

**V49  
1986**

# **Massamedia en basisvorming**

Voorstudies en  
achtergronden

**T.H.A. van der Voort  
M. Beishuizen**

Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage 1986

**CIP-gegevens Koninklijke Bibliotheek, Den Haag**

Voort, T.H.A. van der

Massamedia en basisvorming / T.H.A. van der Voort, M. Beishuizen. –  
's-Gravenhage : Staatsuitgeverij. – (Voorstudies en achtergronden / We-  
tenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, ISSN 0169-6688 ; V 49)  
ISBN 90-12-05181-9

SISO 454.5 UDC [070+654.19/.197]:37(492)

Trefw.: jeugd en massamedia ; Nederland / massamedia ; onderwijs ; Ne-  
derland / volwasseneneducatie en massamedia ; Nederland.

Copyright SWOKA

Het gebruik van de inhoud van dit rapport als toelichting of onder-  
steuning in artikelen, skripties en boeken is toegestaan, mits de  
bron duidelijk wordt vermeld.

Het herdrukken of fotokopiëren van dit rapport is niet toegestaan.

Krant, radio en televisie worden binnen het onderwijs als leermiddelen gebruikt. Ook buiten het onderwijs fungeren ze als kennisbron en kunnen ze voor de algemene ontwikkeling van jeugdigen en volwassenen van belang zijn. De vraag die de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid zich in het kader van het project Basisvorming in het Onderwijs dan ook gesteld heeft, is of de educatieve functie die massamedia binnen en buiten de school vervullen, enige invloed heeft op de eisen die aan de basisvorming in het onderwijs en aan de volwasseneneducatie gesteld kunnen of moeten worden. Met andere woorden, kan het aanbod van krant, radio en televisie de rol van de school of van de onderwijskracht ondersteunen – of misschien wel vervangen – en de volwassenen alsnog de eertijds gemiste basisvorming bijbrengen? Voor het verkrijgen van een antwoord op deze vragen heeft de WRR een studie-opdracht verleend aan dr. T.H.A. van der Voort (universitair hoofddocent bij de sectie Kind & Media van de subfaculteit Pedagogiek van de Rijksuniversiteit te Leiden) en dr. M. Beishuizen (universitair hoofddocent bij de vakgroep Onderwijskunde van de subfaculteit Pedagogiek van de Rijksuniversiteit te Leiden).

In dit verslag van hun onderzoek geven de auteurs eerst een overzicht van het aanbod en het gebruik van radio- en televisielessen en de krant binnen de school. Om niet in abstracte onderwijskundige concepten te blijven steken, hebben zij het vraagstuk van het nut van radio, televisie en krant voor het onderwijs aan de praktijk getoetst. In hun conclusies tonen de auteurs zich onder meer nogal sceptisch over het nut van de schoolradio. De belangstelling en de waardering voor schooltelevisie en voor de rol van de krant in het onderwijs is over het algemeen iets groter. De reële educatieve betekenis van de massamedia buiten de school blijkt niet eenvoudig te beoordelen, maar moet volgens de auteurs niet worden overschat. Dit geldt zowel voor jongeren als voor volwassenen.

De belangrijkste bevindingen van deze studie worden gebruikt in het rapport van de Raad over basisvorming in het onderwijs.

Prof. dr. W. Albeda  
voorzitter WRR

Prof. dr. C.J.M. Schuyt  
voorzitter WRR-projectgroep  
Basisvorming in het Onderwijs

## VOORWOORD

In deze studie wordt gezien wat voor bijdragen radio, televisie en krant aan de basisvorming leveren. Het gaat om drie vraagstukken. In de eerste plaats gaan we na in hoeverre de basisvorming in het funderend onderwijs (5-15 jaar) met het binnenschools gebruik van deze media gediend is. In de tweede plaats wordt gezien wat dezelfde leeftijdsgroep buiten de school van die media leert. En tenslotte gaan we na in hoeverre volwassenen thuis via radio en televisie hun basisvorming alsnog op peil kunnen brengen. Hoewel bevindingen uit het buitenlands onderzoek mee in beschouwing zijn genomen, spitst de studie zich toe op de situatie in ons land.

Om hiervan een zo actueel mogelijk beeld te vormen, hebben we een reeks gesprekken gevoerd met mensen die op enigerlei wijze bij het educatief gebruik van radio, televisie en krant betrokken zijn. Over de schoolradio verstonen we ons met T. van Unen en dr. J.P. Boorsma (Stichting Nederlandse Schoolradio), J. Bruins (KRO) en B. Kruikemeijer (NCRV). Over de schooltelevisie spraken we van omroepzijde drs. A.R. Eijgenhuysen (NOS) en - herhaaldelijk - drs. A.H.M. van Zon (NOT), en vanuit het onderwijs W.P. Janssen, B. Lensink en drs. J. ten Hoope (allen verbonden aan een nieuwe lerarenopleiding), drs. R. Kleingeld (pedagogische academie) en J. Haanstra (schoolbegeleidingsdienst). Voorts spraken we met H.J.L. Jongbloed, N. Verhaal en J.H. van Weezel van het Nederlands Instituut voor Audiovisuele Media (NIAM). In het educatief gebruik van de krant werden we ingewijd door P. Fiedeldij Dop (Stichting Krant in de Klas) en E. van Stokkum (School voor Journalistiek). Wij danken allen voor het willig oor dat men ons leende, alsook voor de vele rapporten en het voorlichtingsmateriaal waarover we de beschikking kregen.

Onze dank gaat ook uit naar drs. H. Jurgens (Feduco), dr. N. Rodenburg en drs. M.W. Dankbaar (Teleac), en M. van Wingerden (RVU/Educatieve Omroep), die ons over de laatste stand van zaken met betrekking tot de educatieve radio en televisie voor volwassenen voorlichtten, en een groot aantal onderzoeksrapporten ter beschikking stelden. Van drs. J. van Lil (NOS/Kijk- en Luisteronderzoek) ontvingen we een schat aan informatie over het buitenschools gebruik dat jongeren van radio en televisie maken. De Afdeling Kijk- en Luisteronderzoek zijn we ook erkentelijk voor haar medewerking en financiële deelname aan enkele secundaire analyses op gegevens uit het jeugdpanel, welke ten behoeve van deze studie door Bureau Intomart te Hilversum zijn uitgevoerd.

Onze speciale dank gaat uit naar Job Redelaar, doctoraal-student onderwijskunde, die voor de literatuurvoorziening zorgde en enkele basisteksten aandroeg. Evenzeer erkentelijk zijn we Cora Lucassen-Jongma, die in haar bekende hoge tempo ons handschrift in gefatsoeneerde vorm uit de tekstverwerker liet rollen.

*Leiden,  
maart 1985*

*Dr. T.H.A. van der Voort  
Dr. M. Beishuizen*

# INHOUD

	blz
<b>1 INLEIDING</b>	<b>7</b>
<b>2 RADIO, TELEVISIE EN KRANT IN DE KLAS</b>	<b>10</b>
2.1 Inleiding	10
2.2 Schoolradio	13
2.2.1 <i>Het schoolradio-aanbod</i>	13
– NCRV	14
– KRO	14
– SNS	15
– <i>Overlegorgaan Schoolradio</i>	15
2.2.2 <i>Deelname aan schoolradio</i>	16
2.2.3 <i>Houding leerkrachten en leerlingen</i>	19
2.2.4 <i>Leereffecten</i>	20
2.2.5 <i>De toekomst van de schoolradio</i>	20
2.3 Schooltelevisie	21
2.3.1 <i>Het schooltelevisie-aanbod</i>	21
– Zentijd	22
– <i>Bestreken onderwijsniveaus</i>	23
– <i>Aanbod voor het basisonderwijs</i>	25
– <i>Aanbod voor het voortgezet onderwijs</i>	26
2.3.2 <i>Deelname aan schooltelevisie</i>	28
– <i>Apparatuurbezit</i>	28
– <i>Deelname per school</i>	29
– <i>Deelname van 1981 -1984</i>	31
– <i>Deelname per vak/vormingsgebied</i>	32
– <i>NOT-aanbod versus (televisie)films van andere herkomst</i>	34
2.3.3 <i>Houding leerkrachten en leerlingen</i>	35
– <i>Houding leerlingen</i>	35
– <i>Houding leerkrachten</i>	36
– <i>Lager onderwijs</i>	36
– <i>Voortgezet onderwijs</i>	38
2.3.4 <i>Leereffecten</i>	39
2.3.5 <i>Impact op het onderwijs</i>	43
2.3.6 <i>De toekomst van de schooltelevisie</i>	45
2.4 De krant in de klas	48
<b>3 OMROEP EN VOLWASSENENEDUCATIE</b>	<b>51</b>
3.1 Inleiding	51
3.2 Het educatieve aanbod op radio en televisie	51
3.2.1 <i>Wanneer is een uitzending 'educatief'?</i>	51
3.2.2 <i>Educatieve werkterreinen</i>	54
3.2.3 <i>Het Nederlandse radio- en televisie-aanbod</i>	56
– <i>RVU/Educatieve Omroep</i>	58
– <i>Stichting Teleac</i>	59
– <i>Feduco</i>	60
3.3 Het bereikte publiek	63
3.3.1 <i>Maatstaven voor het bereik</i>	63
3.3.2 <i>Het bereik van 'kansarmen'</i>	65
– <i>Het Open Schoolproef-model</i>	66
– <i>Het leunstoelmodel</i>	68
– <i>Het leerstoelmodel</i>	69
– <i>Het recruteringsmodel</i>	71
– <i>Het sandwichmodel</i>	74
3.3.3 <i>Het bereik van Teleac-curcussen</i>	76

–	<i>Randkijkers en -luisteraars</i>	77
–	<i>Aantallen cursisten</i>	77
–	<i>Gebruik van de radio- en televisielessen</i>	78
–	<i>Profiel van de Teleac-cursist</i>	79
3.4	Leereffecten	81
3.4.1	<i>Educatieve radio</i>	81
3.4.2	<i>Educatieve televisie</i>	83
3.5	De toekomst	85
<b>4</b>	<b>MEDIA ALS BUITENSCHOOLE LEERPLAATS</b>	<b>88</b>
4.1	Inleiding	88
4.2	Jongeren en radio	89
4.3	Jongeren en televisie	90
4.3.1	<i>Kijktijd</i>	90
4.3.2	<i>Programmavoorkeuren</i>	93
4.3.3	<i>Zorgen over veel kijken</i>	94
4.3.4	<i>Kennis via de televisie</i>	96
4.3.5	<i>Kennis van de televisie</i>	99
4.3.6	<i>Invloed op attitudes en gedrag</i>	101
4.4	Jongeren en de krant	105
4.5	Massamedia-onderwijs	106
<b>5</b>	<b>CONCLUSIES</b>	<b>111</b>

