

Inleiding

In dit artikel bieden we een synthese van het gesprek met de deelnemers op 17 november 2000 tijdens de 14de Conferentie Het Schoolvak Nederlands in Gent. Hier kunnen wij niet nader ingaan op enkele 'bijzondere kwesties' die door hen te berde werden gebracht.

1 Klassikaal luisteren naar een gedicht

We opteren voor het laten beluisteren van poëzie, niet enkel om luistervaardigheid te ontwikkelen, maar vooral omdat we zodoende 'back to the roots' keren: poëzie is in het 'collectieve geheugen van de mensheid' gegroeid vanuit voordracht en voorrang - denk maar aan de Griekse tragedies, de middeleeuwse troubadours en de marktzangers uit een recenter verleden - en wordt in de derde wereld veelal nog zo gebracht. In een papieren maatschappij als de onze biedt de luisterende verkenning van poëzie aan de leerlingen een vorm van afwisseling en een aansluiting bij hun streven naar echtheid.

In die lijn kiezen wij ook voor sterk poëtisch werk van leeftijdsgenoten. Zo komen gedichten dichterbij, worden laagdrempeliger en belangrijk, want iedereen kent de gretigheid waarmee jonge mensen openstaan voor de meningen en gevoeligheden van hun peer group. Daar komt bij dat de opkomende generatie haar beelden autonomer - los van het ego van de schrijver - en consequenter - zelfs allegorisch - ontwikkelt, fantasievoller en taalbewuster schrijft, 'ongrijpbaarder' en opener voor spirituele dimensies. Het is merkwaardig hoe leerlingen de 'eigen geur', de 'eigen temperatuur' van de poëzie van hun generatie aanvoelen en erdoor worden aangetrokken.

Eén keer lezen wij het gedicht zelf voor. Daarna laten wij het tenminste nog één keer lezen door verschillende leerlingen: één per strofe, zodat de indeling ook 'zichtbaar' wordt. Bij de bespreking zelf laten wij de delen nogmaals rustig hernemen, zodat zoveel mogelijk leerlingen aan de uitwisseling kunnen deelnemen.

2 Klassikaal gedachten en gevoelens over een gedicht uitwisselen

Over het bespreken van een gedicht willen we eerst enkele pedagogisch-didactische principes in herinnering brengen, die overigens opvallend sterk samenvallen met regels van esthetische en kunstfilosofische aard:

- Geen uitwisseling van gedachten en gevoelens zonder openheid van en voor alle deelnemers. Zelf moet de leerkracht voorgaan in ontvankelijkheid. Zij of hij mag en moet zelfs een persoonlijke opinie hebben, maar tegelijk ook de bereidheid om naar die van anderen te luisteren en om er de hare of zijne aan te toetsen op een zo objectief mogelijke manier. Een houding waarbij wij voorwenden dat wij al alles weten, werkt contraproductief, ook tegen onszelf: leerlingen krijgen het gevoel dat zij enkel achteraan kunnen hinken, en wij snijden ons af van de mogelijkheid om zelf nog te leren ... terwijl wij toch veel meer hebben ontdekt tijdens ons leraarschap dan tijdens onze studiejaren?
- Een bespreking hoeft zeker niet uit te lopen op een afgerond, zogezegd definitief standpunt. Zeker bij hedendaagse poëzie is het best denkbaar dat aan haar meerzinnigheid veeleer een bewustwording van mogelijke uiteenlopende verklaringen beantwoordt. Voor een aandachtige lezer en 'lever' zijn er nu eenmaal paradoxen die niet zomaar te reduceren zijn, niet terug te brengen tot een algemener of oorspronkelijker eenheid. Overigens zijn het precies die oneffenheden die bij lezers blijven nawerken, en hun geesten en harten kunnen openhouden voor nieuwe ervaringen en inzichten.
- Het is een gave om op de meest emanciperende manier om te gaan met verschillende (lees)ervaringen in een groep. Zo bestaat onder meer het gevaar dat interpretaties van een meerderheid zwaarder wegen dan verklaringen van enkelingen. Niet zelden zijn zulke 'minderheidsinzichten' of 'minderheidsvragen' even waardevol. Alvast kunnen wij de voor de hand liggende patronen omkeren, en niet de 'uitzondering' alleen zijn of haar mening laten verantwoorden, maar ook 'de grote groep', die zich soms al te gemakkelijk verschuilt onder het betwistbare 'gelijk van de meerderheid'. Laten wij de 'uitzonderingen' bevregend inwerken op valse evidenties of ongerechtvaardigde gemakzucht. Een meerderheid leren luisteren naar minderheden is trouwens ook een essentieel element in een opvoeding tot democratisch burgerschap.
- Niet alle aspecten hoeven aan bod te komen. Als je voelt dat een gedicht niet echt aanslaat bij een groep, hoef je niet aan te dringen om ook de laatste nuances te laten vinden. In klassen met minder openheid voor subtielere aspecten kan je soms ook differentiëren, en een diepere bespreking overlaten aan een groepje leerlingen dat daarvoor kiest, terwijl hun klasgenoten eenvoudiger opdrachten afwerken. Ook dit is een manier om met meerder- en minderheden te werken.
- Terminologie kan verhelderend werken: namen van stijlfiguren zijn natuurlijk veel meer dan etiketjes voor dode definities. Weten wat een pars pro toto is, een alliteratie of stafrijm, een assonantie of klankrijm, een metonymia, een metafoor en een allegorie, een enjambement, een apokoinou, bevordert natuurlijk het opmerkingsvermogen

