

TOM VAN DER VOORT

## ***Inleiding op het themanummer over media-opvoeding***

Als het om de gedrukte media gaat, is media-opvoeding zo oud als de weg naar Kralingen. Sinds jaar en dag is het leren lezen en kritisch beoordelen van het gedrukte woord een geaccepteerd onderdeel van het schoolcurriculum. "Media-opvoeding" of zo men wil "media-educatie", werd dat niet genoemd. Die term vond pas ingang op het moment waarop de gedrukte media hun monopoliepositie moesten prijsgeven omdat de audiovisuele massamedia op het tapijt verschenen. Ten tijde van de opkomst van de film en, opnieuw, toen de televisie haar intrede deed, ontstond de gedachte dat de jeugd ook bij het gebruik van audiovisuele media begeleiding van schoolwege kon gebruiken. Het idee was dat de school mede tot taak heeft de jeugd te leren omgaan met film en televisie, en hen te helpen bij het begrijpen, kritisch wegen en waarderen van de informatie die deze media bieden. Omdat het taalonderwijs reeds leek te voorzien in het leren omgaan met het gedrukte woord, werd media-opvoeding aanvankelijk vereenzelvigd met de vorming van mondige gebruikers van de audiovisuele media. Tegenwoordig wordt media-opvoeding breder verstaan, en worden er ook inspanningen gericht op de vorming van kritische en, vooral, willige gebruikers van boek en krant toe gerekend.

De laatste vijftien jaar heeft zich op het gebied van de media-opvoeding een reeks ontwikkelingen voorgedaan. In de eerste plaats vonden, zoals hierboven reeds ten dele aangeduid, enkele verschuivingen plaats in de media waarop men zich richtte. Door de opmars van de televisie (en de neergang van de bioscoop) werd het accent in de media-opvoeding verlegd van de film naar de televisie. Dezelfde opmars van de televisie was er mede debet aan dat initiatieven ontstonden om het lezen van boek en krant te stimuleren. Daarnaast deden zich diverse ontwikkelingen in het denken over media-opvoeding voor. De op de Frankfurter Schule gebaseerde kritische mediapedagogiek, die tijdens de zeventiger jaren nog door velen werd omarmd, boette duidelijk aan populariteit in. Dat wil zeggen als zelfstandige richting, want een deel van de inzichten uit de kritische theorie werd overgenomen door semiologisch geïnspireerde mediapedagogen. Een nieuwkomer in media-opvoedingsland is de op psychologische inzichten gebaseerde "gedragswetenschappelijke" mediapedagogiek, die in de zeventiger jaren in de Verenigde Staten tot ontwikkeling is gekomen en een belangrijke prikkel heeft gegeven tot het verrichten van onderzoek op het gebied van de media-opvoeding en de aanmaak van concreet lesmateriaal. Tenslotte is de laatste tijd het inzicht gerijpt dat media-opvoeding niet alleen een zaak is voor de school, maar dat ook het gezin en andere buitenschoolse instituties, waaronder de media zelf, in deze verantwoordelijkheid dragen.

De aangestipte ontwikkelingen geven voldoende aanleiding om in de vorm van een themanummer de balans van de theorie en de praktijk van de media-opvoeding op te maken, te meer daar dit thema voorheen weinig aandacht in dit tijdschrift heeft gekregen. In de laatste acht jaargangen vond ik slechts drie besprekingen van media-educatie.

tieve geschriften en geen enkel artikel dat aan media-educatie was gewijd. Het initiatief tot het themanummer werd genomen door de VSOM-werkgroep Media-opvoeding, waarvan H. Hoekstra, J. Ketzer, A. Linden, H. Manders, H. Swinkels en M. Vooijs deel uitmaken. Het themanummer is echter geen product van de werkgroep: behalve een aantal werkgroepleden hebben ook auteurs van buiten de werkgroep een bijdrage geleverd.

Bij de opzet van het themanummer is getracht recht te doen aan de verschillende media waarop de media-educatie zich richt (behalve de audiovisuele media ook boek en krant), en is er tevens op toegezien dat naast de binnenschoolse ook de buitenschoolse inspanningen aan bod komen. Voorts wordt aandacht geschonken aan de verschillende theoretische benaderingen die binnen de media-pedagogiek aanwijsbaar zijn. De auteurs is gevraagd een indruk te geven van de "state of the art" van theorie en praktijk met betrekking tot het besproken onderwerp, en zoveel mogelijk terug te grijpen op onderzoeksgegevens. Ook beleidsaanbevelingen en suggesties voor verder onderzoek werden verwelkomd.

