

27  
september

een  
**CONFERENTIE**  
verslag  
-van-

|  
Het Schoolvak  
NEDERLANDS

11  
|

# **GESTALTPEDAGOGISCHE** *Thijs Besems* aspecten in het literatuuronderwijs

Ik wil u iets vertellen over de mogelijkheden van de Gestaltpedagogiek in het literatuuronderwijs. Leidraad daarbij is de onlangs van mij bij De Toorts verschenen literatuurmethode *Literatuur Beleven*. Ik wil u hier de achtergronden en werkwijze van de methode verduidelijken. Voordat ik daarmee verder ga, wil ik u vragen een stift en een vel papier te nemen en dan het volgende te tekenen.

*de krul vermenigvuldigt zich  
de krul vermenigvuldigt zich zeer snel  
heeft nog geen weet van geboortenregeling  
de krul is onbewust*

*de ster de ster is een andere ster  
zij vertrekt voortdurend  
zij reist geregeld naar haar eigen licht  
de ster is de ster ver*

*helder echter is de zwarte vlek  
zij is een onzichtbaar meisje  
zij wordt geboren als hij sterft*

1  
Zo, dit is uw interpretatie van het gedicht *Miro* van Lucebert. Als we de verschillende tekeningen zien, dan valt op dat er een grondvorm overal gelijk is: sterren en krullen, maar dat de verdere uitwerkingen heel verschillend zijn. En zo is het waarschijnlijk ook met onze emotionele en cognitieve beleving van elk literair produkt: het werkt op iedere persoon anders en wordt verbonden met onze persoonlijke ontwikkeling. Ik heb dit gedicht niet alleen laten tekenen om aan te tonen, dat er zoveel verschillende interpretaties mogelijk zijn. Ik wil u vooral ook laten beleven, dat het belangrijk is met literatuur niet alleen verbaal, maar ook lichamelijk om te gaan.

Ik concludeer uit mijn ervaringen met deze vorm van literatuuronderwijs, dat u ook over een geruime tijd nog een herinnering aan dit gedicht hebt, u denkt dan aan uw tekeningen, aan de woorden die ik uitsprak of u ziet uw tekening weer voor u. Als ik alleen over dit gedicht met u gepraat zou hebben, zou u slechts onze woorden nog in uw geheugen hebben en de lijfelijke herinnering aan deze ruimte, maar die geeft u achteraf geen directe informatie over het gedicht *Miro* van Lucebert, zoals uw tekening wel doet. Die herinnering noemen we het lichamelijk geheugen. Door onze handelingen worden in ons lichaam herinneringen vastgelegd, die oproepbaar zijn als de betreffende lichaamsdelen door activiteiten of concentratie worden geactiveerd. Zo heeft elk lichaamsdeel de herinneringen aan specifieke activiteiten, waarbij dat deel betrokken was. We kunnen dit even kort uitproberen.

Wilt u uw ogen sluiten en uw rechterhand bewegen, de vingers, de duim, afzonderlijk, over elkaar. Waar denkt u nu aan? Wat voor herinneringen komen bij u op, welke beelden ziet u? Nu doen we datzelfde met de linkerhand. Kan iemand zeggen wat hij/zij met de rechterhand waarnam, herinnerde? Welke activiteiten? Aanpakken, doen, praktische zaken. En links? Zachter, minder functionele, meer emotionele en tedere dingen. Dit is ervan afhankelijk of je links of rechtshandig bent. Het gaat nu niet zozeer om wat links of rechts zit, hoewel dat nog verder uit te diepen is (gewoonlijk zitten links de meer vrouwelijke aspecten van de mens en rechts de meer mannelijke aspecten, maar dat is nu minder van belang), het gaat erom om te ontdekken dat in de linkerhand heel andere herinneringen zitten dan in de rechterhand en dat dus aan elk lichaamsdeel andere herinneringen verbonden zijn. We hebben een duidelijk lichamelijk geheugen. Dat lichamelijke geheugen wordt in het onderwijs vrijwel uitgeschakeld.

