

Onderzoek voor het schoolvak Nederlands

Journal of Dutch Linguistics and Literature

Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde

TNTL

2

2019 | jaargang 135

JEROEN DERA*

Gedichten als smokkelwaar

Poëzie in (en buiten) het curriculum Nederlands in het voortgezet onderwijs

1 Het imago van poëzie

‘Poëzie moet je moeilijk vinden lijkt het wel’, schreef Wam de Moor ruim 25 jaar geleden in *Tsjip*, het inmiddels ter ziele gegane tijdschrift voor literaire vorming (De Moor 1993: 13). Het is een imago dat ook in de eenentwintigste eeuw niet aan hardnekkigheid heeft ingeboet. Poëzieonderwijs is dan ook geen gemakkelijk domein binnen het schoolvak Nederlands. Niet alleen hebben zowel leraren als leerlingen te kampen met de associatie ‘poëzie is moeilijk’, minstens zo diepgeworteld is het idee dat poëzie een genre voor romantische zielen is, een wat wereldvreemde aangelegenheid voor een ingewijde niche (vgl. Vaessens 2006: 29; Dera, Posman & Van der Starre 2016: 10).

Projecten die zich richten op de relatie tussen poëzie en jongeren, zoals School der Poëzie of Doe Maar Dicht Maar, worden dan ook geregeld becommentarieerd als pogingen om het genre van zijn oubollige imago te ontdoen. Carl de Strycker meent bijvoorbeeld dat ‘nieuwe initiatieven en vormen van dichtkunst [...] het oude imago van poëzie wat [afstoffen]’ (Anoniem 2013). De jaarlijkse Wereld Poëziedag op 21 maart, die UNESCO in 1999 in het leven riep, heeft zelfs als expliciet doel een attractief media-imago van poëzie te creëren, ‘so that the art of poetry will no longer be considered an outdated form of art’.¹

Dit soort initiatieven zullen echter een druppel op een gloeiende plaat blijven, als niet ook het onderwijs over poëzie geactualiseerd wordt. Ideeën over wat dichters zijn en wat poëzie is, worden immers onder andere via het literatuuronderwijs gemedieerd. In deze bijdrage bespreek ik eerst de stand van zaken in het huidige poëzieonderwijs op Nederlandse middelbare scholen, met een focus op de bovenbouw van havo en vwo. In die bespiegeling adresseer ik problemen op zowel het niveau van de leerling als dat van de leraar en het leer materiaal. In de tweede helft van het artikel zet ik vervolgens een visie uiteen waarin poëzieonderwijs niet als losstaand subdomein binnen het schoolvak Nederlands benaderd wordt, maar uitdrukkelijk wordt geïntegreerd met de andere domeinen van het schoolvak Nederlands en de meer algemeen-pedagogische doelstellingen van het onderwijs.

* Dit artikel is een uitgebreidere uitwerking van de keynotelezing die de auteur hield tijdens het symposium *Als je goed om je heen kijkt...: Poëzie in de klas*, georganiseerd door de Universiteit Utrecht, Stichting Lezen en het Nederlands Letterenfonds op 30 oktober 2018. De auteur dankt Tommie van Wanrooij voor het aanleveren van de kwantitatieve gegevens over de lesmethodes *Laagland*, *Dautzenberg* en *Nieuw Nederlands Literatuur*.

1 Zie <http://www.un.org/en/events/poetryday/> (geraadpleegd op 29 april 2019).

2. Poëzieonderwijs als probleem

In de eindtermen voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo komt het woord ‘poëzie’ niet voor. Het thema ‘Literatuur’ (domein E) binnen deze eindtermen kent een drietal subdomeinen waarmee steeds een bepaalde bekwaamheidseis correspondeert:

Subdomein E1: Literaire ontwikkeling

De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken.

* *Minimumaantal: havo 8; vwo 12 waarvan minimaal 3 voor 1880.*

* *De werken zijn oorspronkelijk geschreven in de Nederlandse taal.*

Subdomein E2: Literaire begrippen

De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.

Subdomein E3: Literatuurgeschiedenis

De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.²

Binnen geen enkel subdomein schrijven de eisen voor welk type ‘literaire werken’ gelezen moet worden om de eindtermen te bereiken. Scholen krijgen met andere woorden de vrijheid om te bepalen of zij poëzie opnemen in hun curriculum of niet.³ Deze keuzevrijheid is typerend voor het literatuuronderwijs en leidt ertoe dat er op verschillende scholen sterk divergerende praktijken bestaan – Theo Witte spreekt treffend van een ‘ill-structured domain’ (2008: 39). Hoeveel lessen daadwerkelijk aan poëzieonderwijs besteed worden en vanuit welke visie en didactiek dat gebeurt, is om deze reden moeilijk te bepalen. Hoe dan ook suggereren cijfers van Stichting Lezen dat het genre, hoewel leerlingen er niet verplicht mee in aanraking hoeven te komen,⁴ op veel scholen nog altijd onderwezen wordt. Van 81 ondervraagde literatuurdocenten uit de bovenbouw havo/vwo besteedde bijna negentig procent aandacht aan poëzie, ‘waarbij vooral de technische aspecten centraal staan: gedichtenanalyse, verschillende dichtvormen, gedichten als onderdeel van de literatuurgeschiedenis’ (Oberon 2016: 10).

Intussen weten we weinig tot niets over de manier waarop Nederlandse scholieren poëzie(onderwijs) beleven. De gegevens die we hebben, laten echter zien dat er ruimte voor verbetering is. Uit recent onderzoek onder examenkandidaten havo/vwo blijkt dat leerlingen poëzie op hun leeslijst significant lager beoordelen dan literair verhalend proza. Onder de werken gepubliceerd vanaf de twintigste eeuw scoorde poëzie gemiddeld een 6.4, ten opzichte van een 6.8 voor proza (Dera 2019).

