

Pootjebaden in lyrisch water

Hoe maken we poëzie aantrekkelijker, toegankelijker en meer
vanzelfsprekend binnen de eerste graad van het secundair onderwijs?

Auteurs

Eline Van Keymeulen, Gianni De Bondt en Milan Lambrecht

Promotor

Ariane De Puydt

Academiejaar

2019-2020

**HO
GENT**

Deze bachelorproef mag gebruikt worden indien voldaan wordt aan onderstaande Creative Commons licentie van het niveau:

'Naamsvermelding – Niet-commercieel – Gelijk Delen'.



Ook het logo van HoGent moet behouden blijven.

De volledige licentieovereenkomst kan geraadpleegd worden op:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/be/legalcode.nl>

Voorwoord

Wij zijn Eline Van Keymeulen, Gianni De Bondt en Milan Lambrecht, drie studenten Nederlands aan de lerarenopleiding van Hogeschool Gent. In deze bachelorproef kan u de neerslag lezen van het onderzoek dat kadert binnen het laatste semester van onze opleiding.

Onze paper staat in het thema van een onderwerp dat ons zowel intrigeert als fascineert: poëzieonderwijs, met name in de eerste graad van het secundair onderwijs. De aanleiding en een meer specifieke omschrijving van de inhoud van onze paper kunt u vinden in de inleiding.

Door de coronacrisis is onze initiële onderzoeksopzet niet kunnen doorgaan. Er was geen mogelijkheid tot een praktijkgericht luik dat we zelf heel graag in onze paper hadden opgenomen. Toch hebben we gezorgd voor een visualisatie van hoe onze bevindingen zich zouden kunnen vertalen in de praktijk aan de hand van een proefversie. Daarbij moet ook vermeld worden dat, door die vrijgekomen tijd, de theoretische basis van onze bachelorproef een aanzienlijk deel is aangesterkt.

Ondanks de onvoorziene en vaak erg frustrerende omstandigheden, zijn we enorm tevreden met waar we uitkwamen en zijn er vol van overtuigd dat onze bevindingen een relevante en waardevolle springplank kunnen vormen voor verder onderzoek.

We willen hier dan ook graag de personen bedanken die ons hebben geholpen om dat resultaat te kunnen bereiken.

In de eerste plaats gaat onze lof en dank uit naar Ariane De Puydt, docente Nederlands aan de Hogeschool Gent en onze bezielde promotor. Haar vertrouwen en advies lieten ons toe het beste uit onszelf en uit ons onderzoek te halen.

Daarnaast willen we de medewerkers van het Poëziecentrum vzw in Gent bedanken. Zij gingen vol enthousiasme mee in ons verhaal en hielpen ons de paper naar een uitmuntend niveau te tillen. Zij stelden hun archief voor ons open, zochten mee naar bruikbaar materiaal, waren bereid tot overleg, gaven tips en vormden in het algemeen een bron van onmiskenbaar waardevolle ervaring.

Ook Carll Cneut en Sarah Claeys verdienen onze hoogste dank. Carll Cneut gaf ons de toestemming om zijn illustraties te verwerken in ons project. Sarah Claeys zorgde er in naam van uitgeverij De Eenhoorn voor dat die verwerking op een volledig legale manier verliep, waar wij uiteraard meer dan dankbaar voor zijn.

Als laatste willen we graag onze vrienden en familie bedanken die tijdens deze uitdagende en verwarrende dagen vrijwillig fungeerden als boksbal, luisterend oor en afleiding.

Dus bij deze aan u allen en uit het diepst van ons hart: dank u wel.

Eline Van Keymeulen, Gianni De Bondt en Milan Lambrecht

Inhoudstafel

Voorwoord	3
Inhoudstafel	4
Inleiding	6
1 Probleemstelling en onderzoeksvraag	8
1.1 Probleemstelling	8
1.2 Onderzoeksvraag	8
1.2.1 Deelvraag 1.....	8
1.2.2 Deelvraag 2.....	8
1.2.3 Deelvraag 3.....	8
2 Literatuuronderzoek.....	9
2.1 Verantwoording onderzoeksvraag.....	9
2.1.1 Poëzie	9
2.1.2 Aantrekkelijker	9
2.1.3 Toegankelijker	10
2.1.4 Meer vanzelfsprekend	10
2.1.5 De eerste graad	10
2.2 Het belang van poëzie in het onderwijs	11
2.3 Didactiek	11
2.4 Literaire competentie van leerlingen	12
2.4.1 Lezen in twee richtingen.....	13
2.4.2 Modellen voor lyrische competentie	14
2.5 Motiverende factoren.....	15
2.5.1 Bij leraren.....	15
2.5.2 Bij leerlingen	16
2.6 Waar situeert deze bachelorproef zich binnen dat geheel?	16
3 Resultaten.....	18
3.1 Onderzoeksopzet.....	18
3.2 Verantwoording finaal product.....	18
3.2.1 Verantwoording gedichten.....	19
3.2.2 Verantwoording van de opdrachten	21
4 Eindbesluit met aanbevelingen en reflectie	23
Bibliografie	24

Bijlagen	26
1 Uitgewerkt boekje: Pootjebaden in lyrisch water – Een poëzieboekje voor de eerste graad van het secundair onderwijs	27
2 Schalingstool lyrisch vermogen van leerlingen (eerste graad).....	43
3 Geïnformeerde toestemming Het Poëziecentrum vzw	44
4 Toestemming Carll Cneut en Sarah Claeys (uitgeverij De Eenhoorn).....	45
5 Lijst gecontacteerde scholen + sjabloonmail	48
6 Vragenlijsten en grafische voorstelling resultaten vooronderzoek (onderzoek binnen leerdomeinen)	50

Inleiding

“Het gebeurde namelijk maar zelden dat leerlingen positief op poëzie reageerden. ‘Saai’, ‘zweverig’ en ‘dit gaat nergens over’, hoorde ik regelmatig. Het voelde ongemakkelijk: ik vroeg me af waarom ik in de klas goed uit de voeten kon met literair proza, maar waarom dit met poëzie veel lastiger was” (Das, 2018). De uitspraak van Hans Das is niet zomaar uit de lucht gegrepen. Ze is helaas angstaanjagend herkenbaar.

Hoe maken we poëzie aantrekkelijker, toegankelijker en meer vanzelfsprekend binnen de eerste graad van het secundair onderwijs? Dat is de vraag die in deze paper wordt ontleed, onderzocht en uitgewerkt.

Sinds de invoering van de nieuwe eindtermen in september 2019 is deze vraag prangender dan ooit. De nieuwe eindtermen vormen dan ook een belangrijk uitgangspunt voor deze paper. De nieuwe onderwijsdoelen hechten meer belang aan creativiteit, literatuur en poëzie, waar in de voormalige beschrijving van de eindtermen in mindere mate op gefocust werd.

U merkt dat onze onderzoeksvraag naast een morele en esthetische waarde, ook een praktische en dringendere invulling heeft gekregen.

Deze bachelorproef werd voorafgegaan door een vooronderzoek in het kader van het vak onderzoek binnen leerdomeinen (OBL). Dat vooronderzoek bestond uit een kleinschalig praktijkonderzoek naar poëzie- en literatuuronderwijs binnen de eerste graad van het secundair onderwijs. Uit dat vooronderzoek werden een aantal opmerkelijke tendensen gedestilleerd en opgenomen in deze paper, de gebruikte vragenlijsten en de grafisch verwerkte resultaten ervan zijn te raadplegen in de bijlagen.

Na een verdere uiteenzetting van de probleemstelling en de omschrijving van de onderzoeksvraag, vindt u het literatuuronderzoek. Die studie vormt de theoretische fundering van de volledige paper en zal de basis zijn voor de praktijkgerichte vertaling die verder in de paper wordt uitgewerkt.

Eerst wordt de onderzoeksvraag volledig verklaard volgens het principe van dissectie en analyse. Poëzie is van nature een begrip dat moeilijk afgelijnd kan worden en dat geldt bijgevolg ook voor poëzieonderwijs en onderzoek naar goed poëzieonderwijs. De grondige verklaring van de onderzoeksvraag zorgt ervoor dat iedereen deze paper met een gelijkgestemde blik kan lezen.

Daarna wordt het belang van poëzie in het onderwijs benadrukt. Waarom krijgt poëzie een plaats in het onderwijs? Welk nut heeft het lezen en schrijven van lyrische teksten? Het veranderen van de eindtermen is dan wel een belangrijke aanleiding voor deze paper, het is geen gegronde reden om vol overtuiging aan poëzieonderwijs te doen. Daarom wordt het studieobject van deze bachelorproef gelegitimeerd vanuit een waardevolle en diepgaandere bron.

Eens dat uitgeklaard is, wordt er gekeken naar wat er al bestaat. Welke methodes zijn het meest gangbaar? Hoe werken ze of waarom werken ze niet goed? De bevindingen uit dat deel van het onderzoek zullen de basis vormen voor de leerlijn die in deze paper vorm zal krijgen.

Een leerlijn wordt opgesteld en ingevuld aan de hand van inhouden en vaardigheden. Daarom wordt er vervolgens een beroep gedaan op onderzoeken naar de literaire competentie van leerlingen in het secundair onderwijs. Daarbij komen enkele toonaangevende namen uit de wereld van de literatuur- en poëziedidactiek aan bod, zoals Theo Witte, Jordi Casteleyn, Hans Das, Louise Michelle Rosenblatt en Karin Laarakker.

Eens opgesteld, moet die leerlijn bewandeld worden. De volgende stap van het onderzoek is dus het bestuderen van motiverende en demotiverende factoren binnen het proces van lyrische ontwikkeling bij zowel leraren als leerlingen in de eerste graad van het secundair onderwijs. De bevindingen uit die studie zullen zich, simpel gezegd, uiten in enkele do's en don'ts tijdens het opstellen van een praktijkgerichte vertaling van het theoretisch onderzoek.

Daarna wordt de cirkel rondgemaakt en wordt deze paper in die gehele literatuurstudie gesitueerd. Vanaf dit punt zal er gefocust worden op een proefversie van een didactische tool die, op basis van de bestudeerde theorie, in de praktijk uitgetest kan worden. Die proefversie vormt de neerslag en het resultaat van dit onderzoek.

De specifieke uiteenzetting van de aanpak en werkwijze van dat project is te lezen onder het deel onderzoeksopzet. Daarna volgt een verantwoording van de uitgewerkte tool. In dat deel worden de bevindingen uit de literatuurstudie specifiek ingezet voor de uitwerking van een tool die past binnen de vooropgestelde onderzoeksvraag.

De paper wordt afgesloten met een eindbesluit dat enkele reflectiepunten en een aantal belangrijke aanbevelingen behandelt.

We hopen dat ons geleverd werk een inspiratie kan zijn voor studenten, docenten, leraren en poëziefanaten en dat deze paper een valabele bron mag zijn voor eenieder die dit ontegensprekelijk fascinerende onderwerp wenst te onderzoeken.

1 Probleemstelling en onderzoeksvraag

1.1 Probleemstelling

Op 1 september 2019 zijn de nieuwe eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor de eerste graad ingegaan. De minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes worden leerjaar na leerjaar inhoudelijk vernieuwd. De voormalige eindtermen zijn nog in werking voor het tweede jaar van de eerste graad. De nieuwe indeling bestaat uit zestien sleutelcompetenties waarbinnen de nieuwe onderwijsdoelen geordend worden. Voor het vak Nederlands brengt dat enkele verschuivingen met zich mee wat betreft cultuureducatie. De nieuwe onderwijsdoelen hechten meer belang aan creativiteit, literatuur en poëzie (Bulckaert, 2018), waar in de beschrijving van de oude eindtermen in mindere mate op gefocust werd. Ook wordt er meer gewicht gehangen aan historisch bewustzijn, net als aan cultureel bewustzijn en culturele zelfexpressie (Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (AHOVOKS), 2019). Het is duidelijk dat het werkgebied drastisch verandert. Om mee te gaan met die veranderingen is een nieuwe visie op cultuureducatie noodzakelijk. Hoe sneller leerlingen inzicht krijgen in hun eigen cultuur en die van anderen, hoe beter ze kunnen functioneren in een maatschappij waar diversiteit de norm is (Cultuur in de Spiegel, 2015).

Poëzie is te weinig aanwezig in de leeromgeving van leerlingen in de eerste graad. Er werd weinig initiatief opgemerkt bij de leraren zelf. De leraren die wel interesse tonen, weten vaak niet waar of hoe te beginnen. Die vraag werd duidelijk tijdens het onderzoek voor het opleidingsonderdeel *onderzoek binnen leerdomeinen*, een vak dat dienstdeed als vooronderzoek voor deze bachelorproef. Uitgaande van een kleinschalig onderzoek in het kader van dat vak kan gesteld worden dat zowel leraren als leerlingen belemmeringen ervaren aangaande poëzie. Enerzijds geven leraren aan dat het grootste struikelblok een gebrek aan tijd en uitgewerkt materiaal is. Daartegenover geven leerlingen te kennen dat poëzie amper bereikbaar is binnen hun school, alsook dat er buiten de les Nederlands zo goed als geen aandacht aan besteed wordt. De meerwaarde van poëzie-educatie is niet te onderschatten en om dat te integreren in de lespraktijk is er een duidelijk stramien vereist. Er kan besloten worden dat leraren vragende partij zijn voor uitgewerkt materiaal (tendensen gehaald uit de vragenlijsten in het kader van *onderzoek binnen leerdomeinen*, 2019).

1.2 Onderzoeksvraag

Hoe maken we poëzie aantrekkelijker, toegankelijker en meer vanzelfsprekend binnen de eerste graad van het secundair onderwijs?

1.2.1 Deelvraag 1

Hoe maken we poëzie aantrekkelijker binnen de eerste graad van het secundair onderwijs?

1.2.2 Deelvraag 2

Hoe maken we poëzie toegankelijker binnen de eerste graad van het secundair onderwijs?

1.2.3 Deelvraag 3

Hoe maken we poëzie meer vanzelfsprekend binnen de eerste graad van het secundair onderwijs?

Bovenstaande deelvragen worden telkens gesteld vanuit leerlingen- en lerarenperspectief.

2 Literatuuronderzoek

2.1 Verantwoording onderzoeksvraag

Onder dit deel wordt er dieper ingezoomd op de onderzoeksvraag voor het onderzoek van start gaat. De onderzoeksvraag wordt opgedeeld en woord voor woord verklaard. Op die manier kan iedereen deze paper lezen met een gelijkgestemde blik.

Onderzoeksvraag: Hoe maken we poëzie (1) aantrekkelijker (2), toegankelijker (3) en meer vanzelfsprekend (4) binnen de eerste graad van het secundair onderwijs (5)?

2.1.1 Poëzie

Poëzie is een begrip dat zich van nature niet zomaar kan laten inkaderen. Toch is het nodig om het begrip zo goed mogelijk te concretiseren voor er verder wordt gegaan met het onderzoek. Op Poëzie Verrijkt, een totaalconcept voor het verzamelen, delen en verspreiden van poëzie, is het volgende te lezen: *“Van poëzie bestaan er evenveel definities als er dichters zijn. Daarnaast wordt de term poëzie vaak in verschillende betekenissen gebruikt.”* Om de term toch enigszins af te bakenen, wordt er in deze paper grotendeels aangesloten bij de visie van Willem Kloos. Hij schreef dat poëzie de allerindividueelste expressie van de allerindividueelste emotie is (Kloos, 1904). Die visie kan overigens ook uit de resultaten gehaald worden van de kleinschalige bevraging die werd uitgevoerd voor OBL. Die resultaten zijn te raadplegen in de bijlagen. In die bevraging geeft een opmerkelijk deel van de leerlingen aan dat zij poëtische teksten gelijkstellen aan teksten waarin de nadruk op het gevoel ligt. Aan die omschrijving wordt, opnieuw via Poëzie Verrijkt, nog toegevoegd dat ook de vorm, klank en beeldspraak een tekst al dan niet als poëzie laat classificeren. Met vorm wordt er onder andere verwezen naar de indeling in strofen, doelbewuste regelafbrekingen en experimenteel gebruik van lettertypes. Met klank worden er zaken als rijm, metrum en melodie bedoeld. Bij beeldspraak kan men onder andere denken aan vergelijkingen, personificaties en metaforen.

De brede definitie van poëzie wordt vooral gebruikt in het tegenstellend woordenpaar: proza en poëzie. Bij proza gaat het primair om de inhoud. Vorm, klank en beeldspraak zijn daarbij minder van belang. Natuurlijk gaat het ook bij poëzie uiteindelijk om de inhoud, maar vorm, klank en beeldspraak zijn zeker even belangrijk. Met andere woorden: de mate waarin vorm, klank en beeldspraak van belang zijn in een taaluiting, is wat het onderscheid definieert tussen proza en poëzie.

Het lijkt een ongelijke verdeling, want proza is heel breed. Naast literair proza kennen wij immers oneindig veel andere vormen van proza, waaronder krantenartikelen, zakelijke brieven, brochures, onderzoeksrapporten, e-mails... Wie echter even nadenkt, zal zich realiseren dat er tot bovenstaande definitie van poëzie ook heel wat verschillende taaluitingen gerekend kunnen worden, zoals literaire poëzie, liefdesgedichten, vrijetijdsgedichten, gelegenheidsgedichten, liederen, kinderriempjes, sinterklaasgedichten, rap battles... Zelfs sommige reclameslogans zijn eigenlijk poëzie. Wat dacht je van 'Heerlijk helder Heineken'? Zonder de alliteratie zou deze reclame-uiting niet zo wervend zijn. Of wat dacht je van 'Vakmanschap is meesterschap'? Hier is het rijm en symmetrie dat kracht geeft aan deze slogan (Poëzie Verrijkt, z.d.).

Dat leerlingen die veelheid en variatie van poëzie leren inzien en benoemen is erg waardevol. Poëzie hoeft niet in een stoffige, vergeelde bundel te staan. Poëzie omringt ons, en dat moeten leerlingen leren zien.

