

# MASSACOMMUNICATIE

Wetenschappelijk Kwartaaltijdschrift  
voor Communicatie en Informatie

Jaargang 17

Nummer 1, 1989

EMANUMMER, THEMANUMMER, THEMANUMMER

**Media-opvoeding**

Theorie, praktijk en  
onderzoek

# MASSACOMMUNICATIE

uitgegeven door de

STICHTING ONDERZOEK MASSACOMMUNICATIE (SOM)

## Onder redactie van

MR. G.A.I. SCHUIJT	<i>Universiteit van Amsterdam</i>
PROF. DR. W.F. VAN RAAIJ	<i>Erasmus Universiteit Rotterdam</i>
PROF. DR. J.G. STAPPERS	<i>Katholieke Universiteit Nijmegen</i>
DR. J. WIETEN	<i>Universiteit van Amsterdam</i>
DR. C.M.J. VAN WOERKUM	<i>Landbouw Universiteit Wageningen</i>

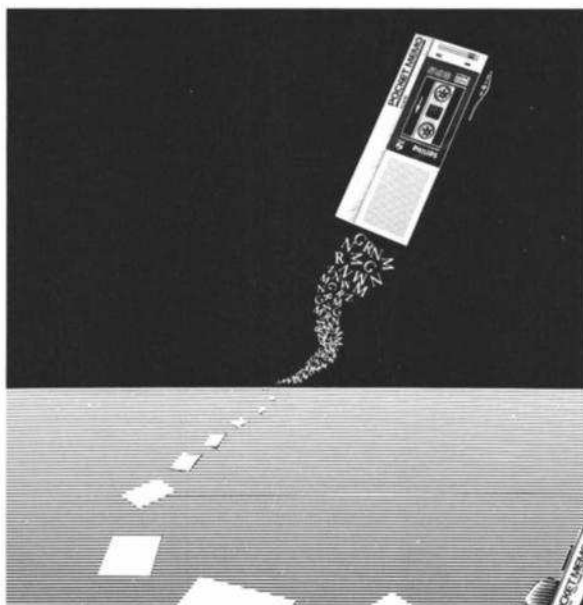
## Raad van Advies

of. dr. J.C. Arnbak, *Technische Universiteit Delft* – prof. dr. J.Th.M. Bank, *Erasmus Universiteit Rotterdam* – prof. dr. E. de Bens, *Rijksuniversiteit Gent*, – s. J. Bierhoff, *School voor de Journalistiek, Utrecht* – dr. H. de Bock, *Interview/urke Amsterdam* – prof. dr. L. Boone, *Katholieke Universiteit Leuven* – of. dr. ir. J.L. Bordewijk, *Technische Universiteit Delft* – mr. H.J.M. Boukema, *Advocatenkantoor Geerling, Amsterdam* – dr. H. Bouwman, *Universiteit van Amsterdam* – prof. dr. J.J. van Cuilenburg, *Universiteit van Amsterdam* – prof. mr. E.J. Rommering, *Universiteit van Amsterdam* – prof. dr. G. Fauconnier, *Katholieke universiteit Leuven* – prof. dr. C.J. Hamelink, *Universiteit van Amsterdam* – drs. P.M. Hendriksen, *Nederlandse Omroep Stichting (NOS)* – prof. dr. G.J. Kok, *Rijks universiteit Limburg* – prof. dr. K. Renckstorf, *Katholieke Universiteit Nijmegen* – s. A.A.M. Rennen, *Academie voor de Journalistiek, Tilburg* – prof. dr. N. Belling, *Landbouw Universiteit Wageningen* – dr. O. Scholten, *Vrije Universiteit Amsterdam* – dr. J. Servaes, *Katholieke Universiteit Nijmegen* – prof. dr. G.M. van Veldhoven, *Katholieke Universiteit Brabant* – dr. T.H.A. van der Voort, *Rijksuniversiteit Leiden* – dr. A.A. Wentink, *Katholieke Universiteit Brabant* – of. dr. O. Wiegman, *Technische Universiteit Twente*.

## Redactiesecretaris

Jeroen L.J. Janssen  
Postbus 258, 6500 AG Nijmegen  
Telefoon: 080-51 57 23/51 23 72

# Philips Pocket Memo Uw Elektronisch Notitieboekje



U 'noteert' al uw ideeën, correspondentie en invallen onmiddellijk door ze in te spreken op uw elektronisch notitieboekje. Met uw Philips Pocket Memo onder handbereik gaat niets verloren.

Philips Pocket Memo – dat spreekt vanzelf.

Naam
Firma
Adres
Postcode/Plaats
Tel.nr.
Mijn kantoormachinehandel

In open enveloppe zonder postzegel verzenden aan: PHILIPS NEDERLAND, v/d Octaans/Waters, VB E 21C, Antwoord: 500, 5800 VB Eindhoven. (N 1)



## PHILIPS

Gastredacteur, 1, 1989

Dr. T.H.A. van der Voort

Dit nummer werd financieel ondersteund door, de 'Stichting voor het Kind',  
Het 'Instituut voor Leerplanontwikkeling' (SLO) en de NOTU.



**LEKKER DE KRANT LEZEN  
THUIS ...**



**... EN OP SCHOOL**



**Vraag informatie  
Stichting Krant in de K  
Antwoordnummer 17079  
1000 SL Amsterdam**

**KIK**  
**STICHTING  
KRANT  
IN DE KLAS**

## **Inhoud, nummer 1, 1989**

### **Artikelen**

TOM VAN DER VOORT (Red.)

Inleiding op het themanummer over Media-opvoeding, PAGINA 6

JAN E. VAN LIL

Het mediagebruik van drie- tot en met zestienjarigen:  
een tijdsbestedingsonderzoek, PAGINA 10

JAN W. KETZER, HARRIE SWINKELS & MARCEL W. VOOIJS

Media-educatie in de Nederlandse praktijk, PAGINA 26

JAN E. VAN LIL & MARCEL W. VOOIJS

TV-opvoeding in het gezin, PAGINA 36

MARCEL W. VOOIJS & TOM VAN DER VOORT

Teaching critical TV viewing skills: de Amerikaanse aanpak, PAGINA 48

HARRY BOUWMAN

Cultuurpessimisme en de paradox van een kritische  
mediapedagogie, PAGINA 61

HANS VAN DRIEL & SJEF KLINKENBERG

Semiologie en media-educatie, PAGINA 74

TOIN DUIJX & HUGO VERDAASDONK

Het bevorderen van het lezen van boeken, PAGINA 84

ANK LINDEN

Wordt de krant het stiefkind van de media-opvoeding?, PAGINA 94

TOM VAN DER VOORT & MARCEL W. VOOIJS

Media-opvoeding: een braakliggend onderzoeksterrein, PAGINA 104

*LPS 2854285*

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.

JAN VAN LIL

## ***Het mediagebruik van drie- tot en met zestienjarigen: een tijdsbestedingsonderzoek\****

Op basis van een tijdsbestedingsonderzoek (aangevuld met mondelinge interviews) bij een representatieve steekproef van 3- t/m 16-jarigen (N = 1109) wordt het mediagebruik te midden van andere activiteiten in kaart gebracht. Het deel van de vrije tijd dat aan media wordt besteed, blijkt met stijgende leeftijd sterk toe te nemen: van 16% bij kleuters en 24% bij lagere-school-kinderen tot 37% bij de groep van 12 - 16 jaar. Voor deze stijging is vooral de toename van het televisiegebruik en, zij het voor het eerst vanaf 12 jaar, van het luisteren naar radio en cassettes verantwoordelijk. De jeugd tot 12 jaar besteedt meer tijd aan spelen dan aan alle media samen. Kinderen uit lagere sociale milieus zijn de meest intensieve gebruikers van de audiovisuele media. Vergelijken met meisjes kijken jongens relatief veel televisie, terwijl meisjes verhoudingsgewijs meer tijd voor het luisteren naar radio en cassettes en het lezen van boeken uittrekken.

Over de plaats die de elektronische media, en met name de televisie, in het vrijetijdsgedrag van de jeugd innemen, bestaan veel misverstanden. Vaak wordt gedacht dat de huidige "televisiegeneratie" door het toegenomen televisiegebruik nog maar nauwelijks aan andersoortige (en vaak hoger gewaardeerde) activiteiten toekomt. Sprekend over de jeugd uit de Verenigde Staten poneert Postman (1982) zelfs de stelling dat onder invloed van de beeldcultuur het spelende kind zou verdwijnen. Ook in ons land leven bij veel leken en soms ook deskundigen overtrokken ideeën over de tijd die kinderen met televisie kijken zoek brengen. Zo stelt de Nederlandse bewerker van het boek "Beeldbuis kinderen" (Greenfield, 1986) dat het antwoord op de vraag wat een kind het liefst doet meestal zal luiden: "Televisie kijken." Zoals zal blijken, luidt het meest waarschijnlijke antwoord anders. De kans is groter dat een kind zegt: "Spelen", of - als het ouder dan 10 jaar is: "Sporten." De tijd die kinderen in de leeftijd van 3 t/m 16 jaar aan televisie kijken en radio luisteren besteden, is redelijk goed bekend. Via de kwartaal-bulletins van het Continu Kijk-Onderzoek van de afdeling Kijk- en Luisteronderzoek van de NOS wordt periodiek gerapporteerd over de hoeveelheid tijd die kinderen, uitgesplitst naar achtergrondvariabelen, aan televisie kijken en radio luisteren besteden.

Andere bronnen - Teleac (1988), het NOJ (1987) en het SCP (1986) - bestrijken een breder mediabereik. Het onderzoek van Teleac (1988) en SCP (1986) heeft echter alleen betrekking op het mediagebruik van 12-jarigen en oude-

\* Dit artikel berust op data uit een onderzoek i.o.v. WVC, de Stichting voor het Kind en de NOS, afd. KLO (Van Lil, 1988).

ren. In het 2-jaarlijkse NOJ-onderzoek worden wel jongere kinderen in het onderzoek betrokken, maar hierin wordt uitsluitend gebruik gemaakt van mondelinge tijdschattingen in termen van frequenties, zodat geen indicaties voor de aan de diverse media bestede tijd worden verkregen. Met name over kinderen van de basisschoolleeftijd geeft geen van de beschikbare bronnen inzicht in het totale mediagebruik, waaronder naast het gebruik van radio en televisie tevens het lezen van de gedrukte media en het gebruik van enkele "kleine" media moet worden verstaan. Ook is uit de voorhanden zijnde gegevens niet af te leiden hoe het mediagebruik zich verhoudt tot de overige invullingen van de vrije tijd; ook dit is uitsluitend bij 12-jarigen en ouderen onderzocht.

In dit artikel wordt op basis van tijdbestedingsonderzoek, aangevuld met gegevens verkregen uit mondelinge ondervragingen bij een representatieve steekproef van jeugdigen van 3 t/m 16 jaar nagegaan:

- a) wat het aandeel is van het mediagebruik in het totale vrijetijdsgedrag;
- b) hoeveel tijd besteed wordt aan televisie/video kijken, luisteren naar radio en cassettes, lezen, en computergebruik;
- c) hoe de tijd besteed aan deze media zich met leeftijd ontwikkelt en welke samenhangen er zijn met geslacht en sociaal milieu;
- d) de typen programma's waaraan kinderen bij radio en televisie de voorkeur geven en de doeleinden waarvoor computers worden gebruikt;
- e) het bezit van kijk- en luisterapparatuur en gedrukte media.

## **Methode**

De gegevens werden verzameld bij een landelijke representatieve steekproef van kinderen in de leeftijd van 3 t/m 16 jaar ( $N = 1109$ ). Er werd een tweetal methoden gehanteerd: dagboekonderzoek en mondelinge interviews. De kinderen hielden thuis gedurende week 21 van de maand mei 1987 een tijdbestedingsdagboekje bij, waarin de volgende activiteiten werden vastgelegd:

- boeken lezen
- stripboeken lezen
- kranten/tijdschriften lezen
- televisie/video kijken
- radio/cassette luisteren
- buiten spelen/zijn
- binnen spelen/zijn
- sport of clubs
- er op uit of op bezoek
- huiswerk maken
- taken in en om het huis
- naar school

- eten
- slapen
- overige

De tijdbestedingsregistratie vond op kwartierbasis plaats in het tijdvak 6.00-24.00 uur, waarbij ervan werd uitgegaan dat de tijd tussen 00.00-6.00 uur slapend werd doorgebracht. Kinderen van 8 jaar en ouder hielden in beginsel hun eigen dagboekje bij; bij problemen met invullen mocht een beroep worden gedaan op ouders of verzorgers. Kinderen van 7 jaar en jonger vulden hun dagboekje samen met een ouder of verzorger in. Uit experimenteel onderzoek blijkt dat kinderen in de leeftijd van 8 jaar en ouder voldoende in staat zijn om een dagboek op correcte wijze bij te houden (De Bock & Van Lil, 1976; Van Lil, 1976).

De kijktijd is de som van de kwartieren die het kind in de betreffende week met televisie en video kijken doorbracht. De tijd besteed aan de overige in het dagboek genoemde media is op een soortgelijke wijze berekend. Naast tijdbestedingsgegevens zijn de achtergrondvariabelen leeftijd, geslacht en het milieu van de kinderen (opleiding van de hoofdkostwinner) in het onderzoek betrokken. Deze gegevens werden verkregen uit mondelinge interviews, welke met ouders en kinderen in de periode van 25 mei tot en met 24 juni 1987 werden gehouden.

Omdat het tijdbestedingsonderzoek slechts op één week betrekking heeft, zijn de gevonden tijdbestedingsgegevens niet persé representatief voor het gemiddelde activiteitenpatroon dat kinderen door het gehele jaar heen vertonen. Met name van televisie kijken is bekend dat de tijd die eraan wordt besteed sterk wisselt met de seizoenen. In het eerste kwartaal (winter) wordt het meest gekeken, in het derde kwartaal (zomer) het minst (zie tabel 1). In het tweede kwartaal, waarin de meetweek van het huidige tijdbestedingsonderzoek viel, is de kijktijd iets lager dan de gemiddelde kijktijd over het gehele jaar. In de meetweek deden zich geen bijzondere weersomstandigheden voor (KNMI 1988, schriftelijke mededeling). Ook was het programma-aanbod "normaal" te noemen, in die zin dat er van bijzondere evenementen (blijkens omroepgidsen uit de betreffende periode) geen sprake was.

**Tabel 1. Gemiddelde kijktijd drie- t/m elfjarigen in minuten per dag; periode 1980 t/m 1986 (Ned. 1 + 2)**

	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986
1e kwartaal	68	69	59	57	65	68	75
2e kwartaal	40	42	39	43	42	40	42
3e kwartaal	32	32	31	30	30	34	31
4e kwartaal	60	59	52	57	54	62	52
Gemiddeld	50	51	45	47	48	51	52

Bron: NOS (1987a).

Tijdbestedingsonderzoek gedurende een beperkte periode heeft weliswaar als bezwaar dat het geen volledig representatief beeld geeft van de tijd die kinderen door het gehele jaar aan vrijetijdsactiviteiten besteden, maar de methode heeft ook een aantal voordelen. Vanwege het feit dat de methode tot metingen op rationiveau leidt, kunnen precieze uitspraken gedaan worden over hoe de tijdsinvestering in de verschillende bezigheden zich onderling verhoudt. Daarnaast geeft tijdbestedingsonderzoek de mogelijkheid om het mediagebruik te bezien in relatie tot de overige activiteiten van het kind. Bovendien bestaat in vergelijking met dagboekonderzoek waarin alleen het televisie kijken wordt geregistreerd, een geringere kans dat overschatting veroorzaakt door sociale wenselijkheid optreedt, omdat kinderen niet weten dat de onderzoeker speciaal in het mediumgedrag is geïnteresseerd (Vooijs, Van der Voort & Beentjes, 1987).

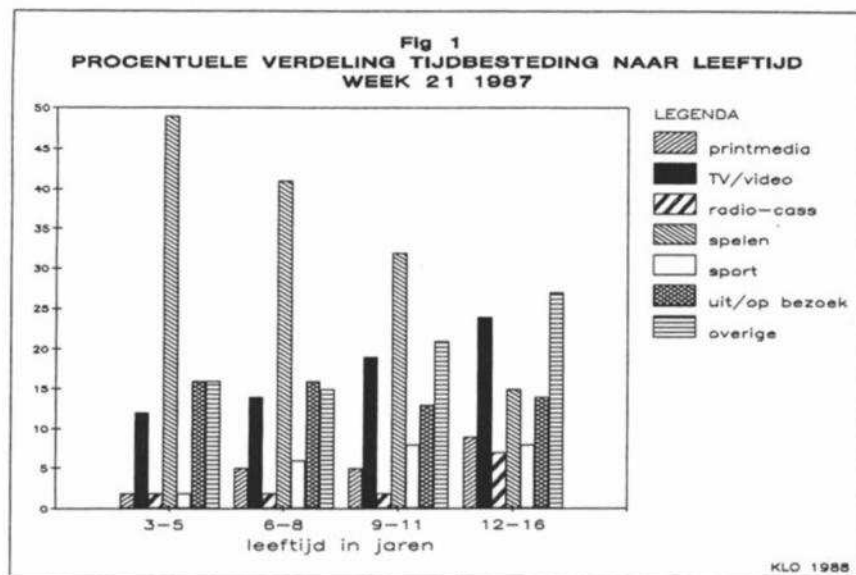
### **Aandeel mediagebruik in vrije tijdsbesteding**

#### ***Feitelijk Mediagebruik***

Onder "vrije tijd" wordt hier verstaan de tijd besteed aan onverplichte activiteiten. Niet ontkoombare activiteiten zoals slapen, naar school gaan en eten vallen derhalve niet onder het begrip "vrije tijd". Omdat ook de "taken in/om huis" en de categorie "huiswerk" niet echt als vrijblijvend zijn te beschouwen, worden ook deze activiteiten niet tot de vrije tijd gerekend. In figuur 1 is weergegeven hoeveel procent van de totale vrije tijd aan elk van de vrijetijdsactiviteiten wordt besteed. De figuur laat zien dat televisie/video kijken bij de 3- t/m 16-jarigen niet de hoofdbezigheid is die de meeste tijd opeist. Voor jongere kinderen (tot en met de lagere-school-leeftijd) is spelen de hoofdbezigheid. Oudere kinderen (VO-leerlingen) besteden de meeste tijd binnen de categorie "overige activiteiten", waaronder voornamelijk ongestructureerde activiteiten zoals "hangen" en "niets doen" vallen.

Tabel 2 laat zien welk deel van de vrije tijd, uitgedrukt in procenten, door de onderzochte kinderen met media wordt doorgebracht. Het procentuele aandeel van het mediagebruik in het totale vrijetijdsgedrag blijkt met klimmende leeftijd zeer sterk toe te nemen, van 16% bij de kleuters tot 37% bij de kinderen uit het vervolgonderwijs. De procentuele stijging van het totale mediagebruik wordt niet veroorzaakt doordat de oudere kinderen over minder vrije tijd beschikken, want de totale vrije tijd is voor elk van de leeftijdsgroepen nagenoeg even groot (respectievelijk: 480, 472, 490 en 492 min. per dag). Weliswaar hebben oudere kinderen meer verplichtingen in de vorm van huiswerk en taken in en om het huis, maar het verlies aan vrije tijd dat hieruit voortvloeit wordt volledig gecompenseerd door later naar bed te gaan. De procentuele tijd besteed aan de media samen wijkt niet sterk af van de uitkomsten van eerdere onderzoeken. Het SCP-onderzoek (SCP, 1986)





komt voor 12- tot 19-jarigen op 38%, terwijl in het huidige onderzoek voor de groep van 12 - 16 jaar een percentage van 37 wordt gevonden. Een groter verschil doet zich voor tussen de hier gepresenteerde resultaten en de uitkomsten van het Duitse onderzoek van Schmidbauer en Löhr (1985). Volgens het huidige onderzoek besteden lagere-school-kinderen (6 - 12 jaar) 24% van hun vrije tijd aan media, een percentage dat in het Duitse onderzoek op 34 uitkwam. Vermoedelijk is in het Duitse onderzoek een andere definitie van radio/cassette-beluistering gehanteerd, want zij komen op 9% voor deze activiteit (tegenover slechts 2% in het huidige onderzoek). De gevonden stijging met leeftijd van het mediumgebruik wordt vooral ingegeven door een toename van het TV kijken en - vanaf 12 jaar - het beluisteren van radio en cassettes.

**Tabel 2. Tijd besteed aan media in procenten van de totale vrije tijd**

Medium	Leeftijd			
	3-5	6-8	9-11	12-16
Gedrukte media	3	5	6	6
Televisie/video	12	14	19	24
Radio/cassette	2	2	2	7
Totaal mediagebruik	16	21	27	37

### **Meest Geliefde Activiteiten**

In het mondelinge interview is kinderen gevraagd welke activiteit zij in de vrije tijd het liefst doen (zie tabel 3). Uit de keuze van de meest favoriete activiteit van kinderen blijkt opnieuw dat TV kijken niet de meest dominante plaats in het activiteitenpatroon van kinderen inneemt. Voor kleuters en kinderen uit de laagste klassen van de lagere school is "spelen" veruit favoriet, terwijl bij de oudere kinderen "sportbeoefening" nummer één staat.

**Tabel 3. De vier meest geliefde activiteiten: percentage kinderen dat deze activiteiten het liefst beoefent**

Leeftijdsgroep	Binnen spelen/ Buiten spelen	Sportbe- oefening	TV-kijken	Lezen
3 - 5 jaar	63	5	10	3
6 - 8 jaar	44	18	13	7
9 - 11 jaar	30	30	18	8
12 - 16 jaar	12	38	20	10

## **Kijken**

### **Bezit Kijkapparatuur**

Sinds enige tijd is het soms wat duistere begrip "medialandschap" ingeburgerd. Hiermee wordt bedoeld dat Nederland als een landkaart ingekleurd kan worden; niet naar topografische kenmerken, maar naar bezit en gebruik van audiovisuele apparatuur. In die zin verstaan, vertoont het Nederlandse medialandschap maar weinig witte vlekjes. Slechts in enkele gebieden komt het nog voor dat mensen om hen moverende redenen niet in het bezit zijn van een televisie; 98% van de Nederlandse huishoudens heeft een televisie in huis (NOS, 1988).

In tabel 4 is weergegeven welk deel van de kinderen over eigen kijkapparatuur beschikt. Onder jonge kinderen komt het bezit van een eigen televisietoestel nauwelijks voor, maar vanaf de leeftijd van 9 jaar neemt het eigen tele-

**Tabel 4. Percentage kinderen dat over eigen kijkapparatuur beschikt naar leeftijd**

Leeftijdsgroep	TV-toestel	Video	Videobanden
3 - 5 jaar	2	-	38
6 - 8 jaar	3	-	25
9 - 11 jaar	11	1	25
12 - 16 jaar	23	1	28

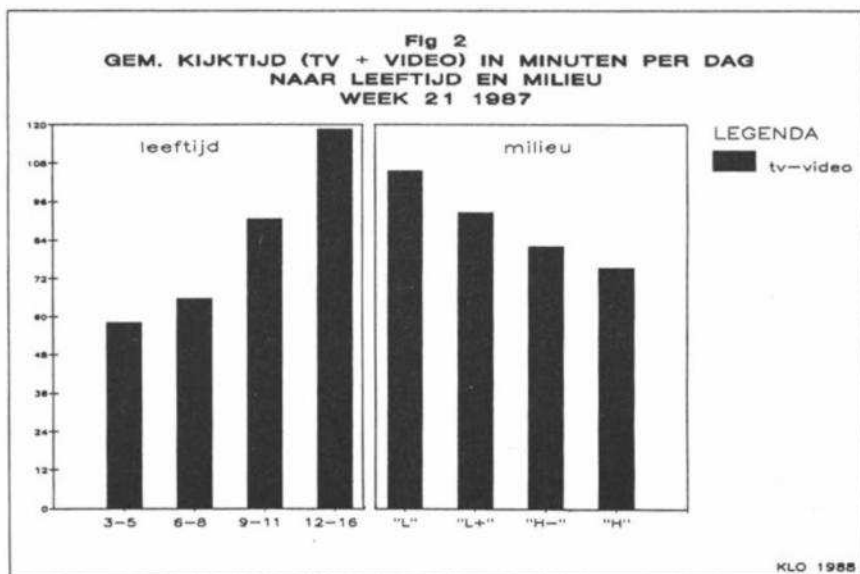
visiebezit onder kinderen snel toe, tot 23% bij de onderzochte VO-leerlingen.

De videorecorder is in gezinnen met kinderen wat ruimer verspreid dan in gemiddelde gezinnen. In gezinnen met kinderen in de leeftijd van 3 t/m 16 jaar bezit 43% een video, landelijk is dit percentage op gezinsbasis 37% (NOS, 1988). Een eigen videorecorder is voor bijna geen kind weggelegd. De meeste kinderen (71%) in gezinnen waar een video aanwezig is, hebben geen videobanden in eigen bezit. Opvallend hierbij is dat de jongste kinderen vaker in het bezit zijn van één of meerdere videobanden dan oudere kinderen.

### Kijktijd

Zoals uit figuur 2 blijkt, neemt de kijktijd met klimmende leeftijd snel toe: van ongeveer één uur gemiddeld per dag bij kleuters tot bijna twee uur per dag voor de VO-leerlingen. Daarnaast vertoont de kijktijd een duidelijke samenhang met sociaal milieu. Naar Hofstede (1988) worden kinderen uit de hoogste en laagste milieucategorie respectievelijk aangeduid als H- en L-kinderen en de tussenliggende groepen als H- en L + . L-kinderen kijken gemiddeld 30 minuten meer dan H-kinderen.

Tenslotte geldt dat jongens meer tijd besteden aan televisie/video kijken dan meisjes. Echter tot de leeftijd van 8 jaar bestaan er nog nauwelijks verschillen tussen jongens en meisjes; in de leeftijd van 9 t/m 16 jaar kijken jongens gemiddeld 113 minuten per dag en meisjes 96 minuten.



### ***Programmavoorkeuren***

Nu we weten hoeveel tijd kinderen per dag besteden aan televisie/video kijken, wordt de vraag interessant naar welke programma's hun voorkeur uitgaat, hetgeen via "open" vragen is vastgesteld. De door de kinderen genoemde programmatitels zijn gehercodeerd aan de hand van de programmacategorieën-indeling zoals deze standaard door de NOS-afdeling KLO wordt gebruikt (NOS, 1987c). Voor de jongste kinderen zijn de jeugdprogramma's duidelijk favoriet. De overgrote meerderheid van de kinderen (86%) uit de kleuterklas noemt een jeugdprogramma – vaak een tekenfilm – als leukste programma. Met het ouder worden daalt dit percentage snel, tot ongeveer 10% bij VO-leerlingen.

Bij de categorie drama is de relatie omgekeerd. Van de kinderen uit de kleuterklas noemt 2% de dramaproducties als de leukste programma's, geleidelijk oplopend naar meer dan 50% voor kinderen uit het voortgezet onderwijs.

Over alle leeftijden heen worden jeugd- en dramaprogramma's het meest genoemd, gevolgd door amusement- en sportprogramma's. Slechts 3% van de kinderen noemt informatieve producties als favoriet programma.

De programmavoorkeur hangt sterk samen met de kijktijd van de kinderen. Van de kinderen die relatief weinig naar de televisie kijken noemt 44% jeugdprogramma's als de leukste en 17% noemt programma's uit de categorie drama. Voor de groep kinderen die relatief veel naar de televisie kijkt, is het beeld omgekeerd. Van deze kinderen noemt 41% dramaproducties als de leukste en 20% jeugdprogramma's.

De kinderen is ook gevraagd waarom ze de door hen genoemde programma's leuk vinden. Uit een veelheid van antwoorden vallen twee motieven te destilleren, namelijk "humor" en "spanning".

### ***Bioscoopbezoek***

Wordt er temidden van de elektronische beelden die dagelijks over de kinderen worden uitgestort, nog wel gebruik gemaakt van een wat ouder massamedium: de bioscoopfilm? Gegevens hierover komen uit de mondelinge interviews (om het aantal items te beperken is deze activiteit niet in het dagboekonderzoek onderscheiden). De bioscoop is weinig populair bij de jeugd. Voor de lagere-school-jeugd zijn de huidige cijfers vergelijkbaar met onderzoek dat tien jaar geleden werd uitgevoerd. In 1978 gingen de meeste 6- t/m 11-jarigen (56%) nooit naar de bioscoop (Van Lil, 1978); voor 1988 is dit 60%.

Hoe ouder de kinderen hoe vaker ze zeggen "wel eens" naar de bioscoop te gaan. Van de groep tot 12 jaar gaat 18% "wel eens" naar de bioscoop; bij de VO-leerlingen is dit percentage verdrievoudigd tot 61. Van de ouders gaat weinig stimulans uit om hun kinderen naar de bioscoop te krijgen. Bijna driekwart gaat nooit met hun kinderen naar de bioscoop. Kinderen uit hogere mi-

lieus gaan vaker met hun ouders naar de bioscoop dan kinderen uit lagere milieus.

## Luisteren

### *Bezit geluidsapparatuur*

In vrijwel alle Nederlandse gezinnen heeft men de mogelijkheid om via diverse vormen van ontvangstapparatuur naar de radio te luisteren. Witte vlekken komen als het om radiobezit gaat op de Nederlandse mediakaart niet voor. Het radiobezit is sinds 1980 onveranderlijk 99% (NOS, 1988). In tabel 5 wordt een overzicht gegeven van het bezit van geluidsapparatuur naar leeftijd. Het eigen bezit van geluidsapparatuur is opmerkelijk hoog, met name onder de VO-leerlingen. In die groep heeft een ruime meerderheid een eigen radio/tuner, stereo-installatie/platenspeler, en een cassettedeck of -recorder. Vanaf 9 jaar beschikt bijna de helft van de kinderen over een "walkman". CD-bezit komt echter nauwelijks voor.

**Tabel 5. Bezit geluidsapparatuur naar leeftijd in procenten**

Leeftijd	Radio/ Tuner	Stereo instal./ platensp.	Cassettedeck/ recorder	Walkman	CD
3- 5 jr.	11	7	12	11	1
6- 8 jr.	32	19	23	25	-
9- 11 jr.	53	42	46	42	-
12- 16 jr.	70	73	65	49	-

Naast deze "hardware" zijn de kinderen uiteraard ook in het bezit van "software". Hoe ouder het kind, hoe meer grammofoonplaten het heeft. Voor kleuters geldt een gemiddelde van 4 platen, terwijl VO-leerlingen 10 platen bezitten. Ruim 3/4 van de kinderen heeft één of meerdere geluidscassettes. Ook eigen cassette-bezit hangt sterk met leeftijd samen. Kleuters hebben gemiddeld 4 cassettes en VO-leerlingen 15 cassettes.

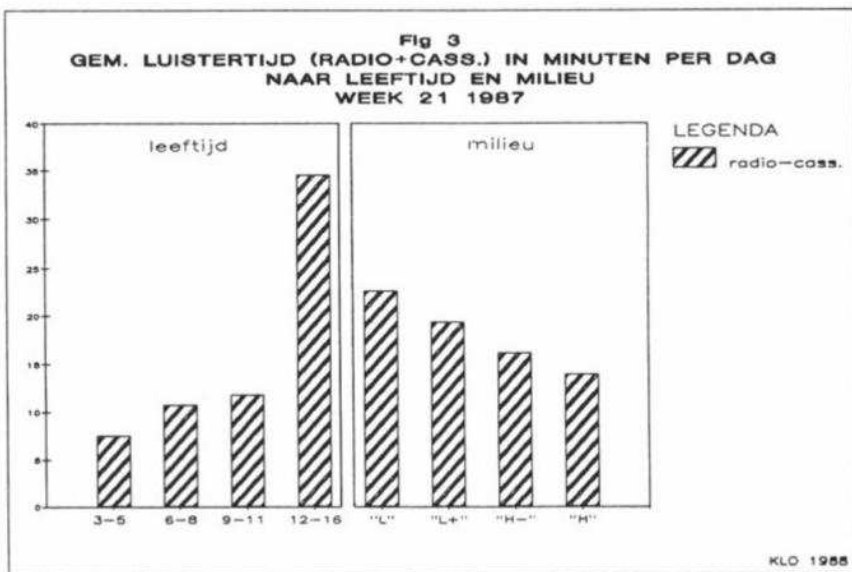
### *Luistertijd*

Afgaand op het huidige onderzoek luisteren kinderen aanzienlijk minder naar de radio dan volgens de landelijke luisterdichtheidsmeting (NOS, 1987b). Volgens het huidige onderzoek luisteren kinderen uit de onderzochte leeftijdsgroep gemiddeld per dag ongeveer een kwartier naar de radio of cassettes, terwijl de luisterdichtheidsmeting alleen al voor de radio op vijf kwartier uitkomt. Deze verschillen in luistertijd laten zich verklaren, doordat in het



huidige onderzoek alleen het luisteren als primaire of hoofdactiviteit is meegenomen: luisteren als een exclusieve bezigheid, ook wel "echt" luisteren genoemd (Van Lil & Van Meerem, 1983). Bij de landelijke luisterdichtheidsmeting wordt daarentegen ook luisteren als secundaire bezigheid meegeteld. Hierbij wordt de radio/cassette als achtergrond-medium of als "muzikaal behang" gebruikt.

Zoals figuur 3 laat zien, is de samenhang van leeftijd met de (primaire) luistertijd minder eenduidig dan met de kijktijd. Tot 12 jaar luisteren kinderen gemiddeld ongeveer 10 minuten per dag naar radio of cassettes. Bij VO-leerlingen zijn deze geluidsmedia duidelijk meer populair; bij deze groep is de luistertijd drie keer zo groot.



De hoeveelheid tijd die kinderen aan primair luisteren besteden is ook afhankelijk van het milieu der kinderen (zie figuur 3). Hoe lager het milieu, hoe meer tijd aan primair luisteren wordt besteed. L-kinderen luisteren het meest, ruim 20 minuten per dag, en H-kinderen het minst, nog geen kwartier.

Gemiddeld luisteren meisjes per dag 5 minuten meer naar radio/cassettes dan jongens. Bij oudere kinderen is dit verschil groter: in de groep van 9 jaar en ouder luisteren meisjes 10 minuten langer dan jongens.

### *Programmavoorkeur*

Voor 6 typen radioprogramma's is nagevraagd of kinderen er graag naar luisteren. De meeste belangstelling gaat uit pop-discomuziek. Bijna negen op de tien kinderen zegt hiernaar graag te luisteren. Reclame en nieuwsberichten wordt door ongeveer de helft van de kinderen graag beluisterd; kinder- en sportprogramma's door bijna een-derde, en klassieke muziek door één op de tien. De belangstelling voor pop-discomuziek en nieuwsberichten neemt toe met de leeftijd, terwijl de belangstelling voor kinderprogramma's en klassieke muziek afneemt. De belangstelling voor reclame is in alle leeftijdscategoriën ongeveer gelijk.

### **Lezen**

#### *Bezit leesmateriaal*

Kinderen in de leeftijd van 6 t/m 16 jaar bezitten gemiddeld 32 stripalbums. Met klimmende leeftijd neemt het bezit van stripboeken toe (zie tabel 6). Dat geldt ook voor het bezit van boeken, zij het aanzienlijk minder spectaculair.

