

Fictie in de basisvorming, een leerplan

door
Martien de Boer, Dick Prak en Eric Wagemans

• • • • •



Instituut voor
Leerplanontwikkeling

*De auteurs zijn verbonden aan het Instituut voor Leerplanontwikkeling
SLO te Enschede*

1. Inleiding

Met de invoering van de basisvorming is in de eerste twee of drie leerjaren van alle schooltypen fictie een serieus onderdeel van het vak Nederlands geworden. Voor veel docenten is het een nieuw vakonderdeel en het lijkt zinvol hun een helpende hand te bieden bij het realiseren daarvan. De Stichting Promotie Literatuuronderwijs (SPL) verzocht het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) daarom een leerplan voor fictie-onderwijs in de basisvorming te maken.

De SLO wijdde al eerder aandacht aan fictie-onderwijs in de basisvorming, in *Bouwstenen voor de basisvorming: Een leerplan Nederlands* (Verbeek e.a., 1993) en in *Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek* (Bonset e.a., 1992). In deze publikaties, waarin ook alle andere vakonderdelen aan bod komen, wordt slechts een globale schets van fictie-onderwijs gegeven. In het voor u liggende leerplan gaan we veel dieper op het onderwerp in.

Na deze inleiding bespreken we in hoofdstuk 2 doelen van fictie-onderwijs. We plaatsen de kerndoelen van fictie-onderwijs in de basisvorming, zoals die door de overheid als verplichte richtlijn zijn geformuleerd, in een breder kader. In hoofdstuk 3 beschrijven we de leerstof die uit deze doelen is af te leiden. De leerstof is verdeeld over 20 leerstofonderdelen. Van elk onderdeel wordt de inhoud geschetst en deze wordt vervolgens geïllustreerd met een aantal concrete lessuggesties. Hoofdstuk vier bevat drie modellen met verschillende onderwijskundige uitgangspunten voor planning van de in hoofdstuk 2 beschreven leerstof. In hoofdstuk 5 treft u een overzicht aan van voor fictie-onderwijs handige adressen en achtergrondinformatie.

1.1 Onderzoek

Aan het ontwikkelwerk voor dit leerplan gingen een kleinschalig stand-van-zaken-onderzoek en een literatuurstudie vooraf. Verslag hiervan is gedaan in Moer 1992/7. Het onderzoek betrof de praktijk en de wensen van docenten Nederlands in de eerste drie leerjaren van mavo en lbo (nu vbo) op het gebied van fictie-onderwijs. Uit het onderzoek blijkt dat er een grote verscheidenheid is in hoeveelheid tijd die besteed wordt aan fictie-onderwijs en in gebruikte materialen. Van de toegepaste werkvormen overheersen het stillezen en het schrijven van een boekverslag, en naast (jeugd)verhalen en (jeugd)romans komen andere soorten nauwelijks aan de orde. De belangrijkste problemen die de ondervraagde docenten zeiden te hebben met het geven van fictie-onderwijs zijn tijdsdruk en gebrekkige interesse van de leerlingen. Dit leerplan pretendeert niet alle problemen op te lossen, maar biedt wel een serie suggesties voor de omslag van traditioneel fictie-onderwijs naar fictie-onderwijs in de geest van de basisvorming.

De literatuurstudie ging vooral over doelen van fictie-onderwijs. Daar kwam uit naar voren dat het streven naar 'leesplezier' nog altijd de boven-toon voert, hoewel Vos (1981, 1985, 1988) regelmatig zeer overtuigend

heeft betoogd waarom 'leesplezier' geen zinnig doel van fictie-onderwijs is. Je kunt er niet uit afleiden wat de leerlingen moeten leren en je weet bij voorbaat al dat niet alle leerlingen het doel zullen bereiken, en dat kun je ze niet kwalijk nemen. Stel je voor dat leerlingen verplicht werden plezier in al hun schoolvakken te hebben! Aan dit leerplan ligt dan ook een werkbaarder streven ten grondslag, namelijk om de leerlingen zoveel te laten ontdekken op het gebied van fictie dat ze welbewust kunnen beslissen en beargumenteren welke plaats zij de verschillende soorten fictie in hun leven geven.

1.2 Karakter van het leerplan

Sommigen gebruiken het taalboek als leerplan, of het door de vaksectie opgestelde rooster of jaaroverzicht met data van proefwerken, themaweken en dergelijke. Het leerplan voor fictie-onderwijs dat u in handen heeft is niet bedoeld om taalboek of vakrooster op het gebied van fictie te vervangen. Wel kan het gebruikt worden als aanvulling op het taalboek en als vulling voor het rooster. Ook is het leerplan bruikbaar bij het opdoen van ideeën, zowel voor de start van een fictie-curriculum, als voor aanpassing van bestaand fictie-onderwijs en voor incidentele veranderingen daarvan.

Het leerplan kan gebruikt worden bij de opleiding en de nascholing van docenten. In het kader van een scholingscursus kan bijvoorbeeld leerstof uitgewerkt worden tot een lessenreeks. Er moeten dan titels van fictiewerken gezocht worden waarmee de leerstof behandeld kan worden, er moet een voor het betreffende onderwijstype adequate planning gemaakt worden en dergelijke. Ervaren docenten en hun secties kunnen op vergelijkbare manier met het leerplan aan het werk. Docenten die weinig of geen ervaring hebben met fictie-onderwijs kunnen in dit leerplan startpunten vinden. Zij kunnen lessuggesties direct in praktijk brengen en er zelf korte reeksjes mee samenstellen. Ook kunnen ze de fictie-stof in het taalboek vergelijken met het aanbod in dit leerplan en desgewenst onderdelen selecteren om het boek mee aan te vullen.

Het is een bewuste keus geweest om in dit leerplan geen titels van films, tv-series en boeken en geen namen van auteurs te noemen. In de eerste plaats omdat het niet aan de SLO is om voorkeuren uit te spreken op dit gebied, wat impliciet gebeurt wanneer voorbeelden genoemd worden. In de tweede plaats omdat lessen zoveel mogelijk gegeven moeten worden aan de hand van actuele t.v-series, films en (in mindere mate) boeken, en aan de hand van titels die leerlingen aandragen. De stof is in principe op alle fictie van toepassing, allerlei boeken, gedichten, films, tv-series kunnen gebruikt worden.

1.3 Leerlingen en fictie-onderwijs

Leerlingen in de leeftijd van 12 tot 16 jaar lezen voornamelijk jeugdboeken. Er is meer dan voldoende aanbod op dit gebied om het jeugdboek in het fictie-onderwijs centraal te stellen. Ook verschijnen steeds vaker

dichtbundels die speciaal voor jongeren zijn samengesteld en er is ook theater voor deze doelgroep. Daarnaast kan op school de stap gezet worden in de richting van 'literatuur voor volwassenen'. Ook in het overgangsgebied dat bestaat uit niet al te moeilijke romans en verhalenbundels over onderwerpen die de leerlingen aanspreken, is het aanbod groot.

Onderscheid tussen jeugdtelevisie en televisie voor volwassenen is er op het gebied van fictie echter nauwelijks. Kinderen van 13 genieten van dezelfde series als hun ouders. Veel jeugdseries worden ook door ouderen bekeken. Het aanbod van fictie op televisie is zeer groot en gevarieerd - het onderwijs kan daar gebruik van maken.

Belangrijke verschillen tussen leerlingen waar het onderwijs rekening mee moet houden zijn de verschillen in smaak, kennis en vaardigheid, en culturele achtergrond. We gaan daar hieronder uitvoerig op in.

Smaak

Genieten van fictie is een persoonlijke aangelegenheid. Bij geen enkel ander vakonderdeel speelt smaak zo'n grote rol. Wat de een mooi, spannend, heerlijk om te lezen vindt, kan een ander saai of veel te moeilijk vinden. De een geniet dagelijks van soap-series op TV, de ander zet zich er tegen af. Voorkomen moet worden dat in de les op een normatieve manier over voorkeuren en bepaalde genres gepraat wordt. Voorop staat dat leerlingen hun lees- en kijkervaringen uitbreiden en leren nadenken en praten over de verschillende dingen die ze zien en lezen. Leerlingen kunnen niet gedwongen worden om hun smaak te veranderen, om niet meer naar bepaalde series te kijken of om stripboeken terzijde te leggen. Leerlingen kunnen in het kader van fictie-lessen wel verplicht worden om ook eens iets anders te lezen en te bekijken.

Met verschillen in smaak kan rekening worden gehouden door allerlei soorten verhalen te gebruiken in de lessen en vooral door (steeds andere) leerlingen zelf titels te laten inbrengen. De docent dient enigszins op de hoogte te zijn van de voorkeuren van de leerlingen waaraan hij les geeft. De verschillende smaken in een klas kunnen een leuk uitgangspunt zijn voor lessen. Het gegeven dat jongens zelden meisjesboeken lezen terwijl veel meisjes jongensboeken wel waarderen bijvoorbeeld, kan een aardige discussie losmaken.

Kennis en vaardigheid

Aan verschillen in leesvaardigheid kan op een aantal manieren tegemoet gekomen worden. Voor zwakke lezers kan het handig zijn om een te lezen tekst ook te horen, bijvoorbeeld via een walkman. Bij eenvoudige teksten kunnen twee soorten opdrachten (moeilijke en makkelijke) gemaakt worden, terwijl door iedereen dezelfde opdracht gemaakt kan worden bij naar keuze een moeilijke of een makkelijke tekst. Als leerlingen in qua vaardigheid heterogeen samengestelde groepjes werken aan voor iedereen dezelfde opdracht en dezelfde teksten, kunnen ze van elkaar leren.

Culturele achtergronden

Veel klassen zijn multi-etnisch samengesteld en dat heeft nogal wat gevolgen voor fictie-onderwijs. Een gunstig gevolg is in elk geval dat er op een natuurlijke wijze meerdere culturele invalshoeken aan bod kunnen komen.

Van groot belang in dit kader is dat niet alleen Nederlandse (jeugd)literatuur centraal staat in het onderwijs, maar dat er naar gestreefd wordt om ook (vertaalde) verhalen en gedichten uit Turkije, Suriname, Afrika, Zuid-Amerika, China, enzovoort te gebruiken. Voorrang daarbij heeft fictie uit die landen waar de leerlingen in de klas vandaan komen. De leerlingen zelf en hun ouders zijn een belangrijke informatiebron bij het opsporen van geschikte teksten en beeldmateriaal. Allochtone leerlingen kunnen, voor zover de les dat toelaat, het lezen in hun moedertaal afwisselen met het lezen van Nederlandstalige verhalen. (Opdrachten daarbij maken ze om praktische redenen in het Nederlands.) Het zal niet altijd mogelijk zijn om het fictie-aanbod net zo multicultureel te laten zijn als de klas, maar er moet beslist voor diversiteit gezorgd worden (overigens ook in een klas met alleen autochtone kinderen!).

Een tweede aandachtspunt in een multiculturele klas is het referentie-kader van leerlingen, hun kennis-van-de-wereld. Wanneer, zoals hierboven geopperd is, een Turks verhaal in de les aan de orde komt, zal aan autochtone leerlingen het een en ander uitgelegd moeten worden over familiebanden in Turkije, over de rol van religie, over de geschiedenis van het land, eetgewoonten en dergelijke. En wanneer fictie van Nederlandse (of Westeuropese) bodem aan de orde komt, moet aan leerlingen met een andere culturele achtergrond wellicht verteld worden over Sinterklaas, warme chocolademelk na schaatsplezier, moeder die wacht bij het theelichtje, jongens en meisjes van vijftien die met elkaar gaan kamperen, de Friese meren en de Limburgse heuvels, enzovoort. Docenten moeten voortdurend bedacht zijn op verschillen tussen leerlingen wat achtergrondkennis betreft, vooral op het ontbreken van een 'Nederlands' referentiekader bij allochtone leerlingen, aangezien de meeste fictie die behandeld wordt Nederlands zal zijn. Het kan van belang zijn om in de klas deze verschillen aan de orde te stellen, zodat leerlingen zich er van bewust worden dat dit geen kwestie is van dom of slim zijn.

Behalve de context waarin het speelt is ook de opbouw van een verhaal, de structuur van een gedicht en de manier van verbeelden cultuurgebonden. Denk bijvoorbeeld aan Chinese films of Afrikaanse vertellingen en poëzie. Ook Nederlandse fictie heeft zo zijn eigen patronen. Wanneer de opbouw van een verhaal afwijkt van hetgeen de lezer of kijker gewend is en verwacht, wordt het moeilijker voor hem om het verhaal te volgen. Bijna iedereen kent dit verschijnsel uit eigen ervaring. In een multiculturele klas moet er steeds rekening mee worden gehouden dat het verhaalpatroon een vlot begrip van het verhaal voor sommige leerlingen kan belemmeren.

Over dergelijke verschillen tussen de culturen van landen waar de leerlingen vandaan komen moet gepraat worden, maar ook over overeenkomsten en over fictie-'culturen' thuis. Jan Klaasen en Katrijn hebben hun Marok-

kaanse en Turkse pendanten. In elk land bestaan kinderliedjes die iedereen kent en klassiekers voor jongeren en volwassenen. Sommige Amerikaanse tv-series zijn over de hele wereld populair. Leerlingen kunnen elkaar hierover vertellen en overeenkomsten in hun culturele achtergronden (onder)zoeken.

De manier waarop er thuis met fictie om wordt gegaan is ook niet overal hetzelfde en doorkruist waarschijnlijk de verschillende 'etnische' culturen. In het ene gezin speelt de verteltraditie een grote rol, in het andere staat altijd de televisie aan. Sommige kinderen wordt voorgelezen voor het slapen gaan en ze krijgen boeken op hun verjaardag, anderen moeten zelf ontdekken wat er te lezen is. Ook met dit soort verschillen moet de docent die fictie-onderwijs geeft rekening houden.

Leerlingen moeten de ruimte krijgen om veel te vertellen over hun ervaringen, plezier en problemen met fictie. Van geen docent kan verwacht worden dat hij zelf alle belangrijke verschillen en overeenkomsten tussen de leerlingen ontdekt, of daar vanzelf rekening mee houdt, maar wel dat hij de leerlingen stimuleert hem en elkaar daarover te informeren. Leerlingen kunnen worden gestimuleerd hun klasgenoten deelgenoot te maken van verhalen die bij hen thuis verteld worden.

1.4 De docent en fictie-onderwijs

Docenten kunnen meer ondernemen om op de hoogte te raken van de smaak en achtergrond van hun leerlingen en het fictie-aanbod dat er is voor de doelgroep waaraan zij lesgeven. De leerlingen kunnen bijvoorbeeld jeugdboeken (uit verschillende culturen) en romans voor volwassenen van auteurs uit niet-westerse landen lezen. Het is waarschijnlijk onmogelijk om alles te lezen wat de leerlingen lezen en helemaal om alles (op TV) te bekijken wat leerlingen zien, maar de leerlingen stellen het ongetwijfeld op prijs wanneer hun docent op de hoogte is.

Wanneer leerlingen gevraagd wordt naar hun gevoelens of hun mening naar aanleiding van een verhaal of gedicht, moet de docent in principe ook in staat en bereid zijn om te vertellen wat het met hem doet. Soms is het nodig dat de docent als meer ervaren lezer het voortouw neemt, voorbeelden geeft van manieren om over fictie te praten. Van de docent worden kortom betrokkenheid en actieve bijdragen verlangd.

1.5 Toelichting op gebruikte termen

Het gebruik van de term fictie geeft aan dat dit leerplan zich niet beperkt tot geschreven verhalen, dagboeken, gedichten en toneel. Het is de uitdrukkelijke bedoeling dat ook andere soorten fictie aan de orde komen: tv-drama, film, cabaret, liedjes en hoorspel. Er is in deze tijd geen goede reden te bedenken om de audiovisuele vormen van fictie buiten het onderwijs te houden. Met fictie bedoelen we bovendien niet alleen produkten die voldoen aan een hoge literaire of artistieke norm. We vinden dat bijvoorbeeld ontspanningslectuur en populaire tv-series ook in het fictie-onderwijs thuishoren.

De term genre heeft ook toelichting. In dit leerplan gebruiken we genre voor de verschillende verhaaltypen: de psychologische roman, het avonturenverhaal, het dierenverhaal, enzovoort. Wanneer we het over soorten fictie hebben bedoelen we de verschijningsvormen van fictie: verhalend proza, gedichten, liedjes, tv-drama, enzovoort.

Een verhaal kan een vertelling op papier of in geluid en beeld zijn. Steeds als in dit leerplan over een verhaal gesproken wordt, bedoelen we daarmee dus een verhaal in de breedste zin van het woord. We gebruiken de term verhalend proza voor de fictie-soorten kort verhaal, novelle, roman.

Omwille van de leesbaarheid zullen we vaak 'lezer' schrijven wanneer we eigenlijk 'lezer / kijker / luisteraar' bedoelen; uit de context is dan vrijwel altijd op te maken waar het precies om gaat.

2. Doelen

Voor een leerplan zijn doelen van groot belang. Het moet immers duidelijk zijn waar de leerstof uit het leerplan toe moet leiden. Sterker nog: zonder doelen weet je niet hoe het onderwijsaanbod eruit moet zien.

In dit hoofdstuk bespreken we de doelen die in een leerplan fictie gehanteerd moeten worden om fictie een duidelijke, zinvolle en volwaardige plaats in het onderwijs te geven.

2.1 Fictie is er voor iedereen

Fictie is er voor iedereen. Het onderwijs moet zich er voor inspannen dat ook iedereen er toegang toe krijgt. Er bestaan zoveel boeken, films en tv-programma's, dat niet van leerlingen verwacht mag worden dat ze geheel zelfstandig hun weg in het fictie-aanbod kunnen vinden. Het onderwijs moet ze helpen bij het krijgen van een overzicht en het bepalen van voorkeuren.

Taal is een zeer belangrijk element in de meeste fictiewerken. Die taal is niet altijd makkelijk en alledaags. Om verhalen en gedichten goed te kunnen begrijpen moet je van alles weten en kunnen. De kennis en vaardigheden van leerlingen op het gebied van fictie zijn niet altijd toereikend en ook daar is dus op school aandacht voor nodig.

De bedoeling van fictie is weliswaar in de eerste plaats om lezers of kijkers te vermaken, te laten genieten, te boeien. Maar met plezier lezen of kijken is pas mogelijk wanneer je een mooi verhaal hebt gevonden, en zonder al te veel moeite begrijpt wat er in dat verhaal gebeurt. Het gaat er dan ook niet zozeer om de leerlingen bij te brengen dat fictie leuk is (ze bepalen zelf wel welke boeken, tv-series, gedichten en films ze mooi vinden), maar wel om ze het 'gereedschap', de kennis en vaardigheden in handen te geven om gefundeerd te kunnen beslissen welke plaats de verschillende fictiegenres in hun leven krijgen en om zonder belemmeringen van fictie te kunnen genieten.

2.2 Fictie-onderwijs in de basisvorming

Vanaf augustus 1993 krijgen alle leerlingen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs basisvorming. Een serie door de overheid geadviseerde kerndoelen voor alle vakken in de basisvorming geeft richting aan het onderwijs, ook aan het fictie-onderwijs. De kerndoelen voor Nederlands zijn als bijlage aan dit leerplan toegevoegd (bijlage 1). Het is niet in een oogopslag duidelijk welke van deze kerndoelen wel en niet betrekking hebben op fictie, het is gedeeltelijk een kwestie van interpretatie. In onze optiek hebben in elk geval delen uit de algemene doelstelling en uit de kerndoelen 10 en 17 betrekking op fictie.

