

Communicatie

tijdschrift voor communicatiewetenschap en mediacultuur

Jaargang 28 • nummer 1 • maart 1999

B
COMMUN
(1)
99

9413199

506

omlewq

is mua

id exmo

d gshca

ie mloba

Garant

Afgiftekantoor 3000 Leuven 1 - Driemaandelijks tijdschrift

Redactie

F. Thevissen, Sectie Communicatiewetenschappen, V.U.Brussel
H. Van Pelt, Departement Politieke en Sociale Wetenschappen, U.Antwerpen
L. Van Poecke (hoofdredacteur), Departement Communicatiewetenschap, K.U.Leuven
P. Vyncke, Vakgroep Communicatiewetenschappen, U.Gent

Redactiesecretariaat

I. De Wachter

Redactieadres

Communicatie, Departement Communicatiewetenschap, K.U.Leuven,
E. Van Evenstraat 2A, B-3000 Leuven, tel 016/32.32.20-24, fax 016/32.33.12
E-mail: Ingrid.DeWachter@soc.kuleuven.ac.be

Verantwoordelijke uitgever:

L. Van Poecke, E. Van Evenstraat 2A, B-3000 Leuven

Uitgever

Garant-Uitgevers, Tiensesteenweg 83, B-3010 Kessel-Lo (Leuven).

Abonnementenadministratie en advertentie-exploitatie: Garant Uitgevers

Abonnementsprijzen voor jaargang 1999 (4 nummers):

- in België: **600 BEF** - betaling op rekening nr. 734-4291103-26 van Garant-Uitgevers.
- in Nederland: **Fl. 35,5** - betaling op rekening nr. 42.61.07.322 van ABN-AMRO-bank, Apeldoorn (giro nr. 837570) t.n.v. Garant-Uitgevers.
- Andere landen: 600 BEF (of 14,90 €) + verzendkosten - betaling na ontvangst van onze factuur.

Abonnementen worden automatisch verlengd, tenzij men een maand vóór het einde van de jaargang opzegt.

Los nummer: 200 BEF / 11,50 NGL (5,- €)

Advertenties:

Advertentietarieven worden op aanvraag toegezonden.

Communicatie verschijnt driemaandelijks, in maart, juni, september en december.
ISSN 0771-7342

© 1999 by Garant-Uitgevers NV

Alle rechten voorbehouden.
Behoudens de uitdrukkelijk bij wet bepaalde uitzonderingen
mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd,
opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand
of openbaar gemaakt, op welke wijze ook,
zonder de uitdrukkelijke voorafgaande schriftelijke toestemming
van de auteur en van de uitgever.

communicatie

TIJDSCHRIFT VOOR COMMUNICATIEWETENSCHAP
EN MEDIACULTUUR

Jaargang 28, nummer 1
maart 1999

INHOUD

Publieke televisie als project van de moderniteit: nationale identiteit en opvoeding in de programmatie van de Vlaamse openbare televisie	
Hilde Van den Bulck	2
Non-verbale competentie van jongeren met opvoedingsproblemen: probleemstelling en aanzet tot mogelijke oplossingen	
Aagje Geerardyn	19
Mediagebruik, schoolprestaties en lees- en schrijfvaardigheid: een multilevel analyse	
Daniël Muijs	36
Boekbesprekingen	58
Abstracts	64

Publieke televisie als project van de moderniteit: nationale identiteit en opvoeding in de programmatie van de Vlaamse openbare televisie

Hilde Van den Bulck

SAMENVATTING

Het doel van dit artikel is de studie van de manier waarop de openbare omroep - als een typisch modernistisch project van een bepaalde culturele elite - heeft geprobeerd een nationale identiteit te creëren en te behouden door het aanbieden van een uniforme hoge cultuur als middel om het publiek 'op te voeden' tot burgers van de gemeenschap. Meer specifiek zal de analyse zich concentreren op het beleid van de Vlaamse openbare televisie op dit vlak. De hypothese hierbij is dat (de culturele elite binnen) de Vlaamse openbare omroep - en vooral televisie - gedurende lange tijd heeft getracht bij te dragen tot de erkenning en ontwikkeling van de Vlaamse identiteit en cultuur door het aanbieden van een uniforme Vlaamse cultuur. Een analyse van de programmatie van de Vlaamse openbare televisie tussen 1953 en 1969 dient als illustratiemateriaal.

Sleutelwoorden: openbare omroep, televisiecultuur, nationale identiteit, culturele elite, programmatie

Identiteit, zo lijkt het, is de toetssteen van onze tijd. Niet alleen in het dagelijkse discours maar vooral ook binnen sociale theorie is de vraag rond culturele identiteit bijzonder centraal. Jenkins (1996) beschouwt identiteit dan ook terecht als een van de 'unifying frameworks of intellectual debate in the 1990's'.¹ In essentie komt de argumentatie, aldus Hall, hierop neer:

The old identities which stabilized the social world for so long are in decline, giving rise to new identities and fragmenting the modern individual as a unified subject. This so-called crisis is seen as part of a wider process of change which is dislocating the central structures and processes of modern societies and undermining the frameworks which gave individuals stable anchorage in the social world. (Hall, 1992:274)

Ook binnen het mediaonderzoek wordt de laatste 15 jaar veel aandacht besteed aan de plaats van (vooral audiovisuele) media in de vorming, het behoud of het veranderen van collectieve identiteiten. Hier gaan gelijkaardige redeneringen op: de exponentiële groei in internationale media en de postmoderne mediatisering van de cultuur zou bijdragen tot de ondermijning van de gevestigde identiteiten, of, in de woorden van Price (1994:4), '[the] plethora of changing signals, floating, then raining from space, poses impressive problems of belonging, identification, nationalism, and community'.

Een van de redenen voor deze aandacht voor identiteit is dat iets wat in het verleden als stabiel werd beschouwd, niet langer zo wordt aanzien. Vooral de idee en praktijk van 'nationale identiteit' krijgt hierbij veel aandacht als een van de collectieve identiteitsconstructies die onder invloed van globalisering en postmoderne fragmentering zouden zijn bedreigd. De economische en politieke condities van de laat-moderniteit produceren, aldus sommigen, nieuwe (postmoderne) vormen van identificatie (cf. Hall, 1991a, 1991b; Harvey, 1989; Jameson, 1991). Deze zouden worden gekenmerkt door een voortdurende grensoverschrijding en -verschuiving. Dit staat in scherp contrast met de moderne identificatie die werd gekenmerkt door stabiele grenzen en categorieën. Samen met het belang van de natiestaat als dominante socio-politieke structuur, stond nationale identiteit in de moderniteit centraal als een van de belangrijkste vormen van collectieve identiteit. Nationale identiteitsvorming was een programma van eenmaking en een postulaat van homogeniteit. Anderson (1991) wijst er op dat moderne natiestaten grote en onpersoonlijke entiteiten zijn. Onze primaire kennis van vaderland en landgenoten komt niet zozeer van persoonlijke, face-to-face communicatie, maar eerder van onpersoonlijke en ver-verspreide agenten van socialisatie zoals het onderwijssysteem, musea en de media die het mogelijk maken dat grote groepen mensen kunnen participeren aan een 'nationaal' leven via - onder andere - programma's voor de hele natie.

De vraag is hier welke rol massacommunicatie speelt/heeft gespeeld in de vorming en het behoud van deze relatie van lid tot lid of van lid tot natie. Hoe worden/werden de media gebruikt als instrument om naties op te bouwen uit verspreide groepen van individuen. Beschrijvingen van dit proces van nationale identiteitsformatie variëren van diegenen die de media helemaal niet of nauwelijks vermelden, tot diegenen die impliceren dat de massamedia sterk genoeg zijn om op zichzelf het distinctieve van complete regionale of nationale culturen te wijzigen. Natuurlijk is de vorming van een collectieve identiteit in al haar aspecten een veel ruimer proces dan enkel het deel dat door de invloed van de massamedia tot stand komt (Blain & Burnett, 1994:7). Dit neemt niet weg dat de studie van de nationale cultuur zoals die door de media wordt aangeboden, een belangrijk onderdeel kan vormen

van het beter begrijpen van dergelijke processen van identiteitsvorming en van de rol van de media hierin.²

■ OPZET

De bedoeling van dit artikel is, te onderzoeken op welke manier de publieke omroep - als typisch modernistisch project van een bepaalde culturele elite - heeft getracht een nationale identiteit te creëren en te onderhouden door het aanbieden van een uniforme, hoge cultuur waarmee ze haar publiek wilde 'opvoeden' tot burgers van de gemeenschap die de omroep pretendeerde te vertegenwoordigen. Smith stelt in dit verband terecht:

In looking at the role of the media in creating a certain uniformity within the nation-state, we are in essence looking at the process of nation-building, and at how the media are consciously brought into play to construct a 'national' culture and a 'national' community. Nation states must have a measure of common culture and a civic ideology, a set of common understandings and aspirations, sentiments and ideas, that bind the population together in their homeland'. (Smith, 1991:11)

Er wordt dus onderzocht hoe de omroep wordt ingeroepen om in het proces van natievorming bij te dragen tot een gemeenschappelijke cultuur waaraan alle leden van de gemeenschap kunnen refereren en waarmee ze zich kunnen identificeren. Om dit beleid te illustreren, zullen we naar de programmatie verwijzen. De stelling is hier dat - in tegenstelling tot wat in de literatuur rond commercialisering van de omroep vaak wordt beweerd - programmatie-strategieën en -tactieken reeds in de hoogdagen van het publieke televisie-monopolie belangrijk waren en kunnen worden bestudeerd als het resultaat van de vigerende beleidsopties.

Meer specifiek willen we een analyse maken van het beleid dat de Vlaamse openbare omroep in de periode 1953-1969 in dit opzicht heeft gevoerd. Zoals reeds werd aangehaald bij Van Poecke en Van den Bulck (1993:115-9), vereiste de ontwikkeling van de Vlaamse natiestaat³ de creatie en verspreiding van een Vlaamse 'hoge' cultuur. Deze moest dienst doen enerzijds als tegenpool voor de (nog tot in de jaren '50 dominante) Franse cultuur en anderzijds als identificatie- en bindmiddel voor de eigen gemeenschap. Hierbij werd een belangrijke rol gespeeld door een bepaalde culturele elite van letterkundigen en filologen. Vanuit hun opleiding meenden zij de positie en kennis te hebben om de 'juiste' taal, literatuur en cultuur uit te dragen. Op deze manier werden zij de motor achter de creatie en ontwikkeling van een Vlaams bewustzijn en een Vlaamse cultuur. Het is nu deze elite die ook van bij de aanvang werkzaam was binnen de Vlaamse publieke omroep. Onze

hypothese is dan ook dat (de culturele elite binnen) de Vlaamse publieke omroep - en meer bepaald televisie - gedurende lange tijd heeft getracht bij te dragen aan de erkenning en ontwikkeling van de Vlaamse natie en identiteit door het aanbieden van een uniforme Vlaamse cultuur. We willen hierbij niet alleen het algemene beleid analyseren, maar vooral ook nagaan wat dit specifiek betekende voor de programmatie. Op welke manier en in welke mate weerspiegelt de programmatie van de Vlaamse televisie in de onderzochte periode de algemene beleidsimperatieven?

Om deze hypothese cijfermatig te illustreren, zullen een aantal gegevens uit een lopend onderzoek worden gebruikt.⁴ Er werd een 'weloverwogen, doelgerichte steekproef' (Billiet, 1990:140) getrokken van vijf jaren (1953,⁵ 1957, 1961, 1965 en 1969), verspreid over de volledige onderzoeksperiode. In ieder van deze jaren werd de eerste maand van het nieuwe seizoen geselecteerd. Het categorieënsysteem werd samengesteld op basis van een literatuurstudie en van toetsing aan een proefanalyse. Deze cijfers zijn echter slechts een algemene indicatie en moeten worden aangevuld met een kwalitatieve analyse en interpretatie van het onderzoeksmateriaal.

■ THEORETISCH KADER: MODERNITEIT, IDENTITEIT EN OPENBARE OMROEP

De moderniteit

Om het beleid van de openbare televisie te kunnen begrijpen als een modernistische vorm bij uitstek (Hall, 1992:292), moet het worden gesitueerd binnen een aantal kenmerken van de moderne conditie.

Moderniteit verschilt van andere periodes in de mate waarin het sociale leven wordt gekaderd in en door complexe organisaties, en door het aantal en de heterogeniteit van deze organisaties. Met het verdwijnen van de oude *Gemeinschaftliche* maatschappijvorm ten voordele van de anonieme, Fordistische *Gesellschaftliche* samenleving, verdwenen gevestigde tradities. De ineenstorting van traditie vereist haar her-ontdekking. Van zodra bepaalde ceremonies en symbolen hun betekenis verliezen, worden ze door anderen vervangen. In het proces van modernisering verloren ritueel en traditie hun band met godsdienst naarmate nieuwe, seculiere tradities snel en in veelheid werden uitgevonden. Nergens is dit duidelijker dan in de reconstructie van beelden en emblemen van de natie. Hall (1992:292) legt uit hoe de loyaliteit en identificatie die in de pre-moderne tijd of in meer traditionele samenlevingen werd gegeven aan volksstam, volk, godsdienst of regio, in westerse samenlevingen langzaam werd getransfereerd naar de nationale cultuur. Regionale en etnische verschillen werden geleidelijk ondergedompeld in wat Gellner (1983) noemt het 'political roof' van de natiestaat, dat aldus een machtige bron van betekenissen voor moderne culturele identiteiten werd.

Bij dit alles werd moderniteit gekenmerkt door een cultureel-educatief project. Zoals Billig (1995:130) pertinent opmerkt: 'one of the essential characteristics of modernity was central to state-making: the intolerance of difference'. De natiestaat moest een gecentraliseerd orgaan zijn, met uitgeholde traditionele, regionale, culturele, linguïstische en etnische verschillen. De vorming van een nationale cultuur droeg bij aan de creatie van standaarden van universeel alfabetisme, generaliseerde één enkele dialectische variëteit als het dominante medium voor communicatie doorheen de natie, creëerde een homogene cultuur en onderhield nationale culturele instituties, zoals een nationaal onderwijssysteem. Op deze en andere manieren werd nationale cultuur een centraal kenmerk van industrialisering en een motor voor de moderniteit (Hall, 1992:292). De moderne intellectueel nam hierbij een vooraanstaande positie in. Deze intellectueel onderscheidt zich van de traditionele intellectueel (die vooral het verleden verheerlijkt) doordat hij actief deelneemt aan en tracht in te werken op de samenleving als opbouwer, organisator, overtuiger, enz. (Gramsci, 1971; Holub, 1992).

Mensen zijn hierbij niet alleen burgers van een natie, maar nemen ook deel aan de idee van de natie zoals het wordt gerepresenteerd in de nationale cultuur. Deze nationale culturen bestaan dan ook niet alleen uit nationale instituties maar ook uit symbolen en representaties (Hall, 1992:292-3). De natie produceert zelf een bepaalde betekenis en is aldus een systeem van culturele representatie.

■ PUBLIEKE OMROEP EN IDENTITEIT

Narratives of national imaginings require their own art form, a space and format of relationship between audience and government that may be difficult to achieve (...) The traditional task of communication is to adapt these narratives, invigorate them, alter focus, and provide new tropes of legitimacy. (Price, 1995:49)

De publieke omroep kan nu worden omschreven als een typische en vitale modernistische institutie. Voor Scannell (1988:29) was de omroep een mediërend antwoord op de grootschalige ontwortelingen en heraanpassingen in de moderne industriële samenleving. Hij stelt in dit verband:

Broadcasting unobtrusively restored (or perhaps created for the first time) the possibilities of a knowable world, a world-in-common, for whole populations. (...) Broadcasting brought together for a radically new kind of *general* public the elements of a culture-in-common (national or transnational) for all.

Op deze manier hebben bijna alle openbare omroepen in moderne geïndustrialiseerde landen substantieel bijgedragen tot de creatie van een 'imaginaire gemeenschap' voor de moderne natiestaat (Van den Bulck, 1995). De publieke omroep, aldus McQuail et al. (1992:9), was ontworpen als dienst aan het publiek en aan de sociale instituties binnen de nationale grenzen, was centraal georganiseerd en werd verondersteld van de nationale taal en cultuur te beschermen en van (hoe impliciet ook) het nationale belang te vertegenwoordigen. De kijker werd daarbij aangesproken als een burger van een natiestaat. De media creëerden op die manier binnen de gemeenschap een 'wij-gevoel', een gevoel van familie, door het continu aanbieden van mogelijkheden tot identificatie met de natie via invitaties om aanwezig te zijn bij 'nationale' ceremonies en rituelen, er op die manier voor zorgend dat 'ever larger audiences can be ever more intimately present although their participation remains vicarious' (Chaney, 1986:249; zie ook Dayan & Katz, 1992). De media zorgden ervoor dat complete bevolkingen konden participeren in het dagelijks leven van een gemeenschap die een heel land bestrijkt, hierbij individuele leden van de nationale familie verenigend rond een gedeelde politieke en culturele agenda. Tegelijkertijd werd een dienst aangeboden aan alle burgers binnen het nationale territorium, d.w.z. een programma aangepast aan de veranderende interesses, noden en omstandigheden van mensen in verschillende fases in hun leven.

De omroep werd dus de taak gegeven om bij te dragen aan de creatie en de ontwikkeling van een nationale identiteit en cultuur. De openbare omroep kreeg hierbij een drievoudige verantwoordelijkheid opgelegd: educatie (als verlengstuk van het nationaal onderwijssysteem), informatie (om een politiek bewustzijn te creëren), en ontspanning (om een nationale cultuur te articuleren). Bij Van Poecke (1993a, 1993b) wordt uitgelegd hoe dit soort radio en televisie werd gekenmerkt door een 'cultureel-educatieve logica', wat Manschot (1988:50-1) de 'strategie van de vorming' heeft genoemd. Tracey (1998:23-4) onderlijnt dat de culturele geologie van de publieke omroep een diepere grond had, gebaseerd op 19^e-eeuwse opvattingen over hoe kunst en menswetenschappen de menselijke conditie kunnen verbeteren. Er bestond bij de culturele, morele en intellectuele elites de overtuiging, die nauw aansluit bij de idealen van de Verlichting, het humanisme en het geloof in vooruitgang, dat volkscultuur niet noodzakelijk een slecht iets was, maar dat het zichzelf kon overstijgen. Op die manier waren zowel de beleidsmakers als de eigenlijke omroepsterk beïnvloed door het idee dat de omroep een belangrijk wapen was in de missie van de moderne intellectueel: de mensen moesten worden opgevoed, geëmancipeerd, en bevrijd van hun achtergesteldheid, hun vulgair plezier, enz. De publieke omroep was dan ook bevolkt door de intellectuelen van de professionele middenklasse - Gramsci's modernistische intellectuelen (cf. Gramsci, 1971; Holub, 1992; Van den Bulck,

1999). Zij waren de propagandisten van wat wordt genoemd het 'Reithiaans ethos', een welwillend paternalisme dat er op gericht is om het publiek net iets meer te geven dan het zelf wil.⁶ Deze omroepers stonden dicht bij de culturele elite van hun tijd en bij de interesse die bestaande elites hadden voor de manier waarop hun kunsten werden gereproduceerd (cf. Elliott & Matthews, 1987:235-6). Deze opvatting over televisie gaf aan de publieke omroep de expliciete taak om bij te dragen aan de creatie en verspreiding van een gemeenschappelijke cultuur en, op die manier, bij te dragen aan nationale integratie. Door middel van hoog culturele programma's moesten de mensen in contact worden gebracht met de hoge cultuur, zodat deze laatste kon worden gedemocratiseerd. Als deel van deze opdracht moest de publieke omroep een programma verzorgen dat rekening hield met iedereen binnen het nationale territorium:

The principle of serving the diverse interests of the public is the basis for the presence in the schedule of programmes which serve the young as well as the elderly, those interested in local affairs as well as the national political canvas, members of diverse subcultures as well as those in the ecology of particular regions, just as there are programmes whose focus is the whole planet. There is programming for those who love opera, as well as those who follow country and western. The person who is an avid gardener as well as the dog fanatic. There is news in nature, as well as regional, national and global coverage of political events. Programmes on consumer affairs rub shoulders with those dealing with the world of business, those with a taste for the wit of comedy are provided for but so is the person who seeks classical drama. (Tracey, 1998:27).

■ DE VLAAMSE OPENBARE TELEVISIE ALS PROJECT VAN DE MODERNITEIT: 1953-1969

De Vlaamse televisie als openbare omroep

Zoals reeds gesteld, is de opzet van dit artikel om bovenvermelde stellingen omtrent de openbare omroep als modernistisch project te toetsen op basis van een analyse van het beleid van de Vlaamse openbare televisie in de 'hoogdagen' van het openbare omroep-denken, en meer bepaald van de programmatie. We zullen met andere woorden trachten aan te tonen dat de Vlaamse openbare omroep in die periode kon worden beschouwd als een typisch exponent van de hoger beschreven modernistische visie op omroep zoals voornamelijk bleek uit haar steun aan de Vlaamse ontvoogdingsstrijd en de daaraan verbonden taak tot volksopvoeding.

De Vlaamse openbare omroep werd, in de woorden van Karel Hemmerechts, gezien als 'het eerste en enige volwaardig cultuurinstituut' van en voor de Vlaamse gemeenschap (Hemmerechts, 1990). Strikt genomen was de omroep verantwoordelijk voor het brengen van informatie, educatie en ontspanning. Maar beleidsmatig werd de nadruk gelegd op de ruimere cultureel-educatieve taak van de Vlaamse (radio en) televisie. Immers, zowel van buiten- als van binnenuit werd de omroep beschouwd als een instrument enerzijds in de 'strijd voor de Vlaamse eigenheid' en tegelijkertijd in de 'verheffing van het Vlaamse volk'.

Het intellectuele en culturele klimaat in de jaren '50 en '60 in Vlaanderen werd in belangrijke mate gekleurd door het streven naar erkenning van de eigen identiteit. De nadruk lag op het zogenaamde Vlaamse culturele erfgoed. Hierbij werd de Vlaamse omroep als een centraal instrument beschouwd, en dit niet alleen door buitenstaanders maar ook en vooral door (leden van) de omroep. Zo stelt Bal (1989):

Er waren binnen de nationale omroep nog een aantal toestanden die door ons als onrechtvaardig werden beschouwd. De Franstaligen en de Vlamingen waren verenigd in één instituut en wij [het NIR] waren in het verleden altijd op de tweede plaats gekomen. (...) Bovendien voelden wij bij het NIR dat wij niet helemaal dat prestige van onze Franstalige collega's hadden. (...) Hierdoor voelden wij nog eens extra die behoefte aan culturele autonomie en gelijkwaardigheid.