2.1.2 Aantrekkelijker

Uit de bevraging als vooronderzoek die hierboven al kort werd aangehaald, wordt het ook heel duidelijk dat de meeste leerlingen een bijna natuurlijke afkeer hebben van poëzie. Ook leraren die geen taalvakken geven, zijn over het algemeen niet geïnteresseerd in het gebruik van poëzie in hun lessen. Toch geven de leraren die wel poëzie hanteren aan dat zij een enorme leerwinst en motivatie merken bij de leerlingen. Daaruit concluderen we dat er een kloof bestaat, vooral gevormd door onwetendheid en stereotypen. Een kloof die in de eerste plaats niet bij de leerlingen, maar bij de leraren overwonnen moet worden.

2.1.3 Toegankelijker

Als grootste belemmering voor het integreren van poëzie in de les, komt bij leraren het tijdsargument naar boven. Leraren moeten heel veel leerstof behandelen in een schooljaar en weten niet (altijd) hoe ze die onderwerpen kunnen linken aan poëzie. Daarbij komt ook nog eens dat heel wat leraren er gewoon geen behoefte aan hebben of de meerwaarde ervan niet inzien. Vijf op tien leraren geeft aan dat er weinig tot geen poëzie aan bod komt in de methodeboeken. Toch geven veel leraren aan wat hen ertoe zou aanzetten om toch meer gebruik te maken van poëzie in hun lessen. Het tijdsaspect neemt in die antwoorden opnieuw een belangrijke rol in, maar veel leraren zijn ook vragende partij voor uitgewerkt materiaal, zowel binnen als buiten de methodeboeken.

Tijdens het vooronderzoek werd ook mevrouw Sigrid Suy als ervaringsdeskundige geraadpleegd. Mevrouw Suy is een docente Nederlands binnen de lerarenopleiding van Hogeschool Gent. Bij de toegankelijkheidskwestie liet zij vooral haar licht schijnen op de maatschappelijke taak van scholen. Ze haalt kort aan dat poëzie vaak enkel aanwezig is in kansrijke gezinnen en geen plaats kent in kansarmere middens. Het is volgens haar de taak van de school om ervoor te zorgen dat leerlingen die thuis niet in contact komen met poëzie, er op school op een correcte manier mee moeten leren omgaan. Leerlingen geven zelf aan dat ze thuis weinig tot geen poëzie lezen, terwijl ze ook te kennen geven dat er van poëzie bijzonder weinig sprake is in de les. Dat wordt bevestigd door Theo Witte in zijn scriptie *Het Oog van de Meester* (2008). Witte stelde daarin vast dat de literaire beginniveaus van de onderzochte leerlingen wel correleren met de literaire socialisatievariabelen (leesmilieu, leesfrequentie in de onderbouw), maar de eindniveaus niet meer. Zo wordt het effect en daarmee ook de plicht van het onderwijs duidelijk onderstreept.

2.1.4 Meer vanzelfsprekend

Ook voor dit aspect van de onderzoeksvraag kan er uit de bevraging voor OBL een heel opmerkelijke tendens afgeleid worden. Een van de vragen peilde naar de leesfrequentie van poëzie bij de leerlingen. Er werd door 19 van de 38 toegegeven dat ze zelden tot nooit poëzie lezen. Misschien nog opmerkelijker is dat 23 van de 38 bevroegden laten weten dat poëzie totaal afwezig is buiten de lessen Nederlands. Daarbij geeft een aanzienlijk deel van de leerlingen aan dat er weinig belang aan het onderwerp wordt gehecht door de school en de leraren. De leerlingen geven dus zelf aan dat poëzie zo goed als afwezig is binnen de lessen of binnen de school. Poëzie is abstract en wordt op school niet gekoppeld aan de leefwereld van de leerlingen. Zowel leraren als leerlingen schuiven projecten als de Poëzieweek naar voor wanneer het gaat over poëzieonderwijs, maar die letterlijke tijdsafbakening werkt het abstracte gehalte van poëzie alleen maar in de hand. Het is iets vreemds, moeilijks, absurds... iets wat elk jaar even wordt aangehaald en dan weer vluchtig in de vergetelheid verdwijnt.

2.1.5 De eerste graad

Deze bachelorpaper focust zich op de eerste graad van het secundair onderwijs om twee belangrijke redenen.

Eenzijds is de invoering van de nieuwe eindtermen in 2019 een belangrijk uitgangspunt. De minimumdoelen op vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes worden leerjaar na leerjaar inhoudelijk vernieuwd. De nieuwe indeling bestaat uit zestien sleutelcompetenties waarbinnen de nieuwe onderwijsdoelen geordend worden. Voor het vak Nederlands brengt dit enkele verschuivingen teweeg wat betreft cultuureducatie. De nieuwe onderwijsdoelen hechten meer belang aan creativiteit, literatuur en poëzie (Bulckaert, 2018), waar in de voormalige beschrijving van de eindtermen in mindere mate op gefocust werd. Er zijn dus heel wat veranderingen in het curriculum van de leerlingen, en dat vraagt in de eerste plaats een verandering in het lesgeven van de leraren. Zij geven in het vooronderzoek echter duidelijk aan dat zij geen weet hebben van uitgewerkt materiaal voor poëzieonderwijs en dus niet weten waar te beginnen. Daarover meer onder het deeltje *didactiek*.

Anderzijds is ook het feit dat poëzie amper een plek heeft in de eerste graad een belangrijk gegeven. Veel leraren zullen, nu de nieuwe eindtermen van gang zijn gegaan, niet weten waar en hoe ze moeten beginnen om te voldoen aan de culturele sleutelcompetentie, omdat ze er niet vertrouwd mee zijn. Leraren in hogere graden zullen daar minder moeite mee hebben, aangezien poëzie in die eindtermen al beter ingeburgerd is.

Uiteraard zal dit onderzoek ook kunnen dienen voor de tweede graad, hetzij met de nodige aanpassingen, om aan een ander niveau te kunnen voldoen.

2.2 Het belang van poëzie in het onderwijs

Er zijn duidelijk heel wat moeilijkheden verbonden aan poëzieonderwijs. Men kan zich de vraag stellen of het dan wel relevant is om dit thema te onderzoeken. Wat is het nut van poëzie in het onderwijs? Waarom zouden leerlingen poëzieles moeten krijgen?

Voor dit onderzoek zijn volgende onderwijsdoelen van groot belang: uitingen van kunst en cultuur waarnemen en conceptualiseren en uitingen van kunst en cultuur duiden in relatie tot de maatschappelijke, historische en geografische context waarin ze zich manifesteren (Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (AHOVOKS), 2019).

Er wordt inspiratie gehaald uit een scriptie met als titel *Cultuur leren smaken*, geschreven door Sofie Beunen, Jessy Siongers en John Lievens en uitgebracht aan de Universiteit van Gent. “*Dat cultuureducatie, zowel binnen als buiten de schoolmuren, en cultuurparticipatie op jonge leeftijd de beste garantie bieden op participatie doorheen de latere levensloop, bleek reeds uit eerdere analyses van het Steunpunt Cultuur*” (Vanherwegen & Lievens, 2014; Vlegels & Lievens, 2011 in Beunen, Siongers, Lievens, 2016).

Deze paper steunt op de visie van Cultuur in de Spiegel van de CANON Cultuurcel. Zij verwoorden het belang van cultuureducatie als volgt. Cultuur is het voortdurend betekenis geven aan de dingen om ons heen. Het zegt iets over hoe we kennis verwerken en verbeelden, hoe we de dingen ervaren en interpreteren. Cultuur is dus een spiegel voor hoe we denken en wat we doen. Daarom is het belangrijk dat leerlingen nadenken over hun eigen cultuur en die van anderen. Dat heet cultureel bewustzijn. Dat kan worden aangescherpt in alle lessen, dus cultuureducatie is niet enkel weggelegd voor taal- en kunstleerkrachten. Concreet verhoog je het cultureel bewustzijn van je leerlingen door het stimuleren van de culturele vaardigheden: waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. Die vaardigheden verlopen telkens in dezelfde volgorde, van concreet naar abstract. Cultuur wordt echter pas tastbaar wanneer er cultuurdragers worden gebruikt tijdens de les. Die cultuurdragers zijn: ons lichaam, voorwerpen, taal en grafische media. Hoe beter leerlingen de culturele vaardigheden beheersen en de cultuurdragers kennen, hoe rijker hun culturele vermogen en hoe beter ze op cultuur kunnen reflecteren (CANON Cultuurcel, 2015).

2.3 Didactiek

Wanneer men zich verdiept in het poëzieonderwijs, valt het op dat er niet één hapklare didactiek voorhanden is. Desondanks zijn er wel enkele visies en methodes die geïmplementeerd kunnen worden voor het verstrekken van goed poëzieonderwijs.

Een eerste opvatting is de lezersgerichte visie op poëzieonderwijs van Louise Michelle Rosenblatt. In haar boek *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work* (1994) pleit ze ervoor om de focus te verschuiven van de leraar als alwetende poëziekenner naar poëzieonderwijs waar de beleving van het taalspel van poëzie centraal staat, alsook waar de leerlingen oog krijgen voor de klankkleur en de beeldenrijkdom. De nadruk ligt dus niet op hoe de leraar omgaat met poëzie, maar op hoe de leerlingen ermee omgaan.

Rosenblatt maakt een onderscheid tussen de efferente en de esthetische methode. Bij de efferente methode is het voornaamste doel van de lezer om informatie te verzamelen en antwoorden te krijgen op de vragen die hij zich stelt. Dat is dus een utilitaire methode. Daartegenover plaatst Rosenblatt de esthetische methode. Bij die methode is de lezer er vooral op uit om te ervaren. Het betreft hier de emoties die een literaire tekst bij de lezer oproept. Op het eerste gezicht lijkt deze methode weinig tot geen nut op te leveren, maar leerwinst is er duidelijk wel: de leerling leert zich op een empathische manier toegang te verschaffen tot de literaire leefruimte van het gedicht, vanuit zijn ervaring die hij structureert. Op die manier wordt het gedicht ook deel van de lezer (Demets & Lauwers, 2017). Anderzijds is het ook kenmerkend dat goed poëzieonderwijs zich niet enkel beperkt tot het lezen van poëzie, maar ook aandacht besteedt aan en inspeelt op het scheppingsvermogen van de leerling. Creatief schrijven kan leerlingen helpen zichzelf leren uitdrukken, wat belangrijk is in het kader van de persoonsvormende functie van onderwijs (Biesta, 2018).

Het RES-model, een didactisch model dat aan beide uitgangspunten tegemoetkomt, is leidend in de *poetry therapy* van Nicholas Mazza. Als psychotherapeut gebruikt Mazza poëzie vooral in klinische context, bijvoorbeeld in afkickklinieken of in centra voor jongeren met gedragsstoornissen. Juist in die omgeving is het uiterst belangrijk en essentieel dat het niet stopt bij gedichten lezen en interpreteren, maar dat poëzie gebruikt wordt als middel voor zelfexpressie en -analyse.

Het RES-model omvat drie fasen die handvaten kunnen aanreiken voor goed poëzieonderwijs en vormen tevens ook het initiaalwoord dat gebruikt wordt om het didactisch model te benoemen. Mazza vangt de verschillende fasen in de adjectieven *receptive*, *expressive* en *symbolic* (Mazza, 2016). Tijdens de receptieve fase neemt de lezer, in dit geval is dat de leerling, het gedicht tot zich. Het gedicht kan zowel in geschreven als in gesproken of andere vorm voorkomen. De leerling doet een bepaalde ervaring op na het lezen of beluisteren van het gedicht. Die ervaring vormt het startpunt voor de expressieve fase waarin de leerling de ervaring omzet in een persoonlijke creatie. Tijdens deze fase wordt er beroep gedaan op het scheppingsvermogen van de leerling. De lezer zal als het ware een reactie vormen op wat het gedicht teweegbracht tijdens de receptieve fase. In de derde fase, de symbolische, wordt de beleving van de lezer afgerond door een voorstelling of ritueel.

Een tweede kader dat gehanteerd kan worden is het Cultuur-in-de-Spiegelmodel, een cognitief cultuurmodel ontwikkeld door Barend van Heusden aan de Rijksuniversiteit van Groningen. Naar de visie van de CANON Cultuurcel wordt de mens beschouwd als een dier met een geheugen en is cultuur de manier waarop mensen, door interactie van dit geheugen met hun omgeving, betekenis geven aan de wereld en aan zichzelf. De voornaamste focus van Cultuur in de Spiegel (kortweg CiS) ligt daarom niet op de voor de hand liggende cultuurartefacten, maar op de ontwikkelingsgang van betekenis geven door middel van vier culturele vaardigheden (waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren) en culturele dragers of media, zijnde taal, grafische symbolen, lichaam en voorwerpen. Door gericht in te zetten op de ontwikkeling van deze vaardigheden in zoveel mogelijk vakken, streeft CiS naar een schoolbrede en doorlopende leerlijn voor cultuuronderwijs, en zodoende ook naar kritische reflectie en cultuur bewustzijn.

Het Cultuur-in-de-Spiegelmodel vertaalt zich naar de lespraktijk door te werken aan de verschillende CiS-vaardigheden en door bewust met de cultuurdragers aan de slag te gaan. Waarnemen kan gaan van luisteren, lezen, observeren, selecteren en vaststellen tot onthouden, herkennen en ordenen. Bij verbeelden ligt de nadruk op maken, toepassen, ontwikkelen, transformeren, presenteren, performen en uit- en opvoeren. Bij de vaardigheid conceptualiseren wordt met behulp van literaire concepten vertaald, becommentarieerd, omschreven, begrepen enzovoort. Analyseren zet de leerlingen aan tot structureren, ontdekken van samenhang, beoordelen, ontleden, verklaren, verbanden leggen, inzichtelijk maken, modellen zoeken en concluderen (Cockelbergh, Moens, Matthyssens, Poëziecentrum, & CANON Cultuurcel, 2019).

Zoals eerder vermeld is er geen hermetisch model voor poëziedidactiek, maar er zijn wel verscheidene normatieve kwaliteiten. Goed poëzieonderwijs gaat om dialogerend poëzieonderwijs waarin de leerling en de leraar op gelijke voet met poëzie omgaan. De leraar heeft niet het laatste woord en doet de beleving van poëzie centraal staan door de leerlingen niet alleen te laten lezen, maar ook te laten schrijven. Daarnaast zoekt het de raakvlakken met andere kunstvormen op en tot slot brengt het de leerlingen van tekstervaring naar levenservaring (Demets & Lauwers, 2017).

Als opvulling van het gebrek aan een absolute didactiek, bieden bovenstaande uitgangspunten en kwaliteiten enkele aanknopingspunten om goed poëzieonderwijs te verschaffen.

2.4 Literaire competentie van leerlingen

Zoals reeds werd geadviseerd in deze paper, geven leraren te kennen dat er te weinig uitgewerkt materiaal omtrent poëzie voorhanden is. Ze weten vaak niet waar te zoeken, welke gedichten te kiezen of hoe geschikte opdrachten te voorzien. Deze bachelorproef poogt materiaal uit te werken voor de eerste graad. Om dat materiaal van een gefundeerde leerlijn te kunnen voorzien, wordt de literaire competentie bij leerlingen in het secundair onderwijs en de leerlijn ervan onderzocht.

Net zoals je als leraar voor andere leerinhouden doet, is het ook bij poëzie niet onbelangrijk om je af te vragen wat leerlingen reeds kunnen en welk einddoel je voor ogen hebt. Het lijkt een logisch vertrekpunt om aan poëzieonderwijs te doen, maar toch is er weinig geweten of onderzocht wat betreft de literaire competentie voor poëzie bij leerlingen. Daarbovenop is het voor poëzieonderwijs

juist moeilijker om het einddoel vorm te geven, aangezien het afhangt van de verwachtingen die de leraar vooropstelt voor zijn leerlingen.

In het onderdeel *didactiek* werd de lezersgerichte visie van Louise Michelle Rosenblatt in het licht geplaatst, daarnaast werd het onderscheid tussen de efferente en de esthetische methode besproken. Waar de lezer bij de efferente methode als voornaamste doel heeft om informatie en antwoorden te verzamelen, is hij er bij de esthetische methode vooral op uit om te ervaren welke emoties een literaire tekst oproept. Karin Laarakker, Nederlandse taal- en letterkundige en werkzaam in de leesbevordering, haalt ook herhaaldelijk Rosenblatts visie aan in haar onderzoek naar een meer flexibele benadering van (literaire) ontwikkeling (2016). Laarakker stelt dat de doelstellingen van het literatuuronderwijs niet eenduidig weergegeven zijn. Met andere woorden: willen we onze leerlingen vormen tot literatuurlezers of tot literaire lezers?

De afwezigheid van grondig onderzoek waarop gebouwd kan worden, zorgt voor een afwezigheid aan inzicht. Het onderzoek naar de literaire ontwikkeling van leerlingen in het secundair onderwijs is een vrijwel braakliggend terrein. Literatuuronderwijs wordt daarom gezien als een ill structured domain: een leergebied waarin de bewegwijzering grotendeels ontbreekt, voor leerlingen én docenten. (Stichting Lezen, 2016). Omdat er nog maar zo weinig bekend is over de literaire competentie van leerlingen, ontbreekt er ook een gestructureerd curriculum. Leraren hebben nood aan een literatuurdidactisch referentiekader (Witte, T., 2008).