**Tabel 6. Bezit leesmateriaal naar leeftijd**

Leeftijd	Strips	Boeken
6 - 8 jr.	17,62	22,57
9 - 11 jr.	28,54	26,26
12 - 16 jr.	39,50	29,66

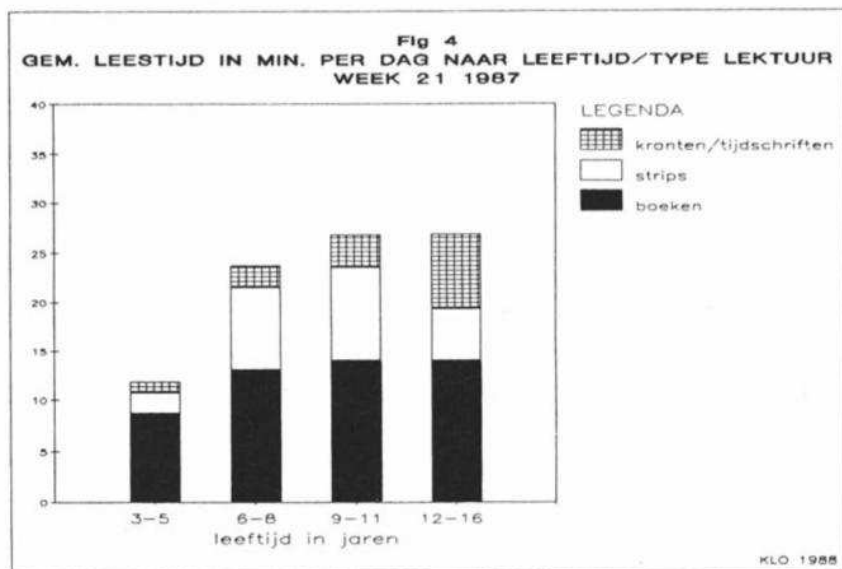
Van de kinderen van 6 jaar en ouder bezit 1 op de 25 geen leesboek. Leerlingen van het LBO nemen in deze een bijzondere positie in: 2 op de 10 LBO-ers bezit geen enkel leesboek. Leerlingen van het voortgezet onderwijs hebben de meeste boeken (35) en leerlingen van het LBO de minste (17).

Vrijwel alle kinderen hebben hun boeken niet gekocht, maar cadeau gekregen. Een andere manier om aan boeken te komen is via de bibliotheek. Volgens driekwart van de ouders is hun kind lid van een openbare bibliotheek. De meerderheid van deze kinderen bezoekt een maal per maand of vaker de openbare bibliotheek. Het bezoeken van de openbare bibliotheek vertoont een sterke relatie met milieu. Hoe hoger het milieu, hoe vaker de bibliotheek wordt bezocht.

#### *Leestijd*

Door kinderen in de leeftijd van 6 t/m 16 jaar wordt er gemiddeld per dag ruim 25 minuten aan lezen besteed (zie figuur 4). Ruim de helft, 14 minuten,

wordt gebruikt voor het lezen van boeken. De leestijd voor boeken neemt niet met leeftijd toe, en ook de totale leestijd vertoont binnen de leeftijdsgroep van 6 - 16 jaar nauwelijks groei. De woordconsumptie is dus voor kinderen in de leeftijd van 6 t/m 16 jaar ongeveer gelijk; wel is het dagmenu binnen de onderscheiden leeftijdscategorieën anders samengesteld.

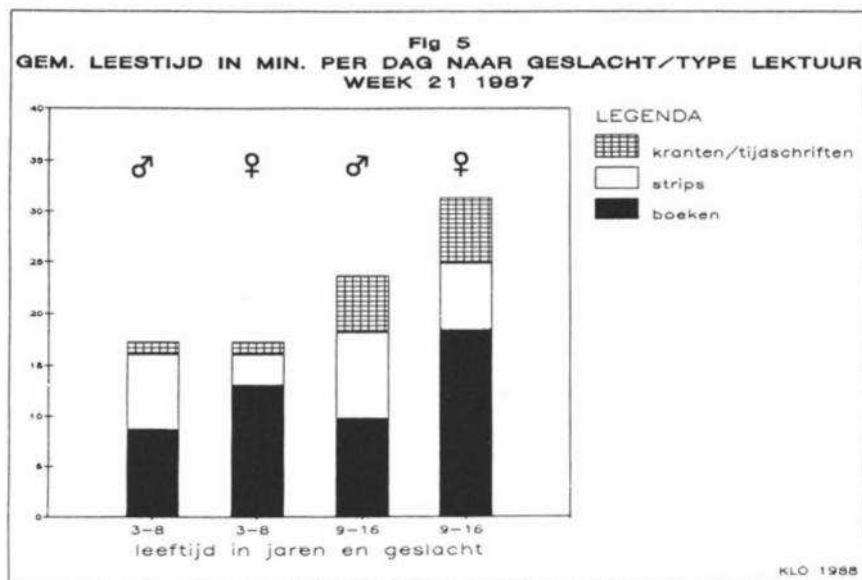


Tijdens de lagere-school-periode neemt de tijd besteed aan het lezen van stripboeken toe; onder VO-leerlingen is echter van een duidelijk verminderde belangstelling voor het stripboek sprake. Het lezen van kranten/tijdschriften neemt met klimmende leeftijd geleidelijk toe, en krijgt enig volume bij 12 t/m 16-jarigen.

Zoals al in eerder onderzoek werd vastgesteld lezen meisjes meer dan jongens. Dit geldt met name voor kinderen van 9 jaar en ouder (zie figuur 5). Het verschil in leestijd tussen de geslachten komt vooral op rekening van het lezen van boeken. Meisjes besteden hieraan bijna twee maal zoveel tijd als jongens. Daarentegen besteden jongens weer meer tijd aan het lezen van stripboeken, zonder dat hun "achterstand" in leestijd hierdoor goed wordt gemaakt. Bij het lezen van kranten en tijdschriften doen zich geen verschillen tussen de geslachten voor.

De factor milieu heeft op het leesgedrag minder invloed dan men zou ver-

wachten. Alleen de tijd besteed aan het lezen van kranten en tijdschriften neemt met sociaal milieu toe (Van Lil, Vooijs & Van der Voort, 1988).



## Een nieuw medium: de computer

De laatste jaren heeft in de Nederlandse gezinnen naast het nu al traditionele gebruik van het televisie-beeldscherm een nieuw gebruik van dit scherm zijn intrede gedaan nl. de combinatie van computer met televisie-beeldscherm. De informatie met betrekking tot het computerbezit en -gebruik wordt ontleend aan mondelinge interviews.

### Computerbezit

Bij 34% van de onderzochte kinderen is thuis een computer aanwezig. Tot en met de 5de klas ligt het computerbezit onder het gemiddelde. Bij kinderen uit de 6de klas en VO-leerlingen ligt het computerbezit rond de 40%. Gezins-computerbezit vertoont een relatie met opleiding van de hoofdkostwinner. In het algemeen geldt dat het computerbezit het grootst is in de hogere sociale milieus. Uitgesplitst naar type computer, komt de spelcomputer vaker voor in lagere milieus, terwijl de personal computer (veel) vaker in hogere milieus wordt aangetroffen.

### ***Gebruik computer***

De computer wordt door kinderen vooral gebruikt om spelletjes te doen: 93% van de kinderen die thuis een computer hebben, gebruikt het apparaat voor dit doel. Een kwart (25%) van de kinderen gebruikt de computer om te programmeren, en 8% doet er huiswerk mee. Het programmeren op de computer neemt met de leeftijd sterk toe: onder jonge kinderen komt deze gebruikswijze nauwelijks voor, terwijl bijna 40% van de VO-leerlingen (met een computer thuis) zegt "wel eens" te programmeren. De tijd die VO-leerlingen, naar eigen zeggen, achter de computer doorbrengen, is twee keer zo groot als bij lagere-school-kinderen.

### **Besluit**

Zowel de mediaconsumptie als het mediabezit blijken in hoge mate leeftijdsafhankelijk te zijn. Met klimmende leeftijd wordt een steeds groter deel van de vrije tijd aan media besteed. Terwijl kleuters nog maar een-zesde deel van hun vrije tijd met media doorbrengen, is dit bij VO-leerlingen opgelopen tot bijna 40%. Vooral de audiovisuele media worden door de oudere jeugd in verhoogde mate gebruikt. Aan televisie kijken wordt de meeste tijd besteed, en de kijktijd neemt met leeftijd linear toe. Bioscoopbezoek, radio- en computergebruik zijn in het activiteitenpatroon van VO-leerlingen aanzienlijk belangrijker dan voor jongere kinderen. Alleen de gedrukte media mogen zich, met uitzondering van de krant en tijdschriften, niet in een groeiende aandacht bij de oudere jeugd verheugen.

De zwaarste gebruikers van de audiovisuele media treft men aan in de lagere sociale milieus, waarin met name relatief veel tijd aan televisie kijken en het beluisteren van radio/cassettes wordt besteed. Daarnaast is het mediumgedrag voor een deel geslachtsbepaald. De pikturale media (televisie en strips) worden meer door jongens gebruikt, terwijl de meer verbaal georiënteerde media (radio en boek) zich in een grotere belangstelling van meisjes mogen verheugen.

De gevonden samenhangen tussen mediagedrag en achtergrondvariabelen gelden niet slechts voor de gekozen meetperiode, maar zullen ook in andere tijdvakken worden aangetroffen. Wel is het zo dat de in het onderzoek gevonden gemiddelde tijd die aan de verschillende media-activiteiten wordt besteed, niet zonder meer naar andere meetmomenten dan de onderzochte gegeneraliseerd mag worden. Het verdient aanbeveling het tijdbestedingsonderzoek onder jeugdigen een periodiek karakter te geven zodat alle seizoenen bestreken worden.

Wat kan nu op basis van het aangetroffen mediagedrag omtrent de media-opvoeding worden gezegd? Voor zover media-opvoeding beoogt de omgang met media te stimuleren, dient primair aan de gedrukte media te worden ge-



dacht. Aan deze media wordt door kinderen relatief weinig tijd besteed, en na het achtste jaar is "de groei eruit". Met de introductie van de computer, die thans reeds in een-derde van de huishoudens aanwezig is, dient zich een nieuw aandachtsveld voor de media-opvoeding aan. Het beoefenen van computerspelletjes behoeft geen stimulans – die worden sowieso wel opgepakt –, maar aan serieuzere gebruikswijzen van de computer kunnen media-opvoeders een bijdrage leveren.

Aan de radio valt voor de media-opvoeders weinig eer te behalen. Dit medium wordt door kinderen vooral gebruikt als vermaaksinstrument en als "auditief behang". De televisie vormt voor de media-opvoeding een grotere uitdaging. Ongeveer 70% van de totale mediatijd wordt aan dit medium besteed. Hoewel informatieve programma's zeker aandacht verdienen, is dit niet een categorie die zich in een grote belangstelling van de jeugd mag verheugen. Een belangrijk deel van hun informatie over de werkelijkheid ontleenen kinderen aan drama- en amusementsproducties, programmasoorten waar veel en graag naar gekeken wordt, vooral door de oudere jeugd. Een belangrijk doel van televisie-opvoeding is dan ook kinderen te leren dit type aanbod kritisch op waarde te schatten. Daarnaast kan de televisie-opvoeding gericht zijn op de bevordering van een qua programmasoorten meer evenwichtig samengesteld televisiemenu.

#### LITERATUUR

- De Bock, J.H. & Van Lil, J.E. (1976). *Leeftijdsgrensverlaging CPO-TV* (Rapport R76-163). Hilversum: NOS, afd. KLO.
- Greenfield, P.M. (1986). *Beeldbuis kinderen*. Nijkerk: Intro.
- Hofstede, B.P. (1988). Huisleraar of kinderlokker? *NRC*, 25 juni, 6.
- NOJ (1987). *Nationaal onderzoek jongeren bladen 1987: Leesgewoonten activiteiten/bezigheden, bezits-/gebruikspatronen, financiën, psychografie*. Hilversum.
- NOS (1987a). *Jeugd, radio en televisie: Een overzicht van het jeugd-aanbod en mediagebruik in 1986* (Rapport R87-408). Hilversum: NOS, afd. KLO.
- NOS (1987b). *Landelijke luisterdichtheidsmetingen nov. 1986, 3 t/m 11-jarigen* (Rapport R87-407). Hilversum: NOS, afd. KLO.
- NOS (1987c). *Kijken en Luisteren 1985/1986*. Hilversum: NOS, afd. KLO.
- NOS (1988). *Bezit audiovisuele apparatuur en ontvangstmogelijkheid buitenlandse TV zenders 1987* (Rapport R88-424). Hilversum: NOS, afd. KLO.
- Postman, N. (1982). *The disappearance of childhood*. New York: Dell Publishing Co.
- Schmidbauer, M. & Löhr, P. (1985). *Der Markt der kommerziellen Kindermedien*. München: Saur.
- SCP (1986). *Sociaal en cultureel rapport 1986*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij/Sociaal en Cultureel planbureau.
- Teleac (1988). *Tien jaar de tijd*. Utrecht: Stichting Teleac.
- Van der Voort, T.H.A. & Beishuizen, M. (1986). *Massamedia en basisvorming*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij (WRR Voorstudies en achtergronden nr. V49).
- Van Lil, J.E. (1977). *Experimenteel Jeugd CKO 4de kwartaal 1976* (Rapport R77-175). Hilversum: NOS, afd. KLO.
- Van Lil, J.E. (1978). *Rapport inzake een onderzoek naar de betekenis van de massamedia voor leerlingen van de lagere school* (Rapport R78-202). Hilversum: NOS, afd. KLO.
- Van Lil, J.E. (1988). *Beeld van een kind*. Hilversum: NOS, afd. KLO.
- Van Lil, J.E. & Van Meerem, L. (1987). The validity of radio measurement: Differences in quality of listening behaviour. *The application of research to broadcasting decisions, Seminar proceedings* (pp. 15-29). Esomar publications.

- Van Lil, J.E., Vooijs, M.W. & Van der Voort, T.H.A. (1988). Het verband tussen televisie kijken en vrijetijds-lezen: Een dwarsdoorsnede-studie. *Pedagogische Studiën*, 65, 377-389.
- Vooijs, M.W., Van der Voort, T.H.A. & Beentjes, J.W.J. (1987). De geschiktheid van verschillende typen vragen om de kijktijd en leestijd van kinderen te meten. *Massacommunicatie*, 15, 65-80.

**ABSTRACT, Van Lil, J.E.: Media consumption of three to sixteen-year-olds: a time-use study. Massacommunicatie 1, 1989, p. 6-25.**

A time-use study based on a representative sample of children between the ages of 3 and 16 ( $n = 1109$ ) charts the use of communication media in relation to other activities. The proportion of leisure time that children spend with media appears to increase strongly with age: 16% for preschoolers, 24% for elementary school children and 37% for 12 to 16-year-olds. An increase in television viewing, as well as in radio/cassette listening starting at age 12, accounts for a major part in the overall increase in media consumption. Children below the age of 12 spend more time on playing than they do on all media-related activities combined. Children from lower socio-economic milieus are the most intensive users of the audio-visual media. In comparison with girls, boys spend a lot of time watching television, while girls devote relatively more time to listening to cassette recordings and the radio, and to reading books.

## *Media-educatie in de Nederlandse praktijk*

In dit artikel wordt geïnventariseerd wat er in Nederland aan media-opvoeding met betrekking tot film en televisie wordt gedaan. De historische ontwikkeling van de media-opvoeding in Nederland wordt beknopt geschetst. Vervolgens wordt beschreven wat er op dit moment binnen en buiten het onderwijs aan media-opvoeding wordt gedaan. Aanbevolen wordt media-opvoeding als een verplicht onderdeel in het leerplan van het basis- en algemeen voortgezet onderwijs op te nemen. Tevens is er behoefte aan meer lesmateriaal dat direct kan worden toegepast en proefondervindelijk is ontwikkeld.

Het hier verschaft overzicht van wat er in Nederland aan media-opvoeding wordt gedaan, heeft alleen betrekking op de initiatieven die gericht zijn op de audiovisuele media, en met name film en televisie. De radio blijft buiten beeld, omdat hieraan in de praktijk weinig tot niets wordt gedaan. De media-educatie gericht op de schriftelijke media komt elders in dit themanummer aan bod: de krant in de bijdrage van Linden en het bevorderen van het lezen van boeken in het artikel van Duijx en Verdaasdonk.

Ter kenschetsing van de onderscheiden accenten die bij de invulling van media-opvoedkundige projecten worden gelegd, bedienen we ons van de typering van Minkkinen (1979). In haar verkenning van de denkbeelden die in verschillende landen omtrent media-educatie bestaan, concludeert zij dat een viertal hoofdbenaderingen kunnen worden onderscheiden:

- (a) *ethische* aanpak (waarin het accent ligt op het leren bezien van mediaproducten aan de hand van zedelijke maatstaven);
- (b) *esthetische* aanpak (leren waarderen van mediaproducten als kunstuiting);
- (c) *sociale* aanpak (leren doorzien van mediaproducten naar achtergronden, inhoud, bedoeling en sociale consequenties);
- (d) *communicatieve* aanpak (leren begrijpen van de audio-visuele "taal" en leren zichzelf via de media uit te drukken).

De onderscheiden vier benaderingen zijn geenszins onverenigbaar. Integendeel, in haar leerplanmodel probeert Minkkinen juist de vier benaderingen in één homogeen kader te verenigen.

### **Kleine geschiedenis**

De geschiedenis van de media-opvoeding gaat terug tot de eerste decennia van onze eeuw, toen de film opkwam (Kruger, 1981a). Nadat tijdens de Eerste Wereldoorlog de propagandistische macht van het medium was gebleken, werd de film door velen gezien als een bedreiging waartegen de jeugd be-

scherm moest worden. Niet voor niets droeg de Bioscoopwet uit 1926 de titel "Wet tot bestrijding van de zedelijke en maatschappelijke gevaren van de bioscoop". Ook diverse in de dertiger jaren verschenen pauselijke encyclieken benadrukten dat films de jeugd tot het kwaad kunnen aansporen. Echter, in "goede" handen kon de film juist dienstbaar worden gemaakt aan de propaganda van christelijke ideeën. Met dit doel werd nog voor de Tweede Wereldoorlog de Katholieke Filmactie (KFA) opgericht, een organisatie die zich bezighield met het nakijken van films, het schrijven van kritieken in de katholieke pers en de distributie van "goede" films. Kort na de Tweede Wereldoorlog werden van hervormde en gereformeerde zijde soortgelijke organisaties in het leven geroepen (Luijendijk & Van der Vliet, 1982). Deze initiatieven waren protectionistisch en ethisch geïnspireerd. Echter, tezelfdertijd waren er ook positieve geluiden over de film te vernemen, en benadrukten sommigen de film als kunstvorm (esthetische benadering).

Mede door het sterk gegroeide filmaanbod begon men rond 1950 te twijfelen aan een aanpak gericht op de distributie van "verantwoorde films". Het accent werd van de distributie verlegd naar de consumptie van films, waarbij het doel was jongeren te leren een verantwoorde keuze uit het aanbod van films te maken. Uit deze tijd stamt de oprichting van het Instituut Film en Jeugd (1948), dat zich bezig ging houden met onderzoek naar de invloed van films en filmopvoeding. De media-educatie was nog steeds sterk ethisch van aard. De favoriete methode was de filmvoorstelling met gesprekken na afloop. Maar er was ook toenemende aandacht voor de esthetische aspecten van film.

In het midden van de vijftiger jaren werd de kunstzinnige kant van film op de voorgrond gesteld. In die tijd werden in het voortgezet onderwijs her en der "filmkunde"-lessen gegeven, waarbij films van hoge kunstzinnige kwaliteit werden vertoond.

In het begin van de jaren zestig introduceerde Peters vanuit de semiologie nieuwe ideeën over filmopvoeding (Peters, 1961). Niet alleen de kunstzinnige aspecten en de wijze waarop het onderwerp was behandeld werden belangrijk geacht, maar ook de manier waarop in films via de taal van beeld en geluid betekenissen worden overgedragen. Het zelf maken van mediaproducten werd gezien als een belangrijke methode om de noodzakelijke inzichten in de media te verwerven. Daarmee werd naast een esthetische ook een communicatieve aanpak binnen de media-opvoeding gepropageerd.

Met de ontwikkeling van de goedkope 8-mm (film)camera groeide in de tweede helft van de jaren zestig de praktijk van zelf films maken in zowel het onderwijs als het vormingswerk. Dit werd gestimuleerd door het Instituut Film en Jeugd (IFJ), dat filmexpressiemethodes uit Engeland introduceerde. De tweede stimulans kwam van een experiment uit 1972 van het IFJ, het NIAM en de Stichting Amateurfotografie: 24 scholen en vormingscentra

voerden gedurende één jaar filmprojecten uit (IFJ, 1973). Het zelf maken van films had niet alleen pedagogisch-didactische betekenis, maar paste ook in de tendens tot "vermaatschappelijking" van de school die erop was gericht de werkelijkheid van buiten de school binnen de schoolmuren te halen.

Intussen was de televisie in hoog tempo opgekomen, waarna de filmeducatie geleidelijk werd uitgebreid met televisie-educatie. Er ontstond aandacht voor de massacommunicatieve aspecten van de televisie: de invloed van dit medium, kijkgewoonten, programmasoorten, de "TV-industrie" en het omroepbestel. Hierdoor ontstond meer aandacht voor wat Minkkinen (1979) de sociale benadering noemt. In educatieve kringen overheerste aanvankelijk ook ten aanzien van de televisie een negatieve houding. Deze bezorgde houding kreeg in de zestiger en zeventiger jaren voedsel van de kritische theorie van de Frankfurter Schule (Weijers, 1981a en 1981b). De op esthetiek gerichte filmvorming kwam op de achtergrond, en in plaats daarvan ontstond de sociaal gerichte kritische mediapedagogiek (zie de bijdrage van Bouwman, dit nummer). Doel was de mediaconsument inzicht te geven in de maatschappelijke functies van de media en de rol die media vervullen bij het in-standhouden van de maatschappij. Ook het produktieve mediagebruik kwam in deze periode onder invloed van de kritische theorie. De ideeën van Enzensberger (1970) over het emancipatorisch mediagebruik vonden echter binnen het reguliere onderwijs weinig weerklank. In het vormingswerk was de invloed groter, en werd de camera en videorecorder een middel om de deelnemers aan vormingsactiviteiten via eigen produkties bewust te maken van de eigen maatschappelijk bepaalde situatie.

Inmiddels is deze gekleurde visie op media-opvoeding verschoven naar een minder vooringenomen standpunt over media. In het huidige Nederlandse onderwijs wordt media-opvoeding vaak als een integraal onderdeel van de audiovisuele vorming gezien. In audiovisuele vorming overheerst een communicatieve aanpak van media-opvoeding (Kruger, 1981b). Het doel is driedig: (a) het verwerven van inzicht in de "taal" van beeld en geluid; (b) leren zelf audiovisuele produkties te maken, en (c) het verwerven van inzicht in de werking van de massamedia inclusief de vorming tot bewuste en kritische massamediaconsumenten. De gedachte is dat de theoretische kennis die via onderwijs in de taal van beeld en geluid, en de praktische kennis die via het zelf samenstellen van audiovisuele produkties wordt verworven, tegelijkertijd het inzicht in de produkten van de massamedia bevordert. Zowel binnen als buiten de schoolmuren vinden verspreide initiatieven plaats om media-opvoeding te stimuleren. Deze initiatieven worden onderstaand in kaart gebracht. Daarbij baseren we ons mede op een recente inventarisatie van media-opvoedingsinitiatieven in Nederland (Van der Voort, 1985).

## Buitenschoolse media-opvoeding

Hoewel ouders weinig aan media-opvoeding lijken te doen (zie: Van Lil & Vooijs, dit nummer), zijn tot op heden nog maar enkele initiatieven genomen om ouders voor media-opvoeding te interesseren. Soms verlopen de initiatieven via de school. Zo is de televisie een gevraagd onderwerp voor ouderavonden op basisscholen. Daarnaast verschenen in de afgelopen jaren enkele boeken waarin ouders worden aangespoord kinderen bij het televisie kijken te begeleiden (Greenfield, 1986; Kooyman & Piët, 1979; Levelt, 1981; Olden, 1984). Soms besteden de media zelf, met name de televisie en op ouders gerichte tijdschriften, aandacht aan het thema "kind en televisie".

Het project *De Kinderkast* van de Stichting voor het Kind heeft in de huidige opzet mede tot doel te bevorderen dat kinderen thuis op een verantwoorde wijze met media omgaan. Daartoe worden onder meer voorlichtingsbrochures voor ouders en leerkrachten samengesteld (te verschijnen in 1989). Daarnaast stelt dit project zich van de oprichting af aan ten doel het aanbod van kwaliteits-TV-programma's voor kinderen te bevorderen. Sinds 1979 wordt tweejaarlijks een prijs voor het beste Nederlandstalige kinderprogramma toegekend, hetgeen met ingang van 1989 jaarlijks zal geschieden. Ook heeft De Kinderkast diverse symposia over de Nederlandse kindertelevisie georganiseerd.

Daarnaast is er nog een aparte organisatie "*Filmzien*", die ressorteert onder het *Landelijk Ondersteuningspunt Kunstzinnige Vorming* (LOKV). Deze organisatie stimuleert de produktie van goede kinderfilms en verspreidt kwaliteitsfilms over club- en buurthuizen, jongerencentra en vooral scholen. Tenslotte zijn er enkele ouderorganisaties die zich inzetten voor een verbetering van het aanbod, onder meer een groep die ijvert voor een vermindering van het geweldaanbod op de televisie.

In het buitenschoolse educatieve werk met jongeren en volwassenen worden ook soms media-opvoedingsactiviteiten ondernomen. Dit gebeurt onder andere door vormingscentra en enkele organisaties van levensbeschouwelijke aard (zoals het Katholiek Mediacentrum en de Nederlandse Hervormde Jeugdraad). Filmgesprekken, discussies over media, en het onder de aandacht brengen van waardevolle programma's, zijn belangrijke methoden. Daarnaast ligt een sterk accent op het productief gebruik van media.

## Basisonderwijs

Van een systematische aandacht voor media-opvoeding is in het basisonderwijs geen sprake. Dit ligt gunstiger op scholen waar audiovisuele vorming in het leerplan is opgenomen. Audiovisuele vorming is geen verplicht curriculumonderdeel. Ook de onlangs in werking getreden Wet op het Basisonder-

wijs rekent de audiovisuele vorming niet tot de curriculumonderdelen waaraan elke school aandacht moet geven. Wel laat de wet toe dat binnen de "vrije marge"-uren aan audiovisuele vorming of media-opvoeding wordt gedaan. Daarnaast heeft audiovisuele vorming een plaats binnen het wel erkende vormingsgebied kunstzinnige vorming. In de SLO-publicatie "Wat krijgen ze op de basisschool?" (Ruessink, 1984), wordt dan ook onder het hoofdstuk "Kunstzinnige Vorming" een afzonderlijke bespreking aan de doelen en inhoud van de audiovisuele vorming gewijd. Volgens Ketzer (1988) zijn thans ongeveer 750 basisscholen (= ongeveer 10% van het totale scholenbestand) op de een of andere manier actief op het gebied van de audiovisuele vorming. Verschillende initiatieven worden ontplooid om scholen voor media-opvoeding te interesseren en hen daarbij te ondersteunen. Op plaatselijk of regionaal niveau organiseren de centra voor kunstzinnige vorming projecten audiovisuele vorming. Ook een deel van de schoolbegeleidingsdiensten en pedagogische centra probeert tot media-opvoeding aan te sporen. Op landelijk niveau is het eerder genoemde LOKV actief. In dit ondersteuningspunt is de Stichting Audiovisuele Vorming (voorheen Instituut voor Film en Jeugd), die het denken over audiovisuele vorming sterk heeft bepaald, opgegaan. In samenwerking met de eveneens landelijk opererende Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO) wordt gestreefd naar een erkenning van audiovisuele vorming in het leerplan en wordt lesmateriaal aangemaakt.

In de periode 1978-1986 heeft het LOKV en de SLO het project *Audiovisuele Vorming in de Basisschool* uitgevoerd. Doel van dit project was de opstelling van een modelleerplan voor het basisonderwijs, waarin suggesties worden gegeven voor de leerinhouden die in de verschillende jaren aan de orde kunnen worden gesteld. Daarnaast is exemplarisch lesmateriaal ontwikkeld. Recentelijk is het project met een afsluitende publicatie afgerond (Ketzer, 1988). In een drietal binnenkort te verschijnen bronnenboeken zijn lessuggesties en werkvormen voor de verschillende leerjaren vermeld.

In het ontwikkelde leerplan wordt een onderscheid gemaakt tussen audiovisuele vorming in de onderbouw (4 tot 6-jarigen), middenbouw (7 tot 9-jarigen) en bovenbouw (10 tot 12-jarigen). In zowel de onder- als middenbouw ligt een sterke nadruk op de instructie in de taal van beeld en geluid en het zelf maken van audiovisuele produkties. In het voor kleuters ontwikkelde lesmateriaal wordt vooral gewerkt met foto's. In de middenbouw wordt het onderricht in de taal van beeld en geluid voortgezet en verdiept. Aan de orde komen onder meer de informatieve waarde van beeld en geluid, verhaalstructuren en de relatie tussen het audio-visuele produkt en de werkelijkheid. In de bovenbouw ligt de nadruk op massamedia. Ten aanzien van de massamedia wordt een drietal functies nader verkend: de amusementsfunctie aan de hand van de televisie, de informatieve functie aan de hand van de krant, en de wer-



vende functie via tijdschriften. Ook in de bovenbouw is het productief mediagebruik de belangrijkste werkvorm.

Daarnaast worden ook door de media zelf initiatieven tot media-opvoeding ontplooid. Doorgaans gaat het om kortlopende projecten. Regelmatig zenden omroepen op-zichzelf-staande programma's uit die in het kader van media-opvoeding bruikbaar zijn. Daarnaast zijn de schoolradio, die overigens medio 1989 ophoudt te bestaan, en de schooltelevisie op dit terrein actief. De Stichting Nederlandse Schoolradio heeft enkele seizoenen de vijfdelige serie *TV, wat doe je ermee?* uitgezonden. Doel was kinderen bewust te maken van hun eigen kijkgedrag en de invloed die de televisie op hen heeft. De Nederlandse Onderwijs Televisie heeft in de afgelopen jaren voor het basisonderwijs een reeks media-opvoedkundig interessante programma's uitgezonden. Daarnaast levert de NOT een bijdrage aan media-opvoeding via haar wekelijkse *SchoolTV-Weekjournaal*, een nieuwsrubriek die door ongeveer de helft van alle basisscholen wordt gevolgd. De meest recente schooltelevisieserie op het terrein van media-opvoeding is de in samenwerking met de Leidse universiteit samengestelde serie *Anders TV kijken* waarin het geweld in films centraal staat (zie Vooijs & Van der Voort, dit nummer). Ook deze serie is door een groot aantal scholen gevolgd en bij de eerste uitzending werden 100.000 exemplaren van het leerlingenboekje verkocht. Een vervolgserie over televisienieuws is in de maak.

### Voortgezet Onderwijs

Ondanks de inspanningen van het LOKV is media-opvoeding of de daaraan verwante audiovisuele vorming evenmin een verplicht onderdeel in het voortgezet onderwijs. Ook in het onlangs uitgebrachte WRR-advies over het Voortgezet Basisonderwijs blijft de audiovisuele vorming onvermeld (WRR, 1986). In de concept-wet voor het Voortgezet Onderwijs worden wel binnen de beeldende vorming – naast de traditionele vakken – film en fotografie als mogelijke vakken genoemd. Voor zover docenten aan mediavorming willen doen, kunnen zij in de vorm van projecten of binnen het eigen vak aandacht aan media besteden. Hoe vaak dit gebeurt is niet bekend.

Door het LOKV zijn diverse lespakketten voor het voortgezet onderwijs uitgebracht, onder meer: *Gewoon TV*, *Beeld + Beeld + Beeld = Film* en *Once upon a time*. Deze pakketten kunnen door docenten zonder veel specifieke mediakennis worden gebruikt. In de lespakketten wordt vooral aandacht gegeven aan de "geconstrueerdheid" van audiovisuele producten, de beeldtaal, en het communicatieproces via beeld en geluid. De lespakketten worden nog slechts op bescheiden schaal gebruikt.

Behalve via afzonderlijke projecten kan ook binnen bestaande vakken aandacht aan media-educatie worden gegeven, waarbij primair aan de vakken

maatschappijleer, Nederlands en de expressievakken moet worden gedacht (Swinkels, 1984). Als vanuit een regulier vak aan media-educatie wordt gedaan, zijn de activiteiten doorgaans minder incidenteel.

Het thema "massamedia" maakt momenteel deel uit van het experimentele examenprogramma maatschappijleer. Dit thema staat doorgaans voor 4 tot 6 uur op het programma. Traditioneel wordt binnen het vak maatschappijleer de meeste aandacht aan dagbladen besteed, en hiervoor is ook het meeste materiaal beschikbaar (samengesteld door de Stichting Krant in de Klas en ook door de Volkskrant). In de schoolboeken wordt meestal een enkele les aan de massamedia besteed.

Binnen het vakgebied Nederlands zijn de massamedia geen vast onderdeel van het leerplan. Het hangt van de visie van de docent af of de media aan bod komen. In een brede visie is taal niet beperkt tot de geschreven en gesproken taal, maar strekt de taal zich ook uit tot andere communicatievormen, zoals audiovisuele communicatie. Het ligt voor de hand dat leraren Nederlands vaak voor een semiologische benadering kiezen (zie ook het artikel van Van Driel & Klinkenberg, dit nummer). In de praktijk wordt deze benadering nog weinig toegepast. Docenten zijn nauwelijks of niet opgeleid om aan media-opvoeding aandacht te geven, en er is nauwelijks geschikt lesmateriaal voorhanden. Wel zijn er in recente schoolboeken voor Nederlands steeds vaker één of meer hoofdstukken over audiovisuele communicatie en massamedia te vinden. Ook zijn er inmiddels enkele thema-publicaties verschenen over de wijze waarop binnen het vak Nederlands aandacht aan de media kan worden besteed (Dietze & Klinkenberg, 1987; Klinkenberg, 1982a en 1982b).

Tenslotte kunnen de media ook binnen de expressievakken aan de orde komen. In hoeverre dit gebeurt hangt opnieuw af van de docent. Voor zover aandacht aan de media wordt besteed ligt de nadruk op het zich leren uitdrukken met behulp van audiovisuele media. Daarnaast wordt ook aandacht aan de esthetische kwaliteiten van mediaproducten gegeven.

## Opleidingen

Net als in het basis- en voortgezet onderwijs zelf, maakt media-opvoeding slechts incidenteel deel uit van de initiële opleidingen tot onderwijzer of docent.

Op de PABO is media-opvoeding geen verplicht onderdeel van het leerplan. Wel is voor de geïnteresseerde docenten een modelleerplan beschikbaar waarin doelstellingen en inhouden van het vak audiovisuele communicatie worden omschreven (Peters, 1983). Dit vak omvat de theorie van zowel de massa- als de audiovisuele communicatie, de praktijk van de audiovisuele vormgeving alsmede de vakdidactiek en -methodiek. Onlangs is een bijscholingscursus voor PABO-docenten beëindigd. Gedurende twee jaar werden

docenten intensief bijgeschoold in de inhoud en methodiek van de audiovisuele communicatie, met het doel dit vak zelf te geven. Voor zover de deelnemende docenten nog werkzaam zijn bij een PABO geven zij dit vak ook.

In de lerarenopleidingen (NLO's) wisselt de aandacht die aan media-opvoeding wordt gegeven. Bij de opleiding tot docent maatschappijleer zijn de massamedia (als erkend examenonderdeel) een vast thema van de opleiding. In de opleiding tot docent Nederlands varieert het aanbod van media-onderwijs van een kort keuzeblok tot een intensief jaarprogramma. Hetzelfde geldt voor de opleidingen in de beeldende vakken TEHATEX.

