

Poëzie in de basisvorming: het nut der regenhoeden?

Wil van der Veur

"Weet je wat ik ook altijd al een mooi verzenboek vind?" zei mejuffrouw van Naslaan, het gezelschap rondziende: "het Nut der Tegenspoeden."

"Wat?" vroeg de heer Dorbeen, droger en komieker dan ooit; het nut der regenhoeden?"

Er ontstond een groot gelach over deze aardigheid; hetwelk mejuffrouw van Naslaan min of meer verlegen maakte; zij besloot dus haar lofrede op het bekende geschrift van Lucretia Wilhelmina, die voor een algemeen gesprek in de wieg gelegd was, als privaat gesprek de geest te laten geven.

"Inderdaad," fluisterde zij mijn tante in; het is een heerlijk boek, en door een vrouw geschreven; maar ik kan je zeggen dat je 't met geen droge ogen lezen kunt." (De familie Stastok' in de Camera obscura door Hildebrand).

Uit allerlei onderzoeken (Toussaint-Dekker 1987) blijkt dat bij leerlingen in het voortgezet onderwijs de belangstelling voor poëzie gering is. Moeten we de pijp dan maar aan Maarten geven? Moet poëzie het onderspit delven door no nonsense- en nuttigheidsprincipes die ons onderwijs lijken te gaan beheersen? In de eindtermen basisvorming en nieuwe eindexameneisen lijkt poëzie een zachte dood te sterven.

Mijn kritische en sceptische geluiden van de afgelopen vijftien jaar over motivatie van leerlingen in onderwijs in 'expressieve teksten' (onder andere in het tijdschrift *Moer* 1978; 1988; 1990) zijn nog steeds niet veranderd. Nog steeds vind ik dat je leerlingen moet confronteren met zaken die niet vanzelfsprekend voor hen zijn en waar zij buiten school niet of nauwelijks aan toekomen. Dat een genre als poëzie weinig geliefd is en weinig nut lijkt te hebben, is nog geen reden om dat van een onderwijsprogramma te schrappen: integendeel. Leest iemand buiten en na zijn schooltijd nooit meer een gedicht, het zij zo. Hij kan op school altijd nog algemene taalvaardigheden oppikken uit poëzie. Ik denk hierbij aan het herkennen en gebruiken van 'woordeconomie' (met weinig woorden veel zeggen), van effecten van beeldspraak of 'Barbarber'-taal en woordenspel (dubbel- en meerzinnigheid, letterlijk en figuurlijk taalgebruik). De eindtermen basisvorming zijn zo ruim, dat zij een creatieve docent die goed tussen de regels door kan lezen, voldoende mogelijkheid bieden om zinvol aandacht te besteden aan poëzie in de onderbouw.

Dit brengt mij bij de rol van de docent en zijn invloed op de leesgewoonten van zijn leerlingen. U wist het eigenlijk al: de keuze van de leesstof en de wijze waarop de docent hiermee omgaat zijn bepalend. Je moet als docent overtuigd zijn van de zinvolheid van poëzie, zonder blinde passie enthousiast zijn over alles wat met gedichten te maken heeft, goed kunnen voorlezen en voordragen, een goed inzicht hebben in thema's die leerlingen wel en niet kunnen boeien en didactisch deskundig zijn. Wanneer je verwachtingen daarbij niet te hoog gespannen zijn, is er heel wat te bereiken. Vijftien jaar worstelen in de praktijk met het zoeken naar adequate basislessen hebben geresulteerd in de methode *Dichtklapper* en ik moet zeggen dat de leerlingen tijdens de experimenten met het materiaal geen hekel kregen aan poëzie.

Wel vraag ik me nog steeds af of de enige en beste methode om inzicht en plezier te krijgen in poëtische procédés, het zelf schrijvend ontdekken is (De Geest 1982). Als u de lespraktijk goed kent, is hier relativiteit op zijn plaats. Leerlingen vinden expressief schrijven wel leuk, als het maar niet te vrijblijvend is en niet te ver van hun ervaringswereld is. Dat zij ervaren dat gedichten schrijven vakmanschap is, kan nooit kwaad. Je moet hun nu ook weer niet de indruk geven dat poëzie gewoon kinderspel is.

