

# Interdisciplinair

JEF BOGMAN

## Enjambementen zien, klanken zien

Kan je dat aan de universiteit leren?

Wie aan de universiteit Nederlandse Taal en Letterkunde gaat studeren wordt geacht aan het einde van zijn studie goed op de hoogte te zijn van allerlei aspecten van en rond literaire teksten. Toch is het me vaak opgevallen dat zowel doctoraal- als masterstudenten over maar weinig technische kennis van poëzie beschikken. Aan gebrek aan intelligentie of belangstelling kan dat, denk ik, niet liggen. Deze studenten kunnen ingewikkelde theorieën lezen, schrijven lijvige scripties en hun algemene kennis is groot. Wat dan?

Benieuwd naar mogelijke oorzaken legde ik een dertigtal eerstejaars Nederlands een test voor. Ik liet hen een gedicht lezen – ‘Meermin’ van Erik Spinoy – en stelde enkele vragen. Bovendien liet ik hen met hun mobiele telefoon klokken hoe lang ze over het lezen en het opschrijven van hun interpretatie deden.

MEERMIN

Ze heeft een vijver

onder zich, een tuin en een paleis  
in het vooruitzicht en in zichzelf de  
onpartijdigheid van wie alleen maar  
stilstaat. Levens lang al ziet ze

elk seizoen – ontluiken en weer  
kleumend dichtgaan. Verval, kortom, in  
alle mogelijke refreinen. Ze kent de  
zinloosheid van het aanhoudende

herstel. Men bouwt slechts huizen  
die in brand staan. De haast waarmee  
iets wordt, zodat het haast met niet  
geweest zijn samenvalt, kan haar niet

deren. In wat ze ziet kent ze zichzelf, het  
staat in haar gebeiteld.

Ik had dit gedicht gekozen omdat ik het redelijk eenvoudig vond (geen ingewikkelde beeldspraak of stijlfiguren), maar ook omdat het ondanks zijn eenvoud toch in zijn taalbehandeling met subtiele verschuivingen van betekenis werkt. De met de titel aangereikte vermindering – geen ‘Zeemeermin’ maar een ‘Meermin’, waarvan de naam van ‘meer’ naar ‘min’ gaat – wordt in de tekst getoond in aan ‘vermindering’ verwante woorden en in een vorm waar een volgend woord iets afhaalt

van de betekenis die daarvóór is aangereikt. Het enjambement speelt daarbij een belangrijke rol. Wat in de eerste regel als positief feit gesteld wordt – ‘Ze heeft een vijver’ – wordt via de verspringing in de tweede regel afgezwakt: ‘onder zich’. Tegelijk krijgen in dit gedicht over verval ingesleten betekenissen een nieuw accent: door een simpele spatie in ‘levens lang’ verdubbelt de lading van het woord, door de plaats in de zin krijgt ‘vooruitzicht’ zijn letterlijke betekenis opnieuw erbij.

Gemiddeld deden deze studenten:

- 55 seconden over de eerste lezing van het gedicht (met uitschieters van 13 en 30 seconden en 118 en 130);
- 63 seconden over de tweede lezing (met opnieuw een uitschieter van 13 seconden, dezelfde student, en twee studenten die geen tweede keer lazen);
- en hadden ze voor het opschrijven van hun interpretatie 3 minuten nodig (met extreme verschillen van 17 seconden, die van de 30 seconden bij de eerste lezing, en 17 minuten).

Een kleine minuut voor het lezen van een gedicht kan kort lijken, maar vergeleken met het lezen van bijvoorbeeld krantenteksten is het traag. Normaal beschouwd vindt woordherkenning in vijftig- tot driehonderdduizendsten van seconden plaats (Perfetti 1999: 177) Bij het lezen van dit gedicht, dat inclusief de titel uit 88 woorden bestaat, is het ongeveer anderhalve seconde per woord. Zoals bij veel andere lezers vertraagt ook bij studenten Nederlands de blik zodra ze een gedicht voor ogen krijgen. Het etiket ‘poëzie’ is voldoende voor een andere houding. Ondanks de traagheid kwam deze groep studenten in haar interpretaties niet veel verder dan de anekdotische laag van het gedicht. Van de 33 gaven er zeven aan dat ze een tweede betekenis in de titel zagen, sommigen wezen op de enjambementen, maar niemand kende er een functie aan toe.

