

## LEESSTRATEGIEËN OM MODERNE POËZIE TE VERSTAAN

Poëzie is moeilijk, nauwelijks te verstaan als je er geen "aangeboren gevoel" voor hebt. Deze gemeenplaats krijgt allicht elke leraar in de klas te horen. Nochtans hoopt diezelfde leraar wanneer hij opnieuw een gedicht in de klas voorstelt dat de leerling niet alleen het gelezen gedicht zal verstaan en waarderen maar ook iets zal opsteken dat hem helpt om andere gedichten beter te lezen en te verstaan.

Veel gedichten voorstellen, veel voorbeelden van verklaring en benadering geven : dat is zijn tactiek en na enige tijd zal de leerling uit zichzelf efficiënt gedichten kunnen verwerken en verstaan. Deze hoop blijkt in de meeste gevallen niet uit te komen. Leerlingen staan bij elk nieuw gedicht voor een nieuwe muur en al wat ze vroeger gehoord hebben, lijkt niet meer toepasselijk of wordt niet gebruikt. Is het wel mogelijk wat je bij het lezen van een gedicht hebt geleerd, over te hevelen naar een nieuw gedicht ?

Elk gedicht is toch uniek en bijgevolg is de toegangsweg van gedicht tot gedicht verschillend. Er kunnen dus geen vaste regels of trucs bestaan om een gedicht te verwerken want elk gedicht verwijst naar onverwachte, nieuwe ervaringen zodat ook elke lezing uniek moet zijn.

Dat is maar een halve waarheid. Het is waar dat elk gedicht zoals ook elke mens in sommige opzichten uniek is. Maar in andere opzichten is een gedicht zoals vele andere gedichten of zelfs zoals alle gedichten. En het is op dat niveau van gemeenschappelijkheid dat het leerproces en dus de werking van de school zich kan afspelen. Met gewoon voorbeelden van verklaring te geven, of interpretatietechnieken aan te bieden lijkt de leerling meestal geen bruikbare leesmethode voor poëzie te ontwikkelen. Er zijn geen vaste regels of poëtische kennisschema's te verwerven die zonder uitzondering bij de lectuur kunnen ingezet worden. De didactische uitweg moet eerder gezocht worden in de beklemtoning en ontwikkeling van leesstrategieën.

### Wat zijn strategieën ?

Een strategie is geen vaardigheid. Een vaardigheid is een automatisme dat langs een leerproces is verworven zoals b.v. autorijden. Lezen en verstaan zijn slechts in hun primaire stadia vaardigheid : identificeren en verwerken van letters, van zinsstructuren en kernbetekenissen van woorden.

Verstaan van taal reikt evenwel verder dan de kennis van woorden en regels. Het veronderstelt ook de toekenning van een 'bedoeling' aan het gelezene en die zingeving

groeit uit de wederzijdse afhankelijkheid tussen tekst en lezer.

Een strategie is een activiteit die zo efficiënt mogelijk tot een doel, in dit geval 'verstaan' kan leiden. Deze activiteiten waaruit de strategie bestaat bieden geen absolute waarborg dat je het doel zal bereiken (zoals wel het geval is bij toepassing van b.v. een algoritme of regel) maar zij zijn op dat ogenblik de optimale weg er naartoe. Bovendien kun je deze activiteiten aanpassen, variëren om het doel beter te bereiken en kunnen ze als hypothesen uitgetest worden. Toegepast op het poëzieonderwijs, houdt dat in dat tijdens de les de aandacht van leraar en leerling wordt gericht op de activiteit die zij uitvoeren om tot het verstaan van een tekst te komen, op 'hoe ga je te werk' om een gedicht te verstaan en veel minder op het resultaat ervan of de interpretatie als einddoel.

Uiteraard kan de verstaanswijze van critici en gevormde lezers en hun gebruik van strategieën voor de leraar en de leerling nieuwe perspectieven openen - dit is een belangrijk motief om poëziekritiek nu en dan in het onderwijs te betrekken - maar dikwijls is hun werkwijze te verhuuld en worden eerder het besluit, de afgeronde interpretatie als wel de strategieën blootgelegd. De leraar en de leerling zullen meer baat hebben als zij zich concentreren op wat zich afspeelt tijdens het leerproces van de 'gemiddelde' lezer. Daarop moet het onderwijs afgestemd worden en niet op een dwingende overeenkomst met de auteursintentie of met de gevestigde kritiek. (De Beaugrande, 1985, p. 4)

Deze strategieën van de 'gewone' jonge lezer moeten in de klas nadrukkelijk bewust gemaakt, gedemonstreerd en ingeoefend worden, juist omdat ze anders zo discreet en impliciet in het leesproces zijn opgenomen dat ze als onbespreekbaar of niet ter zake worden ervaren.

#### Het verstaan als doel

Het verstaan van teksten (gedichten) is het proces waarbij de lezer een persoonlijke verklaring, een betekenistoekening construeert die voor hem met de betekenis van een tekst samenvalt. Hierbij maakt de lezer gebruik van syntactische, semantische en retorische informatie die ontstaat uit een conceptuele combinatie van de opgevangen signalen uit de tekst en zijn taalervaring plus kennis van de wereld.