De Vlaamse omroep groeide in deze periode dan ook uit tot zowel klankbord als katalysator van de zogenaamde 'Vlaamse ontvoogdingsstrijd'. Als overheidsinstelling die de ganse gemeenschap bestreek, poogde de Vlaamse omroep een imago uit te stralen van 'enig Belgisch instituut waar de Vlamingen zonder een zweem van onderworpenheid Vlaams weten te zijn' (Boon, 1962:129). Het omroepbeleid stond daarom centraal gericht op de propaganda van de Vlaamse cultuur. Zo stelde Jan Boon (1962:105-6) in een toespraak over de relatie tussen de omroep en de Vlaamse Beweging, dat de belangrijkste taak van de omroep de promotie was van 'alles wat bij ons de moeite waard is, van al onze cultuuridealen'. De algemene beleidslijn beïnvloedde ook de interpretatie van de specifieke omroepdoelen van informatie, educatie en ontspanning. Op het gebied van de informatie lag de nadruk op het Vlaamse perspectief dat werd geboden. Nieuws- en duidingsprogramma's moesten informatie brengen die beantwoordde aan Vlaamse behoeften en interesses. Die promotie van de eigen cultuur poogde men ook in de ontspanning, zowel muzikaal als gesproken, centraal te stellen. Men streefde ernaar zoveel mogelijk programma's te brengen 'waarin alles wat de eigen bodem scheidt op de gebieden van muziek, drama, en alle andere vormen van literatuur', aan bod kwam (Boon, 1962:107).

Dit ijveren voor culturele eigenheid en eenheid ging in Vlaanderen gepaard met een bewuste poging tot 'verheffing', 'opvoeding' van de gemeenschap. Men wilde zich niet beperken tot het bewerkstelligen van een autonoom Vlaanderen, maar men trachtte tegelijk 'het Vlaamse land en volk op een internationaal peil (te) heffen met alle beschikbare middelen' (Peeters, 1962: 127). Een van deze middelen was de omroep. Vanuit de overtuiging dat een groot deel van de gemeenschap een (onder andere culturele) achterstand had, legde de omroep zichzelf een sterk educatieve taak op (Bal, 1985:224). Educatief moet hier niet enkel in de strikt pedagogische betekenis worden begrepen van instructieve omroep, ofschoon dit als een prioriteit werd beschouwd. Het gaat hier echter ook in ruimere mate om een algemeen opvoedkundige tendens die het hele omroepgebeuren, inclusief de ontspanning, beïnvloedde. Voor de Vlaamse openbare televisie betekende dit dat zij niet alleen een Vlaamse cultuurpolitiek moest voeren, maar dat zij hierbij vooral, aldus Boon, 'alles (moest) geven wat er kan bezielen in het menselijk bestaan, de hoogste uitdrukking van schoonheid (...) en het stralendste wat de muziek en andere schone kunsten hebben voortgebracht' (Boon, 1962:105-6). De overheersende doelstelling was met andere woorden het propageren van de zogenaamde 'hoge' cultuur. Volksverheffing werd vooropgesteld als een essentiële taak. Zo stelt Boon dat ofschoon (of juist omdat) televisie de behoeften van de maatschappelijke onderlaag bevredigt, zij wel degelijk in staat is de algemene ontwikkeling van de gemeenschap te verzekeren en dit 'zowel in de populaire als in de aristocratische vormen van televisie-schouwspel' (Boon, 1953:18-19, 73-4). Met andere woorden: geen volksvermaak maar Reithiaanse volksopvoeding via televisie. En ofschoon men vanaf de jaren '60 beweerde af te stappen van de idee dat '*Kultur* ist wo keiner mehr lacht' (Vandenbussche, geciteerd in Anthierens, 1965:222), bleef de televisie toch beheerst door de strategie van de vorming.

De programmatie

Programmeren voor de natie

Zoals Bert Leysen na 5 jaar openbare televisie stelde, wilde de Vlaamse openbare omroep 'in de eerste plaats een Vlaamse televisie bereiken (...): niet een "kaleidoscoop" met flitsen uit vreemde programma's, geen "succursale" van grote buitenlandse stations, maar een eigen Vlaamse programmatie, steunend op Vlaams talent en Vlaams vernuft' (geciteerd in Grossey, 1993:22). Het eigen, Vlaamse perspectief en de Vlaamse cultuur en identiteit stonden in alle programmagenres centraal.

Cijfermatig blijkt dit reeds uit het overgrote deel eigen producties in alle televisiegenres (cf. tabel 1).

Tabel 1: Percentage eigen-andere producties naar genre

	1953			1957			1961			1965			1969		
	Eigen	Andere	Totaal %	Eigen	Andere	Totaal %	Eigen	Andere	Totaal %	Eigen	Andere	Totaal %	Eigen	Andere	Totaal %
Informatie	97,4	2,6	100	95,1	4,9	100	97,2	2,8	100	93,7	6,3	100	92,2	7,1	100
Kunst	71,4	28,6	100	88,9	11,1	100	85,7	14,3	100	83,3	16,7	100	91,9	8,1	100
Educatie	100,0	0,0	100	100,0	0,0	100	75,0	15,0	100	90,3	9,7	100	95,7	4,3	100
Service progr.	100,0	0,0	100	100,0	0,0	100	100,0	0,0	100	100,0	0,0	100	100,0	0,0	100
Lichte informatie	100,0	0,0	100	85,7	14,3	100	100,0	0,0	100	100,0	0,0	100	100,0	0,0	100
Sport	100,0	0,0	100	0,0	100,0	100	70,0	30,0	100	75,0	15,0	100	85,7	14,3	100
Ontspanning	85,0	15,0	100	29,7	60,3	100	63,4	36,6	100	21,4	78,6	100	40,9	59,1	100
Kinderprogr.	/	/	100	71,0	29,0	100	59,6	40,4	100	67,2	32,8	100	74,5	25,5	100
Rest	100,0	0,0	100	100,0	0,0	100	100,0	0,0	100	100,0	0,0	100	100,0	0,0	100

Tabel 2: Aandeel programmagenres in totale programmatie (minuten en %)

	1953		1957		1961		1965		1969	
	Minuten	%	Minuten	%	Minuten	%	Minuten	%	Minuten	%
Informatie	685	31,7	1.140	34,7	1.265	26,4	1.330	19,9	1.450	17,2
Kunst	170	5,7	610	10,2	826	10,4	540	5,7	638	9,1
Educatie	20	0,8	200	4,0	295	4,5	1.591	19,6	3.122	28,6
Service progr.	15	0,8	240	4,0	345	4,1	327	11,1	482	5,9
Lichte informatie	120	3,3	230	4,0	340	3,3	305	2,8	850	3,2
Sport	45	1,6	120	1,1	445	3,7	460	3,8	435	3,4
Ontspanning	795	16,3	2.345	21,0	2.750	26,4	2.494	13,3	2.295	10,8
Kinderprogr.	0	0,0	880	17,6	1.360	17,5	1.442	20,3	1.185	13,5
Rest	380	39,8	240	3,4	320	3,7	350	3,5	473	8,1
Totaal	2.230	100,0	6.005	100,0	7.946	100,0	8.839	100,0	10.930	100,0

Op het vlak van de informatie werd, zoals gesteld, de nadruk gelegd op het Vlaamse perspectief dat werd geboden. De nieuws- en achtergrondprogramma's moesten informatie brengen die tegemoet kwam aan de Vlaamse noden en interesses. Paradepaard hierbij was vanzelfsprekend het nieuws. In die zin werd het eerste Vlaamse televisienieuws beschouwd als historisch feit omdat 'Vlamingen (...) voor het eerst door Vlamingen in visueel contact kwamen met de *Umwelt*' (Anthierens, 1965:57). Van bij de aanvang werd het nieuws als een van de belangrijkste programma's beschouwd en werd het geprogrammeerd aan het begin van de prime time. In de beginjaren had de televisie onvoldoende financiële middelen om alle dagen een volledig programma te voorzien (oorspronkelijk werd op maandag niet uitgezonden en werd op een aantal dagen het programma van Nederland overgenomen). Nochtans werd wel elke dag een eigen nieuwsuitzending verzorgd. In het nieuws werd er plaats gemaakt voor internationaal nieuws vanuit een Vlaams perspectief zowel als voor Vlaams-Belgische nieuwsitems.⁷ De informatiedienst van de televisie werd dan ook genoemd voor het feit dat de televisiereporters 'de gezanten van het Vlaamse volk waren. (...) Wat er zich ook in het Vlaamse land afspeelde, overal doken onze filmreporters op. (...) Wij waren het die de politici, de prominenten, de gezagsdragers, de hofdignitarissen er toe verplicht hebben Nederlands te gaan spreken. (...) Plots had België af te rekenen met een nieuwe Vlaamse realiteit. De televisie was bezig Vlaanderen voor de Vlamingen te heroveren' (Anthierens, 1965:59). Bovendien, door regelmatig over officiële gebeurtenissen te berichten, worden deze gebeurtenissen tot een betekenisvol 'nationaal' geheel verweven (Scannell, 1988: 17). Zo werd een eigen 'nationale' agenda gecreëerd voor de Vlaamse gemeenschap. Ook in de duidingsprogramma's trachtte men een Vlaams perspectief te bieden zowel op feiten met rechtstreekse relevantie voor de gemeenschap (cf. de grote Kongo-reportages) als op algemeen internationaal nieuws.

De promotie van de Vlaamse cultuur en identiteit strekte zich ook uit tot de andere programmagenres. De televisie wilde op alle gebieden 'tonen al wat ons volk kan voortbrengen op stuk van kunst en cultuur, van ontspanning en folkloristische bedrijvigheid: al wat ons Vlaamse land bezit aan schoonheid en kulturele schoonheid' (Leysen, geciteerd in Grossey, 1993:169). Cultuurprogramma's namen niet alleen in zowel aantal als positie een relatief belangrijk deel van de programmatie in, er werd ook getracht om zoveel mogelijk programma's te brengen met 'alles wat de eigen bodem schept op de gebieden van muziek, drama, en alle andere vormen van literatuur' (Boon, 1962:107). Men wilde hierbij de Vlaming zijn rijke cultuur tonen en aantonen dat deze een zelfde niveau bereikte als buitenlandse hoge cultuur. In de folkloreprogramma's werd bovendien getracht een beeld te geven van wat er in Vlaanderen leefde aan folkloristische gewoontes en gebruiken.

Ofschoon de categorie ontspanning het grootste percentage buitenlandse producties heeft (omwille van de goedkope buitenlandse fictie), werkte deze beleidsoptie ook door in alle vormen van ontspanningsprogramma's, van music-hall en variété, over ballet, pantomime en cabaret tot theater (Van Casteren, 1978). In variétéprogramma's probeerde men naast internationale sterren ook steeds Vlaamse artiesten te brengen. Op deze manier droeg de televisie bij tot de revival van het 'Vlaamse kwaliteitslied'. Er waren ook tv-shows die volledig werden gewijd aan de ophemeling van de Vlaamse gemeenschap, zoals *Daar is maar één Land* (1961) met 'liederen gewijd aan het Vlaamse land en het Vlaamse volk' (Humo, 1/10/61). In de talrijke televisiebewerkingen van toneel werd steeds getracht zoveel mogelijk Vlaams talent aan bod te laten komen, zowel op het vlak van auteurs als van acteurs. De belangrijkste troef van de televisie op dit vlak waren de Vlaamse series zowel voor de jeugd als voor volwassenen. Hierbij werd rijkelijk geput uit het patrimonium van Vlaamse auteurs (met Ernest Claes op kop, getuige *Jeroom en Benjamin* (1965), *Wij heren van Zichem* (1969)) en werd getracht de eigen Vlaamse volksaard weer te geven (b.v. *Schipper naast Mathilde* (°1955)). Naast de *heimat*series was ook de Vlaamse geschiedenis vaak aanleiding voor een serie (b.v. historische kinderseries).

Zoals gesteld, impliceerde het 'programmeren voor de natie' ook het programmeren voor 'alle geledingen binnen het nationale territorium'. Wettelijk werd de Vlaamse openbare televisie verplicht tot het uitzenden van programma's van maatschappelijke derden (politieke en levensbeschouwelijke groepen in de Vlaamse samenleving). Maar ook daarbuiten probeerde de openbare televisie programma's te brengen die specifiek gericht waren op de onderscheiden demografische groepen (programma's voor kleuters, voor jongeren, voor ouderen, voor vrouwen ...), en de onderscheiden socio-economische geledingen van de Vlaamse bevolking. Een prototypisch voorbeeld van dit laatste was het zondagvoormiddagprogramma *Voor boer en tuinder*, dat jarenlang informatie verschafte over het boerenbedrijf, de sociale problematiek van de landbouw, ...

De natie 'opgevoed'

De opvoedkundige imperatief blijkt natuurlijk op de eerste plaats uit de aanwezigheid van strikt opvoedkundige programma's (zie tabel 2). De categorie educatief-instructieve programma's groeide gestadig in de loop van de onderzochte periode, en een deel hiervan werd zelfs in de prime time uitgezonden. Al vroeg werd gestart met schooltelevisie. In 1964 werd ook het volwassenenonderwijs onder de titel 'volksuniversiteit' geïntroduceerd, en vanaf 1967 nam schooltelevisie ook de lagere school onder haar vleugels. Van bijzonder belang waren de taalprogramma's voor het grote publiek. Het groeiend maatschappelijk belang van het Engels leidde tot lessen in prak-

tisch Engels. Bovenal wilde men de Vlaming echter het Standaardnederlands leren. Hiertoe bracht men programma's die bijna dagelijks, in de prime time werden uitgezonden, en waarin het publiek op een 'spontane' manier werd geconfronteerd met de standaardvariëteit. Het schoolvoorbeeld is *Hier spreekt men Nederlands* dat tussen 1964 en 1973 drie maal per week, net voor het nieuws, in de vorm van humoristische stukjes allerlei taaltips bracht. Het programma probeerde niet alleen de kennis maar meer nog de aanvaarding van het Standaardnederlands te verhogen.

Deze opvoedkundige reflex domineerde ook alle andere programmacategorieën. Eerst en vooral werd een goede informatiedienst als noodzakelijk beschouwd in de opvoeding van het kijkerspubliek. De Vlamingen moesten goed geïnformeerde burgers worden. Van bij de aanvang werd dan ook een aanzienlijk aandeel nieuws- en duidingsprogramma's geprogrammeerd. In het nieuws probeerde men het publiek niet alleen te informeren over nieuws en actualia uit de wereld van de politiek en economie, maar werd ook een bewuste poging gedaan informatie te geven over culturele aangelegenheden zoals tentoonstellingen, culturele evenementen en dergelijke meer (Anthierens, 1965:111). De eerste nieuwsuitzending, bijvoorbeeld, werd afgesloten met een item over een tentoonstelling van Venetiaanse kunst en een over de première van een kunstzinnige film. Dat men in de duidingsprogramma's niet alleen socio-economische en politieke informatie bracht, maar de Vlaming ook algemener wilde informeren, blijkt bijvoorbeeld uit een documentaire (2/10/57) over de fabricage van pasta, een gerecht dat in 1957 in Vlaanderen nog maar net geïntroduceerd werd en dus voor velen nog vrij onbekend en zelfs exotisch was.

De bovenvermelde aanwezigheid van hoogculturele programma's in prime time en daarbuiten kan mede worden verklaard vanuit de strategie van de vorming. Bovendien werden binnen dit programmagenre extra inspanningen gedaan op dit vlak. Vele hoogculturele programma's hadden dan ook een expliciet educatieve ondertoon. Typevoorbeeld is het literatuurprogramma *Vergeet niet te lezen*, dat jarenlang de Vlaming aanzette tot het lezen van hoogwaardige literatuur. Dat dit programma in Humo's enquête van 1959 door de kijkers als tweede slechtste programma werd gestemd (na *Poëzie in 625 lijnen* maar vóór *Plastische kunsten*), heeft de verdere productie ervan niet belet. De Vlaming werd ook aangezet tot actieve kunstbeleving, via een dagelijkse cultuuragenda die net voor het nieuws werd geprogrammeerd.

Ondanks de opvoedkundige imperatief heeft de publieke televisie altijd plaatsgemaakt voor ontspanning. Maar ook hier was het educatieve nooit ver weg. TV-shows, quiz- en spelprogramma's waren weliswaar van bij de aanvang op de Vlaamse televisie aanwezig, maar werden nog tot in de jaren '70, in de woorden van Manschot (1988:48-9), 'intellectualistisch' - satire, cabaret, kennisquiz - of 'burgerlijk' - stijldansen, operette, conferencier -, inge-

vuld. Er waren allerlei quizen met didactisch oogpunt, zoals *KwisKollege* (1958), een poging om het publiek in te wijden in het cultuurpatrimonium van de landen die deelnamen aan de Expo in Brussel. Men probeerde te voorkomen dat de ontspanningsprogramma's het algemene niveau van de televisie naar beneden zouden halen. Dit kan worden geïllustreerd aan de hand van twee voorbeelden uit de wereld van de quizprogramma's. De eerste en bijzonder populaire quizpresentator Sus van den Eynde werd van het scherm verwijderd omdat hij dialect sprak, en werd vervangen door een presentator die keurig Standaardnederlands sprak. Deze laatste werd geroemd omdat hij aantoonde dat Standaardnederlands even snedig kan zijn als dialect, en dat het geen obstakel hoeft te zijn voor spontaneïteit (Anthierens, 1965:92). De eerste quizassistente werd ook vrij snel van het scherm verwijderd, maar in dit geval omdat zij, naar burgerlijke normen, 'te sensueel' was. Op het vlak van de fictieprogramma's werd gedurende lange tijd de nadruk gelegd op de eenmalige televisiebewerkingen van toneelstukken, een klassiek repertoire dat nu welhaast volledig van het scherm verdwenen is. Amerikaanse series zijn van bij de aanvang wel aanwezig geweest - *Ramar of the jungle* (°1954) was de eerste, *Bonanza* (°1963) wellicht de meest populaire serie uit deze periode - maar werden slechts met mondjesmaat geprogrammeerd, en dan vaak nog als middel om mensen naar de ernstige programma's te lokken. Het duurde tot 1968 vooraleer de televisie een echte soap (*Peyton Place*) uitzond, en dan nog enkel om de 'zomerrust' op te vullen.

De opvoedkundige tendens blijkt ook, en ten overvloede, uit de kinder- en jeugdprogramma's. Niet alleen was er een relatief hoog aantal informatieve programma's (1/5 tot 1/3 in de onderzochte periode).⁸ Ook de niet-strikt informatieve programma's werden sterk didactisch opgevat. Zelfs in het programma voor de allerkleinsten *Klein klein kleutertje* werden via de eekhoorn van Tante Terry aan de kinderen goede manieren geleerd (Grossey, 1993: 56). In het wekelijkse woensdagnamiddagmagazine voor de kinderen liet Nonkel Bob de kinderen kennis maken met bekende schrijvers en andere Vlamingen uit het culturele veld (Van Casteren, 1978:121). Ook de programma's voor jongeren waren vrij didactisch en burgerlijk. *Tienerklanken* is hiervan een goed voorbeeld.

Tot slot moet nog worden verwezen naar allerlei programma's die de opvoeding van de kijkers tot goed burgerschap op het oog hadden. In *Boemerang* werden de kijkers opgeroepen om caritatieve inzamelacties te houden, in *Spaar mee* werd hen geleerd te sparen, in *Blijf jong* werden ze aangespoord aan hun conditie te werken en met de *Plant een boom actie* werden ze bewust gemaakt van de natuurproblematiek.

■ CONCLUSIE

Opmerkingen in de literatuur als zouden uitgedokterde programmastrategieën en het belang van programmatie pas de laatste jaren omwille van en bij de commerciële zenders terug te vinden zijn, kunnen maar ten dele worden aanvaard. Zoals blijkt, had ook de openbare televisie in haar monopoliejaren wel degelijk een programmastrategie. Deze werd echter ingegeven door een heel andere beleidsoptie. Vanuit de impuls om bij te dragen aan de Vlaamse ontvoogding en ontwikkeling, trachtte de televisie een programma aan te bieden dat door inhoud en structuur deze beleidslijnen kon helpen verwezenlijken. In 1965, bijvoorbeeld, werd een aflevering van een ontspanningsserie voor de jeugd gevolgd door 'sterrekunde voor iedereen', en de meest bekeken nieuwsuitzending werd omringd door taaltips, cultuuragenda e.d.m. Een Amerikaanse serie als *The untouchables* werd gereserveerd voor de ontspannings-zaterdagavond, maar dan pas na een programma over Vlaamse cultuur of een Gershwinconcert. De televisie werkte aan de ontwikkeling van de Vlaamse burgers.

NOTEN

- 1 Het feit dat (collectieve) identiteit recent veel aandacht krijgt in de academische wereld, betekent niet dat dit voordien als onbelangrijk werd beschouwd of dat dit voorheen onbelangrijk was. Jenkins (1996) merkt terecht op dat het niet nieuw is om het belang van identiteit te (re-)evalueren of te onderlijnen. De aard van de verschuivingen binnen de identiteitsopvattingen lijkt de vernieuwde aandacht echter wel te verantwoorden.
- 2 Een van de problemen is hier dat vele beschrijvingen van de ontwikkeling van de nationale (subnationale, regionale) dimensies van collectieve identiteit een te grote nadruk leggen op de gefixeerdheid of gegevenheid van identiteitsformaties. Het is pas recentelijk dat er aandacht wordt besteed aan hun dynamisch en veranderend karakter (voor dit alles, zie onder andere Anderson, 1991; Bhabha, 1990; Blain, Boyle & O'Donnell, 1993; Gellner, 1983; Schlesinger, 1991).
- 3 Een ontwikkeling die nog steeds aan de gang is in een zich (con-)federaliserend België.
- 4 De gegevens vormen deel van een ruimer onderzoek naar de programmatie van de Vlaamse openbare televisie dat wordt gevoerd in het kader van een doctoraal proefschrift omtrent publieke omroep als project van de moderniteit.
- 5 De Vlaamse openbare televisieuitzendingen begonnen in 1953.
- 6 Genoemd naar Lord Reith, eerste directeur-generaal van de BBC.
- 7 Het feit dat de Waalse tegenhanger van de televisie oorspronkelijk niet voorzag in een eigen nieuws, maakte dat het Vlaamse nieuws als een echte verwezenlijking werd beschouwd.
- 8 Met uitzondering van 1953, toen de televisie zelf nog in de kinderschoenen stond.

