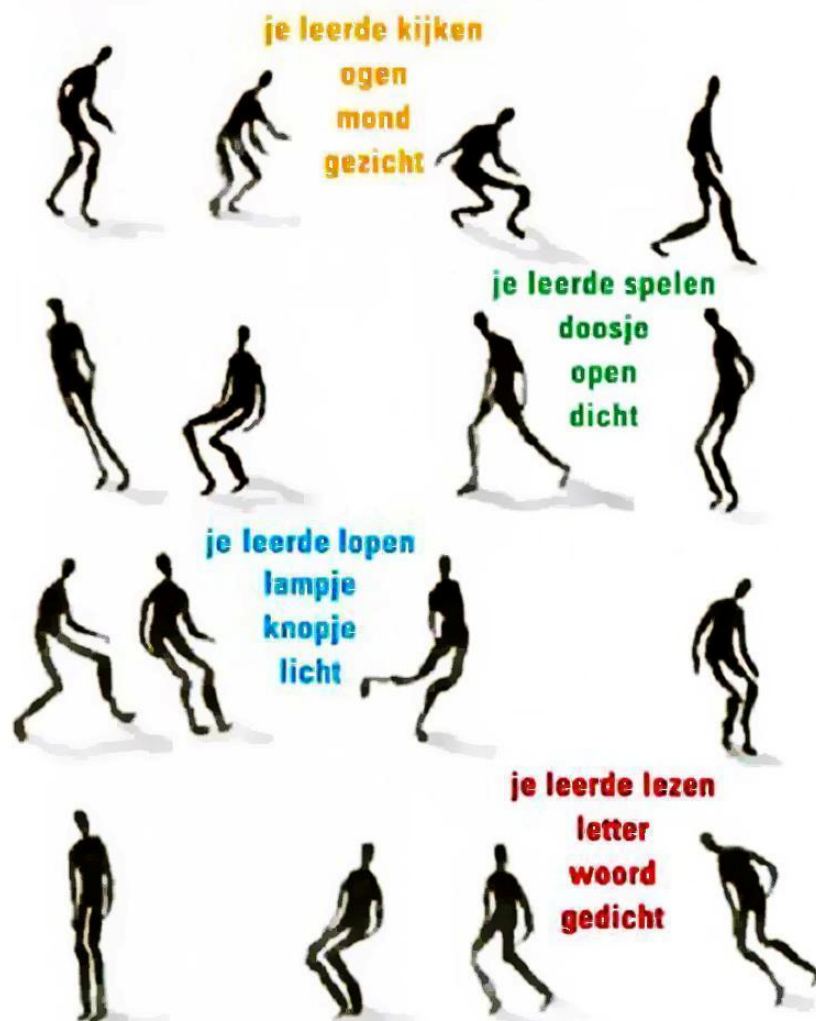


Letter woord gedicht

Leerlijnen in het poëzieonderwijs

klein beginnen



gedicht Frank Eerhart beeld Iris Le Rütze

Student: Aniek Phaff
Studentnummer: 0302058

Begeleider: Dr. E. van der Knaap
Tweede lezer: Dr. F.R.W. Stolk

Masterscriptie Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie
Universiteit Utrecht, Faculteit der Letteren
Juni 2010

Woord vooraf

Nadat ik besloten heb mijn onderwijsbevoegdheid te gaan halen kan het me niet snel genoeg gaan en wil ik het liefst zo snel mogelijk voor de klas staan en les geven. De vakken die ik tijdens mijn master heb gekozen, hebben dan ook vrijwel allemaal direct met de onderwijspraktijk te maken en ook voor mijn masterscriptie wilde ik graag een praktijkgericht onderwerp.

Bij het vak Literatuuronderwijs kwamen allerlei aspecten van literatuuronderwijs aan bod: ontwikkelingen in literatuuronderwijs, benaderingen, eindexameneisen, voor- en nadelen van geïntegreerd literatuuronderwijs, de canondiscussie. Ook was er veel aandacht voor de niveaus van literaire competentie van Theo Witte¹ en de praktische toepasbaarheid daarvan. Een van de eindopdrachten was het indelen van gedichten op verschillende niveaus. Tijdens deze opdracht ontdekte ik dat er veel poëzie bestaat die goed leesbaar is voor leerlingen met weinig ervaring met poëzie en qua inhoud goed aansluit bij hun belevingswereld.

Op dat moment rees bij mij de vraag waarom tijdens mijn middelbare schoolperiode dergelijke poëzie nooit is behandeld en waarom zulke gedichten niet werden gebruikt als voorbereiding op de meer literaire poëzie die in de bovenbouw behandeld werd. Op de basisschool werd er, heel af en toe, wel iets met poëzie gedaan. Zo weet ik dat in groep 5 ooit de eerste strofe van *De Blauwbilgorgel* op het bord heeft gestaan en er moet nog ergens een schriftje uit groep 7 waarin *Marc groet 's morgens de dingen* keurig overgeschreven is met tekeningetjes van een ventje met de fiets en een visserke-vis met de pet.

Van poëzieonderwijs in de onderbouw van de middelbare school is me niets bijgebleven en ook in de bovenbouw kan er nooit veel aandacht aan poëzie besteed zijn, want het enige wat ik me kan herinneren was de enorme verontwaardiging toen we in vijfde klas ineens een poëziebundel moesten lezen en daarvan verslag moesten doen. We kregen de keus uit drie bundels, waaronder *Snikken en grimlachjes* van Piet Paaltjens. Het lezen van dergelijke poëzie bleek allesbehalve gemakkelijk, we hadden immers nooit strategieën voor het lezen van poëzie geleerd.

Het onderwerp van mijn scriptie was dan ook snel gekozen: uitzoeken of het werkelijk zo slecht gesteld is met het poëzieonderwijs én onderzoeken hoe het beter kan!

¹ Witte, T. (2008) *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs.*

Inhoudsopgave

1 Inleiding	6
2 Opzet	7
3 Theoretische achtergrond en onderzoek naar poëzieonderwijs	8
3.1 Ontwikkelingen in literatuuronderwijs	9
3.2 Literaire competentie en leesattitude	11
3.3 Leesplezier	12
3.4 Verschillen in onderwijs: benaderingen en hun effecten	14
3.4.1.1 Literair-historische benadering	15
3.4.1.1.1 Docentprofiel culturele vorming (literair-historische benadering)	15
3.4.1.1.2 Prototypische docenten over de onderwijspraktijk	15
3.4.1.1.3 Leeropbrengsten literair-historische benadering	16
3.4.1.1.4 Literair-historische benadering en poëzie	17
3.4.1.2 Tekst-immanente benadering	17
3.4.1.2.1 Docentprofiel literair-esthetische vorming (tekst-immanente benadering)	17
3.4.1.2.2 Prototypische docenten over de onderwijspraktijk	17
3.4.1.2.3 Leeropbrengsten tekst-immanente benadering	17
3.4.1.2.4 Tekst-immanente benadering en poëzie	18
3.4.1.3 Maatschappelijke benadering	18
3.4.1.3.1 Docentprofiel maatschappelijke vorming	18
3.4.1.3.2 Prototypische docenten over de onderwijspraktijk	18
3.4.1.3.3 Leeropbrengsten maatschappelijke vorming	19
3.4.1.3.4 Maatschappelijke benadering en poëzie	19
3.4.1.4 Receptie-esthetische benadering	19
3.4.1.4.1 Docentprofiel individuele ontplooiing (receptie-esthetische benadering)	19
3.4.1.4.2 Prototypische docenten over de onderwijspraktijk	19
3.4.1.4.3 Leeropbrengsten receptie-esthetische benadering	20
3.4.1.4.4 Receptie-esthetische benadering en poëzie	20
3.4.1.5 Conclusie Jansen betreffende leereffecten van benaderingen	20
3.5 Niveaus van literaire competentie	21
4 Uitgangspunten en achtergronden van poëzieonderwijs	22
4.1 Doel literatuuronderwijs	22
4.2 Doelstellingen in de praktijk	22
4.3 Doelstellingen poëzieonderwijs	23
4.4 Inhoud van poëzieonderwijs	24
4.5 Didactiek van poëzieonderwijs en visie op poëzieonderwijs	26
5 Mogelijkheden bij het inrichten van poëzieonderwijs	28
5.1 Benaderingen	28
5.2 Rol van de canon in het literatuuronderwijs	29
5.3 Geïntegreerd literatuuronderwijs	30
5.4 Literatuur in combinatie met andere domeinen	31
5.5 Vakoverstijgend poëzieonderwijs	31
5.6 Mogelijke werkvormen bij poëzieonderwijs	32
6 Huidige stand van zaken in het poëzieonderwijs	35
6.1 Poëzie in het primair onderwijs	36
6.1.1 Nog voor de basisschool	36
6.1.2 Kerndoelen primair onderwijs	36
6.1.3 Lesmethoden	38

6.1.3.1	Leestheater	39
6.1.3.2	Ondersteboven van lezen	39
6.1.3.3	Leesplus	39
6.1.3.4	Tekst verwerken	40
6.1.3.5	Goed gelezen	40
6.1.4	Buiten leesmethoden	41
6.1.4.1	Stichting kinderen en poëzie	41
6.1.4.2	Gedichtendag	42
6.1.4.3	Plint	43
6.1.4.4	Het huis lijkt wel een schip	44
6.1.5	Poëzieonderwijs in het primair onderwijs	44
6.2	Poëzieonderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs	45
6.2.1	Kerdoelen	45
6.2.2	Schoolvakken	46
6.2.3	Lesmethoden	47
6.2.3.1	Nieuw Nederlands	47
6.2.3.2	Op Nieuw Niveau	49
6.2.3.3	Taaldomein	51
6.2.3.4	Taallijnen	52
6.2.3.5	Andere methoden	53
6.2.4	Buiten lesmethoden	53
6.2.4.1	Doe maar dicht maar	53
6.2.4.2	Plint	54
6.2.4.3	Gedichtendag	55
6.2.4.4	Dichtklapper	55
6.2.5	Poëzieonderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs	55
6.3	Poëzieonderwijs in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs	57
6.3.1	Eindexamenprogramma	57
6.3.1.1	Handreiking eindtermen	58
6.3.1.1.1	Literaire ontwikkeling	58
6.3.1.1.2	Literaire begrippen	60
6.3.1.1.3	Literatuurgeschiedenis	60
6.3.2	Schoolvakken	61
6.3.3	Lesmethoden	62
6.3.3.1	Literatuur zonder grenzen	62
6.3.3.2	Laagland	65
6.3.3.3	Metropool	71
6.3.3.4	Eldorado	72
6.3.4	Buiten methoden	76
6.3.4.1	Doe maar dicht maar	76
6.3.4.2	Plint	76
6.3.4.3	Gedichtendag	76
6.3.5	Poëzieonderwijs in de bovenbouw	77
6.4	Gedichten in lesmethoden	79
6.5	Leerlijnen in het poëzieonderwijs	80
6.5.1	Leerlijnen op basis van kerndoelen	80
6.5.2	Leerlijnen op basis van lesmethoden	81
6.5.3	Leerlijnen in het poëzieonderwijs	82
7	Problemen in het poëzieonderwijs	83
7.1	Geen doorlopende leerlijn in het poëzieonderwijs	83
7.2	Poëzieonderwijs houdt geen rekening met (verschillen tussen) leerlingen	84
7.3	Oplossingen voor problemen van het poëzieonderwijs	85
7.3.1	Gebrek aan een doorlopende leerlijn in het poëzieonderwijs	85
7.3.2	Poëzieonderwijs houdt geen rekening met (verschillen tussen) leerlingen	87

8 Structuur in poëzieonderwijs door middel van een differentiatiesysteem	89
8.1 Een differentiatiesysteem voor poëzieonderwijs	89
8.2 Achtergrond niveaubeschrijvingen	89
8.2.1 De leerling als lezer	90
8.2.2 De tekst	90
8.2.3 De opdracht	90
8.3 Niveaubeschrijvingen	90
8.4 Een differentiatiesysteem in de praktijk	94
8.5 Differentiatiesysteem als oplossing voor problemen	96
9 Conclusie	98
10 Discussie	99
11 Literatuuropgave	100
Bijlage 1: Gegevens gedichten uit lesmethoden	
Bijlage 2: Aantal gedichten per auteur in lesmethoden	
Bijlage 3: Index gedichten in lesmethoden	
Bijlage 4: Gedichten ter illustratie van niveaubeschrijvingen	

1 Inleiding

Poëzieonderwijs is een ondergeschoven kindje in het voortgezet onderwijs. Het maakt deel uit van literatuuronderwijs, dat weer deel uitmaakt van het vak Nederlands. En zowel binnen het literatuuronderwijs als binnen het vak Nederlands is aandacht voor een heleboel andere zaken nodig, waardoor de tijd en aandacht die aan poëzie besteed wordt, beperkt is. Dat is geen ramp, spelling en grammatica zijn immers belangrijk, het leren schrijven van een sollicitatiebrief ook en dat de aandacht in literatuuronderwijs eerder uitgaat naar romans dan naar gedichten is niet meer dan logisch, gezien het aantal romans dat leerlingen voor hun leeslijst moeten lezen.

Toch is poëzie een onderdeel van het curriculum, niet alleen omdat gedichten onderdeel zijn van het cultureel erfgoed, of omdat het belangrijk gevonden wordt dat leerlingen interesse krijgen in poëzie, maar ook omdat het is vastgelegd in de eindexameneisen. Leerlingen moeten aan het eind van de middelbare school in staat zijn poëzie te kunnen lezen en interpreteren. Hier pas in de bovenbouw mee beginnen is te laat, we kunnen immers niet verwachten dat leerlingen Nijhoffs *Stenen kindje* of Piet Paaltjens *Aan Rika* kunnen analyseren en interpreteren zonder ooit met eenvoudigere poëzie geoefend te hebben. Het is daarom belangrijk dat poëzie een vaste plaats in gaat nemen in het curriculum, ook, of misschien wel juist, in de onderbouw.

In deze scriptie doe ik verslag van mijn onderzoek naar de huidige stand van zaken binnen het poëzieonderwijs en doe ik aanbevelingen ter verbetering.

2 Opzet

In deze scriptie doe ik verslag van mijn onderzoek naar het creëren van doorlopende leerlijnen in het poëzieonderwijs, zodat poëzieonderwijs in de bovenbouw een logisch vervolg wordt op poëzieonderwijs in de eerdere schoolcarrière. Mijn onderzoeksvraag luidt daarom:

Hoe kunnen doorlopende leerlijnen in het poëzieonderwijs gecreëerd worden?

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden heb ik de volgende deelvragen opgesteld:

- Welke mogelijkheden zijn er bij het inrichten van poëzieonderwijs?
- In welke mate en op welke manier is er in het huidige onderwijs aandacht voor poëzie?
- Welke knelpunten of moeilijkheden zijn er in het huidige poëzieonderwijs?
- Hoe kan poëzieonderwijs beter gestructureerd worden?

Ik richt me op het havo en het vwo, omdat in de bovenbouw van havo en vwo literatuuronderwijs gegeven wordt. Op het vmbo is ook aandacht voor literatuur, maar in de vorm van fictieonderwijs en omdat de verschillen tussen havo/vwo en vmbo groot zijn, laat ik vmbo hier buiten beschouwing.

Om te bepalen welke mogelijkheden er zijn bij het inrichten van poëzieonderwijs, maak ik gebruik van mijn eigen ervaring en literatuur op dit gebied. De beantwoording van deze deelvraag zal dan ook voortvloeien uit het theoretisch kader.

Om de tweede deelvraag te beantwoorden en de huidige stand van zaken in het poëzieonderwijs te inventariseren analyseer ik de wijze waarop poëzie voorkomt in de gestelde eindexameneisen en kerndoelen en in veelgebruikte lesmethoden en bestaand lesmateriaal. Omdat kerndoelen, lesmethoden en bestaand lesmateriaal de basis vormen voor het onderwijs dat gegeven wordt is dit de meest bruikbare manier om een beeld te krijgen van de mate waarin en wijze waarop poëzie in het onderwijs voorkomt.

Aan de hand van deze analyse en met behulp van bestaande theorie zal ik vervolgens bepalen welke problemen er in het huidige poëzieonderwijs zijn. Tot slot zal ik aanbevelingen doen voor het structuren van poëzieonderwijs en het creëren van doorlopende leerlijnen op basis van de vastgestelde problemen en mogelijkheden. Deze aanbevelingen zullen deels voortkomen uit mijn eigen visie op literatuuronderwijs.

3 Theoretische achtergrond en onderzoek naar poëzieonderwijs

Naar literatuuronderwijs is, in vergelijking met andere onderwijsdomeinen, relatief veel onderzoek gedaan. Binnen het onderzoek naar literatuuronderwijs zijn er een aantal steeds terugkerende onderwerpen. Ten eerste is er onderzoek naar de neergaande trend in leesgedrag. Uit onderzoek² blijkt dat er steeds minder gelezen wordt in de vrije tijd, zowel tijdens de middelbare schoolperiode als daarna. Onderzoek hiernaar richt zich op leesgedrag, leesfrequentie en leesmotivatie en soms op leesbevorderingsprojecten om de zogenaamde ontleding tegen te gaan. Een onderwerp van onderzoek dat hiermee samenhangt, is de wijze waarop literatuuronderwijs op middelbare scholen is ingericht. In onderzoek hiernaar wordt bijvoorbeeld bekeken welk leereffect bepaalde onderwijsbenaderingen hebben en op welke manier de literatuurgeschiedenis het best onderwezen zou kunnen worden. Andere onderwerpen in onderzoek naar literatuuronderwijs zijn onder andere multicultureel literatuuronderwijs en de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur.

Dergelijk onderzoek richt zich voornamelijk op roman- of prozaonderwijs. In onderzoek naar leesgedrag, leesfrequentie, leesmotivatie en leesbevordering gaat het vaak uitsluitend om het lezen van romans. Ook onderzoek naar literatuuronderwijs is voornamelijk op roman- en prozaonderwijs gericht, met soms als zijspoor wat aandacht voor het lezen van poëzie. Er is nauwelijks wetenschappelijk onderzoek gedaan naar poëzieonderwijs, wel zijn er een aantal praktische handleidingen voor docenten, waarin goed onderbouwde adviezen voor poëzieonderwijs gegeven worden.

Onderzoeksresultaten van onderzoek naar romanonderwijs zijn niet één op één te vertalen naar poëzieonderwijs. Het lezen van poëzie verschilt op een aantal punten sterk van het lezen van verhalende teksten. Zo vraagt het lezen van een roman veel tijd, terwijl een gedicht vaak snel te lezen is. Een roman wordt meestal eenmaal gelezen, terwijl een gedicht vaak herlezen wordt. Het lezen van romans of verhalen is daarnaast meer ingebouwd in de dagelijkse routine thuis of op school, denk daarbij aan voorlezen, lezen om te leren lezen en lezen ter ontspanning. Veel mensen die voor dergelijke doeleinden een verhalende tekst pakken, grijpen een stuk minder snel naar een dichtbundel. Dit zou er mee samen kunnen hangen dat veel mensen poëzie als ‘moeilijk’ bestempelen; wie gewoon wat wil lezen ter ontspanning pakt wellicht liever een roman dan een gedicht waarover men na moet denken. Aan de andere duikt poëzie, meer dan verhalende teksten, geregeld op in ons dagelijks leven. Daarbij kan gedacht worden aan kussenslopen met gedichten, raam- en poëzieposters, ansichtkaarten en koelkastmagneten waarmee zelf verschillende gedichten samengesteld kunnen worden.

² Knulst, W. & G. Kraaykamp (1997) *The decline of reading, Leisure Reading Trends in the Netherlands (1955-1995)*.

Ik zal hier een aantal relevante onderzoeken bespreken. Dit zijn onderzoeken die voornamelijk gericht zijn op het lezen van romans of romanonderwijs. Door de geschetste verschillen tussen gedichten en verhalende teksten zijn de onderzoeksresultaten niet zonder meer toepasbaar op poëzieonderwijs, maar een aantal conclusies en gebruikte termen zijn wel degelijk te vertalen naar het lezen van poëzie en poëzieonderwijs.

3.1 Ontwikkelingen in literatuuronderwijs

Het literatuuronderwijs zoals wij dat nu kennen is ontstaan in de tweede helft van de negentiende eeuw. Vanaf dat moment werd literatuuronderwijs in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs gegeven. De nadruk lag destijds op het kennismaken met meesterwerken uit het literaire verleden. Men dacht dat door een aanpak gericht op de historische en biografische elementen van literatuur de liefde voor literatuur vanzelf zou ontstaan.³

Rond 1970 ontstond in de literatuurwetenschap en daarmee even later ook in het literatuuronderwijs, aandacht voor de literaire tekst als autonoom kunstwerk en de bijbehorende structuuranalyse. In het onderwijs bleef de historisch-biografische aanpak echter het meest gehanteerd, de visie was immers nog steeds dat een overzicht van en een bloemlezing uit de literatuurgeschiedenis wel moest leiden tot waardering van literatuur.

In de tweede helft van de jaren tachtig kwam er meer aandacht voor de ervaring en interpretatie van de lezer. De receptietheorie of reader response theory ontstond uit onvrede met eerdere benaderingen. In de historisch-biografische benadering was de gedachte dat de betekenis van een tekst te achterhalen zou zijn door het reconstrueren van de auteursintentie. Deze aanpak doet echter geen recht aan de specifieke en onderscheidende eigenschappen van de tekst, noch aan het feit dat elke lezer een tekst anders leest. In de structuralistische aanpak werd een tekst als autonoom geheel gezien, waarbij geen aandacht was voor de historische contexten en de contexten van receptie. Wetenschappers aan de op dat moment pas opgerichte universiteit van Konstanz kwamen met een nieuwe benadering van literatuur, waarin het perspectief van onderzoek verschoof naar het perspectief van de lezer. De achterliggende gedachte van de receptietheorie is dat betekenis niet vaststaat, maar pas in de wisselwerking tussen tekst en het perspectief van de lezer tot stand komt. In deze benadering kwam de lezer en zijn perspectief centraal te staan, omdat perspectieven van lezers door de tijd heen veranderen kwam daarmee ook het historisch element terug in de literatuurwetenschap.⁴

³ Bolscher, I., Dirksen, J., Houtens, H., Kist, S. van der (2004) *Literatuur & fictie*. P.162.

⁴ Hendrix, H. (2006) *De lezer in de tekst*. Pp. 204-206.

In 1968 vond met de invoering van de Mammoetwet⁵ een grote verandering in het onderwijs plaats. De hbs, mulo en mms maakten plaats voor de nieuwe schooltypen mavo, havo en vwo en het vakkenpakket werd ingevoerd, waardoor het aantal vakken waarin leerlingen examen deden beperkt werd. Ook werd de brugklas ingevoerd om alle leerlingen dezelfde basis te geven. Met de invoering van de Mammoetwet werd voortgezet onderwijs toegankelijk voor iedereen, ook voor leerlingen uit lagere sociale milieus. De diversiteit van leerlingen nam toe en het onderwijs moest zich daar op aan gaan passen.

In de aanpak van het literatuuronderwijs bestond veel vrijheid. Er was voorgeschreven dat literatuuronderwijs moest leiden tot kennis van en inzicht in literatuur, maar hoe dat moest stond nergens voorgeschreven.⁶ Hier kwam met de invoering van de Tweede Fase in 1998 verandering in. De Tweede Fase had als doel de bovenbouw van het voortgezet onderwijs om te vormen tot een flexibele overgang tussen onderbouw en hoger onderwijs. Leerlingen moesten zich breed ontwikkelen, zelfstandig leren en werken als voorbereiding op het hoger onderwijs en er moest samenhang ontstaan tussen de verschillende schoolvakken. Daarom maakte het vakkenpakket plaats voor vier profielen, elk bestaand uit een verplicht deel, een profieldeel en een keuzedeel. Het profielwerkstuk werd ingevoerd, evenals enkele nieuwe vakken, waaronder Culturele Kunstzinnige Vorming. Klassikaal onderwijs moest plaatsmaken voor zelfstandig leren en werken, met de docent in een coachende rol.

Door de invoering van nieuwe vakken, het profielwerkstuk en het systeem waarbij met studielasturen gewerkt wordt, kwam er minder tijd beschikbaar voor literatuuronderwijs. Voor de invoering van de Tweede Fase konden docenten Nederlands meer dan 60% van de beschikbare lestijd besteden aan literatuur, met de Tweede Fase moest dat teruggebracht worden tot 30 of 40%. Ook het aantal te lezen boeken veranderde van twintig tot dertig voor de invoering van de Tweede Fase naar acht (havo) of twaalf (vwo) daarna.⁷

Met de invoering van de Tweede Fase is literatuuronderwijs een zelfstandig vak geworden, in tegenstelling tot een vakonderdeel van Nederlands en de moderne vreemde talen, wat het daarvoor was. Op de eindlijst komt uiteindelijk één cijfer voor literatuur. Literatuur kan als apart vak gegeven worden, dit wordt geïntegreerd literatuuronderwijs genoemd, maar wordt op veel scholen ook nog ondergebracht bij Nederlands en de moderne vreemde talen. In dit laatste geval weegt het literatuurcijfer van Nederlands drie keer mee en de cijfers voor literatuur van de moderne vreemde talen elk eenmaal voor het uiteindelijke cijfer voor literatuur.

⁵ De term 'Mammoetwet' is een bijnaam voor de Wet op het voortgezet onderwijs.

⁶ Bolscher et al (2004) p.162.

⁷ Bolscher et al (2004) p.160.

Met de invoering van de Tweede Fase is ook een nieuw eindexamenprogramma ingevoerd. Waar docenten eerst vrij waren in hun invulling van literatuuronderwijs zijn er nu duidelijk eindtermen ontwikkeld waar leerlingen uiteindelijk aan moeten voldoen. In dit eindexamenprogramma zijn een aantal vaardigheden beschreven die een leerling moet ontwikkelen om een literair competent lezer te worden. Het literatuuronderwijs is met de invoering van de Tweede Fase gericht op het aanleren van deze vaardigheden.

3.2 Literaire competentie en leesattitude

Sinds de invoering van de Tweede Fase is het doel van literatuuronderwijs veranderd. Waar eerst de nadruk lag op kennisoverdracht is nu het ontwikkelen van literaire competentie belangrijk. Een competente lezer is een ervaren lezer, die weet hoe hij met verhalen en gedichten om moet gaan. Een veelgebruikte definitie van literaire competentie komt van Coenen:

“De literair competente lezer is in staat met en over literatuur te communiceren. De inhoud van deze communicatie kan zeer divers van aard zijn, maar dient in elk geval te voldoen aan de eis dat de lezer in staat is samenhang aan te brengen. Het gaat hierbij om het aanbrengen van samenhang en onderscheid tussen verschillende teksten, het relateren van de tekst aan de wereld (de maatschappij en de persoonlijke wereld van de auteur) en het relateren van het persoonlijke waardeoordeel met betrekking tot het gelezene aan dat van anderen.

De literair competente lezer heeft een houding ten aanzien van literatuur die gekenmerkt wordt door een bereidheid tot een zekere leesinspanning en tot openstaan voor vreemde perspectieven c.q. referentiekaders.”⁸

Het literatuuronderwijs is gericht op het ontwikkelen van deze literaire competentie. Naast expliciete kennis van tekstsoorten en het opdoen van leeservaringen speelt ook de algemene ontwikkeling een rol in de literaire competentie: om literatuur en fictie te kunnen begrijpen moet een leerling in staat zijn standpunten van een afstand te bekijken en verschillende perspectieven in kunnen nemen.

Omdat literaire competentie bestaat uit expliciete kennis, leeservaring en algemene ontwikkeling kunnen de verschillen tussen leerlingen binnen een jaarlaag groot zijn. Niet alleen in het literaire niveau zijn grote verschillen, ook in de houding ten opzichte van literatuur kunnen grote verschillen tussen leerlingen zijn. In onderzoek naar literatuuronderwijs wordt vaak de term ‘leesattitude’ gebruikt voor de houding van een lezer ten opzichte van lezen. Leesattitude wordt door door Stalpers als volgt gedefinieerd:

⁸ Coenen, L. (1992). Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip? P.73.

“De stabiele, evaluatieve houding ten aanzien van lezen, gebaseerd op directe (ofwel eigen) en indirecte (ofwel andermans) ervaringen en verwachte consequenties van het lezen van fictie, die richting geeft aan leesgedrag (in dit onderzoek het lezen van fictie).”⁹

Leesattitude is volgens deze definitie een psychologische variabele, die ertoe leidt dat een individu op een consequente manier reageert op een bepaald fenomeen in de vorm van af- of goedkeuren, opzoeken of mijden, dan welwaarderen of niet-waarderen.¹⁰ De leesattitude bepaalt dus de verwachtingen die een lezer heeft ten aanzien van een te lezen tekst.

De precieze invulling die aan het begrip leesattitude wordt gegeven verschilt per onderzoek. Zo kan leesattitude zich beperken tot de globale mening die een persoon over lezen heeft (‘Lezen is leuk’ of ‘Lezen is saai’), maar het kan ook over specifiekere opinies gaan (‘Lezen is goed voor mijn ontwikkeling’).¹¹ Leesattitude bestaat uit twee componenten, een affectieve component (plezier in lezen) en een cognitieve component (wat leer ik van lezen).¹² De leesattitude bepaalt welke verwachtingen de lezer heeft ten aanzien van lezen op affectief en cognitief gebied.

Een leesattitude wordt gevormd op basis van ervaringen met lezen. Dit kunnen directe ervaringen zijn, zoals het zelf lezen van een boek, maar ook indirecte ervaringen, zoals ouders die enthousiast over lezen praten, of het cadeau krijgen van boeken. Aan de hand van elke ervaring met lezen wordt de attitude bijgesteld, iemand met een positieve attitude ten opzichte van lezen zal dus niet na één negatieve leeservaring zijn positieve attitude kwijtraken.

Leesattitude heeft invloed op leesmotivatie en leesomvang. Een positieve leesattitude heeft een positieve invloed op de intentie om te lezen. Volgens Stokmans¹³ neemt de intentie om te lezen toe als de leerling vindt dat de voordelen van het lezen opwegen tegen de nadelen van het lezen, dit is een onbewuste afweging. De leesattitude is daarmee een belangrijke component in het bepalen van de leesomvang. Of en hoeveel er daadwerkelijk gelezen wordt, wordt ook bepaald door andere zaken, zoals de beschikbaarheid van geschikte boeken en bepaalde persoonskenmerken.

3.3 Leesplezier

Zoals gesteld hebben positieve leeservaringen een positief effect op de leesattitude en zorgt een positieve leesattitude ervoor dat een leerling met positieve gevoelens en verwachtingen aan een

⁹ Stalpers, C. (2005) *Gevormd door leeservaringen. De relatie tussen leesattitude, het lezen van fictie en het voornemen van adolescenten om lid te blijven van de openbare bibliotheek*. P.15.

¹⁰ Stalpers, C. (2005) p.14.

¹¹ Stokmans, M. (2007), *De casus bazar. Effectmeting van een leesbevorderingsproject*. P.17.

¹² Jentine Land (2009) *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. P.57.

¹³ Stokmans, M. (2007) p. 35.

nieuwe leeservaring begint. Deze positieve attitude zorgt ervoor dat leerlingen openstaan voor literatuuronderwijs en de teksten die zij gaan lezen, dit is een belangrijk element willen zij iets van literatuuronderwijs opsteken en hun literaire competentie vergroten. Het is dus zaak om leerlingen positieve ervaringen met literatuur te laten beleven en de negatieve ervaringen zoveel mogelijk te beperken.

Het belang van leesplezier hangt sterk samen met het doel van literatuuronderwijs. In literatuuronderwijs dat slechts als doel heeft leerlingen op eindexamenniveau te brengen, door ze veel te leren over literatuur en veel te laten lezen, is leesplezier minder belangrijk dan wanneer men de belangstelling van leerlingen voor fictie en literatuur wil wekken en stimuleren, zodat zij ontdekken dat lezen plezierig kan zijn en in hun vrije tijd of na hun middelbare schoolperiode wellicht ook nog eens een boek lezen.

Marc Verboord¹⁴ deed onderzoek naar de relatie tussen literatuuronderwijs en leesgedrag op latere leeftijd. Verboord heeft voor zijn onderzoek bij 85 docenten een enquête afgenomen over het literatuuronderwijs dat zij in een specifiek jaar in de periode 1975-1988 hebben gegeven. Vervolgens enquêteerde hij 562 oud-leerlingen die in dat jaar bij de docenten in de eindexamenklas hadden gezeten over hun leesgewoonten anno 2000. Ook werd een van de ouders van de oud-leerlingen geënquêteerd. Verboord onderscheidt bij de docenten twee soorten benaderingen binnen het literatuuronderwijs: een cultuurgerichte benadering, waarbij de docent zich op het overdragen van literaire kennis en normen richt en waarbij kennis nemen van de canon, door een aantal werken uit die canon volledig te lezen, belangrijk wordt geacht, en een lezersgerichte benadering, die gericht is op de persoonlijke vorming van de leerling en waarbij aansluiting wordt gezocht bij de belevingswereld en smaak van de leerling.

De invloed van de benadering en de omvang van de literatuurlessen zijn vervolgens gerelateerd aan de frequentie waarmee en het niveau waarop oud-leerlingen boeken lezen in hun vrije tijd. Hieruit blijkt dat een aanpak waarbij de leerling, zijn persoonlijke vorming en belevingswereld centraal staan, zorgt dat leerlingen op latere leeftijd meer lezen dan leerlingen die volgens een cultuurgerichte aanpak les hebben gekregen. Zo lezen oud-leerlingen die op de minst cultuurgerichte manier les hebben gekregen 26 procentpunten meer dan oud-leerlingen die op de meest cultuurgerichte manier les hebben gekregen, oud-leerlingen die op de meest leerlinggerichte manier les hebben gekregen lezen daarnaast 16 procentpunten meer dan oud-leerlingen die op de minst leerlinggerichte manier les hebben gekregen. De hoeveelheid literatuuronderwijs heeft geen invloed op de leesfrequentie op latere leeftijd. Het aantal lessen literatuuronderwijs heeft wel invloed op het latere leesniveau, meer uren

¹⁴ Verboord, M. (2006) Leesplezier als sleutel tot succesvol literatuuronderwijs?

literatuuronderwijs betekent een hoger leesniveau op latere leeftijd. Meer cultuurgericht onderwijs leidt daarnaast tot het minder vaak lezen van literaire genres, maar niet tot het lezen van minder prestigieuze auteurs. Een meer leerlinggerichte aanpak leidt tot het meer lezen van literaire genres, maar ook hier is geen relatie met het literair prestige van de gelezen auteurs gevonden.

Een leerlinggerichte aanpak, waarbij aandacht is voor leesplezier zorgt ervoor dat leerlingen op latere leeftijd meer lezen dan leerlingen die volgens een minder leerlinggerichte en meer cultuurgerichte aanpak les hebben gehad. Daarnaast heeft een leerlinggerichte aanpak een positieve invloed op het lezen van literaire genres. Wanneer het wekken en stimuleren van belangstelling voor literatuur een doel is van literatuuronderwijs en wanneer men het belangrijk vindt ook leesgedrag na het eindexamen te stimuleren, doet men er, volgens de uitkomsten van het onderzoek van Verboord, goed aan plezier in lezen te creëren door leerlinggericht literatuuronderwijs te geven.

3.4 Verschillen in onderwijs: benaderingen en hun effecten

Verboord deed onderzoek naar de effecten van verschillende benaderingen in literatuuronderwijs. Hij maakte daarbij onderscheid tussen de cultuurgerichte benaderingen, waarin de literatuurgeschiedenis en de belangrijkste auteurs en hun werken centraal staan, en de leerlinggerichte benaderingen, waarin de lezer en zijn ontwikkeling centraal staan.¹⁵

In andere onderzoeken wordt onderscheid gemaakt tussen vier benaderingen:

- de literair-historische benadering, ook wel cultuurgerichte benadering genoemd
- de tekst-immanente of literair-esthetische benadering
- de maatschappelijke benadering
- de receptie-esthetische of lezersgerichte benadering

Tanja Janssen¹⁶ doet in *Literatuuronderwijs bij benadering* verslag van haar onderzoek naar de stand van zaken in het literatuuronderwijs. Ze onderzoekt de verschillende benaderingen in het literatuuronderwijs en bekijkt de leeropbrengsten van deze benaderingen. Allereerst onderzoekt ze welke docentprofielen er zijn, door docenten door middel van een enquête te vragen welk doel zij met hun literatuuronderwijs nastreven en hoe dit terugkomt in hun literatuuronderwijs. De vier genoemde benaderingen vormen hierbij het uitgangspunt. Janssen constateert dat er vier benaderingsprofielen of docentprofielen zijn die overeenkomen met de vier benaderingen.

Vervolgens onderzoekt Janssen in een tweede deelonderzoek hoe de verschillen tussen profielen zich in de lespraktijk manifesteren door twaalf docenten te interviewen over de inhoud en vormgeving van

¹⁵ Verboord, M. (2006)

¹⁶ Janssen, T. (1998) *Literatuuronderwijs bij benadering*.

hun literatuuronderwijs. In het derde deelonderzoek onderzoekt Janssen verschillen in leerlinggedrag in geobserveerde literatuurlessen. In het vierde deelonderzoek wordt nagegaan wat de leeropbrengsten zijn van leerlingen die volgens een bepaalde benadering onderwijs krijgen, dit gebeurt naar aanleiding van leerverslagen van leerlingen. Tot slot worden in een vijfde deelonderzoek de leeropbrengsten op langere termijn onderzocht.

Hieronder zal per benadering besproken worden:

- inhoud van de benadering
- docentprofiel, uitkomst eerste deelonderzoek Janssen (enquête)
- prototypische docenten over de onderwijspraktijk, uitkomst tweede deelonderzoek Janssen (interviews)
- leeropbrengsten, uitkomst vierde deelonderzoek Janssen (leerverslagen)
- eigen invulling van de inhoud van poëzieonderwijs volgens deze benadering

3.4.1.1 Literair-historische benadering

In de literair-historische benadering, ook wel klassieke of cultuurgerichte benadering genoemd, staan kennis van de literatuurgeschiedenis en de belangrijkste auteurs en hun werken centraal. Literaire teksten, auteurs en stromingen worden in verband gebracht met de geschiedenis, religie, filosofie en andere kunstvormen. Dit is de manier waarop literatuur tot halverwege de twintigste eeuw werd onderwezen.

3.4.1.1.1 Docentprofiel culturele vorming (literair-historische benadering)

Het profiel Culturele vorming omvat docenten die overdracht van cultuur het belangrijkste doel van literatuuronderwijs vinden, dit is 48 procent van de onderzochte docenten. Zij besteden meer tijd en aandacht aan literatuurgeschiedenis en literair-historische achtergrond dan andere docenten. Ook behandelen zij meer poëzie. De reden van de aandacht voor poëzie kan gezocht worden in de omvang van de tekst, een gedicht kan in een lesuur behandeld worden, ook speelt de moeilijkheidsgraad mee, poëzie zou voor leerlingen moeilijker zijn dan proza en dus zou de noodzaak hier in de les tijd aan te besteden groter zijn. In de lessen moeten leerlingen vaak kennis reproduceren, dit gaat ten koste van productieve activiteiten zoals interpreteren en evalueren. Daarnaast worden in de lessen vaker literaire teksten voorgelezen of voorgedragen en minder vaak betekenissen geabstraheerd dan bij docenten uit andere groepen.

3.4.1.1.2 Prototypische docenten over de onderwijspraktijk

Uit de interviews met docenten die prototypische culturele vormers zijn, blijkt dat zij als hoofddoelen van hun onderwijs het meegeven van cultureel-historische bagage aan leerlingen zien en het stimuleren van lezen.

In hun lessen ligt sterk de nadruk op literatuurgeschiedenis. Bij poëzieonderwijs wordt veel aandacht besteed aan traditionele versleer en stilistiek, zoals kenmerken van poëtische genres, metaforen, metonymia, rijmschema's en metra. De stof wordt voor een groot deel ontleend aan Lodewicks *Litteraire Kunst*. Een van de docenten zegt daarover het volgende:

“De poëzie-analyse wordt getoetst naar aanleiding van Lodewick. De leerlingen krijgen een gedicht met vragen zoals: wat voor metrum is het? De stof wordt in de vierde aangeleerd en alleen maar toegepast in losse zinnestelsels. In de vijfde moeten ze de stof kennen en toepassen.”¹⁷

Tachtig procent van de teksten die culturele vormers behandelen behoort tot de zogenaamde traditionele schoolcanon. Over teksten behandelen in de les zegt een van de docenten het volgende: “Proza kunnen ze [de leerlingen] meestal zelf wel aan. Meestal doe ik poëzie. Vorig jaar heb ik van Slauerhoff een gedicht of vijftien gelezen en besproken.”¹⁸

Culturele vormers geven bij het behandelen van teksten vaker dan de maatschappelijke vormers zelf hun interpretatie van een tekst en geven minder ruimte dan de individuele ontplooiers om leerlingen hun eigen mogelijke interpretaties te laten geven. Daarnaast besteden culturele vormers meer aandacht aan de achtergrond van een tekst (auteur, stroming, ontvangst in literaire kritiek) dan esthetische en individuele vormers. Bij het behandelen van poëzie geven culturele vormers veel aandacht aan de formele eigenschappen van de tekst of tekstsoort, zoals beeldspraak, stijlfiguren, metrum en dergelijke. Het bespreken van teksten houdt bij culturele vormers vooral in: woordverklaren, zin voor zin betekenis verlenen en, zo nodig, literaire of cultuur-historische achtergrondinformatie geven. Voor persoonlijke reacties en persoonlijke ervaringen is in de lessen van de culturele vormers weinig ruimte.

3.4.1.1.3 Leeropbrengsten literair-historische benadering

Wat betreft leereffecten op korte termijn blijkt dat leerlingen vaker aangeven dat zij kennis van literair-historische en niet-literaire achtergronden hebben opgedaan, dan leerlingen van docenten uit andere groepen. Daarnaast blijkt dat leerlingen vaker aangeven een positieve attitude te hebben ten opzichte van literaire werken, verplicht lezen en literatuuronderwijs. Aan de andere kant geven leerlingen aan minder geleerd te hebben over het analyseren van teksten en de relatie tussen tekst en lezer. Voor dit profiel zijn geen kenmerkende leeropbrengsten op langere termijn gevonden, wel blijkt dat er vaker leerervaring betreffende positieve attitudes, literair-historische achtergronden en studievaardigheid gerapporteerd worden, maar dit is ook zo bij oud-leerlingen van de literair-esthetisch vormende docent.

¹⁷ Janssen, T. (1998) p.77.

¹⁸ Janssen, T. (1998) p.78.

3.4.1.1.4 Literair-historische benadering en poëzie

Poëzieonderwijs volgens de literair-historische benadering betekent dat er veel aandacht is voor historische poëzie en de plaats van deze poëzie in de literatuurgeschiedenis. Er wordt veel aandacht besteed aan de culturele achtergrond van gedichten en de formele eigenschappen van poëzie. Bij het bespreken van poëzie zal vooral op zoek gegaan worden naar wat de dichter wil zeggen en wat het gedicht betekent. De gedichten die behandeld worden zullen bekende, zogenaamde canonieke gedichten zijn, waarvan de docent het belangrijk vindt dat zijn leerlingen er kennis van nemen.

3.4.1.2 Tekst-immanente benadering

In de tekst-immanente benadering wordt de literaire tekst als autonoom kunstwerk beschouwd. Tekst- en structuuranalyse, het zogenaamde close-reading, wordt in deze benadering als een belangrijk middel gezien om teksten te begrijpen en een gefundeerd oordeel over de tekst te kunnen geven. Deze benadering kwam op vanaf 1960.

3.4.1.2.1 Docentprofiel literair-esthetische vorming (tekst-immanente benadering)

De groep docenten die literair-esthetische vorming als primair doel van literatuuronderwijs ziet bestaat uit 11 procent van de respondenten. Docenten die literair-esthetische vorming centraal hebben staan besteden veel aandacht aan structuuranalyse en het bijbehorende literaire begrippenapparaat. Deze geleerde begrippen moeten in boek- of leesverslagen op literaire teksten worden toegepast. Nadat een tekst geanalyseerd is, is er aandacht voor het vormen van een oordeel over de tekst.

3.4.1.2.2 Prototypische docenten over de onderwijspraktijk

Uit de interviews met docenten die prototypische literair-esthetische vormers zijn, blijkt dat zij als hoofddoel van hun literatuuronderwijs het kennis nemen van het literaire aanbod en de vaardigheid een literair werk te lezen, te interpreteren en te beoordelen zien. Structuuranalyse wordt als een belangrijk middel gezien om dit doel te bereiken.

In de lessen is veel aandacht voor roman- en verhaalanalyse. Uit de enquêtes blijkt dat significant meer proza en minder poëzie gekozen wordt dan bij culturele vormers, maar uit de interviews is niet af te leiden dat er weinig poëzie behandeld zou worden.

Bij het behandelen van de tekst staat de tekst zelf centraal en is er minder aandacht voor de literair-historische achtergrond dan bij cultureel vormers. Tekstinterpretaties of problemen van de leerlingen worden vaak als uitgangspunt genomen bij het bespreken van teksten.

3.4.1.2.3 Leeropbrengsten tekst-immanente benadering

Uit de onderzochte leeropbrengsten op korte termijn blijkt dat leerlingen vaker rapporteren een negatieve attitude ten opzichte van literatuuranalyse te hebben ontwikkeld dan leerlingen van docenten

uit andere groepen. Daarnaast geven leerlingen aan minder kennis en vaardigheden betreffende de verwerking van literatuur (boekverslagen maken, recensies schrijven) te hebben opgedaan. Op lange termijn zijn er geen kenmerkende leereffecten, behalve de leerervaringen op het gebied van positieve attitudes, literair-historische achtergrond en studievaardigheid die ook bij oud-leerlingen van cultureel vormende docenten gerapporteerd worden.

3.4.1.2.4 Tekst-immanente benadering en poëzie

Poëzieonderwijs volgens de tekst-immanente benadering houdt in dat er veel aandacht is voor het ontleden van gedichten met behulp van het literaire begrippenapparaat en het benoemen van stijl- en vormkenmerken.

3.4.1.3 Maatschappelijke benadering

Bij de maatschappelijke benadering wordt de tekst gezien als de uitdrukking van een sociale, politieke of economische situatie. Deze benadering kwam op vanaf 1970.

3.4.1.3.1 Docentprofiel maatschappelijke vorming

12 Procent van de docenten ziet maatschappelijke vorming als primair doel van literatuuronderwijs. In didactisch opzicht blijkt dat deze docenten vaker leesvoorkeuren en leesgewoonten van hun leerlingen peilen. Qua leerstofinhoud blijkt dat deze docenten meer aandacht besteden aan sociaal-politieke achtergronden bij het bespreken van literaire teksten dan andere docenten. Naast een accent op actuele en historische sociaal-politieke onderwerpen in relatie tot literatuur is er aandacht voor kritisch lezen. Volledigheid in het geven van literatuurgeschiedenis en het gebruik van structuuranalyse worden minder belangrijk gevonden. In de lessen wordt meer gedaan met teksten van voor 1945 dan in de lessen van andere docenten. Docenten uit dit profiel geven aan steeds de leerling en zijn interesses in het vizier te houden bij tekstkeuze en werkvormen.

3.4.1.3.2 Prototypische docenten over de onderwijspraktijk

Prototypische maatschappelijk vormende docenten zien als hoofddoel van hun literatuuronderwijs kritisch leren oordelen (nadenken over de inhoud, maar ook leren dat literatuur en maatschappij niet los van elkaar staan), kwaliteits- en smaakontwikkeling en het stimuleren van leesbereidheid en leesplezier. De docenten streven naar variatie in genres: verhalen, romans, toneelstukken, gedichten, maar daarbij blijft poëzie wat onderbelicht. Een van de redenen is dat de docenten denken dat poëzie leerlingen niet aan zou spreken.

3.4.1.3.3 Leeropbrengsten maatschappelijke vorming

In de leeropbrengsten op korte termijn zijn geen unieke verschillen gevonden. Op lange termijn blijkt dat oud-leerlingen van maatschappelijk vormende docenten minder vaak een positieve attitude als gevolg van literatuuronderwijs rapporteren dan oud-leerlingen van docenten uit andere groepen.

3.4.1.3.4 Maatschappelijke benadering en poëzie

In poëzieonderwijs volgens de maatschappelijke benadering zal met name gebruik gemaakt worden van gedichten die samenhangen met de sociale, politieke of economische situatie van het moment waarop ze geschreven zijn. Daarbij kan gedacht worden aan gedichten over een bepaald maatschappelijke thema, zoals racisme, of een bepaalde politieke situatie, zoals gedichten over de Tweede Wereldoorlog. Bij het bespreken van die gedichten zal er met name aandacht zijn voor de relatie tussen het gedicht en de maatschappelijke werkelijkheid.

3.4.1.4 Receptie-esthetische benadering

Vanaf de jaren tachtig is de receptie-esthetische benadering in opkomst. In deze benadering is er aandacht voor de individuele interpretatie van een tekst door een lezer en de reactie van de lezer op de tekst.

3.4.1.4.1 Docentprofiel individuele ontplooiing (receptie-esthetische benadering)

Een kwart van de respondenten geeft aan individuele ontplooiing als primair doel van hun literatuuronderwijs te zien. Net als de maatschappelijke vormers besteden docenten uit dit profiel minder aandacht aan literatuurgeschiedenis en –theorie, poëzie en formele aspecten van literaire teksten. Aandacht voor belevingswereld van de leerling en lezersgerichte begrippen staan centraal. Bij docenten uit dit profiel ligt het accent op het behoud van leesplezier, persoonlijke leeservaringen van leerlingen. In de lessen zijn het lezen van teksten en daarover praten belangrijk en ook voor het leren beoordelen is veel aandacht. De gebruikte teksten zijn met name korte verhalen van na 1945 die leerlingen buiten de les lezen, de activiteiten in de les vinden vaak plaats in de post-reading fase. Dit is in tegenstelling tot docenten uit andere profielen, waarbij leerlingen vaak in de les lezen.

3.4.1.4.2 Prototypische docenten over de onderwijspraktijk

Docenten die prototypisch zijn voor het profiel individuele ontplooiing hebben als hoofddoelen het bevorderen van leesplezier, leerlingen zich laten identificeren met literatuur en het bijbrengen van vaardigheden om teksten goed te kunnen lezen.

Bij het geven van literatuurgeschiedenis ligt het accent op de belevingswereld van de leerling, minder op literaire stromingen en verbanden met andere kunsten. Er wordt minder theorie gegeven en de theorie die gegeven wordt richt zich op moderne, lezersgerichte begrippen en minder op structuuranalytische begrippen. In de lessen wordt meer moderne literatuur gebruikt en minder

canonteksten dan bij docenten uit andere profielen.

Docenten uit dit profiel blijken regelmatig aandacht aan poëzie te besteden. Een van de docenten laat gedichten wel lezen, maar bespreekt ze niet. Een andere docent besteedt veel aandacht aan poëzie, enerzijds omdat zijn hart daar ligt, maar ook uit praktische overwegingen: het is overzichtelijk om gedichten in een les te behandelen, omdat het afgeronde teksten met een beperkte omvang zijn.