Bij het verstaan van gedichten kun je verschillende wegen uitgaan en ook op verschillende plaatsen uitkomen al

kun je ze allemaal verstaan noemen. Dat komt omdat tekst en lezer in wederzijdse afhankelijkheid bestaan en dus elke lezer met zijn tekst een spel van vrijheid en gebondenheid aangaat. Het verstaan van een gedicht op zo'n manier dat het voor iedereen hetzelfde zou betekenen, is dan ook uitgesloten en kan ook niet het doel van een literatuurles zijn.

Verstaan wordt in deze context niet strikt gescheiden van interpreteren. Soms wordt wel beweerd dat je begint te interpreteren als je een woord, een zin, een gedicht niet verstaat. Interpreteren is dan het oplossen van ambiguïteiten of onduidelijke uitspraken of nog, nadat je het gedicht verstaan hebt, een poging ondernemen om deze verstaanswijze in overeenstemming te brengen met de (veronderstelde) intentie van de auteur. Verstaan omvat hier zowel het verstaan van (letterlijke) betekenis als het toekennen van een bedoeling aan een uitspraak (A. Van Assche, 1978). In grote trekken kun je tenminste drie wijzen van verstaan onderscheiden :

- een auteursgerichte verstaanswijze
- een lezersgerichte verstaanswijze
- een analytische verstaanswijze

Tussen deze verstaanswijzen bestaan vloeiende overgangen en ze worden in de praktijk ook dikwijls vermengd toegepast, maar toch behouden zij een herkenbaar verschillend accent.

In een auteursgerichte verstaanswijze confronteert de lezer voortdurend tijdens de verwerking van de tekst zijn voorstellingen met de wereld, de tijd en de cultuur waarin de auteur zich bevindt. Hij tracht de tekst te begrijpen vanuit de auteur en zijn wereld en houdt rekening met wat hij kan bedoeld hebben.

In een lezersgerichte verstaanswijze verwerkt de lezer de tekst vanuit zijn eigen persoonlijkheid, zijn sociaal-culturele ervaring, zijn problemen en visie op de dingen. De gemiddelde lezer leest een tekst met zichzelf als richtlijn al is hij er dikwijls van overtuigd dat hij de intenties van de auteur realiseert. In de analytische verstaanswijze wordt een beroep gedaan op de theoretische kaders zoals die door de literaire studie en de kritiek worden aangeboden. Zij worden meestal door het onderwijs doorgegeven en ingeoeft, zijn steeds aanvulbaar en onderhevig aan modes. De ontwikkelde maar ook de jonge lezer kan er zijn lectuur mee verdiepen en nuanceren.

De weg naar het verstaan is het onderwerp van gesprek in de klas. Zolang de leraar geen expliciete richting aankeeft zoals b.v. een historische context, een biografische optiek of een analytisch kader, zal de leerling vanuit zijn eigen ervaring en gevoelsleven de wereld

van de tekst construeren. Zijn tekstverwerking steunt daarbij op het dagelijkse taalgebruik als communicatiemiddel dat wordt overgeheveld naar het verstaan van gedichten. Bij dit verstaan worden enkele vooronderstellingen meestal niet besproken zoals a) dat een gedicht een intentioneel coherent geheel vormt en dus geen samenraapsel is van toevallige taalelementen zonder samenhang en b) dat toon, klank, structuur en andere vormelijke eigenschappen de betekenis kunnen verduidelijken of ondersteunen.

Als in dit artikel alle aandacht uitgaat naar het verstaan van de inhoud en de strategieën die daarbij aangewend worden, betekent dit niet dat een gedicht niet meer is dan zijn betekenis. Bepaalde facetten van de vorm blijven onderbelicht of worden slechts langs hun bijdrage tot de betekenis benaderd. Deze invalshoek is gekozen omdat hij aan de primaire drang van jonge lezers tegemoetkomt die steeds als eerste vraag stellen: 'Wat betekent dat?' 'Wat kan ik uit deze tekst verstaan?' en 'Hoe moet ik dat verstaan?' en die afhaken als zij niet vlug een betekenis kunnen realiseren. De taak van de leerkracht is hen bij te brengen welke verstaanswijzen en welke strategieën hen kunnen helpen om een gedicht beter te verwerken.

#### Soorten van strategieën

Uiteraard zijn alle strategieën die gebruikt worden voor de lectuur van om het even welke tekst ook mogelijke strategieën om poëzie te lezen. Grammaticale, stilistische, logische strategieën zijn voor elk taalverstaan prominent (Van Dijk & Kintsch, 1983). Het probleem begint eerst als leesstrategieën in het algemeen niettoereikend zijn om poëtische teksten te verstaan. De redenen hiervoor zijn bekend:

- poëzie is meestal compacter, dichter geweven, gebruikt een minimum aan woorden en bijgevolg moet de lezer meer invullen, toevoegen om tot een coherente ervaring te komen.
- poëzie is dikwijls niet sequentieel maar thematisch van compositie. Een gedicht bevat meestal geen handelingen die elkaar chronologisch opvolgen, kent zelden een verhaalstructuur maar werkt met een netwerk van betekenissen gegroepeerd rond een bepaald thema of meerdere thematische velden. Het narratief schema waarmee leerlingen reeds langer vertrouwd zijn wordt daardoor onbruikbaar.

