Tom van der Voort & Marcel Vooijs

Media-opvoeding: een braakliggend onderzoeksterrein

Het onderzoek naar de media-opvoeding staat nog in de kinderschoenen, en is vooralsnog vooral een Amerikaanse aangelegenheid. Mede onder verwijzing naar suggesties uit eerdere bijdragen aan het themanummer, werpen de auteurs een reeks onderzoeksvragen op die nader onderzoek verdienen. De onderzoekssuggesties bewegen zich op een viertal deelterreinen: (a) het begingedrag van kinderen, dat is wat kinderen voorafgaand aan de instructie reeds kunnen en kennen; (b) kennis en vaardigheden waarover de mondige mediaconsument beschikt; (c) media-opvoeding op school, en (d) media-opvoeding in het gezin.

Een inventarisatie van de onderzoeksvragen die in de verschillende bijdragen van het themanummer worden opgeworpen, leidt tot een waslijst met verlangens. De onderzoekswensen bestrijken een breed terrein. Nader onderzoek wordt gewenst naar het mediagedrag van de jeugd, de praktijk van de media-opvoeding in school en daarbuiten, de kennis en vaardigheden waarover mondige mediagebruikers dienen te beschikken, en de effecten van pogingen om die kennis en vaardigheden aan te brengen.

De roep om onderzoek is niet zonder grond. Het onderzoek naar de media-opvoeding is pas halverwege de zeventiger jaren op gang gekomen, en vooralsnog vooral een Amerikaanse aangelegenheid. In veel Westeuropese landen ontbreekt een onderzoekstraditie op het gebied van de media-opvoeding, en vaak moet het onderzoek nog beginnen. Westeuropese mediapedagogen vertonen dan ook doorgaans een geringe affiniteit met onderzoek, en baseren hun mediapedagogische inzichten vooral op theorieën die onderzoeksarm zijn (kritische theorieën) of die zich grotendeels aan empirische toetsing onttrekken (semiologische theorieën).

Het zou overigens een misverstand zijn te menen dat met een opvoering van onderzoeksinspanning alle problemen die zich rond de media-opvoeding voordoen kunnen worden opgelost. Evenzeer is gewenst dat wordt doorgegaan met het vervaardigen van concreet lesmateriaal dat met een beperkte voorkennis van leerkrachten kan worden gebruikt. Daarnaast lijkt het gewenst dat nieuwe pogingen worden ondernomen om het vak of vormingsonderdeel "media-educatie" alsnog in het school-curriculum opgenomen te krijgen. Thans dreigt de media-educatie als een facultatief onderdeel bij de beeldende of kunstzinnige vorming ondergeschoven te worden, met als gevaar dat "(...) de kleine kans op ex-pressie [wordt] gecultiveerd en de geheide kans op im-pressie [wordt] verwaarloosd" (Stappers, Reijnders & Möller, 1983).

Zonder volledigheid na te streven, doen we onderstaand een aantal suggesties voor nader onderzoek op het gebied van media-opvoeding. De onderzoekssuggesties bewegen zich op een viertal deelterreinen: (a) het begingedrag van kinderen, (b) noodzakelijke kennis en vaardigheden, (c) de mediavorming op school, en (d) de media-opvoeding in het gezin.

Onderzoek van het begingedrag

Onder "begingedrag" – een vertaling van het Engelse *entry behaviour* – verstaat men in onderwijskundige kring de attitudes, kennis en vaardigheden waarover het kind ten tijde van het begin van de lessen beschikt, en waarop de instructie dan ook dient aan te sluiten. In veel media-opvoedkundige projecten wordt geen expliciete analyse van het begingedrag gemaakt, met als mogelijke consequentie dat doelstellingen worden nagejaagd of inzichten worden aangedragen die aan de leeftijdsgroep waarop men zich richt niet besteed zijn. De afweging van leerdoelen en -inhouden van media-opvoedingsinitiatieven dient daarom mede op kennis van het begingedrag van kinderen gebaseerd te zijn.

Mediagedrag

Uitgaand van de onderstelling dat de verschillende media elk voor zich specifieke verdiensten hebben en in beginsel een positieve bijdrage aan de vorming en informatie van de jeugd kunnen leveren, wordt vaak als één van de doelstellingen van de media-opvoeding gezien dat kinderen worden gestimuleerd tot een evenwichtig mediagebruik dat voor elk medium voldoende ruimte laat. Blijkens de bijdrage van Van Lil en Vooijs (dit nummer) is in de ogen van een deel van de ouders het evenwicht in het mediagebruik van kinderen zoek. Een aanzienlijke groep ouders meent dat hun kinderen te veel tijd met televisie kijken doorbrengen en te weinig tijd aan de schriftelijke media besteden. Een mening die niet uit de lucht is gegrepen, omdat kinderen waarvan de "mediamix" aanleiding tot klachten geeft, ook feitelijk zware kijkers en lichte lezers blijken te zijn. Daarnaast suggereert een studie van het SCP (1986) dat de mediamix van 12- tot 19-jarigen de afgelopen tien jaar een voor liefhebbers van de woordcultuur ongunstige wending heeft genomen: de tijd besteed aan televisie kijken ging omhoog en de tijd besteed aan het lezen van boek, tijdschrift of krant ging naar beneden. Of zich een analoge verschuiving in de mediamix van jonge kinderen heeft voorgedaan, onttrekt zich aan de waarneming, omdat bij kinderen jonger dan 12 jaar geen periodiek tijdbestedingsonderzoek is verricht.

