

Laat taal (hen) bewegen!

Kinderen poëzie leren schrijven

Ben Reynders

Kinderen zelf poëzie leren en laten schrijven? Kom nou, het basisonderwijs kan zich toch niet bezighouden met de ontwikkeling van een vermogen dat misschien één op duizend te beurt valt! En die witte raven zijn beslist sterk genoeg om op eigen vleugels hun mogelijkheden te verkennen.

En toch beweren we dat poëzie-initiatie in de basisschool kan en zou moeten.¹ Dat het kan, trachten we in dit artikel aan te tonen aan de hand van concrete ontdekkings-, verwerkings-, oefen- en verbeteringstechnieken. We passen die geregeld zelf toe in poëzie-ateliers die we in klasverband organiseren.

Knuffeldieren die - even - bij de oren worden genomen

In de eerste graad kan poëzie-initiatie alleen maar occasioneel gebeuren. Naar aanleiding van een boswandeling, een poppenkastvertoning, een bezoek aan een bakker,... komen de tongen wel los. Tijdens zo een klassikale verwerking van de opgedane indrukken vallen er altijd wel grappige, ongewone of anderszins treffende uitspraken. We brengen die dan een momentje onder extra aandacht en noteren ze alvast zelf, want misschien zijn de jonge 'auteurs' zometeen hun citaten vergeten.

Wanneer we dan na de eigenlijke opdracht van observatie, exploratie of cultuurkennis-making nog even blijven staan bij de bijzondere uitspraken, hebben we ons al van een heel kostbaar gegeven verzekerd. De poëzie die de leerlingen als het ware nog incognito ervaren, ontdekken ze in haar enige natuurlijke milieu: de *communicatie tussen mensen*. In die spontane context verschijnt ze aan de eerstegraadsleerlingen

niet als een vreemd voorwerp uit boeken, maar als een deel van ons levendig bezig zijn in de wereld en met elkaar.

In de onmiddellijke communicatie komen kinderen in aanraking met de echte poëzie. Die kan niet opgesloten worden tussen de bladzijden van een schrift, laat staan van een boek. Ze vindt plaats waar mensen hun wereld met elkaar delen. In tegenstelling tot de *serregedichten* uit de literatuur is deze poëzie

- nog een onderdeel van de gewone spreektaal;
- dus een element van de communicatie tussen mensen;
- nog warm van de trillende gevoelens of gewaarwordingen;
- een - misschien onbewust blijvende - getuigenis voor het verfrissend vermogen van de taal- of verbeeldingskracht van kinderen.

Op intuïtieve wijze kunnen kinderen dus leren dat poëzie functioneel is en realiteitswaarde bevat: ze behoort tot een context en grijpt daar daadwerkelijk in door haar zeggingskracht. De werkelijkheid lijkt kinde-

ren wel eens een harde muur waartegen hun jeugdig egocentrisme keer op keer afschampt. Welnu, poëzie bevat toverkracht net zoals de sprookjes, ze kan de gang van zaken een andere wending geven.

Wanneer we de eerstegradertjes met die geheimzinnig flonkerende zinnen laten spelen, bieden we hun de kans een stukje werkelijkheid te behandelen. Onze vergelijking lijkt nogal kras, maar eigenlijk gaan woordjes en zinnetjes een leven leiden zoals knuffeldieren of poppen: al stellen ze *personages* uit de buitenwereld voor, in feite behoren ze nog tot het verlengstuk van de binnenwereld van hun kinderlijk gemoed. En zoals een kind zijn pluisbeer dooreen kan schudden wanneer hij weer eens zijn pootjes niet heeft afgeveegd om hem even later weer te aaien en zachtjes te wiegen, zo kan het ook een zin op allerlei wijzen vervormen om hem zijn verschillende gevoelsbewegingen te laten uitdrukken.

EEN INSPIRERENDE CONTEXT...

Op 23 februari 1992 ging de Zweedse jeugdfilm **Karlssons Duimpje** in première voor België, in Wevelgem. Naar een verhaal van Astrid Lindgren toont deze Jefifilm van 72 minuten de eenzaamheid van een vijfjarige jongen, Bertil, wiens ouders overdag werken. Op een dag ontmoet Bertil een ventje van vijf centimeter hoog: Nils. Die leert hem hoe hij zich ook kleiner kan maken. Samen knappen de twee vriendjes Nils' holletje op en schakelen ze de boze huisbaas, een rat, voorgoed uit. Op het einde wuift het kabouterdje 's ochtends vanuit Bertils borstzakje geestdriftig mee de ouders uit...

... MET VERWERKINGS-MOGELIJKHEDEN

Fascinerend is het *Kielewips* waarmee Bertil van groot naar klein en van klein naar

groot wordt getoverd. Laat de leerlingen hier maar eens enkele extra formules bij bedenken, zodat de toverspreuk misschien gaat lijken op een drie- of vierregelige strofe. Of laat hen een nieuw magisch woord verzinnen. En laat hen ook dat tot een strofe uitbreiden.