We maken er zelden gebruik van dat we door iets lichamelijk te beleven ook een

geheugen trainen. Als dat samengaat met de denkontwikkeling dan is het leerproces waarin denken en handelen tegelijkertijd plaatsvinden, invloedrijker dan een gedeeld leerproces. Als dit proces ook nog met emoties verbonden is (die uitgesproken mogen worden), dan is het leerproces nog totaler. Maar daar ligt weer een probleem: in het onderwijs stikt het van de emoties, maar die moeten de leraren en de leerlingen allemaal maar buiten school zien kwijt te raken, dat is zelden iets dat communicatief is. Als de leerlingen ze uit mogen spreken en er wat mee mogen doen, dan gaan die emoties ook leven voor ze en dan worden ze gekoppeld aan die twee andere aspecten: aan het denken en aan het handelen.

De bedoeling van het Gestalt-onderwijs is, dat we proberen op deze drie niveau's tegelijk te werken; ook in het literatuuronderwijs: doen, denken, voelen. Het zal door het voorafgaande duidelijk zijn, dat doen ruimer opgevat moet worden dan de schrijfactiviteit tijdens de lessen: hoe meer lichaamsdelen bij de activiteiten verbonden zijn, hoe meer het lichamelijk geheugen zich ontwikkelt. Dat heeft tot gevolg dat de ervaringen, dus het leerproces, duurzamer zijn.

Als wezenlijk voor het literatuuronderwijs beschouw ik vervolgens het ontwikkelen van inlevingsvermogen, het kunnen inleven in anderen. Dat staat tegenover in wat in het gangbare literatuuronderwijs hoofdzakelijk de boven- toon voert: het analytisch vermogen. Voordat je iets uit elkaar kunt halen, is het belangrijk dat je het totaal hebt. Dat je je daarin verplaatst hebt en ook ontdekt hebt wat je doet.

In het Gestaltonderwijs kennen we een aantal regels. Een belangrijke regel is die van het Figur-Grund-principe: als we een totaal waarnemen, kunnen we daarna ook delen eruit waarnemen. We nemen eerst een bos waar en daarna kunnen we enkele bomen daar in zien. Als we eerst alleen de bomen willen zien, kunnen we zelden nog tot een gevoel van een bos komen. Alle bomen bij elkaar opgeteld is nog geen bos.

In het literatuuronderwijs wordt dikwijls niet de gestalt, niet de achtergrond als totaliteit aangeboden, maar wordt direct met figuren begonnen. Er wordt weinig aandacht besteed aan de totaliteit van het kunstwerk, bijvoorbeeld: de totaliteit van een gedicht en de aandacht wordt te snel gericht op de afzonderlijke onderdelen ervan, sneller dan de emoties van de kinderen gewoonlijk kunnen gaan. Het analyseren begint, voordat de kinderen de stemming van het geheel gevoeld hebben.

Met de methode *Literatuur Beleven* (De Toorts) probeer ik leraren te helpen leerlingen op weg te zetten om eerst de totaliteit van een gedicht, een toneelstuk, een verhaal te laten ervaren om daarna met de cognitieve activiteit te beginnen. Ik probeer eerst het emotionele te ontwikkelen. Als er een emotionele band is met het kunstwerk, dan is er ook veel meer motivatie om dat kunstwerk dieper te gaan beschouwen en te analyseren. Demotiverend werkt namelijk dat we in plaats van complexiteiten aan kinderen voortdurend kleine eenheden aanbieden. We brengen een deel van het verhaal, we vragen een zin uit het verhaal, we vragen een woord uit een zin. Dat werkt vreselijk demotiverend. Omdat we dan de samenhang van het verhaal verliezen. Als de leerlingen gevoel voor de samenhang hebben ontwikkeld, dan kunnen ze er ook plezier in hebben, om de afzonderlijke delen te ontwikkelen, te ontdekken en te kijken wat ze ermee kunnen doen.