Deze test legde ik de studenten voor tijdens de introductie van een werkcollege poëzie en proza. De volgende zes weken zouden we in wekelijkse sessies van twee uur aan de hand van enkele gedichten per keer plus het begrippenapparaat uit *Literair Mechaniek* (Van Boven & Dorleijn 1999) proberen meer grip op het lezen van poëzie te krijgen. Per week leek dat ook steeds beter te lukken en om een idee te krijgen hoe het er werkelijk voorstond, legde ik hen na die zes weken een nieuw gedicht voor, vergezeld van dezelfde opdracht: ‘Te lezen bij sneeuw’ van Esther Jansma.

#### TE LEZEN BIJ SNEEUW

Een paar hoeken om en je staat in de stilte  
op een bodem, tussen oude muren, lagen metselwerk  
in zomaar een winter. Uit de tijd gestapt.

Het vriest. Kinderen – theemutsjes op lompe beentjes –  
rapen takken en sneeuw van de grond net zoals zij  
eeuwen geleden deden tussen de stenen

het gemetselde lapwerk in het zwijgen van het hof  
waar als je goed luistert ijle stemmen misschien  
de flarden van iets mateloos naar het heden zingen.

Dat is nu, vandaag. Het schemert al. De kinderen  
spelen zoals ze spelen, omringd door tijd  
waar jij niet bent. Jij kijkt naar hun herinneringen.

Ook dit gedicht had ik vanwege zijn eenvoud gekozen. Maar dat pakte anders uit. De studenten vonden het gedicht erg moeilijk. Ze deden langer over het lezen van het gedicht:

- gemiddeld 2 minuten voor zowel de eerste als de tweede lezing, met een minimum van respectievelijk 32 en 27 seconden (dezelfde student) en een maximum van 3.48 minuut voor de eerste lezing en 5.30 minuut voor de tweede (niet dezelfde student),
- en hadden ze zeker meer tijd nodig voor het opschrijven van hun interpretatie: gemiddeld 7.5 minuut, met een minimum van 1 minuut en een maximum van 20.

Voor een deel had dat te maken met woorden die ze niet konden plaatsen ('theemutsjes', 'gemetselde lapwerk'), maar voor het merendeel ging het om de tekst in zijn geheel: ze wisten niet wat ze er mee moesten. Wat de vorm betreft wees tweederde op de assonantie van de 'ee' en de 'ij' en noemde de helft het gebruik van het enjambement. Een verbinding tussen deze vormaspecten en de betekenis van het gedicht werd echter slechts door enkelen gelegd. Iemand noemde de klank 'rustig en regelmatig, net als sneeuw', een ander typeerde de e-asonantie in regel 6 als een klank die 'de lengte van de tijd versterkt' en merkte tevens over het enjambement op dat het 'bijdraagt aan de stilte, rust, geslotenheid van de tekst'. Verder vond een student dat het enjambement tussen regel 11 en 12 'nadruk geeft aan: stilte, kinderen en tijd', en gaf een ander aan dat het enjambement tussen regel 1 en 2 tot effect heeft dat de 'stilte naar voor komt' en dat dat tussen regel 11 en 12 'extra nadruk op tijd' legt.

Zonder de enjambementen en de klankverhoudingen zou het gedicht voor mij een heel andere tekst zijn. De lichte vertraging in de overgang van de ene regel naar de andere accentueert het verglijden van de tijd dat door het zien van sneeuw wordt opgeroepen. In de regels zonder enjambement markeren de punten hard het verschil in tijdsbeleving. En ook voor mij geldt dat, zoals die ene student opmerkte, de e-klank in regel 6 een accent aan de tijdsbeleving geeft, zoals de ij-klank in regel 7 en 8 de woorden 'zwijgen' en 'ijle' bij elkaar trekt.

Wat is de positie van stijlfiguren als enjambement en assonantie, als een groep van 31 ongeofende studenten de stijl niet meeneemt in de interpretatie en slechts drie van hen dat wel doen na zes weken oefening? Om betekenis te kunnen geven aan de lezing van een gedicht moeten enjambementen en klanken worden waargenomen. Worden ze dat niet, dan zijn de betreffende lezers niet gewend zo te kijken. Hoelang duurt dan zo'n gewenningsproces of hoe specifiek moet oefening zijn? Ik besloot de testen nog een keer te doen (met andere studenten) en tijdens de zes weken tussen de eerste en de tweede meer nadruk te leggen op het zien van enjambementen en klanken, zonder dat dat als zodanig zou opvallen.