In de algemene doelstelling staat onder andere dat leerlingen de waarde van taal - in al haar functies en vormen - voor hun persoonlijke ontwikkeling moeten leren kennen en de taal moeten leren gebruiken met het oog op die ontwikkeling. Dit betekent dat fictie-onderwijs er op gericht moet zijn dat

leerlingen zich enigszins bewust worden van de functie van fictie (ontspanning, maar ook ontwikkeling van een mensbeeld, een wereldbeeld, persoonlijkheid) en die leren benutten.

Van kerndoel 10 kan volgens ons het volgende deel goed nagestreefd worden binnen fictie-onderwijs:

'De leerlingen kunnen in fictionele (...) teksten die aansluiten bij hun ervaringswereld en ontwikkelingsniveau en voor hen geschikt taalgebruik bevatten (...) antwoord geven op vragen over:

- het denken en handelen van de personages in de tekst
- de beschreven situatie
- de relatie tussen tekst en werkelijkheid
- de waarde van de tekst voor henzelf en anderen'

(Commissie Herziening Eindtermen, 1990, p.27).

Onder 'de beschreven situatie' vallen bijvoorbeeld, cultuur, plaats of land en 'sociale omgeving' waarin het verhaal speelt, en de gebeurtenissen in het verhaal. Bij 'de relatie tussen tekst en werkelijkheid' kan het gaan om uiteenlopende zaken, zoals de relatie tussen het leven van de schrijver en het verhaal, de 'goede afloop' in verhalen vergeleken met de harde werkelijkheid, verschillen tussen fictie en non-fictie. 'Antwoord geven op vragen over de waarde van de tekst voor henzelf en anderen' zal neerkomen op: een mening over een fictionele tekst vormen en geven, een persoonlijke reactie erop, en met anderen van gedachten wisselen over een verhaal. In 2.3 komt de invulling van kerndoel 10 voor dit leerplan uitgebreid aan de orde.

Van kerndoel 17 zijn de volgende passages van belang voor fictie-onderwijs: 'ten dienste van de toepassing bij het taalgebruik kennen de leerlingen

- ten minste de volgende middelen waarmee de luisteraar of lezer gemanipuleerd kan worden: figuurlijk taalgebruik, clichés (...)
- de karakteristieke eigenschappen van ten minste de volgende tekstsoorten: het gedicht, het stripverhaal, het toneelstuk of de televisie-serie, het verhaal, het dagboek (...)
- de functie van beeld en opmaak in een tekst (...).'

(Commissie Herziening Eindtermen, 1990, p.28)

Naast figuurlijk taalgebruik en clichés zijn er andere technieken die schrijvers gebruiken om hun verhaal (of gedicht) boeiend te maken, maar waarmee tevens struikelblokken voor veel jonge lezers worden opgeworpen, en die dus niet mogen ontbreken in een leerplan fictie. In de paragraaf hierna doen we voorstellen voor aanvulling, ook op het rijtje tekstsoorten, dat niet helemaal volledig is.

Het zal duidelijk zijn, dat uit de kerndoelen niet rechtstreeks een onderwijsaanbod af te leiden is. Interpretatie en invulling zijn een noodzakelijke tussenstap. Uiteraard zijn er meerdere interpretaties en invullingen mogelijk.

2.3 Doelen voor fictie-onderwijs

De paragrafen 2.1 en 2.2 samenvattend laten we hieronder de doelen voor fictie-onderwijs volgen waarop dit leerplan gebaseerd is.

Het onderwijs moet fictie toegankelijk maken, drempels verlagen of wegnemen door er aan te werken dat de leerlingen:

- leren wat fictie is,
- in aanraking komen met diverse soorten fictie,
- fictie (beter) leren begrijpen,
- bewuster leren omgaan met fictie.

'Leren wat fictie is' betekent fictie leren herkennen, inzicht krijgen in de persoonlijke en maatschappelijke waarde van fictie (kerndoel 10), leren wie fictie maakt, wat verschillen, overeenkomsten en grenzen met non-fictie en met de werkelijkheid zijn (kerndoel 10).

'In aanraking komen met diverse soorten fictie' betekent uitgebreid kennis-maken met (jeugd)verhalen (romans en korte verhalen), gedichten en liedjes, toneel en cabaret, tv-drama, films, dagboeken en strips (gedeeltelijk kerndoel 17), en de kenmerkende eigenschappen van de verschillende soorten leren kennen (kerndoel 17).

'Fictie (beter) leren begrijpen' betekent de problemen die begrip van een verhaal of gedicht in de weg staan leren overwinnen. Problemen worden vaak gevormd door onverwachte, onvoorspelbare gebeurtenissen in een verhaal. Problemen kunnen ook ontstaan door de technieken die een schrijver (of tekenaar) gebruikt om een verhaal boeiender te maken. We onderscheiden (gedeeltelijk in navolging van Freeman-Smulders, 1983) de volgende categorieën problemen:

- taal en beeld (onbekende, buitenlandse, moeilijke of moeilijk uit te spreken woorden en namen; figuurlijk taalgebruik (kerndoel 17), woordspelingen; literair, abstract, symbolisch taalgebruik; grafische symbolen, illustraties, beeldgebruik; decor, kleding, gebaren, mimiek)
- de opbouw van het verhaal (niet-chronologische verteltrant: tijdsprongen, meerdere verhaallijnen door elkaar, verhaal-in-verhaal, verhaal onderbroken door informatie; het perspectief)
- de inhoud van het verhaal (verhaal speelt zich af op een voor de lezer onbekende plaats, in onbekende tijd, cultuur of situatie (kerndoel 10); gedrag en gedachten van personages (kerndoel 10) zijn vreemd, onvoorspelbaar, onsympathiek; verhaal heeft een open einde.

'Bewuster leren omgaan met fictie' betekent een keus leren maken uit het grote fictie-aanbod en een mening leren vormen en geven over gelezen of bekeken fictie-werken of fragmenten daarvan (kerndoel 10).

In hoofdstuk 3 beschrijven we gedetailleerd welk onderwijsaanbod uit deze doelen kan volgen.

3. De leerstof

De leerstofonderdelen die we in dit hoofdstuk beschrijven, zijn verdeeld over vier afdelingen die corresponderen met de vier deeldoelen uit het vorige hoofdstuk. Iedere afdeling wordt kort ingeleid en dan volgen bij elk leerstofonderdeel binnen die afdeling een beschrijving van de essentie van de stof en een serie concrete lessuggesties. Deze lessuggesties zijn enerzijds bedoeld als toelichting en illustratie van de leerstof en vormen anderzijds een ideeënbron voor te geven lessen.

3.1 Overzicht

De vier afdelingen en de leerstofonderdelen zijn als volgt geordend:

A. Wat is fictie?

A.1 Fictie, non-fictie en werkelijkheid

A.2 De waarde van fictie of: Waarom zou je lezen?

A.3 Schrijvers, makers

B. Soorten fictie

B.1 Mondelinge verhalen

B.2 Verhalend proza

B.3 Gedichten en liedjes

B.4 Strips

B.5 Film en televisie

B.6 Toneel en cabaret

B.7 Dagboek

B.8 Hoorspel

C. Fictie begrijpen

C.1 Taalgebruik

C.2 Tijd als structurerend element

C.3 Verhaallijnen

C.4 Perspectief

C.5 Tijd, plaats en cultuur

C.6 Personages

C.7 Afloop en begin

D. Bewust omgaan met fictie

D.1 Een keus leren maken

D.2 Meningen over fictie

3.2 De leerstof

A. Wat is fictie?

De leerstof die wij hebben geschaard onder de noemer 'Wat is fictie?' gaat in op enkele wezenskenmerken van fictie. Waarom is er fictie? Wie maakt haar? Hoe verhoudt zij zich tot de werkelijkheid? Wat heb je eraan?

Het gaat er bij deze stof vooral om dat de leerlingen verhalen en poëzie in een breder kader leren plaatsen en zich bewust worden van de manier waarop zij zelf en anderen fictie ervaren. Ze maken via de leerstof intensief kennis met de wereld der fictie.

A.1 Fictie, non-fictie en werkelijkheid

Een mooi begin van een fictie-curriculum is de leerlingen laten neuzen in een grote hoeveelheid op een tafel uitgestalde teksten: kranten, romans, woordenboeken, stripboeken, tijdschriften, schoolboeken, dichtbundels, horoscopen, prentenboeken, kookboeken, reisgidsen, filmrecensies, advertenties enzovoort.

De eerste opdracht hierbij is om 'verzonnen' van 'echt' te scheiden, fantasie van werkelijkheid. Dan volgen vragen als: Wanneer en waarom lees je de verschillende teksten? Wat voor soort teksten lees je het liefst? Kun je uitleggen wat 'fantasie' is? Hoe zou de wereld er zonder fantasie uitzien? Het begrip 'fictie' kan geïntroduceerd worden en besproken kan worden waarover de fictielessen in de komende periode zullen gaan.

Later kunnen verschillen tussen (realistische) fictie en de werkelijkheid ter sprake komen. Waarom kan die televisieserie (met een overdaad aan geweld of romantiek) niet echt gebeurd zijn? Of kan het wel? Waarom is het leven in boeken altijd spannender dan in het echt? Hoe zou je eigen leven er in een boek uitzien? Wat zou je er graag bij verzinnen? Hoe komt het dat je soms zit te janken om een verhaal waarvan je weet dat het is verzonnen?

Ook voor het realiteitsgehalte van dagboeken, autobiografieën en gedramatiseerde documentaires moet aandacht zijn, voor de wijze waarop schrijvers en filmmakers fantasie en werkelijkheid vermengen in boeken en films, de mate waarin hun eigen leven een rol speelt in hun verhalen.

Van belang is dat leerlingen een goed inzicht krijgen in verschillen, overeenkomsten en grenzen tussen fictie en non-fictie en fictie en werkelijkheid, zodat ze weten wat ze lezen en waarnaar ze kijken.

Lessuggesties

-Stal op een tafel een hele serie teksten uit. Laat de leerlingen uitleggen wat fictie en wat non-fictie is (zie hierboven).

-Laat de leerlingen in de tv-gids van alle programma's op een dag aangeven of het fictie of non-fictie is en waarom ze dat denken.

- Laat de leerlingen een script maken voor een film of een stukje dagboek schrijven over een dag of een week uit hun eigen leven. Naar keuze geven ze de werkelijkheid weer of verzinnen ze er van alles bij.
- Bekijk in de les een gedramatiseerde documentaire. Vervolgens geven de leerlingen aan wat er waarschijnlijk verzonnen is en wat echt gebeurd kan zijn.
- Laat de leerlingen fragmenten lezen uit echte dagboeken en uit verzonnen dagboeken. Zijn er verschillen?
- Laat de leerlingen een (realistisch) verhaal lezen of een aflevering van een tv-serie bekijken. Ze vergelijken tijdens het lezen of kijken de volgende elementen met de werkelijkheid: man-vrouw-rolverdeling, het uiterlijk van mensen, de dagvulling van mensen, de woonomgeving van mensen, enzovoort.

A.2 De waarde van fictie

Fictie is er voor je plezier én voor je persoonlijke ontwikkeling. Lezen (en naar films en televisie-series kijken) kan gewoon ontspannend zijn, maar het kan je ook diep raken en aan het denken zetten over de wereld om je heen en over hoe mensen met elkaar omgaan, problemen veroorzaken of oplossen. Door middel van fictie kun je iets leren over gevoelens en gedachten van anderen, gebeurtenissen in andere tijden, andere landen, andere omstandigheden. Fictie verruimt je blik en stimuleert je fantasie. Fictie levert een bijdrage aan de ontwikkeling van je mens- en wereldbeeld. De meeste kinderen zullen het gevoel kennen: helemaal opgaan in een verhaal dat je hoort, ziet of leest. Met een brok in je keel de laatste minuten van een film, de laatste bladzijden van een boek tot je nemen, of juist lachen om een komische situatie. De ontspannende werking van (televisie)fictie hoeft niet veel aandacht te krijgen want die kent vrijwel iedereen.

Met de leerzame kant van fictie moet voorzichtig omgesprongen worden. De 'kennis' die je uit boeken en films opdoet is immers niet altijd even betrouwbaar en meestal geschiedt dit 'leren' bovendien impliciet. Het lezen van romans die in de Middeleeuwen spelen kan een aanvulling bieden op het beeld dat je over die tijd hebt gekregen uit andere bronnen. Het kan ook je belangstelling wekken voor feitelijke informatie over die periode in de geschiedenis. Deze wisselwerking tussen lezen en leren kan aan de orde komen maar vermeden moet worden dat leerlingen denken dat ze uit elk verhaal iets moeten leren.

Ongeveer hetzelfde geldt voor de 'vormende' kant van fictie. Je karakter en smaak veranderen natuurlijk niet na elk boek dat je gelezen hebt of elke film die je gezien hebt. Dat is een jarenlang durend en altijd maar doorgaand proces, dat zich ook niet bij iedereen in dezelfde mate zal voltrekken. Aan leerlingen kan wel eens gevraagd worden of ze door een verhaal anders zijn gaan denken over bepaalde dingen, of ze steun vinden voor problemen in verhalen, of verhalen hen stimuleren om zaken in hun eigen leven te veranderen. Ook kan er -voorzichtig - aandacht zijn voor het gevaar van het

ontwikkelen van een eenzijdig mens- en wereldbeeld door lezen en vooral bekijken van steeds hetzelfde type verhaal. Van belang is vooral dat leerlingen zich enigszins bewust zijn van de subtiele, vormende werking van fictie, of die nu positief of negatief is.

Lessuggesties

-Vraag de leerlingen welke fictie zij graag lezen en zien. Wat weten ze nog van boeken die ze een tijdje geleden hebt gelezen? Wat maakte de meeste indruk? Herinneren ze zich nog een mooi voorleesverhaal van de basisschool? Ook de docent vertelt over zijn/haar voorkeuren.

-Laat de leerlingen naar aanleiding van een historisch verhaal feiten opzoeken over de periode waarin het verhaal speelde (in encyclopedie of geschiedenisboek). Vraag ze dan wat er uit het verhaal echt gebeurd kan zijn en wat waarschijnlijk verzonnen is.

-In aansluiting op leerstof over tijd, plaats, cultuur, en situaties, kan de leerlingen gevraagd worden wat ze door middel van een bepaald verhaal leren over een periode in de geschiedenis, een land, een cultuur of bepaalde (politieke, sociale) situaties.

-Het bijhouden van een persoonlijk 'leesdagboek' waarin de leerlingen noteren wat ze gelezen hebben en wat ze ervan vonden kan de leerlingen bewust maken van hun leesgedrag. Na een jaar kan bijvoorbeeld nagegaan worden aan welke verhalen ze nog wel eens terugdenken, waar ze zich het meest van herinneren, welke boeken ze nog eens willen lezen en welke beslist niet.

-Laat de leerlingen de ideale omstandigheden opschrijven voor het lezen van een spannend boek. Is dat op een onbewoond eiland of achter in de klas terwijl je eigenlijk moet opletten? Of liever 's avonds in bed in je eigen kamer? Met een zak drop binnen handbereik of juist zonder dat soort afleiding? Hetzelfde kunnen ze doen voor het kijken naar een mooie film op televisie.

-Laat de leerlingen een week lang van alle fictie die ze op TV zien opschrijven waarom ze ernaar gekeken hebben.

-De leerlingen gaan na welke moraal, welk mens- of wereldbeeld door verschillende verhalen en tv-series wordt overgedragen en in hoeverre zichzelf of anderen erdoor beïnvloed worden. Wat doet het verhaal met je? Denk je er later nog wel eens aan terug? Vind je dat je van zo'n verhaal iets kan leren?

A.3 Schrijvers, filmers, programmamakers

Fictie wordt gemaakt. De beweegredenen om een verhaal te maken kunnen erg uiteenlopen. In de traditionele mondelinge vertelcultuur dienden de verhalen om collectieve kennis (kronieken, ballades en dergelijke) of opvoedkundige lessen, normen en waarden over te dragen (sagen, sprookjes, fabels). De persoon van de auteur was van ondergeschikt belang en bleef in het algemeen anoniem.

Moderne fictie is niet meer anoniem. Het geschreven verhaal is in het algemeen het werk van een persoon. Film en televisie zijn het produkt van samenwerking tussen verschillende mensen.

De vraag waarom schrijvers schrijven is niet eenvoudig te beantwoorden. Er zijn erg veel redenen te bedenken waarom iemand gebeurtenissen en fantasieën op papier zet. Schrijvers zijn vaak gefascineerd door de stof die ze beschrijven (herinneringen, bepaalde toestanden in de samenleving, historische gebeurtenissen, fantasieën over de toekomst) en willen hun lezers daarvan deelgenoot maken. De verkoopbaarheid van hun boek is niet altijd het belangrijkste wat de schrijver interesseert.

Voor een deel spelen bij het verzinnen van een film of tv-serie vergelijkbare beweegredenen een rol als bij het schrijven van een boek. De stofkeuze is in het algemeen dezelfde, vaak zelfs wordt het verhaal van een film ontleend aan een boek. Maar door de grote financiële belangen en risico's wordt van de aanvang af veel meer rekening gehouden met de verkoopbaarheid van het produkt. De kijkcijfers zijn bij het maken van film en tv-series van groot, soms van doorslaggevend belang. Is het schrijven van een boek in het algemeen het werk van een individu, het maken van een film is een zorgvuldig gepland proces, waarin tekstschrijvers, cameramensen, regisseurs, theatertechnici enzovoort nauw met elkaar samenwerken in een sterk hiërarchische structuur.

De basisvorming moet bij leerlingen belangstelling wekken voor de schrijver achter het verhaal, de makers van de film. Leerlingen houden weliswaar veel van de personages in de serieboeken die ze lezen en zijn razend nieuwsgierig naar de persoon van hun favoriete acteurs, maar de schrijver van een boek en zeker de makers van een film staan vaak ver van ze af, terwijl die als schepper van het verhaal onmisbaar zijn.

De omroepen verzorgen zelf van tijd uitzendingen over het maken en de makers van tv-series en films. Het is heel nuttig die zo nu en dan samen met de leerlingen te bekijken en erover te praten.

Voor geschreven fictie kan het heel verhelderend werken om een video-programma over een schrijver te bekijken, een schrijver uit te nodigen om in de klas te komen vertellen of een schrijver te bezoeken en bijvoorbeeld te interviewen. Behalve wat een schrijver zelf beweegt om te schrijven, kunnen daarbij globaal aan de orde komen wat er gebeurt tussen het eerste idee voor een boek en het moment waarop het boek in de winkel ligt. Met de colofon uit een jeugdroman erbij kunnen ook de rol van een uitgever, contacten met een illustrator en dergelijke besproken worden.

Lessuggesties

-De leerlingen schrijven zoveel mogelijk middelen op waarmee fictie werd en wordt overgedragen (lied/gedicht, vertelling, boek, film, radio, televisie). Ze geven aan hoe de maker/vertolker heet (zanger/dichter, verteller, schrijver, schrijver/regisseur/acteur) en noemen bij elk middel een voorbeeld dat zij kennen, zoveel mogelijk met namen van makers erbij. Ook de docent bedenkt voorbeelden.