2 De tekst is ontleend aan het *Examenprogramma Nederlands havo/vwo* van de SLO: https://www.slo.nl/downloads/archief/Examenprogramma__Nederlands__DEFINITIEF.pdf/ (geraadpleegd op 29 april 2019).

3 Dit was ruim een decennium geleden nog anders: voor 2007 dienden vwo-leerlingen minimaal één poëziebundel te lezen voor hun leesdossier.

4 Poëzie wordt wel genoemd in het referentiekader voor het schoolvak Nederlands. Het behoort dus wel degelijk tot het wettelijke curriculum, al wordt het in de eindtermen van het schoolvak niet als zodanig gespecificeerd.

Daarmee scoort poëzie weliswaar een voldoende, maar het genre blijft wel iets onder het gemiddelde dat een werk op de leeslijst van een havo/vwo-leerling krijgt (6.7).

Er zijn meer kwalitatieve data nodig om te analyseren hoe dat komt. Het ligt voor de hand dat de moeilijkheidsgraad van en vertrouwdheid met het genre een rol speelt in de achterblijvende beoordeling – nog meer dan bij literair proza hebben leerlingen zeer gerichte sturing nodig om tot diepgang in de interpretatie van een gedicht te komen (vgl. Rooijackers 2005). Ook de eerdergenoemde vooroordelen over poëzie als een stoffig genre kunnen hier meespelen. Een andere mogelijke factor is het gebrek aan een doorlopende leerlijn die leerlingen helpt systematisch te werken aan hun poëtische competentie (Das 2018; Sigvardsson 2017). Ten slotte zou de rol van de docent van invloed kunnen zijn op het verschil in beoordeling tussen proza en poëzie. Uit onderzoek op Ierse middelbare scholen blijkt bijvoorbeeld dat leerlingen een poëzieleraar effectief vinden, wanneer deze (in hiërarchische volgorde) ‘reflects a mature epistemological position’, ‘encourages critical thinking’, ‘holds a positive attitude towards poetry’, ‘encourages poetic composition’ en ‘reflects and promotes creativity’ (Hennessy & Mannix McNamara 2012: 384). Of deze ‘statements of competency’ ook opgaan voor Nederlandse leerlingen zou uit nader onderzoek moeten blijken, evenals in hoeverre Nederlandse literatuurdocenten aan deze criteria voldoen.

Het punt is hier echter dat succesvol poëzieonderwijs – zoals praktisch elke vorm van literatuuronderwijs (vgl. Ruddell 1995) – in het perspectief van leerlingen mede staat of valt bij de attitude van hun docent. Internationaal bestaan er wat dat betreft zorgen, met name waar het de parate kennis van leraren over poëzie betreft. In Engeland, bijvoorbeeld, is via survey-onderzoek aangetoond dat deze kennis zeer gering is (Cremin 2010). Er zijn weinig redenen om te veronderstellen dat iets anders geldt voor Nederlandse leraren, omdat we weten dat hun leesgedrag samenhangt met trends op de boekenmarkt en minder mediagenieke teksten uit de literaire actualiteit – zoals recente poëziebundels – in mindere mate terugkomen in hun leesrepertoire (Dera 2018a). Weinig kennis van en belezenheid in (al dan niet hedendaagse) poëzie maakt het voor leraren moeilijker een positieve attitude ten opzichte van het genre uit te dragen, zeker omdat *modelling* (de onderwijskundige term voor het voordoen van gewenst gedrag) van cruciaal belang is binnen een effectieve poëziedidactiek (Xerri 2017).

Wanneer docenten zelf beschikken over weinig poëziekennis en -repertoire, zijn lesmethodes een uitgelezen hulpmiddel om het poëzieonderwijs vorm te geven. Die bevatten immers voldoende gedichten met opdrachten die aansluiten bij de eindtermen van het schoolvak en zijn bovendien voorzien van antwoordmodellen, die van pas kunnen komen bij het voorbereiden van een poëzieles. De meest gebruikte literatuurmethodes in de bovenbouw havo/vwo zijn *Laagland, literatuur en lezer* en *Dautzenberg: literatuur, geschiedenis en theorie*, die samen door zo'n zestig procent van de docenten gebruikt worden (Oberon 2016: 8). Het beeld dat deze methodes van poëzie mediëren, heeft echter te weinig oog voor kenmerkende aspecten van de literaire cultuur van de eenentwintigste eeuw. Neem de definitie die de makers van *Laagland* (vwo) geven van een gedicht: ‘Een gedicht herken je door de presentatie: de manier waarop de tekst op de bladzijde staat. Bij een gedicht is er veel wit van de pagina rondom de tekst en vaak ook tussen de verschillende delen van een gedicht’ (Van der Meulen & Van der Pol 2017: 44). Nergens in deze

functionalistische theorie over poëzie wordt de mogelijkheid opengelaten dat een gedicht zich niet op papier manifesteert (denk aan digitale poëzie, spoken word, poetry slam, poëzie in de publieke ruimte, poëzie op voorwerpen, etc.) of qua bladspiegel niet te onderscheiden is van proza (zoals *N30* van Jeroen Mettes). Juist in de eenentwintigste eeuw is de boekgerichte houding die uit de *Laagland*-definitie spreekt niet zo vanzelfsprekend meer: een kritische en medium-overstijgende omgang met het fenomeen ‘dichtbundel’ is in de contemporaine poëziecultuur aan de orde van de dag (Dera, Posman & Van der Starre 2016; Dera & De Strycker 2018).

