

Poëzie zelfstandig leren lezen en appreciëren

Bart Vandenberghe

Hoe vond je het gedicht?

Heel goed.

Wat vind je er zo goed aan?

Ik weet het niet. Ik vind het heel goed.

Wat spreekt je speciaal aan in het gedicht?

Ik weet het niet... Wat kan ik daar nu op zeggen? Het is gewoon keigoed...

Bij deze laatste reactie volgt doorgaans steun van enkele medeleerlingen. Zijn dat nu vragen? Wat kun je daarop antwoorden? Als je het gedicht nu gewoon goed vindt?...



it soort 'gesprekken' is helaas geen uitzondering. Nogal wat jongeren blijken inderdaad nauwelijks in staat uit te leggen waarom ze een bepaald kunstwerk goed of slecht vinden, of het nu om vertrouwde genres als film en popmuziek gaat, of minder vertrouwde als poëzie of schilderkunst. Dit ligt, naar mijn gevoel, helemaal niet aan de tijdsgeest, aan de moderne beeld- of ontspanningscultuur. Hoeveel volwassenen (inclusief redelijk wat universitair) zouden hun oordeel vlot kunnen argumenteren? In feite is beoordelen een vrij complexe zaak. Welke vaardigheden moet je beheersen?

Om een gedicht te beoordelen, dien je ten eerste over voldoende leesvaardigheid en een behoorlijke dosis literaire competentie te beschikken. Gedichten vergen een

meestal tragere, actievere en creatievere lezing dan bij voorbeeld een doorsneeroman of een kranteartikel. De tekstvorm is niet zo courant, het taalgebruik minder gewoon, meestal compacter, beeldrijker en minder 'logisch'. Alleen geëfende lezers kunnen gebruik maken van hun voorkennis, gewone lezers lezen voornamelijk 'bottom-up'. Je moet daarenboven geschikte beoordelingscriteria kennen en deze kunnen uitwerken. Tenslotte moet je alles helder en samenhangend onder woorden kunnen brengen, bij voorkeur in de literaire vaktaal, vaak nog om iemand te overtuigen. Het grootste probleem ligt waarschijnlijk bij de cognitief-affectieve 'verwerking' van het gedicht en vooral bij de kennis van geschikte criteria.

Hoewel veel afhangt van de achtergrond en persoonlijkheid van de leerling, is het zeker mogelijk de nodige kennis en (deel)vaardig-

heden aan te leren. In wat volgt, beschrijf ik hoe ik getracht heb mijn leerlingen van een 4de jaar ASO (Moderne Talen-Wiskunde en Sport-Wetenschappen) en een 4de jaar TSO (Toerisme en Handel) gedichten te leren 'verwerken' (begrijpend lezen en beleven) en beoordelen. Over het algemeen ben ik erg tevreden over de resultaten, hoe beperkt de opzet ook was. Voor ik uitleg hoe ik te werk ben gegaan, verklaar ik eerst waarom de momenteel meest gangbare methode, het gebruik van semantische schalen, volgens mij niet voldoet.

Semantische schalen

In de meeste recente Vlaamse schoolboeken wordt eigenlijk merkwaardig weinig aandacht besteed aan de beoordeling van poëzie. Als dit gebeurt, is het slechts occasioneel. Doorgaans wordt gewerkt met een of andere semantische schaal. Lubbers, die deze werkwijze bij ons heeft gepropageerd, onderscheidt verschillende soorten¹. Het courantst is de zogenaamde *unipolaire* schaal, die er gedeeltelijk zo kan uitzien:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	--				?					++
langdradig	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
mooi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
angstig	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
lieflijk	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
koud	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Een onvolledige *bipolaire* schaal kan de volgende vorm aannemen:

	1	2	3	4	5	6	7	
	++	+	+/-	?	+/-	+	++	
rustig	1	2	3	4	5	6	7	onrustig
geëngageerd	1	2	3	4	5	6	7	ongeëngageerd
tragisch	1	2	3	4	5	6	7	gelukkig
helder van vorm	1	2	3	4	5	6	7	vormloos
sympathiek	1	2	3	4	5	6	7	onsympathiek

Omdat soms beide adjectieven tegelijk kunnen spelen, wordt meestal geopteerd voor een unipolaire schaal.

De breedte van de uni- en bipolaire semantische schaal evenals de aard en het aantal van de gebruikte adjectieven kunnen worden aangepast afhankelijk van het gedicht,

de leerlingen of het lesdoel. Steeds is het de bedoeling dat de leerlingen na lectuur van het gedicht direct markeren wat voor hen van toepassing is. De semantische schaal dient echter niet alleen als hulpmiddel om de eigen spontane reactie te noteren, maar vormt het basismateriaal voor een discussie in groepjes. De leerlingen vergelijken daarbij

elkaars reacties en bespreken deze. Zo stappen ze vanzelf over van hun oordeel naar een gemotiveerde interpretatie en een beter geargumenteerde appreciatie. Om deze reden spreekt Lubbers van een *regressieve analyse*: je begint met een spontane evaluatie en eindigt met een grondige interpretatie.

Positief aan het gebruik van semantische schalen is dat ze niet enkel kunnen helpen bij het uitwerken van een oordeel, maar ook dat vertrokken wordt van de persoonlijke leeservaring, waardoor het poëzieonderwijs een stuk leerlinggerichter wordt dan daarvoor het geval was. Nochtans voldoen semantische schalen naar mijn gevoel niet helemaal. Misschien komt het doordat ik de schalen pas na de interpretatie heb gebruikt, zoals dat ook in de meeste Vlaamse schoolboeken gebeurt. Toch blijven er allerlei praktische en principiële problemen:

- De kruisjes zeggen vaak meer over de stemming van de leerling op een bepaald moment dan over de sfeer van het gedicht.
- Een kruisje kan vaak op heel verschillende manieren geïnterpreteerd worden. Wanneer ik een gedicht 'mooi' vind, heb ik het dan over de sfeer, de toon, het onderwerp, het taalgebruik, de dichtvorm, de symboliek, de beeldspraak, het ritme...?
- Zelfs na enige discussie blijven veel leerlingen praten in adjectieven. Waarom ze een bepaald bijvoeglijk naamwoord kiezen, blijft vaag. Uiteindelijk krijgen we maar een iets uitgebreider variant van de dialoog aan het begin van dit artikel.
- Krijg je spontane reacties bij moeilijker teksten (behalve dat het moeilijk of ingewikkeld was)?
- Er zit niet zoveel systematiek in de aangereikte adjectieven. Je kunt er net zo goed 5 als 50 geven. Welke kies je en welke literaire criteria corresponderen ermee?

