgedicht van.” |

Ook laat Arjen Boswijk wel eens leerlingen uit de groepen 7 en 8 dichten met kleuters. De oudere leerling stelt dan vragen aan de kleuter en schrijft de antwoorden van de kleuter op. De antwoorden vormen het gedicht.

Mariet Fidler legt uit dat ze poëzie in de klas vaak gebruikt om het gesprek met leerlingen op gang te brengen:

- Mariet Fidler: “Je hebt zo vaak een moment van, eh, nou verdriet of, eh, iets, eh, blijdschap of jaloezie en, nou, er zijn zat gedichten, die je daar even voor kunt gebruiken.”
- Interviewer: “Ja.”
- Mariet Fidler: “Zo van als inleiding en dan om een gesprek op gang te brengen.”

Verder kunnen haar poëzielessen er verschillend uitzien. Soms zijn de leerlingen een kwartier of een half uur gedichten aan het lezen, waarna klassikaal besproken wordt waarom leerlingen een bepaald gedicht mooi vinden. Soms schrijven de leerlingen ook zelf gedichten. Leerlingen schrijven eerst een kladversie van het gedicht en schrijven daarna de definitieve versie. Om leerlingen op weg te helpen vraagt Mariet Fidler wel eens of ze vijf woorden kunnen noemen van zaken die ze bezighouden en waar ze het over willen hebben. Daarna mogen leerlingen bij deze woorden zinnen maken. In haar poëzielessen stelt Mariet Fidler ook af en toe klassieke gedichten aan de orde, zoals een sonnet van Shakespeare. Ook gebruikt ze soms gedichten van Monique Hagen in haar les, vanwege het Engels in die gedichten,

Net als de voorbeeldlessen in haar handboek ‘Het huis lijkt wel een schip’ kunnen de poëzielessen die Dineke Slagter geeft sterk verschillen. Zo schrijven leerlingen soms eerst een woordweb, voordat zij beginnen met het schrijven van een gedicht. Ook gebruikt Dineke Slagter soms de gedichten uit kinderboeken in haar lessen en gaat ze vaak met leerlingen in gesprek over gedichten. Ze bespreken dan wat ze voelen bij een gedicht of wat de dichter met het gedicht bedoeld heeft. Hoewel haar poëzielessen verschillen, schrijven haar leerlingen in haar poëzielessen wel altijd zelf gedichten: ze biedt ze eerst wat aan, waarna zij zelf gaan dichten. In hun gedichten mogen zij vaak rijmen.

Mariska van Leeuwen legt uit dat zij in haar lessen eerst begint met de vraag ‘wat is poëzie?’. Ze bespreekt dan wat het verschil is tussen rijm en een gedicht. Ook leest zij verschillende soorten gedichten voor en laat zij zien hoe gedichten eruit kunnen zien. Daarna kiest zij een vorm uit waar zij in de les mee aan de slag gaan en komen de leerlingen in stappen tot een gedicht:

- Mariska van Leeuwen: “En dan ehm, kies ik een vorm uit, die ik, die mij ligt, zeg maar... Dus ik doe elk jaar iets over een souvenir.”
- Interviewer: “Oh ja.”
- Mariska van Leeuwen: “Dan heb je een gesprekje over een souvenir en wat voor herinneringen heb je er aan en stel jij bent dat souvenir en dan, nou ja, heb je wat beginzinnetjes.”
- Interviewer: “Hmm-hmm.”
- Mariska van Leeuwen: “En daar gaan ze mee aan de slag. Maar wel: het is niet van ga maar een gedicht maken, het is vaak wel in stappen aangeboden.”
- Interviewer: “Ja.”
- Mariska van Leeuwen: “Dus met een gesprekje of ze gaan eerst in een woordweb wat associëren of eh...”

8.3.1.6 De aandacht voor poëzie op school

Dineke Slagter is de enige leerkracht op haar school die actief is op het gebied van poëzie. Ze legt uit dat poëzie geen speerpunt is van haar school en dat zij het goed begrijpt dat de energie op school naar andere dingen uitgaat. Ze heeft ongeveer 24 collega's en het is volgens haar lastig om dan "alle neuzen één kant op te krijgen". Zoiets zou dan door de directie bepaald moeten worden, maar op dit moment 'moet' er al (te) veel:

Dineke Slagter: "En, nou, en nogmaals, we doen, we doen eigenlijk al heel veel. We zijn een school, de koningsfeesten komen er weer aan en (de) kinderboekenbeek en"=
Interviewer: ="Hmm-hmm."
Dineke Slagter: "Nou ja, we hebben net weer de zilveren weken en begin van het jaar de gouden weken, dus zoveel dingen die al moeten, dat ik ook wel eens denk van pff..."

Voor Dineke Slagter is poëzie een soort hobby: ze vindt het heel leuk. Ze legt uit dat iedereen op school zo zijn hobby's heeft.

Arjen Boswijk legt uit dat er wel eens grapjes gemaakt worden door collega's, maar dat er geen sprake van weerstand is als het op poëzie aankomt. Net als Dineke Slagter geeft hij aan dat collega's andere voorkeuren kunnen hebben:

Arjen Boswijk: "En dat zijn dan de grapjes die ze maken, maar, eh, d'r is geen weerstand, maar er zijn natuurlijk een aantal mensen, die geven honderd keer liever aardrijkskunde, dan dat ze een poëzie(les geven). Maar als ik die poëzielessen al gegeven heb en die kinderen weten het, hoe ze het moeten, dan kunnen ze zelf aan de gang gaan."

Ook Mariska van Leeuwen legt uit dat de ene collega meer met poëzie heeft dan de ander.

Mariska van Leeuwen: "Nou, dat is net als met kinderen: de één heeft er wat meer mee, dan de ander, dus sommigen vinden het heel leuk om deze lessen te geven."
Interviewer: "Hmm-hmm."
Mariska van Leeuwen: "Hè? Die, eh, komen ook hele mooie gedichten uit. En andere collega's die hebben het ook niet."
Interviewer: "Nee."
Mariska van Leeuwen: "Het gevoel van een gedicht. En dan is het natuurlijk lastig om dat ook over te brengen."
Interviewer: "Ja."
Mariska van Leeuwen: "En, eh, iedereen doet het wel hoor en iedereen, ja, sommigen volgen echt stap voor stap dan zo'n les."
Interviewer: "Hmm-hmm."
Mariska van Leeuwen: "Omdat dat hun houvast geeft."
Interviewer: "Ja."
Mariska van Leeuwen: "En een ander die, eh, zoekt nog eens wat extra's op of eh..."

Verder besteden de collega's van Mariska van Leeuwen en Mariet Fidder natuurlijk ook aandacht aan poëzie, omdat zij ook meedoen met het poëzieblok op hun school. Of haar collega's evenveel aandacht besteden aan poëzie als zijzelf weet Mariet Fidder niet. Zij laat haar collega's hier vrij in.

Mariska van Leeuwen zou verder wel meer aandacht voor poëzie willen op school, maar geeft aan dat het eigenlijk niet mogelijk is, omdat dan weer iets anders zou moeten vervallen. Ook Dineke Slagter legt uit dat het anders zou kunnen, maar dat er ontzettend veel andere dingen te doen zijn.

Mariet Fidder zou graag meer willen als het om poëzie gaat op haar school. Ze zou graag willen zien dat bij collega's ook af en toe even een gedichtje aan de orde komt. Ook zou zij graag zien dat gedurende het hele jaar poëzie onderdeel uitmaakt van het taalonderwijs op haar school. Dit zou zij op haar school graag zelf in willen plannen, omdat zij liever niet heeft dat een ander dat voor haar bepaalt.

Arjen Boswijk is tevreden met de aandacht die poëzie op zijn school krijgt. Wel vindt hij dat op de meeste scholen in Nederland poëzie meer aandacht verdient.

8.3.1.7 De kenmerken van een goede poëzieles

In de interviews is ook aan de leerkrachten gevraagd aan welke kenmerken een goede poëzieles moet voldoen. Geen van de hierbij door de leerkrachten genoemde kenmerken kwamen met elkaar overeen.

Arjen Boswijk stelt dat een goede poëzieles vorm en inhoud moet hebben:

Arjen Boswijk:	“Ehm, een goede poëzieles moet inhoud hebben. Het moet niet een, een, eh, het moet niet, ehm, ehm, iets flutterigs zijn, waardoor je, waardoor kinderen drie zinnnetjes op papier hebben, tevreden zijn en eh... Het moet, eh, een, een, een, een gedicht moet vorm en inhoud hebben.”
----------------	--

Ook moeten leerlingen volgens Arjen Boswijk in een poëzieles het gevoel krijgen dat zij met hun gedicht iets wezenlijks gemaakt hebben, iets waar ze trots op zijn. Het moet ze een goed gevoel geven.

Mariska van Leeuwen vindt het vooral belangrijk dat leerlingen ervaren dat bij poëzie alles wat zij opschrijven goed is. Bij een taalles moeten leerlingen vaak op een bepaalde manier schrijven, maar bij het schrijven van gedichten zijn leerlingen veel vrijer. Ook vindt Mariska van Leeuwen het belangrijk dat leerlingen in een poëzieles kritisch naar hun werk kijken, het opnieuw lezen en eventueel een en ander herschrijven. Ook moet de leerkracht volgens Mariska van Leeuwen de leerlingen begeleiden, zodat ze niet vastlopen bij het schrijven van gedichten. Leerlingen kunnen te veel ideeën hebben bij het schrijven, waardoor ze vastlopen. Volgens Mariska van Leeuwen moet je als leerkracht deze leerlingen leiden. Leerlingen die geen ideeën hebben, moet je als leerkracht juist helpen om “out of the box” te denken. Je moet ze wat ideeën geven.

Dineke Slagter vindt het belangrijk dat er eerst een introductie is in de poëzieles waarin leerlingen kennismaking met poëzie. Daarna moeten kinderen zelf gedichten gaan schrijven.

8.3.1.8 Een doorlopende leerlijn poëzie

Arjen Boswijk en Mariet Fidder antwoorden direct met ‘ja’ toen aan hen gevraagd werd of er een aparte doorlopende leerlijn voor poëzie zou moeten bestaan. Arjen Boswijk vindt namelijk dat poëzie meer aandacht verdient op scholen:

Arjen Boswijk: “Omdat het eh, omdat ik persoonlijk vind dat het poëzieonderwijs, eh, een ondergeschoven kindje is en dat het, eh, eh, veel meer aandacht verdient, dan het op de meeste scholen krijgt. Weinig mensen, eh, lezen ook poëzie.”

Mariet Fidder geeft aan dat een leerlijn houvast kan bieden aan leerkrachten die niet geschoold zijn in poëzie. Ook vraagt ze zich af waarom leerkrachten steeds zelf opnieuw het wiel uit zouden moeten vinden op dit gebied, terwijl leerkrachten het al erg druk hebben.

Mariska van Leeuwen vindt het lastig. Als er een leerlijn zou komen, dan zou “de lol er vanaf gaan” en “moet het opeens weer zo”, waardoor er druk op komt. Op haar school kunnen leerkrachten zelf hun poëzielessen inrichten, ze zijn hier erg vrij in en dat is volgen haar wel fijn voor leerkrachten.

Dineke slagter geeft aan dat poëzie een belangrijke positie in zou kunnen nemen in de taalmethode. Wel is het volgens haar lastig om alles in één methode te stoppen, omdat eerder het onderdeel ‘spelling’ ook ondergesneeuwd werd in de taalmethode.

8.3.1.9 De kerndoelen Kunstzinnige Oriëntatie

Drie van de vier geïnterviewde leerkrachten, Mariet Fidder, Dineke Slagter en Mariska van Leeuwen gaven aan dat zij ervan uitgaan dat de kerndoelen voor Kunstzinnige Oriëntatie verankerd zijn in de methoden/materialen die zij op school gebruiken. Twee van de vier geïnterviewde leerkrachten, Mariska van Leeuwen en Arjen Boswijk, gaven hierbij aan dat zij hier zelf niet zoveel van afwisten.

Over de kerndoelen zegt Mariska van Leeuwen het volgende:

Mariska van Leeuwen: “Ja, je leest eigenlijk niet elk jaar of zo de kerndoelen van vakken.”

Interviewer: “Nee.”

Mariska van Leeuwen: “Je gaat ervan uit dat als je de methode volgt, dat je aan de kerndoelen voldoet.”

Arjen Boswijk geeft aan dat ‘kunst en cultuur’ één van de pijlers van zijn school is en dat er wekelijks aan verschillende kunsten aandacht wordt besteed. De kerndoelen zouden allemaal verankerd zijn in hun onderwijs.

8.3.2 Deskundigen

8.3.2.1 Het belang van poëzie op school

Net als de geïnterviewde leerkrachten vinden alle geïnterviewde deskundigen het belangrijk dat kinderen op school in contact gebracht worden met poëzie. Daarbij geeft Inge Kappert aan dat zij in het algemeen lezen en schrijven belangrijk vindt en dat zij poëzie niet belangrijker vindt dan andere

tekstvormen. Ook Hieke van Til legt uit dat ze het belangrijk vindt dat kinderen in contact komen met alle talige uitingen, dus ook met poëzie, maar niet met poëzie in het bijzonder.

Trees Steeghs en Barend van Heusden vinden het beiden belangrijk dat kinderen met zo veel mogelijk kunstvormen in aanraking komen. Zo legt Barend van Heusden uit dat hij het belangrijk vindt dat kinderen met alle vormen van cultureel bewustzijn in contact worden gebracht, omdat het hun mogelijkheden zou vergroten en hoe meer mogelijkheden, hoe beter. Dus ze moeten in contact komen met film, theater, fotografie, poëzie, et cetera. Kinderen zouden volgens Barend van Heusden bovendien niet alleen met de verschillende vormen in contact gebracht moeten worden, maar ze zouden er echt kennis mee moeten maken en er zelf mee moeten oefenen. Trees Steeghs vindt het belangrijk dat kinderen een klein repertoire opbouwen waar ze op terug kunnen vallen:

Trees Steeghs: “Ik vind het belangrijk dat kinderen met zoveel mogelijk vormen van kunst in aanraking komen. Dat ze leren kijken, leren ervaren, leren noteren, leren reflecteren, dat ze op die manier kunnen leren welke kunstvorm bij hunzelf past. Ook als ze het als kind helemaal niet mooi of belangrijk vinden, dan zorg je toch dat er een klein repertoire komt, waar iemand later op terug kan vallen als die dat wil. Waardoor iemand ook een begin heeft om zelf te kunnen zoeken ernaar.”

Ook Hieke van Til heeft het over het opbouwen van een repertoire. Zoals gezegd vindt Hieke van Til het belangrijk dat kinderen in contact komen met alle talige uitingen. Ze vindt het namelijk belangrijk dat ieder mens een zo breed mogelijk uitdrukkingsarsenaal heeft. Hieke van Til legt daarnaast uit dat als je bijvoorbeeld niet van proza houdt, je door met poëzie te werken kunt ontdekken dat poëzie wel iets voor je is en dat je taal eigenlijk best leuk kunt vinden.

Net als alle geïnterviewde leerkrachten noemden veel geïnterviewde deskundigen het talige aspect van poëzie, wanneer zij uit wilden leggen waarom zij poëzie belangrijk vinden voor kinderen op school. Net als leerkracht Arjen Boswijk noemden Gillis Dorleijn en Fabien van der Ham hierbij bijvoorbeeld het spel met taal. Volgens Gillis Dorleijn leert poëzie kinderen om op een speelse manier met taal om te gaan. Poëzie kan de grenzen verleggen van wat in taal mogelijk is. Fabien van der Ham legt daarnaast uit dat deze speelse manier kinderen een vrij gevoel kan geven en dat het spelen met taal kinderen ook leert hoe het normaalgesproken eigenlijk hoort:

Fabien van der Ham: “En eh, het laat ook zien dat je op verschillende manieren met taal om kan gaan en poëzie is vaak een hele speelse manier.”

Interviewer: “Ja.”

Fabien van der Ham: “Eh en dan vooral voor kinderen die, eh, taalregels en zo moeilijk vinden”=

Interviewer: =“Hmm-hmm.”

Fabien van der Ham: “Kan dat dan ook een soort vrij gevoel geven, dat je daar bij poëzie niet per se op hoeft te letten...”

Interviewer: “Ja.”

Fabien van der Ham: “En eh, na, het is, ja, het is een andere manier van omgaan met taal.”

Interviewer: “Ja.”

Fabien van der Ham: “Ehm, en juist door met taal te spelen zeg maar, door er gekke dingen mee te doen”=

Interviewer: =“Hmm-hmm.”

Fabien van der Ham: “Daardoor besef je ook hoe het eigenlijk hoort. Dus, door niet te doen wat hoort, leer je juist ook wat wel hoort.”

Ook zou je met poëzie volgens Fabien van der Ham literaire technieken leren, zoals metaforen. Op andere momenten, zoals bij het lezen van boeken, zou je van deze kennis gebruiken kunnen maken.

Harry Paus zou als leerkracht op een basisschool proberen om bij kinderen de gevoeligheid voor taal te ontwikkelen en volgens hem zou poëzie zich hier goed voor kunnen lenen. Met de kinderen zou je als leerkracht in gesprek kunnen gaan over gedichten:

Harry Paus: “Eh, ik, ik zou als ik leraar was op een basisschool, ehm, zou ik proberen om kinderen, ehm, gevoelig, hun gevoeligheid voor taal te laten ontwikkelen. En, eh, dat kun je heel goed met poëzie. En het is prachtig om, om met kinderen te praten over bepaalde regels bijvoorbeeld en waarom dat, nou ja, hoe dat nou komt dat dat zo mooi klinkt.”=

Interviewer: =“Hmm-hmm.”

Harry Paus: “En, en hoe dat misschien anders kan en, en, ehm, of ze daar andere voorbeelden van hebben en laat ze nou het hele gedichtje nog een keer en als je dat nou vergelijkt met, ehm, het begin van de les, dan, is dat gedicht nou mooier geworden? En hoe komt het nou dat dat mooier is geworden? Dat soort dingen.”

Trees Steeghs noemt ook een aantal taalaspecten waar poëzie invloed op heeft:

Trees Steeghs: “Maar ook dat je leert dat woorden kiezen er heel erg toe kan doen, dat het precieze woord kiezen belangrijk is, dat het belangrijk is om precies te zeggen wat je bedoelt, dat een pauze er toe doet, dat, eh, de intonatie er toe doet, eh...”

Ook leer je volgens Trees Steeghs met poëzie de taal van het indirecte, je leert om door de eerste laag van woorden heen te kijken. In het verlengde hiervan legt Anke Herder uit dat poëzie een hele andere kant van taal belicht, dan de technische kant uit de taalmethoden. Met poëzie kun je veel zeggen met weinig woorden, omdat bij poëzie de verbeeldingskracht van taal zo naar voren komt.

Gillis Dorleijn stelt dat kinderen over het algemeen heel ontvankelijk zijn voor poëzie en dat kinderen het leuk vinden als je ze op een speelse manier veel zelf laat doen, zoals gedichten schrijven en erover praten. Ook stelt hij dat poëzie een enorme persoonlijke verrijking kan zijn voor kinderen en dat het ook een verrijking kan zijn op het gebied van woordenschat, formuleervaardigheid en dat soort zaken.

Fabien van der Ham legt verder nog uit dat poëzie ook een vorm van leesbevordering kan zijn, omdat als je zelf iets doet je ook waardering kunt krijgen voor een ander die het gedaan heeft.

8.3.2.2 De manier waarop in het basisonderwijs aandacht besteed zou moeten worden aan poëzie

Vier van de acht geïnterviewde deskundigen, Anke Herder, Trees Steeghs, Barend van Heusden en Gillis Dorleijn, geven aan dat kinderen op de basisschool in ieder geval zelf (veel) poëzie zouden

moeten lezen. Zo stelt Barend van Heusden dat kinderen dit zouden moeten doen vanaf het moment dat zij het kunnen.

Vijf van de acht geïnterviewde deskundigen, Anke Herder, Trees Steeghs, Fabien van der Ham, Barend van Heusden en Gillis Dorleijn, vinden daarnaast dat kinderen zelf gedichten zouden moeten schrijven. Gillis Dorleijn stelt dat dit dan niet bij een enkele keer moet blijven, maar regelmatig moet gebeuren. Barend van Heusden benadrukt hierbij dat kinderen het zelf schrijven van gedichten dan wel zelf moeten willen:

Barend van Heusden: “Ze moeten poëzie kunnen maken als ze dat willen. Dat is een probleem van talent, ik bedoel de één doet dat liever en de ander die maakt misschien liever muziek”=

Interviewer: =“Hmm-hmm.”

Barend van Heusden: “Dus ik vind dat je daar wel een beetje mee op moet passen.”

Daarnaast vinden Gillis Dorleijn, Anke Herder en Trees Steeghs dat kinderen elkaars gedichten zouden kunnen lezen: de gedichten van kinderen zouden onderling uitgewisseld kunnen worden.

Barend van Heusden vindt dat kinderen ook veel poëzie zouden moeten horen. Ook Inge Kappert en Fabien van der Ham kunnen zich hierin vinden, zij vinden namelijk dat poëzie regelmatig voorgelezen moet worden. Volgens Inge Kappert wordt poëzie ‘normaal’ voor kinderen als je dagelijks een gedichtje in de klas voorleest.

Barend van Heusden vindt dat kinderen ook moeten leren wat mogelijk is met poëzie en welke soorten poëzie er bestaan. Ze moeten daarom kennis maken met de verschillende soorten. Dit zou volgens Barend van Heusden ook gelden voor andere kunsten op de basisschool.

Vier deskundigen, Hieke van Til, Harry Paus, Trees Steeghs en Anke Herder, stellen dat niet alleen aan de vorm van gedichten aandacht besteed moet worden. Volgens Hieke van Til en Harry Paus zou de aandacht vooral uit moeten gaan naar de inhoud van gedichten. Zo legt Harry Paus uit dat het hem altijd gestoord heeft als het bij poëzie enkel ging om regels waaraan je je moet houden. Zo zou het bij een haiku niet alleen moeten gaan om het aantal lettergrepen, maar ook om de intense ervaring als kern van het gedicht. Hieke van Til legt daarnaast uit dat als zij met poëzie werkt op scholen, zij kinderen zelden laat rijmen, omdat de nadruk anders op de vorm van het gedicht ligt en er van de inhoud niets over zou blijven. Ook Trees Steeghs gaat ervan uit dat een leerkracht die poëzie heel erg vanuit de vorm en vanuit de regels benadert “veel om zeep helpt”. Anke Herder vindt dat kinderen in eerste instantie poëzie als uitingsvorm moeten ervaren en dat pas later de vormaspecten aan bod moeten komen.

In het verlengde hiervan legt Inge Kappert uit dat zij vooral de kennismaking met poëzie belangrijk vindt en dat het analyseren van gedichten wat haar betreft niet hoeft.

Gillis Dorleijn en Harry Paus vinden verder dat kinderen op verschillende manieren met poëzie in aanraking gebracht moeten worden. Het aanbod moet volgens Harry Paus erg rijk en gevarieerd zijn. Ook zou poëzie volgens hem in het leerplan moeten zitten. Gillis Dorleijn legt uit dat kinderen steeds op allerlei manieren met poëzie geconfronteerd moeten worden, bijvoorbeeld via prentenboeken en versjes.

Gillis Dorleijn en Trees Steeghs stellen beiden dat al vroeg met poëzie begonnen moet worden. Zo denkt Gillis Dorleijn dat je al op de kleuterschool met poëzie moet beginnen. Trees Steeghs gaat hier nog verder in: zij stelt dat aandacht aan poëzie moet beginnen in de voorschool, in de peuterspeelzaal en in de kinderopvang.

Trees Steeghs en Fabien van der Ham stonden ook stil bij de regelmaat waarmee aandacht aan poëzie besteed zou moeten worden. Fabien van der Ham denkt dat er toch wel drie, vier keer per jaar iets met poëzie gedaan moet worden. Hiervoor zou je vaste punten in het jaar kunnen nemen, zoals de Poëzieweek en de Kinderboekenweek. Trees Steeghs heeft het in het interview over drie keer per week:

Trees Steeghs: “Nou ik, mijn ideaal zou zijn dat leerkrachten gewoon drie keer per week, ’s ochtends of ’s middags of ergens op de dag een gedicht lezen. Of dat leerkrachten een kind vragen om een gedicht uit te kiezen. Dat er gewoon als vanzelf gedichten in de klas zijn: dat gedichten aan de muur hangen, van professionals, van kinderen, dat er eh op een leestafel poëziebundels liggen... [...] Dus de school laat dan weten dat het waarde heeft. Ehm, dat kan je op duizend manieren doen.”

Veel van de geïnterviewde deskundigen geven verder aan dat poëzielessen op een bepaalde manier afgestemd moeten worden op het kind. Zo vindt Anke Herder het goed als kinderen bij het schrijven van poëzie de nodige ruimte en vrijheid zouden krijgen. Ook zou Anke Herder het mooi vinden als kinderen kunnen schrijven over dingen die hen raken. Gillis Dorleijn legt uit dat je als leerkracht geen ingewikkeld gedicht moet nemen en aan de kinderen voor moet leggen, maar dat je kinderen op een speelse manier veel zelf zou moeten laten doen: zelf laten dichten, erover praten en zelf laten uitvoeren. Harry Paus vindt dat de activiteiten op het gebied van poëzie interessant moeten zijn voor de leerling. Ook Fabien van der Ham vindt dat het bij de kinderen moet passen. Je moet volgens haar leuke gedichten uitzoeken, die aanspreken en stimuleren, zodat kinderen poëzie leuk gaan vinden.

Anke Herder denkt verder dat je aan de sociale emotionele ontwikkeling van kinderen ook goed kunt werken via poëzie.

Anke Herder: “Maar ik, en ik denk dat, ik bedoel, op scholen de sociale emotionele ontwikkeling is natuurlijk ook een eh, heel belangrijk doel van waar leerkrachten aan werken en dat kan volgens mij bij uitstek ook via poëzie. Het kan natuurlijk gaan over gevoelens en over angst of verlegenheid of en, dus ik denk dat het ook daarin gewoon haast een natuurlijk onderdeel zou kunnen zijn, zeg maar.”

Fabien van der Ham en Harry Paus kunnen het zich beiden voorstellen dat niet elke leerkracht in staat is om les te geven over poëzie. In deze gevallen zou een school volgens Fabien van der Ham iemand voor poëzielessen in moeten huren of ervoor moeten zorgen dat één leerkracht die lessen kan geven.

8.3.2.3 De manier waarop in het basisonderwijs aandacht besteed wordt aan poëzie

Vijf van de acht geïnterviewde deskundigen, Harry Paus, Inge Kappert, Hieke van Til, Barend van Heusden en Anke Herder, geven aan dat er (soms) weinig aandacht aan poëzie besteed wordt binnen het basisonderwijs. Zo geeft Harry Paus aan dat hij bang is dat het aanbod marginaal is. Ook Inge

Kappert denkt dat het minimaal is wat aan poëzie gedaan wordt en dat poëzie vaak aan bepaalde feestdagen gekoppeld wordt, zoals Sinterklaas en Moederdag. Hieke van Til gaat er ook van uit dat weinig aandacht uitgaat naar poëzie en dat er soms zelfs helemaal niets met poëzie gedaan wordt. Dit zou bovendien niet alleen voor poëzie gelden. Zo zouden er volgens Hieke van Til ook veel leerkrachten zijn die zelf nauwelijks jeugdboeken lezen. Puur vanuit een persoonlijke ervaring heeft ook Barend van Heusden soms de indruk dat weinig aan poëzie gedaan kan worden op scholen, zijn dochter heeft namelijk bijna geen poëzie gehad op de basisschool. Anke Herder denkt dat er weinig aandacht besteed wordt aan poëzie, omdat momenteel het referentiekader erg leidend is. Zij is bang dat poëzie daarin slechts af en toe aan bod komt.

Fabien van der Ham heeft verder de indruk dat kinderen vaak voor het eerst meerdere gedichten horen als zij poëzieworkshops geeft op scholen. Ook krijgt zij vaak te horen van leerkrachten dat zijzelf geen les kunnen geven over poëzie, omdat zij zichzelf niet creatief genoeg vinden.

Zowel Harry Paus als Trees Steeghs en Anke Herder geven aan dat het poëzieonderwijs per school verschilt. Harry Paus denkt dat er heel veel goede leerkrachten zijn, die het goed doen, maar dat het voor een behoorlijk deel ook wat ongeïnspireerd kan zijn. Anke Herder denkt dat je net een leerkracht moet treffen die er veel mee heeft. Ook denkt zij dat het erg leerkrachtafhankelijk is hoe vaak aan poëzie aandacht besteed wordt. Trees Steeghs beschrijft de verschillen binnen het poëzieonderwijs als volgt:

Trees Steeghs:	“Die is heel verschillend, scholen waar niets gebeurt, scholen waar één leerkracht is die heel gedreven is en collega’s meeneemt, scholen waar een leerkracht is die het heel belangrijk vindt, maar het heel erg uit vorm en regels benadert, dus die heel veel om zeep helpt.”
----------------	--

Harry Paus geeft verder aan dat hij denkt dat het poëzieonderwijs afhankelijk is van wat er toevallig in de taalmethode staat. Ook Fabien van der Ham denkt dat poëzie in sommige methodes wel voorbij komt, maar dat kinderen vervolgens geen of onvoldoende feedback van de leerkracht krijgen op hetgeen dat ze geschreven hebben.

Barend van Heusden denkt dat poëzie op de basisschool binnen het taalonderwijs aan de orde komt. Volgens Barend van Heusden gaat het hierbij meer om poëzie als manier om taalonderwijs te geven dan om de poëzie zelf. Dat is voor hem direct ook het probleem. Leerkrachten zouden wel vinden dat ze poëzieonderwijs moeten geven, maar maken het ondergeschikt aan iets dat zij belangrijker vinden, namelijk: taalonderwijs.

Een andere manier waarop aandacht besteed wordt aan poëzie op de basisschool is volgens Barend van Heusden via liedjes. Dit zou zeker het geval zijn bij jonge kinderen. Ook Gillis Dorleijn denkt dat vooral kleuters en misschien lagere groepen van de basisschool wat aan poëzie doen.

Inge Kappert gaat ervan uit dat het vooral om rijmgedichten en elfjes gaat als er wat met poëzie gedaan wordt op de basisschool.

Inge Kappert:	“Maar dat is ook, het is makkelijk he, voor de leerkracht.”
Interviewer:	“Hmm-hmm.”

Inge Kappert: “Ehm en het is ook wel een handige vorm om de kleintjes ermee in contact te brengen, je bent toch aan het puzzelen met taal. Ehm, maar als ze niet meer doen dan dat, vind ik het wel jammer.”

Ook Hieke van Til denkt dat het vooral om de vorm gaat binnen het poëzieonderwijs:

Hieke van Til: “Nou, ik denk dat er heel veel vanuit de vorm gewerkt wordt en dat vind ik heel erg jammer.”

Interviewer: “Ja, nadruk op rijm, de buitenkant.”=

Hieke van Til: =“Ja, ja en op leuke manieren van opschrijven, een beetje, dan denk je: iets mooi vormgeven is prima, maar het moet wel ergens over gaan.”

Interviewer: “Hmm-hmm, de inhoud.”

Hieke van Til: “Ja.”

8.3.2.4 De mening van deskundigen over de manier waarop in het basisonderwijs aandacht besteed wordt aan poëzie

Drie geïnterviewde deskundigen, Inge Kappert, Hieke van Til en Harry Paus, geven aan dat er vermoedelijk te weinig aandacht uitgaat naar poëzie binnen het basisonderwijs. Hieke van Til laat weten dat zij dat “echt heel zonde” vindt.

Barend van Heusden trekt het wat breder. Hij stelt dat er te weinig aandacht is voor kunst in het algemeen, dus ook voor poëzie, als manier om greep te krijgen op je ervaring of een bepaald aspect van je ervaring. Barend van Heusden geeft daarnaast aan dat hij het niet goed vindt dat poëzie op de basisschool zo instrumenteel behandeld wordt. Poëzie zou volgens hem ter ondersteuning van het taalonderwijs gebruikt worden.

Harry Paus denkt dat er onvoldoende aandacht besteed wordt aan poëzie in de taalmethoden. Volgens hem kun je dit proberen te veranderen door een beroep te doen op instellingen als SLO en Stichting Lezen.