Een ander probleem zijn de selecties die lesmethodes maken uit het poëzieaanbod. De onderstaande tabel presenteert de sterkst vertegenwoordigde dichters in de methodes *Laagland* (derde druk, elfde oplage, 2017) en *Dautzenberg* (vierde druk, elfde oplage, 2017) voor het vwo. Uitgangspunt is het aantal gedichten dat van een dichter is opgenomen in het theorieboek en het bijbehorende verwerkingsboek:

TABEL 1 Best vertegenwoordigde dichters in de vwo-lesmethodes *Laagland* en *Dautzenberg*.

Laagland, literatuur en lezer		Dautzenberg: literatuur, geschiedenis en theorie	
Auteur	Aantal gedichten	Auteur	Aantal gedichten
Herman Gorter	4	Constantijn Huygens	9
Gerrit Komrij	4	Adriaan Roland Holst	8
Rutger Kopland	4	Paul van Ostaijen	7
Gerrit Kouwenaar	4	Hendrik Marsman	6
K. Michel	3	Rutger Kopland	6
Martinus Nijhoff	3	J. Slauerhoff	5
Piet Paaltjens	3	Lucebert	5
Mustafa Stitou	3	Hiëronymus van Alphen	4
Hiëronymus van Alphen	2	J.H. Leopold	4
H.H. ter Balkt	2	Martinus Nijhoff	4
G.A. Bredero	2	Leo Vroman	4
C. Buddingh'	2		
P.C. Hooft	2		
Hendrik Marsman	2		
Paul van Ostaijen	2		
Willem van Toorn	2		
Joost van den Vondel	2		

Ten opzichte van *Dautzenberg* lijkt *Laagland* iets moderner georiënteerd, gezien de aanwezigheid van Michel, Stitou en Van Toorn in het overzicht. Heel verwonderlijk is dat niet, want *Dautzenberg* staat als methode bekend om een literatuurhistorische benadering en besteedt bovendien nauwelijks aandacht aan de periode vanaf 2000. Wat de meest geselecteerde dichters betreft ligt in beide lesmethodes de klemtoon

evenwel sterk op gecanoniseerde poëzie. Kila van der Starre ziet wat dit betreft een verband met de dichters waar gemiddelde Nederlanders aan denken, wanneer hun gevraagd wordt naar voorbeelden van poëzie: ‘dode, mannelijke canonicke dichters die op middelbare scholen werden en worden behandeld’ (Van der Starre 2017: 25).

Inderdaad ligt de focus in deze meest gebruikte lesmethodes zeer sterk op reeds overleden mannen uit de canon. 8 van de 60 geciteerde gedichten in *Laagland* werden gepubliceerd in de eenentwintigste eeuw (13,3%); in *Dautzenberg* betreft het slechts 7 van de 168 gedichten (4,2%). Telling leert dat in *Laagland* voor het vwo 31 dichters met een gedicht vertegenwoordigd zijn, onder wie slechts 2 vrouwen (6,5%): Judith Herzberg en Tjitske Jansen. In *Dautzenberg* zijn gedichten van 92 auteurs opgenomen, onder wie 10 vrouwen (10,9%). Het aandeel van dichters met een niet-westerse achtergrond is nog kleiner: in beide methodes gaat het om één auteur (Mustafa Stitou in *Laagland* en Hans Faverey in *Dautzenberg*). Dit gebrek aan diversiteit op het vlak van gender en etniciteit beperkt zich overigens niet alleen tot de poëzie. Marc Verboord en Kees van Rees (2009: 82) becijferden voor een corpus lesboeken uit de periode 1968-2000 al dat daarin 84,2% van de literaire auteurs mannelijk was. Blijkbaar zijn de verhoudingen voor dichters in de meest gebruikte contemporaine lesmethodes nog schever.

In de recentelijk verschenen methode *Nieuw Nederlands Literatuur* is een lichte verschuiving te zien als het gaat om het aandeel van de eenentwintigste-eeuwse poëzie. Van de 41 in deze methode opgenomen gedichten zijn er 15 na 2000 gepubliceerd (36,7%). Dat is veel meer dan in *Dautzenberg* en *Laagland*, maar het getal is ook enigszins misleidend, omdat 6 van de 15 gedichten (waaronder één songtekst) geschreven zijn door auteurs die we toch eerder bij de literatuurgeschiedenis van de twintigste eeuw scharen (Drs. P., K. Schippers, M. Vasalis en Leo Vroman). Van diversiteit op het vlak van gender en etniciteit is ook in *Nieuw Nederlands Literatuur* nauwelijks sprake. In deze meest recente methode staat niet één gedicht van een auteur met een niet-westerse achtergrond, terwijl slechts 6 van de 41 gedichten geschreven zijn door een vrouw (14,6%). Die ondervetegenwoordiging van vrouwelijke auteurs is des te opvallender, omdat in de academische literatuurgeschiedschrijving sinds de jaren negentig op het vlak van gender een stevige inhaalslag is gemaakt.⁵ Bovendien valt juist in de contemporaine poëzie het geïnstitutionaliseerde aandeel van vrouwelijke dichters op (vgl. T’Sjoen 2016: 100).

