

zen dient te worden: als een roman over kunst. De roman wil in de eerste plaats iets zeggen over kunst, schilderkunst en verbeelding. Het thema van de roman valt te omschrijven als ‘kunst overstijgt de werkelijkheid, de tijd.’ Dat thema betekent op zichzelf al een relativering van de historische thematiek en ook hier is het niet het historische gegeven op zichzelf dat bepalend is.

Op basis van de bovengenoemde voorbeelden valt voorzichtig iets meer te zeggen over het profiel van de huidige historische roman – voorzichtig, want meer dan een tendens valt uit het beperkte materiaal niet af te leiden. Wel is het duidelijk geworden dat de besproken historische romanschrijvers kiezen voor de kunst, voor de literatuur en niet voor het historische. De historische feiten komen op de tweede plaats en dienen zich aan te passen aan de literatuur. Het historische is, met andere woorden, ondergeschikt aan het literaire spel en de literaire doelstellingen. In dat opzicht zijn de romans te onderscheiden van de vele populaire teksten die eveneens elementen uit de geschiedschrijving combineren met literaire technieken: de historische literaire non-fictie. Die doen het omgekeerde: ze gebruiken literaire middelen om de geschiedenis beter of aantrekkelijker te presenteren. Dat deed de klassieke historische roman uit de begintijd van het genre ook en er worden nog steeds veel interessante historische romans volgens dat procedé geschreven. Maar er is ook een type van historische roman dat weer nieuwe, eigen wegen heeft gevonden. Daarmee kan het genre zich blijven onderscheiden op het uitdagende en veelvormige terrein van de geschiedschrijving.

## Ronde 3

---

*Johan van Iseghem*

*K.U. Leuven*

Contact: [johan.vaniseghem@arts.kuleuven.be](mailto:johan.vaniseghem@arts.kuleuven.be)

### **Gezichten van gedichten. Leerlingen laten spreken over stijl in poëzie**

#### **1. ‘Stijl’: een lesonderwerp?**

“Sla er de leerboeken op na, zowel de Vlaamse als de Nederlandse. Wanneer er een verhaal (novelle, kortverhaal, roman) geanalyseerd wordt, hebben de auteurs het steevast over het vertelstandpunt, de personages, de ruimte, de chronologie en noem maar op. Heel vaak echter ontbreekt de analyse van datgene wat literatuur tot literatuur maakt: de manier waarop de tekst verwoord wordt, met andere woorden, de stijl. In zekere zin is dat merkwaardig, want bij besprekingen van gedichten zijn alliteraties, metaforen,

paradoxen, hyperbolen en andere een bijna onmisbaar onderdeel” (Vandekerckhove 2010: 3).

Stijlbespreking ligt bij poëzieonderwijs inderdaad meer voor de hand, al valt ook dat wel eens tegen. Toch wordt nog vaak eerst de zogenaamde ‘inhoud’ van het gedicht in spreektaal voor (of door) de klas geparafraseerd, waarna de leraar – al of niet door middel van gerichte vraagstelling – wijst op de ‘stijlelementen’. Zonder daarom een kari-katuur te maken van het citaat: ook *dan* komt de leerling bij ‘metaforen, paradoxen, hyperbolen en andere’. Indien stijl echter op die manier ter sprake komt, zet dat naar mijn mening weinig zoden aan de dijk. De doelgroep (in dit geval de laatste twee jaren van het algemeen secundair onderwijs/voorbereidend wetenschappelijk onderwijs) leert door behandeling van losse elementen (o.a. stijlfiguren) niet echt inzien wat voor een dynamisch gegeven stijl eigenlijk is. Leerlingen moeten – vooral bij poëzie – in de eerste plaats ontdekken wat de consequenties van stijl voor de boodschap zijn. Ze dienen na afloop te kunnen verwoorden hoe *binnen* de boodschap van het gedicht de stijl met de ‘inhoud’ vergroeid zit en hoe die stijl voor een deel zelfs de ‘inhoud’ laat ontstaan.