- Semantische schalen zijn bedoeld om een primaire reactie los te weken waarover verder gediscussieerd wordt. Kun je de leerlingen op deze manier ook zelfstandig aan het werk zetten om een goed geargumenteerde en vlot leesbare evaluatie te schrijven?
- Worden de gebruikte aanwijzingen voldoende verinwendigd en is er transfer naar bij voorbeeld een ander type gedicht, de lectuur van een kort verhaal, het bekijken van een schilderij of een film? Door het gebrek aan systematiek vrees ik hiervoor. Hoewel een aantal bezwaren ondervangen worden in enkele schoolboeken, hebben semantische schalen naar mijn gevoel waarschijnlijk alleen echt waarde bij de ontwikkeling van een oordeel bij jongere of bij erg discussievaardige leerlingen. Wanneer een iets uitgewerkter beoordeling wordt verwacht of wanneer de leerlingen zelfstandig poëzie dienen te 'verwerken' en beoordelen, dan lijkt een andere methode meer aangewezen.

De opbouw van poëtische competentie

Het einddoel van mijn lessen over de lyriek was een schrijftaak, waarbij de leerlingen een favoriet gedicht moesten kiezen en bespreken. Na een inhoudelijke en vormelijke analyse dienden ze uiteen te zetten waarom dit gedicht hen zo aansprak. Daartoe kregen ze de beschikking over een *hulpschema*. Omdat voor een degelijk resultaat een goede basiskennis en dus een goede voorbereiding noodzakelijk is, geef ik eerst heel schetsmatig weer hoe ik te werk ben gegaan.

Ik heb gestreefd naar een zeker evenwicht tussen de verwerving van literaire kennis en het (leren) ervaren en appreciëren van poëzie. Een te gedetailleerd en voornamelijk

cognitief gericht literatuuronderwijs werkt demotiverend en contraproductief. De volgorde hierna is chronologisch. De leerlingen beschikten bij dit alles over enkele bladen waarop alle belangrijke theoretische begrippen in eenvoudige woorden worden uitgelegd, waar mogelijk met voorbeelden.

VERGELIJKING VAN TEKSTEN

Enkele liefdesgedichten werden vergeleken met enkele 'liefdesbrieven' gericht naar *Uitlaat*, de lezersrubriek voor jongeren van het weekblad *Humo*.

HERKENNINGSOEFENING MET DISCUSSIE

Hierna kregen de leerlingen een hele reeks teksten. De huistaak:

- Welke teksten zijn volgens jou gedichten, welke niet? Waarom?
- Vertonen de gedichten eventueel andere kenmerken dan degene die we al behandeld hebben? Welke?

Onder de teksten bevonden zich o.m. een beeldrijk geschreven contactadvertentie, een fragment uit een 'damesroman', een visueel gedicht (*Liefdeseskaders* van Paul De Vree) en het overbekende versje "Rozen verwelken, schepen vergaan, maar onze liefde blijft eeuwig bestaan".

CREATIEF SCHRIJVEN

De bedoeling hiervan was de leerlingen op een actieve en leuke wijze enkele poëtische procédés te laten ontdekken en ervaren, wat zou moeten leiden tot een vlottere creatieve lectuur van poëzie. Een overzicht:

Associëren

Allerlei klank- en betekenisassociaties.

Beeldspraak

1. Leerling A schrijft in kolom 1 vijf willekeurige zelfstandige naamwoorden, leerling B schrijft er zonder deze te zien vijf in kolom 3. Daarna wordt gezegd dat in kolom 2 moet staan: 'is net zoals'. De leerlingen verzinnen vervolgens voor een of meer ongewone vergelijkingen een verklaring, b.v. *Een olifant - is net zoals - een Belg. Omdat ze allebei even grijs zijn.*
2. Zelfde werkwijze. Kolom 1: adjectieven, kolom 2: substantieven. Verklaar nu de ongewone combinaties, b.v. *een vrolijke stoel, een blauwe berg.*
3. Beeldenketting. Leerling A schrijft een beeld op (b.v. *de woestijn is als de zee*), leerling B gaat voort met het laatste woord (b.v. *de zee is als een groot aquarium*). Als er genoeg tijd is, kan zo een kort gedicht ontstaan.
4. Poëtisch raadsel (afkomstig van André Maurois). De klas moet een bekend persoon raden. De leerlingen mogen hun vragen aan een van hun klasgenoten enkel in de vorm van beelden of vergelijkingen stellen, b.v. *Als hij/zij een bloem was, wat voor bloem zou hij/zij zijn? Als hij/zij een auto was, welk merk en type? Wanneer het antwoord bij voorbeeld is een roos met doornen, dan 'weten' we dat het gaat om een persoon die er weliswaar goed uitziet, maar vrij gevaarlijk kan zijn.*

BESPREKING VAN TEKSTEN

Beluistering en bespreking van *Verdronken vlinder* (Boudewijn de Groot). Bespreking van *Totem* (Paul Snoek) (geïnspireerd op Uyttendaele 1979), gevolgd door een vergelijking met *Verdronken vlinder* en een beoordeling van beide teksten. Waarom deze teksten?

- Een lied helpt de leerlingen in de juiste stemming brengen nodig om de tekst te beleven.
- Het thema van beide teksten is ongeveer hetzelfde. In feite dient de bespreking van **Verdrongen vlinder** als een soort 'advance organizer' voor de bespreking van **Totem**.
- **Totem** is een relatief moeilijk gedicht. Bij de bespreking leren de leerlingen impliciet dat zij de ongewone beeldentaal, waarmee zij al gewerkt hebben bij creatief schrijven, ook receptief aankunnen.