2.4.1 Lezen in twee richtingen

Om de literaire bekwaamheid voor poëzie van leerlingen in kaart brengen, kan inspiratie gehaald worden uit de inzichten van het literatuuronderwijs. Karin Laarakker vergelijkt in datzelfde onderzoek twee rivaliserende benaderingen, lezen in de lengte versus lezen in de breedte, op basis van hun beschrijvend vermogen. Lezen in de lengte betreft verschillende fasetheorieën waar de verschillen waarmee leerlingen omgaan met teksten kunnen worden herleid tot verscheidene niveaus van mentale ontwikkeling. Denk maar aan het diachronisch model van Theo Witte waarin hij zes niveaus van literaire ontwikkeling onderscheidt. Tegenover de fasetheorieën plaatst ze voor lezen in de breedte een synchrone benadering, zijnde een lezerstypologie. Hierbij worden de verschillen tussen lezers verklaard vanuit ieders individuele verscheidenheid.

Het referentiekader van Theo Witte is het kind van een huwelijk tussen zowel theoretisch als praktijkgericht onderzoek, uitgevoerd in 2008. Theo Witte stelde het kader op vanuit de nood aan een bruikbaar instrument voor leraren om hun leerlingen op te volgen en een leerlijn meetbaar te maken. Die leerlijn is gebaseerd op de theorieën van de ontwikkelingspsychologen Piaget, Vygotsky en Kohlberg en werd ingevuld aan de hand van de inzichten van Applebee, Thomson en Appleyard, die de literaire ontwikkeling van diverse groepen onderzochten. Witte zag namelijk een sterke gelijkenis in de resultaten van deze onderzoeken, ongeacht de onderzochte groep, ongeacht het doel van het onderzoek. Alle ontwikkelingsmodellen zijn namelijk vaak gerelateerd aan de cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget en de daaraan ontleende morele ontwikkelingstheorie van Kohlberg en convergeren naar vijf à zes ontwikkelingsfasen. Die modellen bieden een sterke theoretische basis voor de literaire ontwikkeling bij leerlingen en het referentiekader dat Theo Witte het leven inriep.

Het instrument moest voldoen aan vijf aannames die werden gedestilleerd uit die ontwikkelingstheorieën, vijf aannames die het verstrekken van optimaal literatuuronderwijs kunnen garanderen. In de eerste plaats moeten er verschillende niveaus of fases zijn zodat de leerlingen georiënteerd kunnen worden in het ontwikkelingsproces. Ten tweede moeten de leerlingen telkens een sterke basis kunnen opbouwen, voor ze een niveau hoger geschakeld worden. Ten derde moet de literaire ontwikkeling gestimuleerd worden door actieve exploratie en sociale interactie. De ontwikkeling moet dus continu aangewakkerd worden. Ten vierde moet de leerling geconfronteerd worden met cognitieve conflicten in zijn zone van nabije ontwikkeling. Dat betekent dat de leraar aan de hand van de eerder vernoemde oriëntering moet pogen om de leerlingen telkens uit te dagen met opdrachten en/of literaire werken die net het stapje hoger zijn voor de leerling in kwestie. Boven of onder het niveau van de leerling werken, is enorm demotiverend, maar de leerling met uitdagende ervaringen confronteren leidt vanzelf naar de vijfde aanname: frequente voldoening. Het is voor de leerlingen heel belangrijk om voldoening uit hun werk te kunnen halen. Aanname vier en vijf zijn daarom heel nauw met elkaar verbonden. De leraar moet een goede balans voorzien tussen de inspanning en het resultaat.

Wanneer deze utopische methodiek naast het curriculum werd gelegd, werd duidelijk dat geen van de onderzochte scholen aan deze voorwaarden bleek te voldoen. Ook de werkvormen en de keuze van de leeractiviteiten bleken niet bevorderlijk voor de ontwikkeling van literaire competentie. (naar: *Het Oog van de Meester* door Theo Witte, 2008)

Aan de hand van dat instrument kan heel duidelijk omschreven worden wat het doel van literatuuronderwijs nu precies is en kunnen prestaties vergeleken en beschreven worden. Daarmee kan het literatuuronderwijs zich eindelijk onttrekken aan het mistige twijfelandschap waar het door critici wordt ingeduwd. Het nut van literatuuronderwijs kan worden aangeduid en opgevolgd en kan worden ondersteund met de nodige inhoud en didactische handleidingen. Het spreekt voor zich dat dit instrument, zij het specifiek opgesteld voor poëzieonderwijs, een grote inspiratiebron zal vormen voor dit project. De kaders die werden opgesteld door Theo Witte en onder toezicht van Jordi Casteleyn beginnen echter pas vanaf het vierde jaar van het secundair onderwijs. Vandaar wordt er voor dit onderzoek een interpretatie gebruikt van het algemeen model voor literaire competentie dat specifiek voor poëzieonderwijs in de eerste graad werd uitgewerkt. Het model werd samengesteld door Hans Das, promovendus cultuuronderwijs (poëzie) en docent Nederlands aan de Rijksuniversiteit van Groningen. Zijn werk en inzichten zijn verweven in deze paper en zullen dus meermaals de kop opsteken.

Er zijn argumenten te vinden voor zowel de benadering van Karin Laarakker als de benadering van Theo Witte. Enerzijds is een fasetheorie dynamischer omdat het de gelegenheid creëert om te evolueren en door te groeien naar een andere fase, terwijl de lezerstypologie een statischer karakter kent. Echter speelt het laatste dan weer in op de bontheid aan lezers. Laarakker concludeert dat het beste van de fasetheorieën en het beste van de differentiële theorieën, evenals elementen uit andere theorieën, zouden met elkaar samengevoegd moeten worden (Schram & Raukema, 2006, pp. 41–60). Wat vaststaat is dat bovenstaande inzichten alvast enkele handvaten kunnen bieden voor leraren die doordacht en zinvol poëzieonderwijs willen verstrekken, in afwachting van verder onderzoek naar literaire competentie voor poëzie.

2.4.2 Modellen voor lyrische competentie

Het project *Dichter* van drie studenten aan de Universiteit Antwerpen, onder leiding van prof. Jordi Casteleyn, bevestigt de eerdergenoemde bevindingen uit het vooronderzoek van OBL. De studenten merken op dat het inderdaad niet vanzelfsprekend is om leerlingen poëzie te laten lezen en ze beschrijven de verbintenis tussen jongeren en poëzie als “*een verplicht marriage de raison in plaats van een geslaagd huwelijk* (Los, Van Steen, Demol, & Casteleyn, z.d.).”

Vanuit die overpeinzing gingen de studenten op zoek naar een hanteerbaar poëziemodel met als doel de leesmotivatie bij vijftien- tot achttienjarigen op een gedifferentieerde manier te versterken. Er werd vertrokken vanuit de zes literaire competentieprofielen van Theo Witte, van belevend naar academisch lezen. Ze vertaalden de kenmerken van die profielen naar typische eigenschappen van poëzie. Onder andere taalgebruik en de aanwezigheid en complexiteit van stijffiguren komen aan bod. Het opzet is dat leerlingen gedichten lezen op hun niveau zonder te vervelen, onrealistisch uit te dagen of te onder- noch overschatten.

Het poëziemodel kent drie verschillende luiken: welke soort lezen, welke opdrachten en welke soort gedichten. Aangezien niet alle leerlingen binnen één klas zich op hetzelfde literaire competentieniveau bevinden, zijn de gedichten volgens categorie en de bijhorende opdrachten zodanig opgesteld dat leerlingen zelfstandig aan het werk kunnen gaan. Het is de bedoeling dat de gedichten en de opdrachten aansluiten bij hun niveau. Elke categorie brengt zowel een inhoudelijke, vormelijke als creatieve opdracht met zich mee. Daarnaast geeft het model leraren de ruimte om zelf te experimenteren en om met behulp van de omschrijving van de zes profielen gedichten te selecteren die aansluiten bij het cognitieve niveau van hun leerlingen.

Het project is een dankbaar en waardevol instrument dat leraren alvast een heel eind op weg kan helpen om poëzielessen te geven, maar is gericht op leerlingen vanaf de tweede graad. Het kan ook ingezet worden in de eerste graad, zolang leraren er maar kritisch genoeg mee omspringen, rekening houdend met de literaire competentie van de leerlingen, en met de volgende gedachte in het achterhoofd: “*Het is een utopische gedachte om elke leerling de liefde voor poëzie te kunnen bijbrengen, maar ons model biedt hopelijk wel een optimale context om een blijvende interesse te creëren bij een zo groot mogelijke leerlingenpopulatie* (Los, Van Steen, Demol, & Casteleyn, z.d.).”

Ook Hans Das merkt op dat hij niet de enige is die op de grenzen van het poëzieonderwijs botste en voerde promotieonderzoek naar de literaire competentie van leerlingen voor poëzieonderwijs. Het resultaat van zijn onderzoek ligt opnieuw in dezelfde lijn van de resultaten van ons vooronderzoek: het belang van poëzieonderwijs wordt nagenoeg eenzijdig erkend, maar het merendeel van de leraren weet niet hoe ze kunnen inspelen op het niveauverschil tussen hun leerlingen. Hij geeft aan dat dit geen curiositeit is en bevestigt bovendien wat eerder al gesteld werd in het deeltje *didactiek*. Namelijk dat poëzie het stiefkind is van het literatuuronderwijs en van het onderzoek ernaar, daarbij is er ook nauwelijks vakdidactisch onderzoek naar gedaan. Het poëzieonderwijs hunkert naar een wetenschappelijke basis (Das, 2018).

Tijdens zijn onderzoek werd Das begeleid door prof. dr. Barend van Heusden, prof. dr. Gillis Dorleijn en dr. Theo Witte. De bedoeling van het onderzoek was om na te gaan of het mogelijk is om niveaus te onderscheiden in de lyrische ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen, parallel met de literaire competentieniveaus van Witte. Er werden zowel voor de onder- als de bovenbouw vier leesniveaus opgesteld die elkaar onderling enigszins overlappen. Dat onderzoek resulteerde in een uitermate interessante tool die gebruikt kan worden om het lyrisch vermogen van leerlingen te schalen. Die tool is in de bijlagen te vinden.

Noemenswaardig is het feit dat deze tool wel ingezet kan worden in de eerste graad van het secundair onderwijs en leraren dus bijstaat om in gepaste gedichten en opdrachten te voorzien tijdens poëzielessen. Daarom wordt het referentiekader van Theo Witte en de vertaling door de drie studenten onder leiding van Jordi Casteleyn als achtergrond gebruikt voor dit project, terwijl het kader van Hans Das een rechtstreekse invloed zal uitoefenen. Al deze gebruikte kaders volgen het cumulatieve karakter van de ontwikkeling van literaire competentie, een bevinding die Theo Witte tijdens de ontwikkeling van zijn referentiekader (2008) neerschreef. Literaire competentie wordt niet bereikt aan de hand van een gradueel continu proces, maar aan de hand van een stapsgewijs, discontinu proces waarbij elk stadium de basis legt voor het daaropvolgende stadium. Nieuwe structuren worden geïntegreerd in al bestaande structuren (Witte, T., 2008). Deze woorden komen ook letterlijk terug binnen de ontwikkelingsleer van Piaget.

De tool die op basis van deze paper uitgewerkt zal worden, volgt deze bevindingen en zal zich in een voorbereidende fase trachten te situeren. Hier wordt verder op ingegaan onder het deeltje *verantwoording finaal product*.

2.5 Motiverende factoren

Onder dit deel wordt gespeculeerd over de vraag hoe zowel leraren als leerlingen warm gemaakt kunnen worden voor poëzieonderwijs. Wat houdt hen tegen en wat haalt die belemmeringen weg?

2.5.1 Bij leraren

Om te kijken naar de beleving van de leraren, wordt er opnieuw verwezen naar het vooronderzoek. Daaruit blijkt dat leraren drie grote belemmeringen aangeven wanneer het aankomt op de integratie van poëzie in hun lessen. Ten eerste is er het verwachte tijdsargument. Daarnaast is er het feit dat veel leraren niet vertrouwd zijn met de wereld van poëzie en ze die daarom schuwen. Dat heeft als gevolg dat ze afhankelijk zijn van de methodeboeken. Een derde merkbare tendens is dat leraren vragende partij zijn voor degelijk, uitgewerkt (hapklaar) materiaal.

Hoe vaak en wanneer poëzie in de klas verschijnt, hangt af van de eindtermen, de leerplannen en de gebruikte methodeboeken. Steven Vanhooren (Nederlandse Taalunie) en André Mottart (Vakgroep Onderwijskunde Universiteit Gent) beschrijven in *De literaire vorming van nabij bekeken* (2009) dat er in leerplannen vooral gepleit wordt voor een lezersgerichte literatuurdidactiek. Leraren mogen in principe zelf bepalen wat ze in de klas toepassen en bespreken, maar toch verkiest het merendeel om de leerplannen van de koepelorganisaties te gebruiken. Men kan dus vaststellen dat de invloed van die koepelorganisaties groot is. Uit onderzoek van Stichting Lezen Nederland (Käss, 2012) blijkt dat verschillende leraren aangeven dat ze poëziedidactiek wel belangrijk vinden, maar vaak ze niet vertrouwd genoeg zijn met het genre om er les over te willen geven. Dat stelt Lana De Meyer in haar masterproef aan de faculteit Letteren en Wijsbegeerte van Universiteit Gent *Poëzieonderwijs, een scholing in schaarste?* (2015). Die bevindingen volgen de tendensen die werden vastgesteld tijdens het vooronderzoek van deze paper.

Een schoolboek wordt meestal samengesteld door een team van experts die rekening houden met eindtermen, leerplannen en andere vooropgestelde eisen van de overheid. Daardoor vormt het schoolboek voor veel leraren houvast. Daardoor ligt het lot van poëzie in de klas vaak in de handen van de samenstellers van de verschillende handboeken. Ze bepalen voor een groot deel welke gedichten en schrijvers de leerlingen voorgeschoteld zullen krijgen tijdens de lessen poëzie. Marita Vermeulen, hoofdredacteur van Leesidee Jeugdliteratuur, concludeert in Poëziekrant (2005) dat de samenstellers van schoolboeken de "gelegenheid hebben om verschillende tekstsoorten op elkaar af te stemmen, of om op een organische manier thematische, vormelijke en inhoudelijke kenmerken van proza en poëzie op elkaar te betrekken." Dat heeft echter ook een tegenzijde. Dat blijkt uit een studie van Martijn Nicolaas en Steven Vanhooren (Nederlandse Taalunie) naar literatuuronderwijs (2008). Zij merken daarin op dat leraren in principe vrij zijn in de keuze van hun handboek. Die keuze wordt meestal bepaald door de directie, waardoor er vaak weinig variatie is in de gebruikte handboeken (De Meyer, 2015).

Naast het tijdsargument en het vertrouwdeargument halen meerdere leraren ook aan dat er een gebrek is aan uitgewerkt materiaal om aan poëzieonderwijs te doen. Men moet nog geen minuut op platformen als Klasse of Klascement spenderen om die uitspraak te weerleggen, maar toch geven de bevraagde leraren via die uitspraak iets interessants aan. Er bestaat veel materiaal, maar toch hebben velen er geen weet van, of ze zijn niet gemotiveerd om met de uitgewerkte materialen die ze online vinden aan de slag te gaan. Wat gaat er dan mis? Hoe kunnen leraren beter gemotiveerd worden? Mevrouw Sigrid Suy, docente Nederlands van de lerarenopleiding aan Hogeschool Gent en hierboven al eerder vernoemd, geeft te kennen dat veel leraren geen voeling met of kennis van poëzie hebben en het thema daarom liever links laten liggen: een uitspraak die de bevindingen uit de vorige alinea duidelijk volgt. Eerder in deze paper werd het concept van een kenniskloof geïntroduceerd. Om leraren te motiveren en ze zodoende aan goed poëzieonderwijs te laten doen, moet er over die kloof een brug worden gebouwd.

2.5.2 Bij leerlingen

Het is minder eenvoudig om bij de leerlingen algemene tendensen op te merken. Zij geven niet zo eenduidig als de leraren aan waarmee zij problemen ondervinden. Toch wordt poëzie zelden met open armen ontvangen door de leerlingen.

Hans Das omschrijft de algemene motivatie bij leerlingen als volgt: "Het gebeurde namelijk maar zelden dat leerlingen positief op poëzie reageerden. 'Saai', 'zweverig' en 'dit gaat nergens over', hoorde ik regelmatig. Het voelde ongemakkelijk: ik vroeg me af waarom ik in de klas goed uit de voeten kon met literair proza, maar waarom dit met poëzie veel lastiger was." (Das, 2018). Das voerde een promotieonderzoek uit dat peilt naar de ontwikkeling van het lyrisch vermogen van leerlingen van havo en vwo. Dat onderzoek werd eerder in deze paper al besproken en verwerkt onder het deeltje *literaire competentie van leerlingen*. Het vernoemde citaat uit dat onderzoek bevestigt de negatieve houding die leerlingen over het algemeen ten aanzien van poëzie hebben.

2.6 Waar situeert deze bachelorproef zich binnen dat geheel?

Niet enkel de motivatie van de leerlingen ligt overwegend laag. Theo Witte merkte tijdens zijn hierboven beschreven onderzoek uit 2008 op dat het niveau van de literaire competentie van zowel havo- als vwo-leerlingen ondermaats is: het beginniveau van bijna de helft van de leerlingen is ontoereikend (Theo Witte, 2008). Met beginniveau wordt in deze context welteverstaan het niveau van de leerlingen bij aanvang van het vierde jaar van het secundair onderwijs bedoeld. Die bevinding wordt voor deze paper als een belangrijke impuls gezien om voor relevant en kwaliteitsvol materiaal te zorgen. Daarover meer in de verantwoording van het finale product.

Zoals eerder werd aangehaald, kan er door de uitgewerkte referentiekaders voor de ontwikkeling van literaire competentie bij leerlingen gehoopt worden op een duidelijkere invulling van literaire lessen en een bredere erkenning van het nut ervan binnen de schoolcontext, al is er -zeker wat het poëzieonderwijs betreft- nog heel wat onderzoek te verrichten. De onderzoeken die de theoretische achtergrond vormen voor deze paper, zijn overwegend gefocust op de bovenbouw, de tweede helft van het secundair onderwijs, en ook die onderzoeken zijn schaars. Bij gebrek aan meer gespecialiseerde studies, zijn die bronnen erg interessant en kunnen ze, zoals hier gedaan wordt, gebruikt worden als een aanzet voor onderzoek binnen de onderbouw. Theo Witte zelf pleit in zijn scriptie *Het oog van de meester* (2008) voor meer onderzoek naar literaire ontwikkeling in de onderbouw én meer onderzoek naar de lyrische ontwikkeling van leerlingen.

