

# Het beeld van poëzie dat oprijst uit zelfgemaakt materiaal van docenten Nederlands: divers, representatief en modern georiënteerd?

---

Kwantitatief en kwalitatief onderzoek naar het beeld van poëzie dat oprijst uit lesmateriaal over poëzie dat door docenten Nederlands zelf is gemaakt voor de bovenbouw van de havo en het vwo, enerzijds met betrekking tot culturele en/of etnische achtergrond, gender en contemporaneïteit en anderzijds met betrekking tot de vakdidactische keuzes die worden gemaakt

Naam: I.V. Barneveld (Isa), s1028715

Datum: maandag 26 juni 2023

Masterscriptiebegeleider: dr. J.J.M. Dera (Jeroen)

Tweede lezer: dr. R.J.H. Smeets (Roel)

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen

Tweejarige Educatieve Master Nederlands

Faculteit der Letteren

Radboud Universiteit Nijmegen



# Voorwoord

Deze masterscriptie is geschreven als afsluiting van de Tweejarige Educatieve Master Nederlands aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Ik heb deze master de afgelopen twee collegejaren met veel plezier gevolgd. Tijdens het volgen van vakinhoudelijke cursussen en het lopen van begeleide en zelfstandige stages, kwam ik er onder andere achter dat docenten vaak naar allerlei manieren zoeken om (aanvullend) passend lesmateriaal voor hun leerlingen te vinden. Op de inhoud van dit materiaal is in de wetenschappelijke wereld weinig zicht. Het leek mij erg interessant om te onderzoeken wat er precies in dit zelfgemaakte materiaal ‘gebeurt’, al helemaal in relatie tot actuele debatten over diversiteit, representativiteit en progressiviteit in de samenleving en vakliteratuur.

In deze masterscriptie is onderzoek gedaan naar het beeld van poëzie dat oprijst uit lesmateriaal over poëzie dat door docenten Nederlands zelf is gemaakt voor de bovenbouw van de havo en het vwo, enerzijds met betrekking tot culturele en/of etnische achtergrond, gender en contemporaneïteit en anderzijds met betrekking tot de vakdidactische keuzes die worden gemaakt. Met dit exploratieve onderzoek heb ik geprobeerd inzicht te krijgen in een onderwerp waar nog weinig tot geen wetenschappelijke aandacht voor was, om zo een basis te creëren voor diepgaander vervolgonderzoek. Daarbij hoop ik docenten, onderwijsprofessionals in het algemeen en andere geïnteresseerden te inspireren door een overzicht te bieden van relatief moderne en/of progressieve voorstellen die in de actuele wetenschappelijke literatuur zijn gedaan met betrekking tot poëzie.

Ik wil mijn masterscriptiebegeleider, dr. Jeroen Dera, hartelijk bedanken voor zijn tijd, constructieve feedback, vertrouwen en voor de nuttige en gezellige tussentijdse gesprekken. Daarnaast wil ik mijn collega's op mijn stageschool Veluws College Walterbosch (Apeldoorn) bedanken voor hun enthousiasme en steun. Ik wil mijn medestudenten bedanken voor de gezellige en inspirerende koffiepauzes en aanmoedigende berichten. In het bijzonder wil ik Else Hagen bedanken voor haar steun, humor, de inspirerende schrijfsessies waarin ik mijn gedachten met haar uit kon wisselen en haar collegiale raadpleging. Ik wil Irene Driessen, Simone de Greeff en Imme Schalijs bedanken voor het uitlenen van (wetenschappelijke) literatuur. Daarbij wil ik alle docenten Nederlands die de moeite hebben gedaan om mij hun zelfgemaakte materiaal te sturen hartelijk bedanken. Zonder hun materiaal had deze masterscriptie in deze vorm niet kunnen bestaan. Ten slotte wil ik mijn familie (in het bijzonder mijn vader, moeder, broertje, opa en oma), vrienden en vriend erg bedanken voor hun steun, geduld en aanmoediging. Ik ben ontzettend dankbaar voor jullie allemaal.

Ik wens de lezers van deze masterscriptie veel leesplezier toe.

Isa Barneveld

Apeldoorn, 26 juni 2023

## **Abstract**

This master's thesis employs both a quantitative and qualitative exploratory research approach to examine the perception of poetry emerging from Dutch language teachers' self-created poetry teaching materials for the upper levels of havo and vwo. The investigation focuses on two aspects: cultural and/or ethnic background, gender, and contemporaneity on one hand, and the didactic choices made in the materials on the other hand. The objective of this study is to gain insights into the specific characteristics of these self-created materials, which have received limited attention in academic research thus far. The researcher conducted a quantitative analysis by counting the number of male and female poets, as well as poets with Western or non-Western backgrounds, and determined whether the poems included were from the twenty-first century or not. Furthermore, the didactic choices were analysed using a self-developed analytical framework based on current approaches to poetry and contemporary scholarly suggestions regarding poetry education. The findings of this research indicate that the perception of poetry derived from self-created materials is not very diverse or representative in terms of poets and poems. Moreover, the alignment of didactic choices in self-created teaching materials with contemporary approaches to poetry and progressive scholarly suggestions for literature and poetry education is inconsistent. There appears to be a gap between the academic field and classroom practice in several respects.

# Inhoudsopgave

<b>Voorwoord</b> .....	3
<b>Abstract</b> .....	4
<b>1. Inleiding</b> .....	7
1.1 Aanleiding en onderwerp .....	7
1.2 Probleemstelling en onderzoeksvraag.....	9
1.3 Relevantie .....	14
1.4 Hypothese .....	16
<b>14.1 Toelichting hypothese</b> .....	16
<b>1.4.2 Hypothese culturele en/of etnische achtergrond, gender en contemporaneïteit gedichten</b> .....	16
<b>1.4.3 Hypothese vakdidactische keuzes</b> .....	19
<b>2. Theoretisch kader</b> .....	20
2.1 Toelichting theoretisch kader .....	20
2.2 Definitie zelfgemaakt materiaal .....	21
2.3 Poëzie in het examenprogramma en het Referentiekader doorlopende leerlijnen taal .....	21
2.4 Kenmerken van (de benadering van) poëzie uit de eenentwintigste eeuw.....	22
2.5 Voorstellen poëziedidactiek in actuele wetenschappelijke literatuur .....	25
<b>3. Methodologisch kader</b> .....	32
3.1 Introductie methodologisch kader .....	32
3.2 Verzameling zelfgemaakt materiaal.....	32
3.3 Steekproefselectie en representativiteit zelfgemaakt materiaal .....	34
3.4 Kwantitatief onderzoek naar culturele en/of etnische achtergrond, gender en contemporaneïteit.....	35
3.5 Kwalitatief onderzoek naar vakdidactische keuzes in materiaal.....	38
<b>4. Resultaten</b> .....	43
4.1 Resultaten kwantitatief onderzoek.....	43
4.2 Resultaten kwalitatief onderzoek.....	46
<b>5. Conclusie en discussie</b> .....	55
5.1 Algemene conclusie en discussie .....	55
<b>5.1.1 Culturele en/of etnische achtergrond, gender en contemporaneïteit</b> .....	55
<b>5.1.2 Vakdidactische keuzes</b> .....	56
5.2 Kritische reflectie op eigen onderzoek .....	58
5.3 Suggesties voor vervolgonderzoek .....	60
<b>Bijlagen</b> .....	67
<b>Bijlage A</b> .....	67

<b>Bijlage B</b> .....	68
<b>Bijlage C</b> .....	69
<b>Bijlage D</b> .....	86
<b>Bijlage E</b> .....	91
<b>Bijlage F</b> .....	95
<b>Bijlage G</b> .....	98
<b>Bijlage H</b> .....	120
<b>Bijlage I</b> .....	125

# 1. Inleiding

## 1.1 Aanleiding en onderwerp

Op 14 januari 2023 deelde dichter Sasja Janssen op Facebook haar verontwaardiging over een bloemlezing poëzie die volgens haar in de vijfde klas van het Barlaeus Gymnasium, het oudste categorale gymnasium van Amsterdam, gebruikt wordt. In een statusupdate plaatste zij een foto van de inhoudsopgave van deze bloemlezing, waarin M. Vasalis, Ida Gerhardt en Hagar Peeters ogenschijnlijk de enige 3 vrouwelijke dichters zijn die in de lijst van de in de totaal 32 op de foto zichtbare dichters zijn opgenomen. Opvallend in de inhoudsopgave is dat er naast slechts 3 vrouwelijke dichters ook maar 2 dichters genoemd worden met een niet-westerse achtergrond (namelijk Hans Faverey en Mustafa Stitou). Boven de foto van de inhoudsopgave (zie Figuur 1), waarop Janssen (2023) ter suggestie zelf vijf namen van vrouwelijke dichters heeft genoteerd, schrijft ze in haar post: 'Bloemlezing Barlaeusgymnasium 5de klas. Pfft. Vrouwen? Excuus andere vrouwelijke dichters die ik niet op de inhoudsopgave heb gezet. We mailen een gedegen lijstje naar de school.'

### Figuur 1

Foto inhoudsopgave bloemlezing poëzie

Inhoudsopgave	
<b>Rond de Eeuwwisseling</b>	
Jacques Perk	4
Willem Kloos	5
Herman Gorter	7
Frederik van Eeden	11
J.H. Leopold	12
A. Roland Holst	13
J.A. Dér Mouw	15
J. Slauerhoff	16
J.C. Bloem	19
<b>Het interbellum</b>	
Paul van Ostaïjen	21
H. Marsman	25
Martinus Nijhoff	30
Gerrit Achterberg	33
M. Vasalis	35
W. Elsschot	39
Jan Campert	40
Ida Gerhardt	41
<b>Na 1945</b>	
Lucebert	42
Hans Lodeizen	46
Jan Hanlo	49
K. Schippers	52
C. Buddingh'	53
Rutger Kopland	54
Gerrit Kouwenaar	56
Hans Faverey	58
Hagar Peeters	60
Ija Leonard Pfeijffer	61
Menno Wigman	62
Ingmar Heytze	63
Alexis de Roode	64
Mustafa Stitou	65
Martijn den Ouden	66

Handwritten notes in blue ink:

- Vrouwen?
- Anne Vegter?
- Sasja Janssen?
- M. Barnes
- E. Perquin
- Eva Gerhardt?
- etc

Het is van belang om te vermelden dat er in de foto van Janssen (2023) slechts één bladzijde uit de bloemlezing van het Barlaeus Gymnasium te zien is. Uit de post kan niet worden opgemaakt of de inhoudsopgave bijvoorbeeld op de volgende bladzijde(s) verdergaat, welk ander materiaal met

betrekking tot poëzie er op het Barlaeus Gymnasium gebruikt wordt en wat de algehele context rondom deze bloemlezing is. Het aanhalen van de statusupdate van Janssen (2023) heeft dan ook niet als doel om te insinueren dat deze foto ‘bewijst’ dat het Barlaeus Gymnasium hoofdzakelijk mannelijke en niet-westerse dichters behandelt (in de vijfde klas), maar de post en de reacties erop sluiten wel aan bij een lopend debat over diversiteit, representativiteit en progressiviteit dat zich op dit moment in de samenleving en in de didactiek van het schoolvak Nederlands voordoet. Onder de statusupdate van Janssen (2023) zijn wisselende reacties van en discussies tussen docenten Nederlands, dichters en andere geïnteresseerden te lezen. Sommigen van hen tonen, net als Janssen (2023), verontwaardiging en/of stellen nog meer namen van vrouwelijke dichters voor die volgens hen aan de lijst toegevoegd zouden moeten worden. Andere personen uiten lof voor het feit dat het Barlaeus Gymnasium in ieder geval (‘zoveel’) aandacht besteedt aan poëzie, proberen te verklaren waarom er vooral mannelijke en niet-westerse dichters zijn opgenomen in de inhoudsopgave van de bloemlezing en/of zijn kritisch op de post van Janssen (2023) en de reacties hierop. Zo laat iemand blijken de problematiek die Janssen (2023) aankaart niet essentieel genoeg te vinden voor docenten Nederlands om zich mee bezig te houden en vraagt iemand anders zich af of de in de reacties voorgestelde vrouwelijke schrijvers vergelijkbaar zijn met enkele namen die wel in de inhoudsopgave zijn opgenomen.

Een van de leidende vragen binnen het lopende debat over diversiteit, representativiteit en progressiviteit dat zich in de samenleving en in de didactiek van het schoolvak Nederlands voordoet, en waarbij de post van Janssen (2023) en deze reacties zich aansluiten, is in hoeverre het beeld van literatuur dat oprijst uit het schoolvak Nederlands divers en representatief is en zou moeten zijn met betrekking tot de culturele en/of etnische achtergrond en gender van dichters en de jaartallen waaruit gedichten afkomstig zijn. In 2022 kwam het manifest *Optimistische woede* uit, waarin het schrijverscollectief Fixdit, dat bestaat uit elf vrouwelijke auteurs uit Nederland en Vlaanderen, een duidelijk standpunt inneemt binnen deze discussie. In de inleiding van het boek stellen de auteurs van het manifest dat de literaire canon anno 2022 nog altijd voornamelijk uit mannelijke (en witte) auteurs bestaat, dat leeslijsten nog steeds gedomineerd worden door boeken van mannelijke auteurs en dat veel mensen openlijk toegeven amper boeken van vrouwelijke auteurs te lezen. Dat is erg, zo schrijven de auteurs, want: ‘Genderongelijkheid in de letteren is een spiegel; het toont hoe we met elkaar omgaan in de samenleving, hoe we elkaar (en onszelf) zien. Wat voor boodschap geven we aan nieuwe generaties als we hierover onze mond houden?’ (Van Dijk et al., 2022, pp. 9-10). In het midden van het manifest zijn de belangrijkste uitgangspunten en standpunten op apart vormgegeven pagina’s opgenomen. De auteurs stellen hier onder andere dat het lezen van te weinig literatuur over vrouwen kan leiden tot ‘mentale armoede, blinde vlekken in het dagelijks leven, een raar eenzijdig mensbeeld en een ernstig tekort aan kennis over de wereld’ (Van Dijk et al., 2020, p. 70). Daarnaast betogen ze dat literatuuronderwijs een belangrijkere plek op scholen verdient, omdat lees- en schrijfonderwijs essentieel zijn bij het worden van een empathisch, creatief en ruimdenkend mens. Volgens de auteurs

zouden leeslijsten op scholen voor minstens de helft uit boeken van vrouwen en/of leden van de lhbtqia+-gemeenschap kunnen bestaan en zou lesmateriaal over literatuur culturele en sociale stereotyperingen en genderstereotyperingen mogen uitdagen en bevragen (Van Dijk et al., 2020, p. 74).

## 1.2 Probleemstelling en onderzoeksvraag

Met betrekking tot dit lopende debat dat zich op dit moment in de samenleving en in de didactiek van het schoolvak Nederlands voordoet, is het relevant om te weten in hoeverre het beeld van literatuur dat oprijst uit het schoolvak Nederlands divers en representatief is met betrekking tot de culturele en/of etnische achtergrond en gender van dichters en de jaartallen waaruit gedichten afkomstig zijn. Uit onderzoek naar veelgebruikte literatuurmethodes blijkt dat het beeld van literatuur dat hierin gegeven wordt weinig divers is wat gender en culturele en/of etnische achtergrond betreft, maar er bestaat geen substantieel onderzoek naar het beeld over literatuur dat oprijst uit zelfgemaakt lesmateriaal van docenten Nederlands.

Dat is opvallend, want we weten uit de meest recente leermiddelenmonitor over het schooljaar 2017/2018 van de SLO dat 65% van de 125 ondervraagde docenten Nederlands uit het voortgezet onderwijs aangeeft soms of heel vaak zelf *papieren* leermiddelen te ontwikkelen (Woldhuis et al., 2019, pp. 18-20). Van de 125 ondervraagde docenten Nederlands geeft 46% aan soms of heel vaak zelf *digitale* leermiddelen te ontwikkelen. In totaal zijn door Woldhuis et al. (2019) 1137 docenten ondervraagd die verschillende vakken geven in het voortgezet onderwijs. Van die 1137 docenten werken 447 in het vmbo en 690 in havo en vwo. In het onderzoek van Woldhuis et al. (2019, pp. 17-19) geeft 64% van de in totaal 1137 ondervraagde docenten in het voortgezet onderwijs aan soms of heel vaak zelf *papieren* leermiddelen te ontwikkelen. Van de in totaal 1137 ondervraagde docenten geeft 58% aan soms of heel vaak zelf *digitale* leermiddelen te ontwikkelen. Het verschil tussen docenten die werkzaam zijn in het vmbo en docenten die werkzaam zijn in de havo en het vwo is klein, maar wel significant: vmbo-docenten ontwikkelen zowel iets vaker niet als alleen digitaal (Woldhuis et al, 2019, p. 21).

Volgens Woldhuis et al. (2019, p. 23) geven de docenten in het voortgezet onderwijs die eigen leermiddelen gebruiken om de methode aan te vullen hiervoor als belangrijkste redenen aan: het creëren van differentiatiemogelijkheden (73% vindt dit belangrijk of heel belangrijk), het aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen (76% vindt dit belangrijk of heel belangrijk) en inspelen op de actualiteit (76% vindt dit belangrijk of heel belangrijk). Sommige docenten geven daarbij ook aan dat de op school gebruikte methode (op bepaalde onderdelen) niet van voldoende kwaliteit is (55% van de docenten ervaart dit als belangrijke of heel belangrijke reden), dat de methode bepaalde onderwerpen behandelt die door de docent als niet belangrijk worden ervaren (50% van de docenten ervaart dit als belangrijke of heel belangrijke reden) en dat de methode te weinig (oefen)materiaal biedt (60% van de docenten ervaart dit als belangrijke of heel belangrijke reden). Er wordt hierbij geen onderscheid

gemaakt tussen docenten die werkzaam zijn in het vmbo en docenten die werkzaam zijn in de havo en het vwo. Wanneer dit onderscheid wel gemaakt wordt, blijkt dat deze redenen voor vmbo-docenten significant belangrijker zijn dan voor docenten die werkzaam zijn in de havo en het vwo. Voor docenten die lesgeven aan de havo en het vwo geldt wel alsnog dat alle eerdergenoemde redenen door meer dan 49% van hen als belangrijk of heel belangrijk wordt gezien.

Aan de 1137 leraren en aan 121 schoolleiders die in het voortgezet onderwijs werkzaam zijn, is in het onderzoek van Woldhuis et al. (2019) ook gevraagd of zij verwachten dat zij over vijf jaar meer, minder of evenveel gebruik zullen maken van leermiddelen die aan de methode gebonden zijn dan op dat moment. In beide groepen gaven aanzienlijk meer respondenten aan dat zij verwachten dat het gebruik van methodes zal verminderen. In de leermiddelenmonitor van Woldhuis et al. (2019) wordt niet gespecificeerd waarom het gros van de docenten dit verwacht. Er wordt ook niet gevraagd wat de docenten in de toekomst verwachten te gebruiken in plaats van lesmethodes. Het zou zo kunnen zijn dat docenten verwachten meer zelfgemaakt materiaal te gebruiken in de toekomst. Aan de andere kant bestaan er naast de methode en zelfgemaakt materiaal ook nog andere opties, zoals digitale of papieren leermiddelen die bijvoorbeeld door organisaties of stichtingen ontwikkeld zijn en/of op websites kunnen worden gevonden. Denk hierbij, bijvoorbeeld met betrekking tot poëzie, aan lesmateriaal dat te vinden is op de websites van stichting VO-content ([www.vo-content.nl](http://www.vo-content.nl)), stichting Het Poëziepaleis ([www.poeziepaleis.nl](http://www.poeziepaleis.nl)) of kennis- en beleidsorganisatie De Nederlandse Taalunie en de Koninklijke Bibliotheek ([www.literatuurgeschiedenis.org](http://www.literatuurgeschiedenis.org)). Van der Starre (2021a) verwijst in haar onderzoek over de benadering van poëzie in de vijftien jaar voor haar onderzoek uitkwam ook naar websites en boeken die zijn uitgebracht om de koppeling tussen poëzieonderzoek en het schoolvak Nederlands te versterken (zie paragraaf 2.2). Ze refereert aan de platforms LitLab ([www.litlab.nl](http://www.litlab.nl)), De Schrijfakademie ([www.schrijfakademie.nl](http://www.schrijfakademie.nl)) en Taalbaas ([www.taalbaas.nu](http://www.taalbaas.nu)). De boeken *Dichters van het nieuwe millennium* van Dera et al. (2016), *Bundels van het nieuwe millennium* van Dera & De Strycker (2018), *Gedichten van het nieuwe millennium* van Dera & De Strycker (2021) en de poëzie-doe-boeken in de reeks *woorden temmen*, van Zijlstra en Van der Starre (2018) en Van den Broeck & Dera (2020), worden ook door Van der Starre (2021) genoemd. Dit jaar verscheen het derde boek van deze reeks, dat geschreven werd door Van Gasse en Ham (2023). Van Woldhuis et al. (2019) maken overigens de kanttekening dat het daadwerkelijke gebruik van methodes al lange tijd ongeveer gelijk blijft en verwijzen hierbij naar data uit de leermiddelenmonitor over het schooljaar 2013/2014 van Blokhuis et al. (2014). Aangezien de leermiddelenmonitor over het schooljaar 2017/2018 van Woldhuis et al. (2019) de meest recente is en er sindsdien geen andere literatuur met actuele data over het gebruik van methodes in het voortgezet onderwijs in Nederland is verschenen, kunnen we niet uit onderzoek opmaken of er tussen 2017/2018 en nu (2023) iets veranderd is met betrekking tot het gebruik van methodes. Dat er in het schooljaar 2017/2018 al wel door behoorlijk veel docenten gebruik gemaakt werd van zelfgemaakt materiaal en dat een aanzienlijk deel van de docenten een

vermindering van het gebruik van methodes verwachtte, blijkt wel uit de leermiddelenmonitor over het schooljaar 2017/2018 van Woldhuis et al. (2019).

In een eerder onderzoek van Oberon (2016) gaf 80% van de 99 ondervraagde docenten Nederlands uit het voortgezet onderwijs ook al aan zelfontwikkeld materiaal te gebruiken naast de bestaande methodes of websites. Zij gaven hier de volgende redenen voor: willen aansluiten bij de actualiteit, voor eigen verdieping willen zorgen of accenten willen leggen en/of het materiaal willen aanpassen aan een specifieke visie van de school of aan bepaalde leerlingen. Deze beweegredenen voor het creëren van zelfgemaakt materiaal worden ook in de wetenschappelijke literatuur beschreven als voordelen. Zo beschrijven Howard en Major (2004) in hun veelgeciteerde artikel dat materiaal dat door docenten zelf gemaakt is, onder andere de volgende gunstige eigenschappen heeft: contextualisatie (aansluiten bij verschillende culturele of educatieve contexten en bij beschikbare educatieve hulpmiddelen), differentiatie (rekening houden met de verschillen in voorkennis en vaardigheden van leerlingen), personalisatie (aansluiten bij de interesses en leerstijlen van leerlingen) en actualiteit (reageren op lokale en internationale gebeurtenissen door middel van actuele, relevante onderwerpen en opdrachten).

Een aanmerkelijk deel van de docenten Nederlands uit het voortgezet onderwijs maakt dus gebruik van zelfgemaakt materiaal en daarnaast heeft het aanbieden van dit materiaal verschillende voordelen. Onderzoek naar dit materiaal ontbreekt echter. De afgelopen jaren zijn er wel verschillende onderzoeken gepubliceerd over de genderrepresentatie en culturele beeldvorming in veelgebruikte *lesmethodes* binnen het schoolvak Nederlands. In een rapport van Mesman et al. (2019) wordt onderzoek gedaan naar de representatie en stereotypering van verschillende etnische groepen in 33 Nederlandstalige schoolboeken die voor de vakken wiskunde en Nederlands in de brugklas gebruikt worden. In het onderzoek wordt onder andere geconcludeerd dat de representatie van etnische diversiteit niet heel sterk naar voren komt in de teksten in de schoolboeken (in de afbeeldingen is de etnische diversiteit doorgaans wel behoorlijk representatief). Vrouwelijke personages worden daarnaast ondervetegenwoordigd in alle groepen. Onder niet-westerse personages worden vrouwelijke personages nog sterker ondervetegenwoordigd dan onder westerse personages (met name binnen de groep zwarte en Arabische/Turkse personages). Van Herpt et al. (2019) brachten de genderrepresentatie binnen de methodes *Op Niveau*, *Nieuw Nederlands* en *Talent* in kaart (waarbij alle boeken voor de eerste klas van het vmbo, de havo en het vwo van de middelbare school geanalyseerd werden). Ondanks dat het verschil tussen het percentage mannelijke en vrouwelijke personages dat in de methodes voorkomt niet enorm groot is, blijkt uit dit onderzoek dat de genderverdeling toch significant afwijkt van de Nederlandse samenleving en dat de stereotype rolverdeling grotendeels wordt gevolgd. Dietz en Haan (2020) onderzochten de culturele beeldvorming in de drie meest gebruikte bovenbouwlesmethodes voor de havo en het vwo, namelijk *Nederlands: Nieuw Nederlands* (5e editie; Noordhoff), *Op niveau* (2e editie; ThiemeMeulenhoff) en *Talent* (2e editie; Malmberg). Uit dit onderzoek blijkt dat leerlingen met een Nederlandse afkomst zich significant vaker met aan hen

voorgelegd lesmateriaal konden identificeren dan hun leeftijdsgenoten met een niet-Nederlandse of deels niet-Nederlandse afkomst (91% tegenover 57%). Daarnaast concluderen Dietz en Haan (2020) dat de Nederlandse normen en waarden in deze lesmethodes als vanzelfsprekend worden voorgesteld. De perspectieven van Nederlanders met diverse culturele achtergronden worden sterk buiten beschouwing gelaten, terwijl stereotiepe Nederlandse culturele waarden amper bevraagd worden. In de opdrachten worden leerlingen bijna nooit aangezet om kritisch te reflecteren op de Nederlandse maatschappij. Er wordt dus niet alleen voorbijgegaan aan de identificatie en beleving van een grote groep leerlingen, maar er wordt ook geen vorm gegeven aan burgerschapsvorming in de methodes. Hoewel deze onderzoeken geen specifieke klemtoon op literatuur leggen, geven ze wel een beeld van de genderrepresentatie en culturele beeldvorming in lesmethodes; diverse etnische en/of culturele groepen en vrouwelijke personages worden hierin over het algemeen niet op een representatieve manier vertegenwoordigd. Het blijft echter gissen welk beeld er van gender en culturele diversiteit oprijst uit materiaal dat door docenten Nederlands *zelf* ontwikkeld is.

Das (2018) en Witte, Mantingh en Van Herten (2017) stellen dat poëzie en de didactiek van het literatuuronderwijs onderbelicht zijn in onderzoek naar het Nederlandse taalonderwijs. Er is dan ook niet veel onderzoek gedaan naar poëzie in lesmethodes. In onderzoek dat wel specifiek gericht is op literatuurmethodes, stuiten we op dezelfde lacune als bij de onderzoeken die hierboven beschreven zijn: zelfgemaakt materiaal wordt niet meegenomen in het onderzoek. Dera (2020) deed onderzoek naar het beeld van *literatuur* dat oprijst uit de veelgebruikte literatuurmethodes *Literatuur: geschiedenis en theorie*, *Nieuw Nederlands literatuur* en *Laagland, literatuur & lezer* in de bovenbouw van havo en vwo en constateerde dat er in deze methodes een weinig divers beeld van literatuur wordt gegeven wat betreft culturele en/of etnische achtergrond en gender. De tien auteurs die het meest worden genoemd in de drie literatuurmethodes zijn allemaal westers (Nederlands) en mannelijk. In de lijst van de vijftig meest genoemde auteurs komen slechts drie vrouwelijke, één niet-westerse (mannelijke) schrijver en vier (mannelijke) Vlaamse auteurs voor. Er lijkt weinig verschil te zijn tussen proza en poëzie als het gaat om de keuzes die, met betrekking tot gender en culturele diversiteit, gemaakt worden in veelgebruikte literatuurmethodes. In een ander onderzoek stelt Dera (2019a, p. 151) dat de nadruk in de selecties van dichters die de lesmethodes *Laagland, literatuur en lezer* (derde druk, elfde oplage, 2017) en *Dautzenberg: literatuur, geschiedenis en theorie* (vierde druk, elfde oplage, 2017) voor het vwo aanbieden ook sterk op ‘reeds overleden mannen uit de canon’ met een overwegend westerse achtergrond ligt. In beide publicaties van Dera (2019a; 2020) wordt echter dus geen onderzoek gedaan naar het beeld van literatuur dat oprijst uit *zelfgemaakt* lesmateriaal.

Naast dat we niet weten welk beeld over literatuur oprijst uit zelfgemaakt materiaal van docenten Nederlands, hebben we in het algemeen geen zicht op wat er precies met literatuur ‘gebeurt’ in dit materiaal. Als het om poëzie in lesmethodes gaat, weten we wel dat de klemtoon primair op structuralistisch georiënteerde tekstinterpretatie ligt (Dera, 2019a). Ondanks het bestaan van meerdere projecten die zich op de relatie tussen poëzie en jongeren focussen en het recent verschijnen van

(wetenschappelijke) artikelen waarin ideeën over vernieuwend poëzieonderwijs gedeeld worden, schetsen lesmethodes een weinig actueel beeld van poëzie (Dera, 2019a). Dera (2019a) schrijft dat dit soort vernieuwende initiatieven maar weinig baat zullen hebben, als niet ook het poëzieonderwijs gemoderniseerd wordt. Volgens Dera (2019a) wordt een gedicht in *Laagland* (vwo) bijvoorbeeld gereduceerd tot een tekst die zich enkel en alleen op papier manifesteert en die zich van proza onderscheidt door het vele wit rondom de tekst en tussen de verschillende delen van een gedicht. De mogelijkheid dat poëzie ook andere vormen aan kan nemen (digitale poëzie, *spoken word*, *poetry slam*, poëzie in de publieke ruimte, poëzie op voorwerpen, et cetera) of niet hoeft af te wijken van proza wat betreft de wijze waarop een tekst verdeeld is over de pagina, wordt in de theorie in *Laagland* niet opengelaten (Dera, 2019a). Juist in de hedendaagse poëziecultuur is een kritische en medium-overstijgende omgang met het fenomeen ‘dichtbundel’ echter aan de orde van de dag (Dera, 2019a; Dera, Posman & Van der Starre, 2016; Dera & De Strycker, 2018). Dera (2019a) beschrijft dat een typische praktijk in het Nederlandse poëzieonderwijs is dat leerlingen een gedicht lezen, om vervolgens bijvoorbeeld twee vormen van rijm in het gedicht aan te moeten wijzen of te moeten duiden wat de dichter met een bepaalde regel bedoelt. Leerlingen moeten als persoonlijke evaluatie van het gedicht wel eens beoordelingswoorden opschrijven, maar de klemtoon in veelgebruikte lesmethodes ligt volgens Dera (2019a) vooral op structuralistisch georiënteerde tekstinterpretatie. Uit vakdidactisch onderzoek blijkt dat deze aanpak, waarbij poëzie als ‘puzzel’ gepresenteerd wordt, de motivatie van leerlingen verlaagt – zeker wanneer de leerlingen ook getoetst worden (Dera, 2019a; Dymoke, 2003; Xerri, 2016).

Van den Boogaard (2018) stelt in haar artikel dat de focus in nieuwere literatuurmethodes verschoven lijkt te zijn van leerzaamheid naar smaakontwikkeling en leesplezier. De insteek hierbij is dat er meer aandacht naar de lezer moet. De literatuurmethodes vragen alleen niet per se naar kritische besprekingen of creatieve interpretaties van teksten. In plaats daarvan beschrijft Van den Boogaard (2018, p. 7) hoe er in *Laagland, literatuur & lezer* bij een fragment eerder structuralistische vragen gesteld worden, gevolgd door de vraag: ‘Ben je nieuwsgierig geworden naar het boek? Waarom?’ (Van der Meulen en Van der Pol, 2011, p. 90). Er is dus wel onderzoek gedaan naar de vakdidactische keuzes met betrekking tot poëzie die in verschillende lesmethodes worden gemaakt, maar de vraag welke vakdidactische keuzes er in *zelfgemaakt* lesmateriaal worden gemaakt, blijft onbeantwoord in de hierboven besproken artikelen. We weten niet of de voorstellen die in actuele wetenschappelijke literatuur gedaan worden met betrekking tot poëziedidactiek in zelfgemaakt materiaal zijn opgenomen.

Omdat er volgens Oberon (2016) en Woldhuis et al. (2019) door behoorlijk veel docenten gebruik gemaakt wordt van zelfgemaakt materiaal, maar zelfgemaakt materiaal niet wordt meegenomen in bovengenoemde onderzoeken, kunnen er op dit moment geen allesdekkende uitspraken gedaan worden over het beeld van literatuur dat oprijst uit het schoolvak Nederlands. Naast dat we niet weten welk beeld over literatuur oprijst uit zelfgemaakt materiaal van docenten Nederlands met betrekking tot culturele en/of etnische achtergrond, gender en actualiteit, hebben we in het

algemeen geen zicht op wat er vakdidactisch gezien precies met literatuur ‘gebeurt’ in dit zelfgemaakte materiaal. De onderzoeksvraag die in dit exploratieve onderzoek centraal staat is dan ook: ‘Welk beeld van poëzie rijst op uit lesmateriaal over poëzie dat door docenten Nederlands zelf is gemaakt voor de bovenbouw van de havo en het vwo, enerzijds met betrekking tot culturele en/of etnische achtergrond, gender en contemporaneïteit en anderzijds met betrekking tot de vakdidactische keuzes die worden gemaakt?’

### *1.3 Relevantie*

Met het oog op de culturele diversiteit van kinderen en adolescenten in het Nederlands voortgezet onderwijs, is het van belang dat leerlingen in aanraking komen met een representatief en divers aanbod van personen, zodat ze over andere, verschillende mensen leren en hun eigen identiteit en die van geliefden weerspiegeld zien (Crawley, 2017). Sims Bishop (1990) en Galda (1998) zetten dit al uiteen door naar de venster- en spiegel functie van literatuur te verwijzen. Bongers en Dera (2023) verwijzen in hun artikel naar deze onderzoeken en stellen dat de vensterfunctie van literatuur verwijst naar de leeservaring waarbij leerlingen door de ogen van een personage in contact komen met werelden of zienswijzen die onbekend zijn uit de eigen sociaal-culturele omgeving. De spiegel functie verwijst naar de leeservaring waarbij leerlingen zichzelf of hun wereld herkennen in een tekst (Bongers & Dera, 2023). Literatuur kan op deze manier zowel de socialisering als de persoonsvorming van leerlingen ondersteunen (Bongers & Dera, 2023). Onderwijspedagoog Gert Biesta (2018, p. 26) pleit in zijn oratie voor onderwijs dat begint bij aandacht voor deze socialisering en persoonsvorming (waarnaar hij ook wel verwijst als ‘aandacht voor het persoon-willen-zijn’), waarbij hij socialisering en kwalificatie pas als betekenisvol ziet als ze verbonden zijn met persoonsvorming.

Daarnaast beschrijft Dera (2019a, p. 147) dat poëzie, zowel door leerlingen als leraren, als een moeilijk en oubollig genre wordt beschouwd, dat vooral bestemd is voor ‘romantische zielen’ en een ‘ingewijde niche’ (Dera et al., 2016, 10; Vaessens, 2006, 29). Om poëzie van die associaties te ontdoen, is het onder andere van belang om veel met contemporaine poëzie aan de slag te gaan. Hedendaagse gedichten sluiten niet alleen beter aan bij de belevingswereld van leerlingen, maar ze ontkrachten ook de vooroordelen die leerlingen hebben over het gebruik van rijm in poëzie (Dera et al., 2023). Dera (2019a, p. 147) beschrijft daarnaast dat het van belang is om het poëzieonderwijs in het algemeen te moderniseren. Buiten de context van de middelbare scholen bestaan verschillende initiatieven die als doel hebben het imago van poëzie te verbeteren, maar deze pogingen zullen volgens Dera (2019a, p. 147) weinig effect hebben als niet ook het poëzieonderwijs ‘geactualiseerd’ wordt. Naast dat de selecties die lesmethodes maken uit het aanbod van dichters en gedichten vaak gericht zijn op mannelijke, westerse en reeds overleden dichters en gecanoniseerde poëzie, sluiten de gemaakte vakdidactische keuzes niet altijd aan bij de kenmerken van de literaire cultuur in de eenentwintigste eeuw en bij modern georiënteerde voorstellen over poëzie(onderwijs).

De eenentwintigste-eeuwse (benadering van) poëzie is volgens Van der Starre (2021a) bottom-up, mediabreed, inclusief en heteronomistisch. In de actuele wetenschappelijke literatuur over het poëzieonderwijs worden allerlei voorstellen gedaan om poëzie ook op die manier te benaderen in het onderwijs, onder andere door aandacht te hebben voor allerlei verschijningsvormen van poëzie. Zo sluit Instagrampoëzie volgens Dera et al. (2023) vaak perfect aan bij de belevingswereld en het mediagebruik van jongeren (Dera & Van der Starre, 2019). Spoken word is volgens Dera et al. (2023b, p. 315), zeker in grootstedelijke contexten, zelfs ‘uitdrukkelijk verbonden met de hedendaagse jongerencultuur’. Meer kenmerken van (de benadering van) eenentwintigste-eeuwse poëzie en voorstellen die in de actuele wetenschappelijke literatuur over het poëzieonderwijs gedaan worden, zijn in paragraaf 2.5 en 2.6 van het theoretisch kader opgenomen.

De klemtoon in veelgebruikte literatuurmethodes ligt volgens (Dera, 2019a, p. 152) daarnaast op ‘structuralistisch georiënteerde tekstinterpretatie’, terwijl uit onderzoek blijkt dat het presenteren van poëzie als een ‘puzzel’ waarbij slechts één interpretatie en/of oplossing mogelijk is, de motivatie van leerlingen verlaagt – al helemaal als leerlingen ook getoetst worden (Dymoke, 2003; Xerri, 2017). Om de motivatie van leerlingen wel te verhogen, is het volgens Dera (2018b; 2019a, p. 152) van belang om een didactiek na te streven waarin de focus ligt op wat een leerling voelt bij het lezen van een gedicht (de ‘ervaring’) en welke persoonlijke betekenis een leerling aanvankelijk aan de tekst toekent (de ‘individuele interpretatie’). Daarnaast kan poëzie geïntegreerd worden in allerlei andere domeinen van het schoolvak Nederlands, waarbij het kritische en creatieve potentieel van poëzie benut kunnen worden (Dera, 2019a). Literatuur kan hierbij ook weer als venster en spiegel fungeren. Zo kunnen gedichten een uitgangspunt vormen voor gesprekken over de omgang met ‘medemensen, dieren en de wereld’ (Dera, 2019a, p.154). Daarnaast biedt poëzie zowel identificatiemogelijkheden als dat ze leerlingen een kijkje kan geven in een andere wereld en hierbij een beroep doet op hun empathisch vermogen (Dera, 2019a).

Om literatuur, en daarmee ook poëzie, te kunnen laten fungeren als venster en als spiegel, is het dus van belang dat zowel mannelijke als vrouwelijke auteurs en auteurs met verschillende culturele en/of etnische achtergronden gerepresenteerd worden in zelfgemaakt materiaal van docenten, zodat alle verschillende leerlingen in een klas in aanraking komen met werelden die voor hen zowel onbekend als herkenbaar zijn. Daarnaast is het voor de motivatie en betrokkenheid van leerlingen van belang dat poëzie binnen het poëzieonderwijs wordt ontdaan van haar ouderwetse en elitaire imago en meer aansluit bij de belevingswereld van leerlingen, de eenentwintigste-eeuwse kenmerken van (de benadering van) poëzie en voorstellen voor het poëzieonderwijs die in actuele wetenschappelijke literatuur worden gedaan. Het verhogen van de motivatie en betrokkenheid van leerlingen is nodig, want poëzie wordt door leerlingen uit examenklassen binnen de havo en het vwo significant lager beoordeeld dan proza (Dera, 2019b).

## *1.4 Hypothese*

### **14.1 Toelichting hypothese**

Omdat dit een verkennend onderzoek betreft en omdat er dan ook weinig tot geen onderzoek gedaan is naar de inhoud van zelfgemaakt lesmateriaal in het algemeen en naar de keuzes die docenten maken bij het samenstellen van dit materiaal, weten we niet waar docenten zich precies door laten inspireren en op basis waarvan zij de inhoud van dit materiaal samenstellen. We weten ook niet hoeveel docenten Nederlands actuele wetenschappelijke literatuur lezen en bijhouden en of zij de in deze literatuur geopperde suggesties en voorstellen in hun lessen en lesmateriaal implementeren. Op basis van eerder onderzoek naar het gebruik van zelfgemaakt materiaal, de opvattingen van onderwijsgeevenden over de literaire canon, poëzie in het literatuuronderwijs, leesadviezen van docenten, het leesgedrag van docenten en opvattingen over poëzie van docenten, kunnen wel enkele mogelijke antwoorden op de onderzoeksvraag geformuleerd worden. Binnen de onderzoeksvraag wordt de focus op twee verschillende inhoudelijke aspecten van zelfgemaakt materiaal gelegd: enerzijds is de vraag welk beeld er van literatuur oprijst uit zelfgemaakt materiaal met betrekking tot culturele en/of etnische achtergrond, gender en contemporaneïteit en anderzijds is de vraag welke vakdidactische keuzes er worden gemaakt in het zelfgemaakte materiaal. Omdat beide vragen op een andere manier worden onderzocht (kwantitatief en kwalitatief) en er aparte, specifieke literatuur over beide aspecten geschreven is, is de hypothese in twee delen opgesplitst: de vraag welk beeld er mogelijk van literatuur oprijst uit zelfgemaakt materiaal met betrekking tot culturele en/of etnische achtergrond, gender en contemporaneïteit wordt besproken in subparagraaf 1.4.2 en de vraag welke vakdidactische keuzes er mogelijk worden gemaakt in het zelfgemaakte materiaal wordt besproken in subparagraaf 1.4.3.

### **1.4.2 Hypothese culturele en/of etnische achtergrond, gender en contemporaneïteit gedichten**

De leraren die in de meest recente leermiddelenmonitor van de SLO zijn ondervraagd, gaven als belangrijkste achterliggende redenen voor het zelf ontwikkelen van leermiddelen aan: het creëren van differentiatiemogelijkheden, het aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen en inspelen op de actualiteit (Woldhuis, Rodenboog, Heijnen & Fisser, 2019). Sommige docenten die lesgeven aan havo en vwo gaven daarbij ook aan dat de op school gebruikte methode (op bepaalde onderdelen) niet van voldoende kwaliteit is (55% van de docenten ervaart dit als belangrijke of heel belangrijke reden), dat de methode bepaalde onderwerpen behandelt die door de docent als niet belangrijk worden ervaren (50% van de docenten ervaart dit als belangrijke of heel belangrijke reden) en dat de methode te weinig (oefen)materiaal biedt (60% van de docenten ervaart dit als belangrijke of heel belangrijke

reden). Het zou zo kunnen zijn dat docenten er vanwege die laatste drie redenen voor kiezen om andere keuzes te maken op het vlak van culturele diversiteit, gender en actualiteit in zelfgemaakt lesmateriaal over poëzie. Het ontwikkelen van zelfgemaakt lesmateriaal zou dan (deels) een (tegen)reactie kunnen zijn op de gebruikte lesmethodes op school, die volgens onderzoek vaak een weinig divers beeld van literatuur laten zien wat betreft culturele en/of etnische achtergrond en gender (Dera, 2019a, 2020).

Aan de andere kant blijkt uit onderzoek van Van Deinsen et al. (2022) dat er wel consensus bestaat over het belang jongeren verplicht canonieke werken te laten lezen. Het onderzoek van Van Deinsen et al. (2022) bestaat uit een grootschalige bevraging, waarbij 1977 ‘professionele lezers en liefhebbers van de Nederlandstalige literatuur’, met een zwaartepunt op onderwijsgeevenden, enquêtes invulden. Hoewel dit onderzoek door onderzoekers is verricht die werkzaam zijn aan universiteiten uit Vlaanderen, is 57,9% van de respondenten afkomstig uit Nederland. De volgende stelling wordt in de enquête genoemd: ‘Auteurs van verschillende culturele achtergronden moeten vertegenwoordigd zijn in de canon.’ Ruim 64% van de respondenten toont zich expliciet voorstander van een canon die cultureel divers is. Iets meer dan 18% van de respondenten is expliciet tegenstander. Zij benadrukken onder andere dat literaire kwaliteit het leidende argument moet zijn bij het samenstellen van de canon. Daarnaast wordt genoemd dat een literaire canon een afspiegeling moet zijn van de historische werkelijkheid, die ‘vroeger’ minder divers van aard was. Voorstanders van de stelling brengen hier tegenin dat teksten die niet voldeden aan de witte, mannelijke standaard buiten beschouwing werden gelaten tijdens de selectieprocessen in het verleden. De volgende stelling wordt ook in de enquête genoemd: ‘Een Nederlandstalige literaire canon moet streven naar genderdiversiteit.’ Ruim 52% van de respondenten toont zich expliciet voorstander van een canon die divers is op het gebied van gender. Iets meer dan 27% van de respondenten is expliciet tegenstander. De voorstanders van deze stelling stellen dat het streven naar een canon die divers is op het gebied van gender wenselijk is omdat dit een meer divers publiek aanspreekt. Daarnaast benadrukken de voorstanders dat de hele canon sterk bepaald is door het (witte) mannelijke perspectief, waardoor vrouwen onderbelicht bleven, evenals de genres waarin zij actief waren. Door expliciet te zorgen voor een canon die divers is op het gebied van gender, hopen ze een tegenwicht te bieden aan dit (witte) mannelijke perspectief. De tegenstanders stellen echter dat een canon die divers is op het gebied van gender een onjuiste voorstelling van de feitelijke verhoudingen geeft. Daarnaast noemen sommige tegenstanders het streven naar diversiteit een modeverschijnsel. De meningen over of een canon divers moet zijn op het gebied van culturele achtergrond en gender verschillen dus, maar in het geval van beide stellingen is de groep die voor een meer diverse canon is dus wel groter en dat zou weerspiegeld kunnen zijn in het zelfgemaakte lesmateriaal.

Aan de andere kant blijkt uit onderzoek van Dera en Lommerde (2020) dat het beeld van literatuur dat eerstegraads docenten Nederlands in opleiding van literatuur hebben niet erg divers is wat betreft culturele en/of etnische achtergrond en gender. In hun onderzoek werd aan 36 respondenten

achtereenvolgens gevraagd wat hun ‘favoriete boeken’ zijn, welke acht Nederlandstalige boeken zij als ‘het belangrijkste’ (oftewel het meest canoniek) achten en welke Nederlandstalige boeken zij zouden aanraden aan leerlingen (Dera & Lommerde, 2020, p. 5). Van de tien titels die in alle categorieën samen het meest werden genoemd, is geen enkele titel geschreven door een vrouw. Slechts één titel (*Wees onzichtbaar* van Murat Isik) is door een niet-westerse auteur geschreven. In 2018, nog geen jaar voor de enquête van Dera en Lommerde (2020) werd uitgezet, won Isik de Libris Literatuurprijs en verwierf zijn boek een bestsellerstatus. Dit verklaart mogelijk waarom zijn boek door meerdere respondenten genoemd werd. Binnen de tien titels die in alle categorieën samen het meest werden genoemd, hebben de eerste zes titels een canonieke status. De laatste vier titels vertegenwoordigen daarentegen eenentwintigste-eeuwse werken. Wanneer we naar de in totaal 763 afzonderlijk getelde titels kijken die door respondenten werden genoemd, blijkt dat 88,1% van die boeken door mannen en 11,9% door vrouwen is geschreven. Slechts 2,7% van de titels van deze 763 afzonderlijk getelde boeken is door een auteur met een niet-westerse achtergrond geschreven en 46,7% van deze titels werd geschreven door een auteur die reeds overleden is. Hoewel het hier gaat om een onderzoek waarbij eerstegraads docenten *in opleiding* zijn ondervraagd (die beïnvloed zijn door wat ze op hun opleiding gelezen hebben) en om een onderzoek dat vooral gericht is op proza, geeft het wel een beeld van de representatie van culturele en/of etnische achtergrond, gender en contemporaneïteit van auteurs en dichters die door de ondervraagde docenten gelezen worden, als ‘canoniek’ worden beschouwd en aan leerlingen worden aangeraden.