## 1 INLEIDING

Aan de hand van bevindingen uit hier te lande en elders uitgevoerd onderzoek, geeft deze studie een overzicht van wat bekend is over het gebruik, de eventuele effecten en het nut van radio, televisie en krant voorzover gehanteerd als onderwijsmiddelen bij de basisvorming in jeugd- en volwassenenonderwijs. Daarnaast staan we stil bij de mogelijke buitenschoolse invloed van deze media, en de consequenties hiervan voor de inhoud van de basisvorming. De opdracht tot deze studie werd medio november 1984 door de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) verstrekt. De opdracht is nader gespecificeerd in een probleemstellende WRR-notitie over "Het gebruik van media in onderwijs en educatie".<sup>1</sup> In een door ons opgesteld onderzoeksvorstel is hieraan een verdere uitwerking gegeven.<sup>2</sup>

De studie is verricht in het kader van het WRR-project *Basisvorming in het onderwijs*. Met dit project geeft de Raad gehoor aan een adviesaanvraag van de regering over de problematiek van de basisvorming. Het eind 1985 uit te brengen advies moet desiderata geven met betrekking tot de inhoud, omvang en structurering van de basisvorming. De kernvraag is "wat de noodzakelijke toerusting is, waarover ieder lid van de samenleving zal moeten gaan beschikken, om in de (toekomstige) samenleving zinvol te functioneren en om zich daarin voldoende gaande en staande te houden."<sup>3</sup> Het advies zal vooral betrekking hebben op de basisvorming van kinderen die de basisschool achter de rug hebben (12- tot 15-jarigen). Maar het voorafgaande basisonderwijs (voor kinderen van 4 tot 12 jaar) wordt eveneens in beschouwing genomen, omdat dit meebepaalt wat de doelstellingen voor het latere onderwijs zijn.

Over wat er na de basisschool moet gebeuren zijn reeds enkele denkbeelden ontwikkeld. Volgens de opstellers van de nota *Verder na de Basisschool* moeten kinderen na het verlaten van de basisschool nog drie jaar ongescheiden optrekken in een school voor voortgezet basisonderwijs om zich aldaar in een elftal leergebieden te oriënteren en te bekwamen. Het gedachte onderwijs- en vormingsaanbod is zeer breed, hetgeen de vraag heeft opgeroepen of de school zich niet op terreinen gaat bewegen die beter aan buitenschoolse socialisatie-instituten kunnen worden overgelaten. In de betreffende nota zoekt men echter vergeefs naar een beschouwing over de arbeidsverdeling tussen schoolse en buitenschoolse opvoeders.<sup>4</sup> In het WRR-project wordt een dergelijke analyse uitdrukkelijk wel voorgestaan, want bij het advies over de inhoud van de basisvorming zal mede worden gelet op de vorming die reeds buiten schoolverband plaats vindt.<sup>5</sup>

Hierbij zijn onder meer de door onze studie bestreken massamedia radio, televisie en krant in het geding, want deze maken - samen met het gezin, de buurt, allerlei verenigingen, organisaties enzovoort - deel uit van de buitenschoolse socialisatoren. En één van de vragen waarop onze studie een antwoord wil geven is wat er bekend is over wat kinderen thuis van de radio, televisie en krant leren. Het zou een misverstand zijn te menen dat wat kinderen thuis van deze massamedia leren de school alleen maar kan

1. J.H.J. van den Heuvel, *Het gebruik van media in onderwijs en educatie*. Notitie voor de projectgroep Basisvorming in het onderwijs, Den Haag, WRR, 6 september 1984.
2. T.H.A. van der Voort, *Media en basisvorming - een onderzoeksvorstel*. Leiden, Subfaculteit Opvoedkunde RU Leiden, 15 oktober 1984.
3. Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, *Werkprogramma voor de derde Raadsperiode 1983-1987; deel 2*. Werkdocument WRR, Den Haag, maart 1984, blz. 7.
4. J.M.G. Leune, "Naar een verdere verbreding van het onderwijsaanbod?"; *Pedagogische Studiën*, 60e jaargang nr. 3, maart 1983, blz. 111.
5. WRR (1984), op. cit., blz. 8, 11 en 14.

ontlasten. Want sommigen wijzen er op dat kinderen behalve goede ook verkeerde dingen van de media - en vooral televisie - leren, en zien het als een taak voor de school om daar iets aan te doen. Daarnaast menen velen dat de school kinderen moet leren een bewust en kritisch gebruik van deze media te maken, en hen ook moet uitleggen hoe die media in elkaar zitten en werken. Ook acht men het soms gewenst dat de school kinderen, behalve in de echte taal, tevens inwijdt in de taal van beeld en geluid, waarbij vaak in één adem wordt gesteld dat kinderen die nonverbale taal niet alleen passief maar ook actief, door zelf met camera en microfoon aan de slag te gaan, moeten leren beheersen. Een dergelijk takenpakket wordt wel samengevat onder de noemer massamedia-onderwijs of - breder - audiovisuele vorming, en dit is één van de vele nieuwe vormingsgebieden die zich aan de poort van de school verdringen om te worden toegelaten. Hierop heeft een tweede hoofdvraag van onze studie betrekking, welke luidt: in hoeverre zijn de door voorstanders van de invoering van een dergelijk vormingsgebied ingediende claims op schooltijd gerechtvaardigd?

Het buitenschoolse gebruik van de massamedia radio, televisie en krant is nog in een ander opzicht van belang voor de basisvorming op school. Het zijn namelijk media die, zodra kinderen volwassen zijn, gebruikt kunnen worden om een eventueel destijds tekortgeschoten basisvorming alsnog bij te schaven. Daarnaast kunnen zij worden aangewend om zich, eventueel permanent, verder te vormen en te scholen. Men kan redeneren dat als de massamedia de steekjes die het funderend onderwijs heeft laten vallen op latere leeftijd weer recht kunnen breien, de noodzaak geringer wordt om al datgene wat aan socialisatie wenselijk wordt geacht uitsluitend tijdens de fase van het funderend onderwijs te verzorgen.<sup>6</sup> Maar kunnen de massamedia dat wel? En wat moet men vroeger geleerd hebben om als volwassene vruchtbaar gebruik van afstandsonderwijs via de media te maken? Dit is een derde probleemgebied waarmee we ons zullen bezighouden. We zullen het gebruik en de effecten van de omroepinspanningen ten behoeve van de volwasseneneducatie de revue laten passeren, althans voor zover deze gericht zijn op de basis- en permanente educatie van volwassenen; en daarbij tevens in ogenschouw nemen of de betekenis van radio en televisie voor de volwasseneneducatie door de komst van de zogeheten nieuwe media verandering zal ondergaan.

Behalve buiten de school zijn de radio, televisie en krant ook op school zelf actief, vooral op schooltypen die zich met basisvorming bezighouden. Een laatste vraag waarop onze studie nu een antwoord wil geven is in hoeverre de basisvorming op school met de inzet van massamedia gediend is. Wat is het gebruik en de eventuele werking van het aanbod van de schoolradio en schooltelevisie? Wat heeft de school aan de krant in de klas? Leveren deze media een onvervreembare eigen bijdrage aan de basisvorming of kan het ook wel zonder? En: ondergaat het profijt dat de scholen thans bij het gebruik van deze media hebben mogelijk verandering door de komst van de nieuwe media?

Dit zijn de hoofdvragen waarop deze studie een antwoord moet geven. Tot slot nog een kort woord over de aanpak die we bij de studie hebben gehanteerd. Het is niet de eerste keer dat we een poging doen het onderzoek met betrekking tot het educatief gebruik van televisie voor jongeren en volwassenen in kaart te brengen.<sup>7</sup> Maar de aanpak die we nu gehanteerd hebben verschilt duidelijk van de vorige. In eerdere literatuuroverzichten gingen we uit van het uitgevoerde onderzoek. Wat onderzocht was brachten we in kaart en op die basis deden we uitspraken over de educatieve verdiensten van de televisie. Deze keer zijn we echter uit de praktijk vertrokken. We hebben ons eerst een zo exact mogelijk beeld gevormd van

6. J.M.G. Leune (1983), op. cit., blz. 112.

7. T.H.A. van der Voort, *Onderwijs televisie onderzocht - een researchoverzicht*. Den Haag, Stichting Nederlandse Onderwijs televisie, 1975 (tweede gewijzigde druk).

T.H.A. van der Voort en F. Beekenkamp, *Educatieve televisie voor volwassenen - een researchoverzicht*. Hilversum, Nederlandse Omroep Stichting/Afdeling Studie en Documentatie, 1978.



wat er, met name in ons land, nu feitelijk wordt uitgezonden en in hoeverre daar gebruik van wordt gemaakt, en pas daarna een oordeel over de merites van de educatieve televisie en radio uitgesproken. Deze *down to earth-aanpak* heeft sommige conclusies die we in het verleden trokken in een nieuw licht gesteld. Het heeft ons daarnaast behoed voor de verleiding al te snel uit de *mogelijkheden* van een medium tot de *werkelijkheid* te besluiten.

## 2 RADIO, TELEVISIE EN KRANT IN DE KLAS

### 2.1 Inleiding

Van huis uit zijn radio, televisie en krant geen onderwijsmiddelen, maar ze kunnen wel als zodanig worden gebruikt. Stelde de omroep reeds in een vroeg stadium belang in educatieve toepassingen, bij de krant heeft dit langer geduurd. Tot voor kort was de dagbladpers in het gebruik van de krant op school nauwelijks geïnteresseerd. De belangstelling kwam veel meer van de andere kant: van onderwijzers die hun lessen met behulp van kranteknipsels iets actueels meegaven, en ook van schrijvers van leerboeken. Daarnaast kent de school haar eigen krant. Maar sinds kort heeft de krant oog voor de jeugd gekregen. Steeds meer dagbladen kennen een jeugdpagina. En sinds 1976 richt de krant zich ook direct tot de school. Voor dit doel is de *Stichting Krant in de Klas* in het leven geroepen. Deze stichting tracht leerkrachten te interesseren voor het gebruik van de krant als hulpmiddel in het onderwijs. Maar behalve middel is de krant tevens doel. Een belangrijk deel van de inspanningen van de stichting is er namelijk op gericht leerlingen voor de krant te interesseren en te bevorderen dat men de krant kritisch gaat lezen en ermee leert om te gaan.