Deze korte rondgang leert kortom dat zich binnen het hedendaagse poëzieonderwijs nogal wat problemen voordoen – zowel op het niveau van leerlingen (die poëzie relatief laag beoordelen ten opzichte van proza), leraren (die niet kunnen terugvallen op een effectieve doorlopende leerlijn en zelf geen grootgebruikers zijn van poëzie) als lesmethodes (die een weinig actueel en divers beeld van poëzie mediëren). Vanwege de gelaagdheid en de complexiteit van deze problematiek laat een oplossing zich niet eenvoudig definiëren. Toch wil ik in het vervolg van deze bijdrage een pleidooi houden voor een aanpak waarbij poëzie in mindere mate als een losstaand subdomein binnen het schoolvak Nederlands wordt benaderd, maar uitdrukkelijk wordt geïntegreerd met de andere domeinen van het schoolvak Ne-

5 Hierbij kan bijvoorbeeld worden gedacht aan werken als *Met en zonder lauwerkrans: schrijven de vrouwen uit de vroegmoderne tijd* (1997) onder redactie van Riet Schenkeveld-van der Dussen en *Schrijvende vrouwen: een kleine literatuurgeschiedenis van de Lage Landen, 1880-2010* (2010) onder redactie van Jacqueline Bel en Thomas Vaessens.

derlands en de meer algemeen-pedagogische doelstellingen van het onderwijs. Als docenten poëzie minder als een doel op zichzelf gaan onderwijzen, maar het genre verweven met andere onderdelen van de schoolvakpraktijk, kan poëzie voor leerlingen aan verstaanbaarheid winnen en wordt het tevens vanzelfsprekender om gedichten te betrekken op de maatschappelijke actualiteit.

3 Gedichten als smokkelwaar: poëzie ‘buiten’ de poëzieles

Het inzetten van gedichten ‘buiten’ de traditionele poëzieles veronderstelt een vakdidactische visie waarin een structuralistische close reading geen doel op zich vormt. Een typische praktijk in het Nederlandse poëzieonderwijs is dat leerlingen een gedicht lezen, om er vervolgens vragen bij te beantwoorden van het type ‘wijs twee vormen van rijm aan in dit gedicht’ of ‘wat bedoelt de dichter met de regel ...?’. Soms moeten leerlingen ook beoordelingswoorden opschrijven om hun evaluatie van het gedicht onder woorden te brengen, maar de klemtoon in de geijkte lesmethodes ligt toch primair op structuralistisch georiënteerde tekstinterpretatie. Uit vakdidactisch onderzoek weten we dat deze aanpak, die poëzie presenteert als een ‘puzzel’ die je moet oplossen, motivatie-verlagend werkt – zeker in situaties waarin leerlingen getoetst worden (vgl. Dymoke 2003; Xerri 2016). Om de ‘angst’ voor het verkeerd interpreteren van poëzie weg te nemen, is het daarom zaak een didactiek na te streven waarin de klemtoon ligt op ervaring en individuele interpretatie, meer dan op een zoektocht naar ‘de’ betekenis van een gedicht (Dera 2018b). ‘Ervaring’ verwijst daarbij primair naar wat een leerling voelt bij het lezen van het gedicht, terwijl de ‘individuele interpretatie’ betrekking heeft op de particuliere betekenis die een leerling (in eerste instantie) aan de tekst toekent. Vanzelfsprekend wil een focus daarop niet zeggen dat er niet over structurelementen van gedichten of geijkte interpretaties van canonieke teksten gesproken mag worden, maar die zouden wel altijd moeten volgen op de beelden en ideeën die een gedicht in eerste instantie bij de lezer (in casu: de leerling) oproept. Met zo’n benadering in de invloedrijke traditie van Rosenblatt (1995) kan ook beter aan een van de basiswaarden worden voldaan die Ierse leerlingen toekenden aan competente poëziedocenten in het onderzoek van Hennessy & Mannix McNamara (2012), namelijk het aanmoedigen van creativiteit. Als er eerst aandacht is voor wat de tekst bij een leerling oproept, zonder die ervaring meteen te sturen of in te perken via gerichte analysevragen, is er immers meer ruimte voor de expressie van de leerling zelf.

Een voor de hand liggende manier om de focus op het ‘juiste antwoord’ – die ook tekenend is voor de Nederlandse onderwijs- en toetscultuur – weg te nemen, is door systematischer poëzie te behandelen *zonder* er een rijtje vragen bij te geven of een uitputtend klassengesprek te voeren dat vooral handelt over de betekenis van specifieke metaforen. Dat kan door gedichten als ‘smokkelwaar’ in te zetten buiten het examendomein literatuur. Zo kan juist poëzie relatief eenvoudig worden vevlecht in vanzelfsprekende onderdelen van de onderwijspraktijk, die doorgaans niet worden beschouwd als behorend tot de stof of het curriculum. Docenten zouden aan het begin van schooljaar bijvoorbeeld elke leerling een gedicht kunnen geven, waaruit ze een regel of beeld moeten selecteren aan de hand waarvan ze zich voorstellen. Ook het vormen van heterogene groepjes kan plaats-

vinden op basis van poëzie: laat leerlingen plaatsnemen aan de tafel waarop het gedicht ligt dat hun het meest aanspreekt, en laat ze vervolgens kort motiveren waarom ze zitten waar ze zitten. Door poëzie aldus te gebruiken als voorstelmethodode of groepsvormer, wordt het genre eerder gecultiveerd als vanzelfsprekend gebruiksobject dan als cryptogram voor de intelligentsia. In beide werkvormen moeten leerlingen bovendien snelle beslissingen nemen op basis van hun leeservaring, hetgeen een positief effect lijkt te hebben op hun motivatie (vgl. Rottmann 2018).