Vervolgens gaat het om de vraag, hoe we bereiken dat de leerlingen die samenhang leuk vinden. Daartoe beginnen we steeds bij de leerling zelf en niet bij het kunstwerk. Het literatuuronderwijs zoals ik dat gekend, beleefd, gegeven en bij collega's steeds gezien heb, is dat we een bepaald boek of een bepaald gedicht hebben, dat we aanbieden en we vragen aan de leerlingen: wat vind je ervan, wat kun je erover zeggen? Dat kan op alle mogelijke manieren gebeuren, maar we beginnen nooit bij de leerling. Ik denk dat het belangrijk is als we de leerling willen motiveren, dat je begint met te waarderen wat zij hebben en wat zij kunnen. Daarvoor moeten we eerst contact met de leerlingen maken, en moeten we ontdekken wat ze leuk vinden. En dan denk ik dat het belangrijk is dat alle leraren Nederlands de psychologie van de puberteit nog eens door zouden werken om te kijken wat die kinderen eigenlijk bezig houdt om van daaruit te komen tot het kunstwerk. Eén van de belangrijkste aspecten in die puberteit is de ontwikkeling van de eigen identiteit. Ik begin dan niet met een boek aan te bieden waarin die identiteitsproblematiek naar voren komt, maar ik begin met de eigen identiteit. Bijvoorbeeld door de volgende opdracht: de leerlingen lopen rond in het lokaal, geven ieder die ze tegenkomen een hand en zeggen dan: ik ben (en dan vullen ze iets in, bijvoorbeeld:) mezelf, ik ben ik, ik ben een spiegel, ik ben jouw jas, ik ben mist, ik ben hoop. Zo vullen ze allerlei beelden in en krijgen daarna als opdracht een soort zelfportret te schrijven. Eén van mijn leerlingen schreef het volgende zelfportret:

*Ik ben een rustig kabbelende beek. Ik vind het prettig dat ik steeds andere omgevingen zie en met andere wanden kennismaak. Met dingen die in mij meegaan.*

heb ik een langdurig contact. We beleven dan van alles samen. Ik ben natuurlijk niet altijd zo rustig. In ruige gebieden met veel hoogteverschillen maak ik soms een grote val en verhoog ik mijn snelheid tot het tienvoudige. Van mijn oorspronkelijk karakter lijkt dan weinig overgebleven. In andere omstandigheden lig ik zo stil te genieten, dat het lijkt of ik helemaal niet meer beweeg.

Dat gaat zo wat verder, dat is geen kunstwerk, dat is zijn ontwikkeling van de identiteit. Als we daar enige tijd mee gewerkt hebben en dat zijn geen zes lessen bijvoorbeeld, dat kan allemaal in een halve les, dan zeg ik: "Nu gaan we eens kijken hoe kunstenaars hun identiteit uitdrukken". Dus ik begin bij hun eigen beleving, bij dat wat zij meemaken en zeg dan: "laten we eens kijken in kunstwerken waar dat in naar voren komt", en dan komen we bijvoorbeeld bij W.F.Hermans met *De elektrificeermachine van Windhurst*.

Het klinkt nu misschien onwaarschijnlijk, maar van nature ben ik er niet zoëen die anderen direct naar de keel vliegt bij het minste verschil van mening.

Mijn eerste held en zedelijk voorbeeld was Bruintje Beer, hoofdpersoon van een geïllustreerd vervolgverhaal voor kinderen, dat elke avond in de krant stond.

"Kom Bruintje, ga jij eens even vlug voor me naar het dorp, want ik heb geen lucifers meer".

"Ja moe", zegt Bruintje Beer, "ik kom zo vlug mogelijk weer".

Zo was ik ook.

Dat geeft voor de leerlingen een herkenning; ze zeggen "Ik ben er zelf mee bezig geweest en nou zie ik hoe zo'n kunstenaar met zo'n onderwerp ook bezig is en hoe hij dat uitdrukt". Ik probeer leerlingen eerst kennis te laten maken met de Gestalt van het kunstwerk: waar het om gaat, wat de schrijver probeert uit te drukken, wat de structuur erachter is. Bij dat deel van Hermans heb ik de identiteit als thema eruit gelicht. Bij boeken van Van der Velden bijvoorbeeld gaat het om de drugsproblematiek, over het feit dat hij in de gevangenis heeft gezeten, doordat hij teveel verdovende middelen gekregen had, uiteindelijk heeft hij dan ook zelfmoord gepleegd. Die problematiek sluit ik eerst aan bij wat de leerlingen zelf beleven aan drugsproblemen, of zij ermee te maken hebben en of drugsproblemen voor hen belangrijk zijn. Van daaruit ga ik kijken wat de kunstenaar erover meedeelt.