Om gefundeerde beslissingen te kunnen nemen over de media waarvoor het gebruik moet worden bevorderd of eventueel ontmoedigd, is het gewenst dat toekomstige ontwikkelingen in de tijd die de jeugd voor de verschillende

media uittrekt op de voet worden gevolgd. Dat vereist dat ook onder kinderen jonger dan 12 jaar periodiek tijdbestedingsonderzoek wordt uitgevoerd. Deze leeftijdsgroep komt voor de eerste keer aan bod in het tijdbestedingsonderzoek waarover Van Lil in dit nummer rapporteert. We ondersteunen de in de bijdragen van Van Lil en van Linden gedane aanbeveling om dit onderzoek op gezette tijden te herhalen. Daarbij verdient het tevens aanbeveling dat, zoals Van Lil in zijn bijdrage opmerkt, het tijdbestedingsonderzoek binnen een en hetzelfde jaar op verschillende momenten wordt uitgevoerd, zodat voor seizoensinvloeden kan worden gecorrigeerd. Behalve de tijd besteed aan de verschillende media dient ook te worden onderzocht welke typen mediaproducten worden geconsumeerd. Want een evenwichtig samengesteld mediapakket veronderstelt ook dat het gekozen menu binnen elk medium voldoende variatie vertoont.

Zowel in de bijdrage van Duijx en Verdaasdonk als die van Linden wordt gepleit voor nader onderzoek naar de determinanten van het leesgedrag van de jeugd, waarbij zowel aan de invloed van omgevingsfactoren als aan persoonlijkheidsfactoren wordt gedacht. Gewapend met zulke inzichten zouden beter gefundeerde beslissingen omtrent de wijze waarop het lezen van boeken en dagbladen kan worden gestimuleerd kunnen worden genomen. Het onderzoek naar factoren die van invloed zijn op het lezen van boeken behoeft niet van de grond af aan te worden opgebouwd, en krijgt onder meer aan de Universiteit van Amsterdam aandacht (zie bijvoorbeeld: Tellegen-Van Delft & Catsburg, 1987). Duijx en Verdaasdonk maken melding van een onderzoek dat onlangs aan de Katholieke Universiteit Brabant is gestart, met als oogmerk de verschillen bloot te leggen tussen de jongeren die op het moment dat het jeugdlidmaatschap van de bibliotheek in een (betaald) "volwassen" lidmaatschap moet worden omgezet hun lidmaatschap handhaven dan wel opzeggen. Met het onderzoek naar de factoren die het lezen van dagbladen en tijdschriften bepalen, is het somberder gesteld. De tot nu toe verzamelde kennis strekt niet veel verder dan het inzicht dat er een samenhang is met sociaal milieu.

Begrip van mediaboodschappen

Voor zover media-opvoeding beoogt het begrip van mediaboodschappen te bevorderen, moet worden aangesloten bij het begripsniveau dat de doelgroep vóór de instructie aan de dag legt. Over de geschiktheid van boeken voor kinderen van verschillende leeftijden bestaat veel kennis, opgebouwd via ervaring en onderzoek. Dat geldt niet voor de krant. Bekend is dat de meerderheid van de leraren van het basis- en algemeen voortgezet onderwijs de krant te moeilijk vinden voor hun leerlingen, hetgeen hen overigens niet weerhoudt om kranteknipsels in de les te gebruiken (Gortzak, 1984). En volgens een onderzoek van Scholten (1982) zijn de meeste artikelen over politiek

– óók die uit de meest toegankelijke kranten – zelfs voor een groot deel van de bevolking boven 18 jaar nog moeilijk te lezen. Ons is echter geen onderzoek bekend waarin systematisch is vastgesteld hoe de vaardigheid van de jeugd om verschillende typen dagbladartikelen met begrip te lezen zich met klimmende leeftijd ontwikkelt.

Het met begrip kennis nemen van films en televisieprogramma's veronderstelt onder meer dat kinderen de "taal" van beeld en geluid, dat wil zeggen de in films en televisieprogramma's gebruikte audiovisuele codes, onder de knie krijgen. Zodra men die audiovisuele taal onder de knie heeft, beschikt men in het woordgebruik van Levelt (1981) over *T-vaardigheid*. T-vaardigheid vereist dat men de ingrepen van programmamakers in tijd en ruimte kan volgen, een verfilmd verhaal begrijpt en inziet hoe het verfilmde zich tot de realiteit verhoudt. Uit onderzoek blijkt dat deze vaardigheden bij kinderen van de kleuterleeftijd sterk te wensen overlaten, maar er is slechts weinig bekend over de wijze waarop T-vaardigheden zich feitelijk met klimmende leeftijd ontwikkelen.