Ook in de in beginsel niet-literaire domeinen van het schoolvak Nederlands kan poëzie zonder problemen een onderkomen vinden. Het domein Mondelinge Taalvaardigheid, bijvoorbeeld, wordt vaak gepraktiseerd aan de hand van betogende voordrachten en debatten, waarbij leerlingen geacht worden effectieve retorische technieken in te zetten. Ze kunnen daarbij geholpen worden door middel van een bloemlezing met gedichten, waaruit ze een treffende regel of metafoor moeten selecteren die ze vervolgens verwerken in hun betoog. Een ander voorbeeld van een *cross-over* tussen domeinen is mogelijk binnen het domein Schrijfvaardigheid. Ook in het geval van een geschreven betoog zou de poëzie immers als vertrekpunt kunnen fungeren. Zo kan een argumentatieve tekst over hedendaags racisme goed gekoppeld worden aan onderstaand gedicht van Rodaan Al Galidi uit zijn bundel *Neem de titel serieus* (2018):

Ode aan het rijbewijs

In de trein schrok een vrouw
toen ik naast haar ging zitten.
Ze gaf mij een nieuwe psychische ziekte:
mijn kleur.

In een andere coupé
schrok de man naast wie ik ging zitten.
Hij gaf mij een andere psychische ziekte:
de trein.

Bij aankomst
kon ik het station niet vinden.
Het was al in een psychische ziekte veranderd
en ergens tussen de mijne verdwenen. (Al Galidi 2018: 336)

Structuralistisch georiënteerd poëzieonderwijs zou waarschijnlijk van leerlingen willen weten dat Al Galidi in de eerste twee strofen met de stijlfiguur ‘parallelisme’ werkt en de vraag stellen hoe de slotstrofe moet worden geïnterpreteerd in het licht van de gebeurtenissen uit de eerste twee strofen. De integratie met schrijfvaardigheid kan daarentegen waarborgen dat leerlingen de confrontatie met het gedicht verwerken in hun eigen reflecties op een thema als racisme. Voor die exercitie is het minder van belang dat leerlingen zien dat er parallelisme in het gedicht optreedt, maar moeten leerlingen net zo goed tot een kritische lectuur van Al Galidi’s tekst komen – alleen kunnen ze dan veel meer een beroep doen op de eigen creativiteit dan bij een gesloten analysevraag. Precies zo leent Eva Gerlachs gedicht ‘Kippen’ zich uitstekend als bron voor een discussie (domein Spreekvaardigheid) of beschouwende tekst (domein Schrijfvaardigheid) over vegetarisme of de menselijke omgang met dieren in bredere zin:

Kippen

Rina weet hoe je kippen moet slachten
 maar ze weet niet hoe ze dat weet. Het hakblok, het bijltje,
 het kakelen, rondrennen, bloed sproeien, vallen en hoe

de andere kippen rustig doorpikken, hun graantjes
 alles wat ertoe doet. Te druk voor haar hoofd.

Liever houdt ze ze tegen haar borst met één arm:

kom kipje, stil; dan, of je een handdoek uitwringt,
 driemaal onderhands, het hoofd zakt, snavel halfopen,
 ogen halfdicht, zo. Plukken kan ze ook goed. (Gerlach 2016: 34)

Wederom liggen de tekstanalytische kwesties met een ‘juist antwoord’ voor het op-rapen: de functie van de witregels die ‘de andere kippen’ isoleren van het hakblok en het geslachtofferde ‘kipje’, het gebruik van antithesen als ‘rustig’ en ‘druk’ of ‘half-open’ en ‘halfdicht’, de vergelijking met de handdoek die de kip tot object maakt. Zulke zaken zijn, evenals de uiteindelijke interpretatie van het gedicht, in een lessenreeks schrijfvaardigheid echter nooit het einddoel, maar maken deel uit van een breder geheel waarin leerlingen hun indruk(ken) en interpretatie(s) van een poëtische tekst verankeren in een diepgaandere analyse van een maatschappelijk vraagstuk.

Binnen een dergelijke werkwijze kan het kritische en creatieve potentieel van poëzie veel sterker worden benut dan in een lessenserie die vertrekt vanuit lesmethodes die vooral inzetten op het benoemen van rijmschema’s en het zonder context verklaren van afzonderlijke regels in een gedicht. Waar dat vooral een vakdidactische opbrengst is, zijn er ook meer pedagogische argumenten voor de domein-overstijgende inzet van poëzie binnen het middelbaar onderwijs. Niet voor niets haal ik hier de gedichten van Al Galidi en Gerlach als voorbeelden aan: beide bieden aanknopingspunten om via de confrontatie met literatuur te spreken over de omgang met medemensen, dieren en wereld. Al Galidi’s gedicht voert een lyrisch ik op dat leerlingen confronteert met de ervaren fricties van een niet-westers subject binnen een westerse context. Het gedicht biedt, in termen van G.G. Chavis, een ‘privileged space’ (Chavis 2013: 165) en doet in die zin een beroep op het empathisch vermogen van de lezer. Voor leerlingen met een niet-westerse achtergrond biedt Al Galidi wellicht juist identificatiemogelijkheden, waarbij zijn werk een ingang kan vormen om mogelijke eigen ervaringen op dit terrein onder woorden te brengen. Gerlachs gedicht roept dan weer discussie op over de menselijke omgang met dieren: de protagonist Rina benadert ze enerzijds liefdevol en koesterend, terwijl ze anderzijds een wreedheid voor de dag legt die ingesleten lijkt (‘ze weet niet hoe ze dat weet’). Reflectie op dit spanningsveld zou leerlingen ertoe kunnen aanzetten de eigen verhouding tot vleesconsumptie te overdenken, waardoor het poëzieonderwijs in dit geval ook aansluiting vindt bij wat Greg Garrard (2007) ‘teaching for sustainability’ noemt: het aanwenden van onderwijs om uiteindelijk een duurzamere wereld te creëren.