De radio wordt reeds een halve eeuw voor onderwijsdoeleinden gebruikt. De NCRV heeft de spits afgebeten en zendt reeds sinds 1928 schoolradioprogramma's uit.<sup>1</sup> De KRO en de Stichting Nederlandse Schoolradio volgden pas veel later: de KRO in 1948 en de Stichting Nederlandse Schoolradio in 1951.<sup>2</sup> Laatstgenoemde stichting is door de AVRO, VARA en de VPRO opgericht. Echter, sinds 1973 heeft de VPRO zich teruggetrokken. Bij nader inzien nam de VPRO het standpunt in dat de omroep zich van instructieve uitzendingen verre moet houden.<sup>3</sup> De genoemde drie schoolradio-organisaties beheersen tot op de dag van vandaag het toneel. Latere zendgemachtigden (TROS, VOO en EO) hebben van schoolradiouitzendingen afgezien. Overspannen verwachtingen over de schoolradio heeft men ten onzent zelden gekoesterd. Als een middel dat de leerkracht kan vervangen is het nooit gezien. Veeleer ziet men de schoolradio als een hulpmiddel waarmee leerstof in de klas wordt gebracht waaraan de leerkracht uit zichzelf niet gemakkelijk toekomt. Volgens sommigen is de schoolradio, mede door de komst van schooltelevisie, over zijn hoogtepunt heen. Recentelijk verscheen een onderzoeksrapport onder de veelzeggende titel "Schoolradio uit?"<sup>4</sup> We zullen nagaan of voor het vraagteken een uitroepteken moet worden gelezen.

Toen in de vijftiger jaren de televisie in het onderwijs werd geïntroduceerd, waren de verwachtingen aanzienlijk hoger gespannen. Niet in ons land, want aan schooltelevisie waren wij nog niet toe; maar wel in de Verenigde Staten. Juist in die tijd maakten de Verenigde Staten een ernstige onderwijs crisis door. De klassen waren overvol, er was een tekort aan leerkrachten en de opleiding van leerkrachten liet sterk te wensen over.<sup>5</sup>

1 H. Jurgens, "Lessen uit de lucht - de instructieve omroep in ontwikkeling"; in: *Educatieve omroep in silhouet*; door R.H. van Bergen en H. Jurgens, Hilversum, NOS, 1979, blz. 10.

2 A.H.M. van Zon, *Omroeponderwijs in Nederland*. Paper ten behoeve van de EBU Working Party for Educational Programmes, London, 1977, blz. 5.

3 H. Jurgens (1979), op. cit., blz. 10.

4 C.T. Cromjongh en M. Ottens, *Schoolradio uit? Een onderzoek naar het gebruik van schoolradio en schooltelevisie in het basisonderwijs*. Amsterdam, Vakgroep Algemene en Vergelijkende Onderwijskunde, Subfaculteit Opvoedkunde U. v. A., 1984.

5 K.G. O'Bryan, "The teaching face: a historical perspective"; in: *Children and the faces of television: teaching, violence, selling*; door E.L. Palmer en A. Dorr, New York etc., Academic Press, 1980, blz. 6.

Bovendien schoot de Sovjet-Unie in 1956 de *Spoetnik* in de ruimte, en voor velen was dit het definitieve bewijs dat het Amerikaanse onderwijs tekortschoot. In die situatie kwam de televisie als geroepen. Twee jaar na de lancering schreef de Amerikaanse pedagoog Siepmann:

“Education needs television, and that desperately ... Television, we hold, while not the *deus ex machina* to solve the crisis, is one indispensable tool that we can and must use to extricate ourselves from the grave trouble we are in, but of which all too few seem to be aware.”<sup>6</sup>

In de vijftiger jaren speelde de educatieve televisie via het open net nauwelijks een rol, vooral omdat de landelijke verspreiding van televisieprogramma's nog op technische problemen stuitte. Maar de scholen maakten hun eigen televisieprogramma's die via een gesloten net over de aangesloten klassen werden verspreid. Vanuit een centrale ruimte in het schoolgebouw werden de lessen rechtstreeks naar de klassen gezonden. De televisielessen werden door een zogeheten *master teacher* gegeven, de beste onderwijzer van het schoolsysteem. In honderden vergelijkingsstudies is nagegaan of die *master teacher* op de televisie beter les gaf dan de gewone onderwijzer. Over de resultaten van die vergelijkingsstudies komen we nog te spreken. Maar een onbeoogd neveneffect verdient reeds nu vermelding. De klasseleerkrachten waren namelijk ontevreden. Kennelijk waren zij géén *master teacher*. Terwijl hun collega op de televisie zijn meesterlijke lessen gaf, voelden de leerkrachten in de klas zich in hun beroepseer aangetast. Tevens vreesde men dat de televisie hen overbodig zou maken.

Dat laatste is nooit gebeurd, en rond 1960 is de gesloten-net-televisie in Amerika een zachte dood gestorven. Het gevaar van een docentvervangend gebruik was bezworen. Sindsdien is de televisie, net als de onderwijsfilm en andere reeds geaccepteerde media, een hulpmiddel van de onderwijzer. Op die conditie was de educatieve omroep welkom. Daarmee veranderde niet alleen de kwaliteit van de programma's - die eigen schoolproducties lieten technisch veel te wensen over -, maar ook het type doelstellingen waarop de programma's mikten. Het accent kwam meer op vorming in plaats van instructie te liggen. Tegelijkertijd verwijderden de aangesneden onderwerpen zich van de kern van het leerplan naar de rand.

In dit gewijzigde klimaat werd - in 1963 - bij ons de schooltelevisie geïntroduceerd. Dat de aanvankelijk zo hoog gespannen verwachtingen inmiddels danig getemperd waren, blijkt uit het feit dat de schooltelevisie bij wijze van experiment werd ingevoerd. Na twee jaar zou men bekijken of het moest worden voortgezet.<sup>7</sup> Die evaluatie heeft nooit plaats gehad, en de daarbij te hanteren maatstaven bleven eveneens in het duister.<sup>8</sup> Maar uiteindelijk heeft de overheid in 1970 verklaard dat de experimentele fase van de schooltelevisie als beëindigd mocht worden beschouwd. Uit hoofde van hetzelfde besluit konden de scholen sindsdien een televisietoestel op hun begroting opvoeren. In de motivering van de beëindiging van de experimentele fase werd volstaan met de constatering dat “is komen vast te staan dat televisie van grote waarde moet worden geacht voor het onderwijs.”<sup>9</sup>

De overwegingen die aan dit late oordeel ten grondslag lagen, bleven onvermeld. Maar wel is duidelijk dat de schooltelevisie reeds tijdens de experimentele fase op enige goodwill mocht rekenen, want in die periode werd de zendtijd jaarlijks verhoogd. Niet alleen namen de zenduren toe, ook de doelgroep werd verbreed. Waren de programma's aanvankelijk alleen voor de twee hoogste klassen van de lagere school en het voortgezet onderwijs bestemd, gaandeweg ging de schooltelevisie ook de lagere

6 C. Siepmann (1958); geciteerd in K.G. O'Bryan (1980), op cit., blz. 10.

7 A.H.M. van Zon (1977), op. cit., blz. 9.

8 A.H.M. van Zon, “Onderzoek naar onderwijstelevisie in Nederland; een overzicht van het onderzoek bij de NOT”; in: *Afstandsonderwijs*; door T.H.A. van der Voort, 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1980, blz. 158.

9 *Ibid.*, blz. 159.

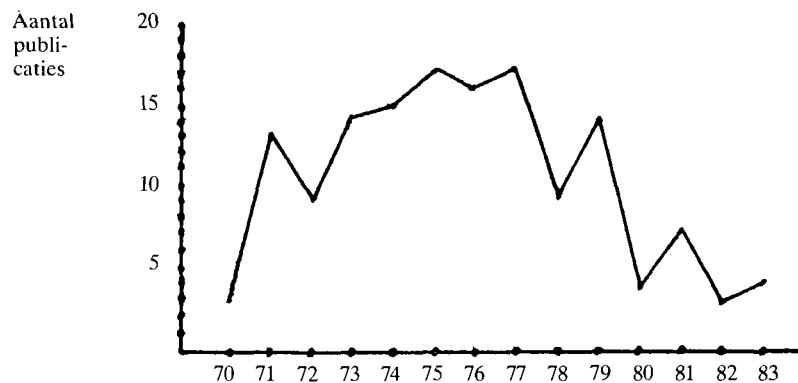
klassen van de basisschool bedienen tot uiteindelijk ook de schoolgaande kleuter werd bereikt. Tegelijkertijd nam binnen elk bestreken onderwijsniveau het afzetgebied verder toe doordat steeds meer scholen over de vereiste ontvangapparatuur konden beschikken. Bedreigend voor de positie van de leerkracht is het schooltelevisie-aanbod nooit geweest. Het accent lag en ligt op korte programmaserieën over uiteenlopende thema's en voorzien van begeleidend schriftelijk materiaal.

Onze kennis van wat het gebruik van radio, televisie en de krant in de klas nu precies teweegbrengt, laat nogal te wensen over. Er is aanzienlijk meer bekend over de gebruiksfrequentie en de waardering van leerkrachten dan over de gesorteerde educatieve effecten. Zo merkt Bates op:

“Apart from comprehensive utilisation studies, the broadcasting companies have commissioned very little objective research into educational effectiveness”. (...) “Neither have academics in universities shown much interest into the effects of educational broadcasting.”<sup>10</sup>

Qua onderzoek steekt de schooltelevisie overigens gunstig af bij de schoolradio, want bij dit medium is weinig onderzoek van betekenis gedaan. Wel wordt er regelmatig *gepleit* voor meer onderzoek naar schoolradio.<sup>11</sup> Het ziet er niet naar uit dat in deze situatie verbetering zal komen. Internationaal gezien lijkt de belangstelling van onderzoekers eerder af dan toe te nemen. Zoals figuur 2.1 laat zien, is het aantal Engelstalige onderzoekspublicaties over schooltelevisie (zoekwoorden: “school television” en “educational television”) sinds 1980 sterk gedaald. En het aantal publicaties over schoolradio is reeds jaren gering. Hier wreekt zich het feit dat onderzoekers doorgaans nogal modieus zijn ingesteld en zich het liefst occuperen met de media die het laatst op het toneel zijn verschenen.

Figuur 2.1 Aantallen onderzoekspublicaties per jaar over schooltelevisie en schoolradio in het ERIC-bestand en de Psychological Abstracts (1970-1983)



Bron: Computer-search op ons verzoek uitgevoerd door de afdeling Documentatie van de SVO (zoekwoorden: school television, school radio, educational television en radio).

