

Sjef Klinkenberg

DIDACTIEK ROND SPEELFILMS IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

INLEIDING

Wie zich ook maar een beetje interesseert voor de wereld van de visuele kunst, kent de naam "Filmfestival van Cannes", wellicht ook de "Biënnale van Venetië". Nationaal en internationaal neemt het aantal filmfestivals toe. Er verschijnen gerenommeerde film-tijdschriften. Het aantal filmhuizen en filmclubs groeit. Kranten, radio en televisie schenken steeds meer aandacht aan de film.

Film, zo zou je kunnen zeggen, is een BELANGRIJKE kunstvorm vandaag de dag. De belangrijkheid ervan is echter omgekeerd evenredig aan de aandacht die er in het onderwijs aan besteed wordt. Zo zijn wij werkzaam aan een letterenfaculteit met totaal ongeveer 70 medewerkers: 15 van hen houden zich bezig met geschiedenis, 15 met beeldende kunst, evengrote aantallen met de verschillende talen, 2 van hen houden zich met film bezig. En dan is, landelijk bekeken, de situatie bij ons nog niet zo slecht.

In deze lezing willen we nader ingaan op de didactiek die met betrekking tot speelfilms gehanteerd wordt in het voortgezet onderwijs.

De volgende vragen stellen we aan de orde:

- Vallen er richtingen of stromingen te onderscheiden binnen die didactiek?
- Is er een vergelijking mogelijk tussen didactiek met betrekking tot speelfilms en literatuurdidactiek?
- Hebben we nog iets aan wat een halve eeuw geleden Reform-pedagogiek en Kunsterziehung werd genoemd?
- Valt er iets concreets te zeggen over een acceptabele benadering van speelfilms?

WELKE STROMINGEN KUN JE ONDERSCHIEDEN?

Als je in de klassepraktijk wil gaan kijken op welke manier leerkrachten in de klas met speelfilms omgaan, kom je voor een probleem te staan: Weinig leerkrachten doen systematisch iets met speelfilms; hun activiteiten beperken zich dikwijls tot het draaien van een speelfilm nadat de roman, waarnaar de film gemaakt werd, behandeld werd. We hebben na enige moeite enkele leerkrachten gevonden die op hun school en in hun klassen systematisch aandacht besteden aan films en bij wie we op school en in de klas mochten observeren en met wie we uitgebreid mochten praten.

We hebben een school kunnen vinden waar de gang van zaken ons illustratief lijkt voor wat er momenteel rond speelfilms didactisch gedaan wordt.

Die school, een gymnasium in de randstad, organiseert sinds het begin van de tachtiger jaren een filmweek. Leerlingen zien buiten de lessen, 's avonds, een aantal films rond een inhoudelijk thema; de films worden ingeleid door deskundigen (docenten en anderen) en docenten hebben de mogelijkheid in hun lessen op die films terug te komen. Voor dat doel worden lesbrieven gemaakt. Hoe wordt de filmweek op die school gelegitimeerd, welke bedoeling zit achter de organisatie? Ik citeer uit het programma-boekje.

Doel van de filmweek is, zo schrijven de organisatoren,

- * "Een kans te geven aan iets moeilijker films op school, met als doel een filmpubliek te kweken dat niet alleen afgaat op commerciële films"
- * "Ervan uitgaande dat film één van de belangrijkste culturele media is, de leerlingen in staat te stellen zich hiervan op de hoogte te stellen"
- * "Het aan de orde stellen van een thema dat het overdenken waard is"
- * "Het verhogen van de betrokkenheid van leerlingen bij culturele en maatschappelijke brandpunten"
- * "Het scheppen van een school waar plaats is voor cultuur"
1)

Deze legitimatie stond in 1981 in het programmaboekje dat voor deze gelegenheid steeds uitgegeven wordt; zij staat er in 1988 nog in.

Gesprekken met één van de organiserende docenten leveren de volgende informatie op.

"Ik ben nu (in 1988) ouder en wijzer geworden (in vergelijking met 1981)", zegt hij. "De doelen (zoals hierboven geformuleerd) zijn nu zo ruim dat ze in feite niet te toetsen zijn".