In die zin is poëzieonderwijs ook bij uitstek een aangelegenheid waarbij leerlingen zich (verder) kunnen ontplooien tot een politiek bewust subject. In zijn oratie *Tijd voor pedagogiek* pleit Gert Biesta ervoor om in het onderwijs veel meer ruimte te maken voor de ‘eigenstandigheid’ van leerlingen: het onderwijspedagogisch handelen zou erop gericht moeten zijn leerlingen te laten groeien tot volwassenen

die zich kritisch tot hun eigen vrijheid kunnen verhouden (Biesta 2018). Juist die opvatting van pedagogiek vraagt om poëzieonderwijs dat voorbij de literaire analyse als doel op zichzelf denkt. Redenerend vanuit Biesta volstaat het niet om een lessenreeks over poëzie af te sluiten met een toets waarbij leerlingen het verschil tussen een metafoer en een metonym benoemen. Dat veronderstelt namelijk een focus op kwalificatie waarbij twee andere cruciale doelen van het onderwijs – socialisatie en persoonsvorming – naar de achtergrond verdwijnen.

Een laatste voorbeeld van domein-overstijgend gebruik van poëzie in het onderwijs staat nog explicieter met die persoonsvorming in verband. Gedichten kunnen ook een ingang bieden om – bijvoorbeeld tijdens mentorlessen of persoonlijke begeleiding van leerlingen – gesprekken van therapeutische aard met leerlingen te voeren, een vaardigheid die van fundamenteel belang is binnen het pedagogische takenpakket van docenten. Neem het onderstaande gedicht van Gerda Blees uit haar debuutbundel *Dwaallichten* (2018):

‘Graag verlossing’

Nee ik kan veel verdragen bijna alles en dat meen ik
shit gebeurt dat weet ik daar doen jullie ook niks tegen
dat is wel gebleken en ik zou het zelf ook liever niet vergeten
voor mijn dochter later weet je, zij moet snappen hoe verraderlijk het is
zo’n slapend fietspad, mooie sterren maar geen straatlicht, nee laat mij maar
draaien elke nacht mezelf weer wakker happen het geluid van klappen op mijn
kaak, opnieuw de rits die breekt en weer de naad de huid de biefstuktong haast
afgebeten en die zure smaak

dus nee laat mij maar overgeven geen probleem het zal wel slijten
maar alleen één ding wou ik dus vragen of jullie dat nog uit mijn geheugen
kunnen halen, een gezicht, niet van de man die zich verloor in wat hij
met me deed maar van die andere, die knappe met die etalageogen,
please, verlos me verder nergens van behalve dan de ogen van
de man die bij zichzelf bleef op gepaste afstand, vlak
voordat hij wegkeek. (Blees 2018: 36)

Evenals bij de gedichten van Al Galidi en Gerlach zijn er genoeg tekstanalytische kwesties te signaleren waarin leerlingen zich kunnen vastbijten: de intertekstuele relatie van de openingsregel met Rutger Koplands canonieke gedicht ‘Jonge sla’, de functie van het ritme en het gebrek aan interpunctie in relatie tot de thematiek, de iconiciteit van het enjambement in ‘haast / afgebeten’, de almaar uitdijende regellengte die aan het eind van de eerste strofe even abrupt afgebroken wordt als de zure smaak verschijnt, de keuze voor juist de beeldspraak ‘etalageogen’. Een leerling hoeft Kopland echter niet te herkennen om de ervaring van het lyrisch ik te (h)erkennen. Anders gesteld: binnen de context van een mentorles of een persoonlijk begeleidingsuur is het voor het ‘begrip’ van de tekst voldoende dat een leerling begrijpt dat hier sprake is van een aanrandingservaring, en zijn intertekstuele en structurele kwesties van secundair belang.

Tieners die trauma’s zoals het lyrisch ik van Blees beleven, kunnen via de confrontatie met dit soort poëzie een stap verder komen, bewijzen talloze studies op het gebied van de zogeheten poëzietherapie. In zijn boek *Poetry Therapy*, voor het eerst verschenen in 2003 en in een herziene editie gepubliceerd in 2017, beschrijft

Nicholas Mazza de effectiviteit van dit soort interventies in termen van het RES-model (Mazza 2017: 17-25). Als psychotherapeut gebruikt Mazza poëzie vooral in klinische contexten, bijvoorbeeld in afkickklinieken of in centra voor jongeren met gedragsstoornissen, maar de systematiek van zijn RES-model is uitstekend toepasbaar op het onderwijs – juist als het gaat om zelfexpressie en -analyse. Het model omvat drie fasen, die Mazza vangt in de adjectieven ‘Receptive’, ‘Expressive’ en ‘Symbolic’. In de receptieve fase neemt de gebruiker (in dit geval: de leerling) het gedicht tot zich – in geschreven, gesproken of andere vorm. Daarbij wordt een bepaalde leeservaring opgedaan (leerlingen denken, herkennen en voelen van alles bij het lezen van het gedicht), die vervolgens het vertrekpunt vormt voor de expressieve fase. Daarin zet de leerling die particuliere ervaring om in een eigen creatie; als het ware een reactie op wat het gedicht teweegbracht in de receptieve fase. In de symbolische fase wordt de beleving ten slotte afgerond door middel van een performance of een ritueel. Dat kan bijvoorbeeld een voordracht aan een publiek zijn, maar ook – in het geval van een gedicht over liefdesverdriet – het verscheuren of verbranden van dat gedicht om de verbroken relatie symbolisch achter zich te laten.