## 2. Invalshoek

Charles Ducal pleitte op HSN-24 “voor een poëzieonderwijs dat de inwijding en de verruiming van het leesbereik [...] bevordert” (Ducal 2010b: 64). In zijn werk *Alle poëzie dateert van vandaag. Gedichtendagessay* (Ducal 2010a: 28) stelt hij: “Ik ben ervoor te lezen wat er staat. Ook al is het dikwijls niet duidelijk wat er staat en vraagt het veel verbeelding en interpretatie te zien wat er zou kunnen staan. Een gedicht [...] is taal, het is tekst”. Herman Servotte begon in 1971 zijn cursus Engelse poëzie met deze definitie: *Poetry is highly organised speech*. Dat staat sindsdien in mijn hoofd gebeiteld, boven de poort waardoor de gedichten mijn hersenen binnenstromen. Om te genezen van de willekeur van ‘wat ik erin zie’ en ‘wat ik erbij voel’, de vaagheid en onzorgvuldigheid van ‘mijn persoonlijke interpretatie’, het degraderen van het gedicht tot klankbord van ‘mijn creatieve verbeelding’. Een gedicht lezen is om te beginnen strikter, secuurder en geconcentreerder lezen dan men doorgaans gewoon is”. Ik stip nadrukkelijk aan: secuur en geconcentreerd lezen, zien wat er staat, ook ‘wat er zou kunnen staan’.

Om het effect van stijl bij poëzie na te trekken, kunnen we misschien iets proberen zoals de exacte wetenschappen: de input van één variabele ‘meten’ door andere elementen constant te houden. Schoolboeken reiken daarom soms uiteenlopende gedichten aan binnen een thematisch verband: hun inhoud is verwant, maar de verwoording verschilt. Dat biedt uiteraard kansen tot vergelijking, maar het kan eigenlijk scherper.

### 3. Het universum van één gezicht

Philip Akkerman schildert uitsluitend zelfportretten. Een overzichtscatalogus (Akkerman 2006) bevat 2314 voorbeelden uit de periode 1981-2005. Zijn oeuvre is een verkenning van stijl en techniek: omdat we altijd hetzelfde gezicht te zien krijgen – soms zelfs in identieke positie –, worden we vanzelf geïnviteerd om ons in hoofdzaak te concentreren op de vormgeving. We verwijzen hier ook naar de *Stijloefeningen* van Raymond Queneau (1947) en naar een meer recente stripvariant van datzelfde concept (Madden 2007). Allebei zijn ze intussen razend populair in schoolboekenland en doen ze min of meer iets gelijkaardigs.

Een daaraan verwante ‘stijloefening’ – en dan gaan we, omwille van de identieke inhoudelijke component vooral uit van het concept van Akkerman – is ook denkbaar bij poëzieonderwijs. We suggereren om van gedichten af en toe alternatieven te bedenken, zodat een vergelijking van de zo ontstane varianten de impact van de stijl verheldert.

### 4. Aan gedichten gezichten geven

We moeten dus aan de slag: ‘varianten’ van teksten aanmaken, gezichten voor hetzelfde gedicht. Dat kan de leraar zelf doen, maar hij kan de leerlingen ook fragmenten aanreiken waarmee ze, alleen of in groep, ‘hun’ versie van een gedicht moeten samenstellen (stap 1). In het aansluitende ‘stijlgesprek’ wisselen we kritisch van gedachten over onze ‘oplossingen’ (stap 2). Dat is even belangrijk als de afsluitende lectuur van de eigenlijke auteurstekst (stap 3).

Angelsaksische publicaties schoven eerder al dergelijke concepten naar voren. Die drongen in schoolboeken bij ons echter nauwelijks door, mogelijk omdat de aanmaak van (in dit geval Nederlandstalige) voorbeelden niet bepaald voor de hand ligt. We zien zelf wel mogelijkheden hiervoor en overwegen om dat eventueel via workshops uit te bouwen. Bij wijze van verkenning werken we in de HSN-presentatie twee van de eenvoudigste voorbeelden uit.

