

Nanette Kneepkens:

Wij tekenen voor poëzie *Een vakoverschrijdend poëzieleesdossier in de basisvorming*

Een pakje met de post

*Iemand heel ver hier vandaan
heeft aan mij gedacht:
heeft iets in een doos gedaan,
naar de post gebracht.*

*De doos is met de trein gegaan,
de trein ging door de nacht
en vanmorgen kwam het aan.
Wie had dat gedacht?*

Willem Wilmink

Een mooi gedicht, dat krachtig beelden weet op te roepen, maar ook ruimte laat voor interpretatie. Waarom denkt die 'iemand' aan de ik-figuur? Wat zit er in dat pakje? Wie stuurt het? Waarom? Waarvandaan? Dit gedicht was in december 1993 voor de docenten Nederlands en tekenen van S.S.G. Scheldemond in Vlissingen het begin van een poëzieproject. Een van de docenten, Nanette Kneepkens beschrijft in dit artikel het project, waaraan ze ook nu nog met veel plezier werken.

Ook voor de toenmalige brugklasleerlingen bleek het gedicht inspirerend. Nadat de leerkracht het op verschillende manieren had voorgelezen – blij verrast, vol onbegrip en als droog relaas – kwamen ze met wilde veronderstellingen, persoonlijke verhalen, opmerkingen over heerlijke verrassingen, maar ook over bombrieven, over mensen in Bosnië en met tranen om oma in Turkije. Er ontstonden beelden: hoe de doos zich heeft losgemaakt

van de gever en zelf in de trein is gaan zitten, hoe in de nacht alleen de trein nog zichtbaar was, hoe groot het pakje was en hoe goed het was ingepakt.

Na dit gedicht zijn er voor die leerlingen in de loop van drie cursusjaren (1993-1996) een stuk of negen gevolgd, naast eigen gedichten en opstellen, tekeningen en andere illustraties; dat alles verzameld in hun *poëzieleesdossier*. Ze vormen in 1996-1997 de eerste lichting bovenbouwleerlingen die met het dossier werken. Onderstaand verslag is er dus een van lessen in de onderbouw, vooral klas 1 en 2. Hoe het programma zich in de bovenbouw ontwikkelt, staat min of meer open.

Het poëzieleesdossier

Op S.S.G. Scheldemond leggen alle leerlingen, van vbo tot en met vwo, vanaf klas 1 tot en met de (voor-)eindexamenklas, een poëzieleesdossier aan. In dit gezamenlijke project van de secties Nederlands en tekenen trachten we de leerlingen met betrokkenheid gedichten te laten lezen en vooral te laten beleven, zodat verlegenheid of stoere afweer overwonnen kunnen worden. De leerlingen beginnen in klas 1 met een gebonden cahier met blanco papier. Daarin verzamelen ze ieder leerjaar drie of vier gedichten die in de lessen Nederlands en tekenen behandeld zijn. Ze voegen aan ieder gedicht eigen werk, getekend en geschreven, toe.

We zijn met het project begonnen in het cursusjaar 1993-1994 en wel in het kader van het Zeeuwse leesbevorderingsproject Sirene, waarvan Hanny Bruijnooge elders in dit nummer verslag doet. We besloten naast de doelgroep van Sirene, havo- en vwo-leerlingen, ook de mavo-leerlingen te laten meedoen. Een jaar later zijn daar, na een fusie, de vbo-leerlingen bijgekomen.

Hieronder volgt een beschrijving van het project tot nu toe, van onze gedachten erachter en onze ervaringen ermee. Ons verhaal is dus niet af: pas over een jaar, als de eerste mavo-leerlingen hun dossier afsluiten, hebben we overzicht over een geheel leertraject.

Doelstelling en doelgroep

In eerste instantie richtten we ons op de HAVO- en VWO-leerlingen. Hun literatuurlessen in de bovenbouw zouden tot de aangenaamste van de schoolloopbaan moeten behoren. Het merendeel van de leerlingen heeft echter nauwelijks belangstelling voor het lezen van poëzie en staat vreemd tegenover metaforiek, die daarin nu eenmaal een belangrijke rol speelt. Ze lijken de poëzielessen, en zeker de lessen waarin historische poëzie aan de orde is, lijdzaam te ondergaan als tekstverklaringslessen of trainingen van nutteloze kennisopname. Dat betekent dat de artistieke kant van poëzie (literaire schoonheid die de lezer kan aangrijpen) tekort gedaan wordt. Leerlingen ondervinden van dit alles niet alleen hinder tijdens hun literatuurlessen, maar ook ontzeggen ze zich – en dat is erger – een bron van inspiratie en vreugde in hun leven na de school.

We kunnen de kwestie ook in breder verband plaatsen. Dat hetgeen ze bij Nederlands leren, alles te maken heeft met hun eigen belevingen, ook hun innerlijk leven, ontgaat veel leerlingen. Hoevelen schrijven er niet gedichten zonder die ooit aan een leerkracht te durven laten zien, hoeveel leerlingen maken er niet met groot plezier taalgrapjes, zonder enige humor te verwachten als ze naar de les gaan?

Op grond van deze overwegingen betrokken we ook de MAVO-leerlingen en in het tweede jaar, na de fusie, de VBO-leerlingen in het project. Voor velen onder hen doet zich de kloof tussen schooltaal en eigen taalgebruik nog sterker voelen dan voor de leerlingen van HAVO en VWO: Nederlands lezen en schrijven is zwoegen op het vinden van de juiste letters en je door teksten heen worstelen waarvan de strekking je ontgaat. Het (verwachte) oordeel van de leraar is allesbepalend: eigen gevoelens, ervaringen, inzichten zijn bij voorbaat in diskrediet.