en het inzicht in gedichten. Maar aandacht voor en vertrouwdheid met het lexicon van literaire en stilistische termen worden nooit een doel op zich: hun waarde is instrumenteel. In studierichtingen of klassen die hier toch veel theoretische belangstelling voor opbrengen, blijft de opdracht nog altijd méér dan het herkennen en benoemen van een 'trucje': het gaat om het inzien wat deze bepaalde stijlfiguur of rijmsoort of bijzonderheid in de context van dit bepaalde gedicht concreet bijbrengt, wat ze er 'doet' of hoe ze er 'werkt'.

3 Laten leren, vergelijken en kiezen in groepjes

Tijdens de voorbereidingen voor de samenstelling van *Te weinig handen om te wuiven* hebben wij met de hierbij betrokken tieners ook werk gemaakt van een ruimere selectie dan de in boekvorm gepubliceerde 156 gedichten. Deze bloemlezing kreeg als titel een vers van Isabelle Vloeberghs mee: *Veel te mooi om nog te kunnen zwijgen*. De eerste editie (1995) telde zowat 510 gedichten, voor de eerste twee graden, de zesde in 2000 precies 1120, bestemd voor de drie graden van het voortgezet onderwijs. Heel wat scholen, bibliotheken en academies hebben dit losbladige werk reeds besteld bij Jeugd en Poëzie. Zijn toegankelijkheid en bruikbaarheid worden in aanzienlijke mate verhoogd doordat het de verzamelde gedichten groepeerd onder 28 verschillende thema's en 57 subthema's. Leerlingen met belangstelling voor hetzelfde thema nemen plaats bij elkaar. Hun opdracht bestaat erin dat zij de gedichten samen lezen en met elkaar bespreken. 'Groepjes' van één persoon kunnen natuurlijk ook voorkomen ...

Elke jongere kan opteren voor een pakket gedichten dat best aansluit bij haar of zijn belangstelling of gevoelens op dat ogenblik. Overigens bestaat de kans dat een leesgroepje na het kiezen van een wat beperkter thematisch pakket een tijdje later komt verzoeken om te mogen ruilen. Dit levert geen noemenswaardige problemen op. Indien het nieuwe door hen opgevraagde thema al 'in bespreking' is, zouden zij natuurlijk moeten aansluiten bij een reeds bezig groepjes. Als we dit kunnen, vermijden we deze gang van zaken, door hun een ander thema te laten kiezen dat nog niet 'bestreken' wordt door een lezersgroepje.