In de interviews met Fabien van der Ham en Trees Steeghs komt naar voren dat zij vinden dat met meer regelmaat aandacht besteed zou moeten worden aan poëzie in het basisonderwijs. Gillis Dorleijn denkt dat het poëzieonderwijs veel meer gestructureerd zou moeten zijn, maar geeft daarbij aan dat hij de situatie op basisscholen niet goed kent. Ook Anke Herder is bang dat er te incidenteel aandacht uitgaat naar poëzie.

Anke Herder: “Nou, eigenlijk weet ik dat dus niet, maar ik ben wel bang dat het heel incidenteel is.”

Interviewer: “Ja.”

Anke Herder: “En ik zou het mooier vinden als het iets eh, als het gewoon echt onderdeel is van wat er in de klas gebeurt.”

Volgens Inge Kappert zou het op dit moment al een verbetering zijn als kinderen op school poëzie zouden voordragen in de klas, als leerkrachten poëzie op een digibord zouden projecteren en als met de klas poëzie gelezen zou worden. Fabien van der Ham geeft aan dat er in ieder geval wat poëzie

voorgelezen zou moeten worden op de basisschool. Volgens haar gebeurt dit momenteel in de praktijk al nauwelijks.

Harry Paus denkt dat als je zelf niets met poëzie hebt, je dit ook niet op de kinderen over kunt brengen:

- Harry Paus: “Ehm, ik, dat is zo goed denk ik om leerlingen de gelegenheid te geven om in contact te komen met allerlei soorten literatuur.”=
- Interviewer: =“Hmm-hmm.”
- Harry Paus: “En allerlei soorten poëzie. En, ehm, als je daar zelf geen enkele affiniteit voor hebt.”=
- Interviewer: =“Hmm-hmm.”
- Harry Paus: “Ehm, zou de kans veel kleiner zijn dat leerlingen dat van je overnemen.”

Trees Steeghs en Anke Herder vinden dan ook dat de verantwoordelijkheid op het gebied van poëzie bij de pabo's ligt. Zo is Anke Herder van mening dat op de pabo's bij leerkrachten een liefde voor taal gekweekt moet worden, omdat niet iedereen dit van nature heeft. Als taal op pabo's heel technisch benaderd wordt en poëzie af en toe langskomt als “een leuk projectje”, verandert er niets volgens Anke Herder. Over de manier waarop pabo's aandacht aan poëzie moeten besteden zegt Trees Steeghs het volgende:

- Trees Steeghs: “Ik zou het belangrijk vinden dat er op de pabo's aandacht aan besteed wordt. En dan niet aan die vorm- en regelkant, maar dat pabostudenten ook de ervaring krijgen over wat poëzie kan betekenen.”
- Interviewer: “Precies.”
- Trees Steeghs: “En wat de beleving is van poëzie schrijven en wat het effect daarvan is en dat ze daar bovenop de theorie krijgen.”

Ook Inge Kappert denkt dat het poëzieonderwijs begint bij de leerkracht. Zij denkt dat er iets ontbreekt om de drempelvrees van leerkrachten als het gaat om poëzie weg te nemen. Volgens Inge Kappert zouden leerkrachten net iets vaker op een praktische manier in aanraking moeten komen met poëzie, bijvoorbeeld door middel van workshops. Pas als leerkrachten eerst zelf enthousiast worden, gaan ze met poëzie aan de slag.

Ook pleit Inge Kappert ervoor dat poëzie een verplicht onderdeel wordt van het curriculum:

- Inge Kappert: “[...]en het andere is dat je zo lang er niks verplicht is en, eh, leerkrachten zeggen dat ze het heel druk hebben, dan blijft het te vrijblijvend.”
- Interviewer: “Precies. Dan wordt het vaak naar achteren geschoven.”
- Inge Kappert: “Ja, dus als het, in het, eh een verplicht onderdeel zou zijn in het curriculum dan wordt, dan moeten ze wel.”

Inge Kappert geeft verder aan dat ze het jammer zou vinden als het poëzieonderwijs enkel blijft bij het schrijven van elfjes. Ook Hieke van Til zou het jammer vinden als er alleen vanuit de vorm gewerkt wordt. Volgens haar moet de focus meer gelegd worden op de inhoud.

Volgens Trees Steeghs ontbreekt verder in het huidige poëzieonderwijs het vertrouwen dat je al met poëzie kunt werken voordat kinderen kunnen lezen en schrijven. Zo zijn sommige gedichten volgens Trees Steeghs ervoor bedoeld om gehoord te worden en niet om gelezen te worden.

8.3.2.5 De kenmerken van een goede poëzieles

Net als de leerkrachten konden de deskundigen in de interviews veel verschillende kenmerken opnoemen van een goede poëzieles. Wel legde Harry Paus uit dat je eigenlijk geen kenmerken op kunt noemen, omdat er heel veel verschillende soorten poëzielessen mogelijk zijn. Ook Fabien van der Ham geeft aan dat de juiste poëzieles afhangt van de ervaring van leerlingen op het gebied van poëzie. Toch waren ook Harry Paus en Fabien van der Ham in staat om een paar kenmerken van een goede poëzieles op te noemen.

Harry Paus, Hieke van Til en Anke Herder gaven alle drie aan dat het belangrijk is om in gesprek te gaan met de leerling over poëzie. Harry Paus vindt het bijvoorbeeld erg belangrijk dat een leraar er via gesprekjes achter komt hoe leerlingen zich een weg banen door de literatuur en wat leerlingen leuk of juist niet leuk vinden op het gebied van lezen. De leraar zou op basis van deze gesprekjes met leerlingen (lees)plannen kunnen maken. Hieke van Til geeft aan dat zij het praten met kinderen over het dichtproces eigenlijk belangrijker vindt dan het eindresultaat bij poëzie.

Een goede poëzieles zou ook aan moeten sluiten op de beleavingswereld van het kind. Zo vindt Hieke van Til dat je bij een goede poëzieles “uit moet gaan van het kind”. Een poëzieles begint volgens haar bij het inspireren van kinderen, zodat kinderen iets willen gaan zeggen of mededelen. Ook Trees Steeghs vindt dat een poëzieleerkracht een manier moet hebben bedacht om in zijn les de verbinding met de kinderen te maken. Bijvoorbeeld bij het introduceren van het (dicht)thema.

Een ander kenmerk van een goede poëzieles is volgens Harry Paus de afwisseling tussen vorm en inhoud. Soms moet de nadruk op de inhoud van de tekst gelegd worden en soms moet de nadruk gelegd worden op de tekstvorm. Als leerkracht moet je in ieder geval voorkomen dat je iedere keer op dezelfde manier gedichten aanpakt. Ook Gillis Dorleijn vindt dat je als onderwijzer verschillende werkvormen zou kunnen gebruiken als het om poëzie gaat. Zo zou je volgens hem een gedichtje kunnen bespreken, maar zou je ook samen iets kunnen zingen.

Harry Paus legt uit dat de poëzielessen een avontuur moeten zijn voor de kinderen. Het moet iets spannends zijn. Ook Gillis Dorleijn denkt dat poëzielessen bijzonder en leuk moeten zijn:

- | | |
|------------------|---|
| Gillis Dorleijn: | “Maar, eh, kinderen moeten het met plezier doen. Dat, dat vind ik eigenlijk wel heel erg belangrijk.” |
| Interviewer: | “Plezier.” |
| Gillis Dorleijn: | “Het moet geen verplichting worden. En plezier, en dat je denkt: he, we gaan nu dat doen. Het is niet iets dat we elke dag doen.” |
| Interviewer: | “Nee.” |
| Gillis Dorleijn: | “Nu gaan we poëzie, het is bijzonder en het is leuk.” |

Trees Steeghs laat verder weten dat zij het ook heel belangrijk vindt dat je als leerkracht laat zien dat je plezier beleeft aan poëzie. Als de kinderen het zelf niet leuk vinden, moeten ze kunnen zien dat het wel mogelijk is om plezier aan poëzie te beleven.

Daarnaast vindt Trees Steeghs net als leerkracht Dineke Slagter een introductie belangrijk waarin kinderen kennismaken met poëzie. Trees Steeghs vindt dat je als leerkracht in poëzielessen veel voorbeelden van gedichten moet laten zien of moet laten lezen, zodat het beeld dat iemand heeft van poëzie “open getrokken” kan worden. Kinderen krijgen zo de ruimte om een eigen definitie van poëzie te maken, voordat zijzelf starten met het schrijven van gedichten. Kinderen worden op deze manier bij het schrijven niet geremd door “onzinnige regels”, die mensen geïnternaliseerd hebben, zoals dat gedichten per se vier regels zouden moeten hebben, zouden moeten rijmen of een jambe als maat zouden moeten hebben. Kinderen moeten zelf een ruimere definitie van poëzie maken.

Harry Paus vindt dat kinderen zelf veel zouden moeten lezen en onderzoeken. Ook Anke Herder stelt dat het in poëzielessen naast het praten over poëzie belangrijk moet zijn om poëzie te lezen en te schrijven. Ook Fabien van der Ham vindt dat leerlingen drie tot vier keer per jaar zelf gedichten moeten schrijven, waarbij zij minstens één keer gebruik maken van het vrije vers. Daarnaast geeft ze aan dat in het ideale geval het hele jaar door gedichten voorgelezen worden.

Gillis Dorleijn geeft verder aan dat je als onderwijzer poëzie aan verschillende zaken kunt relateren. Zo kun je poëzie gebruiken als iemand overleden is. Ook kun je als onderwijzer gedichtjes uit de actualiteit bespreken, zoals het koningslied. Volgens Gillis Dorleijn zou poëzie ook bij wereldoriëntatie aan de orde kunnen komen.

8.3.2.6 Een doorlopende leerlijn poëzie

De deskundigen verschillen net als de leerkrachten van mening als het gaat om een doorlopende leerlijn poëzie. Alle deskundigen die geïnterviewd zijn, hadden zo hun eigen ideeën over de bestaande leerlijnen in het onderwijs en over de plaats die poëzie hierin zou moeten innemen.

Drie van de acht geïnterviewde deskundigen, Fabien van der Ham, Barend van Heusden en Trees Steeghs, gaven aan dat er geen doorlopende leerlijn poëzie zou moeten bestaan, maar dat poëzie geïntegreerd zou moeten worden in een bredere leerlijn. Fabien van der Ham gaf bijvoorbeeld aan dat er volgens haar geen speciale leerlijn zou moeten komen voor poëzie. Ze zou kiezen voor een leerlijn creatief schrijven, waarin allerlei vormen van schrijven aandacht zouden krijgen, zoals verhalen en columns. Ze zou alleen niet kunnen zeggen hoe een dergelijke leerlijn precies opgebouwd zou moeten worden.

Barend van Heusden is van mening dat er geen doorlopende leerlijn voor poëzie moet bestaan, maar dat er een leerlijn voor cultuuronderwijs moet bestaan. Als je in die leerlijn rekening houdt met de verschillende vaardigheden en media van cultuur, zit poëzie er automatisch ook in. Een leerlijn poëzie zou volgens Barend van Heusden te specifiek zijn:

Barend van Heusden:	“Nee want anders krijg je twintig leerlijnen, zeg, stel je voor.”
Interviewer:	“Nee.”
Barend van Heusden:	“Moet je ook een leerlijn voor zwart-witfotografie maken of een leerlijn voor dwarsfluit.”

Ook Trees Steeghs is te spreken over een leerlijn cultuuronderwijs. Ze legt uit dat ze in is gaan zien dat poëzie een geïntegreerd onderdeel is van cultuuronderwijs. Poëzie is met andere kunstvormen verbonden:

Trees Steeghs: “Als wij de leerlingen naar buiten sturen om te gaan waarnemen, dan leren ze kijken. En als ze door de leerkracht fotografie naar buiten gestuurd worden, dan leren ze dat ook.”

Harry Paus en Hieke van Til geven aan geen doorlopende leerlijn poëzie te willen. Zo liet Harry Paus weten dat hij niet zo in leerlijnen gelooft, waarbij je eerst het één moet doen en dat je daarna pas het ander kunt doen. Hij gelooft al helemaal niet in een dergelijke leerlijn voor poëzie. Harry Paus geeft aan dat hij liever spreekt over het landschap van de leerlijn:

Harry Paus: “[...]ik spreek veel liever over het landschap van de leerlijn, he?”
Interviewer: “Hmm-hmm.”
Harry Paus: “Van, van, je gaat van het, van het ene gebied naar het andere gebied.”
Interviewer: “Hmm-hmm.”
Harry Paus: “En, en je krijgt geleidelijk het overzicht over, over, de hele poëzie, over het hele poëtisch landschap.”
Interviewer: “Hmm-hmm.”
Harry Paus: “En, en of je nou in groep 5 voor het eerst, ehm, geconfronteerd wordt met verschillende soorten eindrijm.”
Interviewer: “=“Hmm-hmm.”
Harry Paus: “Of dat het in groep 6 is of in groep 2, dat maakt allemaal niet uit.”

Ter illustratie legt hij in het interview uit dat mensen ook geleidelijk geletterd worden en dat dit ook niet langs een lijn verloopt. Je wordt geletterd door verschillende teksten te lezen, door daar iets mee te doen, door daar les in te krijgen en door daar gestuurd in te worden. Geleidelijk vind je zo je eigen weg.

Harry Paus is geen voorstander van een doorlopende leerlijn poëzie. Wel vindt Harry Paus dat een leraar moet weten welke voorkeuren leerlingen hebben op het gebied van poëzie.

Harry Paus: “Nee, ik, eh, vind wel, he, maar dat is dan, dat je als leraar moet weten, eh, wat heel veel leerlingen mooi vinden aan poëzie.”
Interviewer: “Hmm-hmm.”
Harry Paus: “En, en, welke gedichten wel en welke niet en zo.”
Interviewer: “Ja.”
Harry Paus: “En daar, dat gebruik je ook voor het aanbod.”
Interviewer: “Ja.”
Harry Paus: “Waarbij je ook oplet dat je ook dingen aanbiedt, die kinderen zo op het eerste gezicht niet mooi vinden.”

Hieke van Til is net als Harry Paus geen voorstander van leerlijnen. Ze geeft aan dat er al te veel leerlijnen zijn in het onderwijs. Als overal een leerlijn van gemaakt zou worden, wordt het onderwijs cursorisch en dat vindt ze zonde. Hieke van Til zou willen dat leerkrachten inzien dat het heel goed kan zijn om in het zaakvakonderwijs poëzie als werkvorm in te zetten. Ook zou er volgens haar aan het totale literatuuraanbod meer aandacht besteed moet worden. Of dat nu poëzie is of proza.

Gillis Dorleijn geeft aan te aarzelen als het gaat om een leerlijn poëzie. Hij denkt dat er wel een leerlijn zou moeten bestaan voor het voortgezet onderwijs, maar dat hij het voor de basisschool niet

goed weet. Hij denkt dat poëzie gewoon gekoppeld moet worden aan het taalonderwijs. Poëzie zou regelmatig aan de orde moeten komen in de doorlopende leerlijn taal: eens in de twee, drie weken.

Inge Kapert denkt dat een doorlopende leerlijn poëzie wel zinvol kan zijn. Een verplichte leerlijn poëzie, opgelegd door het ministerie, zou kunnen voorkomen dat poëzie door leerkrachten overgeslagen wordt, omdat het niet per se hoeft. Een leerlijn zou ook handvatten kunnen bieden aan leerkrachten.

Ook Anke Herder vindt het goed als er een doorlopende leerlijn poëzie zou bestaan. Net als Inge Kappert vindt ze het goed dat met een leerlijn het incidentele er af is en poëzie een plek krijgt in het onderwijs. Ook denkt Anke Herder dat je door middel van een leerlijn op het gebied van poëzie steeds meer van kinderen kunt vragen. Zo zou je op een gegeven moment meer over vormaspecten kunnen gaan praten. Een leerlijn zou meer op de eigen ontwikkeling van kinderen gericht moeten zijn, dan dat er verplichte streefniveaus gehaald moeten worden. Je zou volgens Anke Herder ook met poëzieportfolio's kunnen werken, die aan het einde van de basisschool resulteren in iets moois.

8.4 Beschrijving taalvaardigheidsonderwijs

8.4.1. Leerkrachten

8.4.1.1 De kerndoelen Nederlands

Alle geïnterviewde leerkrachten gaven aan dat zij ervan uitgaan dat de kerndoelen Nederlands verankerd zijn in de methoden en/of materialen die zij op school gebruiken.

Hoewel de kerndoelen Nederlands in de methode op haar school verwerkt zijn, geeft Mariet Fidder aan dat zij deze methode niet omvangrijk genoeg vindt. De methode wordt op haar school daarom aangevuld met andere materialen. Ook combineren ze taal vaak met de actualiteit, zodat ze taal "levensecht" aan kunnen bieden.

8.4.1.2 Het referentiekader taal en rekenen

Drie van de vier geïnterviewde leerkrachten, Mariet Fidder, Mariska van Leeuwen en Dineke Slagter, gaven aan dat zij ervan uitgaan dat het referentiekader taal verankerd is in de methoden/materialen die zij op school gebruiken.

Arjen Boswijk geeft aan dat zij op zijn school weten van de doelen en de niveaus, maar dat zij ze niet elke dag nalezen.

8.4.1.3 De leerstoflijnen

Geen van de geïnterviewde leerkrachten kent en/of gebruikt de leerstoflijnen.

8.4.1.4 De gebruikte taalmethoden

Op de scholen van Dineke Slagter en Mariska van Leeuwen wordt de taalmethode *Taal op maat* gebruikt. Op de school van Mariet Fidder gebruiken zij de taalmethode *Dat's andere taal*. Bij Arjen Boswijk wordt *Taal actief* gebruikt.

8.4.2 Deskundigen

8.4.2.1 De manier waarop in het basisonderwijs aandacht besteed wordt aan taal

Zoals eerder is uitgelegd, zijn aan drie van de deskundigen vragen gesteld over het taalonderwijs in Nederland. De drie deskundigen, Harry Paus, Anke Herder en Hieke van Til, gaven allen aan dat het taalonderwijs in Nederland vooral draait om de taalmethoden.

Zo geeft Hieke van Til aan dat de methodemakers over het algemeen heel technisch naar taal kijken. Zij kijken volgens haar niet naar de kunstzinnige, expressieve kant van taal. Anke Herder denkt ook dat het taalonderwijs heel methodisch en vrij technisch is. Ze denkt dat dit veroorzaakt wordt door het referentiekader en de (verplichte) toetsen binnen het onderwijs. Toch is er volgens Anke Herder ook een tegenbeweging voelbaar. Sommige mensen zijn klaar met de doelen, de toetsen en “het afrekencultuurtje”. Mogelijk zal het taalonderwijs daarom in de toekomst iets veranderen.

Harry Paus denkt dat voor veel mensen het taalonderwijs datgene is wat in de boekjes staat: de taal- en leesmethoden. Het grootste gedeelte van het taalonderwijs gaat volgens hem om taalgebruiksonderwijs: kinderen leren taal te gebruiken in allerlei situaties. Ze leren lezen, schrijven, spreken en luisteren. Volgens Harry Paus komen deze vaardigheden vaak gesplitst in de methoden aan de orde.

8.4.2.2 De mening van deskundigen over de manier waarop in het basisonderwijs aandacht besteed wordt aan taal

Anke Herder geeft aan dat zij het taalonderwijs te methodisch en te technisch vindt en dat zij het taalonderwijs graag gekoppeld ziet aan andere vakken. Zo zijn kinderen bijvoorbeeld bij wereldoriëntatie veel aan het lezen, terwijl zij tegelijkertijd vaak een hekel hebben aan lesjes begrijpend lezen uit de taalmethode, omdat zij op dat moment eigenlijk niets met de tekst uit de taalmethode te maken hebben. Het zou goed zijn om één en ander te koppelen.

Anke Herder zou daarnaast meer interactie willen zien over taal. Zo zouden kinderen bijvoorbeeld in gesprek kunnen gaan over hun schrijfaanpak. Verder stelt Anke Herder dat het referentiekader geleid heeft tot allerlei toetsen binnen het onderwijs, waardoor er op scholen soms paniek is over de te behalen taaldoelen. Dit vindt zij jammer. Het zou het taalonderwijs verarmen.

Hieke van Til vindt dat de leerkracht zelf van cruciaal belang is binnen het (taal)onderwijs. De leerkracht zou niet slaafs de methode moeten volgen, maar zou de methode als houvast kunnen gebruiken.

- | | |
|----------------|--|
| Hieke van Til: | “Nou, weet je, wat ik het gevaar van methodes vind, is dat leerkrachten denken: als ik de methode volg, dan voldoe ik aan alle eisen en dat is het wel.” |
| Interviewer: | “Hmm-hmm, dat is het gevaar.” |
| Hieke van Til: | “Terwijl ook uit onderzoek blijkt, dat de persoon van de leerkracht er enorm toe doet in het onderwijs. Dus die leerkracht, dat moet de, die moet de motor zijn die bij kinderen de dingen aanjaagt. En daarbij kan hij best een methode als houvast gebruiken. [...] Als je een methode |

als houvast hebt en je hebt de creativiteit om daar dingen aan toe te voegen, in te vervangen, in aan te passen”=

Interviewer: =“Hmm-hmm.”

Hieke van Til: “Dan gaat het helemaal, dan kan het helemaal goed gaan.”

Harry Paus zou een meer holistische benadering van taal willen zien in het onderwijs.

Harry Paus: “Eh, ja, ik vind het ook heel veel op school, eh, ja, dat de taal te veel in vakjes en hokjes geduwd wordt. Het is vaak deelvaardighedenonderwijs.”

Interviewer: “Hmm-hmm.”

Harry Paus: “We hebben het nou over technisch lezen en een volgende keer over begrijpend lezen en dan over leesbeleving en zo.”=

Interviewer: =“Hmm-hmm.”

Harry Paus: “He? Om drie voorbeelden te noemen, eh, maar (dat) zou veel meer geïntegreerd moeten worden. En, ehm, sommige mensen zeggen van: ‘het taalonderwijs moet ontkaveld worden’. He? De schotjes moeten eruit.”

Ook ontbreekt volgens Harry Paus de gedachte dat taal iets heel complex is, dat zich binnen elke leerling ontwikkeld.

8.5 Verbinding poëzieonderwijs & taalvaardigheidsonderwijs

8.5.1 Leerkrachten

8.5.1.1 Poëzie als onderdeel van taallessen

Dineke Slagter en Mariska van Leeuwen geven aan dat poëzie af en toe eens langskomt in de taalmethode Taal op maat. Op die momenten maakt poëzie daardoor ook uit van de taallessen die zij geven. Daarnaast vervangen zij beiden elk jaar voor het poëzieblok een aantal taallessen door poëzielessen.

Mariet Fidler geeft aan dat poëzie een vast onderdeel is van haar taallessen. Poëzie staat elk jaar op het programma. Ook Arjen Boswijk geeft aan dat poëzie een geïntegreerd onderdeel is van zijn taallessen. De poëzielessen komen niet uit de taalmethode: op zijn school bedenken zij de poëzielessen zelf. Zoals eerder al is genoemd, is poëzie op de school van Arjen Boswijk verwerkt in de weektaak van leerlingen. Per dag staat daarin voor rekenen, taal en lezen waar leerlingen zelfstandig aan kunnen werken. Soms staat hier iets over poëzie bij. Er staat dan bijvoorbeeld dat ze een gedicht moeten schrijven over een bepaald onderwerp.

8.5.1.2 Poëzie als onderdeel van de taalmethoden

Alle leerkrachten gaven aan dat poëzie voorkomt in de taalmethode die zij op school gebruiken. Wel voegden Arjen Boswijk, Mariska van Leeuwen en Dineke Slagter hieraan toe dat dit slechts af en toe het geval is. Poëzie komt weinig voor in hun taalmethoden.

Ook waren alle leerkrachten het erover eens dat poëzie in alle gevallen deel uit hoort te maken van de taalmethoden op scholen. Op deze manier hoeven leerkrachten zelf op het gebied van poëzie niet steeds opnieuw het wiel uit te vinden, volgens Mariet Fidder. Mariska van Leeuwen denkt dat als poëzie vaker terugkomt in de methode het bij de kinderen beter blijft hangen. Het hoeft wat haar betreft niet elke week aan de orde te komen in de methode, maar bijvoorbeeld om de week of één keer per maand.

8.5.1.3 Taal als onderdeel van poëzielessen

Drie van de vier geïnterviewde leerkrachten, Mariet Fidder, Arjen Boswijk en Dineke Slagter, leggen uit dat zij eisen stellen aan gedichten op het gebied van spelling. Zo legt Mariet Fidder uit dat zij op de spelling let, vanwege haar uitgangspunt dat iets wat naar buiten gaat goed moet zijn. Dineke Slagter geeft daarnaast aan dat zij wel eens met leerlingen overlegt over spellingkwesties, wanneer gedichten worden ingestuurd naar de wedstrijd Kinderen en Poëzie. Voor Arjen Boswijk gaat het in eerste instantie om wat er staat, maar hij wil vervolgens ook dat het goed geschreven is.

Mariska van Leeuwen legt uit dat ze eigenlijk niet op spelling let, omdat ze veel kinderen met spellingsproblemen in de klas heeft, die mooie gedichten maken. Ze vindt het zonde om in die gedichten alle spelfouten met een rode pen te doorstrepen, omdat het de kinderen mogelijk zou belemmeren bij het dichten. Bij zinsbouw staat ze soms wel stil in haar poëzielessen, omdat de zinsbouw beïnvloedt kan worden door de vorm van het gedicht.

Mariet Fidder geeft verder aan dat het in haar poëzielessen sowieso om taal gaat. Bijvoorbeeld als kinderen woorden opnoemen waar ze over willen dichten, als ze bij deze woorden zinnen maken en als ze delen weglaten uit zinnen om tot de kern te komen.

Dineke Slagter legt uit dat ze niet alles accepteert op het gebied van taal in gedichten. Zo vraagt ze bijvoorbeeld door als kinderen rare rijmwoorden bedenken:

Dineke Slagter: “Wat is dit voor een woord? Bestaat het? Bestaat het woord? Nou ja, weet je het zeker? Zoek het maar eens op in het woordenboek.”

Arjen Boswijk behandelt in zijn lessen bijvoorbeeld wat alliteratie is. Ook legt hij in zijn poëzielessen uit welke woordsoorten goed in gedichten passen.

Arjen Boswijk: “Ja, eh, ik vertel ze uiteraard dat er lidwoorden, dat lidwoorden weggehaald mogen worden of juist er in moeten soms.”
Interviewer: “Hmm-hmm.”
Arjen Boswijk: “Dat het mooi is, ik vertel ze uiteraard dat je, eh, als je een mooi beeld wilt geven, dat je een bijvoeglijk naamwoord kunt gebruiken, zelfs bijwoorden, dus die, die komen wel aan bod.”

8.5.1.4 Het combineren van taal- en poëzielessen

Ook bij de vraag ‘Worden taallessen en poëzielessen met elkaar gecombineerd op uw school?’ gaven Dineke Slagter en Mariska van Leeuwen aan dat poëzie af en toe eens langskomt in de taalmethode en dat zij beiden elk jaar voor het poëzieblok een aantal taallessen door poëzielessen vervangen. Mariska van Leeuwen voegt hieraan toe dat zij op school de taallessen vervangen door poëzielessen, omdat zij

poëzie wel talig vinden. Hoewel je op dat moment niet aanbiedt wat in de methode staat, ben je volgens haar op die momenten wel talig bezig.

Arjen Boswijk geeft aan dat het absoluut een combinatie is op zijn school en dat hij hier ook een groot voorstander van is. Arjen Boswijk koppelt poëzie niet alleen aan taallessen: poëzie komt ook in andere vakken aan de orde. Hij kan poëzie in een rekenles verwerken, maar ook in een les over duurzaamheid en windenergie. Ook legt hij uit dat hij soms een taalles uit de methode vervangt door een poëzieles. Wel probeert hij dan in die poëzieles het onderwerp te behandelen uit de taallessen in de methode:

Arjen Boswijk:	“Kijk als het over de lidwoorden gaat, dan probeer ik dat wel gewoon dan ook in die poëzieles, eh, te verwerken of wanneer het gaat over de bijwoorden...”
Interviewer:	“Ja.”
Arjen Boswijk:	“Ik noem maar iets.”
Interviewer:	“Oké.”
Arjen Boswijk:	“Maar, eh, dan doe ik die taallessen dus niet en dan ga ik een gedicht schrijven met ze waarin het onderwerp aan bod komt.”=
Interviewer:	=“Oké.”
Arjen Boswijk:	“Van de taallessen, dus ik gooi het niet helemaal aan de kant.”

8.5.1.5 De mening van leerkrachten over het verbinden van het taalvaardigheidsonderwijs en het poëzieonderwijs binnen het basisonderwijs

Dineke Slagter zou poëzie zelf meer verweven willen zien in de taalboeken, maar ze kan zich ook voorstellen dat niet elke leerkracht daar op zit te wachten. Ze kan zich voorstellen dat leerkrachten die niet zoveel met poëzie hebben, ook minder aandacht aan poëzie willen besteden. Dat moet ook kunnen volgens Dineke Slagter. Met de eigen voorkeuren van leerkrachten zou in het onderwijs rekening gehouden moeten worden. Elke leerkracht heeft zo zijn eigen hobby's.

Mariska van Leeuwen kan zich voorstellen dat de focus op andere scholen op andere dingen ligt dan op poëzie. Scholen mogen dit wat haar betreft zelf bepalen.

Mariet Fidder legt uit dat je binnen het Jenaplanonderwijs niet kunt spreken van vaste taallessen waarbij de inhoud al helemaal vastligt. Binnen het Jenaplanonderwijs willen zij dat er ruimte is voor de inbreng van het kind. Poëzie maakt op haar schoolonderdeel uit van verschillende projecten. Op scholen waar wel gewerkt wordt met vaste taallessen, zou volgens Mariet Fidder poëzie wel een vast onderdeel kunnen zijn.

8.5.1.6 De wensen van leerkrachten als het gaat om poëzie binnen het basisonderwijs

Mariet Fidder geeft aan dat zij meer poëzieprojecten zou willen op scholen, waar iedereen aan mee werkt en waarbij bijvoorbeeld een echte dichter de school bezoekt.

Mariska van Leeuwen zou meer voorbeeldlessen willen hebben, die zij als handvatten kan gebruiken voor haar poëzielessen. Bijvoorbeeld een map met lesideeën.

8.5.2 Deskundigen

8.5.2.1 De mening van deskundigen over het verbinden van het taalvaardigheidsonderwijs en het poëzieonderwijs binnen het basisonderwijs

Vijf van de acht geïnterviewde deskundigen, Gillis Dorleijn, Harry Paus, Inge Kappert, Hieke van Til en Anke Herder, antwoorden allen duidelijk met ‘ja’ toen aan hen gevraagd werd of het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs op de basisschool met elkaar verbonden zou moeten zijn. Barend van Heusden legt uit dat dit niet anders kan, omdat poëzie nou eenmaal taal is.

- Barend van Heusden: “Als je goed poëzieles geeft, geef je taalvaardigheidsles.”
Interviewer: “Hmm-hmm.”
Barend van Heusden: “Dus koppelen vind ik helemaal niet eens nodig. Koppelen suggereert dat het om twee dingen gaat.”
Interviewer: “Hmm-hmm. En terwijl het altijd om taal zou gaan.”
Barend van Heusden: “Het gaat om taal, het is taalvaardigheid. Wat is er meer taalvaardig dan poëzie?”

Barend van Heusden, Harry Paus en Fabien van der Ham geven alle drie in verschillende bewoordingen aan dat poëzieonderwijs niet ondergeschikt gemaakt zou moeten worden aan taalvaardigheidsonderwijs. Zo legt Barend van Heusden uit dat poëzieonderwijs eigenlijk op het kruispunt ligt van cultuuronderwijs en taalvaardigheidsonderwijs en dat het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs elkaar overlappen.

- Barend van Heusden: “Ja. Kijk als je zegt: ja, het (poëzieonderwijs) moet deel uit maken van het taalvaardigheidsonderwijs, dan lijkt het alsof je poëzie, net waar we het net over hadden, inzet om iets anders te leren.”
Interviewer: “Ja.”
Barend van Heusden: “Maar je moet eigenlijk zeggen: nee je moet poëzieonderwijs geven en je moet taalvaardigheidsonderwijs geven en die twee kruisen elkaar, die overlappen.”