Ons inziens biedt juist poëzie, als uiterst subjectieve taaluiting, een mogelijkheid om de leerling te doen ervaren dat taal een krachtig en bevredigend uitdrukkingsmiddel kan zijn van gedachten en gevoelens; ook die van henzelf. Daartoe trachten wij in dit

project de beleving van poëzie centraal te stellen en de leerlingen ertoe te stimuleren, met het gedicht een persoonlijke band op te bouwen, de inhoud te vertalen in eigen voelen en beleven. We streven ernaar dat de leerlingen gedichten zullen waarderen, van poëzie gaan houden, ook als meer gecompliceerde verzen worden voorgelegd in de bovenbouw van HAVO en VWO; ook als leerlingen op de leeftijd zijn dat ze liever buiten dan binnen de school op zoek gaan naar alles wat het leven interessant maakt.

De keuze van de gedichten

We kiezen de gedichten tamelijk intuïtief. Algemene criteria hebben we niet geëxpliciteerd, behalve dat de gedichten toegankelijk moeten zijn. We hebben tot nu toe steeds kinder- en jeugdgedichten gekozen – ook voor klas 3 – die merendeels een anekdotisch karakter hebben. Ze stijgen boven de anekdote uit, doordat ze verwijzen naar herkenbare gevoelens of ervaringen. Verrassender is misschien dat in de meeste van deze gedichten wordt gespeeld met tegenstellingen; soms subtiel, onderhuids, en soms duidelijker. Dat kan het gedicht een zekere spanning verlenen.

Eenvoud is niet zonder meer een criterium. Sommige behandelde gedichten bevatten moeilijke strofen. Dat achten we voor de MAVO-, HAVO- en VWO-leerlingen niet bezwaarlijk, mits er genoeg in het gedicht overblijft wat de leerlingen wél direct aanspreekt. Integendeel, het kan de leerlingen wennen aan het idee dat je niet alles van een tekst hoeft te begrijpen om hem te appreciëren. Omwille van de VBO-leerlingen zijn we na het eerste jaar de gedichten toch nog kritischer gaan selecteren op begrijpelijkheid. Een van de collega's merkte op, dat vooral gedichten die een element van strijd bevatten, in de VBO-klassen aanslaan.

Hieronder geef ik een overzicht per groep leerlingen (zie afbeelding 1). De brugklasleerlingen van augustus 1993 hebben er drie jaar opzitten, de brugklasleerlingen van 1994 en 1995 respectievelijk twee en één jaar.

1 MH en 1HV 1993-1994:

- Willem Wilmink, *Een pakje met de post*
- J. Bernlef, *Alleen thuis*
- Ted van Lieshout, *Glas*
- Remco Ekkers, *Foto*

2 M en 2HV 1994-1995:

- Wiel Kusters, *Verliefd?*
- Armand van Assche, *De hand van mijn vader*
- Paul van Ostaijen, *Melopee*

3 M, 3H en 3V 1995-1996:

- Judith Herzberg, *Een kinderspiegel*
- Een keuze uit de gedichten van de voorstelling *Powezie-zien, ruiken, proeven* van het gezelschap *Zimihc*
- Daniël Billiet, *Briefjes*

1 VM, 1MH en 1HV 1994-1995:

- Remco Ekkers, *Tas*
- Els Pelgrom, *Want er zijn dingen die kun je niet zeggen*
- Paul van Ostaijen, *Berceuse Nr. 2*

2 VB, 2VM, 2M en 2HV 1995-1996:

- Judith Herzberg, *Een kinderspiegel*
- Hans Andreus, *De blauwe bussen*
- Een keuze uit de gedichten: Johanna Kruit, *Weglopen en Muziek*
- Diet Verschoor, *Contramine en Mezelf*
- Daniël Billiet, *Briefjes*

1 VM, 1MH en 1HV 1995-1996:

- Willem Wilmink, *Een pakje met de post*
- Ted van Lieshout, *Vermist*
- Een keuze uit de gedichten: Johanna Kruit, *Weglopen*
- Diet Verschoor, *Contramine en Zij daar*
- Thera Coppens, *Kus en Alleenmaal sprookjes*

Afbeelding 1: Overzicht van gedichten per leerjaar.

De lessen Nederlands

We leggen in de lessen Nederlands het accent op inhoud en vooral op de weerklink die de inhoud bij de leerlingen oproept. Vormkwes-ties krijgen alleen aandacht indien voor de leerlingen het verband met de inhoud of de sfeer van het gedicht duidelijk is.

De leerlingen noteren het behandelde ge-dicht in hun cahier en voegen er eigen opstellen, gedichten en/of losse zinnen aan toe. In de lagere klassen vormen de eigen schrijfproducten het resultaat van welom-schreven opdrachten van de docenten Neder-lands. In de paragraaf over de tekenlessen zal blijken dat ook de vormgeving en illustrering door de tekendocenten tamelijk strak geleid worden. Dit is, hoe tegenstrijdig het ook mag klinken, bedoeld om leerlingen uiteindelijk vrijheid te bieden, dus om ze keuzemogelijk-heden te presenteren. Zonder aanvankelijke leiding komen ze veelal uit op clichés die weinig met hun persoonlijke beleving te maken hebben. Wel moeten de leerlingen óók op eigen initiatief elementen aan het geheel kunnen toevoegen. In het afgelopen cursus-jaar (1995-1996) hebben we getracht, de grotere zelfstandigheid van de derdeklassers recht te doen door ze zowel in keuze van de

gedichten als in de verwerkingsopdrachten zeer uiteenlopende mogelijkheden te bieden.