LITERATUURLIJST

- Anderson, B. (1991) *Imagined Communities*. London: Verso.
- Anthierens, J. (1965) *Tien Jaar Vlaamse Televisie*. Hasselt: Heideland.
- Bal, N. (1985) *De Mens Is Wat Hij Doet. BRT-memoires*. Leuven: Kritik.
- Bal, N. (1989) *Interview met Nic Bal op 20 februari*.
- Bhabha, H.K. (red.) (1990) *Nation and Narration*. London: Routledge.
- Billiet, J.B. (1990) *Methoden van Sociaal-Wetenschappelijk Onderzoek: Ontwerp en Dataverzameling*. Leuven: Acco.
- Billig, M. (1995) *Banal Nationalism*. London: Sage.
- Blain, N., Boyle, R. & O'Donnell, H. (1993) *Sport and National Identity in the European Media*. London: Leicester University Press.
- Blain, N. & Burnett, K. (1994) *Otherness as Englishness: The White Settler Phenomenon in the Scottish Media*. Paper for 'Turbulent Europe: Conflict, Identity and Culture'. London: EFTSC.
- Boon, J. (1953) *Televisie, Weddaad of Verschrikking: Signalement van een Muze*. Brussel: NIR.
- Boon, J. (1962) *Zo Sprak Jan Boon: Toespraken tot een Gemengd Publiek*. Hasselt: Heideland.
- Chaney, D. (1986) 'The Symbolic Form of Ritual in Mass Communications' in P. Golding, G. Murdock & P. Schlesinger (eds.) *Communicating Politics: Mass Communications and the Political Process*. New York: Holmes & Meier Publishers.
- Dayan, D. & Katz, E. (1992) *Media Events: The Live Broadcasting of History*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Elliott, P. & Matthews, G. (1987) 'Broadcasting Culture: Innovation, Accommodation and Routinization in the Early BBC', in J. Curran, A. Smith & P. Wingate (eds.) *Impacts and Influences: Essays on Media Power in the 20th Century*. London: Methuen: 235-258.
- Florquin, J. (1972) *Hier Spreekt Men Nederlands IV*. Hasselt: Heideland.
- Gellner, E. (1983) *Nations and Nationalism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gramsci, A. (1971) 'The Intellectuals', in Q. Hoare & G.N. Smith (eds.) *Selections from the Prison Notebooks*. London: Lawrence & Wishart.
- Grossey, R. (1993) *Goedenavond, Beste Kijkers. De Televisie in Zwart-Wit, van 31 Oktober 1953 tot 31 December 1970*. Antwerpen: Standaard.
- Hall, S. (1991a) 'Old and New Identities, Old and New Ethnicities', in A.D. King (ed.) *Culture, Globalization and the World System*. Basingstoke: MacMillan.
- Hall, S. (1991b) 'The Local and the Global: Globalization and Ethnicity', in A.D. King (ed.) *Culture, Globalization and the World System*. Basingstoke: MacMillan.
- Hall, S. (1992) 'The Question of Cultural Identity', in S. Hall, D. Held & T. McGrew (eds.) *Modernity and Its Futures*. Cambridge: Polity Press/Open University.
- Harvey, D. (1989) *The Condition of Postmodernity*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hemmerechts, K. (1990) Interview met Karel Hemmerechts, *De Standaard der Letteren*, 20 oktober.
- Holub, R. (1992) *Antonio Gramsci: Beyond Marxism and Postmodernism*. London: Routledge.

- Jameson, F. (1991) *Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism*. London: Sage.
- Jenkins, R. (1996) *Social Identity*. London: Routledge.
- Manschot, B. (1988) 'Publieke Omroep en Programmastrategie', in L. Heinsman & J. Servaes (red.) *Hoe Nieuw Zijn de Nieuwe Media? Een Mediabeleid Met een Perspectief*. Leuven: Acco.
- McQuail, D., De Mateo, R. & Tapper, H. (1992) 'A Framework for the Analysis of Media Changes in Europe in the 1990's', in K. Siune & W. Treutzschler (eds.) *Dynamics of Media Politics*. London: Sage.
- Peeters, D. (1962) *Zo Was Jan Boon*. Antwerpen: Artistenfonds Rockoxhuis.
- Price, M.E. (1994) *Television, the Public Sphere and National Identity*. Oxford: Clarendon Press.
- Scannell, P. (1988) 'Radio Times: The Temporal Arrangements of Broadcasting in the Modern World', in Ph. Drummond & R. Paterson (eds.) *Television and Its Audience*. London: BFI.
- Schlesinger, P. (1991) *Media, State and Nation. Political Violence and Collective Identities*. London: Sage.
- Smith, A.D. (1991) *National Identity*. New York: Penguin Books.
- Tracey, M. (1998) *The Decline and Fall of Public Service Broadcasting*. New York: Oxford University Press.
- Van Casteren, A. (1978) *25 Dozijn Rode Rozen. Een Kwarteeuw Vlaamse Televisie*. Gent: Het Volk.
- Van den Bulck, H. (1995) 'Media, Taal en Identiteit. Media Afhankelijkheid en het Belang van de Eigen Taal in de Identiteit van Kleine Taalgemeenschappen in Europa. Het Vlaamse Voorbeeld', in P. Rutten & M. Hamers-Regimbal (red.) *Internationalization in Mass Communication and Cultural Identity*. Nijmegen: ITS.
- Van den Bulck, H. (1999/01/21) 'Everybody is an Intellectual. Vragen Rond de Rol van Kennis en "de Intellectueel" in Onze Samenleving', in *InterAxis* [WWW]. <http://www.sesuada.org/~interaxis/Interaxis2/html/indexnr4.html>.
- Van Poecke, L. (1993a) 'Mediacultuur en Identiteitsconstructie in het Licht van de Postmoderne Zwakke Classificatie en Framing. Deel I: Van Moderniteit Naar Postmoderniteit', *Communicatie*, 23(2): 1-22.
- Van Poecke, L. (1993b) 'Mediacultuur en Identiteitsconstructie in het Licht van de Postmoderne Zwakke Classificatie en Framing. Deel 2: Van Paleo- naar Neo-Televisie', *Communicatie*, 23(3): 1-27.
- Van Poecke, L. & Van den Bulck, H. (1993) 'De Toekomst van Nationale Taal, Identiteit en Cultuur in het Licht van de Toenemende Transnationalisering van de Mediacultuur', in W. Dumon, G. Fauconnier, R. Maes & E. Meulemans (red.) *Scenario's voor de Toekomst*. Leuven: ACCO: 113-134.

AUTEUR

Hilde Van den Bulck is als assistente verbonden aan het Departement Communicatiewetenschap van de K.U.Leuven.

Non-verbale competentie van jongeren met opvoedingsproblemen: probleemstelling en aanzet tot mogelijke oplossingen

Aagje Geerardyn

SAMENVATTING

Vertrekkende vanuit de (schaarse) studies naar de non-verbale competentie van jongeren met opvoedingsproblemen stellen we vast dat deze jongeren zowel wat betreft decodeer- als encodeervaardigheid duidelijk een gebrek vertonen. Over de vraag naar de oorzaak van dit gebrek bestaat geen duidelijkheid. De meeste auteurs geloven wel in de socialisatiehypothese, maar dit werd nog niet voldoende onderzocht.

Een goede non-verbale vaardigheid blijkt van groot belang voor succesvolle sociale interacties, en zeker bij jongeren met opvoedingsproblemen. Dat zij hieraan echter een duidelijk tekort hebben, leidt ons tot de vraag of zij op de een of andere manier getraind kunnen worden in hun non-verbale competentie. Uit sociale vaardigheidstrainingen blijkt dat in de hulpverlening aan jongeren met opvoedingsproblemen reeds aandacht wordt besteed aan een goede non-verbale vaardigheid, maar dat dit niet op een systematische manier gebeurt. Hoe een dergelijke training dan beter kan worden uitgevoerd, en wat de effecten hiervan kunnen zijn, blijft een open vraag. Dit artikel geeft enkele suggesties en hypothesen rond deze problematiek, en vormt dan ook een pleidooi voor verder onderzoek.

Sleutelwoorden: non-verbale competentie, jongeren met opvoedingsproblemen, sociale vaardigheid, sociale vaardigheidstraining

Verscheidene auteurs beschouwen non-verbale competentie als een essentiële voorwaarde voor succesvolle sociale interacties. Nochtans blijkt niet iedereen even non-verbaal vaardig. Persoonskenmerken zoals sekse (zie bijvoorbeeld bij Hall, 1979; Knapp & Hall, 1992:465-468; Van Poecke, 1996: 158; Vrugt, 1983:10) en leeftijd (Knapp & Hall, 1992:468; Vrugt, 1983:9), karakteristieken zoals extroversie en introversie (Argyle, 1992:107), het zelfbeeld,

de mate van sociale vaardigheid, en geestelijke gezondheid (Argyle, 1992: 108; Bull, 1983:89-93, 105-108, 167-168; Hersen, 1979; Van Poecke, 1996: 159-160; Walker, 1981:263) zijn aspecten die duidelijk in verband gebracht zijn met verschillende stijlen van non-verbale communicatie.

In deze bijdrage gaan we na hoe het gesteld is met de non-verbale competentie van een zeer specifieke groep van jongeren, namelijk jongeren met opvoedingsproblemen. Dit zijn jongeren die zich in een opvoedingssituatie bevinden 'die door de betrokkenen als nagenoeg perspectiefloos ervaren wordt, en waarin men er zonder deskundige hulp van buitenaf niet in slaagt het geheel zodanig te veranderen dat het weer perspectiefbevorderend werkt' (Ter Horst, 1980:101). Concreet gaat het in dit artikel om jongeren die ten gevolge van mishandeling of delinquentie, ter bescherming van zichzelf of de maatschappij, werden geplaatst in instellingen. We leggen ten eerste kort uit wat we dienen te verstaan onder 'non-verbale competentie'. Daarna geven we een overzicht van het (schaarse) onderzoek naar de non-verbale competentie van kinderen en jongeren met opvoedingsproblemen. Hieruit zal blijken dat zij duidelijk een tekort aan non-verbale vaardigheid vertonen. Vervolgens geven we aan waarom non-verbale competentie nochtans van groot belang kan zijn, vooral bij deze jongeren. Vanuit deze vaststellingen stelt zich ten slotte de vraag naar de mogelijkheid om jongeren met opvoedingsproblemen te trainen in hun non-verbale competentie.

■ NON-VERBALE COMPETENTIE

Wat verstaan we onder non-verbale competentie?

Non-verbale competentie bestaat uit twee deelvaardigheden, met name de non-verbale decodeer- en encodeervaardigheid. De non-verbale decodeervaardigheid of ontvangerscompetentie is de vaardigheid om de interpersoonlijke houding (b.v. dominantie, vriendschap), de gevoelens (b.v. geluk, droefheid) en de intenties (b.v. gesprek aanknopen of beëindigen) van anderen af te leiden uit hun non-verbaal gedrag (Argyle, 1988:13; Hall, 1979:33; Knapp & Hall, 1992:457; O'Sullivan, 1983:243; Riggio, 1986:651; Van Poecke, 1996:161). De non-verbale encodeervaardigheid of zenderscompetentie is de vaardigheid van een persoon om zelf zijn gedachten, gevoelens en intenties op een juiste manier uit te drukken via zijn non-verbaal gedrag (Argyle, 1988:12; Hall, 1979:34; Knapp & Hall, 1992:457; O'Sullivan, 1983:243; Riggio, 1986:651; Van Poecke, 1996:161).

Belang van non-verbale competentie

Uit onderzoek blijkt dat non-verbale competentie een belangrijk onderdeel vormt van sociale competentie in het algemeen (Christensen, 1980:146-156; Feldman et al., 1991:329-350). Een eerste vereiste voor succes in relaties met anderen is immers de vaardigheid om accuraat iemands gevoelens, attitudes en intenties af te leiden uit zijn gedrag (Buck, 1983:209; Curran, 1979: 322). Het non-verbale gedrag van de ander is hierbij een belangrijk hulpmiddel of kan zelfs de voornaamste en meest betrouwbare bron vormen. Volgens Feldman et al. (1982:263) vloeit succesvolle sociale interactie dan ook voort uit de vaardigheid niet alleen rekening te houden met wat verbaal aan informatie wordt vrijgegeven, maar ook vanuit het non-verbaal gedrag onderliggende emoties, attitudes en intenties af te leiden. Ons vermogen om te begrijpen wat de ander echt bezighoudt, hangt met andere woorden in grote mate af van onze non-verbale decodeervaardigheid (Feldman et al., 1991: 329). Hoe groter deze vaardigheid, hoe beter we de ander begrijpen, hoe accurater we reageren, en hoe succesvoller de interactie uiteindelijk afloopt. Hetzelfde geldt voor de non-verbale encodeervaardigheid. Als een persoon een goede encodeervaardigheid vertoont, dan zal de ander gemakkelijker zijn gevoelens, attitudes en intenties kunnen afleiden uit zijn non-verbaal gedrag, gemakkelijker adequaat kunnen reageren, wat uiteindelijk leidt tot een meer succesvolle interactie (Feldman, 1991:331-332). Bovendien heeft onderzoek uitgewezen dat personen die hoog scoren op non-verbale competentietests, door anderen beschouwd worden als populair, warm, vriendelijk, sympathiek, open, verantwoordelijk en sociaal invloedrijk (Hodgins & Zuckerman, 1991:157; Knapp & Hall, 1992:469, 473). Samenvattend kunnen we stellen dat non-verbale competentie de sociale interactie tussen mensen vergemakkelijkt.

■ NON-VERBALE COMPETENTIE VAN JONGEREN MET OPVOEDINGSPROBLEMEN

Overzicht van het onderzoek naar de decodeer- en encodeervaardigheid van jongeren met opvoedingsproblemen

De studies naar de non-verbale competentie van jongeren met opvoedingsproblemen zijn allesbehalve talrijk. In de literatuur vonden we slechts een tiental onderzoeken rond dit onderwerp. Bovendien beperken deze studies zich elk tot een deelgroep van wat wij 'jongeren met opvoedingsproblemen' genoemd hebben.

Zo zijn er - wat betreft de decodeervaardigheid - onderzoeken uitgevoerd naar de non-verbale decodeercompetentie van misbruikte en/of verwaarloos-

de kinderen (Camras et al., 1983), emotioneel en/of sociaal gestoorde kinderen en jongeren (Feldman et al., 1982; Zabel, 1979), delinquente jongeren (McCown et al., 1986) en angstig-depressieve en ongesocialiseerd-agressieve kinderen (Russell, 1993:71; Walker, 1981). In deze onderzoeken wordt telkens de vaardigheid in het decoderen van een aantal emoties - dus niet interpersoonlijke houding of intenties - gemeten. Daarbij werd de kinderen en jongeren een aantal foto's, geluidsbanden of taferelen voorgelegd met de vraag naar de betekenis die ze hieraan gaven. Vervolgens werden hun antwoorden vergeleken met deze van 'normale' kinderen en jongeren. De resultaten van de verschillende studies wijzen duidelijk in dezelfde richting: jongeren (of kinderen) met opvoedingsproblemen scoren duidelijk minder goed wat betreft hun non-verbale decodeervaardigheid dan hun 'normale' leeftijdgenoten, althans wat betreft het decoderen van emotionele gelaatsuitdrukkingen.

Over de non-verbale encodeervaardigheid van jongeren met opvoedingsproblemen vonden we slechts één studie. Meer bepaald gaat het om het onderzoek van Feldman et al. (1982:271-273), die de encodeercompetentie van emotioneel gestoorde adolescenten onderzochten. Uit de resultaten van hun studie blijkt dat ook de encodeervaardigheid van deze jongeren slechter is dan die van hun niet-gestoorde leeftijdgenoten.¹

Non-verbaal gedrag van jongeren met opvoedingsproblemen

Uit de literatuur over en uit alledaagse observaties van jongeren met opvoedingsproblemen blijkt dat zij zich in veel gevallen niet non-verbaal competent gedragen. Hun non-verbale gedragingen zijn ons inziens duidelijk een uiting van de emotionele en gedragsstoornissen waarmee jongeren met opvoedingsproblemen kampen.

Zo zijn veel kinderen en jongeren met opvoedingsproblemen depressief, of vertonen minstens een 'depressieve grondstemming' (Bande-Knops et al., 1992:566; Bartels, 1986:27, 118; Blockmans, 1994:80; Gistelinck, 1976:52-53; Hobbs, 1993:115-116, 132; Koers, 1984:116; Verslyppe, 1979:21; Zinn, 1980:540). Zij geven ook vaak blijk van een algemene vijandigheid en wantrouwen tegenover hun omgeving. Dit vindt zijn oorsprong in een diepgevoortelde angst om nogmaals gekrenkt of verlaten te worden (Koers, 1984: 11, 35, 46-47; Pyck, 1996:50-51; Van den Broeck, 1996:31, 105; Vanrompay, 1975:89). Kinderen en jongeren met opvoedingsproblemen hebben vaak ook schrik om fouten te maken en negatief te worden beoordeeld (Blockmans, 1994:80; Hobbs, 1993:115-116; Koers, 1984:38; Van den Broeck, 1996:21; Verslyppe, 1979:21). Hun gedrag komt dan ook vaak overeen met het typische non-verbale gedrag van depressieve en angstige personen.² Zo stellen Argyle (1988:9) en Van den Hove (1985:passim) bijvoorbeeld vast

dat deze jongeren hun interactiepartners helemaal niet of in ieder geval te weinig aankijken, dat zij minder lachen en minder gebaren maken dan normaal, en vaak te zwak en binnensmonds spreken.

Wat betreft de gedragsstoornissen zijn er twee polen waarnaar het gedrag van jongeren met opvoedingsproblemen zich oriënteert. De jongere zal zich ofwel isoleren, ofwel agressief gedragen (Van Rompay, 1975:89). Dit komt duidelijk tot uiting in hun non-verbale gedrag. Uit de observaties van Van den Hove (1985:passim) blijkt bijvoorbeeld dat jongeren met opvoedingsproblemen vaak heel hard spreken. Dit is volgens Hargie et al. (1994:271) een typisch non-verbaal spraakkenmerk van agressie. Isolatie komt bijvoorbeeld tot uiting in een ineengedoken lichaamshouding (b.v. schouders voorovergebogen, hoofd naar beneden gericht) (Van den Hove, 1985:passim).

Oorzaak van een tekort aan non-verbale competentie

Omtrent de oorsprong van het gebrek aan non-verbale competentie bij jongeren met opvoedingsproblemen is er geen duidelijkheid.

In hun studie over de non-verbale decodeervaardigheid van delinquente jongeren wijzen McCown et al. (1986:494) op de mogelijkheid van een neurologische oorzaak. Het onvermogen van deze jongeren om emotionele gelaatsuitdrukkingen te herkennen zou eventueel het gevolg kunnen zijn van neurologische gebreken bij het verwerken van visuele informatie. Het is bijvoorbeeld mogelijk dat door een fout in het zenuwstelsel korte visuele prikkels te traag of helemaal niet worden doorgestuurd naar de hersenen. We vonden deze hypothese echter bij geen enkele andere auteur terug.

De meeste auteurs lijken namelijk meer te zien in de socialisatiehypothese. Het leren van sociale (onder andere non-verbale) vaardigheden is volgens Bartels (1986:43) en Knapp & Hall (1992:458-459) een belangrijk onderdeel van het socialisatieproces, waarbij vooral de primaire socialisatie van belang is. Vanuit deze idee kunnen we stellen dat kinderen of jongeren die bepaalde sociale vaardigheden missen, deze vaardigheden thuis niet of op een verkeerde manier aangeleerd hebben omdat hun ouders ofwel zelf deze vaardigheden niet beheersten ofwel deze niet aan hun kinderen hebben aangeleerd.

McCown et al. (1986:494) en Zabel (1979:124) passen deze hypothese toe op de resultaten van hun onderzoek. Zij wijzen op de mogelijkheid dat de slechte non-verbale decodeervaardigheid van delinquente of emotioneel gestoorde jongeren wel eens het gevolg zou kunnen zijn van het feit dat deze jongeren opgegroeid zijn in families waar een goede socialisatie niet mogelijk was omwille van de afwezigheid van een variëteit aan emotionele expressiviteit, inconsistentie in het gedrag van de ouders, verziekte gezinsrelaties of eenvoudigweg de afwezigheid van ouders.

Camras et al. (1983:327-328) vinden in hun onderzoek concrete aanwijzingen voor de ondersteuning van de socialisatiehypothese. Het verschil in decodeervaardigheid tussen de misbruikte en niet-misbruikte kinderen blijkt (weliswaar niet significant) groter te zijn voor uitdrukkingen van geluk dan voor woede of droefheid. Deze bevinding wordt gelinkt aan een vergelijkende studie over de interactie in families met en zonder een misbruik- of verwaarlozingsproblematiek, waarbij de evaluaties gebaseerd zijn op de gelaats- en vocale uitdrukkingen van de ouders. De resultaten tonen aan dat ouders die zich schuldig maken aan misbruik, duidelijk minder positief interageren (wat overeenkomt met het uiten van positieve gevoelens zoals geluk) met hun kinderen dan normale ouders, terwijl de frequentie van negatieve interacties (uitdrukkingen zoals woede en droefheid) voor beide groepen gelijk zijn. De auteurs besluiten hieruit dat het expressief gedrag binnen de familie, en in het bijzonder van de ouders, inderdaad wel eens van groot belang zouden kunnen zijn als beïnvloedingsfactor voor de non-verbale decodeervaardigheid van kinderen en jongeren. Dit blijft echter slechts een hypothese waarrond verder onderzoek nodig is (Camras et al, 1983:328; McCown et al., 1986:495; Zabel, 1979:125).

Ook de non-verbale encodeervaardigheid van een individu blijkt (althans voor een deel) bepaald door socialisatie in de familie. Volgens Halberstadt (1983:14-15, 23; 1991:110, 117) en Knapp & Hall (1992:476) ontwikkelen individuen die opgroeien in non-verbaal hoog expressieve families, een gelijkaardige expressiviteit door imitatie en doordat ze een grote vrijheid krijgen in het oefenen van hun encodeervaardigheid. Individuen die opgroeien in een non-verbaal weinig expressieve omgeving, ontwikkelen een gelijkaardige lage non-verbale encodeervaardigheid. Deze redenering lijkt ons inziens toepasbaar op het non-verbaal gedrag van jongeren met opvoedingsproblemen. Deze jongeren komen in veel gevallen uit gezinnen waar niet 'normaal' gecommuniceerd wordt, of althans niet veel positieve en wel veel negatieve emoties geuit worden. Het is niet verwonderlijk dat zij dan ook dergelijk sociaal ongewenst non-verbaal gedrag overnemen, ze hebben immers nooit geleerd dat het ook anders kan.

Nog volgens dezelfde auteurs heeft de non-verbale expressiviteit ook invloed op de decodeervaardigheid van de gezinsleden. Kinderen van non-verbaal hoog expressieve families zouden een lage decodeervaardigheid ontwikkelen, daar zij nooit echt grote moeite moeten doen om het non-verbale gedrag van de andere gezinsleden waar te nemen en te interpreteren. Zij die opgroeien in een gezin met lage expressiviteit zouden een hoge decodeervaardigheid ontwikkelen, daar zij uit noodzaak gevoelig worden voor de kleinste non-verbale uitingen. Deze redenering lijkt ons inziens al minder toepasbaar op de non-verbale decodeervaardigheid van jongeren met opvoedingsproblemen. Volgens deze redenering zouden we, op basis van het feit

dat deze jongeren niet zo vaardig zijn in het decoderen van non-verbaal gedrag, mogen verwachten dat zij opgevoed zijn in non-verbaal expressieve families. Dit lijkt ons echter weinig waarschijnlijk, althans wat betreft de expressiviteit van positieve gevoelens. Wat negatieve non-verbale uitingen betreft, is deze redenering wel logisch. Deze gedachtengang zou in ieder geval de onderzoeksresultaten bij Zabel (1979:125) kunnen verklaren. In zijn studie kwam hij tot de bevinding (tegengesteld aan die van Camras et al., zie hierboven) dat de non-verbale decodeervaardigheid van jongeren met emotionele problemen niet verschilt van normale jongeren wat betreft positieve of neutrale emoties, maar wel wat betreft negatieve emoties.