Tijdens de vertoning beginnen de kinderen spontaan in de handen te klappen bij de twee mooie liedjes die de vriendjes zingen, wanneer Bertil Nils in bed stopt en wanneer ze samen in de suikerpot een bad nemen... Neem het melodietje op en laat de kinderen daar dan Nederlandse woorden of gewoon maar klanken bij verzinnen die uitdrukking geven aan het gevoel dat de film hen gaf of waartoe hun ervaring van vriendschap hen inspireert.

Met grote ogen kijken de kinderen ook naar het spel van groot en klein. Als kleine kan je in een muizeholletje kruipen en je wegstoppen in een borstzakje, maar als grote kan je allerlei voorwerpen uit de grote wereld aanslepen zoals poppenmeubeltjes en een meccanokraan om de kasten en zetels naar beneden te kruien... Laat Nils en Bertil in een beurtgesprek aan elkaar vertellen wat de ander zo goed kan! Meteen wordt dit een oefening in het uitspreken van waardering.

Nils' angst voor de rat kan weergegeven worden vanuit de vertrekwoorden *bang* voor. Ook kunnen de leerlingen hun eigen angsten verwoorden, of vreesaanjagende beelden fantaseren, en dat is iets wat sommigen griezelig graag doen!

WENKEN VOOR DE BEGELEIDING

Uiteraard begint elke inschakeling van poëzie in het belevingspatroon van kinderen klassikaal en mondeling, maar wanneer het ogenblik er rijp voor is, mag je leerlingen de kans geven om hun mening persoonlijk uit te schrijven. Wel verdient het dan ook aan-

beveling dat deze tekstjes worden gelezen voor heel de groep. Elke persoonlijke expressie verdient waardering, hoe stuntelig, hoe onverwacht, hoe anders ze ook is. Aanmoediging is de zekerste manier om ontluikend talent te bekrachtigen. Een algemene positieve ingesteldheid sluit overigens niet uit dat je de leerlingen laat opmerken dat sommige werkjes meer geslaagd zijn en hen helpt te ontdekken wat het succes verklaart.

Op het einde van het tweede jaar - soms zelfs al iets vroeger - komen er echte gedichten uit de pen van onze piepjonge auteurs. Vrij dikwijls vinden ze hun inspiratie in mensen, dieren en dingen om hen heen.

*Ik vind m'n pony mooi,
ik geef hem wat hooi,
ik zou er willen mee rijden
door de wilde heide.*

*Ik kam z'n staart,
ik vind m'n pony zoveel waard...*

*Maar, lieve pony, ik heb je niet,
want papa en mama hebben die centen niet,
dus blijf ik alleen
en denk ik: och, had ik er maar één!*

*Ellen Schoukens
Sint-Martens-Bodegem (1990)*

Stordig

*Wat kan mij dat schelen,
ik weet toch waar mijn kleding ligt,
mijn sokken onder bed,
en in al die boeken ben ik bezig...*

*Brunhilde Vanderstraeten
Brussegem (1987)*

Tenslotte nog twee gedichten van 'auteurs' die door de dagelijkse omgang met oudere, dichtende zussen in een sterk uitnodigend milieu opgroeien. In het eerste voel je de

durf om met een minimum aan woorden een maximum aan effect te bereiken, in het tweede klinkt de kracht van de herhaling.

Een pluisje?

Een vlokje!

Kom hier

in mijn hand.

Smelt je zomaar weg?

Pech!

*Dieter Schoukens
Sint-Martens-Bodegem (1991)*

Bang

*'s Avonds in het donker
draai ik van mijn linker
op mijn rechterzij,
neem mijn beertje dicht bij mij,*

*want in bed ben ik bang
dan duurt de nacht zo lang,
ik durf geen licht aansteken
en blijf diep onder het deken.*

*'s Morgens is het klaar,
dan is alles okee, echt waar,
van niets heb ik schrik,
super sterk ben ik.*

Maar...

*'s Avonds in het donker
draai ik van mijn linker
op mijn rechterzij,
neem mijn beertje dicht bij mij,
want in bed...*

*Tine Van Remoortere
Oostende (1991)*

Integratie in het leven of fantasie?

Ook in de tweede graad moet poëzieschrijven zoveel mogelijk groeien vanuit een gebeuren dat de klasgroep of een aantal

leerlingen heeft meegemaakt: een studiereis, een wandeling, een feest, een bezoek aan een zieke vriend... Naast de ervaring dat poëzie emoties kan uitdrukken, weten de leerlingen ondertussen ook al dat het dichten hen in staat kan stellen binnen te treden in de wereld van de verbeelding.