De strategieën die het meest kunnen bijdragen om gedichten te verstaan brengen we in volgende categorieën bijeen:

- A. Voorbereidende strategieën om poëzie te verstaan
  - 1. leesproces vertragen
  - 2. "Advance organizers"
- B. Oplosstrategieën die tot verstaan kunnen leiden
  - 1. afleiden
  - 2. associëren
  - 3. veralgemenen
    - a. het gebruikmaken van superstructuren
    - b. abstraheren
  - 4. toevoegen
    - a. variaties creëren en vergelijken
    - b. creëren van een context
    - c. relatie leggen met de aanwezige kennis van wereld en literatuur

Afleiden kun je zien als het geheel van activiteiten die een tekst tot een voor de lezer concreter, meer vertrouwd niveau terugbrengen. Associëren is een vorm van toevoegen die de tekst meer leefruimte geeft voor de persoonlijke beleving en gedachtenwereld. Veralgemenen zijn de activiteiten die leiden tot een synthetische, meer abstracte toegang en tot een reductie van de verscheidenheid. En toevoegen zijn vormen van nieuwe tekstcreaties of gedachtenconstructies die vergelijkingen met de oorspronkelijke tekst toelaten en een conclusie kunnen bevorderen.

- C. Strategieën die na lectuur (en buiten de klas) het verstaan kunnen bevorderen :
  - 1. dagboekopdrachten
  - 2. argumenteren bij vergelijkende evaluaties van gedichten.

Hierna worden deze strategieën verduidelijkt en van voorbeelden voorzien.

#### A. VOORBEREIDENDE STRATEGIEËN

##### 1. Leesproces vertragen

De leeshouding van de leerling is vooral gebaseerd op zijn omgang met teksten die hem het meest onder ogen komen zoals kranten, tijdschriften en ontspanningslectuur allerhande. Hij heeft geleerd deze teksten snel, zelfs vluchtig te lezen en ze te verbruiken als consumptiegoederen. Deze leeshouding is ongeschikt voor poëzie en maakt het verstaan ervan zelfs onmogelijk. Het is niet voldoende hierop te wijzen : er moeten middelen aangewend worden zoals b.v. cloze procedure of vers-na-vers-aanbieding met een overhead-projector om deze vertraging tot stand te brengen.

##### 2. "Advance organizers"

Van oudsher gebruikt de leraar allerlei technieken om de toegang tot een gedicht te vergemakkelijken. Vooral

het activeren van de voorkennis, wat zij al weten over het thema van het gedicht en over gedichten in het algemeen kan hen op het goede spoor zetten om een nieuw gedicht te verstaan.

Maar andere minder cognitief gerichte middelen zoals het gebruik van sfeerschepping met muziek of beeldmateriaal, van gevoelservaringen uit het dagelijkse leven, van woordspel en verhaal kunnen doeltreffend zijn. Wel zal de leerkracht er zich voor hoeden met zijn inleidend materiaal de leerlingen te sterk in een bepaalde interpretatierichting te duwen of een te persoonlijke benadering op te dringen. Het gedicht moet nog voldoende kunnen verrassen en open blijven voor een eigen interpretatie van de leerling.

## B. OPLOSSTRATEGIEEN

### 1. Afleiden

Het leesproces verloopt lineair : je leest het ene woord na het andere, de ene zin na de andere. Het verstaansproces verloopt evenwel hiërarchisch : verbanden worden gelegd tussen de uitspraken, tussen de verwerkte regels en de voorgaande en met het geheel van de reeds gelezen tekst. Meer dan bij proza moet de lezer de samenhang zelf construeren tussen de versregels. Infereren, afleiden kan als strategie hier gestimuleerd worden om de 'gaten' te vullen, om opnieuw coherentie en integratie, noodzakelijk voor het verstaan, te verwezenlijken.

Volgende technieken komen hiervoor in aanmerking :

- a) de uiterlijke kenmerken : wat kun je afleiden uit de titel, uit bepaalde drukprocédés als vet, cursief, kapitalen.
- b) onderstreep de woorden die volgens jou met elkaar samenhangen, een verband kunnen hebben. Naar welk thema verwijzen deze woorden ? Stel op die manier verschillende thema's samen.
- c) zoek de connectieven op, de verbindingswoorden en tracht op die manier relaties tussen versregels te verduidelijken.
- d) parafraseer (zeg in je eigen woorden) versregels die je vreemd lijken.
- e) beeld grafisch in blokken en kleuren samenhangen uit.
- f) vat naast elke versregel het thema, gevoel of gedachte met één of enkele woorden samen.

Afleiden kan in verschillende vormen voorkomen naargelang het meer tekstgericht of conceptgericht verloopt.

