

Poëzie: ook 'op posters en dingetjes'?

Beeldvorming onder Nederlandse vwo-leerlingen

Jeroen Dera

Neerlandici en vakdidactici hebben steeds meer oog voor de verschillende contexten en vormen waarin poëzie zich kan manifesteren. Maar in gangbare lesmethodes ligt de nadruk nog steeds op traditionele poëzie op papier. Literatuurwetenschapper Jeroen Dera deed onderzoek onder leerlingen uit 4 en 5 vwo om te achterhalen hoe zij denken over dichters, dichterschap en poëzie.

In zijn gedicht 'Kijk, het heeft gewaaid', opgedragen aan Remco Campert, suggereerde Gerrit Kouwenaar dat poëzie iets is 'om even te schrikken, in woorden'. Even schrikken: dat doen ook veel leerlingen als ze horen dat er poëzie op het programma staat. En even schrikken doen zelfs sommige ervaren taaldocenten als ze invallen voor een collega en zien dat de les over de dichtkunst moet gaan. Hoewel de meeste docenten Nederlands poëzie een zeer belangrijk onderdeel van het curriculum vinden, is 84 procent van hen ontevreden over het eigen poëzieonderwijs (Das, 2019, p. 156). Vooral differentiëren naar niveauverschillen tussen leerlingen rapporteren veel docenten Nederlands als achilleshiel van de eigen poëziedidactiek.

Mogelijk hangt dit samen met hun beperkte repertoirekennis voor poëzie. Bij de meeste docenten Nederlands liggen er bepaald geen dichtbundels op het nachtkastje en ze schatten hun eigen kennis van hedendaagse poëzie ook niet al te optimistisch in (Dera, 2022; voor een internationaal perspectief zie ook Xerri, 2016). Daar komt bij dat veelgebruikte lesmethodes als *Laagland: literatuur en lezer* en *Literatuur, geschiedenis en theorie* (onder neerlandici ook wel bekend als 'Dautzenberg') een tamelijk ouderwets beeld van de Nederlandstalige poëzie presenteren, met zeer weinig voorbeelden uit de 21e eeuw en nauwelijks oog voor culturele diversiteit (Dera, 2019a).

Multimediaal karakter

De laatste jaren zijn er veel initiatieven om het poëzieonderwijs een nieuwe impuls te geven. In 2023 hoopt Hans Das aan de Rijksuniversiteit Groningen een proefschrift te verdedigen dat de basis kan vormen voor een doorlopende leerlijn poëzie, met aandacht voor niveauverschillen tussen gedichten én leerlingen (zie Das, 2019 voor een eerste impressie van deze niveaus).

Daarnaast is er een keur aan materialen ontwikkeld waarmee docenten recente(re) poëzie op een activerende manier in de klas kunnen lezen en bespreken, vaak ook met aandacht voor de creatieve schrijfvaardigheid van leerlingen. Voorbeelden zijn de lessuggesties van School der Poëzie en het PoëzieCentrum, en de boeken in de reeks *woorden temmen* van uitgeverij Grange Fontaine (Van der Starre & Zijlstra, 2018; Van den Broeck & Dera 2020; Van Gasse & Ham 2023). Bovendien doen vakdidactici regelmatig suggesties voor lessen(reeksen) waarin poëzie uitdrukkelijk wordt gekoppeld aan de multimediale cultuur waarin leerlingen tegenwoordig opgroeien. Zo verschenen er recentelijk artikelen over didactische benaderingen van poëzievoordracht en gesproken poëzie (Van der Starre, 2021a), digitale poëzie (Dera & Van der Starre, 2019; Bluijs, Dera, & Peeters, 2021; Dera, 2023) en hiphop in relatie tot poëzie (De Roest, 2022).

Die aandacht voor het multimediale karakter van hedendaagse poëzie zien we ook binnen de academische studie van de Nederlandstalige letterkunde. Daarin is de afgelopen jaren veel aandacht besteed aan de manier waarop poëzie als genre de grenzen van de traditionele dichtbundel overstijgt. In het vakblad *Nederlandse letterkunde* constateerde Kila van der Starre (2021b) in de laatste decennia een verschuiving in de manier waarop letterkundigen het verschijnsel 'poëzie' benaderen. Volgens haar lag de klemtoon eind jaren negentig in de eerste plaats op dichters die hun werk op papier publiceerden, waarbij de academici van dienst voor een autonomistisch perspectief kozen (dat wil zeggen: ze benaderden het werk vooral als bijzondere vorm van taal, waarbij ze de analyse richtten op de structuur van het taalbouwsel en de manier waarop dat functioneerde in de Nederlandse literatuur(geschiedenis)).

Intussen heeft dat paradigma plaatsgemaakt voor een overwegend heteronomistisch perspectief. Daarin is er aandacht voor de manier waarop poëzie in verschillende contexten wordt *gebruikt* – niet alleen door professionele of anderszins doorgewinterde poëzielezers, maar ook door alledaagse lezers of luisteraars. Binnen dat perspectief ligt de klemtoon niet alleen op poëzie in papieren bundels, maar vooral ook op poëzie 'buiten het boek'. De meeste mensen komen gedichten namelijk niet tegen in traditionele bundels, maar tijdens ceremoniële gelegenheden (bruiloften, uitvaarten) of op gebouwen en posters. In haar proefschrift heeft Van der Starre (2021c) een uitgebreide analyse gegeven van zulke *non-book*-poëzie, maar er zijn meer neerlandici die in (vak)publicaties aandacht besteden aan poëzie in bredere gebruikscontexten dan die van de klassieke papieren bundel. Voorbeelden zijn onderzoek naar dichters die de rol van publieke intellectueel op zich nemen (Heynders, 2015), naar de hausse aan gedichten aan het begin van de coronacrisis (Dera, 2021a), naar dichters die onder de noemer *De Eenzame Uitvaart* optreden op begrafenissen van mensen zonder nabestaanden (Lambrecht, 2022) en naar de economische positie van stadsdichters door de eeuwen heen (Ham et al., 2020).

Poëziedidactiek

Waar de focus in het *academische onderzoek* kortom in sterke mate op (gebruiks)contexten van poëzie is komen te liggen, legt het *voortgezet onderwijs* – afgaand op veelgebruikte lesmethodes – nog steeds vooral de klemtoon op de formele analyse en parafraserende interpretatie van gedichten, soms ten koste van de actuele maatschappelijke context waarbinnen ze gelezen kunnen worden (vgl. Dera, 2021b, hoofdstuk 6). Een belangrijke uitdaging voor de poëziedidactiek lijkt dan ook de aansluiting bij de recente academische ontwikkelingen te zijn, die overigens de poëzie *zelf* op de voet volgen. In de

21e eeuw is de Nederlandstalige poëzie te typeren als bij uitstek multimediaal, en reflecteren veel dichters expliciet op de context waarin hun werk gelezen en gebruikt wordt – soms daartoe uitgelokt door een ceremoniële functie (zoals stadsdichter en Dichter des Vaderlands) die ze bekleden (vgl. Dera, Posman, & Van der Starre, 2016). Deze uitdaging is des te nijpender, omdat ook de wereld *van de leerling* uit veel meer dan (al dan niet literaire) papieren boeken bestaat.