Het themanummer opent met een bijdrage over het gedrag waarop de media-opvoeding wil ingrijpen, het mediagebruik van de jeugd. Gebruik makend van een tijdsbestedingsonderzoek dat recentelijk onder een representatieve steekproef van jongeren van drie tot en met zestien jaar werd uitgevoerd, geeft Van Lil een beeld van de hoeveelheid vrije tijd die de jeugd aan media besteedt en de inhoudelijke voorkeuren die bij het gebruik van de verschillende media aan de dag worden gelegd. Hoewel Van Lil afrekent met het sprookje dat televisie kijken de meest beoefende en geliefde vrijetijdsactiviteit van de jeugd is, blijkt de televisie wel een overheersende plaats in het mediagebruik zelf in te nemen. Tevens wordt duidelijk dat het mediagebruik in hoge mate afhankelijk is van de leeftijd van het kind. Met klimmende leeftijd eisen met name de audiovisuele media een allengs groter wordend deel van de vrije tijd van de jeugd op. Van Lils bijdrage maakt ook begrijpelijk waarom in media-opvoedingsinitiatieven zelden aandacht aan de radio wordt besteed. Behalve over de hitlijsten doet de jeugd weinig informatie via de radio op. Als nieuw object van de media-opvoeding wordt de huiscomputer aangewezen, een onderwerp dat bij de vaststelling van de inhoud van het themanummer aan de aandacht is ontsnapt.

In de bijdrage van Ketzer, Swinkels en Vooijs wordt in kort bestek de historische ontwikkeling van de media-opvoeding uit de doeken gedaan en geïnventariseerd wat er in ons land binnen en buiten de school aan initiatieven op het gebied van audiovisuele media-opvoeding zijn ontplooid. Omdat de media-educatie nog steeds geen algemeen geaccepteerd onderdeel van het schoolcurriculum is, wordt ook aandacht aan enkele knelpunten die de invoering van media-educatie als vak in de weg staan gegeven.

Indachtig het uitgangspunt dat media-opvoeding niet alleen een zaak is voor de school, wordt in de bijdrage van Van Lil en Vooijs ingegaan op de media-opvoeding in het gezin, waarbij vooral het televisie-opvoedingsgedrag van ouders wordt belicht. Dit onderwerp is in Nederland zelden onderzocht, een omissie waarin Van Lil en Vooijs ten dele voorzien door te berichten over een onlangs onder Nederlandse ouders gehouden onderzoek. Hun onderzoek maakt duidelijk dat de bemoeienis van ouders met het televisiegebruik afneemt naarmate het kind ouder is, en vanaf de leeftijd van 9 à 10 jaar ziet het kind zelf de ouders ook niet langer als de belangrijkste

gesprekspartner om televisieprogramma's mee te bespreken. Dit lijkt dan ook een uitgelezen moment voor de school om de fakkel over te nemen, en men ziet ook in de praktijk dat de televisie-opvoeding op school vaak bij kinderen van 9 à 10 jaar wordt aangevangen.

In de drie volgende bijdragen wordt aandacht besteed aan een drietal theoretische stromingen die binnen de mediapedagogiek onderscheiden kunnen worden, en die naar de discipline die eraan ten grondslag ligt kunnen worden benoemd als de "gedragswetenschappelijke", "sociologische" en "semiologische" benadering. Vooijs en Van der Voort bespreken de eerstgenoemde benadering, waarin het streven is via het aanbrengen van zogeheten kritische kijkvaardigheden de gewenste invloeden van televisie te versterken en de ongewenste invloeden in te perken. Het ideaal dat voor ogen staat is de "kritische kijker", dat wil zeggen iemand die selectief kijkt - een eis die doet vrezen dat het aantal kritische kijkers dun gezaaid is - en het geziene begrijpt en doorziet. Effectstudies maken duidelijk dat cursussen "kritisch kasje kijken" gemakkelijk hun doel voorbij kunnen schieten, en blijkens verschillende studies werden zaken onderwezen die de leerlingen reeds wisten. Dit onderstreept nog eens dat televisie-opvoeding niet alleen een zaak is voor de school. Ook zonder bemoeienis van de school worden kinderen "televisiewijzer", een gegeven dat dwingt tot een zorgvuldige afweging van de lesstof die op school moet worden behandeld.