De schema-theoretische opvatting (Rumelhart & Ortony, 1977 ; Rumelhart, 1980) gaat ervan uit dat bij elk verstaansproces de binnenkomende informatie wordt afgewogen tegen een bestaand schema in de lezer en dat beide elementen compatibel moeten zijn. Volgens deze theorie brengt

de tekst alleen richtlijnen aan voor de lezer om een betekenis te construeren uit zijn vroegere, reeds verworven kennis, zijn achtergrondskennis, die is gestructureerd in wat genoemd wordt "schemata". Een tekst verstaan is dan een interactief proces tussen de kennisachtergrond van de lezer en de tekst. Schemata zijn hiërarchisch georganiseerd : de meest algemene (b.v. oorzaak-gevolg schema) bevinden zich figuurlijk aan de top en de meest specifieke onderaan (kennis over b.v. het uitzicht van een otter). Bij verwerking van een tekst zijn bijgevolg twee accenten mogelijk : de lezer laat zich vooral leiden door de tekstgegevens die een aansluiting vinden bij zijn specifieke, concrete schemata (bottom-up verwerking) of hij laat zich leiden door enkele meer algemene schemata en tracht de tekst erbij aan te sluiten (top-down verwerking). De meer tekstgerichte verwerking waarborgt dat de lezer oog blijft hebben voor nieuwe en onverwachte gegevens, voor details en kleine verschuivingen in betekenis. De hele close-reading beweging beklemtoont deze manier van afleiden en blijft in die zin een component bij elk lees- en verstaansproces in de klas. Maar bij elk verstaan komen ook meer kennis- en conceptgerichte schemata tussen vooral bij de oplossing van dubbelzinnige of voor de lezer onduidelijke gegevens en bij de keuze voor alternatieve verstaanswijzen. Een klein voorbeeld om dit te illustreren : de versregels : 'het is een vlakte waar geen moeders wonen' (M. Gilliams) roept bij een tekstgerichte verwerking het schema van een landschap in relatie met bewoonbaarheid op. Als we deze regel verder trachten te begrijpen als een mededeling over de werkelijkheid, op de wijze waarop we een krant of nieuwsbericht lezen, dan stuiten we op het woord 'moeders' dat in het conceptueel schema eerder vreemd en ongepast voorkomt. M.a.w. er ontstaat een conflict tussen de tekstgerichte verwerking en het gebruikte conceptueel schema dat een zinvolle betekenisgeving in de weg staat. Leerlingen haken dan af als zij niet over een ander conceptueel schema beschikken nl. een poëtisch schema of een schema om poëzie te lezen.

Bij dit schema zijn we inhoudelijk op een ongewonere, niet direct referentiële ervaringsmogelijkheid ingesteld die ons toelaat een imaginaire wereld op te roepen. Formeel bereidt het ons voor om o.a. meer rekening te houden met de gevoelswaarde en bijbetekenissen van woorden en uitspraken. Met zo'n conceptueel schema wordt deze regel veel betekenisvoller dan met een nieuwsschema. Moeders roept bij iedere lezer een reeks connotaties op uit zijn ervaring die sterk gevoelsgeladen zijn en met associaties als warmte, genegenheid, verzorging enz. samengaan. In combinatie met de rest van de zin lijkt dat in tegenspraak. Warmte tegenover vlakte en geringe bewoonbaarheid maar daardoor krijgt de vlakte een nog kouwelijker, desolater aspect.

Er is een samenspel nodig tussen tekstbesturing en concepttoepassing en het heeft dan ook geen zin één van beide de voorkeur te geven al kun je wel in de klas ervoor zorgen dat conceptsturing niet te vlug de overhand neemt op tekststuring. De tekststuring geeft de indruk dicht bij de tekst aan te sluiten en geeft de lezer (en leerkracht) een groter gevoel van zekerheid bij zijn interpretatie. Bovendien is het gemakkelijker om precieze woorden of plaatsen in de tekst aan te wijzen om het verstaan in zijn procesmatigheid open te leggen voor anderen. Bij conceptsturing valt de klemtoon op een zelfinbreng van de lezer die samenhang creëert met gegevens die nauwelijks aanwijsbaar zijn in de tekst maar vooral op zijn kennis- en ervaringsachtergrond berusten. Dikwijls heeft de lezer dan het gevoel dat zijn interpretatie op gissing en noodzakelijke toevoegingen teruggaat.

## 2. Associëren

Associëren bestaat erin dat je bepaalde woorden, versregels of grotere gedeelten selecteert om gedachten en gevoelens op te wekken die er mee kunnen samenhangen. Deze associaties kunnen dan als brug dienen om versregels of uitspraken met elkaar conceptueel of gevoelsmatig te verbinden. Vragen als 'waaraan doet je dit denken' of 'welke gevoelens roept dit op' kunnen deze activiteit op gang brengen. Het best kan deze strategie aanknopen bij de plaatsen in het gedicht die de leerlingen zelf als belangrijk of essentieel aanduiden.

## 3. Veralgemenen

We onderscheiden twee gradaties van veralgemening : de ene meer conceptgestuurd, de andere meer tekstgestuurd.