Als algemene leesopdracht, geven wij in het secundair onderwijs de volgende aanbevelingen mee:

- Blijf bij elk gedicht voldoende lang staan om in de beschreven situatie en gevoelens te kunnen treden ... en om te kunnen ontdekken met welke verscheidenheid en originaliteit of met welke inlevingsvermogen en suggestieve kracht zij worden uitgedrukt.
- Vergelijk je oordelen met die van anderen, en bespreek zowel de inhoudelijke aspecten als de vormgeving.
- Tracht tot een voorkeursgedicht van de groep te komen op basis van uitwisseling van gedachten en gevoelens, en niet op grond van een optelling van cijfers of van de mening van het meest welbespraakte of invloedrijke groepslid.

De praktijk heeft ons twee dingen geleerd:

- Louter humoristische gedichten zijn wel leuk, maar bij voorkeur weren wij ze toch uit het aanbod, omdat zij een alibi vormen voor al die leerlingen die over gevoelens niet willen communiceren en hoge concentraties van minder gemotiveerde leerlingen rond zich verzamelen in de leesgroepen.
- Steeds zijn de minder geïnteresseerde leerlingen het eerst klaar met hun verkenning. Meestal zijn zij maar oppervlakkig langs de gedichten gegleden. Aan de hand van vooraf opgestelde vragen rond bepaalde gedichten of van op dat ogenblik mondeling geformuleerde vragen kan je hen dan confronteren met het gebrek aan kwaliteit van hun lectuur en hen opnieuw tot vollediger lezen uitnodigen.

4 Overleggen, expressief voordragen en voorstellen

Na het kiezen spant elk groepje samen rond één, eventueel twee keuzegedichten. De nieuwe opdracht luidt nu:

- Bepaal eerst wat je zo bijzonder vindt in dit gedicht ...
- en kijk daarbij naar de betekenis maar zeker ook naar de manier waarop zij in lezers tot stand wordt gebracht.
- Ga na hoe je je verklaring en voorkeur voor het gedicht aan je klasgenoten kan vertellen. Of kan je ze hun zelf laten vinden?
- Spreek af hoe je het gedicht gaat voordragen: één lezer of meer?
- Hoe deel je het gedicht dan in? En wie leest wat?
- Waar moeten de klemtonen komen? Hoe ga je die aanbrengen?
- Waar merk je momenten van suggestie? Hoe ga je die gevoelens of gedachten bij je klasgenoten trachten op te roepen?
- Kan (een deel van) je gedicht gedramatiseerd worden, uitgebeeld of vertoneeld? Hoe spreek je dit met elkaar af?

Het zal je zeker niet ontgaan zijn dat in deze fase twee soorten voorbereiding plaatsvinden. De betekenis en vorm en wat daarover aan de klasgenoten meegedeeld of bij hen bevraagd kan worden, maken bij voorkeur het voorwerp uit van de eerste bespreking. Over de aanduiding van de voordrager(s) kan best pas nadien worden gepraat, zodat het voordragen niet eerst toegekend wordt, waarna de bespreking 'verdeeld' moet worden onder afgewezen kandidaten voor het voorlezen. Wij trachten jonge mensen altijd opnieuw uit te nodigen om én het voordragen én het bespreken te verdelen. Zeker trachten wij de 'handigaards' die enkel willen voordragen, in te schakelen in het voorstellen van het voorkeursgedicht. Maar dit lukt niet steeds.

Wanneer de voorbereidingen ver genoeg gevorderd zijn, laten wij de groepjes bij toerbeurt hun gedicht voorstellen. We schikken de groepjes zo dat ze in de mate van het mogelijke een cirkel vormen, zodat er met een minimum aan heen-en-weer-bewegingen vlot van de ene 'voorstelling' naar de volgende kan overgeschakeld worden. Soms laten wij ook wel eens een podium gebruiken: als de taakspanning krachtig en de tucht en de handigheid in

het doorschuiven sterk genoeg aanwezig zijn. Telkens opnieuw vragen we dat de voordragers luid genoeg spreken en goed hun klanken articuleren en dat de luisteraars in aandachtige stilte het gedicht tot zich nemen.