Wat er ook van zij, socialisatie in het gezin lijkt ons inziens inderdaad een belangrijke factor in het aanleren van non-verbale competentie. Hierrond is echter meer onderzoek nodig.

Belang van een goede non-verbale competentie bij jongeren met opvoedingsproblemen

We zijn reeds algemeen ingegaan op het belang van een goede non-verbale competentie. Er zijn echter nog een aantal specifieke redenen waarom deze vaardigheid vooral bij jongeren met opvoedingsproblemen zeer belangrijk kan zijn.

Ten eerste vertonen veel jongeren met opvoedingsproblemen een gebrek aan een aantal basale vaardigheden waarbij non-verbale competentie een grote rol speelt. Zo hebben zij bijvoorbeeld moeite om zich vriendelijk te presenteren of vinden dat gek (Bartels, 1986:108, 188). Een ander veel voorkomend gebrek is het niet kunnen luisteren naar anderen, het onvermogen om aandacht te tonen wanneer andere mensen spreken (Bartels, 1986:86, 108, 188). Ten slotte vertonen zij volgens Van den Hove et al. (1998) vaak een gebrek aan empathisch vermogen.

Ten tweede is het niet uitgesloten dat net het gebrek aan non-verbale competentie leidt tot de verschillende problemen waarmee jongeren met opvoedingsproblemen te kampen hebben. Het feit dat een kind of jongere in meer of mindere mate non-verbaal incompetent is, zou volgens McCown et al. (1986:493) bijvoorbeeld wel eens de oorzaak kunnen vormen van mishandeling. Het is niet ondenkbaar dat kinderen of jongeren die niet (juist) reageren op bepaald non-verbaal gedrag van hun opvoeders, of zelf niet in staat zijn hun emoties, intenties en gedachten op een adequate manier non-verbaal te uiten, meer kans hebben het slachtoffer te worden van mishandeling. Gefrustreerde opvoeders zouden eenvoudigweg niet inzien dat het kind niet opzettelijk 'raar doet' of ongehoorzaam is, maar dat het gaat om een onvermogen in non-verbale competentie.

Ten slotte zijn jongeren met opvoedingsproblemen zich er vaak niet van bewust dat ze een slechte indruk kunnen maken bij andere personen door hun incompetent non-verbaal gedrag (Van den Hove et al., 1998). Nochtans kan deze slechte indruk bij anderen hun eigen situatie nog slechter maken. Velen van deze jongeren zijn vanuit hun wantrouwen en laag zelfwaardergevoel er bijvoorbeeld van overtuigd dat iedereen tegen hen is, dat niemand hen de moeite waard vindt. Wanneer zij een andere persoon ontmoeten, komt dit gevoel (bewust of niet-bewust) tot uitdrukking in hun non-verbaal gedrag (weinig oogcontact, ineengedoken houding,...). Deze persoon merkt dit (eveneens bewust of niet-bewust) op en gaat het negatieve non-verbale gedrag van de jongere spiegelen omdat hij of zij zich ongemakkelijk voelt bij dit incompetente gedrag of dit gedrag afkeurt. De jongere merkt dit op en wordt op deze manier inderdaad bevestigd in zijn overtuiging dat de andere persoon hem niet gunstig gezind is. (Het gaat hier dus om een zichzelf bevestigende voorspelling.) Dit kan leiden tot nog meer negatief non-verbaal gedrag bij de jongere, wat op zijn beurt weer leidt tot nog meer afwijzend gedrag bij anderen, waardoor de jongere zich steeds slechter gaat voelen, en we ten slotte in een neerwaartse spiraal terechtkomen, te vergelijken met de vicieuze cirkel van afwijzing bij Vrugt (1994:31-32). Op zijn beurt kan positief non-verbaal gedrag uitmonden in een opwaartse spiraal. Sociaal gewenst non-verbaal gedrag wordt namelijk positief ontvangen en versterkt door de omgeving. Wanneer een persoon bijvoorbeeld een zekere mate van vriendelijkheid vertoont (bijvoorbeeld door te glimlachen), lokt hij bij andere mensen een gelijkaardig gevoel uit. Anderen gaan hem aardig vinden en contact zoeken, waardoor die persoon zich meer aanvaard en gelukkiger gaat voelen. Dit leidt ertoe dat hij zich nog vriendelijker gaat gedragen. Dit wordt opnieuw positief versterkt door de omgeving, enz. (Bartels, 1986:121).

■ TRAINING IN NON-VERBALE COMPETENTIE VOOR JONGEREN MET OPVOEDINGSPROBLEMEN

Uit de vaststellingen dat jongeren met opvoedingsproblemen duidelijk gebreken vertonen in hun non-verbale competentie, en dat deze vaardigheid nochtans heel belangrijk kan zijn voor hen, volgt de logische vraag of hieraan niets kan worden verholpen. Uit de basisidee dat sociaal gedrag een vaardigheid is die kan worden aangeleerd, mogen we afleiden dat het mogelijk is om iemands sociale competentie te vergroten via een aangepaste training (Bull, 1983:167; Trower et al., 1978:4). Daar non-verbale competentie een onderdeel vormt van sociale competentie in het algemeen, geldt dit eveneens voor het aanleren van non-verbale vaardigheid.

Theorie en toetsing aan de praktijk

We kunnen ons nu afvragen hoe men een dergelijke training het best kan opzetten. Uit de definitie van de term 'sociale vaardigheidstraining' van Goldstein (Van den Hove, 1985:10) kunnen we ons inziens een aantal interessante elementen afleiden waaraan een non-verbale competentietraining voor jongeren met opvoedingsproblemen zou moeten voldoen.

Een sociale vaardigheidstraining moet volgens Goldstein ten eerste gepland en systematisch zijn. Dit betekent dat men op een georganiseerde, vooraf bedachte en stapsgewijze manier moet te werk gaan, in tegenstelling tot de toevallige, niet geplande en onsystematische manier waarop de meeste personen sociale vaardigheden leren in het alledaagse leven (Van den Hove, 1985:10).

Ten tweede moet het (in dit geval non-verbale) gedrag door het individu gewenst zijn. Het individu moet met andere woorden gemotiveerd zijn om het gedrag aan te leren, en het geleerde gedrag te behouden en toe te passen, anders zal de gedragsverandering niet blijvend zijn (Van den Hove, 1985: 11). Daarom is het ons inziens belangrijk de jongere te motiveren door hem (of haar) te informeren over het belang van non-verbale competentie. De jongere moet zelf zijn tekort aan non-verbale competentie inzien, beseffen dat dit negatieve consequenties heeft, en vanuit dit besef er iets aan willen doen. De training laten doorgaan louter op basis van de aanbeveling van anderen heeft geen zin.

Ten derde moet het individu als gevolg van de training effectief en bevredigend over een lange periode en in het ganse gamma van interpersoonlijke contexten kunnen functioneren. De gedragsverandering moet ten eerste over een langere periode blijven bestaan, anders heeft de training uiteindelijk weinig zin. Ten tweede snijdt Goldstein ook de generalisatieproblematiek aan. Het is de bedoeling dat een verbetering van één bepaalde vaardigheid ook leidt tot een betere sociale vaardigheid in het algemeen. Bovendien moet het individu de nieuw geleerde vaardigheden niet alleen in de trainingssetting uitvoeren, maar ook in het dagelijkse 'echte' leven (Van den Hove, 1985: 12). Het is uiteindelijk de bedoeling dat de jongere het aangeleerde competente non-verbaal gedrag gaat uiten in zijn dagdagelijkse interacties met anderen, en dat als een gevolg daarvan zijn sociaal leven in zijn geheel vlotter verloopt.

In de literatuur hebben we geen voorbeeld gevonden van een non-verbale competentietraining bij jongeren met opvoedingsproblemen die voldoet aan de eerste voorwaarde, namelijk systematisch en gepland. Dit betekent echter niet dat in sociale vaardigheidstrainingen die worden uitgevoerd bij jongeren met opvoedingsproblemen, geen aandacht wordt besteed aan non-verba-

le competentie, integendeel. Dit gebeurt echter meestal op een toevallige manier (b.v. op een bepaald ogenblik ziet een begeleider dat de jongere geen goede lichaamshouding heeft, en maakt daar een opmerking over), ofwel ziet men non-verbale vaardigheid louter als een basisvaardigheid die andere sociale vaardigheden ondersteunt. Van specifieke non-verbale competentie-trainingen is dus geen sprake.

Nut en haalbaarheid

Aangezien we in de literatuur geen enkele geplande en systematische training in non-verbale competentie vonden, die werd uitgevoerd bij jongeren met opvoedingsproblemen, beschikken we uiteraard ook niet over onderzoeksresultaten in verband met het mogelijke effect van dergelijke trainingen. In dat opzicht kunnen we dan ook geen uitspraken doen over het nut ervan. We kunnen ons ten eerste wel de meer algemene vraag stellen of een training in non-verbale competentie al dan niet nuttig kan zijn voor jongeren met opvoedingsproblemen. Ten tweede kunnen we nagaan wat de (deel)effecten zijn van enkele trainingen, uitgevoerd bij jongeren met opvoedingsproblemen, waarin meer of minder aandacht wordt besteed aan non-verbale competentie. Aangezien het hier echter gaat om slechts enkele voorbeelden waar we geen verregaande conclusies uit kunnen trekken, gaan we ten slotte in op een aantal visies vanuit de hulpverlening omtrent de vraag naar het nut en de haalbaarheid van een dergelijke training.

Maakt non-verbale competentie gelukkig?

In zijn artikel 'Does nonverbal communication cause happiness?' geeft Argyle (1992:99-102, 108-111) een zeer positief antwoord op deze vraag. Competent non-verbaal gedrag, en meer specifiek positieve non-verbale signalen, zouden voor een positieve stemming zorgen, niet alleen bij de ontvangers maar ook bij de zender zelf (zie ook Van Meel, 1986:183-184). Dit gegeven kan nu volgens Argyle met succes toegepast worden in allerhande therapieën. Een training in positief non-verbaal gedrag zou bijvoorbeeld bij depressieven een therapeutische werking hebben. Ook Vrugt en Schabracq (1991:199-200) wijzen op de mogelijkheid dat de ontwikkeling van een depressie kan worden afgeremd door het individu in een vroeg stadium te trainen in meer betrokken en minder gespannen non-verbaal gedrag. Wij twijfelen er niet aan dat individuen met succes kunnen worden getraind in hun non-verbaal gedrag. Dit blijkt trouwens uit de positieve resultaten van een aantal trainingen (zie b.v. Feldman et al., 1991:344-345; Knapp & Hall, 1992:460). Maar het lijkt ons te optimistisch om te stellen dat een verbetering in het non-verbaal gedrag van geestelijk zieke mensen ook daad-

werkelijk leidt tot een betere, positieve innerlijke gesteldheid. We zijn het in dit geval dan ook eens met Van Poecke (1996:161), voor wie een training in positief non-verbaal gedrag alleen een symptoombehandeling biedt. Dat iemand zich uiterlijk beter gedraagt, betekent inderdaad niet dat hij of zij zich ook echt beter voelt. Bovendien zal een positieve gedragsstijl die negatieve gevoelens moet verbergen, vaak een ongeloofwaardige of onoprechte indruk maken. We kunnen ons non-verbaal gedrag immers wel voor een deel onder controle houden, een deel blijft echter altijd niet-bewust en geeft uitdrukking aan onze echte gevoelens (Vrugt & Schabracq, 1991:206).

We mogen ons inziens echter ook niet te negatief staan tegenover trainingen in non-verbale competentie. Ten eerste gaan volgens ons niet alle trainingen die zich richten op het aanleren van positief non-verbaal gedrag, ervan uit dat een beter gedrag ook rechtstreeks leidt tot een positievere innerlijke gesteldheid. In het geval van jongeren met opvoedingsproblemen hebben we gezien tot welke onrechtstreekse positieve gevolgen een goede encodeervaardigheid en positief non-verbaal gedrag kan leiden. Het is volgens ons dan ook nuttig deze jongeren te trainen in hun non-verbaal gedrag. Wij geloven echter niet dat jongeren met opvoedingsproblemen die zich door training in hun non-verbaal gedrag opeens zelfzeker en gelukkig voordoen, dit ook werkelijk zijn. Ook de zichzelf bevestigende voorspelling die zich zou voordoen bij competent non-verbaal gedrag, lijkt ons niet voldoende. Trainingen in non-verbale encodeervaardigheid worden volgens ons dan ook het best gecombineerd met andere therapieën die zich meer rechtstreeks richten op het verbeteren van het zelfbeeld van deze jongeren, het verminderen van hun angst en wantrouwen, enz.

Ten tweede mogen we ook de decodeervaardigheid niet uit het oog verliezen. Non-verbale competentietrainingen hoeven zich niet uitsluitend te richten op het aanleren van positief non-verbaal gedrag. Als we zien hoeveel moeilijkheden jongeren met opvoedingsproblemen ondervinden, waarbij een gebrek aan decodeervaardigheid toch minstens voor een belangrijk deel meespeelt, kan een aangepaste training in onze ogen zeker geen kwaad.

Effecten

Uit de positieve (deel)effecten van een aantal trainingen die aandacht besteden aan de non-verbale competentie van jongeren met opvoedingsproblemen (zie b.v. Le Croy, 1983:98-103; McCown et al., 1986:494; Spence & Marzillier, 1981:365-367; Van den Hove, 1985:passim), kunnen we besluiten dat dergelijke trainingen alleszins niet mogen afgewezen worden als compleet zinloos. Dat ze leiden tot een duidelijk verbeterde non-verbale competentie (of tenminste een deel daarvan) bij de jongere, wijst erop dat deze vaardig-

heid inderdaad kan worden aangeleerd. Bij de vernoemde trainingen vonden we echter geen lange termijn- en generalisatie-effecten (cf. de derde voorwaarde bij Goldstein). Volgens Spence en Marzillier (1981:367) zou een training daarom meer geïntegreerd moeten worden in de bestaande sociale interacties van de jongere, in plaats van in een kunstmatige situatie. Bij Serina et al. (1986:64, 77) vinden we steun voor deze redenering. Uit hun onderzoek blijken de positieve resultaten van sociale vaardigheidstrainingen langer stand te houden en te leiden tot meer succesvolle sociale interacties, wanneer niet alleen de jongere getraind wordt, maar ook zijn of haar ouders. Ook het geven van een huistaak aan de jongere is volgens ons een goede stap in de richting. De bedoeling hiervan is immers dat de jongere de geleerde vaardigheden ook toepast in zijn reële sociale omgeving. Bij de bespreking heeft de trainer dan ook meer zicht op de belemmeringen die de jongere eventueel ondervindt bij zijn poging om het geleerde competente non-verbale gedrag te integreren in zijn leefwereld. Het blijft hier echter bij theoretische suggesties waarvoor (nog) geen empirische ondersteuning gevonden is.

Visies vanuit de hulpverlening

We interviewden vier hulpverleners van *De Pas* en *De Wissel*, opvangcentra voor jongeren met opvoedingsproblemen te Leuven, in verband met de vraag naar het nut van non-verbale competentietrainingen voor deze jongeren, en de manier waarop deze het best uitgevoerd kunnen worden (Van den Hove et al., 1998).

Non-verbale competentie is volgens de hulpverleners inderdaad van groot belang voor jongeren met opvoedingsproblemen. Men is het er dan ook over eens dat er meer specifiek aandacht moet worden besteed aan het trainen van die non-verbale competentie. In huidige sociale vaardigheidstrainingen wordt dat inderdaad soms te weinig gedaan. De grote vraag is echter de manier waarop dit zou moeten gebeuren. Een systematische en geplande training die specifiek en enkel gericht is op het verbeteren van de non-verbale competentie (b.v. de training van Trower en zijn collega's, aangepast door Geerardyn, 1998:43-50), is in theorie wel goed, maar zou in de praktijk niet echt haalbaar zijn. Het grootste probleem dat zich hier stelt, is de motivatie van de jongeren (cf. tweede voorwaarde bij Goldstein). Jongeren met opvoedingsproblemen zijn over het algemeen moeilijk te motiveren voor zaken waarvan zij niet het onmiddellijke, praktische nut inzien. Een dergelijke training zou daarom te abstract zijn voor hen. De link met hun dagelijks leven is te vaag. We kunnen met andere woorden bijvoorbeeld niet op de jongere afstappen en simpelweg voorstellen om eens zijn non-verbale competentie te trainen aan de hand van een aantal oefeningen.

Wat wel mogelijk is, is het integreren van een dergelijke training in het aanleren van de praktische vaardigheden waar de jongere zelf om vraagt, of die direct betrokken zijn op zijn leefwereld, en waarvan hij bijgevolg het praktische nut inziet. Ter illustratie geven we hier een voorbeeld van hoe dit kan gebeuren. Wanneer de jongere bijvoorbeeld zelf de nood voelt om op een goede manier te leren solliciteren (b.v. omdat hij geld nodig heeft om een motorfiets te kopen), kan men in die specifieke oefening een training in non-verbale competentie invoegen. Het gedrag van de jongere kan ten eerste worden opgenomen op video. Na de oefening wordt de band zonder geluid afgespeeld, waarbij de trainer de jongere wijst op zijn non-verbaal gedrag. De praktijk wijst echter uit dat jongeren met opvoedingsproblemen een dergelijke opname in veel gevallen te bedreigend vinden en hier bijgevolg niet aan willen meewerken. Een tweede mogelijkheid bestaat uit het integreren van oefeningen in luistervaardigheid en zelfpresentatie, zoals deze van Trover en zijn collega's (Geerardyn, 1998:43-50). Wanneer dergelijke oefeningen ingebed zijn in het aanleren van een specifieke sociale vaardigheid waar de jongere zelf het nut van inziet, mogen we veronderstellen dat hij hiervoor de nodige motivatie zal tonen.

Samenvattend kunnen we stellen dat de hulpverleners een non-verbale competentietraining zeker nuttig vinden, op voorwaarde dat de oefeningen geïntegreerd worden in een specifieke context. Bovendien blijft het volgens een aantal hulpverleners ook belangrijk de jongere te wijzen op zijn non-verbaal gedrag op het moment dat het zich voordoet, en dus niet alleen tijdens specifieke trainingen. Zo zien ze zelf ook in wat ze op een bepaald moment in een specifieke context beter zouden kunnen doen. Tijdens een dagdagelijks gesprek bijvoorbeeld kan de hulpverlener de jongere erop wijzen hem aan te kijken terwijl hij spreekt, rechtop te zitten, enz.

Ten slotte werd de opmerking gemaakt dat aandacht voor non-verbaal gedrag alleen niet voldoende kan zijn. Ten eerste blijkt non-verbale competentie bij de jongere zelf niet de eerste bekommernis te zijn. Hun eerste vragen hebben altijd te maken met het verbale (b.v. 'Wat moet ik zeggen?'), pas later komen vragen in verband met het non-verbale (b.v. 'Hoe moet ik dan staan?', 'Wat doe ik met mijn handen?'). Ten tweede werd ook de kritiek geuit dat een training in adequaat non-verbaal gedrag wel het uiterlijk gedrag van de jongere kan veranderen, maar dat daardoor niet zijn echte, negatieve gevoelens verdwijnen. Er moet ook iets (anders) gedaan worden om het zelfbeeld en het basisvertrouwen van deze jongeren te verbeteren. Hiermee zijn we het, zoals reeds aangegeven, uiteraard eens.

■ CONCLUSIE

Het onderzoek in verband met de non-verbale competentie van jongeren met opvoedingsproblemen is zeker niet uitgebreid. Dit artikel bestaat dan ook voor een groot deel uit hypothesen en suggesties. Zo vraagt de stelling dat jongeren met opvoedingsproblemen een tekort vertonen in hun non-verbale competentie, zeker nog bijkomende bevestiging, in ieder geval wat betreft de encodeervaardigheid. Ook de vraag naar de oorzaak van een tekort aan non-verbale competentie en de mogelijke verklaring vanuit de socialisatiehypothese blijkt niet terdege onderzocht. Waar men het ons inziens toch groten-deels over eens is, is het belang van een goede non-verbale competentie bij jongeren met opvoedingsproblemen. De grote vraag blijft echter hoe men bij een non-verbale competentietraining voor deze jongeren het best kan tewerk gaan, wil men de gewenste resultaten bereiken.

Er blijven dus nog een groot aantal vragen onbeantwoord. Logischerwijs beëindigen we deze bijdrage dan ook met een pleidooi voor verder onderzoek rond deze problematiek.

NOTEN

- 1 Voor een meer uitgebreide bespreking van deze studies verwijzen we naar Geerdyn (1998:18-21).
- 2 Voor een overzicht van het non-verbaal gedrag bij depressieve personen verwijzen we naar b.v. Argyle (1988:278-279), Bull (1983:88), Van Meel (1986:170-171) en Vrugt & Schabracq (1991:197-198, 1994:30-31). Bull (1983:88) en Van Meel (1986:161-163) gaan in op het non-verbale gedrag van angstige personen.

LITERATUURLIJST

- Argyle, M. (1988) *Bodily Communication*. 2nd ed. London & New York: Methuen.
- Argyle, M. (1992) 'Does Nonverbal Communication Cause Happiness?', pp. 99-112 in F. Poyatos (ed.) *Advances in Nonverbal Communication: Sociocultural, Clinical, Esthetic and Literary Perspectives*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Bande-Knops, J., Renaer, M. & Dillemans, R. (1992) *Wegwijs Gezondheid*. Leuven: Davidsfonds.
- Bartels, A.A.J. (1986) *Sociale Vaardigheidstraining voor Probleemjongeren. Uitgangspunten, Opzet, Resultaten, Mogelijkheden: Een Onderzoek*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Blockmans, L. (1994) *Kindermishandeling in Psycho-Analytisch Perspectief. Een Literatuuronderzoek Aangaande het Onderscheid Fantasie/Realiteit bij Klachten over Sexueel Misbruik*. Leuven: Verhandeling Departement Pedagogische Wetenschappen, K.U.Leuven.