Nog twee opmerkingen:

- De besprekingen waren niet 'gesloten'. Zeker bij **Totem** werd ruimte gelaten voor persoonlijke interpretaties en voor discussie.
- De eerste tekst werd gewoon mondeling beoordeeld. Na de behandeling van **Totem** kregen de leerlingen de kans om hun oordeel neer te schrijven over beide teksten. Daarbij werd gevraagd zowel met inhoudelijke als vormelijke aspecten rekening te houden. Hierna volgde een klassikale bespreking.

GEDICHTEN AANVULLEN

De leerlingen krijgen enkele gedichten waarin welbewust woorden zijn weggelaten. Ze moeten ze gemotiveerd aanvullen (rijm, alliteratie, parallelisme...). Om het wat ludiek te houden, volgden na een ernstig sonnet zes nonsensgedichten, onder meer de volgende:

OP EEN MADE (Kees Stip)

*Dit weekend ging een groepje maden
in Scheveningen (1).
De welbespraakste van het (2)
sprak: "Makkers, merken jullie wel?
Er zijn hier heel wat maden bij
die (3) zijn in (4)."*

IN HOLLAND... (Daan Zonderland)

*In Holland noemt men 't water
De Fransen zeggen l'eau
De Belg die beide talen kent,
Die spreekt van (5).*

POEZIE EN RECLAME

Voor de behandeling van de lyriek was aandacht besteed aan het fenomeen reclame. Nu moesten de leerlingen in reclameslogans of advertenties de gebruikte dichterlijke technieken opsporen.

'Mijn favoriet gedicht'

Om na te gaan in hoeverre de leerlingen de behandelde literaire vaardigheden hadden verworven, kregen ze de laatste les een geïntegreerde taak met *hulpschema*. De tekst die ze moesten schrijven, is opzettelijk tamelijk kort, dit onder andere om de volgende redenen:

- Voor leerlingen van het 4de jaar die zo'n taak nog nooit gemaakt hebben, is de opgave vermoedelijk redelijk zwaar, ondanks de voorbereiding.
- Een uitgebreide bespreking is cognitief zeker voordelig, maar bederft het leesplezier.
- Wanneer de tekst langer moet zijn, draaien sommige leerlingen allicht te veel rond de pot. De 'betere' leerlingen bleken over het algemeen wel langere teksten te schrijven dan gevraagd.

Door het onverwacht wegvallen van enkele lessen hebben de leerlingen deze taak volledig individueel moeten maken. Ik had ze inderdaad graag eerst het hulpschema in de klas laten gebruiken en later elkaars kladwerken laten bespreken voor ze de definitieve versie afgaven. De taak zag er als volgt uit:

Kies het gedicht dat je het meest aanspreekt (uit de gedichten die je gekregen hebt; je mag ook een ander gedicht nemen). Neem geen gedicht dat we in de klas besproken hebben of dat vroeger in de klas behandeld is. Bespreek het gedicht als volgt:

1. Analyse van het gedicht naar inhoud en vorm (min. 12 lijnen).
2. Persoonlijk oordeel (min. 6 lijnen).

Je kunt op twee manieren te werk gaan:

- Een doorlopende tekst.
- Schematisch (uiteraard wel in volledige zinnen!).

Bij je bespreking kun je het best gebruik maken van het hulpschema hierna. De vragen zijn bedoeld als hulpmiddel. Het is niet de bedoeling dat je ze allemaal na elkaar afwerkt.

HULPSHEMA VOOR DE BESPREKING

1. Analyse

1.1. Inhoud

- Waarover gaat het gedicht? Wat is het thema?
- Aan de hand van welk voorval wordt het weergegeven?
- Welk gevoel wordt beschreven/opgeroepen? Hoe is de stemming, de sfeer? (b.v. vrolijk, grappig, absurd, komisch, teder, hard, weemoedig, droef, sentimenteel, tragisch, plechtig, spottend, bitter...) Symboliek?

1.2. Vorm

- Welke dichtvorm?
- Strofen? Refrein?
- Rijm? Rijmschema?
- Alliteraties, assonanties, binnenrijm?
- Enjambementen?
- Beeldspraak? Vergelijkingen, metaforen, metonymie, personificatie?
- Opvallende associaties?
- Klanksymboliek?
- Ritme? Muzikaliteit?
- Woordkeuze? Neologismen? Opvallende woorden? Veranderingen in de woordvorm?
- Zinsbouw? Volledige of onvolledige zinnen? Korte of lange zinnen? Afwisseling? Gewone woordvolgorde in de zin?
- Stijl? Praterig, jeugdig, modern, plechtig, ouderwets, levendig, stijf...?
- Structuur of opbouw?

2. Persoonlijk oordeel

- Roept het gedicht een bepaalde stemming in je op? Raakt het je op een of andere manier?
- Wat zegt het jou? Spreekt het je aan? Wat betekent het voor jou persoonlijk? Waarom?
(b.v. *het geeft goed weer hoe ik me voelde toen mijn grootvader stierf: dezelfde machteloze woede, een gevoel van onrechtvaardigheid omdat...*)
- Is het onderwerp belangrijk? Is het voor veel mensen interessant? Is het (blijvend) actueel?
- Is het gedicht niet al te belerend?
- Gelukkige verwoording? Mooie beelden? Knappe associaties? Goede woordkeuze? Mooie klanken? Knap rijm? Goede opbouw? Knap gevonden symbolen? Sfeervolle beschrijvingen? Origineel?...

Opmerking

Het is niet de bedoeling dat je de vragen in één of twee woorden beantwoordt. Je moet de nodige uitleg geven. Hoe doe je dit? Enkele mogelijkheden:

- Geef voldoende voorbeelden uit de tekst.
- Tracht je gedachten of gevoelens zo precies mogelijk in eigen woorden te beschrijven.
- Zoek zoveel mogelijk verschillende overtuigende argumenten waarom je het gedicht grappig, ontroerend, actueel, mooi enz. vindt. Probeer b.v. een fictief of reëel iemand die het gedicht slecht vindt, te overtuigen. Je kunt het jezelf ook iets gemakkelijker maken wanneer je schrijft voor iemand die je kent. Stel b.v. dat je aan een goede vriend(in) of aan je ouders moet uitleggen waarover het gedicht gaat en wat je ervan vindt. Herschrijf de tekst daarna alsof je voor de schoolkrant schrijft.