Ook Harry Paus vindt dat je geen poëzieonderwijs moet geven enkel ter ondersteuning van het taalvaardigheidsonderwijs. Wel zou omgaan met poëzie en praten over poëzie ideeën opleveren bij kinderen over taal, over hoe taal in elkaar zit en over hoe je taal gebruikt. Fabien van der Ham vindt dat poëzieonderwijs en taalvaardigheidsonderwijs naast elkaar zou moeten bestaan, maar dat je binnen het poëzieonderwijs automatisch ook met taalregels te maken hebt. Het is volgens haar eerder een toevoeging op het taalonderwijs.

Ook Inge Kappert legt uit dat deze verbinding bij poëzie tussen kunsteducatie en taalonderwijs lastig kan zijn op school:

- Inge Kappert: “Ja, maar dat je als je niet uitkijkt (je met poëzie) tussen de wal en het schip valt. Dus dat je ondergebracht wordt bij de kunstvakken en dat ze daar zeggen: nee het is meer taal. En daar schuiven ze het weer terug. Terwijl als je geluk hebt, zou je kunnen zeggen: ja, maar het is gewoon taal en daar hebben wij een, daar hebben wij bestaansrecht en het is ook creatief en cultureel, dus we kunnen bij kvv ook best een

plek innemen. In feite zou je het onder twee noemers kunnen scharen.”

Het lijkt Inge Kappert handig om poëzie in de taalmethoden te verwerken, zodat poëzie automatisch regelmatig langskomt. Ook Anke Herder is een voorstander van een verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs, omdat poëzie dan niet langer incidenteel aan de orde komt. Gillis Dorleijn denkt dat poëzie deel uit zou kunnen maken van de leerlijn taal.

Hieke van Til vindt het goed als het met elkaar verbonden wordt, omdat ze vindt dat binnen het onderwijs niet alles gescheiden aangeboden moet worden. Poëzie zou echter niet alleen verbonden moeten worden met het taalvaardigheidsonderwijs: ook bij bijvoorbeeld aardrijkskunde kunnen gedichten gemaakt worden.

8.5.2.2 De manier waarop in het basisonderwijs het taalvaardigheidsonderwijs en het poëzieonderwijs verbonden wordt

Gillis Dorleijn en Hieke van Til vermoeden dat er nauwelijks sprake is van een verbinding tussen het taalvaardigheidsonderwijs en het poëzieonderwijs op de basisschool, omdat er sowieso weinig aandacht besteed wordt aan poëzie. Ook Anke Herder denkt dat er geen sprake is van een verbinding. Volgens haar heeft dit te maken heeft met het referentiekader en de kerndoelen die momenteel heel leidend zijn binnen het onderwijs. Ook Fabien van der Ham geeft aan dat zij nooit een dergelijke verbinding op scholen gezien heeft.

Trees Steeghs en Harry Paus stellen dat er wel sprake is van een verbinding, omdat poëzie af en toe langs komt in de taalmethoden. Poëzie zou op die manier wel zijn doelen hebben binnen het taalvaardigheidsonderwijs. Wel geven zij beiden aan dat poëzie maar een klein onderdeel is van de methoden. Trees Steeghs voegt daaraan toe dat veel leerkrachten volgens haar weinig kennis van zaken hebben als het om poëzie gaat.

Verder wordt door Barend van Heusden en Harry Paus nogmaals aangegeven dat als het om poëzie gaat, het sowieso over taal gaat: poëzie is taal.

Inge Kappert neemt aan dat er wel een verbinding is, maar geeft aan dat zij te weinig weet over de methodes om te kunnen zeggen op welke manier de methodes dit doen.

8.5.2.3 De mening van deskundigen over de manier waarop in het basisonderwijs het taalvaardigheidsonderwijs en het poëzieonderwijs verbonden wordt

Harry Paus legt uit dat hij over deze verbinding niets durft te zeggen, omdat hij niet precies weet hoeveel leraren echt vanuit hun enthousiasme met poëzie bezig zijn binnen het basisonderwijs en voor hoeveel leraren poëzie meer “een moetje” is.

Gillis Dorleijn denkt dat de verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs meer gestructureerd zou moeten worden.

Trees Steeghs is er zelf nog niet over uit of de methodes een geschikte plek zijn voor cultuuronderwijs. Zij wacht eerst graag af hoe de komende cultuuronderwijsmethoden eruit gaan zien, voordat zij daar meer over kan zeggen.

8.5.2.4 Het optimaliseren van de verbinding tussen het taalvaardigheidsonderwijs en het poëzieonderwijs

Zowel Harry Paus als Trees Steeghs geven aan dat de verbinding tussen het taalvaardigheidsonderwijs en het poëzieonderwijs mogelijk geoptimaliseerd kan worden door te werken met leesdagboeken/portfolio's. Volgens Trees Steeghs kun je met leesdagboeken bijhouden wat je gelezen hebt, waardoor je een beeld krijgt van het repertoire dat je zelf aan het opbouwen bent. Het lezen en het reflecteren op het lezen kun je op deze manier verankeren in het onderwijs op scholen en poëzie kan hier gemakkelijk onderdeel van uitmaken. Harry Paus legt uit dat kinderen het hele gebied van poëzie moeten ontginnen en dat je hier door middel van portfolio's handvatten voor kunt maken.

De reflectie van kinderen op lezen, kun je volgens Harry Paus ook bewerkstelligen door leesgesprekken aan te gaan met kinderen. Kinderen denken door middel van leesgesprekken na over het hele gebied van lezen. Deze gesprekken zouden volgens Harry Paus ook over poëzie kunnen gaan.

Anke Herder en Harry Paus geven verder beiden aan dat voor het optimaliseren van de verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs leerkrachten en leerlingen bewust gemaakt moeten worden van wat mogelijk is op het gebied van poëzie. Ook Barend van Heusden geeft aan dat leerkrachten op de basisschool bewust moeten zijn van wat poëzie is. Poëzie is niet alleen taal, maar ook een uitdrukking van ervaring. Volgens Barend van Heusden is het goed en logisch als die twee dingen in het onderwijs gecombineerd worden. Bij goed taalvaardigheidsonderwijs leer je mensen taal in een gebruikssituatie en poëzie is één van die gebruikssituaties. Volgens Barend van Heusden zou poëzie een vanzelfsprekend onderdeel moeten zijn van goede taalvaardigheid.

Gillis Dorleijn legt uit dat hij het logisch zou vinden als poëzie deel uit zou maken van de leerlijn taal, omdat poëzie in feite taal is. Daarnaast vindt Inge Kappert dat poëzie regelmatig terug moet keren in de taalmethode. Fabien van der Ham laat verder weten dat door leerkrachten de raakvlakken tussen poëzieonderwijs en taalonderwijs benoemd moeten worden. Ambigüiteit kan bijvoorbeeld als onderwerp besproken worden.

8.5.2.5 Poëzie als onderdeel van de taalmethoden

In tegenstelling tot de leerkrachten bleken de deskundigen het niet met elkaar eens te zijn, wanneer aan hen gevraagd werd of poëzie deel hoort uit te maken van de taalmethoden op basisscholen.

Gillis Dorleijn, Harry Paus, Inge Kappert vinden duidelijk van wel: poëzie dient deel uit te maken van de taalmethoden binnen het basisonderwijs. Volgens Harry Paus spreekt dit voor zich, omdat poëzie één van de manifestaties is van taal. Gillis Dorleijn en Inge Kappert geven aan dat poëzie regelmatig moet terugkeren in de taalmethoden. Wel moeten de leerkrachten volgens Gillis Dorleijn door de poëzielesjes in de methoden uitgedaagd worden: het moet niet saai en voorgekauwd zijn. Volgens Gillis Dorleijn kunnen taalonderwerpen in de taalmethoden gekoppeld worden aan het schrijven van gedichten. Bijvoorbeeld wanneer het gaat over betrekkelijke bijzinnen.

Barend van Heusden denkt ook dat poëzie deel uit moet maken van de taalmethoden op basisscholen, maar dat moet niet de enige plek zijn voor poëzie. Poëzie moet ook deel uit maken van de cultuuronderwijsmethoden. Poëzie zou namelijk onderdeel uit moeten maken van het taalvaardigheidsonderwijs én van het cultuuronderwijs, omdat je dan zowel poëzie als medium behandelt als de cognitieve functie van poëzie.

Fabien van der Ham geeft aan dat poëzie in de taalmethoden geplaatst kan worden, omdat er op deze manier voor gezorgd wordt dat poëzie een paar keer per jaar voorbij komt. Wel vindt ze poëzie meer een creatieve uiting, dan een taal oefening, waardoor ze poëzie liever onder ckv zou plaatsen. Een paar gedichtjes in de taalmethoden kan ze echter alleen maar aanmoedigen.

Hieke van Til vraagt zich af of poëzie wel op de juiste manier verwerkt kan worden in taalmethoden. Zij was namelijk niet tevreden over de voorbeelden uit taalmethoden die zij gezien heeft. Ook Trees Steeghs geeft aan dat zij niet weet of de taalmethode de beste plek is voor poëzie.

Anke Herder vindt dat er niet meer poëzie in de methoden verwerkt moet worden, dan nu het geval is. Volgens haar is daar gewoonweg geen plek voor in de taalmethoden.

8.5.2.6 Taal als onderdeel van poëzielessen

De meerderheid van de deskundigen, Gillis Dorleijn, Harry Paus, Barend van Heusden, Fabien van der Ham, Trees Steeghs en Anke Herder, gaf aan dat binnen poëzielessen aandacht aan taal besteed zou moeten worden. Anke Herder geeft bijvoorbeeld aan dat dichters zichzelf grammaticaal gezien meer vrijheid geven en dat hierbij stilgestaan moet worden in poëzielessen.

Voor Barend van Heusden is het vanzelfsprekend om bij poëzie aandacht aan taalaspecten te besteden. Het gaat om het hele plaatje. Een schilder zou ook aandacht besteden aan de verf en aan de kwasten.

Volgens Fabien van der Ham en Harry Paus kun je door middel van poëzie meer over de taalregels leren. Volgens Fabien van der Ham maken kinderen zich de abstracte taalregels meer eigen door zelf op verschillende manieren met taal om te gaan. Harry Paus legt uit dat taalregels voor jezelf duidelijker worden als je ziet hoe vrij een dichter omgaat met bepaalde regels.

Trees Steeghs zegt dat het behandelen van taalaspecten zeker relevant is, omdat zaken als woordkeus en interpunctie van betekenis zijn in gedichten. Bij poëzie heb je het over pauzes en interpunctie, dus komt er taalonderwijs bij kijken.

- | | |
|----------------|--|
| Trees Steeghs: | “[...]dat je in poëzie heel bewust wordt van de waarde van elk woord.” |
| Interviewer: | “Ja, ja, dat is natuurlijk zo.” |
| Trees Steeghs: | “En dat elk woord heel erg gaat wegen en dat je bijvoorbeeld in sommige stadia wel tegen iemand kan zeggen: dit is een hele ongewone zinsbouw en in een verhaal zou je daar niet mee weg komen, maar in een gedicht roept ie dit op. Dus in een gedicht heeft (het) een meerwaarde.” |

Ook zouden kinderen volgens Trees Steeghs bij poëzie opeens zelf belang kunnen krijgen bij goede spelling:

- | | |
|----------------|---|
| Trees Steeghs: | “Ja en die grammatica en die spelling, die schuif je naar achteren. En als je genoeg tijd hebt, kun je daarin dus gaan perfectioneren. Dan kun je iemand laten zien, dat als je, ehm, een andere tijd gebruikt, dat je bijvoorbeeld per ongeluk een ‘d’ doet, dat het ineens een voltooid |
|----------------|---|

deelwoord wordt, dat dat heel veel invloed heeft. Waardoor iemand ineens belang krijgt.”=

Interviewer: =“Bij goede spelling.”

Trees Steeghs: “Ja.”

Trees Steeghs geeft aan dat het wel gefaseerd moet gebeuren. Onder het schrijven zou je volgens haar niet na mogen denken over grammatica, spelling, etc. Dit komt pas later in het schrijfproces.

Of je aandacht aan taal moet besteden binnen het poëzieonderwijs hangt voor Hieke van Til af van de manier waarop het gebeurt. Ze legt uit dat het soms nodig kan zijn, omdat spelfouten bijvoorbeeld verwarrend kunnen zijn. Als leerkracht moet je daarin keuzes maken. Ook is het afhankelijk van het kind aan welke punten je aandacht wilt besteden.

Inge Kappert geeft aan dat zijzelf denkt dat zij deze taalaspecten los zou laten binnen poëzielessen, omdat het misschien de creativiteit uit de les haalt.

8.6 Discourse-based - Voorbeelden van poëzie in het taalvaardigheidsonderwijs

8.6.1 Leerkrachten

8.6.1.1 Voorbeeld Taal actief – groep 4

Het lesvoorbeeld dat hier besproken wordt is te vinden in bijlage II. In het lesvoorbeeld is voor zowel de leerkracht als de leerlingen te lezen dat in deze les geleerd wordt hoe je een gedicht zonder rijm schrijft. Ook is te lezen dat je moet weten dat er gedichten zijn die rijmen en dat er gedichten zijn die niet rijmen. Daarnaast wordt uitgelegd dat je in een gedicht woorden kunt verzinnen. Ook kunnen leerkrachten lezen welke vijf specifieke vaardigheden nodig zijn bij het schrijven van gedichten.

In dit lesvoorbeeld maken de leerlingen eerst vragen bij dichtvoorbeelden uit het taalboek. Daarna moeten leerlingen invullen wie zij heel lief of leuk vinden. Over dit individu schrijven zij een gedicht met behulp van een schrijfhulp die bestaat uit verschillende vragen. Daarna kunnen zij met behulp van een nakijkhulp hun gedicht nakijken. Aan het einde van de les mogen leerlingen hun gedicht laten zien, het gedicht voordragen en erover vertellen.

Bij dit lesvoorbeeld gaven drie van de vier geïnterviewde leerkrachten, Mariet Fidder, Arjen Boswijk en Mariska van Leeuwen, aan dat zij de schrijfhulp in het lesvoorbeeld waarden. Wel geeft Mariska van Leeuwen aan dat het onduidelijk is wat de leerlingen precies met de antwoorden op de vragen van de schrijfhulp moeten doen.

Dineke Slagter geeft aan dat zij het een leuke les vindt. Er kan volgens haar met deze les een start met poëzie gemaakt worden. Mariska van Leeuwen geeft aan dat zij de les overzichtelijk vindt.

Mariska van Leeuwen geeft verder aan dat zijzelf vooraf gezamenlijk met de leerlingen één gedicht zou schrijven, waarna de leerlingen zelfstandig aan de slag zouden gaan. Ook zou ze misschien meer dichtvoorbeelden laten zien, omdat sommige kinderen dat nodig hebben.

Mariet Fidder geeft aan dat zij veertig minuten voor een les als deze te kort vindt. Daarnaast zou ze klassikaal gedichten willen bespreken. In het voorbeeld wordt alles schriftelijk gedaan en dit zou je als

leerkracht dan weer na moeten kijken. Verder geeft Mariet Fidder aan dat je als leerkracht ook eigen dichtvoorbeelden zou kunnen gebruiken in plaats van de voorbeelden uit het boek. Poëzie zou bovendien vaker terug moeten komen in de lessen om voor herkenning bij de leerlingen te zorgen.

8.6.1.2 Voorbeeld Taal actief – groep 6

Het lesvoorbeeld dat hier besproken wordt is te vinden in bijlage II. In het lesvoorbeeld is voor zowel de leerkracht als de leerlingen te lezen dat in deze les geleerd wordt hoe je een limerick schrijft. Ook is te lezen dat je moet weten dat een limerick een gedicht is van vijf regels, dat de eerste regel meestal eindigt op een plaatsnaam en dat een limerick vaak grappig is. Daarnaast wordt uitgelegd dat het grappige einde van een limerick, een mop of een verhaal een clou wordt genoemd. Ook kunnen leerkrachten lezen waar de naam limerick vandaan komt, dat een limerick aan heel wat regels moet voldoen en dat het niet realistisch is om van kinderen in groep 6 te verwachten dat ze het meteen goed doen.

In dit lesvoorbeeld lezen de leerlingen eerst een limerick en maken hierbij vragen in hun werkboek. Daarna moeten leerlingen zelf een plaatsnaam opschrijven met een paar rijmwoorden. Aan de hand van een schrijfhulp maken de leerlingen samen met een klasgenoot een limerick op een kladpapier. Daarna kunnen zij met behulp van een nakijkhulp hun gedicht nakijken en schrijven zij een nette versie op een eigen schrijfbblad. Aan het einde van de les mogen leerlingen hun gedicht voorlezen en elkaar een tip en een top geven.

Dineke Slagter en Mariet Fidder vinden dit lesvoorbeeld een leuke les. Mariska van Leeuwen en Mariet Fidder geven beiden aan dat zij de limericks in het lesvoorbeeld leuk vinden. Arjen Boswijk legt bij het bekijken van het lesvoorbeeld uit dat hijzelf niet zo van de limericks is. Wel vindt hij het leuk dat in het lesvoorbeeld geprobeerd wordt om met limericks te werken. Arjen Boswijk schat in dat limericks eigenlijk te moeilijk zijn voor groep 6. Het zou eerder iets zijn voor de groepen 7 en 8.

Ook bij dit lesvoorbeeld geeft Mariska van Leeuwen aan dat zij meer dichtvoorbeelden zou laten zien. Daarnaast zou ze in de les ook stil willen staan bij het ritme van de limerick. Ze vindt het verder ook leuk om kinderen hun gedichten op mooi papier te laten schrijven, zodat de gedichten versierd kunnen worden en opgehangen kunnen worden. Het feit dat in het lesvoorbeeld staat dat kinderen ook zelf gaan voordragen, vindt ze heel leuk. Kinderen zouden dit in haar klas zelf ook vaak willen doen.

Mariet Fidder geeft aan dat zij het onderdeel leuk vindt waarin de kinderen elkaar een tip en een top geven. Wel vindt ze, ook voor deze les, veertig minuten te kort en zou ze meer klassikaal willen doen. Zo moet een limerick voorgelezen worden en met de leerlingen besproken worden. Ook moet een limerick bijvoorbeeld een jaar later weer eens terugkomen in de lessen.

8.6.1.3 Voorbeeld Taal in beeld – groep 4

Het lesvoorbeeld dat hier besproken wordt is te vinden in bijlage II. In het lesvoorbeeld is te zien dat leerlingen bij een les over titels een gedicht van Jan Hanlo te lezen krijgen. Bij dit gedicht moeten leerlingen opdrachten maken in hun werkboek. In het werkboek wordt aan de leerlingen gevraagd om een geschikte titel voor het gedicht aan te kruisen. Ook moeten leerlingen zelf nog een titel bedenken voor het gedicht. Daarna moeten de leerlingen met het geluid van een hond eenzelfde gedicht schrijven, een titel boven het gedicht zetten en een tekening maken.

Arjen Boswijk geeft aan dat hij het gedicht uit dit lesvoorbeeld zelf ook wel eens in zijn lessen gebruikt en dat kinderen dit gedicht leuk vinden. Ook Mariet Fidder vindt deze dichtvorm mooi. Dineke Slagter geeft aan dat zij het leuk zou vinden als zoiets in haar taalmethode langs zou komen.

Mariska van Leeuwen geeft aan dat zij “wat inleiding mist” in het lesvoorbeeld. Zo kan bijvoorbeeld aan de leerlingen gevraagd worden of zij het gedicht uit het lesvoorbeeld ook een gedicht vinden of niet. Ook zou ze meer de nadruk willen leggen op de manier waarop je een dergelijk gedicht kunt voorlezen.

Ook bij dit lesvoorbeeld vraagt Mariet Fidder zich af waarom alles schriftelijk moet. Je kunt volgens haar ook naar buiten gaan als je het in je les over de natuur hebt. Verder vindt ze het erg vooropgezet dat ze vragen om een gedicht met daarin het geluid van een hond. Ze zouden in het lesvoorbeeld volgens Mariet Fidder beter kunnen vragen om een gedicht met daarin het geluid van een dier.

8.6.1.4 Voorbeeld Taal in beeld – groep 8

Het lesvoorbeeld dat hier besproken wordt is te vinden in bijlage II. In het lesvoorbeeld is te zien dat in een les over spreken en luisteren aandacht besteed wordt aan een gedicht. In het werkboek van de leerlingen wordt aan de leerlingen gevraagd om een gedicht te lezen en om op te schrijven hoe zij het gedicht zouden voordragen. Er wordt gevraagd naar de stem, de houding en de gebaren bij het voordragen.

Arjen Boswijk en Mariet Fidder vinden het dit lesvoorbeeld een leuke les. Wel geeft Arjen Boswijk aan dat hij zoiets zelf niet in een methode zou zetten. Mariet Fidder geeft aan dat je zoiets ook met jongere kinderen kunt doen.

Volgens Mariet Fidder is het verder belangrijk dat er wel daadwerkelijk door kinderen voorgedragen wordt in een les als deze. Ook Mariska van Leeuwen vindt dat kinderen niet alleen moeten opschrijven hoe het voorgedragen zou moeten worden: ze moeten dit ook zelf gaan doen.

Dineke Slagter geeft aan dat ze het jammer vindt dat poëzie op deze manier zo incidenteel aan de orde komt:

- | | |
|-----------------|---|
| Dineke Slagter: | “Ik vind het op zich prima, maar het is allemaal zo incidenteel he, hupsakee, daarna is de volgende les en dan wordt er nooit meer over gesproken denk ik.” |
| Interviewer: | “Hmm-hmm.” |
| Dineke Slagter: | “Dat vind ik altijd een beetje jammer.” |
| Interviewer: | “Ja.” |
| Dineke Slagter: | “Dus daarom doe ik het nou ook liever gewoon in één blok.” |
| Interviewer: | “Ja.” |
| Dineke Slagter: | “Dat ik denk, dan blijft er misschien iets hangen.” |

8.6.2 Deskundigen

8.6.2.1 Voorbeeld Taal actief – groep 4

Het lesvoorbeeld dat hier besproken wordt is te vinden in bijlage II. Zoals eerder al is toegelicht is in dit lesvoorbeeld voor zowel de leerkracht als de leerlingen te lezen dat in deze les geleerd wordt hoe je een gedicht zonder rijm schrijft. Ook is te lezen dat je moet weten dat er gedichten zijn die rijmen en dat er gedichten zijn die niet rijmen. Daarnaast wordt uitgelegd dat je in een gedicht woorden kunt verzinnen. Ook kunnen leerkrachten lezen welke vijf specifieke vaardigheden nodig zijn bij het schrijven van gedichten.

In dit lesvoorbeeld maken de leerlingen eerst vragen bij dichtvoorbeelden uit het taalboek. Daarna moeten leerlingen invullen wie zij heel lief of leuk vinden. Over dit individu schrijven zij een gedicht met behulp van een schrijfhulp die bestaat uit verschillende vragen. Daarna kunnen zij met behulp van een nakijkhulp hun gedicht nakijken. Aan het einde van de les mogen leerlingen hun gedicht laten zien, het gedicht voordragen en erover vertellen.

Gillis Dorleijn geeft aan dat hij het lesvoorbeeld een leuke les vindt, omdat het een gerichte opdracht is, die resulteert in een soort gedicht. Ook Barend van Heusden geeft aan dat het leuk is om met kinderen gedichten te maken. Volgens Trees Steeghs zit er didactisch gezien veel in deze les. In het lesvoorbeeld laten ze veel zien.

Gillis Dorleijn en Inge Kappert reageren verder positief op het feit dat er een schrijfhulp gebruikt wordt. Toch is er bij de deskundigen ook veel kritiek op de schrijfhulp. Zo moet het volgens Inge Kappert en Barend van Heusden geen invuloefening worden. Ook Fabien van der Ham vindt het jammer dat kinderen met deze schrijfhulp alles aangereikt krijgen. Kinderen leren hierdoor niet om zelf met oplossingen en ideeën te komen. Ook Anke Herder vindt het jammer dat het met de schrijfhulp zo gestructureerd wordt. Volgens Anke Herder en Trees Steeghs gebeurt het schrijven in deze opdracht op een heel voorspelbare manier. Anke Herder zou het beter vinden als kinderen met behulp van de schrijfhulp alleen steekwoorden opschrijven of dat kinderen vooraf tekeningen maken van diegene die zij lief vinden. Inge Kappert denkt verder dat het lastig is voor kinderen in groep 4 om mooie zinnen bij de ingevulde woorden te bedenken.

Gillis Dorleijn legt uit dat je kinderen ook kunt vragen om nog een nieuwe versie van hun gedicht te schrijven, waarbij ze het gedicht bijvoorbeeld op rijm moeten zetten of waarbij ze nog meer hun gevoelens weergeven.

Ook hebben een aantal deskundigen kritiek op de informatieblokken in het lesvoorbeeld. Zo vindt Fabien van der Ham het stukje over wat je leert in deze les onvolledig, Hieke van Til vindt het stukje nutteloos en Harry Paus vindt het grote onzin. Harry Paus begrijpt niet waarom dit in het lesvoorbeeld gezet wordt. Hij mist uitleg over het functioneren van onzinwoorden in gedichten. Ook vindt Harry Paus het raar dat in de eerste opdracht staat dat de kinderen nog een tweede keer de gedichten uit het boek moeten lezen. Trees Steeghs is verder niet tevreden over het informatieblok over de vijf vaardigheden: bij de vaardigheden worden volgens haar verkeerde toelichtingen gegeven.

Fabien van der Ham en Hieke van Til geven verder beiden aan dat er te veel in één les gestopt is. Als je meerdere dichtvormen wilt behandelen, dan moet je dit volgens Fabien van der Ham in meerdere

lessen doen. Je zou volgens haar ook één onderdeel van het lesvoorbeeld uit kunnen kiezen en daar één les aan kunnen besteden. Bijvoorbeeld een les over onzinwoorden.

Net als leerkracht Mariska van Leeuwen zou Barend van Heusden leerlingen veel meer dichtvoorbeelden laten zien. Het aantal gedichten in het taalboek vindt Barend van Heusden te weinig.

Barend van Heusden: “Twee is veel te weinig, veel te weinig ook om een gevoel te geven aan kinderen van wat er allemaal kan.”
Interviewer: “Ja.”
Barend van Heusden: “Ik zou zeggen neem er tien mee en heel verschillende en laat ze die lezen, dan krijg, kunnen ze ook makkelijk enthousiast worden.”
Interviewer: “Hmm-hmm.”

Hieke van Til vindt dat je eerst meer gedichten moet voorlezen als je het over gedichten wilt hebben. Hieke van Til geeft aan dat ‘wat vindt jij een mooi gedicht?’ een ingewikkelde vraag is. Mooi of niet mooi is bovendien maar één aspect van gedichten. Je zou een klassikaal gesprek hierover aan kunnen gaan. Ook Anke Herder vindt dat je kinderen moet laten vertellen waarom ze een gedicht mooi vinden. Ook zou mondeling besproken moeten worden wat een gedicht is. Trees Steeghs laat ook weten dat er een klassikaal gesprek aan de les vooraf moet gaan.

Net als Mariet Fidder twijfelt Inge Kappert of de tijdsduur van de les klopt. Inge geeft aan dat bij de verschillende onderdelen van het lesvoorbeeld tijdsaanduidingen gezet zouden kunnen worden. Dit zou als richtlijn kunnen werken voor de leerkracht. Inge Kappert vindt verder dat de les rommelig ingedeeld is op het papier

Trees Steeghs laat verder weten dat het van de leerkracht afhangt of de les slaagt of niet.

8.6.2.2 Voorbeeld Taal actief – groep 6

Het lesvoorbeeld dat hier besproken wordt is te vinden in bijlage II. Zoals eerder al is toegelicht is in dit lesvoorbeeld voor zowel de leerkracht als de leerlingen te lezen dat in deze les geleerd wordt hoe je een limerick schrijft. Ook is te lezen dat je moet weten dat een limerick een gedicht is van vijf regels, dat de eerste regel meestal eindigt op een plaatsnaam en dat een limerick vaak grappig is. Daarnaast wordt uitgelegd dat het grappige einde van een limerick, een mop of een verhaal een clou wordt genoemd. Ook kunnen leerkrachten lezen waar de naam limerick vandaan komt, dat een limerick aan heel wat regels moet voldoen en dat het niet realistisch is om van kinderen in groep 6 te verwachten dat ze het meteen goed doen.

In dit lesvoorbeeld lezen de leerlingen eerst een limerick en maken hierbij vragen in hun werkboek. Daarna moeten leerlingen zelf een plaatsnaam opschrijven met een paar rijmwoorden. Aan de hand van een schrijfhulp maken de leerlingen samen met een klasgenoot een limerick op een kladpapier. Daarna kunnen zij met behulp van een nakijkhulp hun gedicht nakijken en schrijven zij een nette versie op een eigen schrijfbblad. Aan het einde van de les mogen leerlingen hun gedicht voorlezen en elkaar een tip en een top geven.

Net als leerkrachten Mariska van Leeuwen en Mariet Fidder reageren Inge Kappert, Barend van Heusden, Harry Paus en Fabien van der Ham positief op de focus op limericks in dit lesvoorbeeld. Zo geeft Harry Paus aan dat het heel leuk en interessant kan zijn voor kinderen. Ook Barend van Heusden

denkt dat kinderen het heel leuk vinden om dit te doen. Inge Kappert denkt de limerick een handige werkvorm is, omdat het een vrolijke vorm is en kinderen hierdoor leren wat een rijmschema is. Fabien van der Ham denkt dat het goed is voor kinderen om te weten wat een limerick is en hoe een limerick in elkaar zit.

Toch waren er ook kritische reacties bij de deskundigen op dit lesvoorbeeld. Zo denken zowel Hieke van Til als Gillis Dorleijn dat het erg lastig is om een (goede) limerick te schrijven. Hieke van Til denkt daarom dat zijzelf niet aan limericks zou beginnen in een poëzieles. Ook vindt zij dat in dit lesvoorbeeld de nadruk te veel ligt op de vorm van het gedicht. Het gaat om de vorm van de limerick en niet om de inhoud, terwijl een limerick volgens haar eigenlijk pas leuk is als de inhoud ergens op slaat. Hieke van Til vindt dat je kinderen niet moet verplichten om een limerick te schrijven. Ook Fabien van der Ham legt uit dat zijzelf geen fan van de limerick is. Zij vindt het net als Hieke van Til te technisch. Ze mist in een dergelijke les de expressieve kant van poëzie. Trees Steeghs denkt dat het niveau van de gedichten in een les als deze laag blijft. Er is geen ruimte voor de kinderen om te associëren. Ook vindt zij zelf dat rijm bij de meeste mensen “dood slaat”, omdat rijm vaak een eigen leven gaat leiden en mensen kan belemmeren.

Inge Kappert, Barend van Heusden en Harry Paus geven alle drie aan dat je als leerkrachten veel voorbeelden moet laten zien in een dergelijke les. Harry Paus zegt hier het volgende over:

- | | |
|--------------|--|
| Harry Paus: | “[...]maar dan zou ik wel, eh, heel veel meer limericken willen `aanbieden. |
| Interviewer: | “Ja, ja, als voorbeeld.” |
| Harry Paus: | “Ja, ja, maar ook om, om samen eens te genieten van zo’n, eh, deze dichtvorm.” |
| Interviewer: | “Hmm-hmm.” |
| Harry Paus: | “Er zijn wel limericken die heel, heel aardig zijn.” |

Ook Hieke van Til vindt dat je in een les als deze met een leuke, goede limerick moet komen. De limerick in het lesvoorbeeld vindt ze niet goed, omdat het onvoldoende over de plaatsnaam gaat. Ze legt uit dat als je wilt dat kinderen weten wat een limerick is, je gezamenlijk een goede limerick moet lezen of ze een goede limerick moet laten voorlezen. Vervolgens moet je uitleggen hoe een limerick nou eigenlijk in elkaar zit. Barend van Heusden denkt juist dat je misschien nog een stapje verder kunt gaan in een les als deze, door ook limericks te gebruiken die niet per se over een plaats gaan.