- Buck, R. (1983) 'Nonverbal Receiving Ability', in J.M. Wiemann & P.H. Randall (eds.) *Nonverbal Interaction*. London: Sage.
- Bull, P. (1983) *Body Movement and Interpersonal Communication*. Chichester: Wiley.
- Camras, L.A., Grow, J.G. & Ribordy, S.C. (1983) 'Recognition of Emotional Expression by Abused Children', *Journal of Clinical Child Psychology*, 12: 325-328.
- Christensen, D., Amerigo, F. & Boudreau, L. (1980) 'Sensitivity to Nonverbal Cues as a Function of Social Competence', *Journal of Nonverbal Behavior*, 4 (3): 146-156.
- Curran, J.P. (1979) 'Social Skills: Methodological Issues and Future Directions', in A.S. Bellack & M. Hersen (eds.) *Research and Practice in Social Skills Training*. London & New York: Plenum Press.
- Feldman, R.S. & Beck, L. (1989) 'Enhancing Children's Decoding of Facial Expression', *Journal of Nonverbal Behaviour*, 13(4): 269-278.
- Feldman, R.S., Philippot, P. & Custrini, R.J. (1991) 'Social Competence and Nonverbal Behavior', pp. 329-350 in R.S. Feldman & B. Rimé (eds.) *Fundamentals of Nonverbal Behavior*. Cambridge & Paris: Cambridge University Press & Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Geerardyn, A. (1998) *Nonverbale Competentie van Jongeren met Opvoedingsproblemen*. Leuven: Verhandeling Departement Communicatiewetenschap, K.U.Leuven.
- Gistelincx, G. (1976) *Het Verwaarloosde Kind: Syndroom en Orthopedagogische Aanpak*. Leuven: Verhandeling Departement Pedagogische Wetenschappen, K.U. Leuven.
- Halberstadt, A.G. (1983) 'Family Expressiveness Styles and Nonverbal Communication skills', *Journal of Nonverbal Behavior*, 8(1): 14-26.
- Hall, J.A. (1979) 'Gender, Gender Roles and Nonverbal Communication Skills', pp. 32-67 in R. Rosenthal (ed.) *Skill in Nonverbal Communication: Individual Differences*. Cambridge, MA: Oelgeschlager, Gunn & Hain.
- Hargie, O., Saunders, C. & Dickson, D. (1994) *Social Skills in Interpersonal Communication. Third Edition*. London: Routledge.
- Hazel, J.S., Schumaker, J.B., Sherman, J.A. & Sheldon-Wildgen, J. (1983) 'Social Skills Training with Court-Adjudicated Youths', *Child and Youth Services*, 5: 117-137.
- Hersen, M. (1979) 'Modification of Social Skill Deficits in Psychiatric Patients', pp. 189-236 in A.S. Bellack & M. Hersen (eds.) *Research and Practice in Social Skills Training*. London: Plenum Press.
- Hobbs, C.J., Hanks, H.G.I. & Wynne, J.M. (1993) *Child Abuse and Neglect. A Clinician's Handbook*. London: Churchill Livingstone.
- Hodgins, H.S. & Zuckerman, M. (1990) 'The Effects of Nonverbal Sensitivity on Social Interaction', *Journal of Nonverbal Behaviour*, 14(3): 155-157.
- Knapp, M.L. & Hall, J.A. (1992) *Nonverbal Communication in Human Interaction*. 3rd ed. Fort Worth: Holt, Rinehart & Winston.
- Koers, A.J. (1984) *Kindermishandeling*. Rotterdam: Donker.
- Leathers, D.G. (1986) *Successful Nonverbal Communication*. New York: MacMillan.

- Le Croy, C.W. (1983) 'Social Skills Training with Adolescents: A Review', *Child and Youth Services*, 5: 91-115.
- McCown, W., Johnson, J. & Austin, S. (1986) 'Inability of Delinquents to Recognize Facial Affects', *Journal of Social Behavior and Personality*, 1: 489-496.
- O'Sullivan, M. (1983) 'Measuring Individual Differences', in J.M. Wiemann & P.H. Randall (eds.) *Nonverbal Interaction*. London: Sage.
- Patterson, M.L. (1983) *Nonverbal Behavior: A Functional Perspective*. New York: Springer.
- Pyck, K. (1996) *Kindermishandeling, Seksueel Misbruik en het Hernieuwd Maatschappelijk Taboe*. Leuven: ACCO.
- Riggio, R.E. (1986) 'Assesment of Basic Social Skills', *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3): 649-660.
- Russell, R.L., Stokes, J., Jones, M.E., Czogalik, D. & Rohleder, L. (1993) 'The Role of Nonverbal Sensitivity in Childhood Psychopathology', *Journal of Nonverbal Behavior*, 17(1): 69-83.
- Serna, L.A., Schumaker, J.B., Hazel, J.S. & Sheldon, J.B. (1986) 'Teaching Reciprocal Social Skills to Parents and Their Delinquent Adolescents', *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1): 64-77.
- Spence, S.H. & Marzillier, J.S. (1981) 'Social Skills Training with Adolescent Male Offenders - II. Short-term, Long-term and Generalized Effects', *Behaviour Research and Therapy*, 19: 349-368.
- Trower, P., Bryant, B. & Argyle, M. (1978) *Social Skills and Mental Health*. London: Methuen.
- Ter Horst, W. (1980) *Algemene Orthopedagogiek. Proeve van een Theorieconcept*. Kampen: Kok.
- Van den Broeck, M. (1996) *Orthopedagogie*. Leuven: H.I.R.L. (onuitgegeven cursus 2de jaar Sociale Readaptatiewetenschappen).
- Van den Hove, E. (1985) *Sociale Vaardigheidstraining als Orthopedagogisch Hulp-middel bij de Residentiële Behandeling van Moeilijk Opvoedbare Jongeren*. Leuven: Verhandeling Departement Pedagogische Wetenschappen, K.U.Leuven.
- Van den Hove, E. et al. (1998) Interviews op 6 februari, 17 en 23 april 1998 met begeleiders van De Pas en De Wissel (Opvangcentra voor jongeren met opvoedingsproblemen, Leuven).
- Van Meel, J.M. (1986) *De Psychologie van het Gebaar: De Rol van Nonverbaal Gedrag in de Ontwikkeling en bij de Hulpverlening*. Nijmegen: Dekker & Van de Vegt.
- Van Poecke, L. (1996) *Nonverbale Communicatie*. Leuven: Garant.
- Vanrompay, E. (1975) *Invloed van Verwaarlozing op de Persoonlijkheidsontwikkeling*. Leuven: Verhandeling Departement Pedagogische wetenschappen.
- Verslyppe, A. (1979) *Onderzoek naar de Betekenis van het Verwaarlozingssyndroom als Psychopathologische Ongevalsdeterminant*. Leuven: Verhandeling Departement Pedagogische Wetenschappen.
- Vrugt, A. (1983) *Betekenistoekening aan Nonverbale Communicatie*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Vrugt, A. (1994) 'Nonverbaal Communicatief Gedrag van Cliënt en Psychotherapeut', *Tijdschrift voor cliëntgerichte psychotherapie*, 32(4): 28-38.

- Vrugt, A. & Schabracq, M. (1991) *Vanzelfsprekend Gedrag: Opstellen over Non-verbale Communicatie*. Meppel & Amsterdam: Boom.
- Walker, E. (1981) 'Emotion Recognition in Disturbed and Normal Children: A Research Note', *Journal of Child Psychology, Psychiatry and Allied Disciplines*, 22(3): 263-268.
- Zabel, R.H. (1979) 'Recognition of Emotions in Facial Expressions by Emotionally Disturbed and Nondisturbed Children', *Psychology in the Schools*, 6(1): 119-126.
- Zinn, D. (1980) 'Therapeutic and Preventive Interventions in Juvenile Delinquency', pp. 535-549 in G. Pirooz Scholevar, R.M. Benson & B.J. Blinder (eds.) *Treatment of Emotional Disorders in Children and Adolescents. Medical and Psychological Approaches to Treatment*. Lancaster: MTP Press.

AUTEUR

Aagje Geerardyn is als assistente verbonden aan het Departement Communicatiewetenschap van de K.U.Leuven.

Dit artikel is gebaseerd op haar eindverhandeling *Non-verbale competentie van jongeren met opvoedingsproblemen*, juli 1998.

Mediagebruik, schoolprestaties en lees- en schrijfvaardigheid: een multilevel analyse

Daniël Muijs

SAMENVATTING

Het dominante paradigma betreffende de relatie tussen mediagebruik en schoolprestaties is er een waarbij het gebruik van elektronische media, en dan vooral de televisie, een negatief effect uitoefent op schoolprestaties. Empirische studies komen wat dit betreft echter met tegenstrijdige resultaten. Veel van deze studies zijn trouwens ongeschikt om dit na te gaan, ten eerste omdat er weinig of geen controlevariabelen in de modellen worden opgenomen, en ten tweede omdat relaties soms overschat worden door het gebruik van ongeschikte analyse-technieken. In deze studie werd een groot aantal variabelen in multilevel-modellen opgenomen. Uit de resultaten bleek dat de elektronische media geen significant effect hadden op de afhankelijke variabelen (scores op een spelling- en stilleestest). Er bleek wel een positief verband te bestaan tussen leesfrequentie en scores op de toets begrijpend lezen. Variabelen die wel significant in verband stonden met spelling en leesvaardigheid waren socio-economische status van de ouders, zelfbeeld en schoolkwaliteit.

Sleutelwoorden: mediagebruik, kinderen, spel- en leesvaardigheid, multilevel-analyse

Er is in het verleden al heel wat onderzoek gedaan naar de relatie tussen schools presteren en mediagebruik, waarbij meestal uitgegaan werd van een negatief effect van televisiekijken (want het is dit medium dat verreweg de meeste aandacht heeft gekregen) op schoolprestaties. Neuman (1991) onderscheidt hierin drie basishypotheses: 1) televisiekijken neemt de plaats in van meer waardevolle activiteiten die, dientengevolge, minder uitgeoefend worden, 2) televisie conditioneert het denken in zoverre dat men de wijze waarop men cognitief met televisie omgaat, ook in andere situaties zal gebruiken, en 3) televisie leidt tot het zoeken naar bevrediging op korte-termijn, wat ten nadele gaat van zaken waarbij een inspanning slechts gevolgd wordt door een beloning op de langere termijn (wat bij studie meestal het geval is). Wij zullen deze hypothesen nu verder verduidelijken.

■ DE VERDRINGINGSHYPOTHESE - TELEVISIE NEEMT DE PLAATS IN VAN MEER WAARDEVOLLE ACTIVITEITEN

Deze hypothese werd eind jaren 50 bij de introductie van de televisie als massamedium geformuleerd en gaat ervan uit dat televisiekijken cognitief meer stimulerende activiteiten, zoals boeken lezen of huiswerk maken, zou verdringen. De onderliggende premisse is dan dat de grote hoeveelheid tijd die besteed wordt aan televisiekijken, ten koste gaat van andere activiteiten. In een aantal vroege studies werd inderdaad gevonden dat televisie andere activiteiten verdringt, maar niet dat het hier om meer cognitief stimulerende activiteiten zou gaan. In hun studie van tien Amerikaanse en Canadese gemeenschappen vonden Schramm, Lyle en Parker (1961) dat het integen-deel naar de cinema gaan, strips lezen en naar de radio luisteren waren waar-aan kinderen minder tijd besteedden na het verschijnen van de televisie. Boeken lezen en huiswerk maken werden niet sterk beïnvloed door de komst van de televisie. In het Verenigd Koninkrijk vonden Himmelweit, Oppen-heim en Vance (1958) daarentegen wel een afname van het lezen onmiddel-lijk na de introductie van de televisie in de huiskamer, maar zij stelden tevens vast dat na een tijdje het lezen terug toenam (en haar oorspronkelijk niveau opnieuw aannam). Ook zij stelden vast dat televisiekijken vooral ten koste ging van cinemabezoek en naar de radio luisteren. Zij vonden geen significante verschillen in schoolprestaties tussen kijkers en niet-kijkers.

Onderzoek dat nadien werd uitgevoerd, heeft deze vroege studies zowel bevestigd als tegengesproken. In haar overzicht besluit Neuman (1991) dat, terwijl er aanwijzingen zijn dat televisiekijken het gebruik van bepaalde media, m.n. luisteren naar de radio en bioscoopbezoek, verdringt, er weinig bewijzen zijn voor verdringing van activiteiten die als meer cognitief stimu-lerend worden beschouwd. Televisie lijkt volgens haar ook geen negatief effect op schoolprestaties uit te oefenen. De meeste correlatieve studies vinden geen of zwakke verbanden, terwijl in multivariate studies meestal aangetoond wordt dat de verbanden die men vindt, verklaard worden door factoren zoals IQ en socio-economische status (S.E.S.). Neuman (1991) besluit hieruit dat er weinig empirische steun is voor het bestaan van een verdringingseffect.

Beentjes en Van der Voort (1988) komen in hun overzicht van grotendeels dezelfde studies als Neuman tot een andere conclusie. Zij beweren dat de terugkeer naar vroegere leesniveaus na een initiële val volgend op de intro-ductie van de televisie het gevolg zou kunnen zijn van het feit dat het lees-gedrag van de kinderen in die studies reeds op jonge leeftijd, en dus voor de introductie van de televisie, gevormd was, wat niet het geval is voor het

hedendaagse 'televisie-kind'. Zij menen dat het tot nu toe uitgevoerde onderzoek enige steun verleent aan de hypothese van een verdringingseffect, zij het dat daarbij rekening moet worden gehouden met factoren als daar zijn S.E.S., geslacht, persoonlijkheidskenmerken van het kind, IQ, enz. Steun voor een verdringingseffect kan men o.m. vinden in een Nederlandse tijdsbestedingsstudie, waaruit blijkt dat tussen 1975 en 1985, een periode gedurende dewelke het televisieaanbod in Nederland flink is toegenomen, het lezen achteruit is gegaan, terwijl de tijd besteed aan televisie- en videokijken toegenomen is. Deze daling lijkt gedeeltelijk het gevolg te zijn geweest van een toename in de uitoefening van hobby's, maar lijkt gedeeltelijk toch ook op het conto van een toegenomen televisiegebruik geschreven te kunnen worden (Knulst & Kalmijn, 1988; Van der Voort, 1990). Enige steun voor een verdringingseffect kan ook worden gepuurd uit een experimentele studie waarbij het televisiekijken van een aantal Belgische gezinnen gedurende 6 weken beperkt werd, wat tot een toename in vrijetijdslezen leidde (De Meyer, Hendriks & Fauconnier, 1987). De bestudeerde periode was echter kort, wat de mogelijkheid van een zuiver tijdelijk effect openlaat. In een andere studie (Van Lil, Vooijs & Van der Voort, 1988), uitgevoerd bij 800 Nederlandse 6- tot 16-jarigen, leek televisiekijken het lezen enkel te verdringen bij jongens in het vierde tot zesde leerjaar. Dit effect was niet-lineair, enkel bij het bereiken van een bepaalde drempel in televisiekijken trad het negatieve effect bij deze jongens op. Bij meisjes en jongens uit andere leeftijdsgroepen werd geen effect gevonden. In een studie in Israël vergeleek Adoni (1995) lezen en het gebruik van andere media op twee tijdstippen (1970 en 1990). Ondanks een sterke toename van het aanbod van elektronische media tussen deze twee tijdstippen werd geen verdringingseffect gevonden.

Murray (1980) besluit in zijn overzicht dat televisie na een tijdje 'achtergronds-vrijetijdsbesteding' wordt, en dus andere functioneel gelijkwaardige media gaat verdringen (zoals radio), maar geen effect zal uitoefenen op 'voorgroonds'-activiteiten, zoals hobby's van de kinderen. Televisie lijkt functioneel gelijkwaardig te zijn met radio en cinemabezoek (voor kinderen en volwassenen, tenminste, voor adolescenten lijkt dit wat anders te zijn), en de reden voor het feit dat er in veel studies geen verdringing van lezen gevonden wordt, lijkt dan ook een gevolg van het gebrek aan functionele gelijkwaardigheid van de media boek en televisie voor kinderen (Murray, 1980; Neuman, 1991; Beentjes & Van der Voort, 1988). In de studie van Adoni (1995) bleek dat respondenten inderdaad andere en niet inwisselbare functies toeschreven aan lezen en televisiekijken.

Een impliciete veronderstelling van het verdringingsonderzoek is dat er in het pre-televisietijdperk, in tegenstelling tot nu, door kinderen veel gelezen werd. Dit wordt echter niet gesteund door de onderzoeken van Schramm, Lyle en Parker (1961) en Himmelweit, Oppenheim en Vance (1958), waaruit bleek dat kinderen ook voor de introductie van de televisie niet al te veel lezen. Samenvattend kunnen we dus stellen dat ondanks de grote hoeveelheid onderzoek naar verdringingseffecten het bestaan ervan niet duidelijk aangetoond is.

■ DE AFLEIDINGSHYPOTHESE

Een andere hypothese betreft het veronderstelde afleidingseffect van de televisie. Deze hypothese stelt dat televisiekijken bij kinderen leidt tot rusteloosheid, verveling en concentratiegebrek wanneer zij iets anders moeten doen dan televisiekijken. De snelle en voortdurende beweging op het scherm, gepaard met de ogenblikkelijke verwerking van al deze prikkels, leidt volgens deze hypothese tot impulsiviteit, een beperkt concentratievermogen, een gebrek aan volhoudendheid in intellectuele taken, en hyperactief en agressief gedrag (Beentjes & Van der Voort, 1988; Singer & Singer, 1983). Volgens Singer en Singer (1983) leidt het feit dat kinderen zijn grootgebracht met het visuele medium televisie, tot moeilijkheden wanneer zij puur verbale voorstellingen moeten verwerken, zoals b.v. de traditionele les op school.

Volgens Postman (1985) leidt televisiekijken ook tot het zoeken naar onmiddellijke bevrediging, omdat men dit door televisiekijken gewoon is. Men zoekt naar snelle, zelfs ogenblikkelijke oplossingen voor bepaalde problemen in plaats van zaken te doordenken. Zelfs bij volwassenen leidt dit volgens Postman tot het ontstaan van het 'volwassen kind'. Op deze wijze leidt televisie ook tot een waardenverschuiving in de samenleving. Traditionele intellectuele waarden, zoals een waardering voor onderwijs, die volgens Postman tot op het einde van de negentiende eeuw in de V.S. dominant waren, zijn verdwenen. De Verenigde Staten zijn volgens hem een anti-intellectuele cultuur geworden, waar de zoektocht naar onmiddellijke bevrediging en de anti-schoolse houding van de televisie regeren. Specifiek voor kinderen leidt het feit dat de school minder plezierig is dan de televisie, ertoe dat zij hun interesse voor de school en het leren in het algemeen gaan verliezen.

Beentjes en Van der Voort (1988) zien deze hypothese gesteund in studies van Furu in 1977 en Gadberry in 1980, die respectievelijk een stijging in het impulsief gedrag van kinderen na het bekijken van commerciële (in tegenstelling tot educatieve) televisie, en een afname in het impulsief gedrag van

kinderen na 6 maanden beperking van hun televisiekijken waarnamen. De tegenstelling tussen educatieve en commerciële televisie, die Furu hier maakt, is er echter een die door veel aanhangers van de afleidingshypothese verworpen wordt. Zo worden educatief bedoelde programma's zoals 'Sesamstraat' vaak geciteerd als medeverantwoordelijk voor het feit dat kinderen de school saai vinden (Neuman, 1991). Neuman (1991) beweert dat onderzoek in deze richting eerder tegenstrijdige resultaten heeft opgeleverd, en dat er weinig echte bewijzen voor deze theorie bestaan. Volgens haar is deze hypothese eerder ideologisch dan wel wetenschappelijk gegrondvest. Een Zuid-Afrikaans onderzoek vond weinig aanwijzingen voor een afleidingseffect (rusteloosheid en verveling bij kinderen) na de introductie van de televisie in dat land (Roberts et al, 1993). Evenals voor de verdringingshypothese geldt hier dus dat de resultaten eerder tegenstrijdig en weinig overtuigend zijn.

Een idee dat hiermee gerelateerd is, is dat van 'mainstreaming' door televisie, dat door Gerbner en Gross werd ontwikkeld als onderdeel van hun cultivatietheorie. Zij geloven dat de televisie, die als een gemeenschappelijke symbolische omgeving fungeert, verschillen tussen groepen verkleint, zodat 'arme kinderen slimmer, en rijke kinderen dommer' worden, omdat kinderen met een laag IQ die veel televisiekijken, hierdoor gestimuleerd kunnen worden, terwijl kinderen met een hoog IQ die veel televisiekijken, waarschijnlijk minder zullen lezen dan zij anders zouden doen, waardoor zij onder hun niveau zouden kunnen gaan presteren (Neuman, 1991; Singer & Singer, 1983). Zij beweren dat hun eigen onderzoek deze conclusies steunt, maar hun aanpak heeft veel (methodologische) kritiek te verduren gehad (b.v. onduidelijke concepten en slecht gebruik van statistische procedures).

■ DE DIFFERENTIELE INFORMATIEVERWERKINGSHYPOTHESE

Deze derde grote hypothese is meer cognitief gericht. Alhoewel er binnen deze groep vele verschillen bestaan, kan toch worden vastgesteld dat heel wat aanhangers van deze hypothese voortbouwen op McLuhans (1964) bespreking van de verschillende karakteristieken van de media. In zijn nogal allegorisch opgebouwd werk onderscheidt hij 'warme' en 'koude' media, waarbij de print media als voorbeeld van de eerste groep, en televisie als voorbeeld van de tweede groep gelden. Een belangrijk onderscheid tussen de twee is dat koude media 'ingevuld' moeten worden door de gebruiker. De televisiekijker moet de gaten tussen de lijnen en pixels van het televisiebeeld invullen om een beeld te vormen, terwijl in 'hete' media alle informatie in de stimulus wordt meegegeven. Dit betekent dus dat het verwerken

van de verschillende media het gebruik van verschillende mentale processen vergt. Het gevaar van televisie schuilt er dan in dat de processen die men gebruikt voor het verwerken van televisie, ook voor andere zaken gebruikt zullen worden, waarvoor deze minder geschikt zijn (Postman, 1985). Op deze wijze beïnvloedt de televisie dus het mentaal functioneren van kijkers. Er lijkt echter weinig eensgezindheid te zijn over welke processen nu juist gebruikt moeten worden voor het verwerken van de verschillende media (Neuman, 1991). Volgens Neuman (1991) zijn de verschillende media, die inderdaad andere verwerkingsprocessen vergen, complementair en worden ze best als elkaar aanvullend gezien. Zij wordt hierin gesteund door een onderzoek van Beentjes (1989) naar de cognitieve verwerking van een verhaal in gedrukte of audiovisuele vorm door Nederlandse kinderen, waarin hij onder meer vond dat het gebruik van televisiebeelden een meer accuraat onthouden van de informatie leek te bevorderen, terwijl het gebruik van print media tot een meer verbeeldingsvol taalgebruik leek te leiden.

Volgens sommige onderzoekers leidt televisiekijken tot een overstimulering van de rechter hersenhelft, die gespecialiseerd is in het verwerken van visuele en ruimtelijke informatie, ten nadele van de gewoonlijk dominante linker hersenhelft, die de taalprocessen regelt, wat tot een achteruitgang van de taalverwerking, en dus tot een verlaging van IQ en schoolprestaties zou leiden. In hun overzicht vonden Beentjes en Van der Voort (1988) echter geen steun voor deze hypothese. Zij concluderen echter wel dat televisiekijken tot lagere intelligentie kan leiden, alhoewel de resultaten van onderzoek naar de relatie tussen televisiekijken en intelligentie contradictorisch zijn.