De behandeling van een gedicht in de lessen Nederlands kent doorgaans drie fasen in twee of drie lesuren: een introductie (fase 1) die aan de werkelijke behandeling (fase 2) voorafgaat en een verwerkingsopdracht (fase 3). Wordt de eerste fase gevormd door een schrijfop-dracht, dan is de derde fase meestal niet meer dan het bijschaven van het resultaat. Bij de nu volgende uitwerking van deze fasen maak ik steeds gebruik van voorbeelden uit en bij *Alleen thuis* van J. Bernlef (1MH en 1HV, 1993-1994).

Alleen thuis

*en in de keuken
iets valt
plotseling
kijk ik gespannen
naar het evenwicht
om mij heen*

*de kop op tafel
het schilderij aan de muur
en op de televisie
de toestand in de wereld*

Introductie van het onderwerp

Weerkerend refrein bij de behandeling van de gedichten is, dat we trachten de verbeelding (in de letterlijke betekenis) van het gedicht in de hoofden van de leerlingen te stimuleren. Meestal is het goed, hebben we ervaren, de fantasie van de leerlingen te prikkelen nog vóór zij het gedicht horen of lezen. Zelfs veel brugklasleerlingen, hoe jong ook, hebben al een negatief beeld van poëzie ontwikkeld. Dat is maar een houding, maar die mag niet bevestigd worden doordat ze lukraak een gedicht voor hun neus krijgen.

Zo zijn een klassengesprek op basis van wat prikkelende vragen, een schrijfpdracht of een gezamenlijke brainstorm goede middelen gebleken om te zorgen dat de leerlingen nieuwsgierig uitkijken naar het gedicht. Het aardige is dat in een goed gevoerd klassengesprek zeer tegenstrijdige reacties op een onderwerp te horen zijn en dat leerlingen zich daardoor bewust worden van de verwarring in hun eigen gevoelens. Als ze diezelfde gecompliceerdheid terugvinden in het gedicht, schrikken ze daar niet meer voor terug.

Dat geldt des te meer als de leerlingen zich eerst bij een schrijfpdracht op hun eigen ervaringen geconcentreerd hebben, zonder elkaar direct al te beïnvloeden. Een plezierig neveneffect van zelf worstelen met het schrijven is dat de leerlingen naderhand vol bewondering kunnen constateren dat de dichter in staat is veel op te roepen in weinig woorden. Bovendien blijken er in iedere klas onvermoede talenten te schuilen, die in die bewondering delen.

Natuurlijk zijn de schrijfpdrachten ook op zichzelf waardevol. Mits de opdrachten vrij strak geformuleerd zijn (om verlegenheid geen kans te geven), ervaren de leerlingen dat ze heel goed eigen ervaringen en gevoelens onder woorden kunnen brengen. Tenslotte vormen de eigen opstellen en gedichten natuurlijk persoonlijke bijdragen aan het poëzieleesdossier.

Vooraf aan *Alleen thuis* hebben we de opdracht gegeven een avond te beschrijven waarop de leerling alleen thuis was, met twee restricties:

dat het een waarachtig relaas moest zijn, dus geen spectaculair spookverhaal, en dat de leerling de nadruk moest leggen op zintuiglijke waarnemingen.

Voor het klassengesprek naar aanleiding van deze opstellen had iedere leerkracht zijn eigen aanpak. Een docent vertelde:

'Daarna hebben de leerlingen in groepjes van vier elkaars verhalen gelezen. De leerlingen beoordeelden welke verhalen het best aan de criteria voldeden. Dit resulteerde in zes beste verhalen, waaruit ook weer de beste werd geselecteerd. Dit alles nam veel tijd. Erna hebben we het gedicht besproken. Het viel op dat het gedicht veel overeenkomsten had met het verhaal dat het meest aan de voorwaarden voldeed.'

Een andere leerkracht hield direct na het schrijven het klassengesprek en legde de nadruk op de ervaringen zelf.

'Voor de meeste leerlingen begon de avond leuk (chips, tv, dingen doen die eigenlijk niet mogen), maar in de loop van de avond voelden ze zich minder op hun gemak. Ze hoorden geluiden en wilden dat hun ouders weer thuis kwamen.'

In het gesprek in deze klassen werd vooral veel aandacht besteed aan manieren om die spanning op te lossen (tv hard zetten, jezelf de dag vertellen, veel snoepen, etcetera). Vervolgens kregen de leerlingen de opdracht in hun opstel drie zinnen te kiezen, die de sfeer van zo'n avond heel duidelijk verbeeldden. In de ene klas lukte dat beter dan in de andere (*'Rennend langs de kapstok ...'* tegenover *'Ik ben bang'*).

De introductie moet uiteraard goed afgestemd zijn op de inhoud van het gedicht. Het klassengesprek over verliefdheid dat *Verliefd?* van Wiel Kusters moest introduceren, ging in een 2M-klas onder meer over het verschil tussen algemene symbolen en persoonlijke beelden van verliefdheid, zoals vertederende details in het uiterlijk of de gewoonten van de aangeboden. Het gedicht gaat echter veeleer over emotionele verwarring en voldeed niet aan de hooggespannen verwachtingen van leerlingen.

Sommige gedichten, zoals *Een pakje met de post* van Willem Wilmink, hebben we wél direct gepresenteerd. We dachten dat een voorafgaand programmaonderdeel niets zou

toevoegen. Bovendien is het aardiger en spannender voor zowel leerlingen als leerkracht als de aanpak van de gedichten varieert.

