

Creëer je eigen poëzie-canon. Op weg naar een wetenschappelijke basis voor poëziedidactiek

1. Inleiding

Voor leerkrachten is het best een uitdaging om adolescenten aan het lezen te krijgen. Nochtans zijn er voldoende redenen om niet direct de moed op te geven. Hoe meer leerlingen namelijk lezen, hoe beter ze erin worden. Die verhoogde leesvaardigheid leidt tot een grotere woordenschat, en die is uiteindelijk een enorme voorspeller van academisch succes. Maar spijtig genoeg daalt leesplezier op spectaculaire wijze zodra leerlingen 15 jaar worden, wat tot een scherpe vermindering van het leesvolume leidt. Bovendien worden leerkrachten geconfronteerd met de beperkingen van het onderwijs. Lezen gebeurt vooral buiten de klas, en als lezen in de les geïntegreerd wordt, zijn het vaak enkel fragmenten.

Maar misschien kan poëzie hier de reddende engel spelen. Een gedicht kan gemakkelijk binnen een les gelezen en bestudeerd worden. Misschien kunnen we poëzie gebruiken om leesplezier bij adolescenten aan te wakkeren. Maar bestaat er een poëziedidactiek voor adolescenten?

2. Hoe zou een poëziedidactiek eruit kunnen zien die door onderzoek geïnspireerd is?

Locke (2010) schetst een pessimistisch beeld over de huidige wetenschappelijke staat van poëziedidactiek. Hij verdeelt publicaties over dit onderwerp in drie categorieën:

- theoretische beschrijvingen van een bepaalde aanpak;
- verhalen van leerkrachten over een “succesvolle praktijk” die enigszins onderbouwd en geëvalueerd zijn;
- onderzoeksartikelen – al zijn die volgens hem bijna onvindbaar in wetenschappelijke tijdschriften).

Er is duidelijk nood aan een poëziedidactiek die door onderzoeksresultaten gedreven is. Volgens ons moet intrinsieke motivatie hierin centraal staan, want dit specifieke

type van motivatie is sterk gerelateerd aan een uitstekende leesvaardigheid (De Naeghel et al. 2014). In deze context definiëren we intrinsieke motivatie als “de appreciatie van het lezen van poëzie”.

Voorlopig is het nog onduidelijk welke factoren een impact op die appreciatie hebben. Men beweert dat complexe stijlfiguren de boodschap van een gedicht dwarsbomen en op die manier ook de appreciatie beïnvloeden. Daarnaast beweert men dat leerlingkenmerken zoals ‘geslacht’ en ‘cognitieve vermogens’ die appreciatie sturen. Om al die beweringen te onderzoeken en op deze manier een wetenschappelijke basis voor poëziedidactiek vast te leggen, willen we drie stappen doorlopen:

- een taxonomie van poëzie voor adolescenten definiëren;
- ontdekken wat de relatie is tussen die taxonomie en de appreciatie van adolescenten;
- ontdekken wat de impact is van leerlingkenmerken op de appreciatie van poëzie.

3. Een taxonomie van poëzie voor adolescenten

Op basis van Wittes taxonomie voor romans (2008) ontwikkelden we een taxonomie voor poëzie die uit zes niveaus bestond. Twee focusgroepen (een van literatuurexperts en een van leerkrachten secundair onderwijs) gaven feedback op de invulling van deze niveaus. De complete taxonomie en de bijbehorende beschrijvingen kunnen op www.uantwerpen.be/dichter gevonden worden.

3.1 Wat is de relatie tussen de taxonomie en de appreciatie van adolescenten?

Op basis van de finale versie van de taxonomie creëerden we een poëzie-anthologie. Aangezien deze anthologie adolescenten intrinsiek moet motiveren, gaven we extra aandacht aan ‘jongerenliteratuur’, ‘jonge en vrouwelijke dichters’, ‘schrijvers met een migratie-achtergrond’, ‘innovatieve poëzievormen zoals *slam poetry* en songteksten’ en ‘gedichten met een opbeurend onderwerp’.

Uit elk niveau van de taxonomie selecteerden we een gedicht en we zorgden ervoor dat deze thematisch gelinkt waren. Deze zes gedichten werden aan 190 leerlingen uit het secundair onderwijs voorgelegd, waarbij ze deze gedichten moesten scoren van 0 tot 100. Dit eerste onderzoek gaf ons enkele verwarrende resultaten, waardoor we het onderzoek bij 86 andere leerlingen herhaalden.