De belangrijkste drijfveren van deze docent zijn momenteel:

"Om samen met de kinderen naar een bepaalde speelfilm te kijken en te zien dat ze het naar hun zin hebben, dat ze toch geboeid naar een moeilijker film als zitten te kijken. De kinderen wordt de mogelijkheid geboden films te zien die ze anders niet zouden zien; films die meer bieden en de betere bioscoopfilm. Is het gezellig?, of is het leuk?, zijn nu de toetsingscriteria". In een later gesprek benadrukt de leerkracht dat de filmweek een bijdrage levert "aan het sfeertje op school. De leerlingen vinden het leuk om naar toe te gaan, twee of vier avonden. Wat drinken, praten, filmpje kijken, misschien een vriendinnetje opdoen. Gezellig bij elkaar zijn".

Als we in de les gaan kijken zien we dat de docent de leerlingen laat formuleren wat volgens hen het thema, de bedoeling van de film is. Hij zegt tegen zijn leerlingen dat iedereen iets anders in de film kan hebben gezien, afhankelijk van zijn of haar achtergrond.

Tijdens de filmweek worden de films ingeleid door deskundigen. Eén van de inleidingen op de films levert de volgende interessante informatie op. Ik citeer: "De film 'Kiss of the Spiderwoman' is gemaakt door Hector Babenco, een Braziliaan, die twee jaar nodig heeft gehad om Manuel Puig, de schrijver van de roman Kiss of the Spiderwoman, te overtuigen om hem te mogen verfilmen. Puig wilde dat namelijk absoluut niet, want hij zei: Het is een onfilmbaar verhaal, onfilmbaar omdat het voor bijna 99 procent interne dialogen zijn die in de roman staan. Babenco heeft geprobeerd met een heleboel trucs in die cel waarin het zich allemaal afspeelt, de zaak draaibaar te houden, levendig te houden. Kijk eens hoe hij dat doet, in welke hoeken hij gaat staan met zijn filmcamera, welke opnamen je wel aanspreken en welke niet ..." (Van Kempen 1988).

VAN CULTUUROVERDRACHT NAAR DE INDIVIDUELE LEERLING EN VORMGEVING

Welke conclusie kunnen we trekken uit dit stukje geschiedenis van een filmweek?

Eerst een opmerking vooraf. Wat in een dokument als een programmaboekje geschreven wordt, wat een leerkracht in een interview aan je toevertrouwt, behoort tot de uitspraken op RETORISCH niveau. Ik bedoel daarmee, dat het uitspraken zijn van onderwijsgeveenden over wat zij in de klaspraktijk van plan zijn te gaan doen. Dat kan iets anders zijn dan ze in feite doen als je zou gaan kijken.

Binnen de retoriek kun je verschillende niveaus onderscheiden. De boven geciteerde uitspraken uit het programmaboekje zijn bestemd voor de officiële buitenwereld van de school, voor ouderavonden en introductiebijeenkomsten. Binnen de leraarskamer, als leerkrachten onder elkaar zijn, wordt retoriek gebruikt die wat dichterbij de klaspraktijk staat. Bijvoorbeeld: Leerlingen moeten het naar hun zin hebben.

We menen uit de gegevens over school en klaspraktijk de volgende conclusie te mogen trekken: bij de omgang met film lag aanvankelijk het accent op overdracht van cultuurgoed buiten de school. Film had geen schoolse traditie zoals literatuuronderwijs. Daarna kwam de individuele leerling binnen het blikveld: HIJ moest zich welbevinden op school, HIJ moest geboeid worden door de vertoonde film, ZIJN interpretatie van het vertoonde komt in de les aan de orde. Tenslotte ontstaat er belangstelling voor de vormgeving van film: wat doet de regisseur met de camera, hoe monteert hij, hoe past hij de film aan bij de roman enzovoorts. Kortom, van cultuuroverdracht is men via aandacht voor de individuele interpretatie terecht gekomen bij vormgeving.