Dit is het belangrijkste deel van het onderwijs in de literatuur. Ontwikkel eerst een emotionele binding en werk dan verder op alle drie niveaus: dus laat de leerlingen erbij bewegen, laat ze ook voelen en dan komt ook het denken.



Als er namelijk een emotionele draad is naar zo'n kunstwerk, dan is er ook de mogelijkheid te gaan analyseren: het psycho-analytisch analyseren van kunstwerken waar de identiteit een grote rol speelt of egocentrisch analyseren van kunstwerken met duidelijke verhaalstructuren. Mijn ervaring is, dat leerlingen dat met veel plezier doen als ze er eenmaal een binding mee hebben. Het probleem in het literatuuronderwijs is, dat wij leerlingen van alles voorschotelen en niet weten of het hen aanspreekt. Het zijn dingen die ons misschien aanspreken, maar we vragen ons veel te weinig af of het hen interesseert. Als we beginnen bij wat hen aanspreekt, dan kunnen we zeggen: wat zijn je eigen belevenissen, wat ken je, wat weet je van jezelf, wat interesseert jou?

Een andere mogelijkheid is, wat we hiervoor met Lucebert gedaan hebben. We maken gemeenschappelijke ervaringen en kijken wat die bij ieder van de leerlingen oproepen. Dan zien we dat er veel verschillende interpretaties van het gedicht van Lucebert ontstaan. In de Gestalt is het niet nodig dat elke interpretatie ook nog verwoord wordt. Als we de tekeningen naast elkaar hangen, krijgen we ook een beeld van het schilderij dat Lucebert kennelijk hier in zijn gedicht beschreven heeft. Omgekeerd tekent Lucebert ook zelf weer bij zijn eigen gedichten. Het is dus van belang dat we literatuur niet alleen maar als een deel-activiteit zien, maar ook als een verbinding met alle mogelijke andere kunstvormen.

Dit is in hoofdlijnen de achtergrond van Gestalt-onderwijs. Omdat het moeilijk is deze vorm van onderwijs in een half uur te verklaren - normaal doen we dat in een cursus van drie dagen - lijkt het me prettig als u nu vragen stelt en ik aan de hand daarvan deelaspecten van het Gestalt-onderwijs toelicht.

*Wat doe je als een aantal leerlingen niet mee wil doen?*

Er zitten zoveel verschillende opdrachten in het boek, dat ze niet allemaal doorgewerkt kunnen worden. De activiteiten zijn zodanig, dat verschillende leerlingen hun eigen interesses erin kunnen vinden. Dus zo'n spel als: ik ben een huis, ik ben een vogel (je voorstellen), daar doen de meesten aan mee. Er zijn er drie of vier, die zeggen: "Je bekijkt het maar, dat zie ik niet zitten". Goed, dan zien ze het niet zitten en dan doen ze ook niet mee. Mijn ervaring is dat het dan moeilijk is als ze ontdekken dat die anderen er veel lol in hebben, om er dan alsnog in te komen en daar gaat het om de rol van de leraar! Ik vroeg nooit aan die vijftwintig anderen, waarom die wél wilden. Daarom kregen de negatieven eigenlijk meer aandacht dan de positieven en dat maakte