- Laat leerlingen vijf goede interviewvragen bedenken, te stellen aan hun favoriete schrijver (of aan de maker van hun favoriete tv-serie). Als het mogelijk is om echt een interview af te nemen zal dit uitgebreider voorbereid moeten worden. Hoe komt een schrijver aan de informatie voor een boek? Heeft hij de verhalen die hij schrijft zelf meegemaakt? Is het moeilijk om een boek te schrijven? Hoe oud was hij toen hij met schrijven begon? Hoe krijgt een schrijver het voor elkaar om een verhaal zó spannend te maken? Waarom laat hij het boek slecht aflopen als hij er ook voor kan kiezen om het goed te laten aflopen?
- Met behulp van documentatie(mappen) uit de bibliotheek kunnen leerlingen een collage of werkstuk over een schrijver maken, waarin achtergrondinformatie en verhaalfragmenten met elkaar in verband gebracht moeten worden.
- Verschillende schrijvers van eenzelfde genre, van verhalen over hetzelfde thema kunnen vergeleken worden: Waarom laat de een de verhalen anders lopen dan de ander? Wat zijn verschillen en overeenkomsten?
- Leerlingen lezen informatie over twee schrijvers die ze nog niet kennen en proberen op grond daarvan hun voorkeur te bepalen. Ze lezen verhalen van beide schrijvers en gaan na of hun eerste voorkeur stand houdt.
- Laat leerlingen uit omroepbladen en mediarubrieken van dagbladen informatie en interviews verzamelen over bestaande en nieuwe tv-series en ga met hen na wat ze te weten komen over het productieproces.
- Laat leerlingen die een dagboek bijhouden, die verhalen of gedichten schrijven vertellen waarom, wanneer en hoe ze dat doen. Als ze willen kunnen ze ook iets van hun eigen werk voorlezen.

B. Soorten fictie

Deze afdeling is bedoeld om leerlingen te leren wat er allemaal te lezen, te bekijken en beluisteren is. Het is de bedoeling dat de leerlingen met alle soorten fictie waarvoor hieronder leerstof geschetst wordt in aanraking komen. Ze zullen meer verhalen lezen en meer tv-series zien, dan toneelvoorstellingen bezoeken en hoorspelen beluisteren, maar alle soorten fictie dienen in de basisvorming ten minste één maal behandeld te worden. Ook moeten verschillende genres aan bod komen. Dus niet alleen humoristische poëzie, niet alleen detective-series van televisie, maar een grote variatie aan voor de leerlingen bekende en nieuwe genres moet in de basisvorming de revue passeren.

Lezen, kijken, luisteren, en aan de hand van opdrachten deze ervaringen verdiepen zijn de belangrijkste werkvormen in deze afdeling.

B.1 Mondelinge verhalen

Het mondelinge verhaal is de basis van alle literatuur, het bestond al toen het schrift nog niet was uitgevonden. De vertelling heeft duizenden jaren bestaan als produkt en uiting van vertellers: mensen vertelden hun kinderen en hun dorpsgenoten de verhalen door die zij van hun eigen ouders hadden gehoord, rondtrekkende vertellers brachten de verhalen verder. De mondelinge verhalen waren voor mensen lange tijd de belangrijkste bron voor hun kennis over andere tijden, andere culturen, andere gewoontes.

Hoewel ook hier de televisie zijn invloed danig laat gelden, is voor de meeste mensen het mondelinge verhaal nog steeds een van de eerste verhaaluitingen waar ze mee in aanraking komen: ouders vertellen hun kinderen verhaaltjes, bijvoorbeeld voor het slapen gaan, ouders en grootouders vertellen hun kinderen over wat zij in hun eigen kindertijd hebben beleefd. Haast elke familie heeft wel een eigen repertoire van familie-anekdotes. Kinderen zijn verzot op moppen, veel mensen blijven die hun leven lang graag horen en vertellen. Daarnaast zijn er de sterke verhalen, vaak gruwelijk van aard, die iedereen wel eens voor werkelijk waar te horen krijgt en ook weer doorvertelt, naar Ethel Portnoy veelal 'Broodje Aap'- verhalen genoemd.

In sommige niet-westerse culturen speelt de mondelinge verteltraditie nog steeds een veel grotere rol dan bij ons. Het mondelinge verhaal biedt de mogelijkheid kinderen uit verschillende etnische en culturele achtergronden iets van hun eigen cultuur aan hun klasgenoten te laten zien.

De mop, de anekdote of het Broodje Aap-verhaal bieden bovendien de mogelijkheid de leerlingen te laten zien en te leren hoe een verhaal spannend kan worden opgebouwd en uitgewerkt.

Lessuggesties

-Laat leerlingen hun lievelingsverhaaltjes vertellen uit hun eigen kindertijd. Waarom vinden ze die zo mooi? Wie vertelde ze? In welke situatie werden

ze meestal verteld? Welke verhalen worden er nog steeds bij de leerlingen thuis verteld?

-Laat kinderen in de klas verhalen vertellen uit hun eigen cultuur of die van hun ouders. Ga met hen na of er soms overeenkomsten zijn in onderwerp (Anansi komt in verschillende gedaantes over de hele wereld voor, evenals Tijl Uilenspiegel).

-Laat kinderen in de klas moppen vertellen. Ga na of sommige moppen voor anderen onbegrijpelijk zijn, omdat ze in een andere omgeving zijn ontstaan.

-Ga met de leerlingen het sjabloonkarakter na van moppen over andere bevolkingsgroepen. Wat zegt zo'n mop eigenlijk over de verteller?

-Laat de leerlingen een top-vijf van elkaars verhalen opstellen. Neem ze op op een cassette en laat ze die van elkaar kopiëren. Laat de leerlingen de verhalen eventueel opschrijven of typen/tekstverwerken, bundelen en kopiëren.

-Laat leerlingen Broodje Aap-verhalen vertellen, desnoods verzinnen, die de anderen nog niet kennen.

-Nodig via een professionele verteller uit in de klas of op school. Achterin deze publikatie zijn adressen te vinden.

B.2 Verhalend proza

Binnen het genre verhalend proza onderscheiden we het korte verhaal en het lange verhaal, oftewel het korte verhaal, de novelle en de roman. Tussen deze drie bestaat slechts een gradueel verschil. Grofweg gezegd: een kort verhaal is een korte, op zichzelf staande, afgeronde vertelling waarin een of meer personages voorkomen in meestal een enkelvoudige verhaallijn. Een roman is een uitgebreider verhaal waarin meer personages kunnen voorkomen en waarin naast de hoofdlijn van het verhaal soms ook zijlijnen uitgewerkt zijn.

Er bestaan allerlei soorten (jeugd)verhalen: sprookjes, mythen, historische verhalen, humoristische verhalen, liefdesverhalen, science fiction enzovoort. Met de genre-indeling in de bibliotheek moeten de leerlingen zeker kennismaken. Niet alle soorten verhalen kunnen in de basisvorming aan bod komen. Met voldoende variatie als eerste criterium, kan de verhaalkeuze op de belangstelling van de leerlingen afgestemd worden.

De kennismaking met het verhaal moet opleveren dat de leerlingen weten dat er verschillende soorten verhalen bestaan, en dat er voor elk wat wils is. In ieder leerjaar moet een aantal korte verhalen beluisterd en gelezen worden. De leerlingen moeten een of meer verhalenbundels in handen hebben gehad, zowel bundels rond een thema ('reizen', 'eerste liefde' en dergelijke) als bundels met korte verhalen van één auteur. Ze moeten het verschil kennen tussen een verhalenbundel en een roman.

Lessuggesties

-De docent leest een verhaal voor of laat een verhaal op de band horen. Verhalen op cassettebandjes kunnen door leerlingen individueel via een

walkman beluisterd worden. Uiteraard kunnen de leerlingen ook zelf een verhaal lezen, thuis of op school. Het is niet altijd nodig om opdrachten te laten maken bij een verhaal. Zwakke lezers kunnen er baat bij hebben om een verhaal te lezen en horen tegelijkertijd.

-De leerlingen lezen (of beluisteren) de titel en de eerste alinea of de eerste halve bladzijde van een verhaal. Daarna voorspellen ze waar het verhaal over zal gaan, hoe het afloopt. Vervolgens wordt de rest van het verhaal gelezen en vergeleken met de voorspellingen.

-De leerlingen lezen een verhaal dat zonder titel gepresenteerd wordt en bedenken er na afloop zelf een titel voor. Dan wordt de oorspronkelijke titel vergeleken met die van de leerlingen, wat zijn de meest toepasselijke titels? Een variant: bij een verhaal met titel zelf een of meer andere titels bedenken en toelichten.

-De leerlingen verzamelen (in de bibliotheek) de titels van enkele romans en enkele verhalenbundels. Ze leggen in de klas uit hoe je het verschil ziet. Differentiatie: hoe minder titels verzameld moeten worden, hoe eenvoudiger de opdracht is.

-De leerlingen bevelen mondeling of schriftelijk een door hen gelezen verhaal aan de klas aan.

-De leerlingen maken of zoeken een of meer (concrete of abstracte) illustraties bij een verhaal.

-Twee of meer verhalen rond hetzelfde thema (bijvoorbeeld uit een thematische bundel) worden met elkaar vergeleken: waar speelt het, wanneer speelt het, hoe wordt het thema behandeld, hoe beleven de hoofdpersonen het thema, wat vind je het mooiste verhaal en waarom?

-De leerlingen bedenken vijf vragen die ze aan de hoofdpersoon zouden willen stellen.

-De leerlingen bedenken vijf vragen die ze aan de auteur zouden willen stellen.

-De leerlingen bevelen mondeling of schriftelijk een door hen gelezen boek aan de klas aan.

-De leerlingen maken of zoeken een of meer (concrete of abstracte) illustraties bij een roman.

-De leerlingen maken zo precies mogelijk een document na, dat in het boek een belangrijke rol speelt, bijvoorbeeld een brief, een pamflet, een affiche.

B.3 Gedichten en liedjes

Zoals het wezen van het verhaal de uitwerking is van een gebeurtenis of een reeks van gebeurtenissen, is het wezen van het gedicht de concentratie, een momentopname. Hoewel gedichten soms in het kort een verhaal vertellen, drukken ze vaker vooral een gevoel, een emotie uit, roepen ze een stemming op. De meeste gedichten onderscheiden zich qua uiterlijk van andere fictionele genres doordat ze opgebouwd zijn uit korte regels en veel wit op een bladzijde openlaten.

In de meeste gedichten wordt gespeeld met de taal, zinnen rijmen bijvoorbeeld op elkaar, woorden allitereren, woorden en zinnen worden herhaald, er is sprake van een bepaald ritme.

Het verdient aanbeveling om in de basisvorming onder gedichten ook liedteksten (van popsongs, cabaret en dergelijke) te verstaan. Veel leerlingen hebben daar een natuurlijke affiniteit mee die de stap naar poëzie kan vereenvoudigen. Het aardigst is natuurlijk om deze liedjes ook te laten horen.

Van enkele dichters kan meer dan één gedicht worden behandeld. In de gekozen gedichten zit variatie wat betreft soort, lengte en onderwerp. De leerlingen moeten diverse dichtbundels in handen hebben gehad. Ze weten dat er rijmende en niet-rijmende gedichten bestaan.

Poëzie is bij uitstek een genre waarmee leerlingen kunnen kennismaken door zelf te schrijven. Dat kan uiteenlopen van sinterklaasgedichten en limericks tot expressieve gedichten, die al dan niet rijmen of van een metrum zijn voorzien.

Lessuggesties

-Leg een aantal dichtbundels op een tafel en laat de leerlingen kijken, bladeren, lezen en kiezen welke bundel ze het meest aanspreekt. Waarom die keuze?

-Uit een bundel kiezen leerlingen één gedicht om (na voorbereiding) voor te dragen of om van een illustratie te voorzien.

-Kopieer enkele gedichten, knip elk gedicht in stukken, zodat er voor elke leerling een stukje van een gedicht is. De leerlingen zoeken nu al lopend door het lokaal het complete gedicht bij elkaar. In de nabespreking wordt het hele gedicht voorgelezen en besproken hoe men elkaar gevonden heeft.

-Laat de leerlingen zelf een bloemlezing maken van vijf tot tien gedichten, gekozen uit een aantal bundels, met verantwoording van de keuze en eventueel illustraties.

-Laat elke maand een leerling een 'gedicht van de maand' kiezen en dit bijvoorbeeld op een groot vel papier overschrijven. Het gedicht kan ergens in de school opgehangen worden.

B.4 Strips

Ook strips vertellen een verhaal, meestal in tekeningen met tekst, soms alleen in tekeningen. Een cartoon is op te vatten als een heel kort, getekend verhaal, vaak met grote zeggingskracht. De korte strip van enkele plaatjes of hooguit een pagina, heeft vaak een grappige clou en een seriekarakter waardoor de personages bekend zijn (Jan, Jans en de kinderen, Donald Duck, De familie Doorzon, FC Knudde, Stamgasten, Hein de Kort uit Eikels). Langere strips in tijdschriften of in de vorm van een stripboek vertellen een wat uitgebreider verhaal. Ook deze strips verschijnen vaak in series (Kuifje, Suske en Wiske)

In de strip staat het vertellen van het verhaal door middel van beelden voorop, de tekst is eigenlijk altijd ondersteunend (met uitzondering van onder

andere de Bommel-strips, waarin taal en beeld een gelijkwaardige positie innemen). De moderne strip maakt gebruik van dezelfde visuele technieken als de film: gebruik van het perspectief en kijkstandpunt, beeldseries en beeldwisseling.

Strips worden realistisch getekend (Buck Danny, Annemiek) of juist karikaturaal (Lucky Luke, Asterix). In het algemeen staat de herkenbaarheid van hun karakters, de vertrouwdheid van de lezers met hun favoriete personages voorop. Daarom ook zijn striphelden in beginsel enkelvoudige typeringen en eigenlijk nooit uitgewerkte personages met een karakterontwikkeling. Ook de helden van de realistisch getekende strip vertonen meestal slechts een enkelvoudige karakterisering (ridderlijkheid, onverschrokkenheid of juist schurkachtigheid en lafheid) en zijn in hun uiterlijk van die karakertrekken afgeleid.

In een strip geven spreek- en denkballonnen aan wie er iets zegt of denkt. Er worden allerlei symbolen gebruikt: sterretjes voor duizeligheid, strepen en stofwolken voor snelheid, een lampje voor een goed idee, een hartje voor liefde. Ook zijn er in strips getekende oplossingen te vinden voor het uitbeelden van gebeurtenissen die zich tegelijkertijd maar op verschillende plaatsen afspelen (een kader in tweeën gedeeld, of een inzetje erin), evenals voor het verstrijken van tijd (een klok, een kalender, nacht, zonsopgang). Een groot voordeel bij lessen rond strips is dat de meeste leerlingen strips kennen. Het zou onlogisch zijn om niet bij hun voorkeur en kennis te beginnen. Minder bekende strips, bijzondere tekenstijlen en aparte verhalen kunnen daarna aan bod komen.

Lessuggesties

- Knip de plaatjes van een korte strip los en laat de leerlingen de plaatjes in de goede volgorde leggen. Hoe vind je die goede volgorde?
- Haal de teksten weg uit een strip en laat de leerlingen zelf de teksten bedenken. Vergelijk de teksten van leerlingen met elkaar en met het origineel. De klas kiest de beste tekst.
- Organiseer een stripmarkt waarbij alle leerlingen een paar strips meenemen (bijvoorbeeld uit de bibliotheek). Om de beurt prijzen leerlingen hun favoriete strip aan. Na afloop wordt gepeild wie welke strips wil gaan lezen en blijkt welk verkooppraatje het beste was.
- Laat leerlingen in eigen woorden het verhaal uit een strip vertellen of opschrijven.
- Laat leerlingen het begin van een strip lezen en daarna beschrijven hoe het verder gaat of alleen hoe het afloopt. Na de nabespreking over voorspelbaarheid van sommige strips schrijven de leerlingen drie titels op van voorspelbare strips en drie van onvoorspelbare.
- Laat de leerlingen van een aantal cartoons aangeven welke rol de verschillende elementen uit tekening en indien aanwezig tekst erin spelen. Wat kun je eventueel weglaten, wat beslist niet?
- Laat leerlingen enkele cartoons van een tekenaar zien en laat ze vervolgens voorspellen wat de onderschriften zijn bij een aantal andere cartoons van die tekenaar.

B.5 Film en televisie

Onder het verfilmde verhaal verstaan we de volgende soorten:

- het op zichzelf staande verhaal (een speelfilm of een tv-film),
- het verhaal in een beperkt (maximaal 10-15) aantal afleveringen,
- de eindeloos durende tv-feuilleton, waarin voortdurend verschillende verhaallijnen met elkaar vervlochten worden afgewikkeld (Goede Tijden Slechte Tijden, Medisch Centrum West),
- de tv-serie met op zichzelf staande afleveringen, waarin een vaste rolbezetting een verhaal afwikkelt of een avontuur beleeft. Soms gebeurt dat op steeds dezelfde lokatie, al dan niet met publiek.

Hoewel de film en het tv-drama (fictionele tv-programma's) oorspronkelijk verschillende genres zijn, zijn in de loop van de tijd de grenzen dermate vervloeid, dat een gescheiden behandeling niet echt zinvol meer is. De speelfilm was een genre waarvoor je naar een theater ging, terwijl het tv-drama veel meer een via de televisie uitgezonden toneelstuk was. Inmiddels worden speelfilms via de tv uitgezonden of in de videotheek geleend. Films worden speciaal voor de tv gemaakt. Clips en reclamefilms worden voor zowel bioscoop als tv ontwikkeld. Voor openbare vertoning wordt gebruik gemaakt van grootbeeld tv-schermen.

Film en tv-drama bieden de kijkers een verhaal zoals alle andere genres. Door hun medium (beeld, beweging en geluid), bieden ze de makers echter een aantal mogelijkheden die het genre een aantal specifieke kenmerken meegeven. Het gaat daarbij natuurlijk om het samengaan van beeld en geluid, weergeven van het perspectief door middel van camerastandpunt, beelduitsnede en brandpuntsafstand van de gebruikte lenzen, beeldsequentie en beeldwisseling. Er zijn ook wel beperkingen. De belangrijkste daarvan is dat, in onderscheid van de geschreven genres, het gefilmde verhaal veel minder aan de verbeelding van de kijker overlaat. De kijker wordt veel meer door het verhaal op het pad gehouden.

Film zien de leerlingen allemaal geregeld: op de tv, uit de videotheek en in de bioscoop. Er is een ruim drama-aanbod op de Nederlandse televisie. Dat geldt niet alleen voor het onderwerp, zoals enerzijds de moderne ziekenhuis-series die nooit lijken op te houden en anderzijds korte produkties die bijvoorbeeld spelen in het Engeland van rond de eeuwwisseling. Er wordt ook een groot scala geboden op het gebied van pretenties en kwaliteit: Van eindeloos durende pulpseries in de prime-time tot literair en filmisch hoogwaardige produkties op uren dat niet zoveel mensen kijken. De meeste leerlingen zijn er goed in thuis en het kijken levert doorgaans geen problemen op.

Wat er allemaal komt kijken bij het 'maken' van televisie en film kan voor de leerlingen wel nieuw zijn. Er moet een verhaal zijn, een scenario komen, iemand moet auteurs (de 'cast') selecteren, rollen dienen geleerd, decors gemaakt te worden, een regisseur moet aan het werk en een producent moet het geheel, inclusief de financiering organiseren. Terwijl een boek het produkt is van één schrijver en soms een illustrator en een ontwerper,

is een film het resultaat van de creatieve samenwerking tussen producent, regisseur, scenarioschrijver en cameraman. De aftiteling van een film of tv-serie bevat daarom een heleboel informatie.