Van leerlingen uit de bovenbouw van havo/vwo weten we dat ze – als ze al voor hun plezier lezen – niet tot nauwelijks poëziebundels lezen in hun vrije tijd (Dera & Van Doeselaar, 2022). Tegelijkertijd komen jongeren frequent poëzie tegen op sociale media (Van der Starre, 2017) en bestaan gemeenschappen rondom een fenomeen als *spoken word* voor een groot deel uit jongeren. Dat spanningsveld roept een fascinerende vraag op: in hoeverre spelen medialiteit en gebruikscontexten van poëzie een rol in de manier waarop leerlingen zelf op poëzie reflecteren? Zien jongeren, die opgroeien als *digital natives* en voortdurend teksten consumeren in een niet-papieren context, poëzie als een medium dat veel breder is dan het papieren gedicht of koppelen zij het genre vooral aan gedrukte boeken?

Onderzoeksopzet

In dit artikel beantwoord ik de bovenstaande vragen aan de hand van een onderzoek onder Nederlandse leerlingen uit 4 en 5 vwo, op basis van semi-structureerde interviews. Deze methodologie is zeer geschikt om data te verzamelen over specifieke ervaringen van leerlingen met poëzie en poëzieonderwijs, en over hun eerste indrukken als ze met poëzie geconfronteerd worden. Daarnaast is het semigestructureerde interview bij uitstek een methode die leerlingen *zelf* een stem geeft. Terwijl er internationaal de nodige studies zijn gedaan naar leerlingervaringen met poëzie en poëziedidactiek (zie bijvoorbeeld Peskin, 2007; Hennessy & Mannix-McNamara, 2012; Fleming, 1992; Manning, 2016), beperkt dit soort onderzoek zich in Nederland tot de nog ongepubliceerde dissertatie van Das. Daar moet verandering in komen, want als we in de klas op een gedegen manier aandacht willen besteden aan de vraag wat poëzie is, kunnen we niet om het leerlingperspectief heen. Of om het met de Britse literatuurdidacticus Mike Pike te zeggen: wie over de dichtkunst wil praten, moet dat doen in dialoog met de visie van 'those who study it' – dat wil zeggen: de leerlingen (Pike, 2000, p. 49).

Participanten

De semigestructureerde interviews werden afgenomen bij dertig leerlingen uit 4 en 5 vwo. Ze vonden plaats in de maanden mei en juni, dus toen de leerlingen aan het eind van hun vierde of vijfde jaar zaten. Ik heb specifiek voor

vierde- en vijfdeklassers gekozen, omdat deze jaarlagen ruime ervaring hebben met fictie- en literatuuronderwijs, en omdat poëzie op veel scholen in het vierde en/of vijfde jaar op het programma staat.

De werving gebeurde via een oproep in de actieve Facebookgroep *Leraar Nederlands*. Docenten Nederlands uit de regio Nijmegen werd gevraagd of zij leerlingen in 4 of 5 vwo hadden met interesse in deelname aan wetenschappelijk onderzoek over poëzie. Enthousiasme over poëzie was hierbij geen eis, 'gemakkelijk kunnen praten' wel. Verder moesten de deelnemers in zowel onderbouw als bovenbouw poëzieonderwijs hebben gehad en zestien jaar of ouder zijn, zodat ze zelf gerechtigd waren toestemming te verlenen voor deelname aan het onderzoek.

Op deze manier kon contact worden gelegd met 43 geïnteresseerde leerlingen, van wie er 30 werden geselecteerd. Gender was hierbij een doorslaggevend criterium. Gestreefd werd naar een verdeling van 15 jongens en 15 meisjes, omdat een oververtegenwoordiging van meisjes – die op en buiten school vaker literatuur lezen dan jongens (vgl. Dera, 2019b) – de resultaten waarschijnlijk zou beïnvloeden. Tabel 1 geeft details over de relevante kenmerken van de participanten.

Tabel 1. Participanten in het interviewonderzoek

Kenmerk	Verdeling onder de participanten
Gender	15 jongens, 15 meisjes
Leeftijd	7x 15 jaar, 13x 16 jaar, 10x 17 jaar, 1x 18 jaar (M=16,7 jaar)
Leerjaar	13x 4 vwo, 17x 5 vwo
Schoolprofiel	10x maatschappijprofiel, 20x natuurprofiel
Attitude tegenover poëzie	17x positief, 10x neutraal, 3x negatief

Het laatste kenmerk uit tabel 1, 'attitude tegenover poëzie', vraagt om enige toelichting. De leerlingen kregen in het interview de vraag voorgelegd wat zij in algemene zin van poëzie vonden. Antwoorden als 'interessant', 'mooi', en 'best leuk' werden als positief gecodeerd. Antwoorden als 'dat hangt van het gedicht af' en 'ik vind er niet echt iets van' werden als neutraal gecodeerd. Antwoorden als 'saai' en 'stom' werden als negatief gecodeerd. Tabel 1 laat zien dat leerlingen met een positieve attitude onder de participanten in de meerderheid waren en dat uitgesproken negatieve attitudes relatief weinig vertegenwoordigd waren. Ze vormen daarmee gemiddeld genomen geen representatieve afspiegeling van de leerlingpopulatie. Waarschijnlijk komt dit door de selectie steekproef waarbij docenten in hun klassen vroegen wie wilde deelnemen aan het onderzoek. Hoewel affiniteit met poëzie geen vereiste was, ligt het voor de hand dat leerlingen met een hekel aan poëzie niet enthousiast waren om deel te nemen.

Interviewontwerp¹

Om te onderzoeken in hoeverre medialiteit en gebruiksccontexten van poëzie een rol spelen in de manier waarop leerlingen uit 4 en 5 vwo op poëzie reflecteren, is een protocol voor een semigestructureerd interview ontwikkeld met het *interview protocol refinement framework* van Milagros Castillo-Montoya (2016). Dit stelt de koppeling van interviewvragen aan onderzoeksvragen voorop, en stelt dat de onderzoeker overlap tussen die beide vraagtypen zo veel mogelijk moet vermijden. In de interviews zijn daarom zo min mogelijk expliciete vragen gesteld over de medialiteit of gebruiksccontexten van poëzie. Zulke vragen zouden de deelnemers kunnen sturen naar (al dan niet sociaal wenselijke) antwoorden die ze niet gegeven zouden hebben als de hoofdconcepten uit de onderzoeksvraag niet voorkwamen in de interviewvragen.

Introductie

Het interviewprotocol bestond uit vijf delen. Het eerste deel bevatte introductievragen, bedoeld om de participanten aan de setting te laten wennen. De vragen gingen over hun ervaringen met het poëzieonderwijs op hun school: hoe zag dat er ongeveer uit, hoe pakte hun huidige docent de poëzielessen aan, en wat vonden de leerlingen daarvan?

Definities van poëzie

Het tweede, derde en vierde deel omvatten de kern van het interview, bedoeld om relevante informatie te verzamelen voor beantwoording van de onderzoeksvraag. Het tweede deel focuste op definities van poëzie volgens leerlingen: Wanneer noemen we iets poëzie? Is 'poëzie' hetzelfde als 'gedichten'? En wanneer vinden ze iets 'goede poëzie'? De achterliggende onderzoeksvraag was hier of leerlingen in hun poëtische reflecties ook aandacht besteedden aan het medium van poëzie en de verscheidene gebruiksccontexten daarvan.