SAMEN EEN VERBEELDINGS- GEDICHT SCHRIJVEN

Meermaals hebben we met een derde of een vierde klas een fantasiegedicht geschreven. Wanneer we dit met de groep doen, maken we vooraf enkele duidelijke afspraken. Van groot belang daarbij is dat we bij de leerlingen de indruk bevorderen dat zij - en wij! - er samen voorstaan. Voor

het overige kunnen we het groeien van een verbeeldingsgedicht toevertrouwen aan de inspiratie van het moment, al moet er geleidelijk aan toch wel een beetje lijn in komen. Een klassikale aanpak biedt ongetwijfeld het voordeel dat we de leerlingen samen kunnen helpen om veel voorkomende fouten en afwijkingen te overwinnen. Toch is deze methode alleen maar geschikt in niet zo grote klasgroepen, anders dreigt de betrokkenheid van een aantal leerlingen snel af te zwakken.

Bij zulke klassikale oefeningen komt het er vooral op aan te beletten dat een aantal leerlingen met de beste bedoelingen het gedicht een zijspoor opsturen, of dat de klas meeloopt met iemand die de draad en/of de beweging van het verhaal verloren is.

De knotsgekke mobiel

*De knotsgekke mobiel
is rond en rijdt op één wiel.
Natuurlijk heeft hij een stuur,
anders vliegt hij tegen de muur.*

*Het koetswerk is heel mooi;
het lijkt op een vogelkooi.
Soms komt er een vogeltje uit
en het fluit en het fluit...*

*Wat een helder wijsje
van dit lieve sijsje!
De bestuurder luistert naar het lied,
maar ziet de omgeving niet.*

*Oei, oei, knots, knots!
Plots botsen ze op een rots
en glijden in het water...
Wat volgt, vertel ik later!*



*Groepswork van de derde klas
Basisschool Drongen (1988)*

IN KRINGETJES WERKEN

Wanneer de leerlingen enkele keren klassikaal hebben samengewerkt, kunnen ze dat ook in kleinere vriendengroepjes doen. Daarbij kan het gaan om gelijklopende werkingsopdrachten of om elkaar aanvullende deeltaken. Zo kan elke ploeg bijvoorbeeld een andere strofe verzinnen. Nemen we als voorbeeld van voorafgaande activiteit een gesprek met een wijkagent over verkeersveiligheid. Met de klas inventariseren we eerst wat er allemaal verteld zou kunnen of moeten worden. Vervolgens selecteren we daaruit die aspecten die zich het sterkst aan de aandacht opdringen. En dan gaan we de onderwerpen per groepje verdelen: de voorbereidingen van het gesprek, de kennismaking met de man in het uniform, de dingen die hij vooral heeft willen benadrukken, en datgene wat 'wij' vooral zullen onthouden.

Nog één bedenking: om een beetje eenvoudigheid te bekomen, stellen we de groepjes voor elk een strofe van vier niet te lange versregels te vinden. Rijmen hoeft niet, maar als ze het toch willen, raden we de leerlingen een *abcb*-schema aan. In feite is zo een vierregelige strofe niets anders dan de metamorfose door deling in twee van de door kinderen spontaan geschreven lange en rijmende versregels.

EEN PERSOONLIJKE OEFENING

Stilaan groeit het verlangen bij méér leerlingen om zelfstandig te schrijven, maar diegenen die nog in groepjes willen werken, bieden we best nog een tijdje beschutting, zonder na te laten ook hen te activeren. Bij voorkeur laten we hen nog altijd gedichten schrijven naar aanleiding van een recente gebeurtenis. Maar langzaamaan voelen we hier en daar al andere mogelijkheden opkomen. Ongetwijfeld speelt hierin het regelmatig voorlezen van kindergedichten een belangrijke rol. De klasdag beëindigen met een rustig voorgedragen gedicht is een gewoonte die bij ontvankelijke

kinderen wonderen verricht.

Bij een persoonlijke oefening vragen leerlingen nogal gemakkelijk naar het onderwerp. We blijven nu al vele jaren hardnekkig beweren dat ze het zelf moeten kiezen. Daarbij maken we samen met hen een lijstje van de mogelijkheden:

- gedichten over personen, dieren, poppen, voorwerpen, droommensen of -dieren, en vooral over de gevoelens die ze uitstralen of oproepen;
- gedichten over gebeurtenissen die je echt hebt meegemaakt of die je fantaseert;
- gedichten over activiteiten, hobby's.

Telkens opnieuw vertellen we dat *de taal van het hart* in een gedicht heel belangrijk is en dat ze een onderwerp moeten kiezen in functie van hun belangstelling. Soms blijven gedichten eerder 'objectieve beschrijvingen'. Uiteraard mogen we niet van elke leerling verwachten dat hij zijn gedicht persoonlijk inkleurt. Ook meer zakelijke, wetenschappelijk gerichte types moeten de kans krijgen zich op hun manier te uiten.

De ijverige mier

*Ik wil je wel even wenken,
want je zou het misschien niet denken,
maar ik ben een vlijtige mier
en hier ben ik dan, ik heet Pier.*

*Ik ben echt wel een lief dier,
ik werk ijverig, daarop ben ik fier.
Ik ruim alles netjes op in de natuur,
Zo zie je, ik sla geen mal figuur.*

Michiel Maes
Drongen (1989)

Het activiteitengedicht zal allicht de voorkeur wegdragen van de meer motorisch ingestelde types.