De bespreking van het gedicht

Meestal presenteren we het gedicht dubbel: het staat op het bord en de leerkracht leest het voor. Soms zou de leerkracht met dat voorlezen te zeer zijn interpretatie opleggen. *Alleen thuis* is niet voorgelezen, om de afwijkende typografie recht te doen en geen interpretatie van het woordje *plotseling* op te leggen.

De eerste fase van de behandeling van het gedicht zelf bestaat er altijd in, dat de leerlingen het in stilte van het bord overnemen. Dat geeft ze de kans het in zich op te nemen zonder dat ze voorbarig commentaar geven.

Om het gesprek op gang te brengen zal de leerkracht vragen stellen: inhoudelijke vragen en vragen die een beroep doen op de verbeeldingskracht van de leerlingen. Vragen die 'juiste' of 'onjuiste' antwoorden oproepen, kunnen beter vermeden worden. Naar eigen ervaringen hoeft de leerkracht nauwelijks te informeren; leerlingen komen er meestal vanzelf mee, als de sfeer er eenmaal naar is.

Dergelijke verbeeldingsvragen hebben we ook gesteld bij *Alleen thuis*: Wat is er vooraf aan de eerste zin gebeurd? Wat zou er gevallen kunnen zijn? Hoe zou dat komen? Waar zou de ik-figuur zich bevinden? Van wie kan die kop op tafel zijn? Wat heeft erin gezeten? Wat zie je op het schilderij? Wat is er op de televisie?

In sommige klassen was in het voorafgaan- de gesprek al aandacht besteed aan manieren om de zenuwen de baas te worden, zodat toch een leesvraag voor de hand lag: Wat doet de 'ik' om de spanning op te lossen? En vervolgens: Zou dat helpen? en opnieuw: Welk programma zou er nu echt op de televisie zijn?

Als het gesprek eenmaal geanimeerd verloopt, kan de leerkracht desgewenst persoonlijker vragen stellen. Ook kan hij in die sfeer van spraakzaamheid vormkwesties aansnijden, in de ene klas gemakkelijker dan in de andere. Maar het blijft zaak, de rol van allesweter te vermijden. 'Vinden jullie dat geen gekke

zin?' is beter dan 'Waarom schrijft de dichter hier...?'

Bij *Alleen thuis* hebben we bijvoorbeeld in sommige klassen gevraagd waarom er *iets valt* zou staan en niet *valt iets*; of *plotseling* bij de eerste of derde regel hoort. De woordschikking vormt overigens een voorbeeld van het verschijnsel dat de leerlingen niet alles van een gedicht hoeven te begrijpen om het te waarderen.

In het algemeen vragen we de leerlingen pas aan het einde van de bespreking naar hun mening over een gedicht. Een voorbarig oordeel valt al gauw onnodig negatief uit. Als leerlingen zich werkelijk in een gedicht verdiept hebben, zijn ze meestal tamelijk positief.

De eigen bijdrage

Naar aanleiding van het gedicht of een aspect daarvan geven we de leerlingen meestal na de gedichtbespreking de opdracht ook zelf iets te schrijven als bijdrage aan hun dossier. Als dat een gedicht is, is rijm al gauw af te raden. Het levert te veel gelegenhedskronkels en stoplappen op.

Deze schrijfp opdracht vervalt meestal, als leerlingen al in de introductiefase iets hebben geschreven. In dat geval krijgen ze nu de kans daaraan nog te schaven, voordat ze hun bijdrage in het cahier noteren. Vooral veel opstellen, maar ook gedichten, zijn namelijk wijdlopieg en weinig krachtig van uitdrukking. Dan is het bijvoorbeeld zinvol, leerlingen elkaars werk te laten redigeren. Ze schrappen alle zinnen die niets aan de sfeer bijdragen of strepen juist die zinnen aan, die de essentie van een ervaring in een concreet beeld weergeven. Dergelijke krachtige zinnen uit een opstel kunnen de leerlingen onder elkaar zetten en na enig schaaftwerk hebben ze uit het opstel een eigen gedicht laten ontstaan. Uiteraard hoeft de leerling een voorgestelde verbetering niet over te nemen.

Een van de klassen heeft uit de opstellen over alleen thuis zijn klassikaal zinnen geselecteerd en ingekort en daarvan één gedicht samengesteld. Het was een mooie ervaring, maar had het nadeel dat niet alle leerlingen aan bod kwamen.

Alleen thuis

Eindelijk

*Ze zijn weg
Ik plof op de bank
Hoorde ik daar niet iets?
(Vast wel de wind)*

*Ik zet de kachel hoger
De kamer krijgt een rode gloed*

*Luister
geen broertje met computer
Geen vader met z'n Beatles
Zelfs in de keuken is het stil
Zachtjes sluip ik naar boven
M'n zakmes*

*Snel naar beneden
de*

*traploper
sluip
achter
me
aan
nog een half uur*

De tekenlessen

Direct na de week van de lessen Nederlands is het vak tekenen aan de beurt, omdat de leerlingen het gedicht en alle beelden die ze zich erbij gevormd hebben, nog vers in het geheugen moeten hebben als ze ze vormgeven. Soms is het aardig de volgorde om te draaien.

In de eerste tekenles van het project krijgen de leerlingen richtlijnen voor de indeling van het schrift.