In de eerste plaats is onderzoek nodig naar de mate waarin kinderen van verschillende leeftijden de ingrepen die in films in de tijd en ruimte worden gepleegd doorzien. In films wordt de tijd gecomprimeerd, er wordt teruggegaan in de tijd *(flash-backs)* en vooruitgekeken in de tijd, en ook kunnen handelingen versneld of vertraagd worden afgedraaid. Daarnaast worden via camerawisselingen, camerabewegingen, zoombewegingen en montagetechnieken allerlei manipulaties met de ruimte uitgehaald. Sommige van deze technieken zijn kleuters reeds bekend (Levelt, 1981) en het vermoeden bestaat dat het inzicht in deze technieken tijdens de lagere-school-leeftijd met sprongen vooruit gaat. Hoe deze inzichten zich feitelijk ontwikkelen, is eenvoudig na te gaan door kinderen van uiteenlopende leeftijden te confronteren met speciaal voor dit doel vervaardigde filmfragmenten waarin de diverse ingrepen in de tijd en ruimte systematisch worden gevarieerd.

Ten tweede is onderzoek nodig naar de ontwikkeling van het begrip van verfilmde verhalen. De meeste televisie-onderzoekers laten het verhaalbegrip zo rond vijf jaar ontstaan, maar er zijn aanwijzingen dat kinderen van 3 à 4 jaar reeds in staat zijn eenvoudige verhalen te begrijpen (Levelt, 1981). Het onderzoek naar de ontwikkeling van het verhaalbegrip is bij een tamelijk willekeurige selectie van programma's uitgevoerd, en het laat daarom moeilijk algemene generalisaties toe. Het vermoeden bestaat dat het verhaalbegrip zich tijdens de lagere-school-leeftijd snel ontwikkelt (Collins, 1982), maar blijkens een onderzoek van Meyer (1982) ontgaat twaalfjarige kinderen bij een programma als *All in the Family* nog veel. Ons inziens dient het verhaalbegrip bij verschillende typen dramaprogramma's systematisch te worden onderzocht. Hierbij moet niet alleen worden nagegaan wat kinderen van verschillende leeftijden van de filmverhalen begrijpen, maar ook in hoeverre men in

staat is stereotiepe filmelementen die in elke aflevering van een gegeven serie terugkeren te herkennen.
Behalve het begrip van het televisiedrama moet ook worden onderzocht wat kinderen van het informatieve aanbod begrijpen. Bij ons weten is nauwelijks onderzoek verricht naar de ontwikkeling van het begrip van programmasoorten als journaal- en actualiteitenprogramma's, consumentenprogramma's, enzovoort.

Doorzien van mediaboodschappen
Om vast te kunnen stellen op welke punten het gewenst is kinderen te helpen bij het leren doorzien van mediaboodschappen, is onder meer kennis nodig van de wijze waarop kinderen mediaproducten waarnemen en ervaren. Veel media-opvoedingsprojecten gaan uit van de bevindingen uit "objectieve" inhoudsanalyses, die bijvoorbeeld laten zien dat de rollen van mannen en vrouwen in films en gedrukte verhalen vaak zeer stereotiep zijn, en verbinden hieraan de consequentie dat kinderen "dus" geleerd moet worden door die stereotiepe rolverdeling heen te kijken. Daarbij ziet men over het hoofd dat de informatie die kinderen uit een programma opdoen niet bepaald wordt door de "objectieve" inhoudsanalytische kenmerken, maar door de inhoudelijke kenmerken zoals kinderen die waarnemen en ervaren. Eenzelfde misverstand doet zich voor in structureel-semiologische theorieën die ervan uitgaan dat er sprake is van een "productimmanente structuur" die voor elke mediaconsument dezelfde betekenis heeft (zie de bijdrage van Van Driel & Klinkenberg). Overigens zijn er ook semiologische theorieën, waaronder die van Stuart Hall, waarin wel degelijk wordt onderkend dat de betekenis die een programmamaker in een mediaproduct legt (de *preferred reading*) geenszins hoeft samen te vallen met wat de kijker eruit haalt (Bouwman, 1987).
Met name dient ons inziens te worden onderzocht in welke mate kinderen verschillende typen mediaproducten en media-inhouden geloofwaardig achten en in staat zijn aan te geven op welke punten de "mediawerkelijkheid", dit is de werkelijkheid zoals die in de media wordt afgebeeld, van de "echte" werkelijkheid verschilt. Tot op welke hoogte nemen kinderen de schets van de werkelijkheid zoals die gegeven wordt in romans en speelfilms, reclame-uitingen, kranteberichten en informatieve televisieprogramma's serieus? In hoeverre zijn kinderen op de hoogte van het selectieve en alleen al uit dien hoofde subjectieve karakter van berichtgeving van de media? In welke mate zijn kinderen bekend met de wijze waarop berichtgeving via de media tot stand komt?