De bijdrage van Bouwman handelt over wat eerder de "sociologische" stroming werd genoemd, een benadering die teruggrijpt op de inzichten van theoretici uit de Frankfurter Schule. In de mediapedagogiek die door de theorieën van Adorno en Horkheimer is geïnspireerd, ziet Bouwman een paradox. Want hoe legt men het aan de mediaconsument van de manipulerende en de maatschappelijke status quo bevestigende werking van de "cultuurindustrie" te doordringen, als diezelfde cultuurindustrie ook de touwtjes in handen heeft bij de productie van de leermiddelen die daarbij gebruikt worden? Gelet op het feit dat de vertegenwoordigers van de Frankfurter Schule er alleszins in geslaagd zijn hun tegendraadse ideeën bij gerespecteerde uitgeverij gepubliceerd te krijgen, lijkt het echter niet uitgesloten dat de geringe hoeveelheid lesmateriaal die uit de "kritische" hoek is verschenen vooral te wijten is aan een gebrek aan kopij en niet aan onwil van uitgeverij. De aan Enzensberger ontleende mediapedagogische benadering biedt een alternatief, zij het dat Bouwman het gepropageerde ideaal van de "tegenopenbaarheid" als overoptimistisch kenschetst. Bouwman stelt vast dat in de jaren tachtig vrijwel geen kritisch-mediapedagogische initiatieven zijn ontplooid, waaraan hij de suggestie verbindt dat met de crisis van links ook de kritische mediapedagogiek in het slop is gekomen.

Is volgens de kritische mediapedagogiek de televisiekijker mondig als hij de maatschappijbevestigende ideologie achter televisieproducten doorziet, volgens de semiologisch geïnspireerde mediapedagogiek is de kijker mondig als hij de "taal" beheerst waarmee televisieprogramma's worden geconstrueerd. Van Driel en Klinkenberg zetten de theoretische achtergronden van de semiologische aanpak uiteen, en bespreken enkele voorbeelden van semiologisch geïnspireerde media-opvoedingsprojecten. Evenals bij initiatieven uit de kritische mediapedagogiek, blijkt zelden of nooit onderzoek naar de effecten van semiologische projecten te zijn gedaan.

In de twee volgende bijdragen wordt aandacht besteed aan de schriftelijke media, met name het boek en de krant. Terwijl bij veel televisie-opvoedingsprojecten één van de

doelen is dat kinderen minder gaan kijken, hebben projecten gericht op boek en krant vaak als eerste doel dat kinderen er vaker gebruik van maken. Blijkens de eerder besproken bijdrage van Van Lil en Vooijs sluiten leesbevorderingsinitiatieven naadloos aan bij wat ouders voor wenselijk houden. Kinderen uit het voortgezet onderwijs besteden volgens ongeveer de helft van de ouders te weinig tijd aan het lezen van boeken en kranten. Duijx en Verdaasdonk bespreken de bijdragen die het gezin, de school, de bibliotheek en de media aan het bevorderen van het lezen van boeken leveren. Zij wijzen er op dat de visie op het boek sterk gebonden is aan de subcultuur waarin het kind zich beweegt, een gegeven waarmee in de huidige leesbevorderingsprojecten onvoldoende rekening wordt gehouden.

De bijdrage van Linden handelt over de bijdragen die het gezin, de school en de dagbladers zelf aan de opvoeding van kinderen tot kritisch kranteconsument leveren. Linden bespreekt de krante-educatie van de jeugd tot 16 jaar; de wijze waarop "oude(re) jongeren" voor de krant kunnen worden geïnteresseerd, kwam op het onlangs door het Cebuco georganiseerde symposium "Jongeren en de krant" aan de orde. Blijkens de bijdrage van Linden is het krantegebruik van de jeugd nogal marginaal en laten de inspanningen van gezin en school om daarin verandering te brengen nog veel te wensen over. Een nog somberder toekomst wordt voorzien als het plan wordt doorgevoerd om uit het leerplan van de toekomstige middenschool het vak maatschappijleer te schrappen. Linden doet een reeks aanbevelingen die moeten voorkomen dat de krante-educatie inderdaad de Assepoester van de media-opvoeding wordt.

Wat ook veel te wensen overlaat is het onderzoek naar de media-opvoeding. In hun slotbijdrage werpen Van der Voort en Vooijs een reeks vragen op die nader onderzoek verdienen. Vragen bedenken is niet moeilijk: a fool may ask more questions in an hour than a wise man can answer in seven years. Maar het zou geen kwaad kunnen als in de nabije toekomst getracht wordt althans op enkele van de belangrijkste vragen een begin van een antwoord te vinden.