### a) het gebruik maken van superstructuren

Van groot belang bij het verstaan zijn de opvattingen en verwachtingen die we hebben over poëzie zowel inhoudelijk (thematisch) als formeel. Een titel als 'Liefde' brengt niet alleen onze eigen opvattingen van sociaal-culturele oorsprong over liefde naar boven maar ook meer specifieke verwachtingen over hoe zo'n thema in poëzie dikwijls wordt uitgewerkt. Op basis van deze verwachtingen (conceptuele schemata) verwerken we versregel na versregel de tekst en vormen we ons een idee over het thema van het gedicht. Naast de thematische bestaan er ook formele superstructuren over b.v. verschillen in vormgeving tussen poëzie en proza, over de toonaard of het gebruik van metaforen in poëzie. Zelfs lezers die weinig poëzie lezen, aanvaarden dat in poëzie ongewoner metaforen voorkomen dan in proza. Een aantal van deze superstructuren berusten op conventies die in onze maatschappij of in de poëzie verspreid zijn. Met de conventies van poëzie maakt men vooral kennis op school. De klassieke kennis-

overdracht en het gebruik van strategieën snijden hier elkaar. Maar bij de toepassing van strategieën is de kennis van de poëtische traditie niet belangrijk als een reservoir van weten maar vooral als een potentie om deze kennis aan te wenden en nieuwe gedichten beter te verwerken. Niet de herkenning en de aanduiding van bepaalde poëtische middelen in gedichten is het doel maar het inzicht in de functie ervan dat kan leiden tot een strategische toepassing.

Encyclopedische kennis van rijmschema's, metra, beeldstructuren en stijlfiguren kan op zichzelf wel verrijkend zijn maar als men de functie van deze techniek, het effect ervan en hun bijdrage tot de betekenisvorming niet beklemtoont blijft het bij examenstof die even vlug wordt vergeeten als geleerd.

#### b) abstraheren

Poëzie is dikwijls concreet en geïndividualiseerd in de voorstelling van situaties en relaties maar tegelijk, door het ontbreken van een preciese context, door het gebruik van een compact, elliptisch spreken ook sterk veralgemenend. Een strategie om deze eigenheid van poëzie te benaderen bestaat erin ofwel de situatie te veralgemenen door ze op een abstrakter niveau te brengen ofwel ze om te buigen naar de eigen leefwereld (normaliseren). Deze veralgemening kan steunen op de sociaal-culturele achtergrond van de lezer en/of op de literaire vertrouwdeheid met literaire procédés, op kennis omtrent het doen en laten van dichters.

Zoals met elke vorm van veralgemening en normalisering kan de jonge lezer hier vlug de tekst uit het oog verliezen. Deze strategie moet dan ook flexibel en met zin voormaet worden inge oefend ; een kwestie van in toom houden en vieren maar vooral ook van bewustmaking van de manier waarmee men hier met een tekst omgaat.

#### 4. Toevoegen

Lange tijd domineerde de eerbied voor de tekst zo sterk dat alleen de deskundige een verklaring kon geven die dan door de leerling werd genoteerd en geproduceerd op het examen. De tekst was te heilig om door onervaren lezers te laten interpreteren. Daardoor werd een belangrijke weg tot het verstaan afgesneden : ZELF DOEN. En als men al de leerling meer activeerde, mocht de tekst zelf toch niet bewerkt of gemanipuleerd worden. Nochtans kan door bewerkingen juist meer inzicht ontstaan in de formulering en zienswijze van de dichter.

#### a) Variaties creëren en vergelijken

De definitieve tekst van een gedicht is de neerslag van de talrijke keuzes die de dichter uit zijn taalrepertorium en ervaring heeft gemaakt. Als de leerling met hulp van

de leerkracht ook andere mogelijkheden overweegt, creëren zij een vergelijkingsbasis die een beter inzicht in de taalhantering van de dichter kan teweeg brengen. De strategie is dan : vervang bepaalde woorden of versregels door b.v. meer gewone of ongewone, door varianten en variaties en ga na welk effect dat heeft op betekenis en vorm. Een goed voorbeeld geeft W. Gass (1986, p. 18-20) die de impact van een regel als "Het leek op een tuin, maar hij had zich per ongeluk bezeerd (G. Stein)" tracht te analyseren. De kracht en de wijze van functionering van deze regel kunnen we achterhalen door wat er staat te vergelijken met allerlei variaties die we erop kunnen toepassen. Zo kun je "bezeerd" vervangen door "verwond" om het verschil te voelen dat een alliteratie uitmaakt, wat het nieuwe metrum doet en of er een verschil in betekenis ontstaat. Hij geeft nog andere voorbeelden zoals het tweede deel van de versregel langer maken of wilde wijzigingen aanbrengen en hun effect nagaan zoals tuin vervangen door bloembak of een Dali en bezeerd door opgegraven enz.

Een gelijkaardige basis van vergelijking kun je ook creëren langs b.v. het schrijven van een eigen slotstrofe of vers of door het gebruik van de cloze-procedure.

#### b) Creëren van een context

De context waarin het gebeuren in een gedicht zich afspeelt wordt slechts summier of niet aangeduid. Deze strategie wil de lezer helpen een ruimte of situatie te ontwerpen waarin een uitspraak of gedicht dat bij een eerste lectuur onzinnig of onverstaanbaar lijkt, zinvol wordt. Hij zal hiervoor te rade gaan bij zijn eigen levenservaring waarop hij het gedicht kan betrekken of een beroep doen op zijn verbeelding en inlevingsvermogen. Dit medescheppend vermogen van de lezer dat hier ingezet wordt, kan door een goede vraagstelling gestimuleerd worden.