Noodzakelijke kennis en vaardigheden

Een tweede terrein dat via onderzoek en ook via kritische doordenking nader

in kaart moet worden gebracht, betreft de kennis en vaardigheden waarover de mondige mediaconsument dient te beschikken. De vraag wat een mondige mediaconsument moet kennen en kunnen, wordt – afhankelijk van de mediapedagogische stroming waartoe men zich voelt aangetrokken – verschillend beantwoord. Bepalend hierbij is de visie op de werking van de massamedia van waaruit men vertrekt. Mediapedagogen die zich baseren op de kritische theorie (zie de bijdrage van Bouwman), zien de mondige mediaconsument als iemand die door de manipulerende werking van de media heen weet te kijken, en eventueel in staat is wat "terug te doen" door zelf in de pen te klimmen of de geluidsrecorder of camera ter hand te nemen. Mediapedagogen die zich door semiologische theorieën laten leiden (zie de bijdrage van Van Driel & Klinkenberg), kennen een sleutelrol toe aan de vorm waarin mediaboodschappen zijn gegoten en de ideologische thema's die erin aan bod komen. In die optiek is men een mondig mediaconsument als men bekend is met de technieken, conventies en codes die in een medium worden gehanteerd om boodschappen over te dragen, en doorziet welke ideologisch geladen thema's boodschappen bevatten. Mediapedagogen uit de gedragswetenschappelijke hoek (zie de bijdrage van Vooijs & Van der Voort), laten zich in hun denken sterk leiden door de mogelijke effecten van media-inhouden op het denken en doen van kinderen. In de vanuit deze optiek opgestelde lijsten met deelvaardigheden waarover de kritische mediaconsument moet beschikken, nemen deelvaardigheden die betrekking hebben op het kritisch wegen van verschillende typen media-inhouden dan ook een belangrijke plaats in.

De specifieke invullingen die in elk van de drie mediapedagogische benaderingen aan de bekwaamheden van de kritische mediaconsument worden gegeven zijn discutabel. In de eerste plaats omdat vraagtekens kunnen worden geplaatst bij de wetenschappelijke status van de theorieën over de werking van de massamedia waarop men zich baseert. De manipulerende werking die de kritische theorieën aan de media toekennen is zelden aan ontvangerszijde getoetst (Stappers, Reijnders & Möller, 1983), en voor zover dat wel is gebeurd, zijn de resultaten niet altijd overtuigend (Bouwman, 1987). Ook de inzichten uit semiologische theorieën hebben voor een belangrijk deel een speculatief karakter, en de validiteit van de conclusies uit semiologische analyses is alleen op *face-value* te beoordelen (Bouwman, 1987). Tenslotte laat ook de empirische onderbouwing van een deel van de door gedragswetenschappers aangenomen effecten van media-inhouden te wensen over (Van der Voort & Beishuizen, 1986).

De invulling die door elke mediapedagogische "school" aan de kennis en vaardigheden van de mondige mediaconsument wordt gegeven, is niet alleen mager onderbouwd, maar ook eenzijdig en daarmee onvolledig. In plaats van dogmatisch bij één specifieke theorie leentjebuur te spelen, lijkt een meer eclectische aanpak gewenst, waarbij de bruikbare elementen uit elke media-

pedagogische benadering worden overgenomen, en ook buiten deze benaderingen om wordt gezocht naar kennis en vaardigheden die het kritisch mediagebruik mogelijk bevorderen. Een minder dogmatische benadering van de media-educatie kan ook de acceptatie van het vak ten goede komen. Want als een docent slechts met één benadering wordt geconfronteerd, leidt een eventuele afwijzing van de visie die eraan ten grondslag ligt tevens tot een algehele afwijzing van de media-educatie.

Naast reflectie is empirisch onderzoek nodig. Onder meer moet worden onderzocht in hoeverre op aprioristische basis aan de kritische mediaconsument toegedachte vaardigheden inderdaad afzonderlijke vaardigheden vormen, en welke samenhangen er tussen die vaardigheden bestaan. Een punt van onderzoek is hierbij in hoeverre bij het kritisch beoordelen van informatie vaardigheden in het geding zijn die met het gebruikte medium als zodanig niets van doen hebben. In hoeverre is kritisch lezen, luisteren en kijken in feite een kwestie van kritisch *denken*, en tot op welke hoogte veronderstelt het kritisch verwerken van informatie kennis en vaardigheden die specifiek van toepassing zijn op het medium dat de informatie verschaft? Voorts is de vraag in hoeverre vaardigheden die specifiek voor een gegeven medium gelden, een algemeen karakter hebben dan wel aan het type media-inhoud dat geconsumeerd wordt gebonden zijn. Zo behoeven bijvoorbeeld de vaardigheden benodigd voor het kritisch kijken naar informatieve televisieprogramma's niet met die benodigd voor het doorzien van televisiedrama samen te vallen.