Men zou dit lesconcept van de hand kunnen doen als verbaal geknutsel of rederijkerspret; of het weglachen als een soort quiz of puzzel, waarbij het er op aankomt om zo dicht mogelijk het origineel te benaderen: wie daarin slaagt, wint. Die kritiek zou ook nog eens terecht zijn, wanneer we het op die manier zouden spelen. De bedoeling ligt echter elders. We zoeken niet naar de slimme jongens. Het gaat vooral (stap 2) om een gemotiveerde bespreking van versies, het afwegen van hun voor en tegen, de implicaties van verwoordingen, inzicht in mogelijkheden en beperkingen van bepaalde combinaties: actieve stijlverkenning dus. Het oorspronkelijke gedicht dat afsluitend wordt

aangereikt (stap 3), dient niet om te checken wie de juiste oplossing had, maar beantwoordt de vragen die rezen tijdens het overleg: hoe heeft de dichter, meester in zijn vak, zijn keuzes gemaakt en de problemen opgelost waarmee wij te maken kregen? Hoe heeft hij beschikbare stijlprincipes ingeschakeld en de taal georganiseerd om zijn boodschap trefzeker te laten overkomen? De stappen 1 en 2 resulteren bij doorgedreven toepassing in de motivatie om de ‘echte’ tekst grondiger te bekijken en indringender te begrijpen. Op het einde ‘wint’ er dus niemand, tenzij de klas.

## 5. Andere winstpunten

Dergelijk communicatief poëzieonderwijs biedt bijzonder veel kansen tot interactie over teksten. Er is een belangrijke rol weggelegd voor spreken en luisteren, terwijl het bovendien onvermijdelijk is dat er ook grondig gelezen wordt.

Wanneer we leerlingen bij wijze van stijloefening een variant laten uitwerken voor (eventueel slechts een onderdeel van) een gedicht, creëren we een transfer naar schrijfonderwijs. Bovendien wordt hun schrijfproduct achteraf bij een gezamenlijk overleg betrokken en wordt hun ‘versie’ met die van de dichter geconfronteerd – allemaal nadat ze zelf de moeilijkheidsgraad aan den lijve hebben ervaren. Voor de vele adolescenten die eigen poëtische invallen noteren in een dagboek of in hun correspondentie werkt dat stimulerend. Een kleinschalige bevraging geeft overigens aan dat die groep graag eigen schrijfproducten bij het poëzieonderwijs zou zien betrekken (Annaert 1997: 236). Didactici weten anderzijds dat creatief schrijven het leesplezier en het inzicht in literaire teksten vergroot (Janssen 2006), al vinden we de soms erg uitgesproken aandacht voor gedichten (gedichten?) van leerlingen vooral bruikbaar als opstap voor wat we – niet elitair bedoeld – maar het ‘echte werk’ zullen noemen. We treden in die discussie in zekere mate een ander standpunt van Charles Ducal bij (Ducal 2010a: 56-57). Wat we bij de presentatie voorstellen – zo iets als ‘aansluitend schrijven in de buurt van een bestaande tekst’ – lijkt ons voor stijlreflectie op ‘niveau’ zinvoller dan wat onder andere populair werd door Koch (1970) of dan het laten schrijven van ‘haiku’s’, ‘elfjes’, ‘limericks’ en zelfs ‘sonnetten’ (Daems 1982: 152). Ook in een vrije opgave de stijl van een auteur of stroming imiteren, zoals wel eens werd voorgesteld, lijkt ons bijzonder hoog gegrepen; en wanneer we leerlingen ‘naar aanleiding van een foto’ een ‘gedicht’ laten maken, al of niet met achtergrondmuziek, hoe maken we daar dan een leerproces van?

Omdat we tijdens stap 3 – vanuit het standpunt over *organised speech* – ingaan op woordkeuzes, zinswendingen... ontstaat er ook sterk geïntegreerd taalonderwijs. De verschillende versies waarmee we werken, zijn immers vormvariëaties van dezelfde boodschap, iets wat in hoge mate toelaat om taalgevoel aan te scherpen. Ik verwijs daarvoor naar ‘uitgangspunt 3’ van Hulshof (2010): “De grammaticale terminologie

niet alleen gebruiken bij grammaticaoefeningen, maar ook bij lezen (zakelijk en literair)”. Hulshof pleit in zijn bijdrage voor het vergelijken van taaluitingen die zich tot elkaar verhouden als ‘minimale paren’, een principe dat bijzonder dicht bij de stijlvergelijking van Akkermans zelfportretten komt.

Ik verwijs op deze plek ook naar de inzichten over ‘actief grammaticaal denken’ (Coppen 2009: 237-238). Dat betekent:

- bewustzijn (vormelementen en verbanden herkennen);
- aanspreken van de eigen creativiteit (analoge gevallen opdiepen);
- evaluatie van de taalvorm (bespreken van betekenis en aanvaardbaarheid van verwoording in context);
- manipulatie (de taalvorm veranderen door verplaatsing, weglating of toevoeging);
- verschillende mogelijkheden tegen elkaar afwegen.