De meest ideale versie van een voorstelling van een favoriet gedicht door een groepje leerlingen ziet er ongeveer zo uit:

- een paar woorden van toelichting vooraf om klasgenoten de kans te geven het gedicht van meet af te kunnen situeren en mee te zijn met zijn betekenisontwikkeling;
- eventueel ook de verklaring van een of ander ongebruikelijk woord of van een woordspeling;
- expressieve lectuur, meestal door verschillende leerlingen, volgens een taakverdeling die overeenkomt met de verschillende 'stemmen' in het gedicht;
- vragen van het groepje aan de klasgenoten, om hen te helpen bij het achterhalen van de betekenissen van de film;
- ruimte om de medeleerlingen zelf vragen te laten stellen over het voorgestelde gedicht.

Uiteraard brengen wij dit schema - meestal mondeling - ter kennis van onze jonge mensen op het ogenblik dat zij beginnen te overleggen hoe zij hun keuzegedicht naar hun klasgenoten toe gaan 'brengen'. Het sterkst slagen groepen echt geïnteresseerden die vrijwillig naar een 'open poëzie-atelier' komen in een cultureel centrum, een bibliotheek, een school op een vrije (namid)dag, en open, actieve klassen uit eender welke onderwijsvorm.

De moeilijkheden om minder gemotiveerde klassen of leerlingen tot uitdrukking van hun gevoelens of tot volledige aandacht te brengen, wijzen er naar onze mening op dat in nogal wat scholen groepswork vrij zelden aan de orde komt of alvast formeel weinig begeleiding krijgt. Wanneer de uitleg door het kiezend leesgroepje onder de maat blijft, nodigen wij de klas uit om aanvullende gedachten en gevoelens aan te reiken. Zelf komen wij bij voorkeur niet te vaak tussen, omdat wij in de eerste fase al kansen hebben gekregen en ook benut om te (laten) verduidelijken waar het in poëzie om gaat. Maar soms kunnen wij ons niet bedwingen ...

5 Leren schrijven

Sommige leerlingen hebben het moeilijker om de overstap naar het schrijven te wagen. Natuurlijk kan deze moeilijkheid verdoezeld worden door hun een soort invuloefeningen te presenteren, maar het vervolledigen van schema's kan bezwaarlijk als een eerste stap in het persoonlijk schrijven beschouwd worden. Essentieel voor elke schrijfdaad zijn toch ook de gelijktijdigheid en de gelijkwaardigheid van de inspanningen om de inhoud en betekenis tot uitdrukking te brengen en van de pogingen om dit te doen op een zo unieke, originele manier dat de lezer-es zich met haar of zijn zintuigen, fantasie en gevoelens kan verplaatsen in de situatie die de dichter-es wil laten aanvoelen.

Maar jonge mensen worden heus niet alleen door de complexiteit van het schrijven geremd tijdens en na onze poëzie-ateliers. Het feit dat wij ook het onderwerp niet opleggen maar ter keuze aan de leerlingen overlaten, wordt door hen niet altijd in dank afge-

nomen. Een aantal leerlingen jubelen omdat zij zich in hun persoonlijke rechten erkend voelen: ook dit keuzemoment vertelt hun dat hun persoonlijke gevoelens en ervaringen belangrijker zijn dan eender welke door volwassenen verzonnen opdracht. Vanaf het begin verduidelijken wij nochtans dat zij in poëzie een of andere soort van verwondering, van afschuw tot verrukking, kunnen uitdrukken of beter nog, oproepen en laten aanvoelen. Dit kan te maken hebben met een voorwerp, een persoon, een dier, een voorwerp, een omgeving, een activiteit, een gebeurtenis, een sfeer ... Desondanks beweren sommige jonge mensen met de hand op het hart dat ze niet weten wat hen of anderen beroert. Op zulke ogenblikken beseffen wij dat onze poëzie-ateliers ook barometers zijn van maatschappelijke ontwikkelingen.

In groepen of klassen die voor de eerste of tweede maal poëzie-atelier krijgen, herhalen wij enkele 'polsregels'!