Overigens zullen wij zijdelings ook aandacht aan de “nieuwe” media besteden, dit om na te gaan wat de komst hiervan voor de schoolradio en de schooltelevisie voor gevolgen heeft. Op betrekkelijk korte termijn heeft het snel groeiende recorderbezit van scholen mogelijk consequenties. Zodra de meeste of alle scholen opnamefaciliteiten hebben, kunnen de uitzendingen eventueel naar de nacht worden verplaatst. Maar een andere consequentie is dat het onderscheid tussen de instructieve omroep en onderwijsinstellingen die cassettes per post verspreiden, dreigt te vervagen. Dit roept competen-

10 A. W. Bates, *Broadcasting in education - an evaluation*. London, Constable, 1984, blz. 10.

11 J. P. Boorsma, “Pleidooi voor onderzoek van schoolradio”; in: *Onderwijs en Media*, 1977, 9e jaargang, nr. 2, blz. 56.

tievragen op, die men pragmatisch dan wel principieel kan benaderen. Pragmatisch door zich bijvoorbeeld af te vragen welke verspreidingsmethode het goedkoopst is. Of principieel, waarbij de vraag is welke taken de omroep heeft en voor welke taken het onderwijs zelf zorg moet dragen.

Op wat langere termijn speelt de kwestie of het onderwijs nog wel aan kant-en-klare radio- of televisielessen behoefte heeft. Sommigen koesteren het visioen van de leerkracht die de les (weer) volledig in eigen handen neemt om waar dat gepast is de beeldjes 11.473 tot 11.977 van een uit de schoolcollectie gehaalde beeldplaat af te spelen. Anderen voorzien juist dat de instructieve rol van de leerkracht wordt uitgehold. Voor hun geestesoog verschijnen kinderen die individueel in separate leercabines via de computer met de beeldplaat interacteren. Eén ding weet men zeker: het onderwijs zal drastisch veranderen. Een voorspelling die vaak is uitgesproken, en wel bij de opkomst van bijna elk nieuw medium. Tot op heden zijn dergelijke voorspellingen echter niet uitgekomen.

## 2.2 Schoolradio

### 2.2.1 Het schoolradio-aanbod

Als gezegd verzorgen in ons land drie instanties schoolradio-uitzendingen: de NCRV, KRO en de Stichting Nederlandse Schoolradio (SNS). De betrokken schoolradiodiensten zijn onafhankelijk en voeren elk een eigen programmabeleid. Daarnaast werken de drie diensten, op informele basis, samen in het *Overlegorgaan Schoolradio*. Dit verband heeft in 1980 geleid tot een gezamenlijk project *Engels in het Basisonderwijs*, een leergang Engels voor de klassen 4, 5 en 6 van de lagere school. In de schooljaren 1982/1983 en 1983/1984 gaven de drie diensten een gezamenlijke brochure over de uit te zenden programma's uit. Dit initiatief is in het thans lopende schooljaar (1984/1985) gestaakt. Wel kregen alle scholen een wandposter met het uitzendrooster van de drie schoolradio-organisaties.

De hoeveelheid zendtijd die in de loop der jaren in de schoolradio-uitzendingen is gestoken, hebben we niet exact kunnen achterhalen. De mondeling verkregen informatie vertoonde voor die jaren waarover we gepubliceerde gegevens aantreffen soms duidelijk discrepanties. Wel is duidelijk dat de drie schoolradiodiensten samen in 1977 per schoolweek een kleine vijf uur aan schoolradioprogramma's besteedden.<sup>12</sup> In 1979 lag dit cijfer nog iets hoger: per schoolweek ongeveer 5,5 uur.<sup>13</sup> Maar inmiddels is

**Tabel 2.1 Aantal schoolradioseries per onderwijsniveau verzorgd door de drie schoolradiodiensten (1983/1984)**

Niveau	KRO	NCRV	SNS	Totaal
Kleuteronderwijs	5	1	-	6
Klas 1 + 2 LO	-	-	2	2
Klas 3 + 4 LO	2	1	5	8
Klas 5 + 6 LO	2	2	9	13
Buitengew. LO	1	-	-	1
Voortgezet Ond.	1	-	-	1
<b>Totaal</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>31*</b>

Bron: Overlegorgaan Schoolradio, *Schoolradio 83-84*, Hilversum, 1983; \* niet is opgenomen de gezamenlijk verzorgde cursus Engels.

<sup>12</sup> A.H.M. van Zon (1977), op. cit., blz. 5 en 6.

<sup>13</sup> J.P. Boorsma, *Rol en functie van de schoolradio. Een onderwijskundige analyse van een educatief massamedium*. Amsterdam. Drukkerij J. van Campen BV, 1979, blz. 51.

die zendtijd fors ingekrompen: bij doorrekening van de gegevens vermeld in de programmabrochure 1983-1984 tot ongeveer 3 uur per week.<sup>14</sup> Met name de NCRV heeft haar schoolradiozendtijd drastisch teruggebracht: van twee uur per week in 1977 tot een half uur thans.

Zoals tabel 2.1 laat zien verzorgden de drie schoolradiodiensten samen in 1983/1984 32 schoolradioseries. Van die 32 series was slechts één serie (van de KRO) voor het voortgezet onderwijs bestemd. In de programmering voor het thans lopende schooljaar (1984/1985) is die serie geschrapt, omdat de luisteraars voornamelijk buiten de school te vinden waren.<sup>15</sup>

De schoolradio-uitzendingen zijn dus nagenoeg uitsluitend op het kleuter- en lager onderwijs gericht. Ongeveer 20% van de series is bestemd voor het kleuteronderwijs. De SNS zendt niet voor kleuterscholen uit. Deze stichting richt zich statutair alleen op het lager onderwijs. Binnen het lager onderwijs krijgen de hoogste klassen de meeste aandacht.

### NCRV

Er bestaan grote verschillen tussen het aanbod en de aanpak van de drie schoolradiodiensten. De NCRV zendt voornamelijk series uit die het hele schooljaar beslaan en legt daarbij een duidelijke voorkeur voor zogeheten *multimediale projecten* aan de dag. Bij deze projecten is sprake van een gecombineerd gebruik van schoolradio- en schooltelevisie-uitzendingen. Deze beleidslijn is in overeenstemming met een bevinding uit een NIPO-onderzoek dat de NCRV in 1980 liet instellen. Bijna de helft van de respondenten (een steekproef van abonnees op het NCRV-blad *Onder Schooltijd*) bleek namelijk de voorkeur te geven aan een multimediaal pakket bestaand uit schoolradio, schooltelevisie en begeleidend schriftelijk materiaal. Dat scoorde net iets beter dan de combinatie schooltelevisie plus begeleidend materiaal, waarvoor 39% een voorkeur uitsprak.<sup>16</sup> Opgemerkt zij echter dat een voorkeursuitspraak voor een zo rijk mogelijk gevuld pakket, nog niet betekent dat alle pakketonderdelen ook feitelijk worden gebruikt. Daarover komen we nog te spreken.

De multimediale formule wordt door de NCRV op verschillende manieren ingevuld, hetgeen we aan de hand van het aanbod uit 1983/1984 illustreren. In het project dramatische vorming *Ha die Joris* (bestemd voor kinderen van 4 tot 7 jaar), krijgen de kinderen afwisselend via de radio en de televisie verhaaltjes te horen en te zien. Hier gebeurt op televisie en de radio ongeveer hetzelfde. Maar in het wereldoriëntatieproject *Horen, zien en doen* (bestemd voor klas 4 van de lagere school), geeft de radio nadere informatie over één van de thema's die reeds in de televisielessen (en het begeleidend schriftelijk materiaal) zijn aangesneden. Tevens wordt tijdens de radio-uitzendingen ingespeeld op opdrachten die in het schriftelijk materiaal zijn verstrekt, en welke eerst goed te beantwoorden zijn nadat de televisielessen zijn bekeken. Zo'n "volgfunctie" heeft de radio ook in het NCRV-nieuwsproject *Hier en Nu voor de Scholen*. Behalve de lopende series zijn bij de NCRV ook in het verleden uitgezonden radioseries verkrijgbaar, vaak met een bijbehorende set kleurendia's die tijdens het afdraaien van de cassettes in de klas kunnen worden vertoond.

### KRO

De KRO-schoolradio zendt naast enkele rubrieken die het hele schooljaar doorgaan ook een aantal kortere series uit, die 8 à 10 uitzendingen omvatten. In het schooljaar 1983/1984 waren de doorlopende rubrieken

14 Overlegorgaan Schoolradio, *Schoolradio 83-84*. Hilversum, 1983.

15 Persoonlijke mededeling J. Bruins (KRO-schoolradio), november 1984.

16 NIPO, *Onderzoek over NCRV-schoolradioprogramma's*. Amsterdam, Nederlands Instituut voor de Publieke Opinie en het Marktonderzoek B.V., 1980 (i.o.v. NCRV), blz. 19.

bestemd voor de hoogste klassen van het basisonderwijs (wekelijkse katechese-uitzendingen en een actualiteitenrubriek) en het voortgezet onderwijs (*Als je haar maar goed zit* - een rubriek over opvoedingsproblemen waarmee ouders en de oudere jeugd te kampen hebben). Van de kortere series zijn er niet minder dan vijf bestemd voor het kleuteronderwijs. In de kleuterprogramma's worden veel verhalen en sprookjes ten gehore gebracht. In het aanbod voor de oudere kinderen treffen we een serie over inhoudelijk verbonden liedjes aan (middenbouw), alsmede een tweetal series die kinderen in contact met jeugdboeken brengen. De KRO-series hebben over het algemeen een vormend karakter. Slechts bij een deel van de uitzendingen is schriftelijk leerlingmateriaal voorhanden.

## SNS

De SNS zendt uitsluitend korte series uit die minimaal vier en maximaal zeven uitzendingen omvatten. Door deze gedragslijn kan de SNS binnen de beschikbare zendtijd relatief veel series verzorgen, in 1983/1984 zestien in getal. De meeste series worden begeleid door schriftelijk materiaal voor de leerlingen en bij enkele series zijn ook dia's verkrijgbaar. Per trimester verschijnt een handleiding voor de leerkracht met daarin informatie over de programma's die in het betreffende trimester worden uitgezonden. Scholen die op de SNS geabonneerd zijn, ontvangen behalve de leerkrachthandleidingen, tevens van alle series één exemplaar van het leerlingmateriaal.

In het programmapakket voor 1983/1984 treffen we een viertal series aan die met muziek te maken hebben. De kinderen worden eveneens non-verbaal aangesproken in de serie *Leren Luisteren* (bestemd voor de middenbouw), waarin kinderen geluiden moeten thuisbrengen. Daarnaast bevat het pakket een drietal taalseries. Tenslotte worden series verstrekt over uiteenlopende onderwerpen als gezondheid, milieu, het weer, de politiek, elektronische chips, Surinamers in Nederland, en Nederland ten tijde van de zestiende eeuw.