Tennis

*een gele bal
en een raket
is al wat ik nodig heb
om te tennissen op het plein
en met mijn vriendjes is dat fijn.*

*pong en bots op mijn raket
bots en pong over het net.
tennis spelen is zo tof,
rode schoenen van het stof.
pong en bots doet de bal,
hop ... 'k heb hem weeral.*

Maarten De Boeck
Opwijk (1990)

Verrassend sterk van zeggings is het volgende stemmingsgedicht dat al vooruitloopt op het vierde leerjaar.²

Bang

*Voor sluipende kleren
en opgegeten worden door kreeften,
voor trappen zonder houvast,*

*voor wolven,
vossen en vliegende konijnen,*

*voor doodgeschoten worden
en lopende bedden,*

*voor mieren en nachtmerries...
zou ik mijn dekens optrekken?*

Nele Debats
Beverst (1990)

Het even stil maken

Wie aandachtig de ontwikkeling van kinderen volgt, merkt hoe hun egocentrisme in de loop van het vierde leerjaar geleidelijk openklaart als de mist op een november-

morgen. Vanaf dan wordt het dus pedagogisch gemakkelijker om een poëzie-atelier te laten vertrekken van een voor de leerlingen nog onbekend gedicht. Toch geven we de voorkeur aan een benadering vanuit de sfeer en de interactie. We kunnen bij voorbeeld aan de leerlingen vragen om elk voor zich en allemaal samen het een halve minuut lang volledig stil te maken en na te gaan wat ze mee-maken... Nadien krijgt elkeen de kans zijn ervaringen mee te delen. Die blijken zich te hebben afgespeeld op twee vlakken:

- *het zintuiglijke*: iets horen, iets zien, iets met of aan je lichaam voelen...
- *het innerlijke*: iets denken, iets dromen of je verbeelden, een gemoedsstemming voelen...

De uitwisseling van deze ervaringen in een klimaat van wederzijdse luisterbereidheid en eerbied, werkt overstelpend veel gegevens los. Van de geïnteresseerde sfeer die de diverse getuigenissen begeleidt, kunnen we gebruik maken om een aantal grondnoties over poëzie aan te brengen. Hierbij hoeft niet alles theoretisch geëxpliciteerd te worden, maar tenminste intuïtief aanvoelbaar gemaakt. Als de meest wezenlijke grondtrekken van poëzie noemen we:

- *het belang van de stilte*, zowel bij het waarnemen van poëzie als bij haar weergave op papier: om haar ritme beter tot de vormgeving en de verwoording te laten doordringen en om ruimte te scheppen waarin de lezer zelf het gedicht kan 'vervolledigen' tot het zijne en het wit kan inkleurren volgens zijn persoonlijke beleving;
- *het belang van het schrappen*: in tegenstelling tot proza lopen de regels niet door, en bovendien betekent 'verdichten' ook 'samenballen, zich beperken tot de allerbelangrijkste of suggestiefste elementen, met de bedoeling hun de nadruk te geven';
- *het belang van het zintuiglijk waarnemen* om een onderwerp zo levendig en zo juist mogelijk gestalte te geven;
- *het belang van de fantasie*, die ons kan helpen nog meer te zien, te horen, te voe-

len en ons bepaalde indrukken laat vergelijken met soortgelijke.

kenmerken waarop door de jaren van poëzie-onderricht heen regelmatig wordt teruggekomen.

HET WIT IN GEDICHTEN LATEN DOORKLINKEN

Bij de bespreking van een gedicht zal op de bedenkingen omtrent de witte ruimte rond en in een gedicht teruggekomen worden. Dan kan je gerust vertellen dat het wit van het gedicht de ruimte is die de auteur aan de lezers laat om elk op haar of zijn manier de tekst naar eigen gevoelens en verbeelding in te vullen. Naar het lezen toe openen we jonge mensen zodoende voor de *poly-interpretabiliteit*, m.a.w. de meerzinnigheid van de kunst.

In dit kader trachten we zeker te beklemtonen dat elke betekenisgeving evenwaardig is. Precies deze verscheidenheid van persoonlijke belevingen maakt het bespreken van gedichten verrijkend en boeiend. Toegegeven: niet elke zinduiding is even volledig betrokken bij het gedicht zelf, sommige zijn tenminste deels verlengingen van het egocentrisme van de leerling die het gedicht zo verklaart dat het bij zijn wereld aansluit, maar... deze houding komt ook bij volwassenen voor. Laten we ons dus beperken tot het geven van een *zachte voorkeur* aan al die verklaringen die bij één of ander objectief aanwezig aspect van het gedicht aansluiten.