Beeldvorming over poëzie en dichterschap

Het derde deel ging over de beeldvorming rond poëzie en dichterschap. De leerlingen werd gevraagd te beschrijven wat voor iemand ze voor zich zagen als ze dachten aan iemand die poëzie lezen als hobby heeft en iemand die dichter is. Vervolgens kregen ze twee series van drie foto's voorgelegd (zie bijlage 1): eerst de drie vrouwelijke dichters Maud Vanhauwaert, Babs Gons en Delphine Lecompte, en vervolgens de drie mannelijke dichters Arno Van Vlierberghe, Dean Bowen en David Troch. Hierbij moesten de leerlingen aangeven wie het meest aan hun beeld van een dichter beantwoordde en wie het minst. Ook nu was de achterliggende onderzoeksvraag of leerlingen kwesties rond medialiteit en gebruiksccontexten in hun antwoorden adresseerden. In het geval van Gons en Bowen is dat extra interessant, omdat zij doorbraken in het *spoken word*-circuit.

1 Het volledige interviewontwerp is op te vragen bij de auteur.

Vier gedichten

Vervolgens kregen de leerlingen vier gedichten voorgelegd (zie bijlage 2) met de vraag om bij elk gedicht aan te geven in hoeverre ze het poëtisch vonden. Ook moesten ze aangeven welk gedicht ze het meest en welk het minst poëtisch vonden. De vier gedichten verschilden in thematiek en vorm. Het eerste gedicht, 'Binnenblijven' van Maartje Smits, uit haar bundel *Als je een meisje bent* (2015), beschrijft de schaamte over het eigen lichaam die jonge meisjes kunnen voelen in pashokjes in een kledingwinkel. Het is geschreven in vrije verzen en begint met een ongrammaticale constructie die naar verwachting leerlingen zou verwarren: 'bij verlaten kleeft mijn meisje mijn kamer'. Vanwege het gebrek aan rijm beantwoordt Smits' gedicht niet aan veelgehoorde clichés over het genre, waardoor het een interessante casus is om ideeën over de mate waarin iemand een tekst poëtisch vindt te onderzoeken.

Het tweede gedicht is een 'Spiekpen'-gedicht van Maud Vanhauwaert, uit haar bundel *Het stad in mij* (2020). Het lyrisch ik beschrijft daarin 'een diepe kloof/van zoveel jaren' tussen haarzelf en de kinderen in een klaslokaal, maar stelt tegelijkertijd vast dat er nog altijd een kind in haar huist dat dromerig uit een raam kan staren. Vergeleken met Smits is Vanhauwaert uitbundiger met klankspel, met name klinkerrijm. Maar het gedicht is vooral geselecteerd vanwege de vormgeving (materiële component): het gedicht komt letterlijk uit een pen gerold. Bovendien is het zeer kleurrijk: in dit gedicht overheerst niet het wit, maar de kleur geel (in originele afbeelding, *red.*).

Het derde gedicht, 'II' uit de bundel *Leger* (2017) van Mieke van Zonneveld, lijkt nog het meest op traditionele poëzie. Het bestaat drieregelige strofen met grotendeels regels van gelijke lengte en eindrijm. Van Zonneveld vraagt bovendien meer van de woordenschat van de lezer dan Smits en Vanhauwaert, met vondsten als 'rouletterood' en 'profeteert verlies', en doet een sterk beroep op interpretatieve vermogens. Vooral de tweede strofe kan voer voor discussie zijn: wat betekent die vraag 'Waar slaan we zoal gaten in?', en waarom zijn de ogen van de dochter gelijk aan de ogen van God?

Het vierde en laatste gedicht, 'liggen' van Instagramdichter René Oskam, is juist zeer toegankelijk en bovendien zeer kort (vier regels). Het is een lichtvoetig gedicht dat zich laat lezen als de laatste humoristische wanhoopspoging van het lyrisch ik om in bed te belanden met iemand die hem eigenlijk niet ziet staan. Evenals bij Vanhauwaert valt bij Oskam de materiële component op. Het gedicht is afgebeeld op papier dat nog in een typemachine steekt en ook het lettertype is dat van ouderwetse typemachines. De vraag is natuurlijk of leerlingen dit aspect meenemen in hun reflecties op de poëtische van het gedicht.

Afronding

Het vijfde en laatste deel van het interview is een afronding. Leerlingen kregen de vraag of ze nog iets wilden toevoegen wat ze nog niet hadden benoemd en of het interview iets had veranderd aan hun ideeën over poëzie.

Sturende vragen werden zoals gezegd zo veel mogelijk vermeden. Wel werden er vooraf enkele doorvraagvragen ingebouwd voor momenten waarop een leerling erg zoekende was of relevante context niet adresseerde. Bij de vragen over definities van poëzie werd doorgevraagd naar verschillen met andere genres als de ingebrachte definities erg algemeen bleven. Bij de vragen over de beeldvorming werd doorgevraagd op gender en etniciteit als leerlingen daar zelf geen opmerking over maakten. Ten slotte werden participanten bij de poëzie van Vanhauwaert en Oskam gewezen op de beeldaspecten als ze daar zelf niet over begonnen over de pen en/of de typemachine.

Procedure en data-analyse

Twee onderzoeksassistenten namen de interviews (gemiddeld 45 minuten) online af via Zoom. De participanten gaven vooraf aan dat ze vrijwillig deelnamen aan het onderzoek en gaven toestemming voor opname van het interview.

De opgenomen interviews zijn ad verbatim getranscribeerd en geanonimiseerd. Twee mensen (de auteur van dit artikel en een onderzoeksassistent) codeerden afzonderlijk de transcripten. Per vraag segmenteerden ze relevante uitspraken. Eerst kreeg de *kern van de argumentatie* een code. Een voorbeeld is deze uitspraak waarin participant Maurits uitlegt wat volgens hem poëzie is:

Poëzie volgens mij is het overbrengen van een bepaald gevoel of een bepaalde ehh [1 seconde stilte] boodschap door middel van het gebruik van woorden op een mooie manier.

In dit antwoord zijn drie kernpunten te onderscheiden, die elk een eigen code kregen: *gevoelsexpressie*, *overbrengen van een boodschap* en *esthetisch woordgebruik*. Na deze 'initial coding' (Saldaña, 2013, p. 100) vergeleken beide codeurs hun resultaten en kwamen ze tot een consensusbeoordeling. Daarbij kon een afzonderlijke code maar één keer aan een antwoord worden toegekend (herhalingen werden dus niet dubbel gecodeerd).

Vervolgens zijn op elkaar gelijkende codes samengevoegd tot een overkoepelende categorie, het zogenoemde 'axial coding' (Saldaña, 2013, p. 218). Zo werd de code *esthetisch woordgebruik* uit Maurits' uitspraak hierboven uiteindelijk ondergebracht in de overkoepelende code *esthetische taal*, waaronder bijvoorbeeld ook *kunstzinnige zinnen* en *mooi taalgebruik* vallen. Ten slotte doorliepen de codeurs alle transcripten nog eens op opmerkingen van leerlingen over medialiteit en gebruikscontexten van poëzie. Expliciete uitspraken hierover werden in een aparte kolom gecodeerd.