In diezelfde scriptie haalt Theo Witte nog het volgende aan over de verschillende beginsituaties van de onderzochte leerlingen: *'Een interessante ontwikkeling is dat de beginniveaus wel correleren met de literaire socialisatievariabelen (leesmilieu, leesfrequentie in de onderbouw), maar de eindniveaus niet meer. Leerlingen die van huis uit vertrouwd zijn met literatuur en relatief veel boeken hebben gelezen, hebben zoveel kans om een, twee of drie niveaus op te klimmen als leerlingen die weinig hebben gelezen en thuis weinig stimulansen krijgen. Dit is te beschouwen als het emanciperend effect van het literatuuronderwijs in de tweede fase.'* (Witte, T., 2008). Theo Witte omschrijft die bevinding zelf als een soort omgekeerd Mattheüseffect. Dat sluit bijzonder sterk aan bij wat het algemene doel van onderwijs zou moeten zijn: leerlingen klaarstomen om op een goede manier te participeren binnen de samenleving. Nu aangetoond is dat het literaire niveau van leerlingen opgetild kan worden ongeacht hun literaire beginsituatie én er door de verschillende referentiekaders een gegronde invulling is voor literatuuronderwijs, zien we dat het sop de kool waard is. Deze paper zwemt mee in die stroom van doorbraken en tracht een iets meer praktijkgerichte invulling te geven voor de eerste graad in de vorm van een uitgewerkte tool.

3 Resultaten

3.1 Onderzoeksofzet

Om een zo goed mogelijk beeld te krijgen over hoe poëzie aantrekkelijker, toegankelijker en meer vanzelfsprekend kan gemaakt worden in de eerste graad van het secundair onderwijs, werden in deze bachelorproef verschillende onderzoeksmethodieken ingezet.

Deze bachelorproef werd voorafgegaan door een vooronderzoek in het kader van het vak *onderzoek binnen leerdomeinen*. Dat verslag werd opgesteld op basis van een kleinschalig praktijkonderzoek aan de hand van vragenlijsten dat zowel leerlingen als leraren bevroeg naar de invulling van poëzie- en literatuuronderwijs in de eerste graad van het secundair onderwijs. Uit dat vooronderzoek werden een aantal opmerkelijke tendensen gedestilleerd en ingebracht in deze paper.

In de beginfase van dit project werd er een bezoek gebracht aan het Poëziecentrum vzw, een instelling met een specifieke expertise die haar kennis en informatie deelt om dit ontwerponderzoek tot een goed einde te brengen. Tijdens het bezoek aan het Poëziecentrum vzw werd een deskundige bevroegd en kwam er een wederzijdse samenwerking tot stand. Het expertisecentrum voor poëzie in België en Nederland deelt haar kennis, materiaal en treedt op als raadgever en partner tijdens het proces van dit ontwerponderzoek. Daarnaast werd een duidelijke taakverdeling opgesteld: contacteren scholen, ontwikkelen materiaal en opstellen schriftelijk verslag van de resultaten.

Voor de coronacrisis werden er vijftien scholen gecontacteerd met de vraag of ze wilden meewerken aan een test in de praktijk. Het betrof het Sint-Jozefsinstituut Geraardsbergen, het Sint-Catharinacollege Geraardsbergen, de Middenschool Geraardsbergen, GO! Erasmus De Pinte, het Sint-Paulusinstituut Gent, het Sint-Pietersinstituut Gent, GO! atheneum Mariakerke, GO! atheneum Gentbrugge, het Virgo Sapiensinstituut Londerzeel, GO! middenschool campus Vijverbeek Asse, Freinetmiddenschool Gent, MSGO III Voskenslaan Gent, het GTI Londerzeel, het Sint-Theresiacollege Kapelle-op-den-Bos en het Sint-Godelieve-instituut Kapelle-op-den-Bos. De gebruikte sjabloonmail voor die contacten is te vinden in de bijlagen van deze paper. Het werd echter al snel duidelijk dat praktijkgerelateerd onderzoek geen evidentie zou zijn. Daarom werd ervoor gekozen om enkel een proefversie van het uitgewerkt materiaal op te stellen. Zo kan toch aangetoond worden hoe de behandelde theorie in deze paper zich zou kunnen vertalen naar de praktijk.

Het Poëziecentrum vzw voorziet in poëzie, expertise, kennis en raadgeving. Later zou blijken dat deze samenwerking minder intensief kon verlopen dan gepland omwille van de gevolgen van de coronacrisis en de richtlijnen die opgedragen werden door de Veiligheidsraad. De medewerkers van het expertisecentrum zorgde nog steeds een waardevolle bron aan kennis en tips, maar bezoeken aan het uitgebreid archief waren niet mogelijk.

De belangrijkste onderzoeksmethode die werd ingezet voor deze bachelorproef is het literatuuronderzoek. Dat staat hoofdzakelijk in functie van het ontwerpen van het product, namelijk een tool waarmee leraren en leerlingen van de eerste graad aan de slag kunnen gaan. Op basis van de inzichten en informatie van het literatuuronderzoek worden de weloverwogen keuzes voor specifieke gedichten en bijhorende opdrachten grondig onderbouwd in het deel *verantwoording finaal product*.

3.2 Verantwoording finaal product

In dit deel worden de bevindingen uit de literatuurstudie specifiek ingezet voor de uitwerking van een tool die past binnen de vooropgestelde onderzoeksvraag. Op die manier wordt er naast de theoretische uitwerking ook een (aanzet tot) vertaling naar de praktijk gemaakt. Uit de literatuurstudie en het vooronderzoek werden een aantal belangrijke aandachtspunten gedestilleerd en gebruikt als richtlijnen tijdens het opstellen van het finaal product.

Ten eerste werd het doel van het product vastgelegd. Op basis van informatie uit de literatuurstudie kan gesteld worden dat het niveau van de lyrische competentie van leerlingen rond het vierde jaar van het secundair onderwijs (waar de leerlijnen van Theo Witte en Jordi Casteleyn van start gaan) te laag ligt. Het voornaamste doel van het uitgewerkt materiaal zou dus het opkrikken van dat niveau

moeten zijn, zodat leerlingen met een vollere rugzak kunnen beginnen aan hun tocht door het poëzielandschap. Daarom werd ervoor gekozen om een basis aan poëziegerelateerde begrippen en inzichten te integreren in de tool. Zo wordt de aandacht gevestigd op de klank, vorm en gevoelswaarde van lyrische teksten. Daarnaast werden er enkele klassieke schrijvers opgenomen. Op die manier helpt de tool de leerlingen bij het zetten van hun eerste stapjes binnen de wereld van de poëzie en zullen ze een bredere en meer homogene basiskennis hebben wanneer ze het eerste niveau aanvatten van de ontwikkeling van hun lyrische competentie volgens de leerlijn van Jordi Casteleyn.

Daarbij komt het feit dat poëzieonderwijs een prominentere rol zal spelen binnen de nieuwe eindtermen (2019), maar dat leraren geen idee hebben hoe ze eraan moeten beginnen. Veel leraren schuwen het onderwerp omdat ze er zichzelf niet in thuis voelen. In het vooronderzoek komt de vraag naar gebruiksklaar, uitgewerkt materiaal sterk naar boven.

Daarna werd de vorm van het product bepaald. Omdat er wordt gestreefd naar een heel laagdrempelige en toegankelijke aanpak, werd de vorm van een notitie-/dagboekje gekozen als richtlijn voor het uitgewerkte product. Daarbij werd *Inspiratie overal – notitieboekje* van het Letterenhuis als voornaamste voorbeeld gebruikt. Om bij te dragen aan het toegankelijke aspect, werd ook beslist om het boekje te voorzien van passende en stimulerende illustraties. Voor die taak werd Carll Cneut gecontacteerd, die zijn toestemming gaf om zijn tekeningen te gebruiken in het educatieve boekje.

Wat de bijpassende didactiek van de tool betreft, werd de voorkeur gegeven aan de esthetische methode, waarbij de leeservaring en het gevoel van de leerling centraal moet staan. Die aanpak sluit ook aan bij het persoonlijke gehalte van het *notitieboekje-gevoel* dat het uitgewerkte product heeft. Het gevoel van de leerling staat centraal. De leraar begeleidt en stimuleert, maar vervult geen alwetende en voorschrijvende rol. Daarnaast wordt natuurlijk het voorbereidende doel van het boekje voor ogen gehouden. De gedichten en opdrachten staan dan wel in het teken van de leesbeleving van de leerlingen, de juiste inzichten en het correcte jargon zijn even prominent aanwezig.

Daarbovenop kozen we voor een gezonde variatie in het niveau van zowel de aangeboden gedichten als de bijhorende opdrachten. Op die manier spreken we een zo breed mogelijk publiek aan. We zijn ervan overtuigd dat het boekje over de onderwijsniveaus heen kan ingezet worden, aangezien de nadruk steeds op de leesbeleving van de leerling ligt. De diepgang van de opdrachten kan van niveau tot niveau, van klas tot klas en zelfs van leerling tot leerling bepaald worden door de leraar. De tool is met andere woorden geschikt voor zowel de a-stroom als de b-stroom.

Het volledig uitgewerkt exemplaar van het boekje is voorzien van een inleidende tekst voor zowel de leraar als de leerling. Daarin wordt het boekje beknopt toegelicht en wordt een bepaalde gebruikswijze aangeraden. Het volledige boekje is in de bijlagen van deze paper te raadplegen.

3.2.1 Verantwoording gedichten

De gedichten worden telkens apart besproken. Onder deze tussentitel wordt elk gekozen gedicht toegelicht en binnen de visie achter het boekje gesitueerd. Elk gedicht wordt apart behandeld, maar het selectieproces verliep volgens enkele toonaangevende richtlijnen. Het gedicht moest toegankelijk en laagdrempelig zijn, er moest een sterke nadruk liggen op de klank en de vorm van het tekstje en er moesten enkele klassieke lyrische elementen in voorkomen. Eens het gedicht aan die voorwaarden voldeed, kon het gedicht geselecteerd worden.

Gedicht 1: *Boem Paukeslag* – Paul van Ostaijen

Boem Paukeslag is een gedicht van de Belgische Paul van Ostaijen dat meteen in het oog springt. Met zijn opvallende lettertypes, variërende lettergroottes en chaotische woordschikking lijkt het gedicht helemaal niet op de andere gedichten die in deze bundel aanwezig zijn. Het is erg atypisch, met een sterke nadruk op vorm en klank. Net omdat het gedicht zo atypisch en extreem is in zijn soort, kozen we ervoor *Boem Paukeslag* als eerste gedicht in het boekje op te nemen. Zo breken we meteen met de alledaagse teksten die de leerlingen gewend zijn. Dat zorgt voor een motiverend en stimulerend effect. Het woordgebruik zet leerlingen aan om actief op zoek te gaan naar de context en de betekenis achter het gedicht. Hierdoor is het perfect voor leerlingen die gretig aan de slag

willen gaan met poëzie en uitgedaagd willen worden. Leerlingen die eerder weinig motivatie hebben en/of nogal sceptisch over het nut van poëzie oordelen, zullen desondanks ook aangetrokken worden door het opvallend karakter van *Boem Paukeslag*. Het gedicht kan dus op verschillende niveaus ingezet worden en is daarom uitermate geschikt om de spits af te bijten.

Gedicht 2: *Het lied van Mustafa* – Willem Wilmink

Dit gedicht van de Nederlandse schrijver, dichter en zanger Willem Wilmink werd omwille van zijn laagdrempeligheid opgenomen in onze bloemlezing. *Het lied van Mustafa* kent sterke lyrische kenmerken zoals regelmatige strofen en rijm. Naast de vorm maakt ook de verhalende en humoristische inhoud dit een geschikt gedicht voor leerlingen die weinig tot geen motivatie tonen en eerder sceptisch staan tegenover het nut van poëzie. Daarnaast kan ook een leerling zonder oog voor poëtische taal aan de slag met het gedicht door het eenvoudige taalgebruik.

Gedicht 3: *Schelpen* – Cor van Welbergen

Het gedicht *Schelpen* van de Den Haagse Cor van Welbergen draait om rust. Het gebruik van langere verzen en talrijke lange klinkers geeft de lezer het gevoel vlakbij de kalme zeegolven te zijn die ritmisch over het strand rollen en weer terugtrekken. Wat de inhoud betreft, benadert van Welbergen de thema's van het gedicht op een eerder originele manier. De mix van emoties die het gedicht oproept, zorgt ervoor dat het op verschillende manieren geïnterpreteerd kan worden. Daardoor is het perfect voor leerlingen die het gedicht beschouwen als een soort oplosbare puzzel. Cor van Welbergen maakt een sterke koppeling tussen klank, vorm en de inhoud van het gedicht.

Gedicht 4: Naamloze limerick – André van Duin

Deze naamloze limerick, komende uit het lied *Limericks* van de Nederlandse komiek André van Duin, is een voorbeeld van een grappige en luchtige vorm van poëzie waar leerlingen op een laagdrempelige manier kennismaken met klank- en vormkenmerken zoals het metrum als het rijmschema. De limerick toont ook aan dat een gedicht zeker niet altijd vol met stijlfiguren hoeft te zitten en zwaarmoedig moet zijn om tot de wereld van de poëzie gerekend te kunnen worden. Het gedicht bestaat uit slechts vijf verzen en bevat een duidelijk rijmschema. De taal is eenvoudig te begrijpen. Wat de inhoud betreft, is de limerick verhalend en bevat het een flinke portie humor, waardoor het ook door leerlingen gesmaakt kan worden die weinig gemotiveerd zijn en/of sceptisch tegenover poëzie staan.

Gedicht 5: *Pijltjes* – Hans en Monique Hagen

Het Nederlandse dichterspaar Hans en Monique Hagen gebruikte voor hun gedicht *Pijltjes* sterke lyrische vormkenmerken. Zowel anafoor en rijm als alliteratie en assonantie of klinkerrijm komen aan bod. Het gedicht heeft een herkenbare vorm met kleine afwijkingen en beschrijft op een verhalende manier herkenbare onderwerpen en gevoelens. Weinig gemotiveerde en snel gefrustreerde leerlingen die toch enigszins bijzondere taal verwachten van poëzie zullen uit dit gedicht voldoening kunnen putten. De voorstelbare inhoud en het iets complexere taalgebruik dragen bij tot de toegankelijkheid van het gedicht zonder leerlingen te over- of onderschatten, maar net voldoende uit te dagen.

Gedicht 6: *Aan Leuconoë (Carpe diem)* – Horatius

Met *Aan Leuconoë* wordt aangetoond dat poëzie niet een recent gegeven, maar juist een kunst is die al millennia lang beoefend wordt. Poëzie kan vergeleken worden met mode: het is een veranderlijk iets dat constant nieuwe gebieden verkent en nieuwe zaken uitprobeert. Aan de hand van het gedicht van Horatius leren leerlingen dat de mens zich al eeuwenlang toelegt op het schrijven van lyrische teksten en dat die woordkunst steeds veranderd en evolueert. Daarbij zullen de woorden *pluk de dag* en/of *carpe diem* veel leerlingen bekend in de oren klinken. De spreuk overleefde dus meer dan 2000 jaar in onze cultuur. Dat zet het punt dat poëzie geen recent gegeven is veel kracht bij.

Gedicht 7: Ik dacht dat hoog in de lucht... - Toon Tellegen

Toon Tellegen, die vooral bekend is voor zijn filosofische diepgang, benadert in dit gedicht het mistroostige thema van de dood op een originele doch verhalende manier. De herkenbare gevoelens en emoties worden via een afgerond verhaal in een gedicht gegoten met een herkenbare vorm. Leerlingen die weinig motivatie tonen en een gedicht hooguit twee keer lezen zullen door de verhalende inhoud en de herkenbare vorm aansluiting vinden bij het gedicht van de meermaals geprezen Nederlandse arts, dichter en schrijver.

Gedicht 8: Gedonder – Toon Hermans

Gedonder is een gedicht geschreven door de Nederlandse cabaretier Toon Hermans. Het gedicht wordt gekenmerkt door eindrijm en wordt aangeboden in een herkenbare en laagdrempelige vorm met regelmatige strofen. Inhoudelijk is het een zeer luchtig, ietwat grappig en verhalend gedicht. Het taalgebruik is simpel en begrijpelijk. De combinatie van de toegankelijke structuur en de clichématige benadering van het thema maakt het gedicht ook geschikt voor weinig gemotiveerde lezers.

Gedicht 9: Lievalingsdieren – Eva Gerlach

Het gedicht *Lievalingsdieren* van Eva Gerlach leent zich goed voor leerlingen die bereidwillig zijn om te puzzelen en tevens poëzie beschouwen als een oplosbare puzzel. De Nederlandse dichteres koos voor een originele benadering van het thema, herkenbare emoties en romantische gedachten. De vorm maakt het gedicht benaderbaar, maar het gebruik van enjambementen maken het op hun beurt dan weer uitdagend voor leerlingen die geen graten zien in afwijkende taal.

Gedicht 10: Rietveldzit – Ingmar Heytze

Leerlingen die zich willen verdiepen in een gedicht en doelbewust willen zoeken naar de gelaagdheid zullen voldoende uitgedaagd worden wanneer ze aan de slag gaan met *Rietveldzit*. De Utrechtse schrijver en dichter pende een in zekere mate gefragmenteerd gedicht neer wat betreft de vormelijke benadering. Inhoudelijk koos Ingmar Heytze ervoor om open plekken toe te voegen in zijn niet-verhalend gedicht met een thema dat verder van de leefwereld van ons doelpubliek af ligt. Dit alles maakt het een dankbaar gedicht voor leerlingen die genieten van taal, meerdere uitkomsten accepteren, gevoel tonen voor poëtisch taalgebruik en gretig poëzie willen lezen en beleven.