Deze vraagstelling moet een stapsgewijze opbouw vertonen. Leraars stellen dikwijls vragen als "waarover gaat het gedicht", "welke gevoelens komen erin tot uiting", "wat wil de dichter overbrengen + ", "welke symbolen, welke metaforen gebruikt hij" en "wat betekent x in het gedicht". Dit type vragen zijn te zwaar, te algemeen om de onzekere lezer tot inzicht te brengen.

Ook al wil de leraar uiteindelijk een globaal begrip tot stand brengen, globaliserend werken, toch moet hij hier bij moeilijke gedichten doelgericht stapstenen aanwenden zoals concrete bewerkingen op onderdelen van het gedicht, schrijfp opdrachten, associaties of vragen naar samenhang tussen bepaalde aspecten of versregels of woorden. Kortom, hij moet concrete vragen stellen waarop de meeste leerlingen in de klas kunnen antwoorden maar zo geordend dat aan het eind van de reeks vragen een globaal beeld en inzicht binnen bereik ligt.

c) Relaties leggen met de aanwezige kennis van wereld en literatuur

Belangrijk voor om het even welke tekst te kunnen verstaan is de mogelijkheid om bepaalde sociale en culturele kennis te gebruiken. Een tekst spreekt niet uit zichzelf maar in confrontatie met zijn lezer, zijn kennis en persoonlijkheid. Hoe groter de algemene ontwikkeling van de lezer, hoe rijker zijn schemata worden en hoe meer een tekst hem kan vertellen.

Maar deze achtergrond moet door de leraar met de nodige didactische verfijning aangesproken worden. Hij moet selectief door hem belicht worden voor en tijdens de lectuur door vragen, discussie, semantische schalen enz. want hij wordt door de leerling zelden spontaan in actie gebracht.

De leraar kan de leerling stimuleren om allerhande relaties te leggen met wat hij al weet : relaties met de wereld rond hem maar ook met de geschiedenis, andere poëtische teksten. Aanvullingen op zijn kennisachtergrond kunnen met zoek- en leesopdrachten worden uitgewerkt.

Bij deze uitdieping kun je de indruk krijgen dat alles in een gedicht moet verklaard worden of tot een synthetische zingeving moet bijdragen. Soms werken elementen in het gedicht beter door hun raadselachtigheid en mysterie dan door hun ontcijfering. Dikwijls is het gevoelsmatig effect zinvol zonder dat men het tot een cognitieve formulering omsmeedt. Daarom moet zeker niet elk onderdeel of niet elk gedicht met al deze strategieën worden te lijf gegaan. De leraar als deskundige kenner van poëzie moet in het oog houden welke strategieën op een bepaald ogenblik opportuun zijn.

C. STRATEGIEËN DIE HET VERSTAAN NA DE LECTUUR (OF BUITEN DE KLAS) KUNNEN BEVORDEREN

Veel lezen en omgaan met gedichten op eigen initiatief is waarschijnlijk de sleutel om poëzie beter te verstaan. Leerlingen aanmoedigen om te lezen door veel gedichten beschikbaar te stellen, bepaalde keuzes uit bloemlezingen naar eigen voorkeur en inzicht te laten maken kunnen interesse en verstaan verhogen.

Maar er zijn nog andere aanmoedigingen mogelijk al zijn deze niet als verplichte taken op te leggen.

- Een dagboek bijhouden van zijn lectuur van gedichten waarin hij noteert b.v. de gedichten die hij waardeert, waarin hij bedenkingen, reacties, evaluaties van gelezen gedichten neerschrijft. De leerlingen kunnen indien ze dat wensen (zeker niet verplichtend) dit dagboek aan de leraar laten inzien die hierop geen kritiek maar suggesties voor beter gebruik van strategieën en nieuwe lectuur kan maken.

- Een goede opdracht kan ook zijn alle reacties zonder zelfcensuur op te schrijven, eventueel kan hiervoor ook een bandopnemer gebruikt worden.
- Verder kunnen ook kranteknipsels en foto's in verband met poëzie worden verzameld en in de klas uitgesteld.
- Leerlingen kunnen ook zelf een bloemlezing samenstellen (eventueel in groep) en b.v. vrije commentaar geven bij de gedichten of argumenten zoeken waarom zij een gedicht goed of slecht vinden.

### Besluit

In het geheel van de voorgestelde strategieën zijn twee hoofdactiviteiten te onderscheiden : afleiden en toevoegen. Lange tijd werden alleen allerlei vormen van afleiding beklemtoond in de klas omdat zij gemakkelijker leken geverifieerd te kunnen worden door de tekst. Men werkte meer tekstgericht en meende daardoor ook getrouwer een verklaring voor het gedicht te kunnen construeren. Nochtans is de andere beweging nl. toevoegen even essentieel om tot een begrip te komen. Zij is meer conceptgestuurd, meer lezersgericht omdat zij een beroep doet op zijn reeds verworven kennis, op de schemata van de lezer. Maar beide bewegingen treden afwisselend bij elke poging tot begrijpen op en kunnen harmonisch samengaan. Het heeft dus geen zin één van beide op de achtergrond te schuiven. Zij moeten allebei tegelijk aangeleerd en ingeoeft worden met eventueel nadruk.