5.1 Vooraleer je je aan het schrijven zet

- Kies een onderwerp, een thema of een combinatie van thema's die je ter harte gaat.
- Bepaal ook je vertellersstandpunt: wil je je inleven in je onderwerp, je er zelfs mee vereenzelvigen, of blijf je liever van op afstand waarnemen ...; ga ook na of je situatie je ook beïnvloedt, zowel je plaats tegenover en in de buitenwereld als je identiteit, het 'personage' dat je in het gedicht bent.
- Beluister 'de polsslag' van je thema: elk onderwerp heeft zijn eigen ritme; dat kan opgaand of neergaand of golvend zijn, kort en krachtig of breed en lyrisch of puntig en suggestief of vluchtig en licht.
- Verzamel gedachten, (dubbele) betekenissen, beelden en andere zintuiglijke of fantasie-elementen, woordcombinaties, uitdrukkingen die je gedicht kunnen stofferen, en denk al eens na over een treffende aanhef: nooit losse woorden, want die leiden tot schrale opsommingen, maar originele groepjes, ge-zinnetjes van woorden en beelden.
- Besteed bijzondere aandacht aan elementen uit de omgeving.
- Denk na over de globale vorm die je gedicht kan aannemen: een ontwikkeling in strofen, een 'groei' naar een verrassende ontknoping, een bouw die berust op een tegenstelling, een volgehouden vergelijking, een reeks flitsen, een telkens terugkerende herhaling ...
- Schrijf pas als je de opzet voor je gehele gedicht bepaald hebt, 'in één brede geut', en niet vers voor vers zonder goed te weten waar je naartoe wil: je bouwt een huis ook beter volgens een volledig plan, en niet eerst de keuken en de slaapkamers, dan apart een bijkeuken en nog wat later een veranda, want dan moet je telkens weer je oorspronkelijk plan gedeeltelijk wijzigen.

5.2 Bij het begin, na de voorbereiding

- Zit niet te lang te dubben voor je je eerste woorden aan het papier toevertrouwt. Ga ervan uit dat je je eerste regels nadien rustig tussen haakjes kan plaatsen of wijzigen, als ze niet geschikt blijken.
- Als je je eerste zinnen op papier hebt staan, ga dan eens na of je hun volgorde niet moet

omkeren. Niet zelden schrijven wij een begin van een tekst zoals wij de meeste andere zinnen schrijven: dynamisch met de belangrijke woorden naar het einde toe. Om de aandacht van de lezer-es meteen te grijpen, verdient het voor beginzinnen dikwijls aanbeveling, enkele sleutelwoorden vooraan te plaatsen, zoals een spandoek of een vlag aan het hoofd van een optocht of stoet. Temeer omdat steeds minder titels aan gedichten worden gegeven.

- Uiteraard moeten deze eerste zinnen zo boeiende stof bieden dat zij de rest van het gedicht promoten: zintuiglijke bijzonderheden, verrassende combinaties, taalspeligheid, geheimzinnige gegevens en fantasie-elementen behoren tot het arsenaal ...
- Een titel mag voorlopig boven de tekst komen, maar hij zal na het beëindigen van het gedicht opnieuw onderzocht worden op zijn noodzakelijkheid en bescheidenheid.

5.3 Tijdens het ontwikkelen van het gedicht

- Tracht aan te voelen hoelang de boog van je inspiratie 'gespannen' blijft en woeker gedurende die periode met je zintuiglijke herinneringen, je fantasie, je taalvermogen. Plaats elkaar opvolgende verzen meteen onder elkaar, zeker niet onder de vorm van een doorlopende tekst.
- Wanneer je voelt dat je schrijfspanning is afgenomen, wacht dan tot het verlangen weer sterk genoeg is opgeladen. Bedenk dat heel veel sterk begaafde kinderen, tieners en jongeren hun gedicht gewoon in zich meedragen en er gestalte aan geven zonder dat één woord op papier komt. Pas als hun gedicht min of meer voltooid is, komen pen of potlood en papier eraan te pas.
- Schrijf liever te veel dan te weinig. Wat minder geschikt is, kan zo weer achterwege gelaten worden. Varianten kan je, zolang er plaats toe is, rechts van de eerdere of oorspronkelijke versie plaatsen. Schrappen hoeft je niet te doen. Het valt immers wel meer voor dat je toch weer teruggrijpt naar een vroegere versie en daar de draad opnieuw opneemt.
- Wanneer je veel schrijft en dus ook veel achterwege laat, kan je de weerhouden versregels met een kruisje of een verticaal streepje merktekenen.
- Streef ernaar dat je slot tegelijkertijd voortvloeit uit al het voorgaande en verrassend is. Dit kan je maar realiseren als je het echt voorbereidt.