In elk geval laten we de leerlingen zelf uit een aantal concrete voorbeelden besluiten dat er een verband bestaat tussen de beperking van een gedicht tot het essentiële en zijn vermogen tot suggestiviteit. We laten hen ontdekken dat goede poëzie niet alles zomaar zegt, maar heel wat laat raden door de lezer. Zodoende wordt die medewerker, herschepper van het gedicht. Eenvoudig aangetoond aan de hand van een kindergedicht, wordt deze magische gedachte gretig begrepen door kinderen. Overigens vormt ze één van de wezens-

Margrietten

*Ik had voor de juf margrietten
meegebracht,
het waren er zeven of misschien wel acht.
Maar ik kan van die margrietten
niet eens genieten.
Kijk ik even opzij,
dan komt de juf naar mij...
en roept heel kwaad:
Zorg dat je werk is afgemaakt.
En dan denk ik bij mezelf,
en zeg heel stil:
Volgende keer zijn het netels
als je nog eens bloemen wil.*

Gretel Van Esch
Peizegem (1991)

Een goed voorbeeld van een gedicht met bijbedoelingen is *Piraten*. Het biedt de kans op een plezierige manier meisjes tegen jongens uit te spelen. Snel ontdekken de leerlingen dat de jonge dichter misschien wel bewust zijn lezeressen heeft willen plagen, en dat hij in het vervolg van zijn gedicht hun mogelijke reactie opvangt. In grotemensentaal geformuleerd: een fraaie illustratie van de dialoog tussen de schrijver en de lezer.

Piraten

*Ik wou dat ik een piraat was,
samen met al mijn vriendjes uit de klas.
Op de woeste baren,
dan konden we heel ver varen.

Ikzelf word natuurlijk kapitein,
en de knechten zullen mijn vriendjes zijn.
Ook de meisjes komen goed van pas,
ze koken voor ons en doen de vuile was.*

*We zoeken juwelen,
die we eerlijk zullen delen.
Maar dikwijls heb ik heel veel spijt:
piraten zijn niet meer van deze tijd.*

*Freek Vercauteren
Kapellen (1988)*

Voor al op de leeftijd van het vierde en vijfde vinden sommige leerlingen het heerlijk om hun verbeelding op hol te laten slaan. Meteen leren we hen echter dat er binnen elke waanzin een zekere logica nodig is. De vogelverschrikker die door de velden op stap gaat, kan kraaien of spreuwen ontmoeten maar zal allicht niet functioneren in een gedicht over 'onze sportdag' of 'onze kindergemeenteraad'...

Allemaal fruit

*Een appel zei tegen een peer:
"Hallo, hoe maakt u het, meneer?"
Toen zei de peer:
"Ik dank u zeer,
ik maak het goed
en mijn kindertjes zijn ook zo zoet,
behalve - snik - mijn jongste dan,
die - snik, snik - is aan het stoven in de pan."
"Och", zei toen de appel, "wat zielig nou,
wat zielig voor jou en je plevrouw."
De peer huilde dikke tranen
en werd daarna opgegeten
met een sausje van bananen.*

*Liesbeth De Houwer
Mortsel (1991)*

Een werkwijze voor jonge dichters

Vanaf het vijfde jaar zullen we enkel nog in uitzonderingsgevallen een beroep doen op klassikale of groepsopdrachten. Het uit-

drukken van gevoelens wint immers al-
maar aan belang.

Stilaan hoeft ook niet meer met een lach-
wekkend voorbeeld geïllustreerd te worden
dat rijm dwang dwaas is en de levensecht-
heid van een gedicht aanvreet (*in het huis /
zat een muis / en die zag een luis / met een
kruis / ze deed met veel gedruis / haar gro-
te kuis*). Ook het aantal leerlingen dat onna-
denkend doorlopende zinnen schrijft, ver-
mindert ten voordele van de groep die min
of meer bewust begint te experimenteren
met het afbreken van zinnen op verslengte.
Zelfs de klassieke verhaalfouten zoals de
monotone 'en dan' of 'en toen'-reeksen en
de verspringingen van de verteltijd tussen
verleden en heden, nemen af.

De ervaring heeft ons geleidelijk bijgebracht
dat leerlingen gebaat zijn met een schema
voor het tot stand komen van hun gedich-
ten. Ziehier tien fasen die kunnen worden
onderkend, maar natuurlijk niet echt te
scheiden zijn en niet steeds precies in deze
volgorde worden doorlopen:

1. Het onderwerp kiezen: zie derde jaar.
2. Materiaal verzamelen: losse gedachten,
passende woorden of zinnen, mogelijke
rijmen, ritmische vondsten, verrassende
taalspelingen, concrete verhaalelemen-
ten die de voorstelling levendiger
maken, figuren zoals tegenstellingen,
herhalingen, vergelijkingen, verpersoon-
lijkingen.
3. Zich een idee vormen over het algeme-
ne verloop van het gedicht en over zijn
globale vormgeving: strofenbouw, even-
tueel - liefst niet te veel - rijmschema...
4. Selecteren van gegevens die in het
geheel passen en radicaal schiften van
materiaal dat op een zijspoor leidt door
de gedachtengang of de gevoelsstroom
te onderbreken: dit nu niet geschikte
materiaal kunnen de leerlingen bewaren
voor een ander gedicht.
5. Zich bezinnen over het begin want dit
bepaalt de manier waarop we in het
onderwerp treden: een anekdote, een

start met de deur in huis, een algemeen sfeerbeeld, een zin die op het einde kan terugkeren als afronding, een zin of uitroep die herhaald kan worden als aanhef van de volgende strofes...