Daarnaast bevestigen andere onderzoeken de resultaten van het onderzoek van Dera en Lommerde (2020). In een onderzoek van Dera (2021) werd aan 104 docenten Nederlands, die gemiddeld dertien jaar ervaring hadden in het onderwijs, gevraagd welke acht titels zij regelmatig aanraden aan leerlingen in 4 havo en vwo. Binnen de zestien verschillende auteurs van de top vijftien meest genoemde titels, komen slechts drie vrouwelijke en twee niet-westerse auteurs voor. In het onderzoek van Deinsen et al. (2022), waarbij 1977 ‘professionele lezers en liefhebbers van de Nederlandstalige literatuur’, met een zwaartepunt op onderwijsgevend, werden bevraagd, werd de ook de volgende vraag gesteld: ‘Welke teksten behoren naar jouw mening zéker tot de Nederlandstalige literaire klassieken?’ De participanten mochten maximaal tien titels of auteursnamen noemen. Er werden in totaal 7208 stemmen op de tien meest genoemde titels uitgebracht, waarvan er in totaal 1532 stemmen naar vrouwelijke en 5676 naar mannelijke auteurs gingen. In totaal werden er buiten deze tien meest genoemde titels 9408 stemmen op verschillende auteurs uitgebracht. Van die 9408 stemmen gingen er in totaal 8469 naar auteurs die tot de periode van voor het jaar 2000 worden gerekend (in het onderzoek werd hiervoor de formule geboortjaar + 25 aangehouden). Het gaat hier dus om 90,02%. Omdat de periode voor 2000 een veel grotere tijdsspanne beslaat, omdat er ten tijde van dit onderzoek slechts 21 jaren van de eenentwintigste eeuw verstreken waren en omdat mensen wellicht geneigd zijn om oudere werken als ‘klassieken’ te beschouwen, is het aan de ene kant logisch

dat er meer auteurs uit die tijd worden genoemd. Aan de andere kant worden er ongeveer vijf keer zo veel werken genoemd uit de twintigste eeuw dan uit de eenentwintigste eeuw.

Docenten zijn in deze onderzoeken dus geneigd veel minder vaak aan vrouwelijke en niet-westerse auteurs te denken (en ook aan Vlaamse auteurs wordt veel minder vaak gedacht) wanneer het gaat om persoonlijke voorkeuren, werken die zij als ‘belangrijk’ en/of ‘canoniek’ beschouwen of om boeken die zij aan leerlingen zouden aanraden. Uit de onderzoeken van Dera (2021) en Van Deinsen et al. (2020) blijkt daarnaast dat er behoorlijk vaak aan auteurs wordt gedacht die reeds overleden zijn. Deze tendensen zouden ook weerspiegeld kunnen zijn in het zelfgemaakte materiaal.

### **1.4.3 Hypothese vakdidactische keuzes**

Oberon (2016) stelt dat bijna negen op de tien van de 81 in zijn onderzoek ondervraagde docenten Nederlands aandacht besteden aan poëzie binnen het literatuuronderwijs dat zij geven. In dit onderzoek van Oberon (2016) werd ook de docenten gevraagd hoe zij aandacht besteden aan poëzie. Vooral technische aspecten blijken centraal te staan bij het onderwijzen van poëzie; de meeste docenten besteden vooral aandacht aan gedichtenanalyse, verschillende dichtvormen en gedichten als onderdeel van de literatuurgeschiedenis. Het zelf laten schrijven of voordragen van gedichten wordt minder vaak gedaan. Dit zou kunnen betekenen dat er ook in zelfgemaakt materiaal vooral gefocust wordt op de technische aspecten en minder op de creatieve of performatieve aspecten van poëzie.

Daarnaast blijkt uit onderzoek uit Engeland dat de parate kennis van docenten over poëzie zeer gering is (Dera, 2019a). Dera (2019a, p. 149) stelt in zijn artikel dat er weinig redenen zijn om te veronderstellen dat dit voor Nederlandse docenten anders is, omdat we weten dat ‘hun leesgedrag samenhangt met trends op de boekenmarkt en minder mediagenieke teksten uit de literaire actualiteit – zoals recente poëziebundels – in mindere mate terugkomen in hun leesrepertoire’ (Dera, 2018a). Daarnaast stelt Dera (2019a) dat niet alleen leerlingen, maar ook docenten vaak de associatie hebben dat poëzie moeilijk is. Het hebben van weinig parate kennis, het minder lezen van recente poëziebundels en poëzie beschouwen als iets wat moeilijk is, zouden ertoe kunnen leiden dat docenten weinig experimenteren met relatief modern georiënteerde voorstellen met betrekking tot het poëzieonderwijs en dit zou weerspiegeld kunnen zijn in zelfgemaakt materiaal. Aan de andere kant zou het kunnen dat juist de docenten die zelfgemaakt materiaal samenstellen meer affiniteit hebben met poëzie, wellicht ook meer actuele vakliteratuur over poëzie lezen (hoewel hier geen data over bestaan) en relatief veel parate kennis hebben over poëzie, waardoor ze juist wel experimenteren met relatief modern georiënteerde voorstellen met betrekking tot het poëzieonderwijs en dit in hun zelfgemaakte materiaal terug laten komen.

## 2. Theoretisch kader

### 2.1 Toelichting theoretisch kader

In 2010 beschreef Locke (2010) de toenmalige stand van zaken met betrekking tot de algemene wetenschappelijke staat van poëziedidactiek. Volgens Locke (2010) konden publicaties over dit onderwerp in drie categorieën verdeeld worden: theoretische beschrijvingen van een bepaalde aanpak, verhalen van leerkrachten over een ‘succesvolle’ praktijk die in meer of mindere mate onderbouwd en geëvalueerd waren en onderzoeksartikelen, die volgens Locke (2010) onvindbaar waren in wetenschappelijke tijdschriften. Het is van belang om te vermelden dat het hier om internationaal onderzoek gaat. In de Nederlandse wetenschappelijke literatuur zijn de afgelopen jaren wel verschillende wetenschappelijke artikelen over (de benadering van) poëzie en poëziedidactiek gepubliceerd. Deinsen et al. (2023) stellen dat het literatuuronderwijs in Nederland de afgelopen jaren in het algemeen meer aandacht heeft gekregen in wetenschappelijk onderzoek.

In het theoretisch kader van deze masterscriptie zijn relevante theorieën, en ideeën opgenomen die in actuele wetenschappelijke artikelen over (de benadering van) poëzie en poëziedidactiek worden besproken. Op basis van deze begrippen, theorieën en ideeën is een analysemodel ontworpen, dat in het methodologisch kader van deze masterscriptie is opgenomen en toegelicht. De eisen die aan poëzieonderwijs gesteld worden in het examenprogramma voor de bovenbouw van de havo en het vwo en in het *Referentiekader doorlopende leerlijnen taal*, zijn ook opgenomen in het theoretisch kader (zie paragraaf 2.3). In deze twee documenten wordt alleen weinig tot niets gezegd over de concrete invulling van poëzieonderwijs en lesmateriaal over poëzie. De verwachting was hierdoor dat de inhoud van het zelfgemaakte lesmateriaal heterogeen zou zijn. Deze verwachting wordt ondersteund door een artikel van Dera (2019a, p. 148), waarin hij beschrijft dat scholen veel vrijheid krijgen om te bepalen of en hoe zij poëzie in hun curriculum opnemen en dat dit ertoe leidt dat er op verschillende scholen ‘sterk divergerende praktijken’ bestaan. Witte (2008, p. 39) spreekt volgens Dera (2019a, p. 148) ‘treffend’ van een ‘ill-structured domain’. Om toch tot aanknopingspunten te komen die als basis dienen voor het analyseren van het zelfgemaakte materiaal, en om daarnaast na te gaan of de relatief modern georiënteerde benaderingen en suggesties met betrekking tot poëzie en poëzieonderwijs die in wetenschappelijke literatuur beschreven worden in het materiaal terug te zien zijn, is ervoor gekozen het analysemodel te baseren op actuele wetenschappelijke publicaties over (de benadering van) poëzie en poëzie- en taaldidactiek.

Voor de begrippen, theorieën en ideeën uit deze actuele wetenschappelijke artikelen in het theoretisch kader aan bod komen, is ter verduidelijking in paragraaf 2.2 beschreven welke definitie van zelfgemaakt materiaal er in dit onderzoek wordt aangehouden. De eisen die aan poëzieonderwijs worden gesteld in het examenprogramma voor de bovenbouw van de havo en het vwo en in het *Referentiekader doorlopende leerlijnen taal* worden in paragraaf 2.3 beschreven. Daarnaast wordt er

een overzicht gegeven van de actuele wetenschappelijke literatuur over (de benadering van) poëzie (paragraaf 2.4) en van actuele wetenschappelijke literatuur waarin vakdidactische voorstellen met betrekking tot poëzie gedaan worden (paragraaf 2.5).

## *2.2 Definitie zelfgemaakt materiaal*

Tomlinson (1998) geeft in de introductie van zijn gezaghebbende boek *Materials Development in Language Teaching* aan dat materiaalontwikkeling met betrekking tot het taalonderwijs alles betreft wat door materiaalontwikkelaars, docenten en leerlingen (of studenten) wordt gedaan om bronnen te verstrekken waarin sprake is van taalinput, waarbij het doel is om de kennis van leerlingen over een taal en/of hun beleving van een taal te vergroten. De term ‘lesmateriaal’ heeft dan ook niet alleen betrekking op lesmethodes, maar op alles wat door docenten en leerlingen (of studenten) wordt gebruikt om het leren van een taal te faciliteren: denk hierbij bijvoorbeeld aan werkboeken, readers, filmpjes, krantenartikelen, de instructies van de docent en discussies tussen leerlingen (Tomlinson, 1998). In deze masterscriptie ligt de focus op uitgeschreven of uitgetypt lesmateriaal dat door docenten zelf is ontwikkeld, omdat er weinig tot geen wetenschappelijk onderzoek naar de inhoud van dit materiaal gedaan is – en dat terwijl we weten dat een aanzienlijk deel van de docenten gebruikt maakt van zelfgemaakte materiaal (zowel op papier als digitaal) in de lessen Nederlands voor de bovenbouw van de havo en het vwo en dat het gebruik van dit materiaal specifieke voordelen heeft.

## *2.3 Poëzie in het examenprogramma en het Referentiekader doorlopende leerlijnen taal*

‘Domein E: Literatuur’, een van de zes domeinen die in het examenprogramma uit 2023 voor het schoolvak Nederlands (havo/vwo) zijn opgenomen, bestaat uit drie subdomeinen: ‘Literaire ontwikkeling’ (‘Subdomein E1’), ‘Literaire begrippen’ (‘Subdomein E2’) en ‘Literatuurgeschiedenis’ (Subdomein E3’). In deze subdomeinen staat beschreven dat leerlingen beargumenteerd verslag uit moeten kunnen brengen van hun ervaring met het lezen van 8 (havo) of 12 (vwo) door hen geselecteerde literaire werken (voor het vwo geldt dat minimaal 3 van die werken voor het jaar 1880 gepubliceerd zijn), literaire tekstsoorten moeten kunnen herkennen en onderscheiden, literaire begrippen moeten kunnen hanteren in de interpretatie van literaire teksten, een overzicht moeten kunnen geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis en de gelezen literaire werken in dit historisch perspectief moeten kunnen plaatsen (College voor Toetsen en Examens, 2014). Van 2002 tot en met 2008 werd in het examenprogramma nog expliciet benoemd dat de selectie van 8 of 12 gelezen werken naast proza of toneel ook poëzie moest bevatten (College voor Toetsen en Examens, 2002). Leerlingen moesten daarnaast leren omgaan met ‘poëtisch taalgebruik’. Tot het vereiste ‘begrippenapparaat’ werden verschillende begrippen met betrekking tot poëzie gerekend: ‘bladspiegel

(wit), rijm, metrum, ritme, enjambement, dichtvorm'. Volgens Witte, Mantingh & Van Herten (2017) ervoeren veel docenten het gedetailleerde reguleringsinstrument van voor 2009 als keurslijf. Om meer lucht in het programma te creëren, werd het plan opgezet om de 32 kerndoelen voor Nederlands terug te brengen naar 10 en de eindtermen voor havo en vwo globaler te formuleren. In opdracht van de toenmalige minister van onderwijs, Maria van der Hoeven, werd dit plan door de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) samen met de vakvereniging Levende Talen uitgevoerd (Witte et al., 2017). Een van de gevolgen van deze aanpassing was dat het verplicht opnemen van poëzie in de leeslijst werd geschrapt. In het examenprogramma voor het schoolvak Nederlands (havo/vwo) dat vanaf 2009 van start ging en dat ook nu nog geldig is, zijn geen specifieke eisen opgenomen met betrekking tot poëzie.

In het *Referentiekader doorlopende leerlijnen taal*, waar sinds het schooljaar 2010-2011 rekening mee gehouden dient te worden, wordt wel vijf keer expliciet naar (kenmerken van) poëzie verwezen in de paragraaf die over het lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten gaat (Meijerink et al., 2009). Binnen niveau 1F moeten leerlingen 'basale structurelementen' zoals 'rijm en versvorm' kunnen herkennen en moeten ze gedichten kunnen parafraseren of samenvatten. Binnen niveau 2F is als tekstkenmerk van poëzie opgenomen dat zij meestal een 'verhalende inhoud en een emotionele lading' heeft. Binnen niveau 3F is het de bedoeling dat leerlingen 'vertel- en dichttechnische procedés' kunnen herkennen en de werking van 'elementaire vertel- en dichttechnische procedés' kunnen toelichten. Met betrekking tot het lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten, wordt gesteld dat leerlingen die de havo en het vwo afronden, respectievelijk zouden moeten beschikken over niveau 3F en niveau 4F (Meijerink et al., 2009). Hoe deze fundamentele niveaus in de (poëzie)lessen Nederlands precies behaald moeten worden, wordt niet beschreven in het examenprogramma en referentiekader.

#### *2.4 Kenmerken van (de benadering van) poëzie uit de eenentwintigste eeuw*

De poëzie uit de eenentwintigste eeuw heeft specifieke kenmerken die misschien niet altijd uitzonderlijk zijn voor de eenentwintigste eeuw, maar die wel extra nadruk hebben gekregen ten opzichte van de periode voor het jaar 2001. In 2006 beschrijft Vaessens (2006, p.8) in de inleiding van *Ongerijmd succes: Poëzie in een onpoëtische tijd*, zijn boek over het hedendaagse Nederlandse poëzieklimaat van toen, kenmerken van de poëzie van toen. In 2006 schrijft Vaessens (2006) dat de 'hogere' poëzie, namelijk die van 'Grote Dichters uit het verleden', haar bevoorrechte status kwijt is. De bescheiden groep van poëzie-experts neemt niet langer een autoritaire positie in binnen uitgevers, de kritiek en het onderwijs. Sterker nog, er is geen autoriteit meer die vaststelt welke poëzie er wel en niet toe doet. Daarnaast beschrijft Vaessens (2006, p. 9) dat de 'huidige' poëzie zich onderscheidt van de negentiende en twintigste eeuw door 'radicale democratisering en (vreedzame) verkaveling'. Er is geen sprake meer van één gezaghebbend poëziecentrum, waardoor het ook moeilijker is om vast te stellen wat poëzie nu eigenlijk inhoudt en wat een dichter is. Poëzie neemt allerlei

verschijningsvormen aan en in poëzie is ruimte voor alles. Poëzie is niet meer alleen belangrijk als deskundigen haar als zodanig beschouwen. Vaessens (2006) beschrijft dan ook dat de moderne aanname van een autonoom literair veld in onze postmoderne tijd aan herbezinning toe is.

In 2016 beschrijven Dera et al. (2016) dat de poëzie uit de eenentwintigste eeuw meer dan daarvoor de publieke ruimte opzoekt, zich tussen verschillende soorten media beweegt en zich niet laat beperken door de Nederlandse taalgrens (Dera et al., 2016). Vanwege de uitdrukkelijke heterogeniteit valt eenentwintigste-eeuwse poëzie volgens Dera et al. (2016) moeilijk te vatten. Wel zijn er volgens hen een paar tendensen te zien. Zo hebben bundels bijna nooit meer een consistente kern of betekenis en het lyrisch ik neemt verschillende gedaantes aan, ‘van hyperzelfbewust tot breed uitwaaierend’ (Dera et al., 2016, p. 11). Klassieke thema’s (‘de dood, de liefde, angst, de ander’) komen zeker nog in de gedichten voor, maar ‘grote ideeën’ vormen niet langer de enige essentie van poëzie (Dera et al., 2016, p. 12). Gedichten kunnen ook gaan over ‘praktische, lichamelijke, confronterende, vervelende of opwindende ervaringen’ (Dera et al., 2016, p. 12). Daarnaast worden gedichten via allerlei soorten media verspreid. Poëzie sluit aan bij een ‘multimediale ervaringscultuur’: verschillende vormen, stijlen en dragers van poëzie worden met elkaar gemixt en gedichten worden met allerlei andere kunstvormen gecombineerd. Poëzie uit de eenentwintigste eeuw zit daarbij vol met intertekstuele verwijzingen.

Van der Starre (2021a) publiceerde in 2021 een artikel over de Nederlandstalige poëzie in de vijftien jaar daarvoor. Ze blikt in dit onderzoek terug aan de hand van het artikel van Van den Akker en Dorleijn (1996), dat als eerste artikel in het eerste nummer van het wetenschappelijke tijdschrift *Nederlandse letterkunde* verscheen en dat over de tendensen in de poëzie uit de periode tussen 1901 en 1940 gaat. Van der Starre (2021a) stelt dat de aanpak van Van den Akker en Dorleijn (1996) achteraf gezien zeer autonomistisch, top-down en boekcentrisch (of papiercentrisch) is en dat zij poëzie in het algemeen en hun corpus in het bijzonder exclusief benaderen. Volgens Van der Starre (2021a) is de academische aandacht voor poëzie ten opzichte van de begindagen van *Nederlandse letterkunde* afgenomen. In de academische teksten die gepubliceerd werden in de vijftien jaar voor het onderzoek van Van der Starre (2021a) en die wél aandacht besteden aan poëzie, is een ‘nieuwe kijk’ op poëzie waar te nemen die ‘deels gebaseerd is op de cultuurhistorische aanpak van historisch letterkundigen’ (Van der Starre, 2021a, p.369). Deze benadering is, in tegenstelling tot de aanpak van Van den Akker en Dorleijn (1996), bottom-up, mediabreed, inclusief en heteronomistisch. In de eenentwintigste eeuw is er meer aandacht voor de ontvangers en gebruikers van poëzie (bottom-up), in plaats van enkel voor de makers en verspreiders van poëzie (top-down). Daarnaast wordt erkend dat poëzie zich niet altijd op papier hoeft voor te doen. Allerlei verschillende soorten poëzie, zoals ‘gebruikspoëzie, podiumpoëzie, liedkunst, rap en poëzie op social media’, worden als waardig genoeg beschouwd om letterkundig onderzoek naar te kunnen doen (Van der Starre, 2021a, p. 369). Het idee dat poëzie autonoom is, en dus niets anders is dan poëzie en niets anders dient dan de poëzie zelf, wordt hierbij vervangen door een inclusief en heteronomistisch beeld van poëzie, waarbij ook niet-complexe

teksten, teksten die expliciet verwijzen naar een sociale of historische context en teksten die duidelijk een andere functie hebben dan het zijn van literatuur, als poëzie worden beschouwd (Van der Starre, 2021a). Je kunt hierbij bijvoorbeeld denken aan ‘vrouwenbladen, dagbladen, gelegenheidspoëzie, mondelinge poëzie, straatpoëzie en poëzieobjecten’ (Van der Starre, 2021a, p. 367).

In haar proefschrift pleit Van der Starre (2021b) ook voor meer aandacht voor poëzie ‘buiten het boek’ en voor een ‘bottom-up en inclusief perspectief op poëzie’. Daarbij is het volgens Van der Starre (2021b) nodig om het begrip ‘literaire veld’ te herdefiniëren. Het literaire veld, een van de velden uit de veldtheorie die door de Franse socioloog Pierre Bourdieu geïntroduceerd werd, wordt volgens Van der Starre (2021b, p. 25) namelijk vanuit een ‘boekcentrisch perspectief’ geanalyseerd: het boek staat centraal in de analyses van literaire instituties die voor de productie, distributie en consumptie van literatuur zorgen. Op deze manier wordt poëzie die niet door auteurs, uitgevers, boekhandels, bibliotheken of (literatuur)onderwijs als poëzie gepresenteerd wordt of die niet besproken is door de kritiek of de academie volgens Van der Starre (2021b) als bijzaak beschouwd. Je kunt hierbij denken aan poëzietatoeages, poëzie op weblogs en fora, muurgedichten, literatuurposters, poëziekaarten en andere poëzievoorwerpen (Van der Starre, 2021b). Bax et al. (2022) stellen in hun beschouwing over het door Dorleijn en Van Rees gepresenteerde schema van het literaire veld aan het eind van de twintigste eeuw ook dat bepaalde ontwikkelingen uit de twintigste eeuw missen in dit schema, waaronder digitale vormen van literatuur (zoals bijvoorbeeld Instagrampoëzie, poëzie die op andere sociale media gedeeld wordt en poëzie op weblogs en fora) en poëzie die bijvoorbeeld ter plekke op evenementen, zoals poëziefestivals, gecreëerd wordt. Poëzie wordt in veel actuele wetenschappelijke literatuur dus mediabreed, inclusief en heteronomistisch beschouwd, maar leerlingen blijken dit uit zichzelf niet snel te doen.

Dera (2023a) deed onderzoek naar in hoeverre medialiteit en gebruikscontexten van poëzie een rol spelen in de manier waarop leerlingen zelf op poëzie reflecteren. De jongeren van nu zijn vanaf hun geboorte opgegroeid met online technologie en komen voortdurend in aanraking met teksten die zich niet op papier bevinden. De vraag is of zij poëzie zien als een medium dat veel breder is dan een niet-papieren context of als een genre dat vooral verschijnt op papier en/of in gedrukte boeken (Dera, 2023a). Op de vraag wat poëzie is, werden gevarieerde antwoorden gegeven, waarbij bijna niet verwezen werd naar aspecten die verband houden met medialiteit en gebruikerscontexten. Slechts 3 van de 30 leerlingen uit 4 en 5 vwo noemen ‘voordracht’ als kenmerk van poëzie. Geen enkele leerling verwijst naar de specifieke context(en) waarin poëzie gebruikt wordt. Voor de meeste leerlingen geldt dat zij bij poëzie denken aan teksten op papier en/of in gedrukte boeken. Dit blijkt uit woordclusters rond ‘schrijven’ en ‘lezen’. Slechts één leerling noemt expliciet dat je gedichten ook tegen kunt komen ‘op posters en dingetjes’ (Dera, 2023a). De leerlingen kregen ook vier gedichten voorgelegd, waaronder een ‘Spiekpen’-gedicht van Maud Vanhauwaert, dat uit een pen kan worden gerold (Dera, 2023a, p. 14). De leerlingen moesten vervolgens onder andere aangeven in hoeverre ze elk gedicht poëtisch vonden. Bij de reflectie van de leerlingen op deze gedichten, speelt de materiële component

van de aangeboden gedichten nauwelijks een rol (Dera, 2023a). Slechts één leerling (3%) begint uit zichzelf over de pen. Bij doorvragen naar de presentatie van het gedicht, laten de meeste leerlingen wel blijken dat ze de pen zien. Van de 30 leerlingen zijn er echter 9 (30%) die de pen geen enkele keer noemen. Voor 4 leerlingen geldt dat de pen voor hen afdoet aan de poëtische kracht van het gedicht, omdat de pen het gedicht minder ‘officieel’ maakt (Dera, 2023a, p. 22). Aan de andere kant zijn er ook 7 leerlingen die zelfstandig een verband leggen tussen de pen en de inhoud van het gedicht. Een ander gedicht waarop leerlingen moeten reflecteren en waarbij de materiële component opvalt, is het gedicht ‘liggen’ van Instagramdichter René Oskam. Het lettertype van het gedicht komt overeen met dat van ouderwetse typemachines en het gedicht is tevens afgebeeld op papier dat uit een typemachine komt. In dit geval beginnen 6 leerlingen (20%) uit zichzelf over de typemachine en/of het lettertype bij de reflectie op het gedicht. Bij doorvragen signaleren alle leerlingen dat er sprake is van een opvallende presentatiewijze, van wie 9 leerlingen (30%) stellen dat de typemachine de poëtische kracht van het gedicht vergroot. Er zijn 2 leerlingen (7%) die de vormgeving met typemachine expliciet aan sociale media verbinden (Dera, 2023a). Er wordt ook aan de leerlingen gevraagd of de publicatie van het gedicht ‘liggen’ van Oskam op Instagram het poëtische karakter ervan vergroot of juist verkleint. Voor 5 leerlingen (17%) speelt het medium van het gedicht geen rol, maar 15 leerlingen (50%) stellen dat het gebruik van Instagram de poëtische kracht van het gedicht verkleint, omdat het medium te weinig officieel en authentiek is en te veel gericht op likes (Dera, 2023a). Er zijn 10 leerlingen (33%) die vinden dat de poëtische kracht van het gedicht van Oskam juist wordt vergroot door het medium (Instagram). Deze leerlingen waarderen de vergrote toegankelijkheid en het uitgebreide bereik, maar er zijn ook leerlingen die vinden dat Instagram poëzie minder ouderwets maakt (Dera, 2023a).

Van der Starre (2021a) beschrijft daarnaast dat er in de vijftien jaar voor 2021 behoorlijk wat websites en boeken zijn uitgebracht om de koppeling tussen poëzieonderzoek en het schoolvak Nederlands te versterken. Ze noemt de boeken *Dichters van het nieuwe millennium* van Dera et al. (2016), *Bundels van het nieuwe millennium* van Dera & De Strycker (2018) en *Gedichten van het nieuwe millennium* van Dera & De Strycker (2021). Daarnaast is er volgens Van der Starre (2021a) aandacht voor poëzie op het voortgezet onderwijs op de platforms LitLab, De Schrijfakademie en Taalbaas. De twee poëzie-doe-boeken in de reeks *woorden temmen*, van Zijlstra en Van der Starre (2018) en Van den Broeck & Dera (2020), worden ook door Van der Starre (2021a) genoemd. Dit jaar verscheen het derde boek van deze reeks, dat geschreven werd door Van Gasse en Ham (2023). Met deze didactische poëzieprojecten wordt volgens Van der Starre (2021a) geprobeerd poëzie toegankelijk te maken voor een breed publiek en vooroordelen actief weg te nemen.

## 2.5 Voorstellen poëziedidactiek in actuele wetenschappelijke literatuur

De afgelopen zes jaar zijn er verschillende Nederlandse wetenschappelijke artikelen verschenen waarin relatief modern georiënteerde voorstellen worden gedaan met betrekking tot het lezen,

behandelen en gebruiken van poëzie binnen het schoolvak Nederlands. Wanneer we de vrees voor het verkeerd interpreteren van poëzie weg willen nemen, is het volgens Dera (2018b, 2019a) bijvoorbeeld van belang poëzie systematischer te behandelen en ons binnen het poëzieonderwijs meer te concentreren op ervaring en individuele interpretatie in plaats van op het zoeken naar ‘de’ betekenis van een gedicht. Uiteraard betekent dit niet dat het bespreken van structurelementen van gedichten of algemeen gangbare interpretaties van canonieke poëzie geen plaats zou moeten krijgen in het poëzieonderwijs, maar deze zouden volgens Dera (2019a) wel altijd moeten volgen nadat er is ingegaan op de ervaring en persoonlijke interpretatie van leerlingen. Dera (2019a) doet in zijn artikel verschillende voorstellen waarbij deze aanpak wel centraal staat en waarbij het kritische en creatieve potentieel van poëzie sterk kan worden benut: poëzie gebruiken als voorstelmethode of groepsvormer, leerlingen een treffende regel of metafoor uit een gedicht laten gebruiken in een gesproken betoog (bijvoorbeeld in een debat), leerlingen een heel gedicht laten gebruiken als vertrekpunt voor een geschreven betoog, gedichten gebruiken als bron voor een discussie of beschouwende tekst (waarbij er bijvoorbeeld een beroep kan worden gedaan op het identificerend en/of empathisch vermogen van de lezer), poëzieonderwijs gebruiken om leerlingen zich te laten ontplooiën tot een politiek bewust subject waarbij socialisatie en persoonsvorming aan bod komen (leerlingen laten reflecteren op kwesties als onze omgang met dieren of duurzaamheid) of gedichten gebruiken als vertrekpunt voor gesprekken van meer therapeutische aard en zelfexpressie en -analyse (met behulp van het RES-model waarbij een leerling een receptieve, expressieve en symbolische fase doorloopt tijdens het behandelen van een gedicht).

In *Vaardig met vakinhoud*, het onlangs verschenen handboek vakdidactiek Nederlands van Dera et al. (2023), is een apart hoofdstuk aan poëzieonderwijs gewijd. In dat hoofdstuk wordt beschreven wat je als docent kunt doen om het imago van poëzie te verbeteren. In de eerste paragraaf van het hoofdstuk wordt ingegaan op de vraag welke poëzie je als docent het best selecteert om in de klas te bespreken. Ten eerste stellen Dera et al. (2023) dat het belangrijk is om gedichten te selecteren waar je zelf enthousiast van wordt, omdat dit een positief effect heeft op het enthousiasme van je leerlingen. Ten tweede raden Dera et al. (2023, p. 315) aan om veel met contemporaine poëzie aan de slag te gaan in de klas, in plaats van gelijk te starten met ‘beroemde gedichten uit de literatuurgeschiedenis’. Het is op die manier makkelijker om de gedichten te koppelen aan de wereld waarin de leerlingen opgroeien. Bovendien worden de vooroordelen die leerlingen over het gebruik van rijm in poëzie hebben door hedendaagse poëzie ontkracht. Een derde punt van aandacht is volgens Dera et al. (2023) om niet alleen poëzie te gebruiken die uitgebracht is op papier, maar bijvoorbeeld ook digitale poëzie (zoals Instagrampoëzie) of orale vormen van poëzie (zoals spoken word). Instagrampoëzie sluit volgens Dera et al. (2023) vaak perfect aan bij de belevingswereld en het mediagebruik van jongeren (Dera & Van der Starre, 2019). Spoken word is volgens Dera et al. (2023b, p. 315), zeker in grootstedelijke contexten, zelfs ‘uitdrukkelijk verbonden met de hedendaagse jongerencultuur’. In deze paragraaf stellen Dera et al. (2023) daarnaast dat het belangrijk is om

rekening te houden met de niveauverschillen tussen leerlingen. Ze halen hierbij het onderzoek van Das (2018) aan, dat na de alinea hieronder apart wordt besproken.

In de tweede paragraaf van het hoofdstuk over poëzieonderwijs in het handboek vakdidactiek van Dera et al. (2023) worden vijf poëziedidactische uitgangspunten uiteengezet. Het eerste uitgangspunt dat wordt genoemd is om vanuit de ervaring van leerlingen te vertrekken, in plaats van bijvoorbeeld te beginnen met de vorm- of inhoudsanalyse van een gedicht. Wanneer je leerlingen eerst laat nadenken over wat een gedicht met hen *doet*, raken ze meer betrokken. Het tweede uitgangspunt is om interpretatieverschillen centraal te stellen. Het is daarbij van belang om je eigen interpretatie of een eerder aan het gedicht gegeven interpretatie niet aan je leerlingen op te dringen. Dera et al. (2023) raden aan om juist de verschillen in interpretatie en ervaring centraal te stellen. Volgens Dera et al. (2023) laat onderzoek zien dat veel leerlingen het waarderen als docenten uitstralen dat een gedicht niet op één manier geïnterpreteerd of ‘opgelost’ kan worden. Daarnaast stelt de SLO (2022) dat ‘kritische denkvaardigheid’ een belangrijke eenentwintigste-eeuwse competentie is. Om ervoor te zorgen dat leerlingen deze vaardigheid ontwikkelen, is het van belang dat ze eerst nadenken over een onderwerp, vraag of probleem en dit eerst analyseren voordat er een mening wordt gevormd (SLO, 2022). Dit kan ook worden toegepast op het interpreteren van poëzie: door leerlingen eerst na te laten denken over een gedicht, dit gedicht te analyseren en verschillende interpretaties te overwegen, laat je zien dat gedichten niet maar op één manier geïnterpreteerd of ‘opgelost’ kunnen worden en ondersteunt je het kritische denkvermogen van je leerlingen. Het derde uitgangspunt dat Dera et al. (2023) noemen is om vanuit de vorm van een gedicht te vertrekken en hier de inhoud aan te koppelen. De analyse van de vorm van een gedicht moet dus niet als eindpunt worden gezien. Vormvragen moeten een plaats krijgen in de interpretatie van poëzie. Wanneer je poëtische technieken bespreekt, is het volgens Dera et al. (2023) dus ook van belang om aandacht te hebben voor de *betekenis* van die technieken. Op de vraag wat de betekenis van een bepaalde techniek is, hoeft geen sluitend antwoord gegeven te worden. Het vierde uitgangspunt is om multimediaal te werken. In de paragraaf over het selecteren van gedichten om in de klas te bespreken, raadden Dera et al. (2023) ook al aan om niet alleen poëzie te behandelen die gedrukt is op papier. Je kunt bijvoorbeeld video’s laten zien van gedichten die voorgedragen worden of poëzie bespreken die op sociale media gepubliceerd en/of gedeeld is (Dera et al, 2023). Je zou ook poëzie met je leerlingen kunnen bespreken die in de openbare ruimte te vinden is. Van der Starre (2021b) ontwikkelde de website [www.straatpoëzie.nl](http://www.straatpoëzie.nl) in het kader van haar proefschrift over ‘poëzie buiten het boek’, waarop je allerlei gedichten in de openbare ruimte in Nederland en Vlaanderen kunt zoeken en bekijken. Door leerlingen digitale gedichten te laten behandelen (en zelf te laten zoeken), sluit je volgens de SLO (2022) ook aan bij een van de belangrijke eenentwintigste-eeuwse vaardigheden: effectief gebruik kunnen maken van de mogelijkheden van ICT en technologie. Dera et al. (2023) stellen dat je leerlingen de relevantie van poëzie kunt laten inzien door aan te sluiten bij de multimediale cultuur waarin zij opgroeien. Het inzien van de relevantie van poëzie kan de motivatie van leerlingen verhogen (Kovalik & Curwood, 2019). Bovendien kun je met deze aanpak

aantonen dat gedichten via allerlei manieren tot mensen komen en op allerlei manieren gebruikt worden, en dat poëzie dus geen ‘elitaire aangelegenheid voor intellectuele individuen’ is (Dera et al, 2023, p. 321). Aandacht voor verschillende media kan de interpretatie van een gedicht tevens verrijken. Je zou gedichten die zijn aangevuld met illustraties bijvoorbeeld kunnen behandelen door leerlingen eerst zelf te laten bedenken wat ze zouden tekenen bij een bepaald gedicht, om dit vervolgens met de ‘originele’ illustratie te vergelijken (Dera et al, 2023). Het vijfde uitgangspunt is om leerlingen ook creatief te laten schrijven in de poëzieles. Creatief denken en handelen wordt ook door de SLO (2022) genoemd als belangrijke eenentwintigste-eeuwse vaardigheid. Daarnaast is het volgens de SLO (2022) in de eenentwintigste eeuw van belang dat leerlingen ‘kennis en ervaring opdoen over zichzelf en anderen’ en dat zij zich bewust zijn van de ‘eigen individuele en collectieve verantwoordelijkheid in een samenleving’. Door leerlingen zelf aan de slag te laten gaan met poëzie, kun je inspelen op hun persoonsvorming (Dera et al. 2023). Onderzoek heeft aangetoond dat het leerlingen kan helpen in hun identiteitsontwikkeling om gedichten te schrijven over zichzelf en over (hoe zij zich verhouden tot) de wereld (Dera et al., 2023). Het is daarbij wel van belang dat leerlingen hun gedichten in een veilige omgeving kunnen delen en *met anderen* over hun geschreven gedichten van gedachten kunnen wisselen (Dera et al., 2023). Ten slotte is het volgens Dera et al. (2023) zo dat leerlingen sterker met bepaalde dichttechnieken vertrouwd raken als zij hier zelf actief mee aan de slag gaan.

Das (2018) doet in zijn artikel het voorstel om het poëzieonderwijs een nieuwe impuls te geven door te streven naar bewuste geletterdheid. In zijn artikel haalt hij een onderzoek aan waaruit blijkt dat 92% van de 225 ondervraagde docenten Nederlands zich geen raad weet met de niveaoverschillen tussen leerlingen als het om het poëzieonderwijs gaat. In het kader van een promotieonderzoek ontwikkelde Das (2018), naar analogie van de leesniveaus voor proza van Witte (2008), een niveauoverzicht waarin vier leesniveaus voor poëzie onderscheiden zijn. Binnen elk van de vier leesniveaus worden de leerlingkenmerken ‘attitude’, ‘voorkeur’, ‘taal’ en ‘strategie’ en de tekstkenmerken ‘vorm’ en ‘inhoud’ onderscheiden (Das, 2018, p. 70). Per leesniveau zijn ook voorbeelden van ‘representatieve gedichten’ opgenomen (Das, 2018, p. 70). Door inzicht te krijgen in het niveau van leerlingen en het niveauverschil tussen leerlingen met betrekking tot poëzie, kunnen leerlingen beter bij de lesstof betrokken worden en kunnen betekenisvolle doelen worden gecreëerd (Das, 2018). De verschillende competenties en voorkeuren van leerlingen worden immers aangesproken en het niveauoverzicht maakt het mogelijk gedifferentieerd poëzieonderwijs aan te bieden (Das, 2018).

In *Nieuwe perspectieven voor het poëzieonderwijs*, de onlangs verschenen speciale editie van *Levende Talen Magazine*, worden door verschillende hoogleraren, universitaire docenten en docenten Nederlands relatief *modern* georiënteerde voorstellen gedaan voor lessen over poëzie (Dera & Graus, 2023). Deze bijdragen laten zien dat poëzie veel meer omvat dan rijm, stijlfiguren en het zoeken naar ‘de’ betekenis van (bepaalde aspecten uit) een gedicht en bovenal nodigen ze uit tot weerklank,

tegenspraak en reflectie (Dera, 2023b). Zo wordt onder andere beschreven hoe je recente poëzie over klimaatverandering kunt inzetten om hier met leerlingen over te praten (door Nienke van Doeselaar) of hoe het bij jongeren immens populaire genre hiphop kan worden ingezet in het poëzieonderwijs (door Michelle Richards-Schriemer).

In de inleiding van dit onderzoek werd ook al genoemd dat een gedicht in *Laagland* (vwo) gereduceerd wordt tot een tekst die zich enkel en alleen op papier manifesteert en die zich van proza onderscheidt door het vele wit rondom de tekst en tussen de verschillende delen van een gedicht. De mogelijkheid dat poëzie ook andere vormen aan kan nemen (digitale poëzie, spoken word, poetry slam, poëzie in de publieke ruimte, poëzie op voorwerpen, et cetera) of niet hoeft af te wijken van proza wat betreft de wijze waarop een tekst verdeeld is over de pagina, wordt in de theorie in *Laagland* niet opengelaten (Dera, 2019a). Dera (2019a), Dera et al. (2016) en Dera en De Strycker (2018) pleiten echter voor een kritische en medium-overstijgende omgang met het fenomeen ‘dichtbundel’, die in de hedendaagse poëziecultuur aan de orde van de dag is (Dera, 2019a; Dera, Posman & Van der Starre, 2016; Dera & De Strycker, 2018). Dit uitgangspunt wordt ook in het handboek vakdidactiek *Vaardig met vakinhoud* van Dera et al. (2023) en door Van der Starre (2021a; 2021b) genoemd. In de internationale wetenschappelijke literatuur wordt ook gepleit voor een inclusieve benadering van poëzie (zie laatste alinea van deze paragraaf).

Daarnaast pleit Van den Boogaard (2018) ervoor om binnen het literatuuronderwijs een meer filosofische (in plaats van pragmatische) aanpak te hanteren wanneer het om de begrippen *tekst*, *auteur*, *lezer* en *betekenis* gaat. Deze begrippen worden volgens Van den Boogaard (2018) in het literatuuronderwijs en de bijbehorende methodes vaak eendimensionaal gebruikt. Leerlingen krijgen volgens haar weinig handvatten aangereikt om ‘beargumenteerd creatief te interpreteren’ en te ‘reflecteren op het leesproces en de dynamiek tussen tekst en lezer’ (Van den Boogaard, 2018, p. 7). Volgens Van den Boogaard (2018) kunnen leerlingen er echter van bewust gemaakt worden dat zij, met hun voorkennis, identiteit, positie in de maatschappij en taalbeheersing, als lezer in dialoog zijn met de tekst. Het begrip *tekst* kan daarbij worden ingevuld en gedefinieerd als een onderzoeksobject dat meerdere vormen aan kan nemen en op verschillende manieren kan worden geïnterpreteerd. Daarbij gaat het niet zozeer om het geven van een eigen, vrije interpretatie, maar bijvoorbeeld om het beschouwen van een tekst vanuit de perspectieven van aanhangers van verschillende literaire stromingen in vergelijking tot het hedendaags zelf. Daarnaast kunnen leerlingen zich bewust worden van ‘de relativiteit van hun denken’ en ‘het lezen zien als consciëntieus interpreteren vanuit grotere structuren of op zoek gaan naar de open plekken en uiteindelijk misschien zelfs de intertekstuele aard van een tekst’ (Van den Boogaard, 2019, p. 7).

Curriculum.nu deed in 2019 voorstellen voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van het schoolvak Nederlands, waarbij zij pleitten voor het inzetten van ‘rijke teksten’ als voorwaarde voor de taal- en denkontwikkeling van leerlingen. Deze rijke teksten bieden de mogelijkheid om behandeld te worden volgens de meer filosofische aanpak die Van den Boogaard

(2018) voorstelt. Onder rijke teksten vallen volgens curriculum.nu (2019) zowel zakelijke als literaire teksten, waaronder fictie, non-fictie en poëzie. Rijke teksten hebben verschillende verschijningsvormen: niet alleen schriftelijk en mondeling, maar ook digitaal en multimodaal (curriculum.nu, 2019). Daarnaast zetten rijke teksten aan tot denken en/of stimuleren ze het verbeeldingsvermogen van leerlingen en bieden ze de mogelijkheid om vanuit verschillende invalshoeken naar een onderwerp of thema te kijken en hierover in gesprek te gaan. Bovendien zijn er bij het lezen van rijke teksten meerdere interpretaties mogelijk en bieden ze de gelegenheid om op te gaan in een andere wereld (curriculum.nu, 2019). Dera (2022b) maakt hierbij wel de kanttekening dat het niet alleen de tekst zelf, maar vooral de leeshouding is die een tekst ‘rijk’ maakt. We moeten leerlingen volgens hem leren welke intrigerende vragen je bij een tekst kunt stellen en hoe je een tekst serieus kunt nemen als ‘studieobject’ dat vanuit verschillende (abstracte) perspectieven beschouwd kan worden, bijvoorbeeld door middel van *close reading* (Dera, 2022b, p. 18).

Ook in de internationale wetenschappelijke literatuur werden de afgelopen zes jaar relatief modern georiënteerde voorstellen gedaan met betrekking tot het lezen, behandelen en gebruiken van poëzie binnen het literatuuronderwijs. In deze onderzoeken wordt vaak, net als in Nederlandse wetenschappelijke literatuur met betrekking tot poëzie(onderwijs), gepleit voor een inclusieve benadering van poëzie. Zo zet Creely (2019) verschillende pedagogische principes uiteen die volgens hem centraal zouden moeten staan in het poëzieonderwijs, waaronder het beschouwen van poëzie als een alomnvertegenwoordigd fenomeen en het ontmantelen van het idee dat poëzie elitair en hoogdravend is. Poëzie komt volgens Creely (2019) immers voor in allerlei vormen van alledaagse discourse of populaire cultuur, zoals in liedteksten, kranten, (online) tijdschriften, tweets, YouTubevideo’s, Facebook of in online games. Sigvardsson (2020) stelt in haar artikel dat de door haar geïnterviewde docenten die in hun vrije tijd veel poëzie lezen ook benadrukken dat leerlingen moeten voelen dat poëzie ook voor hen, en niet alleen voor een intellectuele elite, bestemd is. Kovalik en Curwood (2019) zetten in hun artikel verschillende mogelijkheden uiteen om de betrokkenheid van leerlingen met betrekking tot poëzie in het voortgezet onderwijs te verhogen door Instagrampoëzie in te zetten. Naji et al. (2019) doen in hun artikel concrete lesvoorstellen rondom de poëzie van Atticus (@atticuspoeetry), een anonieme Instagramdichter uit Canada. De onderzoeken van Kovalik en Curwood (2019) en Naji et al. (2019) worden ook door Van der Starre (2021b) in haar proefschrift genoemd. Een ander pedagogisch principe dat Creely (2019) beschrijft, is het inzetten van poëzie als middel om meer algemene kritische en creatieve vaardigheden te stimuleren. Daarnaast pleit Creely (2019) ervoor om binnen het poëzieonderwijs op de (lees)ervaring van leerlingen in te spelen. Sigvardsson (2020) stelt dat de door haar geïnterviewde docenten die in hun vrije tijd veel poëzie lezen het belang van ingaan op de (lees)ervaring van leerlingen onderlijnen. Daarnaast vinden deze docenten het belangrijk dat poëzie de gevoelens en denkbeelden van leerlingen niet alleen erkent, maar ze ook uitdaagt. Deze suggesties voor poëzieonderwijs en overtuigingen met betrekking tot poëzie(onderwijs) die in actuele internationale wetenschappelijke literatuur beschreven staan, sluiten

aan bij de voorstellen en opvattingen met betrekking tot poëzie(onderwijs) in de actuele Nederlandse wetenschappelijke literatuur. Binnen zowel het Nederlandse als internationale wetenschappelijke domein van de vakdidactiek worden dus allerlei voorstellen gedaan om poëzie vanuit een moderner perspectief te behandelen, waarbij centraal staat dat leerlingen op een kritische en creatieve manier omgaan met allerlei verschijningsvormen van poëzie en waarbij de klemtoon ligt op de ervaring en de individuele interpretatie van leerlingen.

### 3. Methodologisch kader

#### 3.1 *Introductie methodologisch kader*

De onderzoeksvraag van dit onderzoek luidt: ‘Welk beeld van poëzie rijst op uit lesmateriaal over poëzie dat door docenten Nederlands zelf is gemaakt voor de bovenbouw van de havo en het vwo, enerzijds met betrekking tot culturele en/of etnische achtergrond, gender en contemporaneiteit en anderzijds met betrekking tot de vakdidactische keuzes die worden gemaakt?’ Om deze vraag, die uit twee deelvragen bestaat, te beantwoorden, is er zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek verricht naar zelfgemaakt materiaal over poëzie van docenten Nederlands. Door het toepassen van zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek, wordt geprobeerd een complete voorstelling te krijgen van het beeld van poëzie dat oprijst uit lesmateriaal over poëzie dat door docenten Nederlands zelf is gemaakt (Denzin, 2012; Lund, 2012). In paragraaf 3.2 van dit methodologisch kader wordt uitgelegd hoe het in dit onderzoek geanalyseerde zelfgemaakte lesmateriaal verzameld is. In paragraaf 3.3 wordt ingegaan op de representativiteit van de verzameling zelfgemaakt lesmateriaal. In paragraaf 3.4 wordt uitgelegd op welke manier er kwantitatief onderzoek is verricht naar de culturele en/of etnische achtergrond en het gender van de in het materiaal opgenomen dichters en de contemporaneiteit van de in het materiaal opgenomen gedichten. In paragraaf 3.5 wordt uitgelegd op welke manier er kwalitatief onderzoek verricht is naar de vakdidactische keuzes die in het materiaal zijn gemaakt. Het hierbij gebruikte zelfontwikkelde analysemodel en de toelichting hierop zijn ook in deze paragraaf opgenomen.

#### 3.2 *Verzameling zelfgemaakt materiaal*

Het lesmateriaal over poëzie dat door docenten Nederlands zelf is gemaakt, is op drie verschillende manieren verzameld: door het plaatsen van een oproep op twee verschillende sociale media, door medestudenten van de Tweejarige Educatieve Master te vragen de oproep te delen met de sectie Nederlands op hun (stage)school en door een drive met zelfgemaakt lesmateriaal te raadplegen.<sup>1</sup> De oproep aan docenten Nederlands om zelfgemaakt lesmateriaal over poëzie voor de bovenbouw van de havo en het vwo met mij te delen, is in de Facebookgroep Leraar Nederlands geplaatst en op LinkedIn. De Facebookgroep Leraar Nederlands is een Facebookgroep voor leraren Nederlands en andere geïnteresseerden. De groep telt op dit moment (donderdag 13 april 2023) 15.648 leden. Om lid te worden van de groep, moet je aanvraag worden goedgekeurd door een van de beheerders.