3.2.2 Verantwoording van de opdrachten

Er werd al eerder aangehaald dat de ontwikkeling van literaire competentie een cumulatief proces is. De ontwikkeling is een discontinu proces waarbij elk stadium de basis legt voor het daaropvolgende stadium en nieuwe structuren worden geïntegreerd in al bestaande structuren. Deze kennis vormt de basis voor de leerlijnen die Jordi Casteleyn en Theo Witte uitwerkten, maar dit inzicht vindt men niet enkel terug binnen onderzoeken naar literaire of lyrische competentie. Het is een inzicht dat in zowat elke ontwikkelingsstudie terugkomt. Echter, het niveau van de leerlingen bij het begin van hun lyrische ontwikkeling blijkt ondermaats te zijn. Daarom werd besloten om de opdrachten van deze tool ook op te stellen volgens een bepaalde leerlijn. Een leerlijn die de aanzet kan geven naar een betere ontwikkeling van de basiskennis van de leerlingen waardoor hun lyrische ontwikkeling een hoger en meer homogeen niveau kent wanneer ze het eerste niveau van de leerlijnen van Theo Witte en Jordi Casteleyn aanvatten.

Tijdens het opstellen van de inhoud van het boekje werd de combinatie gemaakt tussen enerzijds een sterke nadruk op de leeservaring van de leerlingen en anderzijds een theoretische basis die bestaat uit inzichten en begrippen die kenmerkend zijn voor lyrische teksten. De opdrachten volgen die richtlijnen dus ook. Naast het aanreiken en laten toepassen van het juiste jargon, spelen de opdrachten ook in op de bepaling en omschrijving van het gevoel van de leerlingen. In het uitgewerkte boekje komt er enkele malen eenzelfde type opdracht naar voren, waarbij de leerling moet omschrijven hoe het gedicht hem/haar doet voelen en welke woorden dat gevoel teweegbrengen. Aangezien de opdracht in verschillende situaties terugkomt, kan er een persoonlijke leerlijn per leerling worden vastgesteld en opgevolgd. Worden de leerlingen vaardiger in het omschrijven van hun gevoelens bij het lezen van een gedicht? Worden hun verklaringen diepgaander? Passen ze het juiste jargon toe wanneer ze over een gedicht schrijven?

Het volledige boekje is in de bijlagen van deze paper te raadplegen.

4 Eindbesluit met aanbevelingen en reflectie

Hoe maken we poëzie aantrekkelijker, toegankelijker en meer vanzelfsprekend in de eerste graad van het secundair onderwijs? Dat is de vraag waarmee deze bachelorproef begon. De vraag werd uiteen gehaald, bestudeerd, samengevoegd en uiterst holistisch beantwoord aan de hand van een beknopt praktijkonderzoek en een grondige literatuurstudie. Van de omlijning van poëzie als begrip, via een studie van de ontwikkelingspsychologie achter de lyrische competentie van leerlingen in het secundair onderwijs, naar een vergelijking van bestaande opvattingen en didactische methodieken... Er bleef geen segment van de kwestie onbesproken.

Het resultaat van dat onderzoek was een mogelijke vertaling van de bevindingen naar de praktijk. Een haalbare proefversie, die een antwoord biedt op de onderzoeksvraag. Geen sluitend antwoord dus, maar wel een uitgewerkte tool die past binnen de structuren van de bestaande opvattingen over poëzieonderwijs, een tool die leraren helpt aan goed en gefundeerd poëzieonderwijs te doen, een tool die de lyrische ontwikkeling van leerlingen in de eerste graad kan stimuleren en ze zodoende kan voorbereiden op de latere fases van het proces.

Het uitgewerkte proefboekje volgt de leerlijn van Hans Das, die zijn structuur liet aansluiten op onderzoeken van Jordi Casteleyn en Theo Witte. Door de bijgevoegde inleidende tekst in het begin van het boekje is de tool gebruiksklaar voor leraren. In die inleidende tekst worden de bedoelde eindtermen, de visie achter het boekje en een suggestieve handleiding uit de doeken gedaan.

Het boekje, waarin de leesbeleving van de leerling volgens de esthetische opvatting centraal staat, is laagdrempelig en toegankelijk, maar draagt tegelijkertijd bij aan de theoretische basiskennis van de leerlingen. Leerlingen denken na over de gevoelswaarde van een tekst, maar komen evenzeer in aanraking met enkele klassieke gedichten en grote dichters en de eerste begrippen en inzichten die kenmerkend zijn voor lyrische teksten. Het boekje fungeert op die manier als een venster naar de wereld van de poëzie. In plaats van leerlingen te overspoelen met allerlei taaltechnische analyses, laat dit boekje hen pootjebaden in lyrisch water...

Over het algemeen kan echter wel gesteld worden dat het onderzoek naar de literaire en/of lyrische competentie van leerlingen in het secundair onderwijs een vrijwel braakliggend terrein is. Deze paper nam de onderzoeken van Jordi Casteleyn en Theo Witte als leidraad, maar aangezien hun onderzoek zich focuste op de literaire en lyrische ontwikkeling van leerlingen vanaf het vierde jaar, moesten die structuren nog vertaald worden naar de eerste graad. Daarmee werden de voetstappen van Hans Das gevolgd, die daartoe al een aanzet gaf. Toch kunnen we spreken van enkele hiaten binnen de kennis van de lyrische ontwikkeling van leerlingen. Er is verder en dieper onderzoek nodig naar de literaire en lyrische ontwikkeling van leerlingen in het secundair onderwijs, met name in de eerste graad.

Meer specifiek, hunkert dit theoretisch onderzoek naar een volwaardige vertaling naar de praktijk. Buiten het kleinschalig vooronderzoek was er tijdens dit project van praktijkonderzoek geen sprake wegens de coronacrisis. De proefversie die in deze paper wordt voorgesteld, kan enkel in de praktijk geoptimaliseerd, afgesteld en finaal afgewerkt worden.

Als laatste werd het tijdens dit onderzoek duidelijk dat veel leraren niet weten waar en hoe ze degelijk materiaal kunnen vinden voor hun eventuele poëzielessen. Dat is een probleem waar deze bachelorproef niet meteen een antwoord op biedt. Uit die bedenking vloeit dan wel weer een bijkomende interessante onderzoeksvraag voort: *Hoe kunnen leraren (Nederlands) optimaal op de hoogte gesteld worden van het aanwezige didactisch materiaal?*

Bibliografie

- Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (AHOVOKS). (2019, mei). Secundair Onderwijs. Opgehaald van Onderwijsdoelen van <https://onderwijsdoelen.be/resultaten?intro=secundair-onderwijs&filters=onderwijsniveau%255B0%255D%255Bid%255D%3D0767c5a44ffdc8a05697bbe5b2021167fb49cf6e%26onderwijsniveau%255B0%255D%255Btitel%255D%3DSecundair%2520onderwijs%26onderwijsniveau%255B0%255D%255Bwaarde%255D%3DSecundair%2520onderwijs>
- Beunen, Sofie, Jessy Siongers, and John Lievens. 2016. *“Cultuur Leren Smaken. Een Onderzoek Bij Vlaamse Jongeren Naar Cultuurparticipatie En Cultuureducatie”*.Gent: Onderzoeksgroep CuDOS - Vakgroep Sociologie – Ugent
- Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek: Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming* (Oratie). Universiteit voor Humanistiek, Utrecht.
- Bulckaert, W. (2018, oktober 27). Basisprincipes voor de nieuwe eindtermen. Opgehaald van Klasse: <https://www.klasse.be/114462/basisprincipes-nieuweeindtermen/>
- Cockelbergh, P., Moens, A., Matthyssens, B., Poëziecentrum, & CANON Cultuurcel. (2019). *Luchten leren lezen - poëzielessen voor de derde graad secundair onderwijs*. Opgehaald van Poëziecentrum: https://www.poeziecentrum.be/sites/default/files/luchten_leren_lezen_poezielessen_3e_graad_corr.pdf
- Cultuur in de Spiegel. (2015, februari 16). *Cultuur in de spiegel - Cultureel bewustzijn*. Opgehaald van Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=TS-9tup_vbE&t=18s
- Das, H. (2018 maart). Hoe lezen leerlingen poëzie en wat betekent dat voor onze lessen? Een onderzoek naar de ontwikkeling van het lyrisch vermogen als impuls voor het poëzieonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 105(special). Geraadpleegd van <https://pdfs.semanticscholar.org>
- Demets, P., & Lauwers, H. (2017). Om je heen kijken in poëzie. *Fons*, pp. 22-24.
- De Meyer, L. (2015). *Poëzieonderwijs, een scholing in schaarste?* [masterproef]. Universiteit Gent, Faculteit Letteren & Wijsbegeerte.
- Dera, J., & van der Starre, K. (2019). Instagram poëzie in de klas. *Levende Talen Magazine*, pp. 4-9.
- Jeugd en Poëzie vzw. (2014, 27 februari). *De beleidsnota van Jeugd en Poëzie VZW 2014-2017*. Geraadpleegd op 15 april 2020, van <https://issuu.com/jeugdennpoezievzw/docs/beleidsnota14-17-lr>
- Kloos, W. *Nieuwere literatuur-geschiedenis*, 1904, pp. 161
- Los, L., Van Steen, M., Demol, S., & Casteleyn, J. (z.d.). Het project “Dichter”. Geraadpleegd op 7 april 2020, van <https://www.uantwerpen.be/nl/projecten/dichter/>
- Mazza, N. (2016). *Poetry therapy: Theory and practice* (2e ed.). Londen/ New York: Routledge.
- Poëziecentrum vzw. (2016, 25 november). *Poëzie voor scholen*. Geraadpleegd op 15 april 2020, van <https://www.poeziecentrum.be/educatief-aanbod/po%C3%ABzie-voor-scholen>
- Poëziecentrum vzw. (2019, 12 augustus). *Vormingen & lezingen*. Geraadpleegd op 15 april 2020, van <https://www.poeziecentrum.be/educatief-aanbod/vormingen-lezingen>
- Poëziecentrum vzw. (2019, 26 november). *Leesgroepen*. Geraadpleegd op 15 april 2020, van <https://www.poeziecentrum.be/educatief-aanbod/leesgroepen>

Poëziecentrum vzw. (2020, 20 februari). *Poëzieroutes*. Geraadpleegd op 15 april 2020, van <https://www.poeziecentrum.be/educatief-aanbod/poezieroutes>

Poëzie Verrijkt. (z.d.). Wat is poëzie? Geraadpleegd op 4 februari 2020, van <https://poezieverrijkt.nl/wat-is-poezie/>

Rosenblatt L.M. (1994), *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Schram, B., & Raukema, A.-M (2006). *De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. Delft, Nederland: Uitgeverij Eburon.

Stichting Lezen. (2016). Kwestie van lezen: deel 10. *Stichting Lezen*, p.2. Geraadpleegd van <https://pro.debibliotheekopschool.nl/dam/lezen/20170111-Folder%2010-lezenvoordelijst-in-de-praktijk.pdf>

Vanherwegen, D. & Lievens, J. (2014). *The mechanisms influencing active arts participation: An analysis of the visual arts, music and the performing arts*. *Sociological Inquiry*, 84(3), pp. 435-471.

Vanhooren, S., & Mottart, A. (2009). De literaire vorming van nabij bekeken. *Vonk*, 38(3). Geraadpleegd van <http://taalunieversum.org>

Witte, T., Universitair Onderwijs Centrum Groningen, & Rijksuniversiteit Groningen. (2008). *Het oog van de meester*. Geraadpleegd van <https://www.lezen.nl/sites/default/files/het%20oog%20van%20de%20meester.pdf>

Bijlagen

1 **Uitgewerkt boekje: Pootjebaden in lyrisch water – Een poëzieboekje voor de eerste graad van het secundair onderwijs**



Pootjebaden in lyrisch water

Een poëzieboekje voor de eerste graad van het
secundair onderwijs

Voor de leraar

Beste leraar

Pootjebaden in lyrisch water, een poëzieboekje voor de eerste graad van het secundair onderwijs is het resultaat van de gelijknamige bachelorproef van drie studenten Nederlands aan de lerarenopleiding van Hogeschool Gent. Het is een boekje dat als hoogste doel heeft leerlingen in de eerste graad te laten proeven van poëzie. Deze methodiek stelt de leesbeleving van de leerlingen centraal zonder de basisbegrippen en inzichten die kenmerkend zijn voor de lyrische wereld uit het oog te verliezen. Zo worden de leerlingen op niveau voorbereid voor de aanvang van hun lyrische ontwikkeling.

We maken ter illustratie graag de vergelijking met leren zwemmen. De wereld van poëzie wordt te vaak door zowel leerlingen als leraren als abstract, complex en stoffig gezien. Dit boekje neemt de leerlingen bij de hand en laat ze in kleine stapjes kennismaken met enkele klassieke auteurs en met de klank, vorm en de gevoelswaarde van lyrische teksten. Het is niet de bedoeling om de leerlingen te overspoelen met allerlei taaltechnische analyses, aangezien dat ze zou doen verdrinken. In plaats daarvan laat dit boekje de leerlingen even pootjebaden in lyrisch water.

Daarom wordt het aangeraden om dit boekje frequent, maar in korte sessies te gebruiken. Bijvoorbeeld elke vrijdagmiddag of maandagochtend tien minuten, net voor of net na een pauze. U neemt daarbij als leraar een leidende, maar geen alwetende rol in. De nadruk ligt op de manier hoe uw leerlingen met de aangereikte teksten en opdrachten omgaan: de beleving van het taalspel, klankkleur en de beeldenrijkdom van poëzie staan centraal. Laat hen nadenken, spreken, discussiëren over poëzie en laat uzelf verrassen door de taalvaardigheid en het denkvermogen van uw leerlingen!

Achteraan in dit boekje kunt u een overzicht vinden van de beoogde eindtermen.

*Eline Van Keymeulen
Gianni De Bondt
Milan Lambrecht*

3

Voor de leerling

Beste leerling

Dit boekje is een kennismaking met de lyrische wereld, de wereld van de poëzie. Lyrische teksten zijn een heel stuk anders dan de teksten waarmee je elke dag in contact komt, maar toch kom je ze vaker tegen dan je denkt. Denk maar aan de teksten van je favoriete artiest, vrijetijdsgedichten, liefdesgedichten, kinderrijmpjes, sinterklaasliedjes, rap battles. Zelfs sommige reclameslogans of een leuke opdruk van een T-shirt: allemaal kunnen ze tot de lyriek gerekend worden.

Maar hoe moeten we poëzie precies lezen en hoe kunnen we erover nadenken, schrijven of spreken? Dit boekje helpt je met de eerste stapjes in die verbazende, verrassende en veelzijdige wereld. Geen zorgen, het is niet de bedoeling jullie te overspoelen met allerlei definities en vreemde woorden. In plaats daarvan laat dit boekje jullie even pootjebaden in lyrisch water...

In heel het boekje zijn jullie zelf het belangrijkste. Het gaat in de eerste plaats over jullie gevoel en jullie leesbeleving. Wij hebben dus één advies voor jullie: VOEL en BELEEF, er zijn geen foute antwoorden.

*Eline Van Keymeulen
Gianni De Bondt
Milan Lambrecht*

5

Boem Paukeslag

BOEM

PAUKESLAG

daar ligt alles

PLAT

0 _____ 0

weer razen violen celli bassen koperen triangel
trommels PAUKEN

razen rennen razen rennen razen RENNEN

STOP!

drama in volle slag hoeren slangen werpen zich op eerlike
mannen het gezin wankelt de fabriek wankelt
de eer wankelt ligt er
alle begrippen VALLEN

HALT!

Paul van Ostaijen
Uit *Bezette stad*, Het Sienjaal, 1921

6

Zoals je ziet, heeft de dichter voor een opvallende opmaak gekozen. Dit is geen toeval, maar een speciale vorm van poëzie, namelijk **concrete poëzie**.

In deze gedichten spelen het lettertype, de lettergrootte en de schikking van de woorden op het blad een aanzienlijke rol, want zij worden de drager van de boodschap. Een belangrijk kenmerk van deze poëzievorm is de grootte en de dikte van de letters. Hoe opvallender en dikker de letters zijn, hoe intenser ze gelezen moeten worden.

Welk gevoel krijg je bij het gedicht? Geef twee woorden uit het gedicht die jou dat gevoel bezorgen. Verklaar kort waarom.

nieuwsgierig | verveeld | energiek | verbaasd | warm | nerveus

Waarover denk je dat het gedicht gaat?

Lees het gedicht luidop voor met buurman of buurvrouw. Vergeet geen rekening te houden met de kenmerken van deze speciale poëzievorm wanneer je het gedicht leest.

7



Het lied van Mustafa

Het huis waar ik woon, heeft wel erg dunne muren
 en we wonen te dicht op een kluit.
 Dus een klein beetje herrie geeft ruzie met burens
 en zo'n ruzie maakt ook weer geluid.

Men wil in dit land dat we heel anders leven,
 ook al zijn we hier soms maar kort.
 Maar mijn oom in Marokko heeft laatst nog geschreven
 dat ik te veel Nederlands word.

Ik zal deze buurt op de duur wel verlaten,
 alhoewel ik er toch wel van hou.
 Maar ik wil wel eens hard kunnen zingen en praten
 en ik wil wel eens weg uit de kou.

Er is een land waar ze niet meteen vloeken,
 er is een land waar ik dikwijls van droom.
 Daar zal ik zelf wel een meisje gaan zoeken,
 tot verdriet van mijn vader en oom.