De resultaten

Het eindresultaat was over het geheel zonder meer goed. Aangezien binnen dit bestek een uitputtende behandeling niet mogelijk is, beperk ik me hier tot een reeks algemene opmerkingen en enkele mogelijke remedies. Ter illustratie heb ik wel enkele taken van leerlingen opgenomen die me enerzijds karakteristiek lijken voor de algemene kwaliteit, maar anderzijds enkele typische tekortkomingen vertonen. Ik geef telkens de volledige bespreking omdat de beoordeling van het gedicht veelal niet te begrijpen is zonder

de voorafgaande analyse ervan⁷. Beide tekstdelen verschillen overigens kwalitatief nauwelijks van elkaar. De volgende opmerkingen gelden bijgevolg voor allebei:

KEUZE

Hoewel de keuze volledig vrij was, koos iedereen (uit veiligheid of onwennigheid?) één van de gedichten uit de lijst, op vier leerlingen na. Drie van hen kozen een gedicht van Toon Hermans. De persoonlijke inbreng kan misschien op een van de vol-

gende manieren gestimuleerd worden:

- Voordat de leerlingen een lijst krijgen, vragen welke bijzondere gedichten ze zich zoal herinneren.
- Leerlingen die veel poëzie lezen, enkele mooie dichtbundels of anthologieën laten meebrengen. Een goed uitgebouwde schoolbibliotheek lijkt me ook cruciaal.

INHOUD EN VORM VAN HET GEDICHT

De meeste leerlingen blijken de gedichten goed persoonlijk verwerkt te hebben. Heel opvallend in de besprekingen is het accent op de inhoud, op de 'boodschap' van het gedicht. Vormaspecten komen in de analyse zeker aan bod, in het oordeel worden ze dikwijls wat verwaarloosd. Hoewel de persoonlijke beleving van het gedicht voor mij primeert, vind ik het toch jammer dat ik er blijkbaar onvoldoende in geslaagd ben duidelijk te maken hoezeer onze appreciatie mede bepaald wordt door de vorm van het gedicht.

UITWERKING VAN DE IDEEEN

Bij een redelijk aantal leerlingen vind je af en toe uitspraken die onvoldoende of niet verduidelijkt worden, b.v.

- *De woordkeuze is goed behalve in de voorlaatste strofe.*
- *Nog een punt is dat het blijvend actueel is.*

Dit kan waarschijnlijk verholpen worden door de leerlingen bij voorbeeld elkaars kladwerken kritisch te laten lezen, eventueel aan de hand van een analyseschema.

SCHRIJFPROBLEMEN

De formulering bleek doorgaans een stuk zwakker dan de inhoud van de besprekin-

gen. Hoewel ik, zoals gezegd, een overaccentuering van formele aspecten heb willen vermijden omdat dit bij een taak als deze waarschijnlijk demotiveert, besteed ik hierna toch uitvoerig aandacht aan een aantal typische vormfouten. Ze zijn niet alleen courant, maar het lijkt me zonder meer mogelijk een groot aantal ervan in de toekomst te vermijden. De voornaamste moeilijkheden:

1. Literaire vaktaal

Nogal wat leerlingen gebruiken soms meer vertrouwde woorden in plaats van de juiste vaktermen, b.v.

- *De laatste alinea beschrijft de angst om terug te gaan werken op maandagmorgen. (strofe)*
- *r. 8 en 9 beschrijft de tegenstelling tussen... (vers)*

Daarnaast zijn er soms uitspraken waaruit blijkt dat een leerling(e) een bepaald literair begrip niet zo goed heeft begrepen, b.v.

- *De symboliek van dit gedicht is volgens mij dat veel mensen ongevoelig zijn voor de wrede dingen die gebeurd zijn, nog steeds gebeuren en allicht in de toekomst nog zullen gebeuren. (het thema van het gedicht)*
- *De assonantie komt geregeld voor, b.v. dat jong genoeg is om het te begrijpen, misschien alleen door het aan te kijken*

2. Stijl

Vrij veel leerlingen schrijven vaak stuntelige of slechte zinnen, b.v.

- *Het is geen rijm.*
- *Het is een moderne, maar toch plechtige stijl.*
- *Het is geen alliteratie of binnenrijm, maar wel enjambementen.*
- *De zinsbouw is met volledige zinnen.*
- *De vorm is klanksymboliek.*
- *Vooraf de knap gevonden sfeervolle beschrijvingen en beeldspraken zijn heel speciaal.*

Voor een stuk hangt dit samen met een

gebrekkige beheersing van de vaktaal. Er is echter nog een andere verklaring.

Veel leerlingen lopen het hulpschema af en gebruiken de 'vraagwoorden' zonder veel nadenken in een zin. Om deze reden lijkt me een andere, minder beknopte formulering in het schema aangewezen, b.v. als volgt:

- Het gedicht bestaat uit... strofen met/zonder refrein.
- Het rijmschema ziet er als volgt uit: abab, cdcd, efef, ghgh.
- Er zijn geen... (alliteraties, assonanties,...).
- Een mooi voorbeeld van een binnenrijm is:... (vers 3).
- Het gedicht bevat veel beelden, voornamelijk metaforen. Enkele voorbeelden:...
- De stijl is... (praterig, jeugdig, modern, plechtig, ouderwets, levendig, stijf...)

In het hulpschema stond bij het persoonlijk oordeel één voorbeeld van een mogelijke respons. Dat leverde enkele goede reacties op, wat doet vermoeden dat aanpassingen zoals hierboven effect hebben.

3. Schrijfconventies

Verskillende leerlingen blijken o.m. niet te weten hoe ze bij wijze van voorbeeld een stuk tekst horen te citeren, b.v.

- *Dit gebeurt met nogal vreemde uitspraken zoals b.v.*
Vertel het aan de huizen van steen,
vertel het aan de stad,
hoe lief ik je had.

- *Er komt in de eerste strofe een parallelisme voor.*

*(Elke dag is er één,
Elke dag is uniek)*

Een paar leerlingen geven ook twee verschillende verzen als één enkel weer. Wat uitleg hierover in de klas of enkele voorbeelden in het hulpschema kunnen dit verhelpen.