Met behulp van de op sociale media gedeelde oproep en door enkele medestudenten van de Tweejarige Educatieve Master te vragen de oproep met de sectie Nederlands op hun (stage)school te delen, heb ik 26 e-mails met zelfgemaakt materiaal van docenten Nederlands ontvangen. Om in het

---

<sup>1</sup> Het verzamelde zelfgemaakte materiaal kan bij de auteur van deze masterscriptie worden opgevraagd.

onderzoek te worden opgenomen, diende het zelfgemaakte materiaal aan de volgende eisen te voldoen:

- Het zelfgemaakte materiaal moest bedoeld zijn voor de bovenbouw van de havo en/of het vwo.
- Het materiaal moest de afgelopen tien jaar gebruikt zijn en/of worden op een Nederlandse middelbare school.
- Het moest specifiek om lesmateriaal – en niet om toetsmateriaal – gaan.

In sommige lesmaterialen – vooral in readers – worden deels wel eindopdrachten uitgelegd, maar er zijn geen documenten in de verzameling opgenomen die enkel en alleen uit toetsmateriaal bestaan. In de meeste e-mailberichten werd uit de toelichting duidelijk voor welk niveau en/of jaar het materiaal bedoeld was en of het om les- of toetsmateriaal ging. Als dit niet in het e-mailbericht werd toegelicht, stond dit vaak in het materiaal zelf beschreven. Materiaal waarbij deze informatie niet kon worden achterhaald, is niet opgenomen in de verzameling. Veel docenten e-mailden met hun school-e-mailadres, waardoor kon worden vastgesteld of het een Nederlandse school betrof. Soms werd dit ook uit het e-mailbericht zelf of uit het materiaal duidelijk, doordat de naam van de middelbare school daarin genoemd werd. Het materiaal van docenten die werkzaam zijn in Vlaanderen of het Caribisch deel van het Koninkrijk der Nederlanden is niet meegenomen in de verzameling, omdat dit onderzoek gericht is op de culturele context van het geografisch gebied Nederland. Daarnaast blijkt uit recent onderzoek dat de situatie in Vlaanderen in publicaties over het literatuuronderwijs vaak nauwelijks wordt belicht (Van Deinsen et al., 2023). We weten daarom weinig over de stand van zaken van het Vlaamse literatuuronderwijs.

Het materiaal uit de 26 e-mails werd geschild op basis van deze voorwaarden, waardoor er uiteindelijk 18 bruikbare e-mails overbleven. Uit deze 19 e-mails van 19 verschillende docenten zijn in totaal 35 documenten met zelfgemaakt materiaal verzameld. Deze docenten zijn allemaal van verschillende middelbare scholen in Nederland afkomstig. De documenten zijn wisselend bedoeld voor havo 4, havo 5, vwo 4, vwo 5, vwo 6 en/of gymnasium 5. Daarnaast nemen ze allerlei verschillende vormen aan. Zo zijn er readers, stencils, werkbladen, bloemlezingen en lijsten (met de namen van dichters en/of de titels van gedichten) in de verzameling opgenomen. Er werden ook 7 PowerPointpresentaties ingestuurd, maar deze zijn niet meegenomen in de analyse, omdat er vaak context ontbrak rondom de gebruikte gedichten, begrippen en werkvormen. In Bijlage A is te zien voor welke niveaus en jaarlagen de documenten bedoeld zijn en welke vorm de documenten hebben.

In de Facebookgroep Leraar Nederlands is ook een link van een drive te vinden waarin docenten Nederlands allerlei lesmateriaal kunnen plaatsen. De link van deze drive (<http://www.drive.leraarnederlands.online/>) is te vinden onder de optie 'Uitgelicht' die op de hoofdpagina van de Facebookgroep te vinden is. De drive is door mij geraadpleegd op 28 mei 2023.

Uit de mapjes ‘Activerende werkvormen’ en ‘Poëzie’, die samen zijn opgenomen in de overkoepelende map ‘Lesmateriaal’, zijn 15 documenten gehaald, zodat er in totaal 50 documenten met zelfgemaakt materiaal geanalyseerd konden worden. Alle documenten zijn in het jaar 2020 of 2021 geüpload en/of aangepast. Er kan niet worden nagegaan door wie deze documenten zijn geplaatst, maar er is in de documenten en/of de documenttitel wel aangegeven voor welke niveaus en jaarlagen het materiaal bedoeld is. De documenten kunnen door ieder lid van de Facebookgroep geplaatst worden, dus de kans dat het hier om meerdere documenten van dezelfde docent gaat, is in een Facebookgroep met 15.648 leden vrij klein. De geselecteerde documenten uit de drive zijn soms voor verschillende niveaus en jaarlagen bedoeld, maar de eis was dat ze in ieder geval ook gemaakt waren voor de bovenbouw van de havo en het vwo. Daarnaast was het de bedoeling om documenten te selecteren die voor *verschillende* niveaus en jaarlagen bedoeld waren, om een zo representatief mogelijk beeld te krijgen van zelfgemaakt materiaal dat voor de bovenbouw van de havo en het vwo gemaakt is. In Bijlage B is te zien voor welke niveaus en jaarlagen de geselecteerde documenten uit de drive bedoeld zijn en welke vorm de documenten hebben. De data zijn uitdrukkelijk niet geselecteerd op basis van de representatie van dichters en gedichten en vakdidactische keuzes; het materiaal is pas na het selectieproces inhoudelijk bestudeerd.

### *3.3 Steekproefselectie en representativiteit zelfgemaakt materiaal*

Er is in deze masterscriptie sprake van exploratief onderzoek, waarbij een eerste stap gezet wordt in het verkennen van zelfgemaakt materiaal van docenten Nederlands. De 35 documenten, die afkomstig zijn van 19 verschillende docenten, zijn door middel van zelfselectie geselecteerd. Sharma (2017) beschrijft dat zelfselectie passend is wanneer we participanten vrijwillig willen laten meedoen aan een onderzoek. In het geval van dit verkennende onderzoek was er, naast het gebruiken van zelfgemaakt materiaal dat openbaar gedeeld is (bijvoorbeeld in een drive), ook geen andere manier om meer zelfgemaakt materiaal van docenten Nederlands te verkrijgen, omdat het hier vaak om privébezit gaat.

Sharma (2017) beschrijft twee voordelen van zelfselectie. Het eerste voordeel dat Sharma (2017) beschrijft, is vooral praktisch van aard: het scheelt tijd als je niet zelf op zoek gaat naar – in dit geval – geschikt materiaal, maar participanten dit zelf, bijvoorbeeld door middel van een oproep, laat opsturen. Het tweede voordeel dat Sharma (2017) beschrijft, is dat de participanten die bereid zijn om – in dit geval – materiaal op te sturen, vaak betrokken zijn bij het onderwerp van het betreffende onderzoek. Deze betrokkenheid kan zowel de opkomst als de bereidheid van participanten vergroten – en dat helpt in het verkrijgen van meer inzicht in het fenomeen dat in het onderzoek bestudeerd en/of geanalyseerd wordt. Dit voordeel hangt ook gelijk samen met een van de twee nadelen van zelfselectie die Sharma (2017) beschrijft. De beslissing van een participant om mee te doen aan het onderzoek en – in dit geval – materiaal op te sturen, kan een reflectie zijn van een ‘inherent bias’ in bepaalde (persoonlijke) kenmerken van de participanten in het algemeen (Sharma, 2017, p. 752). Zo is in het

geval van dit onderzoek de kans aanwezig dat vooral een bepaald type docent Nederlands reageert, dat bijvoorbeeld in grote mate betrokken is bij het onderwerp poëzie(onderwijs) en/of (vakdidactisch) onderzoek. Het zou daardoor zo kunnen zijn dat deze docenten meer weten over poëzie en/of meer actuele wetenschappelijke literatuur over vakdidactiek (met betrekking tot poëzie) lezen dan de gemiddelde docent Nederlands. Dit zou weerspiegeld kunnen zijn in het zelfgemaakte materiaal dat zij insturen. Dit kan, zoals Sharma (2017) ook als tweede nadeel van zelfselectie beschrijft, de representativiteit van de steekproef negatief beïnvloeden.

Deze voor- en nadelen zijn op 35 documenten van toepassing; de andere 15 documenten zijn afkomstig uit de drive van de Facebookgroep Leraar Nederlands. Deze documenten zijn geselecteerd door middel van *maximum variation sampling* (een vorm van *purposive sampling*), waarbij de onderzoeker zelf vaststelt welke data interessant zijn voor een bepaald onderzoek en hierbij een zo groot mogelijke variatie in data probeert te verkrijgen (Sharma, 2017). In het geval van dit onderzoek was het doel om 15 documenten te verzamelen met zelfgemaakt materiaal over poëzie voor verschillende niveaus en jaarlagen binnen de bovenbouw van de havo en het vwo. Om een *research bias* te voorkomen, is het van belang de selectie van de data te baseren op duidelijke criteria (zie paragraaf 3.2) (Sharma, 2017). Een kanttekening die bij *purposive sampling* moet worden gemaakt, is dat het moeilijk is om de representativiteit van de gemaakte selectie te garanderen. De vraag is namelijk of de resultaten en eventuele generaliseringen hetzelfde waren geweest als er andere documenten waren geselecteerd (Sharma, 2017).

Daarnaast kunnen er ook kanttekeningen worden gemaakt bij het zelfgemaakte materiaal zelf. Ten eerste is het zelfgemaakte materiaal dat geanalyseerd wordt wisselend van aard en niet een-op-een vergelijkbaar. Er zijn allerlei soorten materiaal in de verzameling opgenomen met verschillende 'groottes' (aantal pagina's) en verschijningsvormen, zoals readers, stencils, werkbladen, bloemlezingen en lijsten (met de namen van dichters en/of de titels van gedichten). Daarnaast is het materiaal voor verschillende niveaus en/of jaarlagen bedoeld, maar het gaat hier dan ook om verkennend onderzoek naar zelfgemaakt materiaal in de *gehele bovenbouw* van de havo en het vwo. Ten tweede weten we niet op welke manier docenten daadwerkelijk met het zelfgemaakte materiaal in de lessen Nederlands omgaan. Welke (extra) uitleg zij bij het materiaal geven, op welke manier zij de leerlingen precies met het materiaal aan de slag laten gaan en/of welke antwoorden en/of interpretaties zij in de les als 'goed' of 'fout' beschouwen, is niet bekend.

### *3.4 Kwantitatief onderzoek naar culturele en/of etnische achtergrond, gender en contemporaneïteit*

Bij het onderzoek naar de culturele en/of etnische achtergrond en het gender van het totale aantal dichters dat in het materiaal van toepassing genoemd en/of behandeld wordt, is gekeken naar de verdeling tussen dichters met een westerse en niet-westerse achtergrond en naar de verdeling tussen

mannelijke en vrouwelijke dichters (wanneer een dichter zich niet als mannelijk of vrouwelijk identificeert, is de genderidentiteit toegevoegd die – voor zover bekend – van toepassing is). Ik ben me ervan bewust dat de indeling westers tegenover niet-westers in de meeste gevallen achterhaald en theoretisch niet goed onderbouwd is (Bovens et al., 2021). Bovens et al. (2021) schrijven in een beleidsnota van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) zelfs dat het hanteren van de verdeling westers tegenover niet-westers niet wenselijk is. Zij stellen voor te clusteren op basis van geografie, welvaart, staatsvorm, cultuur of taalverwantschap. Omdat een dergelijke verfijning minder goed past bij de onderzoeksvraag van dit exploratieve onderzoek en in het geval van dit onderzoek ook weinig relevante inzichten geeft, is ervoor gekozen om de indeling westers en niet-westers hier wel aan te houden. Het clusteren op basis van geografie, welvaart, staatsvorm, cultuur of taalverwantschap zou wel relevant kunnen zijn voor vervolgonderzoek. In dit onderzoek worden de definities van de termen ‘westers’ en ‘niet-westers’ gebruikt die het CBS aanhoudt, ondanks de kanttekeningen die hier, ook door het CBS zelf, bij worden geplaatst. Een persoon met een westerse achtergrond is volgens de definitie van het CBS (z.d.) afkomstig uit – of heeft minimaal één ouder die afkomstig is uit – een van de landen in Europa (exclusief Turkije), Noord-Amerika, Oceanië, Indonesië of Japan. Een persoon met een niet-westerse achtergrond is volgens de definitie van het CBS (z.d.) afkomstig uit – of heeft minimaal één ouder die afkomstig is uit – landen in Afrika, Latijns-Amerika, Azië (exclusief Indonesië en Japan) of Turkije (CBS, z.d.).

Om de validiteit van het onderzoek te borgen, is er op twee verschillende manieren gekeken naar de vertegenwoordiging van mannelijke of vrouwelijke en westerse of niet-westerse dichters binnen het totale aantal dichters in het zelfgemaakte materiaal. Er is zowel gekeken naar van welke dichters er gedichten zijn opgenomen en ook hoeveel gedichten er per dichter zijn opgenomen (absolute frequentie) als dat er gekeken is naar welke dichters er expliciet bij naam genoemd worden in het materiaal en hoe vaak elke dichter genoemd wordt (absolute frequentie). Er is hierbij gekeken naar de gehele inhoud van het materiaal, inclusief voorblad, inhoudsopgave en gekopieerde teksten of afbeeldingen. Eventuele bijgevoegde pagina's met antwoorden zijn niet meegenomen, omdat de leerlingen deze niet altijd gelijk te zien krijgen samen met het materiaal. De data zijn in verschillende tabellen verwerkt (zie Bijlagen A t/m F). Vervolgens is vastgesteld welk deel hiervan vrouwelijk/mannelijk en westers/niet-westers is. Loesje, bekend van de positief-kritische posters die vaak in de openbare ruimte te vinden zijn, is als ‘vrouwelijk’ beschouwd, omdat zij als fictief meisje gepresenteerd wordt. De muziekgroepen die in de data gerepresenteerd werden, bestonden steeds uit alleen mannen of alleen vrouwen en uit alleen personen met een westerse achtergrond of alleen personen met een niet-westerse achtergrond, waardoor zij steeds een van de twee labels konden krijgen (of drie in het geval van gender).

Ten eerste zijn er dichters in de data opgenomen van wie gedichten in het zelfgemaakte materiaal zijn opgenomen. Deze gedichten waren soms als tekst in het materiaal getypt of ‘geplakt’, maar er kwamen ook afbeeldingen met gedichten voor in het materiaal. Beide soorten vormen zijn

meegemeld. Wanneer delen van gedichten werden gebruikt als voorbeeldzinnen voor bijvoorbeeld de uitleg van dichttechnieken of stijlfiguren, zijn de auteurs van deze gedichten ook in de data meegenomen. Het moest hier wel gaan om een deel van de letterlijke tekst uit een gedicht, niet slechts om een verwijzing naar de titel van een gedicht. Bij sommige gedichten was de dichter niet te achterhalen (bijvoorbeeld bij sommige vormen van straatpoëzie of bij een plakgedicht) of was er sprake van een anonieme dichter. Vanzelfsprekend was het in dat geval niet mogelijk namen van dichters in de data op te nemen. Alle soorten teksten die als ‘poëtisch’ worden aangedragen in het materiaal, zoals liedteksten of korte kritische en/of humoristische teksten, zijn als ‘gedicht’ of ‘poëtische tekst’ beschouwd.

Bij dichters die expliciet in het materiaal genoemd worden, is gekeken naar de letterlijke vermelding van hun namen in het materiaal. Zo gaat het hier bijvoorbeeld om namen van dichters die onderaan gedichten in de bronvermelding staan, namen van dichters die op afbeeldingen staan (bijvoorbeeld van boekkaften van dichtbundels), namen van dichters die in gedichten zelf voorkomen, namen van dichters die in meer informatieve teksten over poëzie worden genoemd, namen van dichters die als suggestie worden gegeven bij opdrachten, namen van dichters die in linkjes te zien waren en namen van dichters die in de inhoudsopgave staan. Het gaat hier dus om de namen van dichters die leerlingen, op welke manier dan ook, te zien krijgen. Dichters zijn ook meegenomen in de data wanneer alleen hun voor- of achternaam werd genoemd. Wanneer er gelijk een pseudoniem achter de naam van een dichters stond, is de naam van deze dichter slechts één keer meegemeld. Namen van muzikartiesten zijn meegenomen als ‘dichters’, omdat hun nummers in het materiaal worden opgevoerd als poëtische teksten. Namen van bijvoorbeeld bekende Nederlanders, journalisten, prozaschrijvers of kunstenaars van wie niet bekend is of zij ooit poëzie geschreven en/of gepubliceerd hebben, zijn niet meegenomen in de data.

Bij het onderzoek naar de contemporaneïteit van het totale aantal gedichten dat in het materiaal wordt genoemd en/of behandeld, is gekeken naar de verdeling tussen gedichten van voor en in/na het jaar 2001. Bij het onderzoek naar de contemporaneïteit van de gedichten is ook niet alleen vastgesteld hoeveel verschillende gedichten van voor en in/na het jaar 2001 in het zelfgemaakte lesmateriaal genoemd worden, maar ook hoe vaak een gedicht van voor of in/na 2001 jaar genoemd wordt (absolute frequentie). Het herhaaldelijk noemen van een bepaald gedicht zegt namelijk ook iets over de aan het gedicht toegeschreven culturele status. Het is lastig om precies vast te stellen naar welke tijdsperiode het woord ‘contemporain’ officieel verwijst. De periode die als ‘hedendaags’ wordt beschouwd, verschuift per definitie. Het woord ‘contemporain’ kan verwijzen naar de contemporaine geschiedenis (de moderne of nieuwste tijd), maar voor deze periode worden verschillende startpunten aangehouden. In dit onderzoek is ervoor gekozen om poëzie die in of na het jaar 2001 voor het eerst is uitgebracht of verkondigd als ‘contemporain’ te beschouwen, omdat de poëzie uit de eenentwintigste eeuw specifieke kenmerken heeft. De eenentwintigste eeuw begint officieel gezien in het jaar 2001. De specifieke kenmerken van eenentwintigste-eeuwse poëzie zijn in paragraaf 2.4 van het theoretisch

kader behandeld. Elk gedicht waarvan kon worden vastgesteld uit welk jaar het afkomstig was, is in Bijlage G en Bijlage H opgenomen. In sommige gevallen was het mogelijk om aan de hand van de geboorte- en overlijdensdatum van de dichter vast te stellen of het gedicht afkomstig is uit de eenentwintigste eeuw of niet, bijvoorbeeld wanneer de publicatiedatum van een gedicht niet vindbaar was.

### *3.5 Kwalitatief onderzoek naar vakdidactische keuzes in materiaal*

Op basis van de in het theoretisch kader opgenomen (theoretische) richtlijnen, wetenschappelijke artikelen over (de benadering van) poëzie en wetenschappelijke artikelen waarin vakdidactische voorstellen worden gedaan, is het analysemodel samengesteld dat in Figuur 2 te zien is. Het analysemodel bestaat uit gesloten vragen die een leidraad vormen bij de analyse van de vakdidactische keuzes die gemaakt zijn in het zelfgemaakte lesmateriaal met betrekking tot poëzie. Er is gekozen voor een zelfontwikkeld analysemodel, omdat er geen gestandaardiseerd analysemodel bestaat dat aansluit bij de onderzoeksvraag van dit onderzoek. Er bestaan wel gestandaardiseerde analysemodellen die gebruikt worden bij het onderzoeken van leermiddelen binnen het taalonderwijs (zoals die van Sheldon [1988] of Williams [1983]), maar deze hebben vaak een meer evaluatieve dan exploratieve inslag. Daarnaast leggen ze geen specifieke klemtoon op poëzie en zijn ze vaak enkel gebaseerd op algemene pedagogische en algemene principes, in plaats van (ook) op actuele wetenschappelijke literatuur over (de benadering van) poëzie en artikelen waarin vakdidactische voorstellen met betrekking tot het poëzieonderwijs worden gedaan. In dit onderzoek ligt er een specifieke focus op de vraag of deze tendensen en voorstellen terug te zien zijn in het zelfgemaakte materiaal dat in dit onderzoek wordt geanalyseerd.

Het analysemodel is zowel op basis van ‘a priori coding’ als op basis van ‘emergent coding’ samengesteld (Stemler, 2001). De vragen die in het analysemodel zijn opgenomen, zijn enerzijds gebaseerd op bestaande theorie (‘a priori coding’), namelijk de in het theoretisch kader opgenomen (theoretische) richtlijnen, wetenschappelijke artikelen over (de benadering van) poëzie en wetenschappelijke artikelen waarin vakdidactische voorstellen worden gedaan (Stemler, 2001). Daarnaast is er na het doornemen van het zelfgemaakte materiaal nog vastgesteld of er vragen waren die nog niet in het analysemodel waren opgenomen, maar die wel relevant bleken (‘emergent coding’) (Stemler, 2001). De vragen die hieruit naar boven kwamen, waren of te specifiek gericht op één document met zelfgemaakt materiaal of zijn vanwege pragmatische redenen in paragraaf 5.3 opgenomen (waarin suggesties voor vervolgonderzoek worden gedaan). Uit de theorie (‘a priori coding’) zijn concrete benaderingen van poëzie in de eenentwintigste eeuw en actuele suggesties voor poëzieonderwijs geselecteerd die beklemtoond werden door (meerdere) onderzoekers en hierop zijn de vragen in het analysemodel onder andere gebaseerd. Bij de vragen kunnen de opties ‘Ja’ of ‘Nee’ aangekruist worden als antwoord op elke vraag. Deze ‘checklistvorm’ van het analysemodel

vergemakkelijkt het vergelijken van antwoorden. Daarnaast is er ruimte voor toelichting, waarin een ‘Ja’ of ‘Nee’ ook (deels) genuanceerd kan worden. Wanneer er heel duidelijk sprake is van een nuance bij het antwoord op een vraag, kunnen zowel de optie ‘Ja’ als de optie ‘Nee’ worden aangekruist (en hierop kan ook weer toelichting gegeven worden).

Om de betrouwbaarheid van de vragen die in het analysemodel zijn opgenomen te garanderen, heeft een collega (een medestudent uit het tweede jaar van de Tweejarige Educatieve Master Nederlands aan de Radboud Universiteit Nijmegen) ook vragen vastgesteld op basis van de theorie die is opgenomen in het theoretisch kader. Zij kwam, op drie aspecten na, op precies dezelfde categorieën/vragen uit. De drie aspecten die zij noemde en die nog niet expliciet in het analysemodel waren opgenomen, waren de volgende kenmerken van poëzie in de eenentwintigste eeuw: bundels hebben bijna nooit meer een consistente kern of betekenis, het lyrisch ik neemt verschillende gedaantes aan en de eenentwintigste-eeuwse poëzie zit vol met intertekstuele verwijzingen (Dera et al., 2016). Omdat deze aspecten niet vaker werden beklemtoond door verschillende onderzoekers, is ervoor gekozen deze aspecten niet in het analysemodel op te nemen.

Uit de 35 ingestuurde documenten met zelfgemaakt materiaal zijn 10 readers geselecteerd waarvan de vakdidactische keuzes zijn geanalyseerd met behulp van het analysemodel. De readers bevatten vaak meer verschillende soorten informatie en opdrachten dan de stencils en bloemlezingen. De readers zijn gekozen op basis van niveau en jaarlaag. Elk niveau en elke jaarlaag vormt in ieder geval één keer de doelgroep van deze readers. Daarnaast is er per respondent maar één reader geselecteerd. De geselecteerde readers en de beoogde niveaus en jaarlagen zijn hieronder in Tabel 1 te zien.

**Tabel 1**

*Geselecteerde readers voor kwalitatief onderzoek vakdidactische keuzes*

Volgorde analyse	Respondent	Bedoeld voor niveau en jaarlaag	Soort document
Analyse 1	Respondent 15	Havo 4	Reader
Analyse 2	Respondent 9	Vwo 4	Reader
Analyse 3	Respondent 11	Havo 5	Reader
Analyse 4	Respondent 19	Vwo 5	Reader
Analyse 5	Respondent 18	Gymnasium 5	Reader (reader 1)
Analyse 6	Respondent 2	Vwo 6	Reader
Analyse 7	Respondent 14	Havo 4 en havo 5	Reader
Analyse 8	Respondent 7	Vwo 4 en vwo 5	Reader
Analyse 9	Respondent 10	Havo 5 en vwo 6	Reader
Analyse 10	Respondent 1	Havo 4/5 en vwo 4/5/6	Reader

Het is van belang om ook hier te vermelden dat het om een steekproef gaat waarin de vakdidactische keuzes die docenten maken bij het samenstellen van zelfgemaakt materiaal verkend worden. De 10 geanalyseerde readers geven dan ook geen representatieve voorstelling van de vakdidactische keuzes

die in het algemeen (of op één school) gemaakt worden met betrekking tot poëzie, maar de documenten geven ons wel een eerste inzicht in wat er in zelfgemaakt materiaal 'gebeurt' als het om vakdidactische keuzes gaat (zie ook paragraaf 3.3).

## Figuur 2

### *Analysemodel vakdidactische keuzes zelfgemaakt materiaal*

Gesloten (checklist)vragen over het materiaal (met ruimte voor toelichting)			‘Tegenhangers’ van vragen gebaseerd op actuele wetenschappelijke artikelen over (de benadering van) poëzie of op actuele wetenschappelijke artikelen waarin voorstellen worden gedaan met betrekking tot poëzieonderwijs		
<p>1. Nodigt het lesmateriaal expliciet uit tot weerklank, tegenspraak, reflectie en/of onderzoek met betrekking tot poëzie, het leesproces en de dynamiek tussen tekst en lezer (curriculum.nl, 2019; Dera, 2022b, 2023; Van den Boogaard, 2018)? Wordt het kritische en creatieve potentieel van poëzie benut (Creely, 2019; Dera, 2019a; Sigvardsson, 2020)?</p>			<p>2. Wordt er in het lesmateriaal gefocust op de vorm van het gedicht (denk bijvoorbeeld aan rijm, ritme, metriek, stijlfiguren, strofebouw en enjambement (Dera, 2023)? Wordt de analyse van de vorm van een gedicht als eindpunt gezien (Dera et al., 2023)?</p>		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
<p>3. Is er in eerste instantie ruimte voor de ervaring en individuele interpretatie van een leerling (Dera, 2018b; 2019a; Dera et al., 2023)? Worden verschillen in ervaring en interpretatie centraal gesteld en is er ruimte om beargumenteerd creatief te interpreteren (Dera et al, 2023; Van den Boogaard, 2018)?</p>			<p>4. Wordt er in het lesmateriaal in eerste instantie gefocust op het zoeken van ‘de’ betekenis van een gedicht (Dera, 2018b; 2019a)? Is</p>		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
<p>5. Wordt poëzie op een inclusieve en/of heteronomistische manier benaderd? Wordt de mogelijkheid opengelaten dat poëzie ook andere vormen aan kan nemen dan een gedicht op papier (digitale poëzie, spoken word, poetry slam, poëzie in de publieke ruimte, poëzie op voorwerpen, etc cetera) en kan verwijzen naar een sociale of historische context (Bax et al. 2022; Creely, 2019; Dera &amp; De Strycker, 2018; Dera et al, 2016; Dera et al., 2023; Dera, 2019a; Kovalik &amp; Curwoord, 2019; Naji et al., 2019; Sigvardsson, 2020; Vaessens 2006; Van der Starre, 2021a, 2021b).</p>			<p>6. Wordt poëzie op een boekcentrische (of papiercentrische), exclusieve en/of autonomistische manier benaderd (Van der Starre, 2021a)?</p>		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting

<b>7. Worden leerlingen ‘actief’ aangespoord om zelf actief aan de slag te gaan met poëzie (door zelf gedichten te schrijven en hierbij verschillende dichttechnieken toe te passen) (Dera et al., 2023)?</b>			<b>8. Worden leerlingen aangespoord ‘passief’ aan de slag te gaan met poëzie en het herkennen en benoemen van dichttechnieken (Dera et al., 2023)?</b>		
<b>Ja</b>	<b>Nee</b>	<b>Toelichting</b>	<b>Ja</b>	<b>Nee</b>	<b>Toelichting</b>
<b>9. Wordt er rekening gehouden met de niveaus en voorkeuren van leerlingen met betrekking tot poëzie en de niveau- en voorkeursverschillen tussen leerlingen (Das, 2018)?</b>			<b>10. Zijn er (door de docent) gedichten geselecteerd die door de hele klas gelezen en/of behandeld moeten worden (Das, 2018)?</b>		
<b>Ja</b>	<b>Nee</b>	<b>Toelichting</b>	<b>Ja</b>	<b>Nee</b>	<b>Toelichting</b>

## 4. Resultaten

### 4.1 Resultaten kwantitatief onderzoek

In totaal zijn er voor het kwantitatieve deel van dit onderzoek 50 documenten met zelfgemaakt materiaal van docenten Nederlands geanalyseerd, waarvan 35 documenten die door 19 verschillende respondenten werden ingestuurd (zie Bijlage A voor de gegevens van deze documenten) en 15 documenten uit de drive van de Facebookgroep Leraar Nederlands (zie Bijlage B voor de gegevens van deze documenten). Per document is geteld hoeveel gedichten van welke verschillende dichters in het zelfgemaakte materiaal zijn opgenomen en/of hoe vaak verschillende dichters expliciet bij naam worden genoemd in dit zelfgemaakte materiaal. In Bijlage C is een overzicht te zien van de volledige tellingen van de 35 documenten die door 19 verschillende respondenten werden ingestuurd. In Bijlage D is een overzicht te zien van de volledige tellingen van de 15 documenten uit de drive van de Facebookgroep Leraar Nederlands. In Tabel 2 (hieronder) is de verdeling van dichters te zien in de 50 geanalyseerde documenten.

**Tabel 2**

*Verdeling dichters zelfgemaakt materiaal*

	<b>Aantal verschillende dichters van wie een gedicht is opgenomen</b>	<b>Aantal opgenomen gedichten per dichter</b>	<b>Aantal verschillende dichters die expliciet bij naam genoemd worden</b>	<b>Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt</b>
Totaal	309 (100%)	810 (100%)	387 (100%)	1318 (100%)
Identificeert zich als man	244 (78,96%)	664 (81,98%)	302 (78,04%)	1007 (76,40%)
Identificeert zich als vrouw	64 (20,71%)	144 (17,78%)	84 (21,71%)	306 (23,22%)
Ontrekt zich aan binaire definitie	1 (0,32%)	2 (0,25%)	1 (0,26%)	5 (0,38%)
Westerse achtergrond	297 (96,12%)	781 (96,42%)	362 (93,54%)	1231 (93,40%)
Niet-westerse achtergrond	12 (3,88%)	29 (3,58%)	25 (6,46%)	87 (6,60%)

In totaal zijn van 309 verschillende dichters gedichten opgenomen in de 50 documenten met zelfgemaakt materiaal. Van die 309 verschillende dichters identificeren 244 zich als man (78,69%) en hebben 297 een westerse achtergrond (96,12%). Deze onevenwichtigheid is wat betreft gender en culturele en/of etnische achtergrond nog groter als we kijken naar het totale aantal opgenomen gedichten per dichter. In het materiaal zijn in totaal 810 gedichten opgenomen, waarvan 664 zijn geschreven door een man (81,98%) en 781 door dichters met een westerse achtergrond (96,42%). Wanneer we kijken naar het totale aantal verschillende dichters dat expliciet bij naam genoemd wordt, zien we deze scheve verdeling ook terug. Van de 387 verschillende dichters die expliciet bij naam worden genoemd, identificeren 302 zich als man (78,04%) en hebben 362 een westerse achtergrond

(93,54%). Wanneer we kijken naar het totale aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt, wijken de percentages niet erg af van de trend die we hiervoor hebben gezien. Van de 1318 keer dat er in totaal een dichter expliciet bij naam wordt genoemd, gaat het in 1007 van de gevallen om een man (76,40%) en in 1231 van de gevallen om een dichter met een westerse achtergrond (93,40%). Het zelfgemaakte materiaal blijkt dus gedomineerd te worden door dichters die zich als man identificeren en/of een westerse achtergrond hebben. Vrouwen en dichters met een niet-westerse achtergrond zijn ondervertegenwoordigd in het zelfgemaakte materiaal.

**Tabel 3**

*Top 10 best vertegenwoordigde dichters met betrekking tot dichters van wie gedichten zijn opgenomen in het zelfgemaakte materiaal*

<b>M. Vasalis</b>	<b>25</b>
Hendrik Marsman	20
Herman Gorter	17
J.C. Bloem	17
Hans Andreus	16
Piet Paaltjens	16
Ingmar Heytze	15
Martinus Nijhoff	14
Paul van Ostaïjen	13
Joost van den	11
Vondel	
<b>Totaal</b>	<b>164</b>

**Tabel 4**

*Top 10 best vertegenwoordigde dichters met betrekking tot dichters die expliciet bij naam genoemd zijn in het zelfgemaakte materiaal*

<b>Ellen Deckwitz</b>	<b>46</b>
M. Vasalis	35
Herman Gorter	29
Hendrik	25
Marsman	
Ingmar Heytze	24
Hans Andreus	23
J.C. Bloem	21

Paul van Ostaijen	21
Martinus Nijhoff	19
Piet Paaltjens	19
<b>Totaal</b>	<b>262</b>

In Tabel 3 zijn de 10 best vertegenwoordigde dichters te zien met betrekking tot dichters van wie gedichten zijn opgenomen in het zelfgemaakte materiaal. Op de hoogste plaats staat M. Vasalis, een vrouwelijke dichter met een westerse achtergrond, van wie in totaal 25 gedichten zijn opgenomen in het zelfgemaakte materiaal. De overige 9 dichters uit deze top 10 zijn mannen met een westerse achtergrond. Geen enkele dichter uit deze top 10 heeft een niet-westerse achtergrond.

In Tabel 4 zijn de 10 best vertegenwoordigde dichters te zien met betrekking tot dichters die expliciet bij naam worden genoemd in het zelfgemaakte materiaal. Op de hoogste plaats staat Ellen Deckwitz, een vrouwelijke dichter met een westerse achtergrond, die in totaal 46 keer expliciet bij naam wordt genoemd. Op de tweede plaats staat M. Vasalis (een vrouwelijke dichter met een westerse achtergrond). De overige 8 dichters uit deze top 10 zijn mannen met een westerse achtergrond. Geen enkele dichter uit deze top 10 heeft een niet-westerse achtergrond. Zowel in de top 10 van Tabel 3 als in de top 10 van Tabel 4 valt het op dat het, met uitzondering van Ellen Deckwitz en Ingmar Heytze, om sterk gecanoniseerde dichters gaat, die reeds overleden zijn.

In Bijlage E is de verdeling per respondent te zien met betrekking tot gender en culturele en/of etnische achtergrond van de dichters van wie gedichten in het materiaal zijn opgenomen en/of die expliciet bij naam worden genoemd. Door deze tabellen apart op te nemen, wordt inzicht gecreëerd in de verschillen tussen documenten met zelfgemaakt materiaal die afkomstig zijn van docenten die op verschillende scholen in Nederland werken. In Bijlage F is de verdeling per document uit de drive te zien met betrekking tot gender en culturele en/of etnische achtergrond van de dichters van wie gedichten in het materiaal zijn opgenomen en/of die expliciet bij naam worden genoemd.

Hoewel de meeste documenten met zelfgemaakt materiaal van de verschillende respondenten/scholen ook gedomineerd worden door dichters die zich identificeren als man en/of een westerse achtergrond hebben (zie Bijlage E), zijn er wel uitzonderingen te zien. In de documenten met zelfgemaakt materiaal van respondenten 4, 13 en 16 is de *minst* scheve verhouding te zien wat betreft gender (zie Bijlage E). Het hoogste percentage dat vrouwen hier ‘halen’, is 62,3% in de documenten van respondent 4 (het gaat hier om 3 ingezonden documenten in totaal), bij het aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter. In het zelfgemaakte materiaal van respondenten 2, 6 en 15 is de *minst* scheve verhouding te zien wat betreft culturele en/of etnische achtergrond. Het hoogste percentage dat dichters met een niet-westerse achtergrond hier halen, is 34,15% in het document van respondent 2, bij het aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per

dichter. Het is van belang om te vermelden dat het totale aantal verschillende dichters, aantal opgenomen gedichten per dichter, aantal verschillende dichters die expliciet bij naam worden genoemd en aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter in deze documenten in vergelijking tot sommige andere documenten met zelfgemaakt materiaal wel relatief laag is (zie Bijlage E).

**Tabel 5**

*Contemporaneiteit gedichten (verdeling gedichten voor het jaar 2001 en in/na het jaar 2001)*

	<b>Aantal verschillende gedichten</b>	<b>Totaal aantal gedichten</b>
Totaal	594 (100%)	764 (100%)
Voor het jaar 2001	445	610
In/na het jaar 2001	149	163

Van de 594 verschillende gedichten die in totaal in het materiaal zijn opgenomen (en waarvan een publicatiedatum kon worden vastgesteld), is 74,92% gepubliceerd voor het jaar 2001 (zie Tabel 5). Van de 764 gedichten die in totaal zijn opgenomen in het zelfgemaakt materiaal (en waarvan een publicatiedatum kon worden vastgesteld), is zelfs nog een iets groter percentage gedichten gepubliceerd voor het jaar 2001, namelijk 79,84%. Het overgrote deel van de gedichten is dus in beide gevallen relatief oud en niet afkomstig uit de eenentwintigste eeuw.

#### *4.2 Resultaten kwalitatief onderzoek*

De onderzoeksvraag van dit onderzoek luidt: ‘Welk beeld van poëzie rijst op uit lesmateriaal over poëzie dat door docenten Nederlands zelf is gemaakt voor de bovenbouw van de havo en het vwo, enerzijds met betrekking tot culturele en/of etnische achtergrond, gender en contemporaneiteit en anderzijds met betrekking tot de vakdidactische keuzes die worden gemaakt?’ Om te analyseren welke vakdidactische keuzes er worden gemaakt in lesmateriaal over poëzie dat door docenten Nederlands zelf is gemaakt voor de bovenbouw van de havo en het vwo, zijn 10 readers geanalyseerd met behulp van de vragen die zijn opgenomen in het zelfontwikkelde analysemodel (zie Figuur 2). In deze paragraaf zal eerst per vraag worden beschreven wat opvallende trends zijn in de volledige uitwerkingen van de analyses en vervolgens zal specifiek in worden gegaan op de verschillende readers. De volledige uitwerkingen van deze analyses zijn opgenomen in Bijlage I.

**1. Nodigt het lesmateriaal expliciet uit tot weerklank, tegenspraak, reflectie en/of onderzoek met betrekking tot poëzie, het leesproces en de dynamiek tussen tekst en lezer (curriculum.nl, 2019; Dera, 2022b, 2023; Van den Boogaard, 2018)? Wordt het kritische en creatieve potentieel van poëzie benut (Creely, 2019; Dera, 2019a; Sigvardsson, 2020)?**

Afgaand op de steekproef van 10 readers zien we dat het zelfgemaakte lesmateriaal overwegend niet expliciet uitnodigt tot weerklank, tegenspraak, reflectie en/of onderzoek met betrekking tot poëzie, het leesproces en de dynamiek tussen tekst en lezer. Het kritische en creatieve potentieel van poëzie worden overwegend niet expliciet benut. In 8 van de 10 readers nodigen de teksten en opdrachten die in het materiaal zijn opgenomen over het algemeen niet expliciet uit tot weerklank, tegenspraak, reflectie en/of onderzoek met betrekking tot poëzie, het leesproces en de dynamiek tussen tekst en lezer. Het kritische en creatieve potentieel van poëzie worden hier over het algemeen ook niet expliciet benut. In 2 van de 10 readers nodigen de teksten en opdrachten die in het materiaal zijn opgenomen over het algemeen wel expliciet uit tot weerklank, tegenspraak, reflectie en/of onderzoek met betrekking tot poëzie, het leesproces en de dynamiek tussen tekst en lezer. Het kritische en creatieve potentieel van poëzie wordt hier over het algemeen wel expliciet benut.

In 4 van de 8 readers waarin geen sprake is van aansporing tot weerklank, tegenspraak, reflectie en/of onderzoek of van het benutten van het kritische en creatieve potentieel van poëzie, zijn wel kleine uitzonderingen te vinden (zie de volledige antwoorden op deze vraag in analyse 2, 4, 5 en 8 in Bijlage I). Het gaat hier echter vaak om het *impliciet* uitnodigen tot weerklank, tegenspraak, reflectie en/of onderzoek (leerlingen zouden over bepaalde thema's kunnen nadenken aan de hand van vragen/opdrachten, maar ze worden niet *actief* aangespoord dit te doen) en daarnaast vormen deze teksten of opdrachten maar een klein deel van de gehele inhoud van de documenten.

In de 2 readers is dus wel sprake is van aansporing tot weerklank, tegenspraak, reflectie en/of onderzoek of van het benutten van het kritische en creatieve potentieel van poëzie. In de reader van analyse 1 (zie Bijlage I) schrijven leerlingen als onderdeel van de eindopdracht een eigen gedicht met een betogend karakter en de natuur of het klimaat als onderwerp. Het gedicht moet een visie op de natuur en/of het klimaat bevatten en leerlingen moeten een verantwoording schrijven waarin ze onder andere vermelden wat ze met het gedicht willen uitdrukken. Binnen deze opdracht is dus ruimte voor (kritische) reflectie op de natuur en/of het klimaat. In een andere reader (zie analyse 3 in Bijlage I) reflecteren leerlingen op thema's als liefde en dood (eventueel aan de hand van verschillende perioden in de poëziegeschiedenis) of op de thema's jaloezie, geheimhouding en de rol van derden in de middeleeuwen en in de hedendaagse tijd.

**2. Wordt er in het lesmateriaal gefocust op de vorm van het gedicht (denk bijvoorbeeld aan rijm, ritme, metriek, stijlfiguren, strofebouw en enjambement (Dera, 2023)? Wordt de analyse van de vorm van een gedicht als eindpunt gezien (Dera et al., 2023)?**

Afgaand op de steekproef van 10 readers zien we dat er in het zelfgemaakte lesmateriaal overwegend wel gefocust wordt op de vorm van het gedicht. De analyse van de vorm van gedichten wordt echter in de meeste gevallen niet expliciet als eindpunt gezien. In 9 van de 10 readers wordt de focus in teksten en opdrachten in ieder geval ook gelegd op de vormaspecten van poëzie (denk hierbij bijvoorbeeld aan strofebouw, rijm, metrum, enjambement, beeldspraak en stijlfiguren). In slechts 1 van de 10 readers ligt dus geen focus op de analyse van de vorm van het gedicht.

In 9 van de 10 readers (alle readers behalve de reader van analyse 3) wordt de focus in teksten en opdrachten dus in ieder geval ook gelegd op de vormaspecten van poëzie (denk hierbij bijvoorbeeld aan strofebouw, rijm, metrum, enjambement, beeldspraak en stijlfiguren). Dit betekent in de meeste gevallen niet dat er *alleen* aandacht besteed wordt aan de vorm van gedichten. In het gros van deze readers vormt de analyse van de vorm één van de onderdelen van het document (naast onderdelen die bijvoorbeeld gaan over inhoud, interpretatie en/of mening). In slechts 1 van deze 9 readers is aandacht voor de vorm ook het eindpunt van de eindopdracht in het document (zie analyse 2 in Bijlage I), hoewel het in deze eindopdracht niet gaat om de analyse van de vorm, maar om het zelf toepassen van dichttechnieken in een zelfgeschreven gedicht. In een andere reader (zie analyse 9 in Bijlage I) vormt de analyse van de vorm op 5 verschillende pagina's wel het eindpunt van de behandeling van verschillende gedichten, maar op 5 andere verschillende pagina's wordt er bij de behandeling van andere gedichten aan het eind juist aandacht besteed aan de inhoud van het gedicht.

In slechts 1 van de 10 readers ligt dus geen focus op de analyse van de vorm van het gedicht (zie analyse 3 in Bijlage I). Leerlingen moeten gedichten hier op volgorde van voorkeur leggen, waarbij ze impliciet wel rekening zouden kunnen houden met de vorm van het gedicht, maar dit wordt niet expliciet van de leerlingen gevraagd.

**3. Is er in eerste instantie ruimte voor de ervaring en individuele interpretatie van een leerling (Dera, 2018b; 2019a; Dera et al., 2023)? Worden verschillen in ervaring en interpretatie centraal gesteld en is er ruimte om beargumenteerd creatief te interpreteren (Dera et al, 2023; Van den Boogaard, 2018)?**

Afgaand op de steekproef van 10 readers zien we dat er in het zelfgemaakte lesmateriaal wisselend in eerste instantie ruimte is voor de ervaring en individuele interpretatie van een leerling. Verschillen in ervaring en interpretatie worden over het algemeen niet centraal gesteld in de documenten (met uitzondering van één reader) en in geen enkel document worden leerlingen actief aangespoord om beargumenteerd creatief te interpreteren. In 4 van de 10 readers is er expliciet in eerste instantie ruimte

voor de ervaring en/of individuele interpretatie van een leerling. In 6 van de 10 readers is er niet expliciet in eerste instantie ruimte voor de ervaring en/of individuele interpretatie van leerlingen. In slechts 1 van de 10 readers worden verschillen in ervaring en interpretatie wel centraal gesteld in een van de opdrachten.

In 4 van de 10 readers is er dus expliciet in eerste instantie ruimte voor de ervaring en/of individuele interpretatie van een leerling (zie analyse 3, 6, 7 en 10 in Bijlage I). In deze documenten hebben de eerste teksten/opdrachten bijvoorbeeld betrekking op of leerlingen bepaalde gedichten mooi vinden of niet, wat leerlingen als eerste opvalt aan bepaalde gedichten of welk gevoel en/of welke associaties er bij de leerlingen worden opgeroepen bij het lezen van bepaalde gedichten.

In 6 van de 10 readers is er dus niet expliciet in eerste instantie ruimte voor de ervaring en/of individuele interpretatie van leerlingen (zie analyse 1, 2, 4, 5, 8 en 9 in Bijlage I). In 5 van deze 6 documenten hebben de eerste teksten/opdrachten gelijk betrekking op de vorm van bepaalde gedichten. In 1 van deze 6 documenten (analyse 5) ligt de focus in het begin op meer algemene teksten en vragen over poëzie en verhalen.

In slechts 1 van de 10 readers worden verschillen in ervaring en interpretatie dus wel centraal gesteld in een van de opdrachten (zie analyse 3 in Bijlage I). Leerlingen moeten vaststellen of er een verband is tussen hun eigen voorkeursvolgorde (met betrekking tot welke gedichten ze het meest en minst mooi vinden) en die van een ander en moeten reflecteren op wat maakt dat ze een gedicht als mooi bestempelen.

#### **4. Wordt er in het lesmateriaal in eerste instantie gefocust op het zoeken van ‘de’ betekenis van een gedicht (Dera, 2018b; 2019a)?**

Afgaand op de steekproef van 10 readers zien we dat er in het zelfgemaakte lesmateriaal in eerste instantie wisselend gefocust wordt op het zoeken van ‘de’ betekenis van een gedicht. In de meeste gevallen (7 van de 10 readers) wordt er zowel aandacht besteed aan het benoemen van ‘de’ betekenis van een gedicht en/of ‘de’ bedoeling van een schrijver (in teksten en opdrachten) als aan de eigen interpretatie van leerlingen binnen één document. In 3 van de 10 readers is er niet expliciet aandacht voor ‘de’ betekenis van een gedicht.

In de 7 van de 10 readers waarin wel zowel aandacht wordt besteed aan het benoemen van ‘de’ betekenis van een gedicht en/of ‘de’ bedoeling van een schrijver (in teksten en opdrachten) als aan de eigen interpretatie van leerlingen binnen één document, gebeurt dit bijvoorbeeld door te vragen naar wat de betekenis/bedoeling van een gedicht/dichter volgens de leerlingen *zelf* is, door te vragen naar wat de leerlingen *denken* dat de betekenis/bedoeling is of door in te gaan op hoe leerlingen (een deel van) een gedicht *beschouwen*. Dit gebeurt in analyse 4, 5, 6, 7, 8, 9 en 10.

In analyse 1, 2 en 3 (3 van de 10 readers) is er niet expliciet aandacht voor ‘de’ betekenis van een gedicht. In deze drie documenten is wel ruimte voor de eigen interpretatie van leerlingen (analyse 1 en 3) of de reactie van leerlingen op een mogelijke interpretatie (analyse 2).

**5. Wordt poëzie op een inclusieve en heteronomistische manier benaderd? Wordt de mogelijkheid opengelaten dat poëzie ook andere vormen aan kan nemen dan een gedicht op papier (digitale poëzie, spoken word, poetry slam, poëzie in de publieke ruimte, poëzie op voorwerpen, etc cetera) en kan verwijzen naar een sociale of historische context (Bax et al. 2022; Creely, 2019; Dera & De Strycker, 2018; Dera et al, 2016; Dera et al., 2023; Dera, 2019a; Kovalik & Curwoord, 2019; Naji et al., 2019; Sigvardsson, 2020; Vaessens 2006; Van der Starre, 2021a, 2021b).**

Afgaand op de steekproef van 10 readers zien we dat poëzie in het zelfgemaakte lesmateriaal wisselend – maar in net meer dan de helft van de readers wel – inclusief en heteronomistisch benaderd wordt. In net meer dan de helft van de readers (6 van de 10) is er in ieder geval op een manier aandacht voor verschijningsvormen van poëzie buiten een papieren context. In 4 van de 10 readers worden verschijningsvormen van poëzie buiten een papieren context niet expliciet belicht. In 6 van de 10 readers wordt poëzie in ieder geval op een manier heteronomistisch benaderd. In de andere 4 readers wordt poëzie niet expliciet heteronomistisch benaderd.