het voor hen ook moeilijk om daarna hun mening nog te veranderen. Ik had tijdens dat steevast tien van de dertig er geen zin in hadden en zeiden: "Thijs, laat maar zitten, joh". Goed, ik met hen praten, waarom het toch zo leuk is om het te spelen. Zij zeiden: "Ik kan toch ook schrijven, waarom moet ik dan spelen?" Nou, praten, praten en na een half uur waren ze overtuigd. Maar in dat half uur hadden die andere twintig zich stierlijk zitten te vervelen en zeiden: "Laat nou maar zitten, voor ons hoeft het niet meer". Dat heb ik keer op keer gedaan, totdat ik op een dag ontdekte: "Wat ben ik eigenlijk aan het doen? Toen besloot ik: degenen die niet mee willen spelen, zal ik niet meer overtuigen". Ik nodigde ze uit en dat is eigenlijk het belangrijkste van de Gestaltpedagogiek: het is een uitnodiging. Iedere keer zeg je weer: "Dit doen we", dan doen er vijf niet mee. De anderen doen het. En in die tussentijd praat ik met die vijf, die niet meedoen, zonder dat de anderen het merken en vraag waar zij zin in hebben, wat zij leuk vinden. Soms willen ze liever een boek gaan lezen, dan zeg ik: "Nou, lees dat verhaal dan even, misschien heb je dan een ingang waarom ik het wil doen". Soms zeggen ze: "Nou, als jij meedoet, dan durf ik het ook wel". Erg belangrijk is dat we zelf meedoen. Het is namelijk moeilijk voor leerlingen om dit soort van gekke dingen te doen, handen te geven en dingen te zeggen, als je zelf aan de kant blijft staan kijken. Het motiveert meer als de leraar zelf meedoet. Niet om te laten zien: "Kijk, zo doe ik het", maar om te motiveren: ik probeer het, probeer jij het ook. Maar er zullen er altijd zijn die er in het begin veel moeite mee hebben. Daarbij is het belangrijk dat je probeert verschillende dingen aan te bieden. Meestal begin ik een les (als ingang om hun emotionele draad te vinden) met een bewegingsspel, of ik laat ze een tekening maken of ik laat ze iets lezen; dan hebben ze drie verschillende mogelijkheden om een ingang te vinden.

Mijn ervaring is, dat het tekenen dat we aan het begin gedaan hebben, dat daar iedereen aan meedoet. Ik heb de lastigste klassen gehad, niet alleen in Nederland, maar ook in Berlijn hebben ze me naar de moeilijkste klassen gestuurd die ze konden vinden; klassen waarvan ze zeiden: "Daar is niets mee te beginnen", en al die jongens deden het. Het is het punt dat er niet eindeloos over gepraat wordt of het nou wel of niet belangrijk is. Ik zei gewoon: "Wil je dit even doen?" Het gaat vooral niet om de prestatie. Dat is een moeilijk ding: kinderen denken, dat zodra ze iets moeten doen het een prestatie moet zijn en dat het goed moet zijn. Het is belangrijk dat we dat er uit halen. Het gaat er gewoon om je uit te drukken en dat is natuurlijk een grote moeilijkheid, omdat we een samenleving hebben waar het zich uitdrukken

niet bovenaan de lijst staat van gewenste vaardigheden. En dat vraagt een gewenningstijd. Mijn ervaring is dat na ongeveer vijf of zes lessen op deze manier werken, iedereen wel meedoet. Het is wel verschillend, het ligt ook heel veel aan de collega's; ik heb een school gehad en daar wilde ik praten met de leerlingen en ze zeiden geen woord, ze deden hun mond niet open. Bij alle collega's in de school was het: mondje dicht houden en luisteren. Bij mij was dat plotseling anders: "Nou mag ik iets zeggen". Ze wisten helemaal niet wat ze moesten zeggen. Als ze het moeilijk vinden om te praten, dan zoek ik eerst andere dingen waarmee ze zich ook uit kunnen drukken. Belangrijk is, dat ze niet overvraagd worden, dat je niet teveel van de leerlingen vraagt. Dat de stappen klein zijn. Het vraagt vooral enthousiasme van jezelf, je moet er zelf plezier in hebben.

*Wat is de haalbaarheid voor het alledaagse onderwijs? Het is radicaal iets nieuws. Met kleine stapjes beginnen?*

Ja, ik heb nu het meest radicale, ideale voorgesteld. Er is een handleiding bij de methode en daarin staat een hoofdstuk over de fasering hoe je ermee begint te werken. Er is een fasering in tijd: het is niet nodig een groepsactiviteit direct een heel lesuur te laten duren. Dus begin met één zo'n activiteit, tien minuten, probeer uit of het lukt en de andere vijfendertig minuten werk je gewoon zoals je het altijd gewend bent. Dat accepteren kinderen. Zo van, we doen tien minuten even iets anders en dan gaan we weer gewoon verder.