Willem Wilmink
 Uit *We zien wel wat het wordt*, Bert Bakker, 1985

8

Soms gebruiken dichters een vast stramen tijdens het schrijven, dat wil zeggen dat ze telkens hetzelfde patroon toepassen. Zo worden sommige gedichten geschreven volgens een bepaald **rijmschema**. Het rijmschema geeft schematisch weer in welke structuur zinnen in een gedicht op elkaar rijmen.

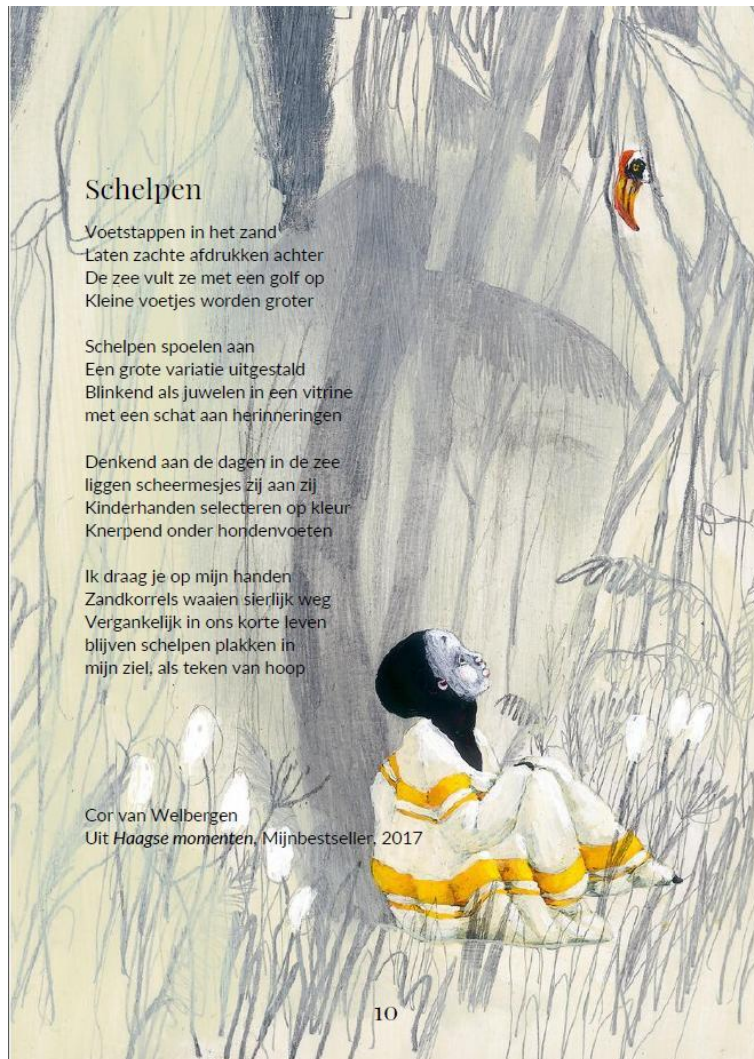
Er bestaan verschillende soorten rijmschema's.

gepaard rijm	a a b b - c c d d
gekruist rijm	a b a b - c d c d
omarmend rijm	a b b a - c d d c
gebroken rijm	a b c b - d e f e
slagrijm	a a a a - b b b b

Welk rijmschema heeft de dichter gebruikt?

Kies je favoriete strofe uit het gedicht. Schrijf vervolgens een nieuwe strofe met een gelijk aantal regels, hetzelfde rijmschema, hetzelfde aantal woorden en dezelfde herhalingen. Laat je inspireren door de afbeelding bij het gedicht.

9



Schelpen

Voetstappen in het zand
Laten zachte afdrukken achter
De zee vult ze met een golf op
Kleine voetjes worden groter

Schelpen spoelen aan
Een grote variatie uitgestald
Blinkend als juwelen in een vitrine
met een schat aan herinneringen

Denkend aan de dagen in de zee
liggen scheermesjes zij aan zij
Kinderhanden selecteren op kleur
Knerpend onder hondenvoeten

Ik draag je op mijn handen
Zandkorrels waaien sierlijk weg
Vergankelijk in ons korte leven
blijven schelpen plakken in
mijn ziel, als teken van hoop

Cor van Welbergen
Uit *Haagse momenten*, Mijnbestseller, 2017

In een gedicht beschrijft de dichter een gevoel of een gebeurtenis.

Waarover denk je dat het gedicht gaat? Schrijf drie verschillende gebeurtenissen neer die dit gedicht zouden kunnen beschrijven.

1

2

3

Welk gevoel krijg je bij het gedicht? Geef twee woorden uit het gedicht die jou dat gevoel bezorgen. Verklaar kort waarom.

nieuwsgierig | verveeld | energiek | verbaasd | warm | nerveus

Schrijf een ervaring of een gebeurtenis neer uit jouw leven die bij het gedicht past.



Een poes met een vlooientheater
Dronk flessen jenever als water
Zo zat als een aap
Viel zij dan in slaap
Maar werd wakker met zo'n grote kater.

Limericks
Artiest: André van Duin
Label: CNR Records
Uitgebracht in 1987

Muziek is ook poëzie en sommige liedjesteksten zijn ware gedichten. Denk maar aan jouw favoriete rapper.

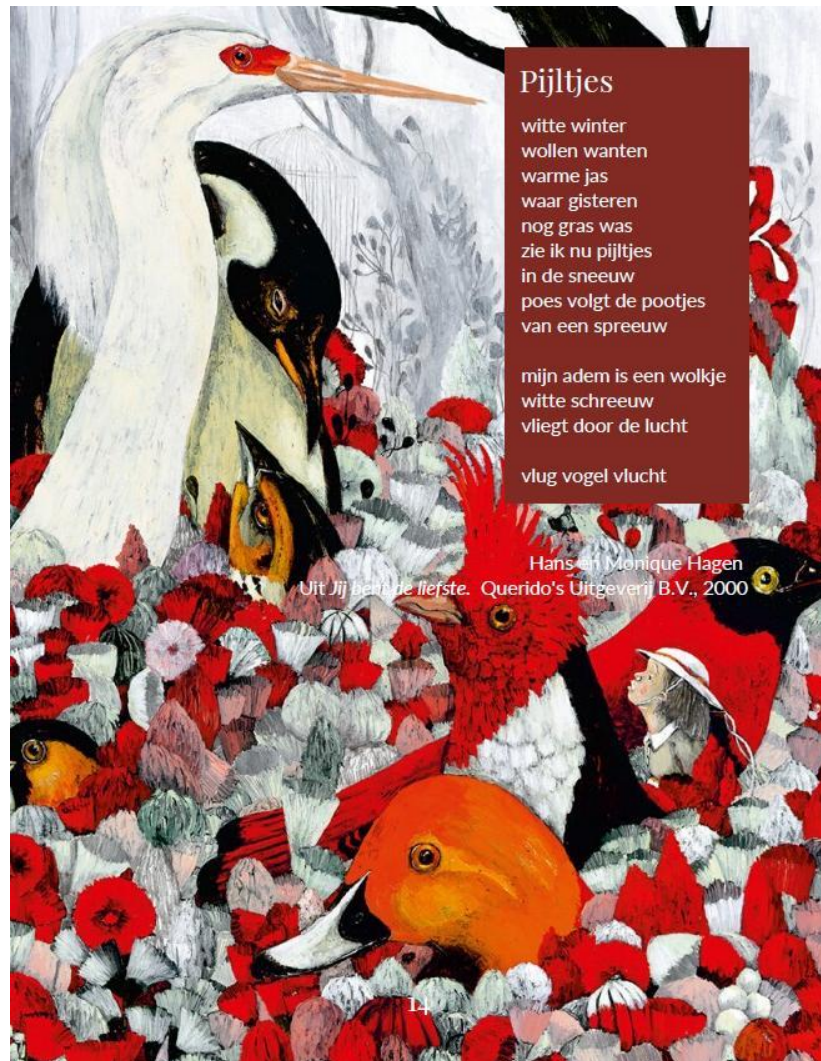
Dit gedicht is eigenlijk een stukje uit een liedje. Het lied bestaat enkel uit limericks, zoals de titel al prijsgeeft. Een **limerick** bestaat uit vijf dichtregels. Het rijmschema is a a b b a. Regel 1, 2 en 5 zijn even lang en rijmen op elkaar, ze hebben elk drie accenten. Regel 3 en 4 zijn korter en rijmen ook op elkaar, zij hebben elk twee accenten. Een limerick is een luchtig en meestal grappig gedicht met een vast metrum. Het **metrum** in een gedicht is de combinatie van beklemtoonde en onbeklemtoonde lettergrepen die zorgt voor ritme binnen de tekst. Het metrum binnen een limerick wordt niet altijd gevolgd, maar vormt eerder een soort houvast.

In de eerste regel wordt een persoon of een dier en een plaatsnaam geïntroduceerd. De laatste regel van het gedichtje bevat vaak een verrassende wending (**pointe**).

rijmschema: a a b b a

Schrijf een limerick over de persoon die jou het laatst een berichtje gestuurd heeft.

13



Een dichter maakt gebruik van poëtische taal. In een gedicht komt vaak rijm voor en worden woorden soms herhaald. We gebruiken hiervoor de term **anafoor**. Een dichter kan ook dezelfde beginletter gebruiken bij verschillende woorden van één vers. Hij gebruikt dan een **alliteratie**. Wanneer een dichter dezelfde klinkers gebruikt bij verschillende woorden, dan heb je **klinkerrijm** of **assonantie**. Deze voorbeelden van poëtische taal noemen we **stijlfiguren**.

Zoek in het gedicht drie verzen waar de dichter op een bijzondere manier met taal aan de slag ging. Welke stijlfiguren herken je?

- 1 vers
stijlfiguur
- 2 vers
stijlfiguur
- 3 vers
stijlfiguur

Hoe zou je de inhoud van het gedicht in alledaagse taal aan een vriend vertellen?

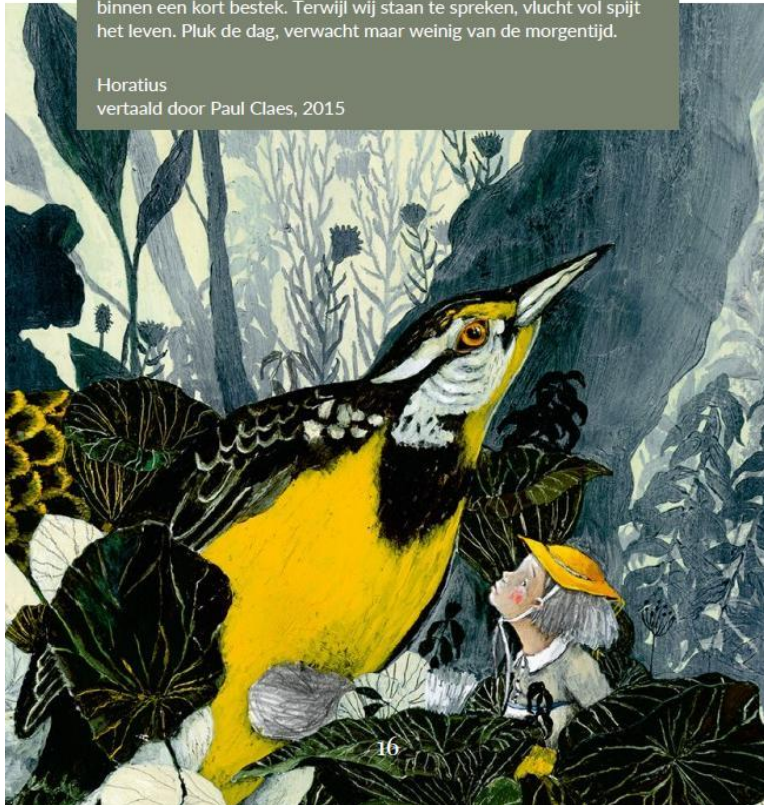
Kijk terug naar de drie verzen die je koos. Welk gevoel wekt de dichterlijke taal bij jou op? Kies een van de emoties hieronder en leg kort uit waarom je voor deze emotie koos.

rustig | plezierig | bewondering | angst | ongemak | tevreden | enthousiast | verloren | ontevreden | gespannen

Aan Leuconoë (Carpe diem)

Tracht niet te achterhalen (dat brengt ongeluk) welk einde jou en mij de goden hebben toebedeeld, Leuconoë, vertrouw geen horoscopen. Beter is het wat gebeurt te ondergaan. Of Jupiter nog vele winters biedt dan wel de laatste aan de rand van de Tyrreense Zee op de verweerde rotsen stuk laat slaan, geniet en zeef de wijn, besnoei de hoop op lang geluk binnen een kort bestek. Terwijl wij staan te spreken, vlucht vol spijt het leven. Pluk de dag, verwacht maar weinig van de morgentijd.

Horatius
vertaald door Paul Claes, 2015



We nemen er even de identiteitskaart van de dichter bij. Wat valt er jou op?



naam: Quintus Horatius Flaccus
nationaliteit: Romein
geboortedatum: 8 december 65 v.C.
sterftedatum: 27 november 8 v.C.
belangrijk werk: *Ars Poetica*

Poëzie is van alle tijden. Sterker nog, er bestaan gedichten die eeuwenoud zijn en er zijn dichters die duizenden jaren geleden al poëzie schreven. Kijk maar naar de auteur van dit gedicht. Horatius was een Romeinse schrijver die meer dan 2000 jaar geleden leefde. Zijn werk heeft een erg grote invloed gehad op zowel de literatuur als de poëzie zoals we die vandaag kennen.

Carpe diem of pluk de dag is een uitdrukking die we vandaag nog steeds gebruiken. Het betekent dat je vandaag moet leven zonder zorgen over morgen. Welke uitspraak van jezelf zou volgens jou over 2000 jaar nog gebruikt moeten worden?





De Nederlandse schrijver Toon Tellegen is vooral bekend om zijn kinderboeken en zijn dierenverhalen doen het ook goed bij volwassenen. Je hoorde of las misschien wel al eens een verhaal over de eekhoorn en de mier. Het succes van Tellegens werk is te danken aan de grappige en bizarre situaties, maar ook aan de filosofische diepgang van zijn verhalen.

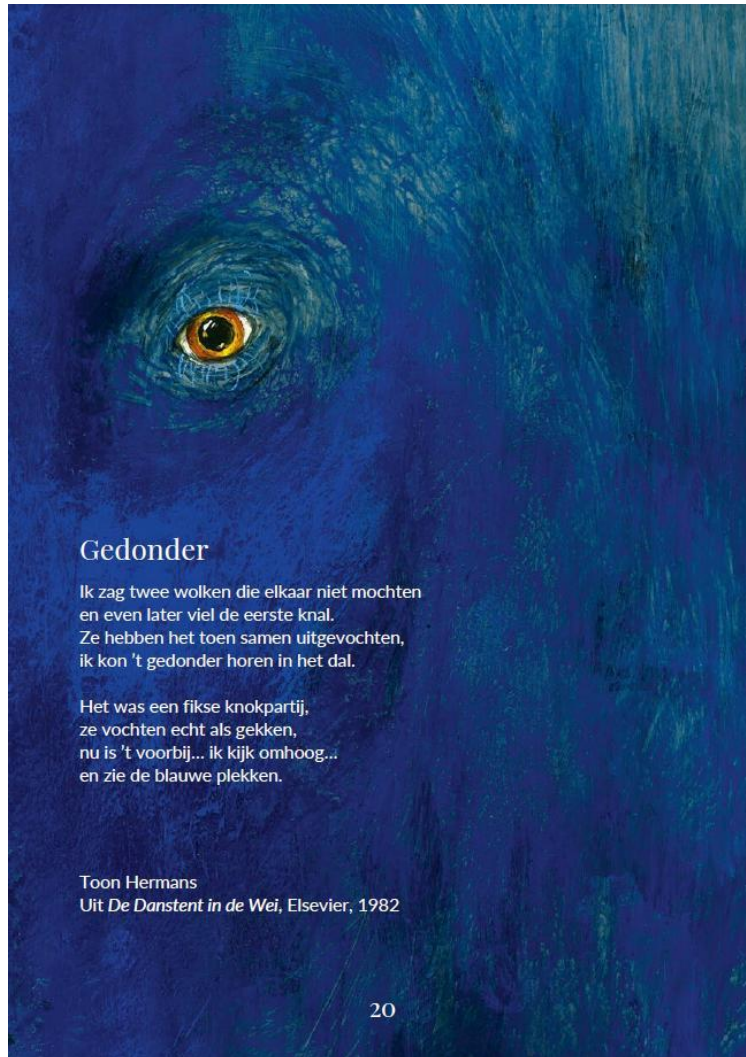
Waarover denk je dat het gedicht gaat?

Noteer vier woorden uit het gedicht die je belangrijk vindt.

- | | |
|---|---|
| 1 | 3 |
| 2 | 4 |

Op welke manier bepalen die vier woorden het gevoel van het gedicht? Spelen de woorden een belangrijke rol?

Gebruik de vier woorden die je aangeduid hebt om uit te leggen waarover het gedicht gaat volgens jou.



Gedonder

Ik zag twee wolken die elkaar niet mochten
en even later viel de eerste knal.
Ze hebben het toen samen uitgevchten,
ik kon 't gedonder horen in het dal.

Het was een fikse knokpartij,
ze vochten echt als gekken,
nu is 't voorbij... ik kijk omhoog...
en zie de blauwe plekken.

Toon Hermans
Uit *De Danstent in de Wei*, Elsevier, 1982

De Nederlandse cabaretier, zanger, kunstschilder en dichter Toon Hermans noemde zichzelf het liefst een clown of een 'muzeman'. Een woord dat hij zelf bedacht heeft. Hij schreef tientallen dichtbundels en bracht verscheidende albums en liedjes uit. In *Gedonder* volgde hij een vast stramien waardoor het gedicht volgens een bepaald rijmschema geschreven werd.