In net meer dan de helft van de readers (6 van de 10) is er dus in ieder geval op een manier aandacht voor verschijningsvormen van poëzie buiten een papieren context. Zo wordt er in de reader van analyse 1 aandacht besteed aan ‘Insta-poëzie’ en ‘spoken word’ en in de reader van analyse 2 kunnen leerlingen ervoor kiezen sloganpoëzie, krantenpoëzie, stiftpoëzie, een stapelgedicht of ‘Googlepoëzie’ te maken. In de reader van analyse 4 zijn liedteksten als poëzie opgenomen, in de reader van analyse 5 worden ‘Google-poëzie’, ‘Insta-posts’ en liedteksten belicht en in de reader van analyse 6 is een informatieve tekst over spoken word opgenomen. In de reader van analyse 8 moeten leerlingen hun gedicht voordragen, worden er voorbeelden van poëzievoordracht gegeven en wordt er expliciet aandacht besteed aan poëzie in de openbare ruimte (door hier zowel tekst als opdrachten aan te wijden). In 4 van de 10 readers worden verschijningsvormen van poëzie buiten een papieren context niet expliciet belicht.

In 6 van de 10 readers wordt poëzie dus in ieder geval op een manier heteronomistisch benaderd. In de reader van analyse 1 wordt er aandacht besteed aan de vraag of er in poëzie ruimte is voor een kritische blik op thema’s als klimaatverandering. In de reader van analyse 3 staat: ‘De laatste gedichten laten goed zien, dat het in de Nederlandse poëzie, niet meer uitsluitend draait om mooie woorden, knappe rijmen, en verheven gevoelens. Humor, platte taal, harde taal, grote en kleine onderwerpen, alles kan voorbij komen.’ Poëzie wordt op deze manier wel inclusief benaderd. In de reader van alinea 5 wordt letterlijk gezegd dat poëzie de maatschappij beïnvloedt en dat poëzie wordt

beïnvloed door de maatschappij. In de reader van alinea 6 wordt expliciet naar het politieke of emancipatoire karakter van spoken word verwezen. Daarnaast wordt er in deze reader aandacht besteed aan een gedicht dat werd geschreven voor een tentoonstelling over het dorpje Hallstatt, dat overstroomd werd door toeristen, omdat het decor van *Frozen* erop zou zijn gebaseerd. In de reader van analyse 8 wordt aandacht besteed aan het thema ‘Poëzie en maatschappij’ en wordt het gedicht ‘The Hill We Climb’ van Amanda Gorman genoemd, waarin een oproep wordt gedaan aan de maatschappij/samenleving. Leerlingen worden ook aangespoord bezig te gaan met het thema ‘Poëzie en maatschappijkritiek’ (ze moeten drie gedichten vinden over een onderwerp waar zij iets van vinden). In de reader van analyse 10 worden kenmerken gegeven van het modernisme, waaronder het verschijnen van toevalspoëzie, simultaangedichten en klankgedichten. In de andere 4 readers wordt poëzie niet expliciet heteronomistisch benaderd.

#### **6. Wordt poëzie op een boekcentrische (of papiercentrische), exclusieve en/of autonomistische manier benaderd (Van der Starre, 2021a)?**

Afgaand op de steekproef van 10 readers zien we dat poëzie in alle readers (10 van de 10) *ook* boekcentrisch/papiercentrisch benaderd wordt, maar wel op een impliciete manier (door relatief veel geschreven gedichten [uit dichtbundels] in het materiaal op te nemen). In geen enkele reader (0 van de 10) wordt poëzie expliciet autonomistisch benaderd. In elke reader (10 van de 10) zijn er behoorlijk wat gedichten opgenomen die op papier verschenen zijn en/of afkomstig zijn uit dichtbundels of worden dit soort gedichten voorgesteld aan leerlingen om te behandelen. Dit betekent echter niet dat er elders in het document niet ook sprake kan zijn van een multimediale en inclusieve benadering van poëzie (zie ook de resultaten die betrekking hebben op vraag 5 hierboven). Daarnaast wordt er in geen enkel document expliciet vermeld dat poëzie zich enkel en alleen op papier en/of in boeken voordoet, maar die suggestie wordt in sommige onderdelen van de documenten wel gewekt doordat het gros van de gedichten dat is opgenomen in het materiaal is verschenen op papier en/of afkomstig is uit dichtbundels.

#### **7. Worden leerlingen ‘actief’ aangespoord om zelf actief aan de slag te gaan met poëzie (door zelf gedichten te schrijven en hierbij verschillende dichttechnieken toe te passen) (Dera et al., 2023)?**

Afgaand op de steekproef van 10 readers zien we dat leerlingen in het zelfgemaakte materiaal wisselend actief worden aangespoord om zelf actief aan de slag te gaan met poëzie. In 5 van de 10 readers worden leerlingen ‘actief’ aangespoord in opdrachten om zelf gedichten te schrijven. In 1 van de 10 readers worden leerlingen niet zozeer ‘actief’ aangespoord om gedichten te schrijven, maar zij kunnen er bij de keuzeverwerkingsopdrachten over hun gelezen prozaboeken wel voor kiezen om

actief aan de slag te gaan met poëzie. In de andere 4 readers worden leerlingen überhaupt niet aangespoord om zelf actief met gedichten aan de slag te gaan.

In 5 van de 10 readers worden leerlingen dus ‘actief’ aangespoord in opdrachten om zelf gedichten te schrijven, zoals een gedicht met het thema natuur en/of klimaat (inclusief het inzetten van poëtische middelen) in de reader van analyse 1, een gedicht naar keuze (inclusief het toepassen van dichttechnieken) in analyse 2 en 3 en een gedicht dat past bij het genre ‘Candlelightpoëzie’ in analyse 8. In de reader van analyse 5 worden leerlingen ook ‘actief’ aangespoord in de opdrachten om zelf drie ‘Google-gedichten’ te maken en aan de slag te gaan met een ‘dada-gedicht’. Leerlingen hoeven bij deze twee opdrachten niet expliciet dichttechnieken toe te passen.

In 1 van de 10 readers (de reader van analyse 7) worden leerlingen niet zozeer ‘actief’ aangespoord om gedichten te schrijven, maar zij kunnen er bij de keuzeverwerkingsopdrachten over hun gelezen prozaboeken wel voor kiezen om actief aan de slag te gaan met poëzie. Zo kunnen ze zelf een sonnet, ballade of andere dichtvorm schrijven naar aanleiding van een gelezen prozaboek. Leerlingen moeten hierbij uitleggen waarom ze voor een bepaalde dichtvorm hebben gekozen en op welke kenmerken ze hebben gelet. Bij een andere keuzeverwerkingsopdracht wordt aan leerlingen gevraagd drie gedichten te kiezen die bij het verhaal van hun prozaboek passen. Leerlingen moeten de gedichten overnemen, beschrijven waarom ze het gedicht bij het verhaal vinden passen en hierbij verwijzen naar passages uit zowel de gedichten als het prozaverhaal. Bij een andere keuzeverwerkingsopdracht kunnen leerlingen ervoor kiezen een gedicht te zoeken dat als motto kan worden gebruikt voor hun gelezen prozaboek. Ze moeten hun keuze hierbij kort (maar duidelijk) beschrijven.

In de andere 4 readers (zie analyse 4, 6, 9 en 10 in Bijlage I) worden leerlingen überhaupt niet ‘actief’ aangespoord om zelf actief met gedichten aan de slag te gaan.

## **8. Worden leerlingen aangespoord ‘passief’ aan de slag te gaan met poëzie en het herkennen en benoemen van dichttechnieken (Dera et al., 2023)?**

Afgaand op de steekproef van 10 readers zien we dat leerlingen in het zelfgemaakte materiaal in het gros van de readers (9 van de 10) aangespoord worden ‘passief’ aan de slag te gaan met poëzie en het herkennen en benoemen van dichttechnieken. In 1 van de 10 readers worden leerlingen niet expliciet aangespoord om ‘passief’ aan de slag te gaan met de dichttechnieken in gedichten.

De 9 readers waarin leerlingen wel worden aangespoord ‘passief’ aan de slag te gaan met poëzie en het herkennen en benoemen van dichttechnieken, zijn de readers van analyse 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9 en 10 (zie Bijlage I). Leerlingen moeten de gedichten in deze 9 readers *in ieder geval* analyseren op vorm (bijvoorbeeld met betrekking tot vorm, strofepbouw, rijm en stijlfiguren).

In de reader van analyse 3 (zie Bijlage I) worden leerlingen niet expliciet aangespoord om ‘passief’ aan de slag te gaan met de dichttechnieken in gedichten. Zij zouden er wel uit zichzelf voor

kunnen kiezen om de dichttechnieken in gedichten mee te nemen in opdracht 1, waarbij ze gedichten op basis van voorkeur op volgorde leggen, maar dit wordt niet expliciet van de leerlingen gevraagd. Leerlingen gaan in deze reader wel ‘passief’ aan de slag met poëzie als het om de inhoud van poëzie gaat. Zo moeten ze bijvoorbeeld iets zeggen over de thematiek in enkele gedichten.

**9. Wordt er rekening gehouden met de niveaus en voorkeuren van leerlingen met betrekking tot poëzie en de niveau- en voorkeursverschillen tussen leerlingen (Das, 2018)?**

Afgaand op de steekproef van 10 readers zien we dat er in de helft van de readers (5 van de 10) keuzes gemaakt mogen worden in de te behandelen gedichten, maar dat er niet expliciet aandacht besteed wordt aan de niveaus en voorkeuren van leerlingen en de niveau- en voorkeurverschillen tussen leerlingen (eventueel expliciet gebaseerd op Das [2008]). In 4 van de 10 readers wordt geen aandacht besteed aan de niveaus en voorkeuren van leerlingen en de niveau- en voorkeurverschillen tussen leerlingen. Opvallend is dat in 1 van de 10 readers de leesniveaus met betrekking tot poëzie en de bijpassende lezerskenmerken van Das (2018) in hun geheel zijn opgenomen.

In 5 van de 10 readers (zie analyse 1, 2, 4, 5 en 8 in Bijlage I) mogen leerlingen dus kiezen welke specifieke gedichten ze zullen behandelen en/of wat voor soort gedicht ze zelf zullen schrijven. Aan deze keuze wordt in geen van deze readers expliciet informatie gekoppeld over voorkeuren en niveaus met betrekking tot poëzie, zoals bijvoorbeeld beschreven en gecategoriseerd door Das (2018).

In 4 van de 10 readers wordt geen aandacht besteed aan de niveaus en voorkeuren van leerlingen en de niveau- en voorkeurverschillen tussen leerlingen (zie analyse 3, 6, 9 en 10 in Bijlage I). In de reader van analyse 3 mogen leerlingen overigens wel enkele keren kiezen welke opdrachten ze over bepaalde gedichten maken, maar de lijst met die gedichten is al wel gegeven. Er lijkt geen duidelijk verschil in niveau te zitten tussen deze opdrachten en dit wordt ook niet expliciet genoemd. De leesniveaus met betrekking tot poëzie en de bijpassende lezerskenmerken van Das (2018) zijn in hun geheel wel opgenomen in de reader van analyse 7 (1 van de 10). In een ander document (een bloemlezing voor vwo 4, 5 en 6) van dezelfde docent (respondent 14) zijn gedichten opgenomen die gekoppeld zijn aan deze leesniveaus.

**10. Zijn er (door de docent) gedichten geselecteerd die door de hele klas gelezen en/of behandeld moeten worden (Das, 2018)?**

Afgaand op de steekproef van 10 readers zien we dat er in het gros van de readers (7 van de 10) in ieder geval ook verplichte opdrachten zijn opgenomen over gedichten die door de samensteller van het materiaal zelf zijn geselecteerd. Hierbij kunnen de leerlingen niet kiezen welke gedichten en/of vragen

zij wel of niet behandelen. In slechts 2 van de 10 readers hoeven leerlingen überhaupt geen vaststaande selectie gedichten te lezen en/of behandelen. In 1 van de 10 readers vindt er een combinatie plaats tussen het klassikaal behandelen van een vaste selectie gedichten en het kiezen van gedichten die niet klassikaal behandeld zijn en die uitgewerkt kunnen/moeten worden.

De 7 readers waarin verplichte opdrachten zijn opgenomen over gedichten die door de samensteller van het materiaal zelf zijn geselecteerd, zijn de readers die centraal staan in analyse 2, 3, 5, 6, 8, 9 en 10 (zie Bijlage I). Dit betekent overigens niet dat er in de rest van deze documenten geen keuzeopdrachten worden gegeven (zie ook de resultaten die betrekking hebben op vraag 9 hierboven), maar er zijn in ieder geval *ook* gedichten (en bijpassende opdrachten) geselecteerd die door de hele klas gelezen en/of behandeld moeten worden.

In slechts 2 van de 10 readers (zie analyse 1 en 4 in Bijlage I) hoeven leerlingen dus überhaupt geen vaststaande selectie gedichten te lezen en/of behandelen. De reader van analyse 1 bestaat uit één grote eindopdracht, waarin wordt aangegeven: 'Je analyseert één gedicht dat je zelf uitzoekt, van minimaal 8 regels. Dat gedicht mag aansluiten op thematiek natuur/klimaat, maar dat hoeft niet.' In de reader van analyse 4 lijkt het in eerste instantie alsof leerlingen voor de opdracht met betrekking tot gedichtanalyse een gedicht moeten kiezen uit 'de geannoteerde gedichten van de klas' (pagina 44), maar vlak daarna staat op dezelfde pagina: 'Je mag ook een gedicht uit de categorieën kiezen dat niet is behandeld in de klas.'

In 1 van de 10 readers (zie analyse 7 in Bijlage I) vindt er een combinatie plaats tussen het klassikaal behandelen van een vaste selectie gedichten en het kiezen van gedichten die niet klassikaal behandeld zijn en die uitgewerkt kunnen/moeten worden.

## 5. Conclusie en discussie

### 5.1 Algemene conclusie en discussie

De onderzoeksvraag van dit onderzoek luidt: ‘Welk beeld van poëzie rijst op uit lesmateriaal over poëzie dat door docenten Nederlands zelf is gemaakt voor de bovenbouw van de havo en het vwo, enerzijds met betrekking tot culturele en/of etnische achtergrond, gender en contemporaneïteit en anderzijds met betrekking tot de vakdidactische keuzes die worden gemaakt?’ Eerst zal in dit hoofdstuk worden ingegaan op het beeld van poëzie dat oprijst uit zelfgemaakt lesmateriaal met betrekking tot culturele en/of etnische achtergrond, gender en contemporaneïteit en vervolgens op het beeld van poëzie dat oprijst uit zelfgemaakt lesmateriaal met betrekking tot de vakdidactische keuzes die worden gemaakt.

#### 5.1.1 Culturele en/of etnische achtergrond, gender en contemporaneïteit

Met betrekking tot culturele en/of etnische achtergrond, gender en contemporaneïteit van dichters (en gedichten), is het beeld van poëzie dat oprijst uit zelfgemaakt lesmateriaal niet erg divers en representatief. We zien dat het zelfgemaakte materiaal gedomineerd wordt door dichters die zich als man identificeren en/of een westerse achtergrond hebben. Vrouwen en dichters met een niet-westerse achtergrond zijn ondervertegenwoordigd in het zelfgemaakte materiaal. Ongeveer driekwart van de gedichten uit het zelfgemaakte materiaal is afkomstig uit de periode voor 2001 (en dus niet uit de eenentwintigste eeuw), zowel als het gaat om de verschillende gedichten als om het totaal. Uit dit onderzoek blijkt dus dat het geanalyseerde zelfgemaakte materiaal op het gebied van representatie, op een paar specifieke documenten van respondenten na, niet veel progressiever en/of moderner is ingesteld dan veelgebruikte literatuurmethodes (Dera, 2019a; 2020). Het lijkt er dan ook niet op dat het samenstellen van zelfgemaakt materiaal een correctief of tegenreactie is op veelgebruikte literatuurmethodes.

Er bestaat een kloof tussen actuele wetenschappelijke suggesties met betrekking tot poëzieonderwijs die in de vakliteratuur gedaan worden en de keuzes op het gebied van representatie die in zelfgemaakt materiaal (en in veelgebruikte literatuurmethodes) gemaakt worden. Leerlingen krijgen, zowel in veelgebruikte literatuurmethodes als in zelfgemaakt materiaal, een weinig divers en representatief beeld te zien van dichters in het schoolvak Nederlands. Dit kan verklaard worden door het feit dat vrouwelijke auteurs in de algemene literatuurgeschiedenis van de westerse samenleving tot laat in de twintigste eeuw ondervertegenwoordigd werden – en Nederland is daar geen uitzondering op (Dera, 2021). Dera (2021) beschrijft daarnaast dat dit voor auteurs met een niet-westerse achtergrond nog meer het geval was, aangezien zij pas in het laatste decennium van de twintigste eeuw bij het literaire veld betrokken werden. De zorgen die op dit moment in debatten over diversiteit,

representativiteit en progressiviteit in de samenleving en de vakliteratuur worden geuit, blijken in ieder geval terecht. Leerlingen krijgen een weinig divers beeld te zien van poëzie in zelfgemaakt lesmateriaal. Het feit dat docenten Nederlands met betrekking tot persoonlijke voorkeuren, werken die zij als ‘belangrijk’ en/of ‘canoniek’ beschouwen en boeken die zij aan leerlingen zouden aanraden sowieso sneller kiezen voor mannelijke en westerse auteurs (Dera, 2021; Van Deinsen et al., 2020), blijkt over het algemeen te worden weerspiegeld in het zelfgemaakte materiaal.

Wanneer we kijken naar de top 10 best vertegenwoordigde dichters met betrekking tot dichters van wie gedichten zijn opgenomen in het zelfgemaakte materiaal, zien we dat er op de hoogste plaats wel een vrouwelijke dichter (met een westerse achtergrond) staat, namelijk M. Vasalis. Dit zou verklaard kunnen worden door haar populariteit en de frequente aanwezigheid van haar gedichten in bloemlezingen en schoolboeken (Meijer & Bertens, 2007). De samenstellers van het zelfgemaakte materiaal kunnen hierdoor beïnvloed zijn. De andere 9 dichters in deze top 10 zijn mannelijke, westerse dichters die, met uitzondering van Ingmar Heytze, gecanoniseerd zijn. De aanwezigheid van Ingmar Heytze in deze top 10 zou verklaard kunnen worden door het feit dat hij verschillende literaire prijzen heeft gewonnen (zoals de C.C.S. Croneprijs) en tot 2011 stadsdichter was van Utrecht. Vogelaar (2007) stelt daarnaast dat er vanaf het begin van de carrière van Heytze een relatief grote belangstelling geweest is voor zijn werk. Zijn eerste twee bundels waren al vier jaar na zijn ‘echte’ debuut uitverkocht en ook zijn derde bundel was toen al aan een goed verkopende herdruk toe. Het is vrij uitzonderlijk voor een dichter om zo veel bundels te verkopen (Vogelaar, 2007). De samenstellers van het zelfgemaakte materiaal kunnen hierdoor beïnvloed zijn.

Wanneer we kijken naar de top 10 best vertegenwoordigde dichters met betrekking tot dichters die expliciet bij naam worden genoemd in het zelfgemaakte materiaal, zien we dat ook hier een vrouwelijke dichter (met een westerse achtergrond) op de hoogste plaats staat, namelijk Ellen Deckwitz. De aanwezigheid van Ellen Deckwitz in deze top 10 zou verklaard kunnen worden door het feit dat Deckwitz als poëzieambassadeur de laatste jaren populaire dichtbundels en (hulp)boeken over (het schrijven en lezen van) poëzie uitbracht (zoals *Dit gaat niet over grasmaaien* in 2020, *Olijven moet je leren lezen* in 2016 en *Zo word je een geweldige dichter* in 2015), verschillende literatuurprijzen won (de meest recente was de Tollensprijs voor haar hele oeuvre in 2022) en (hierdoor) veel media-aandacht kreeg. De samenstellers van het zelfgemaakte materiaal kunnen hierdoor beïnvloed zijn. Op nummer 2 in deze top 10 staat M. Vasalis. De andere 8 dichters in deze top 10 zijn mannelijke, westerse dichters die, met uitzondering van Ingmar Heytze, gecanoniseerd zijn.

### **5.1.2 Vakdidactische keuzes**

Met betrekking tot de vakdidactische keuzes die in het lesmateriaal worden gemaakt, zien we dat het beeld van poëzie dat oprijst uit zelfgemaakt lesmateriaal wisselend aansluit bij de manier waarop poëzie in de eenentwintigste manier benaderd wordt en bij progressieve actuele wetenschappelijke

suggesties die met betrekking tot het literatuur- en poëzieonderwijs gedaan worden. Deze bevinding sluit aan bij het in de hypothese genoemde feit dat scholen (en docenten) veel vrijheid krijgen om te bepalen of en hoe zij poëzie in hun curriculum opnemen. Dit leidt ertoe dat er op verschillende scholen ‘sterk divergerende praktijken’ bestaan (Dera, 2019a, p. 148). Witte (2008, p. 39) spreekt volgens Dera (2019a, p. 148) ‘treffend’ van een ‘ill-structured domain’.

Sommige aspecten met betrekking tot poëzie worden in het algemeen wel ‘progressiever’ benaderd. In net meer dan de helft van de readers wordt poëzie inclusief en heteronomistisch benaderd, maar in alle geanalyseerde readers zijn er ook behoorlijk wat gedichten opgenomen die op papier verschenen zijn en/of afkomstig zijn uit dichtbundels of worden dit soort gedichten voorgesteld aan leerlingen om te behandelen. De actuele wetenschappelijke suggestie om aandacht te besteden aan verschillende verschijningsvormen van poëzie en aan het feit dat poëzie kan verwijzen naar een sociale of historische context (Bax et al. 2022; Creely, 2019; Dera & De Strycker, 2018; Dera et al., 2016; Dera et al., 2023; Dera, 2019a; Kovalik & Curwoord, 2019; Naji et al., 2019; Sigvardsson, 2020; Vaessens 2006; Van der Starre, 2021a, 2021b) wordt dus in het grootste deel van de readers wel opgevolgd, maar de in het materiaal opgenomen gedichten zijn (ook) vaak aan een papieren context verbonden. In net meer dan de helft van de readers worden leerlingen ‘actief’ aangespoord om zelf actief aan de slag te gaan met poëzie en gedichten te maken en/of schrijven of krijgen zij de keuze om creatief aan de slag te gaan met poëzie. De actuele wetenschappelijke suggestie om leerlingen ‘actief’ aan te sporen zelf actief met poëzie aan de slag te gaan en hierbij dichttechnieken toe te passen (Dera et al., 2023), wordt dus in meer dan de helft van de readers wel opgevolgd, maar leerlingen worden in een zeer groot deel van de geanalyseerde readers net zo goed *ook* aangespoord om ‘passief’ aan de slag te gaan met poëzie en het herkennen en benoemen van dichttechnieken.

Andere aspecten met betrekking tot poëzie worden in het algemeen minder ‘progressief’ benaderd. De actuele wetenschappelijke suggesties om te laten zien dat poëzie veel meer omvat dan rijm en stijlfiguren, om leerlingen gedichten te laten gebruiken als vertrekpunten voor (kritische) reflecties op de wereld, maatschappij en/of henzelf (curriculum.nl, 2019; Dera, 2022b, 2023; Van den Boogaard, 2018) en om het kritische en creatieve potentieel van poëzie te benutten (Creely, 2019; Dera, 2019a; Sigvardsson, 2020), worden in het grootste deel van de readers in ieder geval niet opgevolgd. In net meer dan helft van de readers worden de actuele wetenschappelijke suggesties om vanuit de ervaring van leerlingen te vertrekken (Dera, 2018b; 2019a; Dera et al., 2023) niet opgevolgd. Over het algemeen worden verschillen in ervaring en interpretatie niet centraal gesteld en in geen enkele reader worden leerlingen actief aangespoord om beargumenteerd creatief te interpreteren, terwijl dit in actuele wetenschappelijke literatuur wel wordt voorgesteld, bijvoorbeeld door Dera et al. (2023) en Van den Boogaard (2018). In de helft van de readers mogen leerlingen keuzes maken in de te behandelen gedichten, maar er wordt niet expliciet aandacht besteed aan de niveaus en voorkeuren van leerlingen en de niveau- en voorkeurverschillen tussen leerlingen (eventueel expliciet gebaseerd op Das [2008]). De actuele wetenschappelijke suggestie van Das (2018) om rekening te houden met de

niveaus en voorkeuren van leerlingen met betrekking tot poëzie en de niveau- en voorkeursverschillen tussen leerlingen wordt dus wel impliciet opgevolgd in de helft van de readers, maar er is in geen van deze readers expliciet informatie opgenomen over voorkeuren en niveaus met betrekking tot poëzie, zoals bijvoorbeeld beschreven en gecategoriseerd door Das (2018). In één reader waren de leesniveaus met betrekking tot poëzie en de bijpassende lezerskenmerken van Das (2018) wel in hun geheel opgenomen en gekoppeld aan gedichten in een ander document. In het gros van de geanalyseerde readers zijn leerlingen *in ieder geval ook* verplicht om een vaste selectie aan gedichten te lezen en/of behandelen die door de samensteller van het materiaal uitgekozen zijn. Hoewel sommige actuele wetenschappelijke suggesties dus wel terug lijken te komen in het zelfgemaakte materiaal, bestaat er tussen andere relatief modern georiënteerde wetenschappelijke voorstellen en het onderwijs een kloof, vooral met betrekking tot het benutten van het kritische en creatieve potentieel van poëzie, beargumenteerd creatief interpreteren en het centraal stellen van en/of aandacht besteden aan verschillen in ervaring en interpretatie. De technische aspecten van poëzie nemen in veel documenten een prominente plek in. Deze klemtoon lijkt toch primair op structuralistisch georiënteerde tekstinterpretatie te liggen, net als in veelgebruikte literatuurmethodes (Dera, 2019a). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat docenten over het algemeen weinig parate kennis ervaren met betrekking tot poëzie, weinig recente poëziebundels lezen en poëzie beschouwen als iets wat moeilijk is (Dera, 2018a; 2019a). Dit zou ertoe kunnen leiden dat docenten weinig experimenteren met relatief modern georiënteerde voorstellen met betrekking tot het poëzieonderwijs en dit zou weerspiegeld kunnen zijn in zelfgemaakt materiaal (Dera, 2018a; 2019a).

## 5.2 Kritische reflectie op eigen onderzoek

De meest kritische kanttekeningen van dit onderzoek kunnen geplaatst worden bij de steekproef die in dit onderzoek gemaakt en gebruikt is. In dit onderzoek zijn 35 documenten, die afkomstig zijn van 19 verschillende docenten, door middel van zelfselectie geselecteerd. Sharma (2017) beschrijft twee voordelen van zelfselectie: het scheelt tijd en de participanten die mee willen werken aan je onderzoek zijn vaak betrokken (zie voor een uitgebreide toelichting paragraaf 3.3). Een nadeel van zelfselectie is dat de beslissing van een participant om mee te doen aan het onderzoek en – in dit geval – materiaal op te sturen, een reflectie kan zijn van een ‘inherent bias’ in bepaalde (persoonlijke) kenmerken van de participanten in het algemeen (Sharma, 2017, p. 752). Met andere woorden: een bepaald type docent reageert (zie voor een uitgebreidere toelichting paragraaf 3.3). Dit kan de representativiteit van de steekproef negatief beïnvloeden (Sharma, 2017). Het maken van een aselechte steekproef zou dit voorkomen (en een vraag hierbij is overigens of je dan *nog minder* ‘progressief’ materiaal zou vinden), maar het is bijna onmogelijk om zelfgemaakt materiaal van docenten te verzamelen zonder deze docenten zelf te vragen dit op te sturen (met als uitzondering het feit dat zelfgemaakt materiaal soms openbaar gedeeld wordt, zoals in de drive, maar ook dit wordt vaak door een bepaald type docent

gedaan dat het materiaal ‘geschikt’ genoeg vindt om te delen). De 15 documenten uit de drive zijn geselecteerd door middel van *maximum variation sampling* (zie voor een uitgebreidere toelichting paragraaf 3.3). Een voordeel hiervan is de mogelijkheid om als onderzoeker zelf vast te stellen welke data interessant zijn voor het onderzoek, maar het is moeilijk om de representativiteit van de gemaakte selecties te garanderen (Sharma, 2017). De 10 readers die geanalyseerd zijn om de gemaakte vakdidactische keuzes in het materiaal te onderzoeken, geven daarbij ook geen representatieve voorstelling van de vakdidactische keuzes die er in het algemeen (of op één school) gemaakt worden met betrekking tot poëzie, maar de documenten geven ons wel een eerste inzicht in wat er in zelfgemaakt materiaal ‘gebeurt’ als het om vakdidactische keuzes gaat. Daarnaast is het zelfgemaakte materiaal wisselend van aard en niet een-op-een vergelijkbaar (bijvoorbeeld door de verschillende ‘groottes’) en weten we niet hoe er in de lessen Nederlands met het materiaal wordt omgegaan (zie voor een uitgebreidere toelichting paragraaf 3.3).

Er zijn nog een aantal kanttekeningen te maken met betrekking tot de methodologie van dit onderzoek. Ten eerste is het, met betrekking tot de analyse van vakdidactische keuzes aan de hand van het analysemodel, zo dat wanneer iets niet expliciet genoemd wordt in een document, dit niet betekent dat de ‘tegenovergestelde’ boodschap aan leerlingen wordt meegegeven. Als voorbeeld: het niet noemen van spoken word als verschijningsvorm van poëzie, betekent niet dat deze verschijningsvorm ontkend wordt. Daarnaast betekent het voorkomen van de ene benadering/tendens niet dat de andere benadering/tendens niet ook in het materiaal voorkomt. Als voorbeeld: binnen één document kan een grote focus op vormanalyse liggen, maar kunnen er ook veel opdrachten aan reflectie, tegenspraak en weerklink gewijd zijn. Er is wel geprobeerd hier in het beschrijven van de resultaten rekening mee te houden door dit te benoemen. Het is van belang te vermelden dat de analyse van vakdidactische keuzes in veel gevallen sowieso vatbaar is voor de eigen interpretatie van de onderzoeker. Het was dan ook relevant geweest om de betrouwbaarheid van de ingevulde analysemodellen door middel van collegiale raadpleging te garanderen. Er heeft nu alleen collegiale raadpleging plaatsgevonden bij het selecteren van vragen die in het analysemodel zijn opgenomen (zie paragraaf 3.5).

Daarnaast is besloten om de checklistvragen over de vakdidactische keuzes in het analysemodel te baseren op – door verschillende onderzoekers beklemtoonde – benaderingen van poëzie in de eenentwintigste eeuw en suggesties die in actuele wetenschappelijke literatuur worden gedaan met betrekking tot poëzie, maar vakdidactische keuzes kunnen natuurlijk op allerlei andere manieren geanalyseerd worden. Hoewel de meer gesloten checklistvragen als voordeel hebben dat antwoorden makkelijker vergeleken kunnen worden, hadden open vragen een dieper inzicht kunnen geven in de vakdidactische keuzes die in het zelfgemaakte materiaal gemaakt worden. Aan de andere kant werd dit probleem deels ondervangen door de mogelijkheid tot het geven van toelichting in het analysemodel. Daarnaast was het betekenisvol geweest om in het analysemodel ook ruimte te geven aan meer algemene vragen (bijvoorbeeld over de concepten en onderwerpen die aan bod komen in het zelfgemaakte materiaal) en vragen over de inhoud en vorm van de in het zelfgemaakte materiaal

opgenomen gedichten *zelf* (bijvoorbeeld over de vorm, thema's, genres en bronnen van deze gedichten). Er is nu vooral gelet op het beeld dat uit de informatieve teksten en opdrachten van de documenten rijst, omdat het door de hoeveelheid aan in het materiaal opgenomen gedichten niet haalbaar was deze, naast de andere analyses die in dit onderzoek gedaan zijn, allemaal met elkaar te vergelijken. Ten slotte is er in dit onderzoek niet onderzocht welke visies (op poëzie en poëzieonderwijs) er ten grondslag liggen aan de keuzes die in het zelfgemaakte materiaal worden gemaakt. Het is interessant om te weten of – en zo ja, in hoeverre – de thema's diversiteit en progressiviteit een rol spelen bij het samenstellen van materiaal. Er is ook niet onderzocht waarom docenten bij het samenstellen van dit materiaal bepaalde keuzes gemaakt hebben.

### *5.3 Suggesties voor vervolgonderzoek*

Het zou betekenisvol zijn om aanvullend onderzoek te doen naar de representatie van dichters en vakdidactische keuzes in zelfgemaakt materiaal met behulp van grotere steekproeven, waarbij eventueel ook rekening gehouden zou kunnen worden met de verschillende 'groottes' van de documenten met zelfgemaakt materiaal. Daarnaast zouden er in vervolgonderzoek meer open vragen gesteld kunnen worden over de vakdidactische keuzes die in de documenten gemaakt worden, waarbij ook ruimte gegeven zou kunnen worden aan meer algemene vragen (bijvoorbeeld over de concepten en onderwerpen die aan bod komen in het zelfgemaakte materiaal) en vragen over de inhoud en vorm van de in het zelfgemaakte materiaal opgenomen gedichten *zelf* (bijvoorbeeld over de vorm, thema's, genres en bronnen van deze gedichten). In vervolgonderzoek zou het ook relevant zijn om, bijvoorbeeld door middel van het samenstellen van focusgroepen en het afnemen van semigestructureerde interviews, te onderzoeken welke visies (op poëzie en poëzieonderwijs) en gedachtegangen er bij docenten Nederlands ten grondslag liggen aan het maken van bepaalde keuzes met betrekking tot representatie en vakdidactische keuzes. Het is ook interessant om te weten of – en zo ja, in hoeverre – de thema's diversiteit en progressiviteit een rol spelen bij het samenstellen van materiaal. We hebben nu nog geen zicht op deze achterliggende visies en keuzes.

Een andere suggestie voor vervolgonderzoek is het analyseren van *actuele* veelgebruikte literatuurmethodes met betrekking tot de diversiteit en representatie van dichters/gedichten en de gemaakte vakdidactische keuzes. De relatief nieuwe lesmethode *Kern Nederlands taal & cultuur tweede fase*, die een cursus literatuur bevat en zich profileert als methode die laat zien dat 'onze taal zoveel méér is dan het eindeloos trainen van steeds dezelfde trucjes en deelvaardigheden voor het eindexamen' (Boom voortgezet onderwijs, z.d.), zou hierin kunnen worden meegenomen. Een van de vragen die hierbij kan worden gesteld is hoe zelfgemaakt lesmateriaal zich tot deze actuele veelgebruikte literatuurmethodes verhoudt met betrekking tot diversiteit, representativiteit en vakdidactische keuzes. Ten slotte zou het interessant zijn om het onderzoek dat in deze masterscriptie

centraal staat te dupliceren in andere Europese en niet-Europese landen, om zelfgemaakt materiaal van docenten te kunnen vergelijken en in een breder perspectief te plaatsen.

## Bibliografie

- Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek: Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Utrecht: Universiteit van Humanistiek. Geraadpleegd op 25 mei 2023, van [https://www.uvh.nl/uvh.nl/up/ZscxxnwJS\\_Tijd-voor-pedagogiek-oratie-Gert-Biesta.pdf](https://www.uvh.nl/uvh.nl/up/ZscxxnwJS_Tijd-voor-pedagogiek-oratie-Gert-Biesta.pdf)
- Blockhuis, C., Fisser, P., Grievink, G. & Ten Voorde, M. (2016). Leermiddelenmonitor 15/16: Leermiddelen in het po en vo: gebruik, digitalisering, beschikbaarheid en gebruik. Enschede: SLO.
- Bongers, J., & Dera, J. (2023). Een queerpedagogiek voor het literatuuronderwijs. *Levende Talen Magazine*, 110(1), 6–10.
- Boom voortgezet onderwijs (z.d.). Meer inhoud voor het schoolvak Nederlands. *Boom voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op 13 april 2023, van <https://boomvoortgezetonderwijs.nl/kern-nederlands-havovwo-tweede-fase/sh>
- Bovens, M., Jennissen, R., Bokhorst, M., & Engbersen, G. (2021). *Afscheid van westers en niet-westers: Naar meervoudige indelingen van herkomstgroepen* [WRR-Policy Brief 8]. Den Haag: WRR.
- CBS. (z.d.). Wat is het verschil tussen een westerse en niet-westerse allochtoon? *CBS*. Geraadpleegd op 10 juni 2023, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/faq/specifiek/wat-is-het-verschil-tussen-een-westerse-en-niet-westerse-allochtoon->
- College voor Toetsen en Examens. (2014). Examenprogramma Nederlandse taal havo/vwo vanaf het CE 2014. Geraadpleegd op 11 april 2023, van [https://www.examenblad.nl/examenstof/nederlandse-taal-en-literatuur-2/2023/havo/f=/examenprogramma\\_nederlands\\_havo\\_vwo\\_2014.pdf](https://www.examenblad.nl/examenstof/nederlandse-taal-en-literatuur-2/2023/havo/f=/examenprogramma_nederlands_havo_vwo_2014.pdf)
- Crawley, S. A. (2017). Be Who You Are: Exploring Representations of Transgender Children in Picturebooks. *Journal of Children's Literature*, 43(2), 28-41.
- Creely, E. (2019). 'Poetry is dying': Creating a (re)new(ed) pedagogical vision for teaching poetry. *Australian Journal of Language and Literacy*, 42(2), 116-127.
- Curriculum.nu. (2019). *Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Nederlands*. Enschede: SLO.
- Das, H. (2018). Hoe lezen leerlingen poëzie en wat betekent dat voor onze lessen? Een onderzoek naar de ontwikkeling van het lyrisch vermogen als impuls voor het poëzieonderwijs [Speciale editie]. *Levende Talen Magazine*, 105, 66–71.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6, 80–88.
- Dera, J. & De Strycker, C. (2018). *Bundels van het nieuwe millennium. Nederlandse en Vlaamse poëzie in de 21e eeuw*. Nijmegen: Uitgeverij Vantilt.
- Dera, J. & Graus, J. (2023). Nieuwe perspectieven voor het poëzieonderwijs [Speciale editie]. *Levende Talen Magazine*, 110(1), 4-5.

- Dera, J. (2018a). De lezende leraar: Literatuuronderwijs in Nederland(s) als onderzoeksobject. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde (TNTL)*, 134(2), 146-170.
- Dera, J. (2018b). 'Hoe ze maar bleven emmeren tot ik kon lopen': Productief omgaan met interpretatieverschillen in het poëzieonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 105(6), 4-8.
- 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 in de bovenbouw havo/vwo. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Dera, J. (2020). De hamvraag van het literatuuronderwijs: niet wat we lezen, maar hoe we lezen. *Karakter: Tijdschrift van wetenschap*, 79(1), 16-18.
- Dera, J. (2021). The Cultural Diversity of Text Selection in Dutch Literary Education: An Analysis of Reading Tips, Teaching Packs, and Student Choices. *Journal of Dutch Literature*, 13(1), 49-67.
- Dera, J. (2023a). Poëzie: ook 'op posters en dingetjes'? Beeldvorming onder Nederlandse vwo-leerlingen. *Cultuur+Educatie*, 22(62), 8-29.
- Dera, J. (2023b). Ten geleide: Nieuwe perspectieven voor het poëzieonderwijs [Speciale editie]. *Levende Talen Magazine*, 110(1), 4-5.
- Dera, J., & De Strycker, C. (2018). *Bundels van het nieuwe millennium: Nederlandse en Vlaamse poëzie in de 21e eeuw*. Nijmegen: Uitgeverij Vantilt.
- Dera, J., & De Strycker, C. (2021). *Gedichten van het nieuwe millennium: Twintig jaar 21<sup>e</sup>-eeuwse poëzie uit Nederland en Vlaanderen*. Nijmegen: Uitgeverij Vantilt.
- Dera, J., & Van der Starre, K. (2019). Instagrampoëzie in de klas. *Levende Talen Magazine*, 106(5), 4-9.
- Dera, J., Gubbels, J., Loo, J., Van Rijjt, J. (2023). *Vaardig met vakinhoud: Handboek vakdidactiek Nederlands*. Bussum: Coutinho.
- Dera, J., Posman, S. & Van der Starre, K. (2016). *Dichters van het nieuwe millennium. Nederlandse en Vlaamse poëzie in de 21e eeuw*. Nijmegen: Uitgeverij Vantilt.
- Dietz, F., & Haan, A. (2020). Culturele diversiteit in lesmethodes Nederlands. *Levende Talen Magazine*, 107(2), 26-30.
- Dymoke, S. (2003). *Drafting and assessing poetry: A guide for teachers*. Londen: SAGE Publications Ltd.
- Galda, L. (1998). Mirrors and windows: Reading as transformation. In T.E. Raphael & K.H. Au (Eds.), *Literature-based instruction: Reshaping the curriculum* (pp. 1-11). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Herpt, C. van, Meulen, M. van der, & Redl, T. (2019). Voorbeeldzinnen kunnen het goede voorbeeld geven. *Levende Talen Magazine*, 106(4), 18-21.

- Howard, J., & Major, J. (2004). Guidelines for Designing Effective English Language Teaching Materials. *The TESOLANZ Journal*, 12(10), 50-58.
- Janssen, S. (2023). [Inhoudsopgave bloemlezing poëzie Barlaeus Gymnasium vijfde klas]. [Foto]. Facebook. Geraadpleegd op 15 februari 2023, van <https://www.facebook.com/photo/?fbid=10226260208670610&set=a.1134046710337>
- Janssen, S. (2023, 14 januari). *Bloemlezing Barlaeusgymnasium 5de klas. Pfft. Vrouwen? Excuus andere vrouwelijke dichters die ik niet op de inhoudsopgave heb gezet. We mailen* [Statusupdate]. Facebook. Geraadpleegd op 15 februari 2023, van <https://www.facebook.com/photo/?fbid=10226260208670610&set=a.1134046710337>
- Kovalik, K., & Curwood, J. S. (2019). #poetryisnotdead: Understanding Instagram poetry within a transliteracies framework. *Literacy*, 53(4), 185–195.
- Locke, T. (2010). 'Reading, writing and speaking poetry'. In: D. Wyse, R. Andrews & J. Hoffman (Reds.). *The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching* (pp. 367-378). Oxon/New York: Routledge.
- Lund, T. (2012). Combining qualitative and quantitative approaches: Some arguments for mixed methods research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 155–165
- Meijer, M., & Bertens, J. (2007). M. Vasalis. In S. Bax, H. Brems, T. van Deel & A. Zuiderent (Reds.). *Kritisch lexicon van de moderne Nederlandstalige literatuur (1980-2015)* (pp. 2-19). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Meijerink, H., Letschert, J. Rijlaarsdam, G. Van den Bergh, p.H., & Van Streun, A. (2009). *Referentiekader taal en rekenen: De referentieniveaus*. Enschede: OCW/SLO.
- Mesman, J., Van den Rozenberg, T., Van Veen, P.D., Zicha, L., Groeneveld, M.G. (2019). *Representatie en stereotypering van vrouwen en mannen in schoolboeken voor de brugklas*. Rapport voor uitgeversorganisatie de GEU.
- Meulen, G. van der, & Pol, W. van der. (2011). *Laagland, literatuur en lezer: Verwerkingsboek havo* (3e ed.). Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Naji, J., Subramaniam, G., & White, G. (2019). 'Literature and Reading Communities'. In: J. Naji, G. Subramaniam & G. White (Reds.). *New Approaches to Literature for Language Learning* (pp. 129-148). Basel: Springer Nature Switzerland.
- Oberon. (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Sharma, G. (2017). Pros and Cons of Different Sampling Techniques. *International Journal of Applied Research*, 3, 749-752.
- Sheldon, L. (1988). Evaluating ELT Textbooks and Materials. *ELT Journal*, 42, 237-246.
- Sigvardsson, A. (2020). Don't Fear Poetry! Secondary Teachers' Key Strategies for Engaging Pupils with Poetic Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 953-966.
- Sims Bishop, R. (1990). Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3), ix–xi.

- SLO. (2022). *21e-eeuwse vaardigheden*. SLO. Geraadpleegd op 10 mei 2022, van <https://www.slo.nl/thema/meer/21e-eeuwsevaardigheden/>
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17), 1-10.
- Tomlinson, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vaessens, T. (2006). *Ongerijmd succes: Poëzie in een onpoëtische tijd*. Nijmegen: Uitgeverij Vantilt.
- Van Deinsen, L., Dera, J., & Sevenants, A. (2023). De vergeten overzijde: Vlaanderen als leemte in neerlandistisch onderzoek naar het literatuuronderwijs. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 193(1), 98-107.
- Van den Akker, W., & Dorleijn, G. (1996). Over de geschiedschrijving van de moderne Nederlandse poëzie. *Nederlandse Letterkunde*, 1, 2-29.
- Van den Boogaard, E. (2018). Leerlingen die teksten laten leven: De literatuurtheoretische begrippen tekst en lezer in het literatuuronderwijs. *Levende Talen Magazine*, 105(7), 20–24.
- Van den Broeck, C. & Dera, J. (2020). *woorden temmen 2: Van kop tot teen met Charlotte Van den Broeck en Jeroen Dera*. Genève: grange fontaine.
- Van der Starre, K. (2021a). Van top-down, boekcentrisch, exclusief en autonomistisch, naar bottom-up, mediabreed, inclusief en heteronomistisch: Nederlandstalig poëzieonderzoek sinds 1996. *Nederlandse Letterkunde*, 26(2-3), 363-376.
- Van der Starre, K. (2021b). *Poëzie buiten het boek: De circulatie en het gebruik van poëzie*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Van Dijk, Y., Van Hassel, S., Lamrabet, R., Loontjens, J., Christelle, M.H., Otten, C., Schoeters, G., Singh, S., Speet, F., Uphoff, M., & Verbeke, A. (2022). *Optimistische woede: Fix het seksisme in de literatuur*. Breda: De Geus.
- Van Gasse, L., & Ham, L. (2023). *woorden temmen 3: Toon de stad met Lies van Gasse en Laurens Ham*. Genève: grange fontaine.
- Vekobo-project. (z.j.). *Legitimering, positie en praktische problemen van het poëzieonderwijs in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Lerarenopleiding Rijksuniversiteit Groningen.
- Vogelaar, K. (2007). Ingmar Heytze. In S. Bax, H. Brems, T. van Deel & A. Zuiderent (Reds.). *Kritisch lexicon van de moderne Nederlandstalige literatuur (1980-2015)* (pp. 1-10). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Williams, D. (1983). Developing criteria for textbook evaluation. *ELT Journal*, 37, 251–255.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester: Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase*. Delft: Eburon.
- Witte, T., Mantingh, E., & van Herten, S. M. (2017). Doodtij in de delta: Stand en toekomst van het Nederlandse literatuuronderwijs. *Spiegel der Letteren*, 59(1), 115-143.

- Woldhuis, E., Rodenboog, M., Heijnen, M., & Fisser, P. (2019). Leermiddelenmonitor 17/18:  
Leermiddelen in het po en vo: gebruik, digitalisering, beschikbaarheid en beleid. Enschede:  
SLO.
- Xerri, D. (2016)., 'Poems look like a mathematical equation': Assessment in poetry education.  
*International Journal of English Studies*, 16(1), 1-17.
- Zijlstra, B., & Van der Starre, K. (2018). *woorden temmen 1: 24 uur in het licht van Kila&Babsie*.  
Genève: grange fontaine.