Dan is er een fasering in grootte: je hoeft het niet direct met de hele klas te proberen. Er is gewoon klassikaal onderwijs en parallel mag in elke les een groep van vier op de Gestalt-manier aan een onderwerp werken. De ene les de ene groep, de andere les de andere groep. Dan houd je voor jezelf een overzicht. Het grote probleem is namelijk dat leraren en leraressen Nederlands en ook die van andere vakken niet geleerd hebben hoe het ook anders kan. En dat is voor ons eigenlijk het grote probleem: ja, we willen het wel anders, maar hoe doen we dat? En als je dan alles gelijk overhoop gooit, dan wordt het een puinhoop en dan kun je het wel vergeten. Onze ervaring is, dat onderwijsgeveenden er toch zo'n drie jaar lang mee bezig zijn totdat ze het een hele les lang kunnen doorvoeren. Je moet jezelf ook een stuk beschermen. Dus: fasering in grootte, fasering in tijd en fasering in werkzaamheden. Je hoeft niet meteen de meest moeilijke dingen te gaan doen. Doe eerst de simpele dingen. Zo'n activiteit bijvoorbeeld als van Lucebert, ik denk dat iedereen dat zou kunnen doen, in tien minuten.



*Maar in de les heb je toch aansluiting nodig?*

Maar ik denk dat je bij elk soort les die je verder klassikaal wilt geven zo'n kleine activiteit kunt vinden die bij elk onderwerp aansluit. Zo'n tien minuten is niet meer dan proberen een emotionele binding met het volgende lesuur te vinden.

Deelneemster: "Ik herinner me een van Diemer, dat was in mijn jonge jaren, die begon elke les met het voordragen van een gedicht. Dat sloot helemaal niet bij de les aan. De leerlingen hoefden er ook niets over te zeggen, ze konden het kopen voor een cent. Ze konden er een bundeltje van maken. Zijn motivatie was: Jullie worden overspoeld met muziek en nooit met gedichten en ik wil gewoon in elke klas beginnen met het voorlezen van een gedicht. Voor die tijd gebeurt er niets anders, geen gevraag over huiswerk of wat dan ook. Ik denk dat je even hard zou kunnen zeggen: "jongens, er zijn bepaalde aspecten van het onderwijs die later aan de orde komen; ik wil eens met jullie nagaan, hoe jullie dat vinden en ik ga in de komende lessen, één keer per week bij wijze van spreken, een paar minuten iets anders doen".

Het wezenlijke van de methode is, dat het een leerlingenboek is. Dus de leerlingen hebben zelf een boek met alle activiteiten erin en kunnen dan ook kijken of ze aan zo'n activiteit mee willen doen en ze hoeven niet steeds te reageren op wat de docent(e) heeft gepland. Ze kunnen ook zelf kiezen welke activiteit ze willen gaan doen en welke niet.

*Moet je kiezen voor het een of het ander of moet je consequent doorgaan?*

*En vanuit jezelf de nodige motivatie meebrengen?*

Je moet je eigen ontwikkelingsproces ook accepteren, je kunt hier niet van vandaag op morgen volledig mee aan de slag gaan. Het is een groeiproces. Ergens moet je die vaardigheid vandaan halen, je zult met kleine stapjes moeten beginnen. Er zijn sommige dingen die een hele les goed gaan, maar andere dingen die je ook moeilijk zult vinden. Je moet jezelf toestaan dat je uit een andere school komt en dat het moeilijk is om erin te komen. Mijn ervaring is, als je het open met leerlingen bespreekt: "Ik geef één les in de drie weken op een andere manier en de andere twee weken werken we gewoon zoals we gewend zijn, dat de leerlingen dan erg goed meedoen, vooral als je eerlijk zegt wat de motieven zijn en waar je mee bezig bent. Ik heb op allerlei scholen gewerkt; ik heb nooit de moeilijkheden gehad dat de leerlingen niet mee wilden doen of dat ze die twee andere lessen niet accepteerden. Ze accepteerden dat er twee lessen gewoon klassikaal, frontaal gewerkt werd, geen spelletjes, geen belevingen, niet optimaal in vergelijking