Staat in het aanbod van de NCRV en de KRO vooral vorming en wereldoriëntatie voorop, onder de SNS-series treft men ook meer instructief gerichte programma's aan. Het SNS-aanbod onderscheidt zich ook doordat vaker sprake is van afgeronde gestructureerde pakketten die op betrekkelijk nauw omschreven instructieve doelstellingen mikken. Dit accentverschil kan wellicht teruggevoerd worden op enkele conclusies die uit een in 1974 onder abonnees van de SNS gehouden onderzoek werden getrokken. Volgens dit onderzoek genieten series met een overwegend instructief karakter de voorkeur. "Creatieve" programma's komen op de tweede plaats en "bewustmakingsprogramma's" op de derde. Een tweede conclusie luidt dat series vergezeld van een min of meer afgerond pakket leerlingmateriaal de voorkeur hebben.<sup>17</sup>

## Overlegorgaan Schoolradio

Aparte vermelding verdient de cursus Engels voor het basisonderwijs, waarvoor de schoolradiodiensten gedrieën tekenen. In 1980 werd, vooruitlopend op de aangekondigde invoering van dit vak op de basisschool, met deze cursus begonnen. Aanvankelijk illegaal, maar per 1981 werd dit initiatief alsnog van overheidswege goedgekeurd.<sup>18</sup> De uit Zweden geïmporteerde cursus geeft een volledige leergang voor de klassen 4, 5 en 6. Naast uitgebreide radioseries omvat het pakket leerlingkaarten, leer- en werkboeken, handleidingen voor de leerkracht en diagnostische toetsen aan de hand waarvan de leerresultaten kunnen worden vastgesteld. In 1980/1981 werd de radioserie voor klas 4 uitgezonden. In de twee daarop

<sup>17</sup> J.P. Boorsma, *Rapport inzake een onderzoek met betrekking tot een aantal aspecten van het functioneren van de Stichting Nederlandse Schoolradio*, Hilversum, SNS, 1974, blz. 26.

<sup>18</sup> J.P. Boorsma, E.M. Brautigam en P. Taconis, *Engels op de basisschool*, Hilversum, Overlegorgaan Schoolradio, 1982, blz. 10.

volgende jaren kwamen de series voor klas 5 en 6 aan de beurt. Het unieke van deze schoolradioleergang is dat de radio (plus het begeleidend materiaal) hierbij min of meer docentvervangend wordt gebruikt. Zowel de kerninformatie als de instructiemethode zijn in de programma's belichaamd. De radio voert taken uit die de leerkracht (nog) niet aankan. En de leerkracht volgt de door de radiocursus voorgeschreven weg. Dit gebruikspatroon van de radio wordt wel *direct onderwijs* genoemd.<sup>19</sup>

Bij de meeste schoolradioseries worden de programma's echter *verrijkend* gebruikt, een term met meerdere betekenissen. In deze context verstaan we eronder dat de lessen docentaanvullend worden gebruikt. De radiolessen geven een aanvulling op wat de onderwijzer (reeds) doet. Zonder de radio zou het ook gaan, maar met radio lukt het misschien beter.<sup>20</sup> Men spreekt evenwel ook van verrijkende programma's wanneer de aangesneden leerstof niet expliciet deel uitmaakt van het leerplan maar in dat kader wel van belang wordt geacht.<sup>21</sup> Ook in deze zin zijn de meeste schoolradioseries verrijkend.

### 2.2.2 Deelname aan schoolradio

Ons inzicht in het gebruik van het schoolradio-aanbod is gebrekkig. Anders dan bijvoorbeeld in Engeland, waar jaarlijks wordt vastgesteld hoeveel scholen van het radio-aanbod gebruik maken, vinden ten onzent geen systematische gebruikspeilingen plaats.<sup>22</sup> Het onderzoek dat wel is uitgevoerd heeft meestal op scheve steekproeven betrekking. Vaak is reeds de uitgenodigde steekproef niet-representatief, bijvoorbeeld doordat de enquête alleen aan de eigen abonnees wordt gericht. Een verdere vertekening treedt op doordat, vooral waar met postenquêtes wordt gewerkt, de responspercentages vaak sterk te wensen overlaten. Een historisch dieptepunt wordt gevormd door een onderzoek dat onder de deelnemers aan een NCRV-schoolradioserie werd gehouden. Het responspercentage bedroeg 7%.<sup>23</sup> In wat voor richting een te laag responspercentage de resultaten dringt, is te illustreren aan een onderzoek waarin drie onderscheiden groepen werden benaderd: bestellers van SNS-materiaal, "slapende" SNS-abonnees (abonnees die in het betreffende jaar geen begeleidend materiaal hadden besteld) en gewezen SNS-abonnees. De responspercentages bedroegen respectievelijk 78%; 58% en 37%.<sup>24</sup> Duidelijk is dat degenen die de schoolradio een warm hart toedragen eerder geneigd zijn de vragenlijst te retourneren. De meeste onderzoeken geven dan ook van de gebruiksfrequentie van de schoolradio een te rooskleurig beeld.

Een categorie apart vormen de schoolradioseries van de NCRV die, zoals we zagen, tegenwoordig in combinatie met televisielessen worden uitgezonden. In beginsel kunnen deze combinatieseries zowel onder het hoofd "schoolradio" als onder het hoofd "schooltelevisie" worden besproken. Gelet op het gebruik dat scholen van deze combinatieseries maken, ligt een bespreking onder het hoofd schooltelevisie echter meer voor de hand, want de deelnemende scholen laten het radiogedeelte vaak ongebruikt. Dat wordt onder meer duidelijk uit een tweetal onderzoeken die op het *NCRV-nieuwsproject* betrekking hebben. In 1979/1980 luisterde 54% van de scholen die getuige een abonnement op de bijbehorende krant aan dit project deelnamen, nooit naar het radionieuwsbulletin uit het combinatiepakket. Het radionieuwsspel werd door 75% van de deelne-

19 A.W. Bates (1980), op. cit., blz. 23.

20 Ibid., blz. 18.

21 T.H.A. van der Voort en M. Beishuizen, "Audiovisuele media"; in: *Losbladig Onderwijskundig Lexicon*, Alphen a/d Rijn, Samson, MD 3000, april 1981, blz. 13.

22 A.W. Bates (1984), op. cit., blz. 34.

23 H. Stoltenburg en T. van der Hooft, *Horen, zien en doen. Meninge van leerkrachten van het lager onderwijs over het multimediale project 'Horen, zien en doen'*. Leiden, Leids Interdisciplinair Centrum voor Onderwijsresearch, 1983, blz. 1 (i.o.v. NOT).

24 J.P. Boorsma (1974), op. cit., blz. 5.



mende scholen niet beluisterd.<sup>25</sup> En in 1981/1982 werd door 43% van de deelnemers aan het nieuwsproject nooit naar het bijbehorende radiojournaal geluisterd.<sup>26</sup> Daarentegen werden de televisie-uitzendingen en de krant door bijna alle deelnemende scholen gebruikt. Eenzelfde beeld komt naar voren uit een onderzoek dat in 1982/1983 werd gehouden onder scholen die de leerlingenbladen bij de combinatieserie *Horen, zien en doen* hadden besteld. Terwijl de leerlingenbladen en de televisie-uitzendingen door bijna alle scholen werden gebruikt, werd er naar de bijbehorende radioprogramma's vaak niet geluisterd.<sup>27</sup>

Wanneer radio samen met televisie in een combinatieserie zit, blijft de radio dus vaak ongebruikt. Maar vergeleken met "pure" radioseries worden deze radioprogramma's frequent beluisterd. De onderzochte multimediale projecten kennen namelijk betrekkelijk veel deelnemers. Het NCRV-nieuwsproject trok in 1981/1982 2.000 deelnemende scholen.<sup>28</sup> Aan het project "Horen, zien en doen" deden in 1982/1983 1.500 scholen mee.<sup>29</sup> Dit betekent dat deze combinatieseries door respectievelijk 23 en 17% van alle Nederlandse lagere scholen werden gevolgd. En wanneer eenderde van de deelnemende scholen van de radiocomponent gebruik maakt, worden deze radioprogramma's nog door respectievelijk 8 en 6% van alle Nederlandse scholen gevolgd.

Deze deelnamepercentages zou men hoger wensen. Maar voor de meeste schoolradioseries vallen die percentages nog aanzienlijk lager uit. Dit blijkt onder meer uit een onderzoek dat de NCRV naar de deelname aan de in 1979/1980 uitgezonden schoolradioseries liet instellen. In dat schooljaar kende de NCRV op het nieuwsproject na, alleen nog maar "pure" schoolradioseries. Die series werden door de eigen abonnees op de NCRV-schoolradio - want onder die groep werd het onderzoek gehouden - maar mondjesmaat gevolgd. De series bestemd voor de onder- en middenbouw van de lagere school werden gemiddeld slechts door 3% van de NCRV-abonnees gevolgd. Voor de hoogste twee klassen van de lagere school lag dit percentage iets gunstiger (7%), maar dit was voor een belangrijk deel te danken aan het *Nieuwsproject* (de combinatieserie met televisie).<sup>30</sup> Niet ten onrechte kwam het NIPO tot de conclusie dat de deelnamepercentages "extreem laag" waren.<sup>31</sup> Bedenken we daarbij dat dit onderzoek uitsluitend op abonnees op de NCRV-schoolradio betrekking had en daarbinnen op een selecte steekproef, dan is duidelijk dat geprojecteerd op alle Nederlandse lagere scholen de deelname per NCRV-serie nog geen 1% bedraagt.

De KRO-schoolradio heeft bij ons weten nooit een onderzoek naar de deelname ingesteld. De SNS heeft wel onderzoek laten verrichten. Geïnspireerd door het gegeven dat een groeiend aantal abonnees van de stichting afzag van de bestelling van leerlingenmateriaal, werd in 1973 een onderzoek onder drie groepen scholen gehouden: actieve SNS-abonnees (die in het betreffende jaar leerlingenmateriaal hadden aangeschaft), slapende SNS-abonnees en gewezen SNS-abonnees. De actieve abonnees volgden vanzelfsprekend één of meer SNS-series, want daarop waren ze uitgezocht. Maar van de overige twee groepen had respectievelijk 68 en 84% geen enkele SNS-serie gevolgd.<sup>32</sup> Percentages die in werkelijkheid wat hoger zullen zijn geweest, want de lage responspercentages onder deze twee groepen doen zeer selecte steekproeven vermoeden. Uit een soortgelijk onderzoek dat in 1978 onder actieve, slapende en niet-abonnees van de SNS werd gehouden, kwam naar voren dat van de laatste twee groepen

25 NIPO, *Onderzoek over het NCRV-nieuwsproject*. Amsterdam, Nederlands Instituut voor de Publieke Opinie en het Marktonderzoek B.V., 1980, blz. 9-14 (i.o.v. NCRV).

