

HET FILMGESPREK IN DE PRAKTIJK

EEN ONDERZOEK NAAR DE INZETBAARHEID VAN HET FILMGESPREK IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

Het volgende werk is geschreven door drs. Wilfred Bonte als afstudeerscriptie ten behoeve van het halen van het bachelor diploma in de studierichting *Godsdienst en Levensbeschouwing* aan de Fontys Hogeschool, locatie Amsterdam.

Eerste lezer en begeleider: drs. Freek Fenijn

Voorwoord

Op 24 maart 2000 werd door de Vereniging van Docenten Levensbeschouwing (VDL) hun jaarlijkse studiedag in het Kolpinghuis te Nijmegen gehouden. Het thema van deze dag was 'Het Kwaad in Beeld' en de gastspreker voor de dag was Dr. Tjeu van den Berk. In zijn provocerende lezing maakte hij er op attent dat er een renaissance van het kwaad gaande was in de hedendaagse film. De onrust die de lezing in de zaal veroorzaakte, maakte mij opgewonden. Sommigen in het publiek leken oprecht geschokt en schudden bij bepaalde passages hevig het hoofd. In de discussies na de lezing was de toon vaak ronduit gepassioneerd. Ik nam alles in me op en genoot. Een half jaar eerder had ik naast mijn vaste betrekking als docent Engels een klein beginnetje gemaakt als docent Catechese en nu maakte ik mijn eerste studiedag mee, omgeven door oude rotten uit het hele land. Het engagement en de felheid van het debat waren groter dan ik had ervaren tijdens mijn studie Engels. De temperatuur in de zaal nam nog eens flink toe toen passend bij het thema en de lezing de film *The Devil's Advocate* van Taylor Hackford werd vertoond. Na de vertoning van de film vroeg de gastheer van deze studiedag: "Waarom zit u hier nog?" Hij was zelf van mening dat de film zo onsmakelijk was dat hij het niet waard was om te zien en vroeg zich af waarom wij, waarom *ik* dus ook, tijdens al dat onsmakelijks niet waren opgestaan en weggelopen. Blijven zitten impliceerde goedkeuring. Van onschuldige kijker werd ik opeens een medeplichtige gemaakt. Mijn bloeddruk ging nu ook omhoog. Ik moest voor mezelf verantwoorden wat ik had ervaren tijdens de film (ik had bij bepaalde scènes genoten van de opwindende spanning) en waarom ik was blijven zitten (niemand was toch opgestaan?). In de lezing had ik nog met volle instemming geknikt toen Dr. Van den Berk had gesproken over het kwaad dat aanwezig was in ieder mens, en dat het gevaarlijk zou zijn dit inzicht te onderdrukken of ontkennen. Alles goed en wel, maar ik had niet verwacht zo snel en direct geconfronteerd te worden met dat inzicht. Door middel van één film, één welgemikte vraag en een beetje introspectie en eerlijkheid werd een mooie theorie die makkelijk te onderschrijven was opeens een pijnlijke waarheid die me dwong anders naar mezelf te kijken. Hoewel er hier nog geen sprake was van een echt filmgesprek, was de kracht van de drie-eenheid film, vraag en introspectie me op deze middag meer dan duidelijk geworden.

Na de lunch op de studiedag werd er nagedacht en gesproken over het verschijnsel filmgesprek zoals Dr. Van den Berk dit voorstond. In diens boek *Het*

Filmgesprek, een manier om beelden ter sprake te brengen werd namelijk veel duidelijk gemaakt, maar een didactisch model werd slechts summier en in hoofdlijnen gegeven. Van den Berk had daar goede redenen voor, maar de vakbroeders en – zusters die waren samengekomen op de studiedag hadden behoefte aan meer houvast. Om in die behoefte te voorzien had de VDL een syllabus samengesteld met daarin onder andere een “kijkwijzer”; een vragenlijst aan de hand waarvan de leerling de film en zichzelf beter kan leren kennen. Omdat het woord “kijkwijzer” eigenlijk al door de overheid is gekaapt om door middel van pictogrammen de burger tegen ongewenst materiaal te beschermen, wordt in onderstaande scriptie gesproken over een “praatpapier”, maar het idee is hetzelfde: geef de leerling wat vragen op papier met betrekking tot de film en nodig de leerling uit deze te beantwoorden. Het maakt echter nogal wat verschil hoe je de kijkwijzer / het praatpapier gebruikt; welke vragen je stelt en op welk moment de leerling deze vragen mag beantwoorden. In de kijkwijzer die door de VDL werd aangeleverd wordt de leerling bij voorbeeld gevraagd het genre van de film te identificeren. Het is maar de vraag in hoeverre deze vraag de leerling verder helpt. Om de leerling te helpen de film te interpreteren wordt er de volgende vraag gesteld:

“Wat is uiteindelijk de visie van de regisseur op de thematiek die hij (of zij) in de film aansnijdt; in welke scènes komt de diepste bedoeling van de regisseur het scherpst in beeld? (denk in dit verband ook aan de functie van een film: overbrengen van een morele boodschap; puur voor het amusement; politieke boodschap; laten zien van de absurditeit van het bestaan; autobiografie; etc.)”

Op deze vraag valt volgens mij wel het een en ander af te dingen. Ik vind hem te lang, te complex, te voorgesneden en zeker niet uitnodigend. “Waarom zit u hier nog?” was hele andere koek geweest; met die ene vraag ontplofte er een klein bommetje in de zaal: niemand kon het laten op deze vraag te reageren en in een ogenblik waren alle collega’s met elkaar in gesprek.

Met het contrast tussen deze twee vragen in het achterhoofd en het opgedane enthousiasme tussen de ribben ben ik naar huis gegaan. Theologie was dus blijkbaar een spannende hobby. Ik nam me voor om meer over deze inspirerende querulant Van den Berk te weten te komen. Ik nam me voor om inderdaad ‘iets met film’ te gaan doen in de lessen, en dan *wel* de juiste vragen te stellen; vragen die leerlingen wel zouden moeten antwoorden, net zoals wij niet anders konden dan antwoorden

op de vraag waarom we er nog zaten. Twee jaar later was de nieuwsgierigheid en het enthousiasme er nog steeds, dus ik schreef me in voor de studie die ik met de woorden die ik nu schrijf afrond. Het is een spannend avontuur geweest. Op deze plek wil ik dan ook heel graag iedereen bedanken die me heeft geholpen om tot hier te komen: De bevlogen docenten en het ondersteunend personeel die d'Bruynvis tot een fijne plek om te studeren hebben gemaakt, mijn medestudenten voor alle samenwerking, mijn betrokken collega's en leerlingen (zonder hen geen onderzoek), en mijn vrienden en familie, voor hun talloze harten onder de riem en hun begrip. God moet ook gedankt worden. Voor alles.

Den Haag, 13 september 2008.

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1

Doelstellingen in levensbeschouwelijk onderwijs..... pagina 6

Hoofdstuk 2

Het Filmgesprek pagina 15

§2: Het filmgesprek, de theorie pagina 18

§3: Het filmgesprek, de praktijk pagina 22

§4: Verlag van het filmgesprek over *It's all gone Pete Tong* pagina 32

§5: Het filmgesprek opnieuw pagina 54

Conclusie pagina 74

Bibliografie pagina 80

HET FILMGESPREK IN DE PRAKTIJK

Hoofdstuk 1

Doelstellingen in Levensbeschouwelijk Onderwijs

“Veel weten kan altijd niet vordren, zomtijds schaden” (Vondel)

Als ik duidelijk moet maken wat mijn persoonlijke visie is op het vak Godsdienst/Levensbeschouwing, is het wellicht behulpzaam om een korte schets te geven van het vak Catechese zoals ik het onderwezen heb gekregen. De tijd is de jaren 80 en de plaats is een Rooms Katholiek college in een dorp beneden de rivieren. Ik had het prima naar mijn zin op school, maar ik had een hekel aan het vak Catechese. Nou was kritiek op het katholieke geloof en haar instituties modieus in die tijd. Dit kwam duidelijk naar voren ten tijde van het pausbezoek aan Den Bosch in 1985. Inhoudelijk klonk er kritiek vanuit de nieuw opgerichte 8 mei beweging, op TV werd de paus wekenlang belachelijk gemaakt in het populaire programma *Pisa* van Henk Spaan en Harry Vermegen, en hoewel Rooms Katholiek van signatuur besteedde onze school geen enkele aandacht aan het pausbezoek, terwijl Den Bosch slechts op fietsafstand lag.

Mijn afkeer van het vak Catechese was echter duidelijk en merkbaar groter dan die van de meeste leerlingen om mij heen. Aan de docent lag het niet echt. Meneer Van Vught was een magere man van in de 50, een beetje morsig gekleed, op sandalen (natuurlijk), en met een geruststellend voorspelbaar gevoel voor humor: “Jongens, wel netjes schrijven, hè, anders kan mijn vrouw het niet lezen.” Aan de inhoud van het vak lag het eigenlijk ook niet. Er was in de les ruimte voor creatieve expressie of voor het schrijven van een opstel en luisteren naar een goed verhaal vond ik nooit vervelend. Tot zover niets aan de hand. Tot de toetsen kwamen. Dan werd ik geconfronteerd met vragen als deze:

Hoeveel keer zat Jozef in de put?

A: een keer

B: twee keer

C: drie keer

Van dit soort vragen blokkeerde ik helemaal. In de eerste plaats omdat ik het antwoord niet wist en in de tweede plaats omdat ik niet kon begrijpen waar dit soort vragen op sloeg. Was dát nou waar die lessen over gingen? Geboeid had ik naar het verhaal van Jozef geluisterd. Ik had gedacht aan mijn eigen vreemde dromen, nagedacht over verraad door naasten. Ik had het verhaal betrokken op de verhoudingen binnen het gezin waarin ik kind was en dan kreeg ik zó'n vraag? Ik voelde me miskend. Blijkbaar was er geen ruimte voor dagdromerijen en andersoortige bespiegelingen. Niet voor Jozef, niet voor mij.

Het bovenstaande verhaal is wellicht wat dramatisch gepresenteerd, maar het is volgens mij typerend voor wat er aan kan schorten bij het vak Godsdienst / Levensbeschouwing. Ik citeer uit een internetpublicatie van de besturenraad:

7. Welke toetsingsvormen kunnen we ontwikkelen?

Scholen zijn in grote mate vrij in de keuze van de toetsvormen. Docenten GL beschikken over veel toetsvormen waarmee de leerling uitdrukking kan geven aan ervaringen en meningen. Toetsen moeten leerlingen zinvolle kennis aanreiken en inzicht geven in hun ontwikkelingen en mogelijkheden. Het vak mag gerust een zakelijk kenniskarakter hebben. Maar het vak kenmerkt zich door de persoonlijke waardering van de kennis en de reflectie daarop.¹

Niet alleen in de lessen, maar zelfs ook in de toetsen moet een leerling dus uitdrukking kunnen geven aan ervaringen en meningen. Zoals ik het verder lees wordt het vakspecifieke kennisobject niet genoemd als kenmerkend, maar wordt het vak juist wel gekenmerkt door de ruimte die het kan bieden om leerlingen te laten nadenken wat zij persoonlijk kunnen met en vinden van het geleerde. Of deze

¹ ¹ Het artikel heet: [De tien meest gestelde vragen over Godsdienst/Levensbeschouwing als examenvak](http://www.cps.nl/engine.php?Cmd=seepicture&P_site=354&P_self=7163&Random=808599997).
www.cps.nl/engine.php?Cmd=seepicture&P_site=354&P_self=7163&Random=808599997 -

inzichten zo'n 25 jaar geleden reeds aanwezig waren weet ik niet. Ze lijken me (achteraf) echter zo logisch en voor de hand liggend. Religies en godsdiensten gaan hoofdzakelijk over gedestilleerde ervaringen en meningen en nodigen toehoorders voortdurend uit om aan te sluiten met hun eigen ervaringen en meningen. Als catechese afkomt van kata echo, en vertaald kan worden met 'dat wat weerklinkt', dan lijkt me dit nu precies de bedoeling van het vak: dat de leerling onderzoekt wat er bij hem of haar weerklinkt. Het is het gevoelde gebrek aan ruimte en waardering voor deze bezigheden dat mij als leerling destijds erg gefrustreerd heeft.

Wat in dit perspectief dan de zinvolle kennis is die aangereikt moet worden, is het onderzoeken waard, evenals de betekenis van de zin 'Het vak mag gerust een zakelijk kenniskarakter hebben.' In Engeland, waar het vak GL (daar heet het 'Religious Education') decennia lang een examenvak is op zowel bijzondere scholen als ook op openbare scholen, moeten raamleerplannen iedere vijf jaar herzien worden en worden scholen constant grondig geïnspecteerd. Een internetartikel bericht van de bevindingen van het inspectieorgaan Ofsted:

Although most pupils were attaining what was required by their agreed syllabus, too often RE was reduced to acquiring facts about religions.

All schools should give more attention to the opportunities for spiritual and moral development in RE, for while pupils are learning about religion few are learning from religion.²

Engelse raamleerplannen (daar bekend onder de naam *agreed syllabus*³) maken een duidelijk onderscheid tussen het leren over religie (*learning about religion*) en het leren van religie (*learning from religion*). Beide categorieën moeten worden gezien gelijkwaardig. Toch merkt de inspectie op dat, hoewel de formele onderwijsdoelen gehaald worden, te weinig leerlingen leren van religie omdat het vak te vaak wordt beperkt tot het leren van feiten over religie. Het zakelijke kenniskarakter van het vak is in Engeland dus geenszins in gevaar. De reden waarom ik deze excursie overzee maak is omdat soortgelijke inspectiegegevens in Nederland ontbreken. In onze raamleerplannen ontbreekt een dergelijk stringent onderscheid tussen het leren over en het leren van religie, en bovendien houdt de onderwijsinspectie zich niet op die

² www.prnewswire.co.uk/cgi/news/release?id=58530

³ Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van de Agreed Syllabus van Bradford.

manier bezig met de onderwezen inhoud van het vak GL. Vanwege onder andere mijn persoonlijke ervaring als leerling met het vak Catechese denk ik echter dat de situatie in Nederland vergelijkbaar is.

Als er iets is wat ik wil met het vak GL is het hierin verandering aanbrengen. Niet alleen vanwege mijn persoonlijke frustraties overigens. Zakelijke kennis is namelijk maar al te vaak beperkt houdbaar. In de eerste plaats is deze beperkte houdbaarheid een praktisch gegeven: iedereen die lang genoeg geleefd heeft en een schoolcarrière heeft genoten zal kunnen vertellen over alles wat z/hij geleerd heeft en wat daarvan is beklijfd. Op zich is het wel een droevig mooie ervaring om te beseffen hoe veel je vergeten bent van datgene waar je zo lang en hard voor geleerd hebt. Van waar je dingen voor opzij hebt gezet. Het kan leiden tot waardevolle bespiegelingen over hoe het leven eruit zou hebben gezien als je andere keuzes gemaakt had. Maar om met dit doel leerlingen op te zadelen met zakelijke kennis lijkt me niet juist. In de tweede plaats is zakelijke kennis beperkt houdbaar omdat de wereld voortdurend in beweging is. (Alleen dat gegeven al. Vroeger stond hij stil!) Bonn is niet meer de hoofdstad van West-Duitsland, *Movie* is tegenwoordig geaccepteerd Brits Engels en er gaan geen drie Franse Francs meer in een Hollandse Gulden. Jezus is opeens niet meer geboren in het jaar nul en niet in het plaatsje Betlehem. Deze opsomming zou zo nog wel even kunnen doorgaan. Een derde argument tegen een al te grote nadruk op zakelijke kennis in het vak GL is dat deze kennis de blik op de werkelijkheid kan vertroebelen. Het hindoeïsme kent veel goden. Maar, zo waarschuwt een bepaalde lesmethode, veel Hindoes beschouwen zichzelf als monotheïst. Op zich een fijne waarschuwing. Hij voorkomt een te gemakkelijke conclusie dat Hindoes polytheïsten zijn. Maar, er staat “veel Hindoes”, dus niet alle. Als ik een Hindoe als buurman heb, dan weet ik dus eigenlijk nog steeds niets. Ik zal ik met hem in gesprek moeten gaan over wat hij als individuele Hindoe precies gelooft. Daartoe zal ik de vaardigheid moeten bezitten om een levensbeschouwelijk gesprek te voeren. En dan niet als interviewer, maar als gelijkwaardige gesprekspartner. Ik zal zelf ook moeten kunnen uitleggen waarom ik doe wat ik doe en vind wat ik vind. Daaraan voorafgaand zal ik eerlijk moeten hebben nagedacht over mijzelf, mijn meningen en acties.

Als ik iets wil met het vak GL is dat er voldoende ruimte wordt geboden voor het verwerven van bovenstaande levensbeschouwelijke gespreksvaardigheid. Dat ik hiermee iets anders voorsta dan gespreksvaardigheid in de formele zin moge

duidelijk zijn. Het gaat hier niet om het bewust kunnen toepassen van non-verbale interventies op metaniveau en dergelijke. Eerder gaat het om een bepaalde houding. In de Bradford Agreed Syllabus wordt gespreksvaardigheid als leerdoel genoemd, en wel meteen op de eerste plaats⁴. Het is helaas niet helemaal duidelijk welk doel nu secundair is en welk primair. Conceptueel begrip van religie staat vet gedrukt, maar het waarom van dit leerdoel staat er direct achter: opdat leerlingen een zaakkundig gesprek over religie kunnen voeren. Mijns inziens is conceptueel begrip het middel, en het kunnen voeren van een gesprek het daadwerkelijke doel. Je zou het verschil ook kunnen vatten in termen als leerdoel en levensdoel. *Non scholae, sed vitae*.

Naast gespreksvaardigheid worden bepaalde houdingen van de leerling expliciet als leerdoel genoemd. Nieuwsgierigheid wordt genoemd, interesse en respect. Openheid komt twee maal voor. En, mijns inziens, opvallend is ook het woord *enjoyment*. Levensbeschouwing moet blijkbaar een plezierige activiteit zijn, een vreugdevolle onderneming. Ik vraag me af waarom *enjoyment* is opgenomen in de leerdoelen. De uiterst succesvolle Engelse zakenman Richard Branson gaf ooit in een interview aan dat plezier voor hem een belangrijke drijfveer is, of misschien zelfs een randvoorwaarde ("If it's not fun, then why do it?"). Misschien is de rol die hier aan plezier wordt toegekend eerder typisch Engels dan typerend voor enkel het vak *Religious Education*. Ter vergelijking kan gekeken worden naar een Nederlandse

⁴ **Statement of aims for religious education**

A central purpose of education is the development of wisdom, and since religions and philosophies possess some of the most profound wisdom in their teachings and their scriptures, religious education has a significant contribution to make to this. Knowledge and understanding are important but they are not educational ends in themselves.

Religious education should enable pupils to:

1. **Develop conceptual understanding of religion, religious beliefs and practices** - in order that they can begin to engage in informed reflection and discussion about religions and religion.
2. **Develop an informed appreciation of religions** – in order that they can explore religions with openness, interest and enjoyment.
3. **Value religious and cultural diversity** – in order to enhance their social and cultural development and to contribute to a more just and civil society.
4. **Create meaning from their knowledge and understanding of religions and religion** – in order to enhance their spiritual and moral development.
5. **Develop an awareness of the richness of religions and their contributions to society and culture** – in order that they can make increasingly mature judgements about the world in which they live.
6. **Recognise commonality and difference within and between religions** – in order to develop respect, openness and curiosity.
7. **Develop a sensitive understanding of the significance of religious commitment and practice in the lives of individuals** – in order that they might develop respect for individuals and their right to hold beliefs that are different from their own.

landelijke doelstellingen voor het vak GL. In internetpublicatie van het CPS (zie voetnoot 1) worden eveneens houdingen van leerlingen genoemd:

Daarbij zal ook de wijze waarop de leerling zich oriënteert vanuit een levensbeschouwelijke optiek beschreven worden. Werkwoorden (kernwoorden) voor het vak zijn daarbij onder andere: sensibel zijn, kennismaken, reflecteren, ervaren, verstaan, integreren en deelnemen.

Afgezien van de wat wollige woordkeus (*verstaan, sensibel zijn*) valt op te merken dat termen als *vreugde* en *plezier* hier ontbreken. In de volledige tekst van het raamleerplan voor de tweede fase in Nederland zul je deze woorden ook tevergeefs zoeken. In tweede instantie vraag ik me eigenlijk meer af waarom woorden als plezier en vreugde niet voorkomen in de Nederlandse raamleerplannen. In alle jaren dat ik ben opgeleid tot docent is er nooit een discussie gevoerd rondom het nut van plezier en vreugde in het onderwijs. Als een activiteit “leuk” was voor leerlingen, dan werd dit wel als zodanig opgemerkt, maar daar bleef het dan bij. Het is een uitdaging voor een docent om een bepaald leerdoel te presenteren in een “leuke” werkvorm vanwege de gunstige bijeffecten die leuke werkvormen hebben. Vreugde en plezier vormen zo een meerwaarde in het onderwijsproces. De mogelijkheid dat vreugde en plezier als waarden op zichzelf kunnen staan lijkt geen discussie waard te zijn in het Nederlandse onderwijsveld. Ik weet niet of dit de plek is waar deze discussie geopend moet worden, maar als er iets is wat ik wil met het vak GL is het dat leerlingen er vreugde en plezier aan beleven.