Resultaten

Ervaringen met het poëzieonderwijs

Ruim de helft van de dertig leerlingen associeert poëzieonderwijs in de eerste plaats met lessen over de *vorm* van poëzie (17 coderingen; 57%), zoals rijm, stijlfiguren, strofebouw en figuurlijk taalgebruik. Bijna een derde meldt (daarnaast) dat hun poëzieonderwijs over *parafrase* ging (9 coderingen; 30%), of zoals Max het uitdrukt: 'het gedicht navertellen om tot de betekenis ervan te komen'. Zo'n kwart brengt poëzie in verband met onderwijs in literatuurgeschiedenis (8 coderingen, 27%), en denkt bijvoorbeeld aan lessen over renaissance-sonnetten. Lessen over creatief schrijven noemen zeven leerlingen (23%). Een koppeling met niet-papieren genres of praktijken noemen leerlingen nauwelijks, afgezien van één opmerking over aandacht voor de voordracht van poëzie (3%).

Definitie van (goede) poëzie

Op de vraag wat poëzie is, kwamen zeer gevarieerde antwoorden (zie tabel 2).

Tabel 2. Kernaspecten van 'poëzie' volgens leerlingen in 4 en 5 vwo

Verondersteld kenmerk van poëzie (code in vet)	Aantal participanten dat dit kenmerk benoemt (%)
Bevat een duidelijke boodschap	7 (23%)
Is heel ' breed '	8 (27%)
Moet figuurlijk gelezen worden	8 (27%)
Brengt een gevoel over	14 (47%)
Is kunstzinnig geschreven	7 (23%)
Heeft een bepaalde lengte	7 (23%), waarvan 5 keer 'kort' (17%)
Is moeilijk te begrijpen	4 (13%)
Bevat rijm	13 (43%)
Is een vorm van taalspel	3 (10%)
Bevat een soort verhaaltje	6 (20%)
Leent zich goed voor voordracht	3 (10%)
Heeft een typische vorm	7 (23%)
Geeft ruimte om heel vrij te schrijven	4 (13%)
Anders	2 (7%), waarvan 1 keer 'meerdere' en 1 keer 'geen logica'

Typische poëzieclichés als *gevoel* en *rijm* scoren het hoogst, maar ruim de helft van de leerlingen noemt deze zaken niet. Opvallend is dat slechts een kwart de typische *vorm* van veel gedichten, met strofebouw en veel wit op de pagina, noemt, terwijl juist dit kenmerk in veelgebruikte lesmethodes centraal staat. Verwijzingen naar aspecten die verband houden met medialiteit en

gebruikscontexten zijn nog schaarser. Slechts drie leerlingen wijzen op *voordracht* als kernaspect; de specifieke context(en) waarin poëzie gebruikt wordt, blijven onbesproken. Voor de meeste leerlingen lijkt het bij poëzie primair om geschreven teksten te gaan, wat blijkt uit woordclusters rond 'schrijven' en 'lezen'. Wel zegt één leerling dat poëzie meer omvat dan gedrukte teksten in papieren bundels:

Nou, poëzie komt in ieder geval voor in heel veel verschillende vormen. Ehm, persoonlijk kom ik er het snelste in aanraking mee als met, ehh, rijm. Je komt het ook wel op verschillende plekken tegen, ook op posters en dingetjes.

Tussen de begrippen 'poëzie' en 'gedicht' bestaat voor de meeste leerlingen intuïtief een verschil. Eén leerling weet echt geen antwoord te formuleren op de vraag of poëzie en gedichten hetzelfde zijn, terwijl vier leerlingen (13%) zeggen dat de begrippen gelijkgesteld kunnen worden. Voor vijftien leerlingen (50%) vormen gedichten een onderdeel van het veel bredere begrip 'poëzie'. Ze vinden het moeilijk die stelling met argumenten te onderbouwen, maar voor vijf leerlingen geeft *rijm* hier de doorslag: gedichten horen te rijmen en poëzie niet, of juist andersom. Volgens tien leerlingen (33%) is er een duidelijk verschil tussen gedichten en poëzie. Zes van hen zoeken dat verschil in literaire status: poëzie zou hoogstaander zijn dan 'gewoon' een gedicht, en meer diepgang hebben.

Het verschil tussen proza en poëzie definiëren de leerlingen uiteenlopend. Bijna de helft noemt hier *lengte* als criterium (13 coderingen, 43%), maar ook *rijm* wordt relatief vaak genoemd (11 coderingen, 37%). Tien leerlingen (33%) noemen *prozatechnieken* als verschil: in poëzie komen volgens hen geen plot, personages en chronologie voor. Zeven leerlingen (23%) noemen de bijzondere *vorm* van poëzie, met bijvoorbeeld strofes, evenals bij de vraag wat poëzie nu eigenlijk is. Slechts één iemand (3%) noemt het *wit* als onderscheidend criterium.

Gezien deze uiteenlopende antwoorden is het niet verrassend dat ook de genoemde karakteristieken van goede poëzie uiteenlopen. De meeste leerlingen vinden het belangrijk dat een gedicht een bijzondere *boodschap* overbrengt (11 coderingen, 37%) en/of je *raakt* (10 coderingen, 33%). Relatief vaak genoemd zijn daarnaast *aanzetten tot denken* en *toegankelijkheid* (beide 8 coderingen, 27%). Deze codes betreffen vooral de inhoud en het effect van poëzie op de lezer, en veel minder de kwaliteit van de taal die dichters gebruiken. Maar vier leerlingen (13%) noemen *bijzondere taal; stijl, compositie* en *klank* is elk goed voor slechts 3%. Van alle vormkenmerken noemen leerlingen het vaakst *rijm* (5 coderingen, 17%).

Over het algemeen reflecteren de leerlingen niet tot nauwelijks op medialiteit en gebruikscontexten. Deze aspecten zijn slechts incidenteel terug te zien in hun antwoorden. Als ze er wel over spreken, gaat het om verwijzingen naar poëzie buiten het boek ('posters en dingetjes') of naar de voordrachtscultuur rondom poëzie.

Beeldvorming poëzieliefhebbers

Op de vraag wat voor iemand ze voor zich zien als ze denken aan een persoon die poëzie als hobby heeft, geven leerlingen zulke uiteenlopende antwoorden, dat bij de open codering 46 codes nodig waren. Toch zijn er enkele opvallende patronen qua gender, huidskleur, leeftijd en karaktereigenschappen.

Dertien leerlingen (43%) zeggen niet specifiek een man of een vrouw voor zich te zien. Bij de andere zeventien is dat anders: tien leerlingen zien een man voor ogen, zeven een vrouw. De mannelijke associatie is overigens ook krachtig bij minimaal twee leerlingen die zeiden dat gender geen rol van betekenis speelt, want ze noemen als voorbeelden Herman Brusselmans en Jan Wolkers. Een soortgelijke *bias* is voorstelbaar bij het aspect huidskleur. Twintig leerlingen (67%) zeiden bij een poëzieliefhebber niet specifiek te denken aan een witte of gekleurde persoon, maar de andere tien dachten expliciet aan een wit iemand, één keer zelfs nader gespecificeerd als 'Frans'.