6. Uitschrijven van het gedicht, met meer aandacht voor de innerlijke logica van de gevoelens dan voor het strikt eerbiedigen van het rijmschema.
7. Het gedicht laten groeien naar een treffend einde (voorbeelden volgen).
8. Luidop voordragen en luisteren naar mogelijke haperingen tegen het ritme.
9. Het gedicht overlezen en eventuele fouten inzake spelling en woordkeuze wegwerken.
10. Eventueel een titel zoeken, indien dit wenselijk is en al niet spontaan is gebeurd.

Wat de eigenlijke uitwerking betreft, verkiezen we dat de gedichten in de klas worden geschreven. Dat biedt ons de gelegenheid om een helpende hand toe te steken en het stelt ons ook in staat om met de klas te genieten van de min of meer afgewerkte produkten.

Oma

Oma,
Je eeuwige breipennen tikken
tegen elkaar.
Zesenvestig, zevenenvestig,
achtenvestig...
Klaar! Nieuwe rij...

Oma,
Opa roept. Je hoort het niet. Je telt.
Zeventien, achttien, negentien, twintig...
Rikketik, tik, tik...

Oma,
Ik kom de kamer binnen en kijk naar je.
Het tikken heeft opgehouden.
Er wordt niet meer geteld.
De trui die je bezig bent, is nog lang
niet klaar.

Oma,
Je bent in slaap gevallen,
Je wordt niet meer wakker. Nooit meer.
Ik huil zonder tranen.

Oma,
Mijn oma.

Fransiska Louwagie
Brugge (1991)

Opvallend in het verhalende gedicht *Oma* is de herhalingstechniek, met een extra versterking van de gevoelens in het slotvers. Tot de kracht van dit gedicht draagt ook de aangepaste strofenbouw bij, alsook de ritmisch goed gekozen 'optellingen' in de eerste twee strofen en de herhalende versterking in 'nooit meer'.

Herfst

Als dode vogels vliegen
De blaren door de lucht.
De bomen schudden zich leeg.
Ons huis kreunt en zucht.

Vanmorgen nog was alles
gans rood en geel en goud.
Daarna verslond een wolk ons huis.
Het werd plots heel koud.

Het is donker nu. De wolk is weg,
verdreven door de wind.
"Moeder", roep ik, "ik wou ook mee..."

Ze lacht naar mij. "Ja, kind."
Ze rijdt mijn stoel tot bij het raam.

"Kijk eens... een mooie ster!"
Ik voel niet eens mijn benen, ik.
Hoe kom ik ooit zo ver?

Ilse Maas
Stabroek (1988)

Een moeilijker en misschien vooral door oudere leerlingen te waarderen gedicht is het gevoelige, discrete *Herfst*. Om het leerlingen te leren aanvoelen (toch eerder in het zesde), kan je hun vragen het standpunt van de cameraman te volgen die de ik-persoon verfilmt. Nadien kunnen hulpvragen klinken:

- Kijk eens waarover het gedicht eerst vertelt en hoe het dan langzaam verschuift naar een ander onderwerp.
- Wat valt je op bij de beschrijving van de herfst?
- Wanneer verneem je pas dat Ise in een rolstoel zit?
- Waarom herhaalt ze 'ik' in de voortlaatste regel?
- Welke indruk maakt het gedicht op jou?
- Hoe zien strofenbouw en rijmschema eruit?

Groeiend vormbesef in dienst van gevoelsexpressie

Om de ontwikkeling van de jonge dichters te stimuleren, is het belangrijk dat we hun ook goede modellen van leeftijdsgenoten aanreiken (of van leerlingen van een klas lager, zoals het zoëven geciteerde *Herfst*). In de volgende gedichten komen hulpmiddelen, stijlfiguren zoals herhaling, tegenstelling, verschuiving, climax, en ook het gevoel voor ritme heel overtuigend naar voren. Aan ons om de leerlingen via deze gedichten te leiden tot het zelf aanwenden van die middelen.

Mijn vier seizoenen

Het regent...

*ik zit voor me uit te staren,
dan doe ik m'n ogen dicht,
zo laat ik m'n gedachten varen
en wieg in het zonnelicht...*

De zon schijnt...

*ik zit voor me uit te staren,
dan doe ik m'n ogen dicht,
zo laat ik m'n gedachten varen
terwijl de regen stroomt
over mijn gezicht...*

Verdrietig zijn...