Vooralsnog is nascholing de belangrijkste mogelijkheid voor leerkrachten om zich in media-opvoeding bij te scholen. We vermeldden al de bijscholingscursus voor PABO-docenten. Verder verzorgen de lerarenopleidingen uiteenlopende nascholingscursussen op het terrein van de media en is er de tweejaarlijkse AVION-bijscholingscursus (Audiovisuele Vorming In het Onderwijs). Laatstgenoemde cursus wordt met subsidie van WVC aan Centra voor Kunstzinnige Vorming op vijf plaatsen in Nederland gegeven. Binnenkort worden de AVION-cursussen van WVC overgeheveld naar de PABO's en de lerarenopleidingen.

## Besluit

Lessen over media zijn nog lang geen gemeengoed in het Nederlandse onderwijs, niet in het basisonderwijs en evenmin in het voortgezet onderwijs. Sinds het fenomeen televisie bestaat, doen beleidsverantwoordelijken geregeld uitspraken over het belang van media-opvoeding, maar dit heeft er nog niet toe geleid dat aan media-opvoeding een vaste plaats wordt toegekend. Een veel voorkomende misvatting is dat er "niets te leren" valt over de media, omdat immers iedereen – op den duur – televisie- en andere mediaboodschappen kan begrijpen. Daarbij wordt over het hoofd gezien dat het begrijpen van een mediaproduct iets anders is dan doorzien hoe zo'n product is geconstrueerd, en wat de "boodschap achter de boodschap" is. Ook is er veel onduidelijkheid over hoe media-opvoeding moet worden gedefinieerd, over de rol die het onderwijs hierin moet spelen en de methodiek die hierbij moet worden gevolgd. Andere knelpunten bij de invoering van media-educatie in het onderwijs zijn de geringe deskundigheid van leerkrachten (omdat men in de opleidingen tot leraar niet structureel hiervoor wordt opgeleid) en de beperkte begeleiding vanuit schoolbegeleidingsdiensten.

De media-opvoeding moet ons inziens op drie niveaus worden gestimuleerd en ontwikkeld. Op *praktijkniveau* moet worden doorgegaan met het ontwikkelen van kwalitatief goed, concreet, en bruikbaar lesmateriaal dat door niet al te deskundige docenten direct in de klas kan worden toegepast. Deze taak berust primair bij de instituten in de verzorgingsstructuur van het onderwijs,

ondersteund door wetenschappelijk onderzoek naar de methodiek en het effect van media-opvoeding. Het voorhanden-zijn van concreet lesmateriaal komt de beeldvorming van media-opvoeding ten goede, en vergroot de kans op verspreiding van media-educatie in het onderwijs.

Op *wetenschappelijk* niveau moet de theorievorming met betrekking tot mediagedrag en media-opvoeding worden bevorderd. Onder andere is er behoefte aan onderzoek naar hoe kinderen TV-taal leren, beelden verwerken en interpreteren en ook aan onderzoek naar de kennis en vaardigheden waarover een mondige mediagebruiker moet beschikken. Tevens dient meer leerplanonderzoek te worden verricht, evenals onderzoek naar de effecten van onderwijsprojecten en methodieken van media-opvoeding.

Op *beleidsniveau* moeten eindtermen voor media-educatie worden geformuleerd. Die eindtermen kunnen deel uitmaken van een bepaald leergebied of bestaand vak, afhankelijk van de inhoudelijke verwantschap. Voor het basisonderwijs is de formele vaststelling van eindtermen praktisch voltrokken. Voor de (voortgezette) basisvorming zijn momenteel commissies bezig met het formuleren van eindtermen. Hier is het in principe mogelijk om binnen diverse vakken eindtermen voor media-opvoeding op te nemen. Het is vooralsnog de vraag of de leden van de diverse commissies voldoende gevoelig zijn voor de argumenten die voor media-opvoeding pleiten.

Een vermelding van eindtermen voor media-opvoeding betekent een formele erkenning in het onderwijs. Formele eindtermen geven richting en houvast aan media-opvoeding. Zij verhogen de kans dat er meer structureel aan leerplanontwikkeling en begeleidend onderzoek wordt gedaan en dat, in plaats van losse initiatieven, de krachten worden gebundeld.

Een heet hangijzer blijft de plaats van media-opvoeding temidden van de andere vakken. Is media-opvoeding een onderdeel van een vak, een interdisciplinair of multidisciplinair leergebied of een autonoom leergebied? Gevreesd moet worden dat de vakvertegenwoordigers in de eindtermencommissies, als ze al aan media-opvoeding denken, de bal zullen doorschuiven naar andere vakken of leergebieden. De belangrijkste impulsen voor media-opvoeding zullen daarom vooralsnog van "buiten" het onderwijs moeten komen.

#### LITERATUUR

- Dietze, A., & Klinkenberg, S. (1987). *Schermen met de realiteit*. Amsterdam: Pendor.
- Enzensberger, H.M. (1970). *Bouwdoo's voor de theorie van de massamedia*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Greenfield, P.M. (1986). *Beeldbuis kinderen*. Nijkerk: Intro.
- Instituut Film en Jeugd (1973). *8 mm kamera in de school*. Amsterdam: Stichting Audiovisuele Vorming.
- Ketzer, J.W. (1988) *Audiovisuele vorming in het basisonderwijs*. Enschede: Stichting voor de Leerplanontwikkeling.
- Klinkenberg, S. (1982a). Moedertaalonderwijs en massamedia (I). *Optiek*, 8(3), 19-30.
- Klinkenberg, S. (1982b). Moedertaalonderwijs en massamedia (II). *Optiek*, 8(4), 31-36.
- Kooyman, A., & Piët, S. (1979). *Ze kunnen me niet horen, want er zit glas tussen*. Baarn: Ambo.

- Kruger, G. (1981a). Audiovisuele vorming en mediapedagogiek. Een historische schets (deel 1). *Optiek*, 7(1), 1-5.
- Kruger, G. (1981b). Audiovisuele vorming tussen filmvorming en media-opvoeding. Een historische schets (deel 2). *Optiek*, 7(2), 7-12.
- Levelt, P.B.M. (1981). *Voorbeeld: Wat kinderen van de televisie leren kunnen*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Luijendijk, T., & Van der Vliet, A. (1982). Massamedia-onderwijs: De kinderschoen wringt. *School*, 22 mei 1982 (18), 3-6.
- Minkkinen, S. (1979). *Massamedia-opvoeding, een algemeen leerplanmodel*. Amsterdam: Stichting Audiovisuele Vorming.
- Olden, H. (1984). *Kinderen en televisie kijken*. Den Bosch: Malmberg.
- Peters, H. (1983). *Audiovisuele communicatie: B-deel modelonderwijsplanmodel PABO*. Enschede: Stichting voor de Leerplanontwikkeling.
- Peters, J.M.L. (1961). *Teaching about the film*. Paris: Unesco.
- Ruessink, H.A. (1984). *Wat krijgen ze op de basisschool? Een kijk op doelen en inhoud van het basisonderwijs in het schoolwerkplan*. Samenvatting. Enschede: Stichting voor de Leerplanontwikkeling.
- Swinkels, H. (1984). *Deelrapport: audiovisuele vorming en SeCu-projecten*. Utrecht: LOKV.
- Van der Voort, T.H.A. (1985). Media-opvoeding in Nederland. In: R. Engers, R. Kleingeld, & A.H.M. van Zon (Red.): *Onderwijs en Media* (pp. 1-8). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Van der Voort, T.H.A., & Vooijs, M.W. (1988). De schooltelevisie-serie "Anders TV kijken". In: R. Engers, R. Kleingeld, & A.H.M. van Zon (red.): *Onderwijs en Media* (pp. 1-18). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Van Lil, J.E. (1978). *Rapport inzake een onderzoek naar de betekenis van de massamedia voor leerlingen van de lagere school*. Hilversum: NOS/afd. Kijk- en Luisteronderzoek.
- Weyers, A. (1981a). De links-kritische massamedia-opvoeding I. *Optiek*, 7(3), 13-17.
- Weyers, A. (1981b). De links-kritische massamedia-opvoeding *Optiek*, 7(4), 19-24.

**ABSTRACT, Ketzer, J.W., Swinkels, H., & Vooijs, M.W. "Media education, the Dutch practice". *Masscommunicatie* 1, 1989, p. 26-35.**

The article presents an overview of Dutch media education initiatives pertaining to television and film. The historical development of media education in the Netherlands is briefly sketched. Then, the present "in-school" and "out-of-school" activities concerning media education are described. It is argued that media education should be an obligatory subject in both the curricula of primary and secondary schools. In addition, curriculum developers should construct learning materials that have been tested in the field and that can be used by teachers who are no experts on the subject.

## *TV-opvoeding in het gezin*

Op basis van mondelinge interviews bij ouders ( $N = 968$ ) en bij hun kinderen in de leeftijd van 3 t/m 16 jaar ( $N = 1109$ ) werd onderzocht: (a) welke opvattingen ouders huldigen over het televisiegebruik van hun kinderen en de invloeden ervan; (b) wat ouders feitelijk aan tv-opvoeding doen, en (c) het verband tussen ouderlijke opvattingen en hun tv-opvoedingsgedrag. Het ouderlijke oordeel over de gevolgen van televisie kijken voor het kind is redelijk genuanceerd: ouders onderkennen de nadelen, maar zien ook de voordelen. In het gezin wordt het meest aan tv-opvoeding gedaan bij jongere kinderen en in hogere sociale milieus. Ouders volgens wie televisie een sterk negatieve invloed op kinderen heeft houden meer toezicht op het kijkgedrag, terwijl ouders die de televisie een grote positieve invloed toedichten vaker met hun kind over de televisie praten.

Gewild of ongewild, doen alle ouders op een indirecte manier aan televisie-opvoeding. De kijkgewoonten die ouders er op na houden kunnen model staan voor het mediumgebruik van het kind. En via de intentionele opvoeding en de waarden die ouders uitdragen, oefenen zij onontkoombaar invloed uit op de manier waarop het kind de wereld, en dus ook de wereld op de televisie, waarneemt en beleeft (Van der Voort, 1982). Daarnaast hebben ouders de mogelijkheid direct invloed uit te oefenen op wat het kind met televisie doet, zowel door in te grijpen in hoe lang kinderen televisie kijken en op wat zij zien, als door kinderen te helpen bij het begrijpen en beoordelen van de informatie die via de televisie wordt verstrekt. Door samen met het kind te kijken en het geziene te bespreken, fungeren de ouders in feite als een primair referentiekader waarmee kinderen de tv-informatie kunnen vergelijken (Lemon, 1976).

Blijkens een reeks experimentele studies, waarvan Vooijs (1987) een overzicht geeft, kunnen ouders door mee te kijken, interesse te tonen en uitleg te geven, het kinderlijke begrip van het vertoonde versterken en de leereffecten van educatieve programma's verhogen. Tevens kunnen ouders door tijdens het kijken het geziene te becommentariëren de houding van kinderen tegenover het vertoonde beïnvloeden, en daarmee ook de uitwerking van de beelden op het gedrag. Zo liet onderzoek zien dat een instemmend commentaar tijdens een roldoorbrekend programma kinderen positiever ten aanzien van niet-traditionele sexerollen stemde (Corder-Bolz, 1980), terwijl een afkeurend commentaar de aantrekkelijkheid van geadverteerde producten (Prasad, Rao & Sheikh, 1978) en vertoonde agressieve acties (Corder-Bolz, 1980) verlaagde, evenals de agressie die kinderen na afloop van de film vertoonden (Leyens, Herman & Dunand, 1982). Tenslotte kunnen ouders alleen al door hun aanwezigheid (Zillman, 1971) of door het maken van relativerende op-

merkingen (Cantor & Wilson, 1984) de emotionele reactie op angstwekkende beelden terugbrengen.

Hoewel ouderlijke begeleidingsactiviteiten wel degelijk effect kunnen sorteren, lijken slechts weinig ouders van die mogelijkheid gebruik te maken. Amerikaans onderzoek suggereert dat ouders vooral letten op tot hoe laat kinderen kijken, zonder veel acht te slaan op wat zij zien (Streicher & Bonney, 1974). Slechts een minderheid van de (Amerikaanse) ouders praat met hun kind over de inhoud van televisieprogramma's (McLeod, Fitzpatrick, Glynn, & Fallis, 1982).

Wat er in Nederlandse huisgezinnen aan televisie-opvoeding wordt gedaan, is nauwelijks onderzocht. Het enige onderzoek dat hierover informatie geeft is een tien jaar geleden onder ouders van lagere-school-kinderen gehouden onderzoek (Van Lil, 1978). Dit onderzoek laat zien dat, hoewel ongeveer 70% van de ouders zegt het belangrijk te vinden om met de kinderen mee te kijken, slechts de helft hier daadwerkelijk aan toekomt. Voorts blijkt 30% van de ouders nooit met hun kinderen over televisieprogramma's te praten. Met name laag opgeleide ouders praten zelden met het kind over televisieprogramma's, een bevinding die ook uit enkele Amerikaanse studies (Blood, 1961; Bower, 1973) naar voren komt, zij het dat soms ook geen verband tussen meepraten en sociaal milieu is gevonden (Gross & Walsh, 1980).

Ook is weinig bekend over de opvattingen van Nederlandse ouders over de rol die televisie in de socialisatie van kinderen speelt. Comstock et al. (1978) vermoeden, dat de mate waarin ouders bezorgd zijn over de invloed van televisie op kinderen de belangrijkste voorspeller is van het televisie-opvoedingsgedrag van ouders. Voor informatie over de denkbeelden van Nederlandse ouders is men opnieuw op het reeds eerder genoemde onderzoek van Van Lil (1978) aangewezen. Blijkens deze studie denken ouders veelal genuanceerd over de rol die televisie in het kinderleven speelt: de meeste ouders zien tegelijkertijd positieve (bijv.: blikverruiming) en negatieve consequenties (bijv.: afstomping). Het grootste bezwaar hebben ouders tegen geweldbeelden op de televisie, een bezwaar dat volgens een onderzoek van Van der Voort & Vooijs (1980) vooral op het gedramatiseerde geweld (en niet het 'Journaal'-geweld) betrekking heeft.

Slechts in één onderzoek is nagegaan of de opvattingen die ouders over de invloed van televisie huldigen inderdaad van invloed zijn op hun televisie-opvoedingsgedrag (Bybee, Robinson & Turow, 1982). Dit onderzoek werd uitgevoerd bij een selecte groep van ouders (200 Amerikaanse massacommunicatiewetenschappers) met kinderen van 18 jaar en jonger. Ook in de ogen van deze ouders was de televisie tegelijkertijd "good and bad" voor kinderen. De wetenschappers die een sterk negatieve invloed aan de televisie toekenden, waren sterker geneigd het televisie kijken van hun kinderen aan banden te leggen ("restrictive guidance"). Tevens spraken deze ouders vaker met hun



kinderen over televisie-inhouden ("evaluative guidance"), maar dat gold ook en zelfs sterker voor de ouders die een grote positieve invloed aan de televisie toekenden.

De huidige studie heeft een driedelig doel. Evenals in de eerdere studie van Van Lil (1978) gaan we na (a) welke opvattingen ouders huldigen over het televisiegebruik van hun kinderen en de invloeden die van dat gebruik uit kunnen gaan, en (b) wat ouders feitelijk aan televisie-opvoeding doen. Tevens onderzoeken we (c) in hoeverre de opvattingen van ouders over "kind en televisie" samenhangen met hun televisie-opvoedingsgedrag. Terwijl Van Lils eerdere studie werd uitgevoerd bij ouders van kinderen van 6 - 12 jaar, heeft de huidige studie betrekking op een breder samengestelde groep, namelijk ouders van kinderen die in leeftijd uiteenlopen van 3 tot en met 16 jaar.

## Method

De geanalyseerde gegevens zijn ontleend aan hetzelfde onderzoek waaruit in de eerdere bijdrage van Van Lil (dit nummer) geput werd (Van Lil, 1988). Behalve een tijdbestedingsonderzoek en mondelinge interviews onder jongeren van 3 - 16 jaar (N = 1109) omvatte dit onderzoek mondelinge interviews afgenomen bij de ouders van de in de steekproef opgenomen jongeren (N = 968).

In de mondelinge interviews zijn de ouders ondervraagd over de denkbeelden die zij huldigen met de betrekking tot de hoeveelheid tijd die kinderen aan televisie kijken (en andere media) besteden, de (on)geschiktheid van televisieprogramma's voor kinderen en de positieve en negatieve invloeden die zij aan de televisie toekennen. Daarnaast is nagevraagd in hoeverre ouders toezicht houden op het kijkgedrag van het kind en met hun kind kijken naar en praten over televisieprogramma's.

Bij de analyse van het verband tussen de opvattingen van ouders en hun televisie-opvoedingsgedrag worden enkele groepen van vragen in somscores samengevat. Evenals in het eerder aangehaalde onderzoek van Bybee et al. (1982) vallen de vragen die duiden op een positieve en een negatieve houding tegenover het televisiegebruik van kinderen blijkens factoranalyse in twee onafhankelijke clusters uiteen: een groep van 7 items ("*gepercipieerde positieve invloed*") waarbij een hoge somscore duidt op een positieve houding tegenover het televisiegebruik van kinderen, en een groep van 5 items ("*gepercipieerde negatieve invloed*") waarbij een hoge somscore duidt op een negatieve houding tegenover het televisiegebruik van kinderen.

Ook de vragen die betrekking hebben op het tv-opvoedingsgedrag van ouders vallen blijkens factoranalyse in twee groepjes uiteen: "*toezicht op kijkgedrag*" (toestemming vragen om te mogen kijken en het niet mogen kijken naar bepaalde programma's) en "*meepraten over televisieprogramma's*". Het

laatst genoemde cluster omvat mede een vraag over het belang dat ouders aan meekijken toekennen, maar niet een item over de mate waarin zij feitelijk meekijken. Dat het feitelijk meekijken niet op deze factor laadt suggereert dat, zoals straks zal worden bevestigd, meekijken niet altijd op grond van opvoedkundige beweegredenen hoeft te geschieden.

## Resultaten

### *Opvattingen over mediaconsumptie van kinderen*

In het interview is voor een vijftal media nagevraagd of ouders vinden dat hun kind er te veel of te weinig tijd aan besteedt. Behalve voor de televisie presenteren we deze gegevens ook voor de overige nagevraagde media, omdat dit mede duidelijk maakt hoe ouders over het televisiegebruik van hun kinderen denken. De meeste ouders wensen geen veranderingen in de tijd die kinderen aan de verschillende media besteden, maar dat geldt niet voor alle ouders (zie tabel 1).

**Tabel 1.** Percentage ouders dat (on)vrede heeft met de tijd die kinderen aan media besteden en de feitelijk bestede tijd.

Media	Omlaag!		Goed!		Omhoog!	
	% <sup>a</sup>	tijd <sup>b</sup>	%	tijd	%	tijd
TV / Video	29	105	70	77	-	-
Stripboek	17	11	79	6	4	4
Boek	-	-	61	17	38	6
Krant	2	3	57	4	41	4
Radio etc.	6	35	86	17	8	7

<sup>a</sup>Percentage ouders; <sup>b</sup>Gemiddeld aantal minuten per dag besteed door de kinderen.

Ongeveer een derde deel van de ouders heeft bezwaar tegen de tijd die kinderen aan tv/video-kijken besteden, en meent dat hun kind minder tijd voor het beeldscherm zou moeten doorbrengen. Een iets kleinere groep meent dat ook aan een ander picturaal medium, de strips, minder tijd zou moeten worden besteed. Over de gedrukte media bestaan tegenovergestelde opvattingen. Volgens bijna 40% van de ouders zouden kinderen meer tijd aan het lezen van boeken, kranten en tijdschriften moeten besteden.

Ouders die onvrede hebben met de tijd die het kind aan media besteedt, hebben hiervoor goede gronden (zie tabel 1). Het algemene beeld is dat kinderen die volgens hun ouders te veel tijd aan een medium besteden ook feitelijk relatief veel tijd aan dat medium besteden. Dit ziet men bij het medium televisie, het stripboek en de radio (inclusief cassettes). Kinderen die volgens hun

ouders te veel televisie kijken, blijken gemiddeld bijna een half uur meer te kijken dan kinderen waarvan de kijktijd hetzelfde mag blijven. En kinderen die volgens hun ouders te veel stripboeken lezen en teveel naar de radio en cassettes luisteren, besteden aan deze media ongeveer twee keer zoveel tijd als kinderen die volgens hun ouders een juiste hoeveelheid tijd voor deze media uittrekken. Omgekeerd ziet men bij het boek dat de kinderen die hieraan volgens hun ouders te weinig tijd besteden, ook feitelijk weinig boeken lezen. Kinderen die volgens hun ouders voldoende boeken lezen, besteden hieraan drie keer zoveel tijd als kinderen die volgens hun ouders te weinig lezen.

Naarmate de kinderen ouder zijn, neemt het percentage ouders dat onvrede heeft met de mediaconsumptie van hun kinderen toe. Met klimmende leeftijd van het kind neemt het aantal ouders dat meent dat kinderen *te veel* tijd aan radio, televisie en stripboek besteden toe. Terwijl de kinderen van 6-8 jaar slechts in de ogen van 9% van de ouders te veel tijd aan het lezen van stripboeken besteden, besteedt van de jeugd van 12-16 jaar 22% volgens hun ouders te veel tijd aan stripboeken. Te veel televisie kijken en radio luisteren komt volgens de ouders van kleuters bij slechts 10% resp. 2% voor, percentages die bij de jeugd van 12-16 jaar zijn toegenomen tot resp. 37 en 12%. Bij het boek en de krant groeit daarentegen met klimmende leeftijd van het kind het aantal ouders dat vindt dat kinderen er *te weinig* tijd aan besteden. Bij de beginnende lezers (6-8 jaar) meent 35% van de ouders dat zij te weinig boeken en 25% dat zij te weinig kranten (incl. tijdschriften) lezen; bij de jeugd van 12-16 jaar zijn de percentages ontevreden ouders gegroeid tot resp. 45 en 57%.

### ***Geschiktheid van tv-programma's***

De meeste ouders (74%) zijn van mening dat er voor kinderen rond kinderbedtijd ongeschikte programma's worden uitgezonden. Ruim een kwart van de ouders (26%) meent zelfs dat dit veel of regelmatig voorkomt, een idee dat frequenter in hogere milieus (34%) dan in lagere milieus (19%) wordt gehuldigd. Van ouders die menen dat er voor kinderbedtijd ongeschikte programma's worden uitgezonden weet echter bijna een derde geen voorbeelden te noemen. Degenen die dat wel kunnen, noemen vooral dramaproducties. Opmerkelijk is dat een deel van de ouders bepaalde jeugdprogramma's ongeschikt vindt, waarbij met name VPRO-programma's worden genoemd. De meeste ouders (61%) vinden dat de omroeporganisaties meer rekening moeten houden met het tijdstip waarop kinderen naar bed gaan. Ook vindt een meerderheid (53%) het noodzakelijk dat de omroeporganisaties aangeven vanaf welke leeftijd en programma geschikt is voor kinderen.

### ***Positieve en negatieve denkbeelden over TV van ouders***

Hoewel vrij algemeen wordt gemeend dat er aan het televisie kijken van kin-

deren problematische aspecten zitten, achten de meeste ouders (56%) de positieve kanten van televisie kijken belangrijker dan de negatieve kanten ("positivisten"). Voor een kleine minderheid van de ouders (13%) zijn de nadelen van televisie kijken groter dan de voordelen ("negativisten"), terwijl ongeveer een kwart de positieve en de negatieve kanten even belangrijk vindt. Zoals uit tabel 2 blijkt, zien de meeste ouders de kennis die kinderen opdoen via de televisie ("leren") als een positief punt. De ontspanning die televisie kijken kinderen biedt, is in de ogen der ouders ook een belangrijk voordeel, gevolgd door de blikverruiming waartoe televisie kijken kan leiden.

**Tabel 2. Genoemde voor- en nadelen van televisie (% ouders)**

Voordelen	%	Nadelen	%
Leren	74	Agressie	66
Ontspanning	48	Afstomping	31
Blikverruiming	35	Slaaptkort	20
Anders	2	Anders	6
Weet niet, geen	4	Weet niet, geen	8

Veel ouders noemen, zoals uit tabel 2 blijkt, agressie als het belangrijkste negatieve aspect van televisie voor kinderen. Naast agressie worden "afstomping", waaronder tevens overbelasting en luiheid is begrepen, en te laat naar bed gaan als nadelen van televisie kijken genoemd. Vooral in de hogere milieus wordt dit naar voren gebracht.

Op een aantal terreinen werkt de tv volgens ouders eerder als stoor- dan als beeld- en geluidszender. Bijna de helft van de ouders (47%) vindt dat televisie kijken afleidt van het huiswerk maken en 21% vindt dat het nadelig kan zijn voor de schoolprestaties. Een en ander wordt met name over de oudere kinderen gezegd. De meeste ouders (71%) vinden dat televisiekijken wel eens het gezinsleven verstoort.

Het oordeel over de gevolgen van televisie kijken is redelijk genuanceerd. Men onderkent de nadelen van televisie kijken, maar ziet ook de voordelen. Dit blijkt ook uit de factoranalyse volgens welke de items over negatieve en positieve kanten van tv-kijken zich in nagenoeg twee onafhankelijke clusters blijken te groeperen. Dit wijst op een afgewogen oordeel: als ouders zich negatief over tv uitlaten wil dat nog niet zeggen dat zij geen oog hebben voor het goede van televisie en omgekeerd.

### *Toezicht op het kijkgedrag*

Het toezicht dat ouders op het kijkgedrag uitoefenen is sterk afhankelijk van de leeftijd van het kind (zie tabel 3). Tot aan het achtste jaar vraagt een meerderheid van de kinderen nog meestal toestemming om te mogen kijken; op

hogere leeftijden neemt het percentage kinderen dat toestemming vraagt snel af. Als kinderen toestemming vragen, gebeurt dit meestal aan de moeder.

**Tabel 3. Percentage kinderen dat tevoren toestemming vraagt c.q. soms verboden wordt een programma te zien, uitgesplitst naar leeftijd en SES**

	Vraagt meestal toestemming (%)	Mag soms programma niet zien (%)
Leeftijd		
3- 5	69	55
6- 8	64	57
9-11	37	73
12-16	21	46
SES		
laag	36	55
midden	47	57
hoog	47	60

De moeder is dus de belangrijkste beeldbuiswachter. Voor ongeveer de helft van kinderen bestaan er programma's waar een expliciet verbod op rust. Dramaproducties met agressie en of sex worden het vaakst door een ouderlijk verbod getroffen (20%), gevolgd door griezelfilms (13%). Opmerkelijk is dat ook jeugdprogramma's wel eens door een ouderlijk veto worden getroffen (8%).

Redenen om niet te mogen kijken zijn meestal programma-inhoudelijk van aard: "niet geschikt", "te jong", "eng", "grove taal", en "geweldsbeelden". Een niet programma-inhoudelijke reden wordt ook wel eens gehanteerd: sommige programma's gaan aan de neus van kinderen voorbij omdat zij op een te laat tijdstip worden uitgezonden. Daar staat tegenover dat het binnen de meeste gezinnen (77%) voorkomt dat kinderen voor bepaalde programma's langer mogen opblijven. Het gaat hierbij meestal om drama- en amusementsproducties.

In de lagere milieus vragen de kinderen het minst vaak toestemming om te mogen kijken en bij deze kinderen komt het ook iets minder vaak voor dat zij een programma niet mogen zien. Het verbod op het zien van een programma vertoont een grillige relatie met de leeftijd van het kind. Vooral kinderen van 9-11 jaar worden door zo'n verbod getroffen. Tevens blijkt dat jongens vaker dan meisjes bepaalde programma's niet mogen zien.

Op videoproducties lijkt een minder stringent verbod te rusten. De meeste ouders hebben vrijwel geen klachten over de inhoud van de door hun kinderen bekeken videobanden. Vooralsnog is de videorecorder een typisch huiskamerapparaat voor algemeen gebruik, waarover ouders in tegenstelling tot het tweede of derde tv-apparaat nog wel enige controle kunnen uitoefenen.

**Samen kijken en praten over tv-programma's**

De meeste ouders achten het belangrijk om samen met hun kinderen naar de televisie te kijken. De opvatting dat meekijken belangrijk is, hangt sterk samen met de leeftijd van de kinderen, zoals uit tabel 4 blijkt. Hoe jonger de kinderen hoe vaker de ouders zeggen dat meekijken belangrijk is. In de hogere milieus wordt meekijken belangrijker gevonden dan in de lagere.

**Tabel 4. Percentage ouders dat meekijken belangrijk vindt c.q. in de praktijk brengt, uitgesplitst naar leeftijd van het kind en SES**

	Meekijken is belangrijk (%)	Kijkt meestal mee (%)
Leeftijd		
3- 5	73	48
6- 8	69	37
9-11	51	46
12-16	37	48
SES		
laag	42	47
midden	57	45
hoog	59	43

Tussen het belang dat aan meekijken wordt gehecht en de praktijk bestaat een controverse. Terwijl ouders en kinderen van 3-11 jaar in meerderheid zeggen meekijken belangrijk te vinden, komt slechts een minderheid hier feitelijk aan toe. Bij de 12- tot 16-jarigen is daarentegen het aantal ouders dat feitelijk meekijkt groter dan het aantal ouders dat meekijken belangrijk vindt. Kennelijk kijkt men in dit geval vooral mee uit gedeelde interesse en niet vanuit pedagogische motieven.

**Tabel 5. Praten over televisie door ouders en kinderen**

	Ouders die wel eens over de tv praten (%)	Kinderen die wel eens iets over tv vragen (%)
Leeftijd		
3- 5	80	75
6- 8	74	70
9-11	76	66
12-16	72	57
SES		
laag	67	56
midden	79	67
hoog	81	74

De meeste ouders zeggen wel eens met hun kind over tv-programma's te praten. Blijkens tabel 5 wordt er door de ouders met het klimmen der leeftijd van de kinderen iets minder frequent over tv-programma's gepraat. Het percentage kinderen dat hun ouders wel eens iets over de televisie vraagt neemt met klimmende leeftijd af. Tevens laat tabel 5 zien, dat in hogere sociale milieus ouders vaker met kinderen over televisie praten en kinderen hierover vaker vragen stellen.

Hoewel de meeste kinderen wel eens met hun ouders over de televisie praten, zien kinderen hun ouders niet als de belangrijkste gesprekspartners (zie tabel 6). Alleen kleuters praten het vaakst met hun ouders over de televisie.

**Tabel 6. Personen met wie kinderen het meest over tv-programma's praten (%)**

Gesprekspartners	Leeftijd			
	3-5	6-8	9-11	12-16
Ouders	47	34	13	6
Vriend(innet)jes	12	35	66	85
Anderen	9	8	9	5
Praat nooit	32	23	12	4

Voor 6- tot 8- jarigen zijn vriendjes en vriendinnetjes in dit opzicht even belangrijk als hun ouders, en in de leeftijden daarboven wordt in toenemende mate bij voorrang met leeftijdgenoten over televisieprogramma's gepraat.

### ***Verband tussen opvattingen en tv-opvoedingsgedrag***

De gevonden correlaties tussen de houding die ouders tegenover de rol die de televisie in het kinderleven speelt aan de dag leggen en hun feitelijke tv-opvoedingsgedrag zijn alle aan de lage kant, maar niettemin valt er een patroon in te onderkennen (zie tabel 7). De ouders die zich bezorgd maken over de ongunstige invloed van televisie op kinderen, blijken – gemiddeld genomen – meer geneigd om toezicht op het kijkgedrag van kinderen uit te oefenen, in de zin dat kinderen toestemming moeten vragen om te mogen kijken en sommige programma's niet mogen zien. Alleen bij kinderen van 12-16 jaar is geen sprake van een significant verband, maar dat mag geen verbazing wekken omdat bij die leeftijdsgroep van toezicht op het kijkgedrag nauwelijks sprake is.

Ouders die – ongeacht hoe zij over de schaduwzijde van televisie kijken denken – sterk overtuigd zijn van de positieve rol die televisie in het leven van kinderen speelt, onderscheiden zich vooral doordat zij frequenter met hun kind over televisieprogramma's praten, een verschijnsel dat het sterkst bij ouders met kinderen van 9 jaar en ouder waarneembaar is.



**Tabel 7. Correlaties tussen de houding van ouders t.o.v. televisie en hun tv-opvoedingsgedrag, uitgesplitst naar leeftijd van het kind**

Leeftijd kind	Gepercipieerde invloed TV	
	negatief	positief
	Toezicht kijkgedrag	
3- 5	0,21*	0,19*
6- 8	0,22**	0,10
9-11	0,18**	0,03
12-16	0,08	0,00
3-16	0,12**	0,06*
	Meepraten over televisie programma's	
3- 5	0,14	0,16*
6- 8	0,19*	0,09
9-11	0,07	0,22**
12-16	0,04	0,20**
3-16	0,05	0,17**

Noot. Eén resp. twee asteriksen duiden op significantie op resp. 5%- en 1%-niveau.

## Discussie

De ondergevraagde Nederlandse ouders hebben met de door Bybee et al. (1982) onderzochte Amerikaanse communicatiewetenschappers gemeen dat zij over de rol die de televisie in het socialisatieproces van kinderen speelt meerdimensionaal denken. Evenals in de eerdere studie van Van Lil (1978) werd vastgesteld, menen de meeste ouders dat aan het televisie kijken van kinderen tegelijkertijd voor- en nadelen zijn verbonden.

Hoewel een kleine meerderheid van de ouders meent dat de voordelen van de televisie de nadelen overtreffen, wordt de televisie in vergelijking met andere media duidelijk het meest gereserveerd gezien. Vooral in vergelijking met het boek wordt de televisie als een minder waardevol medium ervaren. Er is geen ouder te vinden die meent dat het kind minder tijd in het lezen van boeken moet steken, terwijl een aanzienlijke groep ouders meent dat het kind te veel televisie kijkt. In het onderzoek is niet vastgesteld of ouders mogelijk over het lezen van boeken ook meerdimensionaal denken, maar het gegeven dat bijna 40% van de ouders graag ziet dat kinderen hieraan meer tijd besteden, doet vermoeden dat het lijstje van gepercipieerde voordelen van boeken lezen aanzienlijk langer is dan het lijstje van mogelijke nadelen.

Een opmerkelijke bevinding is dat ouders die wensen dat hun kind minder televisie kijkt, hiervoor ook redenen hebben, in de zin dat zij in vergelijking met leeftijdsgenoten ook feitelijk veel kijken. Eenzelfde reële basis hebben de ouderlijke oordelen over de tijdsbesteding van hun kinderen aan de overige

nagevraagde media. Gevoegd bij de genuanceerde wijze waarop ouders zich over de voors en tegens van televisie uitlaten, wekt dit de suggestie dat de ouders in het interview weloverwogen opvattingen naar voren brengen.

Het belang dat ouders aan tv-opvoedingsactiviteiten hechten en de mate waarin zij feitelijk het kind bij het kijken begeleiden, blijkt sterk af te hangen van de leeftijd van het kind. Naarmate het kind jonger is, wordt vaker gevraagd om toestemming, hechten ouders meer belang aan meekijken, praten zij vaker met het kind over televisie en stellen de kinderen zelf hierover meer vragen. In feite vindt tv-opvoeding in hoofdzaak bij basisschool-kinderen, en vooral de groep tot 9 jaar plaats.