Een hiermee samenhangende stelling is dat televisiekijken tot luiheid leidt bij kinderen, omdat dezen niet langer de moeite willen doen om cognitief veeleisend materiaal te verwerken. Zij worden dus mentaal lui (Postman, 1985). Deze hypothese bouwt op de veronderstelling dat televisiekijken weinig mentale inspanning vereist (wat Salomon AIME, Amount of Invested Mental Effort, noemt) en automatisch en passief verwerkt wordt. Onderzoek heeft daarentegen uitgewezen dat kinderen bij het verwerken van audiovisuele media allesbehalve passief zijn (Neuman, 1991; Buckingham, 1993). Zij produceren bij het kijken actief betekenissen, die vaak gevormd worden onder invloed van de kijk-context en de achtergrond die zij met zich meemen naar die kijk-context (Buckingham, 1993). Het feit dat kinderen actieve kijkers zijn, zegt op zichzelf echter niets over de hoeveelheid mentale inspanning die zij bij het kijken moeten leveren. Salomon (1979) gelooft dat 'tv-vaardigheid' gemakkelijk en al vroeg in het leven verkregen wordt, zodat jonge kijkers al snel kunnen overgaan van de eerste fase van het medium-specifieke decoderen naar het meer complexe decoderen van de inhoud. De

vaardigheden die nodig zijn om het medium te decoderen, zijn in deze visie beperkt en worden al op jonge leeftijd verworven, zodat ze van de kinderen weinig inspanning vergen. Zo zou het kunnen gebeuren dat kinderen niet langer bereid zullen zijn op andere vlakken een grotere mentale inspanning aan de dag te leggen. Buckingham (1993) spreekt dit echter tegen, ervan uitgaande dat het decoderen van zelfs het meest elementaire televisie-taalelement afhankelijk is van de context en van de betekenissen die de kijker aan die eenheden toekent, en dus nooit definitief is. Dit betekent duidelijk dat televisiekijken nooit zonder moeite gaat. Deze visie wordt gesteund door een experimenteel onderzoek van Abelman (1995) naar het begrip van tijdsopvolging bij vijf jaar oude kinderen die door hun school als uitzonderlijk begaafd of juist als kampend met leermoeilijkheden werden gecategoriseerd. Hieruit bleek dat de uitzonderlijk begaafde kinderen beter in staat waren tijdsopvolging op de televisie te verstaan dan kinderen met leermoeilijkheden. Ook bleek dat kinderen die veel naar de televisie keken, de tijdsopvolging beter begrepen dan kinderen die weinig keken. Dit wijst erop dat het begrijpen van televisie geleerd moet worden, en dat de mate waarin kinderen hiertoe in staat zijn, mede door achtergrondfactoren bepaald wordt.

Ook Neuman (1991) benadrukt dat kinderen voorkennis gebruiken om televisiebeelden te verstaan. Zowel televisiekijken als lezen zijn volgens haar strategische activiteiten: zowel lezers als kijkers vormen betekenissen door eerst op een elementair niveau te kijken of te lezen, waarna ze zich gaan richten op zaken die door hen als belangrijk worden beschouwd. Dit strategisch gebruik van de televisie wordt gesteund door Anderson en Lorch (1983). Op basis van door hen verricht onderzoek besluiten zij dat televisiekijken een strategische, door cognitieve schemata gedreven activiteit is. Het kind ontwikkelt door ervaring met televisie en de buitenwereld bepaalde verwachtingen over de tijds- en conceptuele ontwikkeling van televisieprogramma's, en het zijn die verwachtingen die het kijkgedrag van het kind sturen. Het kind reageert bij het kijken niet passief op aandachttrekkende beeld- of geluidselementen, maar past bij het kijken strategieën toe die voortkomen uit haar/zijn ervaring met televisie en het programma of programma-type waar zij/hij naar kijkt, haar/zijn cognitieve ontwikkeling of haar/zijn kennis van de wereld. Volgens Huston en Wright (1994) gebruiken kinderen aandachttrekkende beeld- of geluidselementen als indicatoren voor bepaalde programma-inhouden. Op deze wijze kunnen dergelijke elementen weliswaar de aandacht van de kinderen trekken, doch eenmaal dit gebeurd is, kunnen zij die aandacht niet vasthouden. Kinderen blijven enkel aandacht besteden aan de televisie als het programma voor hen verstaanbaar en interessant is. Dat kinderen voorkennis gebruiken (en moeten gebruiken) om televisieteksten te kunnen decoderen, wordt bevestigd door Rice en Wartella (1981), die wij-

zen op het bestaan van meervoudige representatieve codes van televisie, die volgens hen op drie niveaus werkzaam zijn: iconische visuele codes (beelden), media-specifieke productiecodes (b.v. cuts, zooms) en generische codes die niet media-specifiek zijn, zoals verbale codes (b.v. dialogen). Om televisieboodschappen te kunnen interpreteren, moet het kind dus gebruikmaken van zijn/haar kennis van al deze niveaus. Dat kinderen wel degelijk gebruikmaken van complexe decoderingsmechanismen bij het televisiekijken, werd aangetoond in een aantal studies van Dorr (1983). Hieruit bleek dat kinderen zich bij hun beoordeling van het realisme van bepaalde karakters, scènes en programma's op televisie niet lieten leiden door globale beoordelingen van het genre of van televisie in het algemeen, maar gebruikmaakten van hun kennis van de wereld, de programmacontext en het genre om tot particuliere beoordelingen van individuele scènes en karakters te komen. Dit bleek al vanaf het tweede jaar van de lagere school het geval te zijn. Volgens Fitch et al. (1993) blijkt uit experimentele studies dat kinderen vanaf 4 à 5 jaar oud een onderscheid kunnen maken tussen realiteitservaringen en televisie-ervaringen, alsook tussen feitelijke en fictionele televisiegenres als informatiebron, waarbij zij in beide gevallen een voorkeur vertonen voor de eerste. Televisiekijken is dus, voor het kind zowel als voor de volwassene, een actief en interactief proces.

■ DE POSITIEVE EFFECTEN HYPOTHESE

Het moet hier vermeld worden dat het televisieonderzoek ook zijn 'positieve-effecten' theoretici kent. Zij beweren dat televisiekijken schoolprestaties stimuleert door bij de leerlingen interesse op te wekken voor bepaalde schoolvakken of door het stimuleren van de belangstelling voor het lezen door wat ze op de televisie te zien krijgen. Televisie kan kinderen volgens de aanhangers van deze richting ook bewuster maken van wat er op de wereld gebeurt en hen ervaringen aan de hand doen die ze in het echte leven niet kunnen meemaken (Beentjes & Van der Voort, 1988; Neuman, 1991; Murray, 1983). Beentjes en Van der Voort (1988) en Neuman (1991) zijn het er echter over eens dat er weinig empirische steun bestaat voor een vermeend positief effect van televisiekijken op leesgedrag of schoolprestaties.

Volgens Zweedse onderzoekers (Jönsson, 1985; Rosengren & Windahl, 1989) zijn de effecten van televisiekijken op schoolprestaties heel wat subtieler dan in de hierboven beschreven dominante paradigma's aangegeven wordt. Het kijkgedrag van jonge kinderen blijkt vooral afhankelijk te zijn van de hoeveelheid ouderlijke controle op dit kijkgedrag, en effecten blijken afhankelijk van wat op welke leeftijd bekeken wordt. Ouderlijke controle die gericht is op het aanmoedigen van cognitief bevorderlijke programma's

op jonge leeftijd, leidt tot interesse in documentaire kinderprogramma's, wat op latere leeftijd geassocieerd is met betere schoolprestaties (Jönsson, 1985). Het bekijken van kinderprogramma's op latere leeftijd ging echter samen met het behalen van slechte schoolresultaten. De effecten van televisiekijken op schoolprestaties bleken in elk geval heel wat kleiner dan die van ouderlijke S.E.S. en geslacht. Een gebrek aan ouderlijke controle (dat zelf geassocieerd was met een lage socio-economische status) was verbonden met het veelvuldig bekijken van fictionele programma's op jonge leeftijd, een gewoonte die doorheen de ontwikkeling van het kind doorgezet werd.

■ ANDERE MEDIA

Alhoewel televisiekijken het meest de bezorgdheid van onderzoekers, leerkrachten en ouders heeft opgewekt, zijn ook de andere media onder vuur genomen.

Populaire Muziek wordt er vaak van beschuldigd anti-schoolse waarden te vertegenwoordigen, en aldus een negatieve invloed op schoolprestaties uit te oefenen (Von Feilitzen & Roe, 1990; Buckingham & Sefton-Green, 1994, Murdock & Phelps, 1973). Deze kritiek geldt in nog sterkere mate voor specifieke genres zoals heavy metal en afgeleiden (death metal, hardcore enz.), en hip-hop, die volgens critici aan de basis liggen van gewelddadig gedrag en anti-schoolse waarden (Buckingham & Sefton-Green, 1994; Miller, 1988). Een voorbeeld van een typerend onderzoek naar effecten van muziek is een experimentele studie bij 46 Afro-Amerikaanse jongeren tussen 11 en 16 jaar oud. Jongeren die net een rap-videoclip gezien hadden, bleken minder geneigd te willen lijken op een fictief personage dat naar het hoger onderwijs doorstroomde, en meer geneigd te willen lijken op een personage dat op dubieuze wijze veel geld verdiende, dan jongeren die een country-videoclip gezien hadden (Johnston et al., 1995). Het (experimentele) opzet van dit onderzoek laat echter een hele hoop vragen onbeantwoord, zoals of deze effecten ook op de langere termijn doorwerken.

De introductie van de *video*, die een vermindering van de ouderlijke controle op het kijkgedrag van jongeren met zich meebracht, heeft ook heel wat beroering teweeggebracht (zie b.v. de zaak Bulger in Groot-Brittannië), alhoewel dit niet door veel wetenschappelijk onderzoek ondersteund wordt. Kritiek op het videokijken volgt meestal een gelijkaardig patroon als kritiek op televisiekijken, zij het dat de nadruk iets meer ligt op de verspreiding van voor kinderen en adolescenten ongeschikt materiaal (Roe, 1987), zoals manga video's en de 'faces of death' serie, die volgens Nikken (1995) ertoe zouden kunnen leiden dat kinderen onverschillig gaan worden tegenover

geweld. De auteur geeft hier echter geen empirische steun voor. Derdeyn en Turley (1994) menen daarentegen dat gruwelvideo's voor adolescenten eenzelfde functie uitoefenen als sprookjes voor jongere kinderen, namelijk hulp bij het overwinnen van de angsten die ze ervaren. Dit doordat deze video's de jongeren een gevoel van meesterschap over een onveilige omgeving geven, omdat de jongere zich identificeert met het meestal adolescente hoofdpersonage, dat de strijd uiteindelijk zal winnen. Deze theorie is echter op slechts één casestudie gebouwd. Volgens Levi (1989) en Morgan, Shanahan en Morris (1990) bestaat het negatieve effect van de video eenvoudigweg uit het versterken van het negatieve effect van de televisie, terwijl Straubhaar (1990) de nadruk legt op de mogelijkheid die jongeren hebben om via de video de restricties op het aanbod via de televisie te ontlopen.

De kritiek op *computerspelletjes* richt zich voornamelijk op vermeende concentratiestoornissen bij kinderen die er veel mee spelen, de gewelddadige inhoud van bepaalde spelletjes, en het feit dat het kinderen afleidt van huiswerk maken. Als positief effect van computerspelletjes spelen, wordt het bevorderen van de hand-oog coördinatie genoemd (Marks-Greenfield, 1984).

In tegenstelling tot de elektronische media kunnen *literaire boeken* op de goedkeuring van de meeste leerkrachten en ouders rekenen. Lezen wordt als positief beschouwd, niet alleen omwille van de bevordering van leesvaardigheid door het lezen, maar ook omwille van een vermeend 'beschavings-effect' (dat ook voor klassieke muziek aangehaald wordt). Literatuur, en op jongere leeftijd het 'betere' kinderboek, vormt dan ook een belangrijk onderdeel van de moedertaalopleiding (Neuman, 1991; Buckingham & Sefton-Green, 1994). Wat echter op school als aanvaardbare literatuur beschouwd wordt, is in de loop der jaren wel aanzienlijk verbreed, zodat in de meeste Vlaamse lagere scholen *strips*, die in het pre-televisietijdperk hevig bekritiseerd werden (zie Himmelweit, Oppenheim & Vance, 1958), nu aanvaardbaar le(e)smateriaal geworden zijn.

Het is dus duidelijk dat uit het bovenstaande geen definitieve conclusies aangaande tv-effecten getrokken kunnen worden, zij het dat deze eerder beperkt lijken te zijn. Er zijn echter met het tot nu toe uitgevoerde onderzoek vaak methodologische problemen te onderkennen. Zo blijkt er in veel studies onvoldoende controle te zijn voor relevante achtergrondfactoren (die een invloed uitoefenen op de schoolprestaties) zoals de socio-economische status van de ouders, welke b.v. in het onderzoek van Jönsson een belangrijkere factor dan tv-kijken bleek te zijn. Ook blijken de gebruikte analysemethoden vaak beperkt te zijn tot minder gesofisticeerde methoden zoals

correlatieanalyse. In beide gevallen zal dit tot een overschatting van media-effecten leiden.

Zoals uit de hierboven vermelde studies blijkt, is er in Vlaanderen nog maar weinig onderzoek verricht naar de relatie tussen mediagebruik en schoolprestaties. In deze studie wensen wij te bekijken of er nu al dan niet een effect van mediagebruik op lees- en schrijfvaardigheid en schoolprestaties bestaat, waarbij media-effecten aan een zo streng mogelijke controle onderworpen zullen worden door een reeks factoren die volgens vroegere studies schoolprestaties beïnvloedden, in rekenschap te brengen. Ook zal niet alleen de televisie maar ook een reeks andere media bestudeerd worden. Bij het uitvoeren van de analyses zal tevens rekening gehouden worden met de (hiërarchische) aard van de steekproef. De data komen uit het onderzoek 'alfabetisme in het mediatijdperk', uitgevoerd onder leiding van prof. K. Roe.

■ STEEKPROEF EN VARIABELEN

De steekproef bestond uit 1.001 Vlaamse vierdejaars (gemiddelde leeftijd 9.5) uit 51 lagere scholen, die geselecteerd werden d.m.v. een gestratificeerde steekproef. Hiervan vulden er 974 een bruikbaar antwoordformulier in. Het aantal leerlingen per provincie en per onderwijsnet werd eerst in acht genomen, voordat uit die groepen willekeurig scholen getrokken werden. Leerlingen verlieten de school tussen het vierde en zesde leerjaar, zodat er in het uiteindelijke panel 819 leerlingen overbleven. In dit artikel gebruikten wij gegevens uit het vijfde en zesde leerjaar (een periode waarin geen grote cognitieve wijzigingen bij de kinderen werden vastgesteld (zie Roe & Muijs, 1995, 1997; Muijs & Roe, 1997)). De kinderen werden in beide jaren via een schriftelijke vragenlijst geïnterviewd, en er werden gestandaardiseerde spelling- en leesvaardigheidstesten afgenomen. In het vijfde leerjaar werd aan de ouders gevraagd een vragenlijst in te vullen. 85% van de ouders deed dit.

Om beter oorzaak en gevolg te kunnen scheiden, werden de afhankelijke variabelen in het zesde leerjaar gemeten en de onafhankelijke in het vijfde leerjaar.

Als afhankelijke variabelen werden gestandaardiseerde lees- en spellingtests afgenomen van de leerlingen, dit omwille van het feit dat er in het Vlaamse lager onderwijs geen gestandaardiseerde schoolprestatietests bestaan. Deze waren de Cito-test begrijpend lezen en het spellingonderdeel van de Leuvense Schoolvorderingstest Spelling en Spraakkunst.

Schools zelfbeeld werd gemeten aan de hand van drie schalen (taal, wiskunde en algemeen) telkens bestaand uit vier vragen. De betrouwbaarheid (Cronbach's Alpha) was voor wiskundig zelfbeeld .90, voor taal .89 en voor algemeen schools zelfbeeld .87.

Gegevens over het onderwijs- en beroepsniveau van de ouders werden uit de door hen ingevulde vragenlijst gehaald. De ouders werd gevraagd hun beroep te benoemen en te omschrijven, en deze beschrijvingen werden geïnclassificeerd volgens de ISCO88 classificatie van het Internationaal Arbeidsbureau (ILO). Onderwijsniveau werd gemeten door een vijf-puntenschaal (lager onderwijs, lager middelbaar, hoger niet-universitair, universiteit) waarop de ouders hun hoogst behaalde diploma konden aanduiden.

Om een kwantitatieve aanduiding van mediagebruik te bekomen, werd de kinderen gevraagd het aantal dagen per week en het aantal uur per dag aan te geven dat men televisiekeek, naar cd's luisterde, naar de radio luisterde, met computerspelletjes speelde en naar video's keek. Tevens werd de kinderen gevraagd hoeveel boeken ze per maand lezen.

Er werd ook een schaal samengesteld die de houding van de kinderen tegenover de school poogde te meten, welke geïnspireerd werd door de schaal van Murdock en Phelps (1973). Betrouwbaarheid (Cronbach's Alpha) was .86, en een schaal die de gerichtheid van de kinderen op hun ouders, resp. vrienden meette, welke geïnspireerd was door die van Roe (1983). Betrouwbaarheid van deze schaal was .60 (Cronbach's Alpha).

■ METHODE

Daar, zoals boven vermeld, de steekproef van het gestratificeerde type is waarbij leerlingen genesteld zijn in scholen, dienen wij multilevel regressie-analyse te gebruiken voor de analyse van deze dataset, dit omdat schending van de assumpties van onafhankelijkheid van observaties tot te kleine geschatte standaardfouten en betrouwbaarheidsintervallen leidt. Multilevel-analyse zal dan ook meestal tot een conservatievere schatting van de regressiecoëfficiënten en hun significantie leiden (Loosveldt & Pickery, 1996; Goldstein, 1995). Deze techniek laat tevens toe om de verklaarde variantie in verschillende hiërarchische niveaus onder te verdelen, in dit geval dat van de individuele student (niveau 1) en dat van de scholen waarin deze studenten geclusterd zitten (niveau 2). Op deze wijze brengen wij tevens een extra verklarende variabele in het model, omdat wij zo kunnen nagaan of de school waar het kind naartoe gaat, een significant effect op haar/zijn lees- en

schrijfvaardigheid uitoefent bovenop de individuele verschillen tussen de kinderen.

De relatie tussen de onafhankelijke variabelen en de afhankelijke variabelen spellingtestscores en leesvaardigheidstestscores zal in drie stappen worden nagegaan. Eerst zullen de achtergrondvariabelen in het model ingebracht worden, daarna de sociaal-psychologische variabelen en tenslotte de media-variabelen. Zo kunnen we nagaan of mediagebruik gerelateerd is tot spelling/begrijpend lezen nadat voor deze andere variabelen gecontroleerd is. De resultaten voor de twee afhankelijke variabelen (spelling en leesvaardigheid) zullen nu apart worden besproken.

■ RESULTATEN

Spelling

In tabel 1 kan men de resultaten zien voor het eerste model, waarin enkel de achtergrondvariabelen (beroepsniveau ouders, onderwijsniveau ouders, geslacht (de dummy-variabele meisje of niet), aantal broers of zussen, en taal die in het gezin gesproken wordt (de dummy-variabele Nederlandstalig of niet)). Parameters zijn significant op het .05 niveau indien zij tenminste tweemaal de standaardfout bedragen.

Tabel 1: Multilevel parameters spelling - Model 1

	Parameter	Standaardfout
Verklarend deel		
Constante	23.12	0.78
Meisjes	0.45	0.32
Aantal broers/zussen	-0.10	0.14
Nederlandstalig	0.23	0.55
Beroepsniveau ouders	0.07	0.03
Onderwijsniveau ouders	0.41	0.10
Toevalsdeel		
Niveau 2 (school)	0.77	0.38
Niveau 1 (respondent)	12.42	0.77

Hieruit kan men opmaken dat slechts twee achtergrondkenmerken significant zijn, met name onderwijsniveau en (in mindere mate) beroepsniveau van de ouders. Hoe hoger opleiding en beroepsniveau van de ouders des te hoger scoort het kind op de spellingtest. Ruim 94% van de variantie in spellingtestscores wordt verklaard op het niveau van de respondent, 6% wordt

verklaard op het niveau van de school, welke net significant is op het .05 niveau. Men kan nagaan of dit model een verbetering vormt op een nulmodel waarbij enkel de constante als verklarende variabele gebruikt wordt door te kijken naar de verandering in -2 LogLikelihood. Voor het nulmodel bedroeg deze 3101.3, voor model 1 was dit 3053.2. Deze daling (wat wijst op minder te verklaren variantie) was significant op het .001 niveau, wat er dus op wijst dat het beter in staat is de variantie in spellingtestscores te verklaren dan een model waarin enkel de constante ingebracht wordt.

In het tweede model werden aan de variabelen schools zelfbeeld, houding tegenover de school en gerichtheid op ouders/vrienden aan de achtergrondvariabelen toegevoegd (zie tabel 2).

Tabel 2: Multilevel parameters spelling - Model 2

	Parameter	Standaardfout
Verklarend deel		
Constante	19.00	1.00
Meisjes	0.48	0.32
Aantal broers/zussen	-0.03	0.13
Nederlandstalig	-0.02	0.51
Beroepsniveau ouders	0.07	0.03
Onderwijsniveau ouders	0.19	0.09
Schools zelfbeeld	0.15	0.01
Houding t.o.v. school	0.01	0.02
Gerichtheid naar ouders/vrienden	-0.50	.044
Toevalsdeel		
Niveau 2 (school)	1.09	0.41
Niveau 1 (respondenten)	10.42	0.65

Van de toegevoegde variabelen is enkel schools zelfbeeld (hoogst) significant, hoe positiever het zelfbeeld, hoe hoger de spellingtestscores. Onderwijs- en beroepsniveau van de ouders blijven evenals in model 1 significant positief verbonden met spellingtestscores. Deze variabelen blijken proportioneel een groter deel van de individuele variantie dan van de variantie tussen scholen te hebben verklaard. De verklaarde variantie op het niveau school bedraagt nu 9.5%, terwijl de verklaarde variantie op het individuele niveau 90.5% bedraagt. De daling van de -2 LogLikelihood naar 2965.7 is andermaal significant op het .001 niveau, wat erop wijst dat dit model er beter dan het vorige in slaagt de variantie in spelling te verklaren.

In tabel 3 zien we het laatste model, waaraan de mediagebruiksvariabelen (televisiekijken, videokijken, computerspelletjes spelen, naar de radio luisteren, naar cd's of cassettes luisteren (allen gemeten in uur per week) en boeken lezen (gemeten in aantal per maand)) zijn toegevoegd.

Uit dit model komt geen van de mediavariabelen als significant naar voren, en samen genomen, blijken de mediavariabelen evenmin een significante impact op de verklaarde variantie uit te oefenen, de daling van de -2 Log-Likelihood naar 2957.8 is immers niet significant op het .05 niveau. De verklaarde variantie op het schoolniveau is 10.3%, wat vergelijkbaar is met resultaten behaald in Nederland en Engeland (Reynolds, 1992).