26 P. Wamstecker, *Het NCRV-nieuwsproject*. Hilversum, NCRV/Afdeling Studie, Planning en Onderzoek, 1982, blz. 5, 8 en 11.

27 H. Stoltenburg en T. van der Hooft (1983), op. cit., blz. 14 en 15.

28 P. Wamstecker (1982), op. cit., blz. 2.

29 H. Stoltenburg en T. van der Hooft (1983), op. cit., blz. 1.

30 NIPO (1984), zie noot 16, op. cit., blz. 21 en 22.

31 Ibid., blz. 21.

32 J.P. Boorsma (1974), op. cit., blz. 6.

respectievelijk 75 en 84% geen enkele radioserie volgde.<sup>33</sup> Ook deze percentages zullen in werkelijkheid ongetwijfeld een nog wat somberder aanzien hebben gehad, want het responspercentage bij deze twee groepen was opnieuw minimaal (44%).<sup>34</sup> Beide onderzoeken werden onder leerkrachten van klas 4, 5 en 6 van de lagere school gehouden, leerjaren waartoe de SNS zich in die tijd beperkte. De twee onderzoeken laten zeker geen exacte schattingen over de landelijke deelname van scholen toe. Maar als bedacht wordt dat ten tijde van het laatstgenoemde onderzoek ongeveer 20% van alle lagere scholen SNS-abonnee was (9% actief en 11% slapend) en 80% géén SNS-abonnement had genomen, is duidelijk dat de overgrote meerderheid de schoolradioseries ongebruikt liet.

Recentelijk is een tweetal onderzoeken uitgevoerd naar de afname van het aanbod van de drie schoolradiodiensten samen. Blijkens een in 1981 onder leerkrachten van klas 3 tot en met 6 gehouden enquête, waarin SNS-abonnees sterk oververtegenwoordigd waren, volgde in de schooljaren 1979/1980, 1980/1981 en 1981/1982 respectievelijk 18, 25 en 28% van de respondenten een schoolradioserie.<sup>35</sup> Opnieuw, gezien de scheve steekproef, ongetwijfeld geflatteerde percentages. Wanneer men daarnaast het aantal uitgezonden series in de overweging betreft, ligt het deelnamepercentage gemiddeld per serie in de buurt van 1%. Maar een opmerkelijk gegeven is wel dat de deelname in die drie jaar een duidelijke stijging vertoonde. Vermoedelijk kan dit op het conto van de succesvolle cursus Engels van de gezamenlijke drie schoolradiodiensten worden geschreven. Naar schatting namen in 1980/1981 en 1981/1982 respectievelijk 10 en 17% van alle scholen aan deze serie deel.<sup>36</sup> Daarna nam de deelname snel af. In 1982/1983 volgde nog maar 12% van de scholen de radiocursus, en in 1983/1984 7,5%. In de laatste twee jaar zijn namelijk concurrerende methoden op de markt verschenen. De concurrerende serie van de schooltelevisie werd in 1983/1984 door 19% van de scholen gevolgd, en 12% van de scholen volgden het vak Engels langs een andere weg.<sup>37</sup>

Het enige onderzoek dat onder een aselechte steekproef van leerkrachten uit alle klassen van de lagere school is gehouden, is recent uitgevoerd. Blijkens dit onderzoek, waarbij het responspercentage bevredigend was (61%), maakte in 1983/1984 9% van de respondenten van het schoolradioaanbod gebruik.<sup>38</sup> Het aantal *scholen* dat van schoolradio gebruik maakte lag hoger, want in geval de geënquêteerde leerkracht geen gebruik maakt van de schoolradio, kan een collega uit een andere klas dat nog wel doen. Echter, 76% van de respondenten liet weten dat (vrijwel) geen leerkracht van de eigen school van de schoolradio gebruik maakte.<sup>39</sup> Bovendien had de helft van de respondenten nog *nooit* van de schoolradio gebruik gemaakt.<sup>40</sup> De conclusie uit dit onderzoek is dat slechts op een kwart van de scholen in één of enkele klassen schoolradio-series worden gevolgd. Per leerjaar gezien volgt hooguit één op de tien klassen een schoolradioserie. Rekenen we dit door naar de gemiddelde deelname per uitgezonden schoolradioserie, dan komen we weer in de buurt van 1% uit.

In het licht van deze recente cijfers, en ook het eerder besproken onderzoek, lijkt de conclusie onontkoombaar dat de schoolradio de scholen nauwelijks bereikt. In de titel van het laatst besproken onderzoek

33 J.P. Boorsma, E. Brautigam, P. Taconis en P. Tromp, *Kiezen voor schoolradio. Een beschrijvend onderzoek naar een aantal aspecten van het functioneren van de schoolradio van AVRO en NCRV*. Hilversum, Stichting Nederlandse Schoolradio, 1981, blz. 13.

34 *Ibid.*, blz. 8.

35 J.P. Boorsma en A. Smits, *De rol en functie van de media in het basisonderwijs. Meninge van leerkrachten*. Amsterdam, Vakgroep Algemene en Vergelijkende Onderwijskunde, U.v.A., nog niet gepubliceerd: rechte tellingen verstrekt door J.P. Boorsma.

36 J.P. Boorsma, E.M. Brautigam en P. Taconis, *Engels op de basisschool*. Hilversum, Overlegorgaan Schoolradio, 1982, blz. 11.

37 Intomart/NOT, *Onderzoek Engels basisonderwijs*. Hilversum, Stichting Nederlandse Onderwijs televisie, 1984.

38 C.T. Cromjongh en M. Ottens (1984), op. cit., blz. 27.

39 *Ibid.*, blz. 23.

40 *Ibid.*, blz. 27.

(“Schoolradio uit?”) kan ons inziens het vraagteken door een uitroepeten worden vervangen. Een indicatie voor het geringe bereik van de schoolradio is ook de matige afzet van leerlingenmateriaal, een gegeven dat alleen de SNS ons verstrekke. In het cursusjaar 1982/1983 verkocht de SNS, afgezien van de cursus Engels, over alle series samen 38.800 leerlingenboekjes.<sup>41</sup> Daarmee werd van alle lagere schoolkinderen niet meer dan 4% bereikt.

### 2.2.3 *Houding leerkrachten en leerlingen*

Hoe de leerkrachten tegenover de schoolradio staan, is feitelijk al voor een belangrijk deel duidelijk. Als de helft van de leerkrachten nooit van de schoolradio gebruik maakt, is kennelijk een belangrijk deel van de leerkrachten niet van de bruikbaarheid van dit medium overtuigd. Zelfs de scholen die op een schoolradiodienst geabonneerd zijn, zien de schoolradio meestal niet als een “must”. Van de door het NIPO geïnterviewde NCRV-abonnees zag slechts 17% de schoolradio als iets noodzakelijks.<sup>42</sup> Zo'n 80% had daar twijfels over. Opvallend is dat degenen die schoolradio als iets noodzakelijks zien, nauwelijks argumenten noemen die specifiek voor het medium schoolradio gelden. De meest genoemde argumenten zijn: de schoolradio geeft informatie van derden, biedt een nuttige aanvulling op het lesprogramma en verlevendigt de lessen.<sup>43</sup> Dit kan men echter behalve via de schoolradio ook op enkele andere manieren bereiken. De suggestie die zich uit deze bevinding opdringt, is dat de schoolradio niet zozeer wordt gebruikt omdat men dit medium zulke bijzondere kwaliteiten toeschrijft, alswel omdat de schoolradio een cursus over een aantrekkelijk onderwerp heeft te bieden. Dit idee wordt door meerdere onderzoeken bevestigd. Zo vonden Boorsma en anderen dat leerkrachten, gevraagd naar argumenten voor het gebruik van schoolradio, primair wezen op het soort leerstof dat via dit medium werd aangedragen.<sup>44</sup> In het onderzoek van Cromjongh en Ottens noemt 100% van de gebruikers van schoolradioseries als argument om een schoolradioserie te gebruiken het behandelde cursusonderwerp. Daarna komen argumenten als: schoolradio bevordert de algemene ontwikkeling, en het kan voor variatie in de les zorgen. Eerst daarna volgt een mediums specifiek argument luidend dat de luistervaardigheid ermee gediend is.<sup>45</sup>

Daarmee is meteen de zwakke positie van de schoolradio blootgelegd, want aantrekkelijke cursusonderwerpen aanbieden en voor afwisseling in de les zorgen, kan de schooltelevisie ook. In één moeite door levert de televisie er bovendien nog bewegende beelden bij. Volgens de leerkrachten worden kinderen sneller door televisie dan door de radio geboeid. Van de gebruikers van schooltelevisie meent 96% dat dit medium geschikt is omdat het de kinderen weet te boeien. Daarentegen zegt slechts 58% van de gebruikers van schoolradio dat radio de leerlingen boeit.<sup>46</sup> De meeste leerkrachten geven dan ook de voorkeur aan de schooltelevisie:

“Er blijkt een sterke preferentie voor de televisie; 83% kiest voor de schooltelevisie al of niet in combinatie met de schoolradio en/of begeleidend materiaal. (...) De tijd voor de schoolradio lijkt voorbij.”<sup>47</sup>

Het geringe gebruik van de schoolradio moet ons inziens niet worden gezocht in het feit dat dat medium ongeschikt zou zijn. De schoolradio is een zeer bruikbaar medium. Er is echter een ander medium naast gekomen dat grosso modo hetzelfde kan en daarnaast aantrekkelijker is. Aan het graf van de schoolradio staat ons inziens dan ook de schooltelevisie. Leerkrachten

41 Persoonlijke mededeling T. van Unen (SNS), november 1984.

42 NIPO (1980), zie noot 16, op. cit., blz. 14.

43 Ibid., blz. 14.

44 J.P. Boorsma, E. Brautigam en anderen (1981), op. cit., blz. 23.

45 C.T. Cromjongh en M. Ottens (1984), op. cit., blz. 37.

46 Ibid., resp. blz. 41 en 37.

47 NIPO (1980), zie noot 25, op. cit., blz. 21.

zeggen dat ook. Gevraagd waarom men geen schoolradio gebruikt, zegt 53,1% van de leerkrachten: "We volgen al schooltelevisie."<sup>48</sup>