Het feitelijk meekijken van ouders hangt echter niet met de leeftijd van het kind samen. Maar zoals eerder gememoreerd, is het ook twijfelachtig of het betreffende item wel tv-opvoedingsgedrag meet. Daarnaast vertoont het verbieden van het zien van bepaalde programma's een grillig verband met leeftijd; kinderen van 9-11 jaar worden het vaakst door zo'n verbod getroffen. Rond het negende levensjaar wisselen kinderen hun voorkeur voor kinderprogramma's in voor een voorkeur voor dramaproducties (Van Lil, 1988) en rond dezelfde leeftijd gaan kinderen, omdat zij later naar bed mogen, ook feitelijk frequenter naar dramaprogramma's kijken. Maar gezien hun leeftijd wordt een deel van het drama-aanbod nog door ouders ongeschikt geacht, hetgeen kan verklaren waarom deze leeftijdsgroep het vaakst door een verbod wordt getroffen.

Behalve door de leeftijd van het kind wordt het tv-opvoedingsgedrag van ouders bepaald door sociaal milieu. Alle nagevraagde tv-opvoedingsactiviteiten worden door ouders uit hogere sociale milieus het belangrijkste geacht en het vaakst toegepast. Alleen het feitelijk meekijken, waarvan we eerder zagen dat dit geen tv-opvoeding hoeft in te houden, komt in lagere sociale milieus het meest voor, mogelijk omdat in dit milieu relatief veel gekeken wordt, waarmee ook de kans op samen kijken toeneemt.

De gevonden verbanden tussen de opvattingen van ouders inzake kind en televisie en hun tv-opvoedingsgedrag komen sterk overeen met de bevindingen van Bybee et al. (1982). Conform dit Amerikaanse onderzoek zijn ouders die sterke negatieve invloeden aan televisie toeschrijven meer geneigd toezicht op het kijkgedrag van kinderen te houden, terwijl ouders die de televisie een sterke positieve invloed toedichten vaker met hun kind over de televisie spreken. Blijkbaar zijn ouders die van het "goede" van de televisie overtuigd zijn eerder bereid om met het kind over de televisie van gedachten te wisselen. Wellicht is een mogelijke manier om ouders voor deze vorm van tv-opvoeding te interesseren, hen van de positieve kanten van het televisiegebruik van kinderen te overtuigen.

De gevonden verbanden zijn nogal zwak, hetgeen een gevolg kan zijn van het geringe aantal items waarmee tv-opvoedingsgedrag en de opvattingen van

ouders zijn gemeten. In het onderzoek van Bybee et al. (1982) worden nauwkeuriger instrumenten gebruikt. Het verdient aanbeveling dit onderzoek bij een representatieve steekproef van Nederlandse ouders te repliceren.

#### LITERATUUR

- Blood, R. (1961). Social clan and family control of television viewing. *Merrill-Palmer Quarterly*, 7, 205-222.
- Bower, R.R. (1973). *Television and the public*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bybee, C., Robinson, D., & Turov, J. (1982). Determinants of parental guidance of children's television viewing for a special subgroup: Mass Media Scholars. *Journal of Broadcasting*, 26, 697-710.
- Cantor, J., & Wilson, B.J. (1984). Modifying fear responses to mass media in preschool and elementary school children. *Journal of Broadcasting*, 28, 431-443.
- Comstock, G.A., Chaffee, S., Katzman, N., McCombs, M., & Roberts, D. (1978). *Television and human behavior*. New York: Columbia University Press.
- Corder-Bolz, C.R. (1980). Mediation: the role of significant others. *Journal of Communication*, 30, 106-118.
- Gross, L.S., & Walsh, R.P. (1980). Factors affecting parental control over children's television viewing: a pilot study. *Journal of Broadcasting*, 24, 411-419.
- Leyens, J.P., Herman, G., & Dunand, M. (1982). The influence of an audience upon the reactions to filmed violence. *European Journal of Social Psychology*, 12, 131-142.
- Lemon, J. (1976). *Teaching children to become more critical consumers of television*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Washington.
- 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, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Prasad, V.K., Rao, T.R., & Sheikh, A.A. (1978). Can people affect television? Mother versus commercial. *Journal of Communication*, 28(1), 91-96.
- Streicher, L.H., & Bonney, N.L. (1974). Children talk about television. *Journal of Communication*, 24(3), 54-61.
- Van der Voort, T.H.A. (1982). *Kinderen en TV-geweld. Waarneming en beleving*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Van der Voort, T.H.A. & Vooijs, M.W. (1980). *Ouders over geweld op de beeldbuis* (Onderzoeksmemorandum 80-04). Leiden: Subfaculteit Opvoedkunde, RU Leiden.
- Van Lil, J.E. (1978). *Rapport inzake een onderzoek naar de betekenis van de massamedia voor leerlingen van de lagere school*. Hilversum: NOS/afd. Kijk- en Luisteronderzoek.
- Van Lil, J.E. (1988). *Beeld van een kind*. Hilversum: NOS, Afdeling Kijk- en Luisteronderzoek.
- Vooijs, M.W. (1987). *TV-opvoeding*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Zillmann, D. (1971). Excitation transfer in communication-mediated aggressive behavior. *Journal of Experimental and Social Psychology*, 7, 419-424.

#### **ABSTRACT, M.W. Vooijs en J.E. van Lil, Guidance of children's television viewing at home. Masscommunicatie 1, 1989, p. 36-47.**

Using oral interviews with parents (N = 968) and with their children aged 3-16 (N = 1109) the study investigated: (a) parental attitudes towards children's television use and the effect of television on children; (b) the extent to which parents guide their children's viewing; and (c) the relationship between parental TV attitudes and guidance. Parents hold a sophisticated view of television effects; that is, television is viewed as simultaneously good and bad. Parental control and guidance of children's television viewing is employed most frequently with young children (up to the age of 12 years) and in high-SES households. Parents who are strongly concerned about the ill effects of television on children are more inclined to restrict children's viewing, whereas parents who ascribe strong positive influences to television are more inclined to discuss television with the child.

## *Teaching critical TV viewing skills: de Amerikaanse aanpak*

In de Verenigde Staten is een reeks TV-curricula ontwikkeld met het oogmerk kinderen tot kritische consumenten van de televisie te vormen. Het onlangs in Nederland ontwikkelde lesprogramma "Anders TV kijken" sluit bij deze initiatieven aan. De studies naar de effecten van deze TV-curricula laten zien dat het mogelijk is de kennis over de televisie te vergroten en de visie van kinderen op het televisie-aanbod in de gewenste richting om te buigen. Het vermogen van TV-curricula om wijzigingen in de attitudes en het gedrag ten opzichte van zaken uit de werkelijkheid zelf tot stand te brengen is echter zeer beperkt. Om het succes van curricula te verhogen moet voorafgaand aan de ontwikkeling van het curriculum bij kinderen worden onderzocht of de gestelde doelen het nastreven waard zijn. Daarnaast moet aan de hand van empirische try-outs worden vastgesteld of de in de lessen aangedragen informatie daadwerkelijk overkomt.

Op initiatief van onderzoekcentra, schooldistricten, onderwijsorganisaties en televisiestations is sinds het begin van de 70-er jaren in de Verenigde Staten een reeks lesprogramma's samengesteld met het oogmerk kinderen tot kritische consumenten van de televisie te vormen (Abelman, 1984). Ook de federale overheid heeft gelden beschikbaar gesteld om lesprogramma's te ontwikkelen, hetgeen tot afzonderlijke curricula voor de lagere school (Corder-Bolz, 1980), "high school" (Lloyd-Kolkin, Wheeler & Strand, 1980) en het post-secundaire onderwijs (Dondis, 1981) heeft geleid. In het Amerikaanse spraakgebruik heten die lesprogramma's niet "TV-opvoedingscurricula" maar *critical television viewing skills curricula*, *television literacy curricula* of kortweg *television curricula*. Het eindproduct waarop het televisie-curriculum mikt wordt de "kritische kijker" of de "televisie-alfabeet" genoemd, een resultaat dat men via het aanbrenge van zogenaamde "kritische kijkvaardigheden" tot stand probeert te brengen.

Kijkt men door het jargon waarmee de televisiecurricula zijn omgeven heen, dan wordt duidelijk dat de Amerikaanse aanpak van televisie-educatie niet in alle opzichten van elders ontwikkelde initiatieven verschilt. Evenals het in andere westerse landen ontwikkelde lesmateriaal, vertonen de Amerikaanse televisiecurricula naar inhoud en doelstellingen een grote variatie, een uitvloeisel van de verschillende theoretische invalshoeken van waaruit de curricula zijn geconcipieerd (Anderson, 1983). Een onderscheidend kenmerk van de Amerikaanse aanpak is wel dat de televisie-educatie pragmatischer wordt aangepakt. Men blijft niet steken in een debat over wat televisie-educatie zou moeten inhouden en gaat sneller over tot het aanmaken van lesmaterialen waarmee concrete ervaring kan worden opgedaan. Daarnaast is er in de Ame-

rikaanse literatuur meer interesse voor de vraag in hoeverre het ontwikkelde lesmateriaal daadwerkelijk "werkt". In de meeste Westeuropese literatuur over televisie-opvoeding wordt die vraag zelfs niet gesteld, laat staan dat gepoogd wordt haar te beantwoorden.

De Amerikaanse aanpak onderscheidt zich ook doordat veel televisiecurricula vanuit een psychologische invalshoek zijn samengesteld. Kenmerkend voor deze curricula is dat men probeert invloed uit te oefenen op de rol die televisie in het leven van het kind speelt, waarbij het streven is de gewenste invloeden van de televisie te versterken, en de ongewenste invloeden tegen te gaan of te verkleinen (Pearl, 1982). Met name in de curricula die voor de lagere-schoolkinderen zijn gemaakt, wordt vaak geprobeerd te interveniëren in de mogelijke effecten van de televisie op de meningen, houdingen en gedragingen van kinderen. Omdat het onderzoek naar de werking van televisiecurricula vooral op deze "interventie-curricula" betrekking heeft, staan we bij deze lesprogramma's het langst stil. Daarbij gaan we ook in op het Nederlandse televisiecurriculum *Anders TV kijken* dat duidelijk bij de Amerikaanse traditie aansluit en eveneens op werking is onderzocht.

### **Kritische kijkvaardigheden**

Omdat de televisiecurricula vanuit verschillende theoretische invalshoeken zijn ontworpen, worden de eigenschappen waarover de "kritische kijker" beschikt verschillend gedefinieerd (Anderson, 1983). De definitie die Vooijis (1987) van televisie-opvoeding geeft, dekt echter redelijk waarom het in de meeste curricula begonnen is. Volgens deze definitie is de kritische kijker iemand die selectief televisie kijkt, en in staat is het geziene te begrijpen, te doorzien en (esthetisch) te waarderen.

Er is nauwelijks onderzoek verricht naar de soorten kritische kijkvaardigheden die onderscheiden kunnen worden en naar de wijze waarop de kijkvaardigheden onderling samenhangen (Corder-Bolz, 1982). De selectie van kijkvaardigheden die in een gegeven curriculum aan de orde worden gesteld, berust dan ook voornamelijk op aprioristische overwegingen. Volgens Dorr (1986) is de volgende lijst van doeleinden representatief voor de huidige televisiecurricula:

- (1) Begrijpen hoe televisie-inhouden gemaakt worden.
- (2) Inzicht in het omroepsysteem.
- (3) Inzicht in soorten TV-stations, programmering en soorten TV-reclame.
- (4) Inzicht in reclamedoeleinden en reclametechniek.
- (5) Kritische evaluatie van TV-spotjes en vermindering van de "impact" ervan.

- (6) Herkennen van expliciete en impliciete waarden in TV-inhouden, vooral die welke stereotiep en antisociaal zijn.
- (7) Kritische evaluatie van de waarden in TV-inhouden en tevens het afwijzen van waarden die stereotiep of antisociaal zijn.
- (8) Onderkennen hoeveel tijd men aan televisie kijken besteedt.
- (9) Minder tijd aan televisie kijken spenderen.
- (10) Onderkennen van de inferieure kwaliteit van (een belangrijk deel) van het TV-aanbod.
- (11) Naar kwalitatief betere programma's kijken.
- (12) Leren televisiegidsen te gebruiken.
- (13) Gebruik van televisiegidsen om een "kijkplan" vast te stellen.

Sommige curricula zijn breed van opzet en bestrijken de meeste van de genoemde doelstellingen. Deze curricula duiden we aan als *algemene curricula*. Daarnaast zijn er *specifieke curricula*, die slechts op één aspect van het aanbod gericht zijn, meestal reclame of geweld.

De didactische methoden waarvan gebruik wordt gemaakt kunnen grofweg in drie typen worden ingedeeld. In de meeste curricula ligt de nadruk op het verstrekken van informatie over allerlei aspecten van televisie (Dorr, 1986). Daarnaast wordt gebruik gemaakt van de methode van actieve participatie, waarbij kinderen worden aangezet zelf informatie te genereren. Dit kan op vele manieren, bijvoorbeeld via discussies, nadenkopdrachten, en rollenspel en het zelf maken van mediaproducten. En tenslotte wordt gebruik gemaakt van de zogeheten mediatie-aanpak, waarbij tijdens de vertoning van filmfragmenten kritische vragen worden gesteld om kinderen te leren kritisch naar televisieprogramma's te kijken.

Een deel van de curricula bevat niet alleen materiaal voor de leerkracht of de leerling, maar voorziet ook in activiteiten voor de ouders. Via ouderavonden, begeleidend materiaal en lesmateriaal voor gebruik thuis, worden ouders gestimuleerd het kind bij het televisie kijken te begeleiden en het op school geleerde in de thuissituatie te oefenen. Langs die weg probeert men het effect van de TV-curricula te versterken of te bestendigen (Corder-Bolz, 1982).

Het onderzoek naar de effecten van televisiecurricula is voornamelijk bij kinderen van de basisschool-leeftijd uitgevoerd. Studies waarin de evaluatie aan de hand van oordelen van leerkrachten of deskundigen plaats vond, laten we buiten beschouwing. Ons overzicht heeft uitsluitend betrekking op studies waarin de werking van de curricula aan bij kinderen geconstateerde veranderingen is afgemeten. De lesprogramma's waarvan de effecten zijn vastgesteld zijn zeer beperkt van omvang, en variëren van één enkele les of kortdurende instructiefilm tot maximaal negen lessen.

## Effecten algemene TV-curricula

Tabel 1 geeft een samenvatting van de belangrijkste bevindingen van een vijftal onderzoekingen naar de effecten van algemene televisiecurricula. De werking van deze curricula is primair op kennisniveau vastgesteld. In dit opzicht zijn de geëvalueerde curricula ook succesvol: in elk van de vijf studies werd na afloop van de lessen een verhoogde kennis van de televisie vastgesteld. Blijkens een tweetal evaluatiestudies van een lesprogramma dat handelde over de productie van televisieprogramma's en specifieke televisie-inhouden (stereotypen, reclame en geweld), boekten kinderen uit klas 3 tot 5 van de lagere

**Tabel 1. Samenvatting van het onderzoek naar de effecten van algemene TV-curricula**

Evaluatiestudie	Doelgroep	Curriculum	Effecten
Singer, Zuckerman & Singer (1980)	Klas 3-5	8 lessen	* meer kennis van de televisie, ook 3 maanden later
Singer & Singer (1983)	Klas 3-5	8 lessen	* kenniseffect het grootst bij klas 3 * geen verandering van het kijkgedrag
Rapaczynski, Singer & Singer (1982)	Kleuters en klas 1-2	6 lessen	* meer kennis van de televisie
Dorr, Graves & Phelps (1980)	Kleuters en klas 2-3	6 lessen (2 versies)	* meer kennis van de televisie * geen verlaging realiteitsperceptie * geen effect op attitude t.o.v. minderheidsgroepen
Abelman & Courtright (1983)	Klas 4 en 6	± 3 lessen	* meer kennis, vooral bij klas 4 * verlaging realiteitsperceptie TV bij klas 4 * meer oog voor prosociale elementen bij klas 4

school de grootste vooruitgang in kennis van cameratechnieken en *special effects*, en in het begrip van de achtergronden en bedoelingen van reclamespotjes (Singer, Zuckerman & Singer, 1980; Singer & Singer, 1983). Een verkorte versie van dit lespakket, die was aangepast aan het begripsvermogen van jongere kinderen, bleek evenzeer tot een vermeerdering van de kennis van de televisie te leiden (Rapaczynski, Singer & Singer, 1982). Ook de twee overige studies laten zien dat het mogelijk is met behulp van televisiecurricula kinderen uit een breed leeftijdsbereik – van kleuters (Dorr, Graves & Phelps, 1980) tot en met kinderen uit de hoogste klas van de basisschool (Abelman & Courtright, 1983) – "televisiewijzer" te maken.

Deze vaststelling moet echter op twee punten worden geclausuleerd. In de eerste plaats is, met uitzondering van het onderzoek van Singer et al. (1980),



alleen voor de korte termijn vastgesteld dat de curricula kennisverhogend werken. Daarnaast blijkt het kenniseffect voor een deel leeftijdsgebonden te zijn. In twee studies was de kenniswinst het grootst bij de jongste leeftijdsgroep die in het onderzoek was betrokken, de groep die blijkens de voortoetsscores ook het minst van televisie wist (Singer & Singer, 1983; Abelman & Courtright, 1983).

Minder aandacht is besteed aan de effecten van de curricula op de percepties en houdingen van kinderen tegenover televisie-inhouden en het kijkgedrag. Voor zover dit soort effecten zijn onderzocht, zijn de resultaten weinig beemoedigend. De twee door Dorr et al. (1980) onderzochte curriculumversies leidden niet tot een verlaging van de werkelijkheidswaarde die kinderen aan televisiedrama toekenden. In de studie van Abelman & Courtright (1983) werd alleen bij de jongste in het onderzoek betrokken leeftijdsgroep een marginale verlaging van de realiteitsperceptie van de televisie aangetroffen. Evenmin kon worden aangetoond dat curricula tot een minder stereotiepe visie op minderheidsgroepen (Dorr et al., 1980) of tot selectiever en minder televisie kijken (Singer & Singer, 1983) leidde. Een gewijzigde perceptie van de inhoud van televisie werd alleen in het onderzoek van Abelman & Courtright (1983) vastgesteld. Dit lesprogramma slaagde erin kinderen meer bewust te maken van de prosociale ("lieve") gedragingen die – naast antisociale gedragingen – in televisiedrama zijn te zien.

### **Effecten reclamecurricula**

Het onderzoek waarin de effecten van curricula over televisiereclame zijn onderzocht, heeft doorgaans betrekking op uiterst kortademiige onderwijsinspanningen die niet meer dan één les of instructiefilm beslaan (zie Tabel 2). Het algemene beeld dat uit deze studies naar voren komt, is dat een kortstondige interventie volstaat om kinderen meer kennis over bedoelingen en verleidingstechnieken van televisiereclame bij te brengen en hun scepsis tegenover televisiespotjes te vergroten. Blijkens onderzoek van Roberts et al. (1980) nemen de leereffecten echter met klimmende leeftijd van het kind af (studie II), en is er rond de leeftijd van 11 jaar een "plafond" waarboven de instructie, omdat men uit zichzelf reeds "wijs" genoeg is, geen effect meer heeft (studie I). Daarnaast bleek een lesprogramma waarin het accent lag op de technieken die in reclameboodschappen worden gebruikt, effectiever te zijn dan een lesprogramma dat kinderen over de bedoelingen van reclamespots informeerde (Feshbach, Feshbach & Cohen, 1982).

In drie studies is de effectiviteit van verschillende didactische methoden nagegaan: de "traditionele" methode (rechtstreekse informatie), de "mediatie-aanpak" (waarbij kinderen tijdens de vertoning van reclamefilms een antwoord op kritische vragen over het vertoonde bedenken) en de rollenspelme-

**Tabel 2. Samenvatting van het onderzoek naar de effecten van curricula over TV-reclame**

Evaluatiestudie	Doelgroep	Curriculum	Effecten
Roberts et al. (1980); studie I	Klas 4, 6 en 8	1 film (2 versies)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* meer kennis van TV-reclame alleen bij klas 4</li> <li>* kritischer attitude t.o.v. TV-reclame, alleen bij klas 4</li> </ul>
Roberts et al. (1980); studie II	Klas 2, 3 en 5	1 film (2 versies)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* kritischer attitude</li> <li>* maar hoe hoger de klas, des te geringer zijn de leseffecten</li> </ul>
Feshbach, Feshbach & Cohen (1982)	Klas 2 en 4	3 lessen (2 versies)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* meer kennis</li> <li>* kritischer attitude</li> </ul>
Desmond & Jeffries-Fox (1983)	Kleuters + klas 1 en 2	1 les (3 versies)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* meer kennis</li> <li>* kritischer attitude</li> </ul>
Triplett (1981)	Klas 1-5	1 les (3 versies)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* meer kennis</li> <li>* kritischer attitude</li> </ul>
Donohue, Henke & Meyer (1983)	Klas 1 en 2	1 les (2 versies)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* meer kennis</li> <li>* kritischer attitude</li> </ul>

thode (zelf bedachte reclamespotjes ten tonele brengen). De resultaten van deze onderzoekingen spreken elkaar echter tegen. Volgens de ene studie is de mediatie-aanpak het meest effectief (Triplett, 1981), volgens een ander de rollenspelaanpak (Desmond & Jeffries-Fox, 1983) en in een derde studie was de traditionele methode even effectief als de rollenspelaanpak (Donohue, Henke & Meyer, 1983).

## Effecten geweldcurricula

### *Amerikaans onderzoek*

Uitgaand van de observatie dat de agressiestimulerende werking van geweldbeelden toeneemt naarmate kinderen de beelden als realistischer ervaren (Van der Voort, 1982), is in een drietal Amerikaanse curricula geprobeerd de mogelijke agressiestimulerende werking van televisiegeweld in te perken door de werkelijkheidswaarde die kinderen aan agressief televisiedrama toe-kennen omlaag te brengen (zie Tabel 3).

In twee studies werd de beoogde verlaging van de realiteitsperceptie van televisiedrama niet tot stand gebracht, en trad ook de voorgestane agressievermindering niet op. Doolittle (1975) trachtte kinderen van het fictieve karakter van gewelddrama te doordringen. Dit was niet aan de onderzochte kinderen besteed, omdat zij blijkens de voormeting reeds uit zichzelf wisten dat

**Tabel 3. Samenvatting van het onderzoek naar de effecten van curricula over TV-geweld**

Evaluatiestudie	Doelgroep	Curriculum	Effecten
Doolittle (1975)	Klas 6	4 à 8 lessen (2 versies)	* geen verlaging realiteitsperceptie TV * geen agressievermindering
Rosenfeld et al. (1978)	Klas 2 en 4	3 lessen	* geen verlaging realiteitsperceptie TV * geen agressievermindering
Huesmann et al. (1983)	Klas 3 en 5	2 lessen	* wèl verlaging realiteitsperceptie TV * verminderde agressie

gewelddrama in scène is gezet en gespeeld wordt. Ook de door Rosenfeld et al. (1978) gehanteerde aanpak, waarbij kinderen in kleine groepjes discussieerden over de wijze waarop in films en in werkelijkheid conflicten worden opgelost, bleek niet tot een verlaagde realiteitsperceptie van geweldfilms te leiden.

De directieve aanpak van Huesmann et al. (1983) werkte wel. In dit lesprogramma werd rechtstreeks uiteengezet dat het gebeuren in geweldfilms weinig met de werkelijkheid van doen heeft. Daarnaast kregen kinderen de opdracht een video-opname te maken waarin aan leeftijdsgenoten wordt uitgelegd wat er aan agressieve televisiebeelden mis is. Deze interventie leidde niet alleen tot een verlaagde realiteitsperceptie maar ook tot een daling van de gemeten agressiviteit van de kinderen. Omdat de agressiviteit met een papieren-potloodmethode werd gemeten en de gegeven instructie weinig twijfel liet over wat de onderzoekers voor gewenst hielden, kan echter niet worden uitgesloten dat de gunstige bevindingen (mede) door een sociaal wenselijkheidseffect werden ingegeven.

### **Nederlands onderzoek**

Vergeleken met de Amerikaanse geweldcurricula is het Nederlandse televisiecurriculum *Anders TV kijken* minder pretentief. Het doel is niet de agressiviteit van kinderen omlaag te brengen, maar hun perceptie van geweldbeelden te veranderen. De precieze doelstellingen van het curriculum werden vastgesteld aan de hand van een voorstudie waarin werd nagegaan hoe de doelgroep "van nature" tegen geweldbeelden aankijkt (Van der Voort, 1982). Het lesprogramma werd op basis van empirisch ontwikkelingsonderzoek vervaardigd en waar nodig bijgesteld (Van der Voort & Vooijs, 1984), waarbij met name werd nagegaan of niet informatie werd aangedragen waarmee de betreffende leeftijdsgroep reeds op de hoogte was.

Het uiteindelijke lespakket bestond uit een lesboekje (Gortzak, Schoute, Vooijs & Van der Voort, 1983) en op beeldband vastgelegde fragmenten uit authentieke televisiefilms en interviews met deskundigen. Tijdens elke les

werd afwisselend informatie uit het lesboekje verwerkt en naar videobeelden gekeken.

Het curriculum was erop gericht kinderen tot een kritischer waarneming van met name de geweldacties van de *good guys* te brengen, gedragingen die de meeste kinderen – in tegenstelling tot de geweldacties van de *bad guys* – van nature licht opnemen en snel goedpraten (Van der Voort, 1982). Hiertoe werden kinderen onder meer geconfronteerd met "echte" politie-agenten die via de beeldbuis uiteenzetten dat het neerschieten van een verdachte hen geenszins in de koude kleren was gaan zitten, en tevens duidelijk maakten dat het aantal gelegenheden waarbij geweld gebruikt mag worden aanzienlijk geringer is dan films doorgaans suggereren. Daarnaast was het doel kinderen te leren door het onwerkelijke en geromantiseerde beeld dat politie- en detectiveseries van de werkelijkheid geven heen te kijken (verlaging realiteitsperceptie). Hiertoe werden in het lesboekje en via het commentaar dat "echte" politie-agenten en privé-detectives op filmfragmenten gaven, de belangrijkste verschillen tussen film en werkelijkheid uit de doeken gedaan. Het geleerde werd in praktijk gebracht aan de hand van "kijk oefeningen" waarbij kinderen, gericht door de opdracht speciaal op een eerder behandeld verschil tussen film en werkelijkheid te letten, naar nieuwe filmfragmenten keken.

Tabel 4 geeft een samenvatting van het onderzoek dat naar de werking van dit televisiecurriculum is verricht.

**Tabel 4. Samenvatting van het onderzoek naar de effecten van het lesprogramma "Anders TV kijken"**

Evaluatiestudie	Doelgroep	Curriculum	Effecten
Van der Voort, Vooijs & Bakker (1984)	Klas 4-6	9 lessen	<ul style="list-style-type: none"> <li>* meer kennis</li> <li>* verlaging realiteitsperceptie TV</li> <li>* kritischer perceptie geweldacties van de goede partij</li> </ul>
Vooijs (1986)	Klas 4-6	9 lessen	<ul style="list-style-type: none"> <li>* meer kennis</li> <li>* verlaging realiteitsperceptie TV</li> <li>* kritischer perceptie geweldacties van de goede partij, alleen in klas 5 en 6</li> <li>* kritischer attitude t.o.v. reactief geweld in de werkelijkheid</li> </ul>
Vooijs & Van der Voort (1987)	Klas 4, twee jaar later	9 lessen	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Na twee jaar zijn de effecten op de kennis en de realiteitsperceptie TV nog aanwezig</li> </ul>
Van der Voort & Vooijs (1988)	Klas 5-6	6 lessen	<ul style="list-style-type: none"> <li>* meer kennis</li> <li>* verlaging realiteitsperceptie TV</li> </ul>

Blijkens een eerste experimentele veldstudie leidde het lesprogramma tot een grotere kennis van verschillen tussen misdaadfilms en de werkelijkheid, en

tot een verlaagde realiteitsperceptie van dit soort films (Van der Voort, Vooijs & Bakker, 1984). Bovendien hadden de lessen tot effect dat de geweldacties van de *good guys* kritischer werden gezien: de acties van de held werden als ernstiger ervaren en minder gebillijkt.

Dezelfde effecten werden aangetroffen in een grootschaliger tweede veldexperiment (Vooijs, 1986). In dit onderzoek werden de criteriumvariabelen ook bij een controlegroep van studenten van de pedagogische academie gemeten, waardoor kon worden vastgesteld in hoeverre de perceptie van geweldfilms van kinderen onder invloed van de lessen in een "volwassen" richting was opgeschoven. Daarbij bleek dat het curriculum het grootste effect had op de kennis van de verschillen tussen film en werkelijkheid - na afloop van de lessen deed de kennis van de kinderen weinig onder voor die van hun aanstaande onderwijzers - en de realiteitsperceptie van geweldfilms. Tevens bleek dat kinderen zich na afloop van de lessen kritischer opstelden tegenover het gebruik van reactief geweld in de werkelijkheid; het geweld van degene die "begint" wezen kinderen reeds op voorhand af. Het plezier dat kinderen aan het zien van geweldfilms beleefden was echter onverminderd. Een dergelijk effect werd ook niet nagestreefd, en het feit dat de meeste kinderen na het lesprogramma zich onverminderd enthousiast over geweldfilms uitlieten, suggereert dat een sociaal wenselijkheidseffect geen rol van betekenis heeft gespeeld.

Bij de jongste leeftijdsgroep die in het onderzoek was betrokken (klas 4) kon geen significante verandering van de waarneming van de acties van de "goede partij" worden aangetoond. Deze leeftijdsgroep stond op voorhand ook het meest kritisch tegenover de geweldacties van de held, zodat de instructie aan deze groep het minst was besteed. Voor dit criterium kon daarom in de follow-up-studie (Vooijs & Van der Voort, 1987), die twee jaar later werd uitgevoerd bij de kinderen die in de aanvankelijke studie in klas 4 zaten, niet worden vastgesteld wat er twee jaar na dato van de effecten van het lesprogramma "over" was. Het kenniseffect en het effect op de realiteitsperceptie stond echter twee jaar later nog aantoonbaar overeind.

Op basis van het experimentele lesprogramma werd een zesdelige schooltelevisieserie samengesteld, die in het najaar van 1987 werd uitgezonden en in 1988 werd herhaald. De samenstellers van de schooltelevisieserie gingen ervan uit dat de "videoprojectformule" van het oorspronkelijke project, waarbij het mogelijk was bij elk vertoond fragment direct op de reacties van kinderen in te spelen, effectiever zou zijn dan de "schooltelevisieformule", waarbij de bespreking wordt uitgesteld tot het moment waarop de gehele aflevering is vertoond (Van der Voort & Rooymans, 1987). Dat bleek mee te vallen. De effecten van de (verkorte) schooltelevisieserie op de kennis en de realiteitsperceptie van geweldfilms waren qua grootte vergelijkbaar met die van het experimentele videoproject (Van der Voort & Vooijs, 1988). Boven-

dien sloegen de kinderen het nut van de schooltelevisieserie hoger aan dan het nut van het videoproject, en waren zij na afloop van de schooltelevisieserie beter in staat aan te geven wat zij van de lessen hadden geleerd.

## Evaluatie

Er zijn tenminste vijf redenen te noemen waarom de besproken evaluatiestudies een onvolledig beeld geven van de effecten die met televisiecurricula kunnen worden gesorteerd:

- (a) De geëvalueerde curricula zijn doorgaans zeer beperkt van omvang, zodat geen beeld van de effecten van langduriger onderwijs-inspanningen wordt verkregen.
- (b) De studies maken slechts duidelijk wat de curricula feitelijk teweegbrachten, hetgeen niet maatgevend hoeft te zijn voor wat televisiecurricula tot stand *kunnen* brengen. Met name is denkbaar dat sommige curricula effectiever waren uitgevallen, als van te voren beter was onderzocht wat kinderen buiten het lesprogramma om reeds weten, zodat voorkomen wordt dat men kinderen zaken vertelt die zij uit zichzelf al weten.
- (c) De werking van de curricula is doorgaans aan een zeer beperkt aantal maatstaven afgemeten, waardoor onvoldoende inzicht wordt verschaft in het totaal van de bedoelde (en onbedoelde) effecten van de lessen.
- (d) Op twee studies na, zijn alleen de korte-termijn-effecten vastgesteld. Juist bij televisiecurricula is het echter zeer gewenst dat de langere-termijn-effecten worden onderzocht, omdat het niet is uitgesloten dat kennis wordt aangedragen die kinderen binnen afzienbare termijn door cognitieve rijping en/of ervaring met de televisie uit zichzelf verwerven.
- (e) De evaluatiestudies geven nauwelijks aanwijzingen omtrent wat de school kan doen om gewenst geachte invloeden van de televisie te versterken. Op het door Abelman en Courtright (1983) geëvalueerde curriculum na, hebben alle onderzochte curricula een bezorgde ondertoon en beogen zij ongewenst geachte invloeden van de televisie te bestrijden. Zo is er bijvoorbeeld geen enkele studie van de effecten van curricula die erop gericht zijn kinderen te stimuleren meer kennis uit informatieve televisieprogramma's op te nemen.

Hoewel de evaluatiestudies een beperkte zeggingskracht hebben, maken zij wel duidelijk dat niet alle typen doelstellingen even gemakkelijk bereikt worden. Het meest succesvol zijn de curricula in het bevorderen van kennis over de televisie, zij het dat in sommige curricula kennis werd overgedragen die aan (oudere) kinderen reeds bekend was. Moeilijker is het kinderen tot een kritischer visie op het televisie-aanbod te brengen, hoewel een deel van de curricula erin slaagde een kritischer perceptie van met name reclame- en geweldbeelden tot stand te brengen. Het meest problematisch is de beïnvloe-

ding van het feitelijke kijkgedrag van kinderen, en vooralsnog moet worden aangetoond dat enig curriculum hierin slaagt.

In sommige televisiecurricula wordt TV-opvoeding in feite geheel of ten dele gebruikt als een middel om algemene opvoedingsdoelen te bereiken, bijvoorbeeld minder stereotiep denken over minderheidsgroepen (Dorr et al., 1980), een kritischer attitude ten opzichte van het gebruik van geweld in de werkelijkheid (Vooijs, 1986), of een verlaging van de agressie van kinderen (Amerikaanse TV-geweld-curricula). De meeste van deze pogingen hadden geen succes. We betwijfelen echter of bij dergelijke doelstellingen nog wel van TV-opvoeding sprake is. Ons inziens gaat TV-opvoeding niet verder dan het tot-stand-brengen van een kritischer beoordeling van televisie-inhouden en een beheerste omgang met het medium. Een veranderde houding ten opzichte van zaken uit de werkelijkheid (bijv.: minderheidsgroepen) of een verandering van gedragingen die niet direct aan de televisie gerelateerd hoeven te zijn (bijv.: agressie), kan hooguit als een niet ongewenst neveneffect van een televisiecurriculum worden gezien, en niet als maatstaf voor het welslagen van een televisiecurriculum worden gebruikt.