Het RES-model waarborgt kortom dat een poëzieles niet blijft steken in het lezen van en denken over een tekst, maar dat er via de expressieve en symbolische fase ook een stap wordt gezet naar het pedagogische niveau van de persoonsvorming. Vanzelfsprekend hoeft dat niet per definitie in een domein-overstijgende les te gebeuren, al lenen mentoruren zich er bijzonder goed voor. De expressieve en ceremoniële fase zijn bovendien uitstekend toepasbaar binnen vakoverstijgend onderwijs, bijvoorbeeld in samenwerking met creatieve vakken als beeldende vorming en muziek. Ook sociale media zoals Instagram kunnen een betekenisvol onderkomen vinden binnen Mazza’s model. Zo ontwierp ik samen met Kila van der Starre een lessenreeks waarin leerlingen eerst geconfronteerd worden met een Instagramgedicht van René Oskam (receptieve fase), om daar vervolgens een eigen poëtische *post* over te creëren (expressieve fase) die ze vervolgens via een hashtag naar buiten brengen (symbolische fase) (Dera & Van der Starre 2019).

4 Poëzieonderwijs en onderzoek

In dit artikel beschreef ik het Nederlandse poëzieonderwijs als een problematisch domein. Het genre ‘poëzie’ blijft in de leeswaardering van scholieren achter bij proza, terwijl (wellicht: deels omdat) literatuurdocenten niet kunnen terugvallen op uitgebreide poëtische repertoirekennis en niet beschikken over een effectieve doorlopende leerlijn. Als die docenten vervolgens hun lessen inrichten op basis van de bestaande methodes, presenteren ze aan hun leerlingen een verouderd, sterk gegenderd en weinig cultureel divers beeld van de poëzie in het Nederlandse taalgebied. Bovendien blijft de omgang van leerlingen met poëzie dan grotendeels beperkt tot het oplossen van metafoorraadsels en het identificeren van stijlfiguren.

Een domein-overstijgende aanpak van het poëzieonderwijs is een interventie die een deel van deze problemen kan aanpakken. Gedichten worden betekenisvoller als ze daadwerkelijk worden gebruikt en dus meer zijn dan een raadsel met vragen erbij. Als poëtische (maar ook andere typen literaire teksten) een vanzelfsprekendere rol zou spelen in de taalvaardigheidsdomeinen van het schoolvak Ne-

derlands, zal de ‘vreemdheid’ van het genre bovendien gradueel afnemen. De integratie van poëzie in schrijfvaardigheidsoopdrachten, betogende voordrachten en mentoruren doet bovendien onmiskenbaar een beroep op de creatieve vaardigheden van leerlingen. Een andere bijvangst is dat de socialiserende en persoonsvormende vermogens van poëzie via domein-overstijgend onderwijs sterk kunnen worden geactiveerd, zeker als daarbij gebruik wordt gemaakt van het RES-model.

Het moge duidelijk zijn dat dit alles niet betekent dat leerlingen op de middelbare school niet meer hoeven te leren wat een enjambement of een gekruist rijmschema is – zolang het (her)kennen en benoemen van zulke poëtische middelen maar niet het einddoel is. De kans dat het daarbij blijft, is echter groot wanneer de vakwetenschap, de vakdidactiek en docenten in het middelbaar onderwijs niet de handen ineenslaan om het poëzieonderwijs een nieuwe impuls te geven. Wie gedichten als smokkelwaar wil inzetten, moet immers eerst iets te smokkelen hebben. Het is daarom wenselijk dat er een digitale omgeving komt waarop vakwetenschappers, vakdidactici en docenten recente gedichten uitwisselen die geschikt zijn om te gebruiken in de klas, voorzien van opdrachten en werkvormen. Bij voorkeur worden daar de vele bestaande initiatieven op het terrein van activerend poëzieonderwijs – zoals de jaarlijkse poëzieopdrachten van Stichting Lezen en het werk van School der Poëzie – in geïntegreerd. Bovendien moet er in het Nederlandse taalgebied veel meer onderzoek komen naar effectief poëzieonderwijs, een terrein dat nu nog nagenoeg braak ligt. Hoewel het bovenstaande pleidooi zich baseert op wetenschappelijk onderzoek op het terrein van de vakdidactiek in het algemeen en de poëziedidactiek in het bijzonder, zijn er nauwelijks systematische studies naar poëzieonderwijs met Nederlandse leerlingen en Nederlandse gedichten uitgevoerd. Dat komt de implementatie van nieuwe werkvormen in lesmethodes allesbehalve ten goede. Als de vakwetenschap wil bijdragen aan een verbetering van het poëzieonderwijs, moet ze met andere woorden de klas in – al dan niet als smokkelwaar.

Bibliografie

- Al Galidi 2018 – R. Al Galidi, *Neem de titel serieus*. Amsterdam, 2018.
- Anoniem 2013 – Anoniem, ‘Vinden jongeren nog de weg naar poëzie?’. In: *Knack*, 30 januari 2013, via: https://www.knack.be/nieuws/boeken/vinden-jongeren-nog-de-weg-naar-poezie/article-normal-85867.html?cookie_check=1549454097.
- Biesta 2018 – G. Biesta, *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Utrecht, 2018.
- Blees 2018 – G. Blees, *Dwaallichten*. Amsterdam, 2018.
- Chavis 2013 – G.G. Chavis, ‘Looking out and looking in: Journeys to self-awareness and empathy through creative juxtapositions’. In: *Journal of Poetry Therapy* 26 (2013) 3, p. 159-167.
- Cremin 2010 – T. Cremin, ‘Poetry teachers: teachers who read and readers who teach poetry’. In: M. Styles, L. Joy & D. Whitley (red.), *Poetry and Childhood*. London, 2010.
- Das 2018 – H. Das, ‘Hoe lezen leerlingen poëzie en wat betekent dat voor onze lessen? Een onderzoek naar de ontwikkeling van het lyrisch vermogen als impuls voor het poëzieonderwijs’. In: *Levende Talen Magazine* 105 (2018), special, p. 67-71.
- Dera 2018a – J. Dera, ‘De lezende leraar: Literatuuronderwijs in Nederland(s) als onderzoeksobject’. In: *TNTL* 134 (2018) 2, p. 146-170.
- Dera 2018b – J. Dera, ‘“Hoe ze maar bleven emmeren tot ik kon lopen”: Productief omgaan met interpretatieverschillen in het poëzieonderwijs’. In: *Levende Talen Magazine* 106 (2018) 6, p. 5-8.