met de hele methode, maar het is wel een weg om er naar toe te groeien. We moeten onszelf als leraar toestaan, dat we het niet plotseling allemaal anders kunnen doen. Maar als het alleen maar wordt: "Ik doe een paar spelletjes, zodat jullie weer een uur rustig kunnen zitten", dan zitter we er volkomen naast. Daarom heb ik het ook als leerlingenboek gemaakt en niet als lerarenboek. In een leerlingenboek kunnen leerlingen zelf zien wat ze leuk vinden en wat niet. De lessen zijn ongeveer een vierde van de totale hoeveelheid activiteiten die de kinderen moeten doen. Er zit veel huiswerk bij, dat ze samen moeten gaan doen, samen hoorspelen maken, samen gedichten schrijven, samen gedichten opzoeken, samen naar de bibliotheek gaan en dat soort dingen moeten allemaal buiten de school. Het gaat er hoofdzakelijk om ze te motiveren op die drie niveau's te leren. En weer mijn ervaringen: zowel op HAVO's als op Pedagogische Academies, maar ook op de MAVO's verzetten de leerlingen enorme bergen werk. De hoeveelheid werkstukken die ik naar aanleiding van deze manier van werken gekregen heb, rees de pan uit en er was geen leerling die er niet aan meedeed. Ze deden het allemaal op verschillende manieren, de ene had drie blaadjes en de andere twintig, maar ze hadden hun manier om ernee om te gaan en zich uit te drukken.

*En hoe gaat het in de examenklassen?*

Ja, examenklassen. Er staan analyses in van Reve bijvoorbeeld, erg fascinerend wat die jongen gemaakt heeft en dat was het eindexamenniveau HAVO. Het is een kwestie van structureren van tijd, van oefenen en het is niet zo dat we maar wat aan rommelen. Het is werkelijk structureren: "We doen dit tien minuten en dan gaan we verder en dat gaat". Doordat we in de klas veel beloven en doen, is bijna iedereen gemotiveerd om na schooltijd naar de bibliotheek te gaan en die boeken waar we het over gehad hebben op te zoeken en er iets uit te lezen en dat te analyseren. In de methode staan analyses van Mulisch die we met de klas gezamenlijk gemaakt hebben, waaraan de leerlingen veel vrije tijd besteed hebben. Ja, dat is het centrale: dat de leerlingen de motivatie in zichzelf vinden en niet dat ze iets doen, omdat wij het zo belangrijk vinden. Dan werken ze hard. En ze hebben er ook zin in en zijn lang niet zo vervelend. Gewoonlijk zijn ze dat wel als we ze allerlei dingen aanbieden, waarbij ze steeds moeten zoeken: "Wat wil hij nou eigenlijk?" Deze methode weert zich ook niet tegen het lezen van een vastgesteld aantal boeken. Het staat nergens beschreven, maar er zijn lerarensecties die dat vastleggen en dus moet het gebeuren op die school. Ondanks het speelse karakter is het niet zo dat deze methode niet effectiever is. De hoeveelheid werk en de hoeveelheid boeken die

de leerlingen lezen, is minstens gelijk aan de hoeveelheid die ze lezen op de andere manier van literatuuronderwijs. Het grote verschil is, dat wij meer plezier hebben als onderwijsgevend en dat de leerlingen ook veel meer plezier hebben. Ze zijn er intens mee bezig. Zij lezen drie boeken van Lampo, in plaats van één van Vestdijk, Mulisch en van Lampo, maar ze weten dan ook waar ze mee bezig geweest zijn en doen niet alleen dat wat ze wordt opgedragen. Veel analyses van VWO-leerlingen zijn cognitieve hoogstandjes, maar de relatie met hun eigen persoon is ver te zoeken.