De meeste ontwerpers van televisiecurricula gaan er impliciet of zelfs expliciet (Vooijs, 1986) vanuit dat het gewenst is kinderen te leren op een volwassen manier over televisie-inhouden te redeneren. Anderson (1983) verwerpt dit uitgangspunt, hetgeen hem overigens – zoals Dorr (1986) opmerkt – niet weerhouden heeft om zelf televisiecurricula te ontwerpen. Anderson trekt de ontwikkelingspsychologische veronderstelling dat de cognitieve vermogens van kinderen met klimmende leeftijd toenemen totdat het stadium van "volwassen" denken is bereikt, in twijfel. Volgens hem kan het denken tijdens de groei naar volwassenheid in sommige opzichten ook kwalitatief minder worden, bijvoorbeeld doordat het denken in beelden achteruit gaat. De empirische basis voor deze stelling is echter uiterst mager, en vooralsnog geeft ontwikkelingspsychologisch onderzoek alleen reden aan te nemen dat de cognitieve vermogens tijdens de groei naar volwassenheid toenemen. Het lijkt ons daarom niet bezwaarlijk als getracht wordt kinderen te leren op een meer volwassen manier over televisie-inhouden te denken. Dat betekent niet dat de doelstellingen van televisiecurricula kunnen worden afgeleid uit de wijze waarop de doorsnee-volwassene tegen televisie-inhouden aankijkt, want niet alle volwassenen kunnen tot de kritische kijkers worden gerekend. Om vast te stellen over welke vaardigheden de kritische kijker beschikt, is men aangewezen op onderzoek onder hoger opgeleide volwassenen.

#### LITERATUUR

- Abelman, R. (1984). Children and TV: The ABC's of TV literacy. *Childhood Education*, 60, 200-205.
- Abelman, R. & Courtright, J. (1983). Television literacy: Amplifying the cognitive level effects



- of television's prosocial fare through curriculum intervention. *Journal of Research and Development in Education*, 17, 46-57.
- Anderson, J.A. (1983). Television literacy and the critical viewer. In J. Bryant & D. Anderson (Eds.) *Children's understanding of television: Research on attention and comprehension* (pp. 297-330). New York: Academic Press.
- Corder-Bolz, C.R. (1980). *Development of critical viewing skills in elementary school students. Final Report*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Lab. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 215 671).
- Corder-Bolz, C.R. (1982). Television literacy and critical viewing skills. In D. Pearl, L. Bouthilet & J. Lazar (Eds.), *Television and behavior: Ten years of scientific progress and implications for the eighties* (pp. 91-101). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Desmond, R.J., & Jeffries-Fox, S. (1983). Elevating children's awareness of television advertising: The effects of a critical viewing program. *Communication Education*, 32, 107-115.
- Dondis, D. (1981). *The development of critical television viewing skills in post-secondary students*. Boston, MA: Boston University, School of Public Communication. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 215 670).
- Donohue, T.R., Henke, L.L., & Meyer, T.P. (1983). Learning about television commercials: The impact of instructional units on children's perceptions of motive and intent. *Journal of Broadcasting*, 27, 251-261.
- Dolittle, J.C. (1975). *Immunizing children against the possible antisocial effects of viewing television violence: A curricular intervention*. Proefschrift University of Wisconsin-Madison. (University Microfilms No. 76-8582).
- Dorr, A. (1986). *Television and children: A special medium for a special audience*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Dorr, A., Graves, S.B., & Phelps, E. (1980). Television literacy for young children. *Journal of Communication*, 30(3), 71-83.
- Feshbach, S., Feshbach, N.D., & Cohen, S.E. (1982). Enhancing children's discrimination in response to television advertising: The effects of psycho-educational training in two elementary school-age groups. *Developmental Review*, 2, 385-403.
- Gortzak, K.J.J.M., Schouten, E.M., Vooijis, M.W., & Van der Voort, T.H.A. (1983). *Anders kijken: negen lessen over TV-geweld*. Den Haag: Schroeder van der Kolk.
- Huesmann, L.R., Eron, L.D., Klein, R., Brice, P., & Fischer, P. (1983). Mitigating the imitation of aggressive behavior by changing children's attitudes about media violence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 899-910.
- Lloyd-Kolkin, D., Wheeler, P., & Strand, T. (1980). Developing a curriculum for teenagers. *Journal of Communication*, 30(3), 119-125.
- Pearl, D. (1982). *Television and behavior. Ten years of scientific progress and implications for the eighties. Volume 1: Summary Report*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Rapaczynski, W., Singer, D.G., & Singer, J.L. (1982). Teaching television: A curriculum for young children. *Journal of Communication*, 32(2), 46-55.
- Roberts, D.F., Christenson, P., Gibson, W.A., Mooser, L., & Goldberg, M.E. (1980). Developing discriminating consumers. *Journal of Communication*, 30(3), 94-105.
- Rosenfeld, E., Maloney, S., Huesmann, L.R., Eron, L.D., Fischer, P., Musonis, V., & Washington, A. (1978). *The effect of fantasy and fantasy-reality discriminations upon the observational learning of aggression*. Paper presented at the Third Biennial Meeting of The International Society for Research on Aggression, Washington, DC.
- Schneller, R. (1982). Teaching for critical TV viewing. *Educational Research*, 24(2), 99-106.
- Singer, D.G., & Singer, J.L. (1983). Learning how to be intelligent consumers of television. In M.J.A. Howe (Ed.), *Learning from television: Psychological and educational research* (pp. 203-222). London: Academic Press.
- Singer, D.G., Zuckerman, D.M., & Singer, J.L. (1980). Helping elementary school children learn about TV. *Journal of Communication*, 30(3), 84-93.
- Triplett, J. (1981). *How to teach children about the "commerce" of commercials*. Paper presented at the meeting of the International Communication Association Convention. Minneapolis, MN.
- Van der Voort, T.H.A. (1982). *Kinderen en TV-geweld; waarneming en beleving*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Van der Voort, T.H.A. (1988). Al bij de eerste les zat ik op het puntje van mijn stoel. In: L. Both

- (Red.), *25 Jaar schooltv: Méér dan plaatjes kijken* (pp. 38-41). Hilversum: Stichting NOT.
- Van der Voort, T.H.A., & Vooijs, M.W. (1984). Anders kijken naar TV-geweld: Lesontwikkeling en eerste ervaringen. *Jeugd in School en Wereld*, 68(6), 33-38.
- Van der Voort, T.H.A., & Rooijmans, A. (1987). *Anders TV kijken: Geweld in film en werkelijkheid*. Hilversum: Stichting NOT.
- Van der Voort, T.H.A., & Vooijs, M.W. (1988). De school-tv-serie "Anders TV kijken". Effecten na bewerking van het experimentele lespakket tot een schooltv-project. In: R. Engers, R. Kleingeld, & A.H.M. van Zon (Red.), *Onderwijs en media* (pp. 1-18). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Van der Voort, T.H.A., Vooijs, M.W., & Bakker, D. (1984). Kritisch kijken naar TV-geweld. Het effect van negen lessen. *Pedagogisch Tijdschrift*, 9, 386-400.
- Vooijs, M.W. (1986). *Kritisch TV kijken. Een curriculumstudie*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vooijs, M.W. (1987). *TV-opvoeding*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vooijs, M.W., & Van der Voort, T.H.A. (1987). Verandering van de perceptie van televisiegegeweld via een lesprogramma: Effecten op korte en middellange termijn. *Pedagogische Studiën*, 64, 425-436.

**ABSTRACT, Vooijs, M.W. & Van der Voort, T.H.A. "Teaching critical TV viewing skills: The American approach". *Massacommunicatie* 1, 1989, p. 48-60.**

In the last ten years, a series of so-called television literacy curricula have been developed in the United States, teaching programs aimed at turning children into critical consumers of television. The Dutch TV curriculum "Watching TV differently" fits in with these initiatives. Effects studies show that television curricula can enhance children's knowledge of TV and alter their perceptions of TV contents. TV curricula were shown to be less powerful in bringing about attitudinal and behavioral changes in children. Before preparing a television curriculum, the children's entry behavior should be studied. Additionally, the lessons should be tested in advance, to check whether the information supplied is getting across.

HARRY BOUWMAN

## *Cultuurpessimisme en de paradox van een kritische mediapedagogie*

In dit artikel wordt aandacht besteed aan de theoretische uitgangspunten van twee benaderingen binnen de Frankfurter Schule: (a) de benadering van Adorno en Horkheimer waarin de manipulerende werking van de media centraal staat, en (b) de benadering van Enzensberger die de manipulatiethese verwerpt. Nagegaan wordt wat beide benaderingen hebben bijgedragen aan media-opvoeding en of deze bijdragen vertaald zijn in concrete lesprogramma's. Geconcludeerd wordt dat de visie van Adorno c.s. vooral het denken over de invloed van media heeft bepaald en ertoe heeft geleid dat afstand is genomen van klassieke mediatheorieën. De benadering van de Frankfurter Schule heeft kritische media-analyses gestimuleerd. Veel van deze analyses hebben een voorbeeldfunctie en kunnen op initiatief van docenten in lesprogramma's worden toegepast. Enzensbergers visie heeft meer directe consequenties gehad. Het stimuleren van leerlingen om zelf met video, maar ook met andere media te werken, is tot zijn benadering te herleiden. Curricula zijn echter nauwelijks uit beide benaderingen voortgekomen. Waar dat wel het geval is, blijven deze in zeer algemene uitgangspunten steken.

Beschouwingen over media-opvoeding vanuit ideologiekritische benaderingen zoals die met name in Duitsland in de '60-er en '70-er jaren hoogtij vierden, doen wat gedateerd aan. Immers voor een deel zijn deze achterhaald door theorievorming op het gebied van enerzijds de communicatiewetenschap en anderzijds de ideologietheorie. Deze ontwikkelingen komen tot uitdrukking binnen meer semiologische benaderingen van media-opvoeding. Deze benaderingen staan in het artikel van Van Driel en Klinkenberg (dit nummer) centraal. Wij zullen ons vooral richten op de ideeën van de Frankfurter Schule, waartoe wij ook Enzensberger rekenen. Na een bespreking van de theoretische uitgangspunten gaan we na in hoeverre deze benaderingen iets aan de media-pedagogie hebben bijgedragen.

### **De cultuurindustrie**

In het werk van de Frankfurter Schule, dus ook in het werk van Adorno en Horkheimer, staat de analyse van de cultuurindustrie in relatie tot de gehele maatschappij centraal. De media worden, als tak van de cultuurindustrie, gezien als een noodzakelijk bijverschijnsel van het monopolistisch kapitalisme. De cultuurindustrie brengt een stroom van producten voort die weliswaar zeer verschillend zijn qua verschijningsvorm (kranten, strips, pop-muziek, video's, enz.), maar inhoudelijk steeds weer hetzelfde bieden. Deze inhoud is weliswaar ontleend aan 'de' werkelijkheid, maar is er een ideologische kleuring van. De media-werkelijkheid is op het eerste gezicht niet te onderschei-

den van de 'echte' werkelijkheid. Als men met de in de mediaboodschap vervatte ideologieën in aanraking komt, is men niet in staat van het gebodene afstand te nemen en daar kritisch op te reflecteren. Media-inhouden dragen zo bij aan het heersen over onderdrukte klassen: de misleide, gemanipuleerde massa. De behoefte om zich aan deze manipulerende invloed te onttrekken bestaat bij de massa niet. Daarvoor is hun bewustzijn te veel beïnvloed door en afhankelijk van de cultuurindustrie.

### ***De cultuurindustrie: een oligopolie***

De cultuurindustrie is op een drietal niveaus te analyseren. Het eerste niveau betreft de verwevenheid van allerlei bedrijven, op nationaal en transnationaal niveau, die betrokken zijn bij productie van zowel de 'software' als de 'hardware' van de media. Deze verwevenheid kan van verschillende aard zijn: gemeenschappelijke projecten, deelnemingsrelaties, overeenkomsten m.b.t. productie in licentie, toelevering, verkoop, marketing enz.; en/of bestuurlijke relaties. De internationale cultuurindustrie bestaat uit een complex van onderling nauw verbonden, over het algemeen transnationale ondernemingen (Hamelink, 1984; Holzer, 1974), die zijn ontstaan na een proces van concentratie, centralisatie en fusievorming. Op internationaal niveau zet deze concentratie nog steeds door. Volgens Servaes (1979) betreft het een oligopolie: een marktform waarin nog slechts enkele aanbieders in een concurrentieverhouding tot elkaar staan en nagenoeg identieke producten aanbieden.

### ***Meer van hetzelfde: een vertekende werkelijkheid***

Met deze producten zijn wij gekomen bij het tweede niveau waarop de cultuurindustrie geanalyseerd kan worden, namelijk die van de mediaboodschappen. Hoewel er in kwantitatief opzicht nauwelijks sprake is van verschraling – er worden bijvoorbeeld steeds meer bladen voor steeds specifiekere marktsegmenten geïntroduceerd – impliceert dit niet dat er sprake is van een grotere inhoudelijke diversiteit.

De producten van de cultuurindustrie zijn het resultaat van selectie en vereenvoudiging. Bij de selectie van gebeurtenissen die relevant zijn om aan het publiek te brengen, laten de producenten van mediaboodschappen zich leiden door beroepscode, opvattingen over publiek en hun eigen, veelal middenklasse-georiënteerde opvattingen over de maatschappij. Resultaat is dat de mediaboodschap een realiteit weerspiegelt die weliswaar aansluit bij ervaringen van de mediaconsumenten of bij voor hen herkenbare omstandigheden, maar niet de 'echte' werkelijkheid is waarmee zij van dag tot dag worden geconfronteerd.

De 'echte' werkelijkheid doet zich aan consumenten diffuus en onduidelijk voor en wordt gekenmerkt door versluierde motieven, persoonlijke problemen, onvoorspelbaarheid van gedrag en de dubbelzinnige gevolgen daarvan.

De mediawerkelijkheid is daarentegen overtuigend en duidelijk, volgens vaste herkenbare patronen opgezet en biedt altijd oplossingen voor problemen. Zij is sterk vereenvoudigd en wordt gedomineerd door ideologieën die het onderdrukte bestaan in een vervreemde maatschappij als normaal en acceptabel voorstellen. Adorno (1976) onderkent voor televisie bijvoorbeeld de volgende mechanismen, die hieraan bijdragen:

- Pseudo-realisme: de werkelijkheid wordt gereduceerd tot een aantal oppervlakkige, sterk geschematiseerde sjablonen. Zo is er in televisiedrama altijd sprake van 'de' goede die strijdt met 'de' slechte.
- Pseudo-personalisering: met een beperkt aantal caricaturale, stereotype kenmerken wordt een persoon neergezet.
- Pseudo-filosofische legitimering: waarden en normen die geuit worden in mediaboodschappen, worden herleid tot algemene credo's. Verwezen wordt naar eeuwig geldende, schijnbaar natuurlijke waarden, die echter tot lege categorieën zijn verworpen.

Deze mechanismen leiden er toe dat de inhoud van de media door Adorno zonder meer tot ideologie wordt verklaard.

Navolgers van Adorno zijn echter meer genuanceerd. Volgens hen zijn ideologieën genre-gebonden. Zo heeft televisiedrama volgens Dahlmüller, Hund en Kommer (1973, 1974) de volgende maatschappelijke functies:

- maatschappelijke spanningen en conflicten – hun ontstaan en de wijze waarop ze worden opgelost – worden getoond ter compensatie van reëel ervaren spanningen en conflicten;
- de op zich onoverbrugbare maatschappelijke tegenstellingen worden fictief overwonnen;
- de onmenselijke kenmerken van het maatschappelijke systeem worden opgelost in de schone schijn van algemeen menselijke waarden.

Dit laatste punt komt overeen met de pseudo-filosofische legitimering zoals Adorno die onderkent.

Deze functies, die alle gericht zijn op het handhaven van de status quo, worden voor de verschillende genres verschillend uitgewerkt. Zo staat in politie-series normafwijking centraal. Daarbij moet worden aangetekend dat normafwijking juridisch en criminologisch gedefinieerd is en bepaald wordt door de normen en waarden van de heersende klasse. Kenmerkend is dat criminaliteit in televisiedrama niet herleid wordt tot maatschappelijke omstandigheden, maar tot abstracte constanten als hebzucht, jalouzie en aangeboren slechtheid. In familieseries staat de opvoeding van de volgende generatie tot goede burgers, en dus tot nuttige, aangepaste arbeidskrachten centraal.

Daarnaast benadrukken Dahlmüller c.s. dat televisieprogramma's, alleen al gezien hun enorme verschillen in inhoud en vorm, bijdragen aan een fragmentering van de werkelijkheid. Doordat de werkelijkheid in stukjes en beet-

jes wordt aangeboden, is zij voor de kijker niet meer te overzien, hetgeen leidt tot onjuiste en onsamenhangende interpretaties. De mediawerkelijkheid verschilt van de 'echte' doordat maatschappelijke tegenstellingen los van hun context, slechts gedeeltelijk en vanuit een beperkt perspectief (met name die van de gevestigde macht) worden behandeld. De maatschappelijke tegenstellingen zijn door de mediaconsument niet meer te beoordelen. De ideologische inhoud van de media is een weerspiegeling van de mystificerende verschijningsvormen van de kapitalistische verhoudingen.

Zoeken Dahlmüller, Hund en Kommer de ideologische werking van media in verschillen in media-uitingen en genrekritiek, Knilli (1971) herleidt de ideologische werking van met name televisie tot de televisietaal. De kijker is niet in staat om boodschappen over de maatschappelijke werkelijkheid op hun waarde te beoordelen. Volgens Knilli is er sprake van beeldanalfabetisme bij kijkers. Het audiovisueel karakter van televisie brengt met zich mee dat men zich drie talen eigen dient te maken, die van het beeld, het woord en het lichaam. Elke taal kent zijn eigen codes waardoor het begrip van het getoonde verder gecompliceerd wordt. Knilli legt dan ook veel nadruk op televisie- en filmanalyse (Knilli & Reiss, 1971). Semiologie is daarbij een belangrijke inspiratiebron.

Maar niet alleen op het gebied van de ideologische werking van televisie hebben Adorno en Horkheimer navolgers. Zo heeft Löwenthal (1964) triviaalliteratuur geanalyseerd en bestaan er uitgebreide analyses van de pers, met name van de *Bild* (Alberts, 1972; Bechman et al., 1979).

### ***Het gemanipuleerde passieve publiek***

Het derde niveau van analyse betreft de ontvangerskant. Dit niveau is nauw verweven met de beide andere. Zonder meer wordt verondersteld dat de ontvanger gemanipuleerd wordt. Naar de juistheid van deze stelling is geen onderzoek gedaan, althans niet in het Duitse taalgebied. Wel heeft Gerbner, die duidelijk door de opvattingen van Adorno beïnvloed is<sup>1)</sup>, gepoogd voor de Verenigde Staten aan te tonen dat er sprake van manipulatie van het bewustzijn is (Bouwman, 1987).

Het manipulatie-idee veronderstelt dat bepaalde groepen belangen hebben bij de uitoefening van de sociale controle door de massamedia. De massamedia zijn niet autonoom, maar staan in dienst van specifieke segmenten van de bevolking die gebaat zijn bij de controle van het mediapubliek. De communicator speelt geen zelfstandige rol. Wanneer uit de analyse van mediaproducten blijkt dat de thematiek van de massamedia in de loop der tijd is veranderd, dan ligt dit niet aan veranderingen in de wensen en interesses van het publiek. Voor de aanhangers van de manipulatie-idee ligt de oorzaak in de veranderde samenstelling en/of de intenties van die groepen voor wier belangen de massacommunicatoren hun productieve arbeid verrichten, aldus Ruiten (1971).

Zijns inziens construeren de Frankfurters in hun theorieën een gevoel van malaise en zoeken de oorzaak hiervan bij de machtselite. Consensus over waarden wordt door de machtselite bewerkstelligd en dezelfde elite bepaalt welke issues worden geformuleerd of geblokkeerd. De intellectuele elite heeft als taak hiertegen op te komen door de machtselite voor de huidige gang van zaken verantwoordelijk te stellen.

### *Cultuurpessimisme en mediapedagogie als paradox*

Het cultuurpessimisme en het ontbreken van een alternatief laat in wezen geen ruimte voor zoiets als mediapedagogie. In die zin is er sprake van een paradox. Hoe kan immers media-pedagogie bijdragen aan een kritisch bewustzijn, een bewustzijn dat immers door de cultuurindustrie wordt gemanipuleerd? De wat meer traditionele Frankfurters, die zich op Adorno en Horkheimer baseren, bieden dan ook amper een perspectief. Weliswaar wordt gesteld dat de intellectuele elite een taak heeft in het verzet tegen de cultuurindustrie, maar het is de vraag hoe deze intellectuele elite haar kritisch bewustzijn moet ontwikkelen en aan volgende generaties overdragen. Immers de leermiddelen die daarbij gebruikt worden, worden weer geproduceerd door dezelfde cultuurindustrie, die zelf bepaalt waar de grenzen van kritiek liggen. Als er al sprake is van een kritische mediapedagogie, kan die slechts marginaal zijn.

De betekenis van Adorno c.s. ligt dan ook niet in hun rechtstreekse bijdragen aan een kritische mediapedagogie maar in een bijdrage aan een kritische visie op de media binnen de westerse samenlevingen. Deze kritische visie heeft voor velen als inspiratiebron gediend. Mede onder invloed van deze benaderingen werd de traditionele filmanalyse, waarin de nadruk op de subjectieve beleving van de film en de voor deze beleving belangrijke vormgevingselementen lag, vervangen door analyses die zich niet beperkten tot het oppervlakteniveau, maar gericht waren op het traceren van de achterliggende politieke en maatschappelijke visies. Esthetische elementen dienen slechts als een verpakking van ideologische inhoud, die door middel van ideologiekritiek geanalyseerd dienen te worden. Voorbeelden hiervan zijn *Doris Day* (Borchardt, Dunkel & Stüber, 1972) en verschillende analyses van documentaires van Schwarz (1976) en Hickethier (1976). Deze benaderingen hebben, wat betreft de televisie, hun startpunt in datgeen wat Knilli het beeldanalfabetisme heeft genoemd. Gezien de semiologische oriëntatie van deze analyses zullen we er hier niet verder op ingaan. Wel zij vermeld dat het probleem met deze kritische film- en televisie-analyses is dat er veelal geen suggesties volgen voor lesprogramma's. In die zin staan deze analyses los van de onderwijspraktijk, en zij illustreren dat een kritische mediapedagogie gebaseerd op het cultuurpessimisme van Adorno en navolgers nauwelijks bestaat.



### *Een te optimistisch alternatief: Enzensberger*

Tegenover Adorno en Horkheimer staat echter een stroming binnen de Frankfurter Schule die zo'n alternatief wel biedt. Met de komst van nieuwe technologische ontwikkelingen zouden de mogelijkheden van de gewone burger potentieel enorm zijn uitgebreid, hetgeen tot werkelijke veranderingen in de maatschappelijke machtsstructuur zou kunnen leiden. Met name in het werk van Benjamin en Brecht vindt men deze gedachte terug. De ideeën van Enzensberger zijn deels tot hun inzichten te herleiden. In de ogen van Benjamin (1972) biedt de kapitalistische cultuur een enorm potentieel voor de ontwikkeling van een democratische, collectieve cultuur. Daarbij overschat Benjamin het belang van democratiseringstrends binnen de kapitalistische samenleving, maar hij verdedigt in ieder geval niet de onderwerping van passieve massa's aan een heersende elite. Brecht (1979/80) wijst er in zijn 'Radiotheorie' op dat radio geen distributie-, maar een communicatiemedium zou moeten zijn. Deze notie speelt een grote rol in Enzensberger opvattingen. In zijn 'Bouwdoo's voor de theorie van de massamedia' haalt Enzensberger dan ook het volgende citaat van Brecht aan: "De omroep dient te worden veranderd van een distributie- in een communicatie-apparaat. De omroep zou het grootst denkbare communicatie-apparaat van het openbare leven zijn, een ongelooflijk kanalenstelsel, dat wil zeggen, indien de omroep de kunst verstond niet alleen uit te zenden, maar ook te ontvangen, de luisteraar dus niet alleen tot luisteren maar ook tot spreken te brengen, en hem niet te isoleren maar in relatie te brengen" (Enzensberger, 1970). In principe staat de techniek dit gebruik als zowel zender als ontvanger niet in de weg. De ontwikkeling naar een communicatiemedium wordt echter bewust tegengehouden: "De technische differentiëring van zender en ontvanger weerspiegelt de arbeidsdeling tussen producent en consument, die in de bewustzijnsindustrie op een speciale manier politiek wordt toegespitst" (Enzensberger, 1970).

### *Enzensbergers bouwdoo's*

Enzensberger verzet zich tegen de manipulatiethese van de oude Frankfurters. Zijns inziens is deze these defensief en defaitistisch. Objectief verwijst de these weliswaar naar een juist inzicht, maar ze biedt geen alternatieven. Volgens Enzensberger moeten juist de progressieve mogelijkheden van de media worden benut. Daarbij staat het buiten kijf dat media manipuleren, maar de vraag is, in wiens belang?

De heersende klasse heeft ervoor gezorgd dat de communicatiemiddelen zijn verworden tot distributiekkanalen. Er is slechts sprake van éénrichtingsverkeer. De ontvangers kunnen niet reageren op de stroom van boodschappen die de zender over hen uitstort. Volgens Enzensberger kunnen de mediaproducten hierdoor eenzijdig hun ideeën en opvattingen ventileren. Van werkelijke openbaarheid is geen sprake. Het is een schijnopenbaarheid, doordat

er pseudo-inspraakmogelijkheden worden geboden. Ten opzichte van inbreng die niet voorkomt uit de media-industrie zelf wordt een neerbuigende, denigrerende houding aangenomen. De stuntelige resultaten van amateurs steken scherp af tegen de gladgepolijste producten van de bewustzijnsindustrie<sup>2</sup>). De aantrekkingskracht van deze producten berust niet op valse behoeften, maar op een vervalsing en uitbuiting van reële en legitieme behoeften. In deze behoeften zijn immateriële en materiële elementen nauw met elkaar verweven. De behoefte aan deelneming aan maatschappelijke processen wordt in de media vervuld door 'inspraakrubrieken' te openen. De behoeften zijn legitiem, maar de manier waarop de media er op inspelen is vals.

Door media als video en copieermachines wordt het voor de doorsneeconsument mogelijk zelf producent van mediaboodschappen te worden. De mate waarin dit lukt hangt echter af van de maatschappelijke voorwaarden waarbinnen deze media, die in de tijd dat Enzensberger zijn artikel schreef nog als nieuw werden bestempeld, functioneren. Zijns inziens moet er sprake zijn van een collectieve vorm van productie, daar waar de belangen van de producenten zelf object van de mediaboodschap zijn. Communicatienetwerken zouden individuen uit hun isolement halen en een structuur bieden waarbinnen het produceren van mediaboodschappen geleerd kan worden. Het resultaat is een alternatieve mediastrategie, waarin ruimte bestaat voor een effectieve participatie van mondige burgers bij besluitvorming rond maatschappelijke problemen. Vorming, opvoeding en educatie dienen een belangrijke rol te spelen. Men zou met eigen apparatuur conflictsituaties kunnen vastleggen en analyseren. Het gaat niet alleen om een kritische analyse van media-inhouden, maar ook om het zelf werken met media. Deze ervaring moet niet in een vrijblijvende situatie worden opgedaan, maar juist in een situatie waarin reële belangenconflicten spelen.

### **Media-opvoedkundige initiatieven**

Nu zullen we enkele Duitse onderwijsinitiatieven behandelen die door Enzensbergers opvattingen geïnspireerd zijn. Het betreft op-zichzelf-staande experimenten, waarin het zelf met media werken een belangrijke plaats inneemt.

#### ***Lehrlingsinitiatieven als Bürgerinitiatieven***

In één van de initiatieven ging het om een onderwijsproject voor middelbare scholieren rond het thema 'Lehrlingsinitiatieven als Bürgerinitiatieven' (Freitag et al., 1976). De op de media gerichte leerdoelen waren:

- de leerlingen vertrouwd maken met media als actoren in de politiek;
- hen leren doelgericht gebruik te maken van de media.

Omgaan met media stond niet op de eerste plaats; het was veel meer middel om meer algemene, op politieke vorming gerichte leerdoelen te bereiken. Men streefde er naar een open curriculum te ontwikkelen, hetgeen wil zeggen dat de leerdoelen ter discussie staan en bijgesteld kunnen worden. Open geformuleerde leerdoelen staan alternatieve methoden en procedures binnen het programma toe. De opzet van het programma was dat er daadwerkelijk met media gewerkt werd, waarbij docenten en leerlingen gezamenlijk over het te gebruiken medium zouden beslissen. Gekozen werd voor het leren schrijven van ingezonden brieven, opstellen van pamfletten, organiseren van informatie-avonden etc. De media waarvan gebruik werd gemaakt waren dus voornamelijk traditionele schriftelijke media, dit omdat andere media in de deelnemende scholen niet voorhanden waren.

Het programma wekt de indruk dat politieke vorming voorop stond. Het media-deel is op zijn minst onderbelicht. Het succes van het project was beperkt, mogelijk omdat men verzuimd heeft expliciet in de leerdoelen op te nemen welke media men wilde gebruiken.

### *Werken met video*

Schwarz (1976) beschrijft een ander experiment waarin is uitgegaan van de situatie waarin leerlingen zich bevinden. Ook hier wilde men leerlingen niet alleen kritisch naar media leren kijken, maar hen ook zelf actief met media laten werken. Schwarz (1976) stelt, gezien het vorig voorbeeld niet geheel onrecht, dat dit meestal neerkomt op het leren schrijven van ingezonden brieven. Men leert dan weliswaar communicatieboodschappen op te stellen, maar niet wat er bij het hele proces van communicatie komt kijken. Schwarz wil leerlingen bijbrengen hoe het gehele communicatieproductieproces verloopt, daarbij gebruik makend van de mogelijkheden die nieuwe media, i.c. video, bieden.

Reagerend op de kritiek van jongeren – middelbare scholieren tussen 17 en 19 jaar – dat er voor hen vrijwel geen programma's op televisie worden uitgezonden die aansluiten bij hun ervaringswereld, werd gekozen voor een videoproject waarin onderwerpen die juist hen interesseren centraal stonden. De keuze viel op de thema's 'zelfstandig wonen' en 'problemen rond vervolgopleidingen'. Met name het eerste thema leefde sterk, daar een aantal leerlingen liever vandaag dan morgen zelfstandig wilde wonen. Het tweede onderwerp kreeg in de periode dat de videoproductie werd gerealiseerd ook in de gevestigde media veel aandacht.

Bij de eerste productie *Bloß raus* werd door de leerlingen voor een speelfilm gekozen. Een documentaire benadering impliceert een grotere distantie, terwijl een speelfilm waarbij de betrokkenen zichzelf spelen meer recht doet aan het object zelf. Dit bleek bijvoorbeeld uit een gesprek dat werd opgenomen met een groep die erin geslaagd was gezamenlijk een woongroep op te zetten.

Het bijzondere van dit gesprek was dat er nauwelijks sprake was van geacteerd scènes, maar van heel natuurlijke situaties, waarbij het elkaar helpen centraal stond. Schwarz meent dat dit gesprek zowel voor de makers van de film als voor de leden van de woongroep verhelderend was. In het spraakgebruik van Schwarz (1976) was er sprake van 'Lernen an der Realität'.

De tweede productie betrof problemen rond het instellen van een numerus clausus. Hier deden zich een aantal technische moeilijkheden voor: door onvoldoende belichtings-mogelijkheden en het werken met een enkel statief waren de opnames van het belangrijkste interview technisch van magere kwaliteit. De montage van de introductie, gebaseerd op studio-opnames, was zeer tijdrovend en arbeidsintensief. Het uiteindelijk resultaat was een 17 minuten durende videoproductie die via de televisie-installatie van de school in tien klassen tegelijkertijd tijdens lessen rond studie- en beroepskeuze werd vertoond.

Schwarz evalueert het werken met video door scholieren als zeer positief. Zijns inziens wordt een tweeledig doel bereikt. Enerzijds leren leerlingen zeer veel van het zelf produceren van video's; tevens dragen zulke producties bij aan de bewustwording van de eigen (maatschappelijke) situatie. Anderzijds kunnen deze producties in lessituaties worden gebruikt.

### *Een curriculumontwerp*

Tot nu toe hebben we slechts voorbeelden gegeven van experimenten in lessituaties. Definitieve lesprogramma's zijn voor zover ons bekend op basis van deze experimenten niet ontwikkeld. Wel bestaat er een curriculumvoorstel waarin de theorieën van de Frankfurter Schule en Enzensberger een rol spelen. Het is ontwikkeld door Koszyk en een groot aantal medewerkers (Koszyk et al., 1975). Ook volgens Koszyk c.s. moet het media-onderwijs enerzijds bijdragen aan bewustzijnswording en anderzijds scholieren gelegenheid bieden zelf ervaring met media op te doen.

Om richting te geven aan deze bewustwording ontwikkelt Koszyk c.s. een specifiek analysemodel voor televisieprogramma's, dat ook door leerlingen kan worden toegepast. Een model dat uiteraard beter is dan alle andere modellen. Andere film- en televisie-analysemodellen zouden onvoldoende illustreren dat mediaproducten maatschappelijke tegenstellingen reflecteren (Koszyk et al., 1975). Door een verbinding tussen semiologie en de kritische maatschappijtheorie, zoals dat bijvoorbeeld gebeurt in cultuurstudies gebaseerd op de opvattingen van Hall, is zo'n analyse wel mogelijk (Bouwman, 1987). De voorgestelde programma-analyse stoelt dan ook sterk op de semiologie, in concreto op noties van Knilli en Reiss (1971). Concrete analyses worden door Koszyk c.s. beschreven. Samen met een aantal andere studies (Dräger et al., 1972; Heinze & Schulte, z.j.) vormen deze de basis waarop het curriculum ontwikkeld is.

Volgens (Duitse) wettelijke voorschriften blijft de mediadidaktiek niet beperkt tot de media, maar moeten ook andere maatschappij-omvattende aspecten in het curriculum worden betrokken. Het gaat dan om zo'n vage kwalifikatie als 'begrip van de samenleving'. Het media-onderwijs kan ertoe bijdragen dat de leerling leert zijn eigen positie tegenover maatschappelijke dwang, waaraan media mede bijdragen, te bepalen.

Duidelijk is dat Koszyk c.s. aansluiten bij kritische media-theorieën. Elementen worden ontleend aan theorieën van Adorno en Horkheimer, Enzensberger, Negt en Kluge, Anders, Haug enz. (Koszyk et al., 1975). Deze theorieën zijn alle in meerdere of mindere mate te herleiden tot het neomarxisme van de Frankfurter Schule. Alle dragen bij aan de formulering van de volgende bewaamheden die de leerling moet verwerven (Koszyk et al., 1975):

- De maatschappelijke-historische achtergronden van de media kunnen beoordelen.
- Onderkennen dat de televisiewerkelijkheid een bemiddelde realiteit is.
- Televisie vanuit een ideologiekritische visie kunnen analyseren.
- Daarbij dient gebruik te worden gemaakt van een benadering die ideologiekritiek verbindt met semiologische noties.
- In staat zijn gedrag hier op te baseren.
- In staat zijn eigen gedrag kritisch te overdenken en eigen communicatiekanalen te creëren en te gebruiken.

De onder deze bewaamheden gerangschikte concrete leerdoelen, een catalogus van een groot aantal uitspraken, laten zich volgens Koszyk c.s. in direct toepasbare vragen vertalen die in lessituaties te gebruiken zijn. Nadere suggesties voor onderwijsprogramma's ontbreken echter.

Wat betreft deze studie van Koszyk, die uiteindelijk resulteert in een curriculumvoorstel, kunnen we concluderen dat na een uitgebreide, zeer gefundeerde en detaillistische theoretische uiteenzetting een uiterst magere afronding volgt in termen van voorstellen voor onderwijsprogramma's. Dit lijkt typerend te zijn voor deze benaderingen.