3.4.1.4.3 Leeropbrengsten receptie-esthetische benadering

In de leeropbrengst op korte termijn blijkt dat leerlingen vaak aangeven geleerd te hebben op het gebied van interpretatie van literaire teksten. Minder leerlingen geven aan geleerd te hebben over literair-historische achtergronden en minder leerlingen geven uiting aan negatieve attitudes ten opzichte van literair-historische achtergronden en literaire teksten dan leerlingen uit andere profielgroepen. Over het literatuuronderwijs in het algemeen laat deze groep zich minder vaak positief uit dan andere groepen.

Op langere termijn blijkt dat leerlingen minder vaak leeropbrengsten op het gebied van analyse van literatuur rapporteren en minder leerervaringen op het gebied van studievaardigheid dan oud-leerlingen van docenten uit andere profielgroepen.

3.4.1.4.4 Receptie-esthetische benadering en poëzie

Bij het behandelen van poëzie volgens de receptie-esthetische benadering zal er vooral voor gedichten gekozen worden die aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen. Daarbij kan gedacht worden aan gedichten over de puberteit, school, liefde, natuur, muziek en gedichten met humor. Bij het behandelen van de gedichten zal er aandacht zijn voor individuele interpretaties van een gedicht, het gevoel dat een gedicht oproept en het vormen van een mening over het gedicht.

3.4.1.5 Conclusie Janssen betreffende leereffecten van benaderingen

Uit het onderzoek van Janssen blijkt dat er geen duidelijk superieure benaderingen zijn. Wel blijkt dat de verschillende benaderingen verschillende effecten hebben. Allereerst zijn er verschillen in de richting waarin de attitude van leerlingen ten opzichte van literatuur zich ontwikkelt. In tegenstelling tot wat vaak gedacht wordt blijkt de traditionele, literair-historische benadering niet per definitie te leiden tot een negatieve attitude ten opzichte van literatuur bij leerlingen. Wat betreft leeropbrengsten op langere termijn blijkt dat verschillen in de gerapporteerde leerervaringen niet samenhangen met de benadering van de docent. Janssen trekt hieruit de conclusie dat wat betreft langetermijneffecten de gekozen benadering er niet zoveel toe doet, mits er 'goed' literatuuronderwijs gegeven wordt.

3.5 Niveaus van literaire competentie

Een van de meest recente onderzoeken naar literatuuronderwijs is van Theo Witte. Hij doet in *Het oog van de meester* verslag van een uitgebreid onderzoek naar literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs. Hij doet onderzoek naar de literaire ontwikkeling van leerlingen en concludeert dat docenten wel verschillen tussen leerlingen onderscheiden, maar geen duidelijk beeld hebben van het ontwikkelingsproces van individuele leerlingen en de verschillende fasen waaruit dit bestaat.¹⁹ Het gebrek aan een longitudinale leerlijn zorgt er samen met de veelheid aan visies over doelstelling en methoden voor dat het literatuuronderwijs wat Witte betreft een slecht gestructureerd domein is.

Om structuur in dit domein aan te brengen, brengt Witte de literaire ontwikkeling van leerlingen in kaart. Hij heeft een model ontwikkeld waarmee de leesontwikkeling van leerlingen beschreven kan worden en waaruit duidelijk wordt langs welke leerlijn de leerling zich verder kan ontwikkelen. Het model bestaat uit zes niveaus van literaire competentie. Het laagste niveau is het niveau van literaire competentie dat van leerlingen in havo/vwo 4 mag worden verwacht, het hoogste niveau is dat van topleerlingen die op academisch letterkundig niveau presteren. Proefondervindelijk wordt vastgesteld dat leerlingen tijdens het onderwijs in de bovenbouw ongeveer twee à drie niveaus klimmen, oftewel één niveau per schooljaar. Met behulp van dit model kan de leerling op eigen niveau lezen en kan de docent de leerling op zijn eigen niveau begeleiden en de ontwikkeling van de leerling in de gaten houden.

Het differentiatie-model van Witte bestaat uit beschrijvingen van de zes niveaus waarin de leerling als lezer beschreven wordt, het soort tekst dat de leerling aan zou moeten kunnen en het soort opdracht dat de leerling bij de gelezen tekst zou moeten kunnen maken. Daarnaast is er een (interactieve)²⁰ lijst met romans die bij de verschillende niveaus passen. De niveaubeschrijvingen en de leeslijst zijn volledig gericht op het 'lezen voor de lijst', oftewel het lezen van romans.

¹⁹ Witte, T. (2008) p.17.

²⁰ Witte presenteert zelf een lijst in *Het oog van de meester*, daarnaast is er een lijst op internet die gebaseerd is op suggesties van docenten, jaarlijks wordt bijgewerkt en als catalogus met leerlingen- en docentpagina's zal gaan functioneren (www.lezenvoordelijst.nl).

4 Uitgangspunten en achtergronden van poëzieonderwijs

4.1 Doel literatuuronderwijs

Poëzieonderwijs neemt een aparte plaats in in het onderwijs. Het maakt deel uit van het literatuuronderwijs, maar binnen het literatuuronderwijs ligt de nadruk vaak op verhalende teksten. Waarom wordt er eigenlijk literatuuronderwijs gegeven? En wat is het doel van poëzieonderwijs in het bijzonder?

Literatuuronderwijs wordt binnen het vak Nederlands gegeven om leerlingen kennis te laten maken met dat deel van de Nederlandse cultuur waarin taal een belangrijke rol speelt. Als een leerling het havo of vwo heeft afgerond is het de bedoeling dat hij of zij een aantal literaire werken gelezen heeft en beargumenteerd verslag kan uitbrengen van zijn leeservaringen, literaire begrippen kan hanteren en kennis van de literatuurgeschiedenis heeft. Het aanleren van deze vaardigheden wordt ook wel het ontwikkelen van literaire competentie genoemd. Omdat het ontwikkelen van literaire competentie een langdurig proces is dat veel tijd kost, wordt niet alleen in de bovenbouw van het havo en vwo tijd besteed aan literatuuronderwijs, maar wordt hier al in het primair onderwijs mee begonnen.

De doelstellingen voor het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn vastgelegd in kerndoelen. Voor het einde van de bovenbouw van de middelbare school bestaan eindexameneisen. Deze zullen in hoofdstuk 6: *De huidige stand van zaken in het poëzieonderwijs* besproken worden.

4.2 Doelstellingen in de praktijk

Naast de kennis die nodig is om het voortgezet onderwijs tot een goed einde te brengen, zijn er andere doelstellingen van literatuuronderwijs die vaak genoemd worden, maar nergens officieel vastgelegd zijn. Deze doelstellingen komen voort uit de visie van docenten en deskundigen op literatuuronderwijs. Zij willen vaak meer dan leerlingen alleen klaarstomen voor het eindexamen.

Zo willen docenten en deskundigen graag dat leerlingen graag en veel gaan lezen en liefst dat ze ook na het genoten onderwijs graag en veel blijven lezen. Niemand kan gedwongen worden om in zijn latere leven of buiten het onderwijs fictie en literatuur te lezen, laat staan hier plezier aan te beleven, maar door leerlingen in aanraking te brengen met allerlei vormen van fictie en literatuur kan de belangstelling hiervoor wel gewekt en gestimuleerd worden.²¹

‘Leerlingen in aanraking brengen met fictie en literatuur’ is een breed begrip, want leerlingen alleen teksten aanbieden is niet voldoende. Literatuuronderwijs moet leerlingen helpen bij het verwerken van

²¹ Dormolen, M. & Montfoort, A. van & Nicolaas, M. & Raukema, A.M (2005) *De doorgaande leeslijn*. P.9.

verhalen en gedichten, bij het ontwikkelen van een mening en een eigen smaak en bij het kiezen van teksten om te lezen.²²

Een andere reden voor het geven van literatuuronderwijs is dat literatuur persoonlijke waarde voor leerlingen kan hebben, zij kunnen van literatuur meer leren dan wat zij over literatuur zelf leren. Door middel van fictie en literatuur is het mogelijk kennis te maken met de gedachten van anderen en met belevenissen in andere tijden, omgevingen en omstandigheden, al dan niet verzonnen. Fictie en literatuur laten leerlingen andere werelden kennen, verruimen hun blik en kunnen hun fantasie stimuleren. In *De doorgaande leeslijn 0-18* wordt over lezen van (jeugd)literatuur gezegd dat het toegang geeft tot nieuwe werelden en het onder andere mogelijk maakt kennis te nemen van bepaalde reflecties op leven en menszijn.²³

4.3 Doelstellingen poëzieonderwijs

Een van de taken van het literatuuronderwijs is leerlingen kennis laten maken met verschillende tekstgenres. Poëzie is een van die tekstgenres. Het doel van poëzieonderwijs is dat leerlingen verschillende soorten poëzie leren kennen, kunnen plaatsen en interpreteren en beargumenteerd kunnen beoordelen. Door het lezen van poëzie krijgen leerlingen meer inzicht in taal, poëzie is immers een spel met taal en klanken. Ze leren dat gedichten op verschillende manieren geïnterpreteerd kunnen worden en dat taal een diepere, dubbelzinnige betekenis kan hebben.

Door het leren lezen van poëzie leren leerlingen met andere ogen naar de werkelijkheid om zich heen te kijken. Dichters halen onopvallende details naar de voorgrond, zetten zaken in een ander perspectief, maken het gewone ongewoon en brengen het fantastische en gedroomde dichterbij. Goede poëzie is in die zin tegelijk herkenbaar en geheimzinnig, vervreemdend en verrassend.²⁴

Poëzie kan op verschillende manieren functioneren. Door de compacte vorm werkt ze vaak intenser dan verhalen. Humorige gedichten bieden op de eerste plaats ontspanning, maar gedichten kunnen ook op een scherpe manier toestanden aanklagen. Gevoelsgeladen gedichten confronteren de lezer met zijn diepste zelf en bovendien kunnen ze troost bieden of relativiseren. Door hun beknoptheid kunnen gedichten de verbeelding van de lezer stimuleren.²⁵

Kortom, poëzie kan leerlingen aanspreken, motiveren en hun ontwikkeling van de beleving van de werkelijkheid stimuleren.

²² Bolscher, I., Dirksen, J., Houtens, H., Kist, S. van der (2004).

²³ Dormolen, M. & Montfoort, A. van & Nicolaas, M. & Raukema, A.M (2005). P.3.

²⁴ Coillie, J. van (1999) *Leesbeesten en boekenfeesten. Hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken?* P.246.

²⁵ Coillie, J. van (1999). P.246.

4.4 Inhoud van poëzieonderwijs

Leerlingen moeten gedurende het onderwijs dat zij krijgen literaire competentie ontwikkelen, ook op het gebied van poëzie. Waaruit bestaat deze literaire competentie, of beter gezegd: wat moet een leerling onderwezen krijgen om deze literaire competentie op het gebied van poëzie te kunnen ontwikkelen? Om deze vraag te beantwoorden moeten we eerst vaststellen wat poëzie is.

In *Het leven van teksten* wordt gesteld dat de term ‘gedicht’ in de moderne betekenis verwijst naar een tekst waarvan de vorm minstens even belangrijk is als de inhoud, want bij gedichten horen rijm, ritme, metrum, stijlfiguren en betekenisfiguren.²⁶ Een dergelijke omschrijving wordt tegelijkertijd nogal beperkend genoemd.²⁷ Zo zijn er andere tekstsoorten waarin vorm en inhoud even belangrijk kunnen zijn, zoals reclameteksten, politieke redevoeringen of proza. Om poëzie te onderscheiden van deze tekstsoorten is er één kenmerk dat het lang uithoudt als definiërende eigenschap voor poëzie. Waar proza doorlopende tekst is, waarbij de volgende regel begint als de vorige vol is en de regelscheidingen dus arbitrair zijn, zijn in poëzie de regelscheidingen deel van de tekst.²⁸

Tegelijkertijd worden er twee bezwaren genoemd om de regelval als kenmerk van poëzie te beschouwen. Allereerst is het onbevredigend poëzie alleen te definiëren aan de hand van een uiterlijk kenmerk, omdat men intuïtief weet dat poëzie meer behelst, daarnaast zijn er voorbeelden van gedichten waarbij de regelscheiding niet optreedt, de zogenaamde prozagedichten.²⁹

Het is niet goed mogelijk poëzie te definiëren op grond van tekstkenmerken. In *Literair mechaniek* wordt poëzie bekeken als een concept met een bepaalde functie. Er is een globaal poëzieconcept, dat min of meer gedeeld wordt en gekoppeld is aan de opvattingen die over poëzie bestaan, hierdoor kunnen we in de praktijk over poëzie spreken zonder dat er veel begripsproblemen optreden. Dit concept kan gezien worden als een lijst van kenmerken waarvan we verwachten dat deze in poëzie aanwezig zullen zijn, ook al zijn dit theoretisch gezien geen definiërende kenmerken, ze helpen ons bepalen wat als poëzie gelezen zou moeten worden.³⁰

Hoewel we op basis van taalgebruik geen sluitend onderscheid kunnen maken tussen proza en poëzie en de poëtische functie van het taalgebruik zich in beide kan manifesteren, zijn er bepaalde poëtische verschijnselen die vaker voorkomen in poëzie dan in proza. Bronzwaer beschrijft poëtisch taalgebruik als volgt: “de woorden in poëzie krijgen een andere of een rijkere of een complexere betekenis dan die welke zij ‘van huis uit’, in de niet-poëtische of praktische taal, bezitten.”³¹

²⁶ Brillenburgh Wurth, K. (2006) *Intermediale poëtica*. P.117.

²⁷ Brillenburgh Wurth, K. (2006) *Intermediale poëtica*. P.117.

²⁸ Boven, E. & Dorleijn, G. (2003) *Literair mechaniek. Inleiding tot de analyse van verhalen en gedichten*. P.27.

²⁹ Boven, E. & Dorleijn, G. (2003) Pp.29-30.

³⁰ Boven, E. & Dorleijn, G. (2003) Pp.31-32.

³¹ Bronzwaer, W. (1993) *Lessen in lyriek. Nieuwe Nederlandse poëtica*. P.14.

Taal wordt gebruikt in haar poëtische functie als een taaluiting zich oriënteert op de vorm van de boodschap:

Wanneer een taaluiting zich oriënteert op de vorm van de boodschap of met andere woorden op het teken zelf wordt de taal gebruikt in haar poëtische functie. Het teken vraagt dan aandacht voor zichzelf, niet voor wat het meedeelt (referentie), niet voor de zender (expressie) noch voor de ontvanger (appèl), en evenmin voor andere communicatiefuncties (de metalinguale of de fatische).³²

Bij poëtisch taalgebruik komt de taaluiting zelf, of een aspect daarvan, op de voorgrond te staan, doordat wordt afgeweken van wat normaal is of wat verwacht wordt. Wanneer taalgebruik afwijkt van de norm, wordt dit foregrounding genoemd. Er zijn een aantal vormen van foregrounding die zeer kenmerkend zijn voor poëzie. Dit zijn bijvoorbeeld metrum, klankherhalingen, strofische vormen, stijlfiguren en beeldspraak.

Om poëzie te kunnen lezen, interpreteren en beoordelen helpt expliciete kennis over poëzie en poëtische middelen. Daarnaast zijn er een aantal andere vaardigheden die leerlingen moeten ontwikkelen om zich tot een literair competent poëzielezer te ontwikkelen. Wat leerlingen daarvoor in het poëzieonderwijs zouden moeten leren is hieronder op basis van de gestelde kerndoelen en eindexameneisen samengevat.

- Leerling moeten leren wat poëzie is, ze moeten leren hoe zij poëzie kunnen herkennen en wat poëzie onderscheidt van verhalende teksten
- Leerlingen moeten bekend gemaakt worden met de talige aspecten van poëzie en de vormaspecten van poëzie
- Leerlingen moeten leren dat er verschillende soorten poëzie zijn qua vorm en inhoud
- Leerlingen moeten leren welke poëtische middelen er zijn, ze moeten leren deze poëtische middelen in gedichten te herkennen en benoemen
- Leerlingen moeten leren hoe ze het lezen van een gedicht aan moeten pakken, hoe ze een gedicht kunnen interpreteren, dat ze een gedicht soms meerdere malen moeten lezen om het goed te kunnen interpreteren en dat het niet erg is om een gedicht niet volledig te begrijpen
- Leerlingen moeten leren poëzie te beoordelen en deze beoordeling te kunnen beargumenteren, ze moeten leren praten over poëzie
- Leerlingen moeten de kans krijgen hun eigen smaak betreffende poëzie te ontwikkelen, ze moeten de kans krijgen te merken dat poëzie gevoel op kan roepen en ze kan raken
- Leerlingen moeten leren poëzie te relateren aan de wereld, bijvoorbeeld in maatschappelijke of politieke context
- Leerlingen moeten kennismaken met verschillende dichters

³² Boven, E. & Dorleijn, G. (2003) P.43.

- Leerlingen moeten leren hoe ze zelf gedichten kunnen kiezen om te lezen en waar zij deze kunnen vinden
- Leerlingen moeten verschillende stromingen van poëzie uit de literatuurgeschiedenis kennen en kunnen herkennen

4.5 Didactiek van poëzieonderwijs en visie op poëzieonderwijs

Hierboven is beschreven wat een leerling moet leren om zijn literaire competentie op het gebied van poëzie te kunnen ontwikkelen. Docenten en deskundigen zijn het hier over het algemeen over eens en de genoemde punten komen ook terug in de (uitwerkingen van) de kerndoelen. Waar echter minder over vast staat is de wijze waarop poëzieonderwijs gegeven wordt, de zogenaamde didactiek van poëzieonderwijs.

Om tot een didactiek betreffende poëzieonderwijs te komen, moeten verschillende vragen beantwoord worden. Hierbij kan onder andere gedacht worden aan:

- Op welk moment in het onderwijs dat een leerling doorloopt wordt welk onderdeel onderwezen?
- Op welk niveau wordt onderwezen?
- Vanuit welke visie of benadering wordt onderwezen?
- Welk materiaal en welke gedichten worden gebruikt?
- Met welke werkvormen wordt onderwezen?

Hoe poëzieonderwijs gegeven wordt hangt af van verschillende factoren, hierbij kan gedacht worden aan de visie van school, sectie en docent en de gebruikte literatuurmethode.

Ik zal hier kort mijn visie op poëzieonderwijs presenteren:

Om leerlingen de kans te geven hun literaire competentie op het gebied van poëzie optimaal te ontwikkelen moet poëzie een structurele plaats in het onderwijs innemen. Om leerlingen optimaal te laten leren, moeten zij elk op hun eigen niveau uitgedaagd worden. Het poëzieonderwijs in de bovenbouw moet aansluiten op het poëzieonderwijs in de onderbouw en dat moet weer aansluiten op het poëzieonderwijs in het primair onderwijs. Kortom, er moet een doorgaande leerlijn zijn in het poëzieonderwijs.

Bij poëzieonderwijs moet er veel aandacht zijn voor de beleving van de leerling en het ontwikkelen van zijn eigen smaak. Leerlingen moeten de kans krijgen poëzie te gaan waarderen. Om poëzie te

waarderen, moeten leerlingen poëzie leren begrijpen. Tijdens het primair onderwijs en de onderbouw van de middelbare school zouden leerlingen vooral poëzie moeten lezen die aansluit bij hun belevingswereld, waarbij vooral aandacht besteed wordt aan het leren lezen en waarderen van poëzie. Het doel van poëzieonderwijs in de onderbouw zou het ontwikkelen van een positieve attitude ten opzichte van poëzie moeten zijn, zodat de leerling met een positieve leesattitude de bovenbouw ingaat en die attitude daar ook vasthoudt. In de bovenbouw kan dan verder gewerkt worden aan het literair inzicht, leerlingen kunnen poëzie gaan lezen die verder van hun eigen belevingswereld af staat en meer over de theoretische achtergrond leren. De gekozen werkvormen moeten leerlingen vooral helpen bij het verwerken van hetgeen zij gelezen hebben, er moet voorkomen worden dat verwerkingsopdrachten het lezen van poëzie tot iets vervelends maken.

Uit een zelfbeelddoets over profielen van literatuurdocenten uit *Literatuur in het studiehuis*³³ blijkt dat het profiel van de begeleidende docent het beste bij mij past. De begeleidende docent heeft een persoonlijke benadering van literatuur, waarbij de leerling en zijn/haar beleving en context centraal staan. Daarnaast scoor ik hoog op het profiel van de overdragende docent, met een zuiver literaire benadering van literatuur, waarbij cultuuroverdracht centraal staat. Dit lijkt tegenstrijdig, omdat deze profielen in het diagram recht tegenover worden gezet, maar is goed te verklaren. Ik zou met mijn literatuuronderwijs namelijk willen bereiken dat leerlingen kennismaken met de belangrijkste literaire werken uit de Nederlandse cultuur en hun literaire achtergrond, zonder dat dit ten koste gaat van het leesplezier van de leerling, zowel op korte als op langere termijn. Ik zie het als mijn taak als docent om op een leerling-gerichte manier zoveel mogelijk kennis over literatuur en cultuur over te dragen.

³³ Mulder, J. (1997) *Literatuur in het studiehuis*. P.177.

5 Mogelijkheden bij het inrichten van poëzieonderwijs

In het theoretisch kader zijn al een aantal mogelijkheden bij het inrichten van literatuuronderwijs aan bod gekomen. In dit hoofdstuk ga ik in op de praktische mogelijkheden en overwegingen voor poëzieonderwijs die deze theorie met zich meebrengt. Allereerst ga ik in op hoe de verschillende benaderingen in het onderwijs gebruikt kunnen worden. Vervolgens bespreek ik het spanningsveld tussen canon en leesplezier. Daarna besteed ik aandacht aan geïntegreerd, domeinoverstijgend en vakoverstijgend literatuuronderwijs. Tot slot bespreek ik verschillende werkvormen bij poëzieonderwijs, waaronder creatief schrijven.

5.1 Benaderingen

Uit het onderzoek van Janssen blijkt dat geen van de vier benaderingen betere resultaten heeft betreffende leereffecten op korte of lange termijn. Hoewel het onderzoek gericht is op literatuuronderwijs in het algemeen, hebben romanonderwijs en het lezen van romans de overhand in zowel de interviews met docenten als de leerverslagen van leerlingen.

Er zijn geen redenen om aan te nemen dat de resultaten voor poëzieonderwijs of het lezen van poëzie anders zouden zijn. Wellicht geldt de conclusie van Janssen dat leeropbrengsten niet afhangen van de benadering, maar des te meer van ‘goed’ literatuuronderwijs³⁴, nog meer voor poëzieonderwijs dan voor literatuuronderwijs in het algemeen. Leerlingen zullen buiten het literatuuronderwijs minder met poëzie in aanraking komen dan met romans. Op het gebied van poëzie is er dus meer ‘winst’ te behalen wat betreft het enthousiasmeren van leerlingen voor poëzie en het leren lezen van poëzie. In dat opzicht zijn de resultaten van Verboord interessant: uit zijn onderzoek blijkt dat een leerlinggerichte benadering een positief effect heeft op leesgedrag op latere leeftijd³⁵, dit zou ook voor poëzie kunnen gelden.

Janssen vermeldt dat naast de prototypische docenten, die vooral lesgeven volgens de benaderingen die zij ‘aanhangen’, er docenten zijn die benaderingen afwisselen of elementen uit verschillende benaderingen gebruiken in hun onderwijs. Zij laten de benadering bijvoorbeeld afhangen van de tekst die zij willen behandelen. Voor poëzieonderwijs zijn de vier benaderingen minstens zo bruikbaar als voor romanonderwijs. Poëzieonderwijs volgens de literair-historische benadering is bijvoorbeeld geschikt voor het behandelen van oudere poëzie, of daar waar het interessant is de auteursintentie te bekijken. Poëzieonderwijs volgens de tekstimmanente benadering komt goed van pas wanneer een les aan literaire middelen besteed wordt en leerlingen de functie van bijvoorbeeld rijm en stijlfiguren bekijken. De maatschappelijke benadering kan gebruikt worden voor poëzie met een maatschappelijk thema, zoals protestliederen of een verzameling gedichten over racisme. De receptie-esthetische

³⁴ Janssen, T. (1998) p.234.

³⁵ Verboord, M. (2006) p.39.

benadering leent zich bijzonder goed voor poëzieonderwijs, gezien de gevoelens die poëzie op kan roepen.

5.2 Rol van de canon in het literatuuronderwijs

In de besproken benaderingen komt de tegenstelling tussen enerzijds cultuuroverdracht en anderzijds leerlinggerichtheid al naar voren. In de cultuurgerichte benaderingen wordt het belangrijk gevonden dat leerlingen kennis nemen van de belangrijkste werken in de Nederlandse literatuurgeschiedenis, terwijl de meer leerlinggerichte benaderingen de leerling centraal stellen. Deze tegenstelling komt terug in het canondebat, de discussie over het al dan niet invoeren van een literaire canon in het literatuuronderwijs. De meningen hierover zijn sterk verdeeld. Zo zien voorstanders de canon als een belangrijk middel om cultuur te bewaren en over te dragen, dat prima samen kan gaan met behoud van leesplezier³⁶, terwijl tegenstanders de werken die op een canonlijst zouden komen ongeschikt en ontoegankelijk vinden voor onderwijs en liever zouden zien dat er eerst een leescultuur gecreëerd wordt waarin kinderen de smaak van het lezen (weer) te pakken krijgen, alvorens er hoge eisen gesteld gaan worden aan hetgeen er gelezen zou moeten worden³⁷.

Een probleem dat hier los van staat is welke werken er in een dergelijke canon opgenomen zouden moeten worden. De vraag is welke criteria gesteld zouden moeten worden voor de canon, welke werken er dus wel of niet bij horen en waar de focus zou moeten komen te liggen. Daarnaast zijn er altijd werken, verschijnselen of schrijvers die niet in een canon opgenomen zouden worden, maar wel belangrijk zijn. Het opnemen van het ene werk in de canon sluit een ander werk uit, dit maakt het uitgesloten werk echter niet minder belangrijk.

De discussie over de invoering van een canon in het literatuuronderwijs gaat met name over de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. In de bovenbouw wordt immers de literatuurgeschiedenis behandeld en lezen leerlingen literaire werken voor hun leeslijst. In de eindexameneisen is alleen gespecificeerd dat leerlingen een aantal door henzelf geselecteerde literaire werken moeten lezen. In de eindexameneisen staat niet dat leerlingen kennis moeten nemen van de belangrijkste werken van de Nederlandse literatuur. Zou een literaire canon ingevoerd worden als verplichte leeslijst, dan zou dit tegen de eindexameneisen ingaan, omdat de keuzevrijheid dan immers sterk beperkt zou worden. Daarnaast zal het verplicht lezen van aangewezen canonieke werken het leesplezier en de motivatie van leerlingen geen goed doen.

Een andere wijze om leerlingen kennis te laten nemen van de belangrijkste werken uit de Nederlandse literatuur is door te werken met fragmenten met bijbehorende achtergrondinformatie, losstaand van de leeslijst. Leerlingen nemen op die manier kennis van de belangrijkste werken, zonder ze volledig te

³⁶ Peer, W. van & Soetaert, R. (1993). De canon onder water? Over de positie van de literaire canon in het onderwijs.

³⁷ Offermans, C. (2005). *Een literaire canon is niet van deze tijd, we kunnen ons beter druk maken om de leescultuur.*

hoeven lezen en de keuzevrijheid voor de leeslijst blijft bestaan. Op deze manier wordt een literaire canon echter wel een extra verplichting en in de uren die voor literatuuronderwijs staan is daar weinig ruimte voor. Daarnaast is het bespreken van de belangrijkste werken en auteurs iets wat al in de meest gebruikte literatuurmethoden gebeurt. Er zijn diverse literatuurmethoden waarin de verschillende periodes, verschijnselen, werken en schrijvers van de literatuurgeschiedenis behandeld worden. Er wordt in deze methoden achtergrondinformatie gegeven en het behandelde werk wordt in de bijbehorende context besproken, daarnaast worden vragen en opdrachten gegeven. Hierdoor ontstaat samenhang, die in een losse canonlijst ontbreekt. Een literaire canon zou, wanneer deze zou zijn samengesteld, daarom wellicht beter door uitgeverijen in literatuurmethoden ingevoerd kunnen worden dan als losse lijst in het literatuuronderwijs.

De canondiscussie richt zich vooral op romans en verhalende teksten, omdat het met name gaat over lezen voor de lijst, over poëzie wordt daarom nauwelijks gesproken. Een van de belangrijkste bezwaren die geldt tegen het invoeren van een canon in het literatuuronderwijs in het algemeen, geldt niet voor het poëzieonderwijs. Omdat gedichten korter zijn dan romans vraagt het lezen ervan minder tijd, moeite en aandacht van leerlingen dan het lezen van een roman. Kennisnemen van een gedicht uit de canon door dit te lezen gaat daarom makkelijker dan kennisnemen van een volledige roman. Andere bezwaren, zoals het tenietdoen van leesplezier en het beperken van de keuzevrijheid blijven echter bestaan.

Toch zijn er ook een aantal argumenten voor het invoeren van een leeslijst voor poëzie. Dit zou dan niet zozeer in de vorm van een literaire canon gepresenteerd hoeven worden, maar meer als een leeslijst met gedichten waar leerlingen eigen keuzes uit kunnen maken. Poëzie is voor leerlingen over het algemeen een onoverzichtelijker gebied dan romans. Leerlingen weten vaak niet waar ze poëzie kunnen vinden, wat bij hun niveau past en wat de belangrijkste gedichten uit de Nederlandse literatuur zijn, terwijl op dit vlak qua romans wat meer besef bestaat (leerlingen weten waar ze romans kunnen vinden in de bibliotheek of boekhandel, de meeste leerlingen weten welk soort romans bij hun niveau en interesse past en ook hebben leerlingen vaak een globaal besef van wat de meer literaire romans zijn en wat eerder tot lectuur gerekend kan worden). Een poëziecanon gericht op het onderwijs zou deze problemen op kunnen lossen en het voor leerlingen makkelijker kunnen maken kennis te maken met poëzie.

5.3 Geïntegreerd literatuuronderwijs

Er zijn verschillende manieren waarop het literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs ingericht kan worden. Zo is er de keuze tussen literatuur als apart, taaloverstijgend vak, losgekoppeld van taalonderwijs en literatuur als onderdeel van de lessen Nederlands en vreemde talen.

Door literatuur als apart, taaloverstijgend vak te behandelen, het zogenaamd geïntegreerd literatuuronderwijs, kunnen bepaalde zaken die voor elke taal hetzelfde zijn in een keer behandeld worden. Hierbij kan gedacht worden aan literatuurgeschiedenis en literaire termen. Daarnaast wordt de grote lijn voor leerlingen duidelijker, zoals bijvoorbeeld de ontwikkeling van bepaalde stromingen door heel Europa. Het nadeel is dat er wellicht minder aandacht is voor de specifieke literatuur die bij elke taal hoort. Als er ook Duitse, Franse en Engelse auteurs behandeld worden, krijgen Nederlandse auteurs wellicht minder aandacht dan wanneer literatuuronderwijs bij het vak Nederlands ondergebracht zou zijn.

Er zijn ook combinaties mogelijk tussen beide vormen van onderwijs. Zo kan literatuurgeschiedenis en uitleg over literaire termen centraal plaatsvinden (dit kan apart van de talen of bij het vak Nederlands) en het oefenen met teksten bij de talen zelf. Voor poëzieonderwijs zou dit kunnen betekenen dat eenmalig begrippen uitgelegd worden en dat vervolgens bij elke taal apart wordt geoefend met het toepassen van deze begrippen. Op die manier krijgen leerlingen de uitleg maar een keer en kan elke docent zelf bepalen hoeveel gedichten behandeld worden, welke gedichten dit zijn en op welke wijze deze behandeld worden, zodat aan iedere taal voldoende aandacht besteed kan worden.

5.4 Literatuur in combinatie met andere domeinen

Voor het vak Nederlands staan in de Tweede Fase vwo 480 uren. Scholen zijn vrij in het maken van een verdeling van de studielasturen over de verschillende domeinen van het vak. Het is gebruikelijk ongeveer 160 uren te reserveren voor literatuuronderwijs, hiervan is 100 tot 120 uren nodig voor het zelfstandig lezen en uitwerken van de leeslijst. Daarmee blijft 40 tot 60 uren over voor het oefenen in het omgaan met literaire werken en het behandelen van de literatuurgeschiedenis.

De tijd die aan literatuur besteed kan worden is beperkt en wordt door veel docenten Nederlands ook als beperkt ervaren. Een veel gebruikte manier om meer uren aan literatuuronderwijs te besteden en tegelijkertijd voldoende aandacht aan andere domeinen te schenken zijn activiteiten waarbij domeinen gecombineerd worden.

De domeinen voor Nederlands in de Tweede Fase zijn: Domein A Leesvaardigheid, Domein B Mondelinge taalvaardigheid, Domein C Schrijfvaardigheid, Domein D Argumentatieve vaardigheden, Domein E Literatuur en Domein F Oriëntatie op studie en beroep.

Door leerlingen bijvoorbeeld presentaties te laten geven over romans of poëzie wordt de tijd die beschikbaar voor mondelinge taalvaardigheid ook aan literatuur besteed. Hetzelfde geldt voor het houden van een leeskring, waarbij door praten over literatuur ook tijd aan spreek- en

luistervaardigheid wordt besteed. Poëzie en schrijfvaardigheid kunnen gecombineerd worden door schrijfoopdrachten naar aanleiding van gedichten.

5.5 Vakoverstijgend poëzieonderwijs

Binnen het vak Nederlands is er de mogelijkheid domeinoverstijgend te werk te gaan, maar er bestaat ook de mogelijkheid vakoverstijgend tijd aan literatuur te besteden. Vakoverstijgend onderwijs heeft vaak de vorm van projecten, waarbij twee of meer secties samenwerken.

Voor poëzie kan allereerst gedacht worden aan vakoverstijgende projecten met Nederlands en de moderne vreemde talen. In zo'n project zou een bepaalde stroming of een bepaalde dichtvorm, bijvoorbeeld het sonnet, centraal kunnen staan. Leerlingen zouden sonnetten in verschillende talen kunnen lezen en hier verwerkingsopdrachten bij kunnen maken.

Een andere mogelijkheid is een samenwerking met het vak geschiedenis waarbij leerlingen bij geschiedenis leren over een bepaalde tijdperiode, bijvoorbeeld de Verlichting of de Tweede Wereldoorlog en bij Nederlands poëzie lezen uit deze periode en kijken hoe hetgeen ze bij geschiedenis geleerd hebben terugkomt in de gelezen gedichten.

Ook een samenwerking met CKV ligt voor de hand. Hiervoor zijn verschillende bestaande projecten, zoals de posters van stichting Plint³⁸. Bij Nederlands zou het gedicht van de poster en bijbehorende opdracht behandeld kunnen worden, terwijl bij CKV aandacht is voor het beeldgedeelte van poster en opdracht. Daarnaast zijn er legio mogelijkheden voor projecten waarbij leerlingen creatief aan de slag moeten, er kan gedacht worden aan zelf poëzie schrijven, het maken van een gedichtenmuur of het samenstellen van een geïllustreerde bloemlezing.

5.6 Mogelijke werkvormen bij poëzieonderwijs

Er zijn verschillende mogelijke vormen om poëzie te onderwijzen. Allereerst is er de keus tussen klassikaal onderwijs, bijvoorbeeld in de vorm van een docent die kennis overdraagt of in de vorm van een klassengesprek, of onderwijs waarbij leerlingen individueel of in groepjes aan de slag gaan, bijvoorbeeld met opdrachten op hun eigen niveau.

Wanneer er gekozen wordt om leerlingen gedichten te laten lezen en hierbij opdrachten te laten maken, dan kan de aard van deze opdrachten sterk verschillen. De vragen en opdrachten bij een gedicht kunnen in een aantal categorieën verdeeld worden:

³⁸Zie www.plint.nl

- vragen over de inhoud (wat bedoelt de dichter met deze zin, wat betekent dit woord, wat is het thema van dit gedicht etc.)
- vragen waarbij de inhoud van het gedicht in verband moet worden gebracht met zaken buiten het gedicht, zoals andere literatuur, literaire stromingen, of maatschappelijke of politieke gebeurtenissen
- vragen over poëtische middelen (benoem het soort rijm en metrum, welke stijlfiguren worden gebruikt)
- vragen over persoonlijke beleving (welke beoordelingswoorden passen bij dit gedicht, wat vind je van dit gedicht)
- creatieve opdrachten (schrijf een andere slotstrofe, maak een illustratie bij dit gedicht) en voordrachtsopdrachten (voer dit gedicht uit alsof het een rap is)

Een werkvorm die ik hier uitgebreider wil behandelen is het creatief schrijven, oftewel het zelf schrijven van poëzie als werkvorm bij poëzieonderwijs. Janssen, Broekkamp en Smallegange hebben onderzoek gedaan naar de relatie tussen literair lezen en creatief schrijven³⁹, daarbij onderzochten zij of sterke literatuurlezers beter zijn in creatief schrijven dan zwakke literatuurlezers. Ook onderzochten zij of sterke creatieve schrijvers beter zijn in literair lezen dan zwakke creatieve schrijvers. Onder 'literair lezen' verstaan zij het vermogen om zelfstandig gedichten en korte verhalen te kunnen lezen, interpreteren, evalueren en op een persoonlijke manier te verwerken.⁴⁰ De leestaken, bestaande uit teksten en open vragen, werden beoordeeld aan de hand van de volgende criteria: meerduidendheid, passendheid van de antwoorden op de vragen en oog voor stijl- en vormkenmerken van de tekst en inzet. Het creatief schrijven werd beoordeeld aan de hand van vier criteria: originaliteit, passend bij de gestelde taak, technische kwaliteit blijkend uit stijl- en genrekenmerken en inzet. Het onderzoek is beperkt tot twee literaire genres: gedichten en korte verhalen.

In beide onderzoeken werd een verband tussen literair lezen en creatief schrijven gevonden. Sterke literatuurlezers schreven betere gedichten en verhalen dan zwakke literatuurlezers en omgekeerd; sterke creatieve schrijvers bleken beter in het lezen en interpreteren van literaire teksten dan zwakke schrijvers.⁴¹ Het is onduidelijkheid hoe het verband precies verklaard kan worden. Het lezen van literatuur zou een positieve invloed kunnen hebben op het creatieve schrijfgedrag, maar het omgekeerde is ook mogelijk.

Voor het literatuuronderwijs betekent dit verband dat literatuuronderwijs en leesbevordering gebaat zijn bij aandacht voor creatief schrijven. Door creatief schrijven, het nabespreken van geschreven

³⁹ Janssen, T. & Broekkamp, H. & Smallegange, E. (2006) *De relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven*. Stichting lezen.

⁴⁰ Janssen et al (2006) p. 7.

⁴¹ Janssen et al (2006) p. 41.

teksten en herschrijven zouden leerlingen bijvoorbeeld meer inzicht kunnen krijgen in hoe een literaire tekst werkt en ze zouden meer gevoel voor stilistische en structurele middelen kunnen krijgen. Daarnaast blijkt dat de attitude van leerlingen ten opzichte van creatief schrijven positiever is dan ten opzichte van literatuur lezen. In het onderzoek geeft 53% van de leerlingen aan dat ze creatief schrijven leuk of zelfs heel leuk vinden.

6 Huidige stand van zaken in het poëzieonderwijs

Om de huidige stand van zaken in het poëzieonderwijs te analyseren, bekijk en beschrijf ik in dit hoofdstuk wat er achtereenvolgens in het primair onderwijs, in de onderbouw van het voortgezet onderwijs en in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs aan poëzieonderwijs gedaan wordt. Ik doe dit door achtereenvolgens te bespreken:

- de kerndoelen/eindexameneisen met betrekking tot poëzie
- de mate waarin en wijze waarop poëzie voorkomt in lesmethoden
- de mate waarin lesmateriaal buiten lesmethoden beschikbaar is en de wijze waarop poëzie daarin wordt behandeld

De bekeken lesmethoden voldoen aan twee gestelde criteria: het zijn methoden die veel in het onderwijs gebruikt worden en het zijn methoden die redelijk recent uitgegeven zijn. Met name in het onderzoek naar het primair onderwijs heb ik enkele methoden gebruikt die wat ouder zijn. Deze oudere methoden blijken nu nog steeds in het onderwijs gebruikt te worden, daarnaast zouden dit de methoden kunnen zijn waarmee leerlingen die nu in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs zitten onderwezen zijn. De methoden voor het primair onderwijs zijn uitgegeven in de tweede helft van de jaren negentig. De methoden voor onder- en bovenbouw van het voortgezet onderwijs zijn methoden die na de invoering van de Tweede Fase uitgegeven zijn, dus na 1998.

Alle lesmethoden zijn geraadpleegd in de bibliotheek van de Faculteit Educatie van Hogeschool Utrecht. Niet altijd was een methode compleet beschikbaar. In deze gevallen heb ik de wel aanwezige lesboeken gebruikt om een beeld te vormen.

De lesmethoden voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs bestaan meestal uit een gecombineerd havo/vwo boek voor de eerste en tweede klas, vanaf de derde klas worden aparte boeken gebruikt voor havo en vwo. Een aantal lesmethoden heeft naast de havo/vwo-boeken aparte vwo-boeken. Wanneer er aparte boeken voor havo en vwo zijn, bespreek ik de vwo boeken. Over het algemeen blijkt dat in havo, vwo en gecombineerde havo/vwo boeken in dezelfde mate en op dezelfde manier aandacht wordt besteed aan poëzie, alleen in het niveau zitten kleine verschillen.

Van de lesmethoden voor het voortgezet onderwijs heb ik bijgehouden welke gedichten gebruikt worden in de lesboeken. Deze gegevens heb ik in bijlage 1 verzameld en staan ter illustratie bij de inventarisatie van poëzie in de lesmethoden. De verzamelde gegevens zeggen enerzijds iets over het niveau van de gebruikte poëzie in lesmethoden en vormen anderzijds een verzameling van gedichten die mogelijk bruikbaar zijn in het poëzieonderwijs en van pas kunnen komen in mijn latere onderwijs carrière of in vervolgonderzoek. Alleen titels van Nederlandse gedichten zijn verzameld.

6.1 Poëzie in het primair onderwijs

6.1.1 Nog voor de basisschool

Al voordat kinderen in de eerste groep van het primair onderwijs beginnen zijn zij al eens in aanraking gekomen zijn met poëtische teksten. Er kan dan gedacht worden aan liedjes, gedichtjes en voorleesboeken op rijm. Kinderen kunnen hiermee in contact komen via hun ouders, die samen met hun kinderen zingen of lezen, maar dit kan ook op een kinderdagverblijf gebeuren. Op kinderdagverblijven worden vaak in een kring liedjes gezongen of versjes opgezegd waar bijvoorbeeld bewegingen bij horen. Ook kunnen versjes daar een moment van de dag inluiden, zoals een versje dat wordt opgezegd voor begonnen mag worden met eten en drinken.

6.1.2 Kerndoelen primair onderwijs

Voor het primair onderwijs zijn door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen eindtermen ontwikkeld, deze eindtermen worden kerndoelen genoemd. Deze kerndoelen zijn ingevoerd in augustus 2009. De kerndoelen zijn ontwikkeld om meer eenheid in het onderwijs te creëren, het primair onderwijs te verbeteren en doelgerichter te maken en om de aansluiting van het primair onderwijs op het voortgezet onderwijs te verbeteren. Om deze kerndoelen naar de dagelijkse onderwijspraktijk te vertalen heeft Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) in opdracht van het ministerie van OCW tussendoelen en leerlijnen ontwikkeld.

De kerndoelen zijn onderverdeeld in verschillende leergebieden. Een van deze leergebieden is de Nederlandse taal. Dit leergebied is vervolgens verdeeld in mondeling onderwijs, schriftelijk onderwijs en taalbeschouwing. Onder schriftelijk onderwijs valt kerndoel 9, wat betrekking heeft op poëzie, dit luidt als volgt:

9 De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.

In de tussendoelen en leerlijnen is uitgewerkt op welke manier in de verschillende groepen aan dit kerndoel gewerkt kan worden.⁴² Vanaf groep 1/2 wordt onder andere de suggestie gedaan te werken met boeken met rijmpjes, versjes en dichtbundels, deze suggestie komt ook terug bij groep 3 t/m 8. Daarnaast wordt voor groep 3/4 genoemd:

- leerlingen ontwikkelen plezier in voorgelezen worden, zelf lezen en zelf voorlezen
- leerlingen ontwikkelen belangstelling voor verhalende (waaronder poëzie) en informatieve teksten

⁴² Stichting Leerplan Ontwikkeling. Tule inhouden en activiteiten <http://tule.slo.nl/>

- leerlingen worden gemotiveerd om zelf te (kunnen) lezen
- leerlingen leren jeugdliteratuur lezen en bespreken
- leerlingen oefenen met het zelf schrijven van teksten

Voor de groepen 5 t/m 8 komt daar het ontwikkelen van de eigen literaire smaak bij.

Ook het leergebied kunstzinnige oriëntatie bevat leerdoelen die betrekking kunnen hebben tot poëzie:

54 De leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.

55 De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.

56 De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

Deze kerndoelen kunnen over zeer uiteenlopende gebieden gaan, denk onder andere aan beeldende kunst, muziek, dans, architectuur, oude gebruiksvoorwerpen, landschappen, werelderfgoed en monumenten. In de leerlijnen en tussendoelen neemt poëzie tussen al deze andere gebieden een beperkte plaats in, maar wordt toch diverse malen genoemd.

Bij kerndoel 54 wordt voor de groepen 1 en 2 de suggestie aangereikt gebruik te maken van betekenisvolle onderwerpen en thema's uit de verschillende leergebieden en de directe belevingswereld van kinderen, hierbij worden onder andere gedichten als voorbeeld genoemd. Een andere suggestie is het doen van taalspelletjes, waarbij onder andere associëren, spelen met harde en zachte klanken en het bedenken van rijmwoorden genoemd worden. Voor groep 3 en 4 gelden dezelfde suggesties, maar dan op een wat hoger niveau. Voor groep 5 en 6 is de suggestie onderwerpen en thema's uit kunst en wereldoriëntatie te gebruiken, als voorbeeld worden kinderliteratuur en kinderpoëzie genoemd.

In groep 7 en 8 kunnen deze thema's verder uitgediept worden. Daarnaast wordt de suggestie gedaan om te oefenen met voordragen, waarbij leerlingen een vaststaande tekst tot leven kunnen brengen met intonatie, gebaren, houdingen en mimiek.

Kerndoel 55 is gericht op het leren reflecteren op het eigen werk en dat van anderen. Poëzie of andere gebieden worden hier niet expliciet genoemd, maar aan deze tussendoelen kan natuurlijk op het gebied van poëzie gewerkt worden. Er wordt toegewerkt naar de volgende tussendoelen voor groep 8:

- *bespreking van ideeën, plannen en keuze mogelijkheden voor het maken van een eigen presentatie (tentoonstelling, modeshow, toneelstuk, hoorspel, instrumentaal spel, uitvoering schoolorkest of schoolkoor, musical, dansvoorstelling, voordracht van eigen verhalen of gedichten)*
- *mening geven over eigen product en werkproces en over dat van groepsgenoten*

- *mening geven over het werk van kunstenaars*
- *eigen mening met argumenten onderbouwen*

Kerdoel 56 richt zich op cultureel erfgoed in de breedste zin, poëzie wordt hier niet genoemd, maar zou eventueel toch bij het bereiken van enkele tussendoelen ingezet kunnen worden. Uitzondering hierop vormt een van de tussendoelen voor groep 1/2, waar poëzie wel genoemd wordt door de suggestie te doen te leren over rituelen en gebruiken met behulp van oude rijmpjes, (aftel)versjes, (speel)liedjes en spelletjes. Daarnaast wordt voor groep 5/6 jeugdliteratuur genoemd, waarbij de suggesties historische verhalen, mythen en sagen en verhalen uit verschillende culturen gedaan worden. Hier zou poëzie natuurlijk ook een rol kunnen spelen. In groep 7/8 kan hier verder op ingegaan worden door ook te kijken naar de herkomst van dergelijke teksten.

De kerndoelen geven voldoende ruimte om in het primair onderwijs aan de slag te gaan met poëzie. Uiteindelijk zijn het de school en leerkracht die bepalen op welke manier hier invulling aan gegeven wordt. Er is ruimte om poëzie een grote rol te laten spelen in het onderwijs, maar leerkrachten en scholen kunnen er ook voor kiezen zich meer te richten op verhalende teksten en andere kunstvormen.

6.1.3 Lesmethoden

In het primair onderwijs staat leesonderwijs los van taalonderwijs. Taalonderwijs heeft eigen lesmethoden zoals *Taaljournaal* (Malmberg), *Taaltijd* (Wolters-Noordhoff) en *Zin in taal* (Zwijsen). Deze methoden richten zich op taal, grammatica, spelling en woordenschat. Er is in deze methoden geen aandacht voor poëzie of verhalende teksten.

Het leesonderwijs richt zich eerst op het aanvankelijk lezen. Aanvankelijk lezen is het proces waarin een leerling leert lezen en spellen, dit leerproces wordt in groep drie gestart. Na het aanvankelijk leren lezen volgt het voortgezet leren lezen. Voortgezet lezen bestaat uit technisch lezen, begrijpend lezen en studerend lezen/informatieverwerking. Met voortgezet leesonderwijs wordt begonnen in groep vier. Sommige leesmethoden hebben lesboeken voor de groepen vier tot en met zes, andere methoden lopen door tot groep zeven of acht.

In de meeste leesmethoden voor voortgezet lezen hebben verhalende teksten de overhand. Daarnaast kan er aandacht zijn voor allerlei andere soorten teksten, zoals poëzie, informatieve teksten, nieuwsberichten, moppen, tabellen, inhoudsopgaven, strips en legenda's.

Om een beeld te krijgen van de aandacht die er in leesmethoden voor poëzie is, zal hieronder van een aantal veelgebruikte leesmethoden beschreven worden op welke manier en in welke mate zij aandacht besteden aan poëzie.

6.1.3.1 Leestheater

*Leestheater*⁴³ is een methode voor voortgezet technisch lezen voor de groepen vier tot en met zes. In de bijbehorende boeken zijn verschillende gedichten opgenomen. Dit begint in groep 4 al met korte gedichtjes over Winnie de Poeh en van Annie M.G. Schmidt, maar ook gedichten van Paul van Ostaijen (*Marc groet 's morgens de dingen* en *Slaap als een roos*) komen aan bod. Ook in het leesboek voor groep 5 staan verschillende gedichten, daarnaast staat het verhaal *Lekker rijmen* van Tijn Bertens in het boek. Dit is een verhaal over een meisje dat zelf gedichten schrijft, delen van haar gedichten zijn opgenomen in het verhaal.

In de boeken staan verschillende typografische gedichten, waarbij de relatie tussen vorm en inhoud makkelijk te leggen is (een gedicht over een ei in de vorm van een ei, een gedicht over tijd in de vorm van een zandloper). Ook is er bij een aantal gedichten gespeeld met lettertypen en kleuren, waarbij een woord als 'groot' groter is afgedrukt dan de rest van het gedicht. In de boeken is veel aandacht voor klanken. Er zijn steeds rijtjes opgenomen van woorden met dezelfde begin-, midden- of eindklank waarbij de overeenkomende klanken gekleurd zijn.