- Dera 2019 – J. Dera, *De praktijk van de leeslijst: een onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten in de bovenbouw havo/vwo*. Amsterdam, 2019.
- Dera, Posman & Van der Starre 2016 – J. Dera, S. Posman & K. van der Starre (red.), *Dichters van het nieuwe millennium. Nederlandse en Vlaamse poëzie in de 21^e eeuw*. Nijmegen, 2016.
- Dera & De Strycker 2018 – J. Dera & C. De Strycker (red.), *Bundels van het nieuwe millennium. Nederlandse en Vlaamse poëzie in de 21^e eeuw*. Nijmegen, 2018.
- Dera & Van der Starre 2019 – J. Dera & K. van der Starre, 'Instagrampoëzie in de klas'. In: *Levende Talen Magazine* 106 (2019) 5, p. 4-9.
- Dymoke 2003 – S. Dymoke, *Drafting and assessing poetry: A guide for teachers*. Londen, 2003.
- Garrard 2007 – G. Garrard, 'Ecocriticism and Education for Sustainability'. In: *Pedagogy* 7 (2007) 3, p. 359-383.
- Gerlach 2016 – E. Gerlach, *Ontsnappingsen*. Amsterdam, 2016.
- Hennessy & Mannix McNamara 2012 – J. Hennessy & P. Mannix McNamara, "'What rough beast?'" Conceptualising the poetry teacher in Ireland through the eyes of the pupil'. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 40 (2012) 4, p. 379-394.
- Mazza 2017 – N. Mazza, *Poetry Therapy: Theory and Practice*. Second edition. New York, 2017 [2003].
- Van der Meulen & Van der Pol 2017 – G. van der Meulen & W. van der Pol, *Laagland, literatuur & lezer. Literatuur Nederlands voor de tweede fase: Theorieboek vwo*. Derde druk, elfde oplage. Amersfoort, 2017.
- De Moor 1993 – W. de Moor, 'The Poetry Symposium at Durham. Deel 1: De Gastheren'. In: *Tsjip/ Letteren* 3 (1993) 1, p. 6-14.
- Oberon 2016 – Oberon, *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam, 2016.
- Rooijackers 2005 – P. Rooijackers, 'Er staat toch gewoon wat er staat, meneer? Poëzie in de bovenbouw'. In: *Levende Talen Magazine* 92 (2005) 8, p. 9-12.
- Rosenblatt 1995 – L.M. Rosenblatt, *Literature as Exploration*. Fifth edition. With a foreword by Wayne Booth. New York, 1995 [1938].
- Rottmann 2018 – A. Rottmann, 'Blind Date Poetry: Introducing Poetry to Today's High School Students'. In: *Journal of Educational Research and Practice* 8 (2018) 1, p. 31-40.
- Ruddell 1995 – R.B. Ruddell, 'Those Influential Literacy Teachers. Meaning Negotiators and Motivation Builders'. In: *The Reading Teacher* 48 (1995) 6, p. 454-463.
- Sigvardsson 2017 – A. Sigvardsson, 'Teaching Poetry Reading in Secondary Education: Findings From a Systematic Literature Review'. In: *Scandinavian Journal of Educational Research* 61 (2017) 5, 584-599.
- T'Sjoen 2016 – Y. T'Sjoen, 'Audiovisuele cross-overs: het werk van Eva Cox'. In: J. Dera, S. Posman & K. van der Starre (red.), *Dichters van het nieuwe millennium: Nederlandse en Vlaamse poëzie in de 21^e eeuw*. Nijmegen, 2016, p. 99-109.
- Van der Starre 2017 – K. van der Starre, *Poëzie in Nederland. Een onderzoek naar hoe vaak en op welke manieren volwassenen in Nederland in aanraking komen met poëzie*. Amsterdam, 2017.
- Vaessens 2006 – T. Vaessens, *Ongerijmd succes: Poëzie in een onpoëtische tijd*. Nijmegen, 2006.
- Verboord & Van Rees 2009 – M. Verboord & K. van Rees, 'Literary Education Curriculum and Institutional Contexts. Textbook Content and Teachers' Textbook Usage in Dutch Literary Education, 1968-2000'. In: *Poetics* 37 (2009) 1, p. 74-97.
- Witte 2008 – T. Witte, *Het oog van de meester: Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft, 2008.
- Xerri 2016 – D. Xerri, "'Poems look like a mathematical equation": Assessment in poetry education'. In: *International Journal of English Studies* 16 (2016) 1, p. 1-17.
- Xerri 2017 – D. Xerri, 'Teachers as readers and writers of poetry: a workshop'. In: *Illinois English Bulletin* 104 (2017) 3, p. 37-49.

Adres van de auteur

Radboud Universiteit Nijmegen
 Postbus 9103
 6500 HD Nijmegen
 j.dera@let.ru.nl