## Conclusie

In hoeverre hebben de besproken benaderingen iets bijgedragen aan media-opvoeding? Het belang van de Frankfurter Schule en ook van Enzensberger is vooral geweest dat ze een alternatieve benadering van media bieden. Met name de grote nadruk op achterliggende economische en historische ontwikkelingen is daarbij van belang. Deze benadering is zeker in de jaren '60 en '70 van invloed geweest op grote groepen wetenschappers en studenten, zowel van universiteiten als pedagogische opleidingen. Daarnaast zijn er specifieke werken op het gebied van mediapedagogie verschenen, met name in de Duitse taal, die hun startpunt hebben in de hiervoor geschetste benaderingen.

Concrete lesmethoden en -programma's zijn echter vrijwel niet ontwikkeld, laat staan dat zij geëvalueerd zijn. Veeleer is er sprake van ideologie-kritische analyses van met name televisie en film, die een aanzet kunnen geven voor door docenten zelf te ontwikkelen lesprogramma's. Daarnaast is er een groot aantal vooral kleinschalige lesexperimenten opgezet, waarin scholieren zelf met media hebben gewerkt. Hiermee is tevens de beperking van deze benadering gegeven. Immers als zij niet meer te bieden heeft dan algemene theoretische noties die niet of nauwelijks vertaalbaar zijn naar afgeronde lesprogramma's, is er nauwelijks sprake van een alternatief. Voor het oude werk van de Frankfurter Schule gaat dat zeker op, maar ook de mediatheorie van Enzensberger lijkt weinig perspectief te bieden. In wezen blijft de kritische mediapedagogie beperkt tot een gedoogde tegen-openbaarheid die uiteindelijk toch weer onderworpen is aan de heersende maatschappelijke verhoudingen. Het doodbloeden van allerlei alternatieve filmcircuits en videogroepen is hiervoor illustratief, evenals het deficit van het vormingswerk.

Opvallend is dat er in de jaren '80 vanuit dit perspectief vrijwel geen aandacht meer besteed is aan mediapedagogie. Met de crisis van links lijkt er ook sprake te zijn van een crisis op het gebied van de kritische mediapedagogie. Een oorzaak hiervoor kan worden gezocht in de theoretische koerswijziging die eind jaren zeventig plaats vond. Men ziet dit reeds in het werk van Koszyk. De ideologiekritiek wordt verbonden met de semiologie. Of deze nieuwe benadering wel een alternatief kan bieden, zal de toekomst leren.

## LITERATUUR

- Adorno, T. W. (1976). *Television and the Pattern of Mass Culture*. In H. W. Newcomb (Ed), *Television, the critical view*. New York: Oxford University Press
- Adorno, T. W. (1977). *Résumé über Kulturindustrie*. In T. W. Adorno, *Schriften 10.1, Kulturkritik und Gesellschaft* (pp. 337-345). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Alberts, J. (1972). *Massenpresse als Ideologiefabrik, Am Beispiel "Bild"*. Frankfurt am Main: Fischer Athenäum Taschenbücher.
- Bechmann, R., Bischoff, J., Malander, K., en Loop, L. (1979). *Bild-Ideologie als Ware, Inhaltsanalyse der Bild-zeitung*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Benjamin, W. (1972). *Het kunstwerk in het tijdperk van zijn technische reproduceerbaarheid. Kunst als Kritik*, p. 259-298.
- Bouwman, H. (1987). *Televisie als Cultuurschepper*. Amsterdam: VU-uitgeverij.
- Borchardt, J., Dunkel, O & Stüber, J. (1972). *Audiovisuelle Medien in der Schule, Zur politischen Ökonomie visueller Kommunikation, Teil I, Allgemeine Entwicklung des Begriffs 'Visuelle Kommunikation' aus der Kritik bürgerlicher Erziehungswissenschaft und Kommunikationstheorie*. Ravensburg: Otto Maier Verlag.
- Borchardt, J., Dunkel, O & Stüber, J. (1973). *Audiovisuelle Medien in der Schule, Zur politischen Ökonomie visueller Kommunikation, Teil II, Materialien und Modellenansätze zur Analyse von Film, Fernsehen und audio-visuellen Unterrichtsmedien*. Ravensburg: Otto Maier Verlag.
- Brecht, B. (1979/80). *Radio as means of Communication, a talk of the function of radio*. *Screen*, 20(3/4), 16-28.
- Dahlmüller, G., Hund, W.D., & Kommer, H. (1973). *Kritik des Fernsehens, Handbuch gegen Manipulation*. Darmstadt: Luchterhand.
- Dahlmüller, G., Hund, W.D., en Kommer, H. (1974). *Politische Fernsehfiel, Materialien zur Klassenkommunikation*. Reinbeck: Rowohlt.



- Dräger, H., e.a. (1972). *Kritische Medientheorie und empirische Analysen als Grundlage einer kritisch-emanzipatorischen Mediendidaktik*. Wiesbaden.
- Enzensberger, H.M. (1970). Bouwdoos voor de theorie van de massamedia. *Katernen 2000, Werkgroep 2000*,(5) 4-22.
- Freitag, R., Roitzheim, H., & Thüsing, K. (1976). Lehrlingsinitiativen als Bürgerinitiativen, Bericht über die Erarbeitung eines lernzielorientierten und medienverbundenen Kontextmodells. In: W. Heitmeyer, R. Klausner, et al., *Perspektiven mediensoziologischer Forschung (198-222)*. Hannover/Paderborn: Schroedel Verlag.
- Hamelink, C. (1984). *Informatie en macht*. Baarn: In den Toren.
- Heinze, T., en Schulte, H. (z.j.). *Analyse und Veränderung der Kommunikations-situation Fernsehen, handlungsorientierte Entwicklung eines 'offenen' Unterrichtsmodells der Medienerziehung*. Wiesbaden.
- Hickethier, K. (1976). Serienunterhaltung durch Unterhaltungsserien, in: R. Schwarz (Hrsg), *Materialien zum Fernsehunterricht (173-222)*. Stuttgart: Metzler Verlag.
- Holzer, H. (1974). Materielle Basis, politische Qualität und herrschaftliche Funktion der Fernsehkommunikation. In: D. Baacke (Hrsg), *Kritische Medien-theorie (107-125)*. München: Juvventa Verlag.
- Horkheimer, M. & Adorno, T.W. (1979). Kulturindustrie, Aufklärung als Massenbetrug. In: T.W. Adorno & M. Horkheimer (Hrsg), *Dialektik der Aufklärung (108-150)*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Knilli, F. (1971) *Die Unterhaltung der deutschen Fernsehfamilie*, München : Hanzer Verlag.
- Knilli, F. & Reiss, E. (1971). *Einführung in die Film- und Fernsehanalyse, Ein ABC für Zuschauer*. Steinbach, Giessen: Anabas Verlag.
- Koszyk, K. et al. (1975). *Fernsehen- und Sozialkunde Unterricht, Untersuchungen zu Prämissen der Mediennutzung in der Sekundarstufe II*. Bochum: Studienverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Löwenthal, L. (1964). *Literatur und Gesellschaft*. Neuwied/Berlin.
- Paech, J., & Hickethier, K. (Hrsg) (1979). *Methoden der Film- und Fernseh-analyse*. Stuttgart: Metzler Verlag.
- Ruiten, G.A. van (1971). *Massamedia en Manipulatie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Schwarz, R. (1976). Lernen an der Realität, Berichte über Schülervideoarbeit. In: R. Schwarz (Hrsg), *Materialien zum Fernsehunterricht*, (pp. 133-151). Stuttgart: Metzler Verlag.
- Schwarz, R. (1976). Übung zur Film- und Fernsehanalyse am Beispiel des Dokumentarfilms "Die Welt und das Fernsehen". In: R. Schwarz (Hrsg), *Materialien zum Fernsehunterricht*. (pp. 3-37). Stuttgart: Metzler Verlag.
- Servaes, J. (1979). *Het web van de media-business*. Leuven: Kritikak.

## NOTEN

- 1 Dat er sprake is van een relatie tussen Adorno en Gerbner blijkt behalve uit inhoudelijke overeenkomsten tussen beider opvattingen uit Gerbners medewerking aan een analyse van Adorno van 34 Amerikaanse televisiestukken (Adorno, 1976)
- 2 Enzensberger stelt dat het begrip bewustzijnsindustrie meer omvat dan het begrip cultuurindustrie van Adorno en Horkheimer. De laatste term zou volgens Enzensberger primair betrekking hebben op het warenkarakter van de behoeftebevrediging. In de term bewustzijnsindustrie zouden ook de ideologische inhoud die door deze industrie worden overgedragen worden benadrukt. Mijn inziens is de juistheid van dit onderscheid twijfelachtig

**ABSTRACT, H. Bouwman, Cultural pessimism and the paradox of critical media education, Massacommunicatie 1, 1989, p. 61-73.**

The theoretical assumptions of the Frankfurter Schule, more specifically those of Adorno and Horkheimer, are the subject of this article. In their view of Cultural Industry, Adorno and Horkheimer emphasize the manipulative functions of the media. This thesis is rejected by Enzensberger in his theory of the Consciousness Industry. The questions raised in this article are: (a) 'did these two approaches contribute to media education?', and (b) 'did these approaches stimulate the development of media-education programmes?'. A review of the literature leads to the following conclusions. The ideas of the Frankfurter Schule had an agenda-setting function. Their cri-



tical approach marks a caesura with traditional media theory. In addition, critical analysis of the media was stimulated. These analyses have been used by individual teachers in their lessons. Enzensberger's approach gave rise to projects in which pupils learned to use video and other media. However, complete educational programmes have not been developed on any of these theories.

## *Semiologie en media-educatie*

Semiologisch geïnspireerde media-opvoedingsprojecten trachten de jeugd tot kritische consumenten van audiovisuele producten te vormen door hen in te wijden in de "taal" van beeld en geluid. De hoofdkenmerken van de "structurele" semiologie waarop deze projecten geënt zijn, worden besproken. De doelstellingen en de didactische methoden van semiologische media-opvoeding worden exemplarisch toegelicht aan de hand van twee concrete projecten. Onderzoek naar de effecten van semiologische projecten ontbreekt geheel.

Wie terugkijkt op de geschiedenis van de semiotiek, ontmoet twee stamvaders. In Europa ontwikkelde de taalkundige Ferdinand de Saussure (1857-1913) zijn "linguistique générale", terwijl in Amerika de filosoof Charles Sanders Peirce (1839-1914) de bouwstenen aandroeg voor een "semiotic". Binnen de media-educatie is de eerstgenoemde richting, die wordt aangeduid met "semiologie", dominant: de Europese, structuralistische richting. Vooijs (1986: 22-23) beschrijft deze semiologische invalshoek als de richting waarin wordt "(...) onderzocht hoe de relatie is tussen beelden en de betekenissen die zij overdragen en tevens welke conventies en codes daarbij worden gehanteerd".

Centraal in semiologisch onderzoek en onderwijs staat de "taal" van beeld en geluid: het cameragebruik, de montage en, als een wat verwaarloosd aspect, de geluidsband - door Vooijs veronachtzaamd in zijn beschrijving van wat de audiovisuele semiologie zou inhouden. Het media-educatieve uitgangspunt van de audiovisuele semiologie luidt, dat het verwerven van inzicht in de werking van de audiovisuele media en het vormen van bewuste en kritische mediaconsumenten geslaagd is, zodra mensen de "taal" beheersen waarmee een audiovisueel produkt is opgebouwd.

Om deze "talige" aandacht te kunnen verklaren geven we eerst een beschrijving van de theoretische achtergrond van de semiologie. Vervolgens geven we aan hoe deze richting zich manifesteert in de media-educatieve theorievorming en de mediadidactiek. We besluiten met het opmaken van een balans.

### **De theoretische basis van de semiologie**

De theoretische fundamenten die geleid hebben tot de semiologische invalshoek zoals hierboven verwoord door Vooijs (1986), liggen in de structurele linguïstiek. De grondlegger hiervan, de linguïst De Saussure, zette een taaltheorie op waarvan hij meende dat deze het Model zou kunnen zijn voor een

toekomstig project, de semiologie, die zich zou kunnen ontwikkelen tot een wetenschap van alle mogelijke uitdrukkingssystemen.

### **De taaltheorie**

De Saussure's taaltheorie gaat voorbij aan het individuele taalgebruik (parole), en heeft uitsluitend betrekking op het algemene taalsysteem (langue), dit is het algemene regelsysteem dat de relaties tussen de taalelementen vastlegt. Dit taalsysteem bestaat volgens De Saussure uit taaltokens (signes) die gekenmerkt worden door een verbinding tussen vorm (betekenaar of signifiant) en inhoud (betekenis of signifié). Het taalsysteem wordt beheerst door een code, een op afspraak gebaseerd geheel van relaties dat communicatie mogelijk maakt onder mensen, die deze code beheersen.

In De Saussure's beschrijving van het algemene taalsysteem zijn twee principes van belang. Het eerste principe betreft het *taaltoken zelf*. Het ene teken onderscheidt zich principieel van het andere op grond van een verschil in betekenaar (*kat* t.o. *mat*; een klankonderscheiding), waaraan een verschil gekoppeld is in betekenis (een semantische onderscheiding). Deze koppeling is willekeurig.

Het tweede principe betreft de *combinatie van taaltokens*. Naast een paradigmatisch niveau (de aanwezigheid van het ene element impliceert de afwezigheid van andere elementen van dezelfde orde; bijvoorbeeld, het gebruik van het lidwoord "de" impliceert de afwezigheid van het lidwoord "het"; er is sprake van keuze) claimt De Saussure een syntagmatisch niveau dat de lineaire opeenvolging van de elementen regelt. Een voorbeeld: het lidwoord "de" impliceert een volgend mannelijk of vrouwelijk zelfstandig naamwoord; er is sprake van combinatie.

Volgens De Saussure's beschrijving is een taalsysteem een coherent geheel van regels dat de relaties binnen het teken en tussen de tekens vastlegt (zie voor een uitvoerige beschrijving van de taaltheorie van De Saussure: Dik en Kooij, 1979).

### **De uitbreiding tot het niet-talige**

In de jaren '50 en '60 is vanuit de semiologie een structuurbegrip ontwikkeld, dat een beschrijving van alle soorten fenomenen mogelijk maakt, niet alleen van taal waarop De Saussure zich richtte. Conform de uitgangspunten van de structurele taaltheorie wordt elk fenomeen gezien als een *systeem*, waarvan de elementen een geheel van relaties onderhouden (de *structuur*). Centraal staat niet de beschrijving van de elementen afzonderlijk, maar van de relaties tussen het ene element en de andere, en van de relaties ervan tot het geheel. Deze relaties leveren een resultaat op dat "betekenis" wordt genoemd.

De semiologie gaat er dus van uit, dat het systeem alle betekenissen in zich draagt, los van het subject. Het subject gaat ten onder aan de absolute priori-

teit die wordt toegekend aan een gesloten systeem van regels, een onpersoonlijke structuur (het object). Om de structuur van een fenomeen beter te kunnen blootleggen, acht de semiologie het noodzakelijk af te zien van de realiteit waarnaar het fenomeen verwijst, af te zien van de voorwaarden waaronder deze "geproduceerd" wordt en af te zien van de realiteit van de ontvanger. Niet de auteur is van belang, niet de ontvanger, niet de werkelijkheid waarnaar een fenomeen verwijst, maar enkel en alleen het fenomeen zelf.

### **De semiologische theorievorming**

Vanzelfsprekend is het onmogelijk in dit bestek de invloed van de semiologie op de theorievorming omtrent "media" volledig weer te geven. We beperken ons derhalve tot een subjectieve keuze uit de overvloedig aanwezige literatuur over film- en televisietheorie. We bespreken kort twee theoretici die zich bezighouden met het medium "film" (Metz en Odin) en uitgebreider twee theoretici die hun aandacht speciaal richten op het medium "televisie" (Fiske en Hartley).

#### **Metz**

De filmsemioloog Christian Metz biedt een invloedrijk voorbeeld van een theorie waarin hij poogt de structuur die aan film ten grondslag ligt, bloot te leggen. In zijn eerste standaardwerk "Language et Cinéma" beschrijft Metz (1971) film als een taal, gestructureerd volgens dezelfde talige principes die De Saussure claimt, namelijk keuze (het paradigmatisch niveau) en combinatie (het syntagmatisch niveau). Zijn beschrijving van film is er op gericht de elementen van het audiovisuele fenomeen te isoleren en de keuzen die per element mogelijk zijn. Door de relaties tussen de elementen te analyseren hoopt Metz de betekenis te kunnen blootleggen die in elke film aanwezig is. Zijn studie is dus essentieel een objectstudie met als semiologisch uitgangspunt dat het object verondersteld wordt "iets" te doen met het subject (zie voor een inleidende semiologische beschrijving van het fenomeen "film": Monaco, 1984).

In een later stadium probeert Metz (1980) te beschrijven wát film doet met de kijker, waarbij hij gebruik maakt van psycho-analytische inzichten. Hoewel Metz hier de kijker (het subject) mede betreft in zijn onderzoek, vormt het audiovisuele produkt (het object) niettemin zijn uitgangspunt; de rol van het subject wordt beschreven voor zover het object er iets mee doet.

#### **Odin**

Ook filmtheoretici van later jaren gaan meestal uit van een primaat van het object. De "contextuele" semiotiek van Roger Odin (1983), waarvan Hesling (1988) een uitgebreide samenvatting geeft, is hiervan een voorbeeld.

Odin stelt dat:

"(...) de betekenis van een beeld of een beeldenreeks nooit afgeleid kan worden uit grammaticale regels die eigen zijn aan de beeldtaal (...), maar altijd contextueel bepaald is, dat wil zeggen altijd afgeleid zal moeten worden uit regels, conventies die niet *binnen*, maar *buiten* de cinema liggen, en dus niet van specifiek filmische, maar van algemeen culturele aard zijn." (Hesling, 1988: 73/74).

Op het eerste gezicht lijkt het alsof Odin afziet van een exclusieve bestudering van het object "film" en ruimte laat voor de kijkactiviteit van het subject. Maar in feite verschuift hij slechts zijn aandacht van het ene object (de "taal" van het audiovisuele produkt) naar een ander object (de algemeen culturele context). Dat nieuwe object is bij Odin de context van met name institutionele invloeden die de kijker in zijn betekenisgeving manipuleren. Hij doelt dan bijvoorbeeld op de aard van de kijksituatie (thuis of in de bioscoop).

### ***Fiske en Hartley***

In hun boek "Reading television" ontwikkelen Fiske en Hartley (1984) een semiologische mediatheorie die nadere aandacht verdient, omdat (a) hun boek op universitaire en HBO-opleidingen veel gebruikt wordt, en (b) omdat Hartley, Goulden en O'Sullivan (1985) op basis van deze theorie een cursus voor leerkrachten in basis- en voortgezet onderwijs ontwikkelden. De studie van televisie dient volgens Fiske en Hartley drie ingrediënten te bevatten: een inhoudsanalyse, een visie op de verhouding tussen televisie-inhoud en werkelijkheid, en de semiologie.

Een *inhoudsanalyse* van alles wat op het televisiescherm verschijnt dient het startpunt te zijn van televisiestudie. Dergelijk onderzoek levert nuttige gegevens op over de inhoud van het totale televisie-aanbod als "systeem".

Het totale televisie-aanbod geeft volgens Fiske en Hartley niet dé werkelijkheid weer, maar weerspiegelt belangrijke normen en waarden die je in de werkelijkheid aantreft. De televisie heeft een "bardische" functie. Zoals barden en troubadours in de Middeleeuwen de centrale, dit is door vele mensen geaccepteerde waarden en normen van een cultuur overbrachten, zo reflecteert thans de televisie de centrale waarden in onze cultuur.

De auteurs beogen televisie te herleiden tot een ander type realiteit, namelijk dat van een semiologisch systeem van tekens. Hun semiologische analyse heeft tot doel vast te stellen hoe tekens zich verhouden tot de realiteit en op welke wijze tekens onderling betekenisvolle relaties aangaan. Zij onderscheiden drie niveaus waarop een beeld betekenis kan hebben:

Niveau 1: Het woord "auto" of een foto van een auto verwijst naar een bepaalde, individuele auto.

Niveau 2: "Auto" heeft culturele bijbetekenissen. In onze maatschappij staat "auto" vaak voor mannelijkheid of vrijheid. Een teken reflecteert dus ook een maatschappelijke waarde, door Fiske en Hartley "mythen" genoemd.

Niveau 3: De culturele betekenissen van niveau 2 komen samen in een omvangrijk cultureel schilderij van de wereld, een kijk op de werkelijkheid waarin wij leven. De auto kan zo een deel vormen van het beeld van een industriële, materialistische maatschappij.

Zoals De Saussure een paradigmatisch en syntagmatisch niveau veronderstelde binnen het taalsysteem, zo veronderstellen Fiske en Hartley deze niveaus binnen het televisiesysteem. Nemen we als voorbeeld twee opeenvolgende opnamen van (a) een kantoorgebouw en vervolgens (b) het interieur van een kamer. Op paradigmatisch niveau is onder meer *gekozen* uit een totaalopname, half-totaal, uit binnen- of buitenregistratie, enzovoort. Op syntagmatisch niveau zijn de twee opnamen *gecombineerd* tot *déze* volgorde, waardoor de kamer geacht wordt zich in het getoonde kantoorgebouw te bevinden.

### **De semiologische methodiek**

In deze paragraaf bespreken we het verband tussen de semiologische theorievorming en de media-educatieve praktijk. We beschrijven eerst de aard van dit verband, waarna we de doelen aangeven die met media-educatie worden nagestreefd. Vervolgens laten we exemplarisch zien hoe deze doelstellingen in twee media-educatieve onderwijsprojecten zijn ingevuld: "Making sense of the media" (Hartley et al., 1985), een Engels project bestemd voor leerkrachten van het basis- en voortgezet onderwijs, en het project "Gewoon televisie" (L.O.K.V., z.j.), bestemd voor VO-leerlingen van 14 tot 16 jaar. Deze onderwijsprojecten kunnen overigens willekeurig worden uitgebreid met andere (zie bijvoorbeeld: Alvarado et al., 1987; MacMahon en Quin, 1987; Masterman, 1987).

#### ***Semiologische theorievorming en praktijk***

In semiologisch geïnspireerde media-opvoedingsprojecten kan de semiologische achtergrond op verschillende manieren tot uitdrukking komen. In sommige projecten is de semiologische achtergrond onmiddellijk zichtbaar. Dat geldt voor projecten waarin semiologische opvattingen vrij letterlijk worden overgenomen; termen als "betekenaar, betekenis, paradigma, syntagma, code, systeem en structuur" behoren tot de behandelde stof. De theorie wordt evenwel verdund, aangepast aan het bevattingvermogen van de doelgroep die de media-opvoeder wil bereiken. Het straks te bespreken leerkrachtproject "Making sense of the media" is hiervan een voorbeeld. Bij andere projecten blijkt de semiologische inspiratie indirect uit de wijze waarop

audiovisuele produkten worden behandeld en geanalyseerd, bijvoorbeeld doordat ervan wordt uitgegaan dat de betekenis van een mediumprodukt geheel en alleen in dat produkt ligt besloten. In het docentenboek wordt de betekenis dan ook om de docent terwille te zijn al voorgedrukt. Het te bespreken LOKV-project "Gewoon televisie" is hiervan een voorbeeld.

Algemeen kunnen we stellen dat het semiologische denkkader in de media-educatie eerder heeft geleid tot een *mediagerichte* aanpak dan tot een *kijkergerichte* aanpak, terwijl er van een dialogische aanpak, waarin het kijken wordt gezien als een vorm van *interactie* tussen subject en object, geen sprake is geweest.

In de didactische aanpak van semiologische projecten bestaat een dominante aandacht voor de vormgeving van een audiovisueel produkt (de taal van beeld en geluid) die montagetafel-analyses noodzakelijk maken en preciese protocolleringen van audiovisuele produkten. Verder nemen analyses van vertelstructuren binnen het audiovisuele produkt een belangrijke plaats in en bovenal kwantitatieve inhoudsanalyses, waarbij wordt gescoord op voorkomen van bijvoorbeeld personages (blank/zwart, man/vrouw) en handelingen (geweld met/zonder dodelijke afloop, e.d.), waaraan conclusies worden verbonden over de televisie als spiegel van (verborgen) maatschappelijke opvattingen.

Binnen de media-educatie worden derhalve twee doelen nagestreefd. Op de eerste plaats wordt via een semiologische analyse duidelijk gemaakt, dat een audiovisueel produkt een *constructie* is, een systeem. Het tweede doel ligt in het verlengde van deze "constructivistische" opvatting. Inzicht in het systeemkarakter van audiovisuele media maakt het mogelijk de *codes* te onderkennen, die werkzaam zijn wanneer betekenis "onttrokken" wordt aan een audiovisueel produkt. Explicitering van deze codes via semiologische analyses zou de weerbaarheid van de leerling tegenover het audiovisuele medium versterken.

De didactische middelen die worden gebruikt om deze doelen te bereiken, kunnen in het algemeen worden gekarakteriseerd als *analyse* van mediaprodukten volgens bovenstaande principes en als het zelf *produceren* van mediaprodukten om zodoende de "taal" te leren hanteren. De genoemde doelstellingen en didactische middelen concretiseren we nu aan de hand van twee onderwijsprojecten.

### **"Making sense of the media"**

De samenstellers beogen leerkrachten – naast het literaire en linguïstische instrumentarium waarover ze al beschikken – nieuwe instrumenten te bieden, waarmee zij televisieteksten kunnen analyseren. Het project behandelt in drie blokken de productie en de receptie van media, en het proces van betekenisgeving. Voor ons is alleen dit laatste blok van belang.



In de cursus worden foto's geanalyseerd op achterliggende *mythen*. Dat gebeurt op twee manieren. Een foto kan inhoudelijk mythische elementen bevatten. Zo wordt een foto van het planten van de Amerikaanse vlag op Ijowina in 1945 geïnterpreteerd als de mythe van de overwinning. De samenstellers laten zien hoe hetzelfde idee terugkomt in reclamefoto's. Daarnaast kan de vormgeving van een foto mythische elementen bevatten. Uit de close-up van een foto waarop een Engelse politie-agent na een ontploffing een kind uit de puinhopen van een gebouw draagt, wordt geconcludeerd tot de mythische betekenis van "behulpzaamheid van de Engelse politie".

Aan de hand van analyses van reclamebeelden wordt inzicht gegeven in de wijze waarop tekens worden *geselecteerd* (paradigma) en *gecombineerd* (syntagma) tot codes. Hartley e.a. noemen als voorbeelden:

- codes rondom nieuwsuaarde (topgerichtheid, zeldzaamheid, human interest, glamour, e.d.);
- codes rondom personen (gestalte, houding, oogcontact, e.d.);
- contextuele codes (compositie, lay-out, koppen, etc.);
- codes rondom techniek (licht, contrast, afstand, etc.);
- esthetische codes (realisme, naturalisme, mode, e.d.).

Deze codes kunnen in alle mogelijke combinaties in een beeld voorkomen.

### "Gewoon televisie"

Dit project is gericht op "(...) het geven van inzicht in de rol die de tv voor de leerling vervult en het vergroten van kennis en receptieve vaardigheden om de gekonstrueerdheid van een tv-programma te kunnen doorzien." (p. 1). Het project bestaat uit drie delen, waarvan we de eerste - eigen kijkgedrag - niet behandelen.

Het tweede deel behandelt de *populaire televisieserie*. Met dit onderdeel willen de samenstellers duidelijk maken dat elke televisieserie een speciaal voor een groot publiek in elkaar gezette werkelijkheid is. De populaire televisieserie wordt beschreven als een audiovisuele verhaalvorm met vaststaande structurele kenmerken:

- a) een thema dat veel mensen boeit;
- b) een basisverhaalvorm: signaal - vervolg - inlossing;
- c) het hanteren van obstakels om de plot te laten ontwikkelen en de spanning op te voeren;
- d) het invoeren van tussenverhalen en -intriges;
- e) het invoeren van stereotype personages die de (bestaande) maatschappij reflecteren.

Deze kenmerken worden - samen met vormgevende elementen als mise-en-scène, cameragebruik, montage en geluid - beschouwd als een soort taalstelsel dat voor de kijker de betekenis produceert. Naar een televisieserie kijken betekent voor de leerling de tekstimmanente structuur in zich open-

men en de betekenis die zich hierin openbaart. Waar het niet om gaat, zijn de individuele activiteiten die een leerling ontplooit om zich een betekenis te vormen. Met name de opdrachten maken dit duidelijk. Wanneer leerlingen zelf een aflevering van een televisieserie moeten produceren doet het voor de samenstellers van het project niet ter zake wat de leerlingen beweegt, wat hun houding is, of waarom zij een bepaalde vormgeving kiezen. Het gaat hun er slechts om dat de leerlingen de aangeleerde structuur herkennen. En de opdracht is geslaagd als alle kenmerken "erin zitten".

Tenslotte wordt *nieuws op televisie* behandeld. Als doelen worden genoemd: vergroten van kennis van en inzicht in (a) de manier waarop nieuws op televisie tot stand komt, en (b) in de sturende en manipulatieve mogelijkheden van beeld en geluid. Het eerste doel wordt onder andere gerealiseerd via de oefening "Selectie van nieuws". Na selectie komt de manier aan de orde waarop in het algemeen via beeld en geluid informatie wordt overgedragen. Om het niet te ingewikkeld te maken begint men met de analyse van foto's; daarna analyseren de leerlingen een actualiteitenrubriek en tenslotte produceren zij een kleine documentaire.

Bij de analyse van foto's wordt gebruikgemaakt van een model dat typerend is voor de semiologische invalshoek (zie figuur 1):

**Figuur 1: Analysemodel voor foto's ("Gewoon televisie")**

waarneming		interpretatie	
elementen	wat is er in het beeld te zien?	hieruit af te leiden info/betekenis	betekenis van foto
uiterlijk van personen  kleding, mimiek, houding, attributen, etc.	beschrijving	wat kun je afleiden over:  afkomst, milieu, de plaats, tijd, sfeer, enz.	dit alles leidt samen tot de betekenis

Op analoge wijze wordt een actualiteitenrubriek geanalyseerd. De leerlingen krijgen twee televisieprogramma's over de kruisraketten-kwestie in Woensdrecht te zien, één vanuit de visie van een voorstander, de ander vanuit de visie van een tegenstander. Hierbij komen aan de orde: (a) de wijzen waarop in het algemeen informatie gegeven kan worden (zakelijk, inzichtgevend, opiniërend en dramatiserend); (b) de middelen die daarbij gebruikt worden: presentator, interviewer, verslaggever, décors, etc.; en (c) de filmische middelen zoals beeldkeuze, opname van het beeld, tekstkeuze, beeld/tekst-combinatie, montage, redeneerlijn of argumentatieve structuur.

Centraal staat opnieuw het resultaat van de betekenisgeving die in essentie door het tv-programma is gegeven. Het gaat niet om de betekenisvormende activiteiten van de leerling, maar om een *onpersoonlijke* kijken.

### Een balans

Het structuralisme, waarvan de semiologie een variant is, maakte in de jaren vijftig en zestig snel opgang en drong door in de literatuurwetenschap, biologie, architectuur, antropologie, etc. Dat is begrijpelijk, want het idee dat een algemene structuur ten grondslag zou liggen aan alle culturele fenomenen was aantrekkelijk. Via het blootleggen van deze structuur zouden we de grote wetmatigheid op het spoor kunnen komen die de werkelijkheid beheerst. De methode om dit te bereiken is in essentie heel eenvoudig: spoor van een produkt de kleinste elementen op, analyseer de relaties tussen het ene element en de andere, en beschrijf tenslotte hoe zij zich verhouden ten opzichte van het geheel. Het resultaat van deze analyse wordt dan "betekenis" genoemd.

Voor de media-educatie lijkt dit een aantrekkelijk perspectief. Het object van onderzoek en onderwijs is concreet en nauwkeurig te omschrijven en de methode lijkt helder. Het is dan ook niet verwonderlijk dat een belangrijk deel van de media-educatieve literatuur op de semiologie steunt. Daarnaast vertoont veel lesmateriaal dat op school wordt gebruikt semiologische trekken. Dat betekent echter niet dat semiologisch lesmateriaal op grote schaal in het onderwijs wordt gebruikt. In feite is slechts sprake van incidentele projecten in een deel van de scholen. Alleen in het MDGO is media-educatie een verplicht roostervak.

Onderzoek naar de wijze waarop het materiaal wordt gebruikt en naar het effect ervan is nauwelijks uitgevoerd. Naast curriculumontwikkelingsonderzoek achten wij onderzoek naar de werkelijke klassepraktijk van leerkrachten en de legitimering op zijn plaats. Aan de Katholieke Universiteit Nijmegen is een begin gemaakt met onderzoek naar wat leerkrachten met zelfgemaakt en/of bestaand lesmateriaal in de klas doen (zie: Klinkenberg en De Vroomen, 1988).

Tenslotte kunnen vraagtekens worden geplaatst bij de juistheid van de semiologische grondstelling volgens welke er sprake zou zijn van een produktimmanente structuur die onafhankelijk van het subject betekenis aanbiedt. De kijker wordt opgevat als een "ideale" ontvanger die alle codes tot zijn/haar beschikking heeft, waarbij voorbijgegaan wordt aan de actuele situatie, waarin de ontvanger niet in functie staat van de tekst (voor een overzicht van deze discussie: zie Eagleton, 1982). Een alternatief is een benadering die dit proces opvat als een interactie tussen het audiovisuele produkt en cognitieve activiteiten van de waarnemer. In zo'n beschouwingwijze hebben de tekens in een audiovisueel produkt principieel de status van mogelijk teken (zie Van

Driel en Staat, in druk). Deze alternatieve benadering bevindt zich echter nog in de fase van theorievorming, waaraan op de Katholieke Universiteit Brabant wordt gewerkt, en media-educatieve toepassingen zijn ons niet bekend.

#### LITERATUUR

- Alvarado, M., Gutch, R. & Wollen, T. (1987). *Learning the media. An introduction to media teaching*. London: MacMillan Education.
- Dik, S. & Kooij, J. (1979). *Algemene Taalwetenschap*. Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum.
- Eagleton, T. (1982). *Literary theory*. Oxford: Blackwell.
- Fiske, J. & Hartley, J. (1978). *Reading television*. London and New York: Methuen.
- Hartley, J., Goulden, H. & O'Sullivan, T. (1985). *Making sense of the media*. London: Comedia Publishing Group.
- Hesling, W. (1988). Filmsemiotiek en filmretoriek: het relatieve échec van de semantisch en syntactisch georiënteerde filmsemiotiek. *Tijdschrift voor theaterwetenschap*, 6(22), 67-91.
- Klinkenberg, S. & De Vroomen, J. (1988). Onderzoek naar filmeducatie op school. *Optiek*, 4(14), 13-15.
- L.O.K.V. (z.j.). *Gewoon televisie. Lessen over TV*. Utrecht: L.O.K.V.
- MacMahon, B. & Quin, R. (1987). *Stories and stereotypes. A course in mass media*. Melbourne: Longman Cheshire.
- Masterman, L. (1987). *Teaching the media*. London: Comedia Publishing.
- Metz, C. (1971). *Language et cinéma*. Parijs: Larousse.
- Metz, C. (1980). *De beeldsignifikant*. Nijmegen: SUN.
- Monaco, J. (1984). *Film, taal, techniek, geschiedenis*. Weesp: Het Wereldvenster.
- Odin, R. (1983). Pour une sémio-pragmatique du cinéma. *Iris*, 1(1), 67-82.
- Van Driel, H. & Staat, W. (in druk). Some principles of pragmatic semiotic. An alternative approach of media-education. *Tijdschrift voor Theaterwetenschap*.
- Vooijs, M.W. (1986). *Kritisch TV kijken. Een curriculumstudie*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

#### **ABSTRACT, van Driel, H. en Klinkenberg, S., Semiology and Media education, Massacommunicatie 1, 1989, p. 74-83.**

Media-education projects that are based on semiology are aimed at turning children into critical consumers of audiovisual products by initiating them in the "language" of image and sound. The paper discusses the main characteristics of the "structural" semiological theories on which this type of media education is based. Using two concrete media-education projects as examples, the objectives and didactic approach of semiological media-education projects are discussed. Research into the effects of semiological media education is wholly wanting.