In de geschiedenis van de filmweek op deze school worden de drie benaderingen zichtbaar die volgens ons op het ogenblik, zonder dat er sprake is van de genoemde opeenvolging, worden gerealiseerd.

We kunnen het ook als volgt formuleren: in de didactiek met betrekking tot speelfilms worden de volgende accenten gelegd:

1. Accent op cultuuroverdracht. Het gaat om de betere bioscoopfilm of de film uit het filmhuiscircuit; men vertoont films die door kenners, door de mensen met smaak als bijzonder worden gekwalificeerd.
2. Accent op de individuele beleving. Het gaat niet op de eerste plaats om de excellente film, maar om wat de jeugdige kijker eraan beleeft.
3. Accent op vormgeving. Film kijken betekent: de vormgeving van films doorzien, weten hoe de film gemaakt is, zijn structuur op het spoor komen.

OVEREENKOMSTEN TUSSEN LITERATUUR- EN FILMDIDACTIEK

In de theorie over literatuurdidactiek lijkt het antwoord op de volgende twee vragen kenmerkend voor het standpunt dat iemand inzake literatuuronderwijs inneemt: Welke tekstsoorten behandel ik met mijn leerling en op welke manier doe ik dat?

Het antwoord op de vraag naar tekstsoorten varieert van: ALLE tekstsoorten, dus ook bijvoorbeeld strips en triviale teksten, tot ALLEEN die tekstsoorten die kunnen rekenen op: "acceptatie door een maatschappelijke bovenlaag". (Griffioen-Damsma, 1978, p.306/7).

Het antwoord op de vraag naar het HOE varieert van: zorgen dat de leerlingen leesplezier blijven houden en zorgen dat in de klas aan de orde komt wat leerlingen persoonlijk aan teksten beleven (vergelijk bijvoorbeeld Griffioen-Damsma, 1978, p.305/6) tot: leerlingen moeten vaardig worden in close reading, in structurele analyse. (vergelijk bijvoorbeeld het schoolboek dat bekend staat als "De Paarse Drop").

Globaal samengevat kunnen we in de literatuurdidactiek drie stromingen onderscheiden:

1. Literatuurgeschiedenis en aandacht voor de canonieke literatuur.
2. Close reading en structurele analyse.
3. Aandacht voor de receptie door de lezende leerling.

De parallellie met filmdidactiek lijkt duidelijk:

1. Kijken naar de betere, door kenners geselecteerde film.
2. Filmkijken betekent structurele analyse van film, aandacht voor vorm.
3. Aandacht voor de kijkende leerling en zijn interpretatie.

HEBBEN WE NOG IETS AAN HET VERLEDEN?

VOORAF

Een traditie op het gebied van filmdidactiek ontbreekt in het onderwijs vrijwel totaal. Er zijn, zoals gezegd, niet meer dan een paar schuchtere aanzetjes. En om die te vinden, moet je ook nog een hele tijd zoeken.

Daar tegenover staat een rijke literatuurdidactische traditie, een geschiedenis van vele eeuwen literatuuronderwijs.

Als we nu konstateren dat actuele filmdidactische aanzetten het driestromenland van de literatuurdidactiek exact weerspiegelen, lijkt het niet onverstandig even stil te staan bij de ontstaans-geschiedenis van die literatuurdidactische beddingen.

Mogelijk kan kennisneming van historische ontwikkelingen ons een nuttig advies geven bij de vormgeving van moderne filmdidactiek.

DE KUNSTERZIEHUNG

In 1896 stichtte Alfred Lichtwark in Duitsland een "Lehrervereinigung zur Pflege der kunstlerischen Bildung in der Schule". Het ging om een vereniging van docenten die zowel het beeldende als het literaire kunstonderwijs revolutionair wilden vernieuwen. De stroming die zij creëerden heeft in de geschiedenis het etiket "Kunsterziehung" gekregen.