Idealiter zijn leerlingen levensbeschouwing mijns inziens dus herkenbaar aan hun vaardigheid om een open levensbeschouwelijk gesprek aan te gaan, en aan het plezier dat ze hieraan beleven, die wellicht afmeetbaar is aan de graagte waarmee ze het gesprek aangaan.

Achter mijn ideaalbeeld van een leerling schuilt natuurlijk een bepaald mensbeeld dat ik er impliciet op nahoud. Het is de mens die erg lijkt op wat Dr. Chabot in 1995 de *homo psychologicus* noemde. Deze homo psychologicus is, erg klinisch gezegd, het eindproduct waaraan ik als docent Levensbeschouwing vind dat ik moet meebouwen. In zijn opstel *De Wil om niet te Geloven*⁵ beschrijft Dr. Chabot bepaalde

⁵ Chabot, B.E. “De wil om niet te geloven”, Trouw 3 juni 1995

kwaliteiten waaraan een geestelijk gezonde volwassene zou moeten voldoen. In dit opstel levert Chabot indirect via Freud kritiek op geïnstitutionaliseerde religies. Met Safranski spreekt hij van 'verkapte religies'. Chabot bespreekt de gevaren van deze verkapte religies, met name dat het heilsleren zijn die hun allesomvattende heilspretenties niet kunnen waarmaken zonder daarvoor een hoge prijs in rekening te brengen. Deze prijs komt in de vorm van opgelegde angsten en schuld, zelfbedwelming door jezelf de aandacht van een welwillende Voorzienigheid te denken, en permanente infantiliteit doordat geloofd wordt in een God-Vader. De homo psychologicus daarentegen is een volwassene die het knusse ouderlijke huis van een God-Vader heeft verlaten, het vijandige leven tegemoet. De strenge taal maakt al duidelijk dat het leven van de homo psychologicus niet eenvoudig is. Enige hulp is dus welkom. Opvallend genoeg kan deze hulp wel degelijk uit religieuze hoek komen. Safranski stelt: "Een echte religie voedt op tot eerbied voor de raadselachtigheid van de wereld." Hier ligt een ware uitdaging voor iedere professionele levensbeschouwer, lijkt me. De vraag naar wat een echte religie is en wat niet vind ik te gevaarlijk om mezelf mee bezig te houden, maar opvoeden tot eerbied voor de raadselachtigheid van de wereld is een taak die ik graag op me neem.

Aannemend dat een gezonde volwassene gekenmerkt wordt door een hoge mate van zelfredzaamheid zal de homo psychologicus het na een al dan niet geslaagde opvoeding in de echte religie toch echt zelf moeten zien te rooien. Hoe hij dit doet beschrijft Chabot als volgt:

De psychologisch volwassene is regelmatig bezig met zijn geestelijk (on)welzijn. Dan wendt hij zich van de publieke arena af, met alle daar opgelopen teleurstelling en falen, om zichzelf en zijn emoties te analyseren. Hij doet dit samen met anderen, meest intimi, af en toe een hulpverlener. Met welwillend geduld luistert hij naar de wirwar van binnen. In zijn innerlijk heerst een democratie: alle gevoelens hebben recht van spreken, geen heeft suprematie. Door de intiemste gedachten voor zichzelf uit te spreken, en door ze in detail te analyseren, presenteert hij zijn innerlijk als interessant materiaal. Juist dit praten met intimi, liefst over elkaar en over verwante roerselen - juist dit praten over deze gemeenschappelijke fascinatie, vormt een rem op

onbeperkte individualisering. Want iedereen is met hetzelfde bezig, dat tegelijk ook weer zo anders en uniek is. (...) Het delen van elkanders wel en wee vraagt een grote openhartigheid in het persoonlijk contact. Het privé-leven van psychologisch georiënteerde volwassenen staat onder een zekere druk tot uitpraten. Wie daar niet aan kan voldoen geldt als geremd of angstig of rigide. Óók in eigen ogen: je voelt je geremd. Uitpraten leidt tot onderhandelen over elkaars ware motieven, over ieders gelijk, en over het te kiezen compromis. (...) Onderhandelen vereist enige distantie.

Deze distantie stelt homo psychologicus in staat om zijn meningen als voorlopig te zien en als beperkt. In de openhartige samenspraak met zichzelf en anderen ontwikkelt hij het verfijnde vermogen om zichzelf vanuit verschillende perspectieven tegelijk te zien. Met geen van die perspectieven valt hij samen, ieder toont slechts één aspect. Dit vermogen om jezelf op ieder moment door de ogen van anderen te bekijken, verleent deze volwassene de hoognodige bescherming in het verkeer tussen intimi, waarin verwacht wordt dat hij of zij zich bloot geeft. Hier treedt iets merkwaardigs aan de dag: in de loop van openhartige gesprekken verdwijnt de sluier over de meest intieme belevingen, een sluier die traditioneel mensen vreemden voor elkaar maakte.

Maar al pratend ontstaan op den duur verschillende perspectieven op jezelf die ongeveer even 'waar' zijn, even 'relatief'. Daarmee wordt een nieuwe afstand gecreëerd die veiligheid biedt, maar die je ook een vreemde in eigen vel doet voelen: wat vind / voel ik nu écht?

Al pratend dus. Homo psychologicus redt zichzelf in een vijandige wereld door middel van gesprek. Aan de immense populariteit van de *talkshows* van bij voorbeeld Dr. Phil McGraw en die van Oprah Winfrey kunnen we voorzichtig concluderen dat homo psychologicus in ieder geval niet een zeldzaam verschijnsel is. We kunnen tevens vaststellen dat er een grote behoefte is aan rolmodellen die ons leren te praten op een vertrouwelijk niveau over gemeenschappelijke fascinaties, die ons opvoeden tot uitpraten. Zonder meteen in de valkuil te stappen en het psychologische gesprek absolute heilskwaliteiten toe te kennen meen ik dat hier wel

een rol is weggelegd voor onder andere docenten Levensbeschouwing. Zij zijn als het goed is bekwaam genoeg om op een gestructureerde manier gesprekken te organiseren waarin leerlingen het gesprek met hun eigen innerlijk aangaan, al hun gevoelens laten spreken, deze te analyseren en er vervolgens met anderen over in gesprek te treden. Als een leerling zo de beperktheid en voorlopigheid van meningen ontdekt, wordt hij misschien en passant ook opgevoed tot wat Safranski 'echte religie' noemt. Het ontdekken van wat goede gespreksvormen zijn om leerlingen uit te rusten voor hun taak als homo psychologicus zal een zaak zijn van *trial and error*. Proefondervindelijk onderzoek. Deze scriptie hoopt te kunnen bijdragen aan dit proces en onderzoekt het filmgesprek.

Hoofdstuk 2

Het Filmgesprek

In het middelbaar onderwijs wordt regelmatig een film vertoond. Soms puur voor het plezier, tijdens een klassenavond, bij voorbeeld. Soms gebruiken docenten film ook als handig vulmiddel van lestijd, bij voorbeeld aan het einde van het jaar als het boek al uit is. Soms wordt film gebruikt als lesondersteunend materiaal; (fragmenten) van boekverfilmingen bij de talen, sfeerbeelden uit voorbije tijden bij Geschiedenis, verfilmingen van religieuze verhalen bij Levensbeschouwing, actualiteitenprogramma's bij Maatschappijleer. Er zijn voorbeelden te over. Voor vakken in de scheikundige en biologische hoek worden voortdurend specifiek voor het onderwijs gemaakte programma's ontwikkeld. Sommige vakken maken daarentegen zelden tot nooit gebruik van film. Ik heb er in ieder geval nog nooit van gehoord dat er voor het vak Wiskunde naar film is gekeken. Bij Lichamelijke Opvoeding ook niet. Het medium film is bij sommige vakken blijkbaar beter inzetbaar dan bij andere. Hoe zit dat bij het vak Levensbeschouwing? Talloze religieuze verhalen zijn verfilmd. Bij sommige van deze verfilmingen is de artistieke kwaliteit van minder niveau. Andere films zijn juist weer ontzettend goed. In haast alle gevallen echter kunnen de films prima dienen als verteller van het verhaal. Misschien kan de oorspronkelijke geschreven tekst wel vervangen worden door de film. Op deze manier maken docenten nu zo'n 25 jaar gebruik van het medium film, maar over dit soort gebruik van film gaat dit onderzoek niet. Het zou overigens heel interessant kunnen zijn om deze traditionele methode nader te onderzoeken, daar niet van. Bij de behandeling van de levensloop van Jezus van Nazareth bij voorbeeld staat de docent heel wat materiaal ter beschikking. Het maakt echter nog al een verschil of gekozen wordt voor *Jesus Christ Superstar* of voor *The Passion of the Christ*, ook al zijn beide films van artistiek hoog niveau en hebben ze zichzelf beide als commercieel succes bewezen.

Soms wordt filmmateriaal ingezet in de lessen levensbeschouwing waar het gaat om ethische vraagstukken. In de film *Extreme Measures* bij voorbeeld heeft een arts slechts een operatiekamer beschikbaar terwijl hij twee zwaar gewonde patiënten op zijn noodhulpafdeling heeft. De ene, een zeer gewelddadige drugsgebruiker, heeft een agent neergeschoten. De andere, de agent die (met de opzet te doden?) terug schoot. Hoewel de drugsgebruiker in meer kritieke toestand verkeert, kiest de arts

toch voor het behandelen van de agent. Aan de hand van de gegeven situatie in de film kunnen leerlingen een volledige inventarisatie maken van de belangrijke omstandigheden, de gemaakte keuzes, de mogelijke gevolgen enzovoorts enzovoorts. De filmbeelden dienen hier ter ondersteuning van een verder academisch debat over een recht dat in principe voor iedereen gelijkmatig toegankelijk zou moeten zijn. In het debat kan de leerling zelf voor wat betreft diens eigen levensbeschouwelijke positie volledig buiten schot blijven. Over het gebruik van film op deze manier gaat dit onderzoek ook al niet.

Waarover dan wel? Het filmgesprek wil zich voornamelijk richten op de film als autonoom gegeven. Dat wil zeggen niet als verbeelding van een reeds bestaand, geschreven en mogelijk geïnstitutionaliseerd verhaal, noch als verbeelding van een te behandelen ethisch vraagstuk, maar de film als film. De film als medium met zijn eigen unieke eigenschappen en wetten. Van geschreven of gesproken tekst is bekend dat die het voorstellingsvermogen prikkelt. Als we lezen over een 'mooie auto' krijgen we automatisch toch een beeld van auto's op ons mentale netvlies. Muziek bezit het wonderlijke vermogen om ons in een bepaalde gemoedstoestand te brengen. Bij het zien van foto's verzint de mens als vanzelf een verhaallijn bij de afbeelding. Film bevat zowel beeld als tekst en ook muziek. Samengebundeld hebben deze elementen hun eigen vermogens. Zo heeft film bij voorbeeld het vermogen om de mens iets te doen beleven alsof z/hij er zelf bij was. Natuurlijk is deze beleving voor een groot deel alsof, maar toch ervaren wij gebeurtenissen in films veel reëler dan we zelf in eerste instantie zouden willen toegeven. Hoewel we weten 'dat het maar een film is' raakt onze hartslag en ademhaling flink van streek als we naar een geslaagde thriller kijken. Dit vermogen kan ingezet worden puur ter verpozing, en is dan te vergelijken met een ritje in een achtbaan maken. Dit vermogen kan echter ook ingezet worden om de kijker iets wezenlijks te laten ervaren. Deze ervaring van de kijker kan dan weer ingezet worden binnen de setting van een les Levensbeschouwing. Naast angst (bang) kunnen ook de andere basisemoties (blij, boos en bedroefd), evenals hun mengvormen als werkelijk ervaren worden bij het kijken naar een film. Het is de ervaringsmogelijkheid die films bieden die het onderwerp van dit onderzoek zal zijn. Uitgangspunt hierbij is het boek *Het Filmgesprek, een manier om beelden ter sprake te brengen* van Dr. Tjeu van den Berk.

Met de keuze van het woord *ervaringsmogelijkheid* geef ik aan dat ervaring niet direct een gegeven is. De ene kijker wordt makkelijker geraakt dan de andere, ervaart meer en dieper dan de andere. Op zichzelf hoeft dat niet een probleem te zijn, maar op het moment dat het de ervaring is waarop een didactisch model bouwt, dan rijst wel de vraag hoe om te gaan met de leerling die te weinig ervaart aan een film om op de bedoelde manier te kunnen deelnemen aan het gesprek. In zijn boek stelt Van den Berk dat het in het filmgesprek om een vaardigheid gaat, een vaardigheid die ingeoeft en uitgebouwd kan worden.⁶ Dat zou kunnen betekenen dat na verloop van tijd leerlingen met minder aanleg toch moeten kunnen deelnemen en bijdragen aan een zinvol filmgesprek. Omgekeerd kan het probleem zich ook voordoen. Wat te doen met de leerling die veel te veel ervaart, die al te zeer geraakt wordt door een film? Hoe, of tot op welke hoogte kan een docent een veilige leeromgeving waarborgen als z/hij het filmgesprek wil inzetten in de lessen?

Feit blijft dat het filmgesprek, in vergelijking met conventionele didactiek, een betrekkelijk oncontroleerbaar proces is. Onvoorspelbaar ook. Er is dus een bepaalde mate van durf nodig om een filmgesprek aan te gaan met leerlingen. Of naïef optimisme. Hoe dan ook, indien goed uitgevoerd is er uiteindelijk sprake van een eindproduct dat groter is dan louter een bepaald aantal leerlingen dat een film heeft gezien. Over hoe dit eindproduct er uit kan zien of hoort te zien schrijft Van den Berk niet, anders dan dat het gesprek een constructieve en creatieve dialoog kan zijn. Gezien de volwassen doelgroep die Van den Berk in gedachten had zal diens opzettelijke vaagheid hem waarschijnlijk wel vergeven worden. Echter, omdat in dit onderzoek een experiment wordt aangegaan zou het wellicht fijn zijn als uiteindelijk ook resultaten gepresenteerd kunnen worden die illustreren op welke wijze en in welke mate die dialoog constructief en creatief is geweest.

Verder ziet Van den Berk het filmgesprek het best slagen als het kleinschalig wordt gevoerd en op basis van vrijwilligheid. Hoe klein kleinschalig is wordt niet vermeld, maar een gemiddelde klas telt gemakkelijk 30 leerlingen, en de vraag is of dat nog kleinschalig is te noemen. De tweede voorwaarde, die van vrijwilligheid, is in principe een onmogelijkheid in het voortgezet onderwijs, gezien het feit dat het onderwijs op zich al verplicht is. In dit onderzoek zal bekeken worden hoe dwingend deze tweede randvoorwaarde is. Aanname hierbij is dat de ongewenste bijmaak van het

⁶ Tjeu van der Berk. Het Filmgesprek, een manier om beelden ter sprake te brengen. (Kampen: Uitgeverij Kok, 1994) 7.

verplichtende karakter verdwijnt zodra de aangeboden activiteit als aangenaam en zinvol wordt ervaren.

Voordat ik overga tot een bespreking van de filmgesprekken die ik gehouden heb en een analyse aanbied van de gegevens die in de gesprekken naar voren zijn gebracht, lijkt het mij zinvol eerst uiterst precies helder te krijgen wat bedoeld wordt met de term 'filmgesprek'. Daartoe volgt in de volgende paragraaf een samenvatting van het boek 'Het Filmgesprek'.

§2: Het Filmgesprek, de theorie.

In films gaan personages op verhaalniveau met elkaar in gesprek. Het verhaal en de communicatie daarin nodigt de kijker echter ook uit om met zichzelf in gesprek te gaan (Wat zou ik zeggen, hoe zou ik handelen in die situatie?). Als er meerdere kijkers aanwezig zijn, is de mogelijkheid aanwezig om met de ander op dezelfde manier in gesprek te gaan (Wat zou jij zeggen, hoe zou jij handelen in die situatie?). Heel in het kort is dit wat we een filmgesprek kunnen noemen.

Deze eenvoudige uitleg ten spijt zet Tjeu van den Berk in zijn boek *Het Filmgesprek, een manier om beelden ter sprake te brengen*⁷ hoog in. Hij opent met een citaat van Wittgenstein: 'Es gibt allerdings Unaussprechliches. Dies *zeigt* sich, es ist das Mythische.' (Cursivering in origineel.) Van den Berk legt uit hoe een filosoof hem ooit eens heeft gewezen hoe hij een bepaalde film probeerde te snappen, te vatten, in woorden, terwijl een film toch echt zijn verhaal vertelt in beelden. De uitdaging voor de kijker is het om deze beelden tijdens de bespreking intact te laten. Het woord 'roos' brengt ons niet dichterbij datgene wat een roos is dan het beeld ervan al deed, zowel op concreet als ook op metaforisch niveau. Daarnaast kunnen beelden wel een bepaalde symboliek met zich meebrengen, maar Van den Berk legt aan de hand van een anekdote uit dat symboliseren een hoogst persoonlijk en individueel proces is. Bepaalde beelden *zijn* niet vooraf symbool, ze worden tot symbool *gemaakt*. De verschillende, al dan niet symbolische, interpretaties, van de beelden in een film vormen een boeiende uitdaging in het filmgesprek.

Van den Berk neemt vervolgens de ruimte om duidelijk uit te leggen wat volgens hem het verschil is tussen een symbool en een teken. Tekens, zoals bij voorbeeld

⁷ Tjeu van den Berk: Het Filmgesprek, een manier om beelden ter sprake te brengen. (Kampen: Kok, 1994) 7.

een rood stoplicht, zijn eenduidig, algemeen aanvaard en rationeel overdraagbaar. Tekens zijn voorspelbare, doordachte constructen. Symbolen daarentegen zijn onvoorspelbaar, vaag en ondoorgroendelijk. Het symbool openbaart zich juist in een concrete, unieke situatie. Het is verassend, onbeheersbaar en onvoorspelbaar. De symboliserende mens heeft geen greep op zijn eigen symboliseringproces. Hoewel kennis goed kan samengaan met het ervaren van iets, is het juist het ervaringsmoment los van de kennis waarin de werkelijk creatieve symbolisering plaatsvindt. Met het aanbieden van een kunstobject, in dit onderzoek een film, maar het kan net zo goed een tv serie zijn, krijgt de mens iets aangeboden waarop z/hij zijn gemoedsstemmingen kan projecteren, waarmee verdrongen gevoelens vrijelijk de loop gelaten kunnen worden en waarover morele standpunten kunnen worden ingenomen. Het is echter niet alleen zo dat de kijker zijn zielenleven projecteert op een bepaald beeld, dat z/hij dit beeld als het ware zwanger maakt van betekenis. Bepaalde beelden (welke dan ook) kunnen ook onze onbewuste psychische energie stuwten of wakker maken. Met name Jung, op wie Van den Berk graag steunt, was gevoelig voor deze onbewuste component van het symbool. Met name de hypothese van Jung met betrekking tot de aanwezigheid van archetypen in de menselijke psyche krijgt de aandacht. De mens ontkomt er niet aan te symboliseren langs archetypische weg. Voor Jung is dit archetypische materiaal aanwezig in het collectief onbewuste van de hele mensheid. Je wordt er dus mee geboren. Volgens Freud is het archetypisch materiaal individueel, ontstaan na de geboorte. Vervolgens voert Van den Berk theoloog Drewermann aan om zijn mening te staven dat een bewustzijn van symboliseringprocessen nodig is om de levensbeschouwelijke dimensie op het spoor te komen.

Bij het kijken naar films op een levensbeschouwelijke manier kunnen vier wijzen van kijken onderscheiden worden. Ten eerste kan de levensbeschouwing in de film zelf bekeken worden. Zo kun je kijken naar bij voorbeeld de opvattingen van de personages, of van de regisseur. In de tweede plaats kun je een film bekijken vanuit een officiële levensbeschouwing. Wat vind ik als christen van deze film? In de derde plaats kan een film bekeken worden vanuit de persoonlijke levensbeschouwing van de kijker. Hierbij gaat het dan om vragen als: wat komt overeen met mijn persoonlijke opvattingen? De vierde manier van kijken, en dat is de manier die Van den Berk primaat verleent, vertrekt vanuit het symboliseringproces. Eenvoudiger gezegd zijn de eerste drie kijkwijzen voornamelijk rationeel van aard, terwijl bij de vierde wijze

juist de gevoelsargumenten, het subjectieve en de irrationele impulsen voorrang krijgen. De andere drie manieren van kijken kunnen de persoonlijke gevoelsrelatie met het geziene best veranderen, verdiepen of omvergooien, maar ingangspunt en uitgangspunt blijft de persoonlijke verhouding tot de film. Niet zonder gevoel voor drama stelt Van den Berk: 'Alle speelfilms worden gemaakt om onze eigen ziel te raken, of we nu deskundige zijn of niet. Die eigen ziel staat centraal in het filmgesprek.'