# Bijlagen

## Bijlage A

### Gegevens 35 documenten aangeleverd zelfgemaakt materiaal van 19 verschillende docenten

Nummer respondent	Bedoeld voor niveau en jaarlaag	Soort document
Respondent 1	Havo 4/5 en vwo 4/5/6	Reader
	Havo 4/5 en vwo 4/5/6	Stencil
Respondent 2	Vwo 6	Reader
Respondent 3	Vwo 5	Reader
Respondent 4	Vwo 5	Reader
	Vwo 5	Reader
	Vwo 6	Stencil
Respondent 5	Vwo 5	Reader
Respondent 6	Vwo 5	Reader
Respondent 7	Vwo 4/5	Reader
Respondent 8	Vwo 4	Reader
	Vwo 5	Reader
Respondent 9	Vwo 4	Reader
Respondent 10	Havo 5 en vwo 6	Reader
Respondent 11	Havo 5	Bloemlezing
	Havo 5	Reader
	Havo 5 en vwo 6	Reader
	Vwo 6	Reader
Respondent 12	Havo 5	Reader
Respondent 13	Havo 4 en vwo 4	Reader
Respondent 14	Havo 4/5	Reader
	Vwo 4/5/6	Bloemlezing
	Vwo 4/5/6	Reader
Respondent 15	Havo 4	Reader
	Havo 5	Reader
Respondent 16	Havo 4	Reader
Respondent 17	Havo 4	Stencil
	Havo 4	Stencil
	Havo 4	Stencil
	Havo 4	Stencil
	Havo 5	Reader
Respondent 18	Gymnasium 5	Reader
	Gymnasium 5	Reader
	Gymnasium 5	Reader
Respondent 19	Vwo 5	Reader

**Bijlage B**  
**Gegevens 15 documenten zelfgemaakt materiaal uit drive**

<b>Document</b>	<b>Bedoeld voor niveau en jaarlaag</b>	<b>Soort document</b>
Document 1	Havo 4/5 en vwo 4/5	Reader
Document 2	Havo 4	Reader
Document 3	Havo 5	Reader
Document 4	Vwo 4	Reader
Document 5	Vwo 4	Reader
Document 6	Vwo 5	Stencil
Document 7	Havo 4/5 en vwo 4/5/6	Reader
Document 8	Havo 4 en vwo 4	Stencil
Document 9	Havo 4/5 en vwo 4/5	Stencil
Document 10	Havo 3/4 en vwo 3/4	Stencil
Document 11	Havo 3/4 en vwo 3/4	Stencil
Document 12	Mavo 3/4 en havo 3/4	Stencil
Document 13	Havo 1 t/m 5 en vwo 1 t/m 6	Stencil
Document 14	Havo 1 t/m 5 en vwo 1 t/m 5	Stencil
Document 15	Mavo 1 t/m 4, havo 1 t/m 4 en vwo 1 t/m 4	Stencil

## Bijlage C

### Dichters van wie gedichten zijn opgenomen en dichters die expliciet bij naam worden genoemd in de 35 documenten van 19 verschillende docenten

Respondent	Jaarlaag, niveau en soort document	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter	
Respondent 1	Havo 4/5 en vwo 4/5/6 (reader)	Piet Paaltjens	2	Hendrik Conscience	2	
		J.C. Bloem	1	Johan Wolfgang Goethe	1	
		Menno Wigman	3	Multatuli	1	
		M. Vasalis	2	Lord Byron	1	
		J.J. Slauerhoff	1	Piet Paaltjens	8	
		Herman Gorter	2	Mary Shelley	1	
		Hélène Swarth	1	Edgar Allen Poe	1	
		Hendrik Marsman	6	Jules Verne	1	
		Hugo Ball	1	Hans Christian Andersen	1	
		Kurt Schwitters	1	Sir Walter Scott	1	
		Paul van Ostaijen	4	J.C. Bloem	6	
		Willem Elsschot	1	Menno Wigman	7	
		Neeltje Maria Min	1	Neeltje Maria Min	2	
		Hugo Claus	1	Rob Schouten	1	
		Hans Faverey	1	M. Vasalis	3	
		Esther Jansma	1	J.J. Slauerhoff	2	
		Gerrit Kouwenaar	1	Frederik van Eeden	1	
		Ester Naomi Perquin	1	Louis Couperus	1	
					Herman Gorter	9
					Hélène Swarth	2
			Edvard Munch	1		
			Hendrik Marsman	14		
			Hugo Ball	1		
			Kurt Schwitters	1		
			Paul van Ostaijen	9		
			Gaston Burskens	1		
			Willem Elsschot	1		
			Hugo Claus	1		
			Hans Faverey	1		
			Esther Jansma	1		
			Gerrit Kouwenaar	1		
			Ester Naomi Perquin	1		
		Paul Rodenko	1	Paul Rodenko	1	
		Loesje	1	Loesje	1	
		Martinus Nijhoff	3	Martinus Nijhoff	3	
		Hans Andreus	1	Hans Andreus	1	
		Ellen Warmond	1	Ellen Warmond	1	

		S. Carmiggelt	1	S. Carmiggelt	1
		Gerrit Komrij	1	Gerrit Komrij	1
Respondent	Vwo 6 (reader)	Hans Faverey	1	Judith Herzberg	1
2		Judith Herzberg	1	Tjitske Jansen	1
		Tjitske Jansen	1	Willem van Toorn	2
		Willem van Toorn	1	Herman de Coninck	2
		Herman de Coninck	1	Miriam Van hee	2
		Miriam Van hee	1	Ilja Leonard Pfeijffer	1
		Ilja Leonard Pfeijffer	1	Lernert Engelberts	1
		Lernert Engelberts	1	Toon Tellegen	1
		Toon Tellegen	1	M. Vasalis	1
		M. Vasalis	1	Remco Campert	2
		Remco Campert	2	K. Schippers	4
		K. Schippers	4	Cees Buddingh'	1
		Cees Buddingh'	1	C.B. Vaandrager	1
		C.B. Vaandrager	1	Jan Hanlo	2
		Jan Hanlo	2	Anton de Kom	2
		Anton de Kom	2	Kira Wuck	1
		Kira Wuck	1	Rodaan Al Galidi	2
		Rodaan Al Galidi	1	Merel Morre	1
		Merel Morre	1	Ingmar Heytze	1
		Ingmar Heytze	1	Anna Carlier	1
		Anna Carlier	1	Babs Gons	4
		Guido Gezelle	1	Romano Haynes	1
		Broederliefde	1	Romy Bjorn	1
		P.A. de Génestet	1	Amanda Gorman	5
		Drs. P	1	Amara van der Elst	4
		Jacques Perk	1	Ellen Deckwitz	3
		Ramses Shaffy	1	Kevin de Randamie	5
		Boudewijn Büch	1	Joost van Kersbergen	4
		Theo Sontrop	1	Homerus	2
		Herman van Veen	1	Maya Angelou	1
		Annie M.G. Schmidt	1	Johnny van Doorn	1
		Loesje	1	Jules Deelder	1
				Carmien Michels	3
				Onias Landsveld	1
				Dean Bowen	1
				Akwasi	1
				Typhoon	2
				Derek Otte	1
				Guido Gezelle	1
				Broederliefde	1
				P.A. de Génestet	1
				Drs. P	1
				Jacques Perk	1
				Ramses Shaffy	1
				Boudewijn Büch	1

				Theo Sontrop	1
				Herman van Veen	1
				Annie M.G. Schmidt	1
				Loesje	1
Respondent	Vwo 5 (reader)	Loesje	2	Maaïke Ouboter	4
3		Maaïke Ouboter	1	Leo Vroman	3
		Leo Vroman	1	Piet Paaltjens	1
		Piet Paaltjens	1	Drs. P	12
		Drs. P	3	Hans Andreus	3
		Hans Andreus	1	Herman Gorter	3
		Herman Gorter	1	J.C. Bloem	2
		J.C. Bloem	1	Willem Kloos	2
		J. Bernlef	1	Hélène Swarth	1
		K. Schippers	1	Albert Verwey	1
				Frederik van Eeden	1
				Lodewijk van Deysse	1
				Lucebert	2
				Hugo Claus	1
				Gerrit Kouwenaar	2
				Jan Hanlo	2
				Jan Elburg	1
				Hans Lodeizen	2
				Remco Campert	2
				Paul Rodenko	1
				Simon Vinkenoog	1
				J. Bernlef	3
				K. Schippers	4
				Hans Verhagen	1
				C.B. Vaandrager	1
				Hans Sleutelaar	1
				Martinus Nijhoff	1
				Paul van Ostaijen	1
				Willem Elsschot	1
				M. Vasalis	1
				Gerrit Achterberg	1
				Leo Vroman	1
				Cees Buddingh'	1
				Johnny van Doorn	1
				Gerrit Komrij	1
				Jules Deelder	1
				Rutger Kopland	1
				Jan Kal	1
				Neeltje Maria Min	1
				Anna Enquist	1
				Judith Herzberg	1
				Jean Pierre Rawie	1
				Willem Wilmink	1

				Tonnus Oosterhoff	1
				Esther Jansma	1
				Joost Zwagerman	1
				Ilja Leonard Pfeijffer	1
				Menno Wigman	1
				Ramsey Nasr	1
				Lieke Marsman	1
Respondent	Vwo 5 (reader)	Hendrik Marsman	1	Bas Kwakman	1
4					
		Alied van der Meer	1	Anna Vegter	1
		Hestia Peek	1	Ellen Deckwitz	1
		Esther Porcelijn	1	Hestia Peek	1
		Henk Renting	1	Esther Porcelijn	1
				Henk Renting	1
	Vwo 5 (reader)	Hendrik Marsman	1	Lévi Weemoedt	2
		Lévi Weemoedt	1	Tim Hofman	3
		Tim Hofman	1	Merel Morre	3
		Merel Morre	1	Martinus Nijhoff	1
		Martinus Nijhoff	1	Ingmar Heytze	1
		Ingmar Heytze	1		
	Vwo 6 (stencil)	-	-	Ellen Deckwitz	7
				Gershwin Bonevacía	1
				Paul Demets	1
				Rodaan Al Galidi	1
				Maud Vanhauwaert	1
				Eva Gerlach	1
				Babs Gons	1
				Judith Herzberg	1
				Ingmar Heytze	2
				Tim Hofman	2
				Tjitske Jansen	2
				Saskia de Jong	1
				Hester Knibbe	1
				Marije Langelaar	1
				Ed Leeftang	2
				Lieke Marsman	2
				Merel Morre	1
				Tonnus Oosterhoff	1
				Ester Naomi Perquin	1
				Jean Pierre Rawie	2
				Marieke Lucas	1
				Rijneveld	
				Vrouwke Tuinman	1
				Laurine Verweijen	1
				Meity Vólke	1
				Dorien de Vylder	1
				Nachoem M. Wijnberg	1
Respondent	Vwo 5 (reader)	Ingmar Heytze	2	Ingmar Heytze	2
5					

		Tim Hofman	3	Tim Hofman	1
		Hans Andreus	1	Thomas Carlyle	1
		Jules Deelder	1	W.H. Auden	1
		Babs Gons	1	Samuel Johnson	1
		Rutger Kopland	1	Percy Bysshe Shelley	1
		Esther Jansma	1	Emily Dickinson	1
		Jacques Perk	3	Hans Andreus	2
		Koos Speenhoff	1	Jules Deelder	1
		Bergman	1	Babs Gons	1
		Martinus Nijhoff	1	Rutger Kopland	1
		Alex van der Heide	1	Esther Jansma	1
		M. Vasalis	2	Jacques Perk	2
		J.C. Bloem	1	Martinus Nijhoff	1
		A. Roland Holst	2	Alex van der Heide	1
		Geerten Gossaert	3	M. Vasalis	3
		Constatijn Huygens	2	J.C. Bloem	1
		Ischa Meijer	1	A. Roland Holst	2
		J.J. Slauerhoff	3	Geerten Gossaert	4
		Jan Gouverneur	1	Constantijn Huygens	2
		Ed. Hoornik	1	Ischa Meijer	1
		Vondel	1	J.J. Slauerhoff	3
		Lucebert	1	Ed. Hoornik	1
		Gerrit Komrij	1	Vondel	1
		J.H. Leopold	1	Lucebert	1
		Menno Wigman	1	Gerrit Komrij	1
		Tjitske Jansen	1	J.H. Leopold	1
				S. Carmiggelt	1
				Herman Gorter	1
				Menno Wigman	1
				Tjitske Jansen	1
Respondent	Vwo 5 (reader)	Martijn Benders	1	Martijn Benders	1
6					
		Mustafa Stitou	1	Mustafa Stitou	1
		Henk Knol	1	Henk Knol	1
		Mieke van Zonneveld	1	Mieke van Zonneveld	1
Respondent	Vwo 4/5 (reader)	Jan Campert	2	Jan Greshoff	1
7					
		J.J. Slauerhoff	1	Jan Campert	3
		Ellen Deckwitz	3	J.J. Slauerhoff	3
		Jan van Veen	1	Ellen Deckwitz	5
		Lieke Marsman	2	Jan van Veen	1
		Hendrik Marsman	1	Amanda Gorman	1
		Gerrit Komrij	3	Lieke Marsman	2
		August Agasi	1	Hendrik Marsman	1
		Herman Gorter	1	Gerrit Komrij	3
		Ingmar Heytze	1	August Agasi	1
		J.C. Bloem	1	Herman Gorter	1
		Nico Scheepmaker	1	Ingmar Heytze	1
		Jan Simon Minkema	1	J.C. Bloem	2

		M. Vasalis	2	Nico Scheepmaker	1
		Ida Gerhardt	1	Jan Simon Minkema	1
		Willem Kloos	2	M. Vasalis	2
		Merel Morre	4	Ida Gerhardt	1
		Marieke Lucas Rijneveld	1	Willem Kloos	2
		Ester Naomi Perquin	1	Merel Morre	4
		Tsead Bruinja	1	Marieke Lucas Rijneveld	1
		Hélène Gelèns	1	Ester Naomi Perquin	1
		Maud Vanhauwaert	1	Tsead Bruinja	2
		Edward van de Vendel		Hélène Gelèns	1
				Maud vanhauwaert	3
				Edward van de Vendel	1
Respondent 8	Vwo 5 (reader)	J.A. dèr Mouw	1	J.A. dèr Mouw	1
		Jacques Perk	2	Jacques Perk	2
		M. Vasalis	1	M. Vasalis	1
		Leo Vroman	1	Leo Vroman	1
		J.C. Bloem	4	J.C. Bloem	4
		Ed. Hoornik	1	Ed. Hoornik	1
		K. Schippers	1	K. Schippers	1
		J.H. Leopold	1	J.H. Leopold	1
		Geerten Gossaert	1	Geerten Gossaert	1
		Martinus Nijhoff	1	Martinus Nijhoff	1
		Bert Voeten	1	Bert Voeten	1
		Ida Gerhardt	1	Ida Gerhardt	1
		Ellen Warmond	1	Ellen Warmond	1
		Menno Wigman	1	J.J. Slauerhoff	1
		Jean Pierre Rawie	1	Menno Wigman	1
		Willem Elsschot	1	Jean Pierre Rawie	1
		Hanny Michaelis	1	Willem Elsschot	1
		Jan Hanlo	1	Hanny Michaelis	1
		Hendrik Marsman	1	Jan Hanlo	1
		Judith Herzberg	1	Hendrik Marsman	1
				Judith Herzberg	1
	Vwo 4 (reader)	-	-	-	-
Respondent 9	Vwo 4 (reader)	Kees Stip	1	Hans Hagen	1
		Hendrik Marsman	1	Edward van de Vendel	1
		Pieter Nicolaas van Eyck	2	Ted van Lieshout	1
		Willem Wilmink	2	Frank van Pamelèn	1
		Ingmar Heytze	1	Alex van der Heide	1
		Rutger Kopland	1	Willem Wilmink	2
		De Vliegende Panters	1	Pieter Nicolaas van Eyck	1
		Hans Hagen	1		
		Edward van de Vendel	1		

		Ted van Lieshout	1		
		Frank van Pamelan	1		
		Alex van der Heide	1		
Respondent 10	Havo 5 en vwo 6 (reader)	M. Vasalis	4	M. Vasalis	8
		Cees Buddingh'	1	Cees Buddingh'	1
		Willem Elsschot	1	Willem Elsschot	2
		K. Michel	1	K. Michel	2
		Hendrik Marsman	1	Hendrik Marsman	2
		Ingmar Heytze	2	Ingmar Heytze	4
Respondent 11	Havo 5 (bloemlezing)	Ester Naomi Perquin	1	-	-
		Herman Gorter	1		
		Annie M.G. Schmidt	1		
		Joost van den Vondel	1		
		Rodaan Al Galidi	1		
		Tsead Bruinja	1		
		Akwasi	1		
		Leo Vroman	1		
		Willem Elsschot	1		
		Jasperina de Jong	1		
	Havo 5 (reader)	Lévi Weemoedt	1	P.C. Hooft	1
		Tim Hofman	1	Francesco Petrarca	1
		Herman Gorter	1	Piet Paaltjens	1
		P.C. Hooft	1	Herman Gorter	2
		Hans Andreus	1	J.J. Slauerhoff	1
		Radna Fabias	1	Hans Andreus	1
		Hanny Michaelis	1	Hanny Michaelis	2
		Piet Paaltjens	1	Gerrit Krol	1
		Ingeborg Peen	1	Lévi Weemoedt	3
		J.J. Slauerhoff	1	Ingeborg Peen	1
		Gerrit Krol	1	Tim Hofman	1
				Radna Fabias	1
	Havo 5 en vwo 6 (reader)	Joost van den Vondel	1	Joost van den Vondel	2
		Ester Naomi Perquin	1	Jacob Cats	1
		Jan Campert	1	Bertus Aafjes	1
		Paul Rodenko	1	Jan Campert	2
		Leo Vroman	1	Leo Vroman	1
		Jacob Cats	1	Gerrit Kouwenaar	1
		Jan Frederik Helmers	1	Tsead Bruinja	2
		Hanz Mirck	1	Ester Naomi Perquin	1
		Bertus Aafjes	1	Rodaan Al Galidi	1
		Tsead Bruinja	1	Hanz Mirck	1
		Rodaan Al Galidi	1		
		Gerrit Kouwenaar	1		
	Vwo 6 (reader)	Lévi Weemoedt	1	P.C. Hooft	1
		Tim Hofman	1	Francesco Petrarca	1

		Herman Gorter	1	Piet Paaltjens	1
		P.C. Hooft	1	Herman Gorter	2
		Hans Andreus	1	J.J. Slauerhoff	1
		Radna Fabias	1	Hans Andreus	1
		Ester Naomi Perquin	1	Hanny Michaelis	2
		Hanny Michaelis	1	Gerrit Krol	1
		Marieke Lucas Rijneveld	1	Lévi Weemoedt	3
		Piet Paaltjens	1	Ingeborg Peen	1
		Ingeborg Peen	1	Tim Hofman	1
		Rodaan Al Galidi	1	Radna Fabias	1
		J.J. Slauerhoff	1	Marieke Lucas Rijneveld	1
		Gerrit Krol	1	Rodaan Al Galidi	2
				Ester Naomi Perquin	1
Respondent	Havo 5 (reader)	Joost van den Vondel	5	Joost van den Vondel	4
12		Guido Gezelle	1	Guido Gezelle	1
		Jan Engelman	1	Shakespeare	1
		Frederik van Eeden	1	Edmund Clerihew Bentley	1
		Isaac da Costa	2	Ronald Giphart	1
		Petrus Augustus de Génestet	1	Piet Paaltjens	2
		Jan Hanlo	1	Willem Wilmink	1
		Willem Elsschot	1	Kees Stip	3
		Paul van Ostaijen	1	Adriaan Roland Holst	1
		Multatuli	1	Herman Gorter	1
		Lucebert	1	Everhardus Johannes Potgieter	1
		J.C. Bloem	2	Isaac da Costa	1
		Pierre Kemp	1	Drs. P	1
		Remco Campert	1	J.C. Bloem	1
		Nicolaas Beets	1	Ed. Hoornik	1
		Piet Paaltjens	2	Ellen Warmond	1
		Willem Wilmink	1	Koos Schuur	1
		Kees Stip	3	Hans Lodeizen	1
		Adriaan Roland Holst	1		
		Sjoerd Kuiper	1		
		Herman Gorter	1		
		Everhardus Johannes Potgieter	1		
		Willy Alberti	1		
		Drs. P	1		
		Hans Andreus	1		
		Cees Buddingh'	1		
		Ed. Hoornik	1		
		Ellen Warmond	1		
		Koos Schuur	1		

		Hans Lodeizen	1		
Respondent 13	Havo 4 en vwo 4 (reader)	Loesje	1	Loesje	1
		Tom Lanoye	1	Tom Lanoye	1
		Charles Ducal	1	Charles Ducal	1
		Willem Wilmink	1	Willem Wilmink	2
		Ester Naomi Perquin	1	Ester Naomi Perquin	4
		Theo van Doesburg	1	Theo van Doesburg	1
		Jana Arns	2	Jana Arns	3
		Judith Herzberg	1	Judith Herzberg	2
		Menno Wigman	1	Menno Wigman	1
		Ted van Lieshout	3	Ted van Lieshout	5
		Joke van Leeuwen	1	Meau Hewitt	1
		Neeltje Maria Min	1	Zaire Krieger	1
		André Sollie	1	Amara van der Elst	1
		Rutger Kopland	1	Joke van Leeuwen	1
		Martin Bril	1	Neeltje Maria Min	1
		Joost Zwagerman	1	André Sollie	1
		Tanja Helderman	1	Rutger Kopland	1
		Johanna Kruit	1	Martin Bril	1
		Ellen van der Kolk	1	Joost Zwagerman	2
		Jaap Robben	1	Tanja Helderman	2
		Ingmar Heytze	1	Johanna Kruit	2
		Lois Kruidenier	1	Ellen van der Kolk	3
		Ruben van Gogh	1	S10	1
				Jaap Robben	4
				Ingmar Heytze	2
				Charlie Mackesy	1
				Lois Kruidenier	2
				Ilja Leonard Pfeijffer	1
				Ruben van Gogh	2
				Schiavone Simson	2
				Edward van de Vendel	1
				Bette Westera	2
				Bibi Dumon Tak	1
				Dennis Gaens	2
				Mirjam Bruijnstens	1
				Iris Boter	1
				Toon Tellegen	1
				Lévi Weemoedt	2
				Tim Hofman	2
				Mustafa Stitou	2
				Hagar Peeters	2
				Maud Vanhauwaert	1
				Jan Hanlo	1
				Marieke Lucas	1
				Rijneveld	
				Remco Campert	1
				Ramsey Nasr	1

				Lieke Marsman	1
				Anne Vegter	1
				Tsjaed Bruinja	1
				Tjitske Jansen	1
				Bart Moeyaert	1
				Rodaan Al Galidi	1
				M. Vasalis	1
				Merel Morre	1
				Hans Hagen	1
				Gershwin Bonevacía	1
				Ellen Deckwitz	1
				Radna Fabias	1
				Maarten de Graaff	1
				Lotte Dodion	1
				Akwasi	1
				Hannah van Binsbergen	1
				Jens Meijen	1
				Lisette Ma Neza	1
				Thomas Möhlmann	1
Respondent	Havo 4/5 (reader)	-	-	-	-
14					
	Vwo 4/5/6 (bloemlezing)	Bertus Aafjes	2	Bertus Aafjes	2
		Gerrit Achterberg	6	Gerrit Achterberg	6
		Hans Andreus	2	Hans Andreus	2
		Willem van den Aker	2	Willem van den Aker	2
		H.H. ter Balkt	2	H.H. ter Balkt	2
		Dirk van Bastelaere	1	Dirk van Bastelaere	1
		Arie van den Berg	1	Arie van den Berg	1
		J. Bernlef	2	J. Bernlef	2
		Huub Beurskens	1	Huub Beurskens	1
		Tom Bezemer	1	Tom Bezemer	1
		Anna Blaman	1	Anna Blaman	1
		J.C. Bloem	1	J.C. Bloem	1
		Daan Boens	1	Daan Boens	1
		I.K. Bonset	1	I.K. Bonset	1
		Gerard den Brabander	1	Gerard den Brabander	1
		Willem Brand	1	Willem Brand	1
		Arno Breekveld	1	Arno Breekveld	1
		Stefaan van den Bremt	2	Stefaan van den Bremt	2
		Victor J. Brunclair	2	Victor J. Brunclair	2
		Boudewijn Büch	1	Boudewijn Büch	1
		Gaston Burssens	4	Gaston Burssens	4
		Remco Campert	4	Remco Campert	4
		J.B. Charles	1	J.B. Charles	1
		Herman de Coninck	2	Herman de Coninck	3
		Christine D'Haen	1	Christine D'Haen	1
		Maarten Doorman	1	Maarten Doorman	1
		Willem Elsschot	1	Willem Elsschot	1

	Jan Engelman	2	Jan Engelman	2
	J.A. Emmens	1	J.A. Emmens	1
	Anna Enquist	1	Anna Enquist	1
	Karel Eykman	1	Karel Eykman	1
	Hans Faverey	1	Hans Faverey	1
	Agnita Feis	1	Agnita Feis	1
	Ida Gerhardt	1	Ida Gerhardt	1
	Eva Gerlach	1	Eva Gerlach	1
	Peter Ghysaert	1	Peter Ghysaert	1
	Geerten Gossaert	2	Geerten Gossaert	2
	Guillaume van der Graft	2	Guillaume van der Graft	2
	Jos de Haes	1	Jos de Haes	1
	Jan Hanlo	1	Jan Hanlo	1
	Jaap Harten	1	Jaap Harten	1
	Judith Herzberg	1	Judith Herzberg	1
m	Ingmar Heytze	4	Ingmar Heytze	4
	Dana Hokke	1	Dana Hokke	1
	Jotie 't Hooft	1	Jotie 't Hooft	1
	Bertus Hooijberg	1	Bertus Hooijberg	1
	Cees van Hoore	1	Cees van Hoore	1
	Ed. Hoornik	2	Ed. Hoornik	2
	René Huigen	1	René Huigen	1
	Jan Kal	3	Jan Kal	3
	Harrie Jekkers	1	Harrie Jekkers	1
	Koos Meinderts	1	Koos Meinderts	1
	Marjolein Kool	1	Marjolein Kool	1
	Rutger Kopland	1	Rutger Kopland	1
	Flip Kowlier	1	Flip Kowlier	1
	Frans Kuipers	1	Frans Kuipers	1
	Harriet Laurey	1	Harriet Laurey	1
	Lucebert	4	Lucebert	4
	De Kift	1	De Kift	1
	Hendrik Marsman	1	Hendrik Marsman	1
	Hans Plomp	1	Hans Plomp	1
	Willem de Mérode	1	Willem de Mérode	1
	Ramsey Nasr	2	Ramsey Nasr	3
	Martinus Nijhoff	1	Martinus Nijhoff	1
	Jan van Nijlen	1	Jan van Nijlen	1
	Edmond van Offel	1	Edmond van Offel	1
	Paul van Ostaijen	2	Paul van Ostaijen	2
	Hagar Peeters	1	Hagar Peeters	1
	Duco Perkens	1	Duco Perkens	1
	Jean Pierre Rawie	2	Jean Pierre Rawie	2
	J.K. Rensburg	1	J.K. Rensburg	1
	G.J. Resink	1	G.J. Resink	1
	Marc Reugebrink	1	Marc Reugebrink	1
	Paul Rodenko	1	Paul Rodenko	1

A. Roland Holst	1	A. Roland Holst	1
Georgine Sanders	1	Georgine Sanders	1
Annie M.G. Schmidt	1	Annie M.G. Schmidt	1
Patty Scholten	1	Patty Scholten	1
Rob Schouten	1	Rob Schouten	1
Koos Schuur	1	Koos Schuur	1
Michel Seuphor	1	Michel Seuphor	1
J.H. Speenhoff	1	J.H. Speenhoff	1
Erik Spinoy	1	Erik Spinoy	1
Spinvis	4	Spinvis	4
C. Stam	1	C. Stam	1
Ilse Starkenburg	1	Ilse Starkenburg	1
Koen Stassijns	1	Koen Stassijns	1
Nes Tergast	1	Nes Tergast	1
Peter Theunynck	1	Peter Theunynck	1
Leendert Torn	1	Leendert Torn	1
Vrouwkje Tuinman	2	Vrouwkje Tuinman	2
Edward van de Vendel	1	Edward van de Vendel	1
Peter Verhelst	1	Peter Verhelst	1
Simon Vinkenoog	1	Simon Vinkenoog	1
Freddy de Vree	1	Freddy de Vree	1
Hendrik de Vries	2	Hendrik de Vries	2
Victor E. van Vriesland	1	Victor E. van Vriesland	1
Leo Vroman	1	Leo Vroman	1
Rogi Wieg	1	Rogi Wieg	1
Menno Wigman	1	Menno Wigman	1
Willem Wilmink	2	Willem Wilmink	2
Driek van Wissen	3	Driek van Wissen	3
Michaël Zeeman	1	Michaël Zeeman	1
Ben Zwaal	1	Ben Zwaal	1
Hendrik van Veldeke	1	Hendrik van Veldeke	1
Hertog Jan van Brabant	1	Hertog Jan van Brabant	1
Jan van Doesborch	1	Jan van Doesborch	1
Lupus Hellinck	1	Lupus Hellinck	1
Josquin Baston	1	Josquin Baston	1
Jacob Cats	2	Jacob Cats	2
Dirck Pietzersz. Pers	1	Dirck Pietzersz. Pers	1
Adriaen Hoffer	1	Adriaen Hoffer	1
Adriaen van de Venne	1	Adriaen van de Venne	1
Jacob Westerbaen	1	Jacob Westerbaen	1
Joannes Vollenhove	1	Joannes Vollenhove	1
Jan Claesz. Schaep	1	Jan Claesz. Schaep	1
Salomon van Rusting	1	Salomon van Rusting	1
Carolus Tuinman	1	Carolus Tuinman	1
Pieter Langendyk	1	Pieter Langendyk	1
Elisabeth Koolaart- Hoofman	1	Elisabeth Koolaart- Hoofman	1
H.A. Spandaw	1	H.A. Spandaw	1

	Hubert Korneliszoon Poot	1		Hubert Korneliszoon Poot	1
	Frans de Haes	1		Frans de Haes	1
	Albert Frese	5		Albert Frese	1
	Kornelis Elzevier	1		Kornelis Elzevier	1
	Petronella Johanna de Timmerman	3		Petronella Johanna de Timmerman	1
	Harmanus Asschenbergh	2		Harmanus Asschenbergh	2
	Pieter 't Hoen	2		Pieter 't Hoen	2
	Hendrik Riemsnijder	1		Hendrik Riemsnijder	1
	Hieronymus van Alphen	1		Hieronymus van Alphen	1
	Pieter Boddaert Jr.	2		Pieter Boddaert Jr.	2
	Jacob van Oosterwijk Bruyn	6		Jacob van Oosterwijk Bruyn	1
	J.J.A. Goeverneur	1		J.J.A. Goeverneur	1
	Antony Winkler Prins	1		Antony Winkler Prins	1
	J.G. de Hoop Scheffer	1		J.G. de Hoop Scheffer	1
	J.J.L. ten Kate	1		J.J.L. ten Kate	1
	Frans de Cort	1		Frans de Cort	1
	Guido Gezelle	1		Guido Gezelle	1
	Emanuel Hiel	1		Emanuel Hiel	1
	Willem Kloos	3		Willem Kloos	6
	Hendrik Kretzer	1		Hendrik Kretzer	1
	Piet Paaltjens	6		Piet Paaltjens	3
	Jacques Perk	1		Jacques Perk	1
	Vwo 4/5/6 (reader)	-	-	-	-
Respondent 15	Havo 4 (reader)	-	-	Hendrik Marsman	1
				August Agasi	1
				Herman Gorter	1
				M. Vasalis	1
				J.C. Bloem	1
				Hélène Swarth	1
				Guido Gezelle	1
				T. van Deel	1
				Rutger Kopland	1
				Ramsey Nasr	1
				Dorien Dijkhuis	1
				Ilja Leonard Pfeijffer	1
				Anna Carlier	1
				Vrouwkje Tuinman	1
				Ann Van Dessel	1
				H.H. ter Balkt	1
	Havo 5 (reader)	Tim Hofman	1	Tim Hofman	2
		P.N. van Eyck	1	P.N. van Eyck	1
		Willem Wilmink	1	Willem Wilmink	1

		Paul van Ostaijen	1	Paul van Ostaijen	2
		Jan Kal	1	Jan Kal	1
		Youp van 't Hek	1	Youp van 't Hek	1
		Willem Elsschot	1	Willem Elsschot	1
		Akwasi	1	Akwasi	2
		M. Vasalis	1	M. Vasalis	2
Respondent 16	Havo 4 (reader)	Loesje	1	Loesje	1
		Hendrik Marsman	1	Hieronymus van Alphen	1
		Hieronymus van Alphen	1	Annie M.G. Schmidt	1
		Annie M.G. Schmidt	1	Rutger Kopland	1
		Rutger Kopland	1	Paul Rodenko	1
		Paul Rodenko	1	Charlotte van den Broeck	1
		Charlotte van den Broeck	1	Hans Faverey	1
		Hans Faverey	1	A. Marja	1
		A. Marja	1		
Respondent 17	Havo 4 (stencil)	-	-	-	-
	Havo 4 (stencil)	Willem Kloos	1	-	-
		Albert Verwey	1		
		Isaac da Costa	1		
		Everhardus Johannes Potgieter	1		
	Havo 4 (stencil)	Menno Wigman	1	Menno Wigman	1
		Judith Herzberg	1	Judith Herzberg	1
		Jean Pierre Rawie	1	Jean Pierre Rawie	1
	Havo 4 (stencil)	Annie M.G. Schmidt	1	Annie M.G. Schmidt	1
		Hendrik Marsman	1	Hendrik Marsman	1
		Rhijnvis Feith	1	Rhijnvis Feith	1
	Havo 5 (reader)	Remco Campert	1	Remco Campert	1
		Piet Paaltjens	1	Piet Paaltjens	2
		Hugo Claus	1	Hugo Claus	2
		Eva Gerlach	1	Eva Gerlach	2
		Driek van Wissen	1	Driek van Wissen	2
		M. Vasalis	1	M. Vasalis	2
		Martinus Nijhoff	2	Martinus Nijhoff	4
		Menno Wigman	1	Menno Wigman	2
		P.N. van Eyck	1	P.N. van Eyck	2
		Mustafa Stitou	1	Mustafa Stitou	2
		Charlotte Mutsaers	1	Charlotte Mutsaers	2
		Dimitri Verhulst	1	Dimitri Verhulst	2
		Neeltje Maria Min	1	Neeltje Maria Min	2
		Ingmar Heytze	1	Ingmar Heytze	2
		Herman Gorter	1	Herman Gorter	2
		Jules Deelder	1	Jules Deelder	2

		Luuk Gruwez	1	Luuk Gruwez	2
Respondent 18	Gymnasium 5 (reader)	Dick Bruna	1	Hendrik Marsman	2
		Hendrik Marsman	2	Paul van Ostaijen	2
		Paul van Ostaijen	1	Herman Gorter	3
		Herman Gorter	4	Homerus	1
		Simon Knepper	1	Martinus Nijhoff	1
		Hieronymus van Alphen	1	Shakespeare	1
		Tristan Tzara	1	Simon Knepper	1
		W.H. Auden	1	Tristan Tzara	2
		K. Schippers	1	W.H. Auden	1
		Joost van den Vondel	1	K. Schippers	1
		P.C. Hooft	1	Joost van den Vondel	1
		P.C. Boutens	1	P.C. Hooft	1
		Isaac da Costa	1	P.C. Boutens	1
		M. Vasalis	4	Isaac da Costa	1
		Guido Gezelle	1	M. Vasalis	4
		Willem Wilmink	1	Guido Gezelle	1
		Frank van Pamelen	1	Willem Wilmink	1
		Rutger Kopland	1	Frank van Pamelen	1
		Ester Naomi Perquin	1	Rutger Kopland	1
		Emily Dickinson	1	Ester Naomi Perquin	1
		Habakuk II De Balkler	1	Emily Dickinson	1
		Hans Vlek	1	Habakuk II De Balkler	1
		Ellen Warmond	1	E.J. Potgieter	1
		Jan Arends	1	George Orwell	1
		Hans Lodeizen	3	Hans Vlek	1
		G. van der Graft	1	Ellen Warmond	1
		Lucebert	1	Gerrit Komrij	2
		Ramsey Nasr	3	Jan Arends	1
		Hans Andreus	1	Hans Lodeizen	3
		Jean Pierre Rawie	1	G. van der Graft	1
		Herman van Veen	1	Lucebert	1
		Jan Boerstool	1	Ramsey Nasr	3
				Hans Andreus	1
				Jean Pierre Rawie	1
				Herman van Veen	1
				Jan Boerstool	1
	Gymnasium 5 (reader)	Willem Burford	1	Homerus	2
		Paul van Ostaijen	1	Dante Alighieri	1
		Ellen Warmond	1	Luís de Camões	1
		Herman Gorter	3	John Milton	1
		W.H. Auden	1	Friedrich Gottlieb Klopstock	1
		K. Schippers	1	Voltaire	1
		Gerrit Achterberg	1	Jacob van Maerlant	1
		Drs. P	1	S. Carmiggelt	1

Cees Buddingh'	3	J.M.A. Biesheuvel	1
J. Koeman	1	Edgar Allen Poe	1
J.R. Heije	1	Petrarca	1
C.B. Vaandrager	1	P.C. Hooft	2
Judith Herzberg	1	Alexander Pope	1
Karel van de Woestijne	1	Shakespeare	1
Willem Wilmink	1	Jean Racine	1
Stevie Smith	1	Joost van den Vondel	2
Joost van den Vondel	1	Hugo Claus	1
P.C. Hooft	1	Martinus Nijhoff	2
P.C. Boutens	1	Simon Vinkenoog	1
Isaac da Costa	1	Johnny van Doorn	1
M. Vasalis	3	Jules Deelder	1
Guido Gezelle	1	Alan Ginsberg	1
Lucebert	2	William Burroughs	1
Gust Gils	1	Linton Kwesi Johnson	1
J. Goudsblom	1	Bob Dylan	1
Martinus Nijhoff	1	The Beatles	1
Lodewijk van Woensel	1	William Burford	1
Ida Vos	1	Paul van Ostaijen	1
Sofie Cerutti	1	Ellen Warmond	2
Emily Dickinson	1	Herman Gorter	2
Habakuk II De Balkler	1	W.H. Auden	1
Hans Vlek	1	K. Schippers	1
Ellen Warmond	1	Gerrit Achterberg	1
Jan Arends	1	Drs. P	1
Hans Lodeizen	3	Cees Buddingh'	2
G. van der Graft	1	J. Koeman	1
Ramsey Nasr	3	J.R. Heije	1
Hans Andreus	1	C.B. Vaandrager	1
Jean Pierre Rawie	1	Judith Herzberg	1
Herman van Veen	1	Karel van de Woestijne	1
Jan Boerstool	1	Willem Wilmink	1
		Stevie Smith	1
		P.C. Boutens	1
		Isaac da Costa	1
		M. Vasalis	3
		Guido Gezelle	1
		Lucebert	2
		Gust Gils	1
		J. Goudsblom	1
		Lodewijk van Woensel	1
		Ida Vos	1
		Sofie Cerutti	1
		Emily Dickinson	1
		Habakuk II De Balkler	1
		Everhardus Johannes	1
		Potgieter	

				George Orwell	1
				Hans Vlek	1
				Gerrit Komrij	2
				Jan Arends	1
				Hans Lodeizen	3
				G. van der Graft	1
				Ramsey Nasr	3
				Hans Andreus	1
				Jean Pierre Rawie	1
				Herman van Veen	1
				Jan Boerstool	1
	Gymnasium 5 (reader)	Herman de Coninck	1	Herman de Coninck	1
		Paul van Ostaijen	1	Paul van Ostaijen	1
		Hans Andreus	1	Hans Andreus	1
		J.C. Bloem	1	J.C. Bloem	1
		M. Vasalis	1	M. Vasalis	1
		Rutger Kopland	1	Rutger Kopland	1
		Everhardus Johannes Potgieter	1	Everhardus Johannes Potgieter	3
		Hans Lodeizen	1	Hans Lodeizen	1
Respondent	Vwo 5 (reader)	-	-	-	-

## Bijlage D

### Dichters van wie gedichten zijn opgenomen en dichters die expliciet bij naam worden genoemd in de 15 documenten uit de drive

Document	Jaarlaag, niveau en soort document	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Document 1	Havo 4/5 en vwo 4/5 (reader)	-	-	Petrarca	8
				Jan van der Noot	1
				P.C. Hooft	1
Document 2	Havo 4 (reader)	Loesje	1	Loesje	1
				Ramsey Nasr	1
				K. Schippers	1
				Leo Vroman	1
				Hendrik Marsman	1
				Joke van Leeuwen	1
				Sybren Polet	1
				Mustafa Stitou	1
				Willem van Toorn	1
				C. Buddingh'	1
				Remco Campert	1
				Jules Deelder	1
				Hans Magnus Enzensberger	1
				Jan Hanlo	1
				Judith Herzberg	1
Gerrit Komrij	1				
Rutger Kopland	1				
Gerrit Krol	1				
Hans Andreus	1				
Ted van Lieshout	1				
Menno Wigman	1				
Willem Wilmink	1				
Toon Tellegen	1				
Ingmar Heytze	1				
Anne Vegter	1				
Document 3	Havo 5 (reader)	Willem Jan Otten	1	Willem Jan Otten	2
				Simon Knepper	1
				Hans Andreus	3
				Herman de Coninck	1
				Jules Deelder	1
				Hans Andreus	7
				Simon Knepper	1
				Herman de Coninck	1
				Jules Deelder	1

		Guillaume van der Graft	1		Guillaume van der Graft	1
		Gerrit Achterberg	1		Gerrit Achterberg	1
		Remco Campert	2		Remco Campert	4
		Jan Kal	2		Jan Kal	2
		Arie van den Berg	2		Arie van den Berg	2
		Piet Paaltjens	1		Piet Paaltjens	1
		E.J. Potgieter	1		E.J. Potgieter	1
		Martinus Nijhoff	1		Martinus Nijhoff	1
		Jean Pierre Rawie	1		Dante	1
		Lucebert	2		Petrarca	1
		Alex van der Heide	1		Shakespeare	1
		Riekus Waskowsky	1		Jean Pierre Rawie	2
		Leo Vroman	1		Lucebert	4
		Jan Hanlo	2		Riekus Waskowsky	1
		Rutger Kopland	2		Leo Vroman	1
		J.C. Bloem	1		Harry Mulisch	1
		Joost van den Vondel	1		Jan Hanlo	2
		Ivo de Wijs	1		J.C. Bloem	1
					Joost van den Vondel	1
					Ivo de Wijs	1
					Rutger Kopland	1
Document 4	Vwo 4 (reader)	-	-		Gerrit Achterberg	1
					Nicolaas Beets	1
					Herman van den Bergh	1
					J.C. Bloem	1
					P.C. Boutens	1
					Gaston Burssens	1
					J.A. Dèr Mouw	1
					Frederik van Eeden	1
					Willem Elsschot	1
					P.A. de Génestet	1
					Guido Gezelle	1
					Herman Gorter	1
					Jan Greshoff	1
					Ed. Hoornik	1
					Willem Kloos	1
					J.H. Leopold	1
					H. Marsman	1
					Martinus Nijhoff	1
					Paul van Ostaijen	1
					Jacques Perk	1
					A. Roland Holst	1
					J.J. Slauerhoff	1
					M. Vasalis	1

				Albert Verwey	1
				Simon Vestdijk	1
				Hans Andreus	1
				Armando	1
				Mark Boog	1
				Anneke Brassinga	1
				Remco Campert	1
				Hugo Claus	1
				Anna Enquist	1
				Hans Faverey	1
				Ida Gerhardt	1
				Judith Herzberg	1
				Ingmar Heytze	1
				Esther Jansma	1
				C.O. Jellema	1
				Rutger Kopland	1
				Gerrit Kouwenaar	1
				Hans Lodeizen	1
				Lucebert	1
				Adriaan Morriën	1
				Ramsey Nasr	1
				Jean Pierre Rawie	1
				Paul Rodenko	1
				Simon Vinkenoog	1
				Ida Vos	1
				Leo Vroman	1
				Hans Warren	1
Document	Vwo 4 (reader)	Hans Andreus	1	Hans Andreus	1
5					
		Herman Gorter	1	Herman Gorter	1
		Tristan Tzara	1	Jules Deelder	1
		Jules Deelder	1	K. Schippers	1
		K. Schippers	1	M. Vasalis	1
		M. Vasalis	1	Paul Rodenko	1
		Paul Rodenko	1	Paul van Ostaijen	2
		Paul van Ostaijen	1	Antony Kok	1
		Drs. P	1	E.L.T. Mesens	1
		Gers Pardoel	1	Drs. P	1
		Quirien van Halen	2	Gers Pardoel	2
		Jeroen van Merwijk	1	Quirien van Halen	3
		Stef Bos	1	Jeroen van Merwijk	1
		Anne Vegter	1	Stef Bos	1
		Hélène Gelèns	1	Anne Vegter	1
				Hélène Gelèns	1
Document	Vwo 5 (stencil)	Martinus Nijhoff	1	Martinus Nijhoff	1
6					
Document	Havo 4/5 en vwo 4/5/6	J.C. Bloem	4	Adriaan Roland	1
7	(reader)			Holst	

		Hieronymus van Alphen	1	Gerrit Achterberg	1
		Piet Paaltjens	1	K. Schuur	1
		E.J. Potgieter	1	Leo Vroman	1
		M. Vasalis	2	J. Elburg	1
		Paul Rodenko	1	Abel	1
		Pierre Kemp	2	Drs. P	2
		P.C. Boutens	1	Jan Smit	1
		Jacques Perk	1	Claudia de Breij	1
		J.C. van Schagen	1	Guus Meeuwis	2
		Alfred Hegenscheidt	1	Acda en De Munnik	1
		Hans Andreus	1		
		Jantje van Leye	1		
		Garnt Stuiveling	1		
		Kees Stip	1		
		Clara Eggink	1		
		L.C. Steenhuizen (Leopold)	1		
		Aart van der Leeuw	1		
		Karel Jonckheere	1		
		P.A. de Génestet	1		
		Martinus Nijhoff	1		
		Leo Vroman	2		
		Gerrit Achterberg	1		
		K. Schuur	1		
		J. Elburg	1		
		Abel	1		
		Drs. P	2		
		Jan Smit	1		
		Claudia de Breij	1		
		Guus Meeuwis	2		
		Acda en De Munnik	1		
Document 8	Havo 4 en vwo 4 (stencil)	-	-	-	-
Document 9	Havo 4/5 en vwo 4/5 (stencil)	Loesje	1	Loesje	1
Document 10	Havo 3/4 en vwo 3/4 (stencil)	Tessa Berrevoets	1	Erik van Os	1
		Erik van Os	1	Nannie Kuiper	1
		Willem Wilmink	1		
		Paul van Ostaijen	1		
		Nannie Kuiper	1		
		Edward van de Vendel	1		
Document 11	Havo 3/4 en vwo 3/4 (stencil)	Boef	1	Boef	2
		Wende Snijders		Wende Snijders	1

Document 12	Mavo 3/4 en havo 3/4 (stencil)	Snelle	1	Snelle	6
		Het Goede Doel	1	Het Goede Doel	3
Document 13	Havo 1 t/m 6 en vwo 1 t/m 6 (stencil)	Lil Kleine	1	Lil Kleine	2
		Mr. Polska	1	Mr. Polska	1
Document 14	Havo 1 t/m 5 en vwo 1 t/m 5 (stencil)	Lil Kleine	1	Lil Kleine	13
		Boef	1	Boef	7
Document 15	Mavo 1 t/m 4, havo 1 t/m 4 en vwo 1 t/m 4 (stencil)	Baas B	1	Baas B	6

## Bijlage E

### Verdeling gender en achtergrond per respondent (per school)

#### Respondent 1 totaal (reader havo 4/5 en vwo 4/5/6 en stencil havo 4/5 en vwo 4/5/6)

	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Totaal	25 (100%)	40 (100%)	39 (100%)	94 (100%)
Waarvan mannelijk	19 (76%)	34 (85%)	31 (79,49%)	82 (87,23%)
Waarvan vrouwelijk	6 (24%)	6 (15%)	8 (20,51%)	12 (12,77%)
Waarvan westers	24 (96%)	39 (97,5%)	38 (97,44%)	93 (98,94%)
Waarvan niet-westers	1 (4%)	1 (2,5%)	1 (2,56%)	1 (1,06%)

#### Respondent 2 totaal (reader vwo 6)

	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Totaal	32 (100%)	38 (100%)	49 (100%)	82 (100%)
Waarvan mannelijk	23 (71,88%)	29 (76,32%)	34 (69,39%)	52 (63,41%)
Waarvan vrouwelijk	9 (28,13%)	9 (23,68%)	15 (30,61%)	30 (36,59%)
Waarvan westers	27 (84,38%)	32 (84,21%)	35 (71,43%)	54 (65,85%)
Waarvan niet-westers	5 (15,63%)	6 (15,79%)	14 (28,57%)	28 (34,15%)

#### Respondent 3 totaal (reader vwo 5)

	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Totaal	10 (100%)	13 (100%)	49 (100%)	82 (100%)
Waarvan mannelijk	8 (80%)	10 (76,92%)	41 (84%)	71 (86,59%)
Waarvan vrouwelijk	2 (20%)	3 (23,08%)	8 (16%)	11 (13,41%)
Waarvan westers	10 (100%)	13 (100%)	48 (98%)	81 (98,78%)
Waarvan niet-westers	0 (0%)	0 (0%)	1 (2%)	1 (1,22%)