De Kunsterziehung kan men zien als een kunstzinnige vertaling van een aantal reformpedagogische idealen. De reformpedagogen gingen erom de pedagogische ideeën van Jean-Jacques Rousseau na meer dan 100 jaar eindelijk eens echt handen en voeten te geven in het onderwijs.

Rousseau had het kind "ontdekt", aannemelijk gemaakt dat kinderen ontwikkelingspsychologisch in een heel andere levensfase verkeren dan volwassenen. Voor onderwijs betekent dat dat je kinderen geen volwassenenmenu mag presenteren. Als kinderen ontwikkelingspsychologisch in een heel andere fase verkeren dan volwassenen, moet men daar bij de inrichting van het onderwijs rekening mee houden. En dat had men ondermeer op het gebied van het kunstonderwijs in een traditie van vele eeuwen nooit gedaan.

Kunstonderwijs had altijd betekend: kijken naar kunst met een hele grote K: Homerus, Shakespeare, Racine, Goethe.

In het traditionele kunstonderwijs ging het erom de grote meesters te analyseren en de klassieke stijlvoorbeelden die zij geschapen hadden te imiteren. Eigenlijk deden kinderen in het onderwijs precies hetzelfde als professionals op de universiteit, zij het in wat verdunde vorm: academische wijn met een flinke scheut water erin. Op school moesten de kinderen dus feiten uit de literatuurgeschiedenis van buiten leren en oefenen in filologie: universitaire uitlegkunde.

Tegen deze universitaire traditie kwamen de Kunsterziehers in verzet. Biografische feiten achtten zij uit didactisch oogpunt volstrekt oninteressant. En van de filologie vonden zij dat deze de kunstbeleving meer blokkeerde, in de weg zat, dan stimuleerde en bevorderde.

Een belangrijke theoreticus binnen de Kunsterziehung werd Wilhelm Dilthey. Dilthey creëerde het begrip "Erlebnis". Het hart van deze kunstzinnige didactiek diende de authentieke beleving te zijn. "Dichtung kann und muss erlebt werden" (Frank 1973, p.333) en "Jede Unterrichtsstunde soll ein Erlebnis werden" (Frank 1973, p.335).

Een leraar Duits die het gedicht Heideröslein van Goethe behandelde, kon dat rustig doen zonder iets over Goethe en zijn tijd te vertellen.

Ook een regel voor regel-behandeling vond men een slechte zaak. Beter was het een bosje echte heideroosjes voor de klas te zetten, een intense stilte op te roepen en het gedicht gevoelvol voor te dragen. In de "Stimmung" of "herbeleving" lag immers het hart van de kunstzinnige vorming.

Beleving kan via receptie, maar ook via een produktieve aanpak, door scheppend bezig te zijn. Docenten die scholieren willen leren over film door hen zelf filmpjes te laten maken, kiezen feitelijk voor een methodiek die in de Kunsterziehung zijn wortels heeft. "Wir wollen für die Jugend das Prinzip nicht der Nachahmung, sondern das Prinzip des Schaffens" (Frank 1973, p.362), schreef Carl Gotze.

Samengevat komt het erop neer dat er een tegenstelling dient te bestaan tussen het onderwijs aan de universiteit en aan de middelbare school.

Op school dient men van het kind uit te gaan, van zijn vragen en mogelijkheden. De school moet geen verdund aftreksel vormen van de universiteit. Het moet niet zo zijn dat verdunde universitaire leerstof in de puberale kelen wordt gegoten.

DE LITERATUURDIDACTIEK HEEFT WEINIG GELEERD VAN DE REFORMBEWEGING

We spraken zoëven over het driestromenland van de literatuurdidactiek.

Als we de geschiedenis van de literatuurdidactiek vanaf het begin van deze eeuw overzien, kunnen we zeggen dat (grotendeels) tot aan de tweede wereldoorlog de historische en canonieke benadering de bovenstroom vormde.

Na de oorlog is de close reading-aanpak sterk opgekomen en lijkt momenteel de historische benadering tot onderstroom te hebben verlaagd.