Wat de kinderen zelf van schoolradio vinden is minder duidelijk. Merkwaardig genoeg is slechts in één onderzoek rechtstreeks aan kinderen zelf gevraagd hoe zij over de schoolradio denken, althans over het radiojournaal behorend bij het NCRV-nieuwsproject. Dat oordeel was zeer positief.<sup>49</sup>

#### 2.2.4 Leereffecten

Reeds eerder stelden we vast dat naar de leereffecten van de schoolradio weinig onderzoek is verricht. Het meeste onderzoek is vóór 1950 uitgevoerd. In die tijd is vooral getracht via experimentele vergelijkingen vast te stellen of de radio evenzeer als de klasseonderwijzer in staat is informatie over te dragen.<sup>50</sup> Hoewel deze onderzoeken vaak in methodologisch opzicht tekortschoten, maakten zij wel duidelijk dat de leereffecten van de schoolradio niet onder hoeven te doen voor die van een onderwijzer die hetzelfde heeft verteld.<sup>51</sup> In de vijftiger jaren, toen het schoolradio-onderzoek op zijn retour, en het schooltelevisie-onderzoek "in" was, zijn nog wel enige vergelijkende onderzoeken naar de leereffecten van schoolradio en -televisie uitgevoerd. Vergelijkingen die soms geen beduidende verschillen lieten zien en soms ten gunste van de televisie uitvielen.<sup>52</sup> Bij vergelijkingen tussen schooltelevisie en schoolradio gecombineerd met diapresentaties was de schoolradio echter nooit de mindere van de televisie.<sup>53</sup>

Een bezwaar tegen deze vorm van vergelijkend onderzoek is dat getracht wordt de informatie verschaft via de schoolradio en het vergelijkingsmedium zoveel mogelijk gelijk te houden. Hierdoor wordt de schoolradio oneigenlijk gebruikt en is er onvoldoende ruimte voor presentatievormen (documentaire, hoorspel, enzovoort), waarvoor de radio zich juist bijzonder leent. Hoe dit ook zij, de experimenten hebben in ieder geval laten zien dat schoolradio zeker in staat is informatie over te dragen. De sterke en de zwakke kanten van de schoolradio worden echter uit dit onderzoek niet duidelijk. Dat wordt algemeen ingezien, maar het type onderzoek dat daar wel zicht op geeft, moet nog worden uitgevoerd. Volgens Boorsma is het schoolradio-onderzoek sinds 1970 aan zijn "empirische periode" begonnen.<sup>54</sup> Dit empirische tijdvak heeft, zoals uit de inleiding beschreven computer-search bleek, internationaal gezien echter een gering aantal onderzoeken opgeleverd. Ook in Nederland is de laatste tien jaar, afgezien van enkele enquêtes, nauwelijks onderzoek naar de werking van schoolradioprogramma's gedaan. Het enige ons bekende onderzoek naar de leereffecten van de schoolradio betreft een evaluatie-onderzoek van de cursus Engels *Switch On*. Hieruit bleek dat de meeste leerlingen de afgenomen deeltaoetsen uitstekend maakten.<sup>55</sup>

#### 2.2.5 De toekomst van de schoolradio

In de onderwijskundige literatuur worden verschillende verdiensten van de schoolradio genoemd. Schoolradio wordt gezien als een medium dat geschikt is het leren luisteren te bevorderen, evenals het verbeeldings- en associatievermogen. Men ziet er tevens een middel in om het gezichtsveld van de kinderen te verbreden en hun wereld te vergroten. Er wordt ook op

48 C.T. Cromjongh en M. Ottens (1984), op. cit., blz. 35.

49 P. Wamsteeker (1982), op. cit., blz. 13.

50 J.P. Boorsma (1979), op. cit., blz. 107.

51 Ibid., blz. 110.

52 T.H.A. van der Voort, *Onderwijstelevisie onderzocht, een researchoverzicht*. Den Haag, Stichting Nederlandse Onderwijstelevisie, 1975, blz. 34.

53 Ibid., blz. 35.

54 J.P. Boorsma (1979), op. cit., blz. 106.

55 J.P. Boorsma, E.M. Brautigam en P. Taconis (1982), op. cit., blz. 6.

gewezen dat de schoolradio het curriculum kan verrijken en vernieuwen. En terecht wordt opgemerkt dat de radio - vergeleken met televisie - een relatief goedkoop medium is dat snel kan werken. Deze stellingen houden wij alle voor waar. Bij dit soort opsommingen worden echter twee zaken over het hoofd gezien. Ten eerste verliest men uit het oog dat er andere media zijn die één of meer van de opgesomde verdiensten met de schoolradio delen. Daarnaast moet worden vastgesteld dat leerkrachten heel wat prozaïscher tegen de schoolradio aankijken. Voor onderwijzers is de schoolradio primair een middel om, als er een aardig onderwerp in het aanbod zit, een "topic" in de klas te halen waarin de leerkracht zelf niet zo goed thuis is. Maar, zoals we hiervoor constateerden, zoekt de leerkracht zo'n onderwerp liever in het aanbod van de schooltelevisie, want dat medium acht men doorgaans veel aantrekkelijker.

De positie van de schoolradio wordt dan ook niet zozeer bedreigd door de "nieuwe" media, alswel door een medium dat reeds lang bestaat: de schooltelevisie. Waar de schoolradio een overduidelijk gat in de curriculummarkt weet te vinden, zoals bij de cursus Engels, kan de schoolradio tijdelijk sukses boeken. Maar zodra de schooltelevisie hetzelfde thema of vakgebied aanpakt, moet de schoolradio het onderspit delven. We vrezen dat het tijdelijke sukses met de cursus Engels één van de laatste successen van de schoolradio is geweest. Als de schoolradio blijft voortbestaan, voorzien we slechts een kwijnend bestaan, met hooguit soms een tijdelijke opleving wanneer men een thema weet aan te boren dat in een grote behoefte voorziet. Wellicht is voor de schoolradio nog wel een nuttige functie weggelegd in multimediale projecten waarin de radio een "volgfunctie" vervult. Maar dan moet men over de luisterfrequentie niet al te veel illusies koesteren.

Naar onze mening is de schoolradio over zijn hoogtepunt heen. Daarmee is niet gezegd dat we de geluidsmedia geen nuttige functie toedenken. Het tegendeel is waar. Echter, luisteren naar muziek, hoorspelen of vertellingen kan men ook via andere media: grammofoonplaten en geluidscassettes. Bovendien heeft de leerkracht de lesactiviteiten bij het gebruik van dit soort media beter onder controle. Overigens, ook de schoolradiouitzendingen worden veelal op cassette gevolgd. Blijkens het meest recente onderzoek volgt ongeveer 80% van de gebruikers van radioseries de uitzendingen van de schoolradio via de cassetterecorder.<sup>56</sup>

Zolang de betrokken omroeporganisaties bereid zijn ten behoeve van schoolradio-uitzendingen zendtijd af te staan, is dit vanuit het onderwijs gezien altijd welkom. Er zijn immers altijd wel enkele scholen die er graag gebruik van maken. Men moet dan echter wel op voorhand bereid zijn te accepteren dat de beluistering van de series marginaal zal zijn.

## 2.3 Schooltelevisie

### 2.3.1 Het schooltelevisie-aanbod

Het experiment schooltelevisie is, zoals we eerder zagen, ten onzent in 1963 gestart. Bij die gelegenheid is de *Stichting Nederlandse Onderwijs Televisie (NOT)* in het leven geroepen. Niet om schooltelevisieprogramma's om te roepen, want de NOT heeft geen eigen zendmachtiging. Om de ten NOT-huize bedachte programma's op het scherm te krijgen is men aangewezen op de omroepen, en vooral op hun samenwerkingsorgaan, de NOS. Het leeuwedeel van de programma's komt in samenwerking tussen de NOT en de NOS tot stand. De NOT occupeerde zich met de programmering en het begeleidend materiaal, en tevens met het onderzoek en de voorlichting. De NOS neemt de productie, regie en uitzending van de programma's voor haar rekening.<sup>57</sup>

<sup>56</sup> C.T. Cromjongh en M. Ottens (1984), op. cit., blz. 28.

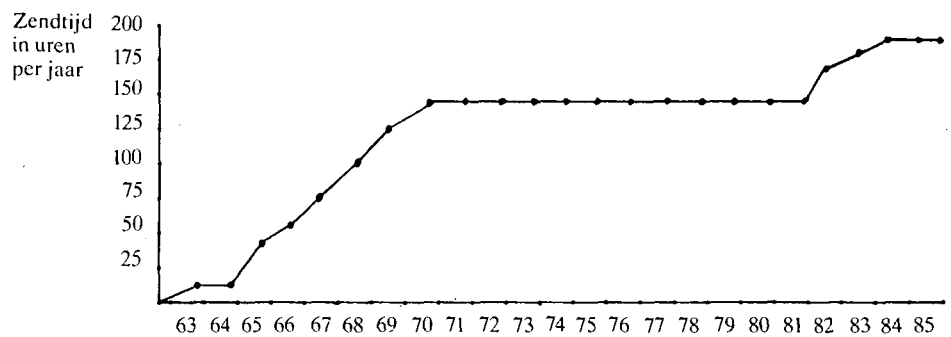
<sup>57</sup> A.H.M. van Zon (1980), op. cit., blz. 159.

In het bestuur van de NOT zijn de drie onderwijszuilen direct vertegenwoordigd. De NOT wordt bestuurlijk gedragen door drie basisstichtingen, die respectievelijk het protestants-christelijke, rooms-katholieke en het openbare en bijzonder-neutrale onderwijs representeren. De zendtijd bestaat uit twee delen. Het grootste deel (70%) is onverzuild. Dit is bestemd voor de zogeheten *algemene* programma's, die onder de verantwoordelijkheid van het algemene NOT-bestuur vallen. Deze algemene programma's worden door de NOS geproduceerd. De resterende 30% van de zendtijd is bestemd voor levensbeschouwelijk georiënteerde programma's: de zogeheten *gerichte* programma's. Dit restant is in drie gelijke partjes opgedeeld. Elk van de drie basisstichtingen heeft een partje van 10% onder haar hoede. De gerichte programma's worden niet door de NOS maar door geestverwante omroepen geproduceerd. De NCRV en de KRO nemen de protestants-christelijke en katholiek geïnspireerde programma's voor hun rekening. Voor de openbare en bijzonder-neutrale programma's ligt de keuze minder voor de hand. Hiervoor tekent het duo AVRO/VARA, een samenwerkingsverband dat we ook bij de schoolradio tegenkwamen.