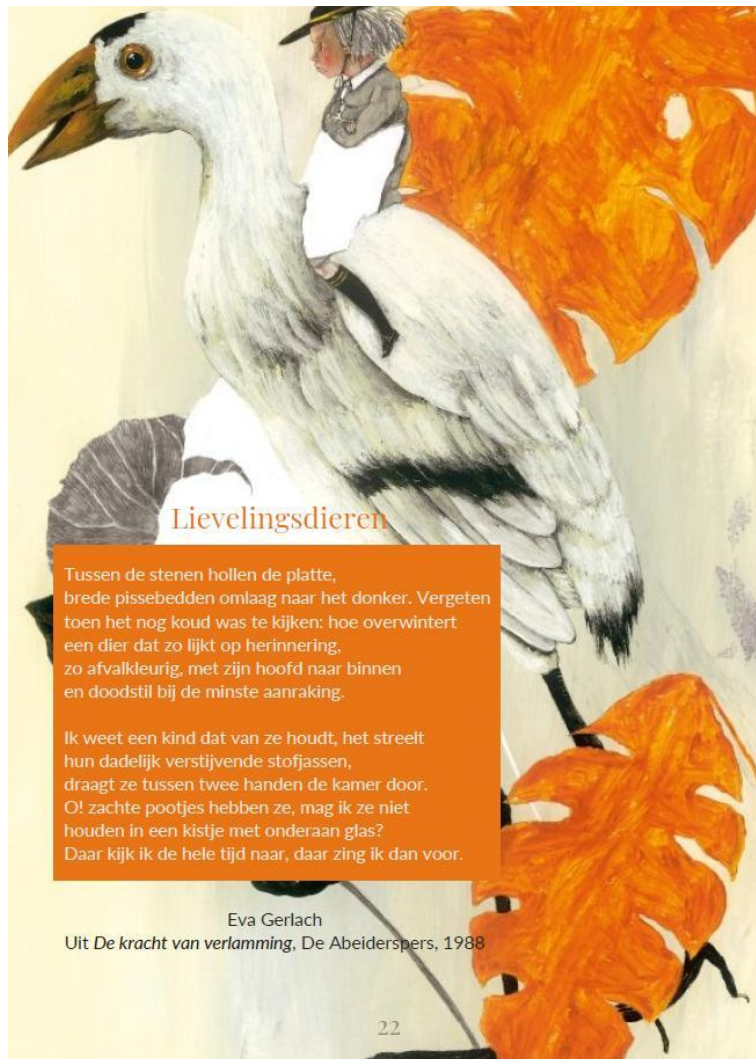
Welk rijmschema wordt in het gedicht gebruikt? Op pagina 9 vind je een overzicht van de verschillende rijmschema's.



Schrijf de woorden neer uit het gedicht waaruit je kan opmaken dat het om dit rijmschema gaat.

Welk gevoel krijg je bij het gedicht? Geef twee woorden uit het gedicht die jou dat gevoel bezorgen. Verklaar kort waarom.

nieuwsgierig | verveeld | energiek | verbaasd | warm | nerveus



Wat valt je op wanneer je kijkt naar de vorm van het gedicht? Meer specifiek, wat valt je op wanneer je kijkt naar de zinnen in het gedicht? Waar stopt de ene zin en waar begint de volgende? Een **enjambement** is opnieuw een voorbeeld van dichtelijke of poëtische taal. Het is een stijffiguur waarbij de dichter een regel afbreekt op een niet-natuurlijk plek. Het einde van de regel valt dus niet samen met het einde van de marge.

Ook over de inhoud van een gedicht valt het een en ander te vertellen. Niet iedereen zal altijd hetzelfde gevoel overhouden aan een gedicht of dezelfde gebeurtenis achterhalen. En dat is net het mooie aan poëzie.

Kies één van de onderstaande emoties die volgens jou het best bij het gevoel of de gebeurtenis van het gedicht past.

afschuw - verwondering - angst

Herschrijf de eerste strofe van het gedicht. Kies een voorwerp, dier, kleur... en pas hierop de emotie toe die je koos. Schrijf vervolgens een nieuwe strofe met een gelijk aantal regels, hetzelfde rijmschema, hetzelfde aantal woorden en dezelfde herhalingen.

Rietveldzit

Ken je het gevoel dat je gaat zitten
op een stoel die er niet staat

de sensatie dat iets plotseling niet is
waar je het zonder twijfel had verwacht,
een onzichtbare duw van voren.

Verbaasde berichten naar alle spieren:
Mayday! Mayday! We zweven! We vallen!
Uitklapreflex van beide armen.

Daarom zit de Rietveldstoel zoals hij zit,
zo laag en blauw en rood en goed,

als om er op te wijzen dat men af en toe
eens moet gaan zitten op een stoel
die er niet staat.



Ingmar Heytze
Uit *Het ging over rozen*, Uitgeverij Podium, 2002

24

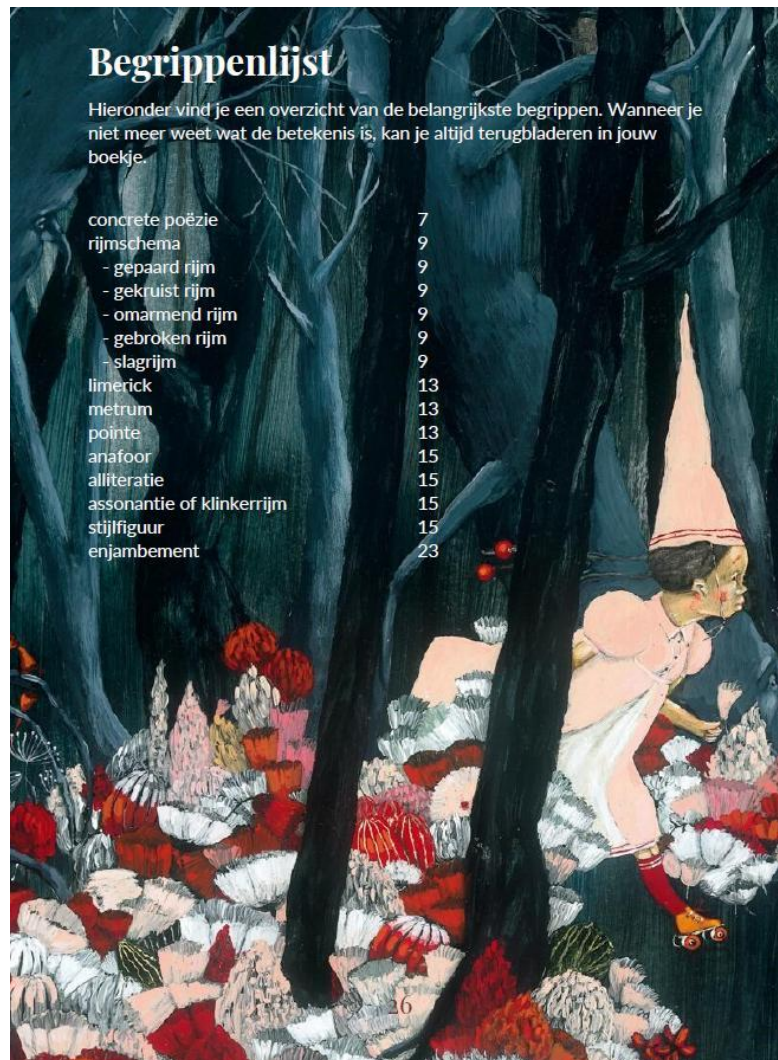
Ingmar Heytze beschrijft in dit gedicht een speciaal gevoel.

Zoek in het gedicht vijf woorden die de dichter helpen om dat gevoel te omschrijven.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Ga op zoek naar een gebeurtenis of een moment waarop je hetzelfde voelde. Beschrijf dat moment of gevoel en koppel dat aan het gedicht.

25



Eindtermen*

A-stroom

Nederlands (vakspecifiek)

- 2.1* De leerlingen zijn gemotiveerd voor taal m.i.v. cultuur, lezen, spreken, schrijven, luisteren en inzicht in het taalsysteem.° (attitudinaal)
- 2.7 De leerlingen drukken zich op een creatieve manier uit.
- 2.13 De leerlingen verwoorden hun gedachten en gevoelens bij het lezen en beluisteren van fictionele teksten met een literaire inslag met ondersteuning van elementaire literaire en narratieve concepten.

Cultureel bewustzijn en culturele expressie

- 16.1° De leerlingen erkennen het belang van waargenomen kunst- en cultuuruitingen voor zichzelf en hun eigen leefwereld.° (transversaal - attitudinaal) (transversaal - attitudinaal)
- 16.5 De leerlingen drukken hun gedachten en gevoelens uit bij het waarnemen van kunst- en cultuuruitingen. (transversaal) (transversaal)
- 16.6 De leerlingen wenden hun eigen expressieve ervaring aan om hun waardering voor kunst en cultuuruitingen uit te drukken. (transversaal) (transversaal)

Zelfbewustzijn en zelfexpressie, zelfsturing en wendbaarheid

- 1.16° De leerlingen uiten hun gevoelens respectvol.° (transversaal - attitudinaal) (transversaal - attitudinaal)
- 1.17 De leerlingen benoemen met behulp van richtvragen bij een gebeurtenis hun gedachten, gevoelens en gedrag en de gevolgen van die gebeurtenis voor zichzelf. (transversaal) (transversaal)
- 16.7 De leerlingen creëren artistiek werk vanuit een afgebakende opdracht en de eigen verbeelding.
- 16.8 De leerlingen experimenteren met diverse artistieke bouwstenen zoals taal, lichaam, ruimte, tijd, vorm, kleur, klank, digitale data.

B-stroom

Nederlands (vakspecifiek)

- 2.1° De leerlingen zijn gemotiveerd voor taal m.i.v. cultuur, lezen, spreken, schrijven, luisteren en inzicht in het taalsysteem.° (attitudinaal) (attitudinaal)
- 2.6 De leerlingen drukken zich op een creatieve manier uit.
- 2.12 De leerlingen verwoorden hun gedachten en gevoelens bij het lezen en beluisteren van fictionele teksten met een literaire inslag met ondersteuning van elementaire literaire en narratieve concepten.

Cultureel bewustzijn en culturele expressie

- 16.1° De leerlingen erkennen het belang van waargenomen kunst- en cultuuruitingen voor zichzelf en hun eigen leefwereld.° (transversaal - attitudinaal) (transversaal - attitudinaal)
- 16.5 De leerlingen drukken hun gedachten en gevoelens uit bij het waarnemen van kunst- en cultuuruitingen. (transversaal) (transversaal)
- 16.6 De leerlingen wenden hun eigen expressieve ervaring aan om hun waardering voor kunst en cultuuruitingen uit te drukken. (transversaal) (transversaal)

Zelfbewustzijn en zelfexpressie, zelfsturing en wendbaarheid

- 1.16° De leerlingen uiten hun gevoelens respectvol. (transversaal - attitudinaal) (transversaal - attitudinaal)
- 1.17 De leerlingen benoemen met behulp van richtvragen bij een gebeurtenis hun gedachten, gevoelens en gedrag en de gevolgen van die gebeurtenis voor zichzelf. (transversaal) (transversaal)
- 16.7 De leerlingen creëren artistiek werk vanuit een afgebakende opdracht en de eigen verbeelding.
- 16.8 De leerlingen experimenteren met diverse artistieke bouwstenen zoals taal, lichaam, ruimte, tijd, vorm, kleur, klank, digitale data.

*Geldig vanaf 1 september 2019

Inhoud

Voor de leraar	3
Voor de leerlingen	5
<i>Boem Paukeslag</i> -- Paul Van Ostaijen	6
<i>Het lied van Mustafa</i> -- Willem Wilmink	8
<i>Schelpen</i> -- Cor van Welbergen	10
Naamloze limerick -- André van Duin	12
<i>Pijltjes</i> -- Hans en Monique Hagen	14
<i>Aan Leuconoë (Carpe diem)</i> -- Horatius	16
<i>Ik dacht dat hoog in de lucht...</i> -- Toon Tellegen	18
<i>Gedonder</i> -- Toon Hermans	20
<i>Lievelingsdieren</i> -- Eva Gerlach	22
<i>Rietveldzit</i> -- Ingmar Heytze	24
Begrippenlijst	26
Eindtermen	27



Colofon

Pootjebaden in lyrisch water

Een poëzieboekje voor de eerste graad van het secundair onderwijs

is een educatief project van drie studenten Nederlands van de lerarenopleiding op Hogeschool Gent, i.s.m. Het Poëziecentrum vzw en Hogeschool Gent. Dit poëzieboekje werd ontwikkeld in het kader van de bachelorproef van de studenten en gaat gepaard met een gelijknamige paper.

2020

Auteurs

Eline Van Keymeulen, Gianni De Bondt en Milan Lambrecht

Vormgeving en lay-out

Eline Van Keymeulen, Gianni De Bondt en Milan Lambrecht

Illustraties

Carll Cneut, met goedkeuring van de kunstenaar en van uitgeverij De Eenhoorn

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar worden gemaakt door middel van druk, fotokopie, geluidsband, elektronisch of op welke wijze dan ook, zonder schriftelijke toestemming van de auteurs en samenwerkende partijen.

Voor informatie over dit poëzieboekje: elinevankeymeulen@hotmail.com, gianni.de.bondt@telenet.be of milan.lambrecht@hotmail.com



Dit boekje is het resultaat van de gelijknamige bachelorproef van drie studenten Nederlands aan de lerarenopleiding van HoGent. Het is een boekje dat als hoogste doel heeft leerlingen in de eerste graad te laten proeven van poëzie. Deze methodiek stelt de leesbeleving van de leerlingen centraal, zonder de basisbegrippen en inzichten die kenmerkend zijn voor de lyrische wereld uit het oog te verliezen. Zo worden de leerlingen op niveau voorbereid voor de aanvang van hun lyrische ontwikkeling. In plaats van de leerlingen te overspoelen met allerlei taaltechnische analyses, laat dit boekje de leerlingen even pootjebaden in lyrisch water.

Opgesteld door
Eline Van Keymeulen, Gianni De Bondt en Milan Lambrecht
in samenwerking met
Hogeschool Gent en het Poëziecentrum vzw

HO GENT **POEZIE**
CENTRUM

met speciale dank aan
Carll Cneut en uitgeverij De Eenhoorn.

"Goede poëzie is als de lezer weet: ik kende dat gevoel maar ik had er zelf
geen woorden voor."
- Gerrit Kouwenaar

2 Schalingstool Iyrisch vermogen van leerlingen (eerste graad)

NIVEAU	1	2	3	4
leerlingkenmerken				
ATTITUDE	<ul style="list-style-type: none"> weinig motivatie sceptisch over het nut van poëzie 	<ul style="list-style-type: none"> weinig motivatie snel gefrustreerd 	<ul style="list-style-type: none"> geïnteresseerd niet snel gefrustreerd beschouwt een gedicht als een oplosbare puzzel 	<ul style="list-style-type: none"> gretig wil uitgedaagd worden accepteert meer uitkomsten
VOORKEUR	<ul style="list-style-type: none"> verhalende gedichten met een eenduidige betekenis korte, regelmatige gedichten herkenbare onderwerpen 	<ul style="list-style-type: none"> herkenbare vorm afgerond verhaal voorstelbare inhoud, clichématige benadering van grote thema's duidelijke emoties 	<ul style="list-style-type: none"> herkenbare vorm rijm hoeft niet heftige, herkenbare emoties of romantische gedachten 	<ul style="list-style-type: none"> wil zich kunnen verdiepen in een gedicht allerlei soorten versvormen thema's van buiten de eigen leefwereld
TAAL	<ul style="list-style-type: none"> begrijpt eenvoudig taalgebruik geen oog voor poëtische taal 	<ul style="list-style-type: none"> kan een iets complexer taalniveau aan verwacht dat de taal bijzonder is 	<ul style="list-style-type: none"> affiniteit met taal grotere woordenschat geen moeite met afwijkende taal 	<ul style="list-style-type: none"> geniet van taal kan een complex taalniveau aan gevoel poëtisch taalgebruik
STRATEGIE	<ul style="list-style-type: none"> geen 	<ul style="list-style-type: none"> leest een gedicht hooguit een tweede keer 	<ul style="list-style-type: none"> wil puzzelen en begrippen toepassen 	<ul style="list-style-type: none"> gaat actief op zoek naar context en betekenis
tekstkenmerken				
VORM	<ul style="list-style-type: none"> regelmatige strofen rijm 	<ul style="list-style-type: none"> herkenbare vorm (met kleine afwijkingen) structuuraanduiders rijm 	<ul style="list-style-type: none"> enjambementen mogen 	<ul style="list-style-type: none"> mag enigszins gefragmenteerd zijn
INHOUD	<ul style="list-style-type: none"> humor verhalend 	<ul style="list-style-type: none"> clichématige benadering van grote thema's verhalend 	<ul style="list-style-type: none"> originelere benadering van thema's 	<ul style="list-style-type: none"> eventueel thema's van buiten eigen leefwereld open plekken mogen
representatieve gedichten				
	<ul style="list-style-type: none"> André Sollie, 'Soms' Willem Wilmink, 'Jij en ik' Edward van de Vendel, 'Miertje' 	<ul style="list-style-type: none"> Ted van Lieshout, 'Boekje open' Jules Deelder, 'Happy end' Joke van Leeuwen, 'Toe tje' 	<ul style="list-style-type: none"> Fetze Pijlman, 'De eerste dag' Bart Moeyaert, 'Bekentenis' Judith Herzberg, 'Houden van' 	<ul style="list-style-type: none"> Ruben van Gogh, 'C A4 3' Ingmar Heytze, 'Geheim gedicht' Rudy Kousbroek, 'Cadeaux van'

– Hans Das, in samenwerking met prof. dr. Barend van Heusden, prof. dr. Gillis Dorleijn en dr. Theo Witte

3 Geïnfomeerde toestemming Het Poëziecentrum vzw

Geïnfomeerde toestemming

Ik begrijp dat het doel van dit onderzoek in het kader van een bachelorproef is: het opzet van deze bachelorproef uit zich in het ontwikkelen van een kleinschalig project om poëzie aantrekkelijker, toegankelijker en meer vanzelfsprekend te maken in de eerste graad van het secundair onderwijs.