6.1.3.2 Ondersteboven van lezen

*Ondersteboven van lezen*⁴⁴ is een methode voor voortgezet lezen die aansluit bij de methode *Veilig Leren Lezen*. Het is een methode voor begrijpend lezen, technisch lezen, leesbevordering en het leren verwerven van informatie. De teksten in het boek bestaan uit een combinatie van verhalende teksten, informatieve teksten en tabellen, inhoudsopgaven en legenda's waar informatie in opgezocht dient te worden. In het hoofdstuk Spelen met taal uit het boek voor groep 4 zijn enkele korte gedichten opgenomen, in de boeken voor de groepen vijf en zes staan geen gedichten.

6.1.3.3 Leesplus

*Leesplus*⁴⁵ is een leesmethode voor de groepen vier tot en met zes. In elk hoofdstuk staat een gedicht, in het werkboek kunnen leerlingen opdrachten bij deze gedichten maken. De verwerkingsopdrachten zijn zeer uitgebreid en er is veel aandacht voor de eigen beleving van leerlingen, leerlingen gaan daarnaast ook actief aan de slag met de gedichten.

In het boek voor groep vier wordt van leerlingen al gevraagd goed na te denken over het gedicht. Bij het gedicht *Het verhaal van Daan tv* wordt leerlingen bijvoorbeeld gevraagd wat ze zelf vinden van iemand die zoveel tv kijkt als Daan tv, of ze denken dat Daan veel vrienden zal hebben en ze kunnen

⁴³ Leestheater. Dijkstra, 1996-1997

⁴⁴ Ondersteboven van lezen. Zwijsen, 2001

⁴⁵ Leesplus. Bekadidact, 1997

een brief schrijven aan Daan of een tekening maken bij het gedicht. Andere opdrachten bij gedichten vragen leerlingen gedeeltes uit het gedicht te verklaren, hun eigen mening te geven en zelf aan de slag te gaan met gedichten door een gedicht te veranderen. Er is ook al wat aandacht voor voordragen, door opdrachten waarbij leerlingen moeten invullen welke delen ze blij zouden lezen en welke boos en hard.

In het werkboek voor groep vier zijn veel vragen nog multiple-choice. In het werkboek voor groep zes wordt leerlingen meer gevraagd hun eigen antwoorden te formuleren. Vragen die gesteld worden bij gedichten zijn bijvoorbeeld:

- Wat denkt en voelt de hoofdpersoon?
- Wat vind je van zijn gedrag?
- Wat ben je te weten gekomen?
- Wat bedoelt de dichter met de volgende regels?

Ook hier zijn weer creatieve opdrachten, bijvoorbeeld het zelf afmaken van een gedicht.

6.1.3.4 Tekst verwerken

*Tekst verwerken*⁴⁶ is een methode voor voortgezet technisch lezen voor de groepen vier tot en met zeven. In het leesboek voor groep vier staat een heel hoofdstuk met gedichten, maar in de boeken voor de groepen daarna neemt de hoeveelheid poëzie steeds verder af. Zo staan in het boek voor groep vijf enkele gedichten en het verhaal *O volle maan!* van Guus Kuijer over een jongen die een gedicht schrijft, in het boek voor groep zes staat slechts één gedicht en in het boek voor groep zeven staat geen enkel gedicht meer. Bij de gedichten horen enkele vragen, veelal multiple-choice. Dit zijn met name verklarende vragen (wat bedoelt de schrijver met de volgende zin).

6.1.3.5 Goed gelezen

*Goed gelezen*⁴⁷ is een methode voor studerend en begrijpend lezen voor de groepen vier tot en met acht. Voor technisch lezen heeft de methode *Goed gelezen* aparte lesboeken.

In de lesboeken voor de groepen vier tot en met zes wordt aandacht aan poëzie besteed. In elk lesboek staan enkele gedichten met enkele vragen en opdrachten om de leerling na te laten denken over de gelezen gedichten. Ook is er aandacht voor het voordragen van een gedicht, ze wordt uitgelegd wat een gedicht is door het een gesproken liedje te noemen, waarbij de manier waarop je het voorleest belangrijk is. In de vragen en opdrachten is aandacht voor de betekenis van het gedicht en de eigen beleving van de leerlingen, maar de vragen en opdrachten zijn vrij beknopt. In het boek voor groep zes worden enkele termen uitgelegd, zoals 'strofe'. In dit boek staan ook opdrachten om de leerling zelf

⁴⁶ Tekst verwerken. Wolters-Noordhoff, 1999.

⁴⁷ Goed gelezen. Malmberg, 1996.

een gedicht te laten maken. In de lesboeken voor de groepen zeven en acht is geen aandacht voor poëzie.

6.1.4 Buiten leesmethoden

Het staat basisscholen vrij om ook buiten de gebruikte leesmethoden aandacht te besteden aan poëzie. Poëzie kan een vaste plek innemen in het lesprogramma, een leerkracht die zijn klas dagelijks na de pauze voorleest, kan er bijvoorbeeld voor kiezen een dag in de week enkele gedichten voor te dragen en deze met de klas te bespreken. Ook kan op de basisschool poëzie geïntegreerd worden in het onderwijs in andere vakken. Dit gebeurt wanneer er in de wekelijkse tekenles een tekening bij een gedicht gemaakt moet worden, of wanneer de leerkracht een onderwerp introduceert door er een gedichtje over voor te lezen.

Daarnaast kan er een project over poëzie gedaan worden, klassikaal of met de hele school.

Leerkrachten kunnen hiervoor eigen lesmateriaal maken, maar ze kunnen ook gebruik maken van lesmateriaal dat door verschillende organisaties wordt aangeboden. Ik bespreek hier drie organisaties die jaarlijks lesmateriaal over poëzie aanbieden rond een bepaald thema en een aparte handleiding voor het geven van poëzieonderwijs in het primair onderwijs.

6.1.4.1 Stichting kinderen en poëzie

Stichting kinderen en poëzie⁴⁸ organiseert jaarlijks een dichtwedstrijd voor kinderen van 4 t/m 12 jaar. De mooiste gedichten worden uitgegeven in een speciale poëziebundel. Het thema van de dichtwedstrijd in 2010 is ‘Als dichters dansen’.

Het lesmateriaal en de lessuggesties bestaan uit verschillende onderdelen. Allereerst zijn er als inleiding op het project voor onder-, midden- en bovenbouw vijf gedichten waar een youtube-filmpje bij hoort. De bijbehorende lessuggestie is om elke dag van de week een gedicht voor te lezen en het filmpje te bekijken en dit met de leerlingen te bespreken. Op vrijdag kunnen dan alle gedichten nog eens gelezen worden en er kan een top 5 gemaakt worden, die vervolgens kan worden vergeleken en besproken met de top 5 van andere klassen. Bij het materiaal horen tien spelregels voor het schrijven van een eigen gedicht.

Daarnaast heeft Stichting kinderen en poëzie per bouw lesmateriaal gemaakt dat aansluit bij het thema ‘Als dichters dansen’. Voor de onderbouw is dit vaak in spelvorm, waarbij leerlingen mogen bewegen, bijvoorbeeld door na te doen wat in het gedicht gebeurt. Steeds wordt eerst het gedicht voorgelezen en nabesproken, ook moeilijke woorden en hun mogelijke betekenissen krijgen daarbij aandacht. Bij een

⁴⁸ Zie www.skep.nl.

gedicht over iemand die voor de spiegel beweegt wordt leerlingen vervolgens gevraagd uit te proberen welke lichaamsdelen zij zelf kunnen bewegen en te bedenken wanneer zij zelf voor de spiegel staan. Ook zijn er enkele oefeningen die leerlingen zelf creatief met taal aan de slag laten gaan, bijvoorbeeld door zelf een gedichtje aan te vullen.

Ook in het lesmateriaal voor de middenbouw zijn er veel doe- en beweegopdrachten, waar het thema ook toe uitnodigt. Weer wordt steeds eerst het gedicht gelezen en besproken. Vervolgens zijn er opdrachten waarbij leerlingen bijvoorbeeld wordt gevraagd elementen uit een gedicht na te dansen (dans als een duvel uit een doosje, als een bromtol, als een stuiterbal), of met een groepje op een gedicht te dansen terwijl een ander het voorleest. Ook voor de middenbouw zijn er opdrachten die leerlingen zelf aan de slag laten gaan met taal. Ze kunnen bijvoorbeeld het gedicht *De Zevensprong* herschrijven naar een zelfgekozen activiteit (*Ze zeggen dat ik niet ... kan, maar ik kan ... als een ...*). Andere opdrachten zijn het schrijven van een vervolg op een gedicht, of het schrijven van een gedicht volgens een vaste lay-out (trapgedicht).

In het lesmateriaal voor de bovenbouw zijn geen doe- en beweegopdrachten meer, maar is de nadruk verschoven naar het zelf schrijven en voordragen van gedichten. Ook in de bovenbouw wordt steeds eerst een gedicht gelezen en nabesproken. Er is aandacht voor hoe een gedicht voorgelezen wordt en leerlingen oefenen hier ook mee. Daarnaast zijn er veel opdrachten waarbij leerlingen zelf mogen schrijven, vaak met bepaalde restricties, bijvoorbeeld een onderwerp (een herinnering, dromen) of een bepaalde vorm (een rap, aantal lettergrepen per regel).

Stichting kinderen en poëzie legt erg de nadruk op het voelen van het gedicht, kinderen hoeven het gedicht niet te begrijpen, het gaat erom welk gevoel het gedicht oproept. Bij het schrijven van gedichten ligt de nadruk op het recht uit het hart komen en het echt zijn van een gedicht en niet op het goed of slecht zijn.

6.1.4.2 Gedichtendag

Jaarlijks vindt eind januari Gedichtendag⁴⁹ plaats, gecoördineerd door Poetry International (Nederland) en Stichting Lezen (Vlaanderen). Het doel is zoveel mogelijk mensen aan te zetten tot het lezen of schrijven van gedichten. Op Gedichtendag worden verschillende activiteiten georganiseerd, zowel voor kinderen als voor volwassenen. Het thema van Gedichtendag 2010 was 'Over de grens'. Bij dit thema zijn lessuggesties gemaakt, een voor het basisonderwijs en een voor het voortgezet onderwijs. Daarnaast blijven de lessuggesties van voorgaande jaren beschikbaar.

⁴⁹ Zie www.gedichtendag.com.

In de lessuggestie zijn vijf lessen uitgewerkt⁵⁰. Bij deze lessen horen gedichten van verschillende niveaus, zodat leerkrachten zelf gedichten uit kunnen kiezen die bij het niveau van hun groep passen. Er worden in de lessen verschillende grenzen verkend: poëzie voorbij de grenzen van de fantasie, grenzen tussen poëzie en beeldende kunst, schilderkunst en vreemde culturen en tot stoute poëzie, die zich van normen en fatsoen niets aantrekt.

De eerste opdrachten die bij de gedichten horen zijn steeds gericht op het begrijpen en het leren doorzien van de gedichten. Daarna kunnen leerlingen zelf aan de slag, bij het gedicht *Piep* kunnen ze bijvoorbeeld de dialoog tussen twee muizen vertalen en uitschrijven, of een muis boetsen en hiermee de dialoog naspelen. Ook zijn er opdrachten waarbij leerlingen zelf een gedicht kunnen schrijven, na het lezen van De Blauwbilgorgel is er bijvoorbeeld de opdracht zelf een nonsensgedicht te schrijven.

De opdrachten leggen wat meer nadruk op het begrijpen van het gedicht en gaan minder in op het eigen gevoel en beleving dan de opdrachten van Stichting kinderen en poëzie. Sommige opdrachten zijn vrij technisch van aard, zoals de vraag welke instrumenten de dichter gebruikt, of het maken van een vergelijking tussen twee gedichten. Het niveau van de opdrachten maakt het materiaal vooral geschikt voor de bovenbouw.

6.1.4.3 Plint

Plint⁵¹ is vooral bekend van de gedichtenposters. Het zijn posters waarop een gedicht is afgedrukt op een bijpassende achtergrond, gemaakt door kustenaars. Deze posters zijn populair in het onderwijs en hangen op diverse scholen. Voor scholen wordt jaarlijks een pakket van zes posters samengesteld, waarbij er twee geschikt zijn voor groep drie en vier, twee voor groep vijf en zes en twee voor groep zeven en acht. Bij deze posters horen lessuggesties. De lessen bestaan uit een gedeelte over het gedicht en een gedeelte over het beeld. In groep drie en vier wordt leerlingen gevraagd rijmwoorden aan te wijzen en zelf rijmwoorden te bedenken en daarmee het gedicht in te vullen. Ook kunnen leerlingen het gedicht uitbeelden. In de lessen voor groep vijf en zes wordt ingegaan op betekenissen die woorden kunnen hebben en op het gevoel dat een gedicht oproept. Daarnaast is er aandacht voor verschillende soorten rijm, zoals medeklinkerrijm en klinkerrijm en ook hier wordt leerlingen gevraagd zelf met het gedicht aan de slag te gaan. De lessen voor groep zeven en acht zijn vooral gericht op het zelf experimenteren met dichten. Leerlingen leren over kwatrijnen en over soorten rijm (gepaard, gekruist) en mogen hier zelf mee aan de slag gaan, zij gaan daarbij uit van bijvoorbeeld een thema of uitdrukking die zij zelf kiezen.

⁵⁰ Lessuggestie basisonderwijs 2010. www.gedichtendag.org.

⁵¹ Zie www.plint.nl.

Ook geeft Plint het tijdschrift DADA uit. Dit is een kunsttijdschrift waarbij in ieder nummer een thema, kunstenaar of bepaalde stroming centraal staat. Er kan dus aandacht zijn voor beeldende kunst, maar ook aan taal en poëzie wordt aandacht besteed.

6.1.4.4 Het huis lijkt wel een schip

*Het huis lijkt wel een schip*⁵² is een handleiding voor het poëzieonderwijs op de basisschool. In het boek wordt per hoofdstuk eerst achtergrondinformatie gegeven om de kennis van de leerkracht op te frissen, dan volgt een gedeelte over de didactiek en enkele uitgewerkte lesvoorbeelden. In het boek staan veel gedichten die de leerkracht in zijn lessen zou kunnen gebruiken. Het boek begint met twee algemene hoofdstukken over poëzie, poëzieonderwijs en kinder- en jeugdpoëzie. De hoofdstukken daarna gaan over poëzieonderwijs en beginnende geletterdheid, het leren van schrijven van poëtische teksten, soorten gedichten, poëtische middelen zoals rijm, ritme, metrum en beeldspraak, de compositie van gedichten, poëzie en beeldende vorming, de inhoud van gedichten, dichters en de presentatie van poëzie. Tot slot is er een lijst van aanbevolen bloemlezingen, secundaire literatuur en websites en software. *Het huis lijkt wel een schip* is een handleiding met veel achtergrondinformatie en concrete lessuggesties voor poëzieonderwijs in alle groepen van het primair onderwijs.

6.1.5 Poëzieonderwijs in het primair onderwijs

De mate waarin leerlingen in het primair onderwijs met poëzie in aanraking zijn gekomen en wat zij daarvan geleerd hebben, kortom, het poëzieniveau dat leerlingen aan het eind van de basisschool (en dus aan het begin van de middelbare school) hebben, hangt sterk af van de gebruikte leesmethode en de leerkracht. De mate waarin de leesmethoden aandacht hebben voor poëzie verschilt, in de ene methode zijn nauwelijks gedichten te vinden, terwijl in een andere methode in elk hoofdstuk wel een gedicht gegeven wordt. Ook het soort aandacht verschilt, soms zijn gedichten een middel om leerlingen zaken bij te brengen die niet direct aan poëzie gerelateerd zijn, zoals het uitbreiden van de woordenschat of het bepalen van de hoofdgedachte van een tekst. In sommige methoden is veel aandacht voor de persoonlijke ervaring en beleving van leerlingen (vind je dit gedicht grappig, mooi? wat zou je willen zeggen tegen de hoofdpersoon?), terwijl in andere methoden ook al aandacht is voor poëtische middelen (wijs de rijm aan, benoem de vorm van dit gedicht).

Uiteindelijk is het de leerkracht die bepaalt in welke mate en op welke manier aandacht wordt besteed aan poëzie. Als een leesmethode veel poëzie bevat, dan is het alsnog de leerkracht die bepaalt in hoeverre daar iets mee gebeurt. Hetzelfde geldt voor lesmateriaal buiten de methoden, er wordt veel aangeboden, maar het hangt van de school en leerkracht af of daar iets mee gedaan wordt.

⁵² Vos, J. (2002) *Het huis lijkt wel een schip*.

In het slechtste geval wordt er op een basisschool minimale aandacht besteed aan poëzie, bijvoorbeeld door een leesmethode te gebruiken waar weinig poëzie in aan bod komt en geen extra lesmateriaal te gebruiken. In het gunstigste geval wordt op een basisschool veel aandacht aan poëzie besteed, bijvoorbeeld doordat poëzie een vaste plaats inneemt in het lesprogramma (bijvoorbeeld een vast moment in de week of een jaarlijks terugkerende projectweek), doordat er een leesmethode gebruikt wordt met veel poëzie en/of door extra lesmateriaal buiten de leesmethode te gebruiken. In dit laatste geval zullen leerlingen aan het eind van het primair onderwijs ervaring hebben opgedaan met verschillende soorten gedichten, ze zullen een begin gemaakt hebben met het leren vormen van een eigen mening over poëzie en ze zullen wellicht enkele simpele poëtische middelen kunnen benoemen.

6.2 Poëzieonderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs

6.2.1 Kerndoelen

Net als voor het primair onderwijs zijn er voor het voortgezet onderwijs kerndoelen ontwikkeld door het ministerie van OCW. Deze kerndoelen zijn ingevoerd op 1 augustus 2006 en vormen het kerndeel van het schoolvak Nederlands. Naast het kerndeel is er een differentiatiedeel dat scholen kunnen gebruiken om zich te profileren of docenten naar eigen inzicht kunnen invullen. Door Stichting Leerplan Onderwijs zijn de gestelde kerndoelen geconcretiseerd en uitgewerkt. De kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn geordend in zeven domeinen, Nederlands is daar een van.

Het kerndoel dat onder andere over poëzie gaat, is als volgt:

De leerling leert verhalen, gedichten en informatieve teksten te lezen die aan zijn belangstelling tegemoet komen en zijn belevingswereld uitbreiden.

In de toelichting op dit kerndoel schrijft de SLO dat het in dit kerndoel gaat om leesvaardigheid als venster op de wereld, weten wat er zoal te lezen is en het besef en de ervaring dat lezen belangrijk, leerzaam en plezierig kan zijn.⁵³ Ook schrijft de SLO dat in verband met de examenprogramma's in de onderbouw de nodige aandacht aan het leren verwerken van fictie besteed moet worden.⁵⁴

In de door de SLO gemaakte subdoelen gaat een van de zeven subdoelen over het leren lezen van poëzie, dit subdoel is:

De leerling leert gedichten lezen en er verwerkingsopdrachten bij maken.

⁵³ Stichting Leerplan Ontwikkeling (1997). *Concretisering van de kerndoelen Nederlands*. P.26.

⁵⁴ Stichting Leerplan Ontwikkeling (1997) p.26.

Ook het subdoel

De leerling leert uitleggen over welke onderwerpen hij graag leest en welke tekstsoorten zijn voorkeur hebben.

kan van toepassing zijn op poëzie.

Naast de subdoelen besteedt de SLO enige aandacht voor mogelijk vakoverstijgend onderwijs, bijvoorbeeld een project samen met de moderne vreemde talen waarbij een bepaald thema of een tekst(soort) centraal staat.

Net als in de onderbouw is er ook bij het domein kunst en cultuur mogelijkheid tot aandacht voor poëzie. De SLO schrijft hierover het volgende:

“Het leergebied sluit aan op de kerndoelen van het leergebied Kunstzinnige oriëntatie van het basisonderwijs. Dat betekent ook verdere uitwerking van de aandacht voor literaire expressie en voor het cultureel erfgoed en voor de relatie tussen kunstuitingen en het dagelijks bestaan in al zijn culturele diversiteit.”⁵⁵

Literaire expressie lijkt dus deel uit te maken van de inhoud van de kerndoelen, maar in de verdere uitwerking van de kerndoelen komt literatuur niet terug, er wordt vooral gefocust op andere kunstvormen. De SLO schrijft:

“In de onderbouw van het voortgezet onderwijs ontleent het leergebied zijn inhoud in de eerste plaats aan de kunstzinnige disciplines: muziek, dans, drama en de beeldende vakken handenarbeid, tekenen, textiele werkvormen en audiovisuele vorming.”⁵⁶

De kerndoelen gaan over het produceren, presenteren, beleven, verslagleggen en reflecteren op kunst. De kerndoelen zouden van toepassing kunnen zijn op poëzie, maar dit komt in de uitwerking, concretisering en lesdoelen niet terug.

6.2.2 Schoolvakken

Op de meeste middelbare scholen is het onderwijs verdeeld over verschillende schoolvakken⁵⁷. Het poëzieonderwijs zal in de onderbouw bij het vak Nederlands gegeven worden. Daarnaast kan bij de moderne vreemde talen enige aandacht aan poëzie gegeven worden. De indeling in schoolvakken laat weinig ruimte over om binnen het kerndoelendomein kunst en cultuur aandacht aan poëzie te besteden. Deze kerndoelen zullen binnen de vakken tekenen, handvaardigheid en muziek behandeld worden,

⁵⁵ Stichting Leerplan Ontwikkeling (2005). *Vernieuwing in de kunstvakken. Overzicht van de veranderingen binnen de kunstvakken in 2006 en 2007*. P.68.

⁵⁶ Stichting Leerplan Ontwikkeling (2005) p.68.

⁵⁷ Er zijn scholen die hier een uitzondering op vormen, zoals Unic te Utrecht waar men niet werkt met de traditionele schoolvakken, maar met zeven leergebieden, waarbij Nederlands in de andere leergebieden geïntegreerd is.

waarbij bij tekenen en handvaardigheid de aandacht uit zal gaan naar beeldende kunst en bij muziek naar muziek en dans.

6.2.3 Lesmethoden

Bij het schoolvak Nederlands wordt in de onderbouw gebruik gemaakt van lesmethoden die erop gericht zijn alle kerndoelen te behandelen. Dit in tegenstelling tot Nederlands in het primair onderwijs, wat opgesplitst is in taal- en leesonderwijs. In de praktijk blijken veel scholen echter naast de algemene lesmethode voor bepaalde onderwerpen aparte lesmethoden of readers/hand-outs te gebruiken. Dit is met name gebruikelijk in het spelling- en grammaticaonderwijs.

6.2.3.1 Nieuw Nederlands

De boeken van de methode *Nieuw Nederlands*⁵⁸ bestaan uit zes hoofdstukken, ieder hoofdstuk is op dezelfde manier opgebouwd: Lezen, Spreken/kijken/luisteren, Schrijven, Taak, Studievaardigheid, Taal en woordenschat, Grammatica, Spelling, Fictie, Test en Project. Bij het onderdeel fictie kan aandacht voor poëzie zijn.

Vwo 1

In het boek voor de eerste klas vwo is geen aandacht voor poëzie. De onderwerpen die bij het onderdeel fictie aan bod komen zijn het onderscheid tussen fictie en non-fictie, beoordelen van verhalen, boeken zoeken en kiezen, spanning, hoofdpersonen en volksverhalen. Bij het onderwerp over het zoeken en kiezen van boeken staat wel een gedicht over dit onderwerp, waar ook twee vragen over de inhoud bij horen.

Opdracht bij Ed Franck – Johan
Wat zou je volgens het gedicht in boeken kunnen zoeken?
Hoe kun je iemand tegenkomen in een boek dat je van een ander leent?

Vwo 2

In het boek voor de tweede klas is een van de blokken over fictie aan poëzie gewijd. Hier staan diverse gedichten met bijbehorende opdrachten. Er wordt uitleg over theorie gegeven, met name over het herkennen van gedichten. Hierbij is aandacht voor ritme, rijmwoorden, ongewone woorden en woordvolgorde, figuurlijk taalgebruik, alliteratie, assonantie, metaforen en personificaties. Ook worden de dichtvormen epigram en limerick besproken en worden hier voorbeelden van gegeven.

Gedichten Nieuw Nederlands – vwo 2
Toon Tellegen – Beter laat
Bart Moeyaert – Kwijt
Daan Zonderland - Een kangoeroe roeide door een vaart
John O'Mill - O benen
John O' Mill - Rot Yong
Kees Stip – Op een big
Ted van Lieshout – Herfst
Fetze Pijlman – We groeien door de tijd

⁵⁸ Nieuw Nederlands. Noordhoff, 2006.

In totaal staan er in dit boek zeven gedichten met opdrachten. De opdrachten bestaan uit het beschrijven wat in het gedicht gebeurt, het verklaren van delen van het gedicht, het verklaren van bepaalde woorden door het geven van synoniemen en het opzoeken van informatie om gedichten beter te begrijpen, zoals opzoeken wie Cupido/Eros is om het gedicht Beter laat van Toon Tellegen beter te kunnen begrijpen. Ook is er aandacht voor het vormen van een eigen oordeel over gedichten door opdrachten waarbij aangegeven moet worden welke beoordelingswoorden bij gedichten passen of waarbij de leerling zijn eigen mening moet beschrijven.

Aan het eind van het blok over gedichten, worden keuzeopdrachten voor het fictiedossier gegeven, leerlingen kunnen kiezen tussen het voordragen van een gedicht, het schrijven van een gedicht, het maken van een poster met een gedicht en het samenstellen van een bloemlezing. Tot slot worden er nog een aantal leestips gegeven.

Het blok over fictie in het gecombineerde havo/vwo boek voor de tweede klas lijkt sterk op het blok in het vwo boek. In grote lijnen worden dezelfde termen behandeld, al wordt er soms iets minder diep op ingegaan. Zo wordt bijvoorbeeld wel verteld wat figuurlijk taalgebruik is, maar de termen metafoor en personificatie worden niet uitgelegd, wat in het vwo boek wel gebeurt. Er worden in het gecombineerde havo/vwo boek andere gedichten gebruikt dan in het vwo boek, maar de opdrachten bij de gedichten lijken erg op elkaar.

Voorbeeld opdracht Nieuw Nederlands - vwo 2

Bij Bart Moeyaert – Kwijt

- 1 Geef een synoniem voor kwijt.
- 2 Schrijf de eerste twee regels helemaal uit in correct Nederlands, zodat iedereen ze begrijpt.
- 3 Wie is er kwijt?
- 4 Wat is er gebeurd?
- 5 'Zo kwijt als dood mag je niet gaan' is een ongewone zinsconstructie. Leg dat uit.
- 6 Wat is in dit gedicht het verschil tussen 'weg' en 'dood'? (regel 9)
- 7 Wat wil de ik-persoon het liefst?
- 8 Na 'Dan blijft het eeuwig stil' (regel 7) loopt de zin nog door op de volgende regel. Leg uit dat de dichter waarschijnlijk expres de zin na 'stil' afgebroken heeft.
- 9 Geef twee voorbeelden van assonantie en twee voorbeelden van alliteratie.
- 10 Kies drie beoordelingswoorden bij dit gedicht.

Vwo 3

In het boek voor de derde klas is weer een van de zes fictieblokken aan poëzie gewijd. Weer wordt eerst een gedeelte theorie gegeven, gevolgd door gedichten met opdrachten. In het theoriegedeelte worden de termen strofe, enjambement en beeldspraak besproken. Daarnaast is er

Gedichten Nieuw Nederlands – Vwo 3

Ted van Lieshout - Ik zag een vreselijk ongeluk gebeuren
Wilmink - De Tijd heelt alle wonden?
Kees Stip - Een dame stal vaak uit de vleeshal
Max van Velzen, Warmte- en stromingsleer
Driek van Wissen - Assepoester
Moeyaert - Dag -
Wilmink - Het jaar heeft zijn jas niet meer aan
John O'Mill - H2O JE
Hagen - Vergissen

aandacht voor verschillende rijmschema's (gepaard rijm, gekruist rijm, omarmend rijm, slagrijm, gebroken rijm) en soorten rijm (eindrijm, binnenrijm, alliteratie, assonantie) en verschillende dichtvormen. De dichtvormen die besproken worden zijn de haiku, limerick, ollekebolleke, rondeel en sonnet.

Er worden zes gedichten met opdrachten gegeven. In de opdrachten bij de gedichten wordt leerlingen gevraagd de eerder geleerde termen op de gedichten toe te passen. Zo moeten leerlingen bijvoorbeeld assonanties en alliteraties uit gedichten halen en dichtvormen en rijmschema's van gedichten beschrijven. Ook hier zijn opdrachten die gaan over het eigen oordeel van de leerling. Vervolgens is er een opdracht om leerlingen zelf een gedicht te laten schrijven. Omdat het makkelijker is een gedicht te schrijven als er bepaalde restricties zijn, wordt leerlingen geadviseerd eerst een dichtvorm te kiezen, of eigen regels te bedenken.

Net als in het boek voor vwo 2 worden ook hier keuzeopdrachten voor het fictiedossier gegeven. Leerlingen kunnen ervoor kiezen een lijst van poëziewebsites samen te stellen, ze kunnen een gedichtenmuseum maken of een tentoonstelling van gedichtenposters.

6.2.3.2 Op Nieuw Niveau

De boeken van de methode *Op Nieuw Niveau*⁵⁹ bestaan elk uit zes blokken, die als volgt zijn opgebouwd: Lekker lezen, Over lezen, Verrijk je taalschat, Grammatica, Lees vaardig, Schrijf vaardig, Spreken, kijken, luisteren, Spelling, Informatie, Over taal en Gedicht. Aan het eind van ieder blok is dus aandacht voor poëzie.

Havo/vwo 1

Het eerste hoofdstuk over poëzie is een introductie. In de theorie wordt het verschil tussen proza en poëzie

uitgelegd. Dan volgt het gedicht *Vakantiekater* met vragen die in twee- of drietallen beantwoord kunnen worden. Vervolgens wordt een aantal leestips gegeven.

Het tweede hoofdstuk bevat het gedicht *Weglopen*.

Ook hierbij kunnen de opdrachten in twee- of drietallen beantwoord worden. Ook is er een

Gedichten Op Nieuw Niveau – Havo/vwo 1

Els van Delden – Vakantiekater
Johanna Kruit - Weglopen
Willem Wilmink – Het lied van aanpassing

Leestips (bundels) Op Nieuw Niveau

Jan van Coillie - Met gekleurde billen zou het leven gelukkiger zijn
Nannie Kuiper - Ik heb alleen maar oog voor jou
Lidy Peters - De geur van natte meisjesharen
Ted van Lieshout - Mijn botjes zijn bekleed met deftig vel
Fetze Pijlman - Mijn pen krast al even dwaas
Johanna Kruit - Als een film in je hoofd
Willem Wilmink - Verzamelde liedjes en gedichten
Hans Dorrestijn - De bloeddorstige badmeester en andere griezels voor kinderen
Andre Sollie - Soms, dan heb ik flink de pest in
Jan Boerstoel - Last van goede raad
Diet Verschoor - Mijn saxofoon speelt seks
Jitske van Noorden - De wolken de baas

⁵⁹ Op Nieuw Niveau. ThiemeMeulenhoff, 2002.

opdracht waarbij de leerling zelf op zoek moet gaan naar gedichten en vijf gedichten moet verzamelen en die vervolgens moet overschrijven en illustreren. Tot slot worden er weer leestips gegeven.

Het derde poëziehoofdstuk gaat over poëzie tijdens de Tweede Wereldoorlog, het vierde over humoristische gedichten. Steeds worden enkele gedichten gegeven waarbij vragen beantwoord moeten worden en een opdracht waarbij leerlingen zelf op zoek moeten gaan naar gedichten.

In het vijfde hoofdstuk staat het gedicht *Het lied van aanpassing* centraal. Het zesde hoofdstuk is opgebouwd rond het thema 'Recht op vrijheid van meningsuiting'.

**Op Nieuw Niveau havo/vwo 1
Vragen bij Willem Wilmink - Lied van aanpassing**

- Gaat dit gedicht over dieren of eigenlijk over iets heel anders? Leg je antwoord uit.
- Leg uit wat met de titel wordt bedoeld.
- Wat wil de dichter volgens jou met dit gedicht duidelijk maken?
- Geef je mening over dit gedicht.

Havo/vwo 2

In het boek voor havo/vwo 2 wordt ook aandacht besteed aan theorie. In het eerste poëziehoofdstuk worden soorten rijm besproken. Eindrijm wordt daarbij onderverdeeld in mannelijk rijm, vrouwelijk rijm en glijdend rijm. Ook de termen alliteratie, gepaard rijm, gekruist rijm en omarmend rijm worden uitgelegd. Dan wordt het gedicht *Terugverlangen* gegeven met daarbij een aantal vragen, waarbij onder andere rijmsoorten benoemd moeten worden met behulp van de zojuist geleerde termen.

**Gedichten Op Nieuw Niveau –
Havo/vwo 2**

Jacob Bastiaanse – Terugverlangen
Johanna Kruit – Voor jou
Nannie Kuiper – Een zeldzaam exemplaar
Ellen Warmond - Daarom
Jan G. Elburg – Stadgenoot
Edward van de Vendel - Nacht

In het tweede hoofdstuk is aandacht voor enjambementen en stijlfiguren (inversie, antithese en paradox). Hier wordt het gedicht *Voor jou* gegeven met bijbehorende vragen waarbij de zojuist geleerde termen weer op het gedicht toegepast moeten worden. In hoofdstuk drie is er op deze manier aandacht voor strofenbouw met de termen distichon, terzine, sextet, kwatrijn en octaaf. Ook is er aandacht voor het verschil tussen letterlijk en figuurlijk taalgebruik. Het gedicht waarop de termen toegepast kunnen worden is *Een zeldzaam exemplaar*. In hoofdstuk vier worden verschillende soorten vergelijkingen besproken. Ook is er aandacht voor verschillende stijlfiguren (hyperbool, enumeratie, climax, herhaling). Deze termen kunnen toegepast worden op het gedicht *Daarom*. In hoofdstuk vijf is opnieuw aandacht voor verschillende stijlfiguren (eufemisme en understatement) en beeldspraak (personificatie, metafoor). Het gedicht dat hierbij hoort is *Stadgenoot*. In hoofdstuk zes wordt geen theorie meer besproken, daar is alleen het gedicht *Nacht* gegeven met bijbehorende vragen waarin termen uit eerdere hoofdstukken terugkomen.

Vwo 3

Ook in het boek voor vwo 3 is aan het eind van elk blok een hoofdstuk over gedichten.

Er wordt steeds eerst theorie gegeven en vervolgens een of enkele gedichten met vragen of opdrachten. In blok 1 gaat de theorie over de opbouw van gedichten, in blok 2 over rijm en rijmschema's, in blok 3

Op Nieuw Niveau – vwo 3

Ellen Warmond – Changement de décor
Blof – Harder dan ik hebben kan
Ted van Lieshout – De ware
Bart Moeyaert – Siberië
Rutger Kopland – Ga maar liggen liefste
Remco Campert – Verzet, Alle bundels gedichten
Ted van Lieshout – De laatste dag met mijn broertje, Jij bent mijn mooiste landschap
Ted van Lieshout – Mijn vader ging, Jij bent mijn mooiste landschap
J. Slauerhoff – Woningloze, Verzamelde gedichten

over dichten over dichten, in blok 4 over versregels, zinnen en enjambementen, in blok 5 over concentratie en herhaling en in blok 6 worden visuele poëzie en het spelen met klanken behandeld. Na de theorie volgen steeds een of enkele gedichten met vragen waarbij de theorie op de gedichten toegepast kan worden. Er is in de vragen ook aandacht voor de persoonlijke beleving van de leerling.

6.2.3.3 Taaldomein

Havo/vwo 1

Het boek *Taaldomein*⁶⁰ voor 1 havo/vwo is opgebouwd uit zes blokken. In elk van deze blokken zit een hoofdstuk over fictie. Het fictieblok bestaat uit een gedeelte 'fictie lezen en kijken' en een gedeelte 'schrijven met je fantasie'.

Gedichten Taaldomein – Havo/vwo 1

Driek van Wissen - Ook in het buitenland moet een dichter wel eens
Gil vander Heyden - Briefje
Karel Soudijn - Schoonmaak
Nannie Kuiper - Wie wordt er

In het eerste blok over fictie leren leerlingen in het gedeelte 'schrijven met je fantasie' hoe ze een gedicht kunnen herkennen, vervolgens krijgen ze in tweetallen de opdracht zelf een gedicht te schrijven.

In het derde blok is in het gedeelte 'schrijven met je fantasie' enige aandacht voor rijm, er wordt hier vooral antwoord gegeven op de vraag waarom gedichten rijmen, er wordt geen uitleg gegeven over verschillende soorten rijm. Er worden enkele gedichten ter illustratie gegeven, maar hier zijn geen vragen of opdrachten bij. De opdracht is echt gericht op het zelf schrijven en niet op het analyseren van bestaande gedichten.

In het zesde blok is opnieuw aandacht voor poëzie, dit keer in het gedeelte 'fictie lezen en kijken'. Er worden vier gedichten geschreven waarbij de leerling opdrachten moet maken. De leerlingen moet met behulp van een schema per gedicht aangeven of ze het gedicht begrijpen, grappig vinden, verrassend

⁶⁰ Taaldomein. EPN, 2003.

of bijzonder vinden en ze moeten twee beoordelingswoorden per gedicht geven. Vervolgens moeten leerlingen hun beoordelingswoorden met elkaar vergelijken.

Havo/vwo 2

Bij gebrek aan het boek voor vwo of havo/vwo voor de tweede klas, bespreek ik een havo/vwo boek voor de tweede klas van een oudere uitgave van *Taaldomein*.

In het derde fictieblok van dit boek is aandacht voor poëzie, hier wordt onder ‘schrijven met je fantasie’ een pantoum gegeven. Leerlingen moeten zelf de regels voor een pantoum uit dit gedicht halen en vervolgens zelf een pantoum schrijven.

In het vijfde fictieblok wordt uitgelegd wat een limerick is. Leerlingen maken enkele vragen bij een gegeven limerick en moeten vervolgens een limerick waarvan de eerste regels gegeven zijn afmaken. Vervolgens moeten leerlingen zelf een limerick schrijven en hierbij een illustratie maken.

Vwo 3

In de fictieblokken in het boek voor vwo 3 is vooral aandacht voor het kiezen en beoordelen van boeken. Ook wordt er enige theorie over romans besproken, ter voorbereiding op het literatuuronderwijs in de bovenbouw, zo is er bijvoorbeeld aandacht voor verschillende soorten vertellers en perspectieven. Leerlingen worden ook geleerd hoe ze leesverslagen kunnen maken, van de vijf teksten waarmee zij kunnen oefenen zijn twee gedichten. Daarbuiten wordt in dit hoofdstuk geen aandacht aan poëzie besteed.

6.2.3.4 Taallijnen

Havo/vwo 1

Het boek *Taallijnen*⁶¹ voor havo/vwo 1 bestaat uit acht hoofdstukken. In ieder hoofdstuk is een gedeelte aan fictie gewijd. Een van de fictiegedeelten gaat over poëzie. Er wordt uitleg gegeven over kenmerken van gedichten en er is enige aandacht voor rijm en soorten rijm. Daarnaast worden zeventien gedichten gegeven.

In het werkboek staan opdrachten bij de theorie en de gedichten. Leerlingen worden uitgenodigd te praten over

⁶¹ Taallijnen. Malmberg, 2003.

Gedichten Taallijnen - havo/vwo 1

Herman Pieter de Boer - Op een onbewoond eiland
Bas Rompa - Ik ben verliefd op...
Rozen verwelken
Jos van Hest - Schrijf aan je toekomstige liefje
Gil van der Heyden - Briefje
Hans Vlek - Gedicht
Judith Herzberg - De zee
K. Schippers - De koe
Tim Krabbé - En jij?
Andre Sollie - Soms
Willem Wilmink - Puberteit
Marten Toonder - Barlemanje
Willem Wilmink - Het lied van Mustafa
Willem Wilmink - Ruzie
Hans Hagen - Vergeet me
Wil van Zijl - Nuchter kalf
Edward van de Vendel - Uitzicht

hun ervaring met gedichten tot nu toe. In de opdrachten wordt leerlingen gevraagd na te denken over de betekenis van de gedichten, ook is er aandacht voor hun eigen ervaring en het beoordelen van gedichten en er worden leestips gegeven. Daarnaast gaan leerlingen ook zelf met het schrijven van poëzie aan de slag, bijvoorbeeld door het omzetten van een verhaal in een gedicht.

Leestips Taallijnen - havo/vwo 1

Kees Fens - Goedemorgen, welterusten.
Tine van Buul en Bianca Stigter - Als je goed om je heen kijkt zie je dat alles gekleurd is
Jan van Coillie - Met gekleurde billen zou het gelukkiger leven zijn.

Havo/vwo 2

In het boek voor havo/vwo 2 is geen aandacht voor poëzie.

Vwo 3

In het boek voor vwo 3 is weer een van de onderdelen over fictie aan poëzie gewijd. Er wordt zeer beknopt wat uitgelegd over kenmerken van gedichten, rijm en beeldspraak en er staan zestien gedichten in het handboek.

De opdrachten in het werkboek zijn divers. Er is net als in het boek voor de eerste klas een opdracht die uitnodigt voor het praten over de eigen ervaring met gedichten, er zijn opdrachten over het herkennen van gedichten, er zijn vragen en opdrachten bij de gedichten in het handboek en er zijn opdrachten waarbij leerlingen zelf gaan dichten.

Gedichten Taallijnen – Vwo 3

Hans Andreus - Je bent zo
Herman Gorter - Zie je ik hou van je
Gerrit Krol - Zomer
Bert Schierbeek - Ik denk
Jan J. Pieterse - Hondenpoep
Jan J. Pieterse - Nederlanders op vakantie
Kees Stip - Op een zeester
Drs. P. en Ivo de Wijs - Toen hij haar uit lust en vol ijver ving
Cees Buddingh' - In zijn wanhoop
Riekus Waskowsky - Aars poëtica
Adriaan Morrien - Lectuur
Anne Koeleman - De nacht valt
Levi Weemoedt - Lullopertje
Willem Wilmink - Frekie
Ivo de Wijs - Ik kan tharellen
Ivo de Wijs - Het pad

6.2.3.5 Andere methoden

De methode *Leestijd* (ThiemeMeulenhoff, 2001) heeft als ondertitel *literatuur voor de basisvorming*. De twee delen bevatten echter alleen (fragmenten van) verhalende teksten.

6.2.4 Buiten lesmethoden

6.2.4.1 Doe maar dicht maar

*Doe maar dicht maar*⁶² is een poëzieorganisatie die elk jaar een dichtwedstrijd organiseert voor jongeren van 12 tot 19 jaar. De honderd beste gedichten worden gebundeld en uitgegeven. De finale vindt plaats tijdens een poëziefestival waar de beste tien gedichten worden voorgedragen. Daarnaast is er een programma met muziek, poëzie en theater. Op de website van *Doe maar dicht maar* is

⁶² Zie www.doemaardichtmaar.nl

informatie te vinden over actuele activiteiten die met poëzie te maken hebben en interessant zijn voor jongeren, er zijn schrijftips te vinden en docenten kunnen er lesmateriaal bestellen.

6.2.4.2 Plint

Net als de eerder besproken lessuggesties voor het primair onderwijs biedt Plint lessuggesties in combinatie met een posterreeks aan voor het voortgezet onderwijs. Er is een posterreeks voor de eerste en tweede klas, een voor de derde en vierde klas en een voor de vijfde en zesde klas.

Plint, gedichten op posters voor klas 1 en 2

Ingmar Heytze – Los

Toon Tellegen – Wat ik wil

In de lessuggestie bij *Los* staat eerst een opdracht waarin leerlingen ingaan op het gedicht; ze moeten het voorlezen, bedenken wat de stemming is van de persoon die wordt aangesproken en aangeven uit welke regels dit blijkt. Ook moeten leerlingen het rijmschema analyseren en het rijmschema veranderen door de regels in een andere volgorde te zetten. Vervolgens is er een opdracht waarbij leerlingen zelf een gedicht gaan schrijven. Eerst gaan leerlingen zelf aan de slag en schrijven ze een zelfde soort gedicht als op de poster staat. Daarna kan met de klas een gedicht gemaakt worden, door ieder twee regels te laten schrijven en die achter elkaar te plakken en dit samen voor te dragen.

De lessuggestie bij *Wat ik wil* is op dezelfde manier opgebouwd. Eerst is er een opdracht over het gedicht, waarbij ingegaan wordt op elementen uit het gedicht. Vervolgens gaan leerlingen zelf aan de slag, eerst moet er zelf een gedicht geschreven worden met dezelfde titel als het gedicht op de poster, het moet ook in dezelfde vorm geschreven worden, maar dan juist over wat de leerling wél wil. Tot slot schrijven leerlingen een gedicht met als thema een zelf gekozen uitdrukking.

Ook voor de derde en vierde klas zijn er twee posters met gedichten en bijbehorend lesmateriaal. In de eerste opdracht bij *Eden* moeten leerlingen dubbele betekenissen in een aantal regels van het gedicht aanwijzen. In de tweede opdracht kijken leerlingen naar een aantal andere gedichten of fragmenten van gedichten en bekijken overeenkomsten en verschillen met *Eden*. In de laatste opdracht werken leerlingen een zelfgekozen paradox uit tot een gedicht.

In de opdracht bij *Poëzie is een daad* worden eerst de strofen van het gedicht gegeven die niet op de poster zijn afgedrukt. Ook wordt een ander gedicht van Campert gegeven. Leerlingen moeten de parallellen tussen beide gedichten zoeken. In de tweede opdracht wordt er klassikaal een gedicht geschreven, door iedereen regels te laten bedenken die op dezelfde manier beginnen en hier een gedicht van samen te stellen.

Plint, gedichten op posters voor klas 3 en 4

J.A. Deelder – Eden

Remco Campert – Poëzie is een daad

Ook het tijdschrift Dada (beschreven bij primair onderwijs) kan door leerlingen in het voortgezet onderwijs gelezen worden.

6.2.4.3 Gedichtendag

Zoals eerder vermeld is er op de website van Gedichtendag⁶³ naast een lessuggestie voor het primair onderwijs, een lessuggestie voor het voortgezet onderwijs te vinden. De gedichten die in dit lesmateriaal gebruikt worden en de bijbehorende opdrachten passen echter beter bij de bovenbouw van het voortgezet onderwijs dan bij de onderbouw. Het lesmateriaal zal dan ook bij lesmateriaal voor de bovenbouw besproken worden.

Docenten zouden ervoor kunnen kiezen in de eerste en tweede klas het materiaal voor het basisonderwijs te gebruiken en de opdrachten wat aan te passen. Voor de derde klas zou eventueel het materiaal voor de bovenbouw gebruikt kunnen worden, mits het klassikaal behandeld wordt en de opdrachten aangepast worden.

6.2.4.4 Dichtklapper

De Dichtklapper⁶⁴ is een uitgave van het Instituut voor Leerplanontwikkeling en is bedoeld voor de basisvorming. De klapper bestaat uit losse lessen die los van elkaar en in willekeurige volgorde in de onderbouw gebruikt kunnen worden. Het doel van de Dichtklapper is leerlingen al doende in aanraking laten komen met een grote hoeveelheid gedichten en hen belangrijke aspecten van gedichten laten ontdekken. In de lessen wordt poëzie in allerlei vormen gebruikt, zoals liedteksten, popsongs, cabaretliedjes en gedichten ‘op straat’, zoals reclame.

De theorie wordt niet expliciet behandeld, maar bij de gedichten staat wel steeds informatie, waar nodig worden daar ook literaire termen gebruikt en uitgelegd. Zoals gezegd kunnen de lessen los van elkaar en in willekeurige volgorde gebruikt worden, maar in de klapper is wel een suggestie gegeven met een indeling per leerjaar.

In het eerste jaar staan daarbij lessen over techniek, perspectief, kijken, soorten gedichten en spelen met gedichten. In het tweede jaar komen deze onderwerpen terug, aangevuld met het voorlezen van gedichten en zelf gedichten schrijven. In het derde jaar wordt daar het thema oordeel en achtergrond aan toegevoegd.

6.2.5 Poëzieonderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs

Het leren lezen van gedichten die aan de belangstelling van de leerling tegemoet komen en zijn belevingswereld uitbreiden is een onderdeel van een van de kerndoelen voor Nederlands in de

⁶³ Zie www.gedichtendag.org.

⁶⁴ Veur, W. van der, J. Boland, (1993) *Dichtklapper: werken met gedichten in de basisvorming*.

onderbouw. Lesmethoden moeten dus enige aandacht aan poëzie besteden om de kerndoelen na te streven. In elk van de methoden wordt dan ook aandacht aan het lezen van poëzie besteed, de manier waarop dit gebeurt verschilt.

Op Nieuw Niveau is de enige methode die consequent, vanaf het eerste blok in het vwo 1 boek tot het laatste blok in het boek voor vwo 3, aandacht besteedt aan poëzie. Aan het eind van elk van de zes blokken per boek is een hoofdstuk over poëzie opgenomen waarin theorie wordt behandeld en leerlingen vragen bij gedichten moeten beantwoorden. Dat in de andere methoden de behandeling van poëzie minder gelijkmatig verdeeld is, betekent niet dat zij minder aandacht aan poëzie besteden. In *Taaldomein* lijkt de aandacht voor poëzie ook redelijk goed verdeeld over de leerjaren met drie fictieblokken over poëzie in het boek voor vwo 1 en twee fictieblokken in het boek voor vwo 2, maar dat blijkt tegen te vallen als er in het boek voor vwo 3 geen poëzie voorkomt. Ook *Nieuw Nederlands* en *Taallijnen* besteden in een van hun boeken geen aandacht voor poëzie. Bij *Nieuw Nederlands* komt geen poëzie voor in het boek voor vwo 1, bij *Taallijnen* geldt dit voor het boek voor vwo 2. Deze laatste methoden besteden in boeken voor de andere jaren steeds één blok per lesboek aan fictie. Nogmaals, deze minder gelijkmatig verdeelde aandacht voor poëzie betekent niet dat er in deze methoden minder aandacht aan poëzie besteed wordt, zo zijn de blokken in *Taallijnen* bijvoorbeeld erg uitgebreid.

In alle lesmethoden wordt aandacht besteed aan literaire termen. In elke methode worden soorten rijm, metrum en verschillende dichtvormen behandeld. *Op Nieuw Niveau* gaat verder door ook al aandacht aan strofenbouw en verschillende soorten stijlfiguren te besteden. In elke methode zijn vragen en gedichten waarbij de termen toegepast dienen te worden, ook is er in elke methode wel enige aandacht voor de persoonlijke beleving, het verklaren van de inhoud en is er wel een opdracht te vinden waarbij leerlingen zelf een gedicht moeten schrijven. Het zwaartepunt van de methoden verschilt echter sterk. Waar *Op Nieuw Niveau* zich grotendeels richt op het aanleren van theorie, is *Taaldomein* een methode waarin leerlingen veel zelf gedichten moeten schrijven, er zijn bijvoorbeeld opdrachten waarbij leerlingen gedichten moeten afmaken of zelf een gedicht volgens een bepaalde dichtvorm moeten schrijven. *Nieuw Nederlands* is vooral gericht op het leren achterhalen van de betekenis van gedicht, bijvoorbeeld door middel van woordverklaren. *Taallijnen* onderscheidt zich vooral door de hoeveelheid gedichten die leerlingen te lezen krijgen, de opdrachten bij deze gedichten zijn zeer divers, met veel aandacht voor persoonlijke beleving.