Film en tv-drama bieden een verhaal en bevatten dan ook allerlei verhaal-elementen die in het kader van fictie-onderwijs de moeite van het behandelen waard zijn: wanneer en waar speelt het verhaal zich af en hoe weet je dat? Hoeveel tijd verstrijkt er in het verhaal tijdens een aflevering van bijvoorbeeld dertig minuten? Hoe begint en eindigt het? Hoe zit het met het perspectief, door wiens ogen zie je het verhaal, met wie leef je sterk mee en hoe komt dat? Verhaalaspecten als personages, perspectief, tijd en ruimte kunnen met behulp van film uitstekend worden geïllustreerd.

Lessuggesties

- De leerlingen maken hun top vijf van televisieseries. Ze beargumenteren de volgorde (schriftelijk of mondeling) door hun mening te geven over de acteurs, de gebeurtenissen, de aankleding, de omgeving waarin het speelt.
- Spreek af dat iedereen naar dezelfde aflevering van een serie kijkt. De opdracht is om te noteren wie het scenario voor die serie gemaakt heeft, hoe de producent, de regisseur en de belangrijkste acteurs heten. Vooraf kan de rol en invloed van al deze medewerkers besproken worden. De opdracht kan worden uitgebreid door ook te laten noteren hoe het verhaal begint en eindigt, wat cruciale gebeurtenissen zijn, welke problemen opgelost (moeten) worden.
- Bekijk met de klas een aflevering van een serie waar de leerlingen thuis waarschijnlijk niet naar kijken. Bespreek waarom ze de volgende aflevering wel of niet zouden willen zien.
- Laat de leerlingen een script maken voor een aflevering van een serie die over hun eigen vriendenkring of familie gaat. Aan bod komt: selectie van gebeurtenissen, personages, locaties, verhouding fantasie en realiteit, enz.
- Laat de leerlingen een affiche maken over hun favoriete hoofdpersoon of serie. Behalve illustraties kunnen er ook teksten uit tijdschriften en programmabladen bijgeplakt worden en zelf teksten geschreven worden: een recensie, een interview, een persoonsbeschrijving, een stukje uit een dagboek, enzovoort.
- Bespreek met de leerlingen of ze graag naar de bioscoop gaan en hoe vaak. Wanneer ga je naar de bios en wanneer naar de videotheek? Watervaar je als verschil tussen een film zien in de bioscoop en thuis?
- Bekijk in de klas of eventueel na schooltijd enkele malen een film en bespreek er opvallende zaken van (opbouw, plaats, tijd, personages, perspectief, makers, trucs, enzovoort).
- Geef de leerlingen recensies van een film uit verschillende kranten of tijdschriften. Ze lezen de recensies en leggen uit waarom ze de film wel of niet willen zien.
- Laat de leerlingen van een of meer 'videoclips' het verhaaltje navertellen of opschrijven. Veel van die filmpjes hebben geen verhaal maar roepen wel een bepaalde sfeer op, ook die sfeer kunnen leerlingen proberen te beschrijven. Wat is je favoriete muziekfilmpje op dit moment? Waarom dat? Hoe

belangrijk vind je de beelden en hoe belangrijk de muziek? Is er een relatie tussen het filmpje en de tekst?

- De leerlingen schrijven zelf een scenario voor een videoclip. De docent of de leerling zelf kan hier muziek voor kiezen. Als de hele klas dezelfde muziek als uitgangspunt neemt, is het aardig om de ideeën voor filmpjes te vergelijken.

- Zoek met elkaar uit het filmaanbod in de stad of regio een film uit om naar toe te gaan. Laat de leerlingen die de zelfde film prefereren in een groepje een pleidooi voorbereiden om naar de film van hun keus te gaan. Uit elk groepje houdt een leerling het pleidooi. Vervolgens wordt door stemming een film gekozen.

B.6 Toneel en cabaret

Een toneelstuk is een verhaal dat door echte personen gespeeld wordt. Iedere acteur leert een rol uit het hoofd, leeft zich in in het karakter dat hij of zij moet spelen en er wordt veel gerepeteerd voor de voorstelling gegeven kan worden. De teksten van de toneelspelers staan allemaal op papier. Daar staat ook bij welke gebaren er gemaakt moeten worden, waar acteurs naar toe moeten lopen en dergelijke.

Er wordt speciaal voor het toneelstuk een decor gebouwd en de acteurs dragen kleding die bij hun rol past. Er is een regisseur die ervoor zorgt dat het toneelstuk helemaal goed op de planken komt, de regisseur heeft de leiding bij de uitvoering van een toneelstuk.

Staat een filmregisseur een heel arsenaal van middelen ter beschikking om zijn verhaal te verbeelden (beeldgebruik, geluid, filmen op locatie), de dramatische werking van toneel moet geheel tot stand gebracht worden met mime, spel, tekst en decor. Dat vergt een andere manier van maken, maar het vergt vooral een andere manier van kijken. De toeschouwer moet heel veel zelf invullen. In dat opzicht staat het toneel in tussen het geschreven/vertelde verhaal en de film.

Onder de noemer toneel kan ook cabaret (de conference) aan de orde komen. Die heeft enkele eigen kenmerken: de bedoeling is altijd om een lach (en een traan) teweeg te brengen bij het publiek. De conference bestaat uit een aantal anekdotes met een clou, het zijn vaak uitgebreide grappen. Soms loopt er een rode draad door de voorstelling, dan is er een bepaald verband tussen de verhaaltjes, soms wordt het vertellen afgewisseld met liedjes (zie 'Gedichten en liedjes'). De ene cabaretier vertelt puur verzonden verhalen en grappen, de ander betreft de werkelijkheid, de actualiteit, de politiek erbij. Meer dan bij de meeste toneelstukken heeft de cabaretgroep of cabaretier direct contact met het publiek.

Toneelstukken worden meestal in een theater uitgevoerd. Sommige gezelschappen spelen ook op scholen en van tijd tot tijd is er toneel op televisie te zien. Het leukst is natuurlijk om met de klas naar het theater te gaan.

Door onder toneel ook cabaretvoorstellingen te verstaan wordt de keus een stuk groter, al is er tegenwoordig voldoende toneelaanbod voor jongeren.

Lessuggesties

- Zoek (met de leerlingen) een toneelvoorstelling uit om te gaan bekijken. Het bezoek kan in de klas voorbereid worden door aankondigingen, recensies en eventueel een tekstboekje te lezen en te bespreken. Toegangsprijzen, reserveren, cultureel jongerenpaspoort en dergelijke kunnen dan ook ter sprake komen, theaterbezoek is niet voor alle leerlingen gesneden koek.
- Bekijk in de klas televisie-opnamen van enkele cabaret-programma's en bespreek de kenmerken en verschillen van verschillende cabaretiers: gebruiken ze politiek getinte teksten of niet, vormen liedjes een groot aandeel in hun show, wie vind je het grappigst, zijn ze voortdurend geestig of zitten er ook 'gevoelige noten' bij', schrijven ze hun teksten zelf, enzovoort.
- Draai zo nu en dan tussendoor op video of cassette recorder beroemde conferences.
- Laat de leerlingen beroemde conferences horen uit vroegere jaren (jaren 70, jaren 60 en eerder) en laat ze deze vergelijken met hedendaagse conferences.

B.7 Dagboek

Kenmerkend voor een dagboek is dat het een persoonlijk, zeer regelmatig bijgehouden verslag van gebeurtenissen is. Soms zijn dat gewone gebeurtenissen uit het leven van de schrijver, die boeiend worden door zijn of haar kijk erop, soms hele bijzondere gebeurtenissen die maar weinig mensen meemaken. Het dagboek vertoont bij uitstek de expressieve functie van taal: de schrijver schrijft het dagboek voor zichzelf, het taalgebruik is er in de eerste plaats op gericht vorm te geven aan de eigen ervaring en het eigen gevoel, de transactie naar een lezer speelt meestal helemaal geen, soms pas in tweede instantie een rol. Vaak wordt het dagboek voor publikatie dan ook nog enigszins bijgewerkt.

Dagboeken zijn te herkennen aan de indeling in dagen, aan de datum boven een nieuw stuk tekst. Dagboeken zijn altijd in de ik-vorm geschreven en soms zijn er ook brieven van of aan de schrijver in opgenomen.

Sommige dagboeken zijn verzonnen en dus echt fictie, echte dagboeken zijn eigenlijk geen fictie. Fragmenten uit zowel verzonnen als echte dagboeken moeten behandeld en vergeleken worden. De leerlingen moeten de primaire kenmerken van het dagboek kennen, ze moeten het verschil met een gewoon verhaal zien.

Lessuggesties

- De leerlingen houden gedurende een afgesproken tijd (een of twee weken) zelf een dagboek bij en wisselen dat later uit met een of meer medeleerlingen.
- De leerlingen werken een stuk van een verhaal om tot een dagboek en lezen dat aan elkaar voor.
- De leerlingen werken een (stuk van een) dagboek om tot een verhaal.
- Leerlingen houden een dagboek bij over dezelfde periode en dezelfde gebeurtenissen. De dagboeken worden naderhand met elkaar vergeleken.

- De leerlingen schrijven een stuk van een dagboek van een tv-personage naar aanleiding van gebeurtenissen in het programma.

B.8 Hoorspel

Het hoorspel bestaat nog steeds, maar er wordt minder naar geluisterd dan voor de komst van de televisie. Het hoorspel vervulde jarenlang een deel van de rol die televisie nu vervult en alleen al uit cultuur-historisch oogpunt moeten leerlingen er mee kennis maken. Verder biedt het hoorspel goede aanknopingspunten om na te denken over manieren die er zijn om je fantasie vorm te geven, een verhaal te 'brengen'.

Het hoorspel bestaat in hoofdzaak uit dialogen en polylogen, met soms een verteller die gebeurtenissen inleidt of met elkaar verbindt. Muziek, geluiden en stilte zijn hulpmiddelen om aan te geven waar een scène zich afspeelt maar ook om een bepaalde sfeer te creëren.

Door zelf een hoorspel te maken, maken de leerlingen op een actieve manier kennis met dit genre en de beperkingen en mogelijkheden ervan. Daarnaast zou in de klas een of tweemaal een (aflevering van een) hoorspel beluisterd moeten worden.

Lessuggesties

- Lees een kort verhaal voor dat zich leent voor bewerking tot hoorspel. Leg de leerlingen zo nodig uit wat een hoorspel is en laat ze in groepjes een stukje van het verhaal in hoorspelvorm schrijven en opvoeren. Naar keuze kan daarvoor of daarna naar een hoorspel geluisterd worden.
- Laat de leerlingen aan ouders en/of grootouders vragen welke hoorspelen ze van vroeger kennen, waar die hoorspelen over gingen en of ze televisieseries van nu leuker vinden dan die hoorspelen.
- Luister met de klas naar een hoorspel en laat de leerlingen ieder voor zich beschrijven hoe ze denken dat de personages en ruimtes waar het zich afspeelt eruit zien.

C. Fictie begrijpen

C.1 Taalgebruik

Problemen die het taalgebruik in fictie voor de lezer/kijker met zich mee kan brengen zijn moeilijk te behandelen. Ook volwassen lezers leggen een boek weg wanneer het taalgebruik hen niet aanspreekt of te moeilijk is. Het is niet de bedoeling dat leerlingen leren hoe ze zich door elk soort taal heen moeten worstelen om het verhaal te kunnen volgen.

Wel kunnen docenten leerlingen alert maken op verschillen in taalgebruik, bijvoorbeeld tussen teksten die met een verschillend doel zijn geschreven. Het taalgebruik in informatieve teksten of reclameteksten verschilt van het taalgebruik in verhalen of gedichten. Ook het taalgebruik in gedichten, sprookjes of (jeugd)romans kan (sterk) van elkaar verschillen.

Docenten kunnen leerlingen eveneens wijzen op het nut van even doorlezen wanneer ze een passage niet helemaal begrijpen en dergelijke.

Docenten moeten in lessen over fictie ingaan op het spelen met taal in fictionele teksten. Figuurlijk en ambigu taalgebruik (woorden met meer dan een betekenis) komen veel voor in poëzie en kunnen dan ook het beste vooral aan de hand van gedichten behandeld worden. Het is niet zinvol om leerlingen allerlei uitdrukkingen en metaforen te leren, het gaat erom dat ze het verschijnsel figuurlijk taalgebruik kennen en erop bedacht zijn dat in fictie niet alles letterlijk bedoeld is.

In poëzie wordt vaak vrijmoedig omgesprongen met de grammatica. De schrijver kan daarmee een bepaalde bedoeling hebben en daarom is het zin- nig om op dit aspect van het taalgebruik in te gaan.

Tenslotte kan de docent ingaan op verschillende mogelijke stijlen in proza. Wat maakt een stijl grappig of spannend? Wat onderscheidt een persoon- lijke, emotionele stijl van een vlakke, onpersoonlijke stijl?

Aan het eind van de basisvorming moeten leerlingen in staat zijn om te verwoorden wat ze moeilijk vinden aan het taalgebruik in een boek. En do- centen moeten er naar streven dat leerlingen aan het eind van de basis- vorming 'moeilijker' boeken aankunnen dan aan het begin van het voort- gezet onderwijs.

Lessuggesties

- De leerlingen zoeken, bijvoorbeeld in de bibliotheek, of noemen een boek dat ze erg moeilijk vinden. Hieruit wordt het eerste stuk gelezen. De vra- gen waarom het moeilijk is (vindt iedereen dat?) en waarom de schrijver het op deze manier heeft geschreven, worden besproken en vervolgens pro- beren de leerlingen het gelezen stuk in eigen woorden te zeggen of op te schrijven.

- Van twee verschillende verhalen wordt het taalgebruik vergeleken op pun- ten als: aantal moeilijke woorden, onbegrijpelijke vergelijkingen en beeld- spraken, zinslengte, grammatica, sfeer die door het taalgebruik wordt opge- roepen, namen van personages en plaatsen.

- De leerlingen herschrijven een fragment uit een boek, dat voor hun leeftijd bedoeld is, voor kinderen die een paar jaar jonger zijn. Wat verandert er allemaal? Een voorbeeld vooraf kan de leerlingen op gang helpen.
- Een dialoog of monoloog uit een verhaal dat veel leerlingen (te) moeilijk vinden wordt 'geanalyseerd'. Is het plechtig, formeel taalgebruik, of juist informeel, gewoon, plat, met invloeden uit een andere taal? Waarom zou dit zo gedaan zijn? Hoe zou jij het zeggen?
- Van fragmenten waarin het taalgebruik niet eenvoudig is, geven de leerlingen aan wat voor soort verhaal het is (detective, historische roman, oorlogsverhaal, liefdesroman enzovoort), ze begrijpen wellicht meer dan ze denken.
- De leerlingen zoeken uit een hele serie fragmenten waarin het taalgebruik niet eenvoudig is, de fragmenten die bij elkaar horen.
- De leerlingen proberen naar aanleiding van twee of meer fragmenten uit verschillende werken van één schrijver een omschrijving van het soort taalgebruik te geven: plechtig, grappig, gewoon, spannend, romantisch.
- De leerlingen herschrijven gedichten met een niet gebruikelijke volgorde van woorden in gewone zinnen. Daarbij kan de leerlingen gevraagd worden waarom de schrijver voor de bewuste woordvolgorde gekozen heeft.
- Laat de leerlingen de verschillen in taalgebruik opschrijven bij het verwoorden van een soortgelijke gebeurtenis in een gedicht, een verhaal, een dramatekst en een krantebericht. Welke manier van verwoorden vinden de leerlingen het geslaagdst?

C.2 Tijd als structurerend element

In fictie gebeuren dingen met de tijd die in het werkelijke leven niet mogelijk zijn. Flash-back, vooruitwijzing, het overslaan van een periode, vertraging, tijdverdichting en andere manipulaties met de tijd maken dat de verhaalvolgorde en de tijd die een periode bestrijkt afwijken van de tijdsvolgorde en -duur in de werkelijkheid.

Leerlingen die voornamelijk verhalen met een chronologische opbouw kennen en niet bekend zijn met deze technieken raken wellicht in de war en haken af als ze het verhaal niet meer kunnen volgen. Een verhaal dat bijvoorbeeld middenin de gebeurtenissen begint snap je als lezer zelden direct. Je leest verder en langzamerhand wordt duidelijk waar het om gaat, wie er belangrijk zijn, wat er gebeurd is en gebeurt. Je moet dus weten dat het in zo'n geval noodzakelijk is om enig geduld op te brengen om het verhaal te snappen.

Juist ook in de film wordt met behulp van visuele technieken veel gewerkt met tijdselementen. Met voorbeelden uit de film kan de docent de tijdselementen heel goed zichtbaar maken: decorwisseling, ander lichtgebruik enzovoort.

Als de leerlingen wordt gewezen op de tijd als structurelement en op de functie ervan in het verhaal, breiden ze hun kennis en daarmee hun leesmogelijkheden uit. Afhankelijk van de problemen met de tijd als structuur-

element, waar de leerlingen tegenaan lopen, kunnen aan de orde gesteld worden:

- de chronologische opbouw;
- de flash-back (gebeurtenissen uit het verleden die belangrijk zijn voor het heden naar voren halen) is niets anders dan 'even terug in de tijd';
- de flash-forward (vooruitwijzing, korte mededeling die verradt hoe iets verdergaat, of hoe het later met een personage gesteld is);
- de tijdsprong (soms wordt in een verhaal een periode overgeslagen);
- vertraging (er wordt in het verhaal veel tijd besteed aan een gebeurtenis die in werkelijkheid weinig tijd kost);
- versnelling (er wordt in het verhaal weinig tijd besteed aan een gebeurtenis die in werkelijkheid veel tijd kost).
- gelijktijdigheid van gebeurtenissen (in strips wordt gelijktijdigheid bijvoorbeeld weergegeven door een beeldkader binnen een ander beeldkader te plaatsen, in andere fictievormen meestal na elkaar verteld).

Let wel: het gaat niet om de termen. Deze zijn voor de meeste leerlingen onnodig abstract. Het gaat alleen om de inhoud van de begrippen.

Lessuggesties

- Bespreek aan de hand van voorbeelden alle genoemde tijdmanipulaties. Waarom zouden makers van fictie deze mogelijkheden van tijdsbeschrijving in verhalen gebruiken en niet gewoon recht-toe-recht-aan de gebeurtenissen opschrijven? Verwijs ook naar film en televisie waar omwille van de spanning vaak de chronologie verbroken wordt. Leg uit dat het mogelijk is om een dun boekje te schrijven waarin wel tweehonderd jaar voorbij gaan en een dik boek, dat maar enkele dagen beschrijft.
- Schets ruwweg een (bestaand) verhaal. Laat de leerlingen drie keer de eerste regels bedenken van hetzelfde verhaal, zodat het achtereenvolgens aan het begin, in het midden en aan het eind van de gebeurtenissen begint. Lees eventueel een kort verhaal voor dat bij deze opdracht gebruikt kan worden.
- Laat de leerlingen aan de hand van een gegeven verhaalfragment aangeven hoe dit met een sprong vooruit of een flashback vervolgd zou kunnen worden. Ze schrijven de eerste regels van het vervolg.
- Laat de leerlingen een in stukken geknipt kort verhaal met een flashback (of andere tijdmanipulatie) erin, in de goede volgorde zetten.
- Laat de leerlingen nagaan hoeveel tijd er verloopt in een bepaalde aflevering van een tv-serie en uitleggen hoe ze dat weten.
- De leerlingen gaan na welke middelen diverse fictie-makers (schrijvers, dichters, striptekenaars, regisseurs van film en van toneel) hebben om te laten zien dat iemand droomt, fantaseert of aan iets terugdenkt. Bij elk middel dat ze noemen zoeken ze een voorbeeld.
- De leerlingen herschrijven een korte strip in proza en brengen er een tijdsprong in aan.