Ik legde de test nu aan 72 studenten voor. Bij het eerste gedicht was het resultaat hetzelfde. Bij het tweede was er een licht verschil ten opzichte van de vorige test: tweederde noemde nu de enjambementen en assonanties (tegenover de helft eerst) en respectievelijk negen en acht studenten gebruikten ze ook in hun interpretatie (waarvan slechts twee studenten met beiden iets deden): iets meer dan de tien procent van de eerste test: drie van de 31. Meer, maar niet veel. Een week eerder had ik deze studenten een opdracht gegeven om met behulp van *Literair mechaniek* een gedichtanalyse te maken, wat hen veel beter afging. In een gesprek daarover

vertelden ze dat ze het met de begrippen bij de hand meer zagen dan wanneer ze, zoals bij deze test, zonder hulpmiddelen op een gedicht moesten reageren. Sommigen van hen gaven als toelichting op de vraag of stijlfiguren een rol speelden in hun interpretatie: ‘niet zozeer, daarvoor hebben we meer naar de woorden op zich gekeken, naar de inhoud’. Zes weken oefening met wat meer nadruk op het zien van enjambementen en klanken is kennelijk niet genoeg om tot een automatische waarneming te leiden. Op de achtergrond is er een bewustzijn van stijlfiguren, maar bij het spontane lezen speelt dat geen rol. Als deze studenten gevraagd wordt enjambementen en klanken aan te wijzen, of als een boek als *Literair mechaniek* hen daar op wijst, dan kunnen ze dat, wordt het hen niet gevraagd dan doen ze het niet uit zichzelf.

Als stijlfiguren behoren het enjambement en de assonantie tot een groep van procédés die een visuele component hebben. Andere zijn bijvoorbeeld de anafoor, het chiasme, de alliteratie en het eindrijm. Je kunt ze waarnemen zonder de betekenis van de woorden te kennen waaraan ze gekoppeld worden. Maar je kunt ze ook niet waarnemen, of niet direct, zoals bij de hier beschreven testen bleek (de vraag welke stijlfiguren ze konden onderscheiden stelde ik pas na de vraag of stijlfiguren een rol hadden gespeeld bij hun interpretatie). In het recente neurobiologische onderzoek wordt er van uitgegaan dat de ogen alleen iets zien als ze door de hersens worden aangestuurd. Het oog geldt daarbij als het sterkst ontwikkelde receptieve orgaan. Wat het kan zien is deels genetisch bepaald, deels van ontwikkeling afhankelijk. (Zeki 1993: passim) Uit recent neuroimaging-onderzoek in de taalwetenschap komt naar voren, dat voor de verwerking van taal voornamelijk twee hersengebieden actief zijn (het Broca-gebied en het Wernicke-gebied) en dat in lichte mate tevens de visuele hersens meewerken. (Kaan & Stowe 2002) Nu beschik ik niet over de middelen om vergelijkbaar neurobiologisch onderzoek te doen, maar het is de vraag of er – indien ik bovengenoemde tests met behulp van een fMRI-scan had kunnen verrichten – qua visuele hersenactiviteit veel te zien zou zijn geweest. Zijn hersens niet in een bepaalde waarneming getraind, dan werken ze ook niet als zodanig. Op enkele uitzonderingen na is er bij de geteste eerstejaars studenten geen automatische samenwerking tussen de taalverwerkingsgebieden in de hersens en de visuele.

De universiteit moet voortbouwen op wat het basis- en middelbaar onderwijs hun leerlingen hebben geleerd. Als eerstejaars Nederlands niet vanzelf stijlfiguren in het lezen betrekken, dan hebben twaalf jaar taalonderwijs (van het zesde tot het achttiende levensjaar) dat niet opgeleverd, of misschien wel tegengehouden. Uit onderzoek in het basisonderwijs blijkt dat ‘het lezen van fictionele teksten voor leerlingen moeilijk is wanneer het gaat om begrip van de inhoud van de tekst, zowel halverwege het basisonderwijs als aan het einde daarvan.’ (Bonset & Hoogeveen 2009: 116) In peilingen presteren deze leerlingen zwak. Hoe dat komt weet men niet, aangezien het tot dusver niet is onderzocht. (Bonset & Hoogeveen 2009: 116) Tegelijk is er de laatste jaren een groeiend aantal signalen dat er aan literatuur in het middelbaar onderwijs steeds minder aandacht wordt besteed. Poëzie speelt daarbij, als ik de studenten van bovengenoemde tests mag geloven, bovendien ook nog een ondergeschikte rol.