De grondgedachte van het filmgesprek is een bewuste zoektocht naar de projecties die zich bij de kijker hebben afgespeeld tijdens het kijken naar de film. Voorwaarde hierbij is wel dat de kijker in staat is tot een dergelijke introspectie en geïnteresseerd is in de vraag wat hem heeft geraakt in de film en waarom dat zo is. Van den Berk erkent dat velen niet toe komen aan deze interesse, dat ze het 'moeilijk' vinden. Hierbij uit hij kritiek op het huidige leerklimaat in het Nederlandse onderwijs. Waar Jung vier psychische functies beschrijft, namelijk gewaarwording, gevoel, gedachte en intuïtie, vindt Van den Berk dat de aandacht in het onderwijs enkel uitgaat naar het denken. Hierdoor ontstaat er een soort ongevoeligheid voor het lerend omgaan met symbolen. Tegen deze schrale achtergrond geeft Van den Berk het advies om filmgesprekken kleinschalig en op vrijwillige basis op te zetten. Op deze manier moeten de andere drie psychische functies wel tot hun recht kunnen komen. Daarnaast, en dit noemt hij een *conditio sine qua non*, moet de kijker in een toestand van 'schwebende Andacht' (Freud) gebracht worden opdat z/hij code-vrij en centrumloos gadeslaat. Licht uit en behaaglijk zitten is zijn advies hiertoe.

Als dan eenmaal de film is gezien met zwevende aandacht, dan wordt het tijd om het geziene te bespreken. De eerste fase van deze bespreking heet de amplificatiefase en het is zaak hierin op het spoor te komen precies welke beelden precies welke emotie teweeg hebben gebracht. Met amplificatie wordt bedoeld dat stilgestaan wordt bij het beeld en dat er een beperkte associatie plaatsvindt rond dat beeld. Zodra de associatie los komt van het beeld wordt het een vrije associatie en dreigt het gesprek misschien wel zinnig te worden, maar het is dan snel geen *film*gesprek meer. Bij de amplificatie komen twee contexten aan bod, namelijk de persoonlijke context van de kijker en de context van het beeld. Bij de persoonlijke context kun je vragen naar herinneringen bij voorbeeld. Bij de context van het beeld is het zaak helder te krijgen wat de kijker nou precies gezien / gehoord heeft. Als tip geeft Van den Berk mee dat in deze fase het goed werkt om alle deelnemers om

beurten dezelfde vraag te laten beantwoorden. Hierdoor wordt de kijker zich bewust van andere mogelijke reacties, wordt de eigen blik verruimd en komt het groepsproces beter op gang als zich bepaalde patronen aftekenen. Het is mogelijk dat reacties dusdanig een patroon aftekenen dat de gespreksleider hierop wijst. In deze fase (de collectiveringfase) kan de kijker ontdekken dat de eigen individuele ervaring onderdeel kan zijn van de algemeen menselijke ervaring, of van een collectief onderbewustzijn. Van den Berk waarschuwt de gespreksleider hier wel voor academische dikdoenerij. Uitleg mag het symboliseringsproces niet in de weg staan.

Al dit amplificeren en eventueel collectivieren, hoewel ook doelen op zichzelf, leiden uiteindelijk tot de fase waarin geïnterpreteerd mag worden. Ook hier kan weer een tweedeling gemaakt worden tussen een interpretatie die zich concentreert op de beelden ('Waar gaat deze film nu eigenlijk over?'), en een die zich richt op de subjectieve beleving ('Wat heeft deze film bij mij teweeggebracht?'). Om jezelf als kijker te kunnen terugvinden in een filmverhaal kan het handig zijn om iets te weten van bepaalde wetmatigheden en interpretatieschema's, zoals de opbouw van klassieke tragedies. Daarnaast heeft James Chesebro een duidingschema ontwikkeld dat een verhaal op te delen is in een fase van pollution (schending van binnenuit of buitenaf), dan een fase van guilt (er wordt een zondige aangewezen), gevolgd door purification (reiniging) en ten slotte redemption (verlossing). Een andere benadering is dat men zich bewust kan worden van de compensatorische werking van de aangeboden beelden / symbolen. Onrust bij het zien van bepaalde scènes kan bij voorbeeld duiden op een onbewust conflict in jouw dagelijkse leven. Of je oproepen je leven anders aan te pakken (prospectieve duiding). Of doen beseffen dat je het verkeerd gedaan hebt (reductieve duiding). Als je genoeg weet van Jung's archetypen is het ook mogelijk langs deze weg te interpreteren. Van den Berk beveelt een bepaalde mate van kennis hiervan wel aan. Bij de interpretatie gaat het echter niet om de modellen op zich, maar om de inzichten die ze kunnen bewerkstelligen in hun functie als 'eye opener'. Allerlei interpretaties zijn dus mogelijk. Dat gegeven is namelijk een fundamentele consequentie van de amplificerende aanpak. Omdat het gesprek start vanuit de spontane indrukken van de kijker, kan het eindproduct niet vooraf gegeven zijn. Het filmgesprek is als zodanig een leerproces met een open doelstelling.

§3: Het Filmgesprek, de praktijk

Op 30 oktober 2007 was het eindelijk zo ver. Na veel voorbereiding zou ik het filmgesprek voor het eerst in de praktijk uitproberen. De reden waarom het speciaal op deze dag moest gebeuren is gelegen in het feit dat ik op deze dag samen met een collega en zestien vrijwillige leerlingen voor drie dagen 'het klooster in' zou gaan. Binnen de havo / vwo school waar ik les geef is het al jaren zo dat twee of drie keer per jaar een groep leerlingen uit de bovenbouw vrijwillig drie dagen een klooster bezoekt. Naast dat dit bezoek past binnen en uitdrukking geeft aan de katholieke identiteit van de school is het bezoek voornamelijk bedoeld voor leerlingen om van zeer nabij het kloosterleven te ervaren en tevens om ruimte te hebben voor bezinning.

Groepsgrootte, setting en filmkeuze

Vanwege de kleinschaligheid en de vrijwillige deelname van de leerlingen leek me dit een hele goede situatie om een filmgesprek te houden. De setting van het kloosterbezoek op zich, met de nadruk op bezinning, leek me daarbij ook ronduit bevorderlijk voor een geslaagd filmgesprek. Om de randvoorwaarden nog gunstiger te maken heb ik veel tijd en aandacht besteed aan de keuze van de film. Van den Berk besteedt aan dit aspect nauwelijks aandacht in zijn boek, behalve dan dat hij vermeldt dat de film van artistiek hoog niveau moet zijn. In zijn boek komen wel enige films met naam aan bod, maar *Paris, Texas* van Wenders, of *Trois Couleurs* van Kieslowski achtte ik ongeschikt voor mijn doelgroep. Deze films zijn volgens mij niet van het type waar je gemakkelijk 'in komt', zoals Van den Berk het noemt. Veel volwassen vinden deze films al te artistiek en ik denk dat die mening bij adolescenten nog veel sterker zal zijn. Gelukkig hoeft het filmgesprek zich niet te beperken tot enkel 'moeilijke' films, want Van den Berk noemt ook grotere commerciële successen als *Cape Fear*.

Ik moest dus een film hebben van hoog artistiek niveau, maar dan wel een die mijn doelgroep zou aanspreken. Daarnaast moest het een film zijn met een duidelijke levensbeschouwelijke lading. Het leek mij bovendien het beste voor het hele proces als het een film was die niemand van de groep al eerder gezien had. Uiteindelijk is mijn keuze gevallen op *It's all gone Pete Tong* van Michael Dowse. Dowse is van oorsprong een regisseur van videoclippen en ander werk voor MTV. Hij spreekt dus de

taal van jongeren in beeld en geluid. De vele goede reacties van serieuze critici, de nominaties en de enkele prijs die de film gewonnen heeft wijzen in de richting van een artistiek goed product. Persoonlijk was ik zelf ook erg onder de indruk van de film, evenals de vrienden aan wie ik de dvd had uitgeleend. Als laatste controlemiddel heb ik de film vertoond aan een vijf havo klas aan wie ik Engels geef. De klas lag voor op schema en had best een beloning verdiend voor hun harde werken. Bovendien had ik een blokuur tot mijn beschikking, dus ik kon de film (90 minuten) in een keer laten zien. Tijdens het kijken in de klas merkte ik dat leerlingen gegrepen werden door de film. Dit was onder andere te merken aan de manier waarop ze hun oren of ogen bedekten bij bepaalde scènes, of juist met grote ogen over hun tafeltje hingen, alsof ze haast in het beeld wilden springen. Daarnaast gingen sommige leerlingen automatisch met elkaar in gesprek over wat ze zagen en wat ze daarvan vonden. Dit alles zonder de aandacht voor de film te verliezen. Alles wees erop dat deze film geschikt zou zijn voor mijn experiment.

Symbolisering

Nadat de keuze voor de film definitief gemaakt was, heb ik de film nogmaals gezien, dit keer samen met mijn vriendin. Ik had haar uitgelegd wat mijn bedoeling was met de film en wilde met haar vast oefenen en een filmgesprek in het klein houden. Ik was benieuwd of het zou lukken om het symboliseringproces in het gesprek aan de oppervlakte te brengen. Ik was benieuwd of zij andere dingen (of de dingen anders) had gezien dan ik. Dit laatste werkt Van den Berk niet zo expliciet uit in zijn boek, maar volgens mij schuilt hierin de sleutel tot een geslaagd gesprek: er moet een authentieke informatiebehoefte zijn tussen de gesprekspartners. Deze behoefte wordt gecreëerd door bewustzijn van een 'information gap': er is ergens kennis die ik niet heb. Die kennis moet dan natuurlijk wel gekend willen worden. Volgens Chabot (zie hierboven, pagina 7) presenteert je je innerlijk als interessant materiaal door je intiemste gedachten voor jezelf uit te spreken. Bij geliefden gaat dat, als het goed is, makkelijker dan bij leerlingen die minder met elkaar gemeenschappelijk hebben. Mede daarom denk ik dat in de hierboven beschreven *Agreed Syllabus* expliciete aandacht wordt gevestigd op het aankweken van een houding van openheid, interesse en nieuwsgierigheid. De vraag die hier beantwoord moet worden is of het filmgesprek instrumenteel kan zijn in deze. Tijdens het 'filmgesprek in het klein' dat ik bij wijze van voorexperiment hield kwamen

symboliseringsmomenten en daaruit voortvloeiende 'information gaps' eenvoudig naar voren. Zoals Van den Berk beschrijft is het een bepaald beeld dat de kijker kan raken. Dat ene beeld, en geen ander, haalt dingen bij de kijker naar boven die de regisseur of wie dan ook niet had kunnen plannen omdat de kijker en diens onderbewuste met dat beeld aan de haal gaan. Dat beeld roept zulke sterke associaties op dat het symbool wordt voor een diepe ervaring. Een goed voorbeeld hiervan is de reactie van mijn kijk- c.q. gespreksgenoot op een voor mij op zich betekenisloze scène. In de film *It's all gone Pete Tong* geeft de hoofdpersonage Frankie Wilde een interview. Dit gebeurt in de eerste tien minuten van de film, als alles nog voor de wind lijkt te gaan voor Frankie. Tijdens het interview raakt hij de draad van het gesprek kwijt en maakt de opmerking 'It's fuckin' hot, innit?' Dit beeld is voor mijn vriendin een niet mis te verstane voorbode van moreel verval en rampspoed. Ikzelf kan er niets meer dan milde balorigheid in zien. Over waarom juist dit beeld haar zo sterk aangreep hebben we vervolgens uitgebreid kunnen spreken. Door dit gesprek, geëntameerd door precies déze scène, heb ik leren begrijpen waarom zij zich minder prettig voelt bij hete, onbewolkte dagen. Op deze manier kwam een deel van een persoonlijk levensverhaal, een licht traumatische episode zelfs, aan bod. Het gesprek bood vervolgens ook aanleiding voor verdieping. De onverbiddelijke Spaanse zomerzon bleek symbool voor onontkoombare omstandigheden waartegenover je je als mens moet zien te verhouden zonder er aan onderdoor te gaan. Opvallend is dat dit een hoofdthema in de film is, maar dat mijn partner dit thema niet bereikte door beelden van de strijd van Frankie tegen zijn drugsverslaving, of door beelden van zijn worsteling met doofheid, maar door een terloopse opmerking over hoe heet het is. Ik ben ervan overtuigd dat dit gesprek over dit thema van een volkomen andere kwaliteit was geweest als het was gevoerd naar aanleiding van een bepaalde stelling of ander gesproken of geschreven woord. Juist het levensechte beeld dat ervaren wordt maakt het gesprek volgens mij ook levensecht. Het maakt voor het begrip van en de empathie met de ander wel degelijk uit of je fundamentele zaken bereikt via abstracte cognities of via authentieke levensverhalen.

Praatpapier

Benieuwd naar wat voor mooie verhalen mijn leerlingen aan elkaar te vertellen zouden hebben naar aanleiding van wat hen persoonlijk zou raken in de film, nam ik

dvd én dvd speler (het zijn eenvoudige nonnen in Egmond) mee naar het klooster. Daarnaast had ik wat 'praatpapieren' ontwikkeld. Enerzijds om zo de reacties van de leerlingen verzameld te hebben om ze te kunnen verwerken in dit onderzoek. Anderzijds om de opgedane indrukken eerst even te laten indalen bij de leerlingen. Ik begrijp dat ik daarmee de gelegenheid tot de meest spontane reacties blokkeerde, maar ik vreesde dat ruimte voor spontane eerste reacties onherroepelijk reacties van medeleerlingen zouden veroorzaken en dat ik daardoor gemakkelijk de vorm van het gesprek zou kwijtraken. Zestien randstedelijke jongeren laten zich misschien moeilijker sturen in een gesprek dan de groep volwassenen die Van den Berk voor ogen heeft. Het praatpapier is er als volgt uit komen te zien (in originele lay-out):

DROOMFILM

“Ik vraag van jullie niet om grootse, ernstige overwegingen in je denken op te nemen. Alles wat ik van jullie vraag is dat jullie kijken.”

Teresa van Avila
(16^e eeuwse non)

Je gaat kijken naar de volgende film:

- Titel: *It's all gone Pete Tong* (Cockney voor It's all gone (completely) wrong.)
- Regisseur: Michael Dowse (Heeft veel videoclipps gemaakt.)
- Hoofdtrollspelers: Paul Kaye, Beatriz Batarda
- Jaar: Release 2005, productie 2003
- Land: Canada
- Genre: tragikomedie
- Rollen:

Frankie Wilde is DJ.
Max is Frankie's manager.
Sonya is Frankie's echtgenote.
Jack Stoddart is Frankie's platenbaas.
Penelope is Frankie's vriendin.
King is Sonya's zontje.
Charlize is "MTV babe" die Frankie interviewt.



Een film kun je bekijken alsof het een soort droom is. In een film gebeuren de gekste dingen, zonder dat ze onmogelijk lijken. Alles kan, en alles is echt. De beelden in een film (en het geluid ook) roepen allerlei gevoelens, herinneringen en andere beelden (associaties) bij je op. Dit papier is gemaakt om te helpen bij het praten over de film die we zo gaan zien.

Welke gevoelens kreeg je tijdens het zien van de film?

- Kies uit deze rij twee woorden. (Een ander onprettig gevoel mag ook.)
Angst Walging Onbegrip Haat Verwarring
Droefenis Onrust Wreedheid Afschuw
- Kies uit deze rij ook twee woorden (Een ander prettig gevoel mag ook.)
Opwinding Ontroering Bewondering Weemoed Blijdschap
Begrip Ontzag Liefde Herkenning

AMPLIFICEREN

- Bij welk beeld / welke scène kreeg je dit gevoel? En waarom kreeg je dit gevoel? Deed het je denken aan iets uit jouw eigen belevingswereld?

1^e Onprettige Gevoel: ...

Bij het zien van:

.....
.....
.....

Omdat:

.....
.....
.....

2^e Onprettige Gevoel: ...

Bij het zien van:

.....
.....
.....

Omdat:

.....
.....
.....

1^e Prettige Gevoel: ...

Bij het zien van:

.....
.....
.....

Omdat:

.....
.....
.....

2^e Prettige Gevoel: ...

Bij het zien van:

.....
.....
.....

Omdat:

.....
.....
.....

Andere Gevoelens die ik persé wil opschrijven: ...

Bij het zien van:

.....
.....
.....

Omdat:

.....
.....
.....

Er zijn vast wel karaktereigenschappen van de filmpersonages die je in jezelf herkent.

Ik herken mijzelf het meest in: ...

Omdat:

.....
.....
.....

Ik herken mijzelf ook wel een beetje in: ...

Omdat:

.....
.....
.....

Ik herken mezelf helemaal niet in: ...

Omdat:

.....
.....
.....

COLLECTIVEREN

BESPREKING

Als het goed is heb je nu voor jezelf wel helder wat de film met jou gedaan heeft. De film heeft de andere kijkers zeker ook geraakt. Luister goed naar hun verhaal.

Andere kijkers zullen soms andere gevoelens ervaren bij dezelfde scène. Soms zullen ze ook heftig reageren op een scène die jou niet zo veel deed. Welke reacties van de andere kijkers verrassen jou?

1) ...

2) ...

3) ...

Sommige reacties en/of scènes zul je vaker horen terugkomen. Die raken blijkbaar iets in iedereen.

Welke reacties zijn voor veel kijkers herkenbaar hetzelfde?

1) ...

2) ...

3) ...

Komen er in de film dingen voor die een belangrijke rol spelen, niet alleen voor jou en de andere kijkers, maar die volgens jou voor heel veel mensen in de wereld waarin wij leven?

1) ...

2) ...

3) ...

Wat denk jij / voel jij bij de volgende scènes en citaten? Kies er drie uit om op te reageren.

- a) 'Based upon a true story'
- b) Frankie die als Jesus gekleed de disco in komt zweven
- c) De videoclip van Frankie (getiteld 'Rise Again' !)
- d) De gezinsfoto op Frankie's nachtkastje
- e) De Coke Badger (Een badger is een das, maar 'to badger' is ook een werkwoord, dat betekent pesten, kwellen, achterna zitten)
- f) De mooie vrouwen die Frankie begeleiden naar en in de club
- g) Frankie's T-shirt met de tekst 'I AM GOD' als hij wordt bekogeld met flessen
- h) Sonya die flirt met een andere DJ
- i) Max die droomt dat hij een ruggengraatloze kontenlikker is
- j) "Only when you have to" → "Only when I have to"
- k) Frankie en Sonya zitten aan tafel. Sonya heeft een bordje met daarop een pakje Marlboro Light. Frankie heeft een bordje met gewone Marlboro's
- l) Het ongeluk in de studio met de two Austrian mates
- m) Frankie die wordt aangesproken in de stad, maar hij heeft zijn walkman op
- n) "I can't help you. I don't wanna help you. It's too hot."
- o) Frank sluit zichzelf op
- p) Frank met het vuurwerk aan zijn hoofd
- q) Frank die het zwembad in duikt
- r) Frank die zichzelf ziet
- s) "Ibiza is dot dot dot dot." ↔ "Fill in the blanks, Frank."
- t) Penelope: "It just takes time. It will come."
- u) Penelope gaat samen met Frankie aan de whisky
- v) Max: "To the handicapped!" en drinkt champagne.
- w) Als Frankie terugkomt in de Pacha klinkt het Requiem (dodenmis) van Verdi, en wel het Dies Irae gedeelte. Dies Irae is de Dag der Wrake, de dag waarop God zijn oordeel velt over wie er goed is en wie niet.
- x) "Could you do me a favour?"
"Anything."
"Could you leave us alone for ten minutes?"

Ik wil graag reageren op de scène / het citaat met de letters ...

INTERPRETEREN

Het gaat hier over de film als geheel. Zou je de eerste drie vragen willen beantwoorden? De andere vragen zouden je kunnen helpen hierbij.

1. Hoe heb je het zien van deze film als geheel ervaren?
2. Waar gaat deze film nou eigenlijk over? Zou je een paar thema's (hoofdonderwerpen) kunnen noemen?
3. Wat is de betekenis van deze film voor *jou* ?
4. Welke les neem jij mee van deze film?
5. Met welke boodschap heeft de regisseur deze film willen maken?
6. Stel: je bent acteur of actrice. Welke rol in deze film had jij graag willen spelen?
7. Welk personage in de film zou je graag eens een lesje leren?
8. Heb je bepaalde voornemens na het zien van deze film?
9. Heeft deze film bepaalde verlangens opgeroepen?

EVALUEREN

Tot slot:

In een gesprek over een kunstwerk (wat dat is een film) gaat het nooit om *Het* antwoord. We hoeven er niet uit te komen. Belangrijker is dat we er *in* kunnen komen, dat het ergens over gaat. Misschien heb je het gevoel dat je met je eigen ziel in contact bent gekomen.

Hoe zou je het filmgesprek waaraan je zojuist hebt meegedaan willen waarderen?

Prettig / Onprettig

Zinvol / Niet zinvol

Oppervlakkig / Diepzinnig / Te ...

Persoonlijk / Te persoonlijk / Onpersoonlijk

Dit wil ik wel vaker / Dit wil ik niet vaker

Ander commentaar dat ik kwijt wil is ...

BELANGRIJK:

Was getekend: Jongen / Meisje, Leeftijd 14 / 15 / 16 / 17 / 18 / 19 / ...

Naam: Piet / Truus / Anders, nl ...