C.3 Verhaallijnen

In veel televisieseries komen binnen een aflevering meerdere verhaallijnen aan de orde. Meestal horen die lijnen bij elkaar en is er sprake van een vlechtwerk van verhalen. De verschillende verhaallijnen worden met elkaar afgewisseld zonder dat je de draad kwijtraakt. De leerlingen zijn door televisieseries vertrouwd met de presentatie van meerdere verhaallijnen door elkaar. En daardoor kan zonodig vrij eenvoudig de link gelegd worden naar verhaallijnen in geschreven fictie.

In een verhaal kan bijvoorbeeld sprake zijn van een verhaallijn waarin een romance wordt verhaald, een verhaallijn met spanning en sensatie (drugs-smokkel, moord, diefstal, etcetera), een verhaallijn waarin een persoonlijk probleem wordt uitgewerkt en een verhaallijn waarin een vete tussen twee personen of twee families wordt uitgevochten.

De docent kan er speciaal de aandacht op richten dat het eind van een aflevering van een tv-serie meestal wordt gevormd door een spannend moment in een van de verhaallijnen; dat je als kijker door deze manier van vertellen genoodzaakt wordt de volgende keer weer te kijken, om te weten hoe het afloopt.

Lessuggesties

- Laat de leerlingen van een aflevering van een televisieserie bijhouden welke verhaallijnen er in voorkomen en wat die met elkaar te maken hebben. Start er een nieuwe lijn, wordt er iets afgerond? Op welk moment in welke verhaallijn stopt een aflevering?
- Bij een actuele televisieserie waarin het verhaal uit meerdere lijnen bestaat, verzinnen de leerlingen zelf een complete nieuwe lijn en verdelen die in op zichzelf staande, begrijpelijke stukken. Als een video-opname van een aflevering aanwezig is, kunnen de leerlingen bovendien aangeven waar in het verhaal de stukken uit hun verhaallijn passen.
- Van een (voor)gelezen roman worden de verschillende verhaallijnen geïnventariseerd. Is het mogelijk om een van de lijnen/gebeurtenissen weg te laten of stort het verhaal dan in elkaar?

C.4 Perspectief

Als twee mensen verslag doen van een gebeurtenis die ze beiden hebben meegemaakt, verschillen die verslagen eigenlijk altijd van elkaar. Die verschillen (kunnen) worden veroorzaakt door verschillende factoren:

- Bevond de verteller zich letterlijk dichtbij of ver van de gebeurtenis?
- Hoe was de verteller betrokken bij de gebeurtenis (toeschouwer, betrokkene, dader/slachtoffer)?
- Wat was de stemming van de verteller op het moment van de gebeurtenis of op het moment van vertellen?
- Had de verteller veel kennis over de achtergronden van de gebeurtenis?
- Wat is de mening van de verteller over de gebeurtenis?
- Enzovoort.

Als toehoorder of lezer wordt je kijk op de gebeurtenis sterk bepaald door het verhaal dat je hoort en dus door het standpunt van degene die het vertelt. Hoor je later een andere versie, dan kun je soms behoorlijk gaan twijfelen.

In fictionele verhalen noemen we dit standpunt perspectief of vertelstandpunt. Ook in fictionele verhalen wordt de beleving van het verhaal door de lezer of kijker sterk bepaald door het gebruik van het perspectief. Daarom moeten de leerlingen iets weten over perspectief in verhalen.

In film, tv-drama en strips is het gebruik van perspectief heel belangrijk en (dus) ook heel zichtbaar. Leerlingen hebben daar ook allemaal wel ervaring mee. Daarom kan het perspectiefgebruik in films en strips uitstekend worden gebruikt bij het uitleggen van het perspectief in boeken.

De leerlingen moeten daarom in elk geval iets weten over de optische vormen van perspectief:

- *Kikkerperspectief*: de situatie wordt van onderaf gezien, om iets groter voor te stellen dan het is. Hitler zag er bijvoorbeeld nauwkeurig op toe dat hij altijd enigszins van onderaf werd gefotografeerd of gefilmd. In een verhaal kunnen we dan de zinsnede tegenkomen: "De woudreuzen torenden hoog boven de rij zwoegende mensen uit."

- *Neutraal perspectief*: de camera bevindt zich op ooghoogte. In een beschrijving in een boek wordt het van bovenaf, op ooghoogte of van onderaf gezien dan in het midden gelaten: "De expeditie baande zich een weg door het oerwoud."

- *Vogelperspectief*: de situatie wordt van bovenaf gezien, om iets kleiner voor te stellen dan het is of om een overzicht van de situatie te kunnen geven: "De mensjes worstelden zich tergend langzaam door het onmetelijke oerwoud, waarvan het golven van de boomkruinen aan de horizon oploste in de wazig blauwe lucht."

Ook de diverse mogelijkheden van afstand tot het onderwerp zijn relevant: extreem totaal (bijvoorbeeld het complete voetbalveld), totaal (bijvoorbeeld een situatie in een kamer of een kantoor) half totaal (bijvoorbeeld twee personen aan een tafeltje in een restaurant), half close up (bijvoorbeeld een persoon achter het stuur van een auto) close up (bijvoorbeeld alleen het gezicht van een persoon), detail (bijvoorbeeld een hand met een mes of tranen in een oog).

In B.4 is iets uiteengezet over tekenstijlen in strips (karikaturaal of realistisch). De wijze van tekenen beïnvloedt sterk de manier waarop de lezer naar de gebeurtenissen in het verhaal kijkt en die ervaart. Asterix-verhalen bijvoorbeeld blijven altijd vrolijk, terwijl Thorgall-verhalen (een realistisch getekende Viking-strip) altijd een heldhaftige sfeer uitstralen.

Specifiek voor het prozaverhaal moeten dan nog worden onderscheiden:

- het *ik-verhaal*, waarbij de beleving van het verhaal door de lezer sterk wordt beïnvloed door de gedachten en gevoelens van de ik-figuur;
- het *hij- of zij-verhaal*, waarbij vaak hetzelfde geldt, maar met iets meer afstand tot de gebeurtenissen;
- het *vertellersverhaal*, waarbij het verhaal wordt verteld door een onzichtbare persoon, die vaak de gedachten en gevoelens van de eigenlijke perso-

nen kan "lezen" en commentaar kan geven op de gebeurtenissen. Deze verteller is een beetje te vergelijken met de onzichtbare verslaggever in een tv-reportage.

Lessuggesties

- Laat de leerlingen bij verschillende striptekeningen aangeven met welke vorm van optisch perspectief ze te maken hebben (kikker- of vogelperspectief of neutraal) en wat de afstand is tot het onderwerp (van detail tot extreem totaal).
- Laat de leerlingen twee pagina's uit stripalbums met heel verschillende tekenstijlen met elkaar vergelijken. Laat ze het gebruikte perspectief benoemen. Laat ze aangeven aan welk perspectief ze de voorkeur geven.
- Laat de leerlingen zoeken naar stripverhalen met plaatjes waarin opvallend gebruik is gemaakt van het perspectief.
- Laat de leerlingen diverse scènes uit afleveringen van tv-series zien. Zet de videoband eventueel stil. Laat ze de verschillende vormen van perspectief benoemen.
- Laat de leerlingen delen van een film of een aflevering van een tv-serie zien. Welke veranderingen in camerastandpunt zien ze?
- Geef de leerlingen diverse korte fragmenten uit verhalen. Laat ze het perspectief benoemen (ik-vertelling, hij-/zij-vertelling, vertelling met verteller die boven het verhaal staat (commentaarverhaal)).
- Laat de leerlingen een fragment lezen van een verhaal met meer personages, dat vanuit één personage verteld wordt (in de ik-vorm of in de hij-/zij-vorm). Laat ze een vervolg schrijven vanuit een ander personage (perspectiefwisseling).
- Geef de leerlingen enkele plaatjes uit verschillende strips, waarop verschillende personages voorkomen. Laat ze een van de personages uitkiezen en vanuit zijn of haar gezichtspunt het verhaaltje van de strip vertellen.
- Geef een verhaaltje dat verteld wordt door een verteller die boven de verhaalgebeurtenissen staat en waarin meerdere personages optreden. Laat de leerlingen een van de personages kiezen en het fragment herschrijven vanuit het perspectief van dit personage.
- Laat de leerlingen een verhaaltje lezen waarin een wisseling van het perspectief voorkomt. Laat ze daarna weergeven hoe de kijk van de verschillende personages van waaruit de gebeurtenissen worden verteld, onderling verschilt en hoe je daardoor ook een ander beeld van de verhaalgebeurtenissen krijgt.

C.5 Tijd, plaats en cultuur

Een verhaal kan zich afspelen in 1994 in een middelgrote Nederlandse provincieplaats, waar de (autochtone) leerlingen hun eigen woonplaats in kunnen herkennen. Het kan spelen in een doorsnee Nederlands gezin, waar in de winter stamppot op tafel komt en in de zomer een frisse salade, waar de kinderen allemaal hun eigen kamer hebben en waar je met de fiets achterom naar de schuur kunt.

Een verhaal kan ook spelen in een museum in Istanbul, in smalle steegjes in Buenos Aires, in een Chinees gezin of in het Indonesische oerwoud. Dan kan een verhaal nog spelen in de Middeleeuwen, in de Tweede Wereldoorlog, in de toekomst of in enig ander tijdperk.

Het 'decor' waarin een verhaal speelt levert niet per definitie lees- of kijkproblemen op: Dit is pas het geval wanneer gebeurtenissen in een verhaal of gedicht niet meer te begrijpen zijn doordat bepaalde kennis over de tijd of plaats waarin het speelt of de culturele achtergrond van de personages ontbreekt. Dit kunnen details zijn zoals de inrichting van het Amerikaanse schoolsysteem, maar wie niets weet over de apartheid in Zuid-Afrika, zal weinig begrijpen over een verhaal dat in dat land speelt, of een gedicht dat er over gaat.

Lezen over of kijken naar de gebeurtenissen die gesitueerd zijn in een andere tijd, plaats en cultuur dan die waarin je zelf leeft, vergt enig voorstellings- en inlevingsvermogen en soms zullen leerlingen daarbij geholpen moeten worden. In de inleiding wezen we er al op dat met name allochtone leerlingen wel eens uitleg nodig zullen hebben bij de situaties in typisch Nederlandse jeugdboeken.

Omdat boeken en films uit andere tijden, landen, culturen heel leerzaam kunnen zijn en, mits goed gebruikt, je kennis van de wereld uit kunnen breiden, is dit niet zo maar een leerstofonderdeel dat alleen in geval van problemen aan de orde moet komen. Er kan bijvoorbeeld informatie over een bepaald land gelezen worden naar aanleiding van een verhaal, leerlingen kunnen zich op veel manier verdiepen in een bepaalde historische periode of bepaalde culturen, nadat ze daar door middel van een boek kennis mee hebben gemaakt. De televisie biedt een schat aan programma's, ook speciaal voor jonge mensen gemaakt, over andere landen, tijden en culturen.

Lessuggesties

- Laat de leerlingen een fictiefragment zien of lezen en dan vertellen in welk land en/of in welke tijd en/of in wat voor milieu (arm, rijk) het speelt. Laat ze uitleggen hoe ze dit weten.
- Organiseer een project rond een bepaald land. Leerlingen lezen fictie over en uit dat land en ook zakelijke informatie. Als afsluiting kunnen ze een verslag of collage maken, of een presentatie houden.
- Organiseer een project rond een bepaalde cultuur. Leerlingen lezen fictie en zakelijke informatie en beschrijven verschillende aspecten die in elke cultuur voorkomen: relatie ouders-kinderen, liefde, omgang met dieren, wonen en werken, school en dergelijke.
- Laat de leerlingen na het kiezen van een boek dat in een 'vreemde' tijd, plaats of cultuur speelt, enkele dingen opschrijven die ze geleerd hebben over die tijd, plaats of cultuur.
- Laat leerlingen bij het lezen van een boek dat in 'vreemde' tijd, plaats of cultuur speelt, vragen noteren die bij hen opkomen. Naderhand kunnen ze die vragen met behulp van zakelijke informatie gaan beantwoorden. Ook kan een medeleerling, die het boek ook gelezen heeft, proberen de vragen te beantwoorden.

- Vraag de leerlingen wat hun favoriete tijdperk is (waar ze bijvoorbeeld graag over lezen) en laat ze enige kenmerken geven van die tijd en verschillen met onze tijd.
- Laat de vragen die allochtone leerlingen hebben over typisch Nederlandse tijd-, plaats- en cultuurverschijnselen beantwoorden door autochtone leerlingen. Vervolgens vertellen allochtone leerlingen over vergelijkbare verschijnselen in hun eigen cultuur.

C.6 Personages

Personages in verhalen zijn voor jeugdige lezers en kijkers zeer belangrijk; ieder heeft wel zijn of haar favorieten en de personages bepalen voor hen voor een groot gedeelte of een verhaal mooi, spannend of aangrijpend is.

Er zijn verschillende soorten personen. Het eerste onderscheid is dat tussen hoofdfiguren en bijfiguren. De hoofdfiguur is degene die in het verhaal centraal staat, die met zijn of haar belevenissen de rode draad van het verhaal vormt. Over hem of haar kom je het meest te weten. Er is overigens niet altijd sprake van slechts één hoofdpersoon. In verschillende tv-series, waarin veel verhaallijnen naast elkaar staan, volg je het reilen en zeilen van meerdere personages. En in jeugdboeken en jeugdfilms treden soms groepjes kinderen als hoofdpersonen op.

Het tweede onderscheid is dat tussen enerzijds personages die onder de invloed van de gebeurtenissen veranderen en over wie de lezer gaandeweg het verhaal steeds meer te weten komt, en anderzijds de personages die in het verhaal niet veranderen, stereotiepen zijn.

De hoofdpersonen in stripverhalen, tv-series en serieboeken zijn in het algemeen stereotiep. Daardoor is er maximale herkenbaarheid voor de lezer / kijker. Deze weet altijd wat hem of haar te wachten staat en dat vergroot de aantrekkelijkheid van de persoon en daarmee van de serie, de strip of het boek.

Boeken en films die niet in serie worden gemaakt hebben vaak juist de verandering of ontwikkeling van de hoofdpersoon als onderwerp.

Tenslotte kan de docent de leerlingen laten zien, dat hun mening over de hoofdpersoon afhangt van verschillende dingen.

- In de eerste plaats moet de leerling zich kunnen identificeren met het personage om het aardig te kunnen vinden. Of dat mogelijk is hangt af van het perspectief dat de maker van het fictiewerk hanteert; met een personage, dat je door het hele verhaal heen nauw volgt, en in wie je allerlei karaktertrekken van jezelf herkent, kun je je als lezer of kijker gemakkelijker identificeren.

- In de tweede plaats kan de maker in dialogen, karakterisering, uitingen van andere personages, beschrijvingen en typering in hoge mate of de lezer of kijker het personage aardig vindt.

De docent kan er op wijzen dat van het karakter van de personages niet alles ingevuld wordt. Zou dat wel gebeuren, dan zou het verhaal erg langdradig worden. De docent kan laten zien, dat de leerlingen lege plekken in het karakter van een personage vanuit hun eigen kennis aanvullen.

Lessuggesties

- Laat de leerlingen omslagen van boeken zien, waarop personages staan afgebeeld. Laat ze opschrijven hoe ze, ook gezien de titel en het genre van het boek, denken dat de hoofdpersoon is. Hetzelfde kan gedaan worden met aankondigingen uit tv-gidsen of filmposters. Laat ze daarna hun vermoedens koesteren.
- Laat de leerlingen hun favoriete personen van verschillende genres noemen. Laat ze argumenteren waarom juist die persoon hun favoriet is.
- Laat de leerlingen van een boek, film of aflevering van een tv-serie de hoofdfiguur en de bijfiguren onderscheiden. Wat zijn de verschillen tussen de hoofdpersonen en bijfiguren? Hoe vaak treden ze op? Welke personages zijn voorspelbaar en welke onvoorspelbaar? Van wie kom je het meest te weten, wie volg je in het verhaal? Wie vind je het aardigst? In wie herken je jezelf het meest?
- Laat de leerlingen een boek of lang verhaal lezen of film zien. Welk personage heeft aan het einde ten opzichte van het begin duidelijk een verandering doorgemaakt (is anders over dingen gaan denken, handelt anders, ziet zichzelf of anderen anders)? Laat de leerlingen proberen die verandering /ontwikkeling in een paar woorden te karakteriseren.
- Laat de leerlingen een verhaal lezen dat vanuit verschillende perspectieven is verteld. Krijgen ze door de verandering in perspectief een ander beeld van verschillende personages?
- Laat de leerlingen een persoon in een verhaal volgen. Wat zien of lezen ze werkelijk over deze persoon? Laat ze dat in een kolom onderbrengen. Zijn er ook dingen die ze in het verhaal niet tegenkomen, maar wel veronderstellen? Laat ze dat in een andere kolom onderbrengen. Help ze als docent vooral bij dit laatste wel op weg.
- Voor een denkbeeldige roman verzinnen de leerlingen namen voor de romanfiguren. De opdracht kan meer of minder voorgestructureerd worden, bijvoorbeeld door af te spreken dat het een liefdesroman is (of science-fiction, een historische roman, enzovoort) en wat voor soort personages er allemaal in voorkomen.

C.7 Afloop

Waarom lopen de meeste verhalen goed af? Waarom laat een maker van fictie soms een verhaal slecht aflopen of met een open einde? Het is van belang dat de leerlingen kennismaken met verschillende oplossingen voor het eind van een verhaal, zowel in boek- als filmvorm.

Het eind van een verhaal is niet altijd bepalend voor de beleving van alles wat eraan voorafgaat. Het kan gewoon een manier zijn om het verhaal te besluiten. Maar een andere keer bevat de laatste bladzijde of de laatste halve minuut de clou waar in het hele verhaal naar toegewerkt werd (zoals in griezelverhalen en thrillers bijvoorbeeld vaak het geval is). In dat geval is het begrijpen van het einde cruciaal voor de beleving van het hele verhaal.

De manier waarop het verhaal afloopt is sterk bepalend voor het gevoel dat de lezer of kijker na afloop overhoudt. De docent kan aan de hand van verschillende fictiewerken diverse aflopen en de effecten ervan belichten:

- het happy-end van vaak gruwelijke sprookjes stelt de jeugdige (en vaak ook niet-jeugdige) toehoorder in staat om toch met een gerust hart te gaan slapen;
- het open einde is bedoeld om de lezer of kijker te laten nadenken over de (betekenis van de) gebeurtenissen die zich in het verhaal hebben voltrokken;
- een somber, droevig of angstig einde versterkt in hoge mate het gevoel van angst, verdriet enzovoort dat de maker wil overbrengen (zie bijvoorbeeld het einde van het toneelstuk gebaseerd op het dagboek van Anne Frank).

In het onderdeel verhaallijnen is de leerling al gewezen op het einde van afleveringen van tv-series. In tv-series wordt heel zorgvuldig gewerkt met de afloop van scènes en afleveringen, met als doel de aandacht van de kijker vast te houden. De kijker moet blijven kijken en, het liefst reikhalzend, naar de volgende aflevering uitzien. Daarom eindigt elke aflevering van een vervolgserie dan ook vlak voor de ontknoping van het probleem, opdat de kijker zich in spanning afvraagt hoe het in de volgende aflevering verder zal gaan. 'Cliffhangers' noemen we zulke vasthouders tegenwoordig.