Sla de eerste paar bladzijden over. Richt een titelblad in. Reserveer een blad voor de inhoudsopgave. Neem voor ieder gedicht vier bladzijden: een voor het gedicht, drie voor de verwerking. Snijd eventueel een blad uit als je veel geplakt hebt. Noteer het gedicht midden op de bladzijde. Gebruik bij het overschrijven een gelijnd papier als onderlegger.

Bij de behandeling per gedicht geven de docenten vooral in de eerste twee klassen tamelijk strakke richtlijnen. Laat je de leerlingen direct vrij, dan komen de meeste niet verder dan een fantasiearme weergave van de anekdote in het gedicht. Leerlingen die toch

naar iets ruimers neigen, naar enige symboliek, bedenken veelal clichés als hartjes en bloemetjes. In dezelfde sfeer ligt het probleem, dat de leerling uit zichzelf geen raad weet met een bladzijde en de verdeling van elementen daarover. Hij kan niet de werkelijkheid loslaten waarin boven boven is, onder onder en een stuk glas zomaar wat materiaal.

Zo vrij als de dichter is – beelden mogen onwerkelijk en zelfs absurd zijn; geen zin hoeft grammaticaal te kloppen; de regels kunnen vrij ingedeeld worden – zo vrij zou de leerling zich uiteindelijk moeten voelen in het beeldend vormgeven van het gedicht. Ideaal zou zijn, dat in de vormgeving op de een of andere manier iets van de ruimere draagwijdte van het gedicht tot uitdrukking zou komen. Dat is voor veel brugklassers nog te moeilijk.

Onze docenten hebben er voor gekozen dicht bij de weergave van de anekdote (die in het gedicht of die van de leerling) te blijven, maar tegelijkertijd een dieper liggend aspect van het gedicht te benadrukken door de keuze van een bepaalde techniek. Zo werd bij de opdracht voor *Een pakje met de post* de tegenstelling ver-dichtbij benadrukt. Leerlingen tekenden omlijnde miniatuurtjes, die het effect hadden van doorkijkjes.

In *Alleen thuis* krijgen door de bijzondere enjambementen en woordvolgorde bepaalde woorden en woordgroepen veel nadruk. In de inhoud zien we tegenstellingen: plotselinge beweging naast bewegingloosheid; evenwicht naast gebrek aan evenwicht. De leerlingen hebben in de eerste tekenles bij dit gedicht iets geleerd over typografie en kleuren, en over de manier waarop je met behulp daarvan de emotionele waarde van een woord of zin kunt benadrukken. Als illustratie diende *Boem paukeslag* van Van Ostaijen. Ze hebben daarna letters uit tijdschriften geknipt en het gedicht in die geknipte letters in hun cahier overgenomen. Groot of klein, breed of smal, zwart of kleurig, recht of dansend, regelmatig of van steeds wisselende vorm; alle variaties konden ze toepassen.

De leerlingen bleken geïnspireerd te zijn en kwamen met heel eigen interpretaties. Een woord als *plotseling* is wel in de meeste cahiers groot en in lange smalle letters neergezet, maar bijvoorbeeld *de toestand in de wereld*

vertoonde veel variaties: het was in het ene cahier een verzameling grote, zakelijke letters, als een dwingende krantenkop; in het andere een schots-en-scheve warboel.

Als leerlingen tijd over hadden, konden ze het aspect van het evenwicht ook in een tekenopdracht uitwerken: sommigen tekenden koppen op tafels, schilderijen aan muren, etcetera, steeds op de rand van het evenwicht. In allerlei variaties leken ze van het papier af te kunnen vallen.

De in dergelijke opdrachten gevraagde techniek blijft voor de leerlingen aan de veilige kant, maar daarbinnen worden ze toch zoveel mogelijk vrijgelaten, zodat ze iets van de inspiratie kunnen overbrengen die ze aan het gedicht hebben overgehouden. Tegelijkertijd maken de leerlingen door de afwisseling van technieken kennis met vele mogelijkheden tot beeldende verwerking. In de loop der jaren moet de eigen inbreng van de leerlingen steeds groter worden.

Op Scheldemond sluiten de tekenlessen rond de gedichten nauw aan bij het gewone tekenprogramma. Ook daarin berust de nagestreefde ontwikkeling op de drie pijlers: het aanleren van verschillende technieken, de groei van veiligheid naar keuzevrijheid en het verband tussen vormgeving of gekozen techniek en strekking. Toch veroorzaakt het gedichtenprogramma enige tijdsdruk, omdat sommige technieken die erin aangeleerd worden, anders niet aan de orde zouden zijn geweest. Aanvankelijk besteedden we gewoonlijk aan een gedicht twee tekenlessen. Voor bepaalde klassen echter, die slechts één lesuur per week tekenen hebben, is het teken-gedeelte van het project in 1995-1996 tot één uur per gedicht beperkt.

Sommige derde klassen hebben geen tekenles meer. De leerkracht Nederlands bepaalt dan of hij expliciet beeldende verwerking vraagt.

Andere voorbeelden

Glas

*Elke morgen stond ze voor het raam te wuiven.
Ik zwaaide terug, maar wist niet wie ze was.
Buiten ging het leven door, maar 't hare
ging niet verder dan het glas.*

*Als ik terug van school kwam keek ik even;
het vierde raam, begane grond:
een witte muur met stille plooiën,
alsof de vrouw niet echt bestond.*

*En toen kwam ik haar buiten tegen,
haar gang voorzichtig als op glas.
Ik groette haar; ze liep op scherven.
Ze wist ineens niet wie ik was.*

Voor de brugklassers van 1993-1994 was dit gedicht van Ted van Lieshout het derde in hun dossier. We hebben ons laten inspireren door Van de Wouw en Coehorst (1988).