Tabel 3: Multilevel parameters spelling - Model 3

	Parameter	Standaardfout
Vast deel		
Constante	18.97	1.28
Meisjes	0.42	0.32
Aantal broers/zussen	-0.03	0.12
Nederlandstalig	0.10	0.52
Beroepsniveau ouders	0.07	0.03
Onderwijsniveau ouders	0.19	0.09
Schools zelfbeeld	0.15	0.01
Houding tegenover school	0.01	0.02
Gerichtheid op ouders/vrienden	-0.58	0.44
Boeken lezen	0.04	0.03
TV: uren/week	0.03	0.02
Video: uren/week	-0.16	0.13
Computerspelletjes: uren/week	-0.02	0.18
Radio: uren/week	-0.16	0.10
CD's: uren/week	-0.05	0.17
Toevalsdeel		
Niveau 2	1.07	0.41
Niveau 1	10.27	0.64

Begrijpend lezen

Nu zullen wij dezelfde modellen bekijken met leesvaardigheidstest scores als afhankelijke variabele. Wij gebruiken dezelfde drie verklarende modellen.

Zoals voor spelling het geval was, zijn beroeps- en onderwijsniveau van de ouders opnieuw significant (hoe hoger beide, des te beter scoort het kind op

de leesvaardigheidstest) (zie tabel 4). Ook geslacht is in dit model significant, meisjes scoren hoger dan jongens. De daling in -2 LogLikelihood tegenover het nul-model (van 3005.4 naar 2959.0) is significant op het .001 niveau. Verklaarde variantie op het niveau van de school is hier 11.9%, het individuele niveau verklaart 88.12% van de variantie.

Tabel 4: Multilevel parameters begrijpend lezen - Model 1

	Parameter	Standaardfout
Verklarend deel		
Constante	4.93	0.73
Meisjes	0.66	0.31
Aantal broers/zussen	-0.20	0.12
Nederlandstalig	0.19	0.51
Beroepsniveau ouders	0.09	0.03
Onderwijsniveau ouders	0.27	0.09
Toevalsdeel		
Niveau 2	1.37	0.46
Niveau 1	10.16	0.63

In model 2 laten we opnieuw de drie attitudinale variabelen toe.

Tabel 5: Multilevel parameters begrijpend lezen - Model 2

	Parameter	Standaardfout
Vast deel		
Constante	1.31	0.93
Meisjes	0.54	0.29
Aantal broers/zussen	-0.14	0.12
Nederlandstalig	-0.04	0.48
Beroepsniveau ouders	0.10	0.03
Onderwijsniveau ouders	0.09	0.09
Schools zelfbeeld	0.12	0.02
Houding t.o.v. school	0.03	0.02
Gerichtheid naar ouders/vrienden	-0.67	0.41
Toevalsdeel		
Niveau 2	1.36	0.44
Niveau 1	8.89	0.55

Zoals in de modellen met spelling als afhankelijke variabele het geval was, blijkt schools zelfbeeld opnieuw hoogst significant te zijn (.001 niveau). Het effect van onderwijsniveau van de ouders blijkt in dit model niet langer

significant, mogelijk ten gevolge van de vrij hoge correlatie met ouderlijk beroepsniveau, waarvan het sterkere effect aan de grotere schaal zou kunnen liggen. Ook geslacht is (net) niet langer significant. De daling van de -2 Log-Likelihood naar 2887.1 is opnieuw significant op het .001 niveau.

In het derde model worden opnieuw de mediavariabelen toegevoegd.

Tabel 6: Multilevel parameters begrijpend lezen - Model 3

	Parameters	Standaardfout
Vast deel		
Intercept	2.72	1.17
Meisjes	0.32	0.30
Aantal broers/zussen	-0.16	0.11
Nederlandstalig	0.02	0.48
Beroepsniveau ouders	0.09	0.03
Onderwijsniveau ouders	0.06	0.09
Schools zelfbeeld	0.10	0.02
Houding tegenover school	0.03	0.02
Gerichtheid op ouders/vrienden	-0.61	0.41
Boeken lezen	0.13	0.03
TV: uren/week	-0.00	0.02
Video: uren/week	-0.18	0.12
Computerspelletjes: uren/week	-0.09	0.16
Radio: uren/week	-0.09	0.09
CD's: uren/week	-0.14	0.16
Toevalsdeel		
Niveau 2	1.31	0.42
Niveau 1	8.49	0.53

Wij zien in tabel 6 dat een mediagebruiksvariabele hoogst significant is, met name boeken lezen. Hoe meer men leest, des te beter scoort men op de leesvaardigheidstest. Wij zien ook dat onderwijsniveau van de ouders niet langer significant is in deze analyse. Als we opnieuw de verklaarde variantie in twee componenten onderverdelen, zien we dat 13.4% verklaard wordt op het niveau van de school, en 86.6% op het niveau van de respondent. De daling van de -2 LogLikelihood tot 2861.3 is significant op het .001 niveau.

■ DISCUSSIE EN CONCLUSIES

Over het algemeen blijken uit deze analyses drie variabelen significant gerelateerd tot lees- en schrijfvaardigheid van de kinderen in deze steekproef:

sociale status van de ouders (hoe hoger hoe beter men scoort), schools zelfbeeld (een positief zelfbeeld is verbonden met hogere scores op de tests) en de school waar het kind studeert. Gebruik van de elektronische media bleek in geen van beide analyses significant. Er kwamen wel een aantal verschillen tussen beide afhankelijke variabelen naar voor. Zo bleek vrijetijdslezen significant positief verbonden te zijn met scores op de leesvaardigheidstest, maar niet met scores op de spellingtest. Sociale achtergrond bleek dan weer een sterker verband te vertonen met spelling dan met leesvaardigheid, dat sterker door de school beïnvloed werd.

Uit deze studie blijkt dat indien men alle relevante variabelen in een voor deze steekproef toepasselijk multilevel-model opneemt, het directe negatieve effect van mediagebruik op lees- en schrijfvaardigheid op korte termijn zeer gering is. Correlatiecoëfficiënten tussen mediagebruiksvariabelen en testscores waren nochtans significant (zie Muijs & Roe, 1997; Roe & Muijs, 1997), wat erop wijst dat de gevonden correlaties door andere variabelen gemedieerd of verklaard worden. Om dit verder uit te klaren, lijkt het aangegeven structural equation modelling te gebruiken. In zulke analyses zou dan nagegaan kunnen worden of er indirecte media-effecten bestaan (het is bijvoorbeeld theoretisch heel denkbaar dat mediagebruik zelfbeeld kan beïnvloeden). Het niet in rekenschap brengen van mogelijke indirecte effecten in deze multilevel regressieanalyses leidt uiteraard tot een onderschatting van media-effecten. Ook het feit dat diverse media samen in een analyse zijn gebruikt, zou kunnen leiden tot een onderschatting van het effect van de individuele variabelen. Correlaties tussen het gebruik van de verschillende media (tussen .16 en .47) wijzen er echter niet op dat er ernstige collineariteitsproblemen zouden bestaan, terwijl het feit dat de gezamenlijke inbreng van de media niet tot een significante daling van de -2 LogLikelihood leidde, ook weinig steun verleent aan de hypothese dat de verschillende media elkaars individuele effecten maskeren.

Het is duidelijk dat negatieve effecten-hypotheses door deze data niet gesteund worden. Voor alle drie besproken hypothesen geldt immers de noodzaak van een significant negatief verband tussen lees- en schrijfvaardigheid en mediagebruik. Wel dient de conclusie dat er geen verband zou bestaan, genuanceerd te worden. Naast het mogelijke bestaan van indirecte effecten dat hierboven besproken werd, is het immers zo dat deze resultaten geenszins media-effecten op lange termijn (zoals vooropgesteld in cultivatieanalyse) uitsluiten. Ook laten zij niet toe uitspraken te doen over effecten van mediagebruik op andere schoolvakken (b.v. wiskunde) of andere aspecten van het dagelijks leven van het kind (b.v. lichaamsbeeld, sekserollen enz.). Op basis van deze resultaten kan men over die domeinen niets zeggen.

Belangrijk is de onderwerp-specificiteit die hier tot uiting komt. Zo blijkt vrijetijdslezen significant gerelateerd tot leesvaardigheid, maar niet tot spelling.

Methodologisch blijkt hier duidelijk de impact van het gebruik van voor de data geschikte analysetechnieken (in casu multilevel), vooral wanneer men met eerder kleine effecten werkt. Een deel van de media-effecten die met andere analysemethoden in deze steekproef gevonden werden (zie Roe & Muijs, 1997; Muijs & Roe, 1997), lijken immers een gevolg te zijn van een onderschatting van de standaardfouten.

Het kortetermijneffect van mediagebruik blijkt dus klein in vergelijking met dat van S.E.S., zelfbeeld en school. Socio-economische status blijkt zo nog steeds een belangrijke factor te zijn die schoolprestaties beïnvloedt, terwijl het uit deze data duidelijk wordt dat ook verschillen in schoolkwaliteit bovenop de verschillen in S.E.S. achtergrond van de leerlingen een niet te veronachtzamen rol spelen. Wat het sterke verband tussen zelfbeeld en schoolprestaties betreft, dient gezegd dat de causaliteit hier niet eenduidig is. Terwijl het duidelijk zo is dat zelfbeeld het schools presteren beïnvloedt, is het duidelijk dat ook het omgekeerde het geval is. In deze steekproef werd al aangetoond dat het effect van schoolprestaties op zelfbeeld groter is dan omgekeerd (Muijs, 1997). Indien men schoolprestaties wil verbeteren, lijkt het dus wenselijk zich eerder op dergelijke factoren te richten dan z'n tijd te verspillen aan het demoniseren van de media.

LITERATUURLIJST

- Adoni, H. (1995) 'Literacy and Reading in a Multimedia Environment', *Journal of Communication*, 45(2): 152-174.
- Anderson, D.R. & Lorch, E.P. (1983) 'Looking at Television: Action or Reaction?', in J. Bryant & D.R. Anderson (eds.) *Children's Understanding of Television. Research on Attention and Comprehension*. New York: Academic Press.
- Beentjes, J.W.J. & Van der Voort, T.H.A. (1988) 'Television's Impact on Children's Reading Skills: A Review of Research', *Reading Research Quarterly*, 23(4): 389-413.
- Beentjes, J.W.J. (1989) 'De Cognitieve Verwerking van Verhalen op Televisie en op Papier', *Pedagogische Studiën*, 66(4): 147-157.
- Buckingham, D. (1993) *Children Talking Television: The Making of Television Literacy*. London: The Falmer Press.
- Buckingham, D. & Sefton-Green, J. (1994) *Cultural Studies Goes to School*. London: Taylor & Francis.

- De Meyer, G., Hendriks, A. & Fauconnier, G. (1987) 'Een Ontwenningsskuur Tegen Televisieverslaving: Een Experimenteel Panelonderzoek naar de Impact van de Televisie op het Dagelijks Leven', *Vrijetijd en Samenleving*, 5: 51-73.
- Derdeyn, A.P. & Turley, J.M. (1994) 'Television, Films, and the Emotional Life of Children', in D. Zillmann, J. Bryant. & A.C. Huston (eds.) *Media, Children, and the Family: Social Scientific, Psychodynamic, and Clinical Perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dorr, A. (1983) 'No Shortcuts to Judging Reality', in J. Bryant & D.R. Anderson (eds.) *Children's Understanding of Television: Research on Attention and Comprehension*. New York: Academic Press.
- Fitch, M., Huston, A.C. & Wright, J.C. (1993) 'From Television Forms to Genre Schemata: Children's Perceptions of Television Reality', in G.L. Berry & J.K. Asamen (eds.) *Children and Television: Images in a Changing Sociocultural World*. Newbury Park: Sage Publications.
- Goldstein, H. (1995) *Multilevel Statistical Models*. 2nd ed. London: Arnold.
- Himmelweit, H.T., Oppenheim, A.N. & Vance, P. (1958) *Television and the Child: An Empirical Study of the Effect of Television on the Young*. London: Oxford University Press.
- Huston, A.C. & Wright, J.C. (1994) 'Educating Children with Television: The Forms of the Medium', in D. Zillmann, Bryant & A.C. Huston (eds.) *Media, Children and the Family: Social Scientific, Psychodynamic, and Clinical Perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Johnston, J.D., Jackson, L.A. & Gatto, L. (1995) 'Violent Attitudes and Deferred Academic Aspirations: Deleterious Effects of Exposure to Rap Music', *Basic and Applied Social Psychology*, 161(1/2): 27-41.
- Jönsson, A. (1985) *TV - et Hot Eller en Resurs för Barn? En Longitudinell Studie av Relationen Mellan TV och Skola*.
- Knulst, W. & Kalmijn, M. (1988) *Van Woord naar Beeld? Onderzoek naar de Verschuivingen in de Tijdsbesteding aan de Media in de Periode 1975-1985*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau, Cahier 1988/66.
- Levy, M.R. (1989) 'Why VCR's aren't Pop-up Toasters: Issues in Home Video Research', in R. Levy (ed.) *The VCR Age: Home Video and Mass Communication*. Newbury Park: Sage.
- Marks Greenfield, P. (1984) *Mind and Media: The Effects of Television, Video Games and Computers*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McLuhan, M. (1964) *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: Signet Books.
- Miller, N. (1983) 'Peer Relations in Desegregated Schools', in J.L. Epstein & N. Karweit (eds.) *Friends in School: Patterns of Selection and Influence*. New York: Academic Press.
- Morgan, M., Shanahan, J. & Harris, C. (1990) 'VCR and the Effects of Television: More of the Same?', in J.R. Dobrow (ed.) *Social and Cultural Aspects of VCR Use*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Murdock, G. & Phelps, G. (1973) *Mass Media and the Secondary School*. Basingstoke & London: MacMillan.

- Murray, J.P. (1980) *Television & Youth: 25 Years of Research and Controversy*. Boys Town, Nebraska: The Boys Town Centre for the Study of Youth Development.
- Muijs, R. D. (1997). *Self, School and Media: A longitudinal Study of Media Use, Self-Concept, School Achievement and Peer Relations Among Primary school Children*. Leuven: Catholic University of Leuven, Department of Communication Science.
- Muijs, D. & Roe, K. (1997) *Literacy in the Media Age: Results from the Third Wave of a Longitudinal Study of Children's Media Use and Achievement*. Leuven: Department of Communication, Centre for Audience Research.
- Neuman, S.B. (1991) *Literacy in the Television Age: The Myth of the TV Effect*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp.
- Nikken, P. (1995) 'Geweldvideo's voor de Jeugd?', *Jeugd en Samenleving*, 25(8): 468-475.
- Postman, N. (1985) *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Showbusiness*. London: Heinemann.
- Rice, M. & Wartella, E. (1981) 'Television as a Medium of Communication: Implications for How to Regard the Child Viewer', *Journal of Broadcasting*, 25(4): 365-372.
- Roberts, D.F., Henriksen, L., Voelker, D.H. & Van Vuuren, D.P. (1993) 'Television and Schooling: Displacement and Distraction Hypotheses', *Australian Journal of Education*, 37(2): 198-211.
- Roe, K. (1983) *Mass Media and Adolescent Schooling: Conflict or Coexistence*. Stockholm: Almquist & Wiksell International.
- Roe, K. (1987) 'Schooling Ourselves to Heavy Metal', in O. Stafseng & I. Frones (eds.) *Ungdom Mot ar 2000, et Nordisk og Europeisk Perspektiv*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Roe, K. & Muijs, D. (1995) *Literacy in the Media Age: Results from the First Wave of a Longitudinal Study of Children's Media Use and Achievement*. Leuven: Department of Communication, Centre for Audience Research.
- Roe, K. & Muijs, D. (1997) *Literacy in the Media Age: Results from the Second Wave of a Longitudinal Study of Children's Media Use and Achievement*. Leuven: Department of Communication, Centre for Audience Research.
- Rosengren, K.E. & Windahl, S. (1989) *Media Matter: TV Use in Childhood and Adolescence*. Norwood, N. J.: Ablex.
- Salomon, G. (1979) *Interaction of Media, Cognition and Learning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schramm, W., Lyle, J. & Parker, E.B. (1961) *Television in the Lives of our Children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Singer, J.L. & Singer, D.G. (1983) 'Implications of Television Viewing for Cognition, Imagination and Emotion', in J. Bryant & D.R. Anderson (eds.) *Children's Understanding of Television: Research on Attention and Comprehension*. New York: Academic Press.
- Straubhaar, J.D. (1990) 'Context, Social Class and VCR's: A World Comparison', in J.R. Dobrow (ed.) *Social and Cultural Aspects of VCR Use*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Van der Voort, T.H.A. (1990) 'Televisie en Lezen, *Massacommunicatie*, 18(1): 3-21.
- Van Lil, J.E., Vooijs, M.W. & Van der Voort, T.H.A. (1988) 'Het Verband tussen Televisiekijken en Vrijetijds-Lezen: Een Dwarsdoorsnedestudie', *Pedagogische Studiën*, 65(10): 377-389.
- Von Feilitzen, C. & Roe, K. (1990) 'Children and Music: An Exploratory Study', in K. Roe & U. Carlsson (eds.) *Popular Music Research: An Anthology from Nordicom-Sweden*. Götheborg: Nordicom-Sweden.

AUTEUR

Daniël Muijs is als onderzoeker verbonden aan het Department of Education van de University of Newcastle upon Tyne, Engeland.

Boekbesprekingen

J. RIDGMAN (ed.),
Boxed sets: television representations of theatre.

Luton, John Libbey, 1998, 219 blz.

Groot-Brittannië heeft een sterke theatertraditie, waarmee televisie van bij het begin nauwe banden aanhield. De relatie is echter altijd gespannen geweest, vooral omdat televisie verondersteld wordt het bloed - lees: teksten en talent - uit de theaterwereld te zuigen. *Boxed Sets* bundelt bijdragen over verschillende aspecten van die hechte maar gespannen relatie. Het boek bevat o.m. historische reconstructies van de beginperiode, en beschouwingen over de implicaties en modaliteiten van adaptatie voor tv. Door de diversiteit van de bijdragen komt echter niet onmiddellijk een duidelijk beeld bovendrijven. Bovendien blijven de analyses te dicht bij concrete voorbeelden om inzicht te bieden in de ruimere problematiek. Een afzader dus voor wie de relatie tussen theater en tv wil doorgronden, maar voor anglofielen een boeiende rondleiding doorheen het landschap van Brits tv-toneel.

A.Dh.

H. SCHILLER,
Information inequality: the deepening social crisis in America.

London, Routledge, 1996, 149 blz.

Schiller staat geboekstaafd als een boegbeeld van de kritische politiek-economische benadering binnen het internationale media-onderzoek. Die reputatie verwierf hij op basis van talrijke publicaties, waaronder vooral de monografieën 'Mass Communication and American Empire' (1970), 'Communication and Domination' (1976) en 'Culture Inc.: The Corporate Enclosure of

Public Expression' (1989). Voor wie het werk kent van de intussen 68-jarige Amerikaanse mediaonderzoeker is *Information inequality* zeker geen verrassing. Het boek ademt nog steeds dezelfde kritische gedrevenheid uit als vroeger. In *Information inequality* hamert Schiller opnieuw op een van zijn bekende thesen, nl. dat de media en de dominante cultuurproductie in onze laatkapitalistische maatschappij gecontroleerd wordt door grote, vaak transnationale private corporaties. Volgens Schiller is deze 'corporate control' ervoor verantwoordelijk dat cultuur en informatie blootgesteld staan aan commercialisering en industrialisering, met alle bekende gevolgen vandien (o.a. de media in dienst van de dominante klasse, de groeiende kloof tussen informatie 'haves' en 'have nots', ...). Ook in *Information inequality* vormt deze structurele bekommernis zowat de rode draad. Schiller behandelt opnieuw zeer uiteenlopende actuele media-problemen en -debatten, zoals: de hele discussie omtrent de Amerikaanse media-dominantie (opnieuw); de vraag naar de reële bevrijdende kracht van de zgn. 'Information superhighway'; de structurele ongelijkheid van de verschillende maatschappelijke groepen in hun toegang tot de nieuwe informatietechnologieën, ... Net zoals in zijn vorige werken ligt de kracht van Schiller niet in de diepgaande theorievorming, maar in de manier waarop hij dergelijke structurele problemen aan de oppervlakte brengt. Schiller hanteert hierbij een gepassioneerde (kritische) schrijfstijl en kadert de aangesneden communicatieproblematiek telkens met voldoende empirisch materiaal. Maar, net zoals bij zijn vorige werken, is ook hier de mogelijke kritiek op deze gedreven aanpak niet uit de lucht. Zo is er b.v. de bedenking dat Schiller vaak enkel dat soort (rauw) empirisch materiaal

hanteert dat zijn stelling bevestigt. Ook geeft Schiller veelal blijk van een te negatieve kijk op recente informatie- en communicatieontwikkelingen (b.v. Internet), terwijl hij onvoldoende oog heeft voor de bevrijdende mogelijkheden ervan. Voor heel wat lezers kan dit alles gemakkelijk resulteren in een soort déjà-vu-effect. En net dit laatste is bijzonder spijtig. Want wat het huidige media- en communicatieonderzoek net nodig heeft, is een minder euforische, meer kritische en wat bredere kijk op recente ontwikkelingen.

D.B.

G. BRANSTON & R. STAFFORD,
The media student's book.
London, Routledge, 1996, 394 blz.

The media student's book heeft tot doel om studenten en geïnteresseerden te introduceren in enkele zeer uiteenlopende media- en communicatiedomeinen. Dit handboek werd opgebouwd rond enkele trefwoorden (b.v. genre, representatie, ideologie, technologie, media-industrie, ...), die dan eerst theoretisch en vervolgens via een gevalstudie worden toegelicht. Veel aandacht gaat hierbij uit naar gebruiksvriendelijkheid. Het boek is doorspekt met literatuurverwijzingen, handige definities van concepten en toelichtingen bij auteurs, terwijl achterin ook een overzicht van bruikbare adressen en een glossarium werden opgenomen. Hoewel duidelijk geschreven voor een Brits doelpubliek, is *The media student's book* een nuttig algemeen inleidend werkinstrument.

D.B.

S. DAY-LEWIS,
Talk of drama: views of the television dramatist now and then.
Luton, University of Luton Press, 1998,
256 blz.

Day-Lewis, een televisiecriticus met een lange staat van dienst bij de Daily Telegraph, interviewde voor *Talk of Drama* Britse televisiescenaristen. Doorheen hun relaas vertelt hij het verhaal van het gouden

tijdperk van het Britse tv-drama, en het einde ervan onder marktdruk. Sean-Lewis vertolkt wellicht de visie van veel kijkers (en lezers), met zijn onverholven voorkeur voor sterke, artistiek eigenzinnige 'auteurs'. Hun tijdperk is echter grotendeels afgesloten; sterke producers en strak omlijnde genres en formats maken hen het leven zuur. Nostalgie is dan ook de hoofdtoon van dit werk, dat weinig kritische afstand biedt, en vooral interessant is als historisch document over de carrière en werkwijze van Britse televisieschrijvers.