#### Respondent 4 totaal (reader vwo 5, reader vwo 5 en stencil vwo 6)

	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Totaal	10 (100%)	11 (100%)	33 (100%)	61 (100%)
Waarvan mannelijk	6 (60%)	7 (63,64%)	13 (39,39%)	22 (36,07%)
Waarvan vrouwelijk	4 (40%)	4 (36,36%)	19 (57,58%)	38 (62,3%)
Onttrekt zich aan binaire definitie	0 (0%)	0 (0%)	1 (3,03%)	1 (1,64%)
Waarvan westers	10 (100%)	11 (100%)	30 (90,91%)	58 (95,08%)
Waarvan niet-westers	0 (0%)	0 (0%)	3 (9,09%)	3 (4,92%)

#### Respondent 5 totaal (reader vwo 5)

	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Totaal	27 (100%)	39 (100%)	31 (100%)	43 (100%)
Waarvan mannelijk	23 (85,19%)	34 (97,18%)	26 (83,87%)	36 (83,72%)
Waarvan vrouwelijk	4 (14,81%)	5 (12,82%)	5 (16,13%)	7 (16,28%)
Waarvan westers	26 (96,3%)	38 (97,44%)	30 (96,77%)	42 (97,67%)
Waarvan niet-westers	1 (3,7%)	1 (2,56%)	1 (3,23%)	1 (2,33%)

### Respondent 6 totaal (reader vwo 5)

	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Totaal	4 (100%)	4 (100%)	4 (100%)	4 (100%)
Waarvan mannelijk	3 (75%)	3 (75%)	3 (75%)	3 (75%)
Waarvan vrouwelijk	1 (25%)	1 (25%)	1 (25%)	1 (25%)
Waarvan westers	3 (75%)	3 (75%)	3 (75%)	3 (75%)
Waarvan niet-westers	1 (25%)	1 (25%)	1 (25%)	1 (25%)

### Respondent 7 totaal (reader vwo 4/5)

	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Totaal	23 (100%)	34 (100%)	25 (100%)	45 (100%)
Waarvan mannelijk	14 (60,87%)	18 (52,94%)	15 (60%)	24 (53,33%)
Waarvan vrouwelijk	8 (34,78%)	15 (44,12%)	9 (36%)	20 (44,44%)
Onttrekt zich aan binaire definitie	1 (4,35%)	1 (2,94%)	1 (4%)	1 (2,22%)
Waarvan westers	22 (95,65%)	33 (97,06%)	23 (92%)	43 (95,56%)
Waarvan niet-westers	1 (4,35%)	1 (2,94%)	2 (8%)	2 (4,44%)

### Respondent 8 totaal (reader vwo 4 en reader vwo 5)

	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Totaal	20 (100%)	24 (100%)	21 (100%)	25 (100%)
Waarvan mannelijk	15 (75%)	19 (79,17%)	16 (76,19%)	20 (80%)
Waarvan vrouwelijk	5 (25%)	5 (20,83%)	5 (23,81%)	5 (20%)
Waarvan westers	20 (100%)	24 (100%)	21 (100%)	25 (100%)
Waarvan niet-westers	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

### Respondent 9 totaal (reader vwo 4)

	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Totaal	12 (100%)	14 (100%)	7 (100%)	8 (100%)
Waarvan mannelijk	12 (100%)	14 (100%)	7 (100%)	8 (100%)
Waarvan vrouwelijk	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Waarvan westers	12 (100%)	14 (100%)	7 (100%)	8 (100%)
Waarvan niet-westers	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

### Respondent 10 totaal (reader havo 5 en vwo 6)

	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Totaal	6 (100%)	10 (100%)	6 (100%)	19 (100%)
Waarvan mannelijk	5 (83,33%)	6 (60%)	5 (83,33%)	11 (57,89%)
Waarvan vrouwelijk	1 (16,67%)	4 (40%)	1 (16,67%)	8 (42,11%)
Waarvan westers	6 (100%)	10 (100%)	6 (100%)	19 (100%)
Waarvan niet-westers	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

### Respondent 11 totaal (bloemlezing havo 5, reader havo 5, reader havo 5 en vwo 6 en reader vwo 6)

	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Totaal	28 (100%)	47 (100%)	23 (100%)	49 (100%)
Waarvan mannelijk	21 (75%)	35 (74,47%)	18 (78,26%)	38 (77,55%)
Waarvan vrouwelijk	6 (21,43%)	11 (23,4%)	4 (17,39%)	10 (20,41%)
Onttrekt zich aan binaire definitie	1 (3,57%)	1 (2,13%)	1 (4,35%)	1 (2,04%)
Waarvan westers	25 (89,29%)	41 (87,23%)	21 (91,3%)	44 (89,8%)
Waarvan niet-westers	3 (10,71%)	6 (12,77%)	2 (8,7%)	5 (10,2%)

### Respondent 12 totaal (reader havo 5)

	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Totaal	30 (100%)	39 (100%)	18 (100%)	24 (100%)
Waarvan mannelijk	29 (96,67%)	38 (97,44%)	17 (94,44%)	23 (95,83%)
Waarvan vrouwelijk	1 (3,33%)	1 (2,56%)	1 (5,56%)	1 (4,17%)
Waarvan westers	30 (100%)	39 (100%)	18 (100%)	24 (100%)
Waarvan niet-westers	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

### Respondent 13 totaal (reader havo 4 en vwo 4)

	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Totaal	23 (100%)	26 (100%)	65 (100%)	94 (100%)
Waarvan mannelijk	13 (56,52%)	15 (57,69%)	34 (52,31%)	62 (65,96%)
Waarvan vrouwelijk	10 (43,48%)	11 (42,31%)	30 (46,15%)	31 (32,98%)
Onttrekt zich aan binaire definitie	0 (0%)	0 (0%)	1 (1,54%)	1 (1,06%)
Waarvan westers	23 (100%)	26 (100%)	57 (87,69%)	84 (89,36%)
Waarvan niet-westers	0 (0%)	0 (0%)	8 (12,31%)	10 (10,64%)

### Respondent 14 totaal (reader havo 4/5, bloemlezing vwo 4/5/6 en reader vwo 4/5/6)

	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Totaal	143 (100%)	207 (100%)	143 (100%)	198 (100%)
Waarvan mannelijk	125 (87,41%)	186 (89,89%)	125 (87,41%)	179 (90,4%)
Waarvan vrouwelijk	18 (12,59%)	21 (10,14%)	18 (12,59%)	19 (9,6%)
Waarvan westers	141 (98,6%)	204 (98,55%)	141 (98,6%)	194 (97,98%)
Waarvan niet-westers	2 (1,4%)	3 (1,45%)	2 (1,4%)	4 (2,02%)

### Respondent 15 totaal (reader havo 4 en reader havo 5)

	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Totaal	9 (100%)	9 (100%)	24 (100%)	29 (100%)
Waarvan mannelijk	8 (88,89%)	8 (88,89%)	18 (75%)	21 (72,41%)
Waarvan vrouwelijk	1 (11,11%)	1 (11,11%)	6 (25%)	8 (27,59%)
Waarvan westers	8 (88,89%)	8 (88,89%)	21 (87,5%)	25 (86,21%)
Waarvan niet-westers	1 (11,11%)	1 (11,11%)	3 (12,5%)	4 (13,79%)

### Respondent 16 totaal (reader havo 4)

	<b>Aantal verschillende dichters van wie gedichten zijn opgenomen</b>	<b>Aantal opgenomen gedichten per dichter</b>	<b>Aantal verschillende dichters die expliciet bij naam genoemd worden</b>	<b>Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter</b>
Totaal	9 (100%)	9 (100%)	8 (100%)	8 (100%)
Waarvan mannelijk	6 (66,67%)	6 (66,67%)	5 (62,5%)	5 (62,5%)
Waarvan vrouwelijk	3 (33,33%)	3 (33,33%)	3 (37,5%)	3 (37,5%)
Waarvan westers	8 (88,89%)	8 (88,89%)	7 (87,5%)	7 (87,5%)
Waarvan niet-westers	1 (11,11%)	1 (11,11%)	1 (12,5)	1 (12,5%)

### Respondent 17 totaal (stencil havo 4, stencil havo 4, stencil havo 4, stencil havo 4 en reader havo 5)

	<b>Aantal verschillende dichters van wie gedichten zijn opgenomen</b>	<b>Aantal opgenomen gedichten per dichter</b>	<b>Aantal verschillende dichters die expliciet bij naam genoemd worden</b>	<b>Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter</b>
Totaal	26 (100%)	28 (100%)	22 (100%)	40 (100%)
Waarvan mannelijk	20 (76,92%)	22 (78,57%)	16 (72,73%)	30 (75%)
Waarvan vrouwelijk	6 (23,08%)	6 (21,43%)	6 (27,27%)	10 (25%)
Waarvan westers	25 (96,15%)	27 (96,43%)	21 (95,45%)	38 (95%)
Waarvan niet-westers	1 (3,85%)	1 (3,57%)	1 (4,55%)	2 (5%)

### Respondent 18 totaal (reader gymnasium 5, reader gymnasium 5 en reader gymnasium 5)

	<b>Aantal verschillende dichters van wie gedichten zijn opgenomen</b>	<b>Aantal opgenomen gedichten per dichter</b>	<b>Aantal verschillende dichters die expliciet bij naam genoemd worden</b>	<b>Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter</b>
Totaal	51 (100%)	103 (100%)	75 (100%)	140 (100%)
Waarvan mannelijk	43 (84,31%)	85 (82,52%)	67 (89,33%)	122 (87,14%)
Waarvan vrouwelijk	8 (15,69%)	18 (17,48%)	8 (10,67%)	18 (12,86%)
Waarvan westers	50 (98,04%)	97 (94,17%)	73 (97,33%)	133 (95%)
Waarvan niet-westers	1 (1,96%)	6 (5,83%)	2 (2,67%)	7 (5%)

### Respondent 19 totaal (reader vwo 5)

	<b>Aantal verschillende dichters van wie gedichten zijn opgenomen</b>	<b>Aantal opgenomen gedichten per dichter</b>	<b>Aantal verschillende dichters die expliciet bij naam genoemd worden</b>	<b>Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter</b>
Totaal	0 (100%)	0 (100%)	0 (100%)	0 (100%)
Waarvan mannelijk	0 (100%)	0 (100%)	0 (100%)	0 (100%)
Waarvan vrouwelijk	0 (100%)	0 (100%)	0 (100%)	0 (100%)
Waarvan westers	0 (100%)	0 (100%)	0 (100%)	0 (100%)
Waarvan niet-westers	0 (100%)	0 (100%)	0 (100%)	0 (100%)

## Bijlage F

### Verdeling gender en achtergrond per document uit drive

#### Document 1 (reader havo 4/5 en vwo 4/5)

	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Totaal	0 (100%)	0 (100%)	3 (100%)	10 (100%)
Waarvan mannelijk	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)	10 (100%)
Waarvan vrouwelijk	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Waarvan westers	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)	10 (100%)
Waarvan niet-westers	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

#### Document 2 (reader havo 4)

	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Totaal	1 (100%)	1 (100%)	25 (100%)	25 (100%)
Waarvan mannelijk	0 (0%)	0 (0%)	21 (84%)	21 (84%)
Waarvan vrouwelijk	1 (100%)	1 (100%)	4 (16%)	4 (16%)
Waarvan westers	1 (100%)	1 (100%)	23 (92%)	23 (92%)
Waarvan niet-westers	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)

#### Document 3 (reader havo 5)

	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Totaal	23 (100%)	31 (100%)	26 (100%)	42 (100%)
Waarvan mannelijk	23 (100%)	31 (100%)	26 (100%)	42 (100%)
Waarvan vrouwelijk	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Waarvan westers	23 (100%)	31 (100%)	26 (100%)	42 (100%)
Waarvan niet-westers	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

#### Document 4 (reader vwo 4)

	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Totaal	0 (100%)	0 (100%)	50 (100%)	50 (100%)
Waarvan mannelijk	0 (0%)	0 (0%)	43 (86%)	43 (86%)
Waarvan vrouwelijk	0 (0%)	0 (0%)	7 (14%)	7 (14%)
Waarvan westers	0 (0%)	0 (0%)	48 (96%)	48 (96%)
Waarvan niet-westers	0 (0%)	0 (0%)	2 (4%)	2 (4%)

#### Document 5 (reader vwo 4)

	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Totaal	15 (100%)	16 (100%)	16 (100%)	20 (100%)
Waarvan mannelijk	12 (80%)	13 (81,25%)	13 (81,25%)	17 (85%)
Waarvan vrouwelijk	3 (20%)	3 (18,75%)	3 (18,75%)	3 (15%)
Waarvan westers	15 (100%)	16 (100%)	16 (100%)	20 (100%)
Waarvan niet-westers	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

### Document 6 (stencil vwo 5)

	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Totaal	1 (100%)	1 (100%)	1 (100%)	1 (100%)
Waarvan mannelijk	1 (100%)	1 (100%)	1 (100%)	1 (100%)
Waarvan vrouwelijk	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Waarvan westers	1 (100%)	1 (100%)	1 (100%)	1 (100%)
Waarvan niet-westers	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

### Document 7 (reader havo 4/5 en vwo 4/5/6)

	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Totaal	31 (100%)	39 (100%)	11 (100%)	13 (100%)
Waarvan mannelijk	28 (90,32%)	35 (89,74%)	10 (90,91%)	12 (92,31%)
Waarvan vrouwelijk	3 (9,68%)	4 (10,26%)	1 (9,09%)	1 (7,69%)
Waarvan westers	31 (100%)	39 (100%)	11 (100%)	13 (100%)
Waarvan niet-westers	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

### Document 8 (stencil havo 4 en vwo 4)

	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Totaal	1 (100%)	1 (100%)	1 (100%)	1 (100%)
Waarvan mannelijk	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Waarvan vrouwelijk	1 (100%)	1 (100%)	1 (100%)	1 (100%)
Waarvan westers	1 (100%)	1 (100%)	1 (100%)	1 (100%)
Waarvan niet-westers	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

### Document 9 (stencil havo 4/5 en vwo 4/5)

	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Totaal	6 (100%)	6 (100%)	2 (100%)	2 (100%)
Waarvan mannelijk	4 (66,67%)	4 (66,67%)	1 (50%)	1 (50%)
Waarvan vrouwelijk	2 (33,33%)	2 (33,33%)	1 (50%)	1 (50%)
Waarvan westers	6 (100%)	6 (100%)	2 (100%)	2 (100%)
Waarvan niet-westers	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

### Document 10 (stencil havo 3/4 en vwo 3/4)

	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Totaal	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	3 (100%)
Waarvan mannelijk	1 (50%)	1 (50%)	1 (50%)	2 (66,67%)
Waarvan vrouwelijk	1 (50%)	1 (50%)	1 (50%)	1 (33,33%)
Waarvan westers	1 (50%)	1 (50%)	1 (50%)	1 (33,33%)
Waarvan niet-westers	1 (50%)	1 (50%)	1 (50%)	2 (66,67%)

### Document 11 (stencil havo 3/4 en vwo 3/4)

	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Totaal	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	9 (100%)
Waarvan mannelijk	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	9 (100%)
Waarvan vrouwelijk	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Waarvan westers	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	9 (100%)
Waarvan niet-westers	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

### Document 12 (stencil mavo 3/4 en havo 3/4)

	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Totaal	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	3 (100%)
Waarvan mannelijk	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	3 (100%)
Waarvan vrouwelijk	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Waarvan westers	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	3 (100%)
Waarvan niet-westers	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

### Document 13 (stencil havo 1 t/m 5 en vwo 1 t/m 6)

	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Totaal	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	20 (100%)
Waarvan mannelijk	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	20 (100%)
Waarvan vrouwelijk	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Waarvan westers	1 (50%)	1 (50%)	1 (50%)	13 (65%)
Waarvan niet-westers	1 (50%)	1 (50%)	1 (50%)	7 (35%)

### Document 14 (stencil havo 1 t/m 5 en vwo 1 t/m 5)

	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Totaal	1 (100%)	1 (100%)	1 (100%)	6 (100%)
Waarvan mannelijk	1 (100%)	1 (100%)	1 (100%)	6 (100%)
Waarvan vrouwelijk	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Waarvan westers	1 (100%)	1 (100%)	1 (100%)	6 (100%)
Waarvan niet-westers	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

### Document 15 (stencil mavo 1 t/m 4, havo 1 t/m 4 en vwo 1 t/m 4)

	Aantal <i>verschillende</i> dichters van wie gedichten zijn opgenomen	Aantal opgenomen gedichten per dichter	Aantal <i>verschillende</i> dichters die expliciet bij naam genoemd worden	Aantal keren dat een dichter expliciet bij naam genoemd wordt per dichter
Totaal	0 (100%)	0 (100%)	0 (100%)	0 (100%)
Waarvan mannelijk	0 (100%)	0 (100%)	0 (100%)	0 (100%)
Waarvan vrouwelijk	0 (100%)	0 (100%)	0 (100%)	0 (100%)
Waarvan westers	0 (100%)	0 (100%)	0 (100%)	0 (100%)
Waarvan niet-westers	0 (100%)	0 (100%)	0 (100%)	0 (100%)

## Bijlage G

### Contemporaneiteit gedichten (jaartallen) in de 35 documenten van 19 verschillende docenten

Respondent	Jaarlaag, niveau en soort document	Naam gedicht en dichter	Jaartal publicatie gedicht / geboorte- en overlijdensdatum dichter	Aantal keer dat het gedicht voorkomt in document
Respondent 1	Bovenbouw havo/vwo (reader)	Aan Betsy (Piet Paaltjens)	1867	1
		November (J.C. Bloem)	1931	1
		Figuranten (Menno Wigman)	1997	1
		Diep van mijzelf (M. Vasalis)	1947	1
		De zelfmoordenaar (Piet Paaltjens)	1867	1
		Woninglooze (J.J. Slauerhoff)	1930	1
		Rien ne va plus (Menno Wigman)	2016	1
		Leerplicht (Menno Wigman)	2001	1
		Mei (Herman Gorter)	1889	1
		Ik was toen een arme jongen (Herman Gorter)	1890	1
		Sterren (Hélène Swarth)	1892	1
		Vlam (Hendrik Marsman)	1923	1
		Heerscher (Hendrik Marsman)	1923	1
		Berlijn (Hendrik Marsman)	1923	1
		'Paradise regained' (Hendrik Marsman)	1927	1
		Herinnering aan Holland (Hendrik Marsman)	1938	1
		De overtocht (Hendrik Marsman)	1938	1
		Karawane (Hugo Ball)	1917	1
		Ursonate (Kurt Schwitters)	1922-1932	1
		Boem Paukeslag (Paul van Ostaijen)	1920	1
		Grote Zirkus van de H. Geest (Paul van Ostaijen)	1920	1
		Melopee (Paul van Ostaijen)	1928	1
		Het huwelijk (Willem Elsschot)	1976	1
		Tijd (M. Vasalis)	1940	1
		Voor wie ik liefheb, wil ik heten (Neeltje Maria Min)	1966	1
		Ik schrijf je neer (Hugo Claus)	2002	1
		Het sneeuwt (Hans Faverey)	1981	1

		Raam in de lucht (Esther Jansma)	2000	1
		men moet (Gerrit Kouwenaar)	1996	1
		'Vanmorgen werd ik opgebeld door een mevrouw die wilde weten (...)' (Ester Naomi Perquin)	2009	1
	Bovenbouw havo/vwo (stencil)	Bommen (Paul Rodenko)	1951	1
		De moeder de vrouw (Martinus Nijhoff)	1934	1
		Awater (Martinus Nijhoff)	1934	1
		Voor een dag van morgen (Hans Andreus)	1959	1
		Ongeletterd (Ellen Warmond)	1961	1
		De Amsterdamse Kroeg (S. Carmiggelt)	1983	1
Respondent 2	Vwo 6 (reader)	'Zoals soms een vrouw zich geeft, of niet geeft (...)' (Hans Faverey)	1988	1
		Bijna nooit (Judith Herzberg)	1984	1
		Vrouw Holle (Tjitske Jansen)	2003	1
		Moeder (Willem van Toorn)	1995	1
		Cruijff (Herman de Coninck)	1975	1
		de ribben zijn van het geraamte (Miriam Van hee)	1992	1
		Sonnet voor een lege wereld (Ilja Leonard Pfeijffer)	2021	1
		Ineens (Lernert Engelberts)	1996	1
		Het leven is een zijtak van de liefde (Toon Tellegen)	1997	1
		Onweer in het moeras (M. Vasalis)	1940	1
		Credo (Remco Campert)	1951	1
		Poëzie is een daad (Remco Campert)	1955	1
		Twee gezegdes (K. Schippers)	1958/1959	1
		No, no, nanette (K. Schippers)	1965	1
		Ja (K. Schippers)	1963	1
		'Als je goed om (...)' (K. Schippers)	1963	1
		Ars Poetica (Cees Buddingh')	1962	1
		Made in madurodam (C.B. Vaandrager)	1969	1
		Wist u (Jan Hanlo)	1912-1969	1
		Laurel en Hardy (Jan Hanlo)	1912-1969	1
		Lynch! (Anton de Kom)	1969	1
		De slavin uit Suriname (Anton de Kom)	1969	1

		Familie (Kira Wuck)	2012	1
		Achthonderd zestig (Rodaan Al Galidi)	2016	1
		Meneer Gommers (Merel Morre)	2020	1
		Je had een potlood in je haar (Ingmar Heytze)	2012	1
		Of gewoon een boom (Anna Carlier)	2020	1
		'Vandaag maar weer eens heel hard langs de sportschool gefietst (...)' (Loesje)	2011	1
		De visscher (Guido Gezelle)	1893	1
		Spontaan (Broederliefde)	2018	1
		Epikurisch feestgezag (P.A. de Génestet)	1847	1
		Gedicht (Drs. P)	2004	1
		Iris (Jacques Perk)	1882	1
		Mens durf te leven (Ramses Shaffy)	1967	1
		Soms droom ik alle muren leeg (Boudewijn Büch)	1995	1
		Pastorale (Theo Sontrop)	1962	
		Zo vrolijk (Herman van Veen)	1986	1
		Leeszaal (Annie M.G. Schmidt)	1938	1
Respondent 3	Vwo 5 (reader)	'Van mijn leraar (...)' (Loesje)	2015	1
		'Poëzie (...)' (Loesje)	2017	1
		Dat ik je mis (Maaïke Ouboter)	2013	1
		Die boom (Leo Vroman)	2006	1
		Frits en Kee: Moderne Ballade (Piet Paaltjens)	1835-1894	1
		'Even uw aandacht graag! (...)' (Drs. P)	2015	1
		'Strijdkreet uit Azië (...)' (Drs. P)	2013	1
		'Heerlijk, zo'n zomertuin (...)' (Drs. P)	2013	1
		Sonnet 16 (Hans Andreus)	1957	1
		'De lente – ik sta midden in haar – (...)' (Herman Gorter)	1890	1
		De Dapperstraat (J.C. Bloem)	1945	1
		Voedertijd in Artis (J. Bernlef)	1960-1970	1
		Rijksmuseum (K. Schippers)	1965	1
Respondent 4	Vwo 5 (reader)	Herinnering aan Holland (Hendrik Marsman)	1938	1
		'Breek de lucht (...)' (Alex Kühne)	2010	1

		Ik herken je aan je haren (Esther Porcelijn)	2018	1
		Linge (Hestia Peek)	2017	1
	Vwo 5 (reader)	Herinnering aan Holland (Hendrik Marsman)	1938	1
		Pessimisme kun je leren (Lévi Weemoedt)	2018	1
		Binnenvet (Tim Hofman)	2019	1
		Het bekende weg (Merel Morre)	2018	1
		De wolken (Martinus Nijhoff)	1894-1953	1
		Vaderschemering (Ingmar Heytze)	2018	1
	Vwo 6 (stencil)	-	-	-
Respondent 5	Vwo 5 (reader)	Wat bleef (Ingmar Heytze)	2020	1
		Tijdelijk (Tim Hofman)	2017	1
		Ongeliefd (Tim Hofman)	2017	1
		Whine (Tim Hofman)	2017	1
		Laatste gedicht (Hans Andreas)	1977	1
		Als ik de waterpijp hoor borr'len (Jules Deelder)	1969	1
		Precies goed (Babs Gons)	2019	1
		Son of a beach (Rutger Kopland)	1972	1
		Raam in de lucht (Esther Jansma)	2000	1
		Sanctissima virgo (Jacques Perk)	1916	2
		'Toen die ziek was van het zwellen (...)' (J.H. Speenhoff)	1907	1
		Reisbrief (Bergman)	1975	1
		De wolken (Martinus Nijhoff)	1894-1953	1
		'Een zekere Achmad in Baghdad (...)' (Alex van der Heide)	1953	1
		Afsluitdijk (M. Vasalis)	1940	2
		De Dapperstraat (J.C. Bloem)	1945	1
		't Verlaten landhuis (Geerten Gossaert)	1884-1958	2
		Naar Huygens (Frans Collignon)	2005	2
		Sonnet (Ischa Meijer)	1972	1
		Het einde (J.J. Slauerhoff)	1936	2
		Op school stonden ze... (Ed. Hoornik)	1952	1
		De Terugkeer I (J.J. Slauerhoff)	1898-1936	1
		Nazomer (Lucebert)	1953	1

		De zwijgzaamheid (Gerrit Komrij)	1999	1
		O, als ik dood zal, dood zal zijn (J.H. Leopold)	1912	1
		De Moeder (Geerten Gossaert)	1911	1
		Levensloop (Menno Wigman)	2004	1
		Er was een briefje (Tjitske Jansen)	2007	1
		Wat bleef (Ingmar Heytze)	2020	1
Respondent 6	Vwo 5 (reader)	Onder de hoerige wol van de sterren (Martijn Benders)	2016	1
		Summum bonum (Mustafa Stitou)	2003	1
		Abri (Henk Knol)	1990	1
		Queeste (Mieke van Zonneveld)	2018	1
Respondent 7	Vwo 4 en 5 (reader)	Het lied der achttien dooden (Jan Campert)	1941	1
		Woningloze (J.J. Slauerhoff)	1898-1936	1
		Huis I (Ellen Deckwitz)	2011	1
		Onze moeder I (Ellen Deckwitz)	2011	1
		Onze moeder II (Ellen Deckwitz)	2011	1
		Europa, 2022 (Lieke Marsman)	2022	1
		Herinnering aan Holland (Hendrik Marsman)	1938	1
		De binnenring van Holland (Gerrit Komrij)	1981	1
		Herinnering aan Holland (August Agasi)	2017	1
		'Zie je ik hou van je (...)' (Herman Gorter)	1890	1
		'Hoor eens ik haat je (...)' (Ingmar Heytze)	2001	1
		De Dapperstraat (J.C. Bloem)	1945	1
		De Kalverstraat (Nico Scheepmaker)	1930-1990	1
		De Kalverstraat (Gerrit Komrij)	1994	1
		Eb (M. Vasalis)	1954	1
		Het carillon (Ida Gerhardt)	1941	1
		De blaren vallen zacht (Willem Kloos)	1894	2
		'misschien zijn we (...)' (Merel Morre)	2015	1
		'eindhoven (...)' (Merel Morre)	2020	1

		Een op drie (Lieke Marsman)	2021	1
		Angsthazen wegen zwaarder (Marieke Lucas Rijneveld)	2019	1
		Wet (Ester Naomi Perquin)	2018	1
		Tijd (M. Vasalis)	1940	1
		Spontane bekering (Gerrit Komrij)	2002	1
		Nu en straks (Tsead Bruinja)	2020	1
		plep (Hélène Gelèns)	2010	1
		Wij zijn evenwijdig (Maud Vanhauwaert)	2014	1
		Wat je moet doen als je moeder huilt (Edward van de Vendel)	2019	1
Respondent 8	Vwo 4 (reader)	-	-	-
	Vwo 5 (reader)	[Lang rolt, een bol van klank, de knal van 't schot] (J.A. dèr Mouw)	1986	1
		Sanctissima virgo (Jacques Perk)	1916	1
		Afsluitdijk (M. Vasalis)	1940	1
		Voor wie dit leest (Leo Vroman)	1974	1
		Il Walcheren (J.C. Bloem)	1910	1
		Ochtendbede (Jacques Perk)	1914	1
		Op school stonden ze... (Ed. Hoomik)	1952	1
		Aanvaarding (J.C. Bloem)	1945	1
		Bloemen geuren (K. Schipppers)	1972	1
		O, als ik dood zal, dood zal zijn (J.H. Leopold)	1912	1
		Grafschrift (J.C. Bloem)	1931	1
		De Moeder (Geerten Gossaert)	1911	1
		De twee pauwen (Martinus Nijhoff)	1919	1
		De vogels (Bert Voeten)	1918-1992	1
		Facultas Medica (Ida Gerhardt)	1961	1
		Changement de décor (Ellen Warmond)	1953	1
		Rien ne va plus (Menno Wigman)	2016	1
		Interieur (Jean Pierre Rawie)	1992	1
		Het Huwelijk (Willem Elsschot)	1910	1
		Het kind (Hanny Michaelis)	1949	1
		Oote (Jan Hanlo)	1952	1

		'Paradise regained' (Hendrik Marsman)	1927	1
		November (J.C. Bloem)	1931	1
		Een kinderspiegel (Judith Herzberg)	1968	1
Respondent 9	Vwo 4 (reader)	Graf (Hendrik Marsman)	1929-1933	1
		De tuinman en de dood (P.N. van Eyck)	1926	2
		Blender (Ingmar Heytze)	2008	1
		Een moeder (Rutger Kopland)	1969	1
		Zinloos geweld (Vliegende Panters)	2000	1
		Spraakgebrek (Hans Hagen)	2001	1
		Oude handen (Edward van de Vendel)	2000	1
		Dood (Ted van Lieshout)	2008	1
		Sandelhout (Frank van Pamelan)	2003	1
		'Een zekere Achmad in Baghdad (...) (Alex van der Heide)	1953	1
		Frekie (Willem Wilmink)	1993	1
Respondent 10	Havo 5 en vwo 6 (reader)	De idioot in het bad (M. Vasalis)	1940	1
		Kooitje (Cees Buddingh')	1918-1985	1
		April (M. Vasalis)	1909-1998	1
		De zee (Willem Elsschot)	1934	1
		Wat voorafging (K. Michel)	2016	1
		XLVIII (Hendrik Marsman)	1899-1940	1
		Adieu (Ingmar Heytze)	2016	1
		Puzzel (Ingmar Heytze)	2016	1
		Aan een boom in het Vondelpark (M. Vasalis)	1954	1
		De oude mannen (M. Vasalis)	1954	1
Respondent 11	Havo 5 (bloemlezing)	Ik kreeg een kind te leen (Ester Naomi Perquin)	2017	1
		De arbeidersklasse danst een groote reidans (Herman Gorter)	1890	1
		Sorry dat ik besta (Annie M.G. Schmidt)	1977	1
		Op ons Weeshuis (Vondel)	1634	1
		Achthonderdzig (Rodaan Al Galidi)	2016	1
		WESTERN UNION (Tsead Bruinja)	2015	1
		citos(c)ores (Akwasi)	2018	1
		De ander (Leo Vroman)	2008	1
		Brief (Willem Elsschot)	1934	1

	Geld stinkt niet (Jasperina de Jong)	1971	1
Havo 5 (reader)	Capitaine Mobylette (Lévi Weemoedt)	1978	1
	Vreemdgaan (Tim Hofman)	2017	1
	'Zie je ik hou van je (...)' (Herman Gorter)	1890	1
	'Gezwinde grijsaard, die op wakk're wieken staag (...)' (P.C. Hoof)	1610	1
	Voor een dag van morgen (Hans Andreus)	1959	1
	rib (Radna Fabias)	2018	1
	Toen... (Hanny Michaelis)	1957	1
	Aan Rika (Piet Paaltjens)	1867	1
	Woorden in den Nacht (J.J. Slauerhoff)	1898-1936	1
	Over het uittrekken van een broek (Gerrit Krol)	1970	1
Havo 5 en vwo 6 (reader)	Deuntje (Joost van den Vondel)	1633	1
	Ondersteunende troepen (Ester Naomi Perquin)	2017	1
	Het lied der achttien dooden (Jan Campert)	1941	1
	Bommen (Paul Rodenko)	1951	1
	Vrede (Leo Vroman)	1954	1
	Zo vorst, zo volk (Jacob Cats)	1577-1660	1
	De Hollandsche Natie (Jan Frederik Helmers)	1812	1
	Recensie van het optreden van het Russisch staatsorkest in het theater van Marioepol (Hanz Mirck)	2022	1
	De laatste brief (Bertus Aafjes)	1940	1
	WESTERN UNION (Tsead Bruinja)	2015	1
	Ik, de dichter (Rodaan Al Galidi)	2016	1
	Derde zang (Gerrit Kouwenaar)	1976	1
Vwo 6 (reader)	Capitaine Mobylette (Lévi Weemoedt)	1978	1
	Vreemdgaan (Tim Hofman)	2017	1
	'Zie je ik hou van je (...)' (Herman Gorter)	1890	1
	'Gezwinde grijsaard, die op wakk're wieken staag (...)' (P.C. Hoof)	1610	1

		Voor een dag van morgen (Hans Andreus)	1959	1
		rib (Radna Fabias)	2018	1
		Ondersteunende troepen (Ester Naomi Perquin)	2017	1
		Toen... (Hanny Michaelis)	1957	1
		Vissersgeduld (Marieke Lucas Rijneveld)	2019	1
		Aan Rika (Piet Paaltjens)	1867	1
		De oorlog is mijn leven (Rodaan Al Galidi)	2016	1
		Woorden in de nacht (J.J. Slauerhoff)	1898-1936	1
		Over het uittrekken van een broek (Gerrit Krol)	1970	1
Respondent 12	Havo 5 (reader)	Op het Metalen pronck-Beeld onlangs te Rotterdam Opgerecht tot Eere vanden grooten Erasmvs. (Joost van den Vondel)	1622	1
		Kinder-lyck (Joosten van den Vondel)	1632	2
		Heer Schimmelpenninck (Guido Gezelle)	1881	1
		Tuin van Eros (Jan Engelman)	1932	1
		Na zonsondergang aan zee. (Frederik van Eeden)	1883	1
		Vijf en twintig jaren (Isaac da Costa)	1840	1
		'Lezen en leren is een eeuwige taak (...)' (P.A. de Génestet)	1829-1861	1
		Wij komen ter wereld (Jan Hanlo)	1912-1969	1
		Lijsje Webbelaar, op het beroep van haar vader (Multatuli)	1820-1887	1
		School der poëzie (Lucebert)	1952	1
		Euthanasia (J.C. Bloem)	1921	1
		Verzet begint niet met grote woorden (Remco Campert)	1970	1
		De moerbeitoppen ruischten. (Nicolaas Beets)	1904	1
		Immortelle I (Piet Paaltjens)	1850	1
		Dictees (Willem Wilmink)	1977	1
		Op een made (Kees Stip)	1993	2
		Zwerversliefde (Adriaan Roland Holst)	1920	1
		Zo'n dag (Sjoerd Kuiper)	2012	1
		Mei (Herman Gorter)	1889	1

		Holland (E.J. Potgieter)	1808-1875	1
		Vijf en twintig jaren (Isaïc da Costa)	1840	1
		Aan de voet van die mooie Wester (Willy Alberti)	1926-1985	1
		Kinder-lyck (Joosten van den Vondel)	1632	1
		Zomerstad (Hans Andreus)	1975	1
		Des zangers min (Piet Paaltjens)	1857	1
		November (J.C. Bloem)	1921	1
		'Hier ligt Gijs van Amerongen (...) (Cees Buddingh')	1918-1985	1
		Sterren en stuiters (Ed. Hoornik)	1940	1
		Changement de décor (Ellen Warmond)	1953	1
		Het kind en ik (Koos Schuur)	1946	1
		Toen de dag was weggelopen	1952	1
Respondent 13	Havo 4 en vwo 4 (reader)	'Van mijn leraar (...) (Loesje)	2015	1
		Programma (Tom Lanoye)	1990	1
		Opa (Willem Wilmink)	1982	1
		Zon (Ester Naomi Perquin)	2015	1
		De trom (Theo van Doesburg)	1916	1
		Twaalf ribben (Jana Arms)	2019	1
		Houden van (Judith Herzberg)	1984	1
		Wees altijd dronken (Menno Wigman)	1998	1
		'We zeggen het nou voor (...) (Ted van Lieshout)	2011	1
		Toe tje (Joke van Leeuwen)	2008	1
		Mijn moeder is mijn naam vergeten (Neeltje Maria Min)	1966	1
		Soms (André Sollie)	1993	1
		Jonge sla (Rutger Kopland)	1970	1
		Aan het strand (Martin Bril)	2004	1
		Ik heb het warm (Ted van Lieshout)	2005	1
		... zag jij misschien (Joost Zwagerman)	1988	1
		Schoolplein (Tanja Helderma)	2018	1
		Luister (Ellen van der Kolk)	2013	1
		Hoe we burens werden (Jaap Robben)	2016	1
		Drie uur vliegen (Ingmar Heytze)	2022	1
		Oversteek (Ruben van Gogh)	2015	1

		Ik pas mijn vader (Ted van Lieshout)	1986	1
Respondent 14	Havo 4 en 5 (reader)	-	-	-
	Vwo 4, 5 en 6 (bloemlezing)	De laatste brief (Bertus Aafjes)	1940	1
		Eerste vleermuis (Bertus Aafjes)	1953	1
		Democraat (Gerrit Achterberg)	1949	1
		Dichtkunst (Gerrit Achterberg)	1947	1
		Jachttopziener (Gerrit Achterberg)	1957	1
		Huisknecht (Gerrit Achterberg)	1957	1
		Treinnimf (Gerrit Achterberg)	1947	1
		Werkster (Gerrit Achterberg)	1947	1
		Ik heb je liever (Hans Andreus)	1926-1977	1
		Voor een dag van morgen (Hans Andreus)	1959	1
		Autolamp (Willem van den Aker)	1924	1
		Fatum (Willem van den Aker)	1924	1
		Bij de zoute gong (H.H. ter Balkt)	1991	1
		Hoera! De herfst komt (H.H. ter Balkt)	1969	1
		Nachtzusters (Dirk van Bastelaere)	1988	1
		Rondo (Arie van den Berg)	1970	1
		De ziel (J. Bemlef)	2010	1
		Heel iemand anders (J. Bemlef)	1998	1
		Hollandse wei (Huub Beurskens)	1990	1
		Voorjaarsmiddag (Tom Bezemer)	2002	1
		De visser (Anna Blaman)	1941	1
		Insomnia (J.C. Bloem)	1953	1
		In de loopgraaf van den dood (Daan Boens)	1918	1
		Centra pats... (I.K. Bonset)	1915	1
		Fata morgana (Gerard den Brabander)	1938	1
		Spleen (Willem Brand)	1954	1
		Bodemonderzoek (Stefaan van den Brecht)	1971	1
		Postmoderne fabel (Stefaan van den Brecht)	1990	1
		Boze dans (Victor J. Brunclair)	1920	1

Down (Victor J. Brunclair)	1921	1
Soms droom ik alle muren leeg... (Boudewijn Büch)	1995	1
De spinnen (Gaston Burssens)	1928	1
Ik weet niet (Gaston Burssens)	1916	1
Lied van de vrede (Gaston Burssens)	1920	1
Piano (Gaston Burssens)	1924	1
Poëzie is een daad (Remco Campert)	1955	1
Tegen opname in de zoveelste bloemlezing (Remco Campert)	1995	1
Tegen de zomer (Remco Campert)	1995	1
Verzet (Remco Campert)	1970	1
Aan de schrijvers (J.B. Charles)	1910-1983	1
Cruijff (Herman de Coninck)	1975	1
Je truitjes en je witte en rode (Herman de Coninck)	1969	1
Son-net (Christine D'Haen)	1993	1
Telefoon (Maarten Doorman)	2009	1
Het huwelijk (Willem Elsschot)	1910	1
Vera Janacopoulos (Jan Engelman)	1930	1
Wolken (Jan Engelman)	1900-1972	1
Rei van Brabantse vrouwen (J.A. Emmens)	1924-1971	1
Van het water (Anna Enquist)	1996	1
Was ik zee (Karel Eykman)	2014	1
Het water, de lippen... (Hans Faverey)	1981	1
Menschenmateriaal (Agnita Feis)	1915	1
Lof van het onkruid (Ida Gerhardt)	1974	1
Het verband, zei je, dat te zien en daarna te vergeten... (Eva Gerlach)	1994	1
Stilleven met geweer en tinnen kroes (Peter Ghysaert)	1988	1
Cadente lucifero (Geerten Gossaert)	1909	1
In obitum (Geerten Gossaert)	1909	1
Schrijvenderwijs (Guillaume van der Graft)	1953	1

Tegen de ketterij der straaljagers (Guillaume van der Graft)	1953	1
Holbewoner (Jos de Haes)	1951	1
Zo meen ik dat ook jij bent (Jan Hanlo)	1958	1
Werktafel (Jaap Harten)	1992	1
Liedje (Judith Herzberg)	1988	1
Insomnia (Ingmar Heytze)	2000	1
Recessie-vers (Ingmar Heytze)	2012	1
Solliciteren (Ingmar Heytze)	2001	1
Voor de liefste onbekende (Ingmar Heytze)	2002	1
Literatuurgeschiedenis (Dana Hokke)	1981	1
Baal Sjem (Jotie 't Hooft)	1977	1
Bloedhonden (Bertus Hooijberg)	1924	1
Anatomisch museum Leiden (Cees van Hoore)	1985	1
De erfgenaam (Ed. Hoornik)	1940	1
Op school stonden ze... (Ed. Hoornik)	1952	1
Ars poëtica (René Huigen)	1988	1
Cruijff 50 (Jan Kal)	1997	1
Effectief studeren (Jan Kal)	1974	1
Mont Ventoux (Jan Kal)	1974	1
Over de muur (Harrie Jekkers en Koos Meinderts; Klein Orkest)	1983	1
Wintersport (Marjolein Kool)	1993	1
Vertrek van dochters (Rutger Kopland)	1982	1
Welgemeende (Flip Kowlier)	2001	1
Kwallen (Frans Kuipers)	1997	1
De sneeuwpop (Harriet Laurey)	1951	1
Het grote verlangen (Lucebert)	1993	1
Het orakel van Monte Carlo (Lucebert)	1951	1
Ik tracht op poëtische wijze... (Lucebert)	1952	1
In de hitte... (Lucebert)	1952	1
Admiraal B (De Kift)	2011	1
'Paradise regained' (Hendrik Marsman)	1927	1
Paradise regained (Hans Plomp)	1974	1
Geboorte (Willem de Mérode)	1933	1

mi have een droom (Ramsey Nasr)	2009	1
Sonnet voor 456 letters (Ramsey Nasr)	2012	1
Het kind en ik (Martinus Nijhoff)	1934	1
De cactus (Jan van Nijlen)	1923	1
Oogstland (Edmond van Offel)	1906	1
Metafیزیة jazz (Paul van Ostaijen)	1921	1
Vers 6 (Paul van Ostaijen)	1921	1
Vannacht kwam ik mijn ouders tegen (Hagar Peeters)	2003	1
De zieke man (Duco Perkens)	1926	1
Herfstwandeling (Jean Pierre Rawie)	2001	1
Wij die elkaar tot bloedens toe (Jean Pierre Rawie)	1987	1
De grote vloed (J.K. Rensburg)	1923	1
Leprozerie bugbug (G.J. Resink)	1911-1997	1
Paralyse (Marc Reugebrink)	1984	1
Dit uur... (Paul Rodenko)	1920-1976	1
Bij het kristal (Adriaan Roland Holst)	1925	1
Dochter (Georgine Sanders)	2007	1
Biologie (Annie M.G. Schmidt)	1911-1995	1
Onder moeders vleugel (Patty Scholten)	2011	1
Vroeger (Rob Schouten)	1978	1
Een kind speelt (Koos Schuur)	1946	1
Holland (Michel Seuphor)	1924	1
De vegetariërs (J.H. Speenhoff)	1903	1
Een ding gestand doen is (Erik Spinoy)	1986	1
Astronaut (Spinvis)	2001	1
Bagagedrager (Spinvis)	2001	1
Oostende (Spinvis)	2011	1
Smalfilm (Spinvis)	2001	1
Kompositie (C. Stam)	1926	1
Trammelant (Ilse Starckenburg)	1995	1
Dit huis (Koen Stassijns)	1993	1
De nacht brak. Bandoeng sliep. Een fluit... (Nes Tergast)	1949	1
Verhuizen (Peter Theunynck)	2010	1

Dit gedicht is uit een vroege periode (Leendert Torn)	2011	1
Materialist (Vrouwkje Tuinman)	2011	1
Metafoor (Vrouwkje Tuinman)	2011	1
Ik ben de jongen (Edward van de Vendel)	2009	1
Le Java (Peter Verhelst)	1991	1
Brief encounter (Simon Vinkenoog)	1950	1
November (Freddy de Vree)	1987	1
Ramp (Hendrik de Vries)	1919	1
Sterrenwerelden (Hendrik de Vries)	1932	1
De sjaal (Victor E. van Vriesland)	1946	1
Voor wie dit leest (Leo Vroman)	1949	1
Spek (Rogi Wieg)	1992	1
Bij de gemeentekist van mevrouw P. (Menno Wigman)	2004	1
Echtpaar in de trein (Willem Wilmink)	1990	1
Uitreiking van diploma's (Willem Wilmink)	1988-1989	1
Mastermind (Driek van Wissen)	2003	1
Middelbaar onderwijs (Driek van Wissen)	1978	1
Op de rails (Driek van Wissen)	2004	1
Beeldenstorm (Michaël Zeeman)	1991	1
Het schepeke is dansdol (Ben Zwaal)	1992	1
Hebban olla vogala nestas... (anoniem)	Twaalfde eeuw	1
Ez sint guotiu niuwe maere... (Hendrik van Veldeke)	Twaalfde eeuw	1
Ic sach noyt so roden mont... (Hertog Jan van Brabant)	Dertiende eeuw	1
Twe ghesellen, die houden kijf... (anoniem)	Dertiende eeuw	1
Mijn herte onbiedt u lieven dach... (anoniem)	Veertiende eeuw	1
Edigius, waer bestu bleven? (anoniem)	Veertiende eeuw	1
Heer Halewijn zong een liedekijn (anoniem)	Dertiende/veertiende eeuw	1

Den drincpot maect menigen geldeloos (Jan van Doesborch)	Circa 1524	1
Het Antwerps liedboek (...)	1544	5
Het Ierste & Tvveeste Musyck Boeksken Van Tielman Susato (Josquin Baston, Lupus Hellinck,	1551	3
Wilhelmus van Nassouwe (anoniem)	1574-1581	1
Sensim amor sensus occupat (Jacob Cats)	1577-1660	1
Saevis inter se convenit ursis (Jacob Cats)	1577-1660	1
Wie begint, die wint (Dirck Pietersz. Pers)	1581-1659	1
Solus vult scire videri (Adriaen Hoffer)	1589-1644	1
Als een Kindje wordt geboren... (Adriaen van de Venne)	1589-1662	1
Op de gestoole kat van Phyllis (Jacob Westerbaen)	1599-1670	1
Op het ongeluk der Nederduitsche taalkunde en taalverbeteringe (Joannes Vollenhove)	1631-1708	1
Op de gelegenheydt van een spijcker in 't hout te smijten (Jan Claesz. Schaep)	1640-1676	1
Wens in u eens hand, en Kak eens in den ander... (Salomon van Rusting)	1652-1710	1
Kreeftverssen, die van voor en achter het zelve spellen (Carolus Tuinman)	1659-1728	1
Een Jongen Verzoekende op de Kermis te Gaan (Pieter Langendyk)	1638-1756	1
Bruin boven blond (Elisabeth Koolaart-Hoofman)	1664-1736	1
Blond boven bruin (H.A. Spandaw)	1777-1855	1
Op de dood van mijn dochtertje (Hubert Korneliszoon Poot)	1689-1733	1
Fabel (Frans de Haes)	1708-1761	1
Proeve van vyf klinkdichten, in welke naer rang zyn	1714-1788	5

uitgelaten de vyf vocaelen of klinkletters (Albertus Frese)		
De bestrafte haen (Kornelis Elzevier)	1717-1761	1
Voor en tegen den wijn (Petronella Johanna de Timmerman)	1724-1786	3
Tedere Liefde (Harmanus Asschenbergh)	1726-1792	1
De hoveling (Harmanus Asschenbergh)	1726-1792	1
De luije (Pieter 't Hoen)	1744-1828	1
Het welberaaden kind. (Pieter 't Hoen)	1744-1828	1
Klinkdicht aan Chloë (Hendrik Riemsnijder)	1743-1825	1
De pruimeboom (Hieronymus van Alphen)	1746-1803	1
Kusje (Pieter Boddaert)	1766-1805	1
De marketenster (Pieter Boddaert)	1766-1805	1
Dichtkundige recepten (Jacob van Oosterwijk Bruyn)	1794-1876	6
Ene romance (J.J.A. Gouverneur)	1809-1889	1
Sentimentele poëzij (Antony Winkler Prins)	1817-1908	1
Romantiek (J.G. de Hoop Scheffer)	1819-1893	1
Nieuwerwetse manier van dichten (J.J.L. ten Kate)	1819-1889	1
De kunst der minne (Frans de Cort)	1834-1878	1
Bonte abeelen (Guido Gezelle)	1830-1899	1
Bruisend zwalpt (Emanuel Hiel)	1834-1899	1
Avond (Willem Kloos)	1859-1938	1
Ik ween om bloemen (Willem Kloos)	1859-1938	1
O, Satan... (Willem Kloos)	1859-1938	1
Men zegt (Hendrik Kretzer)	1818-1850	1
Immortelle I (Piet Paaltjens)	1850	1
Immortelle XLIX (Piet Paaltjens)	1850-1852	1
Immortelle LXXXIII (Piet Paaltjens)	1850-1852	1
Immortelle LXXXIV (Piet Paaltjens)	1850-1852	1
Immortelle C (Piet Paaltjens)	1850-1852	1