De individuele benadering, begonnen vanuit reformpedagogische ideeën, is slechts een klein onderstroompje geworden en gebleven. Konkreet denken we dan aan wat tegenwoordig wel de tekstervarende methode genoemd wordt. Anders geformuleerd: de reformbeweging heeft als het ware aan de deur van de literatuurdidactiek geklopt en is er slechts in geslaagd die deur op een kier te krijgen, niet verder. De close reading-benadering duwde de deur open en trad in volle omvang binnen.

Vanwege de parallellie met filmdidactiek is de vraag interessant waarom de close reading-benadering zo dominant heeft kunnen worden.

Het is hier niet de plaats daar diep op in te gaan. We moeten volstaan met het opsommen van enkele redenen:

- * De close reading-benadering is een aanpak die komt uit de wetenschap, uit de universiteit. Dat betekent dat aanstaande docenten er in hun opleiding kennis mee maken. Het lijkt erop dat die academische theorieën zo'n hoge status hebben dat ze de opvattingen over hoe je met kinderen dient om te gaan verdringen. Academische noties verdringen de pedagogische, zou je kunnen zeggen. Dat gebeurt ook in andere vakken. Zo schijnt de veldbiologie, die door groepen docenten bijzonder geschikt werd geacht om kinderen biologie te laten beoefenen, te zijn verdrongen door de universitaire biochemie.
- * Een andere reden waarom leerkrachten kiezen voor close reading is de hanteerbaarheid en toetsbaarheid ervan; je kunt er les over geven en je kunt toetsen of de leerlingen één en ander hebben opgepikt. Literatuuronderwijs wordt een echt schoolvak, met een harde inhoud die leerbaar is. In de ogen van sommige docenten krijgt het vak daardoor status en de docent heeft het gevoel dat hij iets over te dragen heeft aan zijn leerlingen.

PARALLELLIE TUSSEN LITERATUUR- EN FILMDIDACTIEK

In de filmdidactiek voert de structurele analyse, ik spreek vanwege de parallellie met close reading hier over de close looking-aanpak, de boventoon. Ook de historische aanpak scoort hoog. Ik geef, willekeurig, enkele voorbeelden. In het project GEWOON TELEVISIE (J.Boekenstein e.a.) wordt ervan uitgegaan dat iedere film of televisie-uitzending in zichzelf, los van de kijker, een bepaalde structuur bezit. Doel van de lessen is de leerling een instrumentarium aan te reiken om deze structuur eruit te halen. Men vraagt naar beeldkaders, camerastandpunten, montageprincipes, belichting enzovoorts. Ook bezit ieder audiovisueel produkt - los van de kijker - een bepaald thema. Dat moeten leerlingen eruit halen. Een verhaal is gebouwd rond personen, conflicten. Na de verhaalstart ontstaat een probleem dat in het verloop van de film wordt opgelost, enzovoorts, enzovoorts. De antwoorden op al deze vragen staan voorgedrukt in het docentenboek. Wat een kijker aan het verhaal beleeft, doet er niet zo veel toe.

In de eindtermen voor audiovisuele vorming in de basisvorming (Westenend 1987) komen aan de orde:

1. Materiaal, gereedschappen, produktietechnieken en produktieprocessen op het gebied van fotografie, video en geluid.
2. Vormgevingsaspecten: opname van het enkelvoudige beeld, het beeld in een reeks: camerastandpunt, camerabeweging, beeldkader, montage.
3. Verhaalstructuur:
 - "De leerling kan het begrip scène in relatie tot een verhaalstructuur omschrijven".
 - "De leerling kan de basisstructuur van een verhaalstructuur uiteenzetten".
 - "De leerling kan ... een toelichting geven op het begrip obstakel".

De eerlijkheid gebiedt te zeggen dat onder het kopje "Inhoudelijke aspecten" (kort) wordt ingegaan op de betekenis die beelden voor leerlingen kunnen hebben. Het project ONCE UPON A TIME (P. Terreehorst e.a.), gepresenteerd op de Filmdagen in Utrecht (1988). Een willekeurige greep uit de onderwerpen die aan de orde komen: het ontstaan van de film, haar geschiedenis en functies; over geluid in de film, haar geschiedenis en functies; over verhaalstructuren, genres, helden en hoofdpersonen.