Van der Voort en Beishuizen (1986) suggereren dat het kritisch kennis nemen van informatieve mediaproducten onder meer de aanwezigheid van een *vragende attitude* vereist. Daarmee wordt bedoeld dat de mediaconsument de informatie niet op voorhand accepteert, maar zich aanwent tijdens en na de kennisneming van boodschappen vraagtekens bij de geboden informatie te plaatsen. Die vragen kunnen onder andere betrekking hebben op elementen uit de communicatietrits "wie", "wat", "waartoe" en "hoe" zegt. Nader onderzoek is gewenst naar de typen vragen die bij het kritisch opnemen van informatie worden gesteld, waarbij tevens moet worden nagegaan in hoeverre deze vragen bij elk medium worden gesteld dan wel afhangen van het specifieke medium dat de informatie biedt. Men kan onder meer denken aan *thinking-aloud*-onderzoek, waarbij de onderzochten worden uitgenodigd tijdens het lezen, luisteren of kijken hardop kritiek te spuien. Ook kan worden gedacht aan groepsonderzoek waarbij de band tussentijds een aantal keren wordt stilgezet om de onderzochten de gelegenheid te geven hun bevindingen te noteren, of aan onderzoek waarbij na afloop een groepsinterview wordt afgenomen. Dergelijk onderzoek kan duidelijk maken op welke punten kinderen "van nature" letten en aan welke punten zij voorbijgaan. Het verdient aanbeveling zulk onderzoek ook bij volwassenen uit te voeren, zowel bij laag als hoog opgeleiden. De in onderzoek onder laag opgeleide vol-

wassenen aangetroffen tekorten bij het verwerken van informatieve mediaboodschappen dienen bij de media-educatie prioriteit te krijgen, omdat dat vaardigheden zijn die niet met het ouder worden vanzelf goedkomen. Onderzoek onder hoog opgeleide volwassenen kan helpen bij het definiëren van wat het kritisch verwerken van media-informatie inhoudt.
Bij het onderzoek naar de vaardigheden benodigd voor het doorzien van fictie, moet onder meer worden nagegaan welke typen evaluatieve oordelen kinderen tijdens of na het lezen, luisteren of bekijken van verhalen vellen. In hoeverre let men op niet-realistische elementen uit een verhaal, stereotiepe elementen, morele aspecten, technische kwaliteiten, enzovoort? In hoeverre veronderstelt het kritisch consumeren van verhalen een gedistantieerde houding, en bederft dit niet het plezier dat kinderen in verhalen stellen? De hierboven voor informatieve mediaproducten aanbevolen onderzoeksaanpak (hardop denken en retrospectief onderzoek) lijkt ook hier bruikbaar.

Mediavorming op school

Een volgend terrein van onderzoek is de mediavorming op school. We achten onderzoek gewenst naar de rol van leerkrachten, didactische methoden die bij mediavorming bruikbaar zijn, en de effecten van mediaprojecten.

Rol van leerkrachten

Zoals in verschillende bijdragen wordt benadrukt (Ketzer, Swinkels & Vooijs; Van Driel & Klinkenberg; Linden), is nauwelijks bekend hoe leerkrachten uit het basis- en voortgezet onderwijs tegenover mediavorming staan en wat leerkrachten er in de praktijk aan doen. Het komt ons gewenst voor dat via behoeftenonderzoek onder leerkrachten wordt uitgezocht in hoeverre men de invoering van media-educatie in het schoolcurriculum voor wenselijk houdt, aan welke media men in dit kader aandacht zou willen besteden, welke doelstellingen daarbij moeten worden nagestreefd en welke inhouden daarbij aan de orde moeten komen. Tevens moet worden nagegaan in hoeverre behoefte bestaat aan lessuggesties en aan kant-en-klare onderwijsleerpakketten. Dat tot op heden nauwelijks inzicht in de behoeften en wensen van leerkrachten bestaat, zegt iets over de innovatiestrategie die wordt gehanteerd bij pogingen het onderwijs voor media-educatie te interesseren. Onder verwaarlozing van wat leerkrachten, in dit geval te zien als de "markt", ervan vinden, wordt veelal van bovenaf gedefinieerd wat media-educatie is en welke leerstof in dit verband aan de orde moet worden gesteld. Blijkens een strategiediscussie die recentelijk door "audiovisuele vormers" werd gevoerd, begint echter het inzicht door te breken dat initiatieven die niet op bestaande behoeften van leerkrachten aansluiten nimmer succes kunnen hebben (Swinkels, 1988).

Een tweede vraag is wat leerkrachten feitelijk aan media-educatie doen, zowel incidenteel als planmatig. Hoe frequent haken leerkrachten, als de gelegenheid zich voordoet, in op wat leerlingen gezien en gelezen hebben, en wat wordt daarbij besproken? En voor zover leerkrachten op een meer systematische wijze aandacht aan media geven, welke doelstellingen worden dan nagestreefd en welke inhouden worden behandeld? Voorts: in hoeverre zijn leerkrachten op de hoogte met bestaand lesmateriaal en welk materiaal wordt in de lessen gebruikt? Zoals in de bijdrage van Van Driel en Klinkenberg wordt vermeld, is inmiddels aan de Nijmeegse universiteit een begin gemaakt met onderzoek naar wat leerkrachten met zelf-gemaakt of bestaand materiaal in de klas doen.