Lessuggesties

- Laat de leerlingen plaatje voor plaatje een strip lezen en stoppen op het moment dat ze zeker denken te weten hoe het verhaal afloopt. Ze vertellen hoe het einde er uit ziet en lezen dan verder om hun idee te controleren.
- Laat de leerlingen een week lang van films en series die ze op tv zien noteren of ze goed of slecht aflopen of een open einde hebben. Ze schrijven de titel op en vatten het verhaal en het einde heel kort samen.
- Laat de leerlingen n.a.v. bijvoorbeeld Goede Tijden Slechte Tijden de cliffhangers van verschillende scènes en van de afleveringen inventariseren.
- Lees een kort verhaal voor met een open einde en laat leerlingen kort opschrijven hoe het verder zou kunnen gaan.
- Lees een kort verhaal voor met een slechte afloop en bespreek met de leerlingen waarom de schrijver deze afloop verzonnen zou hebben.
- Lees een kort verhaal voor en stop op een moment dat de afloop nog niet duidelijk is. De leerlingen verzinnen allemaal een goede, een slechte en een open afloop.
- Geef de leerlingen de opdracht naar een aflevering van een tv-serie en naar een speelfilm op tv te kijken. Wat vinden ze van het einde van de aflevering en van de film? Hadden ze liever een ander einde gezien? Laat ze dit met argumenten omkleden.
- Laat de leerlingen drie fictiewerken noemen, waarvan ze het einde voorstelbaar, maar het verhaal toch spannend, mooi of aangrijpend vonden.

D. Bewust omgaan met fictie

De laatste leerstofafdeling is bedoeld om leerlingen te leren bewust en zelfstandig met fictie om te gaan. Ze leren hoe je een keus kunt maken uit het enorme fictie-aanbod. Ze leren hoe je een mening kunt vormen over fictie, die mening kunt uiten en bespreken met anderen en ook hoe je met meningen en opvattingen over fictie van anderen kunt omgaan.

D.1 Een keus leren maken

Hoe kiezen ervaren lezers hun volgende boek? Op welke manier bepalen wij al dan niet met de tv-gids in de hand waar we naar gaan kijken? Wat valt er op dat gebied te onderwijzen?

Wij lezen boeken die ons door anderen (vrienden, recensenten) worden aanbevolen. We kiezen een boek van een schrijver waarvan we eerder met plezier iets lazen, of van een schrijver die alom geroemd wordt en 'waarvan eigenlijk iedereen iets gelezen moet hebben'. Een boek over een onderwerp dat ons interesseert kan in aanmerking komen. Tenslotte kun je door boekhandel of bibliotheek dwalen, informatie vragen, flapteksten lezen, bladeren. In de tv-gids zoeken we op vergelijkbare manier naar favoriete regisseurs en acteurs, laten we ons leiden door begeleidende artikelen, door wat anderen ervan vinden en verleiden door het spannende einde van de vorige aflevering.

Door leerlingen op school kennis te laten maken met allerlei soorten verhalen en gedichten wordt hen geleerd dat er keuzemogelijkheden zijn en dat er voor elk wat wils is. De bovengeschetste manieren waarop ervaren lezers hun keus bepalen kunnen met de leerlingen besproken en zo nodig geoefend worden.

Lessuggesties

- Laat leerlingen aan een flink aantal vrienden, vriendinnen, schoolgenoten, zusjes en broertjes, neefjes en nichtjes vragen om een heel mooi boek, verhaal of gedicht/liedje te noemen. Uit de lijst die zo ontstaat kiezen ze een titel om zelf te lezen. Ze noteren van wie de tip kwam en waarom ze dit werk gekozen hebben.
- Vertel de leerlingen over klassiekers onder de jeugdboeken, boeken die lang geleden geschreven werden, die iedereen kent en nog steeds mooi gevonden worden (*Pietje Bell*, *Kruimeltje*, *De Katjans*, *Dick Trom*, *Joop ter Heul*). Ook titels uit de literatuur voor volwassenen kunnen genoemd worden. Laat de leerlingen een van die boeken kiezen om te lezen.
- Neem de leerlingen mee naar de bibliotheek en vraag om een rondleiding door bibliotheekpersoneel. Geef leerlingen zo nodig vooraf informatie over de inrichting, de catalogus, het leensysteem en dergelijke.
- Organiseer een les rond flapteksten en omslagen (bijvoorbeeld gekopieerd in de jeugdafdeling van de bibliotheek), waarbij de leerlingen aangeven of en waarom die summiere informatie hen aanspreekt of niet. Vgl. het project Kaftje kijken van het NBLC.

- Laat de leerlingen bladeren in een flinke hoeveelheid boeken (geleend uit een bibliotheek en/of door leerlingen van thuis meegebracht). Ze kiezen een of twee boeken om te gaan lezen, en schrijven van deze boeken op waarom ze die gekozen hebben. Ook schrijven ze van twee boeken op waarom ze die niet gekozen hebben.
- Laat leerlingen recensies en/of artikelen over schrijvers lezen. Ze kunnen deze zelf zoeken in documentatie-mappen in de bibliotheek. In een korte reactie schrijven ze op wie hen wel en niet aanspreken en waarom.

D.2 Meningen over fictie

Inhoud en bedoeling

Zowel maatschappelijke discussies over de waarde van bepaalde boeken en films (onderscheid tussen lectuur en literatuur, censuur, literaire prijzen) als discussies in kleinere kring (op het schoolplein, op een verjaardag) moeten voor iedereen begrijpelijk, toegankelijk zijn. Daarom moeten leerlingen leren om meningen van anderen op dit gebied te volgen maar eigenlijk ook om zelf een mening over fictie te geven.

Hoe kom je aan een mening over fictie? En vooral: hoe uit je die mening?

Een mening is op te vatten als een combinatie van een oordeel en een gevoel. Iedereen die leest voelt wel iets. Je kunt die gevoelens tijdens het lezen peilen. Je vergelijkt met andere boeken/films die je kent. Je leest een recensie en vergelijkt die met je eigen ideeën over het boek, de film. Je praat met anderen over het boek en vergelijkt hun mening met de jouwe.

Al deze manieren om een mening te vormen kunnen in de klas uitgevoerd worden. Vervolgens oefenen de leerlingen op verschillende manieren het verwoorden van hun mening, het bespreken van gevoelens en oordelen met anderen. Overigens kunnen leerlingen niet altijd verplicht worden om hun diepste gevoelens over een boek of film in de klas te uiten, enige kiesheid is geboden. Ook zal duidelijk moeten zijn dat het er, binnen zekere grenzen, niet zozeer om gaat of een mening goed of fout is, maar of de lezer/kijker het verhaal begrepen of aangevoeld heeft.

Van belang is dat ook de docent zijn mening geeft over verhalen, zonder deze overigens aan de leerlingen op te dringen - zijn mening is niet per definitie goed. Hij kan leerlingen uitdagen om er een andere mening tegenover te zetten, zonodig door zelf mogelijke andere gezichtspunten aan te dragen. De manier waarop de docent zijn mening onderbouwt moet een voorbeeld zijn voor de leerlingen.

Jaarlijks worden Gouden en Zilveren Griffels uitgereikt aan 'de beste' Nederlandse, respectievelijk Nederlandse of vertaalde kinder- en jeugdboeken. Ook uit kinderen bestaande jury's wijzen elk jaar in verschillende regio's de beste jeugdboeken aan. Het lezen van jury-rapporten (met name de gebruikte criteria) en winnende boeken, en het zelf beoordelen van deze boeken kan leerzaam zijn.

Lessuggesties

- Reik de leerlingen een serie 'beoordelingswoorden' aan: mooi, moeilijk, zielig, opwindend, makkelijk, somber, ingewikkeld, saai, spannend, vrolijk, interessant, slaapverwekkend, enzovoort. Een opdracht die steeds terug kan keren is om leerlingen al dan niet met behulp van deze woorden aan te laten geven wat ze van een verhaal vinden en dit toe te lichten, bijvoorbeeld door een passage te noemen die ze heel mooi, moeilijk, zielig, enzovoort vinden.
- Stimuleer leerlingen daarnaast om in hun eigen woorden te vertellen wat ze van een verhaal vinden, en liefst iets meer dan 'nou wel leuk' of 'stom'.
- Een mening hoeft je niet altijd over een compleet boek of een complete film te geven. Laat leerlingen eens vertellen wat ze vinden van de personages, of van de sfeer, of van het begin, de afloop, de spanning(sopbouw), de illustraties, het omslag, de titel, het taalgebruik.
- Maak met de klas een lijst van criteria waarmee een boek beoordeeld kan worden, eventueel met behulp van een Griffel-jury-rapport. Laat dan alle leerlingen hetzelfde boek lezen en beoordelen. De leerlingen kunnen hun oordelen bediscussieren.
- Laat de leerlingen in groepjes een Top-10 van beste boeken aller tijden samenstellen. Of laat ze het slechtste boek of de slechtste tv-serie kiezen.
- Laat leerlingen een reclame-affiche maken voor hun favoriete verhaal of een tv-reclamespotje beschrijven waarin een boek wordt aangeprezen. Komt de schrijver aan het woord, of enthousiaste lezers, wordt er een fragment voorgelezen of verfilmd, welke muziek of geluiden horen er bij?
- Laat regelmatig leerlingen vijf-minuten-praatjes houden over een tv-serie of -film van de avond ervoor, met een vaste structuur: noem titel, schrijver, hoofdrolspelers; vat het verhaalverloop samen en noem de hoogtepunten; vertel wat je er van vond en of je anderen deze film/tv-serie aanraadt.
- Vertel de leerlingen over het verbieden en censureren van boeken en het vervolgen van schrijvers in heden en verleden. Laat de leerlingen er (kranke-)artikelen over lezen. Lees met de klas fragmenten uit een 'verguisd' boek en vraag de leerlingen naar hun mening. Bekijk en bespreek samen een film die twintig jaar geleden niet door de beugel kon.
- Vraag de leerlingen wat ze vinden van de in Amerika geopperde mogelijkheid om gewelddadige films op televisie ontoegankelijk te maken (voor jonge kijkers) middels een meegestuurd signaal en een thuis door ouders in te voeren code in het televisietoestel. En: in hoeverre houden de leerlingen zich aan de 'leeftijdadviezen' bij films in de Nederlandse bioscopen?

4. Planning en organisatie

Er zijn veel mogelijkheden om de in hoofdstuk 3 beschreven leerstof in de les aan de orde te stellen. In de eerste plaats dekken bestaande lesmaterialen voor een deel deze stof. De meeste schoolboeken voor Nederlands in de basisvorming besteden aandacht aan fictie, bij de magazines *Tikker* en *Bumper* verschijnt vanaf augustus 1993 lesmateriaal dat op de kerndoelen gebaseerd is, en veel scholen zullen in de loop der tijd materiaal gemaakt of verzameld hebben. Bovendien maakt het Instituut voor Leerplanontwikkeling fictielessen die direct in het verlengde van dit leerplan liggen. Deze lessen zullen onder de titel *Fictie voor de basisvorming* als leerboek verschijnen.

In dit hoofdstuk schetsen we drie verschillende manieren om het fictie-onderwijs uit hoofdstuk 3 in de praktijk gestalte te geven. Het eerste voorbeeld gaat uit van de fictie-lijn uit de methode die u gebruikt: 'Methode plus'. Het tweede voorbeeld sluit aan bij de traditie van thematisch-cursorisch onderwijs en geeft aan hoe de leerstof in een klassikale cursus en met individuele opdrachten rond thema's verwerkt kan worden: 'Cursus en thema's'. Het derde voorbeeld schetst hoe fictie-onderwijs gecombineerd kan worden met de vakonderdelen schrijven, lezen, spreken en luisteren, en met andere vakken: 'Fictie geïntegreerd'.

Voorafgaand aan deze drie modellen gaan we in op de beschikbare tijd voor fictie-onderwijs in de basisvorming en ter afsluiting van het hoofdstuk bespreken we de toetsing van fictie-onderwijs.

4.1 Hoeveel tijd is er beschikbaar?

Fictie is geen onbelangrijk vakonderdeel binnen de basisvorming. Het leerplan *Nederlands voor de basisvorming* van het Instituut voor Leerplanontwikkeling (Verbeek e.a., 1993) adviseert om in ieder jaar van de basisvorming 15% van de beschikbare lestijd aan fictie te besteden, evenveel als aan schrijfonderwijs en aan onderwijs in spreken en luisteren (zie afbeelding 4a. Als in jaar 1 vier uur Nederlands wordt gegeven, en in jaar 2 en jaar 3 drie uur, steeds veertig weken lang, dan zijn er in het eerste jaar voor fictie 24 lessen beschikbaar, in het tweede jaar 18 en in het derde jaar ook 18. Een voorbeeld van de urenverdeling in een vierjarige basisvorming is te vinden in onderstaand schema.

Onderdeel	%	Jaar 1 uren	Jaar 2 uren	Jaar 3 uren	Totaal uren
Spreken/luisteren	15	24	18	18	60
Schrijven	15	24	18	18	60
Informatief lezen	23	37	27	27	91
Fictie	15	24	18	18	60
Taalvariatie en media	7	11	9	9	29
Vrije ruimte	25	40	30	30	100
Totaal	100	160	120	120	400

In de vrije ruimte die de basisvorming de scholen laat, is voor drie jaar nog 100 uur beschikbaar, waarvan uiteraard ook een deel aan fictie gewijd kan worden.

4.2 'Methode plus'

Organisatie

Het opstellen van een fictie-leerplan dat het taalboek als basis heeft, begint met het bekijken van de fictielijn uit dat boek. Uit de eerste drie delen van het boek (voor zover beschikbaar) moet de leerstof voor fictie op een rijtje gezet worden. De inhoudsopgave of een leerstofoverzicht is een handig startpunt. Bij onduidelijkheden kunt u het betreffende hoofdstuk even opslaan om te kijken welke leerstof er precies geboden wordt. Door vervolgens deze lijst te vergelijken met de kerndoelen en/of met de leerstof die in hoofdstuk 3 van deze publikatie beschreven is, ontstaat een beeld van de lacunes en extra's in het taalboek dat u gebruikt. De gaten moeten gevuld worden met materiaal uit andere bronnen en met betrekking tot de extra's moet besloten worden of ze wel of niet deel van het onderwijsaanbod gaan uitmaken. Omdat in een taalboek de aandacht voor fictie vaak noodgedwongen beperkt is, is het raadzaam om belangrijke onderdelen die er wel in voorkomen uit te breiden met behulp van ander lesmateriaal. Aanvullend lesmateriaal, ter invulling van gaten en ter uitbreiding van wel aangeboden leerstof, kan bijvoorbeeld gemaakt worden door bij een fictietekst zelf enkele opdrachten te maken. Lessuggesties voor alle leerstofonderdelen vindt u in hoofdstuk 3 en hierna bij de andere benaderingen van fictie-onderwijs.

Planning

De relevante stof uit het boek kan in de gegeven volgorde worden aangeboden. Dit betekent over het algemeen dat er om de zoveel tijd een of twee lessen aan fictie gewijd zullen worden, waarna weer met lezen, schrijven, spreken, luisteren, grammatica en spelling doorgegaan wordt. Deze versnippering kan worden tegengegaan door onderwerpen samen te voegen die in elkaars verlengde liggen. De leerstofonderdelen uit hoofdstuk 3 kunnen als 'kapstok' gebruikt worden. Verspreid door de methode zijn bijvoorbeeld aan de orde 'plaats' en 'tijd' waarin het verhaal speelt. Samengevoegd kunnen deze onderdelen een wat langere lessenserie vormen, die wordt aangeboden in lessen die niet te ver uit elkaar liggen. Een eindopdracht waarin het geleerde verwerkt wordt aan de hand van een (thuis) gelezen verhaal, boek of serie gedichten kan zo'n lessenserie dan completeren.

Door de leerstofelementen die de docent belangrijk vindt op deze manier te herordenen ontstaat een onderwijsaanbod met samenhang, waarvan misschien meer blijft hangen bij de leerlingen dan van vele losse stukjes.

Omdat er diverse taalmethoden in omloop zijn volstaan we met deze algemene beschrijving van de mogelijkheden die er zijn om vanuit het boek degelijk fictie-onderwijs te geven.

4.3 Cursus en thema's

Organisatie

Voor wie het onvoldoende vindt om de fictie-lijn uit het taalboek te volgen en vindt dat leerlingen ook regelmatig de gelegenheid moeten hebben op school om zich persoonlijk te verdiepen in teksten en beelden, er méér mee te doen, kan een combinatie van een klassikale cursus en individueel 'thematisch' lezen en kijken aantrekkelijk zijn. De leerlingen krijgen in het voorbeeld van deze onderwijsvorm dat we hieronder uitwerken, keuzemogelijkheden en veel zelfstandigheid, ze passen de theorie uit een cursus toe in de praktijk van het zelf lezen.

De rode draad van dergelijk fictie-onderwijs is een klassikale 'cursus' waarin de leerstof (uit hoofdstuk 3) stap voor stap wordt aangedragen. Met behulp van fictie-fragmenten en opdrachten wordt de 'theorie' in de les verwerkt. Mits toereikend kan zo'n cursus bestaan uit de stof die het taalboek of een specifieke fictiemethode biedt. Deze fictiemethode kan bijvoorbeeld zijn het hiervoor genoemde leerboek *Fictie voor de basisvorming*.

Daarnaast is er een thematisch gedeelte. Na een cursusblok van bijvoorbeeld 6 lessen volgt een periode waarin de leerlingen individueel werken. Ze kiezen ten eerste een thema dat centraal zal staan in de verhalen die ze zelfstandig gaan lezen en bekijken, bijvoorbeeld: oorlog, vriendschap, Middeleeuwen, school, dieren, Zuid-Amerika, enzovoort.

Omdat de docent enige informatie over het thema zal moeten geven hangt van hem af hoe breed het thema-aanbod is. Bij elk thema horen tenminste een lees- en kijklijst met titels om uit te kiezen en een serie opdrachten waar de leerling er een of meer van moet maken. Deze opdrachten hebben betrekking op de stof uit de voorafgaande cursus, op het thema en op het geven van een oordeel over de gelezen en bekeken werken. De leerlingen lezen en bekijken in de eerste drie lessen en ook thuis een deel van de bronnen en werken in elk geval vanaf de derde les aan opdrachten. Naar keuze van de docent werken leerlingen alleen of in groepjes.

Het kan aardig zijn om per thema een map te maken waarin de leerling allerlei informatie vindt: titels, recensies, achtergrondinformatie, en bijvoorbeeld ook kopieën van het werk van leerlingen die eerder dit thema kozen. Voor elk thema moeten enkele identieke mappen beschikbaar zijn, omdat leerlingen natuurlijk wel eens voor hetzelfde onderwerp zullen kiezen. Alle mappen moeten van tijd tot tijd gesaneerd worden: verouderd materiaal er uit, actuele informatie en nieuwe titels er in. Een van de opdrachten zou kunnen zijn om enkele nieuwe teksten aan de map toe te voegen en verouderd materiaal te verwijderen.

Suggesties voor thema-lessen zijn te vinden bij de lessuggesties in hoofdstuk 3, in bijlage 2 en in *Lezen voor de lijst; lbo-mavo* (NBLC, 1990), die leeslijsten bevat en verwerkingsopdrachten rond de thema's 'buitenbeentjes', 'historische boeken', 'science fiction', 'vriendschap', 'Tweede Wereldoorlog' en 'verliefd'. In de meeste openbare bibliotheken zijn thema-

mappen aanwezig en sommige scholen zullen dergelijke mappen in een eigen documentatiecentrum hebben.