Er is voldoende lesmateriaal beschikbaar om buiten de lesmethode aandacht te besteden aan poëzie. Er is lesmateriaal dat jaarlijks uitgegeven wordt rond een bepaald thema en er is de Dichtklapper, die als aanvulling of ter vervanging van poëzie in gewone lesmethoden gebruikt kan worden. Of er met dergelijk lesmateriaal gedaan wordt hangt af van de docent en/of het beleid van de school.

Wat leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs leren op het gebied van poëzie hangt niet alleen af van het aanbod in het lesmateriaal, maar ook van de leerlingen zelf en hun voorgeschiedenis. Hier komen de termen 'leesniveau' en 'leesattitude' terug. Een leerling die in het primair onderwijs al ervaring met het lezen van gedichten heeft opgedaan en een positieve houding ten opzichte van poëzie heeft, zal meer oppikken van poëzieonderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, dan een leerling die nog nauwelijks met poëzie in aanraking is geweest en/of een negatieve houding ten opzichte van poëzie heeft. Wat een leerling in de onderbouw van het voortgezet onderwijs kan leren en daadwerkelijk leert, hangt dus samen met de aandacht voor die poëzie die er in het primair onderwijs geweest is.

6.3 Poëzieonderwijs in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs

6.3.1 Eindexamenprogramma

Voor de bovenbouw van het havo en vwo zijn met de invoering van de Tweede Fase nieuwe eindexamenprogramma's ingevoerd. Voor Nederlands bestaat dit examenprogramma uit de zes eerder genoemde domeinen. Poëzie valt onder het domein literatuur. De domeinen leesvaardigheid en argumentatieve vaardigheden worden getoetst tijdens het eindexamen, het schoolexamen heeft betrekking op de andere domeinen.

De subdomeinen van domein E zijn als volgt:

Subdomein E1: Literaire ontwikkeling

7. De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken.

** Minimumaantal: havo 8; vwo 12 waarvan minimaal 3 voor 1880.*

** De werken zijn oorspronkelijk geschreven in de Nederlandse taal.*

Subdomein E2: Literaire begrippen

8. De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.

Subdomein E3: Literatuurgeschiedenis

9. De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.

Verhalende teksten en poëzie worden in de subdomeinen niet expliciet genoemd. De school en docent hebben daardoor de vrijheid zelf te kiezen hoe de verhouding in tijd en aandacht tussen poëzie en

verhalende teksten ligt. Scholen kunnen hierover wel een en ander vastleggen in hun Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA), waarin de inhoud en wijze van toetsing van het schoolexamen is vastgelegd.

Voor het subdomein literaire ontwikkeling is het bijvoorbeeld gebruikelijk om in het PTA de eisen voor de te lezen literaire werken vast te leggen, waarbij bijvoorbeeld vastgesteld kan worden dat tenminste één gedichtenbundel gelezen dient te worden.

6.3.1.1 Handreiking eindtermen

SLO heeft in opdracht van het ministerie van OCW een handreiking gemaakt waarin de eindtermen uit het eindexamenprogramma verder zijn uitgewerkt. Deze eindtermen zullen hier per subdomein besproken worden.

6.3.1.1.1 Literaire ontwikkeling

Subdomein E1: De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken.

** Minimaal aantal: havo 8; vwo 12 waarvan minimaal 3 voor 1880.*

** De werken zijn oorspronkelijk geschreven in de Nederlandse taal.*

De SLO geeft aan dat literaire ontwikkeling het belangrijkste subdomein is van het domein literatuur. De subdomeinen literaire begrippen en literatuurgeschiedenis zijn geen kennisdoelen op zich, maar staan in dienst van het subdomein literaire ontwikkeling. De SLO geeft aan dat door een gevarieerd aanbod van teksten te lezen de leerling zich literair in tweeërlei ontwikkelt; enerzijds ontwikkelt de leerling zijn persoonlijke leessmaak, anderzijds ontwikkelt hij een visie op mens en maatschappij, mede op grond van wat hij leest. Om de leerling aan te zetten tot literaire ontwikkeling en blijk te laten geven van wat hij heeft bereikt, brengt de leerling verslag uit van zijn leeservaring.⁶⁵

Eindterm 31 van het oude examenprogramma Nederlands zegt over het beargumenteerd verslag uit kunnen brengen van leeservaringen het volgende:

(De kandidaat kan) zijn persoonlijke leeservaring beschrijven, verdiepen en evalueren.

** De beschrijving:*

In de beschrijving geeft de kandidaat een persoonlijke reactie op het werk, motiveert zijn boekkeuze en geeft de inhoud kort weer.

** De verdieping is gekoppeld aan een specifieke verwerkingsopdracht. De opdracht kan gericht zijn op:*

⁶⁵ Stichting Leerplan Ontwikkeling (2007). *Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo*. P.19.

- *het bespreken van de belangrijkste passages;*
- *de bespreking van lezersactiviteiten, zoals het opbouwen van verwachtingen en het zich identificeren met bepaalde verhaalpersonnen;*
- *de analyse van de eigen respons in relatie tot de tekst of ter beschikking gestelde achtergrondinformatie;*
- *de vergelijking van de eigen leeservaring met die van medekandidaten of professionele lezers (critici, docent);*
- *de karakterisering van de personages;*
- *de analyse van de spanningsopbouw;*
- *de behandeling vanuit de biografie van de schrijver en diens opvattingen;*
- *de vergelijking met andere werken van de betreffende auteur;*
- *de vergelijking met andere auteurs of literaire werken;*
- *de behandeling vanuit cultuurhistorische of maatschappelijke context.*

De SLO geeft aan dat als suggesties bovenstaande nog altijd bruikbaar is. Daarbij geeft zij aan dat wel bedacht dient te worden dat er niet bij elk werk zowel een verdiepingsopdracht, als een evaluatie, als een beoordeling gemaakt hoeft te worden, omdat dit demotiverend kan werken. Daarnaast moet er variatie in de verdiepingsopdrachten aan worden gebracht, dit kan door de leerling te laten kiezen uit verdiepingsopdrachten, maar ook door de leerling zelf een verdiepingsopdracht te laten bedenken. Ook dient er voldoende aandacht te zijn voor evaluatie van de leeservaring, om zo de doelstelling van smaak- en visieontwikkeling bij de leerlingen te bereiken.⁶⁶

De leerling dient een aantal door hem geselecteerde werken te lezen. Het daarbij genoemde aantal is een minimumaantal van 8 werken voor havo, en 12 voor vwo waarvan minimaal 3 voor 1880. Het woord minimumaantal geeft al aan dat er gekozen kan worden voor het lezen van een hoger aantal literaire werken, daarbij dient de maximale studielast voor het vak Nederlands wel in het oog gehouden te worden. In het oude examenprogramma stonden hierover nog een aantal vormvoorschriften. Een daarvan was dat naast proza of toneel ook poëzie gelezen diende te worden. Dit vormvoorschrift is in het nieuwe eindexamenprogramma komen te vervallen. Het enige vormvoorschrift dat gehandhaafd is, is dat de gelezen werken oorspronkelijk in het Nederlands moeten zijn geschreven. De woorden “door hem geselecteerde” geven aan dat de leerling de te lezen werken zelf selecteert, onder andere op grond van de door de docent aangeboden keuzemogelijkheden.

⁶⁶ Stichting Leerplan Ontwikkeling (2007).

6.3.1.1.2 Literaire begrippen

Subdomein E2: De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.

De SLO schrijft over het moeten kunnen herkennen en onderscheiden van literaire tekstsoorten: “Leerlingen moeten in staat zijn aan te geven wanneer en waarom een tekst een literaire (fictionele) tekst is, en wanneer en waarom hij dat niet is. Ook moeten ze aan kunnen geven wat voor consequenties een literaire (fictionele) tekst heeft voor de manier waarop en het doel waarmee zij die tekst lezen.”⁶⁷

Leerlingen moeten de voornaamste begrippen uit het gangbare literaire begrippenapparaat kennen en kunnen toepassen in hun analyse, interpretatie en evaluatie van literaire teksten. Het gaat niet om de kennis van begrippen op zich, maar om het toepassen van die kennis ten behoeve van hun leeservaringen en hun literaire ontwikkeling.

Welke literaire begrippen dit zijn is niet in het examenprogramma opgenomen. Het oude eindexamenprogramma stelt:

Tot het gangbare begrippenapparaat hoort onder meer:

- algemeen: fictie, literatuur, lectuur, thema, motief, metafoor, symbool, ironie, literaire stijl, poëtica;
- proza: verteller, perspectief, verteltijd/vertelde tijd, fabel/sujet, vooruitwijzing/terugverwijzing, ruimte, personage, genre of tekstsoort;
- poëzie: bladspiegel (wit), rijm, metrum, ritme, enjambement, dichtvorm.

De SLO zegt hierover dat deze opsomming nog altijd bruikbaar is, maar dat docenten zich niet verplicht moeten voelen om leerlingen met alle genoemde begrippen te confronteren.⁶⁸

6.3.1.1.3 Literatuurgeschiedenis

Subdomein E3: De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.

Ook voor dit subdomein geldt dat het staat dienst staat van literaire ontwikkeling en geen kennisdoel op zich vormt. De SLO stelt dat wat betreft het geven van een overzicht van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis de eindterm uit het oude examenprogramma nog steeds bruikbaar is⁶⁹:

Dat wil zeggen:

⁶⁷ Stichting Leerplan Ontwikkeling (2007) p.21.

⁶⁸ Stichting Leerplan Ontwikkeling (2007) p.21.

⁶⁹ Stichting Leerplan Ontwikkeling (2007) pp. 21-22.

** kennis van de chronologie en de globale karakteristieken van de voornaamste perioden van de westerse cultuur in het algemeen en van de Nederlandse cultuur in het bijzonder;*

** kennis van belangrijke verschuivingen in de loop der tijd ten aanzien van inhoud, vorm en opvattingen.*

Leerlingen dienen in staat te zijn de literaire werken die zij lezen in historisch perspectief te kunnen plaatsen. Vwo-leerlingen lezen minimaal drie werken van voor 1880, havo-leerlingen hebben deze verplichting niet. Havo-leerlingen dienen echter wel de hoofdlijnen uit de geschiedenis te kennen en tekstfragmenten in dit overzicht te kunnen plaatsen. Vwo-leerlingen moeten daarnaast ook de door hun gelezen literaire werken van voor 1880 in historisch perspectief kunnen plaatsen.⁷⁰

De oude eindterm 36 (vwo) zegt over het plaatsen in historisch perspectief:

** Dat wil zeggen dat de kandidaat de eigenschappen van teksten kan onderscheiden op grond waarvan tijdvakken of stromingen worden ingedeeld,*

** oog heeft voor*

- veranderingen in de thematiek;

- de ontwikkeling van de vorm (i.c. genres);

- opvattingen over literatuur.

** in kan gaan op zowel het bijzondere (unieke, incidentele) als het meer algemene (constante, regelmatig) in de tekst en de literatuurgeschiedenis*

De SLO stelt dat het eerste punt (eigenschappen van teksten kunnen onderscheiden op grond waarvan tijdvakken en stromingen kunnen worden ingedeeld) minimaal benodigd is om aan dit deel van de eindterm vorm te kunnen geven.⁷¹ De andere punten zouden gezien kunnen worden als interessante suggesties, eventueel ter differentiatie tussen havo en vwo of binnen een van deze niveaus.⁷²

6.3.2 Schoolvakken

In de bovenbouw gaat literatuuronderwijs een belangrijke plaats innemen in het talenonderwijs. Dit kan op twee manieren gebeuren. Scholen kunnen ervoor kiezen literatuuronderwijs bij Nederlands en de moderne vreemde talen te geven, net als in de onderbouw. Er zal dan vaak een bepaald aantal uren gereserveerd worden voor literatuuronderwijs. Bij Nederlands kan bijvoorbeeld een vast lesuur per week aan literatuuronderwijs besteed worden, waarbij er veelal twee uren over zullen blijven voor andere zaken. Bij Nederlands wordt dan aandacht besteed aan de Nederlandse literatuur en

⁷⁰ Stichting Leerplan Ontwikkeling (2007) p.22.

⁷¹ Stichting Leerplan Ontwikkeling (2007) p.22.

⁷² Stichting Leerplan Ontwikkeling (2007) p.22.

literatuurgeschiedenis, de moderne vreemde talen besteden ieder aandacht aan de literatuur en literatuurgeschiedenis van hun eigen taal.

Omdat er bij literatuuronderwijs dat verdeeld over verschillende vakken gegeven wordt een overlap ontstaat in bijvoorbeeld het behandelen van de literatuurgeschiedenis, kunnen scholen er voor kiezen literatuuronderwijs als apart vak te geven (geïntegreerd literatuuronderwijs). Ook een combinatie is mogelijk, waarbij de literatuurgeschiedenis bijvoorbeeld centraal behandeld wordt en er bij de verschillende vakken aandacht besteed wordt aan voor dat vak relevante literatuur. Sinds de invoering van de Tweede Fase wordt op scholen het vak Culturele Kunstzinnige Vorming gegeven. Het is mogelijk dat ook bij dit vak aandacht aan poëzie besteed wordt.

6.3.3 Lesmethoden

Voor literatuuronderwijs worden in de bovenbouw aparte lesmethoden gebruikt. Alle bekeken lesmethoden hebben aparte boeken voor havo en vwo. De inventarisatie van poëzie in deze lesboeken is gebaseerd op de boeken voor vwo.

6.3.3.1 Literatuur zonder grenzen

Basisboek

In het basisboek van *Literatuur zonder grenzen*⁷³ wordt de literatuurgeschiedenis behandeld, zowel de Nederlandse literatuurgeschiedenis als de Franse, Duitse en Engelse. Daarbij is hier en daar ook enige aandacht voor beroemde dichters en poëzie. Naast het basisboek zijn er losse katernen voor Nederlands, Frans, Duits en Engels, een katern 'literaire middelen' en een katern met werkbladen.

Katern Nederlands

In het katern Nederlands staat informatie over literaire stromingen in Nederland en belangrijke Nederlandse werken.

De eerste gedichten die in het katern voorkomen zijn drie sonnetten van P.C. Hooft. In de bijbehorende opdracht moeten leerlingen onder andere aangeven waar de wending valt, waar de geliefde mee vergeleken wordt en ze moeten een van de sonnetten herschrijven naar modern Nederlands. Dan volgt een aantal liederen van Bredero, leerlingen moeten hierbij onder andere aangeven wat het metrum van de liederen is (met behulp van theorie uit het katern literaire middelen), het verhaal navertellen in prozavorm en enkele inhoudelijke vragen beantwoorden.

⁷³ Literatuur zonder grenzen. EPN, 2002.

Vervolgens staat in het hoofdstuk over de Romantiek het gedicht *De zelfmoordenaar* van Piet Paaltjens. Leerlingen moeten bij dit gedicht onder andere aangeven welke stijlfiguren gebruikt worden. Ook moeten ze aangeven wat het verschil in inhoud en vorm is tussen negentiende-eeuwse en twintigste-eeuwse gedichten.

In het hoofdstuk over moderne literatuur is een themagedeelte over de Eerste Wereldoorlog met aandacht voor gedichten van Paul van Ostaïjen en Hendrik Marsman. Hier worden de gedichten *Rijke armoede van de trekharmonica*, *De aftocht* en *Vers 6* van Paul van Ostaïjen gegeven. In de bijbehorende opdrachten moeten leerlingen het gedicht herschrijven met een ander klankthema, de verschillende vormen van rijm opschrijven en het gedicht herschrijven in proza. Van Hendrik Marsman zijn de gedichten *Vlam*, *Fort*, *Les Barbarorum* en *Heerser* gegeven. Leerlingen moeten daarbij de woorden en zinnen opschrijven die het vitalistische levensgevoel uitdrukken en een andere titel bedenken voor *Les Barbarorum*. Ook moeten ze de belangrijkste verschillen tussen de poëzie van Marsman en Van Ostaïjen geven.

Katern literaire middelen

In het katern literaire middelen worden, zoals de titel al zegt, allerlei literaire middelen besproken en uitgelegd, ook staan in dit katern oefeningen waarmee de leerling leert de gegeven theorie toe te passen op teksten. Het katern is verdeeld in een gedeelte 'Het lezen van literatuur' en een gedeelte 'Literaire vormen'. In het eerste gedeelte is aandacht voor de verschillen tussen lectuur en literatuur, het leesdossier, de verdieping van de leeservaring en het beoordelen van literatuur.

Het tweede gedeelte, Literaire middelen, gaat voor het grootste gedeelte over poëzie. Er wordt theorie gegeven en daarbij moeten vragen en opdrachten gemaakt worden. Het is een algemeen katern, dus naast Nederlandse gedichten worden gedichten in het Engels, Frans en Duits gegeven.

Eerst is er aandacht voor wat poëzie is, hier worden bijvoorbeeld het vermijden van clichés besproken, het zoeken naar woorden, en het verklaren van gedichten. Hierbij wordt gezegd dat een dichter een

Gedichten in Literatuur zonder grenzen (Katern Nederlands)

P.C. Hooft – Sonnetten
Piet Paaltjens - De zelfmoordenaar
Paul van Ostaïjen – Rijke armoede van de trekharmonica
Paul van Ostaïjen – De aftocht
Paul van Ostaïjen – Vers 6
H. Marsman – Vlam
H. Marsman – Fort
H. Marsman – Les Baraborum
H. Marsman – Heerser

Gedichten in Literatuur zonder grenzen (Katern literaire middelen)

Ellen Warmond – Poëzie is een steen
Herman Gorter – Zie ik hou van je
K. Schippers - Liefdesgedicht
Gerrit Achterberg – Code (deels)
Drs. P. – Triolet
C. Buddingh – Geen schaatje
C. Buddingh - Geen brilmontuurtje
J.P. Heije – Een karretje op een zandweg reed
C.B. Vaandrager – Als de Chinezen
Judith Herzberg – Bijna nooit
Willem Wilmink – Soms loopt er door een drukke straat
Gust Gils – Gelegenheidsdichter
J. Goudsblom – Mijn beter ik en ik
Martinus Nijhoff – De moeder de vrouw
Freek de Jonge – Moeder de vrouw
Remco Campert – Poëzie is een daad
Hans Vlek – Hoog tijd
Jan Arends – Ik
Wilfred Smit – Drijft men dan steeds verder
J.C. Bloem – En dan: wat is natuur nog in dit land?
Jan Boerstoel – Op zijn zondags

boodschap wil overbrengen, maar dat dat niet betekent dat de lezer precies moet begrijpen wat de dichter bedoeld heeft. Gedichten moeten voor zichzelf spreken en een poëzielezer heeft als het goed is voldoende geestelijke bagage om met een gedicht aan de slag te gaan.

Bij het gedicht *Triolet* moeten leerlingen belangrijke woorden en passages onderstrepen, de stemming die het gedicht oproept in een woord weergeven, opschrijven waar het gedicht over gaat en de interpretatie vergelijken met anderen. Vervolgens gaan leerlingen zelf aan de slag met dichten aan de hand van twee gedichten van C. Buddingh.

Het verschil tussen kunst en kitsch wordt besproken aan de hand van een smartlap. Leerlingen moeten zelf een smartlap maken en vervolgens een gedicht met zoveel mogelijk clichés. In de volgende paragraaf is aandacht voor de formele aspecten en poëzie. Er is aandacht voor de bladspiegel en enjambementen.

Bijna nooit
Bijna nooit zie je een vogel in de lucht
zich bedenken, zwenken, terug.

Judith Herzberg

De gegeven theorie wordt steeds geïllustreerd met (fragmenten van) gedichten en er zijn opdrachten waarmee leerlingen kunnen oefenen met het toepassen van de theorie. Zo moeten ze de versregels van *Bijna nooit* opnieuw indelen en van een stukje Engelse proza een poëzieversie maken.

Vervolgens is er aandacht voor verschillende soorten rijm en rijmschema's. In de opdrachten hierbij moeten leerlingen zelf een zo lang mogelijke alliteratie maken, het rijmschema van twee gedichten aangeven en een gedicht in de goede volgorde zetten zodat het rijmschema klopt. Dan worden ritme en metrum besproken. Leerlingen moeten hierbij zelf een regel van zestien trocheeën maken en een lied maken met de jambe als metrum. Vervolgens worden verschillende versvormen besproken (distichon, terzine, kwatrijn, sonnet, limerick, haiku), steeds met een of meerdere gedichten ter illustratie. Ook in deze opdracht gaan leerlingen zelf aan de slag door zelf dichtregels te schrijven volgens deze versvormen.

Daarna is er aandacht voor beeldspraak (vergelijkingen, metafoor, personificatie, synesthesie, metonymia) en stijlfiguren (opsomming, herhaling, cliché, climax, anticlimax, tegenstelling, paradox, ironie, sarcasme, hyperbool, eufemisme, retorische vraag). In de bijbehorende opdracht moeten leerlingen zelf een gedicht schrijven waarin ze antwoord geven op een retorische vraag uit een ander gedicht.

Het laatste hoofdstuk gaat over het maken van een leesverslag over poëzie. Als voorbeeld is een volledige analyse van het gedicht *Op zijn zondags* van Jan Boerstoel gegeven.

Katern werkbladen

Het katern werkbladen is bedoeld om leerlingen te helpen bij het samenstellen van hun leesdossier. Er zijn onder andere werkbladen die de leerling helpen bij het samenstellen van de leesautobiografie, het maken van balansverslagen en recenseren. Vervolgens zijn er werkbladen met verwerkingsopdrachten voor proza, poëzie, drama en historische literatuur. Het is bedoeling dat de leerling met de docent overlegt welke opdracht bij welk gedicht gemaakt wordt. Er zijn opdrachten die over een gedicht gaan en opdrachten die gebruikt kunnen worden bij de interpretatie van een gehele dichtbundel.

De opdrachten zijn bedoeld om leerlingen te begeleiden in het interpreteren van het gedicht en de verslaglegging daarvan. Zo is er een opdracht waarbij de leerling belangrijke delen van het gedicht een kleur moet geven en vervolgens op moet schrijven wat deze delen volgens hem/haar zouden kunnen betekenen. In een andere opdracht moet de leerling op zoek naar achtergrondinformatie om die vervolgens bij de interpretatie van het gedicht te betrekken.

Andere opdrachten zijn het zelf schrijven van een gedicht, een vertaling maken van een gedicht uit een andere taal, een toepasselijke achtergrond bij een gedicht maken en een brief schrijven naar aanleiding van een gedicht.

6.3.3.2 Laagland

De methode *Laagland*⁷⁴ is onderdeel van de methode *Globe, literatuur voor de tweede fase*, met materiaal voor de vakken Nederlands, Engels, Frans en Duits. *Laagland* bestaat uit een basisboek en een verwerkingsboek, beide dus alleen voor het vak Nederlands.

Basisboek

Het basisboek bestaat uit een afdeling *Literatuur en lezer* en een afdeling *Literatuurgeschiedenis*. In de afdeling *Literatuur en lezer* is aandacht voor het lezen van literatuur, daarbij komen zaken als leesmotivatie en het kiezen van boeken aan bod. Daarnaast is er aandacht voor de persoonlijke reactie op literatuur en het op papier zetten daarvan. Er worden verschillende tips gegeven die leerlingen bij het vormen van een persoonlijke reactie kunnen helpen. Na hoofdstukken over secundaire literatuur en literaire kritiek wordt aandacht besteed aan literaire middelen, zoals structuur en samenhang, ruimte, perspectief, interpretatie en thematiek. Deze hoofdstukken zijn voornamelijk gericht op verhalende teksten, maar hier en daar worden ook gedichten als voorbeeld gebruikt.

⁷⁴ Laagland. Thieme, 1998.

Hoofdstuk 14 is volledig gewijd aan poëzie. Eerst wordt besproken wat poëzie is, vervolgens wordt ingegaan op soorten rijm, strofenbouw, metrum en ritme en enjambementen. Het volgende hoofdstuk gaat over literair taalgebruik en is zowel van toepassing op verhalende teksten als op poëzie. Er is een paragraaf over verschillende soorten stijlfiguren (antithese, repetitio, paradox, enumeratio, parallellisme, pleonasme, tautologie, hyperbool, eufemisme) en beeldspraak (vergelijking, metafoor, metonymia, personificatie).

In de tweede afdeling wordt de literatuurgeschiedenis behandeld, daarbij is hier en daar ook aandacht voor (stromingen in de) poëzie.

In de bijlagen zijn werkwijzers voor het lezen van verschillende soorten literatuur opgenomen. Zo zijn er ook werkwijzers voor het lezen van een gedicht en een gedichtenbundel. Door deze werkwijzer te volgen lezen leerlingen het gedicht eerst globaal en oriënterend, daarna aandachtig en grondig en vervolgens maken ze stap voor stap een analyse van het gedicht of de bundel. Tot slot moet de leerlingen een eindoordeel geven.

Verwerkingsboek

Het verwerkingsboek bestaat uit twaalf modules. Er is per periode uit de literatuurgeschiedenis zoals behandeld in het basisboek een module, daarnaast zijn er modules over de theorie die in de afdeling *Literatuur en lezer* behandeld wordt. In de introductiemodule worden naast verschillende verhalende teksten ook drie gedichten gegeven.

Gedichten in Laagland - Introductiemodule
Bert Schierbeek – Ishi
J.A. Deelder – Warm vlees
Remco Campert – Iemand stelt de vraag 2

Leerlingen moeten een van de drie gedichten kiezen en deze keuze verantwoorden, vervolgens moet in één zin weergegeven worden waar het gedicht over gaat. De volgende opdracht is om de keuze voor een gedicht in groepjes te bespreken.

Module 1

In de module over soorten teksten, lezersverwachtingen en open plekken moeten leerlingen van drie teksten bepalen of het proza of poëzie is. In groepjes moet besproken worden welke tekst de meeste open plekken heeft, welke tekst de leerlingen het meest aanspreekt en of er een verband bestaat tussen open plekken en waardering.

Module 2

Module 2 gaat over tijd en personages. Hier worden vijf gedichten gegeven waarbij aangegeven moet worden wie de hoofdpersoon is, wat zijn doel is en of dit doel bereikt wordt en wie helpers en tegenstanders zijn.

Module 3

In de module over literatuur in de Middeleeuwen worden enkele middeleeuwse gedichten en liederen gegeven, inclusief hertalingen. De opdrachten zijn gericht op het begrijpen van de inhoud van het gedicht en het leggen van verbanden tussen het gedicht en de kennis uit het basisboek.

Module 4

Module 4 gaat over structuur en perspectief, leerlingen kiezen zelf, in overleg met de docent, welke opdrachten zij uitvoeren. Er zijn meerdere opdrachten over poëzie in deze module. Zo moeten leerlingen bij het gedicht *Palmenkas* in de bijbehorende opdracht tegenstellingen in het gedicht aanwijzen en verklaren. Bij het gedicht *Multiple choice* moeten leerlingen zelf een gedicht schrijven op basis van het gegeven gedicht. Vervolgens is er een opdracht waarbij leerlingen in groepjes aangeven hoe dichters samenhang in hun gedichten hebben aangebracht.

Module 5

Module 5 geeft teksten en opdrachten bij de literatuurgeschiedenis van de zestiende tot en met de achttiende eeuw. De leerlingen moeten vragen beantwoorden over de inhoud van de teksten en theorie uit het basisboek moet op deze liederen worden toegepast. Vervolgens worden drie sonnetten gegeven met bijbehorende vragen gegeven en moeten leerlingen zelf een sonnet zoeken en daar vragen bij beantwoorden.

In deze module staat ook een politiek lied van Joost van den Vondel, in de opdracht moeten leerlingen het onderwerp geven, de titel verklaren, aangegeven wanneer dit lied geschreven is, aangegeven wat de maatschappelijke taak was van schrijvers in de zestiende en zeventiende eeuw en hoe en of *Geuzenvesper* deze taak vervulde.

Gedichten in Laagland – Module 2

Jan Kal – Dichtertje
Jean Pierre Rawie – Woelig staf
Judith Herzberg – Afwasmachine
Herman Gorter – Gij staat zoo heel, heel stil
Hans Vlek – Duurzaam materiaal

Gedichten in Laagland – Module 4

Anton Korteweg – Multiple choice
Huub Beurskens - Palmenkas
O misera ed orribel visione!
Anna Enquist – Terugkeer van de jager
J.H. Leopold – Om mijn oud woonhuis peppels staan
Rutger Kopland – Een moeder

Gedichten in Laagland – Module 5

Bredero – Onschuld, de toegift
Jonker Jan van der Noot – Sonet
P.C. Hooft – Gezwinde grijsaard
Constantijn Huygens – Op de dood van Sterre
Joost van den Vondel - Geuzenvesper
Hiëronymus van Alphen – Het vrolijk leeren
Hiëronymus van Alphen – Het gebroken glas

In de laatste opdracht over gedichten zijn twee gedichten van Hiëronymus van Alphen voor kinderen gegeven. Vragen hierbij gaan over het perspectief, de moraal, redenen van populariteit, typerende kenmerken voor de Verlichting en andere moraliserende/belerende kinderboeken.

Module 6

Module 6 gaat over interpretatie, thematiek, ruimte en auteur. In deze module staan drie groepsopdrachten over poëzie, waarbij steeds meerdere gedichten gegeven worden. In de eerste opdracht moeten leerlingen van vier gedichten aangeven welke overeenkomsten er in onderwerp en thematiek zijn.

In de tweede opdracht moeten leerlingen individueel van vier gedichten de thematiek beschrijven en een beargumenteerde interpretatie geven. Vervolgens moeten de individuele interpretaties vergeleken worden en bekeken worden of die te verklaren zijn door de tekst of door de inbreng van verschillende individuele lezers.

Gedichten in Laagland – Module 6

Joost Zwagerman - ... zag jij misschien dat ik naar jou
Remco Campert – Jij bent het woord
Sybren Poet – Kollektief liefdesgedicht voor 2 personen
R. Kopland – Tegen het krakende hek
Martinus Nijhoff – De wolken
M. Vasalis – Paard gezien bij circus Straszburger
J. Bernlef – Golden delicious
E. Jansma – Amsterdam, Bagdad
Rutger Kopland – Natzweiler
Martinus Nijhoff – Het Veer

Gedichten in Laagland – Module 7

Piet Paaltjens – XXXIII, LX, LXXII
Jacob van Lennep – De Trojaanse oorlog, De twee grasmaaiers
W.J. van Zeggelen - Klein rentenieren
Nicolaas Beets - De moerbeitoppen ruischten
J.P. Hasebroek - Bij den obelisk van Luxor te Parijs en Op de Wenger-Alp

In de derde opdracht mogen leerlingen zelf een gedichtencyclus of episch gedicht kiezen om de opdracht bij uit te voeren, ze kunnen ook de gegeven gedichten gebruiken. Leerlingen moeten op zoek naar secundaire literatuur en proberen een relatie te leggen tussen de tekst en het leven van de auteur, daarna moeten leerlingen nagaan of hun mening, persoonlijke reactie en begrip veranderd zijn na het bestuderen van de secundaire literatuur.

Module 7

Module 7 gaat over de literatuurgeschiedenis van 1800-1880. In een van de opdrachten worden gedichten van vier dichters gegeven, waarbij leerlingen moeten aangeven of ze het kenmerkend vinden voor de poëzie van de dominee-dichters, de luimige poëzie of voor Piet Paaltjens humoristische poëzie met Weltschmerz.

Module 8

Module 8 gaat over literatuur en media, film en recensies. In dit hoofdstuk staat een groepsopdracht over gedichten. De leerlingen moeten een van de gedichten kiezen en hun keuze motiveren, de thematiek van het gedicht moet uitgelegd worden en dit moet met de groepsgenoten besproken worden, nieuwe gezichtspunten die dat oplevert moeten vervolgens genoteerd worden.

Module 9

Module 9 gaat over de literatuurgeschiedenis van 1880-1945. Er staat in deze module een groot aantal poëzieopdrachten. In de eerste opdracht moeten leerlingen vragen beantwoorden bij drie gedichten, daarbij moeten ze bijvoorbeeld aangeven welke relatie de gedichten met de historische en politieke realiteit hebben tussen 1880 en 1940 en aangeven wanneer zij denken dat de gedichten geschreven zijn, ook moeten stijl en taalgebruik van de gedichten getypeerd worden.

In de volgende opdracht wordt ingegaan op parodieën en moeten leerlingen onder andere een gedicht van Kloos in verband brengen met de opvattingen over literatuur en het dichterschap van de Beweging van Tachtig.

In de andere opdrachten moeten leerlingen onder andere van gedichten van Gorter aangeven of ze uit zijn sensitivistische periode of socialistische werk komen, ze moeten van gedichten aangeven of de gedichten autonoom zijn of een duidelijke relatie met politieke ontwikkelingen hebben en ze moeten gedichten van Paul van Oostaijen indelen in de ontwikkeling die hij als dichter doormaakte. Een soortgelijke opdracht is er bij de gedichten van Hendrik Marsman, waarbij leerlingen de thematiek moeten bepalen, expressionistische kenmerken moeten aanwijzen, moeten aangeven in hoeverre het om autonome literatuur gaat en een schilderij en beeld zoeken dat goed als illustratie past bij een van de gedichten.

In de laatste opdracht worden twee gedichten van J. Slauerhoff gegeven. Leerlingen moeten aangeven in hoeverre Ter Braaks visie op literatuur op deze gedichten van toepassing is, in hoeverre deze gedichten te maken hebben met de doorwerking van de Romantiek en ze moeten zelf nog vijf gedichten zoeken uit de bloemlezing *Verzamelde gedichten* en hierbij opdrachten maken.

Module 10

Module 10 gaat over literair taalgebruik en poëzieanalyse.

In de opdrachten moeten leerlingen van gedichten strofenbouw, rijmschema's, soorten rijm en

Gedichten in Laagland – Module 8

R. Bloem – Het witte doek
K. Schippers, Rij 10 stoel 7
R. Campert – Een vlag op een machinerie
J. Kuijper – Pathé baby

Gedichten in Laagland – Module 9

H. Gorter – Zie je ik hou van je
H. Marsman – Potsdam
E. Elsschot – Van der Lubbe
Frederik van Eeden – XXI. Het middagmaal
Willem Kloos – Ik ben een god in het diepst van mijn gedachten
H. Gorter - Ik ben alleen in het lamplicht
H. Gorter – De bomen waren stil
H. Gorter - Gebenedijde
H. Gorter - Hè, ik wou jij was de lucht
H. Gorter - Toen bliezen de poortwachters op gouden horens
H. Gorter – De arbeidersklasse danst een grote reidans
H. Gorter – De dag gaat open als een gouden roos
H. Gorter - O te leven in deze schoonsten tijd
H. Gorter - O lichtende gloed

Gedichten in Laagland – Module 10

Koos Schuur – Een kind tekent
I. Gerhardt – Het carillon
R. Schouten – Hooikoortsbericht
S. Vestdijk – Stad aan de wadden
I. Gerhardt – In droefenis
G. Komrij – Terribilità, Alles onecht
T. Van Deel – Diorama
R. Kopland – Groen uitgeslagen
R. Kopland – Pilsje in de kempen
M. Vasalis – Aan een boom in het Vondelpark
H.H. ter Balkt – De windmolen
L. Vroman – Mens
R. Kopland – Boven het hooi hangt de boer in de balken
Bert Schierbeek - Weerwerk
Gerrit Kouwenaar - Men moet van
H.C. ter Berge – Alibi

thematiek bepalen en analyseren. Ook is er aandacht van de waardering voor de gedichten door leerlingen en moet bijvoorbeeld aangegeven worden of de leerling een gedicht meer waardeert als hij of zij inzicht in de toegepaste kunstgrepen heeft. Andere opdrachten in deze module zijn gericht op het gebruik van stijlfiguren en hun functies. Voor een van de opdrachten mogen leerlingen zelf vier gedichten van vier verschillende dichters kiezen, bij de gedichten moeten ze thematiek, beeldspraak, stijlfiguren, enjambementen en de mogelijke functies van deze kunstgrepen bespreken.

Module 11

Module 11 gaat over de literatuurgeschiedenis van 1945 tot heden. Hier worden drie gedichten van Judith Herzberg uit *Beemdgras* gegeven. Bij deze gedichten moet een persoonlijke reactie gegeven worden, de thematische verwantschap moet aangegeven worden en het verband tussen de thematiek en de politieke achtergrond moet worden gelegd. Ook het gedicht *Bommen* van Rodenko moet in verband gebracht worden met de politieke gebeurtenissen, de beeldspraak moet besproken worden en in hoeverre dit gedicht typerend is voor de poëzie van de Vijftigers.

Vervolgens moeten leerlingen aangeven welke van een aantal gegeven gedichten geëngageerd is en aangeven in hoeverre de gedichten passen bij de typering van de Vijftigers uit het basisboek. Een soortgelijke opdracht wordt gegeven bij twee gedichten van Gerrit Kouwenaar. In andere opdrachten wordt ingegaan op het realisme, is er aandacht voor proza en poëzie uit *Nader tot u* en is er aandacht voor zeer recente poëzie.

Module 12

Module 12 gaat over literatuur en maatschappij. Er zijn twee opdrachten over poëzie. Van verschillende gedichten moet aangegeven worden in hoeverre ze in verband gebracht kunnen worden met het begrip vervreemding, stijlen moeten vergeleken worden en de leerling moet aangeven welke van de gedichten hij/zij maatschappijkritisch vindt.

Gedichten in Laagland – Module 11

Judith Herzberg – Ik had in jaren niet zo'n stad gezien
 Judith Herzberg - 4 Mei
 Judith Herzberg - Fausse reconnaissance
 P. Rodenko - Bommen
 Lucebert – Twee handles
 Lucebert – Een liefde
 Lucebert – Aan de kinderen
 Gerrit Kouwenaar – Elba
 Gerrit Kouwenaar - Darf ich mitfahren
 Jacques Hamelink – Aardverschuiving,
 Niemandsgedichten
 Jacques Hamelink – Heuvelandschap,
 Niemandsgedichten
 C. Buddingh' – Laatste sonnet aan Mathilde,
 Deze kant boven
 C. Buddingh' – Troost voor bezorgden, Deze
 kant boven
 K. Schippers – Bij Loosdrecht, Een leeuwerik
 boven een weiland
 K. Schippers – Naar Dublin, Een leeuwerik
 boven een weiland
 C.B. Vaandrager – Nederlandse Spoorwegen,
 Totale poëzie
 C.B. Vaandrager – Kind, Totale poëzie
 M. Wigman - Slapeloos
 J. Vogelaar - Huidgenoten

Gedichten in Laagland – Module 12

S. Polet – Morgen, Persoon, onpersoon
 S. Polet – 24:00 u., Persoon, onpersoon
 S. Polet – De man van 40+, Persoon, onpersoon
 M. Wigman – Ondergrondse, 's Zomers stinken
 alle steden
 M. Wigman – Zij altijd, 's Zomers stinken alle
 steden
 Habakuk II de Balker – Slagvelden
 Habakuk II de Balker – Voor het vlieggat
 Habakuk II de Balker – De kruistocht der
 dieren
 Habakuk II de Balker – Het dorp
 Habakuk II de Balker – Het lijkenhuisje
 Habakuk II de Balker – China, juni
 Habakuk II de Balker – Het lam van Bikini
 Habakuk II de Balker – Charlemagne

Tot slot moet er van een aantal gedichten van Habakuk II de Balker de thematiek bepaald worden, aangegeven worden welke opinies er in de gedichten verwerkt zijn en welke gedichten maatschappijkritiek bevatten.

6.3.3.3 Metropool

De methode *Metropool*⁷⁵ bestaat uit een algemeen basisboek en een themaboek per taal.

Basisboek

Het eerste gedeelte van het basisboek gaat over het leesdossier, daarbij wordt een aantal opdracht gegeven die gemaakt kunnen worden na het lezen van een gedichtenbundel, gericht op het leesdossier.

In deze opdracht kan de leerling er bijvoorbeeld voor kiezen drie gedichten uit te kiezen die representatief zijn voor de bundel en deze te parafaseren, zelf een bloemlezing samenstellen, een visuele interpretatie van een gedicht geven, zelf een gedicht schrijven en een vertaling maken van een gedicht.

Het tweede hoofdstuk gaat over het beoordelen van literatuur. Er is een aparte paragraaf over het beoordelen van poëzie, daarbij wordt ook een waarderingstabel gegeven die leerlingen kan helpen een eerste reactie op een gedicht of een bundel te geven.

Dan is er een hoofdstuk gewijd aan literaire begrippen. Hierin staan allerlei termen op alfabetische volgorde, inclusief verklaring. Versvormen, soorten beeldspraak, stijlfiguren etc. staan dus door elkaar. Bij sommige begrippen worden gedichten ter illustratie gegeven, soms zijn er ook korte vragen waarbij leerlingen moeten aanwijzen op welk gedeelte van het gedicht een bepaald literair begrip van toepassing is.

Vervolgens wordt de literatuurgeschiedenis besproken. Deze bespreking is vrij beknopt, maar waar dit relevant is worden dichtvormen of bekende dichters genoemd.

Gedichten in Metropool

A. Marja – Het huwelijk
J.C. van Schagen – Literatureluur
Jan Kuijper – Er blies
Remco Campert – Ik ben dichter
Vasalis – Afsluitdijk
Anton Korteweg – Uit lezen
Hans Verhagen – We bevonden ons in 't bos
A. Marja – Blond en tener
Willem Kloos – Ik ween om bloemen
Lévi Weemoedt – Tour de France
Jan Kal – Marie-Jeanne I
J.J. Slauerhoff – Woningloze
J.C. Bloem – Uitzicht
Paul van Ostaijen – Marc groet 's morgens de dingen
Paul van Ostaijen – Huldegedicht aan Singer
Paul van Ostaijen – Berceuse Nr. 2
H. Marsman – 'Paradise regained'
Lucebert – Er is een grote norske neger
Hugo Claus – Bitter smaakt
K. Schippers – Mooi hoedje
J. Bernlef – Toeval
K. Schippers – De autobezitter
Gerrit Komrij – Solidariteit
Diana Ozon – Op de tv
K. Michel – Coda
Serge van Duijnhoven – Tuttodisco
Leo Vroman – Jeldican en het woord

⁷⁵ Metropool. Wolters-Noordhoff, 1999.

Themaboek Nederlands

In het themaboek Nederlands staan zes themahoofdstukken waarin nog wat theorie besproken wordt, maar ze bestaan vooral uit teksten met vragen en opdrachten. In het eerste hoofdstuk, met als thema ‘Jonge helden’, staan drie gedichten.

In de opdracht moeten leerlingen opvoedingsideeën in deze gedichten aanwijzen, aangeven of zij het optimisme uit de Verlichting terug zien komen in de gedichten van Van Alphen en een verslag schrijven over het de houding van volwassenen ten opzichte van kinderen in de achttiende eeuw.

Gedichten in Metropool – Themaboek Nederlands

Hiëronymus van Alphen – De pruimenboom
Hiëronymus van Alphen – Het vrolijk leeren
De-stratemaker-op-zee-show – Rotschool
Wilhelmus (eerste en zesde couplet)
Jan Campert - Sonnetten voor Cynara XIV
White Wolf – Slaapstad, Double Talk Too
Jean Pierre Rawie – No second Troy
Piet Paaltjens – Aan Rika

In het hoofdstuk met als thema ‘Het grote verzet’ is een gedeelte gewijd aan verzetspoëzie.

In de opdrachten moeten de leerlingen onder andere aangeven waar de gedichten precies over gaan, welke argumenten de dichter gebruikt, of het echte verzetsgedichten zijn, daarnaast moeten leerlingen hun mening geven over gedichten en zelf de eerste regels van een eigen verzetsrap schrijven.

In het hoofdstuk Heimwee en Verlangen staan twee gedichten. In de bijbehorende vragen moeten leerlingen aangeven of ze de titel goed gekozen vinden, uit welke twee delen het sonnet bestaat, voorbeelden geven van ironisch taalgebruik en leerlingen moeten beargumenteren welk van de gedichten ze het meest aanspreekt.

Het themahoofdstuk ‘Nieuw leven, nieuwe taal’ gaat helemaal over dichters en poëzie. De opdrachten in dit hoofdstuk gaan over de inhoud (waar gaat het gedicht volgens jou over, schrijf passages die je niet begrijpt over, welke (politieke) boodschap zit in dit gedicht), vorm (wat valt je op aan de vorm van dit gedicht, welk soort beeldspraak wordt gebruikt), waardering (welk gedicht vind je het mooiste, vind je dat je gedichten altijd helemaal moet begrijpen om ze mooi te vinden) en het koppelen van de gedichten aan kennis over stromingen en perioden in de literatuurgeschiedenis (tot welke periode van Van Ostaijen hoort dit gedicht, uit welke periode zou je meer willen lezen), ook zijn er creatieve opdrachten (draag dit gedicht op een originele manier voor, maak zelf een gedicht).

6.3.3.4 Eldorado

De methode *Eldorado*⁷⁶ bestaat uit een basisboek dat voor alle taalvakken gebruikt kan worden, daarbij horen aparte boeken met teksten en opdrachten per taal.

⁷⁶ Eldorado. ThiemeMeulenhoff, 2004.

Basisboek

Het basisboek is in drie afdelingen opgedeeld. Het eerste deel behandelt literaire begrippen, het tweede deel de literatuurgeschiedenis en het derde deel is een leesgids.

Het eerste deel begint met een hoofdstuk waarin wordt behandeld wat literatuur is. Vervolgens worden allerlei literaire begrippen behandeld. Eerst worden stijlfiguren en de meest bekende vormen daarvan besproken, vervolgens is er aandacht voor verschillende tekststijlen en soorten beeldspraak.

Hoofdstuk 5 gaat volledig over poëzie, de nadruk ligt op dichttechniek. In dit hoofdstuk staat een aantal gedichten ter illustratie van de theorie, dit zijn gedichten uit verschillende talen, maar allemaal vertaald naar het Nederlands. In dit hoofdstuk is aandacht voor wat poëzie is en hoe gedichten gelezen kunnen worden. Daarnaast is er aandacht voor verschillende soorten rijm, ritme, metrum en strofenbouw.

Het volgende hoofdstuk gaat over dichtsoorten. Zo is er aandacht voor onder andere het sonnet, ballade, epigram, epitaaf, limerick, kwatrijn, haiku, senryu en visuele poëzie. Vervolgens is er aandacht voor de volgende dichtsoorten naar inhoud: lied, ode, hymne, elegie en hekeldicht.

In de tweede afdeling wordt de literatuurgeschiedenis behandeld. Hierbij is voor elk tijdsvak dat behandeld wordt een paragraaf over poëzie. In de laatste afdeling is onder andere aandacht voor het maken van leesverslagen, hier is ook een model voor het maken van een leesverslag van een gedicht en een dichtbundel opgenomen. In het model is zowel aandacht voor de vorm en inhoud van het gedicht, als voor de beoordeling door de lezer.

Eldorado - basisboek

Bert Schierbeek – Het hondje van Rembrandt
Wim Hussem – Zet het blauw
Herman Finkers – De Canadees
Leo Vroman – Voor wie dit leest
Karel Soudijn – Schoonmaak
Pieter Beek – In memoriam
Hendrik Marsman – Herinnering aan Holland
Paul Köhler – Holland
De schoolmeester – Schoolmeesters
Cees Buddingh' – Minigolf
Roland Jooris – Minimal
J. Dèr Mouw – In de hoogte
Kees van Kooten – Net verliefd
Bertus Aafjes – De laatste brief
Driek van Wissen – Voortgezet onderwijs
J. Bernlef – Modern times
Cees Buddingh' – Graftchrift
Tymen Trolsky – Vannacht
Max Croiset – Inzicht
Paul van Ostaijen – Zeppelin
Kees van Kooten – Lieve meisjes
Youp van 't Hek – Chiquita
Petrarca – Sonnet
Anoniem – Dus lieflijk ontslapen
Herman Gorter – De stille weg
Herman van den Bergh – Nocturne
Hendrik Marsman – Vlam

Tekst- en opdrachtenboek

Naast het basisboek wordt gewerkt met aparte tekst- en opdrachtenboeken per taal. Het tekst- en opdrachtenboek voor Nederlands bestaat uit twee afdelingen. Afdeling 1 sluit aan bij de afdeling literaire begrippen uit het basisboek, afdeling 2 sluit aan bij de afdeling literatuurgeschiedenis.

In de afdeling over literaire begrippen staan teksten en opdrachten die aansluiten bij de theorie uit het basisboek. Er wordt onderscheid gemaakt tussen basisopdrachten, extra opdrachten en verdiepingsoopdrachten.

Het eerste hoofdstuk gaat over de definitie van literatuur. Hierin is het gedicht Niet te geloven opgenomen, in de opdracht wordt vooral ingegaan op de inhoud en de relatie met de maatschappij.

In het hoofdstuk over stijl en beeldspraak staat een aantal korte gedichten of fragmenten van gedichten waarbij de stijlfiguren en vormen van beeldspraak besproken moeten worden.

In het hoofdstuk over dichttechniek staan eerst een aantal opdrachten zonder gedichten waarbij de leerling gevraagd wordt na te denken wat hij al over poëzie weet en er van vindt. Vervolgens worden gedichten met opdrachten gegeven. In de opdrachten wordt ingegaan op de inhoud van gedichten en op dichttechnieken en hun effecten.

Het volgende hoofdstuk gaat over dichtsoorten. In de opdrachten wordt ingegaan op de inhoud en vorm van gedichten. Er is een opdracht bij negen puntgedichten; de leerling moet bij elk puntgedicht aangeven welke boodschap de dichter wil overbrengen en beargumenteren welk van de negen hij of zij het best vindt en welke hem of haar het minst aanspreekt. Ook is er een opdracht over vertalingen,

Eldorado tekst- en opdrachtenboek

Remco Campert – Niet te geloven
Jan Boerstool – Filosofie
Nol Gregoor – Als ik een daglang
Herman de Coninck – Toen de grote dichter
Jan Boerstool – Het mooiste uitzicht
Theo Sontrop – Droom
Hans verhagen – We bevonden
Karel Soudijn – Schoonmaak
Hugo Claus – Als er niets nieuws
Martinus Nijhoff – Het kind en ik
Jan Eijkelboom – Koning Alcohol
Jules Deelder – Beknopte topografie van de Rijnmond
Jan Vanriet – Jan Palach
Martinus Nijhoff – Voor dag en dauw
Paul Rodenko – Februarizon
Drs. P. – Het schijnt dat Hendrik,
Harry van den Bouwhuysen – O jongens Achterberg
Hans Vlek – Sex
Bart Kooijman – Zo eetbaar is mijn denken
Gerard Reve – Getuigenis
Lévi Weemoedt – Lullopertje
J. Oerlemans – Sporen
Gerrit Komrij – Smaad
Hans Andreus – Kleine ballade
Anoniem – Het lied van de heer Halewijn
John O'Mill – Burophobia
Mark van Tongele – Kijk me aan
Anne van Doornmaal – Inderdaad,
Theo van Doesburg – Voorbijtrekkende troep
Quirien van Haelen – Fébrèze
Hertog Jan I. van Brabant – Ic sach noyt so roden mont
Anoniem – Het soude een fier Margrietelijn
Jan van Hulst – Egidiuslied
Jan van der Noot – Liedeken
Marnix van Sint Aldegonde – Wilhelmus
Pieter Cornelisz. Hooft – Sonnet
Joost van den Vondel – Geuse Vesper
Jacob Cats – Als van twee gepaerde schelpen
Willem van Focquenbroch – Aan Mejuffr. N.N.
Jan Luyken – Schoonheid is bekoorelyk
Hubert Poort – Op de doot van myn dochttertje
Hiëronymus van Alphen – Het geduld
Guido Gezelle – Boerke Naas
Piet Paaltjens – Aan Rika
Jacques Perk – Liefde (VI)

Eldorado – Puntgedichten

Gerard Reve – Avondrood
Kees Schippers – De invloed van matige wind op kleren
Karel Soudijn – De rozen
Remco Campert – Gemompel
Martin Bril – Afkloppen
Jan Hendrik Meijer – Depressie is als roest op ons
Wim de Vries – Toen er nog geen auto's waren
Lucebert – Dichten
Erica Brasseur – Getrouwd

waarbij vier vertalingen van de haiku *Matsuo Basjoo* bekeken worden. Een andere opdracht gaat over slam-poetry, als extra opdracht wordt hierbij het organiseren van een Slam Poetry⁷⁷ in de klas gegeven. Tot slot kiezen leerlingen een gedicht om een leesverslag bij te maken.