Didactische aanpakken

Weinig is bekend over de doelmatigheid van verschillende didactische aanpakken die bij de lessen in media-educatie kunnen worden gebruikt. Alleen bij curricula over televisiereclame is vergelijkend onderzoek naar de effectiviteit van alternatieve didactische methoden uitgevoerd. Daarbij kon niet worden aangetoond dat de "mediatie-aanpak" (waarbij kinderen tijdens de vertoning van reclamefilmpjes met een reeks kritische vragen werden geconfronteerd) of de rollenspel-aanpak effectiever zijn dan een "traditionele" aanpak, waarbij rechtstreeks informatie wordt gegeven (zie de bijdrage van Vooijs & Van der Voort). Volgens Vooijs (1986) wekt deze uitkomst geen verwondering, omdat "(...) uit onderzoek naar methoden om attitudes te veranderen evenzeer blijkt dat er meerdere wegen zijn die naar Rome leiden, dit althans wanneer voldaan is aan de voorwaarde dat de informatie overkomt die essentieel is voor de modificatie van de attitudes in kwestie" (p. 48). Het is dan ook nog maar de vraag of voortgezet methodenvergelijkend onderzoek veel zin heeft.

Nader onderzoek is ons inziens wel gewenst naar de in publicaties over audiovisuele vorming vaak gehuldigde stelling dat theoretische kennis van de "taal" van beeld en geluid en de praktische kennis die via het zelf maken van audiovisuele producties wordt verworven, tegelijkertijd het begrip en de kritische beoordeling van de producten van de audiovisuele massamedia bevordert (Ketzer & Peters, 1983). Een theoretische en praktische scholing in de taal van beeld en geluid is een "must" wanneer men het voor wenselijk houdt dat kinderen leren op audiovisuele wijze hun ideeën en gevoelens gestalte te geven (Van der Voort, 1986). Maar in hoeverre is hiermee ook het inzicht in de producten van de audiovisuele massamedia gediend? In hoeverre kijken kinderen die geïnstrueerd zijn in de taal van beeld en geluid met andere ogen naar films en televisieprogramma's? En leidt kennis van de taal van beeld en geluid tot een kritischer beoordeling van de inhoud, bedoelingen en achtergronden van audiovisuele boodschappen? Welke elementen van het produc-

tieproces leren kinderen door zelf audiovisuele producties te vervaardigen? En zijn kinderen door ervaring met het zelf maken van mediaproducten beter in staat de informatie die door de massamedia wordt verschaft op waarde te schatten?

Effecten van mediaprojecten

Empirisch onderzoek naar de effecten van Nederlandse media-opvoedingsprojecten is nauwelijks verricht. In hoeverre de activiteiten van de Stichting Krant in de Klas en de educatieve dienstverlening van dagbladen het (kritisch) lezen van de krant bevorderen, onttrekt zich goeddeels aan de waarneming, en hetzelfde geldt voor de jeugdpagina die door de meerderheid van de Nederlandse dagbladen aan de krant is toegevoegd (zie de bijdrage van Linden). Evenmin is onderzocht wat de effecten zijn van projecten gericht op de bevordering van het lezen van boeken (zie de bijdrage van Duijx en Verdaasdonk). Projecten uit de hoek van de audiovisuele vorming zijn, afgezien van onderzoek naar de ervaringen van een selecte groep van leerkrachten, nimmer op effect onderzocht (zie de bijdrage van Ketzer, Swinkels & Vooijs). En van de schooltelevisieprojecten op het gebied van de media-opvoeding is slechts één serie aan effectonderzoek onderworpen (zie de bijdrage van Vooijs & Van der Voort). Ook buiten onze landsgrenzen zijn de effecten van media-opvoedingsprojecten zelden onderzocht. Alleen in de Verenigde Staten is een aantal (kortademige) televisiecurricula op werking onderzocht, onderzoek dat blijkens de bijdrage van Vooijs en Van der Voort (dit nummer) nog vele vragen onbeantwoord laat.

Men kan zich afvragen waarom het noodzakelijk is dat onderzoek naar de effecten van media-educatieprojecten wordt verricht. Naar de effecten van andersoortige educatieve inspanningen wordt immers ook zelden onderzoek verricht? Ons inziens zijn er echter redenen om juist bij media-educatieprojecten een grote waarde aan evaluatie-onderzoek te hechten. Ten eerste neemt het begrip en het inzicht in het aanbod van de media, en bij sommige media ook het gebruik, ook zonder gerichte instructie met klimmende leeftijd toe. Derhalve moet bij media-opvoedingsprojecten worden gedemonstreerd dat de effecten ervan additioneel zijn aan de effecten die spontaan optreden. Daarnaast is media-educatie nog steeds geen algemeen geaccepteerd curriculum-onderdeel, hetgeen noopt tot extra inspanningen om de zin ervan te bewijzen.

Bij komend evaluatie-onderzoek moet er onder meer op worden toegezien dat een breed spectrum van mogelijke effecten in het onderzoek wordt betrokken. In Amerikaans onderzoek van televisiecurricula wordt de evaluatie niet zelden toegespitst op datgene wat het gemakkelijkst te meten valt, namelijk de kennis die kinderen uit de lessen opdoen. Evenzeer moet worden onderzocht in hoeverre mediaprojecten leiden tot een verhoogd of juist een se-