Bijna de helft denkt bij een poëzieliefhebber expliciet aan een 'oud' iemand, dat wil zeggen: iemand van minimaal dertig jaar oud, en meestal nog ouder. Niemand heeft het over jongeren, wat suggereert dat de leerlingen poëzie niet met hun peers en leefwereld associëren. Een wel veel voorkomende associatie betreft de veronderstelde karaktereigenschappen van poëzieliefhebbers, die vaak te maken hebben met expressiviteit, met codes als *droevig*, *dromerig*, *emotioneel*, *empathisch*, *expressief*, *fantasierijk*, *gevoelsmens*, *vrije geest*, *vrolijk* en *zweverig* (samen 15 coderingen, 50%). Ook *rustig* noemen diverse leerlingen (4 coderingen, 13%).

Beeldvorming dichterschap

Waar ze bij poëzieliefhebbers relatief vaak innerlijke eigenschappen noemen, wijzen de leerlingen bij hun beeld van een dichter opvallend vaak op uiterlijke kenmerken. Kleding (13 coderingen, 43%), een bril (8 coderingen, 27%; waarvan één keer specifiek een 'pilootenbril') en haardracht (7 coderingen, 23%). Ook nu overheerst het beeld van een relatief oud persoon (13 coderingen, 43%).

Zowel bij de poëzieliefhebbers als de dichters spelen medialiteit en gebruikscontexten geen rol van betekenis in de reflecties van de leerlingen. De poëzieliefhebbers omschrijven drie participanten (10%) als iemand die altijd pen en papier bij zich heeft, waarbij ze poëzie dus in eerste instantie als geschreven praktijk opvatten. Ook bij de beeldvorming van de dichter komt het

notitieboekje voor (1 codering, 3%), en vijf leerlingen (20%) beginnen over een interieur met een schrijftafel (20%). Koppelingen naar sociale gebruikscontexten zijn er niet. Het tegenovergestelde is soms wel aan de orde: één leerling (3%) omschrijft poëzieliefhebbers als nerdy en een andere leerling (3%) heeft het over *niet-sociaal*; deze laatste code komt bij de dichtersbeelden drie keer voor (10%).

Bij de getoonde afbeeldingen van actieve dichters treedt een duidelijke beeldvorming op. Tabel 3 geeft weer hoeveel leerlingen deze het meest en het minst als een typische dichter zien.

Tabel 3. Aantal participanten dat dichter x het meest en het minst een typische dichter vindt

	Aantal keer genoemd als 'het meest een dichter'	Aantal keer genoemd als 'het minst een dichter'
Dichter (v)		
Maud Vanhauwaert	5	18
Babs Gons	8	5
Delphine Lecompte	17	7
Dichter (m)		
Arno Van Vlierberghe	5	19
Dean Bowen	9	9
David Troch	16	2

Bij de vrouwelijke dichters zien leerlingen Maud Vanhauwaert duidelijk het minst als dichter. Meerdere leerlingen noemen haar uitstraling te sportief en – vergeleken met Gons en Lecompte – te gewoon of alledaags. Zo zegt Bas: 'Haar zelfverdedigingssporthouding geeft aan dat dit iemand is die meer fysiek wil sporten dan wil schrijven.' Ook leerlingen die Gons of Lecompte het minst op een typische dichter vinden lijken, dragen argumenten aan die te maken hebben met stereotypische voorstellingen van andere beroepsgroepen. Gons duiden ze herhaaldelijk als een actrice (bijvoorbeeld door Heleen: 'Hele grote ronde oorbellen passen niet bij een dichter, eerder bij een actrice'), terwijl ze Lecompte als modeontwerper zien of juist als iemand zonder baan (Jasmijn: 'Ze ziet eruit alsof ze werkloos is'). Maar de meeste leerlingen vinden Lecompte het meest beantwoorden aan het prototypische dichtersbeeld. Hun argumentatie bevestigt daarbij hun voorstellingen over poëzieliefhebbers en dichters. Lecompte wordt bijvoorbeeld herhaaldelijk omschreven als *rustig*, *artistiek*, *authentiek* en *zweverig*. Ook benoemen meerdere leerlingen dat zij niet in de camera kijkt, wat zou passen bij het beeld van een introverte dichter. Bovendien speelt leeftijd een rol: meerdere leerlingen schatten in dat zij het oudst is (wat niet klopt: Gons is ouder) en vinden haar op grond daarvan het meest 'dichter'.

Het beeld bij de mannelijke dichters is vergelijkbaar. Van Vlierberghe zien leerlingen duidelijk het minst als 'dichter', en net als bij Vanhauwaert hangt dat samen met een te weinig klassieke uitstraling. Alle negentien leerlingen die Van Vlierberghe het minst 'dichter' vinden, wijzen op zijn tatoeages: die associëren ze met iemand die op een podium staat (muzikanten, rockers) of met een model. Die tattoos zijn voor drie van de vijf leerlingen die Van Vlierberghe het meest een dichter vinden, overigens ook van belang: ze noemen tatoeages expressief of 'een teken van creativiteit' (Anne). Ook bij Bowen komen verwijzingen naar lichaamsversieringen herhaaldelijk terug. Waar de neuring voor drie leerlingen uitdrukkelijk *niet* bij het dichterschap past, is de hoed voor vijf leerlingen juist een teken van dichterlijke expressiviteit.

Bij Troch, het meest geassocieerd met een dichter, valt eens te meer op hoe doorslaggevend specifieke uiterlijke kenmerken zijn binnen de beeldvorming van leerlingen. Vergeleken met de argumentaties bij hun vrouwelijke collega's, waar dertien leerlingen (43%) inhaakten op de *kleding*, ligt de focus bij de mannen – waarschijnlijk ook gezien de gebruikte portretfoto's – vaker op kapsels (9 coderingen, 30%) en gezichtskenmerken zoals de baard (7 coderingen, 23%) en de bril (4 coderingen, 17%), en noemen slechts drie leerlingen (10%) kleding. Meer dan bij Van Vlierberghe en Bowen dragen leerlingen ook argumenten aan over Trochs veronderstelde karakter. Zo vinden ze hem het meest 'dichter' vanwege zijn kalme en serieuze blik, en zijn er leerlingen die hem associëren met intellectualisme (Yara: 'Hij ziet eruit alsof hij heel veel nadenkt').

De argumentaties geven er blijk van dat er onder leerlingen krachtige stereotypische ideeën over het dichterschap bestaan, of op zijn minst over de term 'dichter'. Als we specifiek letten op de rol van medialiteit en gebruikscontexten, springen twee patronen in het oog. In de eerste plaats zien we dat expressiviteit voor veel leerlingen een belangrijk criterium is om iemand dichterlijk te vinden, maar te véél fysieke expressiviteit lijken ze niet passend te vinden. De foto van Babs Gons associeerden leerlingen bijvoorbeeld vaak niet met dichterschap, maar met acteren en theater – kwesties die binnen de *spoken word*-poëtica nu juist een centrale plaats innemen. In de tweede plaats lijken leerlingen het grote podium en direct contact met het publiek niet te verbinden met dichterschap, getuige hun reacties op de foto's van Lecompte en Van Vlierberghe. Poëzie is kennelijk niet direct een genre waarbij makers op de planken gaan staan.

Poëtischeiteit van specifieke gedichten

Bij elk van de vier voorgelegde gedichten is – op basis van de beargumenteerde reactie van de leerling – gecodeerd of de leerling dat gedicht *wel*, *redelijk* of *niet* poëtisch vond. Tabel 4 geeft de resultaten weer, met daarbij ook hoe vaak leerlingen een gedicht het meest en het minst poëtisch vonden.