In afdeling 2 worden gedichten uit verschillende tijdsvakken met bijbehorende opdrachten gegeven. Zo worden in het hoofdstuk bij de late Middeleeuwen bijvoorbeeld een hoofs liefdesgedicht gegeven, in de opdracht wordt naar hoofse motieven in het gedicht gevraagd.

Eldorado - Gedichten voor leesverslag

Ludwig Alene – Herinneren
Martinus Nijhoff – Hij knoopt
Hans Sleutelaar – In memoriam
Ed Leeftang – Reflex
Jan Kuijper – Statica
Eddy van Vliet – Verliefd
Gerard Reve – Graf te Blauwhuis
Hélène Swarth – Weerschijn
Jotie 'T Hooft - Junkieverdriet

Hoofdstuk 3 gaat over de Renaissance en Barok. Ook hier wordt een aantal gedichten gegeven. De opdrachten daarbij zijn steeds kort, zo moet bijvoorbeeld alleen aangegeven worden waarom een gedicht een voorbeeld van Renaissancepoëzie is of waarom een gedicht al dan niet petrarkisch is.

Hoofdstuk 4 gaat over de 18^e eeuw. Ook bij de gedichten in dit hoofdstuk horen vaak een of twee opdrachten. Zo moet bij *Op de doot van myn dochtertje* alleen een vertaling naar modern Nederlands gemaakt worden.

Hoofdstuk 5 gaat over de 19^e eeuw. In de opdracht bij het gedicht van Guido Gezelle wordt leerlingen gevraagd een bespreking te maken volgens de aanwijzingen voor het maken van een gedicht. Bij *Aan Rika* moeten voorbeelden gegeven worden van overdrijvingen en moeten de laatste regels in eigen woorden uitgelegd worden. Bij *Liefde (VI)* zijn meerdere vragen, hier moet de leerling bijvoorbeeld het thema en rijmschema bepalen en de wending toelichten.

Eldorado Tekst en opdrachtenboek (vervolg)

Martinus Nijhoff – De moeder de vrouw
Paul van Ostaijen – Bezette stad
Gerrit Achterberg – Paviljoen
Lucebert – De vallende ratten
J. Bernlef – Deur
Rutger Kopland – Juffrouw A.
Jules Deelder, Blues on Tuesday
Youp van 't Hek – Ga toch uit elkaar
Anna Enquist – In de ketelkast

Hoofdstuk 6 gaat over de periode van 1900-1940. In de opdrachten wordt gevraagd naar inhoud, thema's, dichtvormen en verbanden met godsdienst en maatschappij. In een extra opdracht kunnen leerlingen een visueel gedicht schrijven.

Hoofdstuk 7 gaat over de periode 1940-1960. Het gedicht van Lucebert is het enige gedicht in dit hoofdstuk, in de opdracht moet met tekstvoorbeelden aangetoond worden waarom het gedicht tot de experimentele poëzie van de Vijftigers behoort.

⁷⁷ Een Slam Poetry is een moderne manier van voordragen in wedstrijdvorm.

Hoofdstuk 8 behandelt teksten geschreven in de periode 1960-1980. Bij het gedicht van Kopland moet een beargumenteerde beoordeling gegeven worden. Bij de gedichten van Bernlef en Deelder zijn geen opdrachten.

Het laatste hoofdstuk behandelt poëzie sinds 1980. Bij de twee gedichten zijn geen opdrachten, ze dienen als voorbeeld bij gegeven theorie.

6.3.4 Buiten methoden

6.3.4.1 Doe maar dicht maar

Ook leerlingen uit de bovenbouw kunnen deelnemen aan de poëziewedstrijd en het afsluitende festival die Doe maar dicht maar⁷⁸ jaarlijks organiseert (verder besproken onder ‘buiten methoden’ onder ‘onderbouw voortgezet onderwijs’).

6.3.4.2 Plint

Ook voor de hoogste klassen heeft Plint⁷⁹ posters met lessuggesties. Op de posters voor het schooljaar 2009-2010 staan de gedichten *Kwijt* en *Slaap maar*.

Plint
Bart Moeyaert – Kwijt
Herman den Coninck – Slaap maar

In de opdracht bij *Kwijt* moeten de leerlingen op zoek naar paradoxen, ook in een aantal andere gegeven gedichten. In de tweede opdracht schrijven leerlingen zelf een liefdesgedicht met daarin een paradox verwerkt.

Ook bij de opdracht bij *Slaap maar* kijken leerlingen naar paradoxen in het gedicht en in andere gegeven gedichten. In de volgende opdrachten gaan leerlingen weer zelf aan de slag; ze schrijven een paradoxale regel en werken die uit tot een gedicht en ze schrijven zelf een liefdesgedicht.

6.3.4.3 Gedichtendag

Het lesmateriaal van Gedichtendag⁸⁰ sluit aan bij het thema ‘Over de grens’. Het lesmateriaal begint met algemene informatie die bij dit thema past en algemene tips voor het lezen van gedichten in de klas. Het lesmateriaal bestaat uit vijf uitgewerkte lessen met ieder een thema dat bij het algemene thema aansluit.

Gedichtendag
Les 1 – Een plek waar niets hetzelfde is
J. Slauerhoff – De ontdekker
Richard Wilbur – Graven naar China
Les 2 – Achter het venster
Maurice Williams – Elegie
Menno Wigman – Nachttrein
Les 3
Eugenio Montale – *Ossi di seppia*
Willem Frederik Hermans – Muur
Les 4 – Aan deze kant van het papier
Leo Vroman – Voor wie dit leest
Ingmar Heytze – Vos onder ijs
Les 5 – Het woord als grensmaal
Miroslav Holub – Beknopte beschouwing over het hek
Gerrit Komrij – Chaos

⁷⁸ Zie www.doemaardichtmaar.nl.

⁷⁹ Zie www.plint.nl.

⁸⁰ Zie www.gedichtendag.org.

Iedere les bestaat uit twee gedichten met bijbehorende vragen en opdrachten. De vragen gaan diep in op de inhoud van de gedichten, dit maakt het materiaal het meest geschikt voor de hoogste klas(sen) van de bovenbouw. Er zijn veel vragen bij de gedichten, de vragen zelf zijn uitgebreid en erg serieus van aard. De vragen gaan onder andere over het thema en de inhoud, beeldspraak, de dichtvorm, verwijzingen naar religie en taalgebruik.

Twee vragen die de serieuze aard en het niveau van het lesmateriaal laten zijn de volgende vragen, die horen bij de gedichten van les 1:

In beide gedichten loopt de zoektocht naar het andere land uit op een teleurstelling: Wilbur blijft in de modder steken, Slauerhoff bereikt het gedroomde land wel, maar het valt hem tegen. Toch eindigen de twee gedichten heel verschillend. Hoe zou Wilburs gedicht hebben kunnen eindigen als Slauerhoff het had geschreven? En hoe zou, omgekeerd, Slauerhoffs gedicht hebben kunnen eindigen als Wilbur het had geschreven?

‘Ik voel dat het universum vol is van een geweldige energie,’ heeft Wilbur in een interview gezegd, ‘dat die energie ertoe neigt een patroon en een vorm aan te nemen, en dat de dingen uiteindelijk vriendelijk en goed zijn. Ik beseef heel goed dat het recht tegen allerlei bewijzen van het tegendeel ingaat om dit te zeggen, en dat ik het deels op temperament en deels op geloof baseer, maar zo sta ik ertegenover.’ Vind je deze levenshouding terug in Wilburs gedicht? Had Slauerhoff, blijkens de slotregel van zijn gedicht, een zelfde positieve kijk op de wereld?

6.3.5 Poëzieonderwijs in de bovenbouw

In de bovenbouw neemt het literatuuronderwijs serieuze vormen aan, met aparte methoden en een flink aantal uren gereserveerd voor literatuuronderwijs.

Voor literatuuronderwijs in de bovenbouw geeft de SLO duidelijke richtlijnen in de vorm van het eindexamenprogramma en de uitwerking daarvan. De vier bekeken methoden beantwoorden duidelijk aan de gestelde eindexameneisen. De methoden bestaan elk, globaal gezien, uit drie delen:

- de beschrijving van de literatuurgeschiedenis, hierbij zijn meestal geen vragen en opdrachten.
- theorie over literaire middelen, al dan niet met vragen en opdrachten om de begrippen te leren toepassen
- gedichten uit de Nederlandse literatuur met vragen en opdrachten over de inhoud, literaire middelen en het in verband brengen van het gedicht met de (literatuur)geschiedenis

Elke methode bevat deze drie onderdelen, maar de verhoudingen en het zwaartepunt verschillen. De behandeling van de literatuurgeschiedenis gebeurt in de vier methoden op ongeveer dezelfde manier en is ongeveer even uitgebreid. In de mate waarin literaire middelen behandeld worden zijn kleine verschillen, zo behandelt de ene methode net wat meer termen dan de andere en geeft de ene methode bij de theorie direct vragen en opdrachten om hiermee te oefenen, terwijl andere methoden dat niet doen. *Literatuur zonder grenzen* is een methode die veel aandacht aan literaire middelen besteed door de theorie direct te illustreren met voorbeeldgedichten en leerlingen vragen en opdrachten bij de theorie te laten maken. Op het gebied van het lezen van gedichten en het maken van vragen en opdrachten die daarbij horen verschilt *Literatuur zonder grenzen* sterk van de andere methoden. *Laagland*, *Metropool* en *Eldorado* behandelen een min of meer gelijke hoeveelheid gedichten op globaal gezien dezelfde wijze. *Literatuur zonder grenzen* behandelt echter een veel grotere hoeveelheid gedichten met vrij uitgebreide opdrachten. Waar de eerste drie methoden tussen de dertig en vijfendertig gedichten behandelen, staan er in *Literatuur zonder grenzen* meer dan honderd gedichten. In *Literatuur zonder grenzen* staat in verhouding tot verhalende teksten iets meer poëzie dan in de andere methode, maar ook over het geheel genomen is de methode omvangrijker dan de andere drie. Het is zeer de vraag of deze lesboeken binnen de uren die staan voor literatuuronderwijs behandeld kunnen worden, naar alle waarschijnlijkheid zal de docent in de praktijk zelf een selectie uit de vragen en opdrachten moeten maken.

Doordat de lesmethoden bestaan uit materiaal waarmee vanaf de vierde klas tot de vijfde (havo) of zesde (vwo) gewerkt wordt, meestal een basisboek en een werk- of themaboek, is de structuur duidelijk. Daarnaast zijn de lesmethoden volledig en bieden voldoende materiaal om het poëzieonderwijs in de bovenbouw te vullen. Ook is er de mogelijkheid gebruik te maken van lesmateriaal buiten de methoden. *Doe maar dicht maar* zou als enige een aanvulling kunnen zijn op de lesmethoden, omdat dit gericht is op het zelf schrijven van poëzie. Ander materiaal overlapt met wat er in de lesmethoden behandeld wordt.

Het literatuuronderwijs in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs is gericht op de eindexameneisen. Omdat deze eisen duidelijk zijn, verschillen de methoden weinig van elkaar. In de methoden wordt er vanuit gegaan dat leerlingen al enige ervaring met het lezen van poëzie hebben. Er wordt meteen pittig begonnen en er is weinig opbouw van makkelijke poëzie naar moeilijkere, de methoden zijn veelal ingedeeld op thema, of naar perioden uit de literatuurgeschiedenis.

6.4 Gedichten in lesmethoden

In bijlage 2 is een lijst opgenomen met auteurs waarvan gedichten gebruikt zijn in de lesmethoden. In de index (bijlage 3) is te vinden welke gedichten dit zijn en in welke methode ze gebruikt worden.

In methoden voor de onderbouw is Willem Wilmink de enige die er met zeven gedichten verspreid over drie methoden echt uit springt. Daarna volgen Ted van Lieshout, met vijf gedichten verdeeld over twee methoden en Hans Hagen, Bart Moeyaert, John O'Mill en Kees Stip met ieder drie gedichten verdeeld over twee methoden.

In methoden voor de bovenbouw zijn er, door het grotere aantal gedichten, ook grotere overeenkomsten in gebruikte auteurs. Gedichten van Marsman komen in alle vier bekeken methoden voor, al draagt één opdracht in *Laagland* waarin zes gedichten van Marsman vergeleken worden, sterk bij aan het totaal van veertien gedichten verdeeld over de methoden. De elf gedichten van Paul van Ostaijen staan eveneens goed verspreid over de methoden: in elke methode staan er minstens twee. Ook Remco Campert, Kees Schippers en Piet Paaltjens zijn in elke methode vertegenwoordigd. Van Herman Gorter staan in drie van de vier methoden gedichten, maar deze zijn ongelijk verdeeld: van de dertien gedichten staan er elf in de methode *Laagland*. Auteurs waarvan de gedichten in drie van de vier methoden voorkomen zijn Lucebert, Martinus Nijhoff, Cees Buddingh' en Hiëronymus van Alphen. H.H. ter Balkt scoort hoog met tien gedichten, maar deze staan alle tien in één opdracht in de methode *Laagland*.

Niet alleen in de auteurs, maar ook in de gebruikte gedichten zit enige overlap. Opvallend is dat een aantal gedichten zowel in een onderbouw- als in een bovenbouwmethode gebruikt wordt. Dit zijn *Woningloze* van J.J. Slauerhoff, *Schoonmaak* van Karel Soudijn en *Lullopertje* van Lévi Weemoedt. Het gedicht *Vlam* van Hendrik Marsman wordt in drie van de vier bekeken bovenbouwmethoden gebruikt. Heerser van Hendrik Marsman staat in twee bovenbouwmethoden net als *De moeder de vrouw* van Martinus Nijhoff, *Aan Rika* van Piet Paaltjens en *We bevonden ons in 't bos* van Hans Verhagen.

Hieruit kan geconcludeerd worden dat er binnen lesmethoden voor een aantal auteurs en gedichten een voorkeur bestaat. Buiten dit kleine aantal populaire auteurs is er geen sterke voorkeur, gezien de lange lijst auteurs waarvan in slechts één methode een gedicht voorkomt.

6.5 Leerlijnen in het poëzieonderwijs

6.5.1 Leerlijnen op basis van kerndoelen

Als we kijken naar de kerndoelen voor primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs (en de uitwerking door SLO daarvan) en het examenprogramma voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs dan loopt de leerlijn betreffende poëzieonderwijs als volgt.

In het primair onderwijs worden leerlingen in aanraking gebracht met gedichten. Bij het lezen of voorlezen van gedichten staan plezier en het wekken van belangstelling voor poëzie voorop. Ook is er aandacht voor het zelf schrijven van gedichten. In de hogere groepen van het primair onderwijs is er daarnaast aandacht voor het ontwikkelen van de literaire smaak. Dit alles gebeurt met gedichten die speciaal voor deze leeftijdsgroep bestemd zijn.

In de onderbouw van het voortgezet onderwijs leren leerlingen gedichten lezen die aan de belangstelling van de leerling tegemoetkomen en de belevingswereld uitbreiden. De SLO noemt dat het belangrijk is, met het oog op het literatuuronderwijs in de bovenbouw, voldoende aandacht aan het lezen van fictie en poëzie te besteden. De leerling leert door middel van fictie en poëzie zijn kijk op de wereld te vergroten en leert dat lezen belangrijk, leerzaam en plezierig kan zijn. Ook leert de leerling welke tekstsoorten zijn voorkeur hebben.

In de bovenbouw staat het literatuuronderwijs in het teken van beargumenteerd verslag uitbrengen van literaire werken. Leerlingen moeten literaire begrippen kunnen hanteren om teksten te kunnen interpreteren en moeten kennis van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis hebben om de gelezen literaire werken in historisch perspectief te plaatsen.

In de kerndoelen en eindexameneisen zit een zekere opbouw. Bijvoorbeeld in het soort poëzie dat leerlingen lezen (van zeer dicht bij hun eigen belevingswereld in het primair onderwijs tot gedichten die vanuit een ander perspectief bekeken moeten worden in de bovenbouw) en in hetgeen ze met die gedichten moeten kunnen doen (vooral plezier ontwikkelen in het lezen in het primair onderwijs tot een analyse maken in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs).

Met uitzondering van de eindexameneisen voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs zijn de doelen vrij globaal en soms zelfs vaag. Wat er in het primair onderwijs en in de onderbouw van het voortgezet onderwijs aan poëzieonderwijs gedaan wordt hangt sterk af van de invulling die door lesmateriaal en docenten aan de kerndoelen gegeven wordt. Met de juiste invulling door lesmateriaal en docenten kunnen de kerndoelen de basis vormen voor een doorlopende leerlijn. De kerndoelen

bieden echter ruimte aan verschillende invullingen, waardoor een doorlopende leerlijn niet vanzelfsprekend is, maar afhangt van de invulling door lesmateriaal en docenten.

6.5.2 Leerlijnen op basis van lesmethoden

Lesmethoden zijn ontwikkeld op basis van de door het ministerie gestelde kerndoelen en eindexameneisen. Toch geeft elke methode anders invulling aan deze kerndoelen. Ook op het gebied van poëzie zijn de verschillen tussen methoden groot.

In het primair onderwijs besteden sommige methoden nauwelijks aandacht aan poëzie, zoals *Ondersteboven van lezen*. In andere methoden wordt wel aandacht aan poëzie besteed, maar de manier waarop dat gebeurt verschilt sterk. In de ene methode worden al enkele poëtische termen behandeld (*Goed gelezen*) terwijl in andere methoden vooral aandacht is voor de eigen beleving van de leerling (*Leesplus*). Er is een ruim aanbod aan lesmateriaal over poëzie buiten de leesmethoden om. In dit lesmateriaal ligt de nadruk vaak meer op leerlingen zelf poëzie laten schrijven dan in de leesmethoden. Het is sterk afhankelijk van de gebruikte lesmateriaal en de mate waarin de leerkracht extra lesmateriaal gebruikt hoeveel ervaring met poëzie en hoeveel kennis over poëzie een leerling heeft aan het eind van het primair onderwijs.

In de lesmethoden voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs neemt poëzie een vaste plaats in. De hoeveelheid aandacht die in de lesmethoden aan poëzie besteed wordt verschilt minder sterk dan in het basisonderwijs, maar in het niveau en de wijze waarop poëzie behandeld wordt zijn grote verschillen. Zo is in de methode *Taallijnen* in totaal een gedeelte van een hoofdstuk aan poëzie gewijd en houden leerlingen zich op een moment in het jaar vrij uitgebreid met poëzie bezig. In andere methoden is het meer verdeeld, zoals *Op Nieuw Niveau*, waar steeds aan het eind van elk hoofdstuk een gedicht met vragen staat. Ook het soort aandacht verschilt, de ene methode richt zich vooral op het uitleggen van literaire termen en leerlingen leren deze toe te passen op gedichten, terwijl andere methoden veel aandacht hebben voor de eigen beleving en creatieve opdrachten naar aanleiding van gedichten, waaronder het zelf schrijven van gedichten.

De lesmethoden voor de bovenbouw vertonen onderling de minste verschillen in het behandelen van poëzie. In alle bekeken methoden komt poëzie uitgebreid aan bod. In alle methoden is aandacht voor gedichten uit verschillende periodes, uit verschillende stromingen en voor verschillende dichtvormen. Daarnaast is er uitgebreid aandacht voor literaire termen en deze toepassen op gedichten. In de opdrachten bij gedichten zijn verschillen te zien, in de ene methode is er meer aandacht voor creativiteit, zoals het zelf afmaken van een gedicht of een brief schrijven naar aanleiding van een gedicht, terwijl in andere methoden de vragen en opdrachten wat serieuzer van aard zijn en vooral diep ingaan op de inhoud van het gedicht.

6.5.3 Leerlijnen in het poëzieonderwijs

Witte noemt het literatuuronderwijs een 'ill-structured domain'. Literatuuronderwijs is volgens hem een domein met een slechte structuur, weinig theorievorming, veel verschillende visies en met een gebrekkige aansluiting tussen het onderwijs en de leerbehoefte van leerlingen. Door de slechte structuur ontbreekt een longitudinale leerlijn die loopt van eenvoudige naar complexere boeken en opdrachten.

Het poëzieonderwijs is een onderdeel van het literatuuronderwijs en op basis van de bekeken kerndoelen/exameneisen en lesmethoden kan gezegd worden dat ook dit subdomein een slechte structuur heeft waarin een longitudinale leerlijn ontbreekt.

Het eindpunt voor het poëzieonderwijs is wel duidelijk, dit is vastgelegd in de eindexameneisen en in de literatuurmethoden voor de bovenbouw wordt hier naartoe gewerkt. De weg die leerlingen naar dit eindpunt afleggen hangt sterk af van de gebruikte lesmethoden in het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs en extra activiteiten geïnitieerd door de docent.

7 Problemen in het poëzieonderwijs

Op basis van de besproken theorie en het onderzoek naar kerndoelen en lesmethoden kan geconcludeerd worden dat er twee hoofdproblemen in het poëzieonderwijs zijn. Ten eerste is er geen duidelijke structuur in het poëzieonderwijs, waardoor een doorlopende leerlijn ontbreekt. Ten tweede wordt er geen rekening gehouden met verschillen tussen leerlingen op het gebied van niveau en attitude. Deze problemen zullen in dit hoofdstuk besproken worden.

7.1 Geen doorlopende leerlijn in het poëzieonderwijs

Er is geen duidelijke structuur in het poëzieonderwijs waardoor een doorlopende leerlijn ontbreekt.. Op het poëzieonderwijs in de bovenbouw is weinig aan te merken, de eindexameneisen zijn duidelijk omschreven en de literatuurmethoden voor de bovenbouw werken daar op min of meer gelijke manier naartoe. Om het poëzieonderwijs in de bovenbouw aan te kunnen is echter al een zekere ervaring met poëzie en kennis over poëzie nodig. Leerlingen moeten deze kennis in de onderbouw van het voortgezet onderwijs opdoen, en op dit poëzieonderwijs in de onderbouw zouden leerlingen in het primair onderwijs voorbereid moeten zijn. De kerndoelen voor het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn echter zeer globaal, waardoor ze openstaan voor verschillende interpretaties. De mate waarin en manier waarop aandacht aan poëzie besteed wordt in het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs hangt daardoor sterk af van de gebruikte lesmethode en activiteiten geïnitieerd door de docent. Voor sommige leerlingen kan dit goed uitpakken, zij hebben het geluk dat er op hun basisschool en middelbare school methoden gebruikt worden waarin poëzie een structurele plaats heeft en hebben docenten gehad die extra aandacht aan poëzie besteden. Zij kunnen goed voorbereid aan het poëzieonderwijs in de bovenbouw beginnen. Het is echter ook mogelijk dat een leerling op het primair onderwijs nauwelijks met poëzie in aanraking is gekomen en in de onderbouw van het voortgezet onderwijs met een van de methoden heeft gewerkt waarin poëzie niet op een structurele manier voorkomt. Deze leerling begint dan met een grote achterstand aan het poëzieonderwijs in de bovenbouw, waardoor hij het niveau mogelijk niet aankan en afhaakt

Het gebrek aan een doorlopende leerlijn en structuur in het poëzieonderwijs kan teruggebracht worden tot de volgende deelproblemen:

- de kerndoelen voor primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn op het gebied van poëzie te globaal
- doordat de globale kerndoelen op verschillende manieren geïnterpreteerd kunnen worden zijn er grote verschillen tussen lesmethoden
- mede door de grote verschillen in lesmethoden heeft poëzieonderwijs geen structurele plaats in het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs

- door de grote verschillen tussen lesmethoden en het gebrek aan structurele aandacht voor poëzieonderwijs verloopt het poëzieonderwijs van leerlingen niet volgens een duidelijke lijn en sluit het poëzieonderwijs in de bovenbouw niet voor elke leerling aan op eerder poëzieonderwijs

7.2 Poëzieonderwijs houdt geen rekening met (verschillen tussen) leerlingen

Het tweede probleem is dat er geen rekening gehouden wordt met leerlingen en verschillen tussen leerlingen op het gebied van niveau en attitude. Dit probleem hangt samen met het gebrek aan een doorlopende leerlijn; als het poëzieonderwijs beter gestructureerd zou zijn, zouden de verschillen tussen leerlingen kleiner zijn en zou er minder noodzaak zijn hier rekening mee te houden.

Het is belangrijk rekening te houden met niveauverschillen omdat voor de beste leereffecten elke leerling op zijn eigen niveau uitgedaagd moet worden. De grootste leereffecten ontstaan als een leerling poëzie leest, of opdrachten bij poëzie maakt die net boven het huidige niveau liggen. Van poëzie en opdrachten die onder het niveau van de leerling liggen, kan de leerling niets leren, net zoals van poëzie en opdrachten die ver boven het huidige niveau liggen.

Het belang om rekening te houden met attitude hangt hiermee samen. De term 'leesattitude' wordt gebruikt voor de houding ten opzichte van lezen in het algemeen. We kunnen aannemen dat er ten opzichte van het lezen van poëzie ook een attitude is, een zogenaamde poëzieattitude. Een positieve poëzieattitude zorgt ervoor dat leerlingen openstaan voor het lezen van poëzie door positieve verwachtingen die zij hebben, daarnaast zorgt een positieve attitude ervoor dat de kans vergroot wordt dat leerlingen zich ook in hun vrije tijd, of na hun middelbare schoolperiode, bezig houden met poëzie. Positieve leeservaringen hebben een goede invloed op de attitude ten opzichte van poëzie. Omdat de poëzieattitude opgebouwd wordt aan de hand van alle ervaringen met poëzie is het zaak om hier al vanaf het primair onderwijs rekening mee te houden en te zorgen dat leerlingen positieve ervaringen met poëzie opdoen en dat de kans op negatieve ervaringen zo veel mogelijk beperkt wordt.

Ook door rekening te houden met verschillen in attitude kan de kans op positieve leeservaringen vergroot worden. Zo zal voor een leerling met een hoog poëzienieveau en een positieve poëzieattitude het lezen van een voor hem of haar cognitief uitdagend gedicht een positieve bijdrage aan de poëzieattitude kunnen leveren wanneer de leerling dit gedicht begrijpt en zich hierover voldaan voelt. Bij een zwakkere poëzielezer met een minder positieve attitude zal een dergelijk gedicht juist voor een negatieve leeservaring zorgen, omdat de kans groot is dat hij of zij het niet begrijpt. De kans op een positieve leeservaring wordt bij deze lezer groter als hij een gedicht op eigen niveau te lezen krijgt, waarmee hij wellicht kan ontdekken dat poëzie ook mooi kan zijn en allerlei emoties op kan roepen. Het is dus ook voor de attitude ten opzichte van poëzie goed om rekening te houden met verschillen tussen leerlingen, zodat de kans op positieve leeservaringen vergroot kan worden.

Dit probleem kan teruggebracht worden tot de volgende deelproblemen:

- er wordt geen rekening gehouden met verschillen in poëzieniveau tussen leerlingen, waardoor leereffecten niet optimaal kunnen zijn
- er is weinig aandacht voor het creëren van positieve poëzie-ervaringen, dit kan een negatief effect hebben op de poëzieattitude van leerlingen

7.3 Oplossingen voor problemen van het poëzieonderwijs

In de vorige paragrafen heb ik twee hoofdproblemen in het huidige poëzieonderwijs besproken en die uitgewerkt in deelproblemen. In dit hoofdstuk bespreek ik wat er nodig zou zijn om de eerder genoemde problemen op te lossen.

7.3.1 Gebrek aan een doorlopende leerlijn in het poëzieonderwijs

Eerst zal ik per deelprobleem bespreken wat de ideale situatie zou zijn en wat er nodig is om tot deze ideale situatie te komen, om tot slot het hoofdprobleem te bespreken.

Deelprobleem 1: De kerndoelen voor primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn op het gebied van poëzie te globaal

Idealiter zou in de uitwerking van de kerndoelen duidelijk en specifiek omschreven zijn wat er in bepaalde klassen aan poëzie gedaan zou moeten worden, welk soort activiteiten en opdrachten hierbij horen en wat leerlingen hiervan zouden moeten leren.

Deze ideale situatie kan bereikt worden door de kerndoelen voor fictie- en literatuuronderwijs, en natuurlijk de kerndoelen voor poëzieonderwijs in het bijzonder, beter en duidelijker uit te werken. De kerndoelen zouden kleinere deelgebieden kunnen beslaan, door niet alleen grofmazig onder- en bovenbouw te onderscheiden, maar kerndoelen per jaarlaag te maken. De SLO heeft dit gedaan door de kerndoelen uit te werken per twee jaarlagen, hierbij is wel enige aandacht voor het lezen van fictie en literatuur, maar dit is erg gericht op het lezen van verhalende teksten, terwijl het lezen van poëzie andere vaardigheden vereist. Ideaal gezien zouden de kerndoelen ook voor poëzie geconcretiseerd zijn.

Deelprobleem 2: Doordat de globale kerndoelen op verschillende manieren geïnterpreteerd kunnen worden zijn er grote verschillen tussen lesmethoden

Idealiter zou elke methode op dezelfde manier en in dezelfde mate aandacht besteden aan poëzie zodat leerlingen ondanks gebruik van verschillende methoden wel hetzelfde niveau hebben aan het einde van het primair onderwijs en aan het begin van de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

De grote verschillen tussen lesmethoden zijn niet makkelijk en zeker niet op korte termijn op te lossen. Kerndoelen die specifieker en duidelijker zouden zijn, zouden op termijn doorgevoerd worden in lesmethoden, omdat deze immers op de kerndoelen gebaseerd zijn. Het ontwikkelen, testen en uitgeven van een lesmethode kost echter erg veel tijd en geld, waardoor dit niet op korte termijn te realiseren is. Een andere oplossing zou gezocht kunnen worden in apart lesmateriaal voor poëzieonderwijs los van methoden.

Deelprobleem 3: Mede door de grote verschillen in lesmethoden heeft poëzieonderwijs geen structurele plaats in het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs

Idealiter zou het poëzieonderwijs een vaste plaats in het onderwijs innemen. Daarbij kan gedacht worden aan het voordragen en kort nabespreken van een gedicht op een vast moment in de week, structurele aandacht voor poëzie tijdens fictie- en literatuurlessen en in de vorm van vaste projecten.

Dat poëzie geen structurele plek inneemt in het onderwijs hangt samen met de lesmethoden waarin poëzie niet structureel aan bod komt. Op scholen waar methoden gebruikt worden waarin slechts eenmaal per jaar poëzie behandeld wordt, of in bepaalde jaarlagen zelfs helemaal geen poëzie voorkomt, zou men gebruik kunnen maken van los lesmateriaal op het gebied van poëzie als aanvulling op de methode. Er kan daarbij gedacht worden aan een project op het gebied van poëzie, bijvoorbeeld met behulp van het lesmateriaal van *Plint*, maar ook door af en toe een gedicht voor te dragen en dit kort na te bespreken kan een docent op een makkelijke manier zorgen dat poëzie een vaste plaats in het onderwijs krijgt.

Deelprobleem 4: Door de grote verschillen tussen lesmethoden verloopt het poëzieonderwijs van leerlingen niet volgens een duidelijke lijn en sluit het poëzieonderwijs in de bovenbouw niet voor elke leerling aan op eerder poëzieonderwijs

Idealiter hebben leerlingen aan het begin van de bovenbouw de kennis en ervaring die nodig zijn om het poëzieonderwijs in de bovenbouw aan te kunnen.

Om het poëzieonderwijs in de bovenbouw te kunnen volgen is het belangrijk dat leerlingen al enige ervaring met poëzie hebben. Deze ervaring moet opgedaan worden in het primair onderwijs en in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Bij het uitwerken van de kerndoelen zou het daarom goed zijn eerst te bepalen welke ervaring een leerling precies moet hebben aan het begin van de bovenbouw, wat hij over poëzie moet weten en welke termen hij moet kennen, zodat daar in de kerndoelen naartoe gewerkt kan worden.

Hoofdprobleem: Er is geen duidelijke structuur in het poëzieonderwijs waardoor een doorlopende leerlijn ontbreekt.

Idealiter zou het poëzieonderwijs zo ingericht zijn dat er een duidelijke en opbouwende leerlijn loopt vanuit het begin van het primair onderwijs naar de eindexamenklas van het voortgezet onderwijs. Hiervoor is het nodig dat poëzieonderwijs een vaste, structurele plaats in het onderwijs heeft.

Uit de bespreking van de deelproblemen blijkt al dat een verbetering van de structuur van het poëzieonderwijs begint bij een zorgvuldigere uitwerking van de kerndoelen. Duidelijke kerndoelen zorgen dat lesmethoden op een meer gelijke manier aandacht gaan besteden aan poëzie, ze zorgen dat poëzie een structurele plaats in het onderwijs gaat nemen en ze zorgen voor een duidelijke lijn in het onderwijs, waardoor elke leerling met min of meer dezelfde poëzie-ervaring aan de bovenbouw van het voortgezet onderwijs kan beginnen.

7.3.2 Poëzieonderwijs houdt geen rekening met (verschillen tussen) leerlingen

Ook hier zal ik eerst per deelprobleem bespreken hoe de ideale situatie eruit zou zien en wat er nodig is om tot deze ideale situatie te komen, om tot slot het hoofdprobleem te bespreken.

Deelprobleem 1: Er wordt geen rekening gehouden met verschillen in poëzienieveau tussen leerlingen, waardoor leereffecten niet optimaal kunnen zijn

In een ideale situatie zou elke leerling op zijn of haar eigen niveau werken, zodat leereffecten optimaal zijn.

Om elke leerling op zijn of haar eigen niveau te laten werken is het nodig om binnen een klas te differentiëren. Werken op eigen niveau betekent uitgedaagd worden op eigen niveau; leerlingen zouden poëzie moeten lezen en daarbij opdrachten moeten maken die net boven hun eigen niveau liggen. Daarvoor is het nodig gebruik te maken van lesmateriaal dat differentiatie mogelijk maakt. Er zou een systeem opgezet moeten worden waarbij het niveau van de leerling bepaald kan worden en waarbij lesmateriaal beschikbaar is per niveau. Omdat het waarschijnlijk is dat leerlingen binnen een klas verschillende niveaus hebben, moeten zij zelfstandig aan de slag kunnen met het materiaal.

Deelprobleem 2: Er is weinig aandacht voor het creëren van positieve poëzie-ervaringen, dit kan een negatief effect hebben op de poëzieattitude van leerlingen

Idealiter zouden in het onderwijs zulke omstandigheden gecreëerd worden dat de kans op positieve ervaringen met poëzie groot is, zodat leerlingen een positieve poëzieattitude kunnen ontwikkelen.

De attitude ten opzichte van poëzie is gebaseerd op alle ervaringen uit poëzie, zowel directe ervaringen als indirecte ervaringen en zowel ervaringen binnen als ervaringen buiten het onderwijs.

Het is onmogelijk om door middel van onderwijs bij elke voor een positieve attitude ten opzichte van poëzie te zorgen, een positieve attitude komt namelijk voort uit positieve ervaringen met poëzie en er is geen succesrecept dat altijd en bij iedereen voor positieve ervaringen zorgt. Wel kan men er voor zorgen dat de omstandigheden zo zijn dat de kans op een positieve ervaring vergroot wordt. Dit kan onder andere door leerlingen op hun eigen niveau te laten werken en door het poëzieonderwijs op een leerlinggerichte manier aan te pakken, met veel aandacht voor ervaring en gevoel bij leerlingen en door leerlingen poëzie te laten lezen die dicht bij hun eigen belevingswereld ligt.

8 Structuur in poëzieonderwijs door middel van een differentiatiesysteem

8.1 Een differentiatiesysteem voor poëzieonderwijs

Witte introduceert als oplossing voor de slechte structuur in het literatuuronderwijs een model waarmee leerlingen op eigen niveau romans kunnen kiezen en lezen.⁸¹ Dit model is uitsluitend op het 'lezen voor de lijst' gericht. Een dergelijk model zou ook voor poëzieonderwijs uitkomst kunnen bieden. De verschillen tussen het lezen van romans en het lezen van poëzie zijn echter zo groot dat het model van Witte niet toepasbaar is op het lezen van poëzie. Allereerst zijn er grote verschillen in tekstenkenmerken, daarnaast vereist het lezen van poëzie andere competenties dan het lezen van proza.

Witte presenteert een model met zes niveaus van literaire competentie, waarbij niveau 1 het laagste niveau is dat van leerlingen in havo/vwo 4 verwacht mag worden en niveau 6 het hoogste niveau is van de beste leerlingen die op academisch letterkundig niveau presteren. Het model is volledig op de bovenbouw van het voortgezet onderwijs gericht, omdat dit de periode is waarin het lezen voor de lijst plaatsvindt. Met een soortgelijk differentiatiemodel wil ik een doorlopende leerlijn creëren voor poëzieonderwijs. Het liefst van het begin van het primair onderwijs tot het eind van het voortgezet onderwijs, maar omdat mijn studie zich uitsluitend richt op het voortgezet onderwijs en ik als docent geen invloed zal hebben op wat mijn leerlingen in het primair onderwijs geleerd hebben, zal ik me beperken tot het voortgezet onderwijs.

Het differentiatiemodel dat ik hier introduceer heeft als doel het creëren van een doorlopende leerlijn in het poëzieonderwijs in het voortgezet onderwijs en leerlingen de mogelijkheid bieden op eigen niveau te werken. De niveaubeschrijvingen zouden de functie van uitgewerkte kerndoelen over kunnen nemen, waardoor een leerlijn en structuur in het onderwijs ontstaan. Door de verschillende niveaus kunnen leerlingen op eigen niveau werken. Daarmee zouden een aantal eerder genoemde deelproblemen opgelost worden.

8.2 Achtergrond niveaubeschrijvingen

Het model en de niveaubeschrijvingen zijn sterk gebaseerd op het model van Witte. De niveaubeschrijvingen bestaan, net als in zijn model, uit beschrijvingen van de leerling als lezer, de tekst en de opdracht. Passages uit de niveaubeschrijvingen van Witte zijn, daar waar toepasbaar op poëzie, overgenomen in de hier gepresenteerde niveaubeschrijvingen. De onderstreepte delen zijn toegevoegd of aangepast. De niet-onderstreepte delen zijn overgenomen uit Witte⁸², waarbij woorden als *boeken* en *romans* zijn vervangen door *poëzie* en *gedichten* en enkele zinnen geparafraseerd zijn.

⁸¹ Witte, T. (2008) p.504.

⁸² Witte, T. (2008) pp.505-510.

8.2.1 De leerling als lezer

Onder 'De leerling als lezer' wordt per niveau aangegeven welke lezerskenmerken de leerling heeft. Hierbij gaat het onder andere om houding en bereidheid zich in te spannen voor poëzie.

8.2.2 De tekst

Op tekstgebied spelen veel zaken mee bij het indelen van gedichten en het maken van niveaubeschrijvingen. Inhoud en taalgebruik zijn bij poëzie, meer dan in romans, losstaande zaken, zo kan een gedicht met een vrij eenvoudige boodschap toch lastig zijn door gebruikte dichttechnieken en kan een gedicht met tamelijk eenvoudig taalgebruik meerdere, complexe betekenislagen hebben. Daarnaast is voor het begrijpen van sommige gedichten achtergrondkennis nodig, bijvoorbeeld over historische gebeurtenissen.

8.2.3 De opdracht

Naarmate de literaire competentie stijgt, stijgt ook het niveau van de opdrachten die een leerling aankan. Opdrachten bij gedichten hebben vaak betrekking op begrip, het herkennen en benoemen van stijlelementen en het beoordelen van het gelezen gedicht.

8.3 Niveaubeschrijvingen

Hieronder volgen zes niveaubeschrijvingen voor literaire competentie met betrekking tot poëzie. Niveau 1 is het laagste niveau, niveau 6 het hoogst. In bijlage 2 zijn voor de niveaus 1, 5 en 6 per niveau twee gedichten te vinden die representatief zijn voor het niveau. Voor de niveaus 2, 3 en 4, de niveaus die zullen aansluiten bij de literaire competentie van de meeste middelbare scholieren, zijn vijftien gedichten gegeven, bij deze gedichten is ook een verantwoording opgenomen.

Niveau 1: Zeer beperkte literaire competentie⁸³

Leerling als lezer: Leerlingen met een zeer beperkte literaire competentie hebben geen tot zeer weinig ervaring met het lezen, begrijpen, interpreteren en waarderen van zeer eenvoudige poëzie en vinden het ook moeilijk over hun leeservaring en smaak te communiceren. Hun ervaring met het lezen en begrijpen van poëzie is dusdanig beperkt dat zij in staat zijn alleen zeer eenvoudige poëzie te kunnen begrijpen. Ze staan afwijzend tegenover poëzie omdat de stijl voor hen moeilijk is en ze, mede daardoor, de betekenis niet kunnen doorzien. De bereidheid zich voor poëzie in te spannen is gering hierbij kan de opvatting dat poëzie moeilijk en ingewikkeld is meespelen. Hun poëzieopvatting en leeshoudingen worden gekenmerkt door een behoefte aan herkenning, humor en het kunnen begrijpen van een gedicht zonder inspanning te hoeven leveren.

⁸³ De niet-onderstreepte delen zijn letterlijk overgenomen, geparafraseerd of overgenomen waarbij woorden als *boeken* en *romans* vervangen zijn door *poëzie* en *gedichten* uit Witte, T., *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van HAVO en VWO-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Uitgeverij Eburon, Delft 2008. P. 505-510.

Tekst: De poëzie die deze leerlingen aan kunnen, is geschreven in eenvoudige, alledaagse taal, zonder ingewikkelde stijlelementen. De gedichten zijn helder en eenvoudig, er zijn geen passages waarvoor de leerling inspanning moet leveren om deze te begrijpen. De gedichten zijn makkelijk te begrijpen en kennen geen diepere betekenislagen. Veel voorbeelden van gedichten op niveau 1 kunnen gevonden worden in poëzie bedoeld voor kinderen. Gedichten van bijvoorbeeld Annie MG Schmidt zouden zeer geschikt kunnen zijn als eerste kennismaking met poëzie. Middelbare scholieren zullen dergelijke gedichten al snel als kinderachtig bestempelen. Gelukkig is er ook veel poëzie te vinden die aansluit bij dit niveau, maar bedoeld is voor oudere kinderen. Ook simpele poëzie voor volwassenen zou bij dit niveau kunnen passen. Dergelijke poëzie kan gevonden worden in de bundels van de Zonnewijzerreeks van uitgeverij Holland Haarlem en in de poëzie van Theo Olthuis, bijvoorbeeld de bundels *In je hoofd kun je alles* en *Windroos*.

Opdracht:

Leerlingen zijn in staat simpele vragen over de inhoud van het gedicht te beantwoorden. Ze zijn in staat om zeer basale stijlelementen te herkennen en benoemen, zoals strofe en eindrijm. De respons op de tekst is subjectief en niet gereflecteerd (kreten), de respons blijft vaak bij een eerste reactie, zonder onderbouwing. Het waarderingsschema op dit niveau bestaat voornamelijk uit emotionele criteria (spannend, saai, zelig, tof, stom) waarbij het deze leerlingen veel moeite kost hun leeservaring en oordeel over de tekst te onderbouwen en actief deel te nemen aan een gesprek over het gedicht.

Niveau 2: Beperkte literaire competentie

Leerling als lezer: Leerlingen met een beperkte literaire competentie hebben enige ervaring met het lezen van eenvoudige poëzie, met name poëzie voor kinderen, maar nauwelijks met poëzie van een iets hoger niveau. Ze zijn in staat om eenvoudige poëzie te lezen, begrijpen en waarderen en kunnen verslag uitbrengen over hun persoonlijke leeservaring en smaak. De bereidheid zich voor poëzie in te spannen is aanwezig, maar zeer gering. De leeshouding wordt gekenmerkt door interesse in herkenbare situaties, gebeurtenissen en emoties.

Tekst: De poëzie die deze leerlingen aan kunnen, is geschreven in eenvoudige taal, zonder ingewikkelde stijlelementen. Er mag een geringe inspanning nodig zijn om de betekenis van het gedicht, of een enkele passage, te begrijpen, maar met deze geringe inspanning moet het gedicht goed te doorzien zijn. Poëzie op niveau 2 is typisch poëzie die bedoeld is voor oudere kinderen, maar ook poëzie voor volwassenen kan bij dit niveau passen. Het is makkelijke poëzie die net wat meer uitdaagt door een diepere betekenis of een spel met woorden en bij voorkeur aansluit bij de belevingswereld van leerlingen.

Opdracht: Leerlingen zijn in staat om het gelezen gedicht samen te vatten of de inhoud te omschrijven. Ze zijn in staat om basale stijlelementen te herkennen en benoemen, zoals het soort rijm en de strofebouw. De respons op de tekst is subjectief en voornamelijk een eerste reactie, eventueel met enige onderbouwing. Leerlingen gebruiken emotionele en referentiële, realistische

beoordelingscriteria (meeslepend, aangrijpend, saai, 'echt') en verwijzen daarbij soms naar de tekst, maar meestal naar de eigen ervaringen en opvattingen. In een gesprek over het gedicht hebben deze leerlingen weinig distantie en staan ze niet erg open voor andere interpretaties, meningen en leeservaringen.

Niveau 3: Enigszins beperkte literaire competentie

Leerling als lezer: Leerlingen met een enigszins beperkte literaire competentie hebben ervaring met het lezen van eenvoudige poëzie. Ze zijn in staat om eenvoudige poëzie te begrijpen, interpreteren en waarderen en naar aanleiding van een gedicht te discussiëren met klasgenoten over de mogelijke betekenis van een gedicht. Ze zijn bereid zich voor poëzie in te spannen, maar deze poëzie moet met enige inspanning wel goed te begrijpen en bevatten zijn. Zij kunnen eenvoudige poëzie voor volwassenen aan, mits deze handelt over voor situaties die voor de leerling herkenbaar zijn.

Tekst: De poëzie die deze leerlingen aan kunnen, is geschreven in eenvoudige taal, zonder zeer ingewikkelde stijlelementen, maar met bijvoorbeeld eenvoudige beeldspraak. De betekenis van de gedichten ligt wat dieper en er mag enige inspanning nodig zijn om de betekenis van het gedicht te begrijpen. Poëzie op niveau 3 is voornamelijk poëzie bedoeld voor volwassenen, al kan niet uitgesloten worden dat een enkel gedicht uit de jeugdpoëzie nog tot niveau 3 kan horen.

Opdracht: Leerlingen zijn in staat de inhoud van het gedicht te omschrijven en kunnen daarbij woorden of elementen die op meerdere manier geïnterpreteerd kunnen worden betrekken. Leerlingen kunnen verschillende stijlelementen herkennen en beschrijven, onder andere eenvoudige beeldspraak. Ze zijn in staat om met anderen te praten over de betekenis van een gedicht en staan open voor verschillende interpretaties. Ze hanteren een meervoudig waarderingsschema dat kan bestaan uit emotionele, realistische, morele en cognitieve criteria.

Niveau 4: Enigszins uitgebreide literaire competentie

Leerling als lezer: Leerlingen met een enigszins uitgebreide literaire competentie hebben ervaring met het lezen van eenvoudige poëzie voor volwassenen. Ze zijn in staat niet al te complexe poëzie te lezen, begrijpen en interpreteren en te waarderen en adequaat over hun interpretaties en smaak te communiceren. De bereidheid zich voor poëzie in te spannen is duidelijk aanwezig. De leeshouding wordt gekenmerkt door bereidheid zich in een gedicht te verdiepen, stijlelementen aandachtig te bekijken en de betekenis(sen) van een gedicht te ontrafelen. De leerling is in staat het gedicht als onderdeel van een gedichtenbundel te bekijken.

Tekst: De poëzie die deze leerlingen aan kunnen, is geschreven in een complexere stijl en het taalgebruik mag van een hoger niveau zijn. De lezer moet de tekst interpreteren, open plekken invullen en beeldspraak analyseren. Het gedicht kan een diepere, meer complexe betekenis bevatten, of meerdere betekenislagen hebben. Ook mag enige basiskennis van de (literatuur)geschiedenis nodig zijn om het gedicht te begrijpen.

Opdracht: Leerlingen kunnen verschillende betekenissen en betekenislagen in een gedicht onderscheiden en beschrijven. Leerlingen kunnen de meest voorkomende stijlelementen herkennen, benoemen en beschrijven. Daarnaast zijn ze in staat een gedicht te lezen als onderdeel van een bundel en hier vragen over te beantwoorden of over te praten. Het waarderingschema is gevarieerd en kan naast de eerder genoemde criteria ook structurele en esthetische criteria bevatten. Leerlingen van dit niveau zijn goed in staat om de eigen interpretatie en waardering te onderbouwen en staan open voor interpretaties en opvattingen van anderen. Ze kunnen hun voorkeur goed verwoorden en daarmee richting geven aan hun gedichtenkeuze, maar ze hebben desondanks nog te weinig kennis van de literatuur om zelfstandig een gedicht of bundel te kiezen die past bij hun niveau.

Niveau 5: Uitgebreide literaire competentie

Leerling als lezer: Leerlingen met een uitgebreide literaire competentie hebben ruime ervaring opgedaan met het lezen van complexere poëzie. Ze zijn in staat om complexe en ook oudere gedichten te begrijpen, interpreteren en waarderen en met andere over hun leeservaring, interpretatie en smaak van gedachten te wisselen. Hun algemene, historische en literaire kennis is toereikend om complexe moderne en oude klassieke poëzie te kunnen begrijpen. Ze zijn bereid deze gedichten te lezen en zich daarbij niet alleen te verdiepen in de betekenis, maar ook in de literair-historische achtergrond en de stijl. Ze zijn in staat om stijlelementen te herkennen en benoemen. Tevens zijn ze in staat om een gedichtenbundel als geheel te zien en verbanden tussen een gedicht en de bundel waarin het staat te benoemen.

Tekst: De poëzie die deze leerlingen aan kunnen, heeft een thematiek die ver van de belevingswereld af kan staan, maar kan ook qua taalgebruik en stijl sterk afwijken van wat ze gewend zijn. De betekenis is meerduidelig, complex en impliciet en kan pas na analyse van het gedicht doorzien worden. Poëzie op niveau 5 is complexe poëzie waar ook de ervaren poëzie-lezers moeite voor moet doen. Poëzie die goed aansluit bij dit niveau is historische poëzie, waarvan zowel het thema als het taalgebruik wat verder van de leerling afstaan. Voorbeelden hiervan zijn poëzie van Joost van den Vondel, Herman Gorter en Frederik van Eeden.