De eerste les begon met het woord *glas*, groot op het bord. In een klassikaal gesprek noemden de leerlingen zoveel mogelijk eigenschappen en functies van glas. Ze werden rond het woord *glas* genoteerd, geordend in drie groepen met als gemeenschappelijke kenmerken respectievelijk doorzichtigheid, breekbaarheid en ondoordringbaarheid. Daarna kregen de leerlingen de opdracht een rijmloos gedicht te schrijven met als titel *Glas* en als laatste regel *Ze wist ineens niet wie ik was*. Van die laatste eis vroegen overigens veel leerlingen ontheffing. Anderen grepen naar het glas van de bril, die mensen onherkenbaar maakt, maar ook voor sommigen noodzakelijk blijkt om anderen te herkennen.

In de meeste klassen werden alle gedichten voorgelezen. In sommige klassen hebben de leerlingen de beste eruit gekozen. Die werden groot op het prikbord gehangen en ook door andere klassen druk gelezen. Enkele voorbeelden volgen hieronder (zie afbeelding 3). Toen later het uitgangsgedicht *Glas* besproken was, noteerden de leerlingen behalve dat, ook hun eigen gedicht eventueel bijgeschaafd in hun cahier. Sommigen namen ook gedichten van klasgenoten op.

In de tweede les konden de leerlingen het gedicht van Van Lieshout lezen en overnemen en werd het besproken. Omdat de vrouw in het gedicht zozeer op afstand blijft, kon het geen kwaad, de leerlingen ook direct naar eigen ervaringen te vragen.

I Wie in de klas heeft zo'n vaste zwaaipartner (gehad)? Hoe is dat ontstaan? Welke mensen zwaaien zo graag? Hoe zie je de vrouw voor je? Waarom komt ze nooit buiten? Wat doet ze de hele dag? Hoe oud kan de ik-figuur zijn?

GLAS	SPIEGELBEELD	GLAS
Ik dronk een glas cola Mijn oma ook Mijn glas brak Een scherf in haar hersenen Ze wist ineens niet wie ik was	Zachtjes, op mijn tenen, loop ik door het huis, op zoek naar hem van altijd. Daar staat hij weer aan de andere kant. Verbaasd kijkt hij mij aan.	Marie van Dalen, zo heet ik. Ben acht jaar en hou van glas. Ik schrok toen ik hem hoorde vandaag. Hij was van glas, ik zag hem niet. De bomen zag ik door hem heen. De vogels vlogen tegen hem aan. Ik knalde zomaar tegen hem op. Pardoes viel ik op de grond. Naast mij lag een grote scherf. Hij wist niet eens wie ik was.
Mark Koornneef		Sanne Osté
GLAS	Verdrietig loop ik weg. Hij wist ineens niet wie ik was.	
In Amsterdam, op een plein De schittering van het glas Een man op blote voeten En ik stond erbij	Anja Bimmel	
Jolanda van Sluijs		

Afbeelding 3: Gedichten van leerlingen.

- 2 Waarom zou de vrouw er 's morgens wel altijd staan, maar 's middags niet? Wat is die witte muur met stille plooien? Wat zou de ik-persoon van dat dagelijkse ritueel vinden?
- 3 Wat doet de vrouw nu buiten? Waarom loopt ze zo voorzichtig? Waarom herkent ze de ik-figuur niet? Eerst is er sprake van glas, dan van scherven. Waarom scherven; wat is er gebroken en waarom?

Over het gedicht werd levendig gepraat. Het vormt een rijke puzzel, maar je kunt erover praten zonder je bloot te geven. In de diverse klassen ontstonden heel verschillende versies: de vrouw is een alcoholiste, ze is dement, ze heeft een vorm van pleinvrees en let op straat alleen op zichzelf. Veel leerlingen vertelden van eigen ervaringen met de rol van de omgeving bij het herkennen van mensen.

De tekenleerkrachten kozen als invalshoek het raam, dus zowel het contact tussen de twee mensen in het gedicht als de scheiding van twee werelden. De leerlingen lieten in hun cahier zien, wat er door het raam heen van de andere wereld, dus die van de vrouw, te zien was. Vonden ze dat moeilijk, dan mochten ze ook het standpunt van de vrouw kiezen en door het raam naar buiten naar hun eigen wereld en naar zichzelf kijken.

Hiertoe sneden ze een raam uit een blad van hun cahier. Het glas werd verbeeld door enigszins doorzichtig vloeipapier dat achter op

het blad geplakt werd. Op de bladzijde achter het vloeipapier tekenden de leerlingen een zwaaiende persoon in zijn of haar omgeving.

Het figuurtekenen bleek moeilijk te zijn. Er werd op veel tekeningen krampachtig gezwaaid, met een onnatuurlijk hoog gehouden arm, als moest die op zeer grote afstand zichtbaar zijn. Uit tijdgebrek werken de leerlingen doorgaans direct in het cahier, maar ze doen dat wel aanvankelijk met potlood. Er is dus druk gegumd.

De hand van mijn vader

Aan de buitenkant
is de hand van mijn vader
een polderland
met riet en pluimgas
blauw gezwollen beken
en hier en daar, verstrooid
wat zonnebloemen.

Aan de binnenkant
is de hand van mijn vader
een stafkaart
met snelwegen
en wandelpaden.
Ik vind er altijd
de weg op
naar huis.