		Aan Rika (Piet Paaltjens)	1867	1
		Aan de sonnetten (Jacques Perk)	1859-1881	1
	Vwo 4, 5 en 6 (reader)	-	-	-
Respondent 15	Havo 4 (stencil)	-	-	-
	Havo 5 (reader)	Aantrekkelijk (Tim Hofman)	2017	1
		De tuinman en de dood (P.N. van Eyck)	1926	1
		Uitreiking van diploma's (Willem Wilmink)	1988-1989	1
		Boem Paukeslag (Paul van Ostaijen)	1920	1
		Cruijff 50 (Jan Kal)	1997	1
		Het huwelijk (Willem Elsschot)	1976	1
		Sorry dat ik zwart ben (Akwasi)	2018	1
		De idioot in het bad (M. Vasalis)	1940	1
Respondent 16	Havo 4 (reader)	'Poëzie (...)' (Loesje)	2017	1
		De pruimeboom (Hieronymus van Alphen)	1746-1803	1
		Ik ben lekker stout (Annie M.G. Schmidt)	1955	1
		Onder de appelboom (Rutger Kopland)	1966	1
		Bommen (Paul Rodenko)	1951	1
		Flamingo (Charlotte van den Broeck)	2015	1
		Het sneeuw (Hans Faverey)	1981	1
		Het huwelijk (A. Marja)	1937	1
Respondent 17	Havo 4 (stencil)	-	-	-
	Havo 4 (stencil)	'Zoals daar ginds, aan stille blauwe lucht (...)' (Willem Kloos)	1894	1
		De Lijster (Albert Verwey)	1912	1
		Vijf en twintig jaren (Isaïc da Costa)	1840	1
		Holland (E.J. Potgieter)	1808-1875	1
	Havo 4 (stencil)	Glazenwasser ziet schilderijen (Menno Wigman)	2012	1
		Ziekenbezoek (Judith Herzberg)	1968	1
		Klaaglied (Jean Pierre Rawie)	2001	1
	Havo 5 (reader)	Sommige poëzie (Remco Campert)	1968	1
		Aan Rika (Piet Paaltjens)	1867	1
		Ik schrijf je neer (Hugo Claus)	1948-1993	1

		Mijn kind laat mij... (Eva Gerlach)	1984	1
		Middelbaar onderwijs (Driek van Wissen)	1978	1
		De idioot in het bad (M. Vasalis)	1940	1
		De moeder de vrouw (Martinus Nijhoff)	1934	1
		Billboards (Meno Wigman)	1997	1
		De tuinman en de dood (P.N. van Eyck)	1926	1
		Voorvaderen, onderburen (Mustafa Stitou)	2003	1
		Big Bang tot troost (Charlotte Mutsaers)	2012	1
		De dood viel op een dinsdag (Dimitri Verhulst)	2001	1
		Mijn moeder is mijn naam vergeten (Neeltje Maria Min)	1966	1
		'Hoor eens ik haat je (...)' (Ingmar Heytze)	2001	1
		'Zie je ik hou van je (...)' (Herman Gorter)	1890	1
		Voor Ari (Jules Deelder)	1985	1
		De wolken (Martinus Nijhoff)	1894-1953	1
		Een zoon van niemendal (Luuk Gruwez)	1990	1
Respondent 18	Gymnasium 5 (reader)	Nijntje en Nina (Dick Bruna)	1999	1
		Herinnering aan Holland (Hendrik Marsman)	1938	1
		Boem Paukeslag (Paul van Ostaijen)	1920	1
		Mei (Herman Gorter)	1889	3
		Vlam (Hendrik Marsman)	1941	1
		Huisdichter (Simon Knepper)	1981	1
		Hoe een dada-gedicht te maken (Tristan Tzara)	1896-1963	1
		'Zie je ik hou van je (...)' (Herman Gorter)	1890	1
		'I'll love you, dear, I'll love you (...)' (W.H. Auden)	1907-1973	1
		Liefdesgedicht (K. Schippers)	1980	1
		Gysbreght van Aemstel (Joost van den Vondel)	1638	1
		Zang (Klare, wat heeft er uw hartje verlept) (P.C. Hooft)	1621	1
		Goede dood (P.C. Boutens)	1907	1

	Vijf en twintig jaren (Isaac da Costa)	1840	1
	De trek (M. Vasalis)	1939	1
	Het schrijverke (Guido Gezelle)	1949-1950	1
	Misthoorn in de herfst (M. Vasalis)	1947	1
	Ben Ali Libi (Willem Wilmink)	1987	1
	'Op de tennisclub in Bavel' (Frank van Pamelén)	2003	1
	'Ik had met je door de weiden willen gaan (...)' (Rutger Kopland)	1978-1979	1
	Hoe het was (Ester Naomi Perquin)	2017	1
	Aan een boom in het Vondelpark (M. Vasalis)	1954	1
	Afsluitdijk (M. Vasalis)	1940	1
	'Hope' is the thing with feathers (Emily Dickinson)	1830-1886	1
	De korenbloem (Habakuk II de Balker)	2003	1
	Hoog Tijd (Hans Vlek)	2013	1
	'het kost allemaal niets (...)' (Ellen Warmond)	1964-1965	1
	'Ik (...)' (Jan Arends)	1925-1974	1
	'Wat is de kalender ver (...)' (Hans Lodeizen)	1924-1950	1
	Vragenderwijs (Guillaume van der Graft)	1954	1
	Het einde (Lucebert)	1951	1
	De buigzaamheid van het verdriet (Hans Lodeizen)	1924-1950	1
	Mijn wit plafond (Ramsey Nasr)	2009	1
	Treur niet, geliefde, de dag (Hans Andreus)	1998	1
	Domme Julia (Ramsey Nasr)	2000	1
	Een lege postbode verdrinkt op de landweg (Hans Lodeizen)	1950	1
	Ik haat je niet (Ramsey Nasr)	2000	1
	Aan een boom in het Vondelpark (M. Vasalis)	1954	1
	Madenballade (Jean Pierre Rawie)	1982	1
	Helden (Herman van Veen)	1971	1
Gymnasium 5 (reader)	A Christmas Tree (William Burford)	1990	1

Zeppelin (Paul van Ostaijen)	1896-1928	1
Poëzie (Ellen Warmond)	1964	1
'Zie je ik hou van je (...)' (Herman Gorter)	1890	1
'I'll love you, dear, I'll love you (...)' (W.H. Auden)	1907-1973	1
Liefdesgedicht (K. Schippers)	1980	1
'Iedere serie, elke schakeling (...)' (Gerrit Achterberg)	1905-1962	1
Triolet (Drs. P)	1985	1
Geen schaatje (Cees Buddingh')	1918-1985	1
Geen brilmontuurtje (Cees Buddingh')	1918-1985	1
De vrachtwagenchauffeur (J. Koeman)	1976	1
Twee voerlui. (J.P. Heije)	1865	1
'Als de Chinezen (...)' (C.B. Vaandrager)	1935-1992)	1
Bijna nooit (Judith Herzberg)	1984	1
'Het huis mijns vaders, waar de dagen trager waren, (...)' (Karel van de Woestijne)	1878-1929	1
Allerzielen (Willem Wilmink)	1995	1
The Bereaved Swan (Stevie Smith)	1902-1971	1
Gysbreght van Aemstel (Joost van den Vondel)	1638	1
Zang (Klare, wat heeft er uw hartje verlept) (P.C. Hooft)	1621	1
Goede dood (P.C. Boutens)	1907	1
Vijf en twintig jaren (Isaïc da Costa)	1840	1
De trek (M. Vasalis)	1939	1
Het schrijverke (Guido Gezelle)	1949-1950	1
Misthoorn in de herfst (M. Vasalis)	1947	1
Mei (Herman Gorter)	1889	2
Distichon (Lucebert)	1924-1994	1
Grafschrift (Cees Buddingh')	1918-1985	1
Gelegenheidsdichter (Gust Gils)	1977	1
Kwatrijn (J. Goudsblom)	Jaren 50	1
De moeder de vrouw (Martinus Nijhoff)	1934	1
'Een potige vrouw uit Marseille (...)' (Lodewijk van Woensel)	1913-1994	1

		'Elke dag plakkende (...)' (Sofie Cerutti)	2005	1
		Afsluitdijk (M. Vasalis)	1940	1
		'Hope' is the thing with feathers (Emily Dickinson)	1830-1886	1
		De korenbloem (Habakuk II de Balker)	2003	1
		Hoog Tijd (Hans Vlek)	2013	1
		'het kost allemaal niets (...)' (Ellen Warmond)	1964-1965	1
		'Ik (...)' (Jan Arends)	1925-1974	1
		'Wat is de kalender ver (...)' (Hans Lodeizen)	1924-1950	1
		Vragenderwijs (Guillaume van der Graft)	1954	1
		Het einde (Lucebert)	1951	1
		De buigzaamheid van het verdriet (Hans Lodeizen)	1924-1950	1
		Mijn wit plafond (Ramsey Nasr)	2009	1
		Treur niet, geliefde, de dag (Hans Andreus)	1998	1
		Domme Julia (Ramsey Nasr)	2000	1
		Een lege postbode verdrinkt op de landweg (Hans Lodeizen)	1950	1
		Ik haat je niet (Ramsey Nasr)	2000	1
		Aan een boom in het Vondelpark (M. Vasalis)	1954	1
		Madenballade (Jean Pierre Rawie)	1982	1
		Helden (Herman van Veen)	1971	1
	Gymnasium 5 (reader)	De Plek (Herman de Coninck)	1944-1997	1
		Melopee (Paul van Ostaijen)	1896-1928	1
		Spel (Hans Andreus)	1926-1977	1
		De Dapperstraat (J.C. Bloem)	1945	1
		Aan een boom in het Vondelpark (M. Vasalis)	1954	1
		'Ik had met je door de weiden willen gaan (...)' (Rutger Kopland)	1978-1979	1
		Holland (E.J. Potgieter)	1808-1875	1
		Een lege postbode verdrinkt op de landweg (Hans Lodeizen)	1950	1
Respondent 19	Vwo 5 (reader)	-	-	-

## Bijlage H

### Contemporaneiteit gedichten (jaartallen) in de 15 documenten uit de drive

Respondent	Niveau, jaarlaag en soort document	Naam gedicht en dichter	Jaartal publicatie gedicht / geboorte- en overlijdensdatum dichter	Aantal keer dat het gedicht voorkomt in document
Document 1	Havo 4/5 en vwo 4/5 (reader)	-	-	-
Document 2	Havo 4 (reader)	'De wet (...)' (Loesje)	2008	1
Document 3	Havo 5 (reader)	'Ik zoek het hier, in af- (...)' (Willem Jan Otten)	1979	1
		Bewijs van uiterste lichtvleugeligheid (Simon Knepper)	1982	1
		'Zo parelend als een frisdrank (...)' (Hans Andreus)	1972	1
		De plek (Herman de Coninck)	1994	1
		Reisgedicht (Jules Deelder)	1987	1
		Der kleine Nachtmusik (Gerrit Achterberg)	1939	1
		Ik ben dichter (Remco Campert)	1995	1
		IJsvogel (Arie van den Berg)	1998	2
		De zelfmoordenaar (Piet Paaltjens)	1852	1
		Holland (E.J. Potgieter)	1808-1875	1
		Spel (Hans Andreus)	1977	1
		De soldaat die Jezus kruisigde (Martinus Nijhoff)	1990	1
		Sterfbed (Jean Pierre Rawie)	1992	1
		Sonnet (Lucebert)	1952	1
		'Er was eens een kaasboer in Gouda (...)' (Alex van der Heide)	1909-1976	1
		Zonder titel (Remco Campert)	1979	1
		Kwade morgen (Hans Andreus)	1977	1
		Aars poetica (Riekus Waskowsky)	1985	1
		Mont Ventoux (Jan Kal)	1971	1

		Landing (Leo Vroman)	1940-1945	1
		[ik tracht op poëtische wijze] (Lucebert)	1952	1
		Zo meen ik dat jij ook bent (Jan Hanlo)	1958	1
		De Mus (Jan Hanlo)	1949	1
		Jonge sla (Rutger Kopland)	1970	2
		De Dapperstraat (J.C. Bloem)	1945	1
		Gysbreght van Aemstel (Joost van den Vondel)	1638	1
Document 4	Vwo 4 (reader)	-	-	-
Document 5	Vwo 4 (reader)	Voor een dag van morgen (Hans Andreus)	1959	1
		'Zie je ik hou van je (...)' (Herman Gorter)	1980	1
		Hoe een dada-gedicht te maken (Tristan Tzara)	1896-1963	1
		Blues on Tuesday (Jules Deelder)	1981	1
		Ja (K. Schippers)	1963	1
		Afsluitdijk (M. Vasalis)	1940	1
		Februarizon (Paul Rodenko)	1950	1
		Marc groet 's morgens de dingen (Paul van Ostaijen)	1935	1
		De commensaal (Drs. P)	1957	1
		Ik neem je mee (Gers Pardoel)	2011	1
		Heavy Metal (Quirien van Halen)	2004	1
		Eigen vis eerst (Quirien van Halen)	2008	1
		Niets is voor altijd (Jeroen van Merwijk)	2014	1
		De omgekeerde tijd (Stef Bos)	2011	1
		Gebed voor iedereen (Anne Vegter)	2013	1
		In ongeremd rennen (Hélène Geléns)	2010	1
Document 6	Vwo 5 (stencil)	Voor dag en dauw (Martinus Nijhoff)	1936	1
Document 7	Havo 4/5 en vwo 4/5/6 (reader)	De Dapperstraat (J.C. Bloem)	1945	1

De pruimeboom (Hieronymus van Alphen)	1746-1803	1
De zelfmoordenaar (Piet Paaltjens)	1852	1
Holland (E.J. Potgieter)	1808-1875	1
De Gelatene (J.C. Bloem)	1947	1
Vroege voorjaarsavond (J.C. Bloem)	1887-1966	1
Tijd (M. Vasalis)	1940	2
Februarizon (Paul Rodenko)	1950	1
Euthanasia (J.C. Bloem)	1921	1
Moeder-adem (Pierre Kemp)	1886-1967	2
Goede dood (P.C. Boutens)	1907	1
Iris (Jacques Perk)	1882	1
'Als de maan op haar volst is (...)' (J.C. van Schagen)	1891-1985	1
Starkadd (Alfred Hegenscheidt)	1949	1
Liggen in de zon (Hans Andreas)	2001	1
De prunus (Garnt Stuiveling)	1907-1985	1
Wat zalmen er van zeggen (Kees Stip)	1988	1
Schaatsenrijden (Clara Eggink)	1934	1
Piggelmee en het Tovervisje (L.C. Steenhuizen)	1949	1
'Ook hij, de werkman, heeft het ruw metaal (...)' (Aart van der Leeuw)	1927	1
Moeder (Karel Jonckheere)	1973	1
Epikurisch feestgezag (P.A. de Génestet)	1829-1861	1
De kinderkruistocht (Martinus Nijhoff)	1924	1
Pijn en het meisje (Leo Vroman)	1961-1962	1
Inneme (Gerrit Achterberg)	1953	1de

		Het kind en ik (K. Schuur)	1946	1
		Larf en specht (Leo Vroman)	1962	1
		Stadgenoot (J. Elburg)	1950-1975	1
		Onderweg (Abel)	2000	1
		Het land is moe (Drs. P)	1987	1
		Als de morgen is gekomen (Jan Smit)	2006	1
		Mag ik dan bij jou? (Claudia de Breij)	2011	1
		't Dondert en 't bliksemt (Guus Meeuwis)	1997	1
		Brabant (Guus Meeuwis)	2003	1
		De veerpont (Drs. P)	1973	1
		Het regent zonnestralen (Acda en De Munnik)	1998	1
Document 8	Havo 4 en vwo 4 (stencil)	-	-	-
Document 9	Havo 4/5 en vwo 4/5 (stencil)	-	-	-
Document 10	Havo 3/4 en vwo 3/4 (stencil)	Richtingsvarken (Tessa Berrevoets)	2010	1
		Van hier naar hier (Erik van Os)	1997	1
		'Hoe weet je de weg op zee, kapitein? (...)' (Willem Wilmink)	1984	1
		Boem Paukeslag (Paul van Ostaijen)	1920	1
		Lui (Nannie Kuiper)	2015	1
		Gup (Edward van de Vendel)	2003	1
Document 11	Havo 3/4 en vwo 3/4 (stencil)	Habiba (Boef)	2017	1
		Deze gin (Wende Snijders)	2018	1
Document 12	Mavo 3/4 en havo 3/4 (stencil)	Reünie (Snelle)	2019	1
		Ik dans, dus ik besta (Het Goede Doel)	1985	1
Document 13	Havo 1 t/m 5 en vwo 1 t/m 6 (stencil)	Hop Hop Hop (Lil Kleine)	2017	1
		Hop hop hop (Mr. Polska)	2017	1
Document 14	Havo 1 t/m 5 en vwo 1 t/m 5 (stencil)	Krantenwijk (Lil Klein)	2017	1
		Krantenwijk (Boef)	2017	1

---

Document 15	Mavo 1 t/m 4, havo 1 t/m 4 en vwo 1 t/m 4 (stencil)	Dubbel Zinnig (Baas B)	2020	1
-------------	--	------------------------	------	---

---

## Bijlage I

### Ingevulde analysemodellen over de vakdidactische keuzes die in tien verschillende readers gemaakt zijn

#### Analyse 1

Respondent 15			‘Tegenhangers’ van vragen gebaseerd op actuele wetenschappelijke artikelen over (de benadering van) poëzie of op actuele wetenschappelijke artikelen waarin voorstellen worden gedaan met betrekking tot poëzieonderwijs		
Havo 4 (reader)			‘Tegenhangers’ van vragen gebaseerd op actuele wetenschappelijke artikelen over (de benadering van) poëzie of op actuele wetenschappelijke artikelen waarin voorstellen worden gedaan met betrekking tot poëzieonderwijs		
Gesloten (checklist)vragen over het materiaal (met ruimte voor toelichting)			‘Tegenhangers’ van vragen gebaseerd op actuele wetenschappelijke artikelen over (de benadering van) poëzie of op actuele wetenschappelijke artikelen waarin voorstellen worden gedaan met betrekking tot poëzieonderwijs		
Vragen gebaseerd op actuele wetenschappelijke artikelen over (de benadering van) poëzie of op actuele wetenschappelijke artikelen waarin voorstellen worden gedaan met betrekking tot poëzieonderwijs			‘Tegenhangers’ van vragen gebaseerd op actuele wetenschappelijke artikelen over (de benadering van) poëzie of op actuele wetenschappelijke artikelen waarin voorstellen worden gedaan met betrekking tot poëzieonderwijs		
<b>1. Nodigt het lesmateriaal expliciet uit tot weerklank, tegenspraak, reflectie en/of onderzoek met betrekking tot poëzie, het leesproces en de dynamiek tussen tekst en lezer (curriculum.nl, 2019; Dera, 2022b, 2023; Van den Boogaard, 2018)? Wordt het kritische en creatieve potentieel van poëzie benut (Creely, 2019; Dera, 2019a; Sigvardsson, 2020)?</b>			<b>2. Wordt er in het lesmateriaal gefocust op de vorm van het gedicht (denk bijvoorbeeld aan rijm, ritme, metriek, stijlfiguren, strofobouw en enjambement (Dera, 2023)? Wordt de analyse van de vorm van een gedicht als eindpunt gezien (Dera et al., 2023)?</b>		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
X		Op de eerste pagina van dit document worden de leerdoelen van een lessenreeks over poëzie beschreven: leerlingen (her)kennen gangbare poëtische middelen, kunnen gedichten analyseren met behulp van de begrippen die ze kennen, kunnen de poëtische middelen zelf creatief toepassen bij het schrijven van een gedicht, kunnen een gedicht voordragen (waarbij rekening gehouden wordt met inhoud en interpretatie) en weten op welke manier natuur als thema in poëzie wordt behandeld. Leerlingen schrijven bij punt 2 van de eindopdracht een eigen gedicht met een betogend karakter en de natuur of het klimaat als onderwerp. De lezer moet hierbij te weten komen wat de visie van de	X	X	Ja, maar niet alleen (zie toelichting op vraag 1. Leerlingen moeten wel een gedicht naar keuze analyseren op vorm, rijm, beeldspraak en stijlfiguren. Daarnaast moeten leerlingen hun interpretatie en waardering geven. Analyse en interpretatie sluiten nadrukkelijk op elkaar aan en zijn geen losse onderdelen. Bij het zelf schrijven van een gedicht moeten leerlingen ook toelichten hoe ze

		leerling is op de natuur en/of het klimaat. Leerlingen moeten daarnaast een verantwoording schrijven (200-300 woorden) waarin ze onder andere vermelden wat ze met het gedicht willen uitdrukken. Binnen deze opdracht is dus ruimte voor (kritische) reflectie op de natuur en/of het klimaat.			poëtische middelen hebben ingezet. Het laatste punt van de eindopdracht is het voorlezen van een gedicht. De analyse van vorm vormt dus niet het eindpunt.
<b>3. Is er in eerste instantie ruimte voor de ervaring en individuele interpretatie van een leerling (Dera, 2018b; 2019a; Dera et al., 2023)? Worden verschillen in ervaring en interpretatie centraal gesteld en is er ruimte om beargumenteerd creatief te interpreteren (Dera et al, 2023; Van den Boogaard, 2018)?</b>			<b>4. Wordt er in het lesmateriaal in eerste instantie gefocust op het zoeken van 'de' betekenis van een gedicht (Dera, 2018b; 2019a)? Is</b>		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
X	X	Leerlingen moeten een gedicht eerst op vorm, rijm, beeldspraak en stijlfiguren analyseren, maar daarna is er ook ruimte voor eigen interpretatie. Op pagina 1 staat letterlijk: '(...) en je geeft je interpretatie en waardering.' Het gaat hier dus om de interpretatie van de leerling, niet expliciet om de bedoeling of boodschap van de schrijver.		X	Zie toelichting op vraag 3.
<b>5. Wordt poëzie op een inclusieve en heteronomistische manier benaderd? Wordt de mogelijkheid opengelaten dat poëzie ook andere vormen aan kan nemen dan een gedicht op papier (digitale poëzie, spoken word, poetry slam, poëzie in de publieke ruimte, poëzie op voorwerpen, etc cetera) en kan verwijzen naar een sociale of historische context (Bax et al. 2022; Creely, 2019; Dera &amp; De Strycker, 2018; Dera et al, 2016; Dera et al., 2023; Dera, 2019a; Kovalik &amp; Curwoord, 2019; Naji et al., 2019; Sigvardsson, 2020; Vaessens 2006; Van der Starre, 2021a, 2021b).</b>			<b>6. Wordt poëzie op een boekcentrische (of papiercentrische), exclusieve en/of autonomistische manier benaderd (Van der Starre, 2021a)?</b>		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
X		Leerlingen moeten zelf een gedicht voordragen. Daarnaast worden er op de laatste pagina suggesties gegeven voor te behandelen gedichten (op niveau en/of binnen thema), waarbij 'Insta- poëzie' en 'spoken word' genoemd worden. Daarnaast wordt er op pagina 1 gevraagd of		X	Zie toelichting op vraag 5. In de lijst met suggesties die aan het eind gegeven wordt, komen ook veel gedichten voor uit dichtbundels, maar

		poëzie ook ruimte biedt voor een kritische blik op bijvoorbeeld klimaatverandering. Uit de opdrachten die volgen blijkt dat dit hier inderdaad ruimte voor is in poëzie (leerlingen moeten immers zelf een gedicht schrijven over dat thema). Bij de suggesties op de laatste pagina wordt ook verwezen naar een artikel over klimaatpoëzie uit <i>Trouw</i> .			ook 'Insta-poëzie' en 'spoken' worden hier genoemd.
<b>7. Worden leerlingen 'actief' aangespoord om zelf actief aan de slag te gaan met poëzie (door zelf gedichten te schrijven en hierbij verschillende dichttechnieken toe te passen) (Dera et al., 2023)?</b>			<b>8. Worden leerlingen aangespoord 'passief' aan de slag te gaan met poëzie en het herkennen en benoemen van dichttechnieken (Dera et al., 2023)?</b>		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
X		Ja. Op pagina 1 staat in punt 2 van de eindopdracht beschreven dat leerlingen zelf een gedicht moeten schrijven met het thema natuur en/of het klimaat. De leerlingen moeten onder andere toelichten welke poëtische middelen ze hierbij hebben ingezet. Dit gedicht kan vervolgens voorgedragen worden.	X		Ja, ook (maar zie ook toelichting op vraag 7). Leerlingen moeten een gedicht ook analyseren op basis van vorm, rijm, beeldspraak en stijlfiguren.
<b>9. Wordt er rekening gehouden met de niveaus en voorkeuren van leerlingen met betrekking tot poëzie en de niveau- en voorkeursverschillen tussen leerlingen (Das, 2018)?</b>			<b>10. Zijn er (door de docent) gedichten geselecteerd die door de hele klas gelezen en/of behandeld moeten worden (Das, 2018)?</b>		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
X	X	Niet expliciet, maar de leerlingen mogen wel zelf kiezen welk gedicht ze analyseren. Ze kunnen hierbij zelf rekening houden met hun eigen niveau of voorkeur, hoewel hier geen expliciete informatie over wordt gegeven.		X	Nee (zie toelichting op vraag 9).

## Analyse 2

Respondent 9			Vwo 4 (reader)		
Gesloten (checklist)vragen over het materiaal (met ruimte voor toelichting)					
Vragen gebaseerd op actuele wetenschappelijke artikelen over (de benadering van) poëzie of op actuele wetenschappelijke artikelen waarin voorstellen worden gedaan met betrekking tot poëzieonderwijs			‘Tegenhangers’ van vragen gebaseerd op actuele wetenschappelijke artikelen over (de benadering van) poëzie of op actuele wetenschappelijke artikelen waarin voorstellen worden gedaan met betrekking tot poëzieonderwijs		
1. Nodigt het lesmateriaal expliciet uit tot weerklank, tegenspraak, reflectie en/of onderzoek met betrekking tot poëzie, het leesproces en de dynamiek tussen tekst en lezer (curriculum.nl, 2019; Dera, 2022b, 2023; Van den Boogaard, 2018)? Wordt het kritische en creatieve potentieel van poëzie benut (Creely, 2019; Dera, 2019a; Sigvardsson, 2020)?			2. Wordt er in het lesmateriaal gefocust op de vorm van het gedicht (denk bijvoorbeeld aan rijm, ritme, metriek, stijlfiguren, strofebouw en enjambement (Dera, 2023)? Wordt de analyse van de vorm van een gedicht als eindpunt gezien (Dera et al., 2023)?		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
	X	Bijna alle vragen bij de gedichten gaan over stijlfiguren, beeldspraak, rijm(schema's), enjambement, en het metrum. Hierbij wordt het kritische en creatieve potentieel van poëzie niet benut. Slechts één vraag, op pagina 8, gaat over een mogelijke interpretatie en een reflectie hierop: 'Wat mij betreft bewijst Wilmink hier dat het woord 'mongool' niet per se denigrerend is. Ben je het daarmee eens? Waarom wel/niet?' De opdracht op de laatste pagina is creatief van aard, maar nodigt niet expliciet uit tot weerklank, tegenspraak, reflectie en/of onderzoek met betrekking tot poëzie, het leesproces en de dynamiek tussen tekst en lezer. Het kritisch potentieel van poëzie wordt hier ook niet in benut. Leerlingen stellen wel een gedicht samen, maar reflecteren niet op de inhoud (of vorm) hiervan.	X		Zie toelichting bij vraag 1. De analyse van de vorm van een gedicht lijkt bij die vragen wel als eindpunt te worden gezien, hoewel de eindopdracht van het hele document een creatieve opdracht is.

3. Is er in eerste instantie ruimte voor de ervaring en individuele interpretatie van een leerling (Dera, 2018b; 2019a; Dera et al., 2023)? Worden verschillen in ervaring en interpretatie centraal gesteld en is er ruimte om beargumenteerd creatief te interpreteren (Dera et al, 2023; Van den Boogaard, 2018)?			4. Wordt er in het lesmateriaal in eerste instantie gefocust op het zoeken van ‘de’ betekenis van een gedicht (Dera, 2018b; 2019a)? Is		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
	X	Bijna alle vragen bij de gedichten gaan over stijlfiguren, beeldspraak, rijm(schema's), enjambement, en het metrum. Hierbij is geen ruimte voor de ervaring en individuele interpretatie van leerlingen. Slechts één vraag, op pagina 8, gaat over een mogelijke interpretatie: ‘Wat mij betreft bewijst Wilmink hier dat het woord ‘mongool’ niet per se denigrerend is. Ben je het daarmee eens? Waarom wel/niet?’ Hierbij is er wel ruimte voor de eigen interpretatie van leerlingen, maar het gaat hier wel om het geven van een reactie op een al voorgestelde interpretatie. Verschillen in ervaring en interpretatie worden niet centraal gesteld in het materiaal.		X	Ook niet expliciet. Bijna alle vragen bij de gedichten gaan over stijlfiguren, beeldspraak, rijm(schema's), enjambement, en het metrum. Bij de vraag over het gedicht van Wilmink (zie toelichting op vraag 3), wordt er een mogelijke interpretatie van een boodschap van de dichter voorgesteld, maar leerlingen krijgen wel de ruimte hier op te reageren.
5. Wordt poëzie op een inclusieve en heteronomistische manier benaderd? Wordt de mogelijkheid opengelaten dat poëzie ook andere vormen aan kan nemen dan een gedicht op papier (digitale poëzie, spoken word, poetry slam, poëzie in de publieke ruimte, poëzie op voorwerpen, etc cetera) en kan verwijzen naar een sociale of historische context (Bax et al. 2022; Creely, 2019; Dera & De Strycker, 2018; Dera et al, 2016; Dera et al., 2023; Dera, 2019a; Kovalik & Curwoord, 2019; Naji et al., 2019; Sigvardsson, 2020; Vaessens 2006; Van der Starre, 2021a, 2021b).			6. Wordt poëzie op een boekcentrische (of papiercentrische), exclusieve en/of autonomistische manier benaderd (Van der Starre, 2021a)?		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
X	X	De in het materiaal opgenomen gedichten komen allemaal uit bundels en/of zijn gepubliceerd op papier. Er wordt niet expliciet aandacht besteed aan verschillende verschijningsvormen van poëzie, maar in de creatieve opdrachten op de laatste pagina kunnen leerlingen er wel voor	X	X	Zie toelichting op vraag 5.

kiezen om bijvoorbeeld sloganpoëzie, krantenpoëzie, stiftpoëzie, een stapelgedicht of ‘Googlepoëzie’ te maken. Een stapelgedicht ontstaat door het opstapelen van boeken; de titels op de rug vormen samen een gedicht. Dit gedicht wordt dus niet op papier geschreven. Er wordt niet expliciet verwezen naar het feit dat poëzie kan verwijzen naar een sociale of historische context.

7. Worden leerlingen ‘actief’ aangespoord om zelf actief aan de slag te gaan met poëzie (door zelf gedichten te schrijven en hierbij verschillende dichttechnieken toe te passen) (Dera et al., 2023)?			8. Worden leerlingen aangespoord ‘passief’ aan de slag te gaan met poëzie en het herkennen en benoemen van dichttechnieken (Dera et al., 2023)?		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
X		Ja. In de creatieve opdracht op de laatste pagina worden leerlingen aangespoord zelf een gedicht te schrijven. De leerlingen kunnen uit verschillende opties kiezen als het gaat om wat voor soort gedicht ze schrijven. In de meeste soorten gedichten moeten leerlingen dichttechnieken toepassen (rijm, metrum, enjambement en stijlfiguren).	X		Leerlingen moeten eerst ‘passief’ met poëzie aan de slag (zie toelichting op vraag 1). Aan het eind van de opdracht is er ruimte voor het ‘actief’ aan de slag gaan met poëzie.
9. Wordt er rekening gehouden met de niveaus en voorkeuren van leerlingen met betrekking tot poëzie en de niveau- en voorkeursverschillen tussen leerlingen (Das, 2018)?			10. Zijn er (door de docent) gedichten geselecteerd die door de hele klas gelezen en/of behandeld moeten worden (Das, 2018)?		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
	X	Niet expliciet. De leerlingen moeten opdrachten maken over dezelfde gedichten. Niveau- en voorkeursverschillen worden niet expliciet genoemd. De leerlingen mogen wel zelf kiezen wat voor soort gedicht ze zelf willen maken.	X		Deels. Zie toelichting op vraag 9.

### Analyse 3

Respondent 11					
Havo 5 (reader)					
Gesloten (checklist)vragen over het materiaal (met ruimte voor toelichting)					
Vragen gebaseerd op actuele wetenschappelijke artikelen over (de benadering van) poëzie of op actuele wetenschappelijke artikelen waarin voorstellen worden gedaan met betrekking tot poëzieonderwijs			‘Tegenhangers’ van vragen gebaseerd op actuele wetenschappelijke artikelen over (de benadering van) poëzie of op actuele wetenschappelijke artikelen waarin voorstellen worden gedaan met betrekking tot poëzieonderwijs		
<b>1. Nodigt het lesmateriaal expliciet uit tot weerklank, tegenspraak, reflectie en/of onderzoek met betrekking tot poëzie, het leesproces en de dynamiek tussen tekst en lezer (curriculum.nl, 2019; Dera, 2022b, 2023; Van den Boogaard, 2018)? Wordt het kritische en creatieve potentieel van poëzie benut (Creely, 2019; Dera, 2019a; Sigvardsson, 2020)?</b>			<b>2. Wordt er in het lesmateriaal gefocust op de vorm van het gedicht (denk bijvoorbeeld aan rijm, ritme, metriek, stijlfiguren, strofebouw en enjambement (Dera, 2023)? Wordt de analyse van de vorm van een gedicht als eindpunt gezien (Dera et al., 2023)?</b>		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
X		Leerlingen moeten bij opdracht 5 een essay schrijven waarin ze verslag doen van een kort onderzoekje over poëzie. Leerlingen reflecteren op thema's als liefde en dood (eventueel aan de hand van verschillende perioden in de poëziegeschiedenis) of op de thema's jaloezie, geheimhouding en de rol van derden in de middeleeuwen en in de hedendaagse tijd.		X	Leerlingen kunnen aspecten als taal, klank en vorm (rijm, indeling) wel meenemen in opdracht 1, waarbij ze gedichten op basis van voorkeur op volgorde leggen, maar het analyseren van gedichten op vorm staat verder niet centraal in dit document.
<b>3. Is er in eerste instantie ruimte voor de ervaring en individuele interpretatie van een leerling (Dera, 2018b; 2019a; Dera et al., 2023)? Worden verschillen in ervaring en interpretatie centraal gesteld en is er ruimte om beargumenteerd creatief te interpreteren (Dera et al, 2023; Van den Boogaard, 2018)?</b>			<b>4. Wordt er in het lesmateriaal in eerste instantie gefocust op het zoeken van ‘de’ betekenis van een gedicht (Dera, 2018b; 2019a)? Is</b>		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
X		Bij de eerste opdracht moeten leerlingen een tiental gedichten op volgorde zetten van welk gedicht zij		X	Zie toelichting bij vraag 3.

het mooist vinden naar welk gedicht zij het minst mooi vinden. Daarbij moeten ze letten op of het onderwerp voor hen herkenbaar is, op begrijpelijke inhoud, taal, klank, vorm en de optie 'Anders namelijk...'. Bij de derde opdracht worden de verschillen in ervaring centraal gesteld. Leerlingen moeten vaststellen of er een verband is tussen hun eigen voorkeursvolgorde en die van een ander en moeten reflecteren op wat maakt dat ze een gedicht als mooi bestempelen. Bij opdracht 5 moeten een leerling een essay schrijven. Er wordt expliciet vermeld: 'Een essay is een persoonlijke tekst waarin je verslag doet van een onderzoek en daar je eigen mening en beleving bij betreft.'

**5. Wordt poëzie op een inclusieve en heteronomistische manier benaderd? Wordt de mogelijkheid opengelaten dat poëzie ook andere vormen aan kan nemen dan een gedicht op papier (digitale poëzie, spoken word, poetry slam, poëzie in de publieke ruimte, poëzie op voorwerpen, etc cetera) en kan verwijzen naar een sociale of historische context (Bax et al. 2022; Creely, 2019; Dera & De Strycker, 2018; Dera et al, 2016; Dera et al., 2023; Dera, 2019a; Kovalik & Curwoord, 2019; Naji et al., 2019; Sigvardsson, 2020; Vaessens 2006; Van der Starre, 2021a, 2021b).**

**6. Wordt poëzie op een boekcentrische (of papiercentrische), exclusieve en/of autonomistische manier benaderd (Van der Starre, 2021a)?**

Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
X	X	De tien gedichten die aan het eind zijn opgenomen, zijn allemaal gebonden aan een papieren context	X	X	Zie toelichting op vraag 5.

en/of zijn afkomstig uit een dichtbundel. Er wordt niet expliciet aandacht besteed aan andere verschijningsvormen van poëzie. Wel wordt in de laatste alinea van het hele document over de laatste paar gedichten gezegd: 'De laatste gedichten laten goed zien, dat het in de Nederlandse poëzie, niet meer uitsluitend draait om mooie woorden, knappe rijmen, en verheven gevoelens. Humor, platte taal, harde taal, grote en kleine onderwerpen, alles kan voorbij komen.' Poëzie wordt op deze manier wel inclusief benaderd.

7. Worden leerlingen 'actief' aangespoord om zelf actief aan de slag te gaan met poëzie (door zelf gedichten te schrijven en hierbij verschillende dichttechnieken toe te passen) (Dera et al., 2023)?			8. Worden leerlingen aangespoord 'passief' aan de slag te gaan met poëzie en het herkennen en benoemen van dichttechnieken (Dera et al., 2023)?		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
X		Ja. Binnen opdracht 6 kunnen leerlingen op verschillende manieren zelf een gedicht schrijven en zijn ze dus 'actief' aan de slag met poëzie. Leerlingen kunnen een gedicht schrijven waarbij minstens drie versregels op dezelfde manier beginnen, ze kunnen een gedicht schrijven waarin ze iets alledaags op een zeer ongebruikelijke manier beschrijven en ze kunnen een gedicht schrijven waarin dezelfde rijmklank meerdere keren voorkomt.		X	Leerlingen kunnen aspecten als taal, klank en vorm (rijm, indeling) wel meenemen in opdracht 1, waarbij ze gedichten op basis van voorkeur op volgorde leggen, maar het analyseren van gedichten op vorm staat verder niet centraal in dit document. Er is ook ruimte voor het schrijven van essays over gedichten en voor 'actief' aan de slag gaan met poëzie.

9. Wordt er rekening gehouden met de niveaus en voorkeuren van leerlingen met betrekking tot poëzie en de niveau- en voorkeursverschillen tussen leerlingen (Das, 2018)?			10. Zijn er (door de docent) gedichten geselecteerd die door de hele klas gelezen en/of behandeld moeten worden (Das, 2018)?		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
	X	De gedichten die behandeld worden, zijn vooraf in het materiaal opgenomen. Leerlingen hebben hierin geen keuze. In sommige opdrachten krijgen leerlingen wel keuzes met betrekking tot wat ze met een gedicht 'doen', maar die opdrachten gaan wel over een van de tien gedichten.	X		Zie toelichting op vraag 9.

## Analyse 4

Respondent 19					
Vwo 5 (reader)					
Gesloten (checklist)vragen over het materiaal (met ruimte voor toelichting)					
Vragen gebaseerd op actuele wetenschappelijke artikelen over (de benadering van) poëzie of op actuele wetenschappelijke artikelen waarin voorstellen worden gedaan met betrekking tot poëzieonderwijs			'Tegenhangers' van vragen gebaseerd op actuele wetenschappelijke artikelen over (de benadering van) poëzie of op actuele wetenschappelijke artikelen waarin voorstellen worden gedaan met betrekking tot poëzieonderwijs		
<b>1. Nodigt het lesmateriaal expliciet uit tot weerklank, tegenspraak, reflectie en/of onderzoek met betrekking tot poëzie, het leesproces en de dynamiek tussen tekst en lezer (curriculum.nl, 2019; Dera, 2022b, 2023; Van den Boogaard, 2018)? Wordt het kritische en creatieve potentieel van poëzie benut (Creely, 2019; Dera, 2019a; Sigvardsson, 2020)?</b>			<b>2. Wordt er in het lesmateriaal gefocust op de vorm van het gedicht (denk bijvoorbeeld aan rijm, ritme, metriek, stijlfiguren, strofebouw en enjambement (Dera, 2023)? Wordt de analyse van de vorm van een gedicht als eindpunt gezien (Dera et al., 2023)?</b>		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
	X	In het stappenplan staan de analyse van de vorm en inhoud en het geven van een eigen mening centraal. Op de inhoud hoeft niet uitgebreid gereflecteerd te worden (het gaat hier vooral om genre, verhalende laag, stemming, verschillende delen, opbouw, de titel, het thema en de invloed van de vorm op de inhoud). Bij vraag 10 van onderdeel A ('Vorm') op pagina 48 moeten leerlingen wel een interpretatie construeren aan de hand van onder andere eerdere interpretaties.	X		Het analyseren van de vorm is een groot onderdeel van het stappenplan dat in dit document centraal staat. Onderdeel B (pp. 48-49), dat over de inhoud van het gedicht gaat, eindigt met de vraag welke invloed de vorm op de inhoud heeft. Daarna volgt nog wel onderdeel C (p. 49), waarbij leerlingen hun keuzes verantwoorden en een eigen mening geven.
<b>3. Is er in eerste instantie ruimte voor de ervaring en individuele interpretatie van een leerling (Dera, 2018b; 2019a; Dera et al., 2023)? Worden verschillen in ervaring en interpretatie centraal gesteld en is er ruimte om beargumenteerd creatief te interpreteren (Dera et al, 2023; Van den Boogaard, 2018)?</b>			<b>4. Wordt er in het lesmateriaal in eerste instantie gefocust op het zoeken van 'de' betekenis van een gedicht (Dera, 2018b; 2019a)?</b>		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
	X	Het stappenplan begint met de analyse van vorm (Onderdeel A, pp. 45-48). Daarna volgt een analyse van de inhoud, waarbij er weinig	X		In de introductie van de opdracht wordt aangegeven dat dichters allerlei middelen

		<p>ruimte is voor de eigen leeservaring of individuele interpretatie (onderdeel B, pp. 48-49). Er wordt wel aandacht besteed aan de stemming van het gedicht, maar er wordt hier gevraagd welke stemming <i>het gedicht</i> oproept en niet welke stemming het gedicht <i>bij de leerlingen zelf</i> oproept. Vraag 15 (p. 49) luidt: 'Hoe interpreteer je de titel.' Het eerste deel van vraag 16 (p. 49) luidt: 'Wat beschouw je als het thema?' Hier lijkt dus wel ruimte voor eigen interpretatie. In onderdeel C (het laatste onderdeel) op pagina 49 is er wel plaats voor de eigen mening, maar de analyse begint bij de vorm en inhoud.</p>			<p>gebruiken om 'hun' boodschap bondig en mooi verwoord te verpakken (p. 42). Aan het eind van onderdeel A ('Vorm') moeten leerlingen 'een zo kloppend mogelijke interpretatie' construeren aan de hand van de cultuurhistorische context, secundaire literatuur, analyse van de opbouw, analyse van de metaforiek en stijl, analyse van eerdere interpretaties en veronderstellingen met betrekking tot intertekstualiteit en/of historische verwijzingen (p. 48).</p>
<p><b>5. Wordt poëzie op een inclusieve en heteronomistische manier benaderd? Wordt de mogelijkheid opengelaten dat poëzie ook andere vormen aan kan nemen dan een gedicht op papier (digitale poëzie, spoken word, poetry slam, poëzie in de publieke ruimte, poëzie op voorwerpen, etc cetera) en kan verwijzen naar een sociale of historische context (Bax et al. 2022; Creely, 2019; Dera &amp; De Strycker, 2018; Dera et al, 2016; Dera et al., 2023; Dera, 2019a; Kovalik &amp; Curwoord, 2019; Naji et al., 2019; Sigvardsson, 2020; Vaessens 2006; Van der Starre, 2021a, 2021b).</b></p>			<p><b>6. Wordt poëzie op een boekcentrische (of papiercentrische), exclusieve en/of autonomistische manier benaderd (Van der Starre, 2021a)?</b></p>		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
X	X	Er wordt wel verwezen naar liedteksten als poëzie (pp. 44, 47), maar dat is de enige verschijningsvorm van poëzie buiten gedichten op papier die expliciet genoemd wordt. Er wordt niet expliciet beschreven dat een gedicht kan verwijzen naar een sociale of historische context.	X	X	Niet expliciet, maar zie toelichting op vraag 5.

7. Worden leerlingen 'actief' aangespoord om zelf actief aan de slag te gaan met poëzie (door zelf gedichten te schrijven en hierbij verschillende dichttechnieken toe te passen) (Dera et al., 2023)?			8. Worden leerlingen aangespoord 'passief' aan de slag te gaan met poëzie en het herkennen en benoemen van dichttechnieken (Dera et al., 2023)?		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
	X	Leerlingen worden alleen geacht gedichten te analyseren op vorm en inhoud en om een eigen mening te beschrijven.	X		Zie toelichting bij vraag 7.
9. Wordt er rekening gehouden met de niveaus en voorkeuren van leerlingen met betrekking tot poëzie en de niveau- en voorkeursverschillen tussen leerlingen (Das, 2018)?			10. Zijn er (door de docent) gedichten geselecteerd die door de hele klas gelezen en/of behandeld moeten worden (Das, 2018)?		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
X	X	Er wordt wel rekening gehouden met de voorkeursverschillen van leerlingen, aangezien ze zelf gedichten mogen selecteren. Het lijkt hier in eerste instantie te gaan om het kiezen van drie gedichten uit een al bestaande lijst: '(...) de geannoteerde gedichten van je klas' (p. 44). Er staat op pagina 44 echter ook: 'Je mag ook een gedicht uit de categorieën kiezen dat niet is behandeld in de klas.' Impliciet kunnen leerlingen op deze manier ook gedichten kiezen die aansluiten bij hun niveau, maar hier wordt niet expliciet naar verwezen.	X	X	Zie toelichting bij vraag 9.