Tabel 4. Poëtischeiteit van de vier voorgelegde gedichten volgens de leerlingen

Gedicht	Beoordeling van poëtischeiteit: wel / redelijk / niet poëtisch	Aantal keer meest poëtisch	Aantal keer minst poëtisch
Maartje Smits, 'Binnenblijven'	23 / 1 / 6	9	9
Maud Vanhauwaert, 'Spiekpen'	17 / 13 / 0	6	4
Mieke van Zonneveld, 'II'	22 / 6 / 2	6	3
René Oskam, 'liggen'	15 / 9 / 6	9	14

Uit deze gegevens blijkt allereerst dat leerlingen niet snel geneigd zijn een gedicht niet poëtisch te vinden. Bij Smits en Oskam velt een vijfde van de leerlingen dit oordeel, maar de groep die deze gedichten wel of redelijk poëtisch vindt, is veel groter. Opvallend is wel dat de gedichten die leerlingen het vaakst zonder omhaal poëtisch vinden, die van Smits en Van Zonneveld, in mediaal opzicht de twee meest traditionele gedichten zijn: anders dan bij Vanhauwaert en Oskam is hier geen sprake van een afwijkende materiële component of bijzondere gebruikscontext.

Opvallend zijn ook de relatief grote uitschieters bij Smits en Oskam. Smits' tekst vinden weliswaar 23 leerlingen (77%) poëtisch, maar tegelijkertijd vinden negen leerlingen (30%) dit gedicht het minst poëtisch. Gelet op de argumentatie speelt de moeilijkheidsgraad van het gedicht hierin een belangrijke rol. Van de 23 leerlingen die Smits' tekst poëtisch vinden, geven er 6 (26%) aan dat de *onduidelijkheid* van de betekenis mede tot dat oordeel leidt. Zo stelt Freke:

Ehm, ja, ik zie in het tweede stukje van het gedicht heel veel, ehm, aparte zinnestjes worden gebruikt, als in, ehm, geen onderwerp dat erin staat, bijvoorbeeld: 'smotsig mondnaadje veeg kinnetje'. Als ik die de eerste keer lees denk ik: huh, wat staat hier nou?

Ook *dwingen tot herlezen* (4 coderingen, 17%), *beeldspraak* (17%) en *ongrammaticaliteiten* (3 coderingen, 13%) worden genoemd als argumenten voor het poëtische karakter, maar ze markeren ook de weerbarstigheid van de tekst voor veel leerlingen. Hoewel ze Smits' gedicht dus wel degelijk als poëtisch zien, zorgt de afstand die ze tot de tekst houden er tegelijkertijd voor dat bijna een derde van de leerlingen deze tekst het minst poëtisch vindt. Daarbij lijkt ook de afwezigheid van opvallende klankpatronen een rol te spelen. De leerlingen wijzen namelijk ook bij Van Zonnevelds gedicht herhaaldelijk op de ontoegankelijkheid ervan: van de 22 leerlingen die deze

tekst poëtisch vinden, zijn er zes (27%) die verwijzen naar de *onduidelijkheid* ervan. In tegenstelling tot bij Smits maken leerlingen bij Van Zonneveld veel opmerkingen over het *klankspel* (5 coderingen, 23%) en het *rijm* (8 coderingen, 36%), wat – gelet op de nadruk die veel leerlingen legden op dit soort elementen bij het definiëren van poëzie – mogelijk verklaart waarom ze Van Zonnevelds gedicht veel minder vaak het minst poëtisch noemen.

Oskams gedicht noemt bijna de helft van de leerlingen (47%) het minst poëtisch en ook is de groep die de tekst ondubbelzinnig poëtisch noemt, met vijftien leerlingen (50%) het minst groot. Binnen die laatste groep zijn *rijm* (8 coderingen, 53%) en *lengte* (6 coderingen, 40%) de meest gebruikte argumenten om Oskams tekst poëtisch te vinden. Interessant is dat alle zes leerlingen die het gedicht niet poëtisch vinden ook rijm noemen. Intussen geven vijf van hen (83%) aan dat Oskams tekst te toegankelijk is om echt poëzie te kunnen zijn.

De materiële component van de aangeboden gedichten speelt in de reflecties van de participanten nauwelijks een rol. Bij Vanhauwaerts 'Spiekpen'-gedicht begint slechts één leerling (3%) uit zichzelf over de pen. Deze leerling, Bo, vindt het 'wel wat hebben' dat het gedicht uit een pen gerold komt, maar plaatst wel kanttekeningen bij de keuze voor een plastic balpen:

Vind ik het eerder, ehm, [1 seconde stilte], ehh, iets, iets, ja niet echt per se armoediger, maar iets, iets, iets minder, ehm, [1 seconde stilte], eh, ja ik weet het niet, eh, iets minder professioneel, ja ogen of zo, ik weet niet.

Bij doorvragen naar de manier waarop het gedicht wordt gepresenteerd, zien de meeste leerlingen de pen wel, maar negen leerlingen (30%) laten hem alsnog onbenoemd. Voor vier leerlingen doet het voorwerp afbreuk aan de poëtische kracht van het gedicht, omdat de pen het minder 'officieel' maakt. Daartegenover staan zeven leerlingen die zelfstandig een verband leggen tussen de pen en de inhoudelijke oriëntatie van het gedicht. Weer andere leerlingen zoeken het desgevraagd algemener: de pen zou symbool staan voor 'een leven vol schrijven' of uitdrukken 'dat de pen machtiger is dan het zwaard'.

Bij Oskam maken meer leerlingen uit zichzelf een opmerking over de materialiteit: zes leerlingen (20%) beginnen zelf over de typemachine en/of het daarbij horende lettertype als hun gevraagd wordt naar de poëtische van deze tekst. Na doorvragen signaleren alle leerlingen wel dat het gedicht een opvallende presentatiewijze heeft, al kunnen weinig leerlingen specifiek benoemen dat het om een typemachine gaat. Negen leerlingen (30%) stellen

dat de typemachine de poëtische van het gedicht vergroot, bijvoorbeeld vanwege de nostalgische en formele connotatie ervan. Twee leerlingen (7%) verbinden de vormgeving met typemachine expliciet aan sociale media.

De vraag of de publicatie van Oskams gedicht op Instagram het poëtische karakter ervan vergroot of juist verkleint, blijkt de leerlingen ten slotte sterk te verdelen. Voor vijf leerlingen (17%) speelt het geen rol op of in welk medium een gedicht gepubliceerd is, maar de helft stelt dat het gebruik van Instagram het gedicht minder poëtisch maakt. Volgens hen is dat medium te weinig officieel, te weinig authentiek en te veel gericht op *likes*. Een ultrakort tekstje als dat van Oskam is daarvoor geschikter dan 'echte' poëzie, meent Renske: 'Mensen hebben dan niet zo'n zin om dat te gaan lezen en d'r over na te denken, die zitten meer op Instagram om effe hersenloos een beetje te scrollen.' Tien leerlingen (33%) vinden Oskams tekst juist poëtischer als ze horen dat de tekst van Instagram komt. Vooral de vergrote *toegankelijkheid* en het uitgebreide *bereik* waarderen ze positief, maar er zijn ook participanten die vinden dat Instagram de poëzie minder ouderwets maakt.