A.Dh.

J. POST,
Optische effecten in de film: aanzetten tot een semiotische analyse.
Leuven, Uitgeverij Peeters, 1998, 579 blz.

Tegenover de 'klassieke' filmstudies waarin de film zelf, de (analyse van een) individuele film, de geschiedenis van de film of het 'medium' film (in al de betekenissen van deze term) centraal stond, staan tegenwoordig vele filmtheoretische beschouwingen die niet zozeer de film zelf als wel de filmtheorie tot object hebben, en waarin een enkele film hoogstens nog een voorbeeld levert dat de theorie(ën) moet staven. Het proefschrift van Post, op 10 maart 1998 verdedigd aan de K.U.Nijmegen, staat daar tot op zekere hoogte tussenin. Het handelt over de optische effecten in de film, waarmee de auteur filmtechnische procédés als overvloeiër, wipe, split screen, beeldmaskers, iris en dubbeldruk bedoelt. Vanuit een semiologisch standpunt bekeken, hebben dergelijke effecten niet met de beeldinhoud of beeldvorm te maken maar met de materialiteit van de filmbeelden. De behandeling van dit concrete en belangrijke aspect van de film is hier zó ingebed in het theoretische werk van andere auteurs, dat men *Optische effecten in de film* voor een deel ook als een metatheoretische studie kan karakteriseren.

Vooraf het werk van wijlen Metz komt uitvoerig aan bod, en het moet gezegd worden dat Posts 'herlezing' van diens filmsemiotische studies (en met name de manier waarop Metz gebruik heeft gemaakt van de taal-

theorie van Hjelmslev) zeer verhelderend werkt. Maar ook de ideeën die Post ontleent aan het werk van Greimas en Courtés en vooral van Fontanille, maken van dit boek niet alleen een erudiete maar ook een indrukwekkende bijdrage aan de filmsemiotiek, zoals er tot nu toe geen in het Nederlands taalgebied is verschenen. Het lijkt weliswaar vrij lang te duren voordat de auteur de gewonnen semiotische inzichten kan gaan toepassen op de bedoelde optische effecten, maar dan komen er ook een aantal bijzonder boeiende hoofdstukken te voorschijn over de 'figurale ruimte van het beeld' en de 'plastische semiotiek'. De voorbeelden die hij aanhaalt uit diverse films en die ook met foto's en fotoseries uit deze films worden geïllustreerd, zijn hier zeer welkom, omdat de uiteenzettingen van de auteur allerminst eenvoudig te volgen zijn, hoe goed het boek ook geschreven is. Wie zich wil verdiepen in de mogelijkheden die de nieuwere inzichten in de filmsemiotiek te bieden heeft voor de filmstudie, kan uit *Optische effecten in de film* veel inspiratie opdoen. Hij moet er wel rekening mee houden dat het geen werkstuk voor beginnelingen is.

J.M.P.

T. GREEN & B. KEEN,

The European interactive leisure software industry.

London, Screendigest, 1998, 95 blz.

Dit rapport bevat een nooit geziene schat aan informatie over de Europese interactieve software industrie, meer bepaald over de sector van videogames. Worden behandeld: een historische background, de huidige industrie en marktstructuur, de markt van de voornaamste Europese landen (inbegrepen de Benelux), een blik in de toekomst in het licht van een globale context, de creatieve aspecten, de educatieve toepassingen, de hoofdrolspelers op de markt van videogames, de markt voor on-line games. *The European interactive leisure software industry* is een basisreferentiewerk voor wie enig zicht wenst te krijgen op de industriematige aspecten van videogames.

G.D.M.

A. MORAN,

Copycat tv: globalisation, program formats and cultural identity.

Luton: University of Luton Press, 1998, 204 blz.

Copycat tv is volledig gewijd aan de systemische studie van een bijzonder interessant aspect van televisiecultuur: de transfer en adaptatie van televisieformats. De internationalisering van televisie wordt immers niet alleen gekenmerkt door de import en export van televisieprogramma's, maar ook - en steeds meer - door de handel in en bewerking van programmaconcepten ofte *formats*. Hierbij worden de basisingrediënten van een programma gebruikt voor de productie van een nieuwe versie van het programma in een ander land. Ofschoon de theoretische ondersteuning omtrent televisie en identiteit niet al te sterk is, biedt Moran een bijzonder grondige studie van de praktijk van de internationale handel in formats en van de kunst van programmaadaptaties. Een interessant en leerrijk boek.

H.V.d.B.

J. FOWLES,

Advertising and popular culture.

London, Sage, 1996, 278 blz.

Als introductieboek op het gebied van reclame en populaire cultuur doet Fowles wat ze moet doen. *Advertising and popular culture* begint zoals elk klassiek reclameboek. De auteur geeft aan dat reclame al heel veel bestudeerd is, maar dat we eigenlijk nog niet kunnen voorspellen welke campagne succesvol zal worden en welke niet. Al even klassiek wordt dat onmiddellijk geïllustreerd met een voorbeeld van een campagne die onverwacht succesvol gebleken is. Verder situeert ze de vernietigende kritieken die academici in de loop der jaren vormden op beide fenomenen, en gaat ze gedetailleerd in op de bijzonderheden van reclame aan de ene kant en populaire cultuur aan de andere. Beide domeinen worden samengebracht wanneer Fowles het grensgebied tussen beide onderzoekt: sterren die optreden in reclames, reclamemodellen die mediaster worden. Het boek eindigt met

een methodologische benadering van reclameanalyse en onderzoek naar populaire cultuur, en besluit met een beschouwing over de ontwikkelingen op beide domeinen.

Ondanks de zeer klassieke en wat platgetreden structuur probeert Fowles de conventionele benadering van reclame wat te doorprikken. Zo legt ze de nadruk op de emotionaliteit van academici wanneer ze reclame en populaire cultuur bekritisieren. Er wordt ook aandacht besteed aan de verschillende spanningsvelden in zowel de reclamesector (de strijd tussen bedrijven en hun reclameagentschappen over bepaalde campagnes of het ongenadig falen van veel campagnes) als in de populaire cultuur (achterhoedegevechten achter de schermen van de wereld van de glitter en glamour). Verder werkt Fowles in het hoofdstuk over de dynamiek achter reclame met stellingen die ze bij het begin van elke paragraaf poneert en die een leidraad vormen bij de tekst en vaak de lezer tot een kritische lezing van de tekst proberen aan te zetten.

Helaas trekt ze dit niet door in het hele boek. Fowles brengt in haar boek beide domeinen samen in een synergetische omhelzing om ze daarna onmiddellijk als een Siamese tweeling te opereren. De lezer krijgt zeer snel de indruk dat de reeks 'Foundations of Popular Culture' geen normaal reclameboek mocht bevatten en daarom maar koos voor *Advertising and Popular Culture*. Fowles slaagt er niet in om beide domeinen tot één geheel te verweven. Te veel worden reclame en populaire cultuur gescheiden van elkaar en te weinig worden de parallellen tussen beide belicht. Wat overblijft is een samenraapsel van op zich interessante overzichten die nauwelijks geïntegreerd worden.

D.M.

M. DE MOOIJ,
Global marketing and advertising.
London, Sage, 1998, 315 blz.

'Wie is er bang van globalisering?' De Mooij in geen geval. Centraal in *Global marketing and advertising* staat de zogenaamde globale-lokale paradox. Aan de ene kant zien we grote merken die schijnbaar

op wereldschaal hun marketingpraktijken standaardiseren en bezig zijn een uniforme wereldwijde cultuur te ontwikkelen, terwijl diezelfde merken aan de andere kant in hun reclamecampagnes sterk inspelen op de regionale culturele verschillen.

'There may be global products, but there are no global people', vat De Mooij samen. Haar boek probeert niet alleen deze culturele paradox uit te werken, ze gaat ook verder. In de verschillende hoofdstukken bekritiseert ze stap voor stap de gevestigde Angelsaksische marketingliteratuur op hun culturele blindheid.

De manier waarop deze kritiek tot stand komt, is eveneens bijzonder. Nergens waagt De Mooij zich aan een frontale aanval. De kritiek in het boek zit veel meer onderhuids en lijkt ons daarom des te scherper. Het wapen dat De Mooij kiest, is dat van het voorbeeld. Verschillende landen die in het boek centraal staan (naast haar moederland Nederland, voornamelijk Groot-Brittannië, de VS, Japan en Duitsland), worden cultureel grondig ontleed. In haar analyse put De Mooij uit deze culturele bagage en toont ze door middel van tientallen voorbeelden aan hoe campagnes in verschillende landen verschillend moeten zijn, willen ze succesvol zijn. Daarbij volgt zij in belangrijke mate de klassieke marketingonderwerpen als waarden, noden, attitudes, motivaties, en geeft op elk van deze terreinen aan hoe de praktijk soms verschilt van het academisch onderzoek, en hoe veel internationaal onderzoek naar reclameverschillen mank loopt door het verwaarlozen van de culturele factor (wat zich uit in voornamelijk Amerikaanse georiënteerde studies). Veel van haar voorbeelden worden in bijkomende mate nog ondersteund door gegevens uit Hofstede's internationale onderzoek naar verschillen in bedrijfscultuur enerzijds en de 'European Media and Marketing Survey' en de 'Reader's Digest Eurodata' anderzijds.

Hierdoor vervalt haar analyse niet in een soort anekdotisme, maar krijgt het een gedegen cijfermatige basis. Vanuit de analyse van de marketingliteratuur komt De Mooij in het laatste deel van *Global marketing and advertising* tot een typologie van reclamestijlen in diverse landen, die de culturele

relativiteit van reclamecampagnes onderstreep. Ze besluit het boek met een aantal reclamestrategieën die reclamemakers kunnen leiden bij hun 'global marketing'.

De Mooijs analyse is zonder twijfel een belangrijk werk voor het begrijpen van internationale reclamecampagnes in het algemeen en voor academisch en commercieel reclameonderzoek in het bijzonder. Zoals gezegd, is de kennis van culturele gebruiken en diverse reclamecampagnes uitzonderlijk gedetailleerd. Toch is het spijtig dat naast deze uitgebreide culturele kennis niet een even uitgebreide literatuurstudie uitgevoerd werd. De Mooij is perfect op de hoogte van de marketing- en reclameliteratuur vanuit economisch perspectief. Wanneer ze echter het culturele behandelt, valt ze te sterk terug op de werken van Hofstede en Hall. Ze gebruikt Hofstedes 5D-model weliswaar als basis voor haar eigen analyse, maar in de analyse van cultuur en culturele componenten blijft de gebruikte literatuur echter steunen op een smalle basis. Daarbij wordt in belangrijke mate het werk van sociologen en communicatiewetenschappers terzijde gelegd. Vanuit deze hoek zijn immers verschillende belangrijke theoretische en empirische studies gedaan die haar eigen resultaten in grote mate aanvullen en bevestigen.

Global marketing and advertising werpt een belangrijk licht op de globale-lokale paradox en de diverse problemen die daaruit voortvloeien. De Mooijs werk biedt een kritische blik op de gevestigde marketing- en reclametheorie. Dat ze hierbij sterk leunt op de economische literatuur moet de communicatiewetenschapper of de socioloog er dan maar bijnemen.

D.M.

J. STEEMERS (ed.),

Changing channels: the prospects for television in a digital world.

Luton, University of Luton Press, 1998, 156 blz.

Changing channels is een boek dat de veranderingen binnen het televisielandschap kritisch wil bespreken tegen de achtergrond van nieuwe media. De toekomst van tele-

visie wordt in dit boek afgezet tegen 'nieuwe' fenomenen zoals televisie à la carte, video-on-demand en digitale televisie met zijn honderden kanalen en dito dienstverlening. De voornaamste focus is gericht op de economische en juridische context van televisie en digitale ontwikkelingen. Hierbij wordt de huidige stand van zaken inzake televisie en nieuwe media onder de loep genomen en trachten de auteurs op basis hiervan lessen te trekken voor de toekomst. De algemene teneur van het boek is dat het allemaal zo'n vaart wel niet zal lopen. Toch getuigd *Changing channels* van een belangrijke tekortkoming. Vele auteurs bekijken nieuwe media uitsluitend vanuit het raamwerk van de oude media. Zij lopen dan ook achterwaarts de toekomst in: hun blik steeds gericht op het verleden. Deze auteurs zien de grootste veranderingen dan ook als meer en beter van hetzelfde en zien slechts moeilijk in dat de meeste nieuwe media ook veranderingen hebben teweeggebracht in b.v. het consumptiepatroon van media-inhoud (zie b.v. de introductie van de VCR en het proces van time-shifting). Toekomstige veranderingen worden altijd in de denkkaders van het verleden geschetst en velen zijn dan ook niet in staat (onwillig?) om de echte nieuwe veranderingen in te zien. Hoewel het boek dus wel interessante juridische en economische analyses en achtergronden biedt over het onderwerp is het erg jammer dat het blijft steken in traditionele denkkaders en niet durft vooruit te denken.

J.S.

S. KRACAUER,

Theory of film: the redemption of physical reality.

Princeton, Princeton University Press, 1997, 364 blz.

In het eerste deel van *Theory of film* bouwt Kracauer zijn theorie op. Hij vertrekt vanuit de visie dat film het medium bij uitstek is voor het vastleggen en onthullen van de (fysische) realiteit. De realistische traditie, die de natuur vastlegt zoals ze is, stelt Kracauer tegenover de formatieve traditie, die niet alleen registreert, maar ook iets toe-

voegt aan de puur mechanische reproductie van de camera. Zijn ideaal is de ruwe, niet-geënceneerde realiteit, die voorkomt uit de registrerende eigenschappen van de camera. Alles wat hiervan uitgaat, noemt Kracauer filmisch ('cinematic') en wat daarvan afwijkt minder filmisch of onfilmisch ('uncinematic').

In het tweede en derde deel wordt zijn theorie normatief toegepast op verscheidene elementen (het verhaal, de acteur, dialoog en geluid, muziek, het publiek) en filmgenres en -vormen (o.a. avant-garde cinema en documentaires). De epiloog bevat vooral filosofische bedenkingen over het medium in de context van de moderne tijd anno 1960. *Theory of film* werd immers voor het eerst in 1960 gepubliceerd, maar wordt tot op heden beschouwd als een klassieker onder de filmstudies, ook al werd het werk snel na het verschijnen uit verschillende hoeken fel bekritiseerd. Het blijft een interessant werk omwille van de veelzijdige benadering van het medium en de talrijke voorbeelden (vaak uit filmklassiekers) en uitweidingen, maar de hedendaagse lezer kan niet anders dan bedenken dat we bijna veertig jaar later heel anders over film denken. Onder meer daarom geeft Bratu Hansen in de nieuwe inleiding een prima schets van de evolutie in Kracauer's theorie en de historische context waarin dit werk tot stand kwam.

J.W.

ren (voorlichters, geldschietters, uitvoerders, belangenorganisaties, doelgroepen, ...) in een soms onoverzichtelijk spel van onderhandeling verwickeld, en dit tegen de achtergrond van sociale en culturele condities. Deze contextuele visie op voorlichting is niet nieuw. In de literatuur over de voorlichtingskunde wordt hieraan in toenemende mate aandacht besteed. De sterkte van dit werk ligt evenwel in het feit dat er voor het eerst een samenhangend theoretisch perspectief wordt gegeven en een conceptuele uitwerking daarvan voor empirisch onderzoek. Vanuit het encoding/decoding model van Hall en de veldtheorie van Bourdieu ontwikkelen Schedler en Glastra een conceptueel model voor de analyse van voorlichtingspraktijken. Aan de hand van voorbeelden worden de verschillende begrippen en de verbanden ertussen op een toegankelijke manier toegelicht.

Dat dit perspectief niet alleen theoretisch gezien van belang is, wordt aangetoond in de verschillende bijdragen aan deze bundel. In een aantal casestudies over - sterk uiteenlopende - voorlichtingspraktijken (o.a. mestbeleid, de productie van een soapserie als gezondheidsvoorlichting, opvoedingsvoorlichting voor allochtone moeders, racisme in het onderwijs en de gezondheidszorg, besluitvorming i.v.m. de hogesnelheidslijn, voorlichting aan blinden en slechtzienden, jongeren op het platteland, ...) wordt het veldtheoretisch perspectief op een uitgebreide en overtuigende manier geïllustreerd.

A.G.

P. SCHEDLER & F. GLASTRA (red.),
Voorlichting in veldtheoretisch perspectief: uitgangspunten en casestudies.
Utrecht, Lemma, 1998, 205 blz.

Voorlichting in veldtheoretisch perspectief houdt een pleidooi in voor een benadering van voorlichting die door Schedler en Glastra het 'veldtheoretisch perspectief' wordt genoemd. Het gaat hier om een politieke sociologie van de voorlichting, waarbij voorlichting wordt opgevat als een uiterst complex proces dat zich voltrekt in een maatschappelijk netwerk van machtsverhoudingen en belangentegenstellingen en -overeenkomsten. Daarbinnen zijn alle acto-

Abstracts

Public Service Broadcasting as a Project of Modernity: National Identity and Education in the Programming of Flemish Public Service Television

Hilde Van den Bulck

The aim of this article is to study the way in which public service broadcasting (PSB) - as a typical modernist project of a certain cultural elite - has tried to create and maintain a national identity using a uniform, high culture as a vehicle to 'educate' its audience into 'citizens' of the community. In particular, our analysis concentrates on the policy in this regard of the Flemish public service television. Our hypothesis is that the (cultural elite within) Flemish PSB - and particularly television - for a long time tried to contribute to the recognition and development of Flemish identity and culture by offering a uniform Flemish culture. An analysis of the programming of Flemish public television between 1953 and 1969 is used to illustrate this.

Key words: public service broadcasting, television culture, national identity, cultural elite, programming

Nonverbal Competence of Adolescents with Educational Problems: Formulation of the Problem and Suggestions towards a Solution

Aagje Geerardyn

From the (few) studies on the nonverbal competence of adolescents with educational problems we can conclude that these adolescents are inferior to 'normal' adolescents in both the decoding and encoding of nonverbal cues. Whereas most of the authors believe in the influence of socialisation, there is no evidence about the cause of this shortage of nonverbal competence. Several authors have argued that nonverbal competence is of great importance for successful social interactions, and this seems to be especially the case for adolescents with educational problems. The fact that they show a lack of these skills leads us to the question whether they can be trained to improve their nonverbal communication. Social skills training for adolescents with educational problems sometimes gives attention to nonverbal competence, but this never happens in a systematic way. How a training in nonverbal competence should be conducted with these adolescents, and what the possible effects can be, remain unanswered questions. This article gives some suggestions and hypotheses, and pleads for more research on this matter.

Key words: nonverbal competence, adolescents with educational problems, social competence, social skills training

Media Use, School Achievement, Spelling- and Reading Skills: A Multilevel Analysis

Daniël Muijs

The dominant paradigm in research on the relationship between media use and school achievement has traditionally focussed on negative effects of the media, especially television, on school achievement. Empirical studies on this relationship have, however, produced indecisive and sometimes contradictory results, and have often been inadequate, due either to a lack of control variables in the model or to the use of statistical techniques unsuited to the data-set studied which have resulted in overestimation of effect sizes. In this study a large number of relevant control variables were included in multilevel regression models suited to the hierarchical nature of the dataset studied. Use of the electronic media was found not to have a significant effect on pupil's spelling- and reading test scores. A significant positive relationship was found between reading frequency and reading test scores, however. Other factors which were significantly related to spelling and reading test scores were parental socio-economic status, self-concept and school quality.

Key words: media use, children, spelling and reading comprehension, multilevel analysis

Communicatie is een wetenschappelijk tijdschrift dat bijdragen publiceert over alle vormen, niveaus en aspecten van de menselijke communicatie, benaderd vanuit een diversiteit aan theoretische en methodologische invalshoeken. *Communicatie* neemt, hetzij onder de vorm van een artikel (10 à 15 blz.) of als een kort verslag (3 à 5 blz.), theoretische bijdragen, verslagen van empirisch onderzoek, en literatuurreviews op. Verder is er een rubriek met korte boekbesprekingen en een rubriek 'Standpunten', waarin gereflecteerd of gepolemiseerd kan worden over actuele feiten en problemen uit de wereld van de communicatie.

Manuscripten die als artikel worden ingezonden, worden aan een dubbel-blinde beoordelingsprocedure onderworpen en dienen, in het Nederlands en het Engels, vergezeld te zijn van een samenvatting (max. 10 lijnen) en drie à vijf sleutelbegrippen.

Manuscripten dienen het redactiesecretariaat te bereiken zowel in geprinte vorm als op diskette in WordPerfect 5.1 of Word for Windows 6.0.

Het manuscript dient op een redelijke manier gestructureerd te worden in onderdelen, die niet genummerd worden, maar wel van tussentitels worden voorzien. Citaten dienen aangeduid te worden met enkele aanhalingstekens, citaten in citaten met dubbele. Langere citaten worden opgenomen zonder aanhalingstekens en dienen van de rest van de tekst geïsoleerd te worden door middel van tussenwit. Voetnoten worden doorgenummerd en achteraan de tekst samengebracht onder de titel NOTEN. Tabellen en grafieken worden genummerd en krijgen een korte titel. Grafieken, figuren, modellen en andere illustraties (b.v. foto's) moeten fotografisch overgenomen kunnen worden.

Geciteerde auteurs en hun werk worden in de tekst als volgt opgenomen: Langer (1981:365) stelt dat ...; of: ... zoals door verschillende auteurs wordt opgemerkt (Connel & Curti, 1985:106; Altheide & Snow, 1991:46-47). De letters a, b, c ... worden gebruikt om de verschillende werken aan te duiden die eenzelfde auteur gedurende hetzelfde jaar heeft gepubliceerd, b.v. (Fiske, 1992a, 1992b). Gebruik 'et al.' wanneer een werk geciteerd wordt van meer dan twee auteurs, b.v. Leiss et al. (1990).

Alle geciteerde werken dienen achteraan, na de noten en onder de titel LITERATUURLIJST, alfabetisch gerangschikt te worden, waarbij bij boeken, indien nodig, het volume en bij tijdschriftartikels de jaargang en tussen haakjes het nummer van het tijdschrift worden vermeld:

Altheide, D.L. & Snow, R.P. (1991) *Media Worlds in the Postjournalism Era*. New York: Aldine de Gruyter.

Fiske, J. (1992a) 'British Cultural Studies and Television', pp. 284-326 in R.C. Allen (ed.) *Channels of Discourse, Reassembled*. 2nd ed. Chapel Hill & London: The University of North Carolina Press.

Fiske, J. (1992b) 'Cultural Studies and the Culture of Everyday Life', pp. 154-173 in L. Grossberg, C. Nelson & P. Treichler (eds.) *Cultural Studies*. New York & London: Routledge.

Langer, J. (1981) 'Television's Personality System', *Media, Culture and Society*, 3(4): 351-365.