## Analyse 5

Respondent 18					
Gymnasium 5 (reader 1)					
Gesloten (checklist)vragen over het materiaal (met ruimte voor toelichting)					
Vragen gebaseerd op actuele wetenschappelijke artikelen over (de benadering van) poëzie of op actuele wetenschappelijke artikelen waarin voorstellen worden gedaan met betrekking tot poëzieonderwijs			‘Tegenhangers’ van vragen gebaseerd op actuele wetenschappelijke artikelen over (de benadering van) poëzie of op actuele wetenschappelijke artikelen waarin voorstellen worden gedaan met betrekking tot poëzieonderwijs		
1. Nodigt het lesmateriaal expliciet uit tot weerklink, tegenspraak, reflectie en/of onderzoek met betrekking tot poëzie, het leesproces en de dynamiek tussen tekst en lezer (curriculum.nl, 2019; Dera, 2022b, 2023; Van den Boogaard, 2018)? Wordt het kritische en creatieve potentieel van poëzie benut (Creely, 2019; Dera, 2019a; Sigvardsson, 2020)?			2. Wordt er in het lesmateriaal gefocust op de vorm van het gedicht (denk bijvoorbeeld aan rijm, ritme, metriek, stijlfiguren, strofobouw en enjambement (Dera, 2023)? Wordt de analyse van de vorm van een gedicht als eindpunt gezien (Dera et al., 2023)?		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
	X	De opdrachten gaan vooral over de vorm en inhoud van de gedichten zelf. In enkele opdrachten worden leerlingen wel aangespoord gedichten op te zoeken (opdracht 3 op pagina 12) en te reflecteren op de woorden in dit gedicht, maar leerlingen worden niet aangespoord om door middel van of met behulp van poëzie kritisch te reflecteren op maatschappelijke thema's, het leesproces of de dynamiek tussen tekst en lezer. Leerlingen worden op pagina 3 in de informatieve tekst wel aangespoord om, aan de hand van drie voorbeelden, na te denken over wat poëzie is en over of het ene voorbeeld 'meer poëzie' is dan het andere voorbeeld. Het gaat hier alleen eerder om retorische vragen dan om een opdracht die de leerlingen ook echt moeten uitvoeren. In de eindopdracht moeten leerlingen wel en creatief verslag uitbrengen van de analyse	X	X	.Ja, relatief veel vragen die in dit document binnen de opdrachten aan leerlingen worden gesteld, gaan over de vorm van de gedichten (bijvoorbeeld de vragen op pagina 17 en 18, de opdracht op pagina 21, de vragen op de pagina's 24 t/m 26 en enkele vragen binnen de opdracht op pagina 26). Over vormaspecten van gedichten is ook veel informatieve tekst gewijd. De opdrachten en teksten over vorm gaan onder andere over versregels, enjambement, het metrum en stijlfiguren. Er wordt ook informatie gegeven over poëzie in het algemeen en literaire stromingen. In de

van een gedicht, maar in die analyse ligt de focus vooral op vorm en op de boodschap van het gedicht. Op die boodschap hoeft verder niet diepgaand gereflecteerd te worden.

eindopdracht vormt de betekenis van het gedicht en een oordeel daarover het eindpunt van de analyse van een gedicht. De analyse van de vorm vormt dus niet expliciet het eindpunt van gedichtanalyse, hoewel er wel veel aandacht aan wordt besteed.

**3. Is er in eerste instantie ruimte voor de ervaring en individuele interpretatie van een leerling (Dera, 2018b; 2019a; Dera et al., 2023)? Worden verschillen in ervaring en interpretatie centraal gesteld en is er ruimte om beargumenteerd creatief te interpreteren (Dera et al, 2023; Van den Boogaard, 2018)?**

**4. Wordt er in het lesmateriaal in eerste instantie gefocust op het zoeken van ‘de’ betekenis van een gedicht (Dera, 2018b; 2019a)?**

Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
X	X	Niet expliciet in eerste instantie. In de eindopdracht (pagina 26) is de laatste eis van de gedichtanalyse wel: ‘(...) geef kort en duidelijk aan waar het gedicht volgens jullie over gaat (eigen interpretatie) en geen een eigen oordeel. Zorg ook voor een onderbouwing hiervan.’ Al eerder, op pagina 23, wordt al eens in de informatieve tekst gevraagd: ‘(...) wat is volgens jou de betekenis van dit gedicht?’ Verschillen in ervaring en interpretatie worden niet expliciet centraal gesteld. Leerlingen worden ook niet expliciet aangespoord om creatief te interpreteren.	X	X	Er wordt op pagina 7 expliciet gezegd: ‘De lezer van poëzie krijgt de opdracht om het gedicht te veroveren. Door nauwkeurig te lezen kun je beelden begrijpen, verbanden zien en misschien zelfs de compositie van het 'spinnenweb' ontdekken.’ Poëzie wordt hier dus als een soort puzzel gepresenteerd die opgelost kan worden. Een van de eisen van de eindopdracht (pagina 26) is daarnaast het beantwoorden van de volgende vraag: ‘Parafrase: wat is de boodschap van het gedicht, waar gaat het over? Parafrase is de uitleg van het

gedicht aan de hand van de analyse.' Zie echter ook de toelichting op vraag 3.

5. Wordt poëzie op een inclusieve en heteronomistische manier benaderd? Wordt de mogelijkheid opengelaten dat poëzie ook andere vormen aan kan nemen dan een gedicht op papier (digitale poëzie, spoken word, poetry slam, poëzie in de publieke ruimte, poëzie op voorwerpen, etc cetera) en kan verwijzen naar een sociale of historische context (Bax et al. 2022; Creely, 2019; Dera & De Strycker, 2018; Dera et al, 2016; Dera et al., 2023; Dera, 2019a; Kovalik & Curwoord, 2019; Naji et al., 2019; Sigvardsson, 2020; Vaessens 2006; Van der Starre, 2021a, 2021b).			6. Wordt poëzie op een boekcentrische (of papiercentrische), exclusieve en/of autonomistische manier benaderd (Van der Starre, 2021a)?		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
X		Leerlingen worden op pagina 3 aangespoord om na te denken over of en in welke mate verschillende teksten poëzie zijn. Daarnaast wordt het fenomeen 'Google-poëzie' belicht op pagina 4, worden statements en 'Insta-posts' als voorbeeld gegeven van (poëtische) teksten (pagina 12), moeten leerlingen een 'dada-gedicht' maken (pagina 13) en worden liedteksten benoemd als teksten waarin veel 'metra' worden toegepast (pagina 14). Op pagina 4 wordt letterlijk gezegd dat poëzie de maatschappij beïnvloedt en dat poëzie wordt beïnvloed door de maatschappij.	X	X	Over het algemeen niet (zie toelichting op vraag 5), hoewel de meeste gedichten die worden behandeld met behulp van opdrachten wel gebonden zijn aan een papieren context en/of afkomstig zijn uit een dichtbundel.
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
7. Worden leerlingen 'actief' aangespoord om zelf actief aan de slag te gaan met poëzie (door zelf gedichten te schrijven en hierbij verschillende dichttechnieken toe te passen) (Dera et al., 2023)?			8. Worden leerlingen aangespoord 'passief' aan de slag te gaan met poëzie en het herkennen en benoemen van dichttechnieken (Dera et al., 2023)?		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
X		Op pagina 8 worden leerlingen aangespoord zelf drie 'Google-gedichten' te maken. Leerlingen worden hierbij alleen niet verplicht bepaalde dichttechnieken toe te passen. Op pagina 13 (opdracht 4) worden	X		Relatief veel opdrachten hebben betrekking op de vorm van de gedichten (zie ook de toelichting op vraag 2).

leerlingen aangespoord aan de slag te gaan met een 'dada-gedicht' volgens de instructie van Tristan Tzara op pagina 10. Hierbij hoeft ook niet expliciet rekening gehouden te worden met dichttechnieken.

**9. Wordt er rekening gehouden met de niveaus en voorkeuren van leerlingen met betrekking tot poëzie en de niveau- en voorkeursverschillen tussen leerlingen (Das, 2018)?**

**10. Zijn er (door de docent) gedichten geselecteerd die door de hele klas gelezen en/of behandeld moeten worden (Das, 2018)?**

Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
	X	Niet expliciet. Leerlingen moeten in de eindopdracht (pagina 26) wel 'een' gedicht analyseren. De enige eis die er in de eindopdracht aan dit gedicht gesteld wordt, is dat het gedicht oorspronkelijk in het Nederlands moet zijn verschenen. Dit zou kunnen betekenen dat leerlingen zelf een gedicht mogen kiezen, waarbij zij mogelijk rekening kunnen houden met hun eigen voorkeur en niveau, maar dat wordt niet expliciet vermeld.	X		De opdrachten gaan over gedichten die door de samensteller van het materiaal geselecteerd zijn. Er wordt niet expliciet vermeld dat de leerlingen opdrachten mogen kiezen.

## Analyse 6

Respondent 2					
Vwo 6 (reader)					
Gesloten (checklist)vragen over het materiaal (met ruimte voor toelichting)					
Vragen gebaseerd op actuele wetenschappelijke artikelen over (de benadering van) poëzie of op actuele wetenschappelijke artikelen waarin voorstellen worden gedaan met betrekking tot poëzieonderwijs			'Tegenhangers' van vragen gebaseerd op actuele wetenschappelijke artikelen over (de benadering van) poëzie of op actuele wetenschappelijke artikelen waarin voorstellen worden gedaan met betrekking tot poëzieonderwijs		
<b>1. Nodigt het lesmateriaal expliciet uit tot weerklink, tegenspraak, reflectie en/of onderzoek met betrekking tot poëzie, het leesproces en de dynamiek tussen tekst en lezer (curriculum.nl, 2019; Dera, 2022b, 2023; Van den Boogaard, 2018)? Wordt het kritische en creatieve potentieel van poëzie benut (Creely, 2019; Dera, 2019a; Sigvardsson, 2020)?</b>			<b>2. Wordt er in het lesmateriaal gefocust op de vorm van het gedicht (denk bijvoorbeeld aan rijm, ritme, metriek, stijlfiguren, strofobouw en enjambement (Dera, 2023)? Wordt de analyse van de vorm van een gedicht als eindpunt gezien (Dera et al., 2023)?</b>		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
	X	De eindopdracht bestaat uit de interpretatie van een gedicht. In een informatief stuk over spoken word wordt wel duidelijk dat spoken word vaker een politieke of emancipatoire boodschap bevat, maar hier wordt niet actief iets mee gedaan in het materiaal. Bij de opdrachten onder de verschillende gedichten wordt wel ingegaan op welke regels mooi of lastig zijn, maar verder gaan de vragen vooral over dichttechnieken, stijlfiguren en interpretatie.	X		Deze concepten worden uitgebreid toegelicht in het materiaal. De analyse van het gedicht wordt niet als eindpunt gezien, maar bij een opdracht over de interpretatie van een gedicht wordt wel aangegeven dat er bij de onderbouwing vormkwesties aan bod moeten komen (p. 26) en dat het niet de bedoeling is alleen een 'verhaaltje' te vertellen zonder aandacht te besteden aan poëtische middelen (p. 27).
<b>3. Is er in eerste instantie ruimte voor de ervaring en individuele interpretatie van een leerling (Dera, 2018b; 2019a; Dera et al., 2023)? Worden verschillen in ervaring en interpretatie centraal gesteld en is er ruimte om beargumenteerd creatief te interpreteren (Dera et al, 2023; Van den Boogaard, 2018)?</b>			<b>4. Wordt er in het lesmateriaal in eerste instantie gefocust op het zoeken van 'de' betekenis van een gedicht (Dera, 2018b; 2019a)? Is</b>		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting

X		Er wordt op pagina 1 expliciet gezegd: ‘We beginnen steeds bij de ervaring van het lezen.’ Vanuit die ervaring wordt gekeken welke betekenis er aan het gedicht gegeven kan worden gegeven en wordt geanalyseerd hoe de dichter de taal heeft gebruikt. In de opdrachten wordt vaak gevraagd ‘een’ interpretatie te geven van een gedicht. Aan de andere kant is er weinig ruimte voor creatief interpreteren. Op pagina 27 staat: ‘Ga uit van dat wat er staat, in plaats van gewaagde interpretaties die niet kloppen met de rest van de tekst.’	X		Aan de andere kant moet op pagina 10 een interpretatie worden gegeven, waarbij expliciet staat: ‘(...) waarbij je aangeeft wat de dichter met dit gedicht wil laten zien.’ Daarnaast wordt er in de tips op pagina 27 vermeld dat uitspraken (bij het interpreteren) niet moeten beginnen met ‘ik denk’, ‘ik heb het gevoel dat’ of ‘Persoonlijk... ik’. Zie ook toelichting bij vraag 3.
<b>5. Wordt poëzie op een inclusieve en heteronomistische manier benaderd? Wordt de mogelijkheid opengelaten dat poëzie ook andere vormen aan kan nemen dan een gedicht op papier (digitale poëzie, spoken word, poetry slam, poëzie in de publieke ruimte, poëzie op voorwerpen, etc cetera) en kan verwijzen naar een sociale of historische context (Bax et al. 2022; Creely, 2019; Dera &amp; De Strycker, 2018; Dera et al, 2016; Dera et al., 2023; Dera, 2019a; Kovalik &amp; Curwoord, 2019; Naji et al., 2019; Sigvardsson, 2020; Vaessens 2006; Van der Starre, 2021a, 2021b).</b>			<b>6. Wordt poëzie op een boekcentrische (of papiercentrische), exclusieve en/of autonomistische manier benaderd (Van der Starre, 2021a)?</b>		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
X		Op pagina 23 begint een informatieve tekst over spoken word, waarin expliciet naar het politieke of emancipatoire karakter van spoken word wordt verwezen. Bij een bepaald gedicht wordt toegelicht dat deze afkomstig is uit een tv-gids en bij een ander gedicht	X	X	Ondanks het informatieve stuk over spoken word en het opnemen van enkele gedichten die niet uit dichtbundels afkomstig zijn, komen toch 32 van de 38 gedichten uit dichtbundels.

dat deze geschreven werd voor een tentoonstelling. Daarnaast wordt er aandacht besteed aan een gedicht dat werd geschreven voor een tentoonstelling over het dorpje Hallstatt, dat overstroomd werd door toeristen, omdat het decor van *Frozen* erop zou zijn gebaseerd.

7. Worden leerlingen 'actief' aangespoord om zelf actief aan de slag te gaan met poëzie (door zelf gedichten te schrijven en hierbij verschillende dichttechnieken toe te passen) (Dera et al., 2023)?			8. Worden leerlingen aangespoord 'passief' aan de slag te gaan met poëzie en het herkennen en benoemen van dichttechnieken (Dera et al., 2023)?		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
	X	Leerlingen moeten aan de slag met het analyseren van de vorm en interpreteren van de inhoud van bestaande gedichten.	X		Zie toelichting bij vraag 7.
9. Wordt er rekening gehouden met de niveaus en voorkeuren van leerlingen met betrekking tot poëzie en de niveau- en voorkeursverschillen tussen leerlingen (Das, 2018)?			10. Zijn er (door de docent) gedichten geselecteerd die door de hele klas gelezen en/of behandeld moeten worden (Das, 2018)?		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
	X	Niet expliciet. Het is onduidelijk of leerlingen voor de 'grotere' interpretatieopdracht zelf een gedicht mogen uitkiezen. Verder worden er vragen gesteld over een vast rijtje gedichten.	X		Zie toelichting bij vraag 9.

## Analyse 7

Respondent 14

Havo 4 en havo 5 (reader)

Gesloten (checklist)vragen over het materiaal (met ruimte voor toelichting)

Vragen gebaseerd op actuele wetenschappelijke artikelen over (de benadering van) poëzie of op actuele wetenschappelijke artikelen waarin voorstellen worden gedaan met betrekking tot poëzieonderwijs

‘Tegenhangers’ van vragen gebaseerd op actuele wetenschappelijke artikelen over (de benadering van) poëzie of op actuele wetenschappelijke artikelen waarin voorstellen worden gedaan met betrekking tot poëzieonderwijs

1. Nodigt het lesmateriaal expliciet uit tot weerklank, tegenspraak, reflectie en/of onderzoek met betrekking tot poëzie, het leesproces en de dynamiek tussen tekst en lezer (curriculum.nl, 2019; Dera, 2022b, 2023; Van den Boogaard, 2018)? Wordt het kritische en creatieve potentieel van poëzie benut (Creely, 2019; Dera, 2019a; Sigvardsson, 2020)?

2. Wordt er in het lesmateriaal gefocust op de vorm van het gedicht (denk bijvoorbeeld aan rijm, ritme, metriek, stijlfiguren, strofobouw en enjambement (Dera, 2023)? Wordt de analyse van de vorm van een gedicht als eindpunt gezien (Dera et al., 2023)?

Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
	X	De vragen over poëzie in dit document (op pagina 7) gaan over de eerste indruk, de vorm en de inhoud van het gedicht zelf. Er moet ook een conclusie worden geschreven over de titel, het thema, de manier waarop de vorm de inhoud beïnvloedt en de boodschap van het gedicht. In een algemene evaluatie blikken leerlingen terug op de behandelde gedichten en moeten zij uitleggen welke gedichten zij het meest aansprekend vonden (en waarom) en of hun kijk op poëzie veranderd is door het preciezer kijken naar gedichten (en waarom). Daarnaast moeten leerlingen op minimaal vijf en maximaal tien stellingen over literatuur reageren, die vooral over de eigen leesinteresses en -ervaringen gaan. Bij stelling 46 worden leerlingen wel geacht over de functie van literatuur voor de maatschappij/samenleving na te denken. Het kritisch potentieel van poëzie kan op deze manier worden benut, wanneer een leerling in	X		De leerlingen moeten de vorm van het gedicht analyseren op strofobouw, rijm, herhaling, beeldspraak en stijlfiguren. Liedteksten moeten geanalyseerd worden op basis van hoe muziek en tekst zich tot elkaar verhouden. De inhoud moet geanalyseerd worden op basis van hoofdgenres, verteller en aangesprokene, de verhalende laag en de stemming van het gedicht. De analyse van het gedicht lijkt niet het eindpunt. Na deze analyse volgen nog punt D en E, waarbij leerlingen een conclusie schrijven (de titel interpreteren, het thema en de

		staat is kritisch op de maatschappij/samenleving te reflecteren. Hier wordt echter niet expliciet op aangedrongen.			eventuele diepere laag beschrijven, de invloed van de vorm op de inhoud beschrijven en de boodschap van het gedicht formuleren) en naderhand een evaluatie uitwerken over hun mening over poëzie.
<b>3. Is er in eerste instantie ruimte voor de ervaring en individuele interpretatie van een leerling (Dera, 2018b; 2019a; Dera et al., 2023)? Worden verschillen in ervaring en interpretatie centraal gesteld en is er ruimte om beargumenteerd creatief te interpreteren (Dera et al, 2023; Van den Boogaard, 2018)?</b>			<b>4. Wordt er in het lesmateriaal in eerste instantie gefocust op het zoeken van ‘de’ betekenis van een gedicht (Dera, 2018b; 2019a)? Is</b>		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
X		Op pagina 7 begint de opdracht over poëzie met vragen over de ‘eerste indruk’ van leerlingen. Leerlingen moeten de volgende vraag beantwoorden: ‘Wat viel je als eerste op aan het gedicht?’ Daarnaast moeten ze beschrijven waarom ze een bepaald gedicht in hun bloemlezing hebben opgenomen. Er wordt niet expliciet naar de ervaring of van leerlingen gevraagd, maar er is wel ruimte voor eigen interpretatie bij het geven van antwoord op deze vraag. Bij onderdeel C moeten de leerlingen de inhoud (de verhalende laag) samenvatten en aangeven welke stemming het gedicht bij ze oproept. Hierbij zou ruimte kunnen zijn voor de eigen ervaring, maar dit wordt niet expliciet genoemd. Bij onderdeel D wordt gevraagd: ‘Hoe interpreteer je de titel?’ Ook wordt gevraagd: ‘Wat beschouw je als thema?’ De manier waarop deze twee vragen zijn geformuleerd, lijkt ruimte te geven voor eigen interpretatie. Verschillen in	X	X	Niet expliciet. Zie toelichting op vraag 3. Wel wordt in onderdeel C van de leerlingen het volgende gevraagd: ‘Formuleer in 2 à 3 zinnen de boodschap van het gedicht.’ De manier waarop deze vraag gesteld is, suggereert dat ‘de’ boodschap van het gedicht bestaat, oftewel dat er slechts één antwoord mogelijk lijkt te zijn. Dit wordt echter niet expliciet vermeld.

ervaring en interpretatie worden niet centraal gesteld en leerlingen worden ook niet aangespoord creatief te interpreteren.

5. Wordt poëzie op een inclusieve en heteronomistische manier benaderd? Wordt de mogelijkheid opengelaten dat poëzie ook andere vormen aan kan nemen dan een gedicht op papier (digitale poëzie, spoken word, poetry slam, poëzie in de publieke ruimte, poëzie op voorwerpen, etc cetera) en kan verwijzen naar een sociale of historische context (Bax et al. 2022; Creely, 2019; Dera & De Strycker, 2018; Dera et al, 2016; Dera et al., 2023; Dera, 2019a; Kovalik & Curwoord, 2019; Najj et al., 2019; Sigvardsson, 2020; Vaessens 2006; Van der Starre, 2021a, 2021b).			6. Wordt poëzie op een boekcentrische (of papiercentrische), exclusieve en/of autonomistische manier benaderd (Van der Starre, 2021a)?		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
	X	Er wordt niet expliciet aandacht besteed aan vormen van poëzie buiten de context van papier of het boek en er wordt ook geen informatie gegeven over het feit dat poëzie kan verwijzen naar een sociale of historische context (behalve bij punt 43 op pagina 23, maar dit gedeelte lijkt over prozaboeken te gaan). Er worden ook geen vragen gesteld aan de leerlingen over deze aspecten.	X	X	Zie toelichting op vraag 5. Er wordt niet expliciet aandacht besteed aan verschillende verschijningsvormen van poëzie of aan het feit dat poëzie kan verwijzen naar een sociale of historische context. Uit het materiaal blijkt niet welke gedichten er worden behandeld in klas 4 of welke gedichten er in de schoolbloemlezing voorkomen. Er wordt ook niet expliciet genoemd dat poëzie zich alleen op papier voordoet.
7. Worden leerlingen 'actief' aangespoord om zelf actief aan de slag te gaan met poëzie (door zelf gedichten te schrijven en hierbij verschillende dichttechnieken toe te passen) (Dera et al., 2023)?			8. Worden leerlingen aangespoord 'passief' aan de slag te gaan met poëzie en het herkennen en benoemen van dichttechnieken (Dera et al., 2023)?		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
	X	In de opdrachten op pagina 7 worden de leerlingen niet direct 'actief' aangespoord om zelf actief aan de slag te gaan met poëzie, maar	X		Ja, na het beschrijven van de 'eerste indruk', moeten leerlingen aan de slag met het

sommige keuzeverwerkingsopdrachten zijn wel gelinkt aan poëzie (vanaf pagina 18). Zo wordt er bij punt 30 (pagina 22) aan leerlingen gevraagd zelf een sonnet, ballade of andere dichtvorm te schrijven naar aanleiding van een gelezen prozaboek. Leerlingen moeten hierbij uitleggen waarom ze voor een bepaalde dichtvorm hebben gekozen en op welke kenmerken ze hebben gelet. Bij punt 34 (pagina 22) wordt aan leerling gevraagd drie gedichten te kiezen die bij het verhaal (van hun prozaboek) passen. Leerlingen moeten de gedichten overnemen, beschrijven waarom ze het gedicht bij het verhaal vinden passen en hierbij verwijzen naar passages uit zowel de gedichten als het prozaverhaal. Bij punt 35 (pagina 22) kunnen leerlingen ervoor kiezen een gedicht te zoeken dat als motto kan worden gebruikt voor hun gelezen prozaboek. Ze moeten hun keuze hierbij kort (maar duidelijk) beschrijven.

beschrijven van de vorm (onder andere strofepbouw, rijm, herhaling, beeldspraak en stijlfiguren) en de inhoud van het gedicht.

**9. Wordt er rekening gehouden met de niveaus en voorkeuren van leerlingen met betrekking tot poëzie en de niveau- en voorkeursverschillen tussen leerlingen (Das, 2018)?**

**10. Zijn er (door de docent) gedichten geselecteerd die door de hele klas gelezen en/of behandeld moeten worden (Das, 2018)?**

Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
X		De leesniveaus met betrekking tot poëzie en de bijpassende lezerskenmerken van Das (2018) zijn in hun geheel opgenomen in dit document (pagina 17) en in een ander document zijn hier gedichten aan gekoppeld. Aan het eind van het document worden oefenvragen voor het ‘Mondelinge Examen Literatuur’ weergegeven op basis van de leesniveaus met betrekking tot	X		Deels. Zie toelichting op vraag 9. Op pagina 7 wordt beschreven dat er in klas 4 een aantal gedichten klassikaal wordt behandeld en dat leerlingen gedichten moeten kiezen uit de schoolbloemlezing..

---

poëzie – en ook op basis van de leesniveaus van  
met betrekking tot proza van Witte (2008).

---

## Analyse 8

Respondent 7					
Vwo 4 en vwo 5 (reader)					
Gesloten (checklist)vragen over het materiaal (met ruimte voor toelichting)					
Vragen gebaseerd op actuele wetenschappelijke artikelen over (de benadering van) poëzie of op actuele wetenschappelijke artikelen waarin voorstellen worden gedaan met betrekking tot poëzieonderwijs			‘Tegenhangers’ van vragen gebaseerd op actuele wetenschappelijke artikelen over (de benadering van) poëzie of op actuele wetenschappelijke artikelen waarin voorstellen worden gedaan met betrekking tot poëzieonderwijs		
1. Nodigt het lesmateriaal expliciet uit tot weerklank, tegenspraak, reflectie en/of onderzoek met betrekking tot poëzie, het leesproces en de dynamiek tussen tekst en lezer (curriculum.nl, 2019; Dera, 2022b, 2023; Van den Boogaard, 2018)? Wordt het kritische en creatieve potentieel van poëzie benut (Creely, 2019; Dera, 2019a; Sigvardsson, 2020)?			2. Wordt er in het lesmateriaal gefocust op de vorm van het gedicht (denk bijvoorbeeld aan rijm, ritme, metriek, stijlfiguren, strofebouw en enjambement (Dera, 2023)? Wordt de analyse van de vorm van een gedicht als eindpunt gezien (Dera et al., 2023)?		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
	X	Deels. Op pagina 14 wordt er wel aandacht geschonken aan het thema ‘Poëzie en maatschappijkritiek’. De leerlingen moeten drie gedichten vinden over een onderwerp waar zij iets van vinden. Vervolgens moeten zij beschrijven waar het gedicht over gaat en moeten zij onderzoeken of het gedicht is geschreven in opdracht of met een bepaald doel. Ze moeten de keuze van hun gedichten ook verantwoorden. Binnen deze antwoorden is ruimte voor het reflecteren op de maatschappij, maar dit wordt niet expliciet zo aangegeven. Leerlingen moeten wel uitleggen waar het gedicht over gaat, maar worden niet aangespoord uitgebreid op de het onderwerp van het gedicht (de maatschappijkritiek) te reflecteren. De andere vragen en opdrachten in het document gaan over de ‘bouwstenen van gedichten’, oftewel vormkenmerken van gedichten, dichtvormen, rijm, stijlfiguren,	X	X	Veel vragen en opdrachten gaan wel over de vorm van het gedicht, maar andere vragen gaan ook over de inhoud van het gedicht en daarnaast worden leerlingen aangespoord op een meer creatieve manier met poëzie om te gaan. De analyse van de vorm lijkt geen duidelijk eindpunt.

		literatuurgeschiedenis en de inhoud en betekenis van (delen uit) gedichten. Leerlingen worden in andere opdrachten daarnaast wel aangespoord zelf poëzie te schrijven of ergens te plaatsen in de openbare ruimte.			
<b>3. Is er in eerste instantie ruimte voor de ervaring en individuele interpretatie van een leerling (Dera, 2018b; 2019a; Dera et al., 2023)? Worden verschillen in ervaring en interpretatie centraal gesteld en is er ruimte om beargumenteerd creatief te interpreteren (Dera et al, 2023; Van den Boogaard, 2018)?</b>			<b>4. Wordt er in het lesmateriaal in eerste instantie gefocust op het zoeken van ‘de’ betekenis van een gedicht (Dera, 2018b; 2019a)? Is</b>		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
	X	De vragen en opdrachten in het begin van het document gaan vooral over de vorm van gedichten. Wanneer er gevraagd wordt naar een interpretatie, wordt vaak gevraagd naar de bedoeling van de schrijver. Zo staat op pagina 8: ‘(...) wat bedoelt de schrijver met deze metafoor?’ Op pagina 10 staat: ‘Waarop doelt Deckwitz?’ En: ‘Kun je (...) concluderen dat Deckwitz een positief of negatief toekomstbeeld heeft? Er wordt niet expliciet gevraagd naar de ervaring of persoonlijke interpretatie van leerlingen. Verschillen in ervaring en interpretatie worden niet centraal gesteld en is er niet expliciet ruimte om beargumenteerd creatief te interpreteren. Op pagina 13 kunnen leerlingen er wel voor kiezen een betoog of beschouwing over de betekenis van een gedicht te houden. De mogelijkheid van een beschouwing suggereert impliciet dat gedichten op verschillende manieren begrepen/geïnterpreteerd kunnen worden.	X		Zie toelichting op vraag 3. Wanneer er vragen met betrekking tot interpretatie worden gesteld in dit document, gaat het vaak om de bedoeling van de schrijver.
<b>5. Wordt poëzie op een inclusieve en heteronomistische manier benaderd? Wordt de mogelijkheid opengelaten dat poëzie ook andere vormen aan kan nemen dan een gedicht op papier (digitale poëzie,</b>			<b>6. Wordt poëzie op een boekcentrische (of papiercentrische), exclusieve en/of autonomistische manier benaderd (Van der Starre, 2021a)?</b>		

spoken word, poetry slam, poëzie in de publieke ruimte, poëzie op voorwerpen, etc cetera) en kan verwijzen naar een sociale of historische context (Bax et al. 2022; Creely, 2019; Dera & De Strycker, 2018; Dera et al, 2016; Dera et al., 2023; Dera, 2019a; Kovalik & Curwoord, 2019; Najj et al., 2019; Sigvardsson, 2020; Vaessens 2006; Van der Starre, 2021a, 2021b).

Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
X		Er wordt in dit document expliciet aandacht besteed aan verschijningsvormen van poëzie buiten het een papieren context. Op pagina 12 staat dat leerlingen hun gedicht, net als Jan van Veen, moeten voorlezen. Hier moet een opname van worden gemaakt. Er worden drie verschillende voorbeelden (video's) gegeven van voorgelezen poëzie die door beelden ondersteund wordt. Op pagina 23 staat dat leerlingen een gedicht moeten declameren. Op pagina 13 is een screenshot te zien van Amanda Gorman, die haar gedicht 'The Hill We Climb' voordroeg tijdens de inauguratie van president Joe Biden (spoken word). Op pagina 20, 21 en 22 wordt expliciet aandacht besteed aan poëzie in de openbare ruimte en moeten leerlingen ook een opdracht uitvoeren met betrekking tot deze verschijningsvorm van poëzie. Dat poëzie kan verwijzen naar een sociale en historische context, komt ook in het materiaal naar voren. Op pagina 13 staat het thema 'Poëzie en maatschappij' centraal en wordt het gedicht 'The Hill We Climb' van Amanda Gorman genoemd, waarin een oproep wordt gedaan aan de maatschappij/samenleving. Op pagina 14 worden leerlingen aangespoord bezig te gaan met het thema 'Poëzie en maatschappijkritiek'.	X	X	Een deel van de besproken dichten is gebonden aan een papieren context en/of komt uit een dichtbundel, maar er wordt ook aandacht besteed aan andere verschijningsvormen van poëzie en aan poëzie die verwijst naar een sociale en historische context (zie toelichting op vraag 5).

De leerlingen moeten drie gedichten vinden over een onderwerp waar zij iets van vinden.					
7. Worden leerlingen 'actief' aangespoord om zelf actief aan de slag te gaan met poëzie (door zelf gedichten te schrijven en hierbij verschillende dichttechnieken toe te passen) (Dera et al., 2023)?			8. Worden leerlingen aangespoord 'passief' aan de slag te gaan met poëzie en het herkennen en benoemen van dichttechnieken (Dera et al., 2023)?		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
X		Leerlingen moeten zelf een gedicht schrijven dat past bij het genre 'Candlelightpoëzie' (pagina 12). Dat gedicht moeten ze ook voorlezen en opnemen.	X		Ja, leerlingen moeten een deel van de gedichten ook op vorm (en op inhoud) analyseren.
9. Wordt er rekening gehouden met de niveaus en voorkeuren van leerlingen met betrekking tot poëzie en de niveau- en voorkeursverschillen tussen leerlingen (Das, 2018)?			10. Zijn er (door de docent) gedichten geselecteerd die door de hele klas gelezen en/of behandeld moeten worden (Das, 2018)?		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
X	X	Niet expliciet, maar leerlingen krijgen bij veel opdrachten wel de mogelijkheid zelf gedichten uit te zoeken (pagina 14, 22 en 23) waardoor ze zelf rekening kunnen houden met hun eigen niveau- en voorkeursverschillen (hoewel hier verder niet expliciet aandacht aan wordt besteed).	X		Ja, er zijn ook gedichten in het materiaal opgenomen die alle leerlingen moeten behandelen en waarbij leerlingen geen keuze hebben uit gedichten met verschillen niveaus of onderwerpen.

## Analysemodel 9

Respondent 10					
Havo 5 en vwo 6 (reader)					
Gesloten (checklist)vragen over het materiaal (met ruimte voor toelichting)					
Vragen gebaseerd op actuele wetenschappelijke artikelen over (de benadering van) poëzie of op actuele wetenschappelijke artikelen waarin voorstellen worden gedaan met betrekking tot poëzieonderwijs			'Tegenhangers' van vragen gebaseerd op actuele wetenschappelijke artikelen over (de benadering van) poëzie of op actuele wetenschappelijke artikelen waarin voorstellen worden gedaan met betrekking tot poëzieonderwijs		
<b>1. Nodigt het lesmateriaal expliciet uit tot weerklank, tegenspraak, reflectie en/of onderzoek met betrekking tot poëzie, het leesproces en de dynamiek tussen tekst en lezer (curriculum.nl, 2019; Dera, 2022b, 2023; Van den Boogaard, 2018)? Wordt het kritische en creatieve potentieel van poëzie benut (Creely, 2019; Dera, 2019a; Sigvardsson, 2020)?</b>			<b>2. Wordt er in het lesmateriaal gefocust op de vorm van het gedicht (denk bijvoorbeeld aan rijm, ritme, metriek, stijlfiguren, strofebouw en enjambement (Dera, 2023)? Wordt de analyse van de vorm van een gedicht als eindpunt gezien (Dera et al., 2023)?</b>		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
	X	Nee. De leerlingen moeten vooral vragen beantwoorden over het metrum, rijm(schema's), stijlfiguren, beeldspraak, literaire tijdvakken, de betekenis van een gedicht of een woord in een gedicht (waarbij één antwoord goed is), de verhalende laag van een gedicht, het thema van een gedicht en dichtvormen. Het materiaal nodigt niet uit tot weerklank, tegenspraak, reflectie en/of onderzoek met betrekking tot poëzie, het leesproces en de dynamiek tussen tekst en lezer. Het kritische en creatieve potentieel van poëzie wordt niet expliciet benoemd.	X	X	Bij enkele gedichten vormt de analyse van de vorm van het gedicht ook het eindpunt (op pagina 4, 6, 10, 16 en 22). Andere keren eindigt het rijtje vragen bij een gedicht met een vraag over de inhoud van het gedicht (op pagina 8, 12, 14 en 18 en 20).
<b>3. Is er in eerste instantie ruimte voor de ervaring en individuele interpretatie van een leerling (Dera, 2018b; 2019a; Dera et al., 2023)? Worden verschillen in ervaring en interpretatie centraal gesteld en is er ruimte om beargumenteerd creatief te interpreteren (Dera et al, 2023; Van den Boogaard, 2018)?</b>			<b>4. Wordt er in het lesmateriaal in eerste instantie gefocust op het zoeken van 'de' betekenis van een gedicht (Dera, 2018b; 2019a)? Is</b>		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
	X	De vragen bij elk gedicht gaan in eerste instantie over de vorm van het gedicht of over gebruikte stijlmiddelen, beeldspraak of literaire tijdvakken.	X	X	Leerlingen analyseren eerst de vorm van het gedicht. Er wordt vervolgens niet

	<p>Op pagina 8 staat: ‘Wat betekent dit gedicht, denk je?’ Daar lijkt ruimte voor eigen interpretatie, maar in het antwoordmodel is wel één goed antwoord opgenomen. Op pagina 12 staat: ‘Waar speelt dit verhaal zich af, denk je?’ Ook hierbij is één goed antwoord opgenomen in het antwoordmodel. Voor de volgende vraag op pagina 14 geldt hetzelfde: ‘Waar zou dit gedicht over kunnen gaan?’ Op pagina 18 wordt gevraagd: ‘Wat wordt bedoeld met het woord puzzel?’ Hierbij is ook één goed antwoord opgenomen in het antwoordmodel. Er lijkt dus ruimte voor eigen interpretatie, maar in het antwoordmodel wordt uitgegaan van één oplossing. Verschillen in ervaring en interpretatie worden niet centraal gesteld en er is niet expliciet ruimte om beargumenteerd creatief te interpreteren.</p>	<p>expliciet gefocust op het zoeken van ‘de’ betekenis van een gedicht in de manier waarop de vragen gesteld worden, maar uit het antwoordmodel blijkt wel dat er steeds maar één antwoord goed is (zie toelichting op vraag 3).</p>
<p><b>5. Wordt poëzie op een inclusieve en heteronomistische manier benaderd? Wordt de mogelijkheid opengelaten dat poëzie ook andere vormen aan kan nemen dan een gedicht op papier (digitale poëzie, spoken word, poetry slam, poëzie in de publieke ruimte, poëzie op voorwerpen, etc cetera) en kan verwijzen naar een sociale of historische context (Bax et al. 2022; Creely, 2019; Dera &amp; De Strycker, 2018; Dera et al, 2016; Dera et al., 2023; Dera, 2019a; Kovalik &amp; Curwoord, 2019; Najj et al., 2019; Sigvardsson, 2020; Vaessens 2006; Van der Starre, 2021a, 2021b).</b></p>		<p><b>6. Wordt poëzie op een boekcentrische (of papiercentrische), exclusieve en/of autonomistische manier benaderd (Van der Starre, 2021a)?</b></p>
<p>Ja</p> <p>Nee</p> <p>X</p>	<p>Toelichting</p> <p>Er wordt niet expliciet aandacht besteed aan vormen van poëzie buiten de context van papier of het boek en er wordt ook geen informatie gegeven over het feit dat poëzie kan verwijzen naar een sociale of historische context. Op pagina 18 komt dat laatste alleen heel impliciet naar voren, aangezien uit het antwoordmodel</p>	<p>Ja</p> <p>Nee</p> <p>Toelichting</p> <p>X</p> <p>Zie toelichting op vraag 5. Er wordt niet expliciet aandacht besteed aan verschillende verschijningsvormen van poëzie of aan het feit dat poëzie kan verwijzen naar een sociale of historische</p>

		blijkt dat het woord ‘puzzel’ uit een gedicht van Ingmar Heytze voor het probleem van migratie staat en het wegkijken van westerse landen.			context (met uitzondering van pagina 18). Er wordt ook niet expliciet genoemd dat poëzie zich alleen op papier voordoet.
<b>7. Worden leerlingen ‘actief’ aangespoord om zelf actief aan de slag te gaan met poëzie (door zelf gedichten te schrijven en hierbij verschillende dichttechnieken toe te passen) (Dera et al., 2023)?</b>			<b>8. Worden leerlingen aangespoord ‘passief’ aan de slag te gaan met poëzie en het herkennen en benoemen van dichttechnieken (Dera et al., 2023)?</b>		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
	X	Leerlingen worden niet aangespoord ‘actief’ aan de slag te gaan met poëzie (door zelf een gedicht te schrijven/maken).	X		Ja, leerlingen moeten vooral de vorm en inhoud van gedichten beschrijven en analyseren.
<b>9. Wordt er rekening gehouden met de niveaus en voorkeuren van leerlingen met betrekking tot poëzie en de niveau- en voorkeursverschillen tussen leerlingen (Das, 2018)?</b>			<b>10. Zijn er (door de docent) gedichten geselecteerd die door de hele klas gelezen en/of behandeld moeten worden (Das, 2018)?</b>		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
	X	Nee. Niet expliciet. De leerlingen behandelen een vaste lijst met gedichten en beantwoorden daar vragen over.	X		Ja, zie toelichting op vraag 9.

## Analyse 10

Respondent 1					
Havo 4/5 en vwo 4/5/6 (reader)					
Gesloten (checklist)vragen over het materiaal (met ruimte voor toelichting)					
Vragen gebaseerd op actuele wetenschappelijke artikelen over (de benadering van) poëzie of op actuele wetenschappelijke artikelen waarin voorstellen worden gedaan met betrekking tot poëzieonderwijs			‘Tegenhangers’ van vragen gebaseerd op actuele wetenschappelijke artikelen over (de benadering van) poëzie of op actuele wetenschappelijke artikelen waarin voorstellen worden gedaan met betrekking tot poëzieonderwijs		
1. Nodigt het lesmateriaal expliciet uit tot weerklank, tegenspraak, reflectie en/of onderzoek met betrekking tot poëzie, het leesproces en de dynamiek tussen tekst en lezer (curriculum.nl, 2019; Dera, 2022b, 2023; Van den Boogaard, 2018)? Wordt het kritische en creatieve potentieel van poëzie benut (Creely, 2019; Dera, 2019a; Sigvardsson, 2020)?			2. Wordt er in het lesmateriaal gefocust op de vorm van het gedicht (denk bijvoorbeeld aan rijm, ritme, metriek, stijlfiguren, strofobouw en enjambement (Dera, 2023)? Wordt de analyse van de vorm van een gedicht als eindpunt gezien (Dera et al., 2023)?		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
	X	De doelen die op de eerste pagina beschreven worden hebben vooral betrekking op het verkrijgen van ‘globale kennis’ over de literatuurgeschiedenis en literaire stromingen, het analyseren van gedichten door rijm en beeldspraak te herkennen, bedenken wat een dichter wil zeggen met zijn poëzie, inzicht krijgen in hoe verschillende dichters spelen met taal en een gefundeerde mening vormen over de verschillende gedichten. In de vragen die bij de gedichten zijn opgenomen ligt de focus op rijm(schema’s), stijlmiddelen, beeldspraak, thematiek, het herkennen van kenmerken van bepaalde periodes uit de literatuurgeschiedenis of literaire stromingen en schetsen wat er in het gedicht ‘gebeurt’ of wat er wordt bedoeld met bepaalde woorden of zinnen. Het lesmateriaal nodigt niet expliciet uit tot weerklank, tegenspraak, reflectie en/of onderzoek met betrekking tot poëzie, het leesproces en de	X	X	Zie toelichting bij vraag 1. De analyse van de vorm wordt alleen niet als eindpunt gezien. Het laatste doel dat op de eerste pagina genoemd wordt, luidt: ‘Je vormt een gefundeerde mening over de verschillende gedichten.’ Bij de vragen die bij de gedichten worden gesteld, heeft de laatste vraag (met uitzondering van de rijtjes vragen over ‘Aan Betsy’ en ‘Mei’) daarnaast steeds betrekking op de mening van de leerlingen.

dynamiek tussen tekst en lezer en benut het creatieve en kritische potentieel van poëzie niet uitdrukkelijk.

**3. Is er in eerste instantie ruimte voor de ervaring en individuele interpretatie van een leerling (Dera, 2018b; 2019a; Dera et al., 2023)? Worden verschillen in ervaring en interpretatie centraal gesteld en is er ruimte om beargumenteerd creatief te interpreteren (Dera et al, 2023; Van den Boogaard, 2018)?**

**4. Wordt er in het lesmateriaal in eerste instantie gefocust op het zoeken van ‘de’ betekenis van een gedicht (Dera, 2018b; 2019a)? Is**

Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
X		Met uitzondering van het rijtje vragen bij het eerste gedicht op pagina 3 ('Aan Betsy' van Piet Paaltjens) en het rijtje vragen bij het gedicht 'Mei' van Herman Gorter (pagina 15), begint elk rijtje vragen bij de gedichten met een vraag over de 'eerste beleving' van de leerlingen bij het lezen van het gedicht. Leerlingen beantwoorden hier welk gevoel het gedicht bij ze oproept en welke associaties ze bij het gedicht hebben (ze moeten daarnaast uitleggen welke delen, zinnen of woorden voor die associaties zorgen). Daarnaast moeten leerlingen bij sommige gedichten ook beschrijven waar het gedicht volgens hen over gaat (pagina 16). De focus in dit soort vragen ligt steeds wel op het beschrijven van eigen gevoelens, associaties en meningen. Leerlingen worden niet expliciet aangemoedigd om beargumenteerd creatief te interpreteren. Verschillen in ervaring en interpretatie worden niet expliciet centraal gesteld.	X	X	Niet in eerste instantie (zie toelichting op vraag 3). Wel is een van de doelen op de eerste pagina: 'Dankzij theoretische achtergrond ben je beter in staat om te bedenken wat een dichter wil zeggen met zijn poëzie.' Op pagina 8 moeten leerlingen uitleggen wat de dichter bedoelt met bepaalde onderstreepte delen/versregels. Hier gaat het dus expliciet om 'de' boodschap van de dichter. Op pagina 26 wordt gevraagd: 'Wil Paul van Ostaijen iets zeggen met zijn gedicht? Wat dan?' Het gaat hier wel om een open vraag, maar de suggestie wordt gewekt dat een dichter iets zou kunnen willen zeggen met zijn of haar gedicht en dat je daar als

lezer naar op zoek zou kunnen gaan.

**5. Wordt poëzie op een inclusieve en heteronomistische manier benaderd? Wordt de mogelijkheid opengelaten dat poëzie ook andere vormen aan kan nemen dan een gedicht op papier (digitale poëzie, spoken word, poetry slam, poëzie in de publieke ruimte, poëzie op voorwerpen, etc cetera) en kan verwijzen naar een sociale of historische context (Bax et al. 2022; Creely, 2019; Dera & De Strycker, 2018; Dera et al, 2016; Dera et al., 2023; Dera, 2019a; Kovalik & Curwoord, 2019; Naji et al., 2019; Sigvardsson, 2020; Vaessens 2006; Van der Starre, 2021a, 2021b).**

**6. Wordt poëzie op een boekcentrische (of papiercentrische), exclusieve en/of autonomistische manier benaderd (Van der Starre, 2021a)?**

Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
	X	Niet expliciet. De besproken gedichten in het materiaal komen vooral uit papieren dichtbundels. Er wordt geen informatie gegeven over andere vormen van poëzie dan poëzie op papier. Op pagina 24 worden wel kenmerken gegeven van het modernisme, waaronder het verschijnen van toevalspoëzie, simultaangedichten en klankgedichten. Op pagina 26 worden de gedichten van Paul van Ostaijen 'haast muzikaal' genoemd, maar het gaat hier wel om gedichten die op papier zijn verschenen. Onder het tussenkopje 'Nieuwe genres' bij een informatieve tekst over 'De Romantiek', wordt het genre 'sprookjes' genoemd (pagina 2), maar er wordt niet expliciet vermeld dat sprookjes tot poëzie behoren. Er wordt verder niet expliciet genoemd welke kenmerken poëzie heeft of wat er tot poëzie behoort.	X	X	Zie toelichting op vraag 5. Op pagina 14, over Herman Gorter, wordt beschreven dat zijn werk sensaties kon bereiken door de eigen indrukken en emoties te verheviggen en uit te drukken in eigen klanken. Op pagina 26 wordt beschreven dat de poëzie van Paul van Ostaijen losstaat van de maker en de werkelijkheid. Er wordt echter niet expliciet genoemd dat dat kenmerken zijn van poëzie in het algemeen, maar dit wordt ook niet ontkend. Er wordt ook niet expliciet genoemd dat poëzie zich alleen op papier voordoet.
<p><b>7. Worden leerlingen 'actief' aangespoord om zelf actief aan de slag te gaan met poëzie (door zelf gedichten te schrijven en hierbij verschillende dichttechnieken toe te passen) (Dera et al., 2023)?</b></p>			<p><b>8. Worden leerlingen aangespoord 'passief' aan de slag te gaan met poëzie en het herkennen en benoemen van dichttechnieken (Dera et al., 2023)?</b></p>		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting

	X	De leerlingen worden vooral aangespoord passief met het gedicht aan de slag te gaan (beleving beschrijven, analyseren op vorm en inhoud, mening geven, etc.). Leerlingen worden niet aangespoord zelf actief met poëzie aan de slag te gaan (bijvoorbeeld door een gedicht te schrijven).	X		Zie toelichting op vraag 7.
<b>9. Wordt er rekening gehouden met de niveaus en voorkeuren van leerlingen met betrekking tot poëzie en de niveau- en voorkeursverschillen tussen leerlingen (Das, 2018)?</b>			<b>10. Zijn er (door de docent) gedichten geselecteerd die door de hele klas gelezen en/of behandeld moeten worden (Das, 2018)?</b>		
Ja	Nee	Toelichting	Ja	Nee	Toelichting
	X	Niet expliciet. De leerlingen moeten opdrachten maken over dezelfde aangeboden gedichten. Daarnaast moeten ze voor hun leesdossier minimaal 12 gedichten bespreken. Leerlingen kunnen hierbij kiezen of ze gebruik maken van extra gedichten die ze meekrijgen (pagina 1). Uit het materiaal wordt niet duidelijk of leerlingen ook eigen gedichten mogen aandragen. Niveau- en voorkeursverschillen worden niet expliciet benoemd.	X		Deels. Zie toelichting op vraag 9.