Hartstikke bedankt voor je medewerking! ☺

Werkvorm

Om 20:30 nam ik mijn leerlingen en een collega mee naar een bovenzaaltje in het klooster van St Lioba in Egmond. Ik had een aantal gemakkelijke stoelen en banken in bioscoopopstelling gezet, de verlichting in bioscoopstand en fris en chips binnen handbereik. Eten, afwas en Vesperviering waren al achter de rug en de enige activiteit voor de rest van de avond was het kijken van de film en het voeren van het filmgesprek daarna. De film duurde tot tien uur. Daarna hebben de leerlingen even pauze gehad om nog iets te drinken, te roken, te plassen enzovoort. Om half elf heb ik de leerlingen in een ronde- tafelopstelling in de woonkamer gezet en werden de praatpapieren ingevuld. Tot mijn verbazing gebeurde dat in opperste concentratie en duurde dat wel een half uur. Helaas was hierna de concentratie van een aantal leerlingen al wel een beetje op. Toch begon ik met de eerste ronde van het filmgesprek zelf, voornamelijk omdat ik het aanwezige momentum niet wilde verliezen. Het gesprek zelf heeft drie kwartier geduurd (de tijd van een lesuur) tot kwart voor twaalf. Toen vond iedereen het welletjes. Hoewel kwart voor twaalf laat is, is het de ervaring bij kloosterbezoek dat leerlingen 's avonds normaliter tot ruim na enen met elkaar in gesprek blijven, dus voor wat betreft het tijdstip van gespreksvoering heb ik niet het idee dat ik de leerlingen overvraagd heb. Deze late gesprekken van leerlingen hebben natuurlijk wel hun eigen informele dynamiek, in tegenstelling tot het centraal geleide filmgesprek dat ik probeerde te voeren. In een schoolse setting zou het probleem van dit late tijdstip niet spelen, hoewel daar dan weer andere nadelige invloeden mogelijk zijn. Als leermoment neem ik in ieder geval mee dat ik het volgende filmgesprek bij een volgend kloosterbezoek eerder op de avond wil houden. Hieronder volgen de reacties van de leerlingen in het filmgesprek. Waar zinvol zijn ze aangevuld of gecontrasteerd met de reacties die ze kort daarvoor op hun praatpapier hebben ingevuld.

§4: Verslag van het filmgesprek over *It's all gone Pete Tong*

Leerlingen mogen om de beurt vertellen over welk onprettig gevoel ze hebben ervaren en welk prettig gevoel. Ze moeten daarbij aangeven bij welke scène, bij welk beeld. Hoewel ik op papier ruimte geef voor twee prettige en twee onprettige emoties, en eventueel nog een derde, wil ik me beperken in het gesprek tot slechts

een van ieder. Waar het hart van vol is, loopt de mond van over. Zoiets. Volgens de theorie van Jung en Van den Berk is het zaak om zo lang als nodig / mogelijk is te amplificeren, dus ik nam me voor om in de eerste gespreksronde dit te doen, voornamelijk door te concentreren op dat ene beeld dat de leerling aandraagt. In de tweede gespreksronde vroeg ik leerlingen om te reageren op de scènes en citaten die ik had verzameld op pagina vijf van het praatpapier. Hierbij mochten leerlingen ook op elkaar reageren. Omdat ik me moest concentreren op mijn rol van gespreksleider is collega Theo Ruiter zo vriendelijk geweest om het filmgesprek vast te leggen in minitulen.

Reacties leerlingen

Delina, 16 jaar oud.

1^e onprettige gevoel: walging, bij beelden van Frankie die snuift, met name als de wasbeer hem met zijn hoofd op de tafel duwt.

1^e prettige gevoel: ontroering op het moment dat hij leert liplezen thuis. Nu heeft hij zijn doofheid echt geaccepteerd, hij wil weer communiceren, hij gaat verder met zijn leven.

Delina was redelijk summier bij het invullen van haar praatpapier. Bij de mondelinge toelichting kwam pas de ware betekenis van de beelden voor haar naar voren. Belangrijk detail: Delina is zelf doof sinds kort na haar geboorte. Ze heeft deze film gezien samen met haar moeder was meegekomen als tolk. Toevalligerwijze had de vader van Delina deze film al gekocht op dvd voor Delina, maar hij had hem nog niet gegeven. Het is wellicht niet verassend dat Delina bij 'Ander Gevoel' het woord 'herkenning' heeft opgeschreven. De frustratie van het niet kunnen horen wat andere mensen zeggen is voor haar herkenbaar omdat 'ik dat zelf ook ervaar'.

Bij de interpretatie geeft Delina aan dat ze de rol van Penelope, de mooie, dove docent liplezen, zou willen spelen. Het deed haar goed om te zien dat je als dove vrouw ook de sterke hulpverlener kunt zijn, in plaats van hulpbehoevende.

Delina geeft ook commentaar op het niveau van de persoonlijke levensbeschouwing van de kijker als ze opmerkt dat ze zich stoort aan Frankie als hij als Jezus de disco binnenkomt. Zijn T-shirt met de tekst 'I am God' stoort haar ook. Bij deze opmerkingen reageert de groep niet, terwijl een jongen in de groep, zo blijkt uit zijn praatpapieren, zich daar ook zeer over heeft verontwaardigd.

Evaluatie: prettig, zinvol, diepzinnig, persoonlijk, dit wil ik wel vaker.

Dianne, 15 jaar oud.

1^e onprettige gevoel: droefenis als hij zijn laatste restje van gehoor verliest bij het ongeluk in de studio. Opvallend is hier de milde emotie van droefheid, want de scène is zeer heftig te noemen.

1^e prettige gevoel: liefde bij het zien van Frankie en Penelope in het zwembad samen als ze een slokje whisky delen.

Opvallend is ook dat Dianne, een van de eerste sprekers in het kringgesprek, bij beide emoties kiest voor de scène die haar minder heeft aangegrepen dan de andere scène, die ze wel voor haarzelf heel duidelijk op het praatpapier heeft ingevuld. Op het papier legt ze uit hoe ze machteloosheid en onrust ervaart als ze Frankie tegen de muren ziet opspringen. In het machteloos als kijker moeten aanzien van Frankie die 'ziek' is, vindt ze zichzelf terug als machteloze tegenover een ernstig ziek familielid. Als Frankie na een geslaagd optreden wegloopt en zijn manager volkomen verbouwereerd achterlaat, "terwijl die baas eerst juist duidelijke overmacht had", ziet ze zichzelf terug in haar emancipatiestrijd met haar ouders. Die duidelijke overmacht van manager Max wordt trouwens niet door alle kijkers gezien. Sommigen noemen hem juist ronduit zwak.

Dianne heeft bij interpreteren niets ingevuld.

Evaluatie: prettig, zinvol, ?, persoonlijk, dit wil ik wel vaker.

Rochelle, 15 jaar oud

1^e onprettige gevoel: verwarring. Rochelle vindt het moeilijk te begrijpen hoe Frankie 'zichzelf helemaal zo gek heeft gemaakt door z'n oren af te sluiten + kussens voor het raam te zetten'. Bij navraag komt Rochelle ook niet uit haar verwarring, iets wat volgens Van den Berk ook niet erg is. Belangrijkste is dat ze er wel in gekomen is, dat ze het gevoel bij zichzelf toelaat, herkent en wil uitspreken.

1^e prettige gevoel: bewondering bij de beelden waarin hij het gevoel voor ritme weer krijgt. Letterlijk, hij voelt ritme door middel van tastzin. De bewondering zit bij Rochelle in het feit dat Frankie hierdoor weer gaat draaien 'en dat is heel moeilijk als je doof bent'.

Rochelle vult ook het gedeelte in waarin ze opschrijft wat ze van zichzelf herkent in de filmpersonages. Ze deelt met de groep dat ze zich herkent in manager Max 'omdat ik zelf ook best veel kan praten en maar doorgaan'. De aanwezige leerlingen die Rochelle beter kennen schieten in een lach van herkenning. Rochelle lacht mee. Ook het besprekingsgedeelte van de praatpapieren vult Rochelle in. Het verrast haar zeer dat sommigen het slap vinden van Frankie wanneer hij weer toegeeft aan de drugs. Bij de tweede gespreksronde spreekt ze deze verbazing duidelijk gepassioneerd uit. "Wat nou 'zwak'? Weet je wel wat het is om verslaafd te zijn?" Rochelle legt uit dat de reacties haar zo raakten omdat ze zelf een neef heeft die 'gek' is en drugs gebruikt. Vervolgens ontstaat er een uitgebreide en heftige discussie over de grenzen van eigen verantwoordelijkheid en zwakheid van de mens. Iedereen wil zich laten horen totdat er uiteindelijk twee kampen zijn gevormd.

Ook het interpretatiegedeelte vult Rochelle helemaal in. Opvallend hierbij is dat ze als voornemen na het zien van de film heeft 'geen party vieren elke dag', terwijl het verlangen dat de film heeft opgeroepen 'uitgaan' is. Waar Chabot hierboven aangeeft dat hij de vaardigheden van een homo psychologicus waardevol acht in een moderne samenleving, geeft Rochelle hier mijns inziens goed aan over een aantal van deze vaardigheden te beschikken. Hoewel het buiten het bestek van dit onderzoek ligt om een beoordelingsmodel te ontwikkelen als ware het filmgesprek een toetsvorm, is het wel prettig om te merken dat er, indien gewenst, wel min of meer objectiveerbare gegevens zijn om een kwalitatieve terugkoppeling van het gesprek naar de leerling mogelijk te maken.

Evaluatie: prettig, zinvol, diepzinnig, persoonlijk, dit wil ik wel vaker

Mandy, 16 jaar oud.

1^e onprettige gevoel → onrust bij de beelden van Frankie als hij drugs en drank gebruikt en hij heel hyper wordt. 'Mijn hoofd is door elkaar. Korte stukken, veel beats. Dingen gaan er met jou vandoor'. Mandy vindt het ook moeilijk te rijmen om te zien hoe Frankie met een neus vol coke en een fles whisky voor ontbijt in de woonkamer staat bij zijn vrouw en kleine zoontje en hoe de coke op zijn nachtkastje ligt naast een statieportret van het hele gezin.

1^e prettige gevoel → Liefde als Frankie bij zijn comeback zijn muziek aan Penelope laat voelen. Dit symboliseert voor Mandy dat hij zijn geluk met haar deelt en haar wil

boven zijn roem. Erg opvallend is dat Mandy hier iets meent gezien te hebben dat niet voorkomt in de film. Eerder in het verhaal is het wel zo dat Penelope Frankie meeneemt naar een disco en hem de trilling van de speakers laat ervaren. Later staat Penelope wel in de disco als Frankie draait. Mandy heeft deze beelden met elkaar versmolten en het initiatief naar Frankie verplaatst. Hoewel dit op zich interessant materiaal is, heb ik hierover niet doorgevraagd omdat ik mij niet op relationeel psychoanalytisch terrein wil begeven.

Mandy schrijft vervolgens dat ze ook medelijden ervaart omdat 'hij z'n passie nooit meer kan maken / doen'. Dit is omdat 'ik me daar goed bij kan inleven > mijn passie'. Bij het collectiveren schrijft Mandy op dat ze als universeel thema herkent 'het verliezen van iets heel waardevols'. Helaas is deze inbreng van Mandy niet in de kring besproken.

Interpretatie: de film gaat over doorzettingsvermogen

Evaluatie: prettig, zinvol, oppervlakkig én diepzinnig ('af en toe van beide'), persoonlijk, dit wil ik wel vaker. Als verder commentaar schrijft ze op 'ik vond dat er goede vragen werden gesteld en hierdoor ga je de film toch weer anders zien'.

Naomi, 16 jaar oud.

1^e onprettige gevoel: boos bij het zien 'wat Frankie zich aandoet. De beelden waarin je ziet hoe hij het lastig heeft de drugs te weerstaan. Met het beest'. Opvallend hierbij is dat Naomi in het gesprek veel minder genuanceerd is en sterk benadrukt hoe zwak ze Frankie vindt. Mijns inziens is dat te verklaren door de polariserende toon die het gesprek rondom dit thema aannam. Wat ook een rol gespeeld kan hebben is het feit dat Naomi's vriendinnen ook uitspraken Frankie zwak te vinden.

1^e prettige gevoel: bewondering bij het zien hoe Frankie de das overwint. De das blijkt uiteindelijk Frankie's alter ego te zijn. 'Je bent zelf je grootste vijand en die overwint hij' schrijft Naomi. Wederom een begripvolle opmerking die nauwelijks van dezelfde persoon lijkt te komen die mondeling zo nadrukkelijk het zwakke karakter van Frankie veroordeelde.

Naomi's papieren zitten vol met doorhalingen, pijltjes, tussenvoegsels en verwijzingen. Een argument maakt ze niet af en zet in de kantlijn 'keine Ahnung'. Voor zichzelf is ze akkoord met het feit dat ze er niet uit komt. In het groepsgesprek presenteert ze zichzelf juist duidelijk en zeer normatief.

Heeft bij interpretatie niets ingevuld.

Evaluatie: prettig, zinvol, diepzinnig, persoonlijk én onpersoonlijk, dit wil ik wel vaker. Als verder commentaar geeft ze dat het wel wat korter mag, waarbij dieper op één ding wordt ingegaan in plaats van alles te bespreken.

Irene, 17 jaar oud.

1^e prettige gevoel: verwarring bij het zien hoe Frankie rondtolt in zijn eigen kamer. 'Ik kan bijna voelen hoe beroerd hij zich voelde'.

1^e prettige gevoel: ontroering bij het zien 'dat hij muziek kon voelen bij de discotheek bij de boxen. Zijn ogen lichtten zo op bij het voelen van de muziek. Hij had een nieuw doel'. Dat Irene stelt dat Frankie een nieuw doel heeft op dit moment lijkt me een geval van projectie. Irene vult in dat Frankie op dit moment een nieuw doel in zijn leven ziet. Dat Frankie weer zin heeft in het leven op dit moment in de film is wel duidelijk, hij is ten slotte verliefd, maar van een doel zoals zijn comeback dat later blijkt te zijn is hier nog geen sprake. Opmerkelijk is dat een andere leerling (Mandy, zie hierboven) ook creatief met deze scène is omgesprongen.

Irene geeft aan dat ze zichzelf herkent in hoe Frankie op het einde van de film is. 'Het moment van "Fuck you all" heb ik ook wel eens. Gewoon het feit, wat doen we allemaal moeilijk. Wat kunnen we zeuren en egoïstisch zijn'. Ook hier gaat Irene creatief om met de film en projecteert ze een houding die eerder wordt tegengesproken door de daadwerkelijke beelden dan ondersteund. Een mogelijke verklaring voor het creatieve kijkgedrag geeft ze onbedoeld zelf. Ze geeft aan dat ze bij de eerste scènes in de film een soort 'verstand op nul' blik had (schwebende Andacht?) omdat ze zelf onbekend is met veel drinken en drugs. Bovenaan haar eerste bladzijde zet ze 'Top: een meeslepende intrigerende film! En je neemt het mee. Je vergeet het niet snel'.

Bij de bespreking en de interpretatie vult Irene niets in en bij het gesprek is haar rol bescheiden. Misschien was Irene nog te druk bezig om alle indrukken van de film te verwerken om actiever deel te nemen aan het gesprek.

Evaluatie: onprettig 'in de zin van verontrustend', zinvol, diepzinnig, persoonlijk, dit wil ik wel vaker.

Anne-Marieke, 16 jaar oud.

1^e onprettige gevoel: walging bij het zien van de scène waarin de das Frankie ompraat en Frankie met het hoofd op de tafel duwt. “Frankie is slap. Hij geeft mij haatgevoelens” deelt ze luid en duidelijk mee in de groep. Anne-Marieke heeft haar praatpapieren helemaal volgeschreven. Opmerkelijk is dat de emotie van walging pas op haar 3^e bladzijde staat. In eerste instantie schrijft ze veel milder en meer meelevend over Frankie: ‘Ik vind hem zielig omdat hij niets meer heeft. Helemaal geen hoop. En hij is helemaal gek geworden’. Het lijkt erop alsof Anne-Marieke haar onzekerheid overschreeuwt. (Het is overigens niet ondenkbaar dat deze opmerking projectie van de gespreksleider op zijn beurt is. Zo denkt de gespreksleider ook dat Anne-Marieke’s hevige reacties op de film te maken hebben met haar grote broer, die ook Frank heet.)

1^e prettige gevoel: ontroering en bewondering bij het zien hoe Frankie de drugs door de wc heen spoelt en als hij weer terug achter de draaitafel staat in de club. En als hij op het laatst wegloopt en zijn eigen weg gaat. Anne-Marieke vertelt het volkomen nuchter, maar uit de uitgebreide antwoorden spreekt duidelijk de ontroering en bewondering: ‘het was toch een droom van hem die toen hij doof werd verwoest werd en dat was een grote klap. Dan is het knap dat hij er alsnog, na veel te hebben doorstaan, voor knokt’.

Bij de interpretatie geeft Anne-Marieke aan dat ze de film erg goed en indrukwekkend vindt. Als voornemen na het zien van de film schrijft ze ‘blijven doorzetten’.

Evaluatie: prettig, zinvol, te zwaar om je gevoelens te omschrijven, persoonlijk, dit wil ik wel vaker.

De opmerking dat ze het te zwaar vond om haar gevoelens te omschrijven valt op. Deze blijk van introspectie verklaart enigszins het verschil tussen hoe Anne-Marieke haar meningen in de groep presenteert en hoe ze voor zichzelf op papier formuleert.

Paul, 16 jaar oud.

1^e onprettige gevoel: walging bij het zien hoe de das met een schep de drugs in Frankie’s gezicht gooit. De leerlingen die Paul beter kennen schieten in de lach bij deze opmerking. ‘Wat nou?’ vraagt Paul. ‘Je bent zelf een junk’ zegt een van zijn

vrienden, Paul probeert zich een houding te geven en lacht een beetje stoer mee. 'Ja, maar dit is echt ziekelijk veel' zegt hij. De groep reageert hier niet verder op. Als gespreksleider annex opvoeder vind ik dit een moeilijk moment. Wil Paul zijn eigen drugsgebruik (ik vermoed niet meer dan af en toe een jointje) ter sprake brengen? Ik besluit niet verder in te gaan op te zaak omdat ik een groot groepsgesprek niet een veilige situatie vind om zo een soort gesprek te voeren. Op het praatpapier geeft Paul wel aan dat hij zich in Frankie herkent. 'Ik ben ook verslaafd. Aan roken' schrijft hij. In de feestgangers herkent hij zich ook: 'Dat doet iedereen toch graag'. Het vraagteken ontbreekt, maar de film en het gesprek hebben duidelijk een proces van introspectie en communicatie op gang gebracht.

1^e prettige gevoel: begrip als hij zijn leven opnieuw oppakt. 'omdat ik begrijp dat je niet zonder communicatie kan leven'. Het lukt Paul niet om zijn gevoel van begrip aan een bepaald beeld te koppelen.

Bij de interpretatie geeft Paul aan dat de film gaat over drugs en 'je leven verneuken'. Voornemens en verlangens beschrijft hij niet.

Evaluatie: prettig, zinvol, diepzinnig, persoonlijk, dit wil ik wel vaker. Maar dan wel 'meer film, minder praten, lekkerdere bank'.

Jelle, 15 jaar oud.

1^e onprettige gevoel: medelijden / triest bij het zien van hoe Frankie zich helemaal afzonderde in zijn huis. 'Omdat hij zichzelf helemaal gek maakte en het allemaal niet meer wist'.

1^e prettige gevoel: liefde bij het zien van de ontmoeting tussen Frankie en Penelope omdat zij het licht aan het eind van de tunnel was voor Frankie'.

Bij doorvragen blijkt het Jelle niet te lukken om persoonlijke emoties te benoemen gekoppeld aan specifieke filmbeelden. Zijn commentaar zit eigenlijk steeds op het verhaalniveau. Op de scène waarin Max zegt 'To the handicapped' en zelf de champagne drinkt reageert Jelle met 'dat vind ik discrimineren, en het is niet grappig'. Ander commentaar gaat op dezelfde manier. 'Ik vind het dom ...', 'Ik vind het stom ...'. Met de theorie van Van den Berk zou hier opgemerkt kunnen worden dat Jelle de film heeft gekeken vanuit de persoonlijke levensbeschouwing, maar dat hij geen ruimte gegeven lijkt te hebben aan irrationele impulsen die het symboliseringsproces op gang brengen. Des te opmerkelijker is het dat Jelle de volgende reactie heeft op

de vraag 'Welke reacties van de andere kijkers verassen jou?': 'Eigenlijk geen'. Het feit dat zijn gespreksgenoten blijkbaar op een ander niveau reageren dan hij lijkt langs Jelle heen te gaan. Bij het interpreteren vult Jelle meer in dan de meeste anderen. De film is 'leuk en interessant', de les die Jelle meeneemt van deze film is dat hij niet verslaafd wil raken. De boodschap van de regisseur is: 'Denk na'.

Evaluatie: prettig, zinvol, diepzinnig, persoonlijk, dit wil ik wel vaker. 'Leuk, bespreken wat langdradig'. Jelle heeft het gesprek dus als persoonlijk ervaren. Dat verrast me. Misschien maakt Jelle hier een opmerking over het gesprek als geheel, en niet over zijn persoonlijke inbreng, die duidelijk minder persoonlijk is te noemen dan die van andere sprekers. Ik neem me voor de evaluatievragen te verbeteren op dit vlak.

Sacha, 16 jaar oud.