Trees Steeghs mist een goede introductie in het lesvoorbeeld, waarin behandeld wordt waarom je een limerick zou willen schrijven. Ze zou een aanloop willen hebben, zodat de limerick op de belevingswereld van het kind aan zal sluiten. Zo kun je vragen aan leerlingen om een plek te kiezen die voor hen betekenis heeft:

- | | |
|----------------|---|
| Trees Steeghs: | “[...]Kies eens een plek, die voor jou betekenis heeft.” |
| Interviewer: | “Hmm-hmm, ja, ja.” |
| Trees Steeghs: | “Ga jij elke keer naar je oma met de trein en kom je dan aan op een station, waar je al voelt dat je heel blij wordt, omdat je oma je daar op zal halen?” |
| Interviewer: | “Hmm-hmm, precies. Die instructie mist eigenlijk.” |
| Trees Steeghs: | “Dat haalt het dichtbij, het dichtbij halen.” |

Anke Herder laat verder net als Mariet Fidder weten dat zij het geven van een tip en een top een leuk onderdeel van de les vindt, omdat op deze manier interactie plaatsvindt over de gedichten. Ook vindt Anke Herder het goed dat de schrijfhulp in dit lesvoorbeeld in vergelijking tot de schrijfhulp uit het vorige lesvoorbeeld meer een leidraad is en geen invuloefening.

8.6.2.3 Voorbeeld Taal in beeld – groep 4

Het lesvoorbeeld dat hier besproken wordt is te vinden in bijlage II. Zoals eerder al is toegelicht is in dit lesvoorbeeld te zien dat leerlingen bij een les over titels een gedicht van Jan Hanlo te lezen krijgen. Bij dit gedicht moeten leerlingen opdrachten maken in hun werkboek. In het werkboek wordt aan de leerlingen gevraagd om een geschikte titel voor het gedicht aan te kruisen. Ook moeten leerlingen zelf nog een titel bedenken voor het gedicht. Daarna moeten de leerlingen met het geluid van een hond eenzelfde gedicht schrijven, een titel boven het gedicht zetten en een tekening maken.

Gillis Dorleijn geeft aan dat hij het lesvoorbeeld wel leuk vindt. Fabien van der Ham laat daarnaast weten dat zij het titelgedeelte van dit lesvoorbeeld leuk vindt.

Vier van de acht geïnterviewde deskundigen, Inge Kappert, Fabien van der Ham, Hieke van Til en Anke Herder, vinden het net als Mariet Fidder jammer dat bij deze opdracht iedereen hetzelfde gedicht zal schrijven, omdat specifiek naar het geluid van een hond gevraagd wordt. Hieke van Til en Anke Herder denken daarom net als Mariet Fidder dat er beter gevraagd kan worden naar het geluid van een dier. Ook Inge Kappert zou willen dat kinderen hierbij meer keuzevrijheid zouden hebben. Fabien van der Ham zou eerder vragen naar een ander klankgedicht, zodat de kinderen zelf iets kunnen verzinnen. Zo kun je bijvoorbeeld ook een gedicht schrijven met daarin kauwgeluiden.

Hieke van Til geeft aan dat schrijven voor kinderen in groep 4 een hele handeling is. Zij denkt daarom dat alleen het bedenken van een dergelijk gedicht misschien al genoeg is. Ze weet niet of je het de kinderen dan ook nog moet laten opschrijven.

Trees Steeghs vindt dat er in het lesvoorbeeld weinig met het gedicht van Jan Hanlo gebeurt en zij verwacht dat je door deze les niet van dit gedicht gaat houden. Verder geeft Trees Steeghs aan dat zij dit gedicht ook wel eens gebruikt heeft in een poëzieles. Over haar aanpak vertelt zij het volgende:

Trees Steeghs: “Ik heb dit gedicht wel gebruikt in klassen. En ehm, dan vraag ik kinderen om te laten horen hoe dit klinkt. [...] En dan vraag ik een ander kind om te horen hoe die vindt dat het klinkt. En dan horen we alle tielpgedichten en dan vraag ik wat die mussen zeggen tegen elkaar, waarover ze het hebben. En welke vogels zij wel eens zien en, enzovoort.”

Trees Steeghs legt daarnaast uit dat zij kinderen leert dat gedichten niet per se een titel hoeven te hebben. Anke Herder zou een tekst over titels niet koppelen aan poëzie, maar eerder aan zakelijke teksten. Anke Herder zou het bovendien aardig gevonden hebben als de kinderen uit meer titelmogelijkheden zouden kunnen kiezen bij deze opdracht. Nu kunnen kinderen alleen uit vogelnamen kiezen als titelmogelijkheid, maar ‘de ochtend’ of ‘herrie’ zouden er volgens Anke Herder ook tussen kunnen staan.

Barend van Heusden vindt dat er iets belangrijks mist in deze les, namelijk uitleg over waarom je dit soort gedichten zou schrijven. Er wordt niets gezegd over waarom je zoiets zou willen schrijven. Ook denkt hij dat dit klankgedicht helemaal niet geschikt is voor kinderen van deze leeftijd. Het gedicht is namelijk erg abstract en zelfs volwassenen kunnen met dit gedicht moeite hebben.

8.6.2.4 Voorbeeld Taal in beeld – groep 8

Het lesvoorbeeld dat hier besproken wordt is te vinden in bijlage II. Zoals eerder al is toegelicht is in dit lesvoorbeeld te zien dat in een les over spreken en luisteren aandacht besteed wordt aan een gedicht. In het werkboek van de leerlingen wordt aan de leerlingen gevraagd om een gedicht te lezen en om op te schrijven hoe zij het gedicht zouden voordragen. Er wordt gevraagd naar de stem, de houding en de gebaren bij het voordragen.

Barend van Heusden zegt over het lesvoorbeeld dat hij het goed vindt dat kinderen in groep 8 leren spreken en op klanken leren letten. Ook Trees Steeghs en Anke Herder vinden het goed dat aandacht besteed wordt aan voordragen. Inge Kappert verwacht dat kinderen het grapje in het gedicht leuk vinden. Het lijkt Harry Paus verder leuk om met een groepje op verschillende manieren het gedicht voor te dragen.

Fabien van der Ham en Hieke van Til laten weten dat kinderen in een les als deze wel daadwerkelijk zelf moeten voordragen en dat zij er niet alleen over moeten schrijven in hun werkboek. Fabien van der Ham zou kinderen zelf gedichten uit laten kiezen uit dichtbundels en ze de gedichten voor laten dragen.

Gillis Dorleijn en Anke Herder zouden beiden een ander, langer gedicht gebruiken bij deze opdracht. Gillis Dorleijn zou ook een gedicht kiezen waar meer dialoog in zit. Anke Herder zou ook een gedicht met een andere inhoud kiezen.

Harry Paus en Barend van Heusden geven aan dat ‘het waarom’ van de les mist. Volgens Harry Paus moet aan de leerlingen duidelijk gemaakt worden waar ze mee bezig zijn en waarom. Fabien van der Ham merkt daarnaast op dat er helemaal geen theorie gegeven wordt en dat het lijkt alsof de kinderen dat in deze les zelf moeten verzinnen.

Gillis Dorleijn vindt het een leuke les, maar niet heel bijzonder. Fabien van der Ham vindt het bovendien geen stimulerende opdracht: een kind zou hier niet enthousiast van worden. Inge Kappert geeft aan dat ze het erg minimaal zou vinden als dit het enige is dat in groep 8 op het gebied van poëzie gebeurt.

Trees Steeghs laat verder weten dat zij bang is dat kinderen die het moeilijk vinden om hardop te lezen van een opdracht als deze dichtslaan. Ze denkt dat kinderen bij een dergelijke opdracht eerst het gedicht zelf moeten lezen, dan moeten bedenken welke voordracht bij ze past en dat ze zich dan af moeten vragen op welke manier ze het gedicht mooier, rijker of ingetogener kunnen maken.

9. Methode –Enquête

9.1 Onderzoeksvragen en doel

Zoals in het vorige hoofdstuk al is aangegeven, is er in dit onderzoeksproject voor gekozen om naast het afnemen van diepte-interviews ook een enquête te versturen. Op deze manier zou een uitgebreid beeld geschetst kunnen worden van de praktijksituatie op basisscholen als het gaat om poëzieonderwijs en taalvaardigheidsonderwijs.

Net als de interviews richt de enquête zich op deelvraag 3, 4 en 5 van dit onderzoek:

3. Op welke manier wordt volgens leerkrachten aandacht besteed aan poëzie en taal in het basisonderwijs?
4. In hoeverre is volgens deskundigen sprake van een verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs?
5. Wat zijn de opvattingen en wensen van leerkrachten wat betreft het poëzieonderwijs op de basisschool en de verbinding hiervan met het taalvaardigheidsonderwijs?

De inhoud van de enquête zal zich dan ook op deze drie deelvragen richten. De keuzes die gemaakt zijn bij het opstellen en afnemen van de enquête zullen in dit hoofdstuk toegelicht worden. Ook de manier waarop de uit de enquête verkregen gegevens zijn geanalyseerd, wordt in dit hoofdstuk beschreven. De resultaten van de enquête worden in het volgende hoofdstuk besproken.

9.2 Respondenten

Aangezien poëzie in de doelstellingen voor het onderwijs een betrekkelijk kleine rol speelt (zie hoofdstuk 5), lijkt het erop dat het afhankelijk is van de school en van de leerkracht of én in hoeverre in de klas aandacht besteed wordt aan poëzie. Om poëzieonderwijs binnen het basisonderwijs te kunnen beschrijven, leek het daarom verstandig om de enquête te richten op een groep basisschoolleerkrachten waarvan al bekend is dat zij af en toe poëzie in hun lessen verwerken. De bezielers van deze groep leerkrachten laten immers zien wat er momenteel binnen het basisonderwijs al op het gebied van poëzie gedaan wordt. De doelpopulatie van de enquête bestaat daarom uit leerkrachten die binnen het basisonderwijs werk maken van poëzie.

Met de enquête wordt nagegaan op welke wijze deze groep leerkrachten aandacht besteedt aan poëzie en taal in het onderwijs, in hoeverre deze groep leerkrachten poëzieonderwijs en taalvaardigheidsonderwijs verbindt en wat de wensen en opvattingen van deze groep leerkrachten zijn als het gaat om poëzieonderwijs op de basisschool en de verbinding hiervan met het taalvaardigheidsonderwijs.

9.3 Benadering respondenten

9.3.1 Digitale benadering

Uiteraard is het niet zomaar mogelijk om de gehele doelpopulatie te onderzoeken, daarom is in dit onderzoeksproject een steekproef getrokken. Ook werd er vanzelfsprekend niet beschikt over een lijst met namen van alle leerkrachten die binnen het basisonderwijs werk maken van poëzie. De aard van de steekproef is daarom niet te achterhalen. Om voldoende respondenten te kunnen bereiken, is op verschillende manieren contact gezocht met de doelpopulatie.

Allereerst is er een oproep geplaatst in één van de online nieuwsbrieven van Stichting Poëziepaleis. Veel leerkrachten die graag met hun leerlingen meedoen aan de dichtwedstrijden van het Poëziepaleis, zijn in de loop der jaren lid geworden van deze nieuwsbrief. Een oproep in de nieuwsbrief van het Poëziepaleis, zou daarom een mooie manier zijn om leerkrachten te bereiken die binnen het basisonderwijs aandacht aan poëzie besteden.

Eenzelfde oproep is geplaatst op de website van de online Community Taal (http://wp.digischool.nl/community_taal) en in hun nieuwsbrief. De Community Taal is bedoeld voor leerkrachten in het basisonderwijs. Zij kunnen via dit platform informatie, materiaal en ideeën uitwisselen over taal. Hoewel met deze oproep niet alleen leerkrachten bereikt zouden worden die zich binnen het basisonderwijs bezighouden met poëzie, werd met deze oproep in ieder geval een actieve groep leerkrachten bereikt die zich graag bezighouden met taal(onderwijs).

In zowel de oproep via het Poëziepaleis als in de oproep via de Community Taal stond een link naar de enquête en de bijbehorende introductietekst, werd kort uitgelegd waar het onderzoek over gaat, werd uitgelegd dat resultaten van het onderzoek gebruikt zouden kunnen worden bij de ontwikkeling van nieuw poëzielesmateriaal, werd de duur van het invullen van de enquête genoemd en werd vermeld dat de medewerking van leerkrachten zeer gewaardeerd wordt. Om ervoor te zorgen dat alleen de juiste personen de enquête in zouden vullen, werd in de oproepen duidelijk vermeld dat de enquête alleen bedoeld is voor basisschoolleerkrachten die graag lesgeven over poëzie

Op het twitteraccount van het tijdschrift MeerTaal, werd ook een oproep geplaatst voor leerkrachten uit het basisonderwijs die graag lesgeven over poëzie. In een bericht werd een link geplaatst naar de enquête. MeerTaal is een tijdschrift dat zich richt op taaldidactiek en is bedoeld voor mensen die werkzaam zijn in het basisonderwijs. Ook via deze weg konden daarom leerkrachten bereikt worden, die zich graag bezighouden met taalonderwijs.

9.3.2 Schriftelijke benadering

Naast het gebruik van digitale oproepen is er ook voor gekozen om enquêtes per post te versturen. Hiervoor is een database van Stichting Poëziepaleis gebruikt. In deze database staan leerkrachten van scholen uit het hele land, die meegedaan hebben aan de wedstrijd Kinderen en Poëzie door gedichten van leerlingen in te sturen. De leerkrachten die in de database staan hebben bovendien met een inzending van een leerling ooit eens gewonnen. Dat wil zeggen dat een professionele vakjury van dichters minstens een keer een leerling van hun school uitgekozen heeft als winnaar samen met 99 andere winnaars.

Aangezien de leerkrachten uit het bestand gedichten in hebben gestuurd voor een dichtwedstrijd, kan gesteld worden dat deze leerkrachten zeer waarschijnlijk eens een les hebben gegeven over poëzie. Ook kan verwacht worden dat deze leerkrachten enige affiniteit hebben met poëzie in het basisonderwijs, omdat ze meededen met de wedstrijd van het Poëziepaleis. Het zou dan ook te verwachten zijn dat een meerderheid van de leerkrachten waar deze enquête via de post naar verstuurd is, graag werk maakt van poëzie binnen het basisonderwijs en daardoor deel uitmaakt van de doelpopulatie.

In een poging om de respons te verhogen, hadden de leerkrachten de mogelijkheid om in een al gefrankeerde envelop de enquête terug te sturen. Ze konden er ook voor kiezen om de enquête digitaal in te vullen.

Verder zijn ook schriftelijke enquêtes aangeboden tijdens de conferentie Het Schoolvak Nederlands, waar jaarlijks veel basisschoolleerkrachten aanwezig zijn, die geïnteresseerd zijn in het taalonderwijs. Door middel van een poster werd tijdens de conferentie een oproep gedaan aan enthousiaste poëzieleerkrachten om een enquête in te komen vullen.

9.3.3 De introductieteksten

Zowel bij de schriftelijke enquête als bij de digitale enquête werd een introductietekst meegestuurd of weergegeven. Deze introductieteksten waren vrijwel identiek. De volledige introductieteksten zijn te vinden in bijlage III. In de teksten wordt kort uitgelegd waar het onderzoek over gaat en dat Stichting Poëziepaleis de resultaten van het onderzoek wil gebruiken bij de ontwikkeling van lesmateriaal. Ook wordt in de teksten uitgelegd uit hoeveel stellingen en vragen de enquête is opgebouwd en wordt de duur van het invullen van de enquête genoemd. Voor een verhoging van de respons is tevens in de teksten uitgelegd dat de leerkracht door de enquête in te vullen kans zou maken op een dichtbundel van het Poëziepaleis. Ook wordt in de teksten aangegeven dat de antwoorden volledig anoniem verwerkt worden.

Verder is de schriftelijke enquête in een envelop verstuurd met daarop het logo van Stichting Poëziepaleis. Ook hiermee werd geprobeerd om de respons te verhogen. Leerkrachten met een positieve associatie bij het Poëziepaleis zouden bij een envelop in de stijl van het Poëziepaleis mogelijk sneller geneigd zijn om de enquête in te vullen.

9.4 Respons

In totaal zijn 218 enquêtes met de introductietekst per post naar deze scholen uit de database verstuurd. De netto steekproef hiervan was 212. Zes ongeopende enveloppen werden namelijk teruggestuurd, omdat er geen basisschool (meer) was op dat adres of omdat er geen (lege) brievenbus aanwezig was op het adres.

De bruto respons van de steekproef is 87, waarvan 27 enquêtes digitaal ingevuld waren en 60 schriftelijk. De netto respons is 84, omdat drie enquêtes niet bruikbaar bleken te zijn voor analyse. Twee van deze niet-bruikbare enquêtes waren ingevuld tijdens de conferentie Het Schoolvak Nederlands. Dit waren bovendien de enige twee enquêtes die tijdens die conferentie waren uitgedeeld. De enquêtes bleken ingevuld te zijn door een paboleerkracht en een oud-leerkracht uit het basisonderwijs. Beide personen behoorden niet bij de beoogde doelpopulatie van de enquête. Een

andere enquête die niet bruikbaar bleek te zijn, was per post teruggestuurd met het bericht dat de enquête “niet van toepassing was voor hun school”.

9.5 Missing values

Om ervoor te kunnen zorgen dat de respondenten de gehele enquête in zouden vullen, is ervoor gezorgd dat leerkrachten hun digitale enquête niet konden indienen voordat alles door hen ingevuld was. Ook konden de leerkrachten in de digitale enquête slechts één antwoordmogelijk aanvinken per stelling.

Uiteraard kon het bij de schriftelijke enquêtes niet voorkomen worden dat vragen of stellingen overgeslagen werden of dat meerdere antwoordmogelijkheden bij een stelling aan werden gekruist. Deze antwoorden zijn bij het verwerken van de antwoorden aangeduid als ‘missing value’.

9.6 Over het ontwerp van de enquête

9.6.1 Likertschaal

De enquête bestaat uit dertien stellingen en één open vraag. Bij de stellingen in de enquête is gebruik gemaakt van de bekende Likertschaal, waarmee attitudes gemeten kunnen worden (Likert, 1932). Bij het invullen van de enquête geven respondenten steeds aan in welke mate zij het eens zijn met de stelling. De originele Likertschaal bestaat uit vijf schaalpunten, die gelabeld zijn als ‘helemaal mee oneens’ tot en met ‘helemaal mee eens’ (Likert, 1932). Ook in dit onderzoek is voor een dergelijke schaal gekozen. De respondenten kunnen bij de stellingen steeds kiezen uit de volgende beoordelingsmogelijkheden: helemaal mee oneens, mee oneens, neutraal, mee eens en helemaal mee eens.

9.6.2 Stellingen

Zoals eerder al is aangegeven, richt de enquête zich samen met de interviews op het beantwoorden van deelvraag 3, 4 en 5 van dit onderzoek. De dertien stellingen in de enquête gaan logischerwijs dan ook over de wijze waarop de respondenten aandacht besteden aan poëzie en taal in het onderwijs, over in hoeverre de respondenten poëzieonderwijs en taalvaardigheidsonderwijs verbinden en over de wensen en opvattingen van de respondenten als het gaat om poëzieonderwijs op de basisschool en de verbinding hiervan met het taalvaardigheidsonderwijs.

Van de dertien stellingen gaan de eerste zes over poëzieonderwijs en de zeven daarop volgende stellingen gaan over de verbinding van het poëzieonderwijs met het taalvaardigheidsonderwijs. Met de stellingen die opgenomen zijn in de enquête is geprobeerd om informatie te winnen over de onderwijspraktijk van de respondenten en over de opinies van de respondenten. Zo wordt met de stelling ‘In mijn poëzielessen behandel ik bekende gedichten en/of rijmpjes’ informatie verzameld over de inhoud van de poëzielessen van de respondenten. Met de stelling ‘Ik vind het belangrijk dat kinderen op school in contact gebracht worden met poëzie’ wordt echter meer duidelijk over de opinies van de respondenten.

Het aantal stellingen in de enquête is relatief laag gebleven, zodat de respondenten niet afgeschrikt zouden worden door de omvang van de enquête en het de respons niet negatief zou beïnvloeden.

Saris en Gallhofer (2007) stellen dat het altijd nodig is om jezelf en anderen te vragen of hetgeen dat je wilt meten met een enquête ook daadwerkelijk gemeten wordt met de manier waarop de vragen geformuleerd zijn. De stellingen die voor de enquête geformuleerd zijn, zijn daarom voor een extra controle aan een tweede onderzoeker voorgelegd.

Volgens Likert (1932) moet elke stelling bovendien zo duidelijk en simpel mogelijk geformuleerd zijn. De stellingen moeten geen dubbele ontkenningen of andere verwarrende bewoordingen bevatten. De formuleringen zijn door beide onderzoekers daarom ook gecontroleerd op mogelijke onduidelijkheden.

Hieronder worden de stellingen weergegeven die in de enquête zijn opgenomen:

1. Ik vind het belangrijk dat kinderen op school in contact worden gebracht met poëzie.
2. In mijn poëzielessen behandel ik bekende gedichten en/of rijmpjes.
3. In mijn poëzielessen schrijven kinderen zelf gedichten.
4. In mijn poëzielessen bespreek ik de kenmerken/eigenschappen van gedichten.
5. In mijn poëzielessen worden gedichten voorgedragen.
6. Op de school waar ik les geef, wordt van mij verwacht dat ik af en toe aandacht besteed aan poëzie in de klas.
7. Als ik les geef over poëzie, dan staat dit los van de vaste taallessen.
8. Ik probeer in mijn poëzielessen te verwijzen naar mijn taallessen.
9. Ik probeer in mijn taallessen te verwijzen naar mijn poëzielessen.
10. Tijdens sommige taallessen besteed ik aandacht aan poëzie.
11. Ik ben geïnteresseerd in een doorlopende leerlijn poëzie voor het basisonderwijs.
12. Poëzie zou onderdeel uit moeten maken van de taalmethoden die op basisscholen gebruikt worden.
13. Poëzie zou een vast onderdeel moeten zijn van het taalvaardigheidsonderwijs op basisscholen.

9.6.3 Open vraag

Met behulp van de enquête moest ook vastgesteld worden wat de wensen en opvattingen van leerkrachten zijn als het gaat om poëzieonderwijs op de basisschool en de verbinding hiervan met het taalvaardigheidsonderwijs (zie deelvraag 5). Hoewel de opvattingen en wensen van de respondenten op dit gebied ook door middel van de stellingen achterhaald zouden worden, is besloten om hierover ook één open vraag aan de enquête toe te voegen. Op deze manier kregen de respondenten de mogelijkheid om in alle vrijheid nog eens uiteen te zetten welke wensen zij hebben als het gaat om poëzie binnen het basisonderwijs. De open vraag luidt: Wat zijn uw wensen als het gaat om poëzie binnen het basisonderwijs?

Aangezien in de introductietekst van de enquête werd vermeld dat leerkrachten door de enquête in te vullen kans zouden maken op een dichtbundel van het Poëziepaleis, werd nog een extra, optionele oproep aan de enquête toegevoegd. Aan de leerkrachten werd hierin gevraagd om hun naam, de naam van hun school en het adres van in te vullen als zij kans wilden maken op één van de dichtbundels. Deze gegevens zijn bij dit onderzoek verder buiten beschouwing gelaten.

9.7 De analyseprocedures

9.7.1 De analyseprocedures voor de stellingen

De verkregen data uit de enquête is op verschillende manieren geanalyseerd. Hieronder zal eerst uitgelegd worden welke analyseprocedures gebruikt zijn voor de antwoorden van de respondenten op de dertien stellingen, daarna wordt de analyseprocedure voor de antwoorden op de open vragen toegelicht. De resultaten van de analyseprocedures worden in hoofdstuk 10 gepresenteerd.

De antwoorden van de respondenten op de stellingen zijn bij de analyse opgeteld, samengevoegd en verwerkt in tabellen. Van de antwoorden is steeds de frequentieverdeling en de percentages berekend. Ook is met behulp van het computerprogramma SPSS de mate van overeenstemming nagegaan tussen de antwoorden van respondenten bij verschillende stellingen. Hiervoor zijn kruistabellen gegenereerd en is steeds een Cohen's Kappa (K) berekend.

Met Cohen's Kappa kan nagegaan worden in welke mate sprake is van overeenstemming tussen twee sets met beoordelingen. De Kappawaarde geeft de mate van overeenstemming aan, waarbij de overeenstemming die op basis van toeval verwacht wordt gecorrigeerd is (Cohen, 1960, 1968). In dit onderzoek staan de sets waarvan de antwoorden met elkaar vergeleken worden steeds voor twee stellingen. Nagegaan wordt in hoeverre respondenten bij stelling X dezelfde antwoorden ingevuld hebben als bij stelling Y.

Per stellingentweetal wordt in hoofdstuk 10 besproken in welke mate sprake was van overeenstemming tussen de antwoorden van de respondenten. Dit wordt steeds gedaan aan de hand van de berekende Cohen's Kappa en door een kruistabel te beschrijven. In de kruistabellen is van elk gegeven antwoord bij een stelling af te lezen hoeveel procent van de respondenten bij een andere stelling hetzelfde antwoord ingevuld heeft.

Landis en Koch (1977) hebben de volgende betekenissen aan verschillende Kappawaarden toegekend:

K:		De mate van overeenstemming:
K<0	=	Poor ('mager')
0,00-0,20	=	Slight ('gering')
0,21-0,40	=	Fair ('redelijk')
0,41-0,60	=	Moderate ('redelijk')
0,61-0,80	=	Substantial ('aanzienlijk')
0,81-1,00	=	Almost perfect ('bijna perfect')

Hoewel deze waarden volgens Landis en Koch arbitrair zijn, kunnen de waarden wel als maatstaf gebruikt worden. Hoe hoger de mate van overeenstemming is, hoe hoger de Kappawaarde is.

Omdat Cohen's Kappa de variabelen als nominaal beschouwt, wordt geen rekening gehouden met de mate waarin een antwoord kan verschillen van een ander antwoord: een gegeven antwoord is gelijk of ongelijk aan een ander antwoord. Toch heeft een antwoord als 'helemaal mee eens' een grotere overeenstemming met het antwoord 'mee eens', dan met het antwoord 'helemaal mee oneens'. Er is daarom voor gekozen om de verzamelde enquêtedata bij dit onderdeel van de analyse iets aan te passen. Hoewel de respondenten bij het invullen van de enquête steeds uit vijf antwoordmogelijkheden

konden kiezen, worden hun antwoorden bij dit analyse-onderdeel steeds ondergebracht bij één van de volgende drie antwoordmogelijkheden: mee eens, neutraal en mee oneens. Op deze manier wordt geen onderscheid meer gemaakt tussen de antwoordmogelijkheden ‘helemaal mee eens’ en ‘mee eens’ en de antwoordmogelijkheden ‘helemaal mee oneens’ en ‘mee oneens’. De antwoordmogelijkheden zijn daardoor meer van elkaar gescheiden, waardoor de mate van overeenstemming tussen de antwoorden uiteindelijk beter te achterhalen is.

Bij de volgende stellingen zijn de antwoorden van de respondenten door middel van de hierboven beschreven analyseprocedure met elkaar vergeleken:

- Stelling 1 en 11.
Op deze manier kon nagegaan worden of leerkrachten die het belangrijk vinden dat kinderen op school in contact gebracht worden met poëzie ook geïnteresseerd zijn in een doorlopende leerlijn poëzie voor het basisonderwijs.
- Stelling 6 en 11.
Op deze manier kon nagegaan worden of leerkrachten waarvan op hun school verwacht wordt dat zij af en toe aandacht besteden aan poëzie in de klas, ook geïnteresseerd zijn in een doorlopende leerlijn poëzie voor het basisonderwijs.
- Stelling 6 en 12.
Op deze manier kon nagegaan worden of leerkrachten waarvan op hun school verwacht wordt dat zij af en toe aandacht besteden aan poëzie in de klas, ook vinden dat poëzie onderdeel uit zou moeten maken van de taalmethoden die op basisscholen gebruikt worden.
- Stelling 8 en 9.
Op deze manier kon nagegaan worden of leerkrachten die in poëzielessen proberen te verwijzen naar taallessen ook in hun taallessen proberen te verwijzen naar hun poëzielessen.
- Stelling 10 en 12.
Op deze manier kon nagegaan worden of leerkrachten die tijdens sommige taallessen aandacht aan poëzie besteden ook vinden dat poëzie onderdeel uit zou moeten maken van de taalmethoden die op basisscholen gebruikt worden.
- Stelling 10 en 13.
Op deze manier kon nagegaan worden of leerkrachten die tijdens sommige taallessen aandacht aan poëzie besteden ook vinden dat poëzie een vast onderdeel zou moeten zijn van het taalvaardigheidsonderwijs op basisscholen.
- Stelling 12 en 13.
Op deze manier kon nagegaan worden of leerkrachten die vinden dat poëzie onderdeel uit zou moeten maken van de taalmethoden die op basisscholen gebruikt worden, ook vinden dat poëzie een vast onderdeel zou moeten zijn van het taalvaardigheidsonderwijs.

9.7.2 De analyseprocedure voor de open vraag

De analyseprocedure die gebruikt is voor de antwoorden van de respondenten op de open vraag is vergelijkbaar met de analyseprocedure die gebruikt is bij de interviews. Zo zijn de antwoorden van de respondenten op de open vragen allereerst onder elkaar gezet en meerdere keren doorgelezen. Op deze manier kreeg de onderzoeker een beeld van de soorten antwoorden die op de open vraag gegeven zijn.

Net als bij het analyseren van de interviews zijn daarna de antwoorden van de respondenten ingedeeld in segmenten. In één segment staat steeds één onderwerp centraal. Deze segmenten zijn vervolgens in enkele woorden samengevat. Aan de hand van deze samengevatte beweringen konden vervolgens

categorieën onderscheiden worden. Alle samengevatte beweringen met hetzelfde onderwerp werden ondergebracht bij dezelfde categorie.

Ook zijn de segmenten, de samengevatte beweringen en de categorieën regelmatig teruggelezen en met elkaar vergeleken, zodat op deze manier gecontroleerd kon worden of er steeds op dezelfde manier gewerkt werd.

Net als bij de analyse van de interviews is daarnaast bij het analyseren van de antwoorden van de respondenten gebruik gemaakt van het computerprogramma MAXQDA. Zodat de beweringen van de respondenten gemakkelijk en overzichtelijk gecodeerd en gecategoriseerd konden worden. Het MAXQDA-bestand dat gebruikt is bij de analyse van de antwoorden op de open vraag is te vinden in bijlage VII.

Per categorie die bij het analyseren onderscheiden kon worden, wordt in het resultatenhoofdstuk aan de hand van de samengevatte beweringen besproken wat de respondenten hierover opschreven toen zij antwoord gaven op de open vraag in de enquête.

10. Resultaten – Enquête

10.1 Over de resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de enquête besproken. Door de bevindingen in dit hoofdstuk te bespreken, wordt, zoals eerder al is aangegeven, een antwoord gegeven op deelvraag 3, 4 en 5 van dit onderzoek:

3. Op welke manier wordt volgens leerkrachten aandacht besteed aan poëzie en taal in het basisonderwijs?
4. In hoeverre is volgens leerkrachten sprake van een verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs?
5. Wat zijn de opvattingen en wensen van leerkrachten wat betreft het poëzieonderwijs op de basisschool en de verbinding hiervan met het taalvaardigheidsonderwijs?

Per stelling uit de enquête zal in tabellen in de volgende paragraaf weergegeven worden welke antwoorden de respondenten gegeven hebben bij de stellingen uit de enquête. De mate van overeenstemming tussen de antwoorden van de respondenten bij verschillende stellingen komt in paragraaf 3 aan de orde. In paragraaf 4 worden de resultaten van de analyse van de antwoorden op de open vraag besproken.

De databestanden die gebruikt zijn bij de analyse van de enquêtegegevens zijn te vinden in bijlage VII. Het codeboek dat bij de databestanden gemaakt is, is in bijlage IV te vinden en de antwoorden op de open vragen in bijlage V.

10.2 De antwoorden van de respondenten op de stellingen

10.2.1 Over de resultaten

Zoals gezegd worden in deze paragraaf de antwoorden van de respondenten op de stellingen weergegeven. Per stelling wordt hieronder een tabel gepresenteerd met daarin zowel de frequentieverdeling als de percentages van de antwoorden die door de respondenten ingevuld zijn. De percentages in de tabellen zijn afgerond naar één cijfer achter de komma. Ook wordt een korte beschrijving gegeven van de gegevens in de tabellen.

Soms kwam het voor dat een respondent bij een stelling geen antwoord aangekruist bleek te hebben of dat een respondent juist meerdere antwoordmogelijkheden bij een stelling aangekruist had. Zoals in hoofdstuk 9 al werd aangegeven zijn deze antwoorden bij het verwerken van de antwoorden aangeduid als ‘missing value’. Deze antwoorden zijn niet meegeteld bij het berekenen van de totalen en bij het berekenen van de percentages. De ‘missings’ worden apart in de tabellen weergegeven.