De hand van mijn vader van Armand van Assche hebben we in klas 2 van 1994-1995 zonder uitvoerige introductie van het onderwerp gepresenteerd. Het beeld van een vaderhand is bij uitstek emotioneel geladen, zodat de leerlingen waarschijnlijk uit zichzelf op het onderwerp zouden anticiperen. We waren er wel op verdacht, dat de gedachte aan een vaderhand bij sommigen negatieve associaties kan oproepen.

We gaven de leerlingen de opdracht in stilte het gedicht over te schrijven en vervolgens de beeldspraak te verklaren. Dat laatste werd in het algemeen als een prettige uitdaging ervaren en deed een sterk beroep op het visualiseringsvermogen van de leerlingen. Ze zagen de hand in detail voor zich en ervoeren dat beeldspraak niet altijd een moeizame omweg betekent, maar met kracht gevoelens kan oproepen. Ze waren ook trots op hun vondsten, zeker de leerling die de zonnebloemen sproeten noemde. Na dit bevredigende gepuzzel konden de meeste leerlingen het gedicht waarderen.

Op de vraag naar het verschil tussen binnen- en buitenkant kwamen verrassende verklaringen. Leerlingen zagen dat het buiten ruig kon zijn en binnen veilig was, dat je je thuis kunt voelen in de hand van je vader, maar ook dat dat veilige thuis maar een afdruk was van het echte leven.

De bespreking van dit gedicht geschiedde niet heel persoonlijk. Dat was ook niet nodig, want het was kennelijk overgekomen. De resultaten van de tamelijk ruim gestelde en vaak nog ruimer uitgelegde schrijfpdracht waren veelal erg goed.

Schrijf een rijmloos gedicht over een onderwerp dat je na aan het hart ligt (eventueel ook een lichaamskenmerk van iemand van wie je houdt) en gebruik beeldspraak in dat gedicht.

De tweedeklassers kwamen met mooie voorbeelden van beeldspraak. Een meisje wijdde een liefdevolle beschouwing aan haar vader en vergeleek zijn haar met een bos waarin je kunt verdwalen, maar dat ook beschutting geeft. Steven van den Broek schreef het volgende gedicht, dat later in de schoolkrant is opgenomen:

Milieu

*Iedereen gaat z'n eigen gang,
niemand let op.*

*Iedereen neemt stukjes van het huis
om zijn leven te verbeteren.*

*Schraap de muren af, sloop de sloten.
Beetje voor beetje
vergeet je, dat ze nog ergens
voor dienen.*

*Sommigen worden wakker van
het kraken van het huis en pakken
de telefoon, waarschijnlijk te laat.*

*Als wij de telefoon niet opnemen
en iemand breekt
door deur of muur, dan ...
Duisternis en koude
in de vorm van licht en warmte.*

In de tekenlessen hebben de leerkrachten getracht aan te sluiten bij het precieze waarnemen dat door het gedicht (onder meer) wordt opgeroepen. De leerlingen hebben de binnenzijde van hun eigen hand zo precies mogelijk nagetekend, als beeld van een hand die geeft, maar ook vraagt. Dat gebeurde geanimeerd: velen hebben hun handen onderling vergeleken en wijsheden omtrent levens- en liefdeslijnen uitgewisseld. Toch waren de tekendocenten achteraf minder tevreden over de opdracht, omdat de leerlingen te weinig tot fantasie werden aangezet.

Een strakke organisatie

Omdat het poëzieleesdossier alle schooljaren (of in ieder geval tot en met de vooreind-examenklas) van de leerling meegaat, dient in onze ogen de beslissing om aan het project te beginnen er een te zijn van alle leden van de betrokken vaksecties.

De samenwerking van secties vereist een strakke tijdsindeling, zeker als er meer dan twee secties deelnemen. Wij denken aan incidentele uitbreiding tot de sectie muziek, omdat sommige gedichten eerder melodie dan beelden oproepen. Ook handvaardigheid en, voor de hogere leerjaren, de

moderne vreemde talen komen in aanmerking.

De tijdsindeling stellen we aan het begin van het schooljaar vast. Per cursusjaar worden vier rustige perioden van twee opeenvolgende weken aangewezen, waarbinnen in alle betrokken leerjaren een gedicht behandeld wordt. Eén week is voor de les of lessen Nederlands, één voor tekenen.

Aan de lessen gaat het een en ander vooraf. Een docent Nederlands doet een voorstel voor het gedicht voor een leerjaar en stuurt het enige dagen voor een voorbereidingsvergadering rond.

In de vergadering wordt de keus definitief vastgesteld. Dan bespreken we het gedicht en wel eerst op ons eigen niveau, als geïnteresseerden zonder meer. Dat is inspirerend, omdat daarbij allerlei dimensies en interpretaties van het gedicht naast elkaar gelegd worden.

Vervolgens bespreken we het gedicht met het oog op de lessen. Ieder vormt en ontvouwt zijn plannen, maar de afspraken blijven globaal. De leerkracht behoudt de vrijheid zijn eigen accenten te leggen.

Tussen de bespreking en de uitvoering van het programma ligt enige tijd, zodat de leerkracht zijn aanpak nog eens kan overdenken en eventuele dringender lesonderdelen eerst kan afhandelen. Geruime tijd na de behandeling van het gedicht in de klassen, bij de vergadering voor de volgende ronde, volgt een evaluatie.

De rol van de bibliotheek

De bibliotheek wordt eveneens bij de organisatie betrokken. Scheldemond verkeert in de gelukkige omstandigheid, dat zich in het schoolgebouw een dependance van de Openbare Bibliotheek Vlissingen bevindt. De medewerkers zijn altijd bereid tot samenwerking. Aparte boeken die niet op school aanwezig zijn, leveren ze op aanvraag binnen een etmaal. Ook wordt het boekenbestand aangevuld en aangepast als docenten daarom verzoeken met het oog op projecten en lessen.