Ter overweging

In dit deel zou ik nog enkele meer algemene suggesties ter verbetering willen doen. Een aantal ervan (b.v. groepsdiscussies) ga ik dit schooljaar zeker in mijn lessen integreren, een aantal andere zijn vooral het overwegen waard bij zwakkere klassen, hoewel goede leerlingen er waarschijnlijk ook hun voordeel mee kunnen doen. Ik onderscheid twee categorieën, die elkaar wel gedeeltelijk overlappen.

SCHRIJFADVIES

Bepaalde vormproblemen kunnen vermeden worden door meer steun bij het schrijven. Zo is het mogelijk in het hulpschema adviezen te integreren of deze in de vorm van een opmerking erbij te voegen, bij voorbeeld als volgt:

1. Lees eerst de opgave grondig.
2. Lees eerst wat gedichten en kruis aan welke je op een of andere manier aanspreken. Noteer meteen wat je zo treft. Lees niet te veel gedichten ineens. Kies een geschikt moment en lees dan telkens een aantal gedichten (zolang je dit boeiend vindt).
3. Bekijk de aangekruiste gedichten opnieuw en selecteer er 1 of een paar. Noteer opnieuw wat indrukken.
4. Maak nu je definitieve keuze en schrijf uit de losse pols een analyse en beoordeling. Laat deze dan enkele dagen liggen.
5. Bekijk je tekst opnieuw en bewerk hem. Laat de kladversie even liggen (afhankelijk van de tijd: een uur, een halve dag, enkele dagen). Herlees nog eens de opgave en herlees je kladversie. Let daarbij op:
 - a. **De algemene inhoud**
 1. Hou je voldoende rekening met het tekstdoel? Is de tekst voldoende duidelijk? Heb je alles voldoende uitgelegd?
 2. Is de tekst geloofwaardig, overtuigend? Geef je voldoende argumenten, voorbeelden...?
 - b. **De opbouw**

Volg je de opgegeven structuur? Is er een duidelijke gedachtengang? Zijn er leemtes of herhalingen? Zijn er duidelijke verbanden? Zijn er voldoende alinea's?...
 - c. **Het taalgebruik**
 1. Gebruik je de meest geschikte stijl voor je doel? Leest de tekst vlot en aangenaam? Is het taalgebruik modern en goed verstaanbaar? Is er voldoende variatie? Schrijf je voldoende persoonlijk?
 2. Is het taalgebruik correct? Controleer spelling, interpunctie, woordkeus en zinsbouw.
 - d. **De uiterlijke vorm**

Zijn de verschillende delen duidelijk aangegeven? Is er een kantlijn? Is er een titel? Zijn er tussentitels? Zijn de alinea's duidelijk gemarkeerd?... Herlees desnoods de kladversie in verschillende rondes. Let dan eerst op inhoud en opbouw, pas daarna op het taalgebruik en de vormgeving.
6. Schrijf de tekst in het net en herlees hem dan.

In feite gaat het hier om algemene schrijfad-
viezen die voor veel teksten gelden. In het
6de jaar beschikken mijn leerlingen al wel

over een algemeen schema voor het schrij-
ven van teksten, aan een aangepaste versie
voor het 4de jaar moet ik nog werken.

Gydia

441

25/4/94

Mijn favoriet gedicht

- g) Mijn favoriet gedicht is "Ordanks". De schrijver klaagt over de stad waarin hij woont, namelijk Rotterdam. Het stikt er, het is er druk, stressend en depressieënd. Dat laat hij blijken uit de woorden die hij gebruikt: zoals 'hel', 'gauldise', 'alaarmnummer' en 'valium'. Zelf wordt 'valium' gaat volgens mij over het grote drugtrafik die in Rotterdam leeft. Zelf als je het gedicht leest worden er ook aan de bedoeling ervan te denken, hangt er in je hoofd een drukke sfeer. Ook denk ik dat de schrijver een beetje met deze sfeer gaat, ik kan zelfs een vleugje sarcasme ontdekken tegenover de godloven. Als hij om zich heen kijkt, beseft hij het dat er een god bestaat. Ook lijkt het dat de schrijver in staat is om wanhoopsdaad te begaan. Dit hoort men als men de vers leest. Dit komt waarschijnlijk door de gekke taal.
- h) Ik vind het een goed en origineel gedicht, anders zou ik het niet als mijn favoriet gedicht nemen. De schrijver legt al zijn negatieve gevoelens over Rotterdam uit. Hij doet dit via de woordkeuze, de zinbouw en het ritme van het gedicht. Als ik het lees, doet het me een beetje denken aan de boeken van Herman Brusselmans: wanhopige, hulpeloze en dwaze ideeën en vallen. De schrijver lijkt dringend een psychiater nodig te hebben.

VERMINDERING VAN DE SCHRIJFLAST

Wanneer de leerlingen een niet zo vertrouwde, relatief complexe taak moeten maken, kan het zijn dat ze bij het schrijven op te veel zaken tegelijk moeten letten. Om deze reden heb ik de schrijflast al gedeeltelijk proberen te verminderen:

- De schrijftaak is qua omvang beperkt (zie boven).
- De leerlingen krijgen twee keuzemogelijkheden: een doorlopende tekst schrijven of puntsgewijs te werk gaan.
- In de opmerking op het einde van het hulpschema suggereer ik hoe ze zich het schrijven wat gemakkelijker kunnen maken door voor een concreet publiek te schrijven. Zeker in zwakkere klassen (of bij jongere leerlingen) is het aangegeven nog verder te gaan. Enkele mogelijkheden:

1. Vereenvoudiging van de opdracht

In plaats van een analyse met oordeel maken de leerlingen, alleen of per twee, een anthologie met enkele treffende gedichten (b.v. 5 of 10). Deze bevat naast de gedichten en passende illustraties een korte reden voor de keuze, zonder analyse. Op deze manier valt het accent veel meer op de 'poëtische ervaring'. Het grote nadeel is natuurlijk dat de materie veel minder diep verwerkt wordt.