*ik zit voor me uit te staren,
dan doe ik m'n ogen dicht,
zo laat ik m'n gedachten varen
en krijg een prettig nieuwsbericht...*

Gelukkig zijn...

*ik zit voor me uit te staren,
dan doe ik m'n ogen dicht,
zo laat ik m'n gedachten varen
en vind er de woorden
voor een nieuw gedicht*

Lynn Geeraert
Wevelgem (1986)

Bij de bespreking van het gedicht *Mijn vier seizoenen* kan de aandacht gaan naar:

- de twee betekenissen die de wisselingen in de strofes kunnen hebben: de uitwendige en de inwendige;
- het uiteindelijke onderwerp van dit gedicht (met kans op verschillende ervaringen!);
- het spel van herhaling en tegenstelling (de middelste regels van elke strofe zijn als een geheimzinnige rotssteen die vier keer door een ander licht wordt beschenen);
- de stilzwijgende verrassing op het einde van de vierde strofe wanneer het spel van de wisseling van seizoenen of stemmingen plaatsmaakt voor het behoud van het geluk;
- de beweging van het gedicht met een vaste kern in elke strofe waarrond de begin- en eindrand verschuiven, en waarbij de strofes qua stemming op elkaar aansluiten (herhalen);
- de verstechniek;
- de voorkeur van elke leerling voor een

- of ander vers, en de motieven voor zijn keuze;
- de beleving van het gedicht door elke leerling (welke vond jij de mooiste of de ontroerendste versregel?)

- passages die nog verbeterd zouden kunnen worden qua vlotheid;
- de persoonlijke waardering van elke leerling.

Moeilijk om uit te leggen

*Het is vervelend om te zeggen,
Het is ook moeilijk uit te leggen,
Maar ik vind hem zeer, zeer lief,
voor mijn ouders is hij ook een hartedief.
Hij is niet helemaal normaal,
Dat weten wij allemaal,
Ik trek mij daar niets van aan,
En dat kan geen mens verstaan.
Hij slaat altijd wartaal uit.
Voor mij maakt dat niets uit,
Maar andere mensen hebben
daaraan de pest.
Ik versta hem best,
Want hij is mijn broertje.*

*Alles wat hij doet loopt altijd verkeerd af,
Hij krijgt daarvoor geen straf.
Als je met hem speelt loopt het altijd fout,
Maar hij is een jongen van goud.
Dat mensen om hem lachen,
begrijpt hij niet.
Mij doen ze daarmee groot verdriet,
Want hij is mijn broertje.*

*Hij moet naar een speciale school,
Want tja, mijn broertje is mongool.*

*Eva Kestens
Keerbergen (1988)*

Knus

*'s Morgens duikel ik bij mama in bed,
heb ik even niet opgelet!
Daar ligt papa knusjes warm
in de holte van mama's arm.*

*Haar andere arm is nog vrij,
komt helaas broer-lief erbij.
Niet getreurd, voor mij niet gelaten:
'k ga op mama's buik voortslapen.*

*Tim Groenwals
Temse (1988)*

Na de verraste reactie van de leerlingen kan je het gedicht *Knus* 'verwerken' door te spreken over:

- de echtheid van het verhaal (is dit echt gebeurd? moet het echt gebeurd zijn? vertelt het ons minder wanneer het uit de fantasie van de dichter zou komen?)
- de ongedwongenheid en natuurlijkheid;
- de schets van een hele gezinssituatie en -sfeer (waarover vertelt de dichter ons nog? hoe zou het zijn om in dat gezin te leven?)
- het niet-perfecte eindrijm (welk soort rijm is dit? stoort het? wat is belangrijker dan een gaaf rijm?)
- ieders persoonlijke waardering van het gedicht.

Bij een gesprek over dit gedicht kan de aandacht gericht worden op:

- de geleidelijke onthulling van de werkelijkheid;
- de verklaring voor het korter worden van de strofen;
- de werking van de herhaling;
- de details van het verhaal;

Mijn zus

*Als een elfje was zij
licht en klein
ze had vlechten als vleugels
en vingertjes zo fijn.*

*Nu is ze weg
't heeft me veel verdriet gedaan
maar ergens in de hemel
is ze vast naar 't elfenfeest gegaan.*

*Toon De Munter
Merchtem (1991)*

Een gedicht zoals *Twaalf worden* leent zich voortreffelijk tot een brain-storm: wie herkent zich enigszins in dit gedicht? wie niet? in welke strofe vooral wel? In zijn eenvoud en herkenbaarheid behoort dit gedicht ook tot de categorie 'eigen kinderwerk' die leerlingen overtuigt dat ze het ook zelf eens kunnen wagen.