1^e onprettige gevoel: droefenis bij het zien 'dat Frankie helemaal doof werd. Ik vond het zielig om iemand een van de belangrijkste dingen in zijn leven te zien verliezen'. Als ik bij Sacha doorvraag naar welk beeld precies haar droef maakt, blokkeert ze. Als ik vraag of ze andere beelden gezien heeft die een duidelijk gevoel opriepen zegt ze 'ja, die kotsende mensen in het begin. Daar wordt ik ook misselijk van'. Volgens mij gaat het hier om een biologisch geprogrammeerde reactie, net als zien gapen doet gapen. Sacha is moeilijk op het diepere niveau te krijgen. Zo ook bij haar

1^e prettige gevoel: ontzag bij het zien van Penelope. Wederom lukt het Sacha niet om één specifiek beeld te noemen. 'Haar hele houding tegenover doof zijn en het leven ermee vind ik erg mooi om te zien'. Ik vraag Sacha of Penelope haar ergens aan doet denken, of ze ergens symbool voor staat misschien (Ik val maar gewoon plat met de deur in huis). 'Kracht' antwoordt ze. Ik heb het gevoel niet verder te kunnen komen, dus ik stop. Opmerkelijk is dat Sacha invult dat ze zich het meest in King herkent omdat hij overal om lacht. King is een kleuter en speelt nauwelijks een rol in de film. Hij heeft één woord tekst. Het zou ook kunnen dat ze zich in King herkent omdat hij letterlijk niets te zeggen heeft in het conflict tussen zijn ouders, die allebei nauwelijks voor zichzelf lijken te kunnen zorgen. Hier had ik misschien beter op kunnen doorvragen, maar daar ben ik, onder andere, door de opzet van het gesprek niet toe gekomen. Vraag is of op deze manier meer bereikt zou zijn.

Bij de interpretatie van de film geeft Sacha aan het een schokkende film te hebben gevonden, met als betekenis voor *haarzelf* 'maak er het beste van'. Bij de vraag of de film voornemens of verlangens heeft opgeroepen vult ze in 'NVT'.

Evaluatie: prettig, zinvol, iets tussen oppervlakkig en diepzinnig in, persoonlijk, dit wil ik niet vaker. Ander commentaar? 'NVT'. Als ik de volgende dag bij Sacha navraag waarom ze heeft ingevuld dat ze dit niet vaker wil zegt ze vriendelijk glimlachend 'Een keer is genoeg voor mij'. Het heeft er alle schijn van dat Sacha zichzelf in bescherming heeft genomen met haar algemene antwoorden. Deze hypothese doe ik mede omdat ik weet dat zij structurele afspraken met een schoolcounselor heeft. Omdat kloosterbezoek en drie dagen van bezinning soms erg confronterend kunnen zijn, is het op mijn school gebruikelijk dat een counselor voor vertrek even navraagt wie er allemaal meegaan. Dit omdat counselors dan hun cliënten kunnen vragen over hun kloosterbezoek, maar zeker ook om, indien nodig, de begeleiders van instructies te voorzien. Zonder de vertrouwelijkheid te schaden, natuurlijk. Waar ik in een paragraaf hierboven mijn zorg heb uitgesproken dat een filmgesprek ook wel eens te confronterend, en daarmee onveilig, kan zijn, komt in dit geval naar voren dat een adolescente leerling ook in staat is om zichzelf in bescherming te nemen.

Amber, 15 jaar oud.

1^e onprettige gevoel: droefenis bij het zien van hoe Frankie voorgoed doof was in de studio. 'Net toen die z'n laatste hoop, dat gehoorapparaat, had gebruikt'.

1^e prettige gevoel: bewondering 'dat hij weer DJ wordt'. Ook Amber vindt het moeilijk in de eerste gespreksronde emoties aan specifieke beelden te koppelen. In de tweede gespreksronde laat ze wel het achterste van haar tong zien als anderen Frankie zwak noemen. Bij de drie scènes / citaten om op te reageren blijkt dat Amber ook voornamelijk kijkt vanuit de levensbeschouwing van de kijker. Ze reageert met gepassioneerde uitroepen als 'Slaat nergens op, egoïstisch' (citaat n), 'Onvoorstelbaar, hoe kan je dat!' (scène o) en 'Ziekelijk dat die eraan denkt' (scène p). Bij het gedeelte waarin ze mag invullen in wie ze zichzelf herkent vult Amber in dat ze zichzelf een beetje herkent in Sonya, omdat: 'los gaan, dingen die niet horen'. Hier zien we de reductieve duiding waar Van den Berk over schrijft. Waar Paul hierboven 'opbiecht' verslaafd te zijn aan roken, maar eigenlijk voornamelijk wil horen dat hij zo slecht niet is, biecht Amber op dat ze dingen doet 'die niet horen'. Deze,

nogal katholieke, dimensie van het filmgesprek (dat het ook een biechtgesprek kan worden) bespreekt Van den Berk niet in zijn boek. Gelukkig heeft Amber mij een dilemma bespaard en haar biecht niet in het gesprek zelf gedaan. Naast het nadeel van verlies aan spontaniteit zie ik hierin ook wel een groot voordeel van een praatpapier in dat het ook emoties en meningen kan absorberen. Naarmate een gespreksgroep groter wordt en niet iedereen volledig aan bod kan komen lijkt me dit een wenselijke functie.

Bij het interpreteren ervaart Amber de film als 'leuk, interessant'. Als les neemt ze mee 'nooit zulke dingen doen'.

Evaluatie: prettig, zinvol, diepzinnig, persoonlijk, dit wil ik wel vaker.

Tessa, 15 jaar oud.

1^e onprettige gevoel: droefenis bij het zien van het 'ongeluk' met de gitaar. 'Ik vind het zielig dat iemand het gene verliest waar hij goed in is en wat hij het liefste doet'.

1^e prettige gevoel: ontroering bij het zien hoe Frankie de dove kinderen nat maakt met water op het einde van de film. Tessa merkt op dat dit beeld voor haar sterk verbeeldt hoe Frankie nu verstandige beslissingen maakt en zijn oude levensstijl achter zich gelaten heeft.

Bij bestudering van Tessa's praatpapier valt iets op, namelijk dat het interpretatieschema van Chesebro waarover Van den Berk schrijft hier duidelijk toepasbaar is. De emoties die Tessa noemt zijn beide de tweede gevoelens die ze opschrijft. In de juiste volgorde noemt ze eerst walging bij het zien van Frankie die de disco komt binnenvliegen verkleed als Jezus. Dat vindt Tessa kopschietend 'en ik walg van kopschieters'. Dit is de 'pollution' fase, waarin de schending ligt in de levensstijl en hoogmoed van Frankie. Dan ervaart ze droefenis bij het ongeluk waardoor Frankie voorgoed doof wordt. Dit is de cruciale 'guilt' scène: Frankie interpreteert het advies van zijn oorarts 'Use it only when you have to' te lichtzinnig. Daarna voelt ze bewondering als ze Frankie ziet met zijn voeten aan de boxen vast om zo muziek te maken. Dit lijkt me het laatste stukje van de 'purification' fase. En ten slotte voelt ze ontroering als ze Frankie bezig ziet met de kinderen en het water. Een beeld van ontroerende onschuld. Tot dit moment overigens speelden kinderen geen rol. Op King na dan, maar die is niet echt een toonbeeld van onschuld te noemen. Een ironie die Tessa wellicht ontgaan is, is dat Frankie in de scène met de

kinderen zeker ook gezegd kan worden Jezus te verbeelden: Hij laat de kinderen tot zich komen, hij 'doopt', hij laat de doven weer 'horen'.

Hoewel het frappant is om achteraf te zien hoe Chesebro's interpretatieschema onbewust wordt toegepast, is het mij als gespreksleider niet gelukt deze constatering te doen tijdens het gesprek. Voordeel van het feit dat ik dit filmgesprek zo uitgebreid analyseer vanwege mijn onderzoek is dat mij nu pas opvalt hoe toepasbaar het schema van Chesebro is. Het grootste deel van de beelden die de leerlingen gekozen hebben is eenvoudig inpasbaar in een van de vier fasen van het schema. Van den Berk stelt dat een bewustmaking van interpretatieschema's of andere manieren van duiding kunnen dienen als 'eye opener'. De kijker kan zich bewust worden van diens sterke wens schuld toe te kennen, of diens verlangen naar herstel en heelheid. Op deze manier bieden de filmbeelden de gespreksleider een nieuwe uitnodiging aan de kijker tot introspectie.

Terug naar Tessa's reacties. Zij geeft aan zich het meest te herkennen in Penelope: 'Zij had genoeg van het leventje van Frankie en wilde dat hij zou stoppen (dat zag je aan haar gezicht). Dat zou ik ook willen'. Dit lijkt me een zuiver voorbeeld van projectie, dat zeker verdere bespreking waard zou zijn als het was ingebracht in het gesprek. Het is wellicht betekenisvol dat Tessa op papier afsluit de opmerking maakt dat Sonya 'een overspelige trut is'. Dat is toch ferme taal die een sterk gevoel verraadt. Toch staat deze opmerking niet bij de gevoelens op het praatpapier. Dat zou kunnen zijn omdat Sonya nauwelijks een rol speelt binnen het interpretatieschema van Chesebro dat Tessa gebruikt lijkt te hebben. Bij het interpretatiegedeelte zelf heeft Tessa overigens niets ingevuld.

Evaluatie: prettig, zinvol, diepzinnig, persoonlijk, dit wil ik wel vaker.

Cherell, 16 jaar oud.

1^e onprettige gevoel: medelijden bij het zien van Frankie als hij doorkrijgt dat zijn gehoor totaal weg is. Haar uitleg bij haar reactie blijft erg op het niveau van het filmverhaal. Maar als Rochelle vertelt over haar neef die 'gek' is, vult Cherell kort daarna aan en vertelt dat zij een nicht heeft die ook 'gek' is. Ze vertelt dat ze ook 'machteloosheid' op haar papier had staan. Dat voelde ze toen ze Frankie opgesloten zag in zijn 'isoleercel', zoals ze zich ook machteloos voelt tegenover de geestesziekte van haar nicht. Cherell had het blijkbaar nodig dat iemand anders

eerst zoiets vertelde. Misschien wilde ze eerst de kat uit de boom kijken en had Cherell de opmerking van Rochelle nodig om bevestigd te zien dat de groep veilig genoeg was om een dergelijke mededeling te doen.

1^e prettige gevoel: bewondering bij het zien van Frankie als hij wil leren liplezen. Ook hier kiest Cherell voor een veilige reactie, een die ook al door anderen is gemaakt. Op papier heeft ze ook 'ontzag' staan. Dit ervaart ze bij het *niet* zien van iets. 'Dat hij weg was na zijn show. Dat hij gewoon verdwenen was. Hij heeft zichzelf bewezen en dat is dan genoeg'. Als catecheet vind ik het wel jammer dat Cherell deze opmerking niet gedeeld heeft met de groep. De analogie met Maria en Martha bij het lege graf van Christus is erg mooi, naar mijn smaak. Misschien zou het ook voldoende zijn als Cherell deze catechetische opmerking kreeg in een (geschreven) feedback van mij. Het feit dat het praatpapier meer informatie bevat dan gedeeld kan worden in een grotere groep brengt met zich mee dat de gespreksleider hierop in een later stadium ook feedback op kan geven. Het filmgesprek zet zich dan als het ware voort in de vorm van een briefgesprek.

Cherell heeft de praatpapieren het meest uitgebreid ingevuld. Bij het gedeelte waarin ze mag invullen welke reacties van de kijkers haar het meest verbaasd hebben komt ze haast ruimte tekort, terwijl de andere leerlingen dit gedeelte leeg laten. De confrontatie met de groepsgenoten die ze in het echte gesprek is aangegaan zet ze nog eens duidelijk op papier. Waarschijnlijk had ze daar behoefte aan.

Bij de interpretatie vult Cherell in dat het een 'mooie film' is die als thema 'herrijzen' heeft. De les die ze er van meeneemt is 'altijd weer opstaan'. Ik weet niet of het de videoclip in de film (Rise Again) is, of christelijke invloeden, maar de woordkeus is opvallend. Eveneens voer voor een mogelijke feedback.

Evaluatie: niet ingevuld. Opmerkelijk, gezien de rest zo consciëntieus is ingevuld.

Fabian, 16 jaar oud.

1^e onprettige gevoel: afschuw bij het zien van Frankie als hij tegen de muren aanspringt. Fabian kan niet uitleggen waarom dit hem raakt. 'Ja, gewoon, omdat hij zichzelf zoiets aandoet'.

1^e prettige gevoel: bewondering: bij het zien hoe Frankie als dove muziek mixt. Als ik vraag waarom dit gevoel legt Fabian uit 'omdat dat niet vaak voorkomt'. Bij

doorvragen lukt het mij zelfs niet een beetje om Fabian iets over hemzelf te laten vertellen. Theo, de notulist, vat samen: 'Fabian blijft in de film'. De praatpapieren van Fabian zijn ook leeg bij het 2^e gevoel. Opmerkelijk is ook dat 'Ik herken mij het meest in ...' leeg is, terwijl 'Ik herken mij het minst in ...' wel ingevuld is: 'Max, omdat hij dingen doet die ik zeker weten op een andere manier zou hebben gedaan'. Weten wat je niet bent is een begin van introspectie, maar Fabian lijkt hier nog niet op het niveau te zitten dat nodig is voor een vruchtbaar filmgesprek. Als ik Fabian vraag of hij het lastig vindt om antwoord te geven op de vragen zegt hij: 'Ja, ik vind die formuleren moeilijk'. Hierbij dringt zich de vraag op of het filmgesprek als werkvorm net zo geschikt is voor jongens als voor meisjes. Hoewel er in de groep van zestien leerlingen maar drie jongens zaten, lijken twee van hen duidelijk niet vaardig genoeg voor een filmgesprek zoals bedoeld in dit onderzoek. Aan dit vermoeden zal bij de volgende gespreksronde meer aandacht worden besteed.

Evaluatie: prettig, zinvol, tussen oppervlakkig en diepzinnig in, persoonlijk, dit wil ik wel vaker. De opmerking die bij Jelle gemaakt is, kan bij Fabian herhaald worden: hij heeft het gesprek dus wel als persoonlijk ervaren, ondanks het feit dat hij van zichzelf niets heeft meegedeeld dat als persoonlijk aangemerkt kan worden.

Lorraine, 16 jaar oud.

1^e onprettige gevoel: onbegrip bij het zien van hoe Frankie drank en drugs gebruikt in zijn 'iglo', terwijl hij nu toch echt helemaal doof is. 'Waarom doet hij er niks aan? Ik kan niet begrijpen hoe iemand zo "dom" kan zijn'. Het frustreert Lorraine merkbaar.

1^e prettige gevoel: begrip als ze ziet dat Frankie de das neerschiet en merkt dat hij het zelf is 'omdat ik toen pas het idee had dat ik iets van de film begreep. Ook was het knap dat hij doorhad dat het uit hemzelf moest komen'. In gesprek geeft Lorraine aan dat dit ook haar levensovertuiging is. Je staat er alleen voor en moet het zelf doen. Ze beschuldigt Frankie ook genadeloos van zelfmedelijden en ze voelt tevredenheid als ze Frankie met Penelope naar de disco ziet gaan om de boxen te voelen. 'Hij voelt zich hier niet meer heel zielig' zegt Lorraine. 'Vanaf hier kan hij weer verder'. Als enige heeft Lorraine ook gereageerd op het feit dat het Dies Irae klinkt bij Frankie's comeback. Lorraine geeft aan te geloven in een oordelende God tegenover wie je je alleen moet verantwoorden.

Het interpretatiegedeelte laat Lorraine leeg.

Evaluatie: prettig, zinvol, tussen oppervlakkig en diepzinnig in, ?, dit wil ik wel vaker.

Jayme, 16 jaar oud.

1^e onprettige gevoel: medelijden als ze ziet hoe Frankie helemaal doof is na het 'ongeluk'. Ze voelt dat hiermee zijn hele wereld instort.

1^e prettige gevoel: blijdschap als ze ziet hoe Penelope Frankie helpt liplezen. 'Omdat ze hem op deze manier helpt zijn leven weer op orde te krijgen'. In de tweede ronde reageert Jayme op het citaat van Penelope. Als ik vraag of ze zichzelf herkent in Penelope zegt ze: 'Nee, niet echt' (op haar formulier is dit gedeelte leeg. Ze vult wel in dat ze zich een beetje in Frankie's liefde voor muziek herkent). Belangrijk om hier te weten is dat Jayme ook tolkt voor de dove Delina. Toen Delina op school kwam, zijn er op verschillende plekken posters gehangen met daarop het handspelalfabet. Jayme heeft het zichzelf geleerd 'tijdens Aardrijkskunde, omdat het zo saai is'. Tijdens pauzes, als Delina's tolk ook pauzeert, heeft Jayme op een gegeven moment spontaan getolkt voor Delina en zo is Jayme een soort van vriendelijke grote zus (ze zijn allebei zestien, maar Jayme zit in vijf VWO en Delina in vier Havo) voor Delina geworden. Als ik deze overeenkomst benoem, haalt Jayme glimlachend haar schouders op. Jayme is bescheiden. Misschien compenseert ze deze bescheidenheid onderbewust met haar aandacht voor de rol van Penelope.

Evaluatie: prettig, zinvol, iets tussen diepzinnig en oppervlakkig in, persoonlijk, dit wil ik wel vaker.

Hiermee eindigt het verslag van mijn eerste rondje filmgesprek en is de tijd voor voorlopige conclusies aangebroken. Bij de evaluatieve opmerkingen geven alle⁸ leerlingen aan het filmgesprek een zinvolle activiteit te hebben gevonden. Dat is niet niks.

Betrokkenheid leerlingen en evaluatie

Hoewel de groep leerlingen zich vrijwillig heeft aangemeld voor de kloosterdagen, en dus als gemotiveerd beschouwd mag worden, is zeker niet iedere leerling in deze

⁸ Aangezien Cherell niets had ingevuld bij het evaluatiegedeelte blijft ze hier buiten beschouwing.

groep een liefhebber van het vak Levensbeschouwing. Motivatie voor het kloosterbezoek ligt net zo goed in zaken als van huis weg willen zijn, drie dagen geen lessen hebben, behoefte aan gezelligheid met vrienden, nieuwsgierigheid, behoefte aan rust. Sommige leerlingen willen mee naar het klooster omdat ze dan geen praktische opdrachten voor het vak Levensbeschouwing meer hoeven te doen. Dus, als een groep leerlingen, voor wie LB net zo goed staat voor 'Lekker Boeiend ☺' als voor wat anders, volmondig een opdracht als zinvol ervaart, dan gebeurt er iets wat niet vaak gebeurt. Datzelfde geldt, met mogelijk een stem minder, voor het feit dat de groep de opdracht als prettig ervaren heeft. De enige leerling die 'onprettig' invulde, vond het onprettig wat de opdracht met haar deed. Ze vond met name de inhoud van de film wat veel. Deze zinvolle, prettige opdracht smaakte zelfs naar meer. Wederom op een stem na unaniem. Deze ene stem mag echter niet zomaar terzijde geschoven worden. Sommige leerlingen hebben vanwege hun persoonlijke omstandigheden absoluut geen behoefte aan introspectie en communicatie, en een succesvol filmgesprek is gebaseerd op vrijwillige deelname. Als gespreksleider is het goed hiervan bewust te zijn en om gelegenheid te bieden aan leerlingen om deel te nemen aan het gesprek op een manier die bij hen past. Als je als docent het filmgesprek vaker in de praktijk wil brengen is het wellicht prettig om gelijkwaardige vervangende opdrachten achter de hand te hebben voor die leerlingen die het filmgesprek niet zien zitten. Dit ene gesprek dat ik gehouden heb is vervolgens door dertien van de vijftien leerlingen als 'persoonlijk' betiteld. Dat is nog steeds een opmerkelijk hoge score. Hoewel sommigen eigenlijk niets persoonlijks hebben meegedeeld, hebben ze in ieder geval wel ervaren dat het gesprek als geheel wel die kwaliteit had. Deze ervaring kan zeker een opvoedende functie hebben, die de terughoudende leerlingen de motivatie geeft om zich in de toekomst wel uit te spreken. Chabot spreekt hierboven immers over 'een zekere druk tot uitpraten. Wie daar niet aan kan voldoen geldt als geremd of angstig of rigide. Óók in eigen ogen: je voelt je geremd'. De laagste score in de evaluatie van het filmgesprek was bij de vraag of de leerlingen het gesprek diepzinnig of oppervlakkig hadden ervaren. Slechts negen leerlingen geven 'diepzinnig' aan, vier nemen een middenpositie in, en twee weten het niet. Deze score is misschien te verklaren met het feit dat het sommige leerlingen gewoonweg niet is gelukt om zelf 'in' de film te komen. Hun commentaar betreft de louter de film, niet wat de film met hen gedaan heeft. Deze leerlingen kunnen zich dan nog steeds wel laten kennen in het gesprek, maar dan

aan de hand van hun commentaar vanuit hun persoonlijke levensbeschouwing. Zij delen dan meningen met de groep, niet ervaringen. Als ik de evaluatie van de leerlingen op dit punt zo goed lees, is dat wel een score die ik kan plaatsen.