lectiever mediagebruik, en een kritischer houding tegenover en beoordeling van media-inhouden. Daarbij moet tevens worden vastgesteld of eventuele effecten zich veralgemenen naar andere dan in het curriculum aan de orde gestelde inhouden. In hoeverre leidt bijvoorbeeld een curriculum over de objectiviteit van informatieve televisieprogramma's tevens tot een verminderd geloof in de werkelijkheidsafbeelding die dramaprogramma's geven? Tevens kan worden onderzocht of inzichten opgedaan bij het ene medium zich veralgemenen naar andere media. Leidt het kritisch leren lezen van de krant bijvoorbeeld ook tot een kritischer opstelling tegenover nieuwsprogramma's op de televisie?
Een belangrijke vraag is ook in hoeverre op school opgedane inzichten zich veralgemenen naar de wijze waarop kinderen thuis met media omgaan. Ons is geen enkel voorbeeld bekend waarin dit is onderzocht. Leidt aandacht voor de krant in de klas ertoe dat kinderen de krant thuis vaker en beter gaan lezen? Hebben op school verzorgde cursussen "kritisch kastje kijken" tot effect dat kinderen ook thuis met andere ogen naar televisieprogramma's kijken?
Tevens moet worden onderzocht in hoeverre de effecten van media-opvoedingsprojecten op termijn beklijven. Slechts in twee studies zijn de middellange-termijn effecten van televisiecurricula vastgesteld (zie de bijdrage van Vooijs & Van der Voort). Dergelijk onderzoek kan uitwijzen in hoeverre curriculumeffecten tegen de tand des tijds bestand zijn en ook of interventies tot een voorbijgaande of blijvende voorsprong op "onbehandelde" leeftijdsgenoten leiden.
Tenslotte moet worden nagegaan welke typen leerlingen het meest baat bij media-opvoedingsprojecten vinden. Met name is van belang vast te stellen in welke mate kinderen waarvan het begingedrag het meest te wensen overlaat, profijt bij de lessen hebben.

Media-opvoeding thuis

Afgezien van het onderzoek van Van Lil en Vooijs (dit nummer), is in ons land geen onderzoek verricht naar de media-opvoeding in de thuissituatie. Onze onderzoekssuggesties hebben betrekking op (a) het media-opvoedingsgedrag van ouders, (b) effecten van ouderlijke begeleidingsactiviteiten, en (c) het effect van maatregelen ter verhoging van de betrokkenheid van ouders bij het mediagedrag van het kind.

Media-opvoedingsgedrag ouders

Het onderzoek van Van Lil en Vooijs (dit nummer) heeft vooral betrekking op het televisie-opvoedingsgedrag van ouders. Minder bekend is welke rol ouders bij het vertrouwd maken van kinderen met de krant spelen, en welke invloed ouders op het leesgedrag van kinderen uitoefenen (zie de bijdragen

van Linden en Duijx & Verdaasdonk). Via beschrijvend onderzoek moet voor verschillende media worden nagegaan wat ouders feitelijk aan media-opvoeding doen. Vragen daarbij zijn onder meer:

(a) In hoeverre doen ouders pogingen het gebruik van bepaalde media te stimuleren of aan banden te leggen? En welke opvoedingsmethoden worden hierbij gebruikt?
(b) In hoeverre en op welke wijze trachten ouders invloed uit te oefenen op de selectie van mediaproducten die kinderen consumeren?
(c) In hoeverre en op welke wijze ontplooien ouders activiteiten die tot effect kunnen hebben dat kinderen de producten van de media beter begrijpen, doorzien en (esthetisch) waarderen?

Bij het onderzoek naar deze vragen moet mee in beschouwing worden genomen in hoeverre het media-opvoedingsgedrag afhankelijk is van gezinskenmerken en opvattingen die ouders over de media huldigen. Van Lil en Vooijs (dit nummer) hebben voorgesteld de onder Amerikaanse massacommunicatiewetenschappers gehouden studie (Bybee, Robinson & Turow, 1982) naar de relatie tussen opvattingen van ouders over de invloed van televisie en hun feitelijke televisie-opvoedingsgedrag bij een representatieve steekproef van Nederlandse ouders te herhalen. Dankzij de medewerking van de Afdeling Kijk- en Luisteronderzoek van de NOS is zo'n replicatiestudie thans in uitvoering.

Effecten ouderlijke begeleiding

Behalve wat ouders feitelijk aan media-opvoeding doen, moet ook worden onderzocht welke effecten ouderlijke bemoeienis met het mediagedrag van de jeugd sorteert. Ons is geen onderzoek bekend naar de mate waarin ouders erin slagen de frequentie waarmee kinderen media gebruiken en hun selectie van mediaproducten te beïnvloeden. In de Verenigde Staten zijn diverse experimentele studies verricht naar de effecten van meekijken van ouders, verschillende typen commentaar op televisieprogramma's, en voor- en nabespreking op het begrip en de oordelen van kinderen over het vertoonde. Bij ons weten is soortgelijk onderzoek niet bij andere media verricht. Behalve aan experimenteel onderzoek kan ook worden gedacht aan de uitvoering van veldexperimenten waarin ouders gevraagd worden gedurende een bepaalde periode nader af te spreken begeleidingsactiviteiten aan de dag te leggen.