Armand Van Assche, Molenstraat 63, 9170 Waasmunster.

### BIBLIOGRAFIE

- R. De Beaugrande, Poetry and the ordinary reader. A study of immediate responses, Empirical studies of the art, 1985, 1, p. 1-21.
- W. Gass, Lezen voor jezelf, NWT, 1986, 4, p. 15-21.
- D.E. Rumelhart & A. Ortony, A representation of knowledge. In : R. C. Anderson, R.J. Spiro & W.E. Montague (eds.), Schooling and the acquisition of knowledge, Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1977, p. 99-135.
- D.E. Rumelhart, Schemata : the building blocks of cognition. In : R.J. Spiro, B.C. Bruce & W.E. Williams (eds.), Theoretical issues in reading comprehension, Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1980, p. 33-58.
- A. Van Assche, De paradox van de receptie : openheid en controle. In : R.T. Segers (red.) Lezen en laten lezen, 's Gravenhage, Nijhoff, 1981, p. 3-17.
- T.A. Van Dijk & W. Kintsch, Strategies of discourse comprehension New York, Academic Press, 1983.

## BIJLAGE

### TWEE LESCONCEPTEN MET TOEPASSING VAN ENKELE LEESSTRATEGIEËN

De bijgevoegde lesconcepten zijn bedoeld om de toepassing van een aantal leesstrategieën in de praktijk aan te tonen. De klemtoon wordt daarbij gelegd op de verschillende fasen waarin ze aan bod komen en op de aard van de opdrachten. Verschillende onderdelen van deze lessen kunnen met korte groepsopdrachten uitgewerkt worden. De leraar kan de gepaste werkvorm inschakelen.

Twee extreme voorbeelden - een "moeilijk" en een "gemakkelijk" gedicht - zijn gekozen omdat zij de diverse aanpak en mogelijkheden van strategisch poëzieonderwijs aantonen.

Het hoofddoel in beide lessen is het verstaan van het gedicht zoals in het artikel is uiteengezet.

#### LESVERLOOP - MINIMAL (R. JOORIS) "Eenvoudig" gedicht

##### *Minimal*

*Vogel wipt.  
Tak kraakt.  
Lucht betreft.*

*Bijna niets  
om naar te kijken  
en juist dat  
bekijk ik.*

*Uit Gedichten 1958-1978, Antwerpen, Lotus, 1978, p. 58*

##### Enkele kanttekeningen

Bij eenvoudige gedichten is het probleem dat men ze al te vlug "meent" te verstaan. De aandacht blijft oppervlakkig en de conclusie wordt te snel getrokken. Bij deze gedichten lijkt er voor de leerling geen probleem bij het verstaan en men heeft de indruk dat er niets kan over gezegd worden.

##### Lesverloop

###### eerste fase : vertragingstrategie

Het gedicht wordt met een overhead-projector versregel na versregel aangeboden. Benevens de opdracht 'Lees aandachtig en herlees' worden er nog geen vragen gesteld. Als het gedicht geheel op het scherm zichtbaar is, wordt nog eens gevraagd om zorgvuldig te herlezen.

tweede fase : toevoegen : experimenteren met variaties

Het gedicht wordt gelegd naast allerlei varianten zoals "de vogel wipt, de tak kraakt," of "de vogels wippen en de takken kraken" of "de vogels springen van tak op tak, twijgjes buigen en breken en de lucht zuigt zich vol donderwolken".

Wat verandert er als je 'niets' vervangt door 'alles'?

Deze mogelijke varianten en andere kunnen de leerling op het spoor zetten zowel van de stilistische eigenheid als van de betekenis van het gedicht.

derde fase : veralgemenen

Waarnaar verwijst "bijna niets/ om naar te kijken/" in het gedicht ?

Zijn er belangrijker dingen om naar te kijken in het leven ? Vinden de mensen de dingen waarnaar hij kijkt belangrijk ?

Weet de dichter zelf dat het niet belangrijk is waarnaar hij kijkt ?

vierde fase : relaties leggen met bestaande kennis van wereld en literatuur

Relaties met de bestaande kennis van de wereld brengt hier niet veel extra bij. De relaties die verhelderend kunnen zijn, zijn andere teksten (andere poëzie, poëzieopvattingen), de literaire stroming 'Nieuw Realisme' en de plastische richting 'Minimal Art' waarnaar in de titel verwezen wordt.

Het is niet noodzakelijk al deze facetten met dit ene gedicht te behandelen. Zij zijn dan ook vooral bedoeld om het inzicht te verdiepen nadat de tekst is verstaan. Het is trouwens niet mogelijk alle voorgestelde relaties in één lesuur te behandelen.

a) relatie met poëzie

Kun je een verband leggen tussen de wijze waarop het gedicht ons uiterlijk verschijnt en wat het meedeelt (de inhoud) ?