Kwaliteit van gesprek

Dan komen we nu aan bij een voor mijzelf belangrijke vraag: is het mogelijk om een filmgesprek te houden met een groep leerlingen van rond de zestien jaar oud? Of beter gezegd: is mij dat gelukt? Bij filmgesprek moet dan expliciet gedacht worden aan het gesprek dat Van den Berk voorstaat in zijn boek. Idealiter zou de oude theoloog zelf aanwezig moeten zijn, en mogelijk als een Romeinse Imperator de duim naar beneden steken of niet. Bij gebrek daaraan ben ik het zelf die moet beoordelen in hoeverre mijn experiment geslaagd is, met als enig objectiverend materiaal het verslag van het gesprek hierboven. Hoewel deze wijze van beoordelen nogal subjectief is, is deze methode mijns inziens wel valide. De vraag die iedere docent GL voor zichzelf uiteindelijk zal moeten beantwoorden is of z/hij zelf het filmgesprek zinvol en mogelijk acht, gebaseerd op zijn / haar eigen groep leerlingen en zijn / haar eigen rol als gespreksleider. De bevindingen in dit onderzoek zullen niet meer dan indicatief zijn. Met deze kanttekening in het achterhoofd volgt hieronder dan toch een poging tot objectivering. De kwaliteit van een filmgesprek zoals bedoeld is mijns inziens hoofdzakelijk af te meten aan drie facetten. Van den Berk gaat het erom dat een kijker zich laat raken door bepaalde beelden, een kijker hoeft er niet 'uit' te komen, hij moet er wel 'in' komen. Het gaat er hier om of een kijker zichzelf kan projecteren in de film, over of een kijker een symbolische lading ervaart aan de geziene beelden. Concreet zijn dit soort processen afmeetbaar onder andere aan de mate waarin de kijker (verdrongen) gevoelens vrijelijk de loop kan laten gaan, de manier waarop subjectieve en irrationele impulsen de voorrang krijgen. Symbolisering is natuurlijk ook zichtbaar als een kijker bepaalde associaties met beelden letterlijk kan benoemen. Daarnaast gaat het erom of de kijker, aan de hand van deze projecties en / of symbolen, in staat is om bij zichzelf naar binnen te kijken. Is de kijker in staat tot introspectie, of zelfs 'Seelenforschung' zoals Jung het noemt. Concreet: kan de kijker de geziene filmbeelden op zijn eigen leven betrekken? En in derde instantie gaat het er natuurlijk om of de kijker in staat is om op een bevredigende manier te communiceren. Het is immers een gesprek. Op deze drie niveaus heb ik de leerlingen in deze experimentgroep beoordeeld. Omdat mij

opviel dat er bij sommige leerlingen een groot verschil zichtbaar was tussen hun communicatie naar de groep toe (mondeling) en hun communicatie naar de gespreksleider of naar zichzelf (op papier) heb ik deze twee vormen afzonderlijk gescoord en daarna opgeteld. Ik heb hierbij een schaal van vijf punten gebruikt. De maximale score is hiermee dus vijf punten voor mondelinge communicatie (in het daadwerkelijke filmgesprek in de groep) plus vijf punten voor de communicatie naar zichzelf (of de lezer) op het praatpapier maakt een maximale totaalscore van tien punten. Op beide onderdelen heb ik de volgende rubriek ter beoordeling toegepast:

- Een punt staat voor 'De leerling kan de eigen positie niet of nauwelijks bevredigend communiceren. De leerling geeft geen of slechts zeer korte antwoorden op (bijna) alle vragen'.
- Twee punten staan voor 'De leerling kan de eigen positie onvoldoende bevredigend communiceren. De leerling geeft te kort antwoord op belangrijke vragen.'
- Drie punten staan voor 'De leerling kan de eigen positie in voldoende mate bevredigend communiceren. De leerling geeft ruim antwoord op de meeste vragen.'
- Vier punten staan voor 'De leerling kan de eigen positie goed communiceren. De leerling geeft volledig antwoord op de meeste vragen en komt soms vrijwillig met aanvullende informatie of aansluitende vragen'.
- Vijf punten staan voor 'de leerling kan de eigen positie zeer goed bevredigend communiceren. De leerling beantwoordt (bijna) alle vragen volledig en komt ruimschoots met aanvullende informatie of aansluitende vragen'.

Hierbij is het mogelijk dat een leerling uitstekend communiceert op het niveau van de levensbeschouwing van de kijker en dus niet de gezochte symbolische laag bespreekt. Geslaagde introspectie en projectie of symbolisering is voor geslaagde communicatie niet noodzakelijk. De vraag of schriftelijke communicatie mag meetellen in een filmgesprek is legitiem, maar omdat de kwaliteit van het schriftelijk commentaar van sommige leerlingen zo hoog was, ben ik van mening dat dit commentaar liever wel meegeteld dient te worden. Het demonstreert immers wel degelijk de communicatieve vaardigheid van de leerling.

De andere twee bepalende facetten in het filmgesprek, introspectie en symbolisering, zijn moeilijker op een puntenschaal te vatten, denk ik. Bij de vraag of

een leerling blijkt geeft van introspectie heb ik de volgende vier antwoordmogelijkheden aan mezelf gegeven:

- 'Ja, de leerling kan het geziene op zichzelf betrekken, zichzelf herkennen in of spiegelen aan personages of situaties'.
- 'Nee, de leerling kan het geziene niet op zichzelf betrekken, herkent zichzelf niet noch spiegelt zichzelf aan personages of situaties'.
- 'Ik twijfel omdat de antwoorden van de leerling ook anders geduid kunnen worden, maar ik neig meer naar ja dan naar nee'
- 'Ik twijfel omdat de antwoorden van de leerling ook anders geduid kunnen worden, maar ik neig meer naar nee dan naar ja'.

Op dezelfde manier heb ik leerlingen beoordeeld op de mate waarin ze blijkt gaven van projectie en / of symbolisering. Hierbij moet opgemerkt worden dat dit beoordelingsstelsel niet is bedoeld als mogelijke feedback naar de leerlingen, maar enkel als een manier om iets preciezer te kunnen uitdrukken in hoeverre het filmgesprek al dan niet als geslaagd mag worden beschouwd voor wat betreft de drie facetten waar Van den Berk de nadruk op legt. Op deze manier heb ik de individuele leerlingen teruggebracht, ietwat absurd wellicht, tot onderstaande gegevens:

Naam leerling	communicatie	introspectie	symbolisering
Delina	7	ja	ja
Dianne	8	ja	ja
Rochelle	9	meer ja	meer ja
Mandy	6	meer ja	ja
Naomi	8	nee	meer nee
Irene	7	ja	ja
Anne-Marieke	10	ja	meer ja
Paul	8	ja	ja
Jelle	6	nee	nee
Sacha	4	nee	meer nee
Amber	8	ja	meer nee
Tessa	6	meer nee	ja
Cherell	9	ja	ja

Naam leerling	communicatie	introspectie	symbolisering
Fabian	4	nee	nee
Lorraine	8	meer ja	ja
Jayme	7	meer ja	meer ja

Van de zestien leerlingen zijn er acht die duidelijk blijk geven de film ook op symbolisch niveau gezien te hebben, of bepaalde projecties op de film hebben losgelaten. Dat is precies de helft van de groep. Dan zijn er drie leerlingen in de categorie 'meer ja dan nee' en ook drie leerlingen in de categorie 'eerder nee dan ja'. Ten slotte zijn er twee leerlingen die er geen enkele blijk van geven te symboliseren of te projecteren. Elf leerlingen zitten dus aan de bedoelde kant van de denkbeeldige streep, vijf leerlingen hebben de film niet waarneembaar gezien zoals bedoeld. Op het niveau van de introspectie scoor ik zeven keer 'ja', vier keer 'meer ja dan nee', een keer 'meer nee dan ja' en vier keer 'nee'. Wederom bevinden zich elf leerlingen aan de bedoelde kant van de streep. Bij de beoordeling van de communicatie valt op dat twee leerlingen onvoldoende blijk geven van de gewenste communicatieve vaardigheden. Een van hen communiceert mogelijk onvoldoende uit zelfbescherming. Naar mijn mening wijzen deze gegevens in voldoende mate in de richting van de conclusie dat het voeren van een succesvol filmgesprek mogelijk is met een groep leerlingen van rond de zestien jaar.

Rol docent

De rol van de gespreksleider in dit experiment is in bovenstaand model buiten bespreking gelaten. Toch is zijn rol wel degelijk van belang voor het al dan niet slagen van een filmgesprek. Bij de bespreking van de inbreng van de individuele leerlingen is weliswaar summier gereflecteerd op de rol van de gespreksleider, maar wellicht dat het zinvol is om hieronder de belangrijkste reflectiemomenten te noteren. Allereerst moet de vorm van het gesprek beschouwd worden. Gekozen is voor een frontaal klassikaal gesprek, waarbij de leerlingen in een kring aan tafels zijn gezet. De tafels zijn functioneel in de zin dat ze het de leerlingen makkelijker maken om aantekeningen te maken op hun praatpapier. Voor het gedeelte waarin de leerlingen

kunnen inventariseren (de collectiveringsfase) welke reacties medeleerlingen geven is dat handig. In de praktijk blijkt echter dat slechts zes van de zestien leerlingen (Dianne, Rochelle, Anne-Marieke, Jelle, Sacha en Cherell) dit doen. Bovendien blijkt tijdens het gesprek dat het collectiveren ook goed lukt zonder eerst te inventariseren. Daarnaast kan opgemerkt worden dat de tafels een fysieke barrière vormen tussen de gespreksdeelnemers waardoor een open lichaamshouding, bevorderlijk voor een open gesprek en een kwetsbare opstelling, moeilijker mogelijk is. Ik heb me tijdens het gesprek meerdere malen zitten afvragen waardoor het gesprek af en toe de sfeer van een vergadering had. Ik vermoed dat de tafelopstelling hier mede verantwoordelijk voor was en neem me voor om in een volgend filmgesprek geen obstakels tussen de gespreksgenoten te zetten. Wat ook niet geholpen heeft om een enthousiast, spontaan en open gesprek te krijgen is de keuze om bij het kringgesprek iedere deelnemer om de beurt met de klok mee te laten spreken. Dit schept wel een overzichtelijke situatie, met alle voordelen van dien, maar de spreker die heel graag het woord zou willen hebben of zou willen aansluiten op een vorige spreker moet zo toch op zijn beurt wachten. Door deze (te) strakke regie mijnerzijds is er volgens mij niet gereageerd door de groep op de spreekbeurt van Delina, terwijl ik me haast niet kan voorstellen dat niemand aansluitende vragen voor haar had. Vanwege deze manier van beurten toewijzen krijgt het gesprek iets gekunstelds en verliest het zijn eigen dynamiek. Hoewel leerlingen zeker niet hun eigen terzijdes begonnen als het woord niet bij hen in de buurt lag, had ik wel het idee dat ze wat ingedut en minder geëngageerd waren als het woord niet bij hen in de buurt was. Indien gekozen wordt voor een kringgesprek is het, denk ik, raadzamer om leerlingen zelf om het woord te laten vragen. De leerlingen die uit eigen beweging op het einde nog niet gesproken hebben kun je als gespreksleider dan alsnog de beurt toewijzen. Voor mezelf neem ik echter voor een volgende keer de groep op te delen in subgroepen van ongeveer vier leerlingen. Daarmee verlies ik tijdens het gesprek de rol van centrale gespreksleider, dat is duidelijk. Om de inhoud van de gesprekken te peilen en om de gesprekken indien gewenst te sturen zal ik dan bij iedere subgroep voor kortere tijd bijzitten. De winst die op deze manier behaald kan worden is dat de leerlingen intensiever met elkaar zullen moeten spreken. Het indutten van sommige leerlingen had natuurlijk ook te maken met het late tijdstip van het gesprek, zoals hierboven al eerder vermeld. De reden waarom ik ietwat koppig toch het gesprek wilde afronden op de eerste avond is de ervaring dat leerlingen in het klooster de

eerste nacht nauwelijks slapen en de volgende dag daarom een beetje suf zijn. Toch neem ik me voor het volgende filmgesprek niet meer 's avonds laat te houden. Hopelijk compenseert de decentrale aanpak eventuele sufheid vanwege slaapttekort. Indien een filmgesprek binnen een reguliere schoolsetting gehouden wordt speelt bovenstaand probleem natuurlijk in veel mindere mate. Bovendien ben je dan als docent vaak gebonden aan het lesuur dat ingeroosterd is en wordt het vraagstuk met betrekking tot wat het beste tijdstip zou zijn overschaduwed door wat roostertechnisch mogelijk is.

Waar de vorm van het gesprek mij niet helemaal bevalen is, ben ik wel erg te spreken over het praatpapier. Het enthousiasme waarmee leerlingen ermee aan de slag gingen en bleven (!) heeft me verbaasd. Ik had de leerlingen nog voor het zien van de film verteld dat ze wat vragen schriftelijk zouden moeten gaan beantwoorden. In eerste instantie had ik het praatpapier net zo goed ontwikkeld om het gesprek te kunnen ordenen als dat het papier kon dienen voor de leerlingen om hun eigen gedachten te ordenen. Daarnaast was het papier handig ten behoeve van de documentatie voor deze scriptie. Wat ik echter niet verwacht had is dat leerlingen zo veel kwijt zouden willen op het papier. Dianne schrijft in complexe volzinnen, Evenals Cherell. Irene schrijft ook volzinnen, en zeer uitgebreid. Naomi gebruikt de marges voor pijlen en verwijzingen, streept, schrijft *'keine Ahnung'* en gaat zo dus aanwijsbaar met zichzelf in gesprek op papier, Amber komt met een kleine biecht. En voor allen geldt eigenlijk dat ze veel meer aan het papier toevertrouwen dan aan de groep in het gesprek. Als een filmgesprek een eenmalige gebeurtenis is met een toevallige groep zal een praatpapier minder nut hebben, maar in de situatie dat je als docent later nog eens verder in gesprek kunt gaan met een individuele leerling, of met een groep als geheel, is het papier waardevol. Waar gevreesd kan worden dat leerlingen hun emotie verliezen als ze die eerst moeten opschrijven, zijn er zeker enige leerlingen die in de eerste gespreksronde (waar ze alleen vanuit zichzelf vertelden) nog steeds sterk geëmotioneerd reageerden. Bij voorbeeld Delina: 'het doet mij *pijn* als ik dat zie'.

Verder zijn mij als gespreksleider een aantal te verwachten zaken moeilijk gevallen. De voornaamste is het probleem van de leerling die niet in gesprek wil treden, zoals Jelle, die zijn zinnen niet afmaakt. 'Waarom vind je dat?' 'Nou, gewoon ...'. Ik heb daarvoor geen oplossing. Ik kan wel blijven doorvragen, of langere stiltes laten vallen en zo tot spreken te dwingen, maar dat zou de veiligheid en de sfeer niet ten goede

komen en waarschijnlijk contraproductief zijn. Met leerlingen die niet in gesprek treden uit veiligheidsoverwegingen heb ik minder moeite. Als ik hun levensgeschiedenis een beetje ken, kan ik begrijpen dat ze bepaalde zaken niet willen uitspreken in een grotere groep met daarin relatief onbekenden. Zo blijft Dianne vaak hangen na de les met wat vriendinnen om te kletsen en het hart te luchten. Zodoende weet ik dat ze in het gesprek nog meer en nog rakere dingen had kunnen zeggen. Daar staat tegenover dat ik vanwege voorkennis de dingen die ze zei beter kon waarderen en inschatten als eveneens waardevol. Omgekeerd reageerde Anne-Marieke zo recht uit het hart en fel van toon dat ik terughoudend was om al te ver door te vragen, bevreesd dat ze te geëmotioneerd zou raken. Dus waar in de theorie staat dat er zo ver als mogelijk geamplificeerd moet worden, zijn er in de praktijk van dit experiment wel enige voorbehoudens te maken. Ik stel me voor dat bij een verdeling in kleinere subgroepen het risico dat een leerling al te geëmotioneerd raakt makkelijker genomen kan worden: de andere subgroepen kunnen immers hun gesprek voortzetten terwijl jij je als gespreksleider ontfermt over die ene leerling die even wat extra aandacht nodig heeft.

Waar de theorie van Tjeu van den Berk de spijker voor mij onverwachts op de kop slaat is bij het advies aan de gespreksleider kennis te nemen van bepaalde interpretatieschema's. Omdat ik duidelijk mijn bedenkingen had bij de mogelijkheid dat de reacties van leerlingen te vangen zouden zijn in een klassiek schema was ik hier in de gespreksronde ook helemaal niet op bedacht. Achteraf, mede dankzij het praatpapier, werd mij duidelijk dat de reactie van Tessa heel mooi paste in het schema *pollution - guilt - purification - redemption* van James Chesebro. Hoewel de reacties van de vijftien andere leerlingen niet duidelijk in een schema te vangen zijn, heb ik bij deze wel geleerd bewust te moeten zijn van de mogelijkheid. Ik vraag me echter wel nog steeds af op welke manier het bewust zijn van dit schema het filmgesprek in de praktijk zal bevorderen. Hopelijk zal een toekomstig filmgesprek dit uitwijzen.

§5: Het Filmgesprek opnieuw

Groepsgrootte en setting

Om het filmgesprek voor een tweede keer in praktijk te brengen reisde ik op 11 maart 2008 af richting het klooster van de Dominicanen te Huissen, vergezeld van

een enthousiaste collega en zestien leerlingen uit de bovenbouw van het Havo en Vwo. De gelegenheid om het eerste experiment te herhalen onder vergelijkbare omstandigheden was voor mij aantrekkelijk om meerdere redenen. In eerste instantie vanwege de beperkte groepsgrootte en de vrijwillige deelname van de leerlingen. Dit zijn immers belangrijke randvoorwaarden die Van den Berk stelt. In tweede instantie ben ik zelf van mening dat de setting, het feit dat het een klooster is waar de film gezien wordt, een positieve factor is. Dit is voornamelijk gelegen in de rust die van de afzondering en het kloosterritme uitgaat. Ten slotte is mijns inziens methodisch gezien wenselijk om bij het herhalen van een experiment de parameters enigszins gelijk te houden. Op deze manier moet goed meetbaar zijn wat het effect is van geplande verandering van werkvorm.

Werkvorm

Waar het eerste gesprek een strak geleide frontaal klassikale werkvorm had, daar heb ik gekozen het tweede filmgesprek decentraal te voeren in groepjes van vier. Daarnaast heb ik het tijdstip van de activiteiten iets vervroegd: het gesprek begon nu om half tien 's avonds in plaats van half elf de vorige keer. Deze beslissing is met name ingegeven door de negatieve feedback van de leerlingen met betrekking tot het late tijdstip. Ook heb ik het meubilair aangepast. De hoge tafels heb ik vervangen door lage koffietafeltjes. Die zijn functioneel genoeg om drank, chips en praatpapieren op te kunnen leggen en toch laag genoeg om een open communicatiehouding mogelijk te maken.

Filmkeuze

Ten slotte heb ik ook gekozen om een andere film te vertonen. Hoewel ik zeker niet ontevreden ben over *It's all gone Pete Tong*, is de film misschien wel wat overdonderend. Dowse verloochent zijn verleden van regisseur van videoclip niet en vertelt een heftig verhaal met schokkende beelden in zeer hoog tempo. Je wordt als kijker als het ware in het diepe gegooid. Misschien stelt een film met een wat rustiger tempo de leerlingen in staat om op hun eigen manier en snelheid in de film te komen. In gesprek met een zeer gewaardeerde vakbroeder stelde hij *Little Miss Sunshine* voor. Deze film had ik zelf destijds met een collega in de bioscoop gezien en achteraf raakten we er niet snel over uitgepraat, dus het leek me een goede keuze.

Praatpapier

Vanwege het succes van het praatpapier in de eerste gespreksronde heb ik ook een praatpapier gemaakt bij *Little Miss Sunshine*. In hoofdvorm is het papier gelijk gebleven, hoewel inhoudelijk natuurlijk aangepast vanwege de nieuwe titel. De belangrijkste aanpassing in het praatpapier zit aan het einde, bij het evaluatieve gedeelte. Omdat ik zelf vanwege de veranderde werkvorm het totaaloverzicht van het gesprek moet missen, leek het mij wenselijk dat de leerlingen zelf zouden beoordelen in hoeverre hun communicatie geslaagd was. Communicatie wederom zoals Chabot deze voorstaat in zijn artikel; die van de ene homo psychologicus tot de andere.