Conclusie en discussie

Onderzoekconclusies

De laatste jaren is de aandacht voor medialiteit en gebruikscontexten van poëzie sterk toegenomen in de letterkundige neerlandistiek en in de vakdidactiek voor het schoolvak Nederlands. In dit onderzoek stond de vraag centraal of ook leerlingen poëzie zien als een fenomeen dat breder is dan het klassieke papieren gedicht dat een individuele lezer ontvangt.

Uit de geanalyseerde interviews met dertig leerlingen uit 4 en 5 vwo blijkt dat deze doelgroep poëzie in sterke mate als een (louter) tekstueel medium percipieert. Er waren weliswaar leerlingen die aangaven dat poëzie een heel breed genre is, maar dat sloeg slechts in een enkel geval op mediale heterogeniteit. Verwijzingen naar poëzie buiten het boek kwamen incidenteel voor, in de vorm van opmerkingen over poëzieposters en voordrachtaspecten. Over het algemeen lijken leerlingen bij poëzie vooral te denken aan het klassieke papieren gedicht (dat volgens veel leerlingen ook rijmt), waarvan de gebruikscontext in de individueel-expressieve hoek ligt.

Daarmee correspondeert ook het beeld dat veel leerlingen van poëzie liefhebbers en dichters hebben. Opvallend vaak beschrijven ze zulke mensen in termen van gevoeligheid en expressiviteit. Iemand die zich (al dan niet professioneel) met poëzie bezighoudt, is voor de meeste leerlingen in dit interviewonderzoek geen 'gewoon' iemand, maar iemand die bijzonder

empathisch of juist opvallend teruggetrokken is. Maar blijkens de reacties op met name de foto's van Babs Gons en Arno Van Vlierberghe is de typische dichter niet *al* te extravert of opvallend: een al te expressieve uiterlijke presentatie (Gons) en in het oog springende tatoeages (Van Vlierberghe) associëren leerlingen eerder met acteurs en muzikanten dan met dichters (zelfs in een interview dat expliciet over poëzie gaat). Impliciet bevestigt dit het klassieke 'papieren' beeld dat de doelgroep van poëzie heeft: een dichter is kennelijk niet iemand die in de schijnwerpers op een podium staat.

De tekstgerichte focus zien we ook terug in de manier waarop de leerlingen de poëtische van concrete gedichten inschatten. Hun argumenten richten zich daarbij in eerste instantie op tekstuele vormkenmerken, maar de presentatiewijze van het gedicht nemen ze slechts incidenteel in ogenschouw, en alleen maar als er sprake is van een bijzondere materiële presentatie – zoals bij Vanhauwaert en Oskam. Ook als leerlingen expliciet op die materiële verschijningsvorm gewezen worden, zijn velen van hen niet in staat daar betekenis aan toe te kennen, voor hun eigen leeservaring noch interpretatie.

Een interessante bevinding is de status van Instagram als medium voor poëzie. Uit hun reflecties op het gedicht van René Oskam en de publicatiecontext daarvan blijkt dat de meeste leerlingen poëzie in de eerste plaats met een heel serieus, officieel en mogelijk zelfs elitair genre associëren. Ook leerlingen die vinden dat verspreiding via Instagram de poëtische van een bepaald gedicht ten goede komt, onderschrijven dat, omdat hun onderliggende argumentatie erop neer komt dat poëzie een genre is dat meer toegankelijk en minder elitair gemaakt zou moeten worden.

Methodologische kanttekeningen

Omdat de steekproef van dit onderzoek slechts dertig leerlingen omvat, kunnen we de resultaten niet opvatten als representatief voor de Nederlandse leerlingpopulatie. De keuze voor interviews als onderzoeksmethode zou er daarnaast voor gezorgd kunnen hebben dat leerlingen sociaal wenselijke antwoorden hebben gegeven die de resultaten hebben gekleurd. Ook verdient het gebruikte materiaal in de interviews een nadere reflectie in het licht van de bevinding dat leerlingen nauwelijks aandacht hebben voor de presentatiewijze van poëzie. De leerlingen kregen immers geen sterk multimodale gedichten voorgelegd, zoals een video van een *spoken word*-performance of een digitaal gedicht in Flash. Die keuze is gemaakt, omdat het medium in zulke gevallen zozeer de aandacht opeist, dat het nogal voor de hand ligt dat leerlingen er iets over zullen zeggen. Tegelijkertijd is het natuurlijk mogelijk dat een confrontatie met een *spoken word*-voordracht de participanten had getriggerd om scherper op mediale

aspecten bij de andere getoonde gedichten te letten. Het is daarom interessant om leerlingen in vervolgonderzoek te laten reflecteren op de poëtische van sterk performatieve of multimodale poëzie.

Implicaties voor de onderwijspraktijk

Op basis van dit interviewonderzoek zijn er twee aanbevelingen te geven voor het poëzieonderwijs. Ten eerste maken de resultaten duidelijk hoe groot de variatie is in visies van leerlingen op poëzie. Hoewel een grote groep het genre primair met rijm en gevoelsexpressie associeert, conform de stereotypische beeldvorming, zijn er ook leerlingen die poëzie veel breder interpreteren en bijvoorbeeld wijzen op de vrijheid die dichters hebben om hun eigen taal en ideeënwereld vorm te geven. Voor docenten is het daarom aan te raden in hun onderwijs expliciet te bevragen wat hun leerlingen eigenlijk onder poëzie verstaan, om van daaruit een overstap te maken naar een preciezere (en waarschijnlijk uitgebreidere) verkenning van het genre.

Hierbij is het, ten tweede, nodig om heel zorgvuldig stil te staan bij de rol die het door de dichter gekozen medium speelt in zowel de ervaring als de mogelijke interpretatie(s) van het gedicht. Maar weinig leerlingen blijken zelf oog te hebben voor die mediale component, terwijl veel recente initiatieven uit de vakdidactiek voor het schoolvak Nederlands sterk inzetten op het behandelen van *non-book*-poëzie in de klas (zoals Instagrampoëzie, *spoken word* en muurgedichten). Een afbeelding van een typemachine in een Instagramgedicht heeft voor leerlingen mogelijk meer duiding nodig dan docenten in eerste instantie zouden kunnen denken. Of, om de cirkel rond te maken en weer bij Kouwenaar uit te komen: voor hedendaagse leerlingen valt er in poëzie niet alleen even te schrikken in woorden, maar ook in beelden.

Jeroen Dera is universitair docent Nederlandse Letterkunde aan de Radboud Universiteit. Hij promoveerde in 2017 op onderzoek naar literatuurprogramma's in de vroege jaren van de Nederlandse radio en televisie. Zijn huidige onderzoek concentreert zich hoofdzakelijk op het Nederlandse literatuuronderwijs. jeroen.dera@ru.nl

Literatuur

- Bluijs, S., Dera, J., & Peeters, D. (2021). Waarom digitale literatuur in het literatuuronderwijs thuis hoort. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 137(2), 150-163.
- Broeck, C. van den, & Dera, J. (2020). *woorden temmen - Van kop tot teen met Charlotte Van den Broeck en Jeroen Dera*. Grange Fontaine.
- Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for interview research: The interview protocol refinement framework. *The Qualitative Report*, 21(5), 811-831.
- Das, H. (2019). Een impuls voor de poëzie: lezerstypen als handvatten voor het onderwijs. In A. Mottart & S. Vanhooren (Eds.), *33ste HSN-conferentie* (pp. 156-160). Skribis.
- Dera, J. (2019a). Gedichten als smokkelwaar. Poëzie in (en buiten) het curriculum Nederlands in het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 135(2), 147-158.
- Dera, J. (2019b). *De praktijk van de leeslijst. Een onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo*. Stichting Lezen.
- Dera, J. (2021a). Evaluating poetry on COVID-19: attitudes of poetry readers toward corona poems. *Journal of Poetry Therapy*, 34(2), 77-94.
- Dera, J. (2021b). *Poëzie als alternatief*. Wereldbibliotheek.
- Dera, J. (2022). Ruim baan voor het stiefkind! De staat van het poëzieonderwijs op de middelbare school. *Poëziekrant*, 46(5), 26-31.
- Dera, J. (2023). Surfen naar de zuidkaap. Digitale poëzie in de klas. *Levende Talen Magazine*, 110(1), 24-29.