Na het lezen van het gedicht *Mijn zus* zou je kunnen vertellen dat het jammer genoeg niet op fantasie berust maar de droevige werkelijkheid is van een jongen van twaalf die zijn vier jaar jongere zusje verliest bij een open-hartoperatie. Je zou zelfs kunnen vertellen - naar waarheid - hoe Toon kwam vragen naar een paar gedichten die hem op weg konden zetten om zijn zusje in een gedicht "voor altijd te bewaren, zo schoon als ze was". Je mag zelfs vertellen dat Toon geen dichterlijk loopje met de werkelijkheid heeft genomen: zijn zusje zag er precies zo poëtisch uit als er in deze versregels staat.

twaalf worden

*twaalf worden
volwassen worden
een beetje nog maar.*

*twaalf worden
afscheid nemen van een klas
maar jou vooral niet vergeten.*

*twaalf worden
soms verliefd
maar meer verlegen.*

*twaalf zijn
een hele piet,
maar wat ik nu écht ben,
dat weet ik nog niet.*

*Nik Vermijlen
Boortmeerbeek (1989)*

STRUCTUURELEMENTEN DIE KUNNEN HELPEN

Leerlingen die nog nood hebben aan structuur - en zo zijn er ook nog in het zesde - kunnen we helpen door hen te laten bouwen volgens een vaste formule. Uiteraard kunnen we tijdens het uurtje poëzie-initiatie differentiërend werken en de leerlingen laten kiezen tussen helemaal zelfstandig werken of schrijven volgens een vast patroon met eventueel zelfs een gezamenlijke oefening voor een groepje geïnteresseerden. Enkele voorbeelden van schema's zijn:

... is ...

... is zoals ...

Soms ...

Wanneer ..., dan ...

Ik noem je ..., omdat ...

Voor mij ..., want ...

Als ik ... was, dan ...

Vroeger ..., maar nu ...

Nu ..., maar later ...

Geen ..., zonder ...

Ik wou ..., dan ...

Uit dit laatste schema zagen we volgend gedicht ontstaan. We lieten het voorlezen in de klas, en daar bleef iedereen eerst zwijgen, tot het applaus losbarstte.

*Ik wou dat ik
een muzikant was:
dan kon ik dansen
op een notenbalk
en vele mensen*

gelukkig maken,
samen met nog veel
andere noten
die mijn vriendjes
en vriendinnetjes
zouden zijn.
Dan kwamen
we samen
uit een
muziekinstrument
en onze klank
zou opengaan
in de lucht
van de wijde
wereld.

Peter Heyvaert
Bugghenhout (1987)

Verdere begeleiding en evaluatie

Omdat maar weinig gedichten af zijn op het einde van het poëzie-atelier, bieden we de leerlingen de gelegenheid eraan voort te werken thuis. Bij sommigen is een beetje extra aansporing of herinnering noodzakelijk. Maar uiteindelijk belandt een vrucht pennevruchten op onze tafel.

Bij de 'verbetering' van zulke eigen werkjes evalueren we niet met punten. Ook het zwakste gedichtje is nog een aanmoediging waard. Daarentegen durven we in de marge van betere gedichten wel eens vragen stellen zoals:

- kijk eens naar de overeenkomst van de tijden van het werkwoord;
- kan je 'en', 'en toen', 'en dan' soms niet vervangen door andere vormen van zinsbouw?
- vind je dat de onderstreepte woorden wel helemaal passen in de sfeer van het gedicht?
- luister nog eens naar het ritme van de aangestreepte passages;

- hoort dit stuk wel thuis in het verloop van dit gedicht, of is het eerder een zijdelingse gedachte, een uitweiding?
- kan je het gedicht niet sterker laten eindigen?
- is deze waarneming wel juist?
- het zoeken naar rijmen doet sommige zinnen onnatuurlijk klinken;
- het zoeken naar rijmen tast het ordelijke verloop van je gedicht een paar malen aan;
- een gedicht is geen doorlopende tekst, in een gedicht schrijf je korte stukjes regel, verzen;
- ik zou deze zin(nen) over meer versregels spreiden.

Dat poëzie-initiatie in de basisschool kan, daarvan zijn we overtuigd na zowat vierhonderd poëzie-ateliers. In een volgend nummer van Vonk wordt dit artikel voortgezet voor de leeftijdsgroepen van het secundair onderwijs, want ook daar zijn er tal van mogelijkheden om met poëzie te werken.

Ben Reynders
Sint-Huybrechtstraat 66
1785 Merchtem

Noten

1. Poëziebegeleiding Soetendaelle wordt verzorgd door Kristien Amerijckx, Ignace Caestecker, Hubert De Baerdemaeker, Hilde De Coninck, Ingrid De Wael, Christina Guirlande, Marie-Jeanne Van den Elzen, Ann Van den Eynde, Kathelijne Van der Hallen, Jan Vanhaelen, Francis Verdoodt, Lieve Wuyts en Ben Reynders.

De geciteerde gedichten werden bekroond in de met jaartal genoemde edities van de poëziewedstrijd Soetendaelle die nu al aan zijn twaalfde uitgave toe is.

2. Dit gedicht kwam tot stand in een poëzie-atelier o.l.v. Jos Brabants. Hij stemde zijn bijdrage toen af op het thema van de jeugdboekenweek 'Blij, bang, boos'.