Planning

In 24 lessen (jaar 2 en jaar 3) kan bijvoorbeeld twee keer de reeks 6 lessen cursus - 6 lessen thematisch werken gegeven worden. Een cursus van 12 lessen, gevolgd door een thema-periode van 12 lessen is mogelijk en zo zijn er nog meer urenverdelingen denkbaar. Wanneer ook uren uit de vrije ruimte voor fictie bestemd worden, kunnen de thema-periodes (of juist de cursussen) verlengd worden. Ook kan de volgorde cursus-thema omgedraaid worden zodat leerlingen eerst zelf bepaalde zaken ontdekken en proberen op te lossen, voordat er in de klas op ingegaan wordt.

Een planningsvoorbeeld van thematisch-cursorisch fictie-onderwijs in jaar 3, gebaseerd op 28 lessen ziet er als volgt uit:

Cursusperiode 1 (8 lessen):

- dagboeken
- (hoorspel)
- poëzie
- taalgebruik
- wat is fictie?

Van verschillende dagboekfragmenten wordt het taalgebruik en het effect daarvan vergeleken. Ter sprake komt ook de echtheid van dagboeken en verschillen en overeenkomsten met autobiografieën. Bij (zowel een hoorspel als) voorgedragen poëzie is goed luisteren van belang. Het onderwerp taalgebruik komt terug en ook is er aandacht voor pauzes en stiltes, geluidseffecten en ritme. Er kan worden stilgestaan bij het gegeven dat zowel gedichten als dagboeken persoonlijke documenten zijn, die in het grensgebied van fictie en niet-fictie te situeren zijn.

Thema-periode 1 (6 lessen):

In de thema-mappen zitten titels en/of kopieën van:

- korte verhalen
- romans
- dagboeken
- gedichten
- televisieseries (actueel of met verwijzing naar video-opnamen ervan)
- recensies
- artikelen over de behandelde genres
- informatieve teksten over het onderwerp

Thema's kunnen zijn: fantasie, oorlog, beroepen, relaties, de stad.

Suggesties voor opdrachten (voor zover niet gekoppeld aan bronnen):

- Houd een week lang een dagboek bij en beschrijf daarin onder andere je gedachten over het thema.
- Beschrijf van twee dagboeken waarom je denkt dat ze echt zijn of niet. Zoek vervolgens informatie over de schrijver en probeer uit te vinden of je gelijk had.
- Zoek drie heel verschillende gedichten rond het thema, die je graag in de map wilt doen en schrijf een kort stukje over (de verschillen in) taalgebruik in die gedichten.
- Bekijk een aflevering van een televisie-serie en beschrijf of en zo ja hoe er gebruik gemaakt wordt van stiltes en geluidseffecten (ook muziek).

Cursusperiode 2 (8 lessen):

- toneel en cabaret 2 lessen
- film 1 les
- verhaallijnen 2 lessen
- tijdsprongen 2 lessen

Aan de hand van video-fragmenten uit een cabaretprogramma kunnen in drie lessen verhaallijnen, functie en effect van decor, kleding en rekvisieten, verschillen in stijl en sfeer met andere cabaretiers, recensies versus de eigen beleving en dergelijke aan de orde gesteld worden.

In de volgende drie lessen kunnen naar aanleiding van een bezochte toneelvoorstelling dezelfde onderwerpen behandeld worden. In de laatste twee lessen worden decor en kleding, verhaallijnen en tijdsprongen in film en toneel met elkaar vergeleken, bijvoorbeeld aan de hand van een als huiswerk bekeken film op televisie.

Thema-periode 2 (6 lessen):

In de thema-mappen zitten titels en/of kopieën van:

- korte verhalen
- romans
- toneelstukken (die op dat moment te zien zijn en/of tekstboekjes)
- televisie-series (actueel of met verwijzing naar video-opnamen ervan)
- films
- recensies
- artikelen over de genoemde genres en onderwerpen

Thema's kunnen zijn: politiek, humor, liefde & seks, toekomst, Grieken /Romeinen enzovoort. Het toneel-, cabaret- en film-aanbod kan mede bepalen welke thema's de voorkeur hebben. Met een goede videotheek (op school) worden de mogelijkheden voor een vast aanbod groter.

Suggesties voor opdrachten (voor zover niet gekoppeld aan een of meer bronnen):

- Beschrijf hoe het thema behandeld wordt in twee van de fictionele bronnen uit de map.

- Schrijf een korte recensie over een van de toneel- of cabaret-voorstellingen die je (op video) hebt gezien.
- Maak een decorschets voor de toneelbewerking van een van de romans of verhalen uit de map. Licht toe waarom het decor er zo uit ziet.
- Beschrijf in het kort welke verhaallijnen (en/of tijdsprongen) er voorkomen in een van de films uit de map.

4.5 Fictie geïntegreerd

Organisatie

De kerndoelen Nederlands bieden erg veel mogelijkheden voor het integreren van vakonderdelen (Hawinkels, 1991). Een monoloog (spreekbeurt) in de klas kan heel goed een boekpresentatie zijn of een verslag van een week televisiedrama kijken. Er kunnen teksten geschreven worden waarin anderen overtuigd worden van de kwaliteit van een nieuwe film, in een discussie kan een gedicht centraal staan, en met recensies en achtergrond-informatie over schrijvers, acteurs, regisseurs, boeken, films, toneel en televisie-drama kan lezen van zakelijke teksten ook over fictie gaan.

In dit kader wijzen we er op dat een klasediscussie over een film of een spreekbeurt over een boek niet vanzelf zowel fictie- als spreek-/luister-onderwijs is.

Voor de verschillende betrokken domeinen moeten duidelijke doelen en eisen vaststaan, er moet zowel op het gebied van fictie als van spreken /luisteren (in dit geval) iets geleerd worden, wil er van echte integratie sprake zijn. Dat betekent dat er regelmatig aandacht nodig is voor theorie rond een enkel vakonderdeel. Voor fictie kunnen dat net als bij de aanpak 'Methode plus' en 'Cursus en thema's' onderdelen uit het taalboek zijn, zo nodig aangevuld met stof uit hoofdstuk 3. Integratie met andere vakonderdelen krijgt vooral gestalte in de verwerking van de fictionele teksten of beelden.

In het geval van een gecombineerd onderwijsaanbod zoals hierboven bedoeld, moet het ook de leerlingen volstrekt duidelijk zijn dat ze 'twee (of meer) dingen tegelijk aan het leren zijn' en dat ze aan eisen op meer dan een terrein moeten voldoen.

Planning

Omdat er uiteindelijk aan alle vakonderdelen voldoende tijd besteed moet worden is het niet zo, dat er met deze onderwijsvorm meer tijd beschikbaar is voor fictie. Hoogstens zal fictie vaker het onderwerp zijn van lessen rond andere vakonderdelen, en dat is mooi meegenomen, maar niet voldoende als het gaat om serieus fictie-onderwijs.

Steeds zal theorie over fictie(aspecten) en uitleg over aspecten van het andere vakonderdeel naast elkaar gegeven moeten worden. In de opdrachten die de leerlingen maken ter verwerking van het geleerde moeten beide vakonderdelen terug te vinden zijn en ook in de evaluatie en beoordeling ervan moet voor alle aspecten aandacht zijn. Wanneer een leerling een spreek-

beurt houdt over verhaallijnen in televisieseries zal moeten blijken dat er iets geleerd is over verhaallijnen en ook iets over de opbouw van een spreekbeurt, publiekgericht spreken en dergelijke.

Uitleg en theorie hoeft niet altijd vooraf te gaan aan opdrachten. Het is goed mogelijk om de leerlingen eerst zelf iets te laten schrijven en vervolgens op zowel aspecten van het schrijven als fictionele aspecten in te gaan. Een ander voorbeeld: na uitleg over (een onderdeel van) zakelijk lezen, lezen de leerlingen een filmrecensie met opdrachten op het gebied van zakelijk lezen. Vervolgens worden verwachtingen van de leerlingen over de kwaliteit van die film besproken en daarna wordt de film bekeken en volgt een opdracht over een fictie-aspect van de film.

Met het taalboek en/of leerstofonderdelen uit hoofdstuk 3 als basis zal gezocht moeten worden naar dit soort combinatiemogelijkheden. Er zullen les-senreeksjes ontstaan die meer omvatten dan een enkel fictiehoofdstuk uit het taalboek, maar minder diepgaand zijn dan de thematische verwerking van cursuselementen. De kracht van deze vorm van fictie-onderwijs is dat het de natuurlijke manier van omgaan met fictie benadert.

Voorbeelden

Fictie en schrijven: fictiedagboek bijhouden (dat wil zeggen: een maand lang persoonlijke notities maken over gelezen en bekeken fictie aan de hand van richtvragen); strip in proza herschrijven; zelf gedichten schrijven; zelf een verhaal schrijven met bijvoorbeeld aandacht voor tijdsprongen, meerdere verhaallijnen, perspectiefwisseling; bij een bestaand fragment een begin of eind maken; verslag schrijven van een interview (zie Fictie en dialoog); een rol voor jezelf schrijven in een televisie-serie.

Fictie en lezen: recensies van jeugdboeken zoeken/lezen; achtergrondinformatie zoeken over tijd/plaats waarin het boek speelt; informatie over de schrijver zoeken/lezen; voorbeschouwingen en recensies over film, toneel en televisie-drama lezen

Fictie en monoloog: korte en langere 'spreekbeurten over fictie'. Bijvoorbeeld verslag doen van een week televisie-drama kijken (hoogtepunten, dieptepunten, genres, realiteitsgehalte, verhaallijnen - er zijn allerlei aandachtspunten); een boekbespreking houden; in duo's een gedicht voordragen; moppen vertellen.

Fictie en luisteren: luisteren naar verhalen, naar poëzie, naar documentaires over schrijvers, naar een hoorspel (en ook praten over de betekenis van hoorspelen in de tijd dat er nog geen televisie was, ter vergelijking luisteren naar een tv-serie zonder beeld); luisteren naar medeleerlingen die fictie voordragen of bespreken.

Fictie en dialoog: 'fictie-interviews' afnemen (elkaar interviewen over leesgewoonten en -ervaringen, favoriete verhalen enzovoort); een (jeugdboeken)schrijver interviewen; informatie inwinnen bij een bibliotheek.

Fictie en polyloog: klasgesprek over verhaal, groepsgesprek voor verkiezing van het beste boek; met een groepje een hoorspel maken en opnemen of opvoeren; een discussie over stellingen als 'in een spannend jeugdboek moet de hoofdpersoon een jongen zijn', 'een uur TV kijken per dag is genoeg'.

4.6 Toetsing

Er zijn verschillende redenen om fictie-onderwijs te toetsen. Ten eerste is het een gegeven dat een vak(onderdeel) waar cijfers voor worden gegeven een hoger aanzien geniet bij de leerlingen. En waarom zou fictie-onderwijs minder serieus moeten worden genomen dan bijvoorbeeld schrijfonderwijs? Voor leerlingen en docent is het bovendien van belang om te weten of lessen effect hebben. Weten en kunnen de leerlingen meer dan voor die lessen?

Mits daar onderwijs in is gegeven kan het herkennen van tijdsprongen, perspectief en bepaalde vormen van taalgebruik bijvoorbeeld getoetst worden, zoals bij het lezen van informatieve teksten getoetst wordt of leerlingen het juiste verband zien tussen twee alinea's, of leerlingen de (eigenlijke) bedoeling van de schrijver onderkennen en dergelijke. Ook de tijd waarin een verhaal speelt kan onderwerp van een toets zijn, evenals voor het verhaal relevante eigenschappen van de hoofdpersoon, mits deze gegevens op te maken zijn uit het fragment of verhaal dat in de toets wordt aangeboden, en mits het in voorafgaande lessen aan de orde is hoe je dit kunt doen.

Daarnaast is het mogelijk om de meer open opdrachten die leerlingen maken in het kader van fictie-onderwijs, te beoordelen op aspecten als inhoud, verzorging, omvang, opbouw en volledigheid en zelfs taalgebruik. Voorwaarde is dat de leerlingen vooraf weten op welke aspecten ze beoordeeld zullen worden en weer, dat er in het voorafgaande onderwijs voldoende aandacht voor deze aspecten is geweest.

Het zal duidelijk zijn dat wij aanraden om de toetsing van het vakonderdeel fictie op ongeveer dezelfde wijze uit te voeren als de toetsing van andere vakonderdelen.

Literatuur

waarnaar in de hoofdstukken 1 - 4 verwezen wordt

- Boer, M. de, De basis voor een leerplan Fictie. In: *Moer* 1992/7, p.253-258.
- Bonset, H. e.a.: *Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek*. Muiderberg, 1992.
- Commissie Herziening Eindtermen, *Advies kerndoelen voor de basisvorming in basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1990.
- Freeman-Smulders, A., *Het kinderboek als struikelblok*. 2e druk, Den Haag, NBLC, 1986.
- Hawinkels, K.: Leerplan jeugdliteratuur in de basisvorming. Een voorstel. In: *Leesgoed*, 1991/5.
- Verbeek, J., *Bouwstenen voor de Basisvorming. Een leerplan Nederlands*. Wolters-Noordhoff, Groningen 1993.
- Vos, Jacques, *Feit en fictie. Over de didactiek van het jeugdboek in de klas*. Purmerend, Muusses, 1981.
- Vos, Jacques, 'Waar werken we naartoe? Literatuuronderwijs in mavo-vier' in: *Leestekens*, oktober 1985, p.28-31.
- Vos, Jacques, *Jeugdliteratuur. Didactiek en methodiek*. Leiden, Martinus Nijhoff, 1988.

5. Documentatie en adressen

In dit hoofdstuk geven we een overzicht van de instellingen en middelen die u ten dienste staan bij de realisering van het fictie-onderwijs. Ten dele betreft dat titels en instellingen die u wellicht bekend zijn. Deze bevinden zich vooral op het gebied van onderwijsverzorging, leesbevordering en boek-promotie. Wij hebben echter ook gegevens opgenomen die tot dusver in het (taal)onderwijs minder bekend waren. Daarbij gaat het meer om instellingen die zich richten op audiovisuele vorming en audiovisuele media.

De gegevens zijn verdeeld in: publikaties, tijdschriften en adressen van instellingen. Overal is kort aangegeven wat voor soort informatie u ervan kunt verwachten en hoe deze bereikbaar is.

5.1. Publikaties

Bonset, H., De Boer, M. en Ekens, T., *Nederlands in de basisvorming, een praktische didactiek*, Muiderberg, 1992

Verbeek, J. e.a., *Bouwstenen voor de basisvorming, een leerplan Nederlands*, Groningen, 1993.

Kraaijveld, R.A.J., *Jeugdliteratuur in de praktijk*, Zutphen, 1989.
Verhalende jeugdliteratuur voor 14 tot 16-jarigen.

Tellegen-Van Delft, S. en Coppejans, L., *Verbeeldend lezen*, NBLC, Den Haag, 1992. Systematisch onderzoek naar de diverse vormen van verbeeldend lezen, onder scholieren, docenten en bibliothecarissen.

De leesvampier, leesmethode voor het ibo/lbo, CPS, Hoevelaken, 1990 (OVB-brochure: 239, 240, 241). Leesmethode, bestaande uit een docentenhandleiding en twee lesboeken. Thematische aanpak.

Lezen voor de lijst, lbo-mavo, NBLC, Den Haag, 1990. Uitgebreide brochure met voorbeelden van een basisboekenlijst, een aantal thema's met uitvoerige opgave van titels die binnen dat thema passen en suggesties voor het werken met strips.

Van klasbibliotheek tot schoolmediatheek, NBLC, Den Haag, 1991. Uitgebreid overzicht van wat er komt kijken bij het opzetten van een eigen schoolmediatheek.

Pennen, W. van der, *Literatuur ... daar snap ik niks van*, Stichting Lezen, Amsterdam, 1992. Leesbevorderende projecten voor lbo/mavo.

Once upon a time, LOKV, Utrecht. Thematische introductie in de geschiedenis en taal van de film.

Filmcahiers, LOKV, Utrecht. Thematische kijkwijzers bij speelfilms. Verschenen zijn Film leren lezen, algemene inleiding in de taal van de film en diverse cahiers over specifieke films.

5.2 Tijdschriften

Moer, tijdschrift van de VON, Vereniging voor Onderwijs in het Nederlands. Dit tijdschrift bevat geregeld artikelen over werken met fictie in de klas.

Levende Talen, tijdschrift van de Vereniging voor Leraren in Levende Talen. Dit tijdschrift bevat geregeld artikelen over werken met fictie in de klas.

Leesgoed, uitgave van het NBLC in Den Haag. Tijdschrift voor onderwijsgevend en bibliothecarissen over lezen, leesbevordering en boekpromotie.

Tsjip, tijdschrift voor literaire vorming. Uitgave van de Stichting Promotie Literatuuronderwijs. Redactieadres - zie voorin deze uitgave.

5.3 Adressen

SLO, Instituut voor leerplanontwikkeling, project Nederlands VO
Postbus 2041, 7500 CA Enschede. Tel. (053) 84 08 40.

APS, Algemeen Pedagogisch Studiecentrum
Postbus 85475, 3598 AL Utrecht. Tel. (030) 85 66 00.

CPS, Christelijk Pedagogisch Studiecentrum
Postbus 30, 3870 CA Hoevelaken. Tel. (03495) 41 211.

KPC, Katholiek Pedagogisch Centrum,
Postbus 482, 5201 AL 's Hertogenbosch. Tel. (073) 21 54 35.

SPL, Stichting Promotie Literatuuronderwijs,
De Schietspoel 1, 5051 DL Goirle. Tel. (013) 34 60 93.

LOKV, Landelijk Ondersteuningsinstituut Kunstzinnige Vorming
Ganzenmarkt 6, Postbus 805, 3500 AV Utrecht. Tel. (030) 33 40 18.
Het LOKV kan u informeren over adressen van CKV's bij u in de buurt. Het LOKV ondersteunt plaatselijke steunpunten of centra voor kunst-zinnige vorming

(CKV's) op het gebied van literaire en audiovisuele vorming. Deze CKV's adviseren en ondersteunen scholen, vaksecties en do-centen die audiovisuele elementen in hun fictie-onderwijs willen opnemen.

NBLC, Nederlands Bibliotheek en Lector Centrum
Taco Scheltemastraat 5, Postbus 93054, 2509 AB 's Gravenhage. Tel. (070) 31 41 500.

Het NBLC is de landelijke overkoepelende vereniging van de openbare (jeugd)bibliotheken in Nederland. De Dienst Boek en Jeugd van het NBLC levert materialen en ontplooit activiteiten op velerlei gebied, o.a. samenstelling van keuzelijsten, tenstoonstellingspanelen en posters, ontwikkeling van leesprogramma's, ontwikkeling van materialen t.b.v. de Kinderboekenweek. De bibliotheek omvat een grote collectie oude en nieuwe jeugdboeken en secundaire literatuur.

Het NBLC kan u informeren over adressen en activiteiten van de Provinciale Bibliotheekcentrale (PBC) bij u in de buurt.

NIAM, Nederlands Instituut voor Audiovisuele Media
Neuhuyskade 94, Postbus 97734, 2409 GC 's Gravenhage.
Tel. (070) 33 14 3500.

Het NIAM ondersteunt het onderwijs met pedagogisch-didactische hulpmiddelen op audiovisueel gebied in alle onderwijsvormen.