10.2.2 Resultaten stelling 1

Tabel 1: resultaten stelling 1

Stelling 1: Ik vind het belangrijk dat kinderen op school in contact gebracht worden met poëzie.		
	N	%
Helemaal mee oneens	3	3,6
Mee oneens	0	0,0
Neutraal	1	1,2
Mee eens	26	31,0
Helemaal mee eens	54	64,3
Geldig totaal	84	100,0
Missing	0	x

In tabel 1 laten de percentages zien dat meer dan 95 procent van de respondenten het belangrijk zegt te vinden dat kinderen op school in contact gebracht worden met poëzie. Deze respondenten vulden namelijk ‘mee eens’ of ‘helemaal mee eens’ in bij stelling 1 van de enquête.

Slechts drie respondenten, 3,6 procent, gaven aan dat zij het helemaal oneens zijn met de stelling. Zij vinden het dus niet belangrijk dat kinderen op school in contact gebracht worden met poëzie.

Maar één respondent vulde ‘neutraal’ in bij deze stelling en is het daarom niet eens en niet oneens met de stelling.

10.2.3 Resultaten stelling 2

Tabel 2: resultaten stelling 2

Stelling 2: In mijn poëzielessen behandel ik bekende gedichten en/of rijmpjes.		
	N	%
Helemaal mee oneens	1	1,2
Mee oneens	4	4,8
Neutraal	14	16,9
Mee eens	47	56,6
Helemaal mee eens	17	20,5
Geldig totaal	83	100,0
Missing	1	x

In tabel 2 laten de percentages zien dat meer dan 77 procent van de respondenten in zijn/haar poëzielessen bekende gedichten en/of rijmpjes behandelt. Deze respondenten vulden namelijk ‘mee eens’ of ‘helemaal mee eens’ in bij stelling 2 van de enquête.

Een groep van veertien respondenten, 16,9 procent, vulde ‘neutraal’ in bij deze stelling en is het daarom niet eens en niet oneens is met de stelling.

Slechts vijf respondenten, 6 procent, zijn het in meer of mindere mate oneens met de stelling. Zij behandelen in hun poëzielessen daarom geen bekende gedichten en/of rijmpjes.

10.2.4 Resultaten stelling 3

Tabel 3: resultaten stelling 3

Stelling 3: In mijn poëzielessen schrijven kinderen zelf gedichten.		
	N	%
Helemaal mee oneens	2	2,4
Mee oneens	2	2,4
Neutraal	7	8,3
Mee eens	35	41,7
Helemaal mee eens	38	45,2
Geldig totaal	84	100,0
Missing	0	x

In tabel 3 laten de percentages zien dat bijna 87 procent van de respondenten in zijn/haar poëzielessen kinderen zelf gedichten laat schrijven. Deze respondenten vulden namelijk ‘mee eens’ of ‘helemaal mee eens’ in bij stelling 3 van de enquête.

Zeven respondenten, 8,3 procent, vulden ‘neutraal’ in bij deze stelling en zijn het daarom niet eens en niet oneens met de stelling.

Slechts vier respondenten, 4,8 procent, waren het oneens of helemaal oneens met de stelling. In de poëzielessen van deze respondenten zouden kinderen daarom zelf geen gedichten schrijven.

10.2.5 Resultaten stelling 4

Tabel 4: resultaten stelling 4

Stelling 4: In mijn poëzielessen bespreek ik de kenmerken/eigenschappen van gedichten.		
	N	%
Helemaal mee oneens	1	1,2
Mee oneens	2	2,4
Neutraal	7	8,3
Mee eens	48	57,1
Helemaal mee eens	26	31,0
Geldig totaal	84	100,0
Missing	0	x

In tabel 4 laten de percentages zien dat meer dan 88 procent van de respondenten in zijn/haar poëzielessen de kenmerken/eigenschappen van gedichten bespreekt.. Deze respondenten vulden namelijk ‘mee eens’ of ‘helemaal mee eens’ in bij stelling 4 van de enquête.

Zeven respondenten, 8,3 procent, vulden ‘neutraal’ in bij deze stelling en zijn het daarom niet eens en niet oneens met de stelling.

Slechts drie respondenten, 3,6 procent, waren het oneens of helemaal oneens met de stelling. Zij bespreken in hun poëzielessen daarom geen kenmerken/eigenschappen van gedichten.

10.2.6 Resultaten stelling 5

Tabel 5: resultaten stelling 5

Stelling 5: In mijn poëzielessen worden gedichten voorgedragen.		
	N	%
Helemaal mee oneens	1	1,2
Mee oneens	2	2,4
Neutraal	10	12,0
Mee eens	35	42,2
Helemaal mee eens	35	42,2
Geldig totaal	83	100,0
Missing	1	x

In tabel 5 laten de percentages zien dat bij meer dan 84 procent van de respondenten in poëzielessen gedichten voorgedragen worden. Deze respondenten vulden namelijk ‘mee eens’ of ‘helemaal mee eens’ in bij stelling 5 van de enquête.

Een groep van tien respondenten, 12 procent, vulde ‘neutraal’ in bij deze stelling en is het daarom niet eens en niet oneens met de stelling.

Slechts drie respondenten, 3,6 procent, waren het oneens of helemaal oneens met de stelling. In de poëzielessen van deze respondenten worden daarom geen gedichten voorgedragen.

10.2.7 Resultaten stelling 6

Tabel 6: resultaten stelling 6

Stelling 6: Op de school waar ik les geef, wordt van mij verwacht dat ik af en toe aandacht besteed aan poëzie in de klas.		
	N	%
Helemaal mee oneens	2	2,4
Mee oneens	11	13,1
Neutraal	20	23,8
Mee eens	33	39,3
Helemaal mee eens	18	21,4
Geldig totaal	84	100,0
Missing	0	x

In tabel 6 laten de percentages zien dat op de scholen van meer dan 60 procent van de respondenten van de respondenten verwacht wordt dat zij af en toe aandacht besteden aan poëzie in de klas. Deze respondenten vulden namen ‘mee eens’ of ‘helemaal mee eens’ in bij stelling 6 van de enquête.

Het valt op dat bijna een kwart van de respondenten ‘neutraal’ invulde bij deze stelling en het daarom niet eens en niet oneens is met de stelling.

Dertien respondenten, 15,5 procent, waren het oneens of helemaal oneens met de stelling. Op de scholen van deze respondenten wordt daarom niet verwacht dat zij af en toe aandacht aan poëzie besteden in de klas.

10.2.8 Resultaten stelling 7

Tabel 7: resultaten stelling 7

Stelling 7: Als ik les geef over poëzie, dan staat dit los van de vaste taallessen.		
	N	%
Helemaal mee oneens	8	9,9
Mee oneens	15	18,5
Neutraal	23	28,4
Mee eens	26	32,1
Helemaal mee eens	9	11,1
Geldig totaal	81	100,0
Missing	3	x

In tabel 7 laten de percentages zien dat de poëzielessen van meer dan 43 procent van de respondenten los staan van de vaste taallessen. Deze respondenten vulden namelijk ‘mee eens’ of ‘helemaal mee eens’ in bij stelling 7 van de enquête.

Meer dan 28 procent van de respondenten vulde ‘neutraal’ in bij deze stelling en zijn het daarom niet eens en niet oneens met de stelling.

Een even grote groep respondenten, 28,4 procent, was het oneens of helemaal oneens met de stelling. De poëzielessen van deze respondenten staan daarom niet los van de vaste taallessen.

10.2.9 Resultaten stelling 8

Tabel 8: resultaten stelling 8

Stelling 8: Ik probeer in mijn poëzielessen te verwijzen naar mijn taallessen.		
	N	%
Helemaal mee oneens	4	4,9
Mee oneens	8	9,9
Neutraal	33	40,7
Mee eens	23	28,4
Helemaal mee eens	13	16,0
Geldig totaal	81	100,0
Missing	3	x

In tabel 8 laten de percentages zien dat meer dan 44 procent van de respondenten in hun poëzielessen probeert te verwijzen naar hun taallessen. Deze respondenten vulden namelijk ‘mee eens’ of ‘helemaal mee eens’ in bij stelling 8 van de enquête.

Een opvallend grote groep van 33 respondenten, 40,7 procent, vulde ‘neutraal’ in bij deze stelling en is het daarom niet eens en niet oneens met de stelling.

Twaalf respondenten, 14,8 procent, waren het oneens of helemaal oneens met de stelling. Zij proberen in hun poëzielessen daarom niet te verwijzen hun taallessen.

10.2.10 Resultaten stelling 9

Tabel 9: resultaten stelling 9

Stelling 9: Ik probeer in mijn taallessen te verwijzen naar mijn poëzielessen.		
	N	%
Helemaal mee oneens	1	1,2
Mee oneens	3	3,7
Neutraal	40	48,8
Mee eens	23	28,0
Helemaal mee eens	15	18,3
Geldig totaal	82	100,0
Missing	2	x

In tabel 9 laten de percentages zien dat bijna de helft van de respondenten ‘neutraal’ invulde bij stelling 9 van de enquête. Zij zijn het daarom niet eens en niet oneens met stelling 9 van de enquête.

Meer dan 46 procent van de respondenten vulde ‘mee eens’ of ‘helemaal mee eens’ in bij deze stelling. Deze respondenten proberen daarom in hun taallessen te verwijzen naar hun poëzielessen.

Slechts vier respondenten, 4,9 procent, waren het oneens of helemaal oneens met de stelling. Zij proberen in hun taallessen daarom niet te verwijzen naar hun poëzielessen.

10.2.11 Resultaten stelling 10

Tabel 10: resultaten stelling 10

Stelling 10: Tijdens sommige taallessen besteed ik aandacht aan poëzie.		
	N	%
Helemaal mee oneens	0	0,0
Mee oneens	6	7,2
Neutraal	9	10,8
Mee eens	55	66,3
Helemaal mee eens	13	15,7
Geldig totaal	83	100,0
Missing	1	x

In tabel 10 laten de percentages zien dat 82 procent van de respondenten tijdens sommige taallessen aandacht besteedt aan poëzie. Deze respondenten vulden namelijk ‘mee eens’ of ‘helemaal mee eens’ in bij stelling 10 van de enquête.

Negen respondenten, 10,8 procent, vulden ‘neutraal’ in bij deze stelling en zijn het daarom niet eens en niet oneens met de stelling.

Slechts zes respondenten, 7,2 procent, waren het oneens met de stelling. Zij besteden tijdens sommige taallessen daarom geen aandacht aan poëzie.

10.2.12 Resultaten stelling 11

Tabel 11: resultaten stelling 11

Stelling 11: Ik ben geïnteresseerd in een doorlopende leerlijn poëzie voor het basisonderwijs.		
	N	%
Helemaal mee oneens	3	3,6
Mee oneens	6	7,2
Neutraal	19	22,9
Mee eens	34	41,0
Helemaal mee eens	21	25,3
Geldig totaal	83	100,0
Missing	1	x

In tabel 11 laten de percentages zien dat meer dan 66 procent van de respondenten geïnteresseerd is in een doorlopende leerlijn poëzie voor het basisonderwijs. Deze respondenten vulden namelijk ‘mee eens’ of ‘helemaal mee eens’ in bij stelling 11 van de enquête.

Negentien respondenten, 22,9 procent, vulden ‘neutraal’ in bij deze stelling en zijn het daarom niet eens en niet oneens met de stelling.

Negen respondenten, 10,8 procent, waren het oneens of helemaal oneens met de stelling. Zij zijn daarom niet geïnteresseerd in een doorlopende leerlijn poëzie voor het basisonderwijs.

10.2.13 Resultaten stelling 12

Tabel 12: resultaten stelling 12

Stelling 12: Poëzie zou onderdeel uit moeten maken van de taalmethoden die op basisscholen gebruikt worden.		
	N	%
Helemaal mee oneens	2	2,4
Mee oneens	1	1,2
Neutraal	5	6,0
Mee eens	47	56,6
Helemaal mee eens	28	33,7
Geldig totaal	83	100,0
Missing	1	x

In tabel 12 laten de percentages zien dat meer dan 90 procent van de respondenten vindt dat poëzie onderdeel uit zou moeten maken van de taalmethoden die op basisscholen gebruikt worden. Deze respondenten vulden namelijk ‘mee eens’ of ‘helemaal mee eens’ in bij stelling 12 van de enquête.

Vijf respondenten, 6,0 procent, vulden ‘neutraal’ in bij deze stelling en zijn het daarom niet eens en niet oneens met de stelling.

Slechts drie respondenten, 3,6 procent, waren het oneens of helemaal oneens met de stelling. Zij vinden daarom niet dat poëzie onderdeel uit zou moeten maken van de taalmethoden die op basisscholen gebruikt worden.

10.2.14 Resultaten stelling 13

Tabel 13: resultaten stelling 13

Stelling 13: Poëzie zou een vast onderdeel moeten zijn van het taalvaardigheidsonderwijs op basisscholen.		
	N	%
Helemaal mee oneens	1	1,2
Mee oneens	2	2,4
Neutraal	6	7,1
Mee eens	42	50,0
Helemaal mee eens	33	39,3
Geldig totaal	84	100,0
Missing	0	x

In tabel 13 laten de percentages zien dat meer dan 89 procent van de respondenten vindt dat poëzie een vast onderdeel zou moeten zijn van het taalvaardigheidsonderwijs op basisscholen. Deze respondenten vulden namelijk ‘mee eens’ of ‘helemaal mee eens’ in bij stelling 13 van de enquête.

Zes respondenten, 7,1 procent, vulden ‘neutraal’ in bij deze stelling en zijn het daarom niet eens en niet oneens met de stelling.

Slechts drie respondenten, 3,6 procent, waren het oneens of helemaal oneens met de stelling. Zij vinden daarom niet dat poëzie een vast onderdeel zou moeten zijn van het taalvaardigheidsonderwijs.

10.3 De mate van overeenstemming tussen de antwoorden van respondenten

10.3.1 Over de resultaten

Zoals in hoofdstuk 9 al is uitgelegd, is aan de hand van de enquêtedata ook de mate van overeenstemming nagegaan tussen de antwoorden van respondenten bij verschillende stellingen. Per stellingentweetal wordt hieronder besproken in welke mate sprake was van overeenstemming. Steeds wordt de berekende Cohen's Kappa (K) genoemd en toegelicht en worden de gegeneerde kruistabellen besproken. De kruistabellen worden in deze paragraaf niet weergegeven, maar zijn wel in bijlage VI terug te vinden.

10.3.2 Stelling 1 en 11

In deze deelparagraaf wordt de mate van overeenstemming besproken tussen de antwoorden die respondenten gaven bij stelling 1 en de antwoorden die zij gaven bij stelling 11. De stellingen waren als volgt geformuleerd:

Stelling 1: ‘Ik vind het belangrijk dat kinderen op school in contact worden gebracht met poëzie.’
Stelling 11: ‘Ik ben geïnteresseerd in een doorlopende leerlijn poëzie voor het basisonderwijs.’

De Cohen's Kappa geeft 0,136 aan als waarde. Op basis van de betekenissen die Landis en Koch (1977) aan de verschillende Kappawaarden toegekend hebben, zie hiervoor hoofdstuk 9, kan daarom gesteld worden dat de mate van overeenstemming tussen de antwoorden van de respondenten bij deze stellingen gering (‘slight’) is.

De kruistabel geeft één duidelijke overeenstemming aan, namelijk dat van de 55 respondenten die bij stelling 11 ‘mee eens’ in hadden gevuld, 54 respondenten (98,2 procent) ook bij stelling 1 ‘mee eens’ in hadden gevuld. Andersom was te zien dat van de 79 respondenten die bij stelling 1 ‘mee eens’ in hadden gevuld, 54 respondenten (68,4 procent) ook bij stelling 11 ‘mee eens’ in hadden gevuld. 54 respondenten vinden het daarom belangrijk dat kinderen op school in contact worden gebracht met poëzie én zijn geïnteresseerd in een doorlopende leerlijn poëzie voor het basisonderwijs.

10.3.3 Stelling 6 en 11

In deze deelparagraaf wordt de mate van overeenstemming besproken tussen de antwoorden die respondenten gaven bij stelling 6 en de antwoorden die zij gaven bij stelling 11. De stellingen waren als volgt geformuleerd:

Stelling 6: ‘Op de school waar ik les geef, wordt van mij verwacht dat ik af en toe aandacht besteed aan poëzie in de klas.’

Stelling 11: ‘Ik ben geïnteresseerd in een doorlopende leerlijn poëzie voor het basisonderwijs.’

De Cohen’s Kappa geeft 0,020 aan als waarde. Op basis van de betekenissen die Landis en Koch (1977) aan de verschillende Kappawaarden toegekend hebben, kan daarom gesteld wordt dat de mate van overeenstemming tussen de antwoorden van de respondenten bij deze stellingen gering (‘slight’) is.

Ook in deze kruistabel is de meeste overeenstemming waar te nemen bij het antwoord ‘mee eens’. Van de 55 respondenten die bij stelling 11 ‘mee eens’ in hadden gevuld, hadden 32 respondenten (58,2 procent) ook bij stelling 6 ‘mee eens’ ingevuld. Andersom was te zien dat van de 50 respondenten die bij stelling 6 ‘mee eens’ in hadden gevuld, 32 respondenten (64,0 procent) ook bij stelling 11 ‘mee eens’ in hadden gevuld. 32 respondenten geven daarom aan dat op de school waar zij lesgeven verwacht wordt dat zij af en toe aandacht besteden aan poëzie in de klas. Teven zijn zij geïnteresseerd zijn in een doorlopende leerlijn poëzie voor het basisonderwijs.

10.3.4 Stelling 6 en 12

In deze deelparagraaf wordt de mate van overeenstemming besproken tussen de antwoorden die respondenten gaven bij stelling 6 en de antwoorden die zij gaven bij stelling 12. De stellingen waren als volgt geformuleerd:

Stelling 6: ‘Op de school waar ik les geef, wordt van mij verwacht dat ik af en toe aandacht besteed aan poëzie in de klas.’

Stelling 12: ‘Poëzie zou onderdeel uit moeten maken van de taalmethoden die op basisscholen gebruikt worden.’

De Cohen’s Kappa geeft 0,032 aan als waarde. Op basis van de betekenissen die Landis en Koch (1977) aan de verschillende Kappawaarden toegekend hebben, kan daarom gesteld wordt dat de mate van overeenstemming tussen de antwoorden van de respondenten bij deze stellingen gering (‘slight’) is.

Net als bij de vorige kruistabellen is in deze kruistabel de meeste overeenstemming waar te nemen bij het antwoord ‘mee eens’. Van de 75 respondenten die bij stelling 12 ‘mee eens’ in hadden gevuld,

hadden 45 respondenten (60,0 procent) ook bij stelling 6 ‘mee eens’ ingevuld. Andersom was te zien dat van de 50 respondenten die bij stelling 6 ‘mee eens’ in hadden gevuld, 45 respondenten (90,0 procent) ook bij stelling 12 ‘mee eens’ in hadden gevuld. 45 respondenten geven daarom aan dat op de school waar zij lesgeven verwacht wordt dat zij af en toe aandacht besteden aan poëzie in de klas. Teven zijn zij van mening dat poëzie onderdeel uit zou moeten maken van de taalmethoden die op basisscholen gebruikt worden.

10.3.5 Stelling 8 en 9

In deze deelparagraaf wordt de mate van overeenstemming besproken tussen de antwoorden die respondenten gaven bij stelling 8 en de antwoorden die zij gaven bij stelling 9. De stellingen waren als volgt geformuleerd:

Stelling 8: ‘Ik probeer in mijn poëzielessen te verwijzen naar mijn taallessen.’

Stelling 9: ‘Ik probeer in mijn taallessen te verwijzen naar mijn poëzielessen.’

De Cohen’s Kappa is bij deze stellingen een stuk hoger en geeft 0,601 aan als waarde. Op basis van de betekenissen die Landis en Koch (1977) aan de verschillende Kappawaarden toegekend hebben, kan daarom gesteld wordt dat de mate van overeenstemming tussen de antwoorden van de respondenten bij deze stellingen redelijk (‘moderate’) is.

De meeste overeenstemming in deze kruistabel is waar te nemen bij de antwoorden ‘mee eens’ en ‘neutraal’. Van de 37 respondenten die bij stelling 9 ‘mee eens’ in hadden gevuld, hadden 29 respondenten (78,4 procent) ook bij stelling 8 ‘mee eens’ ingevuld. Andersom was te zien dat van de 36 respondenten die bij stelling 8 ‘mee eens’ in hadden gevuld, 29 respondenten (80,6 procent) ook bij stelling 9 ‘mee eens’ in hadden gevuld. 29 respondenten geven daarom aan dat zij in hun poëzielessen proberen te verwijzen naar hun taallessen én dat zij in hun taallessen proberen te verwijzen naar hun poëzielessen.

Van de 40 respondenten die bij stelling 9 ‘neutraal’ in hadden gevuld, hadden 29 respondenten (72,5 procent) ook bij stelling 8 ‘neutraal’ ingevuld. Andersom was te zien dat van de 33 respondenten die bij stelling 8 ‘neutraal’ in hadden gevuld, 29 respondenten (87,9 procent) ook bij stelling 9 ‘neutraal’ in hadden gevuld. 29 respondenten zijn het daarom niet eens en niet oneens met de stelling ‘Ik probeer in mijn poëzielessen te verwijzen naar mijn taallessen’. Teven zijn zij het niet eens en niet oneens met de stelling ‘Ik probeer in mijn taallessen te verwijzen naar mijn poëzielessen’.

10.3.6 Stelling 10 en 12

In deze deelparagraaf wordt de mate van overeenstemming besproken tussen de antwoorden die respondenten gaven bij stelling 10 en de antwoorden die zij gaven bij stelling 12. De stellingen waren als volgt geformuleerd:

Stelling 10: ‘Tijdens sommige taallessen besteed ik aandacht aan poëzie.’

Stelling 12: ‘Poëzie zou onderdeel uit moeten maken van de taalmethoden die op basisscholen gebruikt worden.’

De Cohen's Kappa geeft 0,278 aan als waarde. Op basis van de betekenissen die Landis en Koch (1977) aan de verschillende Kappawaarden toegekend hebben, kan daarom gesteld worden dat de mate van overeenstemming tussen de antwoorden van de respondenten bij deze stellingen redelijk ('fair') is.

De kruistabel geeft één duidelijke overeenstemming aan, namelijk dat van de 74 respondenten die bij stelling 12 'mee eens' in hadden gevuld, 63 respondenten (85,1 procent) ook bij stelling 10 'mee eens' in hadden gevuld. Andersom was te zien dat van de 67 respondenten die bij stelling 10 'mee eens' in hadden gevuld, 63 respondenten (94,0 procent) ook bij stelling 12 'mee eens' in hadden gevuld. 63 respondenten geven daarom aan dat zij tijdens sommige taallessen aandacht besteden aan poëzie en dat zij vinden dat poëzie onderdeel uit zou moeten maken van de taalmethoden die op basisscholen gebruikt worden.

10.3.7 Stelling 10 en 13

In deze deelparagraaf wordt de mate van overeenstemming besproken tussen de antwoorden die respondenten gaven bij stelling 10 en de antwoorden die zij gaven bij stelling 13. De stellingen waren als volgt geformuleerd:

Stelling tien: 'Tijdens sommige taallessen besteed ik aandacht aan poëzie.'

Stelling dertien: 'Poëzie zou een vast onderdeel moeten zijn van het taalvaardigheidsonderwijs op basisscholen.'

De Cohen's Kappa geeft 0,303 aan als waarde. Op basis van de betekenissen die Landis en Koch (1977) aan de verschillende Kappawaarden toegekend hebben, kan daarom gesteld worden dat de mate van overeenstemming tussen de antwoorden van de respondenten bij deze stellingen redelijk ('fair') is.

Weer is in de kruistabel de meeste overeenstemming waar te nemen bij het antwoord 'mee eens'. Van de 74 respondenten die bij stelling 13 'mee eens' in hadden gevuld, hadden 64 respondenten (86,5 procent) ook bij stelling 10 'mee eens' ingevuld. Andersom was te zien dat van de 68 respondenten die bij stelling 10 'mee eens' in hadden gevuld, 64 respondenten (94,1 procent) ook bij stelling 13 'mee eens' in hadden gevuld. 64 respondenten geven daarom aan dat zij tijdens sommige taallessen aandacht besteden aan poëzie én dat zij vinden dat poëzie een vast onderdeel zou moeten zijn van het taalvaardigheidsonderwijs op basisscholen.

10.3.8 Stelling 12 en 13

In deze deelparagraaf wordt de mate van overeenstemming besproken tussen de antwoorden die respondenten gaven bij stelling 12 en de antwoorden die zij gaven bij stelling 13. De stellingen waren als volgt geformuleerd:

Stelling 12: 'Poëzie zou onderdeel uit moeten maken van de taalmethoden die op basisscholen gebruikt worden.'

Stelling 13: 'Poëzie zou een vast onderdeel moeten zijn van het taalvaardigheidsonderwijs op basisscholen.'

De Cohen's Kappa geeft 0,553 aan als waarde. Op basis van de betekenissen die Landis en Koch (1977) aan de verschillende Kappawaarden toegekend hebben, kan daarom gesteld worden dat de mate

van overeenstemming tussen de antwoorden van de respondenten bij deze stellingen redelijk ('moderate') is.

Ook in deze kruistabel is de meeste overeenstemming waar te nemen bij het antwoord 'mee eens'. Van de 74 respondenten die bij stelling 13 'mee eens' in hadden gevuld, hadden 71 respondenten (95,9 procent) ook bij stelling 12 'mee eens' ingevuld. Andersom was te zien dat van de 75 respondenten die bij stelling 12 'mee eens' in hadden gevuld, 71 respondenten (94,7 procent) ook bij stelling 13 'mee eens' in hadden gevuld. 71 respondenten geven daarom aan dat zij vinden dat poëzie onderdeel uit zou moeten maken van de taalmethoden die op basisscholen gebruikt worden én dat zij vinden dat poëzie een vast onderdeel zou moeten zijn van het taalvaardigheidsonderwijs op basisscholen.

10.4 De antwoorden van respondenten op de open vraag

10.4.1 Over de resultaten

In deze paragraaf worden de resultaten besproken van de analyse van de antwoorden die respondenten ingevuld hebben bij de open vraag van de enquête. De open vraag was als volgt geformuleerd: 'Wat zijn uw wensen als het gaat om poëzie binnen het basisonderwijs?' In totaal konden 65 antwoorden geanalyseerd worden, omdat een aantal van de respondenten geen antwoord had ingevuld of bijvoorbeeld slechts 'n.v.t.' genoteerd had.

Een groot aantal respondenten bleek verder bij het beantwoorden van deze open vraag geen duidelijke wens genoteerd te hebben, maar een opmerking of gedachte over het poëzieonderwijs. Omdat deze opmerkingen vaak wel relevant bevonden werden voor het onderzoek, zijn deze opmerkingen wel meegenomen bij het analyseren van de antwoorden.

Bij het analyseren van de wensen en opmerkingen van de respondenten kon op basis van de gegeven antwoorden verschillende categorieën onderscheiden worden. Per categorie wordt hieronder beschreven wat de respondenten hierover bij de open vraag ingevuld hadden.

10.4.2 Het poëzieonderwijs

10.4.2.1 Poëzieonderwijs op de scholen van de respondenten

Veel leerkrachten beschreven in hun antwoorden hoe zijzelf aandacht besteden aan poëzie op de school waar zij werkzaam zijn. Drie van de respondenten gaven aan dat zij op hun school een jaarlijks poëzieproject hebben. Een andere leerkracht, die aangeeft werkzaam te zijn binnen het Buitengewoon Lager Onderwijs, heeft op zijn/haar school een poëzieproject gestart waarbij gewerkt wordt met een "gouden kast" vol poëzie. Deze leerkracht schrijft over het doel van het project het volgende:

"Het hoofddoel is telkens om zoveel mogelijk kinderen enthousiast te maken voor poëzie, hen gevoelig te maken voor taalspel en poëzie, om het plezier in taal te prikkelen en om hun taalvaardigheid te stimuleren."

Verder waren er nog negen respondenten die elk iets anders schreven over het poëzieonderwijs op hun school. Een leerkracht gaf bijvoorbeeld aan dat hij/zij een vaste leerkracht op school heeft, die één keer in de twee weken een uur met de kinderen bezig is op het gebied van creatief

schrijven. Een andere leerkracht gaf aan dat zij op school poëziekaarten gemaakt hebben, die geordend zijn in een soort leerlijn: er is rekening gehouden met (poëzie)soorten en met een opbouw. Weer een andere leerkracht schreef dat hij/zij voldoende mogelijkheden heeft om poëzie in zijn/haar lessen te plaatsen. Ook vertelde een leerkracht dat hij/zij de lessuggestie van Stichting Poëziepaleis over verwonderen gebruikt had, waarbij de leerlingen hem/haar verwonderd hadden met hun enthousiasme en resultaten.

10.4.2.2 Eigen gedachten over poëzieonderwijs

Twee respondenten gaven aan dat poëzie erg leerkrachtafhankelijk is. Twee andere respondenten gaven als advies dat gewoon (met poëzie) doorgegaan moet worden.

Ook gaven twee leerkrachten aan dat er te weinig tijd is voor poëzie. Een van hen legt uit dat dit komt omdat de prioriteit gegeven wordt aan toetsing, Engels, techniek, Cito, enzovoorts.

10.4.3 Wensen op het gebied van poëzie(onderwijs)

10.4.3.1 Meer handvatten

Een grote groep van zeventien respondenten gaf aan behoefte te hebben aan lesvoorbeelden, lessuggesties, lesopdrachten en/of lesideeën. Zij voegden hier soms door middel van bijvoeglijke naamwoorden aan toe dat dit lesmateriaal goed, mooi, leuk, kant-en-klaar, inspirerend, toegankelijk en/of makkelijk toepasbaar moest zijn. Twee van deze zeventien respondenten gaven aan lessuggesties te willen voor de groepen 1, 2 en 3. Eén leerkracht gaf aan dat er sprake moest zijn van een opbouw voor groep 1 tot en met groep 8. Ook een andere leerkracht gaf aan dat hij/zij opdrachtkaarten wilde hebben waarbij sprake is in een opbouw in leeftijdsniveau. Ook gaf een leerkracht aan dat hij/zij lessen met themagedichten wil. Bijvoorbeeld bij feesten.

Verder werd door een leerkracht aangegeven dat hij/zij graag meer handvatten zou willen om het poëzieonderwijs mee vorm te geven. Als leerkracht moet je dit volgens hem/haar zelf bedenken en uitzoeken, waardoor er vaak geen aandacht aan wordt besteed. Een andere leerkracht zou meer houvast willen. Ook laat een leerkracht weten dat hij/zij een extra module mist voor de echte talenten: hij/zij wil diepgang voor de kinderen die het echt heel leuk vinden.

Twee respondenten gaven verder aan dat zij (een lijst met) titels van dichtbundels wensen. Een andere respondent noemde in zijn/haar antwoord ook het poëzie-aanbod, waarachter hij/zij tussen twee haakjes 'bundels' schreef. Ook schrijft een leerkracht dat zij voor elke groep een aantal dichtbundels wil, die gebruikt kunnen worden bij het zelfstandig lezen en het voorlezen. Een andere leerkracht wenst mooie, aantrekkelijke dichtbundels voor de schoolbibliotheek, zodat het makkelijker is om ermee te werken. Ook schrijft een leerkracht 'graag bundelen van poëziewerk' op als antwoord op de open vraag.

10.4.3.2 De manier waarop aandacht aan poëzie besteed dient te worden

Twee leerkrachten schrijven dat zij (minstens) twee keer per jaar aandacht willen voor poëzie op school. Een andere leerkracht heeft het over 'af en toe aandacht besteden'. Eén leerkracht wil meer

aandacht voor poëzie, maar zonder dat daarbij het plezier bederft wordt. Weer een andere leerkracht schrijft dat poëzie een vaste routine moet worden.

Drie respondenten hebben het over specifieke aspecten van poëzie waar aandacht aan besteed moet worden. Eén leerkracht wil meer aandacht voor zelfgeschreven gedichten in de regio. Ook wil een leerkracht meer aandacht voor rijmvormen/ritme, omdat veel kinderen blijven hangen in ABAB-rijmschema's. Een andere leerkracht wil aandacht voor ritme, klanken en beeldspraak.