## *Het bevorderen van het lezen van boeken*

Het gegeven dat kinderen minder tijd besteden aan lezen, de sterk dalende verkoopcijfers van kinderboeken en de vermeende stijging van het aantal analfabeten, zijn aanleiding steeds meer leesbevorderende activiteiten te ontwikkelen. In dit artikel wordt kort ingegaan op het onderzoek naar leesgedrag van kinderen. Vervolgens worden de belangrijkste activiteiten gericht op het bevorderen van het lezen van boeken besproken. In het onderzoek naar het leesgedrag van kinderen ontbreekt veelal een theoretische onderbouwing. Hierdoor bestaat er onvoldoende inzicht in de individuele en maatschappelijke factoren die bepalend zijn voor het leesgedrag. Dit inzicht is een voorwaarde voor het ontwikkelen van leesbevorderende activiteiten.

Berichten over de achteruitgang van de tijd die besteed wordt aan het lezen van boeken (SCP, 1986) en de terugloop van de verkoopcijfers van boeken (Stichting Spoorwerk betreffende het Boek, 1987), zijn voor verschillende instanties aanleiding geweest hun aandacht te richten op het bevorderen van de "leescultuur" (NBB, 1988). Daarnaast wordt verwezen naar de hoge percentages volslagen, semi- en functionele analfabeten waarvan in Nederland en het buitenland sprake zou zijn (Hendrikse, 1986).

Sombere conclusies over de dalende leesvaardigheid in ons land worden vaak onderbouwd door te verwijzen naar bevindingen uit een onderzoek van Wesdorp (1985), volgens welke 7% van de leerlingen van de achtste groep basisschool functioneel analfabeet is, terwijl daarenboven 14% tot de slechte lezers moet worden gerekend. Het betreffende onderzoek biedt echter slechts een momentopname, en er is geen eerder onderzoek waartegen de resultaten kunnen worden afgezet. Derhalve kan op basis van Wesdorps bevindingen niet worden gesteld dat het analfabetisme in Nederland toeneemt. Amerikaanse studies geven zelfs aan dat de leesvaardigheid van de jeugd de laatste tijd toeneemt (Beentjes & Van der Voort, 1988). Vooral nog is er geen onderzoek dat uitwijst dat de huidige jeugd slechter leest dan vroegere generaties. Overigens moet bij de discussie over de ontwikkeling van de leesvaardigheid worden bedacht dat er tegenwoordig sprake is van een sterk verbeterde, en intensiever gehanteerde diagnostiek voor het vaststellen van het leesvaardigheidsniveau van kinderen. Tevens zijn de eisen die aan het gebruik van de schriftelijke media worden gesteld hoger geworden.

De term "leesbevordering" wordt zowel in een bredere als engere betekenis gebruikt. De recent opgerichte Stichting Lezen hanteert een brede omschrijving, en definieert leesbevordering als "het creëren van zo optimaal mogelijke kansen voor de ontmoeting (...) tussen het gedrukt woord en de (potentiële) lezer". Vaak wordt leesbevordering echter op één lijn gezet met boekpromotie, waarbij het begrip verengd wordt tot het stimuleren van kinderen tot

het lezen van boeken. In dit artikel vatten we leesbevordering in deze enge betekenis op.

In deze bijdrage wordt kort ingegaan op het onderzoek naar het leesgedrag van kinderen. Vervolgens passeren de belangrijkste activiteiten gericht op de bevordering van het verwerven en het kennismaken van boeken door kinderen de revue. Onze stelling luidt dat veel onderzoek nog maar zeer globale inzichten heeft opgeleverd t. a. v. het leesgedrag van kinderen en de factoren die hierop van invloed zijn. Door een gebrek aan een stevig theoretisch fundament bestaat er nog weinig duidelijkheid over de wijze waarop het lezen van boeken het best kan worden gestimuleerd.

### Koop-, leen- en leesgedrag

De verkoopcijfers van algemene boeken lopen sinds 1970 steeds verder terug (zie tabel 1). De grootste daling vond plaats tussen 1970 en 1975. Sinds 1975 is de daling in de boekverkoop veel geringer geworden. Vanaf 1980 beschikken we over cijfers uitgesplitst naar boeksoort. De geconstateerde daling blijkt zowel bij fictie als bij niet-fictie op te treden. Het literaire boek is de enige boeksoort die een stijging van verkochte exemplaren laat zien. Met name het aantal verkochte kinder- en jeugdboeken is sinds 1980 enorm teruggelopen, met maar liefst 37 procent.

**Tabel 1.**  
Verkoopcijfers algemene boeken naar boeksoort (afzet in miljoenen exemplaren).

Jaar	Alg.boek	Non-fictie	Totaal	Fictie	
				Literair	Jeugd
1970	44.6	---	---	---	---
1975	33.4	---	---	---	---
1980	33.0	13.0	20.0	4.7	4.6
1985	30.3	12.8	17.5	4.9	3.7
1986	29.6	11.4	18.2	5.8	3.8
1987	27.9	10.5	17.4	6.3	2.9

Bron: SCP (1986) en Stichting Spuurwerk betreffende het Boek (1987); 'Non-fictie' en 'fictie' zijn subcategorieën van het 'algemene boek'.

Het aantal jeugdige gebruikers van de openbare bibliotheken dat als gevolg van de instelling van de contributievrijdom in de jaren zeventig zeer sterk was gestegen, vertoont de laatste paar jaar een lichte daling (zie Tabel 2).

**Tabel 2.**  
**Ingeschreven gebruikers openbare bibliotheken 1970-1986 (in miljoenen).**

	1970	1975	1980	1985	1986
totaal	1.50	2.85	4.00	4.16	4.18
wv volwassenen	0.82	1.29	1.73	1.94	1.99
wv jeugd t/m 17 jr	0.68	1.56	2.28	2.22	2.18

Bron: Stichting Speurwerk betreffende het Boek (1987).

Deze daling is echter geheel toe te schrijven aan demografische verschuivingen (terugloop van het aantal jongeren). Voor de meeste kinderen die tot de boekenleners gerekend mogen worden, is de bibliotheek de meest gebruikte bron om aan boeken te komen. Cadeau gekregen en zelf-gekochte boeken komen op de tweede plaats (Stichting Speurwerk betreffende het Boek, 1987).

Uit de verstrekte leen- en koopcijfers is niet rechtstreeks af te leiden dat de jeugd minder is gaan lezen. Een directere indicator is de tijd die jeugdigen feitelijk voor het lezen van boeken uittrekken. Met uitzondering van het recente onderzoek van Van Lil (1988) is onder de basis-school-jeugd geen tijdsbestedingsonderzoek uitgevoerd, zodat voor deze leeftijdscategorie geen uitspraken over de ontwikkeling van de tijd besteed aan het lezen van boeken kan worden gedaan. Voor de jeugd van 12 - 19 jaar geldt echter dat de tijd besteed aan het lezen van boeken tussen 1975 en 1985 drastisch is afgenomen, van 2,1 uur naar 1,3 uur per week, een daling van bijna 40% (SCP, 1986). Beentjes en Van der Voort (1987) signaleren dat ondanks de daling van de leestijd tussen 1975 en 1985 het percentage lezers van 12 tot 19 jaar nagenoeg gelijk is gebleven. Het is mogelijk dat de boekenlezers minder boeken zijn gaan lezen, maar het is evenzeer denkbaar dat de jeugd frequenter gebruik is gaan maken van boeksoorten, zoals strips en triviaal-literatuur, die weinig leestijd vergen.

### **Leesbevordering en Socialisatiebronnen**

Uit het onderzoek naar het leesgedrag van kinderen komen diverse socialisatiebronnen naar voren, zij het dat onduidelijk is welke bronnen relatief gezien de grootste invloed op het leesgedrag uitoefenen. Doorgaans wordt het gezin als de basis voor het leesgedrag op latere leeftijd gezien (Steinborn, 1980). Ook het onderwijs levert een belangrijke bijdrage aan de vorming van leesgewoonten (Gerlach, Kohling, Mohlmann & Wewerka, 1976; Kirsch, 1979). Daarnaast zijn er andere instituties die direct dan wel indirect een bijdrage aan het leesgedrag van kinderen kunnen leveren. Het belang van een goed functi-



onerende (jeugd)bibliotheek wordt veelal onderstreept (Purves & Beach, 1976), evenals de invloed die de media op het leesgedrag van kinderen kunnen hebben (Beentjes & Van der Voort, 1987). Over het aantal leesbevorderende activiteiten hebben we in Nederland niet te klagen. Meinderts (1986) geeft een overzicht van de voornaamste instellingen die deze activiteiten ondernemen.

### *Leesbevordering via het gezin*

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat het gezin een belangrijke invloed heeft op het leesgedrag van kinderen (NSS, 1963; Steinborn, 1980, Schmutzler-Braun, 1983). Volgens Steinborn (1980) is niet alleen het voorbeeldgedrag van de ouders belangrijk, maar ook de attitude die ouders ten opzichte van het lezen aan de dag leggen. Tussen de leesattitude en het voorbeeldgedrag van ouders kunnen grote verschillen bestaan. Ouders die graag willen dat kinderen lezen, blijken zelf slechts zelden in het bijzijn van kinderen te lezen. Tussen het voorbeeldgedrag van de ouders en het leesgedrag van het kind bestaat bepaald geen één-op-één-relatie. Steinborn vond dat 60% van de veellezende kinderen ouders hadden die zelf niet tot de intensieve lezers gerekend konden worden. De invloed van de volwassenen op het lezen van kinderen neemt af naarmate het kind ouder wordt. School en leeftijdsgenootjes nemen dan een deel van de voorbeeldfunctie over.

Uit het onderzoek komen daarnaast nog twee andere belangrijke factoren die binnen het gezin leesbevorderend kunnen werken, naar voren. In de eerste plaats de aanwezigheid van boeken in huis. Blijkens onderzoek bestaat er een positief verband tussen de aanwezigheid van boeken in huis en de leesbereidheid van kinderen (Purves & Beach, 1976; Whitehead, Gapey & Maddren, 1977). Wellicht belangrijker is hoe door de ouders naar het kind toe met deze boeken wordt omgegaan. Met name het voorlezen van boeken werkt bevorderend voor de leesinteresse van het kind (Steinborn, 1980). Het voorlezen gebeurt meestal door de moeder, zij het dat in de hogere sociale klassen ook de vader zich hiermee belast (Van Lierop, 1986).

Hoewel het gezin een van de belangrijkste determinanten van het leesgedrag van kinderen is, zijn er nauwelijks leesbevorderende activiteiten die zich rechtstreeks tot de ouders richten. De nog te bespreken cursus "Over kinderboeken" van Teleac is een van de weinige initiatieven die vooral op ouders mikt. Plannen van het Landelijk Platform Kinder- en Jeugdliteratuur om, in nauwe samenwerking met bibliotheek en onderwijs meer scholings-projecten voor ouders te ontwikkelen, zijn in voorbereiding. Incidenteel worden op school ouderavonden over lezen gehouden. In enkele plaatsen in Nederland worden door de bibliotheek (in samenwerking met het buurt- en clubwerk of de volksuniversiteit) oudercursussen gegeven, al moet worden gezegd dat de belangstelling niet al te groot is.

Tenslotte richten de verzamelde uitgevers zich tijdens de jaarlijkse kinderboekenweek tot de ouders, onder meer via een brochure (de Kinderboekenmolen) waarin alle nieuwe uitgaven zijn opgenomen, aangevuld met besprekingen van de bekroonde kinder- en jeugdboeken. Ook de speciale kinderboekenweekuitgaven proberen tot het kopen van boeken aan te zetten.

### *Leesbevordering via de school*

Op het eerste gezicht is de school de aangewezen instantie om, naast het gezin, kinderen animo voor het lezen van boeken bij te brengen. Naast het technisch vaardig en met begrip leren lezen wordt vrijwel algemeen het bevorderen van een "positieve leesattitude" als een reguliere taak van de school gezien. Met name als het gaat om kinderen uit zogeheten leesarme milieus die van huis uit weinig tot het lezen van boeken gestimuleerd worden, rust op de school de taak kinderen plezier in het lezen bij te brengen. Men kan echter betwijfelen of de school hierin voldoende slaagt. Zo menen Gerlach (1978) en Kirsch (1978) uit hun (Duitse) onderzoekingen te mogen concluderen dat het onderwijs eerder nieuwe hindernissen opwerpt dan dat het vrijetijdslezen in leesarme milieus erdoor wordt bevorderd. Volgens deze auteurs legt de school te veel nadruk op het aanleren van technische vaardigheden van het lezen, waardoor kinderen lezen als een "opdracht" gaan zien in plaats van een plezier-verschaffende activiteit.

Ten onzent hebben Tellegen-Van Delft en Catsburg (1987) eveneens gewezen op de spanningsverhouding die kan bestaan tussen enerzijds de cognitieve doelstellingen van het leesonderwijs (bevordering leestechniek, leesbegrip en lezen om informatie te verwerven) en anderzijds het affectieve doel dat met het leesonderwijs wordt beoogd (bevorderen van het plezier in het lezen). Met Werts en De Zanger (1982) menen zij dat in de praktijk van het (lees)-onderwijs een te sterk accent op de cognitieve doelstellingen wordt gelegd, hetgeen ten koste zou gaan van de genoemde affectieve doelstelling. Op basis van hun onderzoek concluderen Tellegen-Van Delft en Catsburg dat kinderen in hun vrije tijd primair lezen om tot rust te komen en verveling of eenzaamheid te verdrijven, hetgeen zij samenvatten onder de noemer "stemmingsregulatie". Als de school kinderen onvoldoende gelegenheid biedt de "rustgevende" genoegens van het lezen feitelijk te ervaren, kan dit een remmend effect op de leesbereidheid van kinderen hebben.

In het recent door de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) voor het onderwijs aan basisschoolkinderen ontwikkelde "Werken met boeken"-project wordt sterk de nadruk gelegd op activiteiten gericht op het creëren van een positieve "leesbeleving" van kinderen. Onder meer wordt aanbevolen het "vrij lezen" een grotere plaats in het leerplan toe te kennen. In plaats van vrij lezen als "opvulmiddel" te gebruiken - een boek pakken als je werk af is - zou de school aparte roosteruren voor vrij lezen moeten bestemmen, voor het

vrij lezen door de kinderen zelf en door de onderwijzer (voorlezen). Daarnaast wordt bijvoorbeeld gepleit voor het in de klas organiseren van een regelmatig terugkerende "lees- of boekenkring", waarbij kinderen (maar ook de leerkracht zelf) vertellen wat hen aan thuis gelezen boeken bijzonder is bevallen. De rol van de leerkracht moet hierbij niet worden onderschat (Whitehead et al., 1977). Het genoemde SLO-project is in een aantal scholen proefondervindelijk ontwikkeld. Naar de effecten die door het uiteindelijk ontwikkelde project worden gesorteerd, is echter geen onderzoek verricht.

Leesbevordering door de school kan ook bestaan uit het vertrouwd maken van kinderen met de bibliotheek. Vrijwel alle scholen brengen klasgewijs minimaal één bezoek aan de bibliotheek, waarbij medewerkers de kinderen wegwijs maken in het gebruik van de bibliotheek. Omgekeerd komt de bibliotheek, zij het incidenteel, ook naar de school; enerzijds om adviezen uit te brengen over de inrichting van de schoolbibliotheek, anderzijds om klassen te informeren over het aanbod van kinder- en jeugdboeken.

Tenslotte kan de school ook bemiddelen bij het bevorderen van het kopen van kinderboeken door kinderen zelf. Het eigen bezit van kinderboeken wordt geacht een positieve invloed op het leesgedrag van kinderen uit te oefenen (Whitehead et al., 1977). In de woorden van Janet Hill (geciteerd in Kennerley, 1978): "Children need to own books. Libraries should encourage this in every way. We are only doing half our job by persuading children to borrow books; we must also encourage them to own books for themselves". In Engeland is het initiatief genomen boekwinkels binnen de schoolmuren te halen; in 1962 werd de eerste boekwinkel op school geopend en in 1983 waren er al meer dan 8000. In Nederland ging in 1976 in Woerden het eerste experiment van start. Na korte tijd deden ongeveer 60 scholen mee. Het experiment loopt nog steeds, zij het dat het aantal deelnemende scholen sterk is teruggelopen. Naast het bevorderen van een eigen boekencollectie bij kinderen wordt tevens beoogd dat er meer op school over boeken wordt gesproken, waardoor leerlingen elkaar tot lezen stimuleren (Vos, 1985). In hoeverre dit daadwerkelijk lukt is niet bekend. Kennerley (1978) geeft een aantal gevalsbeschrijvingen die alle door de begeleiders van de boekwinkels als zeer succesvol worden aangemerkt. Waarin dit succes precies bestaat, en of er sprake is van een blijvend effect, is niet onderzocht.

### *Leesbevordering via de bibliotheek*

Zoals we eerder vaststelden, is de openbare bibliotheek de hoofdweg waarlangs kinderen boeken verwerven, en is het aantal jeugdige gebruikers van de bibliotheek sinds 1970 enorm toegenomen. De nieuwe leden blijken vooral te komen uit gezinnen met weinig lees traditie en evidente cultuurachterstanden (Van Balkum, 1983). Dat de aanwezigheid van een uitgebreid netwerk van openbare bibliotheken het lezen kan bevorderen, blijkt uit diverse onder-

zoekingen die uitwezen dat het ontbreken van openbare bibliotheken in een stad of wijk gepaard ging met een verminderde leesinteresse bij de jeugd (Purves & Beach, 1974).

Eenmaal lid van de bibliotheek betekent nog niet dat men altijd lid is. Op het moment dat het jeugdlidmaatschap in een "volwassen" abonnement op de bibliotheek moet worden omgezet (vanaf het 18e levensjaar) blijkt een groot deel van de jeugd af te haken. Niet is onderzocht wat de kenmerken van de "afhakkers" en de "blijvers" zijn. Evenmin is onderzocht hoe de doorstroming van het gebruik van de jeugdcollectie naar de collectie voor volwassenen plaats vindt. Deze vragen staan centraal in het onderzoek "Overgang jeugdliteratuur - volwassenenliteratuur" dat dit jaar aan de Katholieke Universiteit Brabant van start zal gaan.

De leesbevorderingsactiviteiten van de bibliotheken blijven niet beperkt tot alleen maar het uitlenen van boeken. Daarnaast wordt een rijke variëteit aan activiteiten ontplooid, van het "praatje tussen de kast" waarbij de jeugdbibliothecaris een gesprek voert met kinderen die geen keus kunnen maken, en het voorleesuurkje op de woensdagmiddag, tot uitgebreide projecten, veelal in samenwerking met de scholen uit het werkgebied van de bibliotheek (Freeman-Smulders, 1983; Van der Linden-Bergstra, 1986).

De opleiding tot jeugdbibliothecaris aan de Bibliotheek en Documentatie Academies was tot voor kort een aparte specialisatie, maar is sinds 1987 opgeheven. Door het Landelijk Platform Kinder- en Jeugdliteratuur worden thans in overleg met de Bibliotheek- en Documentatie Academies bijscholingsactiviteiten ontwikkeld ter compensatie van het wegvallen van de opleiding tot jeugdbibliothecaris.

### ***De media en leesbevordering***

De media besteden een toenemende aandacht aan leesbevordering. De NOT werkt al sinds 1980 aan promotie van (prenten)boeken, ondermeer via de schooltelevisieseries "Pak een prentenboek" en "Boekenhuis". De VARA zendt regelmatig verfilmingen van jeugdboeken uit en werkt mee aan ondermeer het Lees-je-knetter project (een vijfjarig leesbevorderingsproject van Uniepers en de Vara). Ook de VPRO en de NOS geven in hun jeugdprogramma's regelmatig aandacht aan jeugdboeken en hun auteurs.

Dat de televisie het lezen van specifieke titels bevordert kan elke bibliothecaris bevestigen. Onduidelijk is of de verhoging van uitleningen van specifieke titels betekent dat er meer gelezen wordt. Volgens Hornik (1981) wordt de "leeswinst" geboekt doordat boeken die op de televisie zijn geweest vaker worden gelezen, door het minder lezen van andere titels weer ongedaan gemaakt.

Teleac heeft in 1986 de cursus "Over kinderboeken" uitgezonden. In zes televisie-afleveringen en zes radio-uitzendingen werden voor ouders, leer-

krachten en geïnteresseerden diverse aspecten van de kinder- en jeugdliteratuur besproken. Op grond van een telefonische enquête, waarin de mening van de cursisten is gepeild, acht Teleac de cursus een succes. Echter, niet is onderzocht of deze scholingsinspanning tot resultaat heeft dat de cursisten in staat zijn de kinderen uit hun omgeving meer tot lezen te bewegen.

Ook binnen de tijdschriftenwereld wordt regelmatig aandacht aan leesbevordering geschonken. Meermaals zijn jeugdtijdschriften opgezet met het expliciete doel kinderen tot het lezen van boeken aan te zetten. Het meest recente voorbeeld is het tijdschrift *Ezelsoor*, dat in 1986 werd gestart en inmiddels alweer ter ziele is. Onderzoek naar de aard van het lezerspubliek van het blad wees uit dat de kinderen die een abonnement hadden tot de groep "veel- en graag-lezers" behoorden, waarmee het tijdschrift zich primair op de bekering van de reeds bekeerden richtte.

## Conclusie

Over het feitelijke leesgedrag van kinderen en de achtergronden daarvan is nog weinig bekend. Naar het leesgedrag van kinderen is sporadisch onderzoek verricht. Er zijn slechts inventariserende momentopnamen gemaakt. De vraagstelling en aanpak van de verschillende onderzoeken verschillen dusdanig dat de resultaten nauwelijks vergelijkbaar zijn. Hoe volwassenen kinderen tot lezen stimuleren blijft veelal buiten beschouwing. Het zeer grote gebrek aan theorievorming is de voornaamste oorzaak van ons geringe inzicht in wat leesgedrag bepaalt.

Het lezen en de ontwikkeling van voorkeuren voor boeksoorten en tijdschriften vinden plaats in een specifieke context, die van de school en het gezin. De school zorgt ervoor dat kinderen intensief kennisnemen van gedrukte media. De plaats die het lezen binnen de vrije tijd inneemt hangt nauw samen met de buitenschoolse cultuur waaraan een kind binnen het gezin deel heeft. Deze cultuur moet beter in kaart worden gebracht.

Leesbevorderingsprojecten gaan uit van de cultureel bepaalde grondstelling dat het intensief verwerven en lezen van boeken op zichzelf een hoog goed is. De promotie van het boek geschiedt vanuit een geïdealiseerd beeld van het culturele gedrag van de groep van hooggeschoolden. De functie die het verwerven en lezen van boeken vervult, kan echter sterk variëren met de subcultuur waarin het kind zich bevindt, en varieert tevens met het type boek (fictie vs. niet-fictie). Het leesgedrag en de voorkeuren voor boeken worden in belangrijke mate bepaald door de groep waartoe men behoort of wil behoren. Zo levert binnen een groep hooggeschoolden het lezen van literaire boeken cultureel prestige op. Het lezen van fictie of niet-fictie is geen gratuite activiteit, maar vormt onderdeel van de cultuur die kenmerkend is voor bepaalde maatschappelijke groepen. Het is gewenst dat onderzocht wordt onder welke

specifieke maatschappelijke voorwaarden het lezen en de boekverwerving in verschillende maatschappelijke groepen plaats vindt. Leesbevorderingsactiviteiten dienen expliciet op deze maatschappelijke voorwaarden in te spelen. De aanpak en uitwerking van leesbevorderingsactiviteiten moet aangepast zijn aan de functies die het lezen binnen onderscheiden maatschappelijke groepen vervult.

## LITERATUUR

- Beentjes, J.W.J. & Van der Voort, T.H.A. (1987). De invloed van het televisiekijken op het lezen van de jeugd. *Massacommunicatie*, 15, 107-134.
- 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, 389-413.
- Deutsche Lesegesellschaft (1987). *Leseförderung 1977-1987: Erfahrungen der Deutschen Lesegesellschaft für die Stiftung Lesen*. Mainz: Deutsche Lesegesellschaft.
- Freeman-Smulders, A. (1983). *Het kinderboek als struikelblok*. Den Haag: NBLC.
- Gerlach, D., Köhling, L., Möhlmann, K. & Wewerka, J. (1976). *Lesen und soziale Herkunft*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hendrikse, D. (1986). De nieuwe analfabeten. *Intermediar*, 22(14), 21,23,43.
- Hornik, R. (1981). Out-of-school television and schooling: Hypotheses and methods. *Review of Educational Research*, 51, 193-214.
- Kennerley, P. (1978). *Running a school Bookshop: Theory and Practice*. London: Ward Lock Educational.
- NSS (1963). *Kinderen en Boeken*. Den Haag: Nederlandse Stichting voor Statistiek.
- Kirsch, D. (1979). *Literaturbarrieren bei jugendlichen Lesern*. Frankfurt am Main: Haag + Herschen Verlag.
- Linders-Nouwens, J. (1986). *Over kinderboeken: Voor ouders met kinderen tussen 5 en 12 jaar*. Utrecht/Den Haag: Teleac/NBLC.
- Meinderts, A. (Red.) (1986). *Je verpest je ogen nog. Leesbevordering: een kennismaking met zes instellingen*. Amsterdam: Samenwerkingsverband Leesbevordering.
- NBB (1988). *Leesbevordering. Overdaad of noodzaak*. Den Haag: Nederlandse Boekverkopers Bond.
- Purves, A.C. & Beach, R. (1976). *Literature and the reader: Research in response to literature, reading interest and the teaching of literature*. Urbana, Ill: National Council of Teachers of English.
- SCP (1986). *Sociaal en Cultureel Rapport 1986*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij/Sociaal Cultureel Planbureau.
- Schmutzler-Braun, B. & Schreiner-Berg, A. (1983). *Ab und mal 'n Buch - warum nicht. Lebensumstände und Lektüre berufstätiger Jugendlicher: Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt am Main: Dipa-Verlag.
- Steinborn, P. (1980). Kommunikationsverhalten und Buch, Teil II. *Bertelsmann Briefe*, Heft 120, 33-53.
- Stichting Spuurwerk betreffende het Boek (1987). *Boekenvakboek: Cijfergids voor de informatiesector 1987*. Amsterdam: Stichting Spuurwerk betreffende het Boek.
- Tellegen-Van Delft, S. & Catsburg, I. (1987). *Waarom zou je lezen?*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Van Balkum, H. (1983). Gratis boeken lenen tot 18 jaar. *Weekblad van het Nederlands Genootschap van Leraren*, 15, 1021-1022.
- Van Lierop, H. (1986). *Ouders berichten over het lezen van hun kinderen*. Tilburg: KUB.
- Van der Linden-Bergstra, A. (1986). Projectenbank Bibliotheek Materialen. *Infobulletin NBLC*, 1986/45, 10-12.

- Van Lil, J.E. (1988). *Beeld van een kind*. Hilversum: NOS, Afd. Kijk- en Luisteronderzoek.
- Vos, J. (1985). Boekpromotie op school. *Lexicon jeugdliteratuur*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Werts, M. & De Zanger, J. (1982 e.v.). *Werken met boeken. Hoe doe je dat?*. Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling.
- Wesdorp, H. (1985). *Goed onderwijs, wat is dat? Voorstudie periodieke peiling van het onderwijsniveau*. 's-Gravenhage: SVO/SCO/O&W.
- Whitehead, R. (1968). *Children's literature*. London: Englewood Cliffs.
- Whitehead, R., Gapey, A.C. & Maddren, W. (1977). *Children and their Books*. London: Macmillan Education.

**ABSTRACT, Duijx, A.W.M. & Verdaasdonk, H. Promoting book reading. Massacommunicatie 1, 1989, p. 84-93.**

At the present, many projects that stimulate children to read are in progress. Children spend less time on reading. The decrease in sales figures concerning children's books and the alleged increase of the number of illiterates are the reasons that stimulating measures are being taken. In this article, we briefly discuss the research on children's reading behaviour. Subsequently, the most important activities aimed at promoting book reading are dealt with. Research on children's reading behaviour generally is hardly based on theory. For this reason, the insight into the individual and social factors that determine reading behaviour is still insufficient. This insight is a prerequisite for a well-chosen design of stimulating activities.



ANK LINDEN

## *Wordt de krant het stiefkind van de media-opvoeding?*

Ondanks de inspanningen van leerkrachten en de dagbladpers lijkt het opvoeden van kinderen tot kritische kranteconsumenten in Nederland tot nu toe weinig succesvol. De geringe tijd die de oudere jeugd aan het lezen van de krant besteedt, is sedert 1975 gedaald tot hooguit vijf minuten per dag. Het schaarse onderzoeksmateriaal maakt de problematiek inzake jongeren en kranteopvoeding in Nederland nog onvoldoende inzichtelijk. Aanbevolen wordt periodiek tijdsbestedingsonderzoek te verrichten naar het gebruik en de functie van de krant voor kinderen vanaf de basisschoolleeftijd, een betere samenwerking tussen ouders en leerkrachten als (krante)opvoeders te bewerkstelligen alsmede de interactieve communicatiemogelijkheden en jeugdjournalistieke activiteiten van de (regionale) kranten te intensiveren.

Kranteopvoeding is erop gericht de jeugd met de krant vertrouwd te maken, hen te helpen de krant te leren lezen en kritisch te interpreteren. Vraag is welke inspanningen leerkrachten, ouders en de dagbladpers zelf daaraan kunnen en willen leveren.

In deze bijdrage proberen we aan de hand van het beschikbare onderzoeksmateriaal een beeld te krijgen van de wijze waarop de jeugd van zes tot negentien jaar de krant gebruikt. Vervolgens wordt de rol van leerkrachten en ouders geanalyseerd: hoe gaan leerkrachten op school met de krant om, en praten ouders met hun kinderen over de krant? Tenslotte gaan we na welke activiteiten de dagbladpers ontwikkelt om van de hedendaagse jeugd morgen trouwe kranteconsumenten te maken. Na de evaluatie volgen enkele aanbevelingen.

### **Gebruik van de krant**

Kranten hebben in de praktijk op z'n minst een tweeledige functie: te informeren en te amuseren, hoewel over de laatste functie in de redactiestatuten meestal weinig is terug te vinden (Scholten, 1982; Jansen, 1987). Als aanvulling op de vluchtige beelden van t.v.-journaal en actualiteitenrubrieken biedt de krant dagelijks ruimte om feiten en gebeurtenissen uitvoerig(er) toe te lichten en van commentaar te voorzien. De krant kan in een eigen tempo en op elk gewenst moment van de dag gelezen (en herlezen) worden. De informatieve functie van de krant houdt tevens een socialiserende of vormende bijdrage in, omdat de krant via "(...) die Vermittlung von aktuellem und latentem Wissen und von gesellschaftlichen Normen zur Jugend- und Erwachsenenbildung beiträgt" (Brand & Schulze, 1982). Juist vanwege deze informatieve en socialise-

rende rol van de krant is het van groot belang dat de jeugd ook daadwerkelijk met de krant wordt geconfronteerd. Zoals we nu zullen zien, laat het gebruik dat jongeren van de krant maken echter veel te wensen over.

### *Leesfrequentie en leestijd*

Periodiek onderzoek naar het mediagebruik van met name 6 – 12 jarigen in Nederland is schaars en onderling nauwelijks vergelijkbaar (Van der Voort & Beentjes, 1987). Kinderen in de basisschoolleeftijd bekijken de krant slechts af en toe, al stijgt met de leeftijd de frequentie waarmee de krant wordt ingekeken. Recente gegevens laten zien dat het percentage kinderen dat 'wel eens' in de krant leest, oploopt van 26% (7- tot 8-jarigen) tot 52% (9- tot 12-jarigen) en 80% (12- tot 16-jarigen) (Van Lil, 1988). Op dagbasis trekt de jeugd slechts enkele minuten voor de krant uit. Kinderen van 6 tot 8 jaar besteden per dag gemiddeld ongeveer 2 minuten aan het lezen van de krant (incl. tijdschriften), bij 9- tot 11-jarigen bedraagt dat 4 minuten en de groep van 12-16 jaar leest per dag 8 minuten in de krant en tijdschrift (Van Lil, Vooijs & Van der Voort, 1988). Blijkens het vijfjaarlijkse tijdsbestedingsonderzoek (TBO) besteedde de jeugd van 12 tot 19 jaar in 1985 aan het lezen van alléén kranten per dag gemiddeld 5,1 minuten. In 1980 was dat 6,0 minuten, en in 1975 gemiddeld nog 6,9 minuten per dag (SCP, 1986). Deze gegevens laten zien dat de oudere jeugd in 1975 reeds weinig tijd voor de krant uittrok en daar een decennium later nog minder tijd voor reserveerde.

### *Favoriete kranterubrieken*

Waarover lees je het liefst in de krant? In 1984 werd dit als een 'open vraag' gesteld aan kinderen van 8-12 jaar. Daarbij noemde de helft van de kinderen 'strips' en 'spelletjes' (Van Lil, 1984). In een recenter onderzoek (Van Lil, 1988) werden negen typen krante-artikelen aan kinderen van 6 tot 16 jaar voorgelegd met de vraag welke gelezen worden (zie Tabel 1).

De jeugd van 6-8 jaar laat een duidelijke voorkeur voor strips en foto's zien en voor de 9- tot 11-jarigen komt daar het nieuws over de eigen woonomgeving bij. Die tendens zet zich, afgezien van de strips, in versterkte mate voort bij de 12- tot 16-jarigen, die vooral belangstelling hebben voor het plaatselijke nieuws, misdaad- en andere sensationele verhalen, foto's en – daarna – strips. Ruim de helft van deze groep heeft ook belangstelling voor de sport- en advertentierubrieken, en 40% leest het buitenlandse nieuws. Voor het buitenlandse politieke nieuws bestaat echter weinig belangstelling.

Groenen (1987) heeft bij leerlingen in het voortgezet onderwijs (v.o.) voor een tiental onderwerpen de leesfrequentie vastgesteld (zie Tabel 2).

De steekproeftrekking, vraagstelling, leeftijdsafbakening en de omschrijving van krante-onderwerpen van Van Lil (1988) en Groenen (1987) vertonen onderlinge verschillen, waardoor de tabellen 1 en 2 zich niet direct laten verge-

**Tabel 1.**  
**Percentage jongeren van 6 tot 16 jaar dat verschillende typen krante-artikelen leest (alleen krantelezers).**

Onderwerp	Leeftijd		
	6/8 jr	9/11 jr	12/16 jr
nieuws eigen woonplaats	45	57	86
misdaad/diefst./inbraak	23	54	82
foto's kijken	73	72	76
verkeersongelukken	35	50	72
strips	78	77	65
sport	30	50	56
advertenties	20	34	56
buitenlands nieuws	8	26	40
nieuws regering/politiek	0	9	18

Bron: Van Lil (1988).

lijken. Niettemin vertonen de resultaten van de twee onderzoeken sterke overeenkomsten. Volgens beide studies is de v.o.-jeugd vooral geïnteresseerd in het 'kleine' smeuijge nieuws (misdaad, ongelukken) en nieuws uit de eigen directe omgeving (zij het dat de interesse voor plaatselijke nieuws in Groenens onderzoek aanzienlijk lager uitvalt dan in het onderzoek van Van Lil). Daarentegen vertoont de jeugd in beide studies een matige interesse voor het buitenlandse nieuws en is hun belangstelling voor het nieuws uit politiek Den Haag uiterst gering.