Op basis van deze studies kunnen we besluiten dat de taxonomie van 6 niveaus niet langer ondersteund kan worden, maar dat we naar een taxonomie van 3 categorieën moeten evolueren.

- Gedichten en jij: het vroegere niveau 1;
- Gedichten, jij en de wereld: het vroegere niveau 2, 3 en 4;
- Gedichten, jij, de wereld en poëzie: het vroegere niveau 5 en 6.

De appreciatie van deze categorieën verschilt statistisch significant van elkaar. Een pilotstudie uit een ander project (n = 89) bevestigt deze resultaten.

Als deze nieuwe anthologie volgens vijf thema's verdeeld wordt, ontstaat er een poëzie-matrix (zie: Tabel 1).

	Gedichten en jij	Gedichten, jij en de wereld	Gedichten, jij, de wereld en poëzie
Groei			
Verlangen			
Verwondering			
Herinnering			
Protest			

Tabel 1 – Een poëzie-matrix.

3.2 Wat is de impact van leerling-kenmerken op de appreciatie van poëzie?

Hoewel de wetenschappelijke basis voor poëziedidactiek beperkt is, zijn er toch bepaalde aanwijzingen welke factoren de appreciatie van poëzie lezen bepalen. Ten eerste gaat men ervan uit dat cognitieve vermogens een rol spelen. Veel gedichten gebruiken namelijk complexe stijlfiguren. Anderen beweren dat kennis van literaire begrippen belangrijk is. Zonder degelijk literatuuronderwijs kan men niet alle mogelijke gedichten appreciëren. Tot slot kan men de invloed van motivationele variabelen als 'schooljaar', 'geslacht' en 'onderwijstype' niet ontkennen.

Onze onderzoeksresultaten tonen aan dat het verschil tussen categorie 1 en 2 deels te verklaren is door 'schooljaar', 'onderwijstype' (dus: aso of tso), 'geslacht' en het motivationele construct '*Reading work avoidance*'. Dat laatste verwijst naar wat leerlingen niet leuk vinden aan lezen (bijvoorbeeld: "ik hou niet van lezen als de woorden te moeilijk zijn"). Met andere woorden, meisjes uit een hoger jaar van aso appreciëren gedichten uit categorie 2 meer dan jongens uit een lager jaar van tso, die lezen liever vermijden. Ons model neemt dus cognitieve vermogens en kennis van literaire begrippen niet op. Dat betekent dat het effect van deze factoren hoe dan ook niet substantieel is.

Het verschil tussen categorie 2 en 3 wordt deels verklaard door het onderwijstype (aso en tso). Opnieuw zijn andere factoren niet statistisch significant om opgenomen te

worden in ons model. Dat betekent opnieuw dat het effect van deze factoren hoe dan ook niet groot kan zijn.

4. Hoe kan je als leerkracht deze informatie gebruiken?

1. Gebruik de taxonomie met drie categorieën om je eigen anthologie te creëren.
2. Neem niet enkel gedichten uit de canon, maar selecteer ook poëzie uit de jongerenliteratuur, *slam poetry*, vrolijke gedichten, enz.
3. Verander je anthologie in een matrix, door ze aan thema's zoals 'groei' en 'verlangen' te koppelen.
4. Geef jouw leerlingen een vertrekpunt in deze matrix. Wees aandachtig voor de factoren die het verschil tussen de categorieën verklaren.
5. Laat jouw leerlingen vrij de inhoud van de matrix ontdekken. Er is geen verschil in kwaliteit tussen de categorieën.
6. Vraag jouw leerlingen om hun reis door de matrix vast te leggen.
7. Vraag jouw leerlingen om de matrix aan te vullen.

5. Meer informatie

www.uantwerpen.be/dichter: Daar kan je ook een voorbeeld van een anthologie en mogelijke opdrachten vinden.

Referenties

- De Naeghel, J., M. Valcke, I. De Meyer, N. Warlop, J. van Braak & H. Van keer (2014). "The role of teacher behavior in adolescents' intrinsic reading motivation". In: *Reading and Writing*, 27 (9), p. 1547-1565.
- Locke, T. (2010). 'Reading, writing and speaking poetry'. In: D. Wyse, R. Andrews & J. Hoffman (eds.). *The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching*. Oxon/New York: Routledge.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.