2. Een 'normaal functioneler' opgave

In feite hebben de leerlingen hun bespreking geschreven voor 'de leraar als beoordelaar', wat een nogal vreemde vorm van communicatie is. Enkele mogelijke alternatieven:

- een persoonlijke impressie schrijven voor het dag- of (lees-) logboek;
- in groep een deel van een poëzienummer van de schoolkrant of een poëziebijlage erbij samenstellen;
- samen een literatuurkrant maken: een anthologie met 'recensies';

- een juryrapport schrijven bij een zogezegde poëziewedstrijd, dat dan in groep besproken wordt;
- een brief naar de schoolkrant, een medeleerling of de jury van een fictieve poëziewedstrijd;
- een gedicht aanbevelen aan de klas of een groep medeleerlingen.

Opdrachten zoals de eerste zorgen bovendien voor een andere manier van schrijven, niet meer 'transactioneel', maar 'expressief'. De leerlingen drukken veel directer hun persoonlijke gevoelens uit, er zijn minder vormbeperkingen.

3. Groepsdiscussie

Twee mogelijkheden:

- In groep bespreken de leerlingen een bepaald gedicht aan de hand van het hulpschema. Ze brengen hierover verslag uit, waarna een klassikale discussie volgt. Op deze manier raken ze beter vertrouwd met het schema en leren ze hun ideeën verduidelijken en argumenteren.
- De leerlingen bespreken in groep elkaars kladversies, eventueel aan de hand van een ander hulpschema.

4. De bespreking modelleren of een modeltekst gebruiken

De leerkracht doet voor hoe hij/zij aan de hand van het hulpschema een gedicht zou bespreken. Een andere mogelijkheid is samen een bespreking van een gedicht bekijken, b.v. van een leerling van het vorige schooljaar. Modelteksten blijken heel nuttig te zijn bij het schrijven.

5. Een sterk aangepaste evaluatie

Bij de evaluatie weegt de verwoording nog nauwelijks door.

Een belangrijke oorzaak van veel problemen is natuurlijk het ongewone karakter van de schrijfoopdracht. Taken zoals deze zouden in feite deel moeten uitmaken van een longitu-

Vanessa

25/04/91

Analyse v. gedicht (m. 15)Op zondag is de stad een groot aquarium

Het gedicht beschrijft mensen die de hele week werken en op zondag ontspanning zoeken in de vervuilde stad. Het thema is ontspanning en verkleur.

Het gedicht is traagisch en zeer actueel geschreven.

"Op zondag is de stad een groot aquarium." Hier wordt de stad vgl. met een aquarium vol vissen en een grote drukte.

"Het licht stroomt er als vuilgeel water binnen." De auteur beschrijft de vervuiling vld stad, want wanneer men een aquarium slecht onderhoudt, lijkt het water een vuilgele kleur met het zonlicht.

"Langs verlaten wien van parken en onverschillige plantsoenen." De planten worden vergeleken met wien en zijn niet al te gezond meer. De plantsoenen zijn niet onderhouden en vallen niet op. "Zwemmen mensen als verdwaalde vissen rond tussen de kale huizenriffen, door schalen reinderen omstuurd." Alles staat in het teken van een aquarium en er komen vele vergelijkingen voor. Wanneer er vele vissen samen zijn, spreken we over een school vissen, hier dus vele splende reinderen. De laatste alinea beschrijft de angst om terug te gaan werken op maandagmorgen. 1. 8 en 9 beschrijft een tegenstelling tussen aan de ene kant het willen vernijd worden van de dagelijkse steun en aan de andere kant het niet willen vernijd worden.

Het gedicht bevat erg lange zinnen en is stijf en plechtig geschreven.

Het bevat ook vele metaforen die ik eerder heb aangehaald.

2. 10 en 11 zijn rijmend aangebracht. Ik vind het een heel mooi gedicht en het is erg actueel. Het beschrijft o.a. milieuvervuiling vld stad.

Het bevat erg veel krappe beelden. Het is een origineel gedicht met vele mooie associaties.

Het gedicht leert je wel dat je er moet voor zorgen dat je leven geen steun wordt en dat je het aangenaam moet maken. Het gedicht spreekt me erg aan omdat je telkens je het opnieuw leert, je het anders kan opvatten en je begrijpt hoe mooi de beelden wel zijn.

dinale, gradueel opgebouwde reeks beoordelingen, niet uitsluitend van gedichten, maar ook van verhalen, romans of romanfragmenten, toneelstukken, films, concerten, schilderijen, uitstappen enz.

Hulpschema's versus semantische schalen

In deze tekst heb ik geprobeerd een methode te schetsen om de leerlingen zelfstandig poëzie te leren lezen en appreciëren. De schrijftaak die ik wat uitvoeriger beschreven heb, vormde daarbij het laatste stadium van een reeks lessen over poëzie. Hoewel er nog behoorlijk wat te sleutelen valt aan de gebruikte methode, ben ik blij met de bereikte resultaten. Ik heb deze taak niet alleen met interesse, maar ook met plezier verbeterd, onder andere omdat uit redelijk wat taken duidelijk bleek dat de leerlingen er echt iets aan gehad hebben.

Aan het eind van deze tekst zou ik nog even kort, op een meer theoretisch vlak, willen uitleggen waarom hulpschema's zinvoller zijn dan semantische schalen⁹. Eerst en vooral denk ik dat een hulpschema gemakkelijker verinwendigd kan worden en dat er meer kans is op transfer naar andere domeinen (b.v. een film beoordelen). Werken met hulpschema's of vragenlijsten is tegelijk een heel oude methode (vgl. de topische vragen uit de klassieke retorica) en een heel moderne. In nogal wat recent onderzoek dat aanleunt bij de handelings- of de cognitieve psychologie, of allebei, worden ze gehanteerd bij de uitvoering van complexe taken. Ze vervullen vaak verschillende functies tegelijk:

- Ze helpen de leerlingen zicht te krijgen op hun taak (oriëntatie).
- Ze helpen bij het genereren van ideeën (heuristisch middel). Ze verschaffen hier o.m. de criteria die gebruikt kunnen

worden bij de analyse en de beoordeling van poëzie.

- Ze helpen bij de uitvoering van de taak doordat ze opgesplitst zijn in verschillende delen of stappen. Er zit een zekere structuur in.
- Ze kunnen gebruikt worden als controlemiddel, tijdens of na de uitvoering van de taak.