Opdracht: Leerlingen op dit niveau kunnen complexere poëzie lezen en begrijpen, ze kunnen verschillende betekenselementen en –lagen met elkaar verbinden en beschrijven. Ze zijn daarbij geïnteresseerd in achtergrondinformatie bij het gedicht. Leerlingen zijn in staat om complexere stijlelementen te herkennen en benoemen. Tevens zijn ze in staat om een gedichtenbundel als geheel te zien en verbanden tussen een gedicht en de bundel waarin het staat te benoemen. Deze leerlingen zijn goed in staat om met een docent een gesprek over literatuur ‘op niveau’ te voeren en kunnen zelfstandig een adequate keuze voor een gedicht of bundel maken.

Niveau 6: Zeer uitgebreide literaire competentie

Leerling als lezer: Leerlingen met een zeer uitgebreide literaire competentie hebben zeer veel ervaring opgedaan met het lezen van zeer complexe poëzie. Ze zijn in staat zeer complexe en ook oudere poëzie te begrijpen, interpreteren en waarderen en met ‘experts’ over hun leeservaring, interpretatie en smaak van gedachten te wisselen. Ze zijn in staat om zowel binnen als buiten de tekst verbanden te leggen en betekenissen te genereren, ook kunnen ze zeer complexe stijlelementen doorzien en benoemen. De bereidheid zich voor poëzie in te spannen is groot en ze zijn bereid zich ook in bijvoorbeeld poëzie met een sterk vervreemdende werking te verdiepen. De leerlingen zijn in staat om een gedichtenbundel als geheel te zien en verbanden tussen een gedicht en de bundel waarin het staat te benoemen, ook wanneer dit meer complex is.

Tekst: De poëzie die deze leerlingen aan kunnen, heeft een moeilijke toegankelijke, literaire stijl waarin ook sprake kan zijn van vorm- en stijlexperimenten of sterke vervreemding. Ze hebben een gelaagde en complexe stijl en taalgebruik waardoor het ook voor ervaren poëzielezers moeilijk is de betekenis ervan te duiden en bevat mogelijk intertekstuele verwijzingen die nodig zijn voor een adequate interpretatie. Poëzie op niveau is zeer complex en moeilijk toegankelijk. Voorbeelden kunnen gevonden worden in experimentele en absurde poëzie.

Opdracht: Leerlingen zijn in staat om een overkoepelende, verfijnde interpretatie te geven en deze te integreren in hun eigen visie op de werkelijkheid. Waarbij ze hun leeservaring en interpretaties extrapoleren naar andere kennisdomeinen, verschijnselen en teksten. De onbepaaldheid en meerduidigheid van gedichten vormen voor hen een bijzondere uitdaging. Bovendien vinden ze het interessant om binnen een bepaalde stroming literatuur met andere kunstvormen te vergelijken of om bepaalde verschijnselen en conventies in een historisch perspectief te plaatsen en diachronisch te vergelijken. Ze hebben een persoonlijke visie op de functie van literatuur, zijn kritisch als het gaat om de literaire stijl en vinden literatuur een buitengewoon interessant onderwerp om over te praten.

8.4 Een differentiatiesysteem in de praktijk

Zoals eerder aangegeven wordt het differentiatiesysteem van Witte voornamelijk gebruikt voor het lezen van romans voor de leeslijst. Witte presenteert zelf een lijst met romans ingedeeld op niveau in zijn studie *Het oog van de meester*, daarnaast is er een lijst op internet die gebaseerd is op suggesties van docenten en jaarlijks wordt bijgewerkt⁸⁴. Omdat leerlingen poëzie over het algemeen niet zelfstandig voor een leeslijst lezen, zou een differentiatiesysteem voor poëzie op andere wijze in gebruik genomen moeten worden. Ik zal hier kort beschrijven hoe een dergelijk differentiatiesysteem mogelijk in de praktijk kan functioneren.

⁸⁴ www.lezenvoordelijst.nl

Het doel van het differentiatiesysteem is leerlingen op eigen niveau laten werken met poëzie, bij voorkeur op zo'n manier dat de kans op positieve ervaringen met poëzie het grootst is. Omdat het poëzieonderwijs in de bovenbouw al vrij gestructureerd verloopt, zal ik omschrijven hoe het systeem in de onderbouw gebruikt kan worden. Gezien de verschillen in poëzieonderwijs in het primair onderwijs moeten we ervan uitgaan dat het merendeel van de leerlingen aan het begin van het voortgezet onderwijs op poëzienieveau 1 of 2 zit. Om het poëzieonderwijs in de bovenbouw te kunnen volgen is het nodig aan het einde van niveau 3 te zitten. In de bovenbouw ontwikkelt een leerling zich dan tot niveau 4/5.

In het huidige poëzieonderwijs in de onderbouw ontbreekt het aan een doorlopende leerlijn, daarom is het belangrijk dat het differentiatiesysteem structuur gaat aanbieden. De niveaubeschrijvingen bieden een structuur in niveau, maar om een in de praktijk bruikbaar systeem te creëren is meer nodig. Leerlingen zijn in de onderbouw immers nog niet in staat zelf gedichten te kiezen en die met algemene opdrachten te verwerken, zoals bij romans wel mogelijk is. Er kan in de eerste plaats gedacht worden aan een lijst met gedichten, ingedeeld naar niveau, met bijbehorende opdrachten en theorie per niveau die nodig is om de gedichten te begrijpen en de opdrachten te maken. Hierdoor zou een soort lesmethode ontstaan, maar dan bestaand uit losse katernen, waardoor er binnen een klas op verschillende niveaus gewerkt zou kunnen worden en individuele leerlingen makkelijk over zouden kunnen stappen naar een volgend niveau. Door te werken met een aantal thema's en bij deze thema's gedichten te zoeken op de verschillende niveaus, zou een klas op verschillende niveaus met hetzelfde thema aan de slag kunnen. Een voordeel daarvan is dat een deel van de les gezamenlijk kan plaatsvinden en leerlingen tevens op eigen niveau individueel, of in een groepje leerlingen met hetzelfde niveau, aan de slag kunnen. Tot slot kan klassikaal worden nabesproken, waardoor de leerling ook met andere gedichten met hetzelfde thema, maar van een ander niveau in aanraking komt.

Eerder heb ik een aantal mogelijkheden bij het inrichten van poëzieonderwijs besproken. Ik zal hier bespreken hoe het gepresenteerde differentiatiesysteem gecombineerd kan worden met de mogelijkheden en keuzes bij het inrichten van poëzieonderwijs.

Benaderingen

Zoals besproken heeft geen van de vier benaderingen betere leereffecten op korte of lange termijn. In poëzieonderwijs en het gepresenteerde differentiatiesysteem en bijbehorende gedichten en opdrachten kunnen elementen uit de verschillende benaderingen gecombineerd en afgewisseld worden. Het is wel belangrijk te zorgen dat de kans op positieve ervaringen met poëzie groot is, op die manier bouwen leerlingen een positieve poëzieattitude op, die leerlingen mogelijk vasthouden tot in de bovenbouw, waardoor ze ook na hun schooltijd poëzie blijven lezen en meer plezier hebben in poëzieonderwijs en daardoor makkelijker leren. Deze leerlinggerichtheid past goed bij de receptie-esthetische benadering.

Elementen uit andere benaderingen kunnen gebruikt worden om leerlingen andere elementen van het lezen van poëzie bij te brengen.

Canon

Een algemene poëziecanon zou, los van de problemen die het samenstellen ervan op zou leveren, niet geschikt zijn om klakkeloos in het onderwijs door te voeren en zeker niet in de onderbouw. Aan de andere kant is er niets op tegen om zogenaamde canonieke gedichten te gebruiken bij de indeling van gedichten naar de verschillende niveaus, mits die gedichten daarvoor geschikt zijn.

Geïntegreerd literatuuronderwijs en vakoverstijgend poëzieonderwijs

Het systeem zoals hier gepresenteerd richt zich op poëzie voor het vak Nederlands. Daarnaast is het bedoeld voor poëzieonderwijs in de onderbouw, waardoor er van geïntegreerd literatuuronderwijs en vakoverstijgend poëzieonderwijs nog geen sprake zal zijn. In de bovenbouw kan het samenwerken met andere secties ervoor zorgen dat er per saldo meer tijd aan poëzie besteed kan worden, doordat de beschikbare tijd bij het vak Nederlands gecombineerd wordt met beschikbare tijd voor andere vakken.

Poëzie in combinatie met andere domeinen

Het combineren van poëzieonderwijs met andere domeinen is alleen maar toe te juichen, op die wijze kan er namelijk meer aandacht aan poëzie besteed worden. Door te werken met niveau-overstijgende en daardoor klassikale thema's, zoals genoemd, kan er tijdens het poëzieonderwijs ook aan de mondelinge taalvaardigheid gewerkt worden. Poëzie kan gecombineerd worden met de andere domeinen door de opdrachten hier op af te stemmen.

Creatief schrijven

Eerder zijn al een aantal positieve effecten van creatief schrijven als werkvorm bij literatuuronderwijs genoemd. Hierbij zijn met name het verband tussen creatief schrijven en literair lezen belangrijk en het positieve effect van creatief schrijven op de attitude. Het is daarom zeker aan te bevelen creatieve schrijfoopdrachten op te nemen in de opdrachten bij de gedichten.

8.5 Differentiatiesysteem als oplossing voor problemen

Een differentiatiesysteem zoals besproken kan een eerste stap zijn in het oplossen van de geconstateerde problemen in het poëzieonderwijs. Ten eerste compenseert een dergelijk systeem het gebrek aan duidelijke kerndoelen en heft het verschillen tussen lesmethoden op, waardoor leerlingen meer kans krijgen een poëzienievel te bereiken dat voldoende is om het poëzieonderwijs in de bovenbouw aan te kunnen. Daarnaast zorgt een dergelijk systeem ervoor dat het waarschijnlijker wordt dat docenten voldoende tijd aan poëzie besteden, als zij dit handig aanpakken kunnen zij dit deels combineren met tijd die aan andere domeinen besteed moet worden. Ook kan er door een

dergelijk systeem meer rekening gehouden worden met verschillen tussen leerlingen. Een differentiatiesysteem zorgt ervoor dat leerlingen op eigen niveau kunnen worden, waardoor optimale leereffecten behaald kunnen worden en geeft meer ruimte om leerlingen positieve ervaringen met poëzie te laten beleven, wat een positief effect heeft op de poëzieattitude.

9 Conclusie

Tijdens mijn scriptieonderzoek is het mij duidelijk geworden dat Witte niet overdrijft door het literatuuronderwijs een ill-structured domein te noemen. Het poëzieonderwijs kent, voor zover mogelijk, nog minder structuur dan het romanonderwijs, waar Witte zich voornamelijk op heeft gericht. Het is goed mogelijk dat een leerling in de bovenbouw, waar het literatuuronderwijs serieuzere vormen aan gaat nemen, poëzie voorgeschoteld krijgt die veel te moeilijk voor hem is, omdat hij in zijn eerdere schoolcarrière niet voldoende heeft geleerd over het lezen van poëzie. Een dergelijke situatie is niet bevorderlijk voor motivatie, leereffect en attitude.

In mijn scriptieonderzoek stond de vraag hoe doorlopende leerlijnen in het poëzieonderwijs gecreëerd kunnen worden centraal. Om deze vraag te beantwoorden heb ik eerst gekeken naar verschillende onderzoeken naar literatuuronderwijs en de mogelijkheden die er zijn bij het inrichten van poëzieonderwijs. Vervolgens heb ik onderzoek gedaan naar de wijze waarop en mate waarin in het huidige onderwijs aandacht is voor poëzie door kerndoelen en lesmateriaal te bestuderen. Hieruit bleek dat de gestelde kerndoelen zeer globaal zijn en ruimte geven aan verschillende invullingen, een doorlopende leerlijn is daardoor niet vanzelfsprekend, maar hangt af van de invulling door lesmateriaal en docenten. Uit het onderzoek naar lesmethoden bleek dat de aandacht voor poëzie en de wijze waarop poëzie wordt behandeld sterk verschillen tussen methoden voor het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs krijgt literatuuronderwijs een vaste plaats binnen het schoolvak Nederlands en is er ruim aandacht voor poëzie. Hoewel de mate waarin en wijze waarop poëzie wordt behandeld ook in literatuurmethoden voor de bovenbouw verschilt, besteden alle bekeken methoden ruim voldoende aandacht aan poëzie. Het laatste stukje van de leerlijn poëzieonderwijs is daarmee goed gevuld en gestructureerd. Het poëzieonderwijs in het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs kan echter zo sterk verschillen dat leerlingen niet voldoende op dit poëzieonderwijs in de bovenbouw worden voorbereid. Naast het gebrek aan een doorlopende leerlijn heb ik geconstateerd dat er in het poëzieonderwijs geen rekening gehouden wordt met verschillen tussen leerlingen in niveau en attitude. Als mogelijke weg naar een oplossing voor de geconstateerde problemen, heb ik een voorstel voor een differentiatiesysteem voor poëzieonderwijs gedaan. Voor dit differentiatiesysteem daadwerkelijk in gebruik genomen zou kunnen worden, zou het verder uitgewerkt moeten worden en ingevuld worden met gedichten en bijbehorende vragen en opdrachten. Een dergelijk systeem zou in een uitgewerkte versie een eerste stap richting het oplossen van bovenstaande problemen kunnen zijn, doordat er structuur in het poëzieonderwijs wordt aangebracht en er mogelijkheden zijn tot differentiëren waardoor er rekening met verschillen tussen leerlingen gehouden kan worden.

10 Discussie

Zoals eerder gesteld is er naar literatuuronderwijs vrij veel onderzoek gedaan. In deze onderzoeken staat romanonderwijs vaak centraal, voor poëzieonderwijs is in deze onderzoeken nauwelijks plaats. Dat is begrijpelijk, het is niet makkelijk het lezen van poëzie bij een onderzoek naar het lezen van romans te betrekken, aangezien het in een aantal opzichten wezenlijk van elkaar verschilt. Ook in meer praktische en docentgerichte handleidingen over literatuuronderwijs hebben roman- en prozaonderwijs vaak de overhand, met soms enige aandacht voor poëzie.

Over poëzieonderwijs in het bijzonder is zo weinig recente informatie te vinden, dat ik de informatie over literatuuronderwijs in het algemeen heb geprobeerd te vertalen naar poëzieonderwijs. In een aantal gevallen heb ik aangenomen dat bepaalde theorieën over literatuuronderwijs ook van toepassing zijn op poëzieonderwijs. Het zou zeer interessant zijn om na te gaan of dit daadwerkelijk klopt. Ik denk dan met name aan onderzoek naar poëzieattitude, waarin gekeken wordt hoe de attitude ten opzichte van poëzie zich ontwikkeld, hoe hier invloed op uitgeoefend kan worden en welke (leer)effecten verschillen in attitude hebben. Ook een onderzoek als dat van Verboord⁸⁵, naar leesplezier en de effecten van onderwijs op leesgedrag op latere leeftijd, maar dan op het gebied van poëzie zou interessante inzichten kunnen opleveren.

Mijn eigen visie op poëzie- en literatuuronderwijs speelt voor een deel mee in de problemen die ik heb geconstateerd en de mogelijke oplossingen. Ik heb door theorieën uit verschillende onderzoeken te gebruiken, onderbouwd waarom ik voor de gepresenteerde oplossingen gekozen heb. Iemand met een andere visie zou wellicht oplossingen in andere richtingen zoeken, maar daarmee onderzoek ten aanzien van het belang van leesplezier en leesattitude negeren.

Tot slot zie ik legio mogelijkheden voor vervolgonderzoek. Allereerst zou het interessant zijn om bovengenoemde onderzoeken op het gebied van literatuuronderwijs voor poëzieonderwijs in het bijzonder uit te voeren. Daarnaast zijn er ook veel onderzoeksmogelijkheden in de praktijk. Zo heb ik de huidige stand van zaken in het poëzieonderwijs gebaseerd op lesmateriaal, het zou interessant zijn dit aan te vullen met informatie uit de onderwijspraktijk. Vervolgens zou met een praktijkonderzoek, onder leerlingen en docenten, onderzocht kunnen worden in hoeverre de geconstateerde problemen ook echt bestaan. Tot slot zou de opzet voor een differentiatiesysteem verder uitgewerkt kunnen worden en worden getest in de onderwijspraktijk, om het naar aanleiding daarvan, verder te ontwikkelen. Ik hoop in het tweede jaar van mijn educatieve master verder te kunnen gaan met dit onderwerp en wellicht een van de genoemde vervolgonderzoeken uit te kunnen voeren.

⁸⁵ Verboord, M. (2006).

11 Literatuuropgave

Bolscher, I., Dirksen, J., Houtens, H., Kist, S. van der (2004) *Literatuur & fictie*. Biblion Uitgeverij, Leidschendam.

Boven, E. & Dorleijn, G. (2003) *Literair mechaniek. Inleiding tot de analyse van verhalen en gedichten*. Uitgeverij Coutinho, Bussum.

Brillenburgh Wurth, K. (2006) Intermediale poëtica. In: *Het leven van teksten*. Amsterdam University Press, Amsterdam. P. 113-156.

Bronzwaer, W. (1993) *Lessen in lyriek. Nieuwe Nederlandse poëtica*. Sun, Nijmegen.

Coenen, L. (1992). Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip? In: *Spiegel*, 10, 2, pp. 55-78.

Coillie, J. van (1999) *Leesbeesten en boekenfeesten. Hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken?* Davidsfonds/Infodok, Leusden.

Dormolen, M. & Montfoort, A. van & Nicolaas, M. & Raukema, A.M (2005) *De doorgaande leeslijn*. Stichting Lezen, Amsterdam.

Hendrix, H. (2006) De lezer in de tekst. In: *Het leven van teksten*. Amsterdam University Press, Amsterdam. P. 199-228.

Janssen, T. (1998) *Literatuuronderwijs bij benadering*. Thesis Publishers, Amsterdam.

Janssen, T., Broekkamp, H. & Smallegange, E. (2006) *De relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven*. Stichting lezen, Amsterdam.

Knulst, W. & G. Kraaykamp (1997) The decline of reading, Leisure Reading Trends in the Netherlands (1955-1995). In: *The Netherlands Journal of Social Science* 32 2. Pp. 130-150.

Land, J. (2009) *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Eburon, Delft.

Mulder, J. (1997) *Literatuur in het studiehuis*. Uitgeversmaatschappij Thieme, Zutphen.

Offermans, C. (2005). *Een literaire canon is niet van deze tijd, we kunnen ons beter druk maken om de leescultuur*. In NRC Handelsblad, 10-9-2005.

Peer, W. van & Soetaert, R. (1993). De canon onder water? Over de positie van de literaire canon in het onderwijs. In: *De literaire canon in het onderwijs*. Enroprint B.V., Rijswijk. Pp 11-28.

Stalpers, C. (2005) *Gevormd door leeservaringen. De relatie tussen leesattitude, het lezen van fictie en het voornemen van adolescenten om lid te blijven van de openbare bibliotheek*. Dissertatie Universiteit Utrecht.

Stichting Leerplan Ontwikkeling. Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Geraadpleegd via www.slo.nl en tule.slo.nl

Stichting Leerplan Ontwikkeling (1997). *Concretisering van de kerndoelen Nederlands*. In opdracht van Ministerie van OCW. Enschede.

Stichting Leerplan Ontwikkeling (2005). *Vernieuwing in de kunstvakken. Overzicht van de veranderingen binnen de kunstvakken in 2006 en 2007*. In opdracht van Ministerie van OCW. Enschede.

Stichting Leerplan Ontwikkeling (2007). *Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo. Tweede fase*. In opdracht van Ministerie van OCW. Enschede.

Stokmans, M. (2007), *De casus bazar. Effectmeting van een leesbevorderingsproject*. Eburon, Delft.

Verboord, M. (2006) Leesplezier als sleutel tot succesvol literatuuronderwijs? In: *Leescultuur onder vuur*, onder redactie van Koen Hilberdink en Suzanne Wagenaar. KNAW, Amsterdam. Pp. 35-51.

Witte, T. (2008) *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Eburon, Delft.

Literatuuropgave lesmethoden

Primair onderwijs

Leestheater (Dijkstra, 1996-1997)

Ondersteboven van lezen (Zwijssen, 2001)

Leesplus (Bekadidact, 1997)

Tekst verwerken (Wolters-Noordhoff, 1999)

Goed gelezen (Malmberg, 1996)

Stichting kinderen en poëzie (www.skep.nl)

Gedichtendag (www.gedichtendag.com)

Plint (www.plint.nl)

Het huis lijkt wel een schip (Vos, J. HBuitgevers, Baarn, 2002)

Onderbouw voortgezet onderwijs

Nieuw Nederlands (Noordhoff, 2006)

Op Nieuw Niveau (ThiemeMeulenhoff, 2002)

Taaldomein (EPN, 2003)

Taallijnen (Malmberg, 2003)

Plint (www.plint.nl)

Gedichtendag (www.gedichtendag.com)

Dichtklapper basisvorming (Veur, W. van der, J. Boland, Instituut voor Leerplanontwikkeling, Enschede, 1993)

Bovenbouw voortgezet onderwijs

Literatuur zonder grenzen (EPN, 2002)

Laagland (Thieme, 1998)

Metropool (Wolters-Noordhoff, 1999)

Eldorado (ThiemeMeulenhoff, 2004)

Doe maar dicht maar (www.doemaardichtmaar.nl)

Plint (www.plint.nl)

Gedichtendag (www.gedichtendag.com)

De afbeelding op de titelpagina is een poster van Plint (www.plint.nl)

Klein beginnen. Dichter: Frank Eerhart. Beeld: Iris le Rütte

Bijlage 1: Gegevens gedichten uit lesmethoden

In deze bijlage zijn de gegevens van alle gedichten uit de lesmethoden voor het voortgezet onderwijs verzameld.

Nieuw Nederlands, vwo 1

Ed Franck – Johan. *Met armen te hoekig voor sierlijke vleugels*. Altioro Averbode 1999.

Nieuw Nederlands, Vwo 2

Toon Tellegen – Beter laat. *Wie A zegt*. Querido, Amsterdam 2002.

Bart Moeyaert – Kwijt. *Verzamel de liefde*. Querido, Amsterdam 2003.

Daan Zonderland - Een kangoeroe roeide door een vaart. *Redeloze rijmen*. Het Spectrum Utrecht, 1952.

John O' Mill - O benen. *Curious couplets*. Andries Blitz, Amersfoort, z.j..

John O' Mill - Rot Yong - *Lyrical Laria in Dutch and double Dutch*. Andries Blitz, Amersfoort, z.j..

Kees Stip – Op een big. *Het Grote Beestenboek; de beste Trijntje Fops aller tijden*. Bert Bakker, Amsterdam 1988.

Ted van Lieshout – Herfst. *Jij bent mijn mooiste landschap*, Leopold Amsterdam, 2003.

Fetze Pijlman – We groeien door de tijd. Stichting Plint, Eindhoven 1998.

Hans Hagen – Dag. *Ik schilder je met woorden*. Van Goor, Amsterdam 2002.

Nieuw Nederlands, Vwo 3

Ted van Lieshout - Ik zag een vreselijk ongeluk gebeuren. *Papieren museum 1; Heer beeld, ik wil u niet ontriefen*. Leopold Amsterdam, 2002.

Willem Wilmink - De Tijd heelt alle wonden? *Verzamelde liedjes en gedichten*. Bert Bakker, Amsterdam 1986.

Kees Stip - Een dame stal vaak uit de vleeshal. *De Peperbek*. Boucher, Den Haag 1966.

Max van Velzen - Warmte- en stromingsleer. www.freakface.com/ollekebollekes

Driek van Wissen – Assepoester. *De dichter des vaderlands; zijn mooiste gedichten*. Nijgh en van Ditmar, Amsterdam 2005.

Bart Moeyaert – Dag. *Verzamel de liefde*. Querido, Amsterdam 2003.

Willem Wilmink - Het jaar heeft zijn jas niet meer aan. *Verzamelde liedjes en gedichten*. Bert Bakker, Amsterdam 1986.

John O' Mil - H2O JE. *Lyrical Laria*. Andre Blitz Laren, 1957.

Hagen – Vergissen. *Maar jij*. Querido Amsterdam 2004.

Taallijnen, havo/vwo 1

Herman Pieter de Boer - Op een onbewoond eiland. Kinderen voor kinderen.

Bas Rompa - Ik ben verliefd op.... Vrij Nederland.

Rozen verwelken

Jos van Hest - Schrijf aan je toekomstige liefje. *Zie hoe eenvoudig*.

Gil van der Heyden – Briefje. *Taartjes van Glas*.

Hans Vlek – Gedicht. *Zwart op wit*.

Judith Herzberg - De zee. *Zeepost*.

K. Schippers - De koe. *De waarheid als de koe*.

Tim Krabbe - En jij? *Vijftien goede gedichten*.

Andre Sollie – Soms. *Soms, dan heb ik flink de pest in*.

Willem Wilmink – Puberteit. *We zien wel wat het wordt*.

Marten Toonder – Barlemanje. *Hard gelach*.

Willem Wilmink - Het lied van Mustafa. *We zien wel wat het wordt*.

Willem Wilmink – Ruzie. *Verzamelde liedjes en gedichten*.

Hans Hagen - Vergeet me. *Salto Natale*.

Wil van Zijl - Nuchter kalf. *Moeder onze kraai is dood, ja kind we kopen een nieuwe*.

Edward van de Vendel – Uitzicht. *Bijna alle sleutels*.

Leestips Taallijnen - havo/vwo 1

Kees Fens. *Goedemorgen, welterusten.*

Tine van Buul en Bianca Stigter. *Als je goed om je heen kijkt zie je dat alles gekleurd is.*

Jan van Coillie. *Met gekleurde billen zou het gelukkiger leven zijn.*

Gedichten Taallijnen – Vwo 3

Hans Andreus - Je bent zo.

Herman Gorter - Zie je ik hou van je.

Gerrit Krol – Zomer.

Bert Schierbeek - Ik denk.

Jan J. Pieterse – Hondenpoep.

Jan J. Pieterse - Nederlanders op vakantie.

Kees Stip - Op een zeester.

Drs. P. en Ivo de Wijs - Toen hij haar uit lust en vol ijver ving.

Cees Buddingh' - In zijn wanhoop.

Riekus Waskowsky - Aars poetica.

Adriaan Morrien – Lector.

Anne Koeleman - De nacht valt.

Levi Weemoedt – Lullopertje.

Willem Wilmink – Frekie.

Ivo de Wijs - Ik kan tharellen.

Ivo de Wijs - Het pad.

Op Nieuw Niveau – Havo/vwo 1

Els van Delden – Vakantiekater. *Dag meneertje in de spiegel.*

Johanna Kruit – Weglopen. *Vannacht zijn we verdwenen.*

Willem Wilmink - Het lied van aanpassing. *We zien wel wat het wordt.*

Op Nieuw Niveau - Leestips havo/vwo 1

Jan van Coillie - *Met gekleurde billen zou het leven gelukkiger zijn.*

Nannie Kuiper - *Ik heb alleen maar oog voor jou.*

Lidy Peters - *De geur van natte meisjesharen.*

Ted van Lieshout - *Mijn botjes zijn bekleed met deftig vel.*

Fetze Pijlman - *Mijn pen krast al even dwaas.*

Johanna Kruit - *Als een film in je hoofd.*

Willem Wilmink - *Verzamelde liedjes en gedichten.*

Hans Dorrestijn - *De bloeddorstige badmeester en andere griezels voor kinderen.*

Andre Sollie - *Soms, dan heb ik flink de pest in.*

Jan Boerstoel - *Last van goede raad.*

Diet Verschoor - *Mijn saxofoon speelt seks.*

Jitske van Noorden - *De wolken de baas.*

Op Nieuw Niveau – Havo/vwo 2

Jacob Bastiaanse – Terugverlangen. *Terug in de tijd.*

Johanna Kruit - Voor jou. *Landgrens.*

Nannie Kuiper - Een zeldzaam exemplaar. *Ik heb alleen maar oog voor jou.*

Ellen Warmond – Daarom. *Mens: een inventaris.*

Jan G. Elburg – Stadgenoot. *De vlag van de werkelijkheid, Gedichten 1950-1975.*

Edward van de Vendel – Nacht. *Aanhalingstekens.*

Op Nieuw Niveau – vwo 3

Ellen Warmond – Changement de decor. *Mens: een inventaris.*

Blof – Harder dan ik hebben kan.

Ted van Lieshout – De ware. *Jij bent mijn mooiste landschap.*

Bart Moeyaert – Siberië. *Verzamel de liefde.*

Rutger Kopland – Ga maar liggen liefste.
Remco Campert – Verzet. *Alle bundels gedichten*.
Ted van Lieshout – De laatste dag met mijn broertje. *Jij bent mijn mooiste landschap*.
Ted van Lieshout – Mijn vader ging. *Jij bent mijn mooiste landschap*.
J. Slauerhoff – Woningloze. *Verzamelde gedichten*.

Taaldomein – Havo/vwo 1

Driek van Wissen - Ook in het buitenland moet een dichter wel eens.
Gil vander Heyden – Briefje. *Taartjes van glas*.
Karel Soudijn – Schoonmaak. *Het kruidenboek*.
Nannie Kuiper - Wie wordt er. *Ik heb alleen maar oog voor jou*.

Literatuur zonder grenzen

P.C. Hooft – Sonnetten. *Hoofds Lyriek*. Tjeenk Willink/Noorduijn, Culemborg 1972.
Piet Paaltjens - De zelfmoordenaar. *Spectrum* van de Nederlandse letterkunde. Deel 18, Het Spectrum, Utrecht-Antwerpen, 1970.
Paul van Ostaijen – Rijke armoede van de trekharmonica. *Music Hall*. Bert Bakker/Daamen N.V./Den Haag. De Sikkel/Antwerpen, 1957.
Paul van Ostaijen – De aftocht. *Music Hall*. Bert Bakker/Daamen N.V./Den Haag. De Sikkel/Antwerpen, 1957.
Paul van Ostaijen – Vers 6. *Music Hall*. Bert Bakker/Daamen N.V./Den Haag. De Sikkel/Antwerpen, 1957.
H. Marsman – Vlam. *Verzamelde gedichten*. EM. Querido's Uitgeverij N.V., Amsterdam, 1963
H. Marsman – Fort. *Verzamelde gedichten*. EM. Querido's Uitgeverij N.V., Amsterdam, 1963
H. Marsman – Les Baraborum. *Verzamelde gedichten*. EM. Querido's Uitgeverij N.V., Amsterdam, 1963
H. Marsman – Heerser. *Verzamelde gedichten*. EM. Querido's Uitgeverij N.V., Amsterdam, 1963
Ellen Warmond – Poëzie is een steen.
Herman Gorter – Zie ik hou van je.
K. Schippers – Liefdesgedicht.
Gerrit Achterberg – Code (deels).
Drs. P. – Triolet.
C. Buddingh – Geen schaartje.
C. Buddingh - Geen brilmontuurtje.
J.P. Heije – Een karretje op een zandweg reed.
C.B. Vaandrager – Als de Chinezen.
Judith Herzberg – Bijna nooit.
Willem Wilmink – Soms loopt er door een drukke straat.
Gust Gils – Gelegenheidsdichter.
J. Goudsblom – Mijn beter ik en ik.
Martinus Nijhoff – De moeder de vrouw.
Freek de Jonge – Moeder de vrouw.
Remco Campert – Poëzie is een daad.
Hans Vlek – Hoog tijd.
Jan Arends – Ik.
Wilfred Smit – Drijft men dan steeds verder.
J.C. Bloem – En dan: wat is natuur nog in dit land?
Jan Boerstoel – Op zijn zondags.

Laagland

Bert Schierbeek – Ishi. *In- en uitgang*.
J.A. Deelder – Warm vlees. *Interbellum*.
Remco Campert – Iemand stelt de vraag 2. *Betere tijden*.
Jan Kal – Dichtertje. *Praktijk hervat*.
Jean Pierre Rawie – Woelig staf. *Advent*.

Judith Herzberg – Afwasmachine. *Beemdgras*.
Herman Gorter – Gij staat zoo heel, heel stil. *Verzen*.
Hans Vlek – Duurzaam materiaal. *Zwart op wit*.
H.H. ter Balkt - Van den vos Reynaerde. *Laaglandse hymnen*.
Heer Walewijn
Het viel eens hemels Douwe
Egidius, waer bestu bleven.
Huub Beurskens – Palmenkas. *Klein blauw aapje*.
Anton Korteweg - Multiple choice. *De stormwind van zijn hand*.
Bredero - Onschuld, en toegift. *Klucht van de koe*. Vertaling: H. Adema
Bredero - Van Gijsje en Trijn Luls. *Liederen van Bredero*.
Bredero - Liedeken. *Liederen van Bredero*
Jonker Jan van der Noot – Sonet.
P.C. Hoof – Gezwinde grijsaard.
Constantijn Huygens – Op de dood van Sterre.
Joost van den Vondel - Geuzenvesper of Ziekentroost voor de vierentwintig.
Hiëronymus van Alphen – Het vrolijk leeren. *Kleine gedichten voor Kinderen*.
Hiëronymus van Alphen – Het gebroken glas. *Bloemlezing uit het werk van Hiëronymus van Alphen*.
Joost Zwagerman - ... zag jij misschien dat ik naar jou. *De ziekte van jij*.
Remco Campert – Jij bent het woord. *Alle bundels gedichten*.
Sybren Poet – Kollektief liefdesgedicht voor 2 personen. *Illusie & illuminatie*.
R. Kopland – Tegen het krakende hek. *Wie wat vindt heeft slecht gezocht*.
Martinus Nijhoff – De wolken. *Een geur van hoger honing*.
M. Vasalis – Paard gezien bij circus Straszburger. *Vergezichten en gezichten*.
J. Bernlef – Golden delicious. *Alles teruggevonden/niets bewaard*.
E. Jansma – Amsterdam, Bagdad. *Waaigat*.
Rutger Kopland – Natzweiler. *Voor het verdwijnt en daarna*.
Martinus Nijhoff – Het Veer. *Nieuwe gedichten*.
Piet Paaltjens – XXXIII. *Snikken en grimlachjes*.
Piet Paaltjens – LX. *Snikken en grimlachjes*.
Piet Paaltjens – LXXII. *Snikken en grimlachjes*.
Jacob van Lennep – De Trojaanse oorlog. *De burger schuddebuikt*.
Jacob van Lennep - De twee grasmaaiers. *De burger schuddebuikt*.
W.J. van Zeggelen - Klein rentenieren uit. *De burger schuddebuikt*
Nicolaas Beets - De moerbeitoppen ruischten. *Vinger Gods, wat zijt gij groot, een bloemlezing uit het werk van dominee-dichters*.
J.P. Hasebroek - Bij den obelisk van Luxor te Parijs. *Vinger Gods, wat zijt gij groot, een bloemlezing uit het werk van dominee-dichters*.
J.P. Hasebroek – Op de Wenger-Alp. *Vinger Gods, wat zijt gij groot, een bloemlezing uit het werk van dominee-dichters*
R.Bloem – Het witte doek. *Scenarios*.
K. Schippers - Rij 10 stoel 7. *De waarheid als een koe*.
R. Campert – Een vlag op een machinerie. *Beter tijden*.
J. Kuijper – Pathé baby. *Sonnetten*.
H. Gorter – Zie je ik hou van je. *Verzen*.
H. Marsman – Potsdam. *Verzamelde gedichten*.
E. Elsschot – Van der Lubbe. *Verzen*.
Frederik van Eeden - Het middagmaal. *Grassprietjes*.
Gorter - Ik ben alleen in het lamplicht. *De dag gaat open als een roos*.
Gorter - De bomen waren stil. *De dag gaat open als een roos*.
Gorter – Gebenedijde. *De dag gaat open als een roos*.
Gorter – Hè, ik wou jij was de lucht.. *De dag gaat open als een roos*.
Gorter - Toen bliezen de poortwachters op gouden horens. *De dag gaat open als een roos*.
Gorter – De arbeidersklasse danst een grote reidans. *De dag gaat open als een roos*.
Gorter - O te leven in deze schoonsten tijd. *De dag gaat open als een roos*.

Gorter - De dag gaat open als een gouden roos. *De dag gaat open als een roos.*
 Gorter - O lichtende gloed. *De dag gaat open als een roos.*
 H. Marsman – Weimar. *Verzamelde gedichten.*
 H. de Vries – Koorts, Hoor! *Zo is nog nooit gezongen hoor!*
 J. Greshoff – Wiegeliëdje. *Een eerlijk man heeft niets dan zijn gelaat.*
 J.H. Leopold - Oinou hena stalagmon. *Van de wijn een druppel.*
 Paul van Ostaïjen – Bedreigde stad. *Verzamelde gedichten.*
 Paul van Ostaïjen – Valavond. *Verzamelde gedichten.*
 Paul van Ostaïjen – Alpejagerslied. *Verzamelde gedichten.*
 Hendrik Marsman – Vlam. *Verzamelde gedichten.*
 Hendrik Marsman – Stralsund. *Verzamelde gedichten.*
 Hendrik Marsman – Heerser. *Verzamelde gedichten.*
 Hendrik Marsman – Hiddensoe. *Verzamelde gedichten.*
 Hendrik Marsman - Paradise regained. *Verzamelde gedichten.*
 J. Slauerhoff – Fado. *Verzamelde gedichten.*
 J. Slauerhoff – Jeugdherinnering. *Verzamelde gedichten.*
 Koos Schuur – Een kind tekent. *Signalen.*
 I. Gerhardt – Het carillon. *Hoefprent van Pegasus.*
 R. Schouten – Hooikoortsbericht. *Te voorschijn stommelt het heelal.*
 S. Vestdijk – Stad aan de wadden. *Wanneer mijn vader sterft, laat mij dan staan.*
 I. Gerhardt – In droefenis. *Hoefprent van Pegasus.*
 G. Komrij – Terribilità. *Alles onecht.*
 T. Van Deel – Diorama. *Klein diorama.*
 R. Kopland – Groen uitgeslagen. *Alles op de fiets.*
 R. Kopland – Pilsje in de kempen. *Alles op de fiets.*
 M. Vasalis – Aan een boom in het Vondelpark. *Vergezichten en gezichten.*
 H.H. ter Balkt – De windmolen. *Laaglandse hymnen.*
 L. Vroman – Mens. *Neembaar.*
 R. Kopland – Boven het hooi hangt de boer in de balken. *Een lege plek om te blijven.*
 Bert Schierbeek – Weerwerk.
 Gerrit Kouwenaar - Men moet van. *De tijd staat open.*
 H.C. ter Berge – Alibi. *Materia prima gedichten.*
 Judith Herzberg – Ik had in jaren niet zo'n stad gezien. *Beemdgras.*
 Judith Herzberg – 4 Mei. *Beemdgras.*
 Judith Herzberg – Fausse reconnaissance. *Beemdgras.*
 P. Rodenko – Bommen. *Nieuwe griffels, schone leien.*
 Lucebert – Twee handjes.
 Lucebert - Een liefde.
 Lucebert - Apocrief.
 Lucebert - Aan de kinderen.
 Lucebert – Alfabel.
 Gerrit Kouwenaar – Elba. *Gedichten.*
 Gerrit Kouwenaar - Darf ich mitfahren. *Gedichten.*
 Jacques Hamelink – Aardverschuiving. *Niemandsgedichten.*
 Jacques Hamelink – Heuvelandschap. *Niemandsgedichten.*
 C. Buddingh' – Laatste sonnet aan Mathilde. *Deze kant boven.*
 C. Buddingh' – Troost voor bezorgden. *Deze kant boven.*
 K. Schippers – Bij Loosdrecht. *Een leeuwerik boven een weiland.*
 K. Schippers – Naar Dublin. *Een leeuwerik boven een weiland.*
 C.B. Vaandrager – Nederlandse Spoorwegen. *Totale poëzie.*
 C.B. Vaandrager – Kind. *Totale poëzie.*
 M. Wigman – Slapeloos. *'s Zomers stinken alle steden.*
 J. Vogelaar – Huidgenoten. *Inktvraat.*
 S. Polet – Morgen. *Persoon, onpersoon.*
 S. Polet – 24:00 u.. *Persoon, onpersoon.*

S. Polet – De man van 40+. *Persoon, onpersoon.*
 M. Wigman – Ondergrondse. *'s Zomers stinken alle steden.*
 M. Wigman – Zij altijd. *'s Zomers stinken alle steden.*
 H.H. ter Balkt – Slagvelden. *Boerengedichten Uier van t oosten.*
 H.H. ter Balkt - Voor het vlieggat. *Boerengedichten Uier van t oosten.*
 H.H. ter Balkt - De kruistocht der dieren. *Boerengedichten Uier van t oosten.*
 H.H. ter Balkt - Het dorp. *Boerengedichten Uier van t oosten.*
 H.H. ter Balkt - Het lijkenhuisje. *Boerengedichten Uier van t oosten.*
 H.H. ter Balkt - China, juni. *Boerengedichten Uier van t oosten.*
 H.H. ter Balkt - Het lam van Bikini. *Boerengedichten Uier van t oosten.*
 H.H. ter Balkt – Charlemagne. *Boerengedichten Uier van t oosten.*

Metropool

A. Marja – Het huwelijk. *Van mens tot mens.*
 J.C. van Schagen – Literatureluur. *Murmureersels in de muizenval.*
 Jan Kuijper – Er blies.
 Remco Campert – Ik ben dichter.
 Vasalis – Afsluitdijk. *Parken en Woestijnen.*
 Anton Korteweg – Uit lezen. *Literatuur op de markt.*
 Hans Verhagen – We bevonden ons in 't bos.
 A. Marja – Blond en tener. *Van mens tot mens.*
 Willem Kloos – Ik ween om bloemen. *Ik ben een God in 't diepst van mijn gedachten.*
 Lévi Weemoedt – Tour de France. Een nabeschouwing. *Van harte beterschap.*
 Jan Kal – Marie-Jeanne I. *Fietsen op de Mont Ventoux.*
 J.J. Slauerhoff – Woningloze. *Verzamelde gedichten.*
 Hiëronymus van Alphen – De pruimenboom. *Proeve van kleine gedigte voor kinderen.*
 Hiëronymus van Alphen – Het vrolijk leeren. *Proeve van kleine gedigte voor kinderen.*
 De-stratemaker-op-zee-show (VARA) – Rotschool.
 Wilhemus (eerste en zesde couplet).
 Jan Campert - Sonnetten voor Cynara XIV. *Verzamelde gedichten 1922-1943.*
 White Wolf – Slaapstad. Double Talk Too – *Rapoëzie.*
 Jean Pierre Rawie – No second Troy. *Intensive care.*
 Piet Paaltjens – Aan Rika. *Snikken en grimlachjes.*
 J.C. Bloem – Uitzicht. *Verzamelde gedichten.*
 Paul van Ostaijen – Marc groet 's morgens de dingen. *Verzamelde gedichten.*
 Paul van Ostaijen – Huldegedicht aan Singer. *Verzamelde gedichten.*
 Paul van Ostaijen – Berceuse Nr. 2. *Verzamelde gedichten.*
 H. Marsman – 'Paradise regained'. *Verzamelde gedichten.*
 Lucebert – Er is een grote norske neger. *Val voor de vliegengod.*
 Hugo Claus – Bitter smaakt. *De Oostakkerse gedichten.*
 K. Schippers – Mooi hoedje. *Een leeuwerik boven een weiland.*
 J. Bernlef – Toeval. *Gedichten 1960-1970.*
 K. Schippers – De autobezitter. *Een leeuwerik boven een weiland.*
 Gerrit Komrij – Solidariteit. *Alle gedichten tot gisteren.*
 Diana Ozon – Op de tv. *Hup de zee.*
 K. Michel – Coda. *Maximaal.*
 Serge van Duijnhoven – Tuttodisco. *Eindhalte Fantoomstad.*
 Leo Vroman – Jeldican en het woord. *Gedichten 1946-1984.*

Eldorado

Bert Schierbeek – Het hondje van Rembrandt. *Een broek voor een oktopus.*
 Wim Hussem – Zet het blauw. *Maatstaf nummer 7-8, 1965.*
 Herman Finkers – De Canadees. *Verhalen voor in het haardvuur.*
 Leo Vroman – Voor wie dit leest. *Gedichten 1946-1984.*
 Karel Soudijn – Schoonmaak. *Hier ligt Poot Hij is dood.*

Pieter Beek – In memoriam. *Voor bruid en bruidegom.*
 Hendrik Marsman – Herinnering aan Holland. *Verzameld werk.*
 Paul Köhler – Holland. NRC Handelsblad, 26 juni 1989.
 De schoolmeester – Schoolmeesters. *Gedichten van den Schoolmeester.*
 Cees Buddingh' – Minigolf. *Gedichten 1938/1970.*
 Roland Jooris – Minimal. *Nieuw-realistische poëzie in Vlaanderen.*
 J. Dèr Mouw – In de hoogte. *Volledig dichtwerk.*
 Kees van Kooten – Net verliefd. *Bescheuragenda 1986.*
 Bertus Aafjes – De laatste brief. *Het gevecht met de muze.*
 Driek van Wissen – Middelbaar onderwijs. *Het mooiste meisje van de klas.*
 J. Bernlef – Modern times. *Bermtoerisme.*
 Cees Buddingh' – Grafschrift. *Lexicon der poëzie.*
 Tymen Trolsky – Vannacht. *Kwatrijnen.*
 Max Croiset – Inzicht. M. De Jong. *Het Nederlandse gedicht na 1880.*
 Paul van Ostaijen – Zeppelin. *Verzamelde gedichten.*
 Kees van Kooten – Lieve meisjes. *Bescheurkalender 1979.*
 Youp van 't Hek – Chiquita. *Theatershow Scherven.*
 Petrarca – Sonnet. *Pegasus op wereldreis.*
 Anoniem – Dus lieflijk ontslapen. *Nederlandse literatuur.*
 Herman Gorter – De stille weg. *Verzamelde lyriek.*
 Herman van den Bergh – Nocturne. *Verzamelde gedichten.*
 Hendrik Marsman – Vlam. *Verzameld werk.*
 Remco Campert – Niet te geloven. *Het literair anekdotenboek.*
 Jan Boerstoel – Filosofie.
 Nol Gregoor – Als ik een daglang.
 Herman de Coninck – Toen de grote dichter.
 Jan Boerstoel – Het mooiste uitzicht.
 Theo Sontrop – Droom.
 Hans verhagen – We bevonden.

Hugo Claus – Als er niets nieuws. *Sonnetten.*
 Martinus Nijhoff – Het kind en ik. *Verzamelde gedichten.*
 Jan Eijkelboom – Koning Alcohol. *Wat blijft komt nooit meer terug.*
 Jules Deelder – Beknopte topografie van de Rijnmond. *Gloria Satoria.*
 Jan Vanriet – Jan palach. *Nieuw-realistische poëzie in Vlaanderen.*
 Martinus Nijhoff – Voor dag en dauw. *Verzameld werk.*
 Paul Rodenko – Februarizon. *Literaire kunst.*
 Drs. P. – Het schijnt dat Hendrik. *Weelde en feestgedruis.*
 Harry van den Bouwhuysen – O jongens Achterberg. *Avenue.*
 Hans Vlek – Sex. *Onnette sonnetten.*
 Bart Kooijman – Zo eetbaar is mijn denken. *Wat afwezig blijft.*
 Gerard Reve – Getuigenis. *Verzamelde gedichten.*
 Lévi Weemoedt – Lullopertje. *Kleine trilogie der treurigheid.*
 J. Oerlemans – Sporen. *Het heimwee van de wegen.*
 Gerrit Komrij – Smaad. NRC Handelsblad, 14 juli 2000.
 Hans Andreus – Kleine ballade. *Ik hoor het licht.*
 Anoniem – Het lied van de heer Halewijn. W. van Leeuwen, *Poëzie en proza.*
 John O'Mill – Burophobia. *Popsy Poems.*
 Mark van Tongele – Kijk me aan. *Lopend licht.*
 Anne van Doornmaal – Inderdaad. dossier Creatief schrijven, Mollerinstituut.
 Theo van Doesburg – Voorbijtrekkende troep. *Leger in Marcia.*
 Quirien van Haelen – Fébrèze.
 Ludwig Alene – Herinneren. *Poëziekrant*, nr.4 jaargang 26.
 Martinus Nijhoff – Hij knoopt. *Verzamelde gedichten.*
 Hans Sleutelaar – In memoriam. *Gedicht 2.*

Ed Leeftang – Reflex. *Bezoek aan een vrachtschip*.
Jan Kuijper – Statica. *Oogleden*.
Eddy van Vliet – Verliefd. *Poëziekrant*, nr.1 jaargang 27.
Gerard Reve – Graf te Blauwhuis. *Verzamelde gedichten*.
Hélène Swarth – Weerschijn. *Een mist van tranen*.
Jotie 'T Hooft – Junkieverdriet.

Eldorado Puntgedichten

Gerard Reve – Avondrood. *Verzamelde gedichten*.
Kees Schippers – De invloed van matige wind op kleren. *Een leeuwerik boven een weiland*.
Karel Soudijn – De rozen. H. de Bont – *Inleiding tot de taalkunst*.
Remco Campert – Gemompel. *Alle bundels gedichten*.
Martin Bril – Afkloppen. *Verzameld werk*.
Jan Hendrik Meijer – Depressie is als roest op ons. G. de Ley en R. Wastijn, *Op een dwaalspoor*.
Wim de Vries – Toen er nog geen auto's waren, Vic van de Reijt – Ik wou dat ik twee hondjes was
Lucebert – Dichten. *Verzamelde gedichten*.
Erica Brasseur – Getrouwd. N. Scheepmaker – *Zondagsdichters*.
Hertog Jan I. van Brabant – Ic sach noyt so roden mont. Gerrit Komrij – *De Nederlandse poëzie van de twaalde tot en met de zestiende eeuw in 1000 en enige bladzijden*.
Anoniem – Het soude een fier Margrietelijn. *Antwerps liedboek*.
Jan van Hulst – Egidiuslied, Gerrit Komrij - *De Nederlandse poëzie van de twaalde tot en met de zestiende eeuw in 1000 en enige bladzijden*.
Jan van der Noot – Liedeken. W. Smit e.a., Jan van der Noot, *Het Bosken en het Theater*.
Marnix van Sint Aldegonde – Wilhelmus. F. Huygens, *Brandpunten*.
Pieter Cornelisz. Hooft – Sonnet. Overvloed van vonken. *Een keuze uit gedichten*.
Joost van den Vondel – Geuzenvesper. H.C. Diferee – *De volledige werken van Joost van den Vondel*.
Jacob Cats – Als van twee gepaerde schelpen. *Sinne- en minnebeelden*.
Willem van Focquenbroch – Aan Mejuffr. N.N.. *Alle de werken, deel 2*.
Jan Luyken – Schoonheyd is bekoorelyk. *Duitse lier*.
Hubert Poort – Op de doot van myn dochtertje. *Vervolg der gedichten. Hier is by gevoegt het leven des dichters*.
Hiëronymus van Alphen – Het geduld. *Vervolg der kleine gedigten voor kinderen*.
Guido Gezelle – Boerke Naas. F. Baur, *Uit Gezelle's leven en werk*.
Piet Paaltjens – Aan Rika. *Snikken en grimlachjes*.
Jacques Perk – Liefde (VI). G. Stuiveling, *Jacques Perks gedichten*.
Martinus Nijhoff – De moeder de vrouw. *Verzamelde gedichten*.
Paul van Ostaijen – Bezette stad. *Verzamelde gedichten*.
Gerrit Achterberg – Paviljoen. *Blauwzuur*.
Lucebert – De vallende ratten. *Verzamelde gedichten*.
J. Bernlef – Deur. *Gedichten*.
Rutger Kopland – Juffrouw A.. *Het orgeltje van yesterday*.
Jules Deelder - Blues on Tuesday. *Dag en nacht geopend*.
Youp van 't Hek – Ga toch uit elkaar. J. Klötters, *Ik zou je het liefst in een doosje willen doen*.
Anna Enquist – In de ketelkast. *Klaarlichte dag*.