Zegt het gedicht ons ook iets over de poëzie die R. Jooris wil schrijven ?

Werkt dit gedicht meer op je gevoel dan op je verstand ?

Lees de volgende tekst van K. Schippers :

*OPENING VAN HET VISSEIZOEN*

*Eindelijk buiten.*

*Water is water.*

*Riet is riet.*

*Een eend lijkt op een eend.*

*Maar nu begint mijn vader(62) weer.*

*Hij noemt waterhoentjes strijkbouten*

*en vindt dat de maan*

*ondergaat*

*als de*

*zon.*

Schrijfoopdracht : Alhoewel dit gedicht schijnbaar over een heel ander onderwerp handelt, toch zijn er veel overeenkomsten met 'Minimal' van R. Jooris. Schrijf ze even op.

b) relatie met literaire stroming

Bij de bespreking van deze opdracht kan de leraar verwijzen naar de stroming van het Nieuw Realisme of leesopdrachten geven (kritische teksten of andere gedichten) waaruit de eigenschappen van de nieuw realisten blijken.

c) relatie met 'Minimal Art'

Beeld- en tekstmateriaal o.a. in het tijdschrift Yang kunnen hier als aanknopingspunt dienen.

#### LESVERLOOP - EEN LIEFDE (LUCEBERT) (een moeilijk gedicht)

##### *een liefde*

*op de drempel stond armenkruis je stem  
en ik proef in huis je tranen in een vaas staan*

*ik bleef en passant aan de andere kant van de straat  
er groette mij een hand en ik las dat het te laat was*

*vroeger vonden wij tegen het glas een vliegmachine  
maar lachten bij elke barst onze zachte kieuwen*

*nu glijden wij gescheiden door azië en europa  
en je zwijgen is van porselein en mijn hijgen een hamer*

*Uit Gedichten 1948-1963, Amsterdam, De Bezige Bij, 1965, p. 63.*

##### Lesverloop

eerste fase : inleiding aansluitend bij de titel (voor de lezing van het gedicht)

Liefde : welke woorden, gevoelens, gedachten schieten je spontaan te binnen als je aan 'liefde' denkt ? Schrijf er enkele neer.

Hoe kan een liefde verlopen ? Stel je een mogelijk begin, verder verloop en afloop voor. Noteer schematisch.

Hoe wordt de liefde volgens jou dikwijls voorgesteld in gedichten ?

Belang van de fase : activeren van voorkennis over het thema en van verwachtingen.

##### tweede fase : lezing en algemene benadering

Streep de woorden aan die je ook in verband met de liefde hebt genoemd.

Welke woorden vind je passend en niet passend bij het thema van de liefde ?

Hoe vind je de verhouding tussen de geliefden ? Kent deze een gelukkige afloop ? Waarom of waarom niet ? Welke woorden in de tekst wijzen daarop ?

Schrijf op wat bij de jij-ik- en wij van het gedicht behoort.

Zoek de woorden op die volgens jou samenhoren en noteer ze. Zoek ook de woorden op die met elkaar in contrast staan en noteer ze.

Kun je hieruit iets besluiten over de gevoelens die dit gedicht en de personages in dit gedicht beheersen ?

(eventueel een semantische schaal zoals in Poëzie in het onderwijs, Leuven, Acco, 1984, p. 41-42)

Doel van de fase : appel op interpretatie-ervaring.

In deze fase kunnen ook accidentele moeilijkheden als woordenschatproblemen opgelost worden.

#### derde fase : hercontextualisering en spel

Worden in dit gedicht gevoelens genoemd ?

Welke gevoelens breng je in verband met vliegmachine, porselein, hamer ?

Kunnen tranen in een vaas staan ? Wat wel ?

Kunnen we lachen achter onze kieuwen ? Wie wel ?

Kan een stem op de drempel staan ? Wanneer wel ?

Doel van de fase : dingen die onzinnig lijken, een zin geven in de verbeelding. Stimuleren van spel en verbeelding.

#### vierde fase : verdieping van literaire ervaring

verklaring van enkele metaforen en hun compositie : tranen-kieuwen-armenkruis

"mijn hijgen een hamer"

Is dit een gelijkenis die je zelf zou bedenken ?

Is dit een gelijkenis die reeds voor het gedicht bestond (zoals b.v. water en spiegel) of is ze door de dichter opgedrongen ?

Speelde de klank een rol bij het vinden van deze metafoor -de 'h' ?

Zoek andere voorbeelden op waar de klank van de taal een rol speelde bij de samenstelling van het gedicht ?

#### vijfde fase : besluit en aanloop tot produktie

Is dit gedicht gemaakt door diep na te denken over de liefde. Op welke manier zou het gegroeid kunnen zijn ?

- associaties (ook klankassociaties)

- concretisering van gevoelens

Willen wegzweven, ontsnappen = vliegmachine

- concretiseer nu zelf enkele gevoelens...

(deze analyse geldt slechts als voorbeeld : er zijn veel andere uitwerkingen mogelijk. Belangrijk is wel dat men niet poogt in één les alle facetten van een gedicht te bespreken.)