Het hulpschema is een tijdelijk steuntje dat het de leerlingen mogelijk maakt stapsgewijs bepaalde strategieën te verwerven en zo een hoger cognitief niveau te bereiken. Veelvuldig gebruik ervan en veelvuldige verbale reflectie erover zou moeten leiden tot verinwendiging en automatisering. Het hulpschema moet wel heel goed uitgekiend zijn. Het moet voldoende domeinspecifiek zijn, maar het mag ook weer niet te gedetailleerd zijn omdat dit het denken kan beperken (de leerlingen beantwoorden enkel de vragen) of blokkeren (het werkgeheugen wordt overbelast) en omdat dit transfer naar andere domeinen onmogelijk kan maken. Bovendien dient het schema voldoende gestructureerd te zijn.

Een tweede voordeel van hulpschema's is dat ze zowel geschikt zijn voor groeps- als zelfstandig werk. Uit nogal wat research is gebleken dat produktief taalgebruik heel nuttig kan zijn bij het leren. Heel interessant in dit verband is het onderzoek van Bargh & Schul (1980) en de replicatie ervan door Annis (1983). Zij kwamen tot de op het eerste gezicht merkwaardige conclusie dat lesgevers meer leren dan hun leerlingen. Hoe komt dit? Als we iets moeten uitleggen aan anderen, dan moeten we niet alleen zoeken naar een heldere, aan het publiek aangepaste verwoording, we onderzoeken ook de gegevens grondiger, ontdekken leemtes in onze kennis, zoeken naar geschikte voorbeelden of argumenten, maken een onderscheid tussen hoofd- en bijzaken, anticiperen op mogelijke vragen, reorganiseren onze kennis of leggen nieuwe verbanden, maken een overzichtelijk model enz. De

voor een goede uitleg noodzakelijke 'elaboratie' zorgt voor een groter inzicht en voor beter geïntegreerde kennis, waardoor transfer naar andere gebieden hoogstwaarschijnlijk vlotter verloopt.

Deze vaststelling bracht een aantal onderzoekers op de idee lessituaties te creëren die ervoor moesten zorgen dat de leerlingen aan elkaar op niveau uitleg gaven. Omdat goede vragen doorgaans leiden tot goede antwoorden, introduceerde King (1990, 1991) bij groepsdiscussies hulpvragen die tegelijk algemeen en voldoende domeinspecifiek waren. Ze gebruikte ofwel een losse reeks vragen of een in metacognitieve categorieën verdeelde reeks. De resultaten waren in beide gevallen heel positief. Na enige training werden degelijke vragen gesteld en werd even degelijke uitleg gegeven. De hulpvragen werden over het algemeen snel verinnerlijkt. Op sociaal-affectief vlak waren er eveneens gunstige effecten. Zoals boven opgemerkt kunnen dergelijke discussies ook in het poëzieonderwijs geïntroduceerd worden. De zwakkere leerlingen krijgen daarbij steun van de betere, die op hun beurt profiteren doordat ze hun kennis moeten expliciteren. Volgens King werkt het vraagprocedé overigens even goed met leerlingen die zelfstandig werken en geleerd hebben zichzelf vragen op niveau te stellen.

Niet alleen bij spreekactiviteiten, maar ook bij het schrijven hebben hulpschema's al hun nut bewezen. Gelijkaardige cognitieve voordelen als bij het 'lesgeven' vloeien al voor een belangrijk deel voort uit de aard van de schrijfhandeling zelf. Volgens Flower & Hayes is schrijven een complexe vorm van probleemoplossen, die een hele reeks mentale handelingen vereist. Niet al te eenvoudige schrijftaken dwingen tot een actieve verwerking van de gegevens. Omdat de communicatie los van een concrete gesprekssituatie verloopt, moet men zijn gedachten of gevoelens veel duidelijker, preciezer, explicieter en overzichtelijker verwoorden. Er is meer planning en controle,

de opbouw is doordachter. Een schrijftaak kan om deze reden wel te zwaar uitvallen, tenzij de schrijftaak op een of andere manier beperkt wordt.

Systematisch onderzoek naar het leren lezen en beoordelen van gedichten aan de hand van hulpschema's is mij helaas niet bekend. Nochtans gaat het hier niet om een onbelangrijke kwestie. Literaire competentie impliceert niet enkel een tekst zelfstandig leren 'verwerken', maar ook hem gemotiveerd kunnen evalueren. Dit draagt bij tot het kritisch denken en de algemene ontwikkeling van de persoonlijkheid, zowel op cognitief als affectief vlak.

Bart Vandenberghe
K. Cardijnlaan 15
2640 Mortsel

Noten

1. Zie Lubbers (1972), (1973) en (1974). In deze teksten suggereert hij nog enkele andere beoordelings-schema's. Zie ook b.v. Van Assche (1984), De Geest (1982), Geljon (1994), Peinen (1984), en Peynen (1987).
2. Zie b.v. Van Assche (1984) (p. 44-45), overgenomen in *Taalboek 4* (p. 167).
3. Ik heb me bij de uitwerking o.m. laten inspireren door De Geest (1982), Peinen (1984), Peynen (1987), Spriet & Timmerman (1985), Stevens (1982) en Uyttendaele (1979).
4. De 'oplossingen' voor de onvolledige gedichten: (1) pootjebaden; (2) stel; (3) made; (4) Germanij; (5) Waterloo.

5. Ook de collage viel dit jaar weg. Hierin trachten de leerlingen (hun visie op) de sfeer en de thematiek van het gedicht visueel weer te geven.
6. De leerlingen kregen enkele extra bladen met 55 gedichten gegroepeerd rond vier thema's: a. mens en maatschappij; b. liefde; c. dood; d. poëzie en werkelijkheid.
7. Er is vaak overlapping. De beoordeling heeft vaak iets van een conclusie. De argumentatie of uitleg van het oordeel zit gedeeltelijk vervat in de analyse die eraan voorafgaat.
8. De leerlingen beschikten wel over een beperkte lijst met interessante bloemlezingen. Hieronder bevonden zich echter geen bundels speciaal bestemd voor jongeren. Zie in dit verband b.v. Van Coillie (1994).
9. Voor meer informatie zie b.v. Boekaerts & Simons (1993), De Corte e.a. (1991), Overmaat (1991), Rosenshine & Meister (1992), Vandenberghe & Verkimpe (1992) en Verhoeven (1992).