5.4 Nadat het gedicht het einde heeft gehaald

- Als je een 'oef' van opluchting slaakt en moet bekomen van de geleverde inspanning, geniet dan na van je prestatie en laat je werk enkele uren of dagen rusten. Nadien kan je er met een fris hoofd en op een tikje meer afstand beter de sterke en zwakke plaatsen van opmerken.
- 'Schrijven is schrappen': alleen wat in het gedicht móét staan, mag je behouden. Maak komaf met al het middelmatige, met al het herhalende zonder uitdrukkelijke ritmische functie, met al het uitweidende en van de kern weg leidende, met al het 'uitleggerige', met al het vulsel dat een (rijm)-schema vol moet maken! Boor 'gaten' in je gedicht, zodat er voldoende geheimzinnigheid ontstaat.
- Lees je gedicht hardop voor, zodat je je ervan kan vergewissen of het inderdaad voor-

gelezen kan worden op het ritme dat je op het oog -of liever: op het oor! - had om zijn stemming te laten klinken, en zodat je kan horen waar zinnen nog zonder reden stroef en stram blijven staan, waar woorden elkaar met hun begin- of eindklinkers en medeklinkers hinderen, waar twee voegwoorden na elkaar in botsing komen ...

- Ga 'inhoudelijk' na of alles klopt, bijvoorbeeld of je beeldspraak overal samenhangend blijft; of je beelden niet met elkaar in tegenstrijd zijn - in een gedicht over de prille lente kan je wel over de katjes van de toverhazelaar spreken, maar niet over kersenbloesems, want die verschijnen pas een paar maanden later! - of je gevoelens of ervaringen voldoende zintuiglijk en origineel worden uitgedrukt en zich niet behelpen met abstracties en clichés; of de betekenis die je zeker bedoelt, voldoende duidelijk gesuggereerd wordt; of eventuele meerzinnigheid -het naast elkaar voorkomen van verschillende interpretatiemogelijkheden - de verschillende betekenissen gelijkberechtigt; ...
- Controleer ook de 'vorm' van je gedicht: is de indeling in strofen en in verzen de best mogelijke op het vlak van de expressie, en eventueel ook van de visuele effecten? Is het eventueel aanwenden van een rijmschema ingevuld zonder stoplappen, zonder gewrongen zinnen, zonder verspringingen in de gedachtegang, zonder al te goedkope rijmen, zonder clichétermen of loperwoorden, en worden het al of niet gebruiken van hoofdletters en interpunctie met (eigen) consequentie toegepast?
- Ga na of de titel wel oordeelkundig gekozen is en of ie echt vereist is. Een titel mag het verloop van het gedicht niet vooraf verklappen, mag de lezer niet van tevoren 'telefoneren' welk standpunt het gedicht zal innemen, mag de breedte van de bestreken thematiek(en) niet verengen en toespitsen op één enkel toepassingsdomein, en mag natuurlijk ook niet naast de kwestie staan of op een dwaalspoor brengen ... Bij het weglaten van een titel komt er meer ruimte voor interpretatie bij de lezer-es, maar ook meer moeite om te citeren: men moet dan de eerste regel als titelvervangend beschouwen, wat op dit vers een 'extra verantwoordelijkheid' laat rusten.

5.5 Voor nadien en voor later

- Bewaar je gedichten op een vaste plaats in een apart schrift of map.
- Bewaar ook een tijdje lang je kladjes, zodat je eventueel nog kan teruggrijpen naar elementen uit vroegere versies.
- Gooi nooit weg waar je een stuk van jezelf in hebt gestoken.