Ik concludeer dat de structurele, close looking-aanpak en de historische benadering respectievelijk de bovenstroom en een belangrijke onderstroom vormen binnen de filmeducatie in Nederland. De ervaringen van de filmkijkende leerling doen er nauwelijks toe.

Ook hier lijkt de oorzaak: de status van de academische filmanalyse en filmgeschiedenis, die - verdund - aan de leerlingen wordt voorgezet.

Waarom: Filmanalyse en filmgeschiedenis is een "hard" vak. De docent heeft schoolse leerstof te bieden, die is toetsbaar en heeft status.

ALTERNATIEVEN

Na al deze kritiek wordt het tijd iets te zeggen over alternatieven.

Dat is moeilijker dan kritiek geven. We proberen daarbij te leren uit opvattingen over literatuuronderwijs zoals verwoord in Ten Brinke 1976 en De Moor 1982 en vele anderen en uit reformpedagogische ideeën zoals hiervoor uiteengezet. Je zou in het algemeen onderscheid kunnen maken tussen twee soorten film kijken: FILMBESTUDERING en FILMERVARING, respectievelijk ACADEMISCH KIJKEN en NORMAAL KIJKEN.

"Normaal" kijken gaat uit van de film. De normale kijker laat de film op zich inwerken. De academische kijker observeert en analyseert aan de hand van een model dat voor analyse is ontworpen.

De normale kijker vermengt zijn subjectieve ervaringen met de informatie uit de filmttekst. De academische kijker observeert en analyseert die aspecten uit de film die "objectief" kunnen worden vastgesteld.

Onze stelling luidt: *FILMONDERWIJS DIEN UIT TE GAAN VAN NORMAAL KIJKEN, PAS DAARNA KAN ACADEMISCH KIJKEN GEREALISEERD WORDEN, MAAR SLECHTS IN ZOVER HET DIENSTBAAR IS AAN NORMALE KIJK-ERVARINGEN.*

In veel onderwijs, dat zal u duidelijk zijn, gebeurt exact het omgekeerde, terwijl leerlingen nog niet eens toekomen aan normaal kijken. Ze krijgen soms al een model mee volgens welk ze moeten kijken.

Hoe valt iets dergelijks nu in de praktijk te realiseren?

We proberen zo concreet mogelijk te omschrijven wat er in een cursus speelfilm kijken aan de orde zou kunnen komen.

Leerlingen zouden antwoord moeten krijgen op de volgende drie vragen:

1. Wat valt er te bekijken?
2. Waarom zou je dat bekijken?
3. Hoe zou je daarnaar kunnen kijken? (Vgl. Ten Brinke 1982).

Ad 1. Wat valt er te bekijken?

Leerlingen moeten kennis maken met de soorten films die er zoal te zien zijn:

- * Hollywoodfilms als 'Kramer versus Kramer' en films die qua vormgeving afwijken, die experimenteren met vormen (Wenders, Akerman enzovoorts).
- * Genres als science fiction, thriller, detective, politieke films, psychologische films enzovoorts.

Waar het om gaat is dat leerlingen op school leren: **WAT ER TE KOOP IS.**

Ad 2. Waarom zou je dat bekijken?

Door te kijken moeten leerlingen ERVAREN dat het de moeite waard kan zijn film te kijken, dat ze een boeiende, belangrijke ervaring op kunnen doen. Voor de duidelijkheid: het gaat om ervaringen van LEERLINGEN; ervaringen die ze ECHT hebben; niet om ervaringen van leerkrachten die aan leerlingen toegeschreven worden. Leerlingen moeten dus flink wat soorten films zien om voor zichzelf vast te stellen of er iets te beleven valt voor hen (of niet) en wat dat dan is.

Wij als docent dienen te zorgen dat we films voorzetten waaraan voor onze leerlingen, op hun leeftijd en met hun ontwikkeling iets te ervaren valt.