Een van de eerste stappen van de bibliotheek was op een opvallende plaats een kast met jeugdpoëzie in te richten. Maar we hebben ervaren dat we ons niet moeten beperken tot

de aanvraag van tijdelijk of permanent materiaal, als we leerlingen in de bibliotheek aan het werk en aan het lezen willen hebben. Voor iedere gedichtenronde dienen de lesopzet en de organisatie van de leerlingactiviteiten met de bibliothecaresse te worden besproken, bijvoorbeeld om opstoppen te voorkomen of om tijdelijk materiaal voor leerlingen overzichtelijk te maken.

Tot slot

Anders dan dit stuk misschien doet vermoeden, werken we weinig programmatisch. Veel hier gemaakte opmerkingen over onze werkwijze vormen constatering en achteraf. Wel hadden we uiteraard onze verwachtingen en achteraf denken we die bevestigd te zien.

We hebben ervaren dat het mogelijk is een hele klas bij het lezen van poëzie te betrekken. Er is door veel leerlingen, zowel jongens als meisjes, met kennelijk plezier gelezen, geschreven en getekend. Bovendien zien we dat genieten van poëzie geen privilege hoeft te zijn van leerlingen met een tien voor taal, als we zoeken naar manieren om de leerlingen hun eigen beleving van gedichten te gunnen.

Van belang is daarbij respect voor de meningen van de leerling. Dat houdt echter niet in dat de leerling altijd direct een oordeel over een gedicht mag vellen. Daaraan vooraf dient hij de kans te krijgen zijn verbeelding te laten werken. Vandaar ook dat voor het vak Nederlands de samenwerking met tekenen zo vruchtbaar is.

Ons project moet zich nog bewijzen in de bovenbouw en zeker in het Tweede Faseonderwijs. Al heet het *poëzieleesdossier*, er zijn verschillen met het veelbesproken *leesdossier*, waarin bijvoorbeeld plaats wordt ingeruimd voor reflectie op de eigen leesontwikkeling.

De hechte samenwerking waartoe we als docenten binnen en buiten de eigen sectie genoodzaakt zijn, heeft ons veel waardering voor elkaars werkwijze bijgebracht. We hebben allen inspiratie voor de eigen lessen kunnen opdoen.

Literatuur

- Assche, A. van, *De zee is een orkest*. Amsterdam, Leopold, 1986.
- Bernlef, J., *Hoe wit kijkt een eskimo*. Amsterdam, Querido, 1970.
- Buul, T. van & B. Stigter, *Als je goed om je heen kijkt zie je dat alles gekleurd is*. Amsterdam, Querido, 1991.
- Ekkers, R. *Haringen in sneeuw*. Amsterdam, Leopold, 1984.
- Ekkers, R. *Praten met een reiger*. Amsterdam, Leopold, 1986.

- Herzberg, J. *Doen en laten / Een keuze uit de gedichten*. Maarten Muntinga, 1994.
- Kusters, W. *Salamanders vangen*. Amsterdam, Querido, 1986.
- Lieshout, T. van, *Van verdriet kun je grappige hoedjes vouwen*. Amsterdam, Leopold, 1986.
- Ostaijen, P., van, *Verzameld werk / Poëzie 2*. Amsterdam, Bert Bakker/Daamen, 1963.
- Wilmink, W. *Kijken met je ogen dicht*. Harlekijn, 1984.
- Wouw, J., van de & E. Coehorst, *Om 't gedicht / 'n Wegwijzer poëzielezen in de basisschool*. Tilburg, Zwijssen, 1988.

(ingezonden mededeling)

POST-HBO OPLEIDING DOCENT NEDERLANDS ALS TWEEDE TAAL

In september 1997 starten in Noord- en Zuid-Nederland weer drie opleidingen docent NT2: voor het Basisonderwijs (BO), het Voortgezet Onderwijs (VO) en het Beroepsonderwijs- en de Volwassenen-educatie (BVE).

De opleidingen zijn bedoeld voor docenten met een aanstelling in een van de drie onderwijsvelden en die les (willen) geven aan anderstalige leerlingen/cursisten.

De opleidingen zijn duaal van karakter, d.w.z. dat theorie in wisselwerking met de eigen lespraktijk uitgangspunt is. Het is een eenjarige deeltijdopleiding.
Kosten f 1500,- (inclusief lesmateriaal)

Lesplaatsen, lesdagen en voorlichtingsbijeenkomsten

Noord-Nederland:

Educatieve Faculteit Amsterdam,
Lesdag: VO en BVE: donderdagmorgen,
BO: woensdagmiddag
Informatie: Marijke Jansen 020-4951534 en
Gerard Elshout, 020-5995698.

Hogeschool van Utrecht,
Lesdag: VO en BVE: vrijdagmorgen,
BO: woensdagmiddag
Informatie: VO en BVE: Marleen van de Wouw
030-2547313, BO: Josee Coenen 030-2547184

Hogeschool Rotterdam & Omstreken,
Lesdag: VO en BVE: vrijdagmorgen,
BO: woensdagmiddag of donderdag
Informatie: Astrid van Antwerpen
010-2414470

Werkverband Zuid:

Lesdag: BO, VO en BVE:
donderdag 09.30 - 16.00 uur
Lesplaats: Tilburg en/of Nijmegen
Informatie: BO: Truus Hermans:
024-3459800, VO en BVE: Peter Burghouts:
013-5394518/620