"Ons onderwijs in poëzie moet worden weggehaald uit zijn academische nissen of literaire verenbed en moet worden teruggebracht in de wereld van onze leerlingen en onze eigen ervaringen. Poëzie onderwijzen wordt aldus poëzie ervaren." (Tunncliffe 1984). Ik geef Tunncliffe gelijk, mits je er geen populair gezelschapsspelletje van maakt, dat ontaardt in een spontaan slingeren aan denkbeeldige lianen onder het uiten van primitieve a- en oe-klanken om 'Oote boe' van Jan Hanlo beter te begrijpen (De Geest 1982). Mijn praktijkervaringen van de afgelopen jaren bevestigen Tunncliffes pleidooi voor een centrale rol van poëtica in taalonderwijs. Het is de taak van een docent leerlingen te laten zien en inzien dat expressieve teksten in hun dagelijks leven tot nu toe veelvuldig voorkomen en dat zij er al veel kennen, als zij hun ogen en oren goed openhouden en zij ook wel eens verder willen kijken dan hun neus lang is. Zijn didactische boodschap onderschrijf ik volledig: in de eerste en de tweede klas zelf veel voorlezen of voordragen, respectievelijk laten voorlezen of voordragen van gedichten en daarnaar luisteren (*c'est le ton qui fait la musique*), zodat leerlingen een geoefend oor krijgen; daarna in de tweede en derde klas in toenemende mate laten lezen, praten en schrijven over en naar aanleiding van poëzie.

Er is voor jongeren veel poëzie geschreven om te declameren en naar te luisteren. In de laatste twintig jaar zijn schoolboekjes zoals *De stem van de dichter* (Antal Sivirsky), *Het klein heelal* (Doedens en Maassen) en *Van de morgen tot de morgen* (Batelaan en De Vries) verdwenen. Dat is bijzonder jammer. Zijn we bang geworden voor een diletantisme dat door Hildebrand al meer dan honderd jaar geleden aan de kaak is gesteld in 'De familie Stastok'? Het voortzetten van een traditie van orale literatuur als 'Rijmpjes en versjes uit de oude doos' op een basisschool lijkt totaal verdwenen.

Essentieel in de onderbouw is het leren luisteren naar en zich bewust worden van effecten van klanken (onder andere assonantie, alliteratie, rijm), woorden (onder andere woordvelden, woordspelingen, dubbel- en meerzinnigheid), zinnen en regels (onder andere het verschil tussen regel en zin, enjambement) en betekenis (onder andere spanning, beeldspraak, letterlijk en figuurlijk taalgebruik).

De dagelijkse lespraktijk eist variatie en differentiatie in werkvormen. Jonge leerlingen hebben behoefte aan 'doen': ze moeten daarom veel met en aan poëzie werken. Lessen moeten zo veel mogelijk gericht zijn op het oplossen van een probleem en leerlingen moeten veel zelf leren ontdekken onder leiding van de docent. 'Banend onderwijs' heet dat deftig (Van Parreren 1988). Als het goed is, moet *Dichtklapper* docent en leerlingen daartoe inspireren. Ter verduidelijking een kort overzicht van de 'doe-lessen' in het eerste jaar.

Eerste leerjaar: vier lessen lessen 'techniek', waarin de leerlingen inzicht in functie en doel van alliteratie, assonantie en eindrijm krijgen; rijmschema's herkennen en

toepassen; inzicht in functie van leestekens, zinnen en versregels, enjambement krijgen; inzicht in functie en samenhang tussen strofen krijgen. Twee lessen 'perspectief': globaal en gedetailleerd leren kijken en een algemene oriëntatie op perspectief.

Twee lessen 'kijken': scherp kijken naar en lezen van natuurgedichten; inzicht krijgen in ruimte die door zintuiglijke waarnemingen wordt opgeroepen. Twee lessen 'verschillende soorten gedichten': kennismaken met humoristische en griezelgedichten. Een les 'spelen met gedichten': contextgericht lezen met behulp van onzinwoorden.

Literatuur

Geest, D. de, *Dichtersbij. Creatief schrijven in het poëzieonderwijs*. Leuven 1982

Parreren, C. van, *Ontwikkelen onderwijs*. Leuven/Amersfoort 1988

Toussaint-Dekker, A., *Boek en lezer*. Leiden 1987

Tunnicliffe, Stephan, *Poetry experience. Teaching and writing poetry in secondary schools*. London/New York 1984

Veur, Wil van der, 'Is poëzie kinderspel?' *Moer* 1978:1, p.29-34

Veur, Wil van der, 'Is dit geheimtaal?' *Moer* 1988:4, p.2-15

Veur, Wil van der, 'Wordt het kind met het badwater weggegooid?' *Moer* 1990:4, p.132-140

Veur, Wil van der, en Jan Boland, *Dichtklapper. Werken met gedichten in de basisvorming*. Enschede 1993