Ik weet dat ik zal deelnemen aan een verkennend gesprek met als doel expertise, kennis en informatie met de student(en) te delen.

Ikzelf of anderen vinden eventueel baat bij dit onderzoek op volgende wijze: deze bachelorproef kan de expertise van het Poëziecentrum vzw inzetten om het project succesvol tot stand te brengen.

Ik neem uit vrije wil deel aan dit onderzoek.

De resultaten van dit onderzoek kunnen gebruikt worden voor wetenschappelijke doeleinden en mogen gepubliceerd worden.

Mijn naam wordt daarbij niet gepubliceerd en de vertrouwelijkheid van de gegevens is in elk stadium van het onderzoek gewaarborgd.

Ik behoud het recht om op elk moment mijn deelname aan het onderzoek stop te zetten.

Voor eventuele vragen, klachten, verdere opvolging, weet ik dat ik na mijn deelname terecht kan bij:

Ariane De Puydt (ariane.depuydt@hogent.be)

Lector Nederlands en Engels aan de Hogeschool Gent en promotor van deze bachelorproef

Datum: 12/02/2020

Naam en handtekening van de proefpersoon:

Signifinde Vanhanebondt

Naam en handtekening van de onderzoekers:

Eline Van Keymeulen

Nkeymeulen

M. Lambrecht



**HO
GENT**

4 Toestemming Carll Cneut en Sarah Claeys (uitgeverij De Eenhoorn)

Carll Cneut

ML Milan Lambrecht
Vr 24-4-2020 13:01

Aan: carll.cneut@gmail.com
CC: Eline Van Keymeulen; gianni.debondt@student.hogent.be

Beste meneer Cneut

Ik stuur u deze mail in het kader van een project dat mijn medestudenten, Eline Van Keymeulen en Gianni De Bondt, en ik momenteel aan het uitwerken zijn ter invulling van onze bachelorproef.

We zijn drie studenten secundair onderwijs voor het vak Nederlands aan HoGent en werken in samenwerking met het vzw Poëziecentrum een boekje uit om leerlingen in de eerste graad vertrouwd te maken met de wereld van de poëzie.

We zijn alle drie enorme fans van uw werk, en zouden het fantastisch vinden als wij de toestemming kregen om enkele van uw illustraties te verwerken in ons boekje. We willen u ervan verzekeren dat het hier gaat om een boekje dat louter bestemd is voor educatieve doeleinden en dat er geen winstbejag in het spel is.

Als u opmerkingen of vragen heeft, kan u ons altijd bereiken via ons mailadres of op het gsm-nummer 0479 93 79 43 (Milan).

We hopen dat u en de mensen rondom u in goede gezondheid verkeren.

Met vriendelijke groeten

Milan, Eline en Gianni
Studenten secundair onderwijs Nederlands
HoGent

Verzonden vanuit [Outlook](#)

CC Carll Cneut <carll.cneut@gmail.com>
Vr 24-4-2020 13:25

Aan: U
CC: Eline Van Keymeulen; gianni.debondt@student.hogent.be

Dag Milan, Eline en Gianni,

Ook voor jullie hoop ik dat jullie goed gezond en gezind zijn!

Wat ik niet zo goed begrijp: wordt het boekje dan uitgegeven door Poëziecentrum?
En hebben jullie een oplage in gedachten?

Van mij mag het best, maar jullie hebben vooral de goedkeuring van de uitgeverij nodig.
Indien het tekeningen zijn uit die boeken die ik maakte voor De Eenhoorn, dan kan je best een mailtje sturen naar Sarah Claeys (sarah@eenhoorn.be)

Groetjes en stay safe

Carll
<https://www.instagram.com/carll.cneut/>

Sarah Claeys (uitgeverij De Eenhoorn)

Firefox

about:blank

Geinformeerde toestemming

Ondergetekende,

Mevrouw	Sarah Claeys van uitgeverij De Eenhoorn
Adres	Viasstraat 17
Postcode en plaats	8710 Wielsbeke
Telefoonnummer	+32-56 60 54 60

hierna te noemen 'de uitgever' en

Gianni De Bondt, Milan Lambrecht en Eline Van Keymeulen

Adres	Beverstraat 19
Postcode en plaats	9500 Geraardsbergen
Telefoonnummer	0475 26 29 29 (Eline)

komen het volgende overeen:

betreffende de toestemming voor het gebruik van illustraties van Carll Cneut
geregistreerd op 19 mei 2020

1. Gianni De Bondt, Milan Lambrecht en Eline Van Keymeulen bevestigen dat de genoemde illustraties enkel voor wetenschappelijke, educatieve of sociaal-culturele doeleinden zullen worden gebruikt op de wijze aangeduid in punten 2 en 3 en dit zonder winst oogmerk. Bij elk ander gebruik is vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever vereist.

2. De uitgever verleent Gianni De Bondt, Milan Lambrecht en Eline Van Keymeulen de toestemming om, zonder dat daarvoor een vergoeding moet worden betaald, Carll Cneuts illustraties

- geheel
 gedeeltelijk

Te gebruiken voor

- ter illustratie bij het project rond het gebruik van poëzie in de eerste graad (promotor: Ariane De Puydt)

**HO
GENT**

Firefox

about:blank

3. De uitgever bevestigt dat Caril Creuts illustraties geen inbreuk plegen op auteursrechten die toebehoren aan derden en vrijwaart Gianni De Bondt, Milan Lambrecht en Eline Van Keymeulen voor alle aanspraken die derden zouden kunnen uitoefenen in verband met de in deze overeenkomst verleende rechten.
4. De illustraties mogen niet openbaar gemaakt worden op een wijze waardoor inbreuk wordt gemaakt op de persoonlijkheidsrechten van de uitgever. Er mogen evenmin wijzigingen worden aangebracht zonder de toestemming van de uitgever (met uitzondering van louter formeeltechnische aanpassingen).
5. Telkens de illustraties gebruikt worden, zoals vermeld in de punten 1 en 2, wordt de naam van zowel de uitgeverij als het boek van herkomst vermeld.
6. Bij gebruik van de illustraties voor een publicatie in gedrukte vorm leveren Gianni De Bondt, Milan Lambrecht en Eline Van Keymeulen per omgaande en zonder kosten een bewijsexemplaar aan de uitgever.
7. Gianni De Bondt, Milan Lambrecht en Eline Van Keymeulen verplichten zich tegenover de uitgever de illustraties op deskundige wijze te bewaren en te beheren.
8. Deze overeenkomst geldt voor onbepaalde duur. De uitgever kan hieraan een einde stellen bij aangetekend schrijven dat na drie maanden uitwerking zal hebben. Een dergelijke beëindiging zal geen effect hebben op reeds aangegane engagementen.

Aldus opgemaakt in 2 exemplaren te Geraardsbergen op 19 mei 2020.

De uitgever

Gianni De Bondt, Milan Lambrecht en Eline
Van Keymeulen



i.o.v. De Eenhoorn BV



Eline Van Keymeulen

**HO
GENT**

5 Lijst gecontacteerde scholen + sjabloonmail

Sint-Jozefsinstituut Geraardsbergen

Karmelietenstraat 57, 9500 Geraardsbergen
tel. 054 41 24 12
Karll Roeland - infosec@sint-jozefsinstituut.be

Sint-Catharinacollege Geraardsbergen

Campus Kleine Karmelietenstraat
Kleine Karmelietenstraat 3, 9500
Geraardsbergen.
tel. 054 43 30 82
tel. 0473 52 39 91

Middenschool Geraardsbergen

Wegvoeringstraat 7, 9500 Geraardsbergen
tel. 054 41 31 37
Mevr. B. Gierts – info@middenschool-geraardsbergen.be

GO! Erasmus De Pinte

Polderdreef 42, 9840 De Pinte
tel. 09 321 21 70
Mevr. Choueiri K -
directeur@erasmusdepinte.be

Sint-Paulusinstituut Gent

Campus Patijntjestraat (eerste, tweede graad)
Patijntjestraat 45, 9000 Gent
tel. 09 222 38 22
Campus E.De Deynestraat. (eerste, tweede, derde graad)
E. De Deynestraat 2A, 9000 Gent
tel. 09 222 11 66
Campus Marathonstraat (derde graad)
Marathonstraat 35, 9000 Gent
tel. 09 221 15 33

Sint-Pietersinstituut Gent

Leerlingeningang, schoolpoort en leveringsadres
Meersstraat 131C, 9000 Gent
Postadres
Koning Albertlaan 70, 9000 Gent
tel. 09 222 14 52
Renata Janssens (algemeen en pedagogisch directeur) –
renata.janssens@sintpietersgent.be
Werner Claeys (logistiek directeur) –
werner.claeys@sintpietersgent.be
Thijs Wambeke (pedagogisch adjunct) –
thijs.wambeke@sintpietersgent.be

GO! atheneum Mariakerke

Amand Casier de ter Bekenlaan 26, 9030
Mariakerke (Gent)
Tel. 09 216 84 44
Anja Van Den Bossche (algemeen directeur) –
anja.vandenbossche@athmariakerke.be
Frederik Desmidt (adjunct directeur) –
frederik.desmidt@athmariakerke.be

GO! atheneum Gentbrugge

Ooievaarsnest 3, 9050 Gent
tel. 09 210 51 51
(bericht kan via site verstuurd worden)

Virgo Sapiensinstituut Londerzeel

Heldenplein 6, 1840 Londerzeel
tel. 052 30 14 19
tel. 0474 08 24 91
info@virgosapiens.be

Gemeentelijk Technisch Instituut Londerzeel

Daalkouter 30, 1840 Londerzeel
tel. 052 30 98 24
Barbara Hermans (directeur) – info@gtil.be

Sint-Theresiacollege Kapelle-op-den-Bos

Veldstraat 11, 1880 Kapelle-op-den-Bos
tel. 015 71 93 70
Ann Daelemans (directeur) – info@stk.be

Sint-Godelieve-instituut Kapelle-op-den-Bos

Mechelseweg 129, 1880 Kapelle-op-den-Bos
tel. 015 71 14 42
info@sint-godelieve-instituut.be

GO! Middenschool Campus Vijverbeek

Nieuwstraat 122, 1730 Asse
tel. 02 451 61 01
pedagogisch coördinator –
pedagogischcoordinator-ms@vijverbeek.be

Freinetmiddenschool Gent

Offerlaan 1, 9000 Gent
tel. 09 269 33 00
Lut Boeynaems (directeur) –
fmg_dir@onderwijs.gent.be

MSGO III Voskenslaan Gent

Voskenslaan 60, 9000 Gent
tel. 09 240 00 57
Contact:
<http://www.msvoskenslaan.be/index.php/contact>

Sjabloonmail

Beste [NAAM]

Wij zijn Eline Van Keymeulen, Gianni De Bondt en Milan Lambrecht. Wij zijn laatstejaarsstudenten Nederlands van de lerarenopleiding aan HoGent.

[PERSOONLIJKE BAND MET SCHOOL]

In het kader van onze bachelorproef zijn we op zoek naar het antwoord op de vraag hoe we poëzie aantrekkelijker, toegankelijker en meer vanzelfsprekend kunnen maken binnen de eerste graad van het secundair onderwijs. Het doel van onze bachelorproef is om een laagdrempelige methodiek te ontwerpen in de vorm van een boekje. Dat boekje wordt in samenwerking met het Poëziecentrum vzw opgesteld, het expertisecentrum voor poëzie in Nederland en België.

Om de definitieve versie van dit poëzieboekje uit te testen, zijn we in uw school op zoek naar een aantal gemotiveerde leraren -niet enkel taalleraren!- die het zien zitten om gedurende twee weken met dit boekje aan de slag te gaan binnen de eerste graad. Het gebruik van het boekje gedurende de twee weken zou niet veel tijd in beslag nemen. We schatten dat er maximaal 50 minuten, verspreid over de twee weken, nodig zullen zijn. De leraren zijn grotendeels vrij in de verdere tijdsindeling van de methodiek. Omdat we nieuwsgierig zijn naar de resultaten van ons project, willen we de leerlingen vooraf en achteraf ook een korte vragenlijst laten invullen. Dat zou twee keer maximaal tien minuten in beslag nemen.

Kan u ons laten weten of en hoeveel leraren er bereid zouden zijn om hieraan mee te werken?

Indien er vragen zijn over ons project, horen we ze graag!

Alvast bedankt.

Met vriendelijke groeten

Eline Van Keymeulen, Gianni De Bondt en Milan Lambrecht

Studenten Secundair Onderwijs Nederlands

Hogeschool Gent

6 Vragenlijsten en grafische voorstelling resultaten vooronderzoek (onderzoek binnen leerdomeinen)

Vragenlijst leraren: poëzie en literatuur in de klas

Inleiding

Beste

Wij zijn Gianni De Bondt, Milan Lambrecht en Eline Van Keymeulen, drie studenten in het tweede jaar van de lerarenopleiding voor het secundair onderwijs aan de Hogeschool van Gent.

In het kader van het vak *onderzoek binnen leerdomeinen* hebben we besloten om het gebruik van literatuur en poëzie in de les te onderzoeken. Met behulp van onderstaande vragenlijst kunnen we een beeld schetsen van hoe leraren kijken naar poëzie- en cultuureducatie in het secundair onderwijs. Op het beeld dat wij met deze vragenlijstvaststellen, zullen we later verder bouwen, dus wij hechten veel belang aan uw eerlijkheid.

Belangrijk om te weten: Wij zijn geïnteresseerd in de mening van **alle leraren**, en willen niet enkel focussen op de taalleraren.

Alvast bedankt voor uw medewerking.

Met vriendelijke groeten

Gianni De Bondt, Milan Lambrecht en Eline Van Keymeulen

Studenten PBA-SO

Hogeschool Gent

Vraag 1: In welk onderwijsnet geeft u les?

.....

Vraag 2: In welke graad of graden van het secundair onderwijs geeft u les? (1ste graad, 2de graad, 3de graad)

.....

Vraag 3: In welke onderwijsvorm of onderwijsvormen van het secundair onderwijs geeft u les? (ASO, BSO, KSO, TSO)

.....

Vraag 4: Wat zijn uw onderwijsvakken?

.....

Vraag 5: Heeft u zelf interesse in literatuur en/of poëzie? Leest u regelmatig literatuur en/of poëzie? Gaat u regelmatig naar een voordracht?

.....

.....

.....

.....

Vraag 6: Gebruikt u literatuur en/of poëzie in uw lessen? Zo ja, hoeveel uren per schooljaar?

.....

.....

Vraag 7: Indien u literatuur en/of poëzie in uw lessen gebruikt, met welk doel zet u literatuur en/of poëzie in?

.....

.....

.....

.....

Vraag 8: Zou u graag meer gebruik maken van literatuur en/of poëzie in uw lessen? Waarom (niet)?

.....
.....

Vraag 9: Biedt literatuur en/of poëzie een meerwaarde tijdens uw lessen? Waarom (niet)?

.....
.....

Vraag 10: Welke belemmeringen weerhouden u ervan meer literatuur en/of poëzie te gebruiken in uw lessen?

.....
.....
.....
.....

Vraag 11: Welke concrete zaken zouden u motiveren om meer literatuur en/of poëzie in uw lessen te gebruiken?

.....
.....
.....
.....

Vraag 12: Welke algemene indruk heeft u van de houding van uw leerlingen tegenover literatuur en poëzie?

.....
.....
.....
.....

Vragenlijst leerlingen: poëzie en literatuur in de klas

Inleiding

Beste leerling

Wij zijn Gianni De Bondt, Milan Lambrecht en Eline Van Keymeulen, drie studenten in het tweede jaar van de lerarenopleiding voor het secundair onderwijs aan de Hogeschool van Gent.

We hebben deze vragenlijst opgesteld voor een vak genaamd *onderzoek binnen leerdomeinen*. We willen onderzoeken hoe de gemiddelde leerling in de eerste graad van het secundair onderwijs poëzie- en literatuureducatie ervaart.

Ons onderzoek zal voor een stuk gebaseerd zijn op de resultaten die we uit deze vragenlijst halen. Het is dus belangrijk dat je eerlijk antwoordt op alle vragen.

Alvast bedankt voor je medewerking.

Met vriendelijke groet

Gianni De Bondt, Milan Lambrecht en Eline Van Keymeulen

Studenten Nederlands PBA-SO

HoGent

⚠ Opmerking

Er zijn geen juiste of foute antwoorden, we vragen enkel naar jouw persoonlijke mening.

1. Wat betekent *poëzie* voor jou? (1: helemaal niet → 5: heel erg)

Rijmende teksten

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Liedjesteksten

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Teksten volgens een bepaalde structuur (aantal strofes, verzen...)

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Teksten waarin veel gevoel zit

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Wat betekent *literatuur* voor jou? (1: helemaal niet → 5: heel erg)

Oude teksten

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Belangrijke teksten

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gewichtige teksten (zware thema's, moeilijke woorden...)

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Hoe vaak lees jij poëzie en/of literatuur? (1: nooit → 5: heel vaak)

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Hoe bereikbaar is poëzie en literatuur op jouw school (1: helemaal niet → 5: heel erg)

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Hoe nuttig vind jij poëzie- en literatuuronderwijs? (1: helemaal niet nuttig → 5: heel erg nuttig)

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Hoe vaak wordt er over literatuur en/of poëzie gesproken tijdens de les? (1: nooit → 5: erg vaak)

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Hoe vaak wordt er over literatuur en/of poëzie gesproken tijdens de les? Nederlands NIET inbegrepen (1: nooit → 5: erg vaak)

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Heb je het gevoel dat jouw school veel belang hecht aan poëzie- en literatuuronderwijs? (1: helemaal niet → 5: heel veel)

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Grafische voorstelling resultaten