*Je biedt geen oudere literatuur aan. Is dat een bewuste keus?*

Ik had een boek van 1880 tot heden geschreven. De Toorts vond het risico te groot om het hele boek uit te geven. We hebben toen besloten het deel recente literatuur uit te geven. Zou dat aanslaan, dan kan het boek van 1880 tot 1930 er alsnog komen. Wat ik eigenlijk nog veel boeiender vind, omdat de moeilijke tijd rond Gorter en de marxistische theorie voor de leraar nog veel moeilijker is om die aan de leerlingen aantrekkelijk en levendig aan te bieden. En dat is in het manuscript heel boeiend uitgewerkt. Maar ja, dat deel is er nog niet.

*Geef je in Nederland ook cursussen? Wordt het al in de praktijk toegepast door de cursisten?*

We geven cursussen. Mijn vrouw en ik leiden een instituut voor Gestaltpedagogiek. De cursussen duren twee jaar.

*Moet je niet veel weten van Gestaltpedagogiek?*

Ja, kijk, het is doelgericht. Het gaat fout als het zelf ontdekken en ervaren de doelgerichtheid verdragen. In het literatuuronderwijs gaat het niet om beleven op zich, maar steeds in relatie met het kunstwerk en het gaat fout als leraren zelf ontdekken zo interessant gaan vinden, dat ze het kunstwerk gaan vergeten; en dan een hele les aan de identiteit van kinderen gaan werken. Dat doe ik heel bewust niet. Het gaat tenslotte om onderwijs, met name literatuuronderwijs. De transfer van jezelf naar het kunstwerk moet door ons in de les gemaakt worden en niet door de leerlingen in hun vrije tijd. Maar als we die verbinding in het oog houden: in de les moet aandacht voor de leerlingen zijn, ook voor de leerstof, dan komt het goed. Er zit een schemaatje in de handleiding dat dat nog eens verduidelijkt. In de gangbare manier van lesgeven is de onderwijsgevende bezig met de leerstof en door middel van die leerstof ontmoet hij de leerling. Hij heeft steeds een stof die hij aanbiedt en daardoor ontstaat contact. In de Gestalt is wezenlijk, dat je eerst contact met de leerlingen hebt en dat je dan samen met de leerstof aan de gang gaat.

In de Gestaltpedagogiek is het belangrijk dat je je op de relatie richt en vanuit die relatie met de stof bezig bent en niet continu die stof in het oogpunt hebt. Vanuit deze theorie wilde ik een heel praktisch boek schrijven. Wellicht vind ik het publiek dat er met plezier aan kan werken en dat we daarmee gezamenlijk het onderwijs weer wat levendiger kunnen maken.

*Wordt aan de leerlingen in het boek uitgelegd wat de achterliggende ideeën zijn?*

Dat staat uitgebreid in de inleiding. Er staat eerst wat de exacte, verplichte examenstof is, zodat leerlingen ook eens een keer weten wat er in de ministeriële formules staat en dat er dus niet zoveel instaat als wel beweerd wordt. Het gaat om het mondig maken van leerlingen, dat ze alle informatie hebben. Er staat ook in dit boekje: "We leren door ervaring". Ik ga niet uit van de schrijver of de tekst, om dan te verwachten dat je je in al deze mensen en produkten kunt inleven. Steeds probeer ik te beginnen bij jouzelf. Bij jouw ervaringen, gedachten, gevoelens, associaties. Ervaringen die je al hebt of die je aan de hand van activiteiten kunt opdoen. Dus het wordt uitgebreid beschreven wat de achtergrond is. Het eerste hoofdstuk behandelt de taak van de kunstenaar en de taak van de literatuur en het literatuuronderwijs. Daardoor worden de leerlingen niet alleen gemotiveerd hun werk te doen, maar ook over de inhoud van hun schoolactiviteiten na te denken en te praten.

Ik hoop dat ik u heb kunnen motiveren over uw schoolactiviteiten na te denken en dat ik u in uw denken heb kunnen ondersteunen. Ik heb dit gesprek met u erg op prijs gesteld. Mogelijk heeft het u gemotiveerd om Gestalt-elementen in uw literatuuronderwijs op te nemen.

*Thijs Beser.*