Het zijn uitgerekend die vijf elementen die in deze benadering de motor van de lesdynamiek vormen. Activerende stijlbespreking wordt op die manier een zinvolle kruisbestuiving tussen poëzieonderwijs en taalbeschouwing. Het houdt bovendien – naar aloude ‘Vlaamse traditie’ – de onderwijscomponenten literatuur en taalonderwijs *binnen* het schoolvak Nederlands stevig in elkanders buurt.

## Referenties

- Annaert, J. (1997). *Dichtende leerlingen over poëzieonderwijs. Resultaten van een enquête in het licht van de vakdidactiek. Deel 1 (tekst) & deel 2 (bijlagen)*. Leuven: K.U. Leuven.
- Akkerman, P. (2006). *2314. 2314 self-portraits 1981-2005*. Rotterdam: Veenman Publishers.
- Bakker, N. (2009). *“Help, de woorden en zinnen ontglippen me!” Een literatuuronderzoek naar het lezen van literaire teksten in een digitaal tijdperk*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Coppen, P.A. (2009). “Actief grammaticaal denken”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Drieëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 236-239.
- Daems, F., J. Pepermans & R. Roger (1982). *Leren leven in taal. Een moedertaaldidactiek*. Malle: De Sikkkel.
- De Geest, D. (1980). *Vertel het aan een kind dat jong genoeg is om het te begrijpen*. Leuven: Leuvense werkgroep voor experimenteel poëzie-ondericht.

- De Geest, D. (1982). *Dichtersbij. Creatief schrijven in het poëzie-onderricht*. Leuven: Acco.
- Ducal, C. (2010a). *Alle poëzie dateert van vandaag. Gedichtendagessay*. Gent: Poëziecentrum.
- Ducal, C. (2010b). “Lees maar, er staat wat er staat (over poëzie in de klas)”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 64.
- Ebbers, D. & T. Steeghs (2009). *Ga met een blauw paard dwars door de hoogste bergen. Een leerlijn poëzie schrijven en lezen voor het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Hulshof, H. (2010). ‘Van grammatica naar taalkunde: van een doodlopende naar een doorlopende leerlijn’. In: H. Hulshof, T. Hendrix & J. Graus (red.). *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*. Amsterdam: Vereniging van Leraren in Levende Talen, p. 12-19.
- Janssen, T., H. Broekkamp & E. Smallegange (2006). *De relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Koch, K. (1970). *Wishes. Lies and Dreams. Teaching children to write poetry*. New York: Harper & Row.
- Madden, M. (2007). *Stijloefeningen: 99 manieren om een verhaal te vertellen*. Turnhout: Strip Turnhout vzw.
- Portegies Zwart, F. (1975). *Poëzie als kinderspel*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Queneau, R. (1947 / 1978). *Stijloefeningen*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Reynders, B. e.a. (1997). *Poëzie leren kennen, waarden en schrijven in het secundair onderwijs, vooral in de eerste en tweede graad*. Antwerpen: KCLB.
- Strip Turnhout. (*Educatief materiaal bij Matt Madden*).  
(online raadpleegbaar op [www.stripturnhout.be/projecten/educatie/](http://www.stripturnhout.be/projecten/educatie/)).
- Uyttendaele, J. (1986). *Poëzie is amusement. Cursorisch lezen. Tekstuitgave en werkschrift*. Malle: De Sikkel.
- Van Assche, A. (1992). ‘Didactiek van de metafoor’. In: H. Van Gorp & D. De Geest (red.). *Even boven het evenwicht. Gedenkboek Armand van Assche*. Leuven/Amersfoort: Acco, p. 39-59.
- Vandekerckhove, J. (2010). “Stijl: het kneusje van de verhaalanalyse op school”. In: *Vonk*, jg. 40, nr. 2, p. 3-15.
- Van Hoey, J. (1990). “Creatief schrijven. Nog valabel naar 2000 toe?” In: H. de Jonghe (red.). *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de vierde conferentie*. Enschede /Brussel: Valo-Moedertaal/Ufsal-Docebo, p. 114-125.