Op ouders gerichte projecten

Tenslotte achten we onderzoek gewenst naar de effecten van projecten waarin getracht wordt ouders voor media-opvoeding te interesseren. In Nederland gebeurt op dit gebied relatief weinig. Er is een enkel project waarin via de ouders geprobeerd wordt het lezen bij kinderen te bevorderen (zie de bijdrage van Duijx & Verdaasdonk). Daarnaast probeert het Kinderkastproject (zie de

bijdrage van Ketzer, Swinkels & Vooijs) ouders onder meer door het verstrekken van voorlichtingsmateriaal voor televisie-opvoeding te interesseren.

In de Verenigde Staten ziet men wel initiatieven waarbij ouders bij mediaprojecten van de school worden betrokken. Er zijn aanwijzingen dat dergelijke projecten de interesse van ouders in het kijkgedrag vergroten, en ouders kunnen stimuleren om vaker met het kind mee te kijken en over televisieprogramma's te praten (Abelman, 1984). Over wat op ouders gerichte initiatieven voor het overige teweegbrengen is echter weinig bekend. Met name is onduidelijk of door zulke projecten het mediagedrag van kinderen verandert. Evenmin is duidelijk wat voor typen ouders erdoor bereikt worden (McLeod et al., 1982). Met name bestaat het gevaar dat vooral ouders worden bereikt die reeds op voorhand in media-opvoeding geïnteresseerd zijn.

LITERATUUR

Abelman, R. (1984). Children and TV: The ABC's of TV literacy. *Childhood Education, 60*, 200-205.

Bouwman, H. (1987). *Televisie als cultuurschepper*. Amsterdam: VU Uitgeverij.

Bybee, C., Robinson, D. & Turow, J. (1982). Determinants of parental guidance of children's television viewing for a special subgroup: Mass media scholars. *Journal of Broadcasting, 26*, 697-710.

Collins, W.A. (1982). Cognitive processing in television viewing. In D. Pearl, L. Bouthilet & J. Lazar (Eds.), *Television and behavior: Ten years of scientific progress and implications for the eighties* (pp. 9-23). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Gortzak, K.J.J.M. (1984). *De krant in het onderwijs*. Leiden: Leids Interdisciplinair Centrum voor Onderwijs Research, RU Leiden.

Ketzer, J.W. & Peters, H. (1983). *Rapport 3 van project audiovisuele vorming in het basisonderwijs*. Enschede/Amsterdam: SAV/LOKV.

Levelt, P.B.M. (1981). *Voorbeeld: wat kinderen van de televisie leren kunnen*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

McLeod, J.M., Fitzpatrick, M.A., Glynn, C.J. & Fallis, S.F. (1982). Television and social relations: Family influences and consequences for interpersonal behavior. In D. Pearl, L. Bouthilet & J. Lazar (Eds.), *Television and behavior: Ten years of scientific progress and implications for the eighties* (pp. 272-287). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Meyer, T.P. (1976). Impact of "All in the Family" on children. *Journal of Broadcasting, 20*, 23-33.

Scholten, O. (1982). *Krant en democratie: Een studie naar politieke informatie in dagbladen*. Amsterdam: VU Boekhandel/Uitgeverij.

SCP (1986). *Sociaal en cultureel rapport 1986*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij/Sociaal en Cultureel Planbureau.

Stappers, J.G., Reijnders, A.D. & Möller, W.A.J. (1983). *De werking van de massamedia: Een overzicht van inzichten*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Swinkels, H. (1988). De strategie van FC AVV. *Optiek, 14*(5), 16-19.

Tellegen-Van Delft, S. & Catsburg, I. (1987). *Waarom zou je lezen?* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Van der Voort, T.H.A. (1986). Audiovisuele vorming en massamediaonderwijs: Luxe of noodzaak? In R. Engers, R. Kleingeld & A.H.M. van Zon (Red.), *Onderwijs en media* (pp. 1-12). Alphen a/d Rijn: Samsom.

Van der Voort, T.H.A. & Beishuizen, M. (1986). *Massamedia en basisvorming*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Vooijs, M.W. (1986). *Kritisch televisie kijken: Een curriculumstudie*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Vooijs, M.W. (1987). *TV-opvoeding*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

ABSTRACT, Van der Voort, T.H.A. & Vooijs, M.W.: Media education: an undeveloped area of research. Massacommunicatie 1, 1989, p. 104-117.

Media education research is scarcely out of the egg. Except for the United States, little research has been done in this area. Partly using suggestions made by other contributors to the special issue on mass media education, the authors put forward a series of suggestions for further research. The research questions are concerned with four topics: (a) children's entry behavior; (b) essential media knowledge and media literacy skills; (c) in-school media education, and (d) parental guidance of children's media behavior.

VWO (bijna) afgerond en interesse in Massacommunicatie?
Kies voor de studie

Communicatiewetenschap

- propaedeuse in één van de sociale wetenschappen
- drie jaar doctoraalstudie met diverse specialisaties

Meer weten?

- over communicatiewetenschap
- of over de andere 45 studierichtingen in Nijmegen

Stuur de bon naar De Vraagbaak, Postbus 9101, 6500 HB Nijmegen.

Naam: ..... m/v
Adres: .....
Postcode: ..... Woonplaats: .....
Opleiding: .....
wil graag informatie ontvangen over .....
.....

Katholieke Universiteit Nijmegen