Plint

Bart Moeyaert – Kwijt.
Herman den Coninck – Slaap maar.

Gedichtendag

J. Slauerhoff – De ontdekker. *Verzamelde gedichten*. Nijgh & Van Ditmar, Amsterdam, 1988.
Richard Wilbur – Graven naar China. Vertaling J. Bernlef Uit : J. Bernlef, *Alfabet op de rug gezien. Poëzievertalingen*, Em. Querido's uitgeverij B.V., 1995 Engels origineel in *New and Collected Poems*, Harcourt, Brace, Jovanovich, New York, 1988.
Maurice Williams – Elegie. *Vita Brevis. Verzameld werk*, Uitgeverij Meulenhoff, 1984.

Menno Wigman – Nachttrein. *'s Zomers stinken alle steden*. Uitgeverij Bert Bakker, 1997.
Eugenio Montale – Ossi di seppia. Vertaling Frans van Dooren Uit : *De roos in de kermistent*,
Uitgeverij Kwadraat, 1984.
Willem Frederik Hermans – Muur
Leo Vroman – Voor wie dit leest. *262 gedichten*. Em. Querido's Uitgeverij, 1974.
Ingmar Heytze – Vos onder ijs. *De allesvrezer*. Uitgeverij Kwadraat, 1997.
Miroslav Holub – Beknopte beschouwing over het hek. Vertaling Jana Beranova, *De geboorte van Sisyphus. Een keuze uit de gedichten en andere teksten 1958-1998*, Uitgeverij De Bezige Bij, 2008.
Gerrit Komrij – Chaos. *Alle gedichten tot gisteren*. Uitgeverij De Bezige Bij, 2004.

Bijlage 2: Aantal gedichten per auteur in lesmethoden

De getallen achter de namen van auteurs geven aan hoe vaak gedichten van deze auteur gebruikt zijn in de bekeken lesmethoden.

Methoden onderbouw

Wilmink, Willem (7)
Lieshout, Ted van (5)
Hagen, Hans (3)
Moeyaert, Bart (3)
O'Mill, John (3)
Stip, Kees (3)
Heyden, Gil vander (2)
Kruit, Johanna (2)
Kuiper, Nannie (2)
Pieterse, Jan J. (2)
Vendel, Edward van de (2)
Warmond, Ellen (2)
Wijs, Ivo de (2)
Wissen, Driek van (2)
Andreus, Hans
Bastiaanse, Jacob
Boer, Herman Pieter de
Buddingh, 'Cees
Campert, Remco
Delden, Els van
Elburg, Jan G.
Franck, Ed
Gorter, Herman
Herzberg, Judith
Hest, Jos van
Koeleman, Anne
Kopland, Rutger
Krabbe, Tim
Krol, Gerrit
Morrien, Adriaan
Pijlman, Fetze
Rompa, Bas
Schierbeek, Bert
Schippers, K.
Slauerhoff, J.
Sollie, Andre
Soudijn, Karel
Tellegen, Toon
Toonder, Marten
Velzen, Max van
Waskowsky, Riekus
Weemoedt, Levi
Wijs, Drs. P. en Ivo de
Zijl, Wil van
Zonderland, Daan

Methoden bovenbouw

Marsman, Hendrik (14)
Gorter, Herman (13)
Ostaijen, Paul van (11)
Balkt, H.H. ter (10)
Schipper, K. (8)
Campert, Remco (7)
Lucebert (7)
Nijhoff, Martinus (7)
Buddingh, C. (6)
Kopland, R. (6)
Paaltjens, Piet (6)
Alphen, Hiëronymus van (5)
Herzberg, Judith (5)
Bernlef, J. (4)
Polet, Sybren (4)
Boerstoel, Jan (3)
Bredero (3)
Deelder, Jules (3)
Hooft, P.C. (3)
Komrij, Gerrit (3)
Kouwenaar, Gerrit (3)
Kuijper, Jan (3)
Reve, Gerard (3)
Schierbeek, Bert (3)
Slauerhoff, J.J. (3)
Soudijn, Karel (3)
Vaandrager, C.B. (3)
Vasalis M. (3)
Vlek, Hans (3)
Vroman, Leo (3)
Wigman, M. (3)
Achterberg, Gerrit (2)
Bloem, J.C. (2)
Claus, Hugo (2)
Drs. P. (2)
Gerhardt, I. (2)
Hamelink, Jacques (2)
Hasebroek, J.P. (2)
Hek, Youp van 't (2)
Kal, Jan (2)
Kooten, Kees van (2)
Korteweg, Anton (2)
Lennep, Jacob van (2)
Marja, A. (2)
Rawie, Jean Pierre (2)
Rodenko, Paul (2)
Verhagen, Hans (2)
Vondel, Joost van den (2)
Weemoedt, Lévi (2)
Aafjes, Bertus
Alene, Ludwig
Andreas, Hans
Arends, Jan

Beek, Pieter
Beets, Nicolaas
Berge, H.C. ter
Bergh, Herman van den
Beurskens, Huub
Bloem, R.
Bouwhuysen, Harry van den
Brabant, Hertog Jan I. van
Brasseur, Erica
Bril, Martin
Campert, Jan
Cats, Jacob
Coninck, Herman de
Croiset, Max
De schoolmeester
Deel, T. van
Dèr Mouw, J.
De-stratemaker-op-zee-show
Doesburg, Theo van
Doornmaal, Anne van
Duijnhoven, Serge van
Eeden, Frederik van
Eijkelboom, Jan
Elsschot, E.
Enquist, Anna
Finkers, Herman
Focquenbroch, Willem van
Gezelle, Guido
Gils, Gust
Goudsblom, J.
Gregoor, Nol
Greshoff, J.
Haelen, Quirien van
Heije, J.P.
Hooft, Jotie 't
Hulst, Jan van
Hussem, Wim
Huygens, Constantijn
Jansma, E.
Jonge, Freek de
Jooris, Roland
Kloos, Willem
Köhler, Paul
Kooijman, Bart
Leeflang, Ed
Leopold, J.H
Luyken, Jan
Meijer, Jan Hendrik
Michel, K.
Noot, Jan van der
Noot, Jonker Jan van der
O'Mill, John
Oerlemans, J.
Ozon, Diana
Perk, Jacques

Petrarca
Poort, Hubert
Schagen, J.C. van
Schouten, R.
Schoor, Koos
Sleutelaar, Hans
Smit, Wilfred
Sontrop, Theo
Swarth, Hélène
Tongele, Mark van
Trosky, Tymen
Vanriet, Jan
Vestdijk, S.
Vliet, Eddy van
Vogelaar, J.
Vries, H. de
Vries, Wim de
Warmond, Ellen
White Wolf
Wilmink, Willem
Wissen, Driek van
Zeggelen, W.J. van
Zwagerman, Joost

Bijlage 3: Index gedichten in lesmethoden

OB = onderbouw

NN = Nieuw Nederlands

ONN = Op Nieuw Niveau

TD = Taaldomein

TL = Taallijnen

v1 = vwo 1 etc.

hv 1 = havo/vwo klas 1 etc.

BB = bovenbouw

LZG = Literatuur zonder grenzen

LL = Laagland

M = Metropool

E = Eldorado

Aafjes, Bertus – De laatste brief	BB E
Achterberg, Gerrit – Code	BB LZG
Achterberg, Gerrit – Paviljoen	BB E
Alene, Ludwig – Herinneren	BB E
Alphen, Hiëronymus van – De pruimenboom	BB M
Alphen, Hiëronymus van – Het gebroken glas	BB LL
Alphen, Hiëronymus van – Het geduld	BB E
Alphen, Hiëronymus van – Het vrolijk leeren	BB LL, BB M
Andreas, Hans - Je bent zo	OB TL v3
Andreas, Hans – Kleine ballade	BB E
Arends, Jan – Ik	BB LZG
Balkt, H.H. ter – Charlemagne	BB LL
Balkt, H.H. ter - China, juni	BB LL
Balkt, H.H. ter - De kruistocht der dieren	BB LL
Balkt, H.H. ter – De windmolen	BB LL
Balkt, H.H. ter - Het dorp	BB LL
Balkt, H.H. ter - Het lam van Bikini	BB LL
Balkt, H.H. ter - Het lijkenhuisje	BB LL
Balkt, H.H. ter – Slagvelden	BB LL
Balkt, H.H. ter - Van den vos Reynaerde	BB LL
Balkt, H.H. ter - Voor het vlieggat	BB LL
Bastiaanse, Jacob – Terugverlangen	OB ONN hv2
Beek, Pieter – In memoriam	BB E
Beets, Nicolaas - De moerbeitoppen ruischten	BB LL
Berge, H.C. ter – Alibi	BB LL
Bergh, Herman van den – Nocturne	BB E
Bernlef, J. – Deur	BB E
Bernlef, J. – Golden delicious	BB LL
Bernlef, J. – Modern times	BB E
Bernlef, J. – Toeval	BB M
Beurskens, Huub – Palmenkas	BB LL
Bloem, J.C. – En dan: wat is natuur nog in dit land?	BB LZG
Bloem, J.C. – Uitzicht	BB M
Bloem, R. – Het witte doek.	BB LL
Blof – Harder dan ik hebben kan	OB ONN v3
Boer, Herman Pieter de - Op een onbewoond eiland	OB TL hv1
Boerstoel, Jan – Filosofie	BB E
Boerstoel, Jan – Het mooiste uitzicht	BB E
Boerstoel, Jan – Op zijn zondags	BB LZG
Bouwhuysen, Harry van den – O jongens Achterberg	BB E
Brabant, Hertog Jan I. van – Ic sach noyt so roden mont	BB E
Brasseur, Erica – Getrouwd	BB E
Bredero - Liedeken	BB LL
Bredero - Onschuld, en toegift	BB LL
Bredero - Van Gijsje en Trijn Luls	BB LL

Bril, Martin – Afkloppen	BB E
Buddingh', C. - Geen brilmontuurtje	BB LZG
Buddingh', C. – Geen schaaftje	BB LZG
Buddingh', C. – Grafschrift	BB E
Buddingh', C. - In zijn wanhoop	OB TL v3
Buddingh', C. – Laatste sonnet aan Mathilde	BB LL
Buddingh', C. – Minigolf	BB E
Buddingh', C. – Troost voor bezorgden	BB LL
Campert, Jan - Sonnetten voor Cynara XI	BB M
Campert, Remco – Een vlag op een machinerie	BB LL
Campert, Remco – Gemompel	BB E
Campert, Remco – Iemand stelt de vraag 2	BB LL
Campert, Remco – Ik ben dichter	BB M
Campert, Remco – Jij bent het woord.	BB LL
Campert, Remco – Niet te geloven	BB E
Campert, Remco – Poëzie is een daad	BB LZG
Campert, Remco – Verzet	OB ONN v3
Cats, Jacob – Als van twee gepaerde schelpen	BB E
Claus, Hugo – Als er niets nieuws	BB E
Claus, Hugo – Bitter smaakt	BB M
Coninck, Herman de – Toen de grote dichter	BB E
Croiset, Max – Inzicht	BB E
De schoolmeester – Schoolmeesters	BB E
Deel, T. van – Diorama	BB LL
Deelder, Jules – Beknopte topografie van de Rijnmond	BB E
Deelder, Jules - Blues on Tuesday	BB E
Deelder, Jules – Warm vlees	BB LL
Delden, Els van – Vakantiekater	OB ONN hv1
Dèr Mouw, J. – In de hoogte	BB E
De-stratemaker-op-zee-show - Rotschool	BB M
Doesburg, Theo van – Voorbijtrekkende troep	BB E
Doornmaal, Anne van – Inderdaad	BB E
Drs. P. – Het schijnt dat Hendrik	BB E
Drs. P. – Triolet	BB LZG
Drs. P. en Ivo de Wijs - Toen hij haar uit lust en vol ijver ving	OB TL v3
Duijnhoven, Serge van – Tuttodisco	BB M
Eeden, Frederik van - Het middagmaal	BB LL
Eijkelboom, Jan – Koning Alcohol	BB E
Elburg, Jan G. – Stadgenoot	OB ONN hv2
Elsschot, E. – Van der Lubbe	BB LL
Enquist, Anna – In de ketelkast	BB E
Finkers, Herman – De Canadees	BB E
Focquenbroch, Willem van – Aan Mejuffr. N.N.	BB E
Franck, Ed – Johan	OB NN v1
Gerhardt, I. – Het carillon	BB LL
Gerhardt, I. – In droefenis	BB LL
Gezelle, Guido – Boerke Naas	BB E
Gils, Gust – Gelegenheidsdichter	BB LZG
Gorter, H. - De arbeidersklasse danst een grote reidans	BB LL
Gorter, H. - De bomen waren stil	BB LL
Gorter, H. - De dag gaat open als een gouden roos	BB LL
Gorter, H. – De stille weg	BB E
Gorter, H. - Gebenedijde	BB LL
Gorter, H. – Gij staat zoo heel, heel stil	BB LL
Gorter, H. - Hè, ik wou jij was de lucht	BB LL

Gorter, H. - Ik ben alleen in het lamplicht	BB LL
Gorter, H. - O lichtende gloed	BB LL
Gorter, H. - O te leven in deze schoonsten tijd	BB LL
Gorter, H. - Toen bliezen de poortwachters op gouden horens	BB LL
Gorter, H. – Zie ik hou van je	BB LZG
Gorter, H. – Zie je ik hou van je	BB LL
Gorter, H. - Zie je ik hou van je	OB TL v3
Goudsblom, J. – Mijn beter ik en ik	BB LZG
Gregoor, Nol – Als ik een daglang	BB E
Greshoff, J. – Wiegeliedje	BB LL
Haelen, Quirien van – Fébrèze	BB E
Hagen, Hans – Dag	OB NN v2
Hagen, Hans - Vergeet me	OB TL hv1
Hagen, Hans – Vergissen	OB NN v3
Hamelink, Jacques – Aardverschuiving	BB LL
Hamelink, Jacques – Heuvellandschap	BB LL
Hasebroek, J.P. - Bij den obelisk van Luxor te Parijs	BB LL
Hasebroek, J.P. – Op de Wenger-Alp.	BB LL
Heije, J.P. – Een karretje op een zandweg reed	BB LZG
Hek, Youp van 't – Chiquita	BB E
Hek, Youp van 't – Ga toch uit elkaar	BB E
Herzberg, Judith – 4 Mei	BB LL
Herzberg, Judith – Afwasmachine	BB LL
Herzberg, Judith – Bijna nooit	BB LZG
Herzberg, Judith - De zee	OB TL hv1
Herzberg, Judith – Fausse reconnaissance	BB LL
Herzberg, Judith – Ik had in jaren niet zo'n stad gezien	BB LL
Hest, Jos van - Schrijf aan je toekomstige liefje	OB TL hv1
Heyden, Gil vander – Briefje	OB TD hv1
Heyden, Gil vander – Briefje	OB TL hv1
Hooft, Jotie 't – Junkieverdriet	BB E
Hooft, P.C. – Gezwinde grijsaard	BB LL
Hooft, P.C. - Sonnetten uit Hoofds Lyriek	BB LZG
Hooft, Pieter Cornelisz. – Sonnet	BB E
Hulst, Jan van – Egidiuslied	BB E
Hussem, Wim – Zet het blauw	BB E
Huygens, Constantijn – Op de dood van Sterre	BB LL
Jansma, E. – Amsterdam, Baghdad	BB LL
John O'Mill - H2O JE	OB NN v3
Jonge, Freek de – Moeder de vrouw	BB LZG
Jooris, Roland – Minimal	BB E
Kal, Jan – Dichtertje	BB LL
Kal, Jan – Marie-Jeanne I	BB M
Kloos, Willem – Ik ween om bloemen	BB M
Koeleman, Anne - De nacht valt	OB TL v3
Köhler, Paul – Holland	BB E
Komrij, Gerrit – Smaad	BB E
Komrij, Gerrit – Solidariteit	BB M
Komrij, Gerrit – Terribilità	BB LL
Kooijman, Bart – Zo eetbaar is mijn denken	BB E
Kooten, Kees van – Lieve meisjes	BB E
Kooten, Kees van – Net verliefd	BB E
Kopland, Rutger – Boven het hooi hangt de boer in de balken	BB LL
Kopland, Rutger – Ga maar liggen liefste	OB ONN v3
Kopland, Rutger – Groen uitgeslagen	BB LL

Kopland, Rutger – Juffrouw A.	BB E
Kopland, Rutger – Natzweiler	BB LL
Kopland, Rutger – Pilsje in de kempen	BB LL
Kopland, Rutger – Tegen het krakende hek	BB LL
Korteweg, Anton - Multiple choice	BB LL
Korteweg, Anton – Uit lezen	BB M
Kouwenaar, Gerrit - Darf ich mitfahren	BB LL
Kouwenaar, Gerrit – Elba	BB LL
Kouwenaar, Gerrit - Men moet van	BB LL
Krabbe, Tim - En jij?	OB TL hv1
Krol, Gerrit – Zomer	OB TL v3
Kruit, Johanna - Voor jou	OB ONN hv2
Kruit, Johanna – Weglopen	OB ONN hv1
Kuijper, J. – Pathé baby	BB LL
Kuijper, Jan – Er blies	BB M
Kuijper, Jan – Statica	BB E
Kuiper, Nannie - Een zeldzaam exemplaar	OB ONN hv2
Kuiper, Nannie - Wie wordt er	OB TD hv1
Leeflang, Ed – Reflex	BB E
Lenep, Jacob van – De Trojaanse oorlog	BB LL
Lenep, Jacob van - De twee grasmaaiers	BB LL
Leopold, J.H. - Oinou hena stalagmon	BB LL
Lieshout, Ted van – De laatste dag met mijn broertje	OB ONN v3
Lieshout, Ted van – De ware	OB ONN v3
Lieshout, Ted van – Herfst	OB NN v2
Lieshout, Ted van - Ik zag een vreselijk ongeluk gebeuren	OB NN v3
Lieshout, Ted van – Mijn vader ging	OB ONN v3
Lucebert - Aan de kinderen	BB LL
Lucebert - Alfabel	BB LL
Lucebert - Apocrief	BB LL
Lucebert – De vallende ratten	BB E
Lucebert - Een liefde	BB LL
Lucebert – Er is een grote norske neger	BB M
Lucebert – Twee handjes	BB LL
Luyken, Jan – Schoonheid is bekoorelyk	BB E
Marja, A. – Blond en tener	BB M
Marja, A. – Het huwelijk	BB M
Marsman, Hendrik – ‘Paradise regained’	BB M
Marsman, Hendrik – Fort	BB LZG
Marsman, Hendrik – Heerser	BB LZG, BB LL
Marsman, Hendrik – Herinnering aan Holland	BB E
Marsman, Hendrik – Hiddensoe	BB LL
Marsman, Hendrik – Les Baraborum	BB LZG
Marsman, Hendrik – Paradise regained	BB LL
Marsman, Hendrik – Potsdam	BB LL
Marsman, Hendrik – Stralsund	BB LL
Marsman, Hendrik – Vlam	BB LZG, BB E, BB LL
Marsman, Hendrik – Weimar	BB LL
Meijer, Jan Hendrik – Depressie is als roest op ons	BB E
Michel, K. – Coda	BB M
Moeyaert, Bart – Kwijt	OB NN v2
Moeyaert, Bart – Siberië	OB ONN v3
Moeyaert, Bart– Dag	OB NN v3
Morrien, Adriaan– Lectuur	OB TL v3
Nijhoff, Martinus – De moeder de vrouw	BB E, BB LZG

Nijhoff, Martinus – De wolken	BB LL
Nijhoff, Martinus – Het kind en ik	BB E
Nijhoff, Martinus – Het Veer	BB LL
Nijhoff, Martinus – Hij knoopt	BB E
Nijhoff, Martinus – Voor dag en dauw	BB E
Noot, Jan van der – Liedeken	BB E
Noot, Jonker Jan van der – Sonet.	BB LL
O'Mill, John - O benen	OB NN v2
O'Mill, John - Rot Yong	OB NN v2
O'Mill, John – Burophobia	BB E
Oerlemans, J. – Sporen	BB E
Onbekend – Dus lieflijck ontslapen	BB E
Onbekend - Egidius, waer bestu bleven	BB LL
Onbekend - Heer Walewijn	BB LL
Onbekend – Het lied van de heer Halewijn	BB E
Onbekend – Het soude een fier Margrietelijn	BB E
Onbekend - Het viel eens hemels Douwe	BB LL
Onbekend - Rozen verwelken	OB TL hv1
Onbekend – Wilhelmus	BB E
Onbekend - Wilhemus	BB M
Ostaijen, Paul van – Alpejagerslied	BB LL
Ostaijen, Paul van – Bedreigde stad	BB LL
Ostaijen, Paul van – Berceuse Nr. 2	BB M
Ostaijen, Paul van – Bezette stad	BB E
Ostaijen, Paul van – De aftocht	BB LZG
Ostaijen, Paul van – Huldegedicht aan Singer	BB M
Ostaijen, Paul van – Marc groet 's morgens de dingen	BB M
Ostaijen, Paul van – Rijke armoede van de trekharmonica	BB LZG
Ostaijen, Paul van – Valavond	BB LL
Ostaijen, Paul van – Vers 6	BB LZG
Ostaijen, Paul van – Zeppelin	BB E
Ozon, Diana – Op de tv	BB M
Paaltjens, Piet – Aan Rika	BB E, BB M
Paaltjens, Piet - De zelfmoordenaar	BB LZG
Paaltjens, Piet – LX	BB LL
Paaltjens, Piet – LXXII	BB LL
Paaltjens, Piet – XXXIII	BB LL
Perk, Jacques – Liefde (VI)	BB E
Petrarca – Sonnet	BB E
Pieterse, Jan J. – Hondenpoep	OB TL v3
Pieterse, Jan J. - Nederlanders op vakantie	OB TL v3
Pijlman, Fetze – We groeien door de tijd	OB NN v2
Polet, S. – 24:00 u	BB LL
Polet, S. – De man van 40+	BB LL
Polet, S. – Morgen	BB LL
Polet, Sybren – Kollektief liefdesgedicht voor 2 personen	BB LL
Poort, Hubert – Op de doot van myn dochtertje	BB E
Rawie, Jean Pierre – No second Troy	BB M
Rawie, Jean Pierre – Woelig staf	BB LL
Reve, Gerard – Avondrood	BB E
Reve, Gerard – Getuigenis	BB E
Reve, Gerard – Graf te Blauwhuis	BB E
Rodenko, Paul – Bommen	BB LL
Rodenko, Paul – Februarizon	BB E
Rompa, Bas - Ik ben verliefd op....	OB TL hv1

Schagen, J.C. van – Literatureluur	BB M
Schierbeek, Bert – Het hondje van Rembrandt	BB E
Schierbeek, Bert - Ik denk	OB TL v3
Schierbeek, Bert – Ishi	BB LL
Schierbeek, Bert – Weerwerk	BB LL
Schippers, K. – Bij Loosdrecht	BB LL
Schippers, K. – De autobezitter	BB M
Schippers, K. – De invloed van matige wind op kleren	BB E
Schippers, K. - De koe	OB TL hv1
Schippers, K. – Liefdesgedicht	BB LZG
Schippers, K. – Mooi hoedje	BB M
Schippers, K. – Naar Dublin	BB LL
Schippers, K. - Rij 10 stoel 7	BB LL
Schouten, R. – Hooikoortsbericht	BB LL
Schuur, Koos – Een kind tekent	BB LL
Slauerhoff, J.J. – Fado	BB LL
Slauerhoff, J.J. – Jeugdherinnering	BB LL
Slauerhoff, J.J. – Woningloze	OB ONN v3, BB M
Sleutelaar, Hans – In memoriam	BB E
Smit, Wilfred – Drijft men dan steeds verder	BB LZG
Sollie, Andre – Soms	OB TL hv1
Sontrop, Theo – Droom	BB E
Soudijn, Karel – De rozen	BB E
Soudijn, Karel – Schoonmaak	OB TD hv1, BB E
Stip, Kees - Een dame stal vaak uit de vleeshal	OB NN v3
Stip, Kees – Op een big	OB NN v2
Stip, Kees - Op een zeester	OB TL v3
Swarth, Hélène – Weerschijn	BB E
Tellegen, Toon – Beter laat	OB NN v2
Tongele, Mark van – Kijk me aan	BB E
Toonder, Marten – Barlemanje	OB TL hv1
Trolsky, Tymen – Vannacht	BB E
Vaandrager, C.B. – Als de Chinezen	BB LZG
Vaandrager, C.B. – Kind	BB LL
Vaandrager, C.B. – Nederlandse Spoorwegen	BB LL
Vanriet, Jan – Jan palach	BB E
Vasalis, M. – Afsluitdijk	BB M
Vasalis, M. – Aan een boom in het Vondelpark	BB LL
Vasalis, M. – Paard gezien bij circus Straszburger.	BB LL
Velzen Max van - Warmte- en stromingsleer	OB NN v3
Vendel, Edward van de – Nacht	OB ONN hv2
Vendel, Edward van de – Uitzicht	OB TL hv1
Verhagen, Hans – We bevonden ons in ‘t bos	BB E, BB M
Vestdijk, S. – Stad aan de wadden	BB LL
Vlek, Hans – Duurzaam materiaal	BB LL
Vlek, Hans – Gedicht	OB TL hv1
Vlek, Hans – Hoog tijd	BB LZG
Vlek, Hans – Sex	BB E
Vliet, Eddy van – Verliefd	BB E
Vogelaar, J. – Huidgenoten	BB LL
Vondel, Joost van den – Geuzenvesper	BB E, BB LL
Vries, H. de – Koorts, Hoor!	BB LL
Vries, Wim de – Toen er nog geen auto’s waren	BB E
Vroman, Leo – Jeldican en het woord	BB M
Vroman, Leo – Mens	BB LL

Vroman, Leo – Voor wie dit leest	BB E
Warmond, Ellen – Changement de decor	OB ONN v3
Warmond, Ellen – Daarom	OB ONN hv2
Warmond, Ellen – Poëzie is een steen	BB LZG
Waskowsky, Riekus - Aars poetica	OB TL v3
Weemoedt, Lévi – Lullopertje	OB TL v3, BB E
Weemoedt, Lévi – Tour de France. Een nabeschouwing	BB M
White Wolf – Slaapstad. Double Talk Too	BB M
Wigman, M. – Ondergrondse	BB LL
Wigman, M. – Slapeloos	BB LL
Wigman, M. – Zij altijd	BB LL
Wijs, Ivo de - Het pad	OB TL v3
Wijs, Ivo de - Ik kan tharellen	OB TL v3
Wilmink, Willem - De Tijd heelt alle wonden?	OB NN v3
Wilmink, Willem – Frekie	OB TL v3
Wilmink, Willem - Het jaar heeft zijn jas niet meer aan	OB NN v3
Wilmink, Willem - Het lied van aanpassing	OB ONN hv1
Wilmink, Willem - Het lied van Mustafa	OB TL hv1
Wilmink, Willem – Puberteit	OB TL hv1
Wilmink, Willem – Ruzie	OB TL hv1
Wilmink, Willem – Soms loopt er door een drukke straat	BB LZG
Wissen, Driek van – Assepoester	OB NN v3
Wissen, Driek van – Middelbaar onderwijs	BB E
Wissen, Driek van - Ook in het buitenland moet een dichter wel eens	OB TD hv1
Zeggelen, W.J. van - Klein rentenieren uit	BB LL
Zijl, Wil van - Nuchter kalf	OB TL hv1
Zonderland, Daan - Een kangoeroe roeide door een vaart.	OB NN v2
Zwagerman, Joost - ... zag jij misschien dat ik naar jou	BB LL

Bijlage 4: Gedichten ter illustratie van niveaubeschrijvingen

In deze bijlage zijn voor de niveaus 1, 5 en 6 per niveau twee gedichten te vinden die representatief zijn voor het niveau. Voor de niveaus 2, 3 en 4 zijn vijftien gedichten gegeven, bij deze gedichten is ook een verantwoording opgenomen. Deze gedichten heb ik eerder ingedeeld naar niveau voor de cursus Literatuuronderwijs.

Niveau 1

- 1.1 Theo Olthuis - Op mijn kop
- 1.2 Hedwig Smits - Ik ben kwaad

Niveau 2

- 2.1 Hans Hagen – Verf, steen of klei
- 2.2 C. Buddingh' – De blauwbilgorgel
- 2.3 C. Buddingh' – Pluk de dag
- 2.4 Diet Verschoor – Contramine
- 2.5 Armand van Assche – Een nieuw woord
- 2.6 Bert Schierbeek – Ik denk
- 2.7 Erik van Os – Steen
- 2.8 Wiel Kusters – Verliefd?
- 2.9 Anton Korteweg – Weggaan
- 2.10 Karel Soudijn – Schoonmaak
- 2.11 Kees Stip – Op nog een konijn
- 2.12 Fetze Pijlman – Onder de bomen
- 2.13 Leendert Witvliet – Lezen
- 2.14 Bas Rompa – Winterkleur
- 2.15 Martin Bril – Een bescheiden woefje

Niveau 3

- 3.1 Judith Herzberg – Een kinderspiegel
- 3.2 Wim Hofman – (Vlissingen)
- 3.3 Armand van Assche – De hand van mijn vader
- 3.4 Hiëronymus van Alphen - De Pruimeboom
- 3.5 Willem Wilmink – Dood zijn duurt zo lang
- 3.6 Hans Andreus – Voor een dag van morgen
- 3.7 Tjitske Jansen – Een draak verslaan
- 3.8 Toon Hermans – 'n Vonkje
- 3.9 Daniël Billiet – Briefjes
- 3.10 Johanna Kruit – Onbekende
- 3.11 Toon Tellegen – Ik schreef je
- 3.12 Jules Deelder – Interbellum
- 3.13 Ingmar Heytze – Geen brief
- 3.14 P.N. van Eyk – De tuinman en de dood
- 3.15 Karel Eykman – Klein Hooglied

Niveau 4

- 4.1 Rutger Kopland – Onder de appelboom
- 4.2 Judith Herzberg – Ouderdom
- 4.3 Piet Paaltjens – Aan Rika
- 4.4 Hendrik Marsman – Herinnering aan Holland
- 4.5 Ingmar Heytze – Sta op en wankel
- 4.6 Neeltje Maria Min – Mijn moeder is mijn naam vergeten
- 4.7 P.C. Boutens – Kussen
- 4.8 Bertus Aafjes – De laatste brief
- 4.9 Ellen Warmond – Changement de decor

- 4.10 Jan Arends – De voetstappen die ik achterlaat
- 4.11 Paul Rodenko – Bommen
- 4.12 Luuk Gruwez – Altijd
- 4.13 Herman Gorter – Zie je ik hou van je
- 4.14 Willem Elsschot – Het huwelijk
- 4.15 Levi Weemoedt – Broodje leed speciaal

Niveau 5

- 5.1 Frederik van Eeden - De waterlelie
- 5.2 Gerard Reve - Leve onze marine

Niveau 6

- 6.1 Anne Vegter - 12.15 uur tot 13.00 uur
- 6.2 Martinus Nijhoff - Het stenen kindje

Niveau 1

1.1 Theo Olthuis - Op mijn kop

Op mijn kop

Ik zie, ik zie
wat jij niet ziet
maar het is een beetje dwààs...
de stoel staat
met z'n poten omhoog
en uit de bloemen
komt de vaas
en de lamp hangt niet meer aan 't plafond
maar staat nu zomaar op de grond!
... hèn, hèn, poe, poe, zo, zo, genoeg,
'k word duizelig, ik stop.
Weet je, weet je, wat ik deed?
'k Stond even op m'n kop!

Theo Olthuis (*Kom maar dichter*, Averbode; Apeldoorn: Altiora, 1990)

1.2 Hedwig Smits - Ik ben kwaad

Ik ben kwaad

Ik ben kwaad
op alles
en iedereen...
Ik smijt met deuren
trap met een stoel
grauw en snauw
ik ben kwaad
op alles en iedereen
want niemand begrijpt me
geen mens...
dan trek ik mijn jas aan
ik loop naar buiten
in de stromende regen
de kraag van mijn jas omhoog

met driftige stappen
loop ik voort
zo maar ergens naar toe
want ik ben kwaad
op alles
en iedereen
niemand begrijpt me
dan... na een poosje
houdt de regen op
de zon komt door de wolken
heel aarzelend
ik sta stil
ook ik begin te aarzelen
zoals de zon
dan lach ik
zo maar opeens
de grijze wolken uit
ze drijven weg
en mijn boosheid
drijft mee
ver weg...

Hedwig Smits (*Nou hoor je het eens van een ander*. Amsterdam, Querido, 1981)

Niveau 2

2.1 Hans Hagen - Verf, steen of klei

verf, steen of klei

als ze in een film gaan vrijen
zit m'n vader er verlegen bij
zodat ik nauwelijks kan geloven
dat mijn ouders samen mij

misschien ben ik niet live gemaakt
uit zaad en ei, misschien ben ik
uit steen gehakt, met verfkwast op
'n doek gekwakt of gevormd van klei

toen de schepper me bekeek
na de laatste streek of beitelslag
blies hij me leven in en hielp me
van de sokkel af of uit het schilderij

m'n moeder had ik 't misschien
ooit durven vragen, hoe verliefd ze
eigenlijk was in vroeger dagen
of zij en papa op een nacht echt mij

misschien dat ze dan zei: er kwam
geen schilder aan te pas, geen
beeldhouwer of klei, ik weet nog hoe
je werd verwekt, ik was er zelf bij

2.1.1 Verantwoording

Verf, steen of klei is een gedicht geschreven vanuit de belevingswereld van een puber, een middelbare scholier zal zich daarom vrij makkelijk in de situatie kunnen verplaatsen. Het taalgebruik is eenvoudig. Enige uitdaging zit in open plekken die door de lezer ingevuld moeten worden ('mijn ouders samen mij' en 'op een nacht echt mij'). Het is duidelijk waar het gedicht over gaat, maar dit wordt nergens expliciet genoemd. Hierdoor moet een lezer op niveau 2 toch enige inspanning leveren om het te begrijpen en daarom sluit het gedicht goed aan op dit niveau.

2.1.2 Gegevens

Titel: Vers, steen of klei

Auteur: Hans Hagen

Niveau: 2

Thema: Puberteit, seksualiteit

Bundel: Hans Hagen, *Ik schilder je in woorden*. Van Goor, Amsterdam 2001.

2.2 C. Buddingh' - De blauwbilgorgel

De blauwbilgorgel

Ik ben de blauwbilgorgel,
Mijn vader was een porgel,
Mijn moeder was een porulan,
Daar komen vreemde kind'ren van.
Raban! Raban! Raban!

Ik ben een blauwbilgorgel
Ik lust alleen maar korgel,
Behalve als de nachtuil krijst,
Dan eet ik riep en rimmelrijst.
Rabijst! Rabijst! Rabijst!

Ik ben een blauwbilgorgel,
Als ik niet wok of worgel,
Dan lig ik languit in de zon
En knoester met mijn knezidon.
Rabon! Rabon! Rabon!

Ik ben een blauwbilgorgel
Eens sterf ik aan de schorgel,
En schrompel als een kriks ineen
En word een blauwe kiezelsteen.
Ga heen! Ga heen! Ga heen!

2.2.1 Verantwoording

De blauwbilgorgel is een zogenaamd gorgelrijm dat tot de nonsensgedichten behoort. Er komen veel niet-bestaande woorden in voor, maar toch wordt door de klank van de woorden een zekere betekenis overgebracht. Het is een grappig gedicht dat volkomen losstaat van de realiteit. Er is geen diepere betekenislaag die leerlingen hieruit kunnen halen, de uitdaging zit in het omgaan met de nonsenswoorden en het spel met klanken benoemen en doorzien.

2.2.2 Gegevens

Titel: De blauwbilgorgel

Auteur: C. Buddingh'

Niveau: 2

Thema: Nonsensgedicht

Bundel: Cees Buddingh, *Gedichten 1938-1970*. De Bezige Bij, Amsterdam 1971

2.3 C. Buddingh' - Pluk de dag

Vanochtend, na het ontbijt,
ontdekte ik, door mijn verstrooidheid,
dat het deksel van een middelgroot potje marmite
(het 4 oz net formaat)
precies past op een klein potje heinz sandwich spread

natuurlijk heb ik toen meteen geprobeerd
of het sandwich spread-dekseltje
ook op het marmite-potje paste

En jawel hoor: het paste eveneens

2.3.1 Verantwoording

Pluk de dag is een eenvoudig gedicht van Cees Buddingh'. Het taalgebruik is zeer eenvoudig en alledaags en ook de beschreven situatie is zeer alledaags. Er is geen diepere betekenislaag, maar er zijn verschillende dingen waar leerlingen over na zouden kunnen denken. Bijvoorbeeld de vraag of dit überhaupt een gedicht is, gezien het taalgebruik. Of de vraag waarom de dichter dit heeft opgeschreven, wat zou hij hebben willen overbrengen?

2.3.2 Gegevens

Titel: Pluk de dag

Auteur: Cees Buddingh'

Niveau: 2

Thema: Dagelijks leven

Bundel: Robert-Henk Zuidenga, *Gelezen worden ze ontelbare malen*. Sijthoff, Amsterdam 1986

2.4 Diet Verschoor - Contramine

Soms wil ik zomaar
zacht bederven
wat de ander
prachtig vindt.

Soms zit ik net zolang
te tergen
tot de ander
schreeuwt: rot kind!

Soms lijkt het wel
of ik die woorden
eigenlijk heel
prettig vind.

2.4.1 Verantwoording

Het ligt voor de hand *Contramine* te interpreteren als geschreven vanuit een puber en het zal daarom een herkenbare situatie zijn voor leerlingen. Het taalgebruik is niet ingewikkeld, maar er zijn twee elementen die meer aandacht vragen. Allereerst de titel, 'contramine' is een woord dat de meeste leerlingen niet zullen kennen, ze zullen dus de betekenis op moeten zoeken of uit het gedicht moeten herleiden. Daarnaast zullen leerlingen moeten nadenken over de betekenis van de woorden 'zacht

bederven'. Een ander element dat aandacht nodig heeft is het terugkeren van het woord 'soms' en de betekenis die dit aan het gedicht geeft.

Het is een eenvoudig gedicht, waarbij bovengenoemde elementen de uitdaging vormen die goed past bij niveau 2.

2.4.2 Gegevens

Titel: Contramine

Auteur: Diet Verschoor

Niveau: 2

Thema: Puberteit

Bundel: Diet Verschoor, *Mijn saxofoon speelt sex*. Uitgeverij Holland, 1991

2.5 Armand van Assche - Een nieuw woord

Een nieuw woord

Ik heb een nieuw woord geleerd:
verliefd. Mijn zus is verliefd
op haar krullen en de mus
op de broodkruimels en is de stoel
niet verliefd op de tafel?
Verliefd is een woord
waarmee ik toveren kan.

Als pappa het niet ziet, dan
tik ik het op zijn schrijfmachine
in het rood
en ik zie aan zijn gezicht
dat het werkt: het woord
brandt als een lichtje
en ik zeg het dan ook elke dag:
ik ben verliefd op de bloem
en ik ben verliefd op de kat.
Ik voel dat alles mooier wordt
als ik dat zeg; de bloem
een beetje roder en de kat
een beetje poezeliger en ook de straat
wat zonniger. Alles ziet er beter uit.
Ja, een woord als verliefd,
werkt als een toverstokje.

2.5.1 Verantwoording

Ook *Een nieuw woord* is geschreven vanuit de wereld van een puber en zal daarom herkenbaar zijn voor leerlingen. Het taalgebruik is tamelijk eenvoudig, maar het is wel typisch dichterlijk taalgebruik. De wijze waarop zinnen bijvoorbeeld afgebroken zijn kan vraagt enige inspanning van lezers op niveau 2. Ook ligt de betekenis van het gedicht niet in wat er letterlijk gezegd wordt. De ik-persoon zal niet letterlijk het woord 'verliefd' geleerd hebben, maar het woord heeft voor hem een andere betekenis gekregen. De combinatie van deze twee elementen zorgt dat dit gedicht past bij de literaire competentie van lezers op niveau 2.

2.5.2 Gegevens

Titel: Een nieuw woord

Auteur: Armand van Assche

Niveau: 2

Thema: Puberteit, verliefdheid

Bundel: Armand van Assche, *Haartjes op mijn arm*. Averbode Altiora, Apeldoorn 1984

2.6 Bert Schierbeek - Ik denk

Ik denk

ik denk
als het regent
laat ze niet nat worden

en als het stormt
vat ze geen kou

en ik denk ook
dat dat denken
niet helpt

want je wordt nooit meer
nat noch vat je kou

want het regent
noch waait ooit
meer voor jou

2.6.1 Verantwoording

Dit gedicht van Bert Schierbeek gaat over een geliefde die overleden is. De lezer moet dit zelf uit het gedicht halen en de lezer met een literaire competentie op niveau 2 zal hiervoor enige inspanning moeten leveren, zodra de lezer dit doorheeft is het gedicht eigenlijk heel eenvoudig en begrijpelijk.

2.6.2 Gegevens

Titel: Ik denk

Auteur: Bert Schierbeek

Niveau: 2

Thema: Overlijden

Bundel: Eddy van Vliet, *Geen dag zonder liefde*. De Bezige Bij, Amsterdam 1994

2.7 Erik van Os - Steen

Steen

Er zat een steentje
in mijn schoen
zo eentje
dat net zolang
lastig blijft doen
tot je dan uiteindelijk stilstaat
en het er uiteindelijk
uithaalt

jij vindt er
niets meer aan
te doen

een laatste woord
een laatste zoen

ik was zo'n steentje
in jouw schoen.

2.7.1 Verantwoording

Steen is een gedicht dat zeer geschikt is voor lezers die net aan gedichten op niveau 2 gaan beginnen. Het gedicht kent eenvoudig taalgebruik en ook de betekenis is vrij eenvoudig. Een onervaren lezer zal even moeten nadenken over het beeld van een steentje in je schoen waarmee de ik-persoon zichzelf vergelijkt en dat maakt dit gedicht net een niveau 2 gedicht.

2.7.2 Gegevens:

Titel: Steen

Auteur: Erik van Os

Niveau: 2

Thema: Verbroken relatie

Bundel: Eric van Os, *Ik was zo'n steentje in jouw schoen*. Uitgeverij DiVers, Amsterdam 2001

2.8 Wiel Kusters - Verliefd?

Ik zit weer eens te staren
en dan zegt moeder:
Hela, rare!

Maar staren, moet je weten,
is in je ogen een fijn gevoel.
Je kunt het niet willen,
want als je het doet
weet je zelf niet
hoe het moet.

Je zit te kijken
en ziet niks.

Niks is leuk en niks
is lief, niks is grappig.

Niks zit op de voorste rij,
als hij omkijkt
ziet hij mij.

Wiel Kusters

2.8.1 Verantwoording

Ook dit gedicht sluit aan bij de belevingswereld van leerlingen, het is geschreven vanuit een jongere. Het eerste deel van het gedicht is eenvoudig qua taalgebruik en betekenis. Om de titel en het vraagteken dat daarbij hoort te begrijpen zal de leerling even na moeten denken, maar het is daarna goed te begrijpen. Het tweede gedeelte van het gedicht, over 'niks' is een stuk moeilijker. Ook met inspanning en nadenken is het moeilijk dit deel echt te begrijpen. Dit gedicht is dan ook het meest geschikt voor leerlingen die al enige ervaring hebben met poëzie op niveau 2.

2.8.2 Gegevens:

Titel: Verliefd?

Auteur: Wiel Kusters

Niveau: 2

Thema: Verliefdheid

Bundel: Wiel Kusters, Joep Bertrams, *Salamanders vangen*. Querido, Amsterdam 1985

2.9 Anton Korteweg - Weggaan

Weggaan

Als een auto die lang in de regen gestaan heeft
optrekt en wegrijdt, blijft waar hij stond achter
een plek die zich van de rest van de straat
onderscheidt, even nog, tot hij ook nat is
en niet afzonderlijk meer bestaat.

Dat is wat blijft als je weggaat.

2.9.1 Verantwoording

In dit gedicht wordt een vergelijking gemaakt tussen een droge plek die langzaam natregent en een persoon die weggaat. Het taalgebruik is eenvoudig, de woordvolgorde is regel 2/3 opmerkelijk, maar goed te begrijpen. De uitdaging voor de leerlingen zal er in zitten de overeenkomsten tussen de natregende plek en het vertrek van een persoon te benoemen en de daadwerkelijke overeenkomst te zien. Ook over de vorm van het gedicht kan de leerling nadenken, waarom zit er bijvoorbeeld een witregel voor de laatste regel?

Het gedicht is met een geringe inspanning goed te doorzien en dat maakt het een prima gedicht voor leerlingen met een literaire competentie op niveau 2.

2.9.2 Gegevens

Titel: Weggaan

Auteur: Anton Korteweg

Niveau: 2

Thema: Weggaan

Bundel: Anton Korteweg, *Tussen zon en maan*. Lannoo, Tielt 2002

2.10 Karel Soudijn - Schoonmaak

Schoonmaak

heel voorzichtig
met haar ragebol
veegt de huisvrouw
in de oksel
van het plafond

giechelend
lacht het gebouw zich in puin

2.10.1 Verantwoording

Schoonmaak is een gedicht met een verrassend slot. Dat het schoonmaken van de hoeken van een plafond wel wat lijkt op het kriebelen in de oksel van een gebouw is makkelijk te begrijpen, maar het slot is onverwacht en humoristisch. Het is een eenvoudig gedicht dat door het spel met woorden prima aansluit bij niveau 2.

2.10.2 Gegevens

Titel: Schoonmaak

Auteur: Karel Soudijn

Niveau: 2

Thema: Humor

Bundel: Karel Soudijn, *Het Kruidboek*. Athenaeum-Polak en Van Genneep, Amsterdam 1970

2.11 Kees Stip - Op nog een konijn

Op nog een konijn

Bij Noordwijk zwom een nat konijn
temidden van een school tonijn.
"Tja," sprak het beest, "dat tomt er van
als men de ta niet zeggen tan."

2.11.1 Verantwoording

Op nog een konijn is een grappig gedichtje dat speelt met letters en woorden. Het is een mooie combinatie tussen een spel met taal en anderzijds een eenvoudig gedicht, zonder ingewikkelde betekenis en kan daarom een ingang vormen voor meer ingewikkelde gedichten die spelen met taal.

2.11.2 Gegevens

Titel: Op nog een konijn

Auteur: Kees Stip

Niveau: 2

Jaar van publicatie:

Thema: Klank- en woordspel

Bundel: Kees Stip, *Beestachtigheden*. Boucher, 's Gravenhagen 1956

2.12 Fetze Pijlman - Onder de bomen

Onder de bomen

Vrienden zijn het, bomen
die gesprekken met je voeren
je gedachten laten gaan
als hun bladeren
het licht laten schommelen.
Het zijn je vrienden, bomen.
Hun schaduw leggen ze
als een arm om je heen
als je alleen wilt zijn
en niet alleen wilt zijn.

2.12.1 Verantwoording

Dit gedicht van Fetze Pijlman gaat over troost zoeken in de natuur. Het taalgebruik is eenvoudig en de betekenis is helder. Terwijl het gedicht eenvoudig is zit het toch vol met beeldspraak, het kan daarom een goede kennismaking zijn voor leerlingen om beeldspraak in verschillende vormen te leren herkennen en te benoemen. Het gedicht past door de combinatie van eenvoudig taalgebruik en een eenvoudig te begrijpen betekenis met beeldspraak goed bij de competenties op niveau 2.

2.12.2 Gegevens

Titel: Onder de bodem

Auteur: Fetze Pijlman

Niveau: 2

Thema: Natuur

Bundel: Fetze Pijlman, *Een ander pad*. Uitgeverij Holland, Haarlem 1986

2.13 Leendert Witvliet - Lezen

De kinderen en grote mensen
uit de boeken die je leest,
ken je soms
nog beter dan die
uit je eigen straat.

Je leest in de kamer in de winter,
een paar uur lang,
de kat wil in de sneeuw
een mees hipt naar het raam
je weet wat beide willen.

De tijd gaat verder,
het sneeuwt -het dooit al in het boek-
helden worden oud
jaren vliegen om
met het omslaan van een blad.

Zo thuis een paar uur lezen
over plaatsen ver van deze.
De wereld van het boek, zo bekend
als het verlangen van de kat,
de mezen in de winter,
en de dingen om je heen.

2.13.1 Verantwoording

Dit gedicht is geschreven vanuit een kind of jongere en zal daarom, althans voor de lezers onder de leerlingen, herkenning op kunnen roepen. In het gedicht wordt de leeservaring van de ik-persoon beschreven. Het taalgebruik is eenvoudig, het gedicht bevat geen ingewikkelde beeldspraak, maar wel een paar elementen die wat meer aandacht vragen, zoals de kat en mees die later in het gedicht weer terugkomen. Het gedicht is zeer geschikt voor lezers die net aan gedichten op niveau 2 beginnen.

2.13.2 Gegevens

Titel: Lezen

Auteur: Leendert Witvliet

Niveau: 2

Thema: Lezen

Bundel: Leendert Witvliet, *Sterrekers*. Holland, Haarlem 1984

2.14 Bas Rompa - Winterkleur

Winterkleur

Kijk de tuin nou donker kijken.
Kale struiken, kale bomen.

Ja. De herfstwind heeft haar laatste
oude kleuren meegenomen.

Zou zij uitzien naar de lente
die vol nieuwe kleuren zit?

Nee. Die hoeft nog niet te komen.
Zij wacht op het winterwit.

2.14.1 Verantwoording

Winterkleur gaat over de wisseling van de seizoenen. Het gedicht is makkelijk te begrijpen en het taalgebruik is niet ingewikkeld. De uitdaging zit er voor de lezer in elementen als 'Kijk de tuin nou donker kijken' juist te interpreteren en te bedenken wie die 'zij' in de derde en vierde strofe is.

2.14.2 Gegevens:

Titel: Winterkleur

Auteur:

Niveau: 2

Thema: Natuur

Bundel: Bas Rompa, *Binnenste buiten*. Holland, Haarlem 1986

2.15 Martin Bril – Een bescheiden woefje

Een bescheiden woefje

Soms komt de hond door een misverstand
Of domheid aan de verkeerde kant van
De deur terecht. Een drama voor haar

(hond is een vrouwtje), want
Nu is ze niet waar de actie is,
Bij baas in de buurt.

Minstens zo erg is dat ik haar al die tijd
Dat ze er niet is, ook niet mis, tot dan
Ineens aan de andere kant van de deur
Een bescheiden woefje klinkt. En zoals

Dat woefje, zo is ze, de hond.

2.15.1 Verantwoording

Een bescheiden woefje is een eenvoudig gedicht over een makkelijk te begrijpen situatie. Dit gedicht is geschikt om leerlingen kennis te laten maken met de grens tussen proza en poëzie en het te hebben over welke elementen een gedicht anders maken dan proza (in dit gedicht bijvoorbeeld enjambementen en klinkerrijm) en of dit gedicht ook proza had kunnen zijn.