Ook geeft een leerkracht aan dat voor hem/haar 'genieten van poëzie' en 'kinderen dicht bij poëzie brengen' van het grootste belang is. Een andere leerkracht wenst dat leerlingen kennismaken met poëzie. Ook een andere leerkracht heeft het over 'het kind vertrouwd/bekend maken met poëzie'.

Twee respondenten hebben willen graag bepaalde deskundigen op school ontvangen. Zo heeft één leerkracht het over een eigen gedicht maken onder leiding van een deskundige. De ander heeft het over een bezoek van een rapper op school.

Verder geeft een leerkracht aan dat hij/zij poëzie graag projectgewijs wil gebruiken in lessen. Een andere leerkracht geeft aan dat wat hem/haar betreft de hele school mee zou kunnen doen aan het jaarlijkse poëzieproject op de school waar hij/zij werkzaam is. Ook wenst een leerkracht dat de inhoud van het onderwijs er weer toe doet. Hij/zij geeft aan steeds meer een administrateur te zijn, dan een leraar die interessante, prikkelende lessen voor de leerlingen voorbereid. Eén leerkracht wil meer aandacht voor Gedichtendag.

10.4.3.3 De rol van de leerkracht

Ook wordt een paar keer de rol van de leerkracht genoemd in de antwoorden van de respondenten. Zo wenst een leerkracht veel bevlogen leerkrachten, omdat het daar toch echt van zou afhangen. Een andere leerkracht geeft aan dat leerlingen er gewoon in aanraking mee moeten komen en dat de leerkrachten er daarom voor moeten zorgen in hun aanbod. Ook wenst een leerkracht meer kennis en vaardigheden bij leerkrachten over poëzie. Twee leerkrachten willen (meer) aandacht op de pabo. Zo schrijft één van hen:

“Toegankelijk maken in de opleiding tot leerkracht.”

10.4.3.4 Het Poëziepaleis

Verder werd door twee leerkrachten aangegeven dat de wedstrijd Kinderen en Poëzie van Stichting Poëziepaleis erg motiveert. Eén van hen voegt hieraan toe dat het Poëziepaleis door moet gaan met de wedstrijden.

Ook wenst een leerkracht dat er doorgedaan zou worden met de lessuggesties op de website van het Poëziepaleis. Een andere leerkracht gaf aan dat hij/zij bepaalde leskisten leuk vindt, maar dat hij/zij ze ook pijnlijk vindt.

Eén leerkracht gaf daarnaast aan dat hij/zij meer bekendheid wil voor de stichting en de website van de stichting.

10.4.3.5 Een doorlopende leerlijn poëzie

Een groep van negen respondenten wenst een leerlijn poëzie. Eén van hen geeft aan dat een leerlijn houvast zou geven. Twee van deze negen respondenten hebben het in hun antwoord over een leerlijn in relatie tot het taalonderwijs. Zo schrijft één van hen dat een leerlijn poëzie opgenomen moet worden in de taalmethode. De ander schrijft dat een doorlopende leerlijn van onderbouw naar bovenbouw een welkome aanvulling zou zijn op zijn/haar taalonderwijs en dat hij/zij een handzame, praktische methode naast zijn/haar taalmethode fijn zou vinden.

In het verlengde hiervan schrijft één leerkracht dat hij/zij een extra methode erbij niet ziet zitten. Hij/zij geeft aan dat dit niet tot nauwelijks gebruikt zal worden, omdat het weer wat extra's is en het programma al zo vol is.

10.4.4 Het poëzieonderwijs in relatie tot het taalvaardigheidsonderwijs

10.4.4.1 De praktijk: poëzie en het taalonderwijs

Eén leerkracht legt uit dat poëzie op zijn/haar school bij taal aan de orde komt. Soms op eigen initiatief en soms in de godsdienstmethode *Trefwoord*. Een andere leerkracht geeft aan dat poëzie in hun methode en in hun schrijfmethode aan bod komt. Een andere leerkracht schrijft dat in de nieuwe taalmethoden poëzie onderdeel is van het aanbod. Verder geeft één persoon juist duidelijk aan dat in hun taalmethode *Taal in beeld* geen aandacht besteed wordt aan poëzie.

10.4.4.2 De wensen : poëzie en het taalonderwijs

Zes respondenten geven aan dat poëzie op een bepaalde manier onderdeel uit moet maken van het taalonderwijs. Zo geven twee leerkrachten aan dat poëzie geïntegreerd moet zijn in de taallessen. Een andere leerkracht geeft aan dat hij/zij vaste (poëzie)lessen wil in het taalonderwijs. Ook schrijft een leerkracht dat poëzie in de doorgaande lijn in het taalonderwijs opgenomen mag worden.

Twee leerkrachten willen dat poëzie een vast onderdeel is van taalactiviteiten/taalonderwijs. Volgens één van hen kunnen/moeten methodes hierbij helpen.

Zes respondenten laten weten dat poëzie deel uit moet maken van de taalmethoden. Vier andere respondenten vinden dat poëzie deel uit moet maken van zowel de leesmethoden als de taalmethoden. Een leerkracht schrijft bijvoorbeeld:

“Graag niet zoveelste losse project erbij, maar verweven in taalmethode/begrijpend leesmethode.”

Eén leerkracht heeft het verder over zowel een verbinding met het taal- en leesonderwijs als een verbinding met de muzische vakken.

10.4.4.3 Poëzie in relatie tot andere vakken

Ook geeft een leerkracht aan dat hij/zij een leesplan geschreven heeft voor zijn/haar school, waarin poëzie structureel aandacht moet gaan krijgen. Hij/zij streeft er op deze manier naar dat er meer

samenhang komt tussen alle vakgebieden en activiteiten. Ook een andere leerkracht geeft aan dat hij/zij meer vakoverstijgend wil werken:

“Onze school is de school waar taal beweegt. Ik wil proberen meer vakoverstijgend creatief op allerlei vlakken met de kinderen samen te werken.”

11. Conclusie

11.1 Over de conclusie

Aan de hand van de resultaten die met behulp van de verschillende deelvragen in dit onderzoek verkregen zijn, worden in dit hoofdstuk een aantal conclusies gepresenteerd. In dit onderzoek is informatie verzameld over het poëzieonderwijs, het taalvaardigheidsonderwijs en de verbinding daartussen. Elk van de onderwerpen komt hieronder nog eens aan de orde, zodat afsluitend een antwoord gegeven kan worden op de hoofdvraag: ‘Welke verbinding bestaat tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs op de basisschool en op welke wijze kan deze verbinding geoptimaliseerd worden?’

11.2 Het poëzieonderwijs

11.2.1 Een beschrijving van het poëzieonderwijs

11.2.1.1 Het poëzieonderwijs volgens de leerkrachten en de deskundigen in de interviews

Alle geïnterviewde leerkrachten gaven aan dat aan poëzie gedurende het hele jaar (af en toe) aandacht besteed wordt. Eén leerkracht besteedt zelfs dagelijks aandacht aan poëzie. Meerdere leerkrachten hebben daarnaast een jaarlijks poëzieblok op school, waarin gedurende een aantal weken met poëzie gewerkt wordt. Nog meer aandacht voor poëzie op school is volgens sommige leerkrachten vrijwel onmogelijk in verband met alle andere bezigheden binnen het onderwijs die ook aandacht vragen. Verder geeft een aantal leerkrachten in de interviews aan dat de ene collega op school meer affiniteit heeft met poëzie dan de ander.

De poëzielessen die leerkrachten geven, verschillen sterk. Zo praten de geïnterviewde leerkrachten met kinderen over poëzie, maar schrijven kinderen ook zelf gedichten. Voor het vormgeven van hun poëzielessen maken meerdere leerkrachten gebruik van lesvoorbeelden voor poëzieonderwijs.

Als het gaat om de implementatie van de kerndoelen van Kunstzinnige Oriëntatie binnen het onderwijs, gaan de geïnterviewde leerkrachten er over het algemeen van uit dat die verankerd zijn in de methoden en materialen die zij op school gebruiken.

Verder werd door deskundigen aangegeven dat binnen het basisonderwijs (soms) weinig aandacht aan poëzie besteed wordt. Ook geeft een aantal deskundigen aan dat het poëzieonderwijs per school verschilt en dat het poëzieonderwijs afhankelijk is van de leerkracht.

11.2.1.2 Het poëzieonderwijs volgens de geënquêteerde leerkrachten

Een grote meerderheid van de leerkrachten die de enquête in heeft gevuld geeft aan in poëzielessen de kenmerken/eigenschappen van gedichten te bespreken. Ook laat een grote meerderheid kinderen zelf gedichten schrijven in poëzielessen en behandelt een grote meerderheid bekende gedichten en/of rijmpjes in poëzielessen. Daarnaast worden in de lessen van veel van de leerkrachten uit de enquête gedichten voorgedragen. Meer dan de helft van de leerkrachten gaf aan dat op de scholen waar zij lesgeven verwacht wordt dat zij af en toe aandacht besteden aan poëzie in de klas.

11.2.2 Wensen en opvattingen over het poëzieonderwijs

11.2.2.1 Het poëzieonderwijs volgens de leerkrachten en de deskundigen in de interviews

Alle geïnterviewde leerkrachten en deskundigen vinden het belangrijk dat kinderen op school in contact gebracht worden met poëzie. Sommige deskundigen voegden hieraan toe dat kinderen met zoveel mogelijk kunstvormen of talige uitingen in aanraking moeten komen en dat dit daarom ook voor poëzie geldt.

Wanneer het over het belang van poëzie binnen het basisonderwijs gaat, heeft dit volgens de leerkrachten en de deskundigen in de interviews vaak met het talige aspect van poëzie te maken. Zo wordt poëzie vaak gezien als een spel met taal of als een andere manier van met taal omgaan. Ook kunnen kinderen volgens leerkrachten en deskundigen via poëzie veel leren op het gebied van taal. Zo kunnen kinderen hun gevoeligheid voor taal ontwikkelen via poëzie, maar leren zij via poëzie bijvoorbeeld ook bepaalde literaire technieken. Daarnaast kan met behulp van poëzie volgens sommige leerkrachten en deskundigen goed aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen gewerkt worden. Poëzie is een manier om je gevoelens te (leren) uiten en poëzie kan een enorme persoonlijke verrijking zijn.

Als het gaat om het vormgeven van het poëzieonderwijs, zouden kinderen volgens geïnterviewde deskundigen op de basisschool poëzie moeten lezen, schrijven en/of horen. Meerdere deskundigen waren daarnaast van mening dat niet alleen aan de vorm van gedichten aandacht besteed moet worden, maar dat het in poëzielessen ook vooral om de inhoud van gedichten moet gaan. Ook moeten poëzielessen volgens deskundigen in de interviews afgestemd worden op de belevingswereld van het kind., bijvoorbeeld door gebruik te maken van gedichten die kinderen aantrekkelijk vinden. Sommige deskundigen gaven daarnaast aan dat zij het belangrijk vinden dat leerkrachten in gesprek gaan met leerlingen over poëzie.

Een aantal deskundigen gaf aan dat er te weinig aandacht naar poëzie uitgaat in het basisonderwijs. Ook zou volgens sommige deskundigen met meer regelmaat poëzieonderwijs gegeven moeten worden. Omdat het poëzieonderwijs volgens een aantal deskundigen van de leerkracht afhangt, zou op het gebied van poëzie ook een verantwoordelijkheid bij de lerarenopleidingen liggen.

Meningen over een doorlopende leerlijn zijn bij zowel leerkrachten als deskundigen in de interviews verdeeld. Een aantal deskundigen geeft aan dat poëzie geen aparte doorlopende leerlijn zou moeten krijgen, maar dat poëzie geïntegreerd zou moeten worden in een bredere leerlijn voor bijvoorbeeld cultuuronderwijs. Andere deskundigen geven juist aan dat met een leerlijn poëzie voor regelmaat in het poëzieonderwijs gezorgd wordt. Eén van de leerkrachten geeft aan dat een leerlijn ervoor zou zorgen dat poëzieonderwijs verplicht is, waardoor mogelijk voor de leerkracht de lol er vanaf gaat.

11.2.2.2 Het poëzieonderwijs volgens de geënquêteerde leerkrachten

Vrijwel alle leerkrachten uit de enquête gaven aan dat zij het belangrijk vinden dat kinderen op school in contact gebracht worden met poëzie. Daarnaast is een meerderheid geïnteresseerd in een doorlopende leerlijn poëzie voor het basisonderwijs.

11.3 Het taalvaardigheidsonderwijs volgens leerkrachten en deskundigen in de interviews

11.3.1 Een beschrijving van het taalvaardigheidsonderwijs

Als het gaat om de implementatie van het referentiekader taal en van de kerndoelen van Nederlands binnen het onderwijs op de scholen van de leerkrachten, gingen de geïnterviewde leerkrachten er net als bij de kerndoelen van Kunstzinnige Oriëntatie over het algemeen van uit dat die verankerd zijn in de methoden en materialen die zij op school gebruiken. Geen van de geïnterviewde leerkrachten kende of maakte gebruik van de leerstoflijnen van SLO.

Volgens geïnterviewde deskundigen draait het taalonderwijs in Nederland vooral om de taalmethoden. Ook wordt volgens deskundigen in het taalonderwijs vrij technisch naar taal gekeken.

11.3.2 Wensen en opvattingen over het taalvaardigheidsonderwijs

De geïnterviewde deskundigen hebben verschillende opvattingen over het huidige taalvaardigheidsonderwijs in Nederland. Zo zou één deskundige willen dat het taalonderwijs gekoppeld zou zijn aan andere vakken en dat er meer interactie plaatsvindt over taal. Een andere deskundige zou een meer holistische benadering van taal willen zien in het onderwijs.

11.4 De verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs

11.4.1 Een beschrijving van de verbinding

11.4.1.1 De verbinding binnen de doelstellingen en de praktijk

Wanneer naar het referentiekader taal en de kerndoelen van Nederlands en van Kunstzinnige Oriëntatie gekeken wordt, blijkt dat poëzie binnen de doelstellingen voor het taalvaardigheidsonderwijs een kleine rol heeft. Poëzie wordt slechts een paar keer letterlijk in het referentiekader en de kerndoelen van Nederlands genoemd. Wel laten de leerstoflijnen van SLO zien op welke manier aandacht besteed kan worden aan poëzie binnen het taalonderwijs, zodat leerlingen (gedeeltelijk) enkele niveaus kunnen behalen die in het referentiekader taal genoemd worden.

Over poëzie en taal binnen de onderwijspraktijk kan in ieder geval gesteld worden dat poëzie binnen taalmethoden af en toe aan de orde komt. Wel kan het per methode verschillen in hoeverre poëzie er structureel in verankerd is. Daarnaast blijkt uit onderzoek van Bonset en Hoogeveen (2011) dat het voordragen van gedichten één van de spreekdoelen is waar binnen het onderwijs op het gebied van mondelinge taalvaardigheid de meeste aandacht naar uitgaat. Verder blijkt dat in de handboeken en gidsen die beschikbaar zijn voor het vormgeven van het poëzieonderwijs ook verbindingen gemaakt worden met het taalvaardigheidsonderwijs. Zo wordt in deze handboeken en gidsen onder andere rekening gehouden met de doelen binnen het taalvaardigheidsonderwijs.

11.4.1.2 De verbinding volgens de leerkrachten en de deskundigen in de interviews

Alle leerkrachten gaven in de interviews aan dat poëzie in de taalmethoden aan de orde komt. Wel zou dit slechts af en toe zijn. Daarnaast vervangen meerdere leerkrachten taallessen soms door poëzielessen, bijvoorbeeld tijdens een jaarlijks poëzieblok. Volgens sommige leerkrachten is poëzie een vast onderdeel van de taallessen en is poëzie bijvoorbeeld verwerkt in de weektaak van leerlingen.

Eén leerkracht gaf verder duidelijk aan dat hij poëzie ook met andere vakken kan verbinden, zoals rekenen.

Ook wordt in poëzielessen over taal gesproken. Zo besteden geïnterviewde leerkrachten in hun poëzielessen aandacht aan spelling, zinsbouw, woordsoorten of alliteratie.

Een aantal deskundigen gaf in de interviews aan dat er momenteel geen sprake is van een verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs. Er zou volgens sommige deskundigen namelijk nauwelijks sprake zijn van poëzieonderwijs. Andere deskundigen en een leerkracht stellen dat het bij poëzie om taal gaat, waardoor er altijd sprake is van een verbinding. Ook zou volgens sommige deskundigen poëzie af en toe in taalmethoden aan de orde komen.

11.4.1.3 De verbinding volgens de geënquêteerde leerkrachten

Een ruime meerderheid van de leerkrachten die de enquête heeft ingevuld besteedt tijdens sommige taallessen aandacht aan poëzie. Daarnaast verwijzen veel van de leerkrachten in hun taallessen naar hun poëzielessen en andersom.

11.4.2 Wensen en opvattingen over de verbinding

11.4.2.1 De verbinding volgens leerkrachten en deskundigen in de interviews

In de interviews lieten deskundigen duidelijk weten dat het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs met elkaar verbonden zouden moeten zijn. Het poëzieonderwijs zou volgens meerdere deskundigen niet ondergeschikt moeten zijn aan het taalvaardigheidsonderwijs. Zo zou poëzie bijvoorbeeld niet alleen ter ondersteuning van het taalvaardigheidsonderwijs ingezet moeten worden.

Meerdere deskundigen gaven in de interviews aan dat voor het optimaliseren van de verbinding een bewustwordingsproces nodig is. Leerkrachten en leerlingen moeten bewust gemaakt moeten worden van de mogelijkheden op het gebied van poëzie. Leerkrachten moeten daarnaast bewust gemaakt worden van wat poëzie is, namelijk taal én een uitdrukking van ervaring.

Ook vinden sommige deskundigen dat de verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs mogelijk geoptimaliseerd kan worden door te werken met leesdagboeken, waarin (ook) poëzie besproken wordt. Andere deskundigen vinden dat poëzie deel uit moet maken van de leerlijn taal of regelmatig terug moet keren in de taalmethoden.

Alle geïnterviewde leerkrachten waren het erover eens dat poëzie in alle gevallen deel uit hoort te maken van de taalmethoden op scholen. Deskundigen verschillen hierover van mening. Een aantal deskundigen vindt dat poëzie wel deel uit zou moeten maken van taalmethoden. Poëzie is namelijk één van de manifestaties van taal. Ook wordt gezegd dat poëzie tevens deel uit hoort te maken van cultuuronderwijsmethoden en plaatst één deskundige poëzie liever bij ckv. Ook wordt eraan getwijfeld of poëzie goed in de taalmethoden verwerkt kan worden. Daarnaast werd gezegd dat er geen ruimte is voor meer poëzie in de taalmethoden.

Volgens deskundigen in de interviews zou binnen poëzielessen aandacht aan taal besteed moeten worden. Leerlingen zouden bijvoorbeeld via poëzie meer over taalregels kunnen leren.

Verder hebben meerdere geïnterviewde leerkrachten over de verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs aangegeven dat niet alle leerkrachten of scholen in dezelfde mate met poëzie bezig (willen) zijn en dat zij hier vrij in moeten zijn.

Wanneer leerkrachten en deskundigen in interviews keken naar voorbeeldlessen over poëzie uit taalmethoden, gaven zij vaak aan dat kinderen veel dichtvoorbeelden zouden moeten zien in de les. Ook werd vaak aangegeven dat in een les ook klassikaal aandacht besteed moet worden aan poëzie. Verder zou een goede lesintroduktie belangrijk zijn, waarin ook “het waarom” van de les of van het gedicht besproken wordt. Bij het gebruik van een schrijfhulp in een les zou daarnaast niet alles al aangereikt moeten worden aan de kinderen.

11.4.2.2 De verbinding volgens de geënquêteerde leerkrachten

Een grote meerderheid van de leerkrachten die de enquête ingevuld heeft vindt dat poëzie onderdeel uit zou moeten maken van de taalmethoden die op basisscholen gebruikt worden. Ook is een grote meerderheid van de leerkrachten van mening dat poëzie een vast onderdeel zou moeten zijn van het taalvaardigheidsonderwijs op basisscholen.

Verder blijkt dat veel van de leerkrachten die tijdens sommige taallessen aandacht besteden aan poëzie van mening zijn dat poëzie onderdeel uit zou moeten maken van de taalmethoden die op basisscholen gebruikt worden. Ook vinden zij vaak dat poëzie een vast onderdeel zou moeten zijn van het taalvaardigheidsonderwijs op basisscholen. Logischerwijs vinden leerkrachten die van mening zijn dat poëzie onderdeel uit zou moeten maken van de taalmethoden die op basisscholen gebruikt worden ook dat poëzie een vast onderdeel zou moeten zijn van het taalvaardigheidsonderwijs op basisscholen.

Meerdere leerkrachten gaven bovendien uit zichzelf aan dat zij behoefte hebben aan lesvoorbeelden, lessuggesties, lesopdrachten en/of lesideeën. Ook geven meerdere leerkrachten uit zichzelf aan dat poëzie op een bepaalde manier onderdeel uit zou moeten maken van het taalonderwijs of dat poëzie onderdeel uit zou moeten maken van de taalmethoden.

11.5 Antwoord op de hoofdvraag

Terugkerend naar de hoofdvraag van dit onderzoek, ‘Welke verbinding bestaat tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs op de basisschool en op welke wijze kan deze verbinding geoptimaliseerd worden?’, kan in ieder geval gesteld worden dat er sowieso sprake is van een verbinding, omdat het bij poëzie altijd om taal gaat.

Daarnaast lijkt poëzie doelen te hebben binnen het taalvaardigheidsonderwijs. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat poëzie af en toe in taalmethoden voorkomt. Ook is poëzie bij veel leerkrachten onderdeel van sommige taallessen. Binnen het referentiekader taal en de kerndoelen Nederlands speelt poëzie maar een kleine rol. De leerstoflijnen laten echter zien dat de referentieniveaus wel (gedeeltelijk) behaald kunnen worden via poëzie. Het is hierbij opvallend dat geen van de geïnterviewde leerkrachten de leerstoflijnen kent/gebruikt. Toch blijkt met name uit de enquête dat er bij leerkrachten die graag werk maken van poëzie wel een grote behoefte lijkt te bestaan aan lesvoorbeelden, lesideeën en lessuggesties als het gaat om poëzieonderwijs.

Via poëzie zouden ook doelen behaald kunnen worden op andere terreinen dan taal. Volgens leerkrachten en deskundigen kan poëzie namelijk zowel een functie hebben binnen de taalvaardigheid

als binnen de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Zo zouden kinderen via poëzie bijvoorbeeld hun gevoeligheid voor taal kunnen ontwikkelen, maar zou poëzie ook een manier zijn om je gevoelens te (leren) uiten. Poëzie als manifestatie van taal zou op deze manier doelen kunnen hebben die buiten de taalvaardigheid liggen. Taal kan hierbij wel als middel dienen om deze doelen te behalen.

Daarnaast hoeft niet alleen tussen poëzieonderwijs en taalvaardigheidsonderwijs een verbinding te bestaan. Zo blijkt uit de interviews dat het ook mogelijk is om poëzie aan andere vakken te verbinden, zoals rekenen. Ook vinden sommige deskundigen dat poëzie geïntegreerd zou moeten zijn in een bredere leerlijn voor bijvoorbeeld cultuuronderwijs of dat poëzie ook onderdeel uit moet maken van cultuuronderwijsmethoden.

Het feit dat binnen poëzielessen aandacht besteed wordt aan taalaspecten zoals spelling laat ook zien dat poëzieonderwijs verbonden is met het taalvaardigheidsonderwijs op de basisschool. Ook kan van een verbinding gesproken worden, omdat binnen de handboeken en gidsen die beschikbaar zijn voor het vormgeven van het poëzieonderwijs rekening gehouden wordt met de doelen binnen het taalvaardigheidsonderwijs.

Daarnaast zou men echter ook in mindere mate van een verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs kunnen spreken, omdat überhaupt weinig aandacht uitgaat naar poëzie binnen het basisonderwijs. Volgens leerkrachten en deskundigen hangt het poëzieonderwijs bovendien af van de leerkracht én van de school.

Wanneer de verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs verbeterd dient te worden, zou men mogelijk voor een bewustwordingsproces moeten zorgen bij leerkrachten over poëzie en de mogelijkheden van poëzie. Hierbij ligt ook een verantwoordelijkheid bij lerarenopleidingen. Andere manieren waarop de verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs geoptimaliseerd kan worden zijn: het gebruiken van leesdagboeken, poëzie onderdeel uit laten maken van de leerlijn taal of poëzie regelmatig terug laten keren in de taalmethoden.

Ten slotte willen leerkrachten en deskundigen in ieder geval wel dat het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs op de basisschool met elkaar verbonden zijn. Leerkrachten die werk maken van poëzie zijn een duidelijke voorstander van poëzie in de taalmethoden. Maar poëzieonderwijs moet volgens deskundigen niet ondergeschikt gemaakt worden aan het taalvaardigheidsonderwijs.

12. Discussie

12.1 De methodologische reflectie

In dit onderzoeksproject is nagegaan wat de verbinding is tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs op de basisschool en hoe deze verbinding geoptimaliseerd kan worden. Hiervoor zijn teksten en materialen geanalyseerd, zijn diepte-interviews gehouden en is een enquête uitgezet. De onderzoeksopzet die gebruikt is, kent een aantal sterke kanten en een aantal beperkingen. Deze worden hieronder toegelicht. Aanbevelingen voor vervolgonderzoek en de relevantie van dit onderzoeksproject worden in de volgende paragraaf besproken.

Door in dit onderzoeksproject zowel teksten en materialen te analyseren als interviews te houden en een enquête uit te zetten was het mogelijk om een zeer uitgebreid beeld te schetsen van de verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs. Via de diepte-interviews kon met leerkrachten en deskundigen diep op het onderzoeksonderwerp worden ingegaan, terwijl via de enquête juist een grotere groep leerkrachten over hetzelfde onderwerp bevraagd kon worden. De resultaten van deze afzonderlijke delen in dit onderzoeksproject konden elkaar op deze manier goed aanvullen.

De teksten die geanalyseerd zijn binnen dit onderzoek hadden betrekking op de doelen van het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs of op de praktijksituatie. Hierbij zijn twee taalmethoden geanalyseerd uit een top vier van meest verkochte taalmethoden. Uiteraard zou het voor het onderzoek interessant geweest zijn als de andere taalmethoden uit deze top vier ook zouden zijn geanalyseerd, omdat dan meer duidelijk zou worden over de rol van poëzie binnen het gehele aanbod aan taalmethoden. Hier was binnen dit onderzoeksproject echter geen ruimte voor.

Ook zijn leesmethoden, schrijfmethoden en spellingmethoden wegens de beperkte omvang van dit onderzoeksproject buiten beschouwing gebleven. Door ook deze methoden bij het onderzoek te betrekken, zou meer duidelijk geworden zijn over de rol van poëzie binnen de verschillende onderdelen van het taalonderwijs. Gezien de beperkte omvang van dit onderzoeksproject was het echter onmogelijk om ook deze methoden te analyseren en te behandelen.

12.2 Theoretische en maatschappelijke relevantie

In dit onderzoek is de verbinding tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs onderzocht binnen het basisonderwijs. Het zou interessant kunnen zijn om in vervolgonderzoek na te gaan hoe deze verbinding eruit ziet binnen andere onderwijsniveaus, zoals het speciaal onderwijs of het voortgezet onderwijs. Ook zou de rol van poëzie en taal binnen de verschillende onderwijsniveaus onderling met elkaar vergeleken kunnen worden, zodat bijvoorbeeld duidelijk wordt wat binnen het onderwijs allemaal mogelijk is op dit gebied en waar vraag naar is.

In dit onderzoek kwam naar voren dat poëzieonderwijs zowel raakvlakken heeft met het taalvaardigheidsonderwijs als met het cultuuronderwijs. In dit onderzoek lag de focus op de verbinding van poëzieonderwijs met het taalvaardigheidsonderwijs. In vervolgonderzoek zou ook de verbinding tussen het poëzieonderwijs en het cultuuronderwijs beschreven kunnen worden. Op deze manier zou meer duidelijk worden over de implementatie van poëzie binnen het gehele basisonderwijs.

In vervolgonderzoek zou ook een steekproef genomen kunnen worden uit alle basisschoolleerkrachten in Nederland. In dit onderzoek werden leerkrachten bevraagd die al werk maakten van poëzie op school. Het kan echter ook interessant zijn om na te gaan wat in het algemeen door basisschoolleerkrachten gedacht en gedaan wordt als het gaat om poëzie en taal binnen het basisonderwijs.

Verder zou in vervolgonderzoek ook een aantal poëzielessen van leerkrachten bijgewoond en beschreven kunnen worden. Op deze manier zou meer duidelijk kunnen worden over de praktijk van het poëzieonderwijs.

Niet eerder is op deze manier de verbinding in kaart gebracht tussen het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs in Nederland. Onderzoek als dit dient een maatschappelijk belang, omdat het kan leiden tot een verbetering van (de verbinding tussen) het taalvaardigheidsonderwijs en het poëzieonderwijs binnen het basisonderwijs. Zo maken de beschrijvingen, wensen en opvattingen van leerkrachten en deskundigen op het gebied van taal en poëzie duidelijk waar binnen het basisonderwijs op dit gebied behoefte aan is. Deze informatie kan gebruikt worden bij leerplanontwikkeling en bij de ontwikkeling van lesmateriaal.

Bibliografie

- Aravani, E. (2012). The Role of Teaching Poetry in Developing Literacy in Greek Primary School: A Case Study. *Australian Journal of Early Childhood*, 37(4), 51-58.
- Beek, A. van der & Paus, H. (2011) *Leerstoflijnen begrippenlijst en taalverzorging beschreven: Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het domein begrippenlijst en taalverzorging op de basisschool*. Enschede: SLO.
- Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2007). *Schrijven in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2009). *Lezen in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek naar begrijpend lezen, leesbevordering en fictie*. Enschede: SLO.
- Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2011). *Mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Boven, E. van, & Dorleijn, G. J. (2003). *Literair mechaniek: inleiding tot de analyse van verhalen en gedichten*. (Tweede druk). Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Cohen, J. (1968). Weighted kappa: Nominal scale agreement provision for scaled disagreement or partial credit. *Psychological Bulletin*, 70(4), 213.
- Coillie, J. van (1982). *Van lapjeskat tot liegbeest. Dertig jaar poëzie voor kinderen in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: NBLC.
- Coillie, J. van (1980). *Verkenningen op het gebied van kinderpoëzie*. Proefschrift tot het verkrijgen van de graad van licentiaat in de Germaanse filologie. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Cumming, R. (2007). Language play in the classroom: encouraging children's intuitive creativity with words through poetry. *Literacy*, 41(2), 93-101.
- Emans, B. (2002). *Interviewen*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers B.V.
- Foster, W., & Freeman, E. (2008). Poetry in general practice education: perceptions of learners. *Family practice*, 25(4), 294-303.
- Greven, J., & Letschert, J. F. M. (2006). *Kerdoelen primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Hoeven, M. van der, Sluijsmans, L., Vorle, R. van de, Heusden, B. van. (Red.). (2014) *Cultuur in de Spiegel in de praktijk. Een leerplankader voor cultuuronderwijs*. Enschede: SLO.

- Hagenaars, P. (2008). Doel en streven van Cultuur en School. *Cultuur en educatie*, 21, 10 – 50.
- Heusden, B. van. (2010). *Cultuur in de Spiegel: naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Honeyghan, G. (1999). Exploring Literacy through Poetry: Poems That Celebrate Reading. *Florida Reading Quarterly*, 36(2), 26-31.
- Iperen, W. van. (2003). *Verschillen in cultuurdeelname tussen allochtone en autochtone jongeren*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Lems, M. (2010). *Weten waar de woorden zijn*. Leiden: De Witte Uitgeverij.
- Lindlof, T. R., & Taylor, B. C. (2011). *Qualitative Communication Research Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of psychology*, 140, 1-55.
- Meelis-Voorma, T., Molenaar, P., Overmeijer, H. (2008). *Jeugdliteratuur voor de beroepspraktijk*. (vierde druk). Houten: Wolters-Noordhoff Groningen.
- Meijerink, H. P. (Voorzitter werkgroep). (2009). *Referentiekader Taal en Rekenen: De referentieniveaus*. Enschede: SLO.
- Nowak-Fabrykowski, K. (2000). The role of poetry and stories of young children in their process of learning. *Journal of Instructional Psychology*, 27(1), 59-65.
- Onderwijsraad. (2006). *Onderwijs in cultuur*. Den Haag: Artoos.
- Oosterloo, A., Paus, H. & Van Gelderen, A. (2010a). *Leerstoflijnen lezen beschreven: Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het leesonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO.
- Oosterloo, A., Paus, H. & Van Gelderen, A. (2010b). *Leerstoflijnen schrijven beschreven: Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het schrijfonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Chichester: Capstone.
- Rosenblatt, L. M. (1986). The aesthetic transaction. *Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 122-128.
- Saris, W. E., & Gallhofer, I. N. (2007). *Design, Evaluation, and Analysis of Questionnaires for Survey Research*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons.