- Dera, J., Posman, S., & Starre, K. van der. (Eds.). (2016). *Dichters van het nieuwe millennium. Nederlandse en Vlaamse poëzie in de 21^e eeuw*. Vantilt.
- Dera, J., & Starre, K. van der. (2019). Instagrampoëzie in de klas. *Levende Talen Magazine*, 106(5), 4-9.
- Dera, J. & Doeselaar, N. van. (2022). Leesvoorkeuren van havo- en vwo-leerlingen aan het begin van de bovenbouw; een enquêteonderzoek. *Levende Talen Tijdschrift*, 23(2), 3-13.
- Fleming, M. (1992). Pupils' perceptions of the nature of poetry. *Cambridge Journal of Education*, 22(1), 31-41.
- Gasse, L. Van, & Ham, L. (2023). *woorden temmen - Toon de stad met Lies Van Gasse en Laurens Ham*. Grange Fontaine.
- Ham, L., Geerdink, N., Oosterman, J., Sleiderink, R., & Bax, S. (2020). Krijg je nog rente voor een lied? Stadsdichterschap als eer en verdienste sinds de middeleeuwen. *Nederlandse Letterkunde*, 25(1), 99-131.
- Hennessy, J., & Mannix McNamara, P. (2012). 'What rough beast?' Conceptualising the poetry teacher in Ireland through the eyes of the pupil. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(4), 379-394.
- Heynders, O. (2015). De dichter als publieke intellectueel: Ramsey Nasr. *Nederlandse Letterkunde*, 20(3), 291-316.
- Lambrecht, B. (2022). A reluctant revenge? The poetry of *De Eenzame Uitvaart*. *Dutch Crossing*, 46(1), 65-79.
- Manning, L. (2016). Rewriting struggles as strength: Young adults' reflections on the significance of their high school poetry community. *Research in the Teaching of English*, 50(3), 288-308.

- Peskin, J. (2007). The genre of poetry: Secondary school students' conventional expectations and interpretive operations. *English in Education*, 41(3), 20-36.
- Pike, M. (2000). Pupils' poetics. *Changing English*, 7(1), 45-54.
- Roest, A. de. (2022). Doe je best op school: Hiphop in het literatuuronderwijs. *Nederlandse letterkunde*, 27(1), 102-117.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications Ltd.
- Starre, K. van der. (2017). *Poëzie in Nederland. Een onderzoek naar hoe vaak en op welke manieren volwassenen in Nederland in aanraking komen met poëzie*. Stichting Lezen.
- Starre, K. van der. (2021a, 25 maart). *Vijf redenen waarom we vooral naar poëzie moeten luisteren*. <https://didactieknederlands.nl/dekwestie/2021/03/vijf-redenen-waarom-we-vooral-naar-poezie-moeten-luisteren/>
- Starre, K. van der. (2021b). *Poëzie buiten het boek. De circulatie en het gebruik van poëzie*. Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Starre, K. van der. (2021c). Van top-down, boekcentrisch, exclusief en autonomistisch, naar bottom-up, mediabreed, inclusief en heteronomistisch. *Nederlandse Letterkunde*, 26(2), 363-376.
- Starre, K. van der, & Zijlstra, B. (2018). *woorden temmen. 24 uur in het licht van Kila&Babsie*. Grange Fontaine.
- Xerri, D. (2016). 'Poems look like a mathematical equation': Assessment in poetry education. *International Journal of English Studies*, 16(1), 1-17.

Bijlage 1: Gebruikte afbeeldingen van dichters in het interview

Vrouwelijke dichters

Maud Vanhauwaert
(Foto: Jill Bertels)



Babs Gons
(Foto: Collin Hill Imagary)



Delphine Lecompte
(Foto: Beeld RV)



Mannelijke dichters

Arno Van Vlierberghe
(Foto: Brecht Van Maele)



Dean Bowen
(Foto: Irwan Droog)



David Troch
(Foto: Patrick Henry)



Bijlage 2: Gebruikte gedichten in het interview

BINNENBLIJVEN

bij verlaten kleeft mijn meisje mijn kamer
claimt dat ze niet weg kan
ongeduldig houd ik de deur open
maar ze komt niet, past niet, zegt ze
de gang te smal knellende lampen

ik shop maar niks past zich aan
elke spiegel wordt mijn gezicht onduidelijker
smotsig mondaadje veeg kinnetje
lippen lekken in wangen
ogen hangen scheef
in scharnieren sneert
het meisje dat mensen kijken
ik zie alleen mijn overgeslagen
enkels in boomstam skinny jeans
er scheurt iets
ik smelt geloof ik
de verkoopster komt kijken
of mijn hokje al vrij is
ze mag niet adviseren alleen terughangen
kortingsstickers plakken op dingen die gescheurd zijn
of waar mijn gezicht heeft afgegeven

Maartje Smits
Uit: *Als je een meisje bent* (2015)

11

Een picknicktafel vloert hem en ik zie
ik zie wat hij niet ziet. Zijn broekspijp kleurt
rouletterood en profeteert verlies.

Waar slaan we zoal gaten in? De ogen
van zijn dochter zijn de ogen van God.
Ze leggen bloot, voorspellen een verbod.

Het bloeden wil niet stoppen (net als wij,
net als wij). Er komen ook hechtpleisters
aan te pas. Die vallen, schijnt, vanzelf

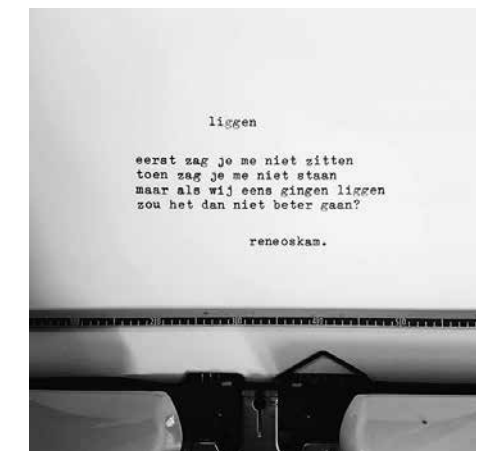
weer af. Hij oppert, eenmaal opgelapt,
een wandeling door duinlandschap
zijn hand tevreden op mijn knie

en ziet en ziet niet wat ik zie.

Mieke van Zonneveld
Uit: *Leger* (2017)



Maud Vanhauwaert
Uit: *Het stad in mij* (2020)



René Oskam
Geplaatst op Instagram op 8 april 2019
(@reneoskam)