2.15.2 Gegevens

Titel: Een bescheiden woefje

Auteur: Martin Bril

Niveau: 2

Thema: Huisdieren

Bundel: Dit gedicht komt van de website van Martin Bril, genaamd *De wereld van Martin Bril*, www.martinbril.nl, geraadpleegd op 15 oktober 2009.

Niveau 3

3.1 Judith Herzberg - Een kinderspiegel

Een kinderspiegel

Als ik oud word neem ik blonde krullen
ik neem geen spataders, geen onderkin,
en als ik rimpels krijg omdat ik vijftig ben
dan neem ik vrolijke, niet van die lange om mijn mond
alleen wat kraaietpootjes om mijn ogen.

Ik ga nooit liegen of bedriegen, waarom zou ik
en niemand gaat ooit liegen tegen mij.
Ik neem niet van die vieze vette
grijze pieken en ik ga zeker ook niet
stinken uit mijn mond.

Ik neem een hond drie poezen en een geit
die binnen mag, dat is gezellig,
de keutels kunnen mij niet schelen.
De poezen mogen in mijn bed
de hond gaat op het kleedje.

Ik neem ook hele leuke planten met veel bloemen
niet van die saaie sprietten en geen luis, of zoiets raars.
Ik neem een hele lieve man die tamelijk beroemd is
de hele dag en ook de hele nacht
blijven wij alsmaar bij elkaar.

3.1.1 Verantwoording

Een kinderspiegel is geschreven vanuit het perspectief van een kind dat voor de spiegel staat en nadenkt over het ouder worden. In heldere bewoordingen geeft ze aan wat ze later wel en niet wil. Natuurlijk kan je niet aangeven wat je 'neemt' als je ouder wordt en alle vervelende dingen simpelweg 'niet nemen'. Dat roept de vraag op hoe men dit gedicht zou kunnen zien. Is het een fantasie? Een wens? Of is het een ironisch gedicht? Deze vraag zorgt ervoor dat het gedicht aansluit bij niveau 3.

3.1.2 Gegevens

Titel: Een kinderspiegel

Auteur: Judith Herzberg

Niveau: 3

Thema: Ouder worden

Bundel: Judith Herzberg, *Beemdgras*. Van Oorschot, Amsterdam 1968

3.2 Wim Hofman - (Vlissingen)

(Vlissingen)

nog steeds geen idee
wat mooier is het water
dat opkomt het gesis van water
dat opkomt dat schuimt en zachtjes
borrelt als het in de wormholletjes loopt
het water dat minzaam maar onverbiddeijk
alles gladstrijkt alles met een lachertje afdoet almaar
opkomt eerst wat schijnheilig neuriënd aan de zandkasteeltjes
zit ze dan met een verrassende schouderklop in de prak slaat alle
kanaaltjes lopen vol de bazaltstenen gaan onder onze voetstappen
verdwijnen onder water alsof wijzelf voorgoed in zee verdwenen zijn

of

het water dat stilletjes afgaat zonder te waarschuwen zomaar zonder
gejengel of gemopper het water dat afgaat dat een vlak strand
achterlaat met desnoods hier en daar een schelpje een zwarte
steen zwaar als een moe hoofd een toef hypergroen zee gras
een blauwe kwal blinkend als een zonnetje in de zon
blinkend zilver het water het natte zand nog vol
van water langzaam maar zeker wegebbend iets
weghebbend van toegeeflijkheid van zie daar
van die voetstappen van toen geen spoor
begin maar opnieuw alles begint immers
opnieuw geen idee nog
wat mooier is

3.2.1 Verantwoording

In dit gedicht van Wim Hofman hebben vorm en inhoud met elkaar te maken, het is een zogenaamd figuurgedicht. De schrijver twijfelt over wat hij mooier vindt, de vloed, die hij in het eerste gedeelte beschrijft in regels die steeds langer worden, net als water dat steeds verder het strand opkomt, of eb, dat hij op eenzelfde manier in het tweede deel van het gedicht beschrijft. Het taalgebruik is niet al te ingewikkeld, maar het gebrek aan leestekens kan voor de lezer op niveau 3 een uitdaging vormen. Het taalgebruik en de combinatie tussen vorm en inhoud maken dit gedicht een niveau 3 gedicht.

3.2.2 Gegevens

Titel: Nog steeds geen idee

Auteur: Wim Hofman

Niveau: 3

Thema: Natuur

Bundel: Wim Hofman, *Zeeuws dicht*. ADZ Uitgeverij, Vlissingen 2002.

3.3 Armand van Assche - De hand van mijn vader

De hand van mijn vader

Aan de buitenkant
is de hand van mijn vader
een polderland
met riet en pluimgras

blauw gezwollen beken
en hier en daar, verstrooid
wat zonnebloemen.

Aan de binnenkant
is de hand van mijn vader
een stafkaart
met snelwegen
en wandelpaden.
Ik vind er altijd
de weg op
naar huis.

3.3.1 Verantwoording

In dit gedicht wordt de hand van de vader beschreven door allerlei vergelijkingen te maken. Het taalgebruik is eenvoudig, maar de lezer zal enige moeite moeten doen elke vergelijking afzonderlijk te begrijpen. De laatste zin is een zin die op meerdere manieren uitgelegd en geïnterpreteerd kan worden en die een mooie aanleiding kan zijn voor een eerste, eenvoudige klassikale discussie over de betekenis van gedichten.

3.3.2 Gegevens

Titel: De hand van mijn vader

Auteur: Armand van Assche

Niveau: 3

Thema: thuisvoelen

Bundel: Armand van Assche, *De zee is een orkest*. Altiora, Averbode 1978

3.4 Hiëronymus van Alphen - De Pruimeboom

De pruimeboom
Eene vertelling

Jantje zag eens pruimen hangen,
O! als eijeren zo groot.
't Scheen, dat Jantje wou gaan plukken,
Schoon zijn vader 't hem verbood.
Hier is, zei hij, noch mijn vader,
Noch de tuinman, die het ziet:
Aan een boom, zo vol geladen,
Mist men vijf zes pruimen niet.
Maar ik wil gehoorzaam wezen,
En niet plukken: ik loop heen.
Zou ik, om een hand vol pruimen,
Ongehoorzaam wezen? Neen.
Voord ging Jantje: maar zijn vader,
Die hem stil beluisterd had,
Kwam hem in het loopen tegen,
Voor aan op het middelpad.
Kom mijn Jantje! zei de vader,
Kom mijn kleine hartedief!
Nu zal ik u pruimen plukken;
Nu heeft vader Jantje lief.
Daarop ging Papa aan 't schudden
Jantje raapte schielijk op;

Jantje kreeg zijn hoed vol pruimen,
En liep heen op een galop.

3.4.1 Verantwoording

De pruimeboom is een eenvoudig gedicht dat eigenlijk voor kinderen bedoeld is en een zeer sterke moraal kent, Jantje wordt immers rijkelijk beloond voor zijn gehoorzame gedrag. Het taalgebruik is achttiende-eeuws en zal voor leerlingen een uitdaging vormen. De betekenis is echter zo eenvoudig dat ook zonder elk woord afzonderlijk te begrijpen de lezer de betekenis goed kan begrijpen. De reden dat dit gedicht op niveau 3 thuishoort is het taalgebruik en het moraliserende aspect, dat typisch was voor de achttiende-eeuw.

3.4.2 Gegevens

Titel: De pruimeboom

Auteur: Hiëronymus van Alphen

Niveau: 3

Thema: Gehoorzaamheid

Bundel: Robert-Henk Zuidenga, *Gelezen worden ze ontelbare malen*. Sijthoff, Amsterdam 1986

3.5 Willem Wilmink - Dood zijn duurt zo lang

Het is niet fijn om dood te zijn.
Soms maakt het me een beetje bang.
Het doet geen pijn om dood te zijn.
maar dood zijn duurt zolang.

Als je dood bent, droom je dan?
En waar droom je dan wel van?

Droom je dat je in je straat
langzaam op een trommel slaat?
Dat iemand je geroepen heeft?
Droom je dat je leeft?

Maar ach, wat maak ik me toch naar,
het duurt voor mij nog honderd jaar
voor ik een keertje dood zal gaan.

Ik laat vannacht een lampje aan.

3.5.1 Verantwoording

In dit gedicht denk de ik-persoon na over de dood. Hij wordt heen en weer geslingerd dus angst voor de dood (eerste strofe en de laatste regel) en de gedachte dat angst voor de dood zinloos is (derde strofe). Het taalgebruik is eenvoudig en alledaags. Het gedicht past bij niveau 3 omdat het over een serieus onderwerp gaat en er over de betekenis van elementen uit het gedicht dieper nagedacht zou kunnen worden (tweede en derde strofe).

3.5.2 Gegevens

Titel: Dood zijn duurt zo lang

Auteur: Willem Wilmink

Niveau: 3

Thema: Dood

Bundel: Willem Wilmink, *Ik snap het*. Bert Bakker, Amsterdam 2006

3.6 Hans Andreus - Voor een dag van morgen

Voor een dag van morgen
Wanneer ik morgen doodga,
vertel dan aan de bomen
hoeveel ik van je hield.
Vertel het aan de wind,
die in de bomen klimt
of uit de takken valt,
hoeveel ik van je hield.
Vertel het aan een kind,
dat jong genoeg is om het te begrijpen.
Vertel het aan een dier,
misschien alleen door het aan te kijken.
Vertel het aan de huizen van steen,
vertel het aan de stad,
hoe lief ik je had.
Maar zeg het aan geen mens.
Ze zouden je niet geloven.
Ze zouden niet willen geloven dat
alleen maar een man alleen maar een vrouw
dat een mens een mens zo liefhad
als ik jou.

3.6.1 Verantwoording

Voor een dag van morgen is gericht aan de geliefde van de ik-persoon. Hij vraagt haar om aan alles om haar heen te vertellen hoeveel hij van haar hield, maar niet aan de mensen, omdat die niet zouden willen geloven dat hij haar zo liefhad. Het taalgebruik is eenvoudig, maar in de tweede strofe zitten enkele onvolledige zinnen (dat / alleen maar een man alleen maar een vrouw / dat eens mens zo liefhad / als ik jou) die voor een lezer op competentieniveau 3 wat lastiger kunnen zijn. Over de betekenis van dit gedicht kan de lezer best even na moeten denken en dat maakt dat dit gedicht goed past op niveau 3.

3.6.2 Gegevens:

Titel: Voor een dag van morgen

Auteur: Hans Andreus

Niveau: 3

Thema: Liefde

Bundel: thuis

3.7 Tjitske Jansen - Een draak verslaan

Een draak verslaan

Een draak verslaan
met de vriend
die me nooit zal verraden.
Op paarden gaan we.
Of zonder paarden,
dat mag ook.
In dit land van vriendschap
hebben we geen paarden nodig.
Langs rivieren gaan we.
Door een landschap
dat ons uitnodigt te wijzen:

Kijk, daar liepen we net,
kijk, daar gaan we naar toe!
Door de stad desnoods.
In dit land
is ieder landschap goed.
Een draak verslaan,
alleen de poging al.
En wij houden van elkaar,
zoveel, dat het niet erg is
als we het niet winnen.
Maar waar, o waar,
vinden we draken.

3.7.1 Verantwoording

Het thema in *Een draak verslaan* is vriendschap, samen met een vriend kan je immers alles aan en zelfs als je niet wint van de draak is dat niet erg, want je hebt elkaar. Het taalgebruik is eenvoudig en met enige inspanning kan de lezer ook de betekenis van het gedicht doorzien. De laatste zin van het gedicht kan op meerdere manieren geïnterpreteerd worden en kan een diepere betekenis aan het gedicht geven.

3.7.2 Gegevens:

Titel: Een draak verslaan

Auteur: Tjitske Jansen

Niveau: 3

Thema: Vriendschap

Bundel: Tjitske Jansen, *Het moest maar eens gaan sneeuwen*. Uitgeverij Podium B.V., Amsterdam 2003

3.8 Toon Hermans - 'n Vonkje

'n Vonkje

Ik ben veel meer dan Nederland,
Veel meer dan zon en maan.
Ik ben de zeeën en het strand,
Ik ben het ruisend graan.

Ik ben veel meer dan toen en nu,
Dan rijk of zwak of sterk.
Ik ben veel meer dan de kampioen,
Dan stad of kroeg of kerk.

Ik ben de boom de bloem de plant,
Veel meer dan stem of taal.
Ik ben veel meer dan Nederland,
Ik ben het allemaal.

Want alle leven dat er leeft,
Is meer dan uur of tijd.
Je proeft in al wat leven heeft
'n vonkje eeuwigheid.

3.8.1 Verantwoording

'n Vonkje gaat over de eeuwigheid die in alles wat leeft zit. Het gedicht kent eenvoudig taalgebruik en

een enkele vorm van beeldspraak ('Je proeft in al wat leven heeft / 'n vonkje eeuwigheid'). De uitdaging voor de lezer op niveau 3 zal er in zitten betekenis te geven aan dit gedicht.

3.8.2 Gegevens:

Titel: 'n Vonkje

Auteur: Toon Hermans

Niveau: 3

Thema: Eeuwigheid

Bundel: Toon Hermans, *Van de schaduw en het licht*. Uitgeverij De Fontein, Baarn 2006.

3.9 Daniël Billiet - Briefjes

Briefjes

Je verstopte je in briefjes
in mijn zakken. Opdat ik niet zo
alleen in mijn armen zou staan.

Eén briefje werd door de was
helemaal wit gelezen.
Een ander door de leraar wiskunde
gesnapt.

Ooit lag je als beleg op mijn brood.
Ik vond: 'Peuzel me op, slokop!'
Ja, je was het lekkerste
dat ik ooit at.

Soms tasten mijn handen nog diep
in mijn zakken naar jou.
En lezen je beter dan toen
we hand in hand leefden.

3.9.1 Verantwoording

In dit gedicht richt de ik-persoon zich tot zijn ex-geliefde. Hij gebruikt daarbij taal om bepaalde beelden op te roepen (bijvoorbeeld 'opdat ik niet zo alleen in mijn armen zou staan'). Het is aan de lezer deze beelden te interpreteren en hier betekenis aan te geven en dit maakt het een passend gedicht voor lezers op niveau 3.

3.9.2 Gegevens

Titel: Briefjes

Auteur: Daniël Billiet

Niveau: 3

Bundel: Daniel Billiet, Gerda Dendooven, *Alleen aan zee is de kust veilig*. Bakermat, Mechelen 1993.

3.10 Johanna Kruit - Onbekende

Onbekende

Ik heb je nooit gezien, ik kan je dromen.
Wanneer ik me alleen voel ben je er.
Soms loop je door mijn hoofd als een legende.
Steeds anders omdat ik je niet ken.

Vanavond lag ik in mijn bed te lezen.
En zag tussen de zinnen jouw gezicht.
Heel even dacht ik: ze heeft blauwe ogen.
Maar wist meteen dat ik me had vergist.
Toch ben je om me heen, ik hoor je zingen.
De maan komt op, ik zie de verte goed.
Ik ga alvast een beetje aan je denken;
aan hoe het zijn zal wanneer ik je ontmoet.

3.10.1 Verantwoording

Het gedicht onbekende staat in de bundel *Vannacht zijn we verdwenen*, een bundel bedoeld voor jongeren. Wanneer de lezer het gedicht voor het eerst leest is het niet helemaal duidelijk waar het over gaat, de ontknoping zit in de laatste regel. De lezer zal het gedicht meerdere malen moeten lezen om het te begrijpen. Het woordgebruik is eenvoudig, maar voor verschillende regels zal de lezer moeite moeten doen om er betekenis aan te geven (bijv. 'soms loop je door mijn hoofd als een legende'). Er blijft in dit gedicht het een ander onduidelijk dat de lezer zelf kan invullen en dat maakt dat het gedicht goed aansluit bij de literaire competentie van lezers op niveau 3.

3.10.2 Gegevens

Titel: Onbekende

Auteur: Johanna Kruit

Niveau: 3

Thema:

Bundel: Johanna Kruit, Wim Hofman, *Vannacht zijn we verdwenen*. Bakermat, Mechelen 1993.

3.11 Toon Tellegen - Ik schreef je

Ik schreef je

Ik schreef je dat je geen illusies...,
ik heb het je meteen gezegd, de eerste keer,
ik had het bij me op een briefje
en ik schreef het op de rand van een krant
en op een kalender aan je muur,
en ik zei het in je oor, in de deuropening,
en op straat, aan een kade,
ik riep het naar je over het water
in het licht van een zwiepende straatlantaarn,
en jij riep terug:
- Ik ook van jou!

3.11.1 Verantwoording

Dit gedicht van Toon Tellegen gaat over twee mensen, de ik-persoon probeert te ander iets duidelijk te maken, maar de boodschap komt duidelijk niet aan. Het taalgebruik is alledaags en eenvoudig, maar aan het eind van de regel is een open plek die de lezer zelf moet invullen. De open plek nodigt ook uit na te denken waarom deze open plek er is, zou de ik-persoon onderbroken zijn door de ander? Of zou hij het moeilijk vinden zijn boodschap over te brengen? Een ander element waar de lezer over na kan denken is hoe letterlijk dit gedicht genomen zou moeten worden. Zou de ik-persoon zijn boodschap op de kalender hebben geschreven en over het water hebben geroepen? Of beschrijft hij het op deze manier om iets anders duidelijk te maken?

Het gedicht is betrekkelijk eenvoudig, maar er zijn diverse elementen waar de lezer over na zou kunnen denken, daarom past het goed op niveau 3.

3.11.2 Gegevens

Titel: Ik schreef je

Auteur: Toon Tellegen

Niveau: 3

Thema: Communicatie

Bundel: Toon Tellegen, *De andere ridders*. Querido, Amsterdam 1984

3.12 Jules Deelder - Interbellum

Interbellum

We lopen langs het stille strand
De lucht staat strak

Scheve bunkers in het zand
De oorlog zwijgt

Opkomend tij
M'n moeder pakt me bij m'n hand

Ik ben niet bang
Wel klein

3.12.1 Verantwoording

In *Interbellum* wordt een ervaring van een ik-persoon in het interbellum beschreven, de ik-persoon is een klein kind. Het taalgebruik is eenvoudig, al zullen niet alle leerlingen het woord 'interbellum' kennen en de juiste historische kennis op kunnen beroepen om dit woord te interpreteren. Dit is echter vrij gemakkelijk op te zoeken. Het gedicht bevat een beperkte hoeveelheid beeldspraak, maar die is eenvoudig te interpreteren. De laatste zin geeft een extra diepte aan het gedicht, het is een zin waarbij de lezer over mogelijke interpretaties na kan denken. Samen zorgt dit ervoor dat dit gedicht thuishoort bij niveau 3.

3.12.2 Gegevens:

Titel: Interbellum

Auteur: Jules Deelder

Niveau: 3

Thema: Oorlog

Bundel: J.A. Deelder, *Renaissance*. De Bezige Bij, Amsterdam 1994

3.13 Geen brief

Geen brief

Er is nog steeds geen brief van jou
en wachten is verloren tijd:
waarschijnlijk ben je afgeleid
door het wuiven van de palmen
en de jongens op het strand.
Soms hoor ik van het reisbureau
dat je vandaag begonnen bent,
althans, als ik me niet vergis,
alvast een ansicht hebt gekocht
en bent gaan zitten in het warme zand.

Natuurlijk gaat er steeds iets mis:
de zon droogt alle pennen uit,
de wind ontvoert de kaart naar zee,
de branding spoelt de woorden weg
en spuugt de resten op de kant.

Hier kruipt de vorst al in de grond.
De dagen worden kort en grauw,
de nachten kouder – elke ochtend
blijft de deurmat langer leeg
en weer is er geen brief van jou.

3.13.1 Verantwoording

In *Geen brief* wacht de ik-persoon op bericht van een geliefde die op vakantie is gegaan en niets meer van zich heeft laten horen, de ik-persoon zoekt verklaringen hiervoor en probeert het goed te praten. Het taalgebruik is eenvoudig en ook de beeldspraak die in het gedicht voorkomt is vrij eenvoudig te interpreteren. De lezer zal enige moeite moeten doen om het gedicht te kunnen interpreteren en dit sluit goed aan bij zijn of haar competenties op niveau 3.

3.13.2 Gegevens:

Titel: Geen brief

Auteur: Ingmar Heytze

Niveau: 3

Thema: Liefde

Bundel: Ingmar Heytze, *Sta op en wankel*. Kwadraat, Utrecht 1999

3.14 P.N. van Eyk – De tuinman en de Dood

De tuinman en de dood

Een Perzisch Edelman:

Van morgen ijlt mijn tuinman, wit van schrik,
Mijn woning in: 'Heer, Heer, één ogenblik!

Ginds, in de rooshof, snoeide ik loot na loot,
Toen keek ik achter mij. Daar stond de Dood.

Ik schrok, en haastte mij langs de andere kant,
Maar zag nog juist de dreiging van zijn hand.

Meester, uw paard, en laat mij spoorlags gaan,
Voor de avond nog bereik ik Ispahaan!' -

Van middag (lang reeds was hij heengespoed)
Heb ik in 't cederpark de Dood ontmoet.

'Waarom,' zo vraag ik, want hij wacht en zwijgt,
'Hebt gij van morgen vroeg mijn knecht bedreigd?'

Glimlachend antwoordt hij: 'Geen dreiging was 't,
Waarvoor uw tuinman vlood. Ik was verrast,

Toen 'k 's morgens hier nog stil aan 't werk zag staan,

Die 'k 's avonds halen moest in Ispahaan.'

3.14.1 Verantwoording

In *De tuinman en de Dood* is de dood gepersonificeerd en de boodschap is duidelijk: voor de dood valt niet te vluchten. Het taalgebruik is wat ouderwets, waardoor de lezer aandachtig zal moeten lezen, maar het gedicht is goed te begrijpen en sluit daarom goed aan bij de competenties op niveau 3. Ook is dit gedicht een mooie aanleiding om termen als plagiaat en pastiche te bespreken. Eyk pleegde namelijk plagiaat door dit gedicht van Jean Cocteau over te nemen, vervolgens zijn er talloze pastiches op het gedicht van Eyk gemaakt.

3.14.2 Gegevens:

Titel: De tuinman en de dood

Auteur: P.N. van Eyk

Niveau: 3

Thema: Dood

Bundel: Deleu, Jozef, *Groot Verzenboek*. Lannoo, Tielt 1992

3.15 Karel Eykman - Klein Hooglied

Klein Hooglied

Wie had dat ooit gedacht
dat het mij zou overkomen?
Had jij van mij verwacht
dat ik vanzelf zo zacht
bij jou ben terechtgekomen?
Wij zou dat ooit gedacht.

Is dat nou iets voor mij?
Ik ben opeens veranderd
zou duizelig en blij
met iemand zoals jij
met jou en niemand anders.
Is dat nou iets voor mij?

Je merkt het aan elkaar
maar durft het niet te hopen.
Ik voelde me al zo raar
toen jij naast me kwam lopen.
Je merkt het aan elkaar.

Zo kende ik mij nog niet
ik ging mezelf herkennen.
Zo mooi als jij me ziet
toen ik me zoenen liet
dat is wel even wennen.
Zo kende ik mij nog niet.

Jij naast me in het gras
ik leunend in je armen
zoals dat 's middags was
je gelooft het later pas.
Jij was zo hartverwarmend
jij naast me in het gras.

Je merkt het aan elkaar
maar durft het niet te hopen.
Ik voelde me al zo raar
toen jij naast mij kwam lopen.
Je merkt het aan elkaar.

3.15.1 Verantwoording

Klein Hooglied is een gedicht dat door de vele herhalingen iets bezwerends heeft. Het taalgebruik is eenvoudig en ook het thema is eenvoudig te begrijpen. Toch zitten er wel degelijk elementen in dit gedicht waar de lezer over na moet denken. Welke overeenkomst is er bijvoorbeeld met Hooglied in de Bijbel? En wat betekent een zin als 'Je merkt het aan elkaar' nou precies? En wat zou er bedoeld kunnen zijn met 'ik ging mezelf herkennen'? Dat lezer over dergelijke vragen na zullen moeten denken om het gedicht te begrijpen maakt dit een gedicht op niveau 3.

3.15.2 Gegevens:

Titel: Klein Hooglied

Auteur: Karel Eykman

Niveau: 3

Thema: Liefde

Bundel: Karel Eykman, *Mijn hoofd in de wolken*. Uitgeverij De Harmonie, Amsterdam 1994

Niveau 4

4.1 Rutger Kopland – Onder de appelboom

Onder de appelboom

Ik kwam thuis, het was
een uur of acht en zeldzaam
zacht voor de tijd van het jaar,
de tuinbank stond klaar
onder de appelboom
ik ging zitten en ik zat
te kijken hoe de buurman
in zijn tuin nog aan het spitten
was, de nacht kwam uit de aarde
een blauwer wordend licht hing
in de appelboom
toen werd het langzaam weer te mooi
om waar te zijn, de dingen
van de dag verdwenen voor de geur
van hooi, er lag weer speelgoed
in het gras en verweg in het huis
lachten de kinderen in het bad
tot waar ik zat, tot
onder de appelboom
en later hoorde ik de vleugels
van ganzen in de hemel
hoorde ik hoe stil en leeg
het aan het worden was
gelukkig kwam er iemand naast mij
zitten, om precies te zijn jij
was het die naast mij kwam

onder de appelboom, zeldzaam
zacht en dichtbij
voor onze leeftijd.

4.1.1 Verantwoording

Onder de appelboom is een zeer bekend gedicht van Rutger Kopland. In dit gedicht beschrijft de ik-persoon een zomeravond waarop hij terugdenkt aan vroeger. Kopland gebruikt een aantal beelden om zich uit te drukken (bijvoorbeeld 'de nacht kwam uit de aarde / een blauwer wordend licht hing / in de appelboom), deze beelden moeten door de lezer geïnterpreteerd worden. De betekenis van het gedicht ligt verder dan wat er in het gedicht omschreven is, het gaat over verlangen, over met melancholie terugdenken aan vroeger en over liefde en hierbij is de appelboom een verbindende factor. Deze achterliggende betekenis en de beeldspraak maken dit gedicht tot een gedicht op niveau 4.

4.1.2 Gegevens

Titel: *Onder de appelboom*

Auteur: Rutger Kopland

Niveau: 4

Thema: Liefde, melancholie

Bundel: Rutger Kopland, *Onder het vee*. Van Oorschot, Amsterdam 1966

4.2 Judith Herzberg - Ouderdom

Ouderdom

Later, als ik zwakzinnig ben
met schoothond en schrikvel
houd ik een kruik warm
tegen me aan en praat
ik met je in mijn slaap.
Als je nu kan begrijpen
wat ik dan ga bedoelen,
krakende dorre tak dat ik ben,
ga ik me niet zo afgebroken voelen
maar meer een uitgeblazen paarde-
bloem. Hoor je me dazen?
Daar gaan mijn parachootjes al.

4.2.1 Verantwoording

Ouderdom is geschreven vanuit iemand die nadenkt over ouder worden en beseft al een beetje vergeetachtig te worden. Er zit een tweetal lastige woorden in het gedicht, het niet-bestaande woord 'schrikvel' en het woord 'dazen' dat leerlingen waarschijnlijk op zullen moeten zoeken of de betekenis ervan uit het gedicht op moeten maken. Het gedicht bevat beeldspraak, de ik-persoon vergelijkt zich met een dorre tak en een uitgeblazen paarde(n)bloem. De diepere betekenis van het gedicht zit erin dat de ik-persoon hoopt begrepen te zullen worden, ook als ze ouder wordt, er spreekt daarmee een zekere angst uit het gedicht. De combinatie van woordgebruik, beeldspraak en betekenis zorgen dat dit een gedicht op niveau 4 is.

4.2.2 Gegevens

Titel: *Ouderdom*

Auteur: Judith Herzberg

Niveau: 4

Thema: Ouder worden

Bundel: Judith Herzberg, *Zeepost*. Van Oorschot, Amsterdam 1992

4.3 Piet Paaltjens - Aan Rika

Aan Rika

Slechts éénmaal heb ik u gezien. Gij waart
Gezeten in een sneltrein, die de trein
Waar ik mee reed, passeerde in volle vaart.
De kennismaking kon niet korter zijn.
En toch, zij duurde lang genoeg om mij,
Het eindloos levenspad met fletse lach
Te doen vervolgen. Ach! geen enkel blij
Glimlachje liet ik meer, sinds ik u zag.

Waarom hebt gij van dat blonde haar,
Daar de engelen aan te kennen zijn? En dan,
Waarom blauwe ogen, wonderdiep en klaar?
Gij wist toch, dat ik daar niet tegen kan!

En waarom mij dan zo voorbijgesneld,
En niet, als 't weerlicht, 't rijtuig opgerukt,
En om mijn hals uw armen vastgeknelde,
En op mijn mond uw lippen vastgedrukt?

Gij vreesdet mogelijk voor een spoorwegramp?
Maar, Rika, wat kon zaalger voor mij zijn,
Dan, onder hels geratel en gestamp,
Met u verplet te worden door één trein?

4.3.1 Verantwoording

Aan Rika is een gedicht uit 1850 met het taalgebruik dat bij die tijd hoort. Voor de leerling zal het enige inspanning kosten dit te begrijpen, het leveren van deze inspanning past bij de literaire competentie van de lezer op niveau 4. Het gedicht lijkt in eerste instantie zeer romantisch, de ik-persoon ziet zeer kort een vrouw die hem vervolgens niet meer loslaat. Wanneer de lezer wat beter kijkt en het gedicht gaat analyseren zal hij er achter komen dat het een humoristisch gedicht is met ironische elementen dat de spot drijft met de romantiek en de weltschmerz van die tijd. De betekenis is anders dan die in eerste instantie lijkt en samen met het enigszins ouderwetse taalgebruik zorgt het ervoor dat dit gedicht thuishoort op niveau 4.

4.3.2 Gegevens

Titel: Aan Rika

Auteur: Piet Paaltjens

Niveau: 4

Thema: Liefde

Bundel: François Haverschmidt, *Snikken en grimlachjes. Academische poëzie* (ed. Marita Mathijssen en Dick Welsink). Athenaeum - Polak & Van Gennep, Amsterdam 2003

4.4 Hendrik Marsman - Herinnering aan Holland

Herinnering aan Holland

Denkend aan Holland
zie ik brede rivieren
traag door oneindig

laagland gaan,
rijen ondenkbaar
ijle populieren
als hoge pluimen
aan de einder staan;
en in de geweldige
ruimte verzonken
de boerderijen
verspreid door het land,
boomgroepen, dorpen,
geknotte torens,
kerken en olmen
in een groots verband.
de lucht hangt er laag
en de zon wordt er langzaam
in grijze veelkleurige
dampen gesmoord,
en in alle gewesten
wordt de stem van het water
met zijn eeuwige rampen
gevreest en gehoord.

4.4.1 Verantwoording

In *Herinnering aan Holland* is iemand aan het woord die beschrijft hoe hij zich Holland herinnert. De herinnering is zeer positief, maar ook wordt het water genoemd dat altijd een bedreiging vormt. Het zijn het taalgebruik en de beeldspraak die dit gedicht passend voor niveau 4 maken. Zinnen als ‘de lucht hangt er laag / en de zon wordt er langzaam / in grijze veelkleurige / dampen gesmoord’ zijn zinnen waarbij het de lezer moeite zal kosten de precieze betekenis te ontrafelen.

4.4.2 Gegevens

Titel: Herinnering aan Holland

Auteur: H. Marsman

Niveau: 4

Thema: Nederland

Bundel: Zuidinga, Robert-Henk, Uit *Gelezen worden ze ontelbare malen*, Amsterdam: Sijthoff, 1986

4.5 Ingmar Heytze - Sta op en wankel

Sta op en wankel

Sta op en wankel - uche uche -
naar de gootsteen. Wat een nacht.
Nog steeds alleen. Te veel gedronken.
Met de taxi thuisgebracht.

Hoe dóet iedereen dat toch,
in liefde vallen op de dansvloer,
niet alleen, maar allebei,
dus zij op hem en hij op haar,
getweën, samen, met elkaar,
consensus dus -

vooruit, ik geef het toe,
ik heb onafgebroken woorden

met mezelf, zaai kruimels twijfel uit
en dansend op een spijkerbed
steek ik mijn eigen ego lek:

ik blijf een eenzaam twistgesprek.

4.5.1 Verantwoording

In *Sta op en wankel* heeft de ik-persoon een kater en kijkt hij terug op een uitgaansavond. Naast een tweetal lastigere woorden in het gedicht (consensus en twistgesprek) is het taalgebruik vrij eenvoudig. Er zit in het gedicht veel beeldspraak die de lezer moet analyseren en interpreteren om de betekenis te begrijpen, daarom is dit een gedicht dat goed past op niveau 4.

4.5.2 Gegevens

Titel: Sta op en wankel

Auteur: Ingmar Heytze

Niveau: 4

Thema: Innerlijke strijd

Bundel: Ingmar Heytze, *Sta op en wankel*. Kwadraat, Utrecht 1999

4.6 Neeltje Maria Min - Mijn moeder is mijn naam vergeten

Mijn moeder is mijn naam vergeten

mijn moeder is mijn naam vergeten,
mijn kind weet nog niet hoe ik heet.
hoe moet ik mij geborgen weten?

noem mij, bevestig mijn bestaan,
laat mijn naam zijn als een keten.
noem mij, noem mij, spreek mij aan,
o, noem mij bij mijn diepste naam.

voor wie ik liefheb, wil ik heten.

4.6.1 Verantwoording

In dit gedicht van Neeltje Maria Min zit een deel van de betekenis ook in de vorm en de stijl van het gedicht, bijvoorbeeld in de herhalingen. De ik-persoon drukt een gevoel van verlatenheid uit en is op zoek naar geborgenheid, het is aan de lezer te interpreteren naar welk soort liefde de ik-persoon op zoek is. De precieze interpretatie van het gedicht, en misschien ook wel de mogelijkheid te zoeken naar meerdere mogelijke interpretaties, zorgen ervoor dat dit gedicht bij niveau 4 past.

4.6.2 Gegevens

Titel: Mijn moeder is mijn naam vergeten

Auteur: Neeltje Maria Min

Niveau: 4

Thema: Gekend willen worden

Bundel: Robert-Henk Zuidenga, *Gelezen worden ze ontelbare malen*. Sijthoff, Amsterdam 1986

4.7 P.C. Boutens - Kussen

Roode lippen, blanke leden
Wijken uit hun eng omhelzen
Naar de koele heldre grenzen
Waar zich oog en oog ontmoeten

In der ziele kus.

Als de diepe blauwe heemlen
Duren over zee en landen,
Duren over dood en leven, -
Over liefdes dood en leven
Duurt der zielen kus.

Toch, ons zielen konden nimmer
Tot elkaër in oogen reiken,
Konden niet uw warme lippen
Mijne warme lippen kussen,
Hadden niet mijn roode lippen
Uwen rooden mond gekust.

4.7.1 Verantwoording

Kussen is een gedicht dat geschreven is in het begin van de negentiende eeuw en het taalgebruik past bij die tijd. Het zal voor leerlingen wat inspanning kosten dit taalgebruik te begrijpen. In het gedicht wordt een kus beschreven en wordt onderscheid gemaakt tussen een lichamelijke kus en een zielenkus. Het gedicht is op meerdere manieren te interpreteren en past daarom goed op niveau 4.

4.7.2 Gegevens:

Titel: Kussen

Auteur: P.C. Boutens

Niveau: 4

Thema: Liefde

Bundel: Deleu, Jozef, *Groot Verzenboek*. Lannoo, Tiel 1992

4.8 Bertus Aafjes - De laatste brief

De wereld scheen vol lichtere geluiden
en een soldaat sliep op zijn overjas.
Hij droomde lachend dat het vrede was
omdat er in zijn droom een klok ging luiden.

Er viel een vogel die geen vogel was
niet ver van hem tussen de warme kruiden.
En hij werd niet meer wakker want het gras
werd rood, een ieder weet wat dat beduidde.

Het regende en woei. Toen herbegon
achter de grijze lijn der horizon
het bulderen - goedmoedig - der kanonnen.

Maar uit zijn jas, terwijl hij liggen bleef,
bevrijdde zich het laatste wat hij schreef:
liefste, de oorlog is nog niet begonnen.

4.8.1 Verantwoording

Dit sonnet gaat over de oorlog. Een soldaat ligt over de vrede te dromen als er een bom naast hem neervalt en hij omkomt, de oorlog is begonnen. Het taalgebruik is eenvoudig, maar het gedicht bevat wel vormen van beeldspraak ('de wereld scheel vol lichtere geluiden' en 'een vogel die geen vogel was'). De algemene betekenis van het gedicht is vrij helder, maar over de interpretatie van bepaalde elementen moet de lezer mogelijk wat langer nadenken (wat betekent bijvoorbeeld de zin 'het

bulderen – goedmoedig – der kanonnen’), daarom is dit gedicht geschikt voor lezers met een literaire competentie op niveau 4.

4.8.2 Gegevens:

Titel: De laatste brief

Auteur: Bertus Aafjes

Niveau: 4

Thema: Oorlog

Bundel: Robert-Henk Zuidenga, *De 200 bekendste, mooiste, tederste, leukste sonnetten*. Sijthoff, Amsterdam 1985

4.9 Ellen Warmond - Changement de decor

Changement de decor

Zodra de dag als een dreigbrief
In mijn kamer wordt geschoven,
Worden de rode zegels van de droom
Door snelle messen zonlicht losgebroken.

Huizen slaan traag hun bittere ogen op
En sterren vallen doodsbleek uit hun banen.

Terwijl de zwijgende schildwachten,
Nachtdroom en dagdroom, haastig
Elkaar hun plaatsen afstaan,
Legt het vuurpeloton van de twaalf
Nieuwe uren bedaard op mij aan.

4.9.1 Verantwoording

Changement de decor is een gedicht dat volledig is opgebouwd uit beeldspraak. Er blijkt levensmoeheid uit dit gedicht en de ik-persoon heeft duidelijk geen zin om op te staan. Het interpreteren van de verschillende metaforen vergt inspanning van de lezer en over de precieze betekenis van de metaforen valt te twisten. De hoeveelheid beeldspraak zorgt dat dit gedicht op niveau 4 thuishoort.

4.9.2 Gegevens

Titel: Changement de decor

Auteur: Ellen Warmond

Niveau: 4

Thema: Levensmoeheid

Bundel: Robert-Henk Zuidenga, *Gelezen worden ze ontelbare malen*. Sijthoff, Amsterdam 1986

4.10 Jan Arends - De voetstappen die ik achterlaat

De voetstappen die ik achterlaat

De
voetstappen
die ik achterlaat
zijn bezit
van de grond.

Mijn leven
is van het
verleden.

Mijn woord
is in de monden
van anderen.

Ik
ben niet.

Ik was.

Zo
is het
met alle dingen.

4.10.1 Verantwoording

De voetstappen die ik achterlaat is een gedicht dat qua vorm opvalt door de vele enjambementen. Het taalgebruik is eenvoudig, maar toch is het gedicht niet zo eenvoudig te interpreteren, het is bijvoorbeeld lastig aan te geven wat met de tweede zin bedoeld wordt. Toch is het thema van dit gedicht, mede door de titel, vrij duidelijk en met enige inspanning zal een lezer op niveau 4 de betekenis kunnen ontrafelen.

4.10.2 Gegevens

Titel: De voetstappen die ik achterlaat

Auteur: Jan Arends

Niveau: 4

Thema: Vergankelijkheid

Bundel: Jan Arends, *Lunchpauzegedichten*. Bezige Bij, Amsterdam 1974

4.11 Paul Rodenko – Bommen

Bommen

De stad is stil.
De straten
hebben zich verbreed.
Kangoeroes kijken door de venstergaten.
Een vrouw passeert.
De echo raapt gehaast
haar stappen op.

De stad is stil.
Een kat rolt stijf van het kozijn.
Het licht is als een blok verplaatst.
Geruisloos vallen drie vier bommen op het plein
en drie vier huizen hijsen traag
hun rode vlag.

4.11.1 Verantwoording

Bommen gaat over een stad die gebombardeerd wordt. Het taalgebruik is vrij eenvoudig, maar het gedicht bevat wel veel beeldspraak. De beeldspraak is niet zeer ingewikkeld, maar er zijn wel elementen in het gedicht die vragen oproepen. Waarom worden er bijvoorbeeld rode vlaggen gehesen?

De beeldspraak en de elementen waar de lezer over na kan denken zorgen ervoor dat dit gedicht goed past bij niveau 4.

4.11.2 Gegevens

Titel: Bommen

Auteur: Paul Rodenko

Niveau: 4

Thema: Oorlog

Bundel: Paul Rodenko, Gedichten. Uitgeverij Holland, Amsterdam 1951

4.12 Luuk Gruwez - Altijd

Altijd

voor Toon Telllegen

Er zijn heel tedere machines nodig
om op een mooie dag naar nergens te vliegen.
Propellers, buizen, bouten zijn er nodig,
het vallend blad van een plataan,
misschien het oorsmeer van een kind

en veel van het onmogelijke mooiste.
Er moet, heel opgewekt, een witte merel zingen,
een voorjaarsochtend in een schrikkeljaar.
Dit alles is beslist vereist
voor wie naar nergens wenst te vliegen.

want nergens is een plek met pech
en als niet alles fout kan gaan,
dan is er niets dat lukken zal.
De tederste machines zijn er nodig
om op een mooie dag naar nergens te vliegen.

4.12.1 Verantwoording

Altijd lijkt na de eerste lezing een vrij ingewikkeld gedicht en zal bij de lezer zeer waarschijnlijk de vraag oproepen waar het over gaat. Wanneer men het gedicht nogmaals zorgvuldig leest wordt die betekenis langzaam duidelijk. Toch roept dit gedicht ook veel vragen op, want waarom zijn juist de beschreven elementen nodig om naar nergens te kunnen vliegen? Een ander element waar de lezer aandacht aan zal moeten besteden is de opdracht aan Toon Tellegen. Al met al is dit een uitdagend gedicht voor de lezer die al wat meer ervaring op niveau 4 heeft.

4.12.2 Gegevens

Titel: Altijd

Auteur: Luuk Gruwez

Niveau: 4

Thema: Geluk

Bundel: *Dieren en geliefden*. De Arbeiderspers, Amsterdam 2000

4.13 Herman Gorter - Zie je ik hou van je

Zie je ik hou van je

Zie je ik hou van je,

ik vin je zoo lief en zoo licht --
je oogen zijn zoo vol licht,
ik hou van je, ik hou van je.

En je neus en je mond en je haar
en je oogen en je hals waar
je kraagje zit en je oor
met je haar er voor.

Zie je ik wou graag zijn
jou, maar het kan niet zijn,
het licht is om je, je bent
nu toch wat je eenmaal bent.

O ja, ik hou van je,
ik hou zoo vrees'lijk van je,
ik wou het helemaal zeggen --
Maar ik kan het toch niet zeggen.

4.13.1 Verantwoording

Zie je ik hou van je gaat over de liefde die de ik-persoon voor zijn geliefde voelt. Die liefde is ontzettend groot, zo groot dat het moeilijk is om het te zeggen. Tegelijkertijd is de ik-persoon wel in staat zijn gevoelens in dit gedicht te omschrijven. Het taalgebruik is niet ingewikkeld, al is er meer inspanning nodig om de derde strofe te begrijpen. Het is een gedicht met een goede balans tussen begrijpelijkheid en uitdaging en het is daarom een gedicht op niveau 4.

4.13.2 Gegevens:

Titel: *Zie je ik hou van je*

Auteur: Herman Gorter

Niveau: 4

Thema: Liefde

Bundel: Herman Gorter, *Verzen*. Atheneum - Polak & Van Gennep, Amsterdam 2004.

4.14 Willem Elsschot - Het huwelijk

Het huwelijk

Toen hij bespeurde hoe de nevel van den tijd
in d'ogen van zijn vrouw de vonken uit kwam doven,
haar wangen had verweerd, haar voorhoofd had doorkloven,
toen wendde hij zich af en vrat zich op van spijt.

Hij vloekte en ging te keer en trok zich bij den baard
en mat haar met den blik, maar kon niet meer begeren,
hij zag de grootse zonde in duivelsplicht verkeren
en hoe zij tot hem opkeek als een stervend paard.

Maar sterven deed zij niet, al zoog zijn helse mond
het merg uit haar gebeente, dat haar tóch bleef dragen.
Zij dorst niet spreken meer, niet vragen of niet klagen,
en rilde waar zij stond, maar leefde en bleef gezond.

Hij dacht: ik sla haar dood en steek het huis in brand.

Ik moet de schimmel van mijn stramme voeten wassen
en rennen door het vuur en door water plassen
tot bij een ander lief in enig ander land.

Maar doodslaan deed hij niet, want tussen droom en daad
staan wetten in den weg en praktische bezwaren,
en ook weemoedigheid, die niemand kan verklaren,
en die des avonds komt, wanneer men slapen gaat.

Zo gingen jaren heen. De kindren werden groot
en zagen dat de man dien zij hun vader heetten,
bewegingloos en zwijgend bij het vuur gezeten,
een godvergeten en vervaarlijke aanblik bood.

4.14.1 Verantwoording

Dit gedicht gaat over het huwelijk. De beschreven persoon heeft een hekel aan het huwelijk en met name aan zijn ouder wordende vrouw. Het taalgebruik is niet makkelijk en het vergt inspanning om alle passages te begrijpen. De betekenis van dit gedicht valt uiteen in meerdere delen. Allereerst gaat het over de afkeer van het huwelijk en zijn ouder wordende vrouw, maar het gaat ook over spijt, verdriet, teleurstelling en een leven dat niet zo is gelopen als de hoofdpersoon gedacht en gehoopt had. De combinatie van taalgebruik en de veelomvattende betekenis zorgen dat dit gedicht aansluit bij de literaire competenties van niveau 4.

4.14.2 Gegevens:

Titel: Het huwelijk

Auteur: Willem Elsschot

Niveau: 4

Thema: Afkeer van het huwelijk

Bundel: Willem Elsschot, *Verzen*. Atheneum - Polak & Van Gennep, Amsterdam 2004.

4.15 Levi Weemoedt - Broodje leed speciaal

Broodje leed speciaal

Ik zit vaak op verlaten stadsstationnen
met in mijn mond een beet saucijzebrood.
Denk steeds: waarom ben ik de reis begonnen?
En eig'lijk, eig'lijk wil ik liever dood.

Maar dan begint de trein ineens te rijden
en schiet het zonlicht in mijn zwart gemoed,
dat als een laser-straal 't gezwel begint te snijden:
wat smaakt dan het saucijzebroodje goed!

En op het ritme van de ratelende slangen
grijpt een geluksgevoel mijn oude jichtkast aan.

Een lied welt in de krop: zal ik gaan vragen
of ik heel even op de bank zou mogen staan?

Maar dan zie 'k voor een overweg jouw wagen
en vliegt de rest van 't broodje op de spoorwegbaan.

4.15.1 Verantwoording

Het thema van dit gedicht van Levi Weemoedt is vrij triest, maar het wordt op een grappige, luchtige manier beschreven. De ik-persoon is depressief en ziet het leven niet meer zitten, dan hervindt hij iets van zijn geluksgevoel, maar raakt dit net zo plotseling weer kwijt. Er zit veel beeldspraak in dit gedicht en de lezer moet die beeldspraak begrijpen om het gedicht goed te kunnen begrijpen, daarom past dit gedicht goed op niveau 4.

4.15.2 Gegevens:

Titel: Broodje leed speciaal

Auteur: Levi Weemoedt

Niveau: 4

Thema: Levensmoeheid

Bundel: Levi Weemoedt, *Geduldig lijden*. Wolters-Noordhoff, Groningen 2000.

Niveau 5

5.1 Frederik van Eeden - De waterlelie

De waterlelie

Ik heb de witte water-lelie lief,
daar die zo blank is en zo stil haar kroon
uitplooit in 't licht.

Rijzend uit donker-koele vijvergrond,
heeft zij het licht gevonden en ontsloot
toen blij het gouden hart.

Nu rust zij peinzend op het watervlak
en wenst niet meer...

Frederik van Eeden (*Gelezen worden ze ontelbare malen*, Amsterdam, Sijthoff, 1986)

5.2 Gerard Reve - Leve onze marine

Leve onze marine

Per trein op weg naar huis, zoek ik vergetelheid in bier,
maar kan, wat komen moet, niet meer bezweren:
reeds na twee haltes stapt hij in, tenger matroos, met stoute billen,
verlegen maar brutaal. Met oortjes. Donkerblond.

Wanneer ik ooit nog rijk word gaat hij elke dag
met mij de stad in om van mij te drinken wat hij wil:
'dit is mijn bloed'.

En elke mooie hoer die hij wil hebben wordt door mij betaald:
'dit is mijn lichaam'.

Ik zou zo graag erbij zijn, schat, maar niet als jij je schaamt:
dan hoeft het niet, en zal ik je nooit zien,
verborgen naakt in trui en broek, verheven ruiters,
aanbeden Dier, lief Broertje van me.

Gerard Reve (*Verzamelde Gedichten*. Amsterdam, 1987)

Niveau 6

6.1 Anne Vegter - 12.15 uur tot 13.00 uur

12.15 uur tot 13.00 uur

Er was op deze dag – tijdens de lunchpauzepauze – iemand die wilde weten hoe ik werk, waar mijn ideeën vandaan komen. Tja, zei ik, het probleem van de idee is

dat de problemen precies daar beginnen waar ze vandaan komt, neem nu dit gesprek. Vanonder uit de bladeren klonk een onderdrukt protest of noem het opgewekt,

maar met de handjes voor de mond, proestlachend. Zoals een klasje elfjarigen er even <niet> aan denken moet wat juf op de wc doet en of je daar iets van zou kunnen zien.

Het kan zijn, zei ik, dat het toevallig langsscheert – een ekster. 's Avonds wist ik terwyl ik uit het raam vloog hoe het juiste antwoord klonk: schel en zuiver.

Anne Vegter (*Spamfighter*, Amsterdam, Em. Querido's Uitgeverij BV, 2007)

6.2 Martinus Nijhoff - Het stenen kindje

Het stenen kindje

Buiten de herberg waar wij bleven
In 't oude stadje aan de Rijn
Begon des nachts muziek te beven.
Wij zetten ons, achter 't gordijn,
Met kandelaars op het kozijn:
Reizende muzikanten waren
Aan 't spelen op 't besneeuwde plein,
en bij hen stond een kind te staren-

Maar toen ik nader acht ging geven,
Was het de stenen cherubijn
Die zich, als smeltend los geheven,
Had vrij gemaakt van de fontein-
De fluit hief in het maanlicht zijn
Roep tussen rits'lende gitaren
En zwol terug in het refrein-
Het kind begon mij aan te staren-

Toen kwam het naar mijn venster zweven:
Ik voelde hoe zijn naakt en klein
Lichaam dicht aan mijn borst gedreven
Sidderde van ontspannen pijn-
Er trilde langs mijn wang een rein
Koud kindermondje, en in mijn haren
Woelde zijn handje- O moeder mijn,
Smeekte 't, en bleef mistroostig staren-

O zoontje in me, o woord ongeschreven,
O vleesloze, o kon ik u baren-
De nood van ongeboren leven

Wreekt gij met dit verwijtend staren.

Martinus Nijhoff (*Verzamelde werk 1*. Daamen N.V./G.A. van Oirschot, 1954)