NOT, Nederlandse Onderwijs Televisie
Noordse Bosje 16-18, Postbus 1070, 1200 BB Hilversum.
Tel. (035) 72 36 11.

De NOT verzorgt diverse op het onderwijs gerichte tv-producties op het gebied van fictie en (jeugd)literatuur.

NFI, Nederlands Film Instituut, Audiovisuele Dienst
Postbus 515, 1200 AM Hilversum. Tel. (035)21 76 45.
Het NFI leent films, video's en andere materialen aan het onderwijs.

CPNB, Stichting Collectieve Propaganda voor het Nederlandse Boek
Keizersgracht 391, Postbus 10576, 1001 EN Amsterdam.
Tel. (020)62 64 971.

De CPNB organiseert ieder jaar o.a. de Kinderboekenweek en de bekroning van de beste kinder- en jeugdboeken met de Gouden en Zilveren Griffels en Penselen.

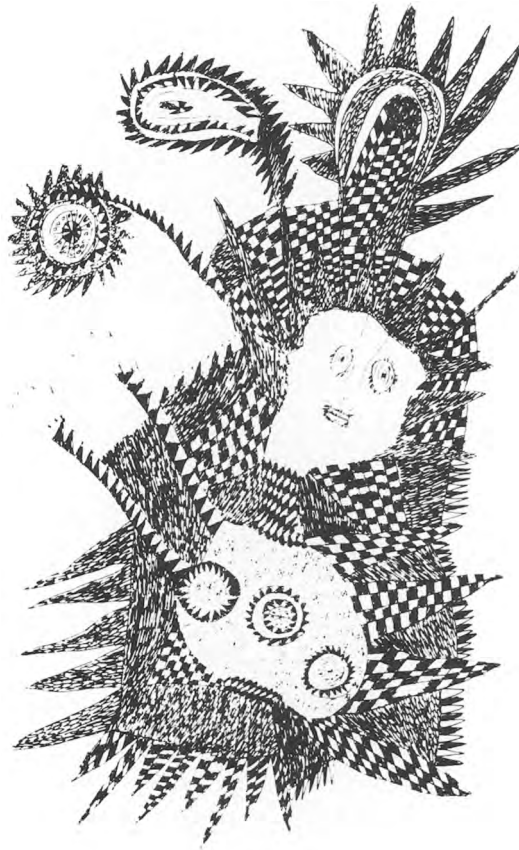
SSS, Stichting Schrijvers School Samenleving
Huddestraat 7, 1018 HB Amsterdam. Tel. (020) 62 34 923.

Bij de SSS zijn schrijvers en dichters aangesloten, die op scholen en in bibliotheken vertellen over hun werk of werkgroepen begeleiden. De SSS produceert ook videofilms rond auteurs.

Stichting Lezen
Keizersgracht 391, 1016 EJ Amsterdam. Tel. (030) 62 30 566.

De Stichting Lezen is een samenwerkingsverband van overheid, boekenbranche, bibliotheekwezen en dagbladpers voor de instandhouding en bevordering van de leescultuur. Daartoe verspreidt de Stichting Lezen o.a. voorlichtingsmateriaal.

The *mainstream* of poetry
goes back to the old tribes
& has been carried forward by
the great subterranean culture



Bijlagen

Bijlage 1: De kerndoelen Nederlands

Algemene doelstelling

Met het oog op hun maatschappelijk functioneren, persoonlijke ontwikkeling en voorbereiding op verdere studie en beroep is het onderwijs in de Nederlandse taal erop gericht te bevorderen dat leerlingen in staat en bereid zijn taal zowel productief als receptief in mondelinge en schriftelijke vorm te gebruiken.

Om dat te kunnen moeten de leerlingen enerzijds de waarde van taal voor hun cognitieve en affectieve ontwikkeling in haar verschillende functies kunnen ervaren en moeten ze de mogelijkheden ervan - in manieren van praten, luisteren, schrijven en lezen - voor hun ontwikkeling leren gebruiken. Anderzijds moeten leerlingen in communicatieve situaties juiste vormen van taalgebruik en denkwijzen kunnen toepassen en in taaluitingen van anderen deze denkwijzen en vormen van taalgebruik kunnen interpreteren. Van belang daarbij is, dat leerlingen in dergelijke situaties hun kennis, gevoelens en gedachten kunnen verkennen en ordenen, en strategieën kunnen hanteren die op het bereiken van het communicatieve doel zijn afgestemd.

In beide gevallen is het van belang dat leerlingen leren reflecteren op taal en taalgebruik.

Domein A. Taalgebruik

Subdomein Spreken/luisteren

1. De leerlingen kunnen in situaties met een meer formeel karakter aan een dialoog deelnemen met het oog op
 - het geven of verkrijgen van de nodige informatie;
 - het weergeven van een eigen mening;
 - het overhalen van een gesprekspartner tot handelen.
2. De leerlingen kunnen in klas- of schoolverband aan een polyloog deelnemen met het oog op
 - het geven of verkrijgen van de nodige informatie;
 - het weergeven van een eigen mening;
 - het bereiken van een voor hen aanvaardbaar resultaat.

Subdomein Spreken

3. De leerlingen kunnen in de vorm van een korte monoloog voor een bekend publiek een persoonlijke beleving vertellen of een situatie beschrijven.

Subdomein Luisteren (kijken)

4. De leerlingen kunnen intensief luisteren en doelgericht luisteren.
5. De leerlingen kunnen een voor hen bestemde mondelinge instructie uitvoeren.
6. De leerlingen kunnen van een voor hen bestemde uitleg of een voor hen bestemd radio- of televisieprogramma een globale samenvatting geven of de belangrijkste elementen ervan vertellen.

Subdomein Schrijven

7. De leerlingen kunnen zich zowel zakelijk als persoonlijk schriftelijk uitdrukken ten behoeve van hun directe omgeving, officiële instanties, of toekomstige werkgevers met het oog op het geven of verkrijgen van de nodige informatie en het overhalen van de geadresseerde tot handelen. Daarbij hanteren ze die conventies met betrekking tot interpunctie, spelling, structuur, kenmerken van tekstsoorten, taalgebruik en uiterlijke verzorging die daarvoor doelmatig zijn.
8. De leerlingen kunnen op basis van reacties en suggesties van anderen een (eigen) tekst herschrijven.

Subdomein Lezen

9. De leerlingen kunnen globaal lezen, doelgericht lezen en studerend lezen.
10. De leerlingen kunnen in fictionele en niet fictionele teksten die aansluiten bij hun ervaringswereld en ontwikkelingsniveau en voor hen geschikt taalgebruik bevatten;
onderscheid maken tussen de daarin voorkomende
 - feiten en meningen
 - mededelingen en voorbeelden;de volgende relaties herkennen:
 - middel en doel
 - oorzaak en gevolg;antwoord geven op vragen over:
 - het denken en handelen van de personages in de tekst
 - de beschreven situatie
 - de relatie tussen tekst en werkelijkheid
 - de waarde van de tekst voor hen zelf en anderen;aangeven welk doel de schrijver nastreeft;
en van die teksten een globale samenvatting geven, waarin ten minste het hoofdonderwerp en de hoofdgedachte verwoord zijn.
11. De leerlingen kunnen een voor hen bestemde schriftelijke instructie uitvoeren.

Domein B. Kennis over taal en taalverschijnselen

12. De leerlingen kennen de regels voor de spelling van de werkwoordsvormen en om deze regels te kunnen toepassen herkennen zijn in een zin de persoonsvormen, de onderwerpen en de gezegdes waarin voltooid deelwoorden voorkomen.
13. De leerlingen kunnen onderscheid maken tussen meer en minder formele taalgebruikssituaties en weten welk taalgebruik in deze situaties gehanteerd wordt.
14. De leerlingen kennen het onderscheid tussen dialecten, groepstalen en standaardtalen. Zij hebben inzicht in de achtergronden van verschillen in gesproken taal, het ontstaan van talen en het in stand blijven en veranderen ervan.
15. De leerling kennen schrijfprocessen en schrijf-procedures. Zij kunnen - vooraf of na afloop van het schrijfkarakter - aangeven, welke keuzes zij maken of gemaakt hebben.
16. De leerlingen hebben inzicht in de maatschappelijke rol die de media spelen in de communicatie.
17. Ten dienste van de toepassing bij het taalgebruik kennen de leerlingen
 - ten minste de volgende middelen waarmee de luisteraar of lezer gemanipuleerd kan worden: figuurlijk taalgebruik, clichés, persuasieve en suggestieve elementen;
 - de karakteristieke eigenschappen van ten minste de volgende tekstsoorten: het gedicht, het stripverhaal, het toneelstuk of de televisie-serie, het verhaal, het dagboek, de instructie-tekst, de reclametekst, het krante-artikel;
 - de functie van beeld en opmaak in een tekst en hebben zij inzicht in hoe een tekst gestructureerd kan worden met behulp van alinea's en door middel van een indeling in inleiding, kernstuk en slot.

Domein C: Informatievaardigheden

18. De leerlingen kunnen bij het verwerven van informatie gebruik maken van de volgende voor hen geschikte informatiebronnen en -systemen:
 - vraaggesprekken
 - audiovisuele media
 - schriftelijke informatiebronnen
 - geautomatiseerde gegevensbestanden.
19. De leerlingen kunnen voor het verwerken van informatie zelf een eenvoudig gegevensbestand opzetten.
20. De leerlingen kunnen in alle stadia van het schrijfproces tekstverwerkingsprogrammatuur gebruiken.

Bijlage 2: Keuzelijst opdrachten

uit: Piet Gielen & Xander Noë: 'Literatuuronderwijs - een zure appel?' In: *Moer*, 1990/1, p. 10 e.v.

N.B.: Deze opdrachten hebben betrekking op het omgaan met geschreven fictie. Maar met enige aanpassing zijn de meeste heel goed bruikbaar bij film en televisie.

- 1 Ontwerp een lettertype, waarin het betreffende boek gedrukt zou kunnen worden. Toelichten.
- 2 Hou een interview met de hoofdpersoon/hoofdpersonen van het boek. Of interview de schrijver. Je moet wel informatie uit het boek aan de orde laten komen in je interview.
- 3 Schrijf een verhaal met hetzelfde thema als het gelezen boek.
- 4 Kopieer enkele recensies over het gelezen boek (kun je halen bij de bieb), plak ze in je schrift, bespreek de argumenten die gebruikt worden en lever commentaar.
- 5 Ontwerp enkele illustraties bij het gelezen werk. Voorzie ze eventueel van commentaar.
- 6 Schrijf een gedicht n.a.v. het gelezen boek.
- 7 Teken een plattegrond van een belangrijke ruimte in het verhaal.
- 8 Ontwerp voor het verhaal een omslag, zodanig dat een aspirant-koper duidelijke informatie krijgt over de sfeer van het verhaal.
- 9 Bespreek uitvoerig hoe de spanning in het boek wordt opgebouwd.
- 10 Maak een reclamefolder voor het boek. Plak die in je schrift.
- 11 Laat een deel van het verhaal in een ander land met een volstrekt andere cultuur spelen. Pas namen en andere uiterlijkheden aan.
- 12 Bedenk zelf vijf mogelijke nieuwe titels voor het boek. Duidelijk toelichten.
- 13 Stel je voor dat jij de schrijver bent, aan welke passage heb je met het meeste plezier gewerkt en waarom?

- 14 Zoek één of meer gedichten die bij het verhaal passen. Kopieer ze en plak ze in je schrift of schrijf ze over. Motiveer je keuze.
- 15 Maak van een passage van het verhaal een strip.
- 16 Maak naar aanleiding van het gelezen boek een lied. Pas de soort aan.
- 17 Welke vragen zou je de schrijver willen stellen? Laat duidelijk uitkomen dat je het boek hebt gelezen.
- 18 Maak van het verhaal een krantebericht.
- 19 Beargumenteer waarom het de moeite waard is je boek te bewaren zodat het over tweehonderd jaar nog gelezen kan worden.
- 20 Laat twee hoofdpersonen met elkaar corresponderen. Schrijf minimaal drie brieven.
- 21 Herschrijf een fragment van het verhaal in een andere stijl b.v. romantisch, ironisch, platvloers, impressionistisch.
- 22 Schrijf een ander slot aan je boek.
- 23 Schrijf een artikel voor een weekblad als Story of Privé dat heet: Ik was een dag te gast bij ... (de naam van de hoofdpersoon van het boek invullen).
- 24 Schrijf een recensie n.a.v. het verhaal. Verwerk hierin ook informatie over de auteur.
- 25 Ga het gelezen boek na op zijn werkelijkheidsgehalte: wat is levensecht, wat niet? Geef ook argumenten.
- 26 Maak van de meest werkzame passages een filmscript. Geef nauwkeurige aanwijzingen voor de cameraman. Welke acteurs/actrices zou je kiezen.
- 27 Als de schrijver in de vorige eeuw geleefd zou hebben, hoe zou hij het boek dan geschreven hebben?
- 28 Beschrijf het uiterlijk van enkele belangrijke personen (lichaam, kleding) maar dan uitsluitend op basis van de in het verhaal verstrekte gegevens. Citeer dus.
- 29 Schrijf een gedeelte van het verhaal vanuit een ander vertelperspectief.
- 30 Schrijf een ingezonden brief waarin je je uitvoerig boos maakt over het boek of over de handel en wandel van een romanfiguur.

- 31 Geef een zo nauwkeurig mogelijke persoonsbeschrijving. Teken ze eventueel na en beschrijf ook het karakter.
- 32 Uit welke gegevens in het verhaal blijkt in welke tijd het speelt. Duidelijk toelichten.
- 33 Zoek tien uitdrukkingen en/of spreekwoorden die van toepassing zijn op het boek. Duidelijk toelichten.
- 34 Zoek bij het boek zakelijke informatie over het onderwerp. Bespreek de verschillen tussen deze fictionele en de zakelijke tekst(en).
- 35 Maak n.a.v. het gelezen boek een draaiboek voor een hoorspel. Deel de scènes in, schrijf de rollen uit, geef muziek en geluiden aan.
- 36 Schrijf een gedeelte van het dagboek van een of meer hoofdpersonen.
- 37 Noem minstens vijf problemen die je als regisseur zou hebben als je het boek zou verfilmen.
- 38 Zoek muziekwerken waarvan je vindt dat ze bij het gelezen boek passen. Met muziekwerken worden alle genres muziek bedoeld. Motiveer je keuze uitvoerig. Je kunt ook een cassettebandje maken.
- 39 Zoek tien foto's die bij het boek passen. Plak ze in en motiveer je keuze.
- 40 Schrijf de horoscoop voor enkele personen uit het boek.
- 41 Laat een van de hoofdfiguren dromen. Beschrijf die droom.
- 42 Vergelijk het gelezen boek met de verfilming van het boek.
- 43 Vergelijk twee boeken die hetzelfde thema hebben.
- 44 De figuren in boeken reageren vaak anders op bepaalde situaties dan jij gedaan zou hebben. Bespreek uitvoerig hoe jij, op bepaalde situaties die in het boek beschreven worden, gereageerd zou hebben.
- 45 Zoek kunstreproducties bij het boek. Licht je keuze toe.
- 46 Bedenk zelf een opdracht. Noteer die opdracht in je schrift, misschien is deze lijst dan volgend jaar nog langer.

Leeservaring

Je leeservaring of je eigen mening moet je over elk gelezen boek voor je lijst op papier zetten. Lengte minimaal een halve pagina. Het is de bedoeling dat je je eigen mening zo goed mogelijk probeert te beargumenteren met behulp van concrete voorbeelden uit het gelezen werk.

De literatuurmeter kan een hulpmiddel zijn bij het formuleren van je leeservaring. Mogelijk kunnen ook onderstaande vragen je helpen.

- . Hoe ben je aan dit boek gekomen?
- . Waarom ben je dit boek gaan lezen?
- . Wat verwachtte je toen je met lezen begon?
- . Hoe kwam je aan die verwachting?
- . Is uitgekomen wat je van het boek verwachtte? Licht toe.
- . Hoe voelde je je toen je het boek las? Waarom?
- . Hoe voelde je je toen je het boek uit had? Waarom?
- . Voor wie (voor welk publiek) is het boek volgens jou geschreven? Waarom denk je dat?
- . Herken je gebeurtenissen waarover het in het boek gaat? Geef concrete voorbeelden.
- . Vind je het verhaal echt? Waarom wel of niet?
- . Kun je het boek met andere Nederlandse boeken vergelijken? Met welke en waarom?
- . Kun je het boek met vertaalde boeken vergelijken? Met welke en waarom?
- . Kun je het boek met films vergelijken? Met welke en waarom?
- . Welk stukje van het boekje heeft of jou de meeste indruk gemaakt? Hoe komt dat?
- . Wat vind je de mooiste passage uit het boek? Noem de bladzijde en geef aan waarom je dat stukje zo mooi vindt.
- . Wat vind je het minst goede aan het boek? Leg duidelijk uit.
- . Raad je anderen aan het boek te lezen? Motiveer je antwoord.

Colofon

Deze speciale aflevering van *Tsjip*, tijdschrift voor literaire vorming, werd met dank aan de auteurs van het leerplan *Fictie in de basisvorming* verzorgd door de redactie en in opdracht van de Stichting Promotie Literatuuronderwijs, met steun van het Instituut voor Leerplanontwikkeling SLO, gedrukt bij Quickprint, Nijmegen, in een oplage van 700 ex.

De eerste exemplaren zijn op 10 december 1993 tijdens een feestelijke bijeenkomst in het Alberdingk Thijmcollege te Hilversum aangeboden aan de auteurs en andere aanwezigen. Daarbij werden drie korte demonstratielessen verzorgd door Wil van der Veur, docent en medewerker van het IVLOS (R.U. Utrecht), jeugdboekenschrijfster Selma Noort en docent Max Verbeek. Een forum onder leiding van Anja van Leeuwen, medewerker SLAA en eind-redacteur Biografie Bulletin, met als deelnemers naast Selma Noort en Max Verbeek uitgever Everard Huizing (Bumper, Tikker, Diepzee, etc.), Ruud Kraaijeveld, auteur van schoolboeken, docent en literatuurcriticus, en Anne de Vries, verbonden aan het NBLC en de VU, Amsterdam, boog zich over de betekenis van het leerplan.

Deze *Tsjip*-Extra wordt de abonnees/donateurs van de SPL ter gelegenheid van de jaarwisseling aangeboden naast aflevering 3/4, december 1993.

Extra exemplaren zijn te bestellen op onderstaand SPL-adres. Prijs per ex. f 15,- plus portokosten. Bij bestelling van 10 of meer exemplaren ineens betaalt u per ex. f 12.50 plus portokosten bij vooruitbetaling op door ons te zenden rekening te voldoen.

Niet-abonnees, niet-donateurs van de Stichting Promotie Literatuuronderwijs, worden lid van de SPL door een briefkaartje met naam, adres, telefoonnummer etc., te zenden aan de administratie.

Adres voor Nederland:

SPL, De Schietspoel 1, 5051 DL, Goirle. Telefonische aanmelding of bestelling na 18.00 uur bij het zelfde adres, 013-346093.

Adres voor Vlaanderen:

SPL, R.U. Gent, Sint Pietersplein 5, 9000 Gent. Telefonische aanmelding op werkdagen: 091 - 643549.

Een lidmaatschap kost met ingang van 1 januari 1994 f 40,- / BF 750 per jaar. Instellingen betalen f 50,- resp. BF 900. Studenten f 30,- resp. BF 550.