Kwaliteit gesprek

Vanwege de veranderde werkvorm is het voor de gespreksleider moeilijker om een uitspraak te doen over de mate waarin de leerling introspectie pleegt en welke symboliseringprocessen zich bij de leerling hebben afgespeeld, tenzij je er als gespreksleider voor kiest om bij het aanschuiven bij ieder subgroepje in het gesprek in te breken en het gesprek te sturen in de richting van antwoorden op deze vragen, of, als deze zaken al aan bod zijn gekomen, om leerlingen te vragen een en ander te herhalen. Hiervoor heb ik niet gekozen vanwege de te grote inbreuk die beide interventies zouden zijn. Mijn voornemen was het om waar te nemen welke vorm en inhoud de gesprekken zouden krijgen zonder formele leiding. Bovendien is het goed mogelijk om een deel van de introspectie en de symbolisering van de leerling te achterhalen via de praatpapieren. Een niet onbelangrijk detail daarbij is wel dat ik bij het interpretatiegedeelte in de papieren meer ruimte tussen de vragen heb opengelaten, de leerlingen daarmee uitnodigend om daar meer in te vullen. In ieder geval kunnen leerlingen bij de vragen naar voornemens en verlangens na het zien van de film hun ziel laten spreken op een voor de gespreksleider eenvoudig te achterhalen manier. Net als de vorige keer zijn de papieren weer opvallend volledig ingevuld. Wellicht vanwege de lage tafeltjes en de opstelling in kleine groepjes was er geen absolute stilte bij het invullen; leerlingen begonnen na een tijdje als vanzelf tijdens het invullen aan elkaar te vragen "Wat heb jij ingevuld?". Daarmee ontstond een natuurlijke overgang tussen invullen en bespreken. Wat ik zou vermoeden, dat leerlingen eenmaal in gesprek verzeild geraakt hun papieren niet verder zouden invullen, is niet gebeurd. Wat mij juist opviel is dat leerlingen vaak met elkaar in gesprek waren, terwijl ze de ogen op het papier hielden. Sommigen zaten tijdens het

vragen en beantwoorden een beetje te tekenen op hun blaadjes. Mijn vermoeden is dat sommige leerlingen bepaalde vragen zo persoonlijk vonden dat ze daarbij liever oogcontact vermeden. Onderstaand geven de leerlingen zelf aan in hoeverre ze zichzelf hebben leren kennen en laten kennen. Ik heb ook meegenomen welke voornemens en verlangens ze zelf genoteerd hebben, omdat het antwoord op deze vragen meer vanuit het hart gegeven moet worden dan vanuit het hoofd. Leerlingen kunnen hier een heel klein stukje van hun ziel blootgeven, hetgeen zeer wenselijk en misschien zelfs wel noodzakelijk is voor geslaagde levensbeschouwelijke communicatie. Hieronder zal ik niet uitputtend de andere reacties van de leerlingen beschrijven. Deze grote hoeveelheid aan informatie zou niet veel meerwaarde voor het onderzoek hebben aangezien de bij de beschrijving van de reacties in het eerste experiment in hoge mate vergelijkbaar is. Qua toon van gesprek valt wel op te merken dat de gesprekken wat vriendelijker en gemoedelijker waren. Dit is waarschijnlijk een resultaat van de keuze de gesprekken in kleinere groepjes te voeren, waardoor er meer ruimte was voor informaliteit. Bovendien hebben de leerlingen zelf de vrije keuze gehad met wie ze in gesprek wilden gaan, waarmee haast automatisch wordt uitgesloten dat een gesprek gevoerd moet worden tussen leerlingen die mekaar niet liggen. Zo wordt meer veiligheid gecreëerd, maar dat hiermee een bepaalde uitdaging verloren gaat is dan helaas ook een feit. Inhoudelijk valt op dat bepaalde onderwerpen in alle groepen terugkwamen.

Reacties leerlingen

De scène waarin alle jonge aspirant-missen in badpak zich aan het publiek voorstellen riep rondom hevige gevoelens van afschuw en walging op. Verontwaardigd waren de meeste leerlingen over het feit dat erg jonge meisjes zich al zo geraffineerd, maar zo onecht, presenteerden als lustobjecten. De echtheid van Olive zorgde hier voor een vruchtbaar contrast. Haar onzekerheid als ze aan haar opa vraagt of ze wel mooi is zorgde voor nog meer verontwaardiging (zeven leerlingen hadden deze scène aangekruist om over te praten). Opvallend genoeg heeft deze scène meer indruk gemaakt dan de scène waarin Dwayne ontdekt dat hij kleurenblind is (aangekruist door acht leerlingen). Ook opmerkelijk is dat scènes waarin gelogen wordt (door moeder Sheryl, door oom Frank) door niemand worden besproken, terwijl scènes waarin mensen de waarheid vertellen, hun masker afzetten, in alle groepen besproken worden. Waarheid en authenticiteit zijn

vruchtbare onderwerpen in het gesprek. Vreemd genoeg heeft geen enkele leerling deze beelden gebruikt in het interpretatiegedeelte en een voornemen om eerlijker te zijn opgeschreven, of een verlangen naar echtheid geuit.

In de bespreking van de individuele leerlingen wil ik me beperken tot hoofdzakelijk de zelfevaluatie van het gesprek. Hieronder volgt eerst het aangepaste praatpapier, in oorspronkelijke lay-out:

DROOMFILM

“Ik vraag van jullie niet om grootse, ernstige overwegingen in je denken op te nemen. Alles wat ik van jullie vraag is dat jullie kijken.”

Teresa van Avila
(16^e eeuwse non)

Je gaat kijken naar de volgende film:



- Titel: *Little Miss Sunshine*
- Regisseurs: Jonathan Dayton en Valerie Faris (getrouwd)
- Hoofdtrollspelers: Toni Collette, Greg Kinnear, Steve Carell
- Jaar: Release 2006
- Land: V.S.
- Genre: tragikomedie
- Rollen: De Familie Hoover
 - Vader Richard
 - Moeder Sheryl
 - Zoon Dwayne
 - Dochter Olive
 - Opa Edwin
 - Oom Frank

Verder: Ms Jenkins, wedstrijdleiding, Kirby, haar assistent, Linda, de rouwconsulent, Miss California, een motoragent, het gele Volkswagen busje e.v.a.

Een film kun je bekijken alsof het een soort droom is. In een film gebeuren de gekste dingen, zonder dat ze onmogelijk lijken. Alles kan, en alles is echt. De beelden in een film (en het geluid ook) roepen allerlei gevoelens, herinneringen en andere beelden (associaties) bij je op. Dit papier is gemaakt om te helpen bij het praten over de film die we zo gaan zien.

Welke gevoelens kreeg je tijdens het zien van de film?

- Kies uit deze rij twee woorden waarover je het meeste kunt/ wilt zeggen.

Angst	Walging	Onbegrip	Haat	Verwarring
Droefenis	Onrust	Wreedheid	Afschuw	
- Kies uit deze rij ook twee woorden.

Opwindning	Ontroering	Bewondering	Weemoed	Blijdschap
Begrip	Ontzag	Liefde	Herkenning	Medelijden

AMPLIFICEREN

- Bij welk **beeld** / welke **scène** kreeg je dit gevoel? En waarom kreeg je dit gevoel? Deed het je denken aan iets uit jouw eigen belevingswereld?

1^e Onprettige Gevoel: ...

Bij het zien van:

.....
.....
.....

Omdat:

.....
.....
.....

2^e Onprettige Gevoel: ...

Bij het zien van:

.....
.....
.....

Omdat:

.....
.....
.....

1^e Prettige Gevoel: ...

Bij het zien van:

.....
.....
.....

Omdat:

.....
.....
.....

2^e Prettige Gevoel: ...

Bij het zien van:

.....
.....
.....

Omdat:

.....
.....
.....

Andere Gevoelens die ik persé wil opschrijven: ...

Bij het zien van:

.....
.....
.....

Omdat:

.....
.....
.....

Er zijn vast wel karaktereigenschappen van de filmpersonages die je in jezelf herkent.

Ik herken mijzelf het meest in: ...

Omdat:

.....
.....
.....

Ik herken mijzelf ook wel een beetje in: ...

Omdat:

.....
.....
.....

Ik herken mezelf helemaal niet in: ...

Omdat:

.....
.....
.....



COLLECTIVEREN

BESPREKING

Als het goed is heb je nu voor jezelf wel helder wat de film met jou gedaan heeft. De film heeft de andere kijkers zeker ook geraakt. Luister goed naar hun verhaal.

Andere kijkers zullen soms andere gevoelens ervaren bij dezelfde scène. Soms zullen ze ook heftig reageren op een scène die jou niet zo veel deed. Welke reacties van de andere kijkers verrassen jou?

4) ...

5) ...

6) ...

Sommige reacties en/of scènes zul je vaker horen terugkomen. Die raken blijkbaar iets in iedereen.

Welke reacties zijn voor veel kijkers herkenbaar hetzelfde?

1) ...

2) ...

3) ...

Komen er in de film dingen voor die een belangrijke rol spelen, niet alleen voor jou en de andere kijkers, maar die volgens jou voor heel veel mensen in de wereld waarin wij leven?

1) ...

2) ...

3) ...

Om af te ronden: Wat denk jij / voel jij bij de volgende scènes en citaten?
Kies er drie of meer uit om op te reageren.

- a) Olive voor de TV, die Miss America nadoet.
- b) Pa die een lezing geeft voor een bijna lege zaal.
- c) Opa die drugs snuift op de wc.
- d) Dwayne die traint en de kalender afstreept.
- e) Ma in de auto "I'm not smoking" terwijl ze rookt.
- f) Oom Frank in het ziekenhuis, wachtend in een rolstoel.
- g) Dwayne: "I hate everyone!"
- h) Gezin aan tafel. Kip! / Oom Frank's 'ongeluk'.
- i) Olive: "I won, I won, I won!"
- j) Dwayne's verzoek "Don't kill yourself tonight."
- k) Gesprek Pa met Olive over ijs voor ontbijt.
- l) Busje doet het niet. Spanning tussen Pa en Ma.
- m) Met z'n allen de bus op gang duwen bij de garage.
- n) De mooie landschappen onderweg.
- o) Pa en zijn telefoontjes met de uitgever.
- p) Frank ontmoet vriendje bij benzinepomp. "How have you been?" "Good. Good." (Kansloze leugen)
- q) "Where's Olive?"
- r) Opa die zoon troost.
- s) T shirt: "Jesus was wrong."
- t) Olive: "Grandpa, am I pretty?"
- u) Pa op brommer naar zijn uitgever in duur hotel.
- v) Familie in wachtkamer ziekenhuis.
- w) Linda, de rouw consulent.
- x) Ontvoering Opa.
- y) Gesprek Olive met Oom Frank in de bus: "Is there a heaven?"
- z) Dwayne ontdekt kleurenblindheid. Droom stuk.
- 1) Miss Jenkins weigert inschrijving.
- 2) Kirby helpt.
- 3) Miss California eet ook ijs.
- 4) Kinderen die worden opgemaakt door moeders.
- 5) Opa wordt afgevoerd. Pa blijft achter met zijn spulletjes.
- 6) Opening van de wedstrijd. We zien alle meisjes zichzelf presenteren.
- 7) Olive kijkt naar haar buik in de spiegel.
- 8) Gesprek Frank met Dwayne over de zin van het lijden.
- 9) Olive danst op "Superfreak".
- 10) De bus wordt weer geduwd. Routine.

Ik wil graag reageren op de scène / het citaat met de letter/ het cijfer...



INTERPRETEREN

Het gaat hier over de film als geheel. Zou je de eerste drie vragen willen beantwoorden? De andere vragen zouden je kunnen helpen hierbij.

1. Hoe heb je het zien van deze film als geheel ervaren?

.....
.....

2. Waar gaat deze film nou eigenlijk over? Zou je een paar thema's (hoofdonderwerpen) kunnen noemen?

.....
.....

3. Wat is de betekenis van deze film voor *jou* ?

.....
.....

4. Welke les neem jij mee van deze film?

.....
.....

5. Met welke boodschap heeft de regisseur deze film willen maken?

.....
.....

6. Stel: je bent acteur of actrice. Welke rol in deze film had jij graag willen spelen?

.....
.....

7. Welk personage in de film zou je graag eens een lesje leren?

.....
.....

8. Heb je bepaalde voornemens na het zien van deze film?

.....
.....

9. Heeft deze film bepaalde verlangens opgeroepen?

.....
.....

EVALUEREN

Tot slot:

In een gesprek over een kunstwerk (wat dat is een film) gaat het nooit om *Het* antwoord. We hoeven er niet uit te komen. Belangrijker is dat we er *in* kunnen komen, dat het ergens over gaat. Misschien heb je het gevoel dat je met je eigen ziel in contact bent gekomen.

Hoe zou je het filmgesprek waaraan je zojuist hebt meegedaan willen waarderen?

Omdat ik heb meegedaan aan het filmgesprek

- Heb ik de film beter leren kennen → JA / NEE
- Heb ik mezelf beter leren kennen → JA / NEE
- Heb ik mezelf meer laten kennen → JA / NEE
- Heb ik anderen beter leren kennen → JA / NEE

Deze werkvorm zou ik ook best bij het vak LB willen hebben → JA / NEE

Hoe leuk vond je het kijken naar de film? Geef een cijfer van 1 tot 10. →

Hoe leuk vond je het filmgesprek? Geef een cijfer van 1 tot 10. →

Ander commentaar dat ik kwijt wil is ...

.....
.....
.....

BELANGRIJK:

Was getekend: Jongen / Meisje, Leeftijd 15 / 16 / 17 / 18 / 19 / ...

Naam: Piet / Truus / Anders, nl ...

Havo / Vwo / Twwo

Hartstikke bedankt voor je medewerking! ☺ Jongen, 38. (Bonte)

Zelfevaluatie van de leerlingen:

Isabelle, 16.

Voornemen: eerlijk gezegd niet

Verlangen: Reizen!

Heb ik de film beter leren kennen? Ja

Heb ik mezelf beter leren kennen? Ja

Heb ik mezelf meer laten kennen? Ja (aanvankelijk Nee, maar later veranderd)

Heb ik anderen beter leren kennen? Ja

Hoe leuk vond je het kijken naar de film? Geef een cijfer van 1 tot 10. → 7

Hoe leuk vond je het filmgesprek? Geef een cijfer van 1 tot 10. → 8,5

Ander commentaar: nvt

Farren, 16

Voornemen: nog niet echt

Verlangen: misschien meer familieliefde

Heb ik de film beter leren kennen? Ja

Heb ik mezelf beter leren kennen? Tussen Ja en Nee in

Heb ik mezelf meer laten kennen? Nee

Heb ik anderen beter leren kennen? Ja

Hoe leuk vond je het kijken naar de film? Geef een cijfer van 1 tot 10. → 7

Hoe leuk vond je het filmgesprek? Geef een cijfer van 1 tot 10. → 8

Ander commentaar: ---

Cherique, 15

Voornemen: nee, misschien gewoon mensen steunen die een droom hebben

Verlangen: nee

Heb ik de film beter leren kennen? Ja

Heb ik mezelf beter leren kennen? Ja

Heb ik mezelf meer laten kennen? Ja (Aanvankelijk Nee, maar later veranderd)

Heb ik anderen beter leren kennen? Ja

Hoe leuk vond je het kijken naar de film? Geef een cijfer van 1 tot 10. → 7

Hoe leuk vond je het filmgesprek? Geef een cijfer van 1 tot 10. → 9

Ander commentaar: ---

Nik, 17

Voornemen: Nee

Verlangen: ---

Heb ik de film beter leren kennen? Ja

Heb ik mezelf beter leren kennen? Ja

Heb ik mezelf meer laten kennen? Ja en Nee beide omcirkeld

Heb ik anderen beter leren kennen? Ja

Hoe leuk vond je het kijken naar de film? Geef een cijfer van 1 tot 10. → 7,7

Hoe leuk vond je het filmgesprek? Geef een cijfer van 1 tot 10. → 8

Ander commentaar: ---

Arman, 16

Voornemen: dingen zo eerlijk mogelijk proberen te zien

Verlangen: Roadtrip door Amerika

Heb ik de film beter leren kennen? Ja

Heb ik mezelf beter leren kennen? Ja

Heb ik mezelf meer laten kennen? Nee

Heb ik anderen beter leren kennen? Ja

Hoe leuk vond je het kijken naar de film? Geef een cijfer van 1 tot 10. → 7

Hoe leuk vond je het filmgesprek? Geef een cijfer van 1 tot 10. → 9

Ander commentaar: dat het een erg gezellige opdracht was met de hele groep.

Esther, 15

Voornemen: Nee

Verlangen: Ja, het vasthouden van m'n beste vriend als hij het nodig heeft.

Heb ik de film beter leren kennen? Ja

Heb ik mezelf beter leren kennen? Nee
Heb ik mezelf meer laten kennen? Nee
Heb ik anderen beter leren kennen? Ja
Hoe leuk vond je het kijken naar de film? Geef een cijfer van 1 tot 10. →
Hoe leuk vond je het filmgesprek? Geef een cijfer van 1 tot 10. →
Ander commentaar: Het was best fijn, maar soms wel moeilijk

Emma, 15
Voornemen: onthouden
Verlangen: meer vertrouwen in het leven
Heb ik de film beter leren kennen? Ja
Heb ik mezelf beter leren kennen? Nee
Heb ik mezelf meer laten kennen? Ja
Heb ik anderen beter leren kennen? Ja
Hoe leuk vond je het kijken naar de film? Geef een cijfer van 1 tot 10. → 8,5
Hoe leuk vond je het filmgesprek? Geef een cijfer van 1 tot 10. → 8,5
Ander commentaar:

Annika,
Voornemen: ---
Verlangen: ---
Heb ik de film beter leren kennen? ---
Heb ik mezelf beter leren kennen? ---
Heb ik mezelf meer laten kennen? ---
Heb ik anderen beter leren kennen? ---
Hoe leuk vond je het kijken naar de film? Geef een cijfer van 1 tot 10. → ---
Hoe leuk vond je het filmgesprek? Geef een cijfer van 1 tot 10. → ---
Ander commentaar:
(Annika heeft op deze bladzijde wel de vragen naar haar naam en leeftijd ingevuld.
Het lijkt erop dat ze de andere vragen bewust niet heeft ingevuld.)

Nathalie, 15

Voornemen: Ja, vasthouden aan je principes

Verlangen: Ja. ---

Heb ik de film beter leren kennen? Ja

Heb ik mezelf beter leren kennen? Nee

Heb ik mezelf meer laten kennen? Ja

Heb ik anderen beter leren kennen? Ja

Hoe leuk vond je het kijken naar de film? Geef een cijfer van 1 tot 10. → 7

Hoe leuk vond je het filmgesprek? Geef een cijfer van 1 tot 10. → 6

Ander commentaar: het bespreken duurde wel heel lang. Liever meerdere, korte sessies.

Sam, 15

Voornemen: Nee

Verlangen: excuses / begrip voor mijn doordraaien

Heb ik de film beter leren kennen? Tussen Ja en Nee in

Heb ik mezelf beter leren kennen? Ja

Heb ik mezelf meer laten kennen? Ja

Heb ik anderen beter leren kennen? Ja

Hoe leuk vond je het kijken naar de film? Geef een cijfer van 1 tot 10. → 9

Hoe leuk vond je het filmgesprek? Geef een cijfer van 1 tot 10. → 8

Ander commentaar: het was aangrijpend.

Tim, 16

Voornemen: ---

Verlangen: ---

Heb ik de film beter leren kennen? Nee

Heb ik mezelf beter leren kennen? Nee

Heb ik mezelf meer laten kennen? Ja

Heb ik anderen beter leren kennen? Ja

Hoe leuk vond je het kijken naar de film? Geef een cijfer van 1 tot 10. → 7,5

Hoe leuk vond je het filmgesprek? Geef een cijfer van 1 tot 10. → 6

Ander commentaar: gesprek duurde te lang

Mayke, 15

Voornemen: Nee, maybe dingen i.i.g. proberen.

Verlangen: Nee

(Opvallend hierbij is dat Mayke op haar blaadje een grote zon aan de horizon heeft getekend, met in deze zon vier harkmannetjes en een ingevulde moederfiguur. Dit beeld kan zeker gezien worden als een samenvatting in symbooltaal van het einde van de film)

Heb ik de film beter leren kennen? Ja

Heb ik mezelf beter leren kennen? Nee

Heb ik mezelf meer laten kennen? Nee

Heb ik anderen beter leren kennen? Ja

Hoe leuk vond je het kijken naar de film? Geef een cijfer van 1 tot 10. → 8

Hoe leuk vond je het filmgesprek? Geef een cijfer van 1 tot 10. → 7,5

Ander commentaar: ---

Bodine, 15

Voornemen: niet echt, geloof ik.

Verlangen: Ook niet. Sorry!

Heb ik de film beter leren kennen? Ja

Heb ik mezelf beter leren kennen? Ja en Nee

Heb ik mezelf meer laten kennen? Ja

Heb ik anderen beter leren kennen? Ja

Hoe leuk vond je het kijken naar de film? Geef een cijfer van 1 tot 10. → 8

Hoe leuk vond je het filmgesprek? Geef een cijfer van 1 tot 10. → 7

Ander commentaar: ---

Asuka, 18 (uitwisselingstudente uit Japan)

Voornemen: ---

Verlangen: ---

Heb ik de film beter leren kennen? Ja

Heb ik mezelf beter leren kennen? Nee

Heb ik mezelf meer laten kennen? Nee

Heb ik anderen beter leren kennen? Ja

Hoe leuk vond je het kijken naar de film? Geef een cijfer van 1 tot 10. → 8

Hoe leuk vond je het filmgesprek? Geef een cijfer van 1 tot 10. → 7

Ander commentaar: ---

Kesia, 15

Voornemen: niet per se, maar 't kan een invloed hebben.