Maar misschien is er ook iets anders aan de hand. Nederlandse kinderen beginnen te leren lezen als ze zes zijn, ongeveer het moment waarop hun spraakontwik-

keling voltooid is.<sup>1</sup> Het onderwijs wordt in twee fasen opgezet: technisch lezen en begrijpend lezen. In beide fasen wordt niet klassikaal gelezen maar volgens het AVI-systeem (Analyse van Individualiseringsvormen), waarbij in 9 of 12 stappen van individuele ontwikkeling wordt gewerkt.<sup>2</sup> Bij de woorden en de zinnen die de kinderen tijdens de technische fase lezen zijn klank en betekenis voor hen nog geen vanzelfsprekende eenheid. Ze kunnen een zin, die ze uit de mond van iemand anders gewoon zouden verstaan, hardop lezen zonder te begrijpen wat ze lezen. De aan klank gekoppelde betekenis van woorden dringt, terwijl ze die lezend in een zinsverband plaatsen, niet tot hen door. Daarna ondergaan ze een leerproces waarin het omgekeerde gebeurt: gaandeweg wordt de klank op zich een onhoorbaar en onzichtbaar aspect.

De fase van het technisch lezen duurt gemiddeld twee jaar, die van het begrijpend lezen eveneens. Bij elkaar zijn er dus vier jaar leesonderwijs nodig voor woorden automatisch herkend worden en in een zin passen. Automatisch betekent dat de hersenen taal meteen herkennen en betekenis produceren zonder dat er speciaal naar klank en vorm hoeft gekeken te worden. Poëzie wordt bij het begrijpend lezen wel gebruikt, maar daarbij gaat het in de eerste plaats om het verhaaltje.<sup>3</sup> Al met al maakt dat kinderen weinig gelegenheid te leren lezen met gevoel voor klank en vorm.

Gebeurt er op de middelbare school qua literatuuronderwijs weinig, dan beginnen studenten Nederlands aan de universiteit met het beperkte taargevoel dat ze in het basisonderwijs hebben opgedaan. Zes weken oefening zijn niet in staat daar een snelle verandering in aan te brengen. De kans dat deze studenten daarna wat stijlfiguren betreft nog veel bijleren is klein. Het vervolg van de opleiding wordt voor het literaire gedeelte aan geschiedenis en institutionele verhoudingen besteed. Qua technische kennis moeten ze het doen met wat ze in die eerste zes weken geleerd hebben.

## Bibliografie

- Bonset & Hoogeveen 2009 – H. Bonset & M. Hoogeveen, *Lezen in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek naar begrijpend lezen, leesbevordering en fictie*. Enschede: s.l.o., 2009.
- Broekhof & Cohen de Lara 2008 – K. Broekhof & H. Cohen de Lara, *Letters in beweging. Werken aan fonemisch bewustzijn in groep 1 en 2*. Utrecht: Sardes, 2008.
- Van Boven & Dorleijn 1999 – E. van Boven & G. Dorleijn, *Literair Mechaniek. Inleiding tot de analyse van verhalen en gedichten*. Bussum: Coutinho, 1999.
- Kaan & Stowe 2002 – E. Kaan & L. Stowe, 'Storage and Computation in Sentence Preprocessing. A Neuroimaging Perspective.' In: S. Nooteboom, F. Weerman, & F. Wijnen (eds.), *Storage and Computation in the Language Faculty*. Dordrecht etc.: Kluwer, 2002.
- 'Leven&cetera' 2010 – 'Leven&cetera'. In: *NRC Handelsblad*, 6 maart 2010.

1 Een beginnend 'fonemisch bewustzijn' wordt ze al eerder in groep 1 en 2 bijgebracht (vanaf het derde levensjaar). Via spelletjes met onder andere hun naam leren ze dat er een verband is tussen klank en letter (Broekhof & Cohen de Lara 2008).

2 Aanvankelijk werkte men met negen niveaus (groep 3 t/m 6). Vanaf 2008 is dat veranderd in een systeem van twaalf niveaus (groep 3 t/m 7). (Wikipedia.org/wiki/AVI (onderwijs))

3 De belangstelling voor kinderpoëzie is, zoals *NRC Handelsblad* onlangs berekende, algemeen klein: jaarlijks verschijnen in Nederland vijf kinderpoëziebundels ('Leven&cetera' 2010: 22).

- Perfetti 1999 – C.A. Perfetti, ‘Comprehending Written Language. A Blueprint of the Reader.’ In: C.M. Brown & P. Hagoort, *The Neurocognition of Language*. Oxford: Oxford University Press, 1999, p. 167-208.  
[Wikipedia.org/wiki/AV1](https://nl.wikipedia.org/wiki/AV1) (onderwijs).
- Zeki 1993 – Zeki, S. *Inner Vision. An Exploration of Art and the Brain*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

### **Adres van de auteur**

Capaciteitsgroep Nederlandse Letterkunde UvA  
Spuistraat 134  
NL-1012 VB Amsterdam  
[j.h.bogman@uva.nl](mailto:j.h.bogman@uva.nl)