Ik wijs nog eens op de docent die een heideroosje voor de klas zette, zorgde voor een goede sfeer en daarna perfect de tekst van Goethe voordroeg.

Zo moet ook rond film kijken en film bespreken sfeer geschapen worden.

Denk aan de beschrijving van de filmavonden in de filmweek aan het begin van dit praatje. Daar werden in een voor leerlingen uit 1988 prettige ambiance films bekeken. Ik verwijs nog maar eens naar het begrip "Erlebnis", zoals hierboven besproken.

Ad 3. Hoe kun je films bekijken?

Uitgangspunt dient te zijn: zo NORMAAL mogelijk kijken, bijvoorbeeld zoals in de bioscoop of voor de televisie (twee overigens zeer verschillende situaties). Dat betekent bijvoorbeeld niet dat een film niet ingeleid kan worden door de docent.

Na het kijken nemen "schoolse" activiteiten een aanvang:

- a. De leerkracht zou moeten proberen de individuele kijkervaringen van leerlingen bewust en uitwisselbaar te maken. Een gesprek kan daarvoor de vorm zijn, maar leerlingen hebben, afhankelijk van hun leeftijd en ontwikkeling, behoefte aan afwisselende werkvormen. Te denken valt aan schriftelijk vastleggen en uitwisselen van ervaringen, dramatische werkvormen en dergelijke.

- b. Pas daarna kan er eventueel sprake zijn van een lichte vorm van academisch kijken, maar alleen voorzover dat dienstbaar aan, ondersteuning biedt voor het normale kijken.

Voorbeelden:

- * De opbouw van een filmverhaal kan aan de orde komen, let wel, van DIT filmverhaal. Vandaar uit kan verwezen worden naar andere filmverhalen en eventueel naar "academische modellen". Maar laat de leerkracht zich hoeden voor teveel.
 - * De vormgeving van het filmverhaal kan aan de orde komen, alleen echter voorzover het de leerlingervaringen ondersteunt. Bepaalde camerastandpunten en beeldkaders kunnen ertoe bijgedragen hebben dat de kijker zich identificeerde met de hoofdpersoon. Een bepaalde mise-en-scene kan sfeerbepalend zijn. Toch zal ook hier steeds moeten worden uitgegaan van de ervaring van de kijker.
 - * Zelfs de geschiedenis kan een rol spelen. Het kan leerlingen op vallen dat mise-en-scene, vormgeving en opbouw in oude films er anders uitzien dan bij nieuwere films. Dat verschil kan aan de orde komen.
- N.B. Het verschil met de genoemde filmprojecten is dat het de leerkracht (door zijn opleiding) is opgevallen dat oudere films anders gemaakt worden dan hedendaagse en dat hij/zij er daarom leerstof van maakt.⁹

Deze tekst kwam tot stand met medewerking van Jacques de Vroomen.

Noten:

- 1) Deze informatie ontleen ik aan Van Kempen 1988.

Literatuuropgave.

J.Boekenstein e.a., Gewoon Televisie, Utrecht, z.j.
(Uitgave LOKV).

J.S.ten Brinke, The complete mother-tongue curriculum.
A tentative survey of all the relevant ways of teaching the
mother-tongue in secondary education, Groningen, 1976.

H.J.Frank, Geschichte des Deutschunterrichts von den anfängen bis 1945, München, 1973.

J.Griffioen, H.Damsma, Zeggenschap, Groningen, 1978.

J.P.M..van Kempen, Vriendschap op de vierkante meter, Nijmegen, 1988.
(Scriptie doctoraalbijvak).

W.de Moor, Van tekstbestudering naar tekstervaring.
Literatuurdidactiek, een wetenschap in wording.
In: Landelijke Werkgroep Moedertaalonderwijs,
Moedertaalonderwijs in ontwikkeling, Muiderberg, 1982, 455-488.

P.Terreehorst e.a., Once upon a time, Utrecht, 1988 (Uitgave LOKV).

H.Westenend, Audiovisuele vorming in de basisvorming, eindtermen, Utrecht, 1987 (Uitgave LOKV).