Verlangen: neen

Heb ik de film beter leren kennen? Ja

Heb ik mezelf beter leren kennen? Nee

Heb ik mezelf meer laten kennen? Nee

Heb ik anderen beter leren kennen? Ja

Hoe leuk vond je het kijken naar de film? Geef een cijfer van 1 tot 10. → 9

Hoe leuk vond je het filmgesprek? Geef een cijfer van 1 tot 10. → 3

Ander commentaar: niets

Jeroen, 18

Voornemen: ---

Verlangen: ---

Heb ik de film beter leren kennen? Ja

Heb ik mezelf beter leren kennen? Nee

Heb ik mezelf meer laten kennen? Nee

Heb ik anderen beter leren kennen? Ja

Hoe leuk vond je het kijken naar de film? Geef een cijfer van 1 tot 10. → 7

Hoe leuk vond je het filmgesprek? Geef een cijfer van 1 tot 10. → 5

Evaluatie

Als we kijken naar de vragen naar voornemens en verlangens dan valt op zeven leerlingen deze vragen onbeantwoord laten, en negen leerlingen hier wel antwoord geven. Er zijn overigens ietsje meer verlangens (zeven) dan voornemens (vijf). In het eerste experiment hadden ter vergelijking slechts vier van de zestien leerlingen iets ingevuld bij voornemens en verlangens. Blijkbaar stimuleert het wel als je meer ruimte biedt om iets in te vullen. Toch vind ik de score van negen leerlingen in het tweede experiment wat aan de lage kant. Ik kan me niet voorstellen dat deze uitkomst een zuiver beeld geeft. Wellicht verdienen deze vragen nog meer expliciete aandacht. Misschien hebben leerlingen het idee dat ze al uitgepraat zijn als ze bij het interpretatiegedeelte aankomen. Twee leerlingen gaven ten slotte aan dat het gesprek te lang had geduurd naar hun smaak. Dat is in ieder geval wel een verbetering ten opzichte van het eerste filmgesprek, waar de grote meerderheid van de groep vond dat het gesprek te lang geduurd had. Ik denk dat de keuze voor een decentrale gespreksvorm de positieve beleving van het gesprek heeft beïnvloed. Desgevraagd beoordelen de leerlingen het gesprek positief. De gemiddelde waardering is 7,2. Twee leerlingen geven het gesprek een onvoldoende (een 5,0 en een 3,0) terwijl acht leerlingen het gesprek waarderen met een 8,0 of hoger. De film werd door de leerlingen beoordeeld met een 7,5 gemiddeld. Slechts een leerling scoorde de film onvoldoende (5,0). De leerling die het gesprek een 3,0 gaf, gaf de film een 9,0 en de leerling die de film een 5,0 gaf, vond het gesprek een 8,0 waard. Hoewel de cijfers bij andere leerlingen niet zo ver uiteen lopen, valt wel op te merken dat leerlingen duidelijk hun voorkeur aangeven; slechts een leerling geeft een gelijk cijfer aan zowel film als gesprek (8,5). Langs deze scheidslijn van voorkeur is de groep in twee min of meer gelijke helften te verdelen (acht leerlingen geven de voorkeur aan de film, zes vinden het gesprek fijner, een leerling heeft geen voorkeur en een leerling heeft deze vragen niet beantwoord). Het lijkt er dus een beetje op dat sommige leerlingen meer beleven aan het gesprek en dat anderen weer meer beleven aan de film. Voor enkelen, zowel in het eerste experiment als in het tweede is de film als zeer aangrijpend en confronterend ervaren. Het filmgesprek biedt dan

de gewenste ruimte om de opgedane indrukken op een constructieve manier te verwerken. Voor sommige anderen was het zien van de film (meer dan) genoeg. Zij hadden aantoonbaar weinig tot geen behoefte aan een gesprek.

Verder is opmerkelijk dat zeven leerlingen hebben aangegeven dat ze zichzelf niet beter hebben laten kennen, terwijl diezelfde zeven wel aangaven dat ze de ander wel beter hebben leren kennen. Hoewel bijna de helft van alle respondenten dus aangeeft zichzelf niet beter te hebben laten kennen, geven alle leerlingen⁹ aan de ander wel beter te hebben leren kennen. Dit laatste is natuurlijk een erg mooie score in het kader van levensbeschouwelijk onderwijs; alle leerlingen gaan met winst naar huis: ze hebben het gevoel dat ze hun medeleerlingen, die ze soms al sinds de lagere school kennen, nu beter kennen. Het feit dat zeven leerlingen aangeven zichzelf niet beter te hebben laten kennen behoeft wel overdenking. Positief geïnterpreteerd zou dit feit kunnen betekenen dat leerlingen goed hun grenzen weten te bewaken en datgene wat ze niet willen delen met de groep voor zichzelf houden. Aan de groep vertellen ze dan slechts wat ze veilig (reeds bekend) achten en evalueren vervolgens dat ze zichzelf niet beter hebben leren kennen. Wellicht levert deze evaluatie dan ook een type contrastervaring op waarbij de leerling zichzelf als geremd ervaart (zie Chabot hierboven) op het gebied van het uitspreken van levensbeschouwelijke zaken. Aan deze contrastervaring kan de leerling de motivatie ontleenen om anders te worden, om ook in beweging te komen en minder geremd te zijn. Als anderen zichzelf durven, willen en kunnen uitspreken, dan ga ik dat ook willen, durven en kunnen. Het zou de moeite van het onderzoeken waard zijn om te zien of groepen leerlingen bij meerdere deelnames aan filmgesprekken zichzelf hoger gaan scoren op de vraag 'Heb ik mezelf beter laten kennen?' Negatief geïnterpreteerd zouden de gegevens een protest tegen de werkvorm kunnen zijn: "Jullie mogen wel fijn over jezelf vertellen, maar ik doe mooi niet mee". Zoiets. Deze houding heb ik echter alleen gezien bij een leerling (Kesia), die het gesprek dan ook met een drie waardeerde. Bij de rest van de groep is de waardering van het gesprek te hoog om zo een negatieve interpretatie te ondersteunen.

Tevens kan opgemerkt worden dat dertien leerlingen aangeven dat ze de film beter hebben leren kennen vanwege het filmgesprek. Dat is een hoge score. De film, op zich een objectieve waarheid die zich aan de leerlingen gelijkelijk vertoont, wordt

⁹ Op Annika na, die de evaluatievragen onbeantwoord heeft gelaten.

beter gekend na het gesprek. Wellicht is dit omdat hij besproken wordt op een constructieve en creatieve manier met lotgenoten. Andere interpretaties worden immers aangeboden, andere reacties worden zichtbaar en andere details worden betekenisvol. De leerling kan hierdoor gaan inzien, zoals Chabot dat hierboven stelt, dat de eigen mening voorlopig en beperkt is, omdat de ander (en jijzelf dus ook) inderdaad anders is, en uniek.

Door het filmgesprek hebben dertien leerlingen de film beter leren kennen en hebben vijftien leerlingen de ander beter leren kennen. Dat is hoe je het ook bekijkt een positief resultaat. Iets wat mager steekt hierbij af dat slechts vijf leerlingen ronduit aangeven zichzelf beter te hebben leren kennen. Twee leerlingen geven aan het niet zeker te weten of ze zichzelf beter hebben leren kennen. Ik vind het lastig deze score te duiden. Ik weet niet eens of het een lage score is of niet, hoewel de helft van de leerlingen negatief reageert. Kenden deze leerlingen zichzelf al zo goed, of bood noch film, noch filmgesprek een nieuw inzicht? Het is inderdaad wel eenvoudiger om iets nieuws over een ander te weten te komen dan iets nieuws over jezelf. Als we echter op een ander plek in het praatpapier gaan lezen en kijken of leerlingen zichzelf *herkennen* in de film zien we echter wederom een zeer hoge score: veertien leerlingen kunnen goed beargumenteerd aangeven in welke personages ze zichzelf heel erg, een beetje of juist niet herkennen. Hoewel sommige leerlingen niet aangeven zichzelf beter te hebben leren kennen, geven de meeste leerlingen wel blijk van een bevestiging van reeds bestaande zelfkennis. Op deze manier bekeken hebben ze zichzelf misschien niet beter leren kennen, maar wel opnieuw kennis gemaakt met zichzelf.

Conclusie

Hoewel het in de bovenstaande paragrafen niet aan conclusies ontbreekt, is het misschien handig om de belangrijkste ontdekkingen en gevolgtrekkingen hieronder nog eens kort samen te vatten. In hoofdstuk 1 heb ik mijn persoonlijke doelstellingen met betrekking tot het vak Levensbeschouwing geformuleerd. Aan de hand van Engelse bevindingen kom ik tot de conclusie dat het vak leerlingen meer in staat moet stellen iets te leren *van* religie, in plaats van voornamelijk leren *over* religie. Om dit te bewerkstelligen zal er in de lessen levensbeschouwing meer aandacht moeten worden geschonken aan de communicatieve vaardigheden van de leerling.

Dat wil zeggen dat de leerling uitgedaagd zal moeten worden om het gesprek aan te gaan met zichzelf en anderen over de eigen levensbeschouwing. In hoofdstuk 2 probeer ik aan de hand van de theorie en de praktijk aan te geven dat het filmgesprek hiertoe een geschikt medium is.

Nadat ik in hoofdstuk 2 de theorie heb uitgezet, doe ik verslag van een filmgesprek met een groep van zestien leerlingen van overwegend zestien jaar oud. Deze leeftijd is een direct gevolg van de beslissing om alleen leerlingen uit de bovenbouw van het Havo en Vwo mee te nemen op kloosterbezoek, en de meeste leerlingen in jaar 4 en 5 zijn 16. Leerlingen uit examenjaren willen zelden mee. De groepsgrootte van 16 leerlingen heeft voornamelijk te maken met de capaciteit van de bezochte kloosters, hoewel voor een vruchtbaar filmgesprek een groepsgrootte van 16 deelnemers ook als bovengrens gezien mag worden. Leerlingen gaven immers verbaal en non-verbaal aan dat het eerste filmgesprek te lang van duur was, hoewel de spreektijd per leerling zeker niet ruim te noemen was. Indien je als docent een filmgesprek in de klas wil houden, lijkt het me zeer raadzaam de klas (gemiddeld toch vaak zo'n 30 leerlingen groot) in twee delen te splitsen. Een andere oplossing zou zijn het opsplitsen van de klas in meerdere subgroepjes, zoals gedaan in de tweede experimentronde, beschreven in paragraaf vijf. Over een optimale grootte van de subgroepen kan ik geen uitspraak doen. De grootte van vier leerlingen was een min of meer willekeurige keuze van mij, die naar mijn smaak wel goed heeft uitgepakt. Een filmgesprek in tweetallen is echter ook goed mogelijk (zie bladzijde 24). De mogelijkheid om het filmgesprek als verplichte activiteit te houden is door mij niet als zodanig onderzocht. Wel is het zo dat het filmgesprek een verplicht onderdeel was binnen een grotere activiteit (meerdaags kloosterbezoek) waaraan de leerlingen wel vrijwillig deelnamen. Het is het onderzoeken waard om te zien of een filmgesprek mogelijk is als verplicht onderdeel van een lesprogramma.

In de theorie geeft Van den Berk aan dat een filmzaal de ideale plek is om een film te ervaren. Beeld en geluid zijn zo groot aanwezig dat ze alle aandacht opeisen, het donker en de gemakkelijke stoelen zorgen voor minimale afleiding. "Schwebende Andacht" is ten slotte gewenst. In mijn experiment heb ik deze omstandigheden zo goed mogelijk proberen na te bootsen. De setting waarin ik de films heb gezien heeft zeker geholpen. De afwezigheid van zoemers die een leseinde markeren en het gemoedelijke huiskamermeubilair zijn een gunstige invloed. Toch is tijdens het proefdraaien van *It's All Gone Pete Tong* in mijn vijf Havo, wat gewoon in de klas op

een reguliere lesdag gebeurde, gebleken dat leerlingen evengoed gegrepen kunnen worden door een film als deze wordt aangeboden in een schoolse setting. Het is uiteindelijk toch de film die de kijker grijpt, niet het donker en het pluche. De keuze van de film is dus van groot belang. De twee films die ik heb getoond in dit onderzoek heb ik geselecteerd op een aantal criteria. Om te beginnen wilde ik graag films vertonen die de leerlingen nog niet eerder gezien hadden. Dit om het speelveld gelijk te houden en om te voorkomen dat leerlingen vooraf 'besmet' zouden zijn door andere meningen en vooropgezette ideeën. Inhoudelijk leek het mij belangrijk dat de films sommige van de grote levensvragen herkenbaar als thema zouden hebben, om zo als vruchtbare grond voor het gesprek te dienen. Opgemerkt moet wel worden dat een heel vruchtbaar gesprek gehouden kan worden aan de hand van slechts enkele beelden of citaten (zie bladzijde 24), en het is onmogelijk om vooraf in te schatten welke beelden welke associaties gaan oproepen in de individuele leerlingen in een groep. Zoals de evaluatie van het tweede experiment ook aangeeft, wordt de film door de ene leerling (een 9,0) veel hoger gewaardeerd dan een andere (3,0). De gemiddelde score voor de waardering van de film (7,5) ligt erg dicht bij de gemiddelde score voor de waardering van het gesprek (7,2), hetgeen wel een hoge correlatie doet vermoeden. Zelfevaluatie door leerlingen lijkt mij overigens het beste instrument om achteraf te verifiëren of de gemaakte filmkeuze een juiste was.

Om dit gesprek enigszins te structureren is een zogenaamd praatpapier ontwikkeld. De structuur die het papier biedt volgt de stappen die Van den Berk noodzakelijk acht voor een geslaagd filmgesprek. Dus: eerst een inleiding in de film, dan amplificeren zolang als nodig is van de opgedane indrukken, dan collectiveren en ontdekken welke indrukken gemeenschappelijk gedragen worden en pas dan interpreteren wat de film voor jou als kijker betekend heeft. Ten bate van het onderzoek heb ik in het praatpapier ook een evaluatiefase toegevoegd. Gebleken is dat leerlingen zeer gemotiveerd zijn om tussen het zien van een film en de bespreking ervan eerst hun gedachten en gevoelens op het papier te zetten. Het geeft ze de rust om opgedane indrukken te laten bezinken en biedt ze de ruimte om gedachten en gevoelens te ventileren die ze anderszins niet met de groep hadden gedeeld, omdat ze te persoonlijk zijn (bij voorbeeld de 'biecht' van Amber), of om doorvragen te voorkomen. Het praatpapier biedt de leerling ook de gelegenheid om eerst met zichzelf in gesprek te gaan (bij voorbeeld de monoloog in de marge bij Naomi). Hoewel het aardig wat tijd aan voorbereiding kost, loont het de moeite om ten

behoefte van de amplificatiefase een lijst te maken met pregnante scènes en citaten. Mij is gebleken dat leerlingen het niet kunnen laten om te reageren op de scène die hen heeft geraakt. Afgemeten aan welk deel van het praatpapier het minst wordt ingevuld mag worden nagedacht over het nut van bladzijde vier. Waarschijnlijk is deze bladzijde beter in te vullen nadat de lijst met scènes en citaten van bladzijde vijf is behandeld. Het interpretatiegedeelte wordt door veel leerlingen ook nogal summier ingevuld. Vraag twee tot en met vijf blijken hier weinig vruchtbaar en zouden mijns inziens ook best mogen ontbreken in het vervolg. De andere vragen daarentegen roepen wel een constructieve dialoog op. In het gesprek zelf blijkt dan ook dat een meerderheid van leerlingen goed in staat is om de eigen gedachten en gevoelens te communiceren. Meer dan de helft van de leerlingen geeft feedback die verder gaat dan slechts het ventileren van de eigen mening; zij leggen een stukje van hun zielenleven bloot en kunnen ook op dat niveau in gesprek treden met elkaar. Een minderheid van de leerlingen komt niet tot de gewenste vorm van communicatie. Hierbij kunnen intrinsieke factoren een rol spelen (de leerling mist de vaardigheid bij voorbeeld), maar ook extrinsieke factoren spelen een rol. Hierbij valt te denken aan het tijdstip van het gesprek, de werkvorm, de fysieke omgeving.

In het verslag van het tweede filmgesprek valt op dat de leerlingen de werkvorm hoog waarderen. In sommige gevallen is de waardering zo hoog dat gerust gesteld mag worden dat het filmgesprek voorziet in een behoefte. Een kleine minderheid geeft echter juist aan zeker geen behoefte te hebben aan een gesprek. De verbeterde externe factoren bij het tweede gesprek hebben daarin geen verbetering gebracht.

Over de rol van de gespreksleider kan veel gezegd worden. In een frontaal klassikale manier gehouden is de rol van de gespreksleider bepalend voor het al dan niet slagen van het gesprek. Aan de gespreksleider is de taak om de vertoonde film zeer nauwkeurig gezien te hebben, liefst meerdere keren, en bewust te zijn van de eigen aanvankelijke receptie van de film. De gespreksleider bewaakt de structuur van het gesprek. Dit is met name belangrijk in de amplificatiefase: er moet zolang als nodig is worden stilgestaan bij de beelden die de kijkers aangrepen. Pas daarna kan worden overgegaan tot interpretatie op individueel niveau. Over wanneer er voldoende is geamplificeerd kan weinig worden gezegd. Van den Berk heeft hier ook geen advies. Het is kwestie van aanvoelen en ervaring. En afwegen hoeveel spreektijd je een leerling kunt geven als je alle leerlingen aan bod wil laten komen.

De totale duur van het gesprek kent namelijk ook zijn bovengrens. Uit de gesprekken die ik gevoerd heb blijkt dat 45 minuten zo ongeveer de tijd is dat de meeste leerlingen het genoeg vinden. Omdat de leerlingen elkaar in het dagelijks leven veelvuldig tegenkomen, soms zitten ze de hele dag bij elkaar in de klas, leek het mij verstandig om niet door te vragen op het moment dat een leerling aangaf ongemakkelijk te worden bij een vraag, ook al zou er nog verder geamplificeerd kunnen worden. Enige voorkennis van de persoon van de leerling is bij het inschatten van hoever kan worden doorgevraagd zeer waardevol. De gespreksleider dient zich, indien mogelijk, dus naast op de film ook voor te bereiden op zijn gespreksgroep. Ook dient de gespreksleider zich moeite te getroosten dat de filmzaal en de gespreksruimte zo zijn ingericht dat ze het gewenste proces mogelijk maken. Daarbovenop geeft Van den Berk in zijn boek de gespreksleider als huiswerk mee dat deze kennis neemt van de verschillende interpretatieschema's en van wat C.G. Jung meldt over de mens en zijn symbolen.

De rol van gespreksleider wordt wat minder zwaarwegend in het gesprek wordt gevoerd in kleine subgroepen. Voordeel van onderverdeling in subgroepen is dat er zoveel keer meer gesproken kan worden in een zelfde tijd. Ander voordeel is dat subgroepen een veiliger en informeler klimaat genereren. Nadeel van indeling in subgroepen is dat de gespreksleider van alle gesprekken slechts gedeeltes kan meemaken. Zo geldt ook voor de leden van de ene subgroep dat ze de gesprekken van de andere subgroepen niet kunnen meemaken. Veel waardevols kan zo onopgemerkt blijven. Indien goed ingevuld kan het praatpapier de gespreksleider overigens alsnog voorzien van informatie die anderszins gemist zou zijn. Het praatpapier maakt het de gespreksleider ook wat makkelijker om de individuele leerling in privacy persoonlijke van feedback te voorzien en eventueel een vervollgesprek aan te gaan. Sommige leerlingen geven aan hieraan behoefte te hebben, voor anderen geldt juist het tegenovergestelde. Over de noodzaak of wenselijkheid van een vervollgesprek of vervolgactiviteit na het filmgesprek met de hele groep kan ik dus geen algemene uitspraak doen. Leerlingen geven echter wel in overgrote meerderheid aan dat ze graag meerdere filmgesprekken zouden voeren, en met Chabot kan aangegeven worden dat het filmgesprek een goed instrument is om de jonge mens op te voeden als Homo Psychologicus en zo klaar te maken voor de taak van volwassene in een moderne wereld. De voornaamste conclusie die getrokken mag worden uit de zelfevaluatie van de tweede experimentronde is toch

dat de werkvorm van het filmgesprek een zeer effectieve manier is om leerlingen elkaar en zichzelf beter te leren kennen, en wel op een wezenlijk en levensbeschouwelijk niveau. Op deze manier worden jongeren geoefend in een vaardigheid waar ze hun hele leven profijt en plezier van kunnen hebben en wordt tevens een essentiële doelstelling van het vak Levensbeschouwing gerealiseerd.

<<<

BIBLIOGRAFIE

Berk, Tjeu van der. Het Filmgesprek, een manier om beelden ter sprake te brengen. Kampen: Uitgeverij Kok, 1994.

Berk, Tjeu van der. Mystagogie, inwijding in het symbolisch bewustzijn. Zoetermeer: Uitgeverij Meinema, 1999.

Berk, Tjeu van der. Het Mysterie van de Hersenstam, over basisfuncties, psychosomatiek en spiritualiteit. Zoetermeer: Uitgeverij Meinema, 2001.

Boersma, Paul en Fortuin – Van der Spek, Cocky. De tien meest gestelde vragen over Godsdienst / Levensbeschouwing als examenvak. Internet site:
www.cps.nl/engine.php?Cmd=seepicture&P_site=354&P_self=7163&Random=808599997 -

Chabot, B.E. "De wil om niet te geloven", Trouw 3 Juni 1995.

Ganzevoort, Ruard. "De bioscoop als plaats van religieuze ervaring", Theologisch Debat september 2005.

Harskamp, A van e. a. Raamleerplan Besturenraad PC Onderwijs Internetsite:
<http://www.besturenraad.nl/docs/eindtermen-godsdienst-npcs-1999.doc>

Hassal, Don e.a.. Bradford Agreed Syllabus 2001. Internet site:
<http://www.ngfl.ac.uk/re/syl/&sa=X&oi=translate&resnum=1&ct=result&prev=/search%3Fq%3Dbradford%2Bagree+d%2Bsyllabus%26hl%3Dnl%26sa%3Dg>

Miedema, Sybren en Bertram-Troost, Gerdien. Levensbeschouwelijk leren samenleven. Zoetermeer: Uitgeverij Meinema, 2006.

Steensel, K.M. van. Internetgeneratie. De broncode ontcijferd. Den Haag: Stichting Maatschappij en Onderneming, 2000.

Yalom, Irvin D. Love's Executioner and Other Tales of Psychotherapy. New York: HarperCollins, 2000.

Zondervan, Ton. "Van zuil naar network. Religieuze vorming van jongvolwassenen in een 'postkerkelijke tijd'", Theologisch Debat september 2005.