Bibliografie

- Annis, L.F.: The processes and effects of peer tutoring. In: **Human learning** 2 (1983), p. 39-47.
- Bargh, J.A. & Y. Schul: On the cognitive benefits of teaching. In: **Journal of educational psychology** 72/5 (1980), p. 593-604.
- Boekaerts, M. & P.R.J. Simons: **Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces**. Assen: Dekker & van de Vegt, 1993.
- Daems, Fr., J. Pepermans & R. Roger: **Leren leven in taal. Een moedertaal didactiek**. Malle: De Sikkel, 1982.
- De Corte, E. e.a.: **Algemene didactiek**. Leuven: Acco, 1991².
- De Geest, D.: **Dichtersbij. Creatief schrijven in het poëzie-onderwijs**. Leuven: Acco, 1982.
- De Moor, W.A.M.: Aspecten van literatuuronderwijs 2. Over tekstbestudering en tekstervaring van Lubbers tot Waldmann. In: **Levende talen** 390 (1984), p. 161-173.
- Geljon, C.: **Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs**. Bussum: Dick Coutinho, 1994.
- Geljon, C., T. Janssen & W.A.M. de Moor: Wat doen we met de reacties van de leerlingen op literatuur? Een waaier van ideeën. In: **Levende talen** 446 (1989), p. 757-763.
- King, A.: Enhancing peer instruction and learning in the classroom through reciprocal questioning. In: **American educational research journal** 27/4 (1990), p. 664-687.
- King, A.: Effects of training in strategic questioning on children's problem-solving performance. In: **Journal of educational psychology** 83/3 (1991), p. 307-317.
- Lubbers, G.J.: Semantische schalen ten dienste van poëzie(-literatuur)onderwijs. In: **Levende talen** 292 (1972), p. 466-482.

Lubbers, G.J.: Litteratuuronderwijs in de communicatieklem. In: **Levende talen** 295 (1973), p. 61-80.

Lubbers, G.: Kluiven met Kuifje, of met de Grijsaard in de Donkere Kamer. Het BIB-model om fictionele teksten in de klas te behandelen. In: J. Sturm (red.): **Letteren leren lezen. Een bundel artikelen over literatuur- en lektuurlessen in het voortgezet onderwijs**. Purmerend: DCN, 1974, p. 73-95.

Manders, H.: Creatief schrijven en poëzieonderwijs I en II. In: **Levende talen** 397 (1985), p. 23-28 (I) en 398 (1985), p. 96-101 (II).

Marshall, J.D.: The effects of writing on students' understanding of literary texts. In: **Research in the teaching of English** 21/1 (1987), p. 30-63.

Overmaat, M.: **Lezen en schrijven met behulp van tekstschema's. De effecten van experimenteel schema-onderwijs in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs**. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger, 1991.

Peinen, W. (red.): Poëzie in het secundair onderwijs. In: **Informatieblad (Ministerie van Onderwijs)** 19/nov. (1984) (Speciaal nummer).

Peynen, W.: Nieuwe trends in het poëzie-onderricht. Om te leren voor het leven. In: **Onderwijskrant** 46 (1987), p. 31-37.

Rosenshine, B. & C. Meister: The use of scaffolds for teaching higher-level cognitive strategies. In: **Educational leadership** 49/7 (1992), p. 26-33.

Spiet, C. & L. Timmerman: **Taalmozaïek. Leerpakket poëzie**. Antwerpen: Standaard Educatieve Uitgeverij, 1985². (+ Werkboek)

Stevens, M.: Poëzie in de klas. 'Nieuwe' en 'andere' ideeën samengebracht. In: **Werkblad voor Nederlandse Didactiek** 10/3 (1982), p. 135-157.

Uyttendaele, J.: **Poëzie is amusement**. Brussel/Amsterdam: Manteau, 1979.

Uyttendaele, J.: Poëzie in de klas. In: **Werkmap voor taalonderwijs** 5/20 (1980), p. 145-151.

Van Assche, A.: Didactische technieken voor het poëzie- en literatuuronderwijs, afgeleid uit de empirische methoden van het receptie-onderzoek. In: **Werkgroep Ufsal-Docebo** (1984), p. 37-46

Van Coillie, J.: Poëzie. Geheimen ontdekken. In: **Werkblad voor Nederlandse didactiek** 22/4 (1994), p. 48-54.

Vandenberghe, B. & L. Verkimpe: **Wiskundeonderwijs, taal en realiteit. Suggesties voor een zinvoller onderwijs**. Brussel: VUB - CLEA, 1992.

Van de Ven, P.H.: Leren door schrijven? Schrijven als leermiddel bij literatuuronderwijs. In: J.S. ten Brinke (red.): **Taal en didactiek. Voorbeelden uit instituutspractica van lerarenopleidingen aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. Met een eerste stap naar theorievorming**. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, 1988, p. 20-33.

Verhoeven, L. (red.): **Handboek lees- en schrijfdidactiek. Functionele geletterdheid in basis- en voortgezet onderwijs**. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger, 1992.

Werkgroep Ufsal-Docebo: **Poëzie in het onderwijs**. Leuven/Amersfoort: Acco, 1984.

A D V E R T E N T I E

Moss Broussard

Maris-Stella Mabitje ontmoet Amnesty leden die voor haar actie voerden.



© J. Andriks/Kalverland

Met duizend
brieven kan je iemand
bevrijden.
Maar ééntje van duizend
mag ook.

(PRK 000 - 0000082 - 82)



JA, stuur mij de gratis info-brochure en campagne-affiche.

Naam : Voornaam :

Straat : Nr:

Postnummer : Plaats :

Ik wil graag: ☐ financieel een steentje bijdragen ☐ meedoen aan acties ☐ meer informatie
Opsturen naar Amnesty International, Kerkstraat 156, 2060 Antwerpen. Of bel 03/271.16.16.

De door u op dit document verstrekte informatie is bestemd voor intern gebruik in de gegevensbank van Amnesty International
vzw. zoals voorzien in de wet van 8.12.92 over de bescherming van het privéleven bij het gebruik van gegevensbanken.



Amnesty International

U hebt meer macht dan u dacht.



24e JAARGANG • NUMMER 2 • NOV.-DEC. 1994