Schaerlaekens, A. M. (1977). *De taalontwikkeling van het kind*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

SLO. (2011). *Kerdoelanalyse Taal in beeld/Spelling in beeld*. Enschede: SLO.

Steinbergh, J. W. (1999). Mastering metaphor through poetry. *Language Arts*, 76(4), 324-331.

Stichting Poëziepaleis. (2010). *De Poëziegids*. Bedum: Scholma.

Uitgeverij Malmberg. (z.j.). *Taal actief 4*. Den Bosch: Malmberg.

Uitgeverij Zwijsen. (z.j.). *Taal in beeld 1*. Tilburg: Zwijsen.

Van Dale. *Groot woordenboek van de Nederlandse taal*. (2005) Utrecht/Antwerpen: Van Dale Lexicografie bv.

Vos, J. (2006). *Het huis lijkt wel een schip*. (tweede druk). Baarn: HBuitgevers.

Wolf, S. A. (2006). The Mermaid's Purse: Looking Closely at Young Children's Art and Poetry. *Language Arts*, 84(1), 10.

Online-bronnen:

Uitgeverij Malmberg. (Verkregen op 4 november 2013a). *De inhoud van Taal actief*.

Opgevraagd van:

<http://www.malmberg.nl/Basisonderwijs/Methodes/Taal/Taal-actief/De-inhoud-van-Taal-actief.htm>

Uitgeverij Malmberg. (Verkregen op 4 november 2013b). *Taal actief 4 en het referentiekader taal*.

Opgevraagd van:

<http://www.malmberg.nl/web/file?uuid=35792f78-7a64-4241-8338-7f2688362ccb&owner=0d269d67-0f3e-47c1-8ded-95c9bbb94748&contentid=13271>

Uitgeverij Zwijsen. (Verkregen op 4 november 2013). *Online software Woordenschat in beeld*

Opgevraagd van:

<http://www.taalinbeeld.nl/Over-Taal-in-beeld/Materialen-voor-taal/Software/Online-software-Woordenschat-in-beeld-2.htm>

Zijlstra, H. (2011, 10 juni). *Meer dan kwaliteit, een nieuwe visie op cultuurbeleid*.

Opgevraagd van:

<http://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw/documenten-en-publicaties/notas/2011/06/10/meer-dan-kwaliteit-een-nieuwe-visie-op-cultuurbeleid.html>

Weitzman, Eben A. (1999, 1 december). *Analyzing Qualitative Data with Computer Software*. The Free Library.

Opgevraagd van:

[http://www.thefreelibrary.com/Analyzing Qualitative Data with Computer Software.-a058451874](http://www.thefreelibrary.com/Analyzing+Qualitative+Data+with+Computer+Software.-a058451874)

Bijlagen

I Vragenlijsten interviews

Interviewvragen voor de leerkrachten
Interviewvragen voor de deskundigen

II Voorbeeldenlessen uit taalmethoden

Voorbeeld Taal actief – groep 4
Voorbeeld Taal actief – groep 6
Voorbeeld Taal in beeld – groep 4
Voorbeeld Taal in beeld – groep 8

III Introductieteksten enquête

Introductietekst schriftelijke enquête
Introductietekst digitale enquête

IV Codeboeken bij SPSS-bestanden

Codeboek originele data (vijfpuntsschaal):
Codeboek bewerkte data (driepuntsschaal):

V Antwoorden open vragen enquête

VI Kruistabellen enquête

Stelling 1 en 11
Stelling 6 en 11
Stelling 6 en 12
Stelling 8 en 9
Stelling 10 en 12
Stelling 10 en 13
Stelling 12 en 13

VII Digitale bijlage

Audio-opnames interviews
Transcripties interviews
MAXQDA-bestand interviews
SPSS-bestanden enquête
MAXQDA-bestand enquête

Bijlage I - Vragenlijsten interviews

Interviewvragen voor de leerkrachten:

Categorie 1: Beschrijving van de deskundigheid op het gebied van poëzie, taal en het onderwijs & de persoonlijke visie op poëzie.

1. Kunt u vertellen hoe u in het basisonderwijs terecht gekomen bent, door bijvoorbeeld wat te vertellen over uw opleiding en uw werkervaring?
2. Kunt u ook wat vertellen over uw expertise op het gebied van poëzie?
3. Kunt u vertellen welke waarde poëzie voor u heeft?

Categorie 2: Beschrijving poëzieonderwijs

4. Vindt u het belangrijk dat kinderen op school in contact worden gebracht met poëzie?
5. Op welke manier besteedt u op school aandacht aan poëzie?
6. Kunt u uw poëzielessen beschrijven?
7. Hoe vaak besteedt u aandacht aan poëzie op school?
8. Delen uw collega's uw gedachten over poëzie in de klas?
9. Bent u tevreden over de aandacht die poëzie krijgt op uw school?
10. Aan welke kenmerken moet een goede poëzieles volgens u voldoen?
11. Zou er een aparte doorlopende leerlijn poëzie moeten bestaan voor het basisonderwijs in Nederland (zoals de doorlopende leerlijnen voor taal en rekenen)?
12. Kunt u vertellen op welke manier op uw school aandacht wordt besteed aan de kerndoelen Kunstzinnige Oriëntatie?

Categorie 3: Beschrijving taalvaardigheidsonderwijs

13. Kunt u vertellen op welke manier op uw school aandacht wordt besteed aan de kerndoelen Nederlands?
14. Kunt u ook vertellen wat de rol is van het referentiekader taal en rekenen binnen het taalonderwijs op uw school?
15. Maakt uw school ook gebruik van de leerstoflijnen als het gaat om (het vormgeven van) het taalonderwijs op uw school?
16. Welke taalmethode wordt op uw school gebruikt?

Categorie 4: Verbinding poëzieonderwijs & taalvaardigheidsonderwijs

17. Maakt poëzie deel uit van de vaste taallessen op uw school? Zo ja: op welke manier?
18. Maakt poëzie deel uit van de taalmethode die op uw school gebruikt wordt?
19. Vindt u dat poëzie in alle gevallen deel uit hoort te maken van de taalmethoden die op basisscholen gebruikt worden?
20. Besteedt u tijdens uw poëzielessen ook aandacht aan taal, zoals de spelling, de woordkeus, de grammatica en de zinsbouw in gedichten?
21. Worden taallessen en poëzielessen met elkaar gecombineerd op uw school?
22. Wat vindt u hiervan?
23. Zou het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs op alle basisscholen met elkaar verbonden moeten zijn? Zo ja: op welke manier?
24. Heeft u verder nog bepaalde wensen als het gaat om poëzie binnen het basisonderwijs?

Categorie 5: Discourse-based - Voorbeelden van poëzie in het taalvaardigheidsonderwijs

Voorbeeld 1 – Taal actief (groep 4, thema 1, week 2, les 8)

25. Wat vindt u van de manier waarop poëzie in deze opdracht aan bod komt?
26. Wat kan anders of eventueel beter?

Voorbeeld 2 – Taal actief (groep 6, thema 7, week 3, les 13)

27. Wat vindt u van de manier waarop poëzie in deze opdracht aan bod komt?
28. Wat kan anders of eventueel beter?

Voorbeeld 3 – Taal in beeld (A1/groep 4, fragment uit taalboek + bijbehorende opdrachten werkboek)

29. Wat vindt u van de manier waarop poëzie in deze opdracht aan bod komt?
30. Wat kan anders of eventueel beter?

Voorbeeld 4 – Taal in beeld (E2/groep 8, opdracht werkboek)

31. Wat vindt u van de manier waarop poëzie in deze opdracht aan bod komt?
32. Wat kan anders of eventueel beter?

Interviewvragen voor de deskundigen:

Categorie 1: Beschrijving van de deskundigheid op het gebied van poëzie, taal en het onderwijs & de persoonlijke visie op poëzie.

1. Kunt u uw expertise op het gebied van poëzie, taal en het basisonderwijs voor mij toelichten door bijvoorbeeld wat te vertellen over uw opleiding en uw werkervaring op dit gebied?
2. In hoeverre heeft u in uw werk te maken met poëzie gemaakt voor kinderen en poëzie gemaakt door kinderen?
3. In hoeverre heeft u in uw werk te maken met het poëzieonderwijs?
4. In hoeverre heeft u in uw werk te maken met het taalonderwijs?
5. Kunt u vertellen welke waarde poëzie voor u heeft?

Categorie 2: Beschrijving poëzieonderwijs

6. Vindt u het belangrijk dat kinderen op school in contact worden gebracht met poëzie?
7. Op welke manier zou in het basisonderwijs aandacht besteed moeten worden aan poëzie?
8. Op welke manier wordt er - voor zover u weet – momenteel aandacht besteed aan poëzie in het basisonderwijs?
9. Wat vindt u daarvan?
10. Ontbreekt er iets (binnen het huidige poëzieonderwijs op de basisschool)?
11. Aan welke kenmerken moet een goede poëzieles volgens u voldoen?
12. Zou een aparte doorlopende leerlijn poëzie moeten bestaan voor het basisonderwijs in Nederland (zoals de doorlopende leerlijnen voor taal en rekenen)?

Categorie 3: Beschrijving taalvaardigheidsonderwijs

Let op: Deze categorie is ALLEEN bedoeld voor de deskundigen op het gebied van taalonderwijs.

13. Kunt u beschrijven op welke manier momenteel aandacht besteed wordt aan taal binnen het basisonderwijs?
14. Wat vindt u daarvan?
15. Ontbreekt er iets (binnen het taalvaardigheidsonderwijs op de basisschool)?

Categorie 4: Verbinding poëzieonderwijs & taalvaardigheidsonderwijs

16. Vindt u dat het poëzieonderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs op de basisschool met elkaar verbonden zou moeten zijn? Zo ja: op welke manier?
17. Is er - voor zover u weet - momenteel sprake van een verbinding tussen het poëzieonderwijs en het basisonderwijs op de basisschool? Zo ja: op welke manier?
18. Wat vindt u daarvan?
19. Hoe zou de huidige verbinding tussen het taalvaardigheidsonderwijs en het poëzieonderwijs geoptimaliseerd kunnen worden?
20. Dient poëzie deel uit te maken van de taalmethoden die op basisscholen gebruikt worden?
21. En dient andersom aandacht aan taal besteed te worden binnen de huidige poëzielessen (zoals de spelling, de zinsbouw en de grammatica in gedichten)?

Categorie 5: Discourse-based - Voorbeelden van poëzie in het taalvaardigheidsonderwijs

Voorbeeld 1 – Taal actief (groep 4, thema 1, week 2, les 8)

22. Wat vindt u van de manier waarop poëzie in deze opdracht aan bod komt?
23. Wat kan anders of eventueel beter?

Voorbeeld 2 – Taal actief (groep 6, thema 7, week 3, les 13)

24. Wat vindt u van de manier waarop poëzie in deze opdracht aan bod komt?
25. Wat kan anders of eventueel beter?

Voorbeeld 3 – Taal in beeld (A1/groep 4, fragment uit taalboek + bijbehorende opdrachten werkboek)

26. Wat vindt u van de manier waarop poëzie in deze opdracht aan bod komt?
27. Wat kan anders of eventueel beter?

Voorbeeld 4 – Taal in beeld (E2/groep 8, opdracht werkboek)

28. Wat vindt u van de manier waarop poëzie in deze opdracht aan bod komt?
29. Wat kan anders of eventueel beter?

Bijlage II - Voorbeeldenlessen uit taalmethoden

STAP 1 Verkennen

- 1 Neem de instapkaart met de kinderen door. Laat de kinderen enkele voorbeelden van onzinwoorden geven.
- 2 Lees de teksten van het ankerverhaal van week 2 in het taalboek. *Wat is een gedicht? En wat niet? Waarom denk je dat? (Alle antwoorden zijn goed, als je het mooi vindt klinken, is het een gedicht.)*
- 3 De kinderen maken opdracht 1a, 1b en 1c. Bespreek deze meteen na.

STAP 2 Voorbereiden

- 1 Leg uit dat de kinderen zelf een gedicht gaan schrijven, een gedicht zonder rijm. *De gedichten in het taalboek gaan over vriendschap of liefde. Wij gaan daar ook over schrijven. Laat de kinderen bedenken wie ze erg lief of leuk vinden. Wijs op de ideeën op de rechterpagina.*
- 2 Neem de schrijfhulp stap voor stap door. Vul op het bord een voorbeeld van de schrijfhulp in. Door hardop te denken, horen en zien de kinderen hoe de schrijfhulp tot stand komt.

Extra

De kinderen werken voor het eerst met een schrijfhulp. Deze schrijfhulp komt elke schrijfles terug. Leg uit dat de schrijfhulp een hulpe is bij het schrijven. Daarom hoeven de kinderen alleen losse woorden in te vullen. Het schrijven zelf doen de kinderen op een apart schrijfblad.

- 3 De kinderen vullen de schrijfhulp in. Benadruk dat ze dit kort moeten doen, het mag in steekwoorden.

Extra

Kinderen die moeite hebben met het invullen van de schrijfhulp helpt u aan de instructietafel.

Thema 1 | vriendschap | week 2
Les 8 | schrijven

Lesdoelen	Materiaal	Lesduur
• De kinderen kunnen een gedicht zonder rijm schrijven. • De kinderen leren met weinig woorden veel te zeggen.	• Werkboek taal, blz. 10-11 • Taalboek, blz. 16-17 (ankerverhaal week 2) • Schrijfpapier	• 40 minuten

WERKBOEK
thema 1 week 2

les 8

- 1 Verkennen

Kijk op bladzijde 16 en 17 in je taalboek. Lees de teksten nog een keer.

 - a Wat vind jij een mooi gedicht?

☐ tekst 1
☐ tekst 3
☐ tekst 5

☐ tekst 2
☐ tekst 4
☐ tekst 6
 - b In welke teksten staan onzin-woorden?

☐ tekst 1
☐ tekst 3
☐ tekst 5

☐ tekst 2
☐ tekst 4
☒ tekst 6
 - c Welke teksten rijmen?

☒ tekst 1
☐ tekst 3
☐ tekst 5

☐ tekst 2
☐ tekst 4
☐ tekst 6
- 2 Voorbereiden
 - a Wie vind jij heel lief of leuk?

Tip: kijk rechts bij idee.
 - b Vul de **schrijfhulp** in.

Tip: schrijf alleen losse woorden op.
- 3 Schrijven
 - Pak je schrijfblad. Schrijf je naam en de datum op.
 - Schrijf nu het gedicht. Gebruik de **schrijfhulp**. Maak mooie zinnen bij de woorden.
- 4 Nakijken

Lees je gedicht na. Vul de **nakijkhulp** in.

Klaar?

Over wie gaat jouw gedicht?

Schrijf die naam in mooie letters boven je gedicht.
- 5 Presenteren
 - Laat je gedicht zien.
 - Vertel over wie jouw gedicht gaat.
 - Lees je gedicht rustig en duidelijk voor.

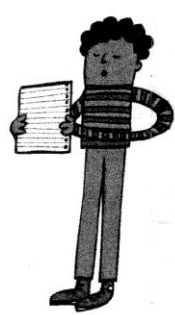
Dit ga je leren
Je leert hoe je een gedicht zonder rijm schrijft.

Dit moet je weten
Er zijn gedichten die rijmen:
*ik zit me te vervelen
wil jij niet met me spelen?*

Er zijn gedichten die niet rijmen:
*als je een vriendje hebt
ben je er vanzelf ook een*

Je kunt in een gedicht woorden verzinnen
Onzin-woorden, zoals *sproef*.

het gedicht
Een tekst met korte zinnen
die samen mooi klinken.



24

Taal actief • Handleiding taal • groep 4 • © Malmberg's-Hertogenbosch

Voorbeeld Taal actief – groep 4 (deel 2):

Aanwijzingen bij de les

- Voor het schrijven van gedichten zijn vijf specifieke vaardigheden nodig:
 - verdichten: met zo weinig mogelijk woorden jezelf krachtig uitdrukken;
 - verfraaien: met treffende woorden beelden en gevoelens oproepen;
 - welklinken: een versregel mooi laten klinken;
 - rijmen;
 - gevoelens verwoorden.

In deze les gaat het om verdichten en zijdelings over rijmen.

Combinatiegroepen

groep A	groep B
stap 1-2	stap 3-4
stap 3-4	les 9, stap 1-4

- Stap 5 en 6: presenteer het werk en bespreek de uitstapkaart met groep A en B op een moment naar keuze.

idee!



Een mens?



Een knuffel?



Een dier?

schrijfhulp

- Voor wie is het gedicht?
- Hoe ziet hij of zij eruit?
- Wat doe je graag samen?
- Hoe voel je je bij hem of haar?
- Wat vind je het leukste aan hem of haar?
- Bedenk een bijzondere naam voor hem of haar. Je mag ook een onzin-woord verzinnen.

voorbeeld!

Voor papa
Je bent heel groot
We voetballen samen
Ik voel me fijn
Jij maakt grapjes
Ik noem je pipa-papa

nakijkhulp

Staat er een onzin-woord in je gedicht?

☐ nee

☐ ja, dit is een onzin-woord:

? Wat doe je liever?

☐ Ik schrijf liever een gedicht met rijm.

☐ Ik schrijf liever een gedicht zonder rijm.

STAP 3 Schrijven

- Geef elk kind een vel schrijfpapier. De kinderen schrijven eerst hun naam en de datum op.
- De kinderen schrijven een kort gedicht van vijf of zes zinnen. Leg uit dat ze met de woorden uit de schrijfhulp mooie zinnen moeten maken. *Probeer kort en zo mooi mogelijk op te schrijven wat je bedoelt, net als dichters dat doen.*

Extra

Neem met de kinderen die moeite hebben met het schrijven het voorbeeld door.

STAP 4 Nakijken

De kinderen lezen hun gedicht goed door aan de hand van de nakijkhulp. Hebben ze een onzinwoord gebruikt? Als ze fouten ontdekken, kunnen ze die in de tekst verbeteren, maar ze hoeven niet een geheel nieuwe versie te schrijven.

STAP 5 Presenteren

- De kinderen lezen in hun tafelgroepje hun gedicht om de beurt aan elkaar voor.
- Laat enkele kinderen hun gedicht voor de hele groep voorlezen. Bespreek het gedicht. Over wie gaat het? Komt er een onzinwoord in voor?

STAP 6 Reflectie

- Bespreek de uitstapkaart.
- Publiceer de gedichten door ze op te hangen of in een map te verzamelen.

STAP 1 Verkennen

- 1 Neem 'Dit moet je weten' met de kinderen door.
- 2 Opdracht 1a: lees de limerick voor. Doe het zwaar, er zit een metrum in.
- 3 Opdracht 1b: de kinderen maken de opdracht. Bespreek deze met een na.

STAP 2 Voorbereiden

- 1 Opdracht 2a: de kinderen gaan nu zelf een limerick maken, in tweetallen. Ze beginnen met het bedenken van een plaatsnaam voor de eerste regel. Adviseer: *bedenk een plaatsnaam waar je gemakkelijk op kunt rijmen.*
- 2 Opdracht 2b: bespreek de schrijfhulp. Wijs de kinderen op de kleuren: de regels met dezelfde kleur moeten rijmen. De kinderen hoeven de schrijfhulp niet in te vullen, ze kijken er alleen naar bij het schrijven.

STAP 3 Eerste versie schrijven

- 1 Opdracht 3a: de kinderen bedenken in tweetallen een limerick. Er mag in gestreept worden!

Extra

Kinderen die moeite hebben met het invullen van de schrijfhulp helpt u aan de instructietafel.

- 2 Opdracht 3b: de tweetallen lezen hun werk kritisch door aan de hand van de nakijkhulp en verbeteren fouten in hun eerste, gezamenlijke versie.

Thema 7 | boeken | week 3
Les 13 | schrijven

Lesdoelen	Materiaal	Lesduur
- De kinderen kunnen een limerick schrijven. - De kinderen kunnen zich aan een rijmschema houden.	- Werkboek taal, blz. 52-53 - Per kind: - schrijfpapier - Schrijfportfolio	40 minuten

WERKBOEK
Thema 7 | week 3
les 13

1 Verkennen

a Lees de limerick.
Geef de woorden die rijmen dezelfde kleur.

1 Er was eens een vrouw uit **Abcoude**

2 Die heel graag op kattenvoer **kauwde**

3 Maar o wat een **lol**

4 Na zes blikken **wol**

5 Toen praatte ze niet meer, ze **mauwde**

b Regel 1, 2 en 5 hebben elk 2 klankgroepen.
Regel 3 en 4 hebben elk 2 klankgroepen.

Dit ga je leren
Je leert hoe je een limerick schrijft.

Dit moet je weten
Een limerick is een gedicht van vijf regels.
De eerste regel eindigt meestal op een plaatsnaam.
Een limerick is vaak grappig.

de clou
Het grappige einde van een limerick, een mop of een verhaal.

les 13

2 Voorbereiden

a Bedenk een plaatsnaam waar veel woorden op rijmen.
Plaatsnaam: _____
Rijmwoorden: _____

b Bekijk de **schrijfhulp**.
Je hoeft hem deze keer niet in te vullen.

les 13

3 Eerste versie schrijven

a Pak een kladblaadje. Schrijf samen een limerick. Schrijf om de beurt een regel op. Gebruik de **schrijfhulp**.

b Lees de limerick na. Vul de **nakijkhulp** in. Verbeter de limerick. Je mag krassen in de eerste versie!

les 13

4 Eindversie schrijven

Pak allebei een eigen schrijfbld. Schrijf je naam en de datum op. Schrijf de limerick in het net. Dit is de eindversie.

Klaar?
Maak nog een limerick.

les 13

5 Presenteren

- Lees de limerick voor aan je groepje.
- Geef elkaar een top en een tip.

Top: _____

Tip: _____

Vonden de anderen je limerick grappig? ja een beetje nee

☐ ☐ ☐

34

Taal actief • Handleiding taal • groep 6 • © Malmberg 's-Hertogenbosch

Voorbeeld Taal actief – groep 6 (deel 2):

Aanwijzingen bij de les

- De dichtvorm 'limerick' is genoemd naar de Ierse plaats Limerick. Een goede limerick moet aan heel wat regels voldoen. Het is niet realistisch om van kinderen in groep 6 te verwachten dat ze dat meteen goed kunnen. Als ze zich aan het rijmschema houden (AABBA) en een clou hebben verzonnen, is dat al heel knap.

Combinatiegroepen

groep A	groep B
stap 1-2	stap 3-4
stap 3-4	dag- of weektaak

- Stap 5 en 6: presenteer het werk en bespreek de uitstapkaart met groep A en B op een moment naar keuze.

idee!

Assen

Parijs

Sneek

Maastricht

Rome

Amsterdam

Zevenhuizen

schrijfhulp

- Deze regel eindigt op een plaatsnaam.
- Deze regel rijmt op de plaatsnaam.
- Dit is een korte regel.
- Dit is een korte regel die rijmt op regel 3.
- Deze regel geeft de clou en rijmt ook weer op de plaatsnaam.

nakijkhulp

Heeft de limerick vijf regels?	ja	nee
Rijmen regel 1, 2 en 5?	☐	☐
Rijmen regel 3 en 4?	☐	☐
Zijn regel 3 en 4 korter dan regel 1, 2 en 5?	☐	☐
Is het gedicht grappig?	☐	☐



? Wat vond je lastig?

☐ een plaatsnaam bedenken

☐ het bedenken van rijmwoorden

☐ een clou bedenken die grappig is

STAP 4 Eindversie schrijven

De kinderen schrijven de limerick in het net over op een eigen schrijfbild (of op de computer). Ze schrijven hun naam en de datum erboven. Wie klaar is, mag nog een limerick maken (alleen of in tweetallen).

STAP 5 Presenteren

- 1 Twee tweetallen vormen samen een groepje. Van elk tweetal leest één kind de limerick voor. De anderen mogen een top en een tip geven.
- 2 Laat enkele tweetallen hun limerick voor de hele groep voorlezen. Geef een top en een tip. *Voldoet de limerick aan de regels (zie nakijkhulp)? Is de clou grappig?*

STAP 6 Reflectie

- 1 Bespreek de uitstapkaart.
- 2 Publiceer de gedichten door ze op te hangen in de klas of in een map te verzamelen.

Voorbeeld Taal in beeld – groep 4 (deel 1):

taalboek A1

titel

Jij hebt een naam.
Een jongensnaam of een meisjesnaam.
Deze naam hoort bij jou.

Ook een tekst heeft een naam.
Dat is de **titel**.
Vaak verklapt hij iets over de tekst.
Maar niet alles.

Voorbeeld 3

Leeuwen

Laatst was het in de dierentuin
een herrie en gedoe!
We hoorden leeuwen brullen
dus we renden ernaartoe.

Ze waren aan het vechten!
We zagen het heel goed:
ze beten en ze krabden.
Ik zag een leeuw met bloed.

Leeuwen

De leeuw is een roofdier.
Hij jaagt op andere dieren.
Hij is sterk, maar gevaarlijk.
Hij wordt de koning van de dieren genoemd.

Aan de slag

5 Lees het gedicht van Jan Hanlo.



Tjielp tjielp - tjielp tjielp tjielp
tjielp tjielp tjielp - tjielp tjielp
tjielp tjielp tjielp tjielp tjielp tjielp
tjielp tjielp tjielp

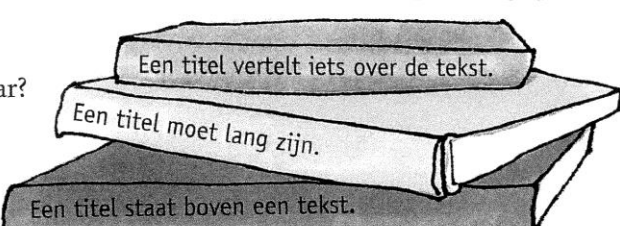
Tjielp
Etc.

Jan Hanlo

6 w Maak de opdrachten in je werkboek.

Terugkijken

10 w Wat heb je geleerd?
Welke zinnen zijn waar?
Schrijf ze op.



Een titel vertelt iets over de tekst.
Een titel moet lang zijn.
Een titel staat boven een tekst.

- 5 Bedenk zelf een boek.
Teken de voorkant van het boek.
Schrijf er een titel op.
Ben jij de schrijver van het boek?
Zet jouw naam er dan ook bij.

W

blok 2 natuur les 3 schrijven

Weekboek A 1

Op verkenning

2

In kast 1



In kast 2

t

3

Ik kies het boek



Ik denk dat het boek gaat over

t

4

titel: _____

kast: _____



titel: _____

kast: _____

t

Aan de slag

6



Het gedicht van Jan Hanlo heeft geen titel.

Welke titel past bij het gedicht?

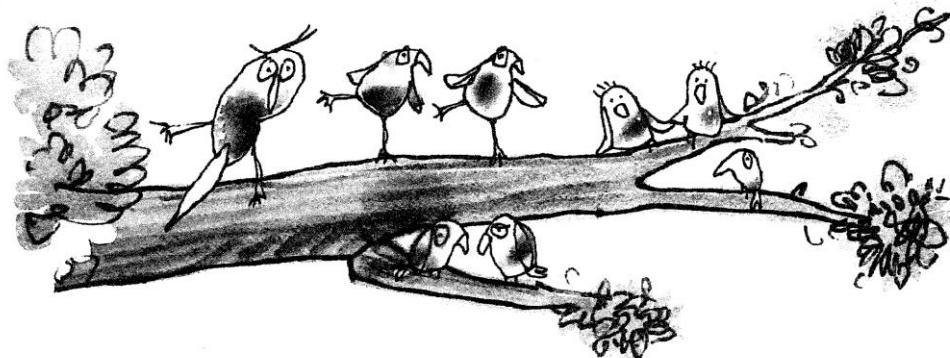
Je mag er meer aankruisen.

- ☐ de kraai
- ☐ de vogel
- ☐ de mus
- ☐ de uil

7



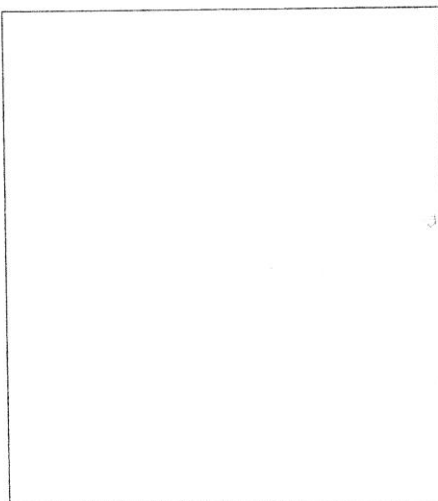
Bedenk zelf nog een titel voor het gedicht van Jan Hanlo.



8 Schrijf een gedicht met het geluid van een hond.

 Zet er een titel boven.

 Maak er een tekening bij.

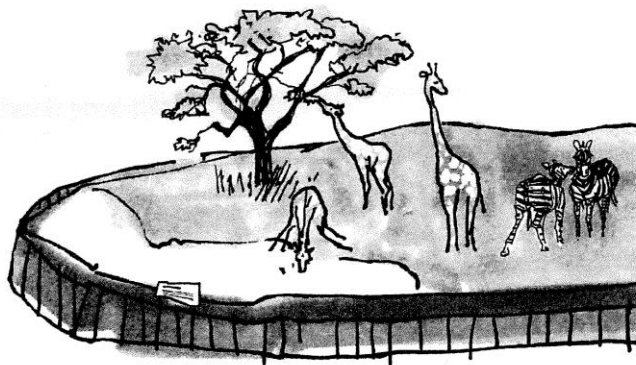


9 Lees de tekst.

 Bekijk de tekening.

Kies de beste titels.

Morgen schijnt de zon.
Het wordt twintig graden.
Er waait weinig wind.
Zaterdag regent het.
Het wordt ook koeler.



- ☐ Het jeugdjournaal
☐ Het weerbericht

- ☐ Naar de dierentuin
☐ Dieren in het wild

t ←

Terugkijken

10



W

blok 5 verhalen les 2 spreken/luisteren

Aan de slag

Weekboek E2
Voorbeeld 4

4



Lees het verhaal. Zet een schuine streep op de plaatsen waar jij een spreekpauze zou houden. Zet een kruisje op plaatsen waar je een gebaar zou maken.

Roy kijkt door de sterrenkijker van zijn vader. Die staat op zijn werkkamer. Elke avond kijkt hij naar de maan en de sterren. Tenminste, als ze te zien zijn. Want als er wolken zijn, zie je niks. Zijn vader heeft hem geleerd hoe je moet kijken. Dat is nog best lastig. Je moet aan allerlei schroefjes draaien om scherp te kunnen zien.

5



Lees het gedicht. Hoe zou jij het voordragen? Gebruik je gebaren of een apart stemmetje? Maak aantekeningen.

Op een konijn

Bij Noordwijk zwom een nat konijn te midden van een school tonijn. 'Tja,' sprak het beest, 'dat tomt ervan als men de ta niet zeggen tan.'

stem: _____

houding: _____

gebaren: _____

6



Bekijk de strip. Maak er een toneelstukje van. Schrijf de dialogen op en zet er een paar toneelaanwijzingen bij.



Bijlage III - Introductieteksten enquête

Introductietekst schriftelijke enquête

Beste docent,

Graag wil ik uw aandacht vragen voor de enquête in de bijlage.

De enquête maakt deel uit van een onderzoek dat binnen de Rijksuniversiteit Groningen wordt uitgevoerd naar poëzie in het basisonderwijs. Binnen dit onderzoek wordt vastgesteld hoe het poëzieonderwijs momenteel vormgegeven wordt en wat de wensen en opvattingen van leerkrachten zijn als het gaat om poëzie en taal binnen het basisonderwijs.

Besteedt u wel eens aandacht aan poëzie in uw lessen? Dan wordt het erg gewaardeerd als u deze enquête invult en in de bijgevoegde envelop terugstuurt. De envelop is al gefrankeerd.