**Tabel 2.**  
**Leesfrequentie krante-onderwerpen bij kinderen van 12-14 en 15-16 jaar (percentages jongeren).**

Onderwerp	Leest bijna altijd		Leest bijna nooit	
	12-14	15-16	12-14	15-16
ongeluk/misdr.	59	72	8	3
popnieuws	63	49	13	17
plaatsel. nieuws	32	47	18	11
strips/puzzles	52	44	17	29
RTV info	51	41	20	22
kleine adv.	37	38	19	17
sport	47	37	26	35
jeugdpagina	40	23	30	44
buitenl. nieuws	15	18	28	30
binnenl. politiek	3	5	69	56

Bron: Groenen (1987).

## Opvoeding tot kritisch kranteconsument

In deze paragraaf bespreken we achtereenvolgens welke bijdrage de school, het gezin en de dagbladers zelf aan de krante-opvoeding leveren.

### *Op school*

Bijna alle leerkrachten uit de bovenbouw van de basisschool vinden de krant voor hun leerlingen te moeilijk (Gortzak, 1984). In de meeste gevallen wordt 'de schuld' daarvan bij de krant gelegd; soms verwijst de leerkracht ook naar leesproblemen of het gebrek aan belangstelling van de leerlingen. Toch maken de leerkrachten in het basisonderwijs van kranteknipfels gebruik, of als aanvulling op de lesstof of als alternatief lesmateriaal, bijvoorbeeld bij de lessen Nederlands en wereldoriëntatie. Volgens Van Lil (1988) besteedt 62% van de leerkrachten in het basisonderwijs aandacht aan de krant. Tegelijkertijd meent echter 68% van de basisschool-leerkrachten dat aan de krant meer aandacht zou moeten worden gegeven. Nadere gegevens over de feitelijke aandacht voor de krant in het Nederlandse basisonderwijs of de effecten ervan zijn – voor zover bekend – niet beschikbaar.

Volgens de leerlingen uit het onderzoek van Groenen (1987) behandelt slechts 8% van de leerkrachten in het voortgezet onderwijs met enige regelmaat een onderwerp uit de krant; 65% van de leerkrachten zou dit 'af en toe' doen. Dat gebeurt dan voornamelijk in de lessen Nederlands (53%) en maatschappijleer (36%). Aandacht voor de krant is er vaker naarmate de leerlingen ouder zijn, dus in de hogere klassen. Hetzelfde geldt voor het gebruik dat tijdens de lessen van de krant wordt gemaakt. Beduidend meer '17-plussers' (49%) dan 15- en 16-jarigen (34%) zeggen dat 'de meeste' leerkrachten het lezen van de krant voor hen belangrijk vinden (Groenen, 1987). Een reden daarvoor wordt niet vermeld in Groenens onderzoek, maar het kan zijn dat leerkrachten juist bij oudere leerlingen enige vaardigheid gewenst vinden omdat bij de eindexamens nogal eens kranteteksten worden gebruikt. Het is ook mogelijk dat onder de '17+'-leerlingen de VWO-leerlingen oververtegenwoordigd zijn, een categorie waar een intensievere leescultuur heerst dan in het LBO/MAVO/HAVO.

In de WRR-voorstudie 'Massamedia en basisvorming' (Van der Voort & Beishuizen, 1986) werd negatief geadviseerd terzake van de invoering van 'audiovisuele vorming' als een nieuw vak in het voortgezet basisonderwijs (VBO). Van der Voort en Beishuizen oordeelden dat het onderwijs via de vakken wereldoriëntatie (basisonderwijs) en maatschappijleer (voortgezet onderwijs) een voldoende bijdrage kan leveren aan de begeleiding van scholieren tot kritische media-consumenten. In het inmiddels door de WRR uitgebrachte (en door de Minister van O. & W. overgenomen) eindadvies werd het negatieve advies met betrekking tot audiovisuele vorming gehonoreerd,

maar werd tevens geadviseerd maatschappijleer als verplicht vak uit het curriculum voor de basisvorming te schrappen. Indien de Tweede Kamer dit wetsvoorstel ongewijzigd aanvaardt, is er in de toekomst in het voortgezet onderwijs geen enkel verplicht vak waarin systematisch aandacht aan krante-opvoeding wordt besteed (zij het dat krante-opvoeding wel in de 'vrije uren' aan de orde kan komen).

### *Het gezin*

Omdat er nauwelijks onderzoeksgegevens voorhanden zijn over wat ouders feitelijk aan krante-opvoeding doen, wordt hier slechts ingegaan op enkele factoren waarvan bekend is dat zij het gebruik van de krant door de jeugd beïnvloeden. Onderzoek van o.a. Bonfadelli (1980, 1983, 1986) en Saxer (1983) laat zien dat het sociale milieu alsook het opleidingsniveau van ouders indicaties zijn voor de mate waarin kinderen kranten lezen. Kinderen uit hogere sociale milieus lezen vaker de krant dan andere kinderen. De stimulerende werking vanuit het gezin komt ook tot uiting in het gegeven dat jongeren met een hogere opleiding en afkomstig uit krantlezende gezinnen meer met hun ouders over het gelezene praten dan anderen.

Naast milieu-bepaalde invloeden zou ook het geslacht een rol spelen (Saxer & Bonfadelli, 1980). Volgens veel studies zijn jongens intensievere krantlezers dan meisjes. Met het toenemen van de leeftijd zou die invloed van sociaal milieu en geslacht nog worden versterkt (Schoonderwoerd & Knulst, 1982; NOJ, 1985). De jongste gegevens laten echter nauwelijks nog verschillen zien in het krantleesgedrag van jongens en meisjes (Van Lil, 1988).

De houding van de ouders ten opzichte van het lezen van de krant wordt positiever naarmate hun kinderen ouder worden. Dat komt tot uitdrukking in het belang dat aan het lezen van de krant wordt gehecht alsook in het praten over de inhoud van de krant (Groenen, 1987). Van de 15-16 jarigen zegt 46% dat hun ouders het belangrijk vinden dat zij de krant lezen, tegenover slechts 34% van de 12-14 jarigen; 25% van de 15-16 jarigen zegt dat hun ouders met hen over de krant praten (tegenover 14% van de 12-14 jarigen).

Volgens de studie van Van Lil (1988), waarin de opvattingen van de ouders zelf werden geregistreerd, meent 37% van de ouders met kinderen van 6-16 jaar dat kinderen thuis meer tijd aan het lezen van de krant zouden moeten besteden, een opvatting die door 50% van de leerkrachten in het basisonderwijs van harte wordt onderschreven. De dagelijkse confrontatie met de krant kan voor kinderen een belangrijke stimulans zijn om met het lezen ervan vertrouwd te raken (Cebuco, 1986). Het 'leren omgaan met de krant' wordt door 85% van de ouders als een taak voor het onderwijs gezien (Van Lil, 1988). Het onderzoek vermeldt niet in welke mate ouders zich zelf inspannen om het lezen van de krant te bevorderen.

### *De Dagbladpers*

De dagbladpers hoopt dat de scholier van vandaag zich 'morgen' op een krant gaat abonneren zodat de oplagen minstens op peil blijven. De Stichting Krant in de Klas (KIK) – in 1975 in het leven geroepen door De Nederlandse Dagbladpers (NDP) – richt haar promotionele activiteiten vooral op de leerkrachten. De KIK doet dit o.m. door:

- (a) de krant zelf als lesonderwerp te introduceren (via docenten-cursussen, lesbrieven, speciale krantjes, nieuwsquizen etc.);
- (b) in te spelen op het gegeven dat de krant (als onderdeel van het themaveld massamedia) onderwerp is bij de experimentele eindexamens maatschappijleer in het v.o.;
- (c) in te spelen op het gegeven dat krante-artikelen vaak als opdracht gebruikt worden bij eindexamens in het voortgezet onderwijs.

Met de verstrekking van lesmateriaal en gratis kranten wordt momenteel ongeveer 10% van de scholen in het basis- en voortgezet onderwijs bereikt<sup>1</sup>). Op Groenens vraag of er in de les wel eens materiaal van de Krant in de Klas werd gebruikt, antwoordde 6% van de leerlingen met 'ja' en 94% met 'nee' (Groenen, 1987). Een aantal jaren geleden bestempelden Duitse leerkrachten de inspanningen van 'Zeitung in der Schule' (ZiS) om met de krant tot het onderwijs door te dringen als te incidentele pogingen, waarbij "(...) zwar gewisse Lernziele verfolgt werden, -alles bleibt jedoch zu eklektisch" (Brand & Schulze, 1982). Ongeveer tot dezelfde conclusie komen Van der Voort en Beishuizen voor wat betreft de Nederlandse onderwijssituatie (1986).

De laatste jaren zijn steeds meer (regionale) krantenbedrijven overgegaan tot het aanstellen van educatieve medewerk(st)ers die onder meer tot taak hebben de contacten met de scholen in de regio te intensiveren. Anno 1988 spenderen de gezamenlijke krantenbedrijven (inclusief de KIK) jaarlijks circa vier miljoen gulden aan promotie van de krant in het onderwijs<sup>2</sup>). De effecten van deze activiteiten op het krantgebruik van leerlingen zijn niet wetenschappelijk onderzocht.

Momenteel voegen ook zo'n 35 (voornamelijk regionale) dagbladen een of meerdere keren per week speciale jeugdpagina's aan de krant toe. De verschijningsfrequentie is zeer verschillend, de doelgroepen lopen onderling uiteen en de inhoud is zeer divers. Er zijn jeugdpagina's waarin een deel van de berichtgeving voor volwassenen 'vertaald' wordt in voor kinderen begrijpelijke teksten; andere jeugdpagina's worden gevuld met speciaal voor kinderen bestemde berichten (Ten Broeke, 1986). Uit tabel 2 blijkt dat 40% van de 12- tot 14-jarigen en 23% van de 15-16-jarigen uit Groenens onderzoekspopulatie regelmatig de jeugdpagina's lezen. Een kwart van deze lezers zegt via de jeugdpagina ook naar de rest van de krant te kijken (Groenen, 1987).

De enige jongerenpagina in Nederland die sedert vijf jaar dagelijks verscheen

- 'Goochem' in Het Parool - moest onlangs echter het veld ruimen voor de beurspagina. De hoofdredacteur motiveerde die beslissing met de mededeling dat 'Goochem' geen succes was, omdat Het Parool er niet meer betalende lezers door kreeg<sup>3</sup>). Naar verdere effecten van jeugdpagina's op het lezen van de krant is geen onderzoek verricht.

## Evaluatie

De krant is een medium waaraan de jeugd slechts enkele minuten per dag aandacht besteedt, en dan voornamelijk om van het 'kleinere' nieuws en onderwerpen in de service-sfeer kennis te nemen. Voor een deel van de oudere jeugd - zij het niet meer dan enkele tientallen procenten - heeft de krant een wat bredere informatieve functie. De belangstelling van de jeugd voor het medium krant was en is echter marginaal. Dat maakt krante-opvoeding tot een moeizaam gebeuren. Een evaluatie van de bijdragen van leerkrachten, ouders en krantenbedrijven met betrekking tot krante-opvoeding laat het volgende beeld zien.

In het basisonderwijs vinden leerkrachten de moeilijkheidsgraad van de 'echte' krant te hoog voor hun leerlingen, ook al gebruiken ze af en toe wel eens een kranteknipstel in de les of is er soms een krantenproject op school. Een ruime meerderheid meent dat voor de krant een belangrijkere plaats in het leerplan van de basisschool moet worden ingeruimd, maar uit niets blijkt dat dit ook zal gebeuren. Vooralsnog mag de krant slechts op incidentele aandacht van de basisschool rekenen.

De situatie in het voortgezet onderwijs is niet veel gunstiger. Ook hier is geen sprake van een systematische aandacht voor de krant. In de meeste lessen wordt slechts sporadisch naar de krant verwezen, en zelfs in de lessen Nederlands en maatschappijleer is het kritisch leren lezen en interpreteren van de krant geen verplicht nummer. Gevreesd moet worden dat in het toekomstige voortgezet basisonderwijs daarvoor nog minder ruimte zal zijn. Krante-opvoeding wordt onder andere bemoeilijkt door het verschil in waardering voor de krant tussen leerkrachten en leerlingen (Linden & Olderaan, 1984), met name als het gaat om de waarde die aan de binnenlandse berichtgeving wordt gehecht.

Hoewel veel ouders het van belang achten dat kinderen de krant lezen, blijkt uit niets dat zij hier ook wat aan doen. Het lijkt erop alsof ouders en leerkrachten de verantwoordelijkheid voor de krante-opvoeding op elkaar willen afschuiven. Terwijl de leerkrachten zeggen dat hun leerlingen thuis meer de krant moeten lezen, vindt het merendeel der ouders dat de school een taak heeft bij het leren omgaan met de krant.

Ook de dagbladpers richt haar activiteiten voornamelijk op de leerkrachten en ziet hen als belangrijkste schakel tussen krant en kind. De inspanningen



van de Stichting Krant in de Klas, de door regionale krantenbedrijven aangestelde educatieve medewerk(st)ers, en andere initiatieven van de pers bereiken echter slechts een deel van de schoolgaande jeugd. De pers laat mogelijkheden liggen om een middel te gebruiken dat zij volledig in eigen hand heeft en dat (bijna) dagelijks op de mat van de meeste huisgezinnen belandt: de krant zelf. Via een verdere ontwikkeling en intensivering van de jeugdpagina's kan het dagbladbedrijf rechtstreeks trachten de jeugd voor de krant te interesseren en – kritisch – te gebruiken.

## **Aanbevelingen**

Teneinde het inzicht in het gebruik en de functie van de krant voor de jeugd te verbeteren en de inzet van degenen die bij krante-opvoeding betrokken zijn meer kans op resultaat te geven, dient er (meer) aandacht te worden besteed aan de volgende beleidsaspecten.

### ***Onderzoek naar concrete ontwikkelingen op het terrein van de krante-opvoeding.***

Nader onderzoek is gewenst op de volgende terreinen:

- (a) uitbreiding van het periodieke tijdsbestedingsonderzoek naar het gebruik van de krant en het leesgedrag van 6- t/m 11-jarigen;
- (b) onderzoek naar de rol van de ouders bij het vertrouwd maken en leren omgaan van hun kind(eren) met de krant;
- (c) onderzoek naar de invloed van de krant op het normen- en waardenpatroon van jongeren;
- (d) onderzoek naar de frequentie en lesdoelen waarmee leerkrachten in het basis- en het voortgezet onderwijs aandacht aan de krant besteden;
- (e) inventarisatie van leerstof en lesmaterialen over de krant en de toegepaste didactische werkvormen;
- (f) onderzoek naar de effecten van de KIK-activiteiten, de educatieve dienstverlening van kranten en de jeugdpagina's.

***Een betere taakverdeling en samenwerking van ouders en leerkrachten.*** Het leren omgaan met de krant wordt nu nog te veel tot de verantwoordelijkheden van de school gerekend. Onder het motto: 'De krant als (t)huiswerk' zouden ouders hun eigen taak in het opvoedingsproces in overleg met leerkrachten moeten afbakenen en uitvoeren. Denkbaar is dat ouders hun kind(eren) eerst thuis met de krant vertrouwd maken waarna in een later stadium thuis regelmatig huiswerk-opdrachten over de krant worden gemaakt.

***Een betere profilering van de krant op de jongeren-mediemarkt.*** De dagbladen dienen zich nadrukkelijk(er) op het toekomstig mediagebruik van een nieuwe generatie in te stellen<sup>4)</sup>. Met name regionale kranten lenen zich bij uitstek

voor interactief mediagebruik. Redacties moeten (meer) naar de feedback van jeugdige lezers luisteren en die – waar mogelijk – ook honoreren. Daarmee wordt een meer persoonlijke en tot lezen stimulerende band tussen jongeren en hun krant mogelijk gemaakt. Daarbij past een beleid dat voorwaarden biedt voor een verdere ontwikkeling van jeugdjournalistieke activiteiten.

Tenslotte: media-opvoeders dienen zich te realiseren dat: "in each case, television or film is an addition to print, not a substitute for it" (Greenfield, 1984). Een van de meest consistente bevindingen in de literatuur over 'Media in Education' is de opvoedkundige meerwaarde van multimediegebruik ten opzichte van een 'single-medium'-presentatie. Daarom verdient de krant in het kader van media-opvoeding te promoveren van een lastig stiefkind tot een geliefd en onmisbaar gezinslid.

#### NOTEN

- 1 De Dagbladpers (1986), 39(7/8), 20-21; Jaarverslag van de Stichting Krant in de Klas (1987). De Nederlandse Dagbladpers in 1987, blz. 47-49.
- 2 De Dagbladpers (1988), 41(1), 18.
- 3 De Dagbladpers (1988), 41(3), 18; De Volkskrant, 6 aug. 1988. Er verschijnt nu alleen zaterdag in het Parool een jongerenpagina.
- 4 VNU's jeugdtijdschriften-uitgever OBERON liet onlangs door het Persinstituut (UvA) een inventariserend onderzoek uitvoeren, getiteld "Een dag heeft maar 24 uur", teneinde reeds nu een aantal beleidsbeslissingen te nemen om het jeugdtijdschrift enige toekomst te garanderen. Zo vormt televisie voor het jeugdtijdschrift een direct bedreigende factor, omdat beide mediumtypen in sterke mate op elkaar terrein zitten op het functie-aspect 'amusement'. Afgaande op de beschikbare onderzoeksresultaten kan een groot deel van het gebruik van de krant door de jeugd onder hetzelfde functie-aspect gerangschikt worden.

#### LITERATUUR

- Bcentjes, J.W.J. & Van der Voort, T.H.A. (1987). De invloed van televisie kijken op het lezen van de jeugd. *Massacommunicatie*, 15, 107-134.
- Brand, P., Schulze, V. (Hrsg.) (1982). *Medienkundliches Handbuch Die Zeitung*. Braunschweig: Agentur Pedersen.
- Broeke, M. ten (1986). *Jeugdpagina '86: Verslag van een onderzoek naar jeugdpagina's in de Nederlandse dagbladen*. Amsterdam: Stichting Krant in de Klas.
- Bonfadelli, H. (1980). Neue Fragestellungen in der Wirkungsforschung: Zur Hypothese der wachsenden Wissenskluff. *Rundfunk und Fernsehen*, 28, 173-193.
- Bonfadelli, H. (1983). Kinder/Jugendlichen und Massenkommunikation: Entwicklung, Stand und Perspektiven der Forschung zu Beginn der 80er Jahre. *Media Perspektiven*, 5/83, 313-324.
- Bonfadelli, H. (1986). Jugend und Medien: Befunde zum Freizeitverhalten und zur Mediennutzung der 12- bis 29-jährigen in der Bundesrepublik Deutschland. *Media Perspektiven*, 1/86, 1-21.
- CEBUCO (1986). *Een oriënterend onderzoek naar de functie van de krant in deze tijd*. Amsterdam: CEBUCO/Instituut voor Sociale Communicatie.
- Gortzak, K.J.J.M. (1984). *De krant in het onderwijs*. Leiden: Leids Interdisciplinair Centrum voor Onderwijs Research (LICOR).
- Greenfield, P. M. (1984). *Mind and Media. The effects of television, computers and video games*. Boston: Harvard University Press.
- Groenen, C. (1987). "Heb jij de krant al gelezen?" Amsterdam: Perscombinatie/CEBUCO.
- Hofland, H. (1986). Een informatiebeleid voor de toekomst. *Symposium dagbladjournalistiek en marketing* (pp. 61-66). Amsterdam: CEBUCO.
- Jansen, C.H. (1987). *Politiek en dagbladjournalistiek*. Muiderberg: Coutinho.
- Lil, J. van (1984). *Evaluatie NOS-Jeugdjournaal* Hilversum: NOS, Afdeling Kijk- en Luisteronderzoek.

- Lil, J. van (1984). *Klein publiek, jongeren en radio*. Hilversum: NOS, Afdeling Kijk- en Luisteronderzoek.
- Lil, J. van (1988). *Beeld van een kind*. Hilversum: NOS, Afdeling Kijk- en Luisteronderzoek.
- Lil, J. van, Vooijs, M.W. & Van der Voort, T.H.A. (1988). Het verband tussen televisiekijken en vrijetijdslezen: een dwarsdoorsnede studie. *Pedagogische Studiën*, 65, 377-389.
- Linden, A. & Olderaan, F. (1984). Maatschappijleer en massamedia: kijken achter de schermen. *Optiek*, 10(2), 11-20.
- Linden, A. & Olderaan, F. (1985). Social Studies and the Mass Media: A dutch experience. *The Media Education Journal*, AMES 3/1985, 34-37.
- Linden, A. (1986). Politieke socialisatie en massamedia, in: H. Dekker, S.A. Rozemond & Th. J. IJzerman (red), *Politieke socialisatie: Theorie, onderzoek, toepassing*. (pp. 161-176). Culemborg: Educaboek.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group.
- Murdock, G. & Phelps, G. (1976). *Jeugd en massamedia*. Leiden: Stafleu & Zoon.
- NOJ '85 (1985). Ruim kwart van jeugd 't best te benaderen met tijdschriften. *Adformatie*, 13(36), 17-20.
- Postman, N. (1984). *Het verdwijnende kind*. Weesp: Het Wereldvenster.
- Postman, N. (1984). *Amusing ourselves to death. Public discourse in the age of show business*. New York: Elisabeth Sifton Books/Viking.
- Saxer, U. (1983). Bildung und Pädagogik zwischen alten und neuen Medien. *Media Perspektiven*, 1/83, 21-27.
- Scholten, O. (1982). *Krant en democratie. Een studie naar politieke informatie in landelijke dagbladen*. Amsterdam: VU Boekhandel/Uitgeverij.
- Schoonderwoerd, L.P.H. & Knulst, W.P. (1982). *Mediagebruik bij verruiming van het aanbod, Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- SCP (1985). *Jongeren in de jaren tachtig*. 's-Gravenhage: SCP-cahier no. 47.
- SCP (1986). *Sociaal en Cultureel Rapport 1986*. 's-Gravenhage: Staatsdrukkerij/Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Van der Voort, T.H.A. & Beishuizen, M. (1986). *Massamedia en basisvorming*. 's-Gravenhage: Staatsgeverij (Serie Voorstudies en Achtergronden/Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, V49).
- Van der Voort, T.H.A. & Beentjes, J.W.J. (1987). Kweekt de televisie analfabeten? *Intermediair*, 23(4), 25-29.
- Vooijs, M.W., Van der Voort, T.H.A. & Beentjes, J.W.J. (1987). De geschiktheid van verschillende typen vragen om de kijktijd en leestijd van kinderen te meten. *Massacommunicatie*, 15, 65-80.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) (1986). *Basisvorming in het onderwijs*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

**ABSTRACT, A. Linden. Is the newspaper the Cinderella of media education? Massacommunicatie 1, 1989, p. 94-103.**

Despite efforts of teachers and the daily press, bringing children up to be critical consumers of newspapers appears to have been rather unsuccessful in the Netherlands so far. Since 1975, the average time adolescents spend reading the newspaper has decreased to no more than five minutes a day. Research material is scanty and insufficiently elucidates the issue of children and newspaper education.

It is recommended to investigate time-spending patterns and the function of newspapers for children upwards of six; to improve the cooperation of parents and teachers as (newspaper-) educators; and finally to intensify the interactive communication potential of (regional) newspapers and their journalistic activities for young people.

## ***Media-opvoeding: een braakliggend onderzoeksterrein***

Het onderzoek naar de media-opvoeding staat nog in de kinderschoenen, en is vooral nog 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 vooral nog 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 onderzoeks-suggesties 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 verfilmd 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 verfilmd 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 programma-soorten 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 media-gebruik 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 nastreefd en welke inhoud 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 Duijck 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 ontplooiën 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 Bockhandel/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. Masscommunicatie 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 Masscommunicatie?  
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**



## *Media-opvoeding*

Stadskasteel 'Oudaen', Oude gracht 99, Utrecht  
10 Maart, 1989, 14.00 uur.

De VSOM biedt deze middag een platform om kritisch op de inhoud van het themanummer van Massacommunicatie over media-opvoeding in te gaan. De discussie zal zich verder centreren rond een drietal thema's.

- Het belang van media-opvoeding.
- De vraag naar verder onderzoek.
- De behoefte aan praktisch materiaal.

De middag wordt vormgegeven door een panel waarin theorie, praktijk en onderzoek vertegenwoordigd zijn.

Dit panel bestaat uit de volgende leden:

Jo Bardeel	NOS/Persinstituut
Peter Fideleidop	Stichting Krant in de Klas
Peter Nikken	Stichting voor het Kind
Kees Schippers	Nederlandse Onderwijs Televisie (NOT)
Tom van der Voort	Rijksuniversiteit Leiden
James Stappers (voorzitter)	Katholieke Universiteit Nijmegen

Aanmelding en inlichtingen bij het volgende adres:

Secretariaat VSOM  
Matsmanveld 14  
1511 SN Koog a/d Zaan  
Tel. 075-175261

prijs niet-leden	f 25,-
studenten	f 10,-

## Sommatie '89

Datum: 16-17 maart 1989

Plaats: 'Koningshof' Veldhoven

### *Succesfactoren van interactieve media*

Het succes van interactieve media staat niet zonder meer vast. Onlangs wist een kwaliteitskrant te berichten dat het videotex-experiment in Zuid-Limburg dreigt te mislukken. Verschillende uitgevers blijken te twijfelen aan het succes van videotexachtige experimenten. Daar staat tegenover dat anderen, zoals Intercai en Telematica Info-structuren, juist initiatieven ontwikkelen om gezamenlijk een grootschalig videotextsysteem in Nederland te introduceren. Zij stellen dat er veel te leren is van de 'succes story' van Télétel in Frankrijk. Andere interactieve media – met name elektronische post systemen en videoconferencing – worden ruimschoots toegepast in het bedrijfsleven.

Deze gemengde ontwikkelingen zijn aanleiding om tijdens Sommatie '89 aandacht te besteden aan de volgende vragen:

- \* Welke factoren stimuleren dan wel verhinderen een succesvolle introductie van interactieve media?
- \* Wat kan theorievorming vanuit de communicatiewetenschap en ervaring vanuit de praktijk bijdragen aan inzichten over de introductie van zulke media?

Tijdens plenaire sessies en in de workshops komen deze vragen aan de orde.

Sprekers tijdens de plenaire sessies zijn:

- \* Drs. A. Dek (Lid Raad van Bestuur, Koninklijke PTT, NV).
- \* Mr. J. Kist (Raad van Bestuur van Wolters-Kluwer NV, auteur van 'Electronic Publishing').
- \* D. Kaplan (Associate Director JKLM, Parijs; heeft onderzoek verricht naar economische aspecten van Télétel en is betrokken bij de introductie van videotex diensten).
- \* Prof. Dr. F. Williams (redacteur van o.a. 'Measuring the Information Society' en 'Technology and Communication Behaviour', Univ. of Texas, Austin).
- \* Dr. P. Slaa (auteur van 'Telecommunicatie en Beleid' en 'ISDN as Design Problem', Vrije Universiteit, Amsterdam).
- \* Prof. Dr. W. Noomen (Hoogleraar Communicatiewetenschap, Vrije Universiteit Amsterdam, voorzitter VSOM).

Tijdens Sommatie '89 ligt veel nadruk op de workshops. Naast een presentatie van een deskundige op het desbetreffende gebied, worden papers van conferentiedeelnemers toegelicht en bediscussieerd. (Papers kunnen nog tot 1 maart worden aangemeld bij onderstaand adres). De volgende workshops worden georganiseerd:

Informatiediensten	Huistelematica
Communicatiediensten	Beleid en regelgeving
Transactiediensten	Seminar met Williams
Telemarketing	Open seminar

Tijdens het avondprogramma zullen enige interactieve media gedemonstreerd worden.

De kosten van deelname aan het seminar (inclusief logies en verblijfkosten) bedragen: f 795 (VSOM- en NMSG-leden f 745); universitaire docenten en studenten f 345 (VSOM- en NMSG-leden f 300). Voor studenten bestaat een aparte regeling.

Geïnteresseerden wordt verzocht zich aan te melden voor 1 maart bij:

Sommatie '89  
Mevr. S. Burgers (contactpersoon)  
Neuhuijskade 40  
2596 XL Den Haag  
Tel. 070-180180

**MASSACOMMUNICATIE 1, 1989, contents:**

TOM VAN DER VOORT (Ed.)

Introduction to a special issue on Media Education PAGE 6

JAN E. VAN LIL

Media consumption of three to sixteen-year-olds: a time-use study, PAGE 10

JAN W. KETZER, HARRIE SWINKELS & MARCEL W. VOOIJS

Media education, the Dutch practice, PAGE 26

JAN E. VAN LIL & MARCEL W. VOOIJS

Guidance of children's television viewing at home, PAGE 36

MARCEL W. VOOIJS & TOM VAN DER VOORT

Teaching critical TV viewing skills: the American approach, PAGE 48

HARRY BOUWMAN

Cultural pessimism and the paradox of critical media education, PAGE 61

HANS VAN DRIEL & SJEF KLINKENBERG

Semiology and media education, PAGE 74

TOIN DUIJX & HUGO VERDAASDONK

Promoting book reading, PAGE 84

ANK LINDEN

Is the newspaper the Cinderella of media education?, PAGE 94

TOM VAN DER VOORT & MARCEL W. VOOIJS

Media education: an undeveloped area of research, PAGE 104



### **Gegevens over de auteurs**

Dr. H. Bouwman is als universitair docent verbonden aan de vakgroep Massacommunicatie van de Universiteit van Amsterdam.

Drs. H. van Driel is als wetenschappelijk medewerker verbonden aan de Faculteit Letteren van de Katholieke Universiteit Brabant, en is gespecialiseerd in de semiotiek van de audiovisuele communicatie.

Drs. A.W.M. Duijx is als docent kinder- en jeugdliteratuur verbonden aan de sectie Kind & Media van de Rijksuniversiteit Leiden.

Drs. J.W. Ketzner is als vakinhoudelijk medewerker audiovisuele vorming verbonden aan de leerplanafdeling van het basisonderwijs van het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO).

Drs. S. Klinkenberg is als wetenschappelijk medewerker verbonden aan de sectie Nederlands van de Katholieke Universiteit Nijmegen, en is gespecialiseerd in de didactiek van de audiovisuele communicatie.

Drs. J.E. van Lil is als onderzoeker verbonden aan de Afdeling Kijk- en Luisteronderzoek van de Nederlandse Omroepprogramma Stichting (NOS).

Drs. A. Linden is mediabeleidsadviseur, en onder andere lid van het bestuur van de Stichting Krant in de Klas (NDP), de werkgroep Vrouw in Beeld (NOS) en de working group Media Education Research (IAMCR).

Drs. H. Swinkels is als stafmedewerker "audiovisueel" voor het voortgezet onderwijs verbonden aan het Landelijk Ondersteuningsinstituut Kunstzinnige Vorming (LOKV).

Prof. dr. H. Verdaasdonk is als hoogleraar Literatuursociologie verbonden aan de Katholieke Universiteit Brabant.

Dr. M.W. Vooijs is als universitair docent verbonden aan de sectie Kind & Media van de Rijksuniversiteit Leiden.

Dr. T.H.A. van der Voort is als universitair hoofddocent verbonden aan de sectie Kind & Media van de Rijksuniversiteit Leiden, en gastredacteur van dit themanummer.

# UITGEVERIJ COUTINHO

Postbus 10. 1399 ZG. Muiderberg  
tel: 02942-1888

Henk Schotel,

## **Programmeren in Prolog**

De naam Prolog is een samentrekking van Programmeren in Logica en dat geeft al aan, dat wij hier te maken hebben met een programmeertaal voor computers die in de logica en de formele taaltheorie haar wortels heeft. De taal en daarmee verbonden ook het denken van de mens, dat men met deze computertaal tracht te imiteren, is van een enorme gecompliceerdheid. Deze imitatie van de menselijke intelligentie, de zgn. kunstmatige intelligentie, vergt computerprogramma's die ook de kennis die bij het menselijk denken een rol speelt, kan nabootsen. Voor het schrijven van dergelijke programma's is een taal nodig, die met kennisrepresentatie rekening houdt. Zo'n taal is Prolog. Deze wordt over de hele wereld bij theoretisch en toegepast onderzoek gebruikt.

Prolog is verkrijgbaar voor talloze kleine en grote typen computers. Dit boek biedt de lezer een grondige introductie in de standaardversie van Prolog. Het bevat een grote hoeveelheid oefenmateriaal, waarvoor ook aanwijzingen en oplossingen zijn opgenomen.

De auteur is verbonden aan de Universiteit van Nijmegen.

omvang 166 pp., prijs f 24,50  
ISBN 90 6283 696 8

Te verkrijgen in de boekhandel of door overmaking van de prijs plus f 2,50 verzendkosten op giro 602060 van Uitgeverij Coutinho te Muiderberg met vermelding van de titel.

# KOM OP VOOR DE KRO!

Al 62 jaar is de KRO de omroep van en voor katholiek Nederland. Een omroep die je niet los laat en die de moeite waard is om te steunen: door een abonnement op KRO-Studio of Mikro Gids, of door een tientjeslidmaatschap.

**Kom op voor de KRO: vul nu de bon in en word begunstiger.**

**BON** Ik wil de KRO steunen en geef mij daarom op als begunstiger. Ik kies voor de volgende mogelijkheid:

- Abonnement **KRO-Studio**.  
Ik profiteer van de welkomstaanbieding die op dit moment geldt.
- Abonnement **Mikro Gids**.  
Ik profiteer van de welkomstaanbieding die op dit moment geldt.
- Tientjeslidmaatschap**.  
Ik steun de KRO met een donatie van f 10,- per jaar.

NAAM: \_\_\_\_\_

ADRES: \_\_\_\_\_

POSTCODE/PLAATS: \_\_\_\_\_

Stuur deze bon in gesloten envelop zonder postzegel naar: KRO, Afdeling Abonnementen, Postbus 1200, 1200 WB Bilthoven. Bellen kan ook: 035 714.14.



## KRO-STUDIO

Het grote, overzichtelijke programmablad van de KRO. Met elke week interessante artikelen, columns, nieuwtjes en een uitgebreide jongerenrubriek.

## MIKRO-GIDS

Klein, handig en de goedkoopste gids van Nederland.

## TIENTJESLID

Ook huisgenoten van een KRO-abonnee, of mensen die geen KRO-gids nodig hebben, kunnen meeteffen als volwaardig begunstiger. Tientjesleden krijgen 3x per jaar

### **Administratie en druk**

Drukkerij-Uitgeverij H. Gianotten bv

Bredaseweg 61 5038 NA Tilburg, tel. 013-425050, giro 1085553

Opgave van nieuwe abonnementen en adreswijzigingen uitsluitend te richten aan dit adres.

### **Abonnementen**

Gewoon abonnement : f 98,75

Abonnement buitenland: f 108,75

Studentenabonnement : f 48,-

Los nummer : f 25,-

Dubbel nummer : f 45,-

Dit nummer : f 33,75

### **VSOM**

Bij het lidmaatschap van de „Vereniging voor Studie en Onderzoek van Massacommunicatie” is een abonnement op Massacommunicatie inbegrepen.

Lidmaatschap: f 150,-

Aspirantleden (studenten): f 75,-

### **Advertenties**

prijzen: 1/1 pag. f 300,-; 1/2 pag. f 165,-; drukspiegel 12,9 x 19 cm, korting bij herhaalde plaatsing.

I.S.S.N. 0921-2620