U kunt er ook voor kiezen om de enquête digitaal in te vullen. Dit kan via:

<http://www.surveio.com/survey/d/L9T9Y8K7Y5B5T2H3E>

Bij Stichting Poëziepaleis houdt men zich al velen jaren bezig met poëzie binnen het (basis)onderwijs. Zij zijn dan ook erg benieuwd naar de resultaten van dit onderzoek, zodat met de resultaten rekening gehouden kan worden bij de ontwikkeling van nieuw poëzielesmateriaal. Uw input is dus zeer belangrijk!

Door een ingevulde enquête terug te sturen of door de enquête online in te vullen, maakt u bovendien kans op één van de dichtbundels van het Poëziepaleis. Het Poëziepaleis verloot namelijk 10 dichtbundels onder de scholen die een enquête ingevuld hebben! Wilt u kans maken op een bundel? Vul dan bij de laatste vraag van deze enquête uw naam, de naam van uw school en het adres van uw school in en wie weet krijgt u binnenkort een bundel toegestuurd.

Heeft u een collega die de enquête ook in zou willen vullen? Dan wordt dit van harte toegejuicht. U kunt uw collega dan wijzen op de digitale enquête of de papieren enquête voor uw collega kopiëren.

De enquête bestaat uit dertien stellingen en één open vraag. Bij de stellingen kunt u steeds invullen in welke mate u het met de stelling eens bent. Het zal **ongeveer 3 minuten** duren om deze enquête in te vullen. Uw antwoorden worden volledig anoniem verwerkt.

Indien u vragen heeft over de enquête of over dit onderzoek, dan kunt u mij bereiken via **n.l.wassink@student.rug.nl** of via **06 - 15 28 84 03**.

Alvast bedankt voor uw medewerking!

Met vriendelijke groet,

Nina Wassink - student aan de Rijksuniversiteit Groningen

Introductieteksten digitale enquête:

Beste docent,

Het wordt zeer gewaardeerd dat u de tijd neemt om deze enquête voor ons in te vullen!

Deze enquête maakt onderdeel uit van een onderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen naar het **poëzieonderwijs op de basisschool**. Binnen dit onderzoek wordt vastgesteld hoe het poëzieonderwijs momenteel vormgegeven wordt en wat de opvattingen/wensen van leerkrachten zijn als het gaat om poëzie en taal binnen het basisonderwijs.

Bij Stichting Poëziepaleis houdt men zich al velen jaren bezig met poëzie binnen het (basis)onderwijs. Zij zijn dan ook erg benieuwd naar de resultaten van dit onderzoek, zodat met de resultaten rekening gehouden kan worden bij de ontwikkeling van nieuw poëzielesmateriaal. Uw input is dus zeer belangrijk!

Door deze enquête in te vullen, maakt u bovendien kans op één van de dichtbundels van het Poëziepaleis. Het Poëziepaleis verloot namelijk 10 dichtbundels onder de scholen die meegedaan hebben aan deze enquête! Wilt u kans maken op een bundel? Vul dan bij de laatste vraag van deze enquête uw naam, de naam van uw school en het adres van uw school in en wie weet krijgt u binnenkort een bundel toegestuurd.

De enquête bestaat uit dertien stellingen en één open vraag. Bij de stellingen kunt u steeds invullen in welke mate u het met de stelling eens bent. Het zal **ongeveer 3 minuten** duren om deze enquête in te vullen. Uw antwoorden worden volledig anoniem verwerkt.

Indien u vragen heeft over de enquête, dan kunt u ons bereiken via **n.l.wassink@student.rug.nl** of via **06 - 15 28 84 03**

Nogmaals bedankt!

Met vriendelijke groet,

Nina Wassink - student aan de Rijksuniversiteit Groningen

Bijlage IV - Codeboeken bij SPSS-bestanden

Codeboek originele data (vijfpuntsschaal):

Nr.	Naam:	Beschrijving	Waarden:	Meetniveau:
1	Vraag 1	1. Ik vind het belangrijk dat kinderen op school in contact worden gebracht met poëzie.	0 = missing value, 1= helemaal mee oneens 2 = mee oneens, 3 = neutraal 4 = mee eens, 5 = helemaal mee eens	Ordinaal
2	Vraag 2	2. In mijn poëzielessen behandel ik bekende gedichten en/of rijmpjes.	0 = missing value, 1= helemaal mee oneens 2 = mee oneens, 3 = neutraal 4 = mee eens, 5 = helemaal mee eens	Ordinaal
3	Vraag 3	3. In mijn poëzielessen schrijven kinderen zelf gedichten.	0 = missing value, 1= helemaal mee oneens 2 = mee oneens, 3 = neutraal 4 = mee eens, 5 = helemaal mee eens	Ordinaal
4	Vraag 4	4. In mijn poëzielessen bespreek ik de kenmerken/eigenschappen van gedichten.	0 = missing value, 1= helemaal mee oneens 2 = mee oneens, 3 = neutraal 4 = mee eens, 5 = helemaal mee eens	Ordinaal
5	Vraag 5	5. In mijn poëzielessen worden gedichten voorgedragen.	0 = missing value, 1= helemaal mee oneens 2 = mee oneens, 3 = neutraal 4 = mee eens, 5 = helemaal mee eens	Ordinaal
6	Vraag 6	6. Op de school waar ik les geef, wordt van mij verwacht dat ik af en toe aandacht besteed aan poëzie in de klas.	0 = missing value, 1= helemaal mee oneens 2 = mee oneens, 3 = neutraal 4 = mee eens, 5 = helemaal mee eens	Ordinaal
7	Vraag 7	7. Als ik les geef over poëzie, dan staat dit los van de vaste taallessen.	0 = missing value, 1= helemaal mee oneens 2 = mee oneens, 3 = neutraal 4 = mee eens, 5 = helemaal mee eens	Ordinaal
8	Vraag 8	8. Ik probeer in mijn poëzielessen te verwijzen naar mijn taallessen.	0 = missing value, 1= helemaal mee oneens 2 = mee oneens, 3 = neutraal 4 = mee eens, 5 = helemaal mee eens	Ordinaal
9	Vraag 9	9. Ik probeer in mijn taallessen te verwijzen naar mijn poëzielessen.	0 = missing value, 1= helemaal mee oneens 2 = mee oneens, 3 = neutraal 4 = mee eens, 5 = helemaal mee eens	Ordinaal
10	Vraag 10	10. Tijdens sommige taallessen besteed ik aandacht aan poëzie.	0 = missing value, 1= helemaal mee oneens 2 = mee oneens, 3 = neutraal 4 = mee eens, 5 = helemaal mee eens	Ordinaal
11	Vraag 11	11. Ik ben geïnteresseerd in een doorlopende leerlijn poëzie voor het basisonderwijs.	0 = missing value, 1= helemaal mee oneens 2 = mee oneens, 3 = neutraal 4 = mee eens, 5 = helemaal mee eens	Ordinaal
12	Vraag 12	12. Poëzie zou onderdeel uit moeten maken van de taalmethoden die op basisscholen gebruikt worden.	0 = missing value, 1= helemaal mee oneens 2 = mee oneens, 3 = neutraal 4 = mee eens, 5 = helemaal mee eens	Ordinaal
13	Vraag 13	13. Poëzie zou een vast onderdeel moeten zijn van het taalvaardigheidsonderwijs op basisscholen.	0 = missing value, 1= helemaal mee oneens 2 = mee oneens, 3 = neutraal 4 = mee eens, 5 = helemaal mee eens	Ordinaal

Codeboek bewerkte data (driepuntsschaal):

Nr.	Naam:	Beschrijving	Waarden:	Meetniveau:
1	Vraag 1	1. Ik vind het belangrijk dat kinderen op school in contact worden gebracht met poëzie.	0 = missing value, 1= mee oneens 2 = neutraal, 3 = mee eens	Ordinaal
2	Vraag 2	2. In mijn poëzielessen behandel ik bekende gedichten en/of rijmpjes.	0 = missing value, 1= mee oneens 2 = neutraal, 3 = mee eens	Ordinaal
3	Vraag 3	3. In mijn poëzielessen schrijven kinderen zelf gedichten.	0 = missing value, 1= mee oneens 2 = neutraal, 3 = mee eens	Ordinaal
4	Vraag 4	4. In mijn poëzielessen bespreek ik de kenmerken/eigenschappen van gedichten.	0 = missing value, 1= mee oneens 2 = neutraal, 3 = mee eens	Ordinaal
5	Vraag 5	5. In mijn poëzielessen worden gedichten voorgedragen.	0 = missing value, 1= mee oneens 2 = neutraal, 3 = mee eens	Ordinaal
6	Vraag 6	6. Op de school waar ik les geef, wordt van mij verwacht dat ik af en toe aandacht besteed aan poëzie in de klas.	0 = missing value, 1= mee oneens 2 = neutraal, 3 = mee eens	Ordinaal
7	Vraag 7	7. Als ik les geef over poëzie, dan staat dit los van de vaste taallessen.	0 = missing value, 1= mee oneens 2 = neutraal, 3 = mee eens	Ordinaal
8	Vraag 8	8. Ik probeer in mijn poëzielessen te verwijzen naar mijn taallessen.	0 = missing value, 1= mee oneens 2 = neutraal, 3 = mee eens	Ordinaal
9	Vraag 9	9. Ik probeer in mijn taallessen te verwijzen naar mijn poëzielessen.	0 = missing value, 1= mee oneens 2 = neutraal, 3 = mee eens	Ordinaal
10	Vraag 10	10. Tijdens sommige taallessen besteed ik aandacht aan poëzie.	0 = missing value, 1= mee oneens 2 = neutraal, 3 = mee eens	Ordinaal
11	Vraag 11	11. Ik ben geïnteresseerd in een doorlopende leerlijn poëzie voor het basisonderwijs.	0 = missing value, 1= mee oneens 2 = neutraal, 3 = mee eens	Ordinaal
12	Vraag 12	12. Poëzie zou onderdeel uit moeten maken van de taalmethoden die op basisscholen gebruikt worden.	0 = missing value, 1= mee oneens 2 = neutraal, 3 = mee eens	Ordinaal
13	Vraag 13	13. Poëzie zou een vast onderdeel moeten zijn van het taalvaardigheidsonderwijs op basisscholen.	0 = missing value, 1= mee oneens 2 = neutraal, 3 = mee eens	Ordinaal

Bijlage V - Antwoorden open vragen enquête

Ik ben vrij om poëzie te behandelen zoals ik dat wil. Ik heb diverse lespakketten. Lesbrieven zijn te downloaden. Geen echte wensen meer.

Leskisten zoals 'Het Poëziepaleis' maken het wel extra leuk. Dit is helaas vrij prijzig.

niet moeilijk doen gewoon enthousiast door blijven gaan.

Enkele tips om het maken van gedichtjes voor de groepen 1 en 2 uit te voeren. Kleuters zijn dol op verhalen/gedichten op rijm. Het spreekt ze heel erg aan en ze maken vaak mijn zinnen af (de rijmzin) als ik het einde nader.

Meer tijd besteden aan poëzie in de klas. Het moet een vaste routine worden.

Poëzie is een onderdeel van de taalvaardigheid "schrijven" en moet als zodanig worden behandeld binnen de methode van taal. Een onderdeel van de taalmethode moet zijn het schrijven van verhalen of poëzie.

Het zou leuk zijn als poëzielessen geïntegreerd zijn in de gewone taallessen. Een extra methode erbij zie ik niet zitten, dit zal niet tot nauwelijks gebruikt worden omdat het weer wat extra's is en het programma al zo vol is.

Ik wil graag meer handvatten om het onderwijs in poëzie vorm te geven. Momenteel moet je als leerkracht dit zelf bedenken en uitzoeken, waardoor er vaak geen aandacht aan wordt besteed.

Geen wensen; Je moet gewoon doen!

Het zou goed zijn dat poëzie een onderdeel van een taal/leesmethode zou kunnen zijn. Bij ons komt poëzie elk jaar minstens 1 keer aan bod in de hele school. We maken er dan ook een hele happening van. Kinderen dragen hun gedichten voor in het atrium van de school. Als leescoördinator bereid ik het thema poëzie voor. Het zou mooi zijn wanneer hier iets structureels van terug te vinden zou zijn.

Ik wil poëzie graag projectsgewijs gebruiken in mijn lessen

Opnemen in taalmethodes bij lessen schrijven en taalverzorging, ook bij leesbeleving past het goed. Delessuggesties rond thema verwondering heb ik gebruikt. De lln. H hebben mij verwonderd met hun enthousiasme en resultaten.

Kinderen kunnen met de gegeven handvatten, zelf een gedicht of poëzie schrijven. Dit doen zij op eigen niveau en naar eigen beleving.

goede onderbouwde beschikbare lessen

Zie boven, een leerlijn voor de poëzie!! Kinderen vinden het heel leuk! Ik gebruik het veel voor kinderen met lees/ schrijfproblemen.

Als GOK-leerkracht (= Gelijke Onderwijskansen) in het Buitengewoon Lager Onderwijs (type 1 en 8, kinderen met een mentale handicap of leerstoornis) zette ik een project op waarbij we letterlijk poëzie uit de kast halen. Het werd een Gouden Kast die om de 14 dagen een nieuwe invulling krijgt waarbij gedichten steeds centraal staan. Het hoofddoel is telkens om zoveel mogelijk kinderen enthousiast te maken voor poëzie, hen gevoelig te maken voor taalspel en poëzie, om het plezier in taal te prikkelen en om hun taalvaardigheid te stimuleren. Er wordt dan ook vaak gekozen voor laagdrempelige gedichten van hedendaagse dichters zoals Geert De Kockere, Joke van Leeuwen, Edward van de Vendel, Riet Wille, Erik Van Os, ... De gedichten worden steeds gekaderd binnen een thema (afhankelijk van periode tijdens het jaar, gebeurtenissen in de wereld/België/op school, ed) of omtrent één dichter (dichter in de kijker). Er wordt telkenmale één of meerdere opdrachten geformuleerd bij de gekozen gedichten. De klasleerkrachten werken deze opdrachten uit tijdens taalactiviteiten en daarbij is steeds ruimte voor een persoonlijke en doelgroepgerichte inbreng. Voor mij is 'genieten van poëzie' en 'kinderen dichter bij poëzie brengen' van het grootste belang.

meer kennis & vaardigheden bij leerkrachten over poëzie

Dat de inhoud van het onderwijs er weer toe doet. Ik ben steeds meer een administrateur dan een leraar die interessante, prikkelende lessen voor haar leerlingen voorbereid.

Toegankelijke lessen voor alle leeftijden van de basisschool Variatie in de dichtvormen

Mooie dichtvormen met lessuggesties

Titels van goede gedichtenbundels. Ideeën om te werken met/rond gedichten. Themapakketten. (Poëzie en verwerkingen/suggesties voor in de klas.

??Doorlopende leerlijn??

Meer aandacht voor poëzie, zonder daarbij het plezier te bederven door gedichten dood te moeten analyseren met behulp van stijlfiguren.

Uitgewerkte opdrachten, met informatie over stijlfiguren, woordkeuze en emotie, de opbouw van een tekst en ritmiek in de zinnen.

heel eerlijk gezegd heb ik daar niet zo over nagedacht en in groep is het allemaal nog erg eenvoudig en pril

- Een doorlopende leerlijn poëzie voor het basisonderwijs - Poëzie zou onderdeel uit moeten maken van de taalmethoden die op basisscholen worden gebruikt

Veel lesideeën aangereikt krijgen.

Mooie aantrekkelijke dichtbundels in de schoolbibliotheek zodat het makkelijker is om ermee te werken.

Is in vragen al behandeld. Bezoek van dichters/rappers op school.

- Af en toe aandacht aan besteden. Zorgen voor goed poëzie-aanbod. (bundels) - Eigen gedicht maken olv deskundige. - Goede lespakketten/suggesties.

Veel bevlogen leerkrachten, want daar hangt het toch echt van af!

geen wensen, kinderen moeten er gewoon mee in aanraking komen dus moeten de leerkrachten daarvoor zorgen in hun aanbod.

Wedstrijdelement zoals SKEP is erg motiverend voor de kinderen. Geeft mij als leerkracht ook een deadline voor de lessen.

- Poëzie is ernstig leerkrachtafhankelijk. - Helaas is de tijd voor lesgeven door de jaren heen hetzelfde gebleven en wordt aan toetsing, Engels, techniek, Cito, enz. de prioriteit gegeven.

- Doorlopende leerlijn Poëzie - Verbanden leggen met leesonderwijs, taalonderwijs én de muzische vakken.

Graag niet zoveelste losse project erbij, maar verweven in taalmethode/begrijpend leesmethode.

Onderdeel van de taalmethode!

Knd. vertrouwd/bekend maken met poëzie. Het komt bij taal aan de orde, soms op eigen initiatief, soms in godsdienstmethode Trefwoord.

Toegankelijk maken in de opleiding tot leerkracht.

Lessuggesties + opbouw gr 1 t/m gr 8

Meer aandacht ervoor in de methodes

Heb leesplan geschreven voor onze school waarin poëzieonderwijs structureler aandacht moet gaan krijgen zodat er meer samenhang komt tussen bijv. ons leesonderwijs en de voorleeswedstrijd maar ook tussen leesonderwijs en poëzieonderwijs bijv. Dus streven naar meer samenhang tussen alle vakgebieden en activiteiten.

1. Goede leerlijn/opbouw van poëzie 2. Goede lijst gedichtenbundels aantrekkelijk voor kinderen van 4 tot 12 3. Voorbeeld van lessen!

Onze school draait elk jaar het poëzieproject, waarbij de groepen 6 t/m 8 sowieso meedoen, groep 3 t/m 5 facultatief. Wat mij betreft zou de hele school mee kunnen doen hieraan. Verder zou ik graag zien dat er minstens 2 x per jaar op vaste momenten tijd ingeruimd wordt voor poëzie.

dat ll. kennis maken met poëzie: leuke inspirerende opdr (kant + klaar) zodat je het wiel niet zelf hoeft uitvinden

Onze school is de school waar taal beweegt ik wil proberen meer vakoverstijgend creatief op allerlei vlakken met de kinderen samen te werken.

In de nieuwe taalmethoden is poëzie een onderdeel van het aanbod.

Een doorlopende leerlijn van onderbouw naar bovenbouw zou een welkome aanvulling zijn op mijn taalonderwijs. Een handzame praktische methode naast mijn taalmethode zou ik fijn vinden. Ik denk dan aan 1 HANDLEIDING. Ik heb zelf heel veel poëzieboeken om voorbeelden enz. uit te halen. In die handleiding zou dan vooral informatie kunnen staan over maat/ritme/rijmschema's/soorten gedichten (haiku, sonnet, enz.)

Meer aandacht voor poëzie in de methodes voor taal, begrijpend lezen en technisch lezen.

- Lesideeën die makkelijk toepasbaar zijn - doorgaande lijn gr 1 t/m gr 8. Bijzonderheid: wij hebben een vaste leerkracht voor het vak creatief schrijven voor gr 3 t/m 8. 1 x p 2 wk. 1 uur creatief schrijven

Mijn wens is dat poëzie een vast onderdeel is binnen taalactiviteiten.

- Regelmatig terugkerend onderdeel van een taalles Zeker als het stellen betreft

Graag bundelen van poëziewerk

meer houvast wil het terug kunnen pakken

Een poëzie-leerlijn moet opgenomen zijn in de Taalmethode.

Het zou fijn zijn als poëzie geïntegreerd zou zijn in taalmethodes En een leerlijn zou houvast geven.

Goede poëzieboeken, met lesbrieven

Binnen het Westland, meer aandacht voor zelfgeschreven gedichten. Tijdens declamatiewedstrijden (regionaal) mogen alleen 'bestaande' gedichten gebruikt worden, jammer!

Poëzie komt in onze methode al wel aan bod, en ook hebben we jaarlijks een 'project' of het komt bij de schrijfmethode aan bod. Toch blijven veel leerlingen hangen in 'de sinterklaas-rijm' (ABAB), wat meer aandacht voor rijmvormen/taalritme mis ik nog. (bovenbouw)

Structureel aanbod verwerkt in een taalmethode Met de mogelijkheid om 'losse' lessen te geven (lessuggesties/kopieerboek) die gemakkelijk aan te passen zijn aan thema's of projecten.

Poëzie zou iets meer mogen voorkomen in onze taalmethode.

Bij poëzie voor kinderen denk ik met name aan elfjes, haiku's enz. Deze mogen in een doorgaande lijn in 't taalonderwijs opgenomen worden.

aandacht voor ritme aandacht voor klanken (alliteratie etc) aandacht voor beeldspraak

Dat poëzie meer geïmplementeerd is in het taalonderwijs, daar een vast onderdeel van uitmaakt en dus ook regelmatig terugkomt in het jaarprogramma. Nu is het nog veel hap-snap en hangt het m. i. teveel af van de interesse van de docent. Methodes zouden daarbij moeten/kunnen helpen.

2x per jaar aandacht voor poëzie, voorlezen - kenmerken - zelf schrijven - soorten

Zo doorgaan met suggesties op www.poëziepaleis.nl! Samen met andere ideeën maken we hier poëziekaarten van (incl. leerkrachtenkaarten) - deze kaarten ordenen we in een soort "leerlijn" (soorten, opbouw in moeilijkheidsgraad) Onze taalmethode "Taal in Beeld" is goed, maar besteedt géén aandacht aan poëzie! Oh ja - en doorgaan met de wedstrijden! -> Werkt motiverend!

Tijd, er zijn zoveel mooie dingen die aangeboden kunnen worden, er is altijd tijd te kort.
Vooral extra module voor de echte talenten, diepgang voor de kinderen die het echt heel leuk vinden.

Opdrachtkaarten met leeftijdsniveau opbouw waarmee leerkrachten en leerlingen (!)

v.a. gr. 3 t/m 8 goed uit de voeten kunnen

v.a. gr. 4/5 ook zelfstandig te volgen → leerlingen!

- Voor elke groep een aantal gedichtenbundels (zelf lezen + voorlezen)
- Extra aandacht voor de Gedichtendag (nu lastig door de Voorleesdagen die vaak veel aandacht en tijd krijgen.

- Ik heb voldoende mogelijkheden om poëzie binnen mijn lessen te plaatsen. Ik heb geen specifieke wensen.

- Meer bekendheid voor deze stichting + website

- Ook lessuggesties voor de allerjongsten gr ½ + 3

- Meer aandacht op Pabo

Vaste lessen in het taalonderwijs.

Het is fijn als er net als het voorlezen, de kinderboekenweek, het voorleesontbijt, bijvoorbeeld de week van het gedicht zou zijn of gecombineerd met...

Themagedichten met een les, bijv. bij feesten.

Bijlage VI - Kruistabellen enquête

Stelling 1 en 11

Vraag1 * Vraag11 Crosstabulation

		Vraag11			Total
		Mee oneens	Neutraal	Mee eens	
Vraag1	Count	2	0	1	3
	Expected Count	,3	,7	2,0	3,0
	Mee oneens % within Vraag1	66,7%	0,0%	33,3%	100,0%
	% within Vraag11	22,2%	0,0%	1,8%	3,6%
	% of Total	2,4%	0,0%	1,2%	3,6%
	Count	0	1	0	1
	Expected Count	,1	,2	,7	1,0
	Neutraal % within Vraag1	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	% within Vraag11	0,0%	5,3%	0,0%	1,2%
	% of Total	0,0%	1,2%	0,0%	1,2%
	Count	7	18	54	79
	Expected Count	8,6	18,1	52,3	79,0
	Mee eens % within Vraag1	8,9%	22,8%	68,4%	100,0%
	% within Vraag11	77,8%	94,7%	98,2%	95,2%
	% of Total	8,4%	21,7%	65,1%	95,2%
Total	Count	9	19	55	83
	Expected Count	9,0	19,0	55,0	83,0
	% within Vraag1	10,8%	22,9%	66,3%	100,0%
	% within Vraag11	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	10,8%	22,9%	66,3%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Measure of Agreement	Kappa	,136	,080	2,892	,004
N of Valid Cases		83			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Stelling 6 en 11

Vraag6 * Vraag11 Crosstabulation

		Vraag11			Total	
		Mee oneens	Neutraal	Mee eens		
Vraag6	Count	2	0	11	13	
	Expected Count	1,4	3,0	8,6	13,0	
	Mee oneens	% within Vraag6	15,4%	0,0%	84,6%	100,0%
	% within Vraag11	22,2%	0,0%	20,0%	15,7%	
	% of Total	2,4%	0,0%	13,3%	15,7%	
	Count	2	6	12	20	
	Expected Count	2,2	4,6	13,3	20,0	
	Neutraal	% within Vraag6	10,0%	30,0%	60,0%	100,0%
	% within Vraag11	22,2%	31,6%	21,8%	24,1%	
	% of Total	2,4%	7,2%	14,5%	24,1%	
	Count	5	13	32	50	
	Expected Count	5,4	11,4	33,1	50,0	
	Mee eens	% within Vraag6	10,0%	26,0%	64,0%	100,0%
	% within Vraag11	55,6%	68,4%	58,2%	60,2%	
	% of Total	6,0%	15,7%	38,6%	60,2%	
Total	Count	9	19	55	83	
	Expected Count	9,0	19,0	55,0	83,0	
	% within Vraag6	10,8%	22,9%	66,3%	100,0%	
	% within Vraag11	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	10,8%	22,9%	66,3%	100,0%	

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Measure of Agreement	Kappa	,020	,090	,243	,808
N of Valid Cases		83			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Stelling 6 en 12

Vraag6 * Vraag12 Crosstabulation

		Vraag12			Total	
		Mee oneens	Neutraal	Mee eens		
Vraag6	Count	2	0	11	13	
	Expected Count	,5	,8	11,7	13,0	
	Mee oneens	% within Vraag6	15,4%	0,0%	84,6%	100,0%
	% within Vraag12	66,7%	0,0%	14,7%	15,7%	
	% of Total	2,4%	0,0%	13,3%	15,7%	
	Count	0	1	19	20	
	Expected Count	,7	1,2	18,1	20,0	
	Neutraal	% within Vraag6	0,0%	5,0%	95,0%	100,0%
	% within Vraag12	0,0%	20,0%	25,3%	24,1%	
	% of Total	0,0%	1,2%	22,9%	24,1%	
	Count	1	4	45	50	
	Expected Count	1,8	3,0	45,2	50,0	
	Mee eens	% within Vraag6	2,0%	8,0%	90,0%	100,0%
	% within Vraag12	33,3%	80,0%	60,0%	60,2%	
	% of Total	1,2%	4,8%	54,2%	60,2%	
Total	Count	3	5	75	83	
	Expected Count	3,0	5,0	75,0	83,0	
	% within Vraag6	3,6%	6,0%	90,4%	100,0%	
	% within Vraag12	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% of Total	3,6%	6,0%	90,4%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Measure of Agreement	Kappa	,032	,075	,522	,602
N of Valid Cases		83			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Stelling 8 en 9

Vraag8 * Vraag9 Crosstabulation

		Vraag9			Total
		Mee oneens	Neutraal	Mee eens	
Vraag8	Count	4	4	4	12
	Expected Count	,6	5,9	5,5	12,0
	Mee oneens % within Vraag8	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	% within Vraag9	100,0%	10,0%	10,8%	14,8%
	% of Total	4,9%	4,9%	4,9%	14,8%
	Count	0	29	4	33
	Expected Count	1,6	16,3	15,1	33,0
	Neutraal % within Vraag8	0,0%	87,9%	12,1%	100,0%
	% within Vraag9	0,0%	72,5%	10,8%	40,7%
	% of Total	0,0%	35,8%	4,9%	40,7%
	Count	0	7	29	36
	Expected Count	1,8	17,8	16,4	36,0
	Mee eens % within Vraag8	0,0%	19,4%	80,6%	100,0%
	% within Vraag9	0,0%	17,5%	78,4%	44,4%
	% of Total	0,0%	8,6%	35,8%	44,4%
Total	Count	4	40	37	81
	Expected Count	4,0	40,0	37,0	81,0
	% within Vraag8	4,9%	49,4%	45,7%	100,0%
	% within Vraag9	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	4,9%	49,4%	45,7%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Measure of Agreement	Kappa	,601	,077	6,867	,000
N of Valid Cases		81			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Stelling 10 en 12

Vraag10 * Vraag12 Crosstabulation

			Vraag12			Total
			Mee oneens	Neutraal	Mee eens	
Vraag10	Mee oneens	Count	2	0	4	6
		Expected Count	,2	,4	5,4	6,0
		% within Vraag10	33,3%	0,0%	66,7%	100,0%
		% within Vraag12	66,7%	0,0%	5,4%	7,3%
		% of Total	2,4%	0,0%	4,9%	7,3%
	Neutraal	Count	0	2	7	9
		Expected Count	,3	,5	8,1	9,0
		% within Vraag10	0,0%	22,2%	77,8%	100,0%
		% within Vraag12	0,0%	40,0%	9,5%	11,0%
		% of Total	0,0%	2,4%	8,5%	11,0%
	Mee eens	Count	1	3	63	67
		Expected Count	2,5	4,1	60,5	67,0
		% within Vraag10	1,5%	4,5%	94,0%	100,0%
		% within Vraag12	33,3%	60,0%	85,1%	81,7%
		% of Total	1,2%	3,7%	76,8%	81,7%
Total	Count	3	5	74	82	
	Expected Count	3,0	5,0	74,0	82,0	
	% within Vraag10	3,7%	6,1%	90,2%	100,0%	
	% within Vraag12	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	3,7%	6,1%	90,2%	100,0%	

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Measure of Agreement	Kappa	,278	,134	3,405	,001
N of Valid Cases		82			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Stelling 10 en 13

Vraag10 * Vraag13 Crosstabulation

			Vraag13			Total
			Mee oneens	Neutraal	Mee eens	
Vraag10	Mee oneens	Count	2	1	3	6
		Expected Count	,2	,4	5,3	6,0
		% within Vraag10	33,3%	16,7%	50,0%	100,0%
		% within Vraag13	66,7%	16,7%	4,1%	7,2%
		% of Total	2,4%	1,2%	3,6%	7,2%
	Neutraal	Count	0	2	7	9
		Expected Count	,3	,7	8,0	9,0
		% within Vraag10	0,0%	22,2%	77,8%	100,0%
		% within Vraag13	0,0%	33,3%	9,5%	10,8%
		% of Total	0,0%	2,4%	8,4%	10,8%
	Mee eens	Count	1	3	64	68
		Expected Count	2,5	4,9	60,6	68,0
		% within Vraag10	1,5%	4,4%	94,1%	100,0%
		% within Vraag13	33,3%	50,0%	86,5%	81,9%
		% of Total	1,2%	3,6%	77,1%	81,9%
Total	Count	3	6	74	83	
	Expected Count	3,0	6,0	74,0	83,0	
	% within Vraag10	3,6%	7,2%	89,2%	100,0%	
	% within Vraag13	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	3,6%	7,2%	89,2%	100,0%	

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Measure of Agreement	Kappa	,303	,127	3,642	,000
N of Valid Cases		83			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Stelling 12 en 13

Vraag12 * Vraag13 Crosstabulation

			Vraag13			Total
			Mee oneens	Neutraal	Mee eens	
Vraag12	Mee oneens	Count	3	0	0	3
		Expected Count	,1	,2	2,7	3,0
		% within Vraag12	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% within Vraag13	100,0%	0,0%	0,0%	3,6%
		% of Total	3,6%	0,0%	0,0%	3,6%
	Neutraal	Count	0	2	3	5
		Expected Count	,2	,4	4,5	5,0
		% within Vraag12	0,0%	40,0%	60,0%	100,0%
		% within Vraag13	0,0%	33,3%	4,1%	6,0%
		% of Total	0,0%	2,4%	3,6%	6,0%
	Mee eens	Count	0	4	71	75
		Expected Count	2,7	5,4	66,9	75,0
		% within Vraag12	0,0%	5,3%	94,7%	100,0%
		% within Vraag13	0,0%	66,7%	95,9%	90,4%
		% of Total	0,0%	4,8%	85,5%	90,4%
Total	Count	3	6	74	83	
	Expected Count	3,0	6,0	74,0	83,0	
	% within Vraag12	3,6%	7,2%	89,2%	100,0%	
	% within Vraag13	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	3,6%	7,2%	89,2%	100,0%	

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Measure of Agreement	Kappa	,553	,152	6,330	,000
N of Valid Cases		83			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Bijlage VII - Digitale bijlage