### Zendtijd

Zoals figuur 2.2 zichtbaar maakt, is de zendtijd ten behoeve van de schooltelevisieprogramma's in de zestiger jaren telkenjare verhoogd, tot een niveau van 145 uur per jaar werd bereikt. Gedurende de zeventiger jaren is de zendtijd constant, en sinds 1 oktober 1981 gaat de zendtijd weer omhoog totdat met ingang van 1 oktober 1983 het huidige niveau van 191 uur is bereikt. Na 1983 heeft de NOS geen verdere aanvragen tot zendtijduitbreiding bij WVC ingediend. Dit is opgeschort tot het moment waarop "een evaluatie van de huidige stand van zaken heeft kunnen plaatsvinden".<sup>58</sup> Er

**Figuur 2.2** Ontwikkeling jaarlijks beschikbare zendtijd voor schooltelevisie (1963 - heden)



Bron: A. H. M. van Zon, "Onderzoek naar onderwijstelevisie in Nederland"; in: *Afstandsonderwijs*; door T. H. A. van der Voort, 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1980, blz. 165; aangevuld met recente NOT-gegevens.

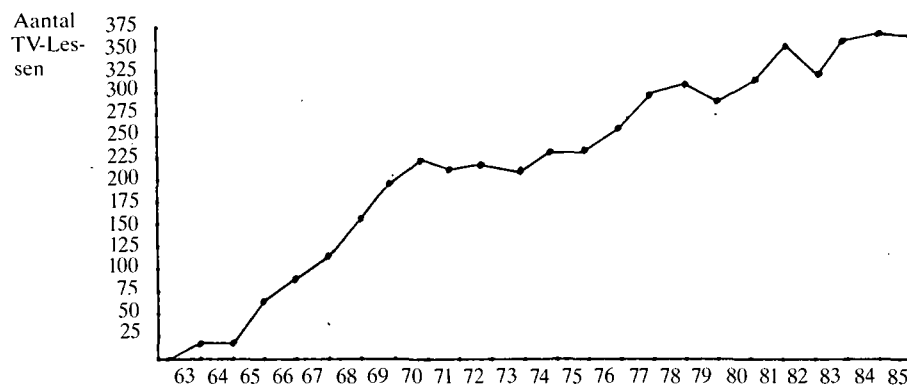
wordt dus voorlopig pas op de plaats gemaakt. Zulks tot ongenoegen van de NOT, die onlangs bij de NOS een zeven-jaren-plan heeft ingediend. Hierin wordt voorgesteld de zendtijd ten behoeve van de schooltelevisie met ingang van 1985 jaarlijks met 20 uur uit te breiden, waarmee de schooltelevisie per 1992 over 330 zenduren zou beschikken.<sup>59</sup>

Tussen het aantal zenduren en het aantal uitgezonden televisielessen bestaat geen één-op-één-relatie. Figuur 2.3 maakt dit duidelijk, althans wanneer men deze met figuur 2.2 vergelijkt. Men ziet dat in de zeventiger jaren, een decennium waarin de zendtijd heeft stilgestaan, het jaarlijks

<sup>58</sup> Nederlandse Onderwijs Televisie, *Bepaling jaarlijkse zendtijd voorschooltelevisie vanaf 1985 tot 1992*, Hilversum, NOT, 15 mei 1984, blz. 1.

<sup>59</sup> *Ibid.*, blz. 7.

**Figuur 2.3** Ontwikkeling jaarlijks uitgezonden aantallen schooltelevisielessen exclusief herhalingen (1963-heden)



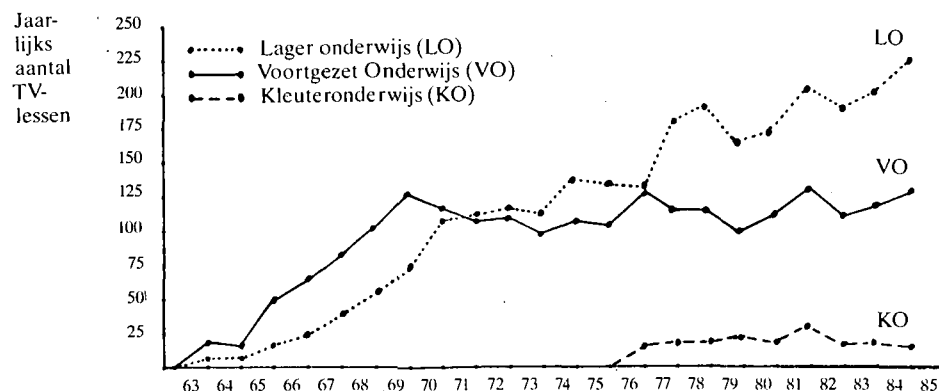
Bron: A.H.M. van Zon, "Onderzoek naar onderwijs televisie in Nederland"; in: *Afstandsonderwijs*; door T.H.A. van der Voort, 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1980, blz. 165; aangevuld met recente NOT-gegevens.

aantal uitgezonden televisielessen desondanks is toegenomen. Met name vanaf 1974/1975 stijgt het aantal uitgezonden lessen. De verklaring is dat de NOT met ingang van dat schooljaar niet langer alle programma's tweemaal in schooltijd uitzond. Met name programma's die voor het voortgezet onderwijs waren bestemd, werden nog slechts één maal op het scherm gebracht.<sup>60</sup> Hiermee kwam ruimte vrij om extra lessen uit te zenden. Met het schrappen van een deel van de herhalingen werd ingespeeld op het groeiende videorecorderbezit van de scholen, een ontwikkeling die bij het voortgezet onderwijs het verst was voortschreden.

#### *Bestreken onderwijsniveaus*

Het schooltelevisie-aanbod was van meet af aan zowel op het voortgezet als het lager onderwijs gericht. Het aanbod voor het lager onderwijs beperkte zich aanvankelijk tot de twee hoogste klassen. Gaandeweg werd de doelgroep echter verbreed tot jongere leeftijdscategorieën. Vanaf 1969/1970 worden er ook programma's voor de leerjaren drie en vier van het lager onderwijs uitgezonden. Per 1973/1974 komt het tweede leerjaar erbij.

**Figuur 2.4** Ontwikkeling aantal uitgezonden televisielessen voor het kleuteronderwijs (KO), lager (LO) en voortgezet onderwijs (VO)



Bron: A.H.M. van Zon, "Onderzoek naar onderwijs televisie in Nederland"; in: *Afstandsonderwijs*; door T.H.A. van der Voort, 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1980, blz. 165; aangevuld met recente NOT-gegevens.

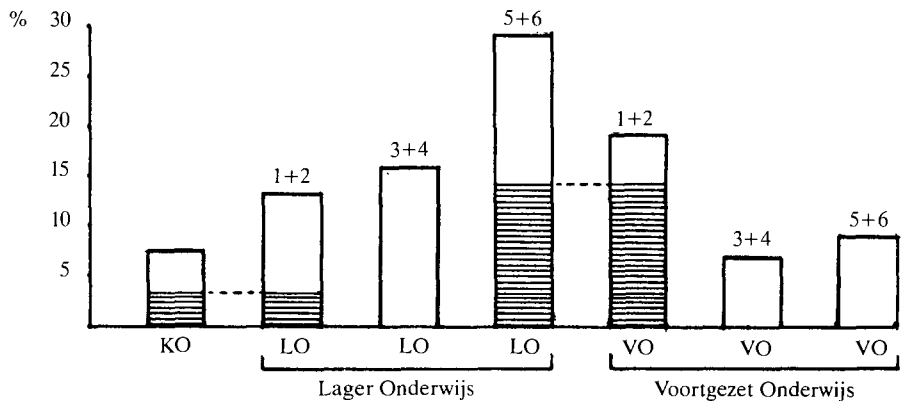
60 A.H.M. van Zon (1980), op. cit., blz. 164/166.

Met ingang van 1975/1976 is de afdaling voltooid, want sinds dat schooljaar worden ook het eerste leerjaar en het kleuteronderwijs bediend.<sup>61</sup>

Zoals figuur 2.4 laat zien, kreeg het voortgezet onderwijs aanvankelijk de meeste aandacht van de schooltelevisie. In 1971/1972 komt hieraan een einde, en sindsdien is een groeiend deel van het programma-aanbod voor het lager onderwijs bestemd. Kennelijk is de zendtijd die halverwege de zeventiger jaren door herhalingen te schrappen vrijkwam, vooral gebruikt om het aanbod ten behoeve van het lager onderwijs te vergroten. Daarnaast is ruimte gemaakt om programma's voor het kleuteronderwijs te realiseren.<sup>62</sup>

Het grootste deel van het schooltelevisie-aanbod is momenteel dus voor het lager onderwijs bestemd. Het voortgezet onderwijs komt op de tweede plaats, en daarnaast is er een klein aantal programma's voor het kleuteronderwijs. Figuur 2.4 is enigszins misleidend, want ze suggereert dat alle programma's uitsluitend voor één van de drie onderscheiden onderwijsniveaus zijn bestemd. Er zijn echter ook programma's die behalve voor de hoogste klassen van een lager onderwijsniveau tevens voor de laagste

**Figuur 2.5** Verdeling schooltelevieseries naar het onderwijsniveau en de leerjaren waarop gemikt wordt (driejaarsgemiddelden voor het aanbod uit 1981- 1984; het gearceerde aanbod is voor meerdere onderwijsniveaus bestemd)



Bron: Ruwe gegevens zijn ontleend aan de schoolteleviesgidsen voor 1981/1982, 1982/1983 en 1983/1984.

klassen van het hogere onderwijsniveau zijn bestemd. Figuur 2.5 maakt dit zichtbaar. Hierin ziet men hoe het schooltelevisie-aanbod verdeeld is naar de onderwijsniveaus (en leerjaren) waarop wordt gemikt. Een klein aantal schooltelevieseries is zowel voor het kleuteronderwijs als de laagste klas(sen) van het lager onderwijs bedoeld (gearceerde gedeelte). Het aanbod voor de laagste klassen van het voortgezet onderwijs bestaat voor een groot deel uit series die tevens voor de hoogste klassen van het lager onderwijs zijn bestemd.

Figuur 2.5 maakt opnieuw duidelijk, dat het voortgezet onderwijs relatief weinig aandacht van de schooltelevisie krijgt. Uitgaande van de gegevens vermeld in figuur 2.5, waarin de gearceerde series *dubbel* tellen, was in de afgelopen drie jaar 65% van de aangeboden series bestemd voor het basisonderwijs en 35% voor het voortgezet onderwijs. Nieuw is de bevinding dat de verdeling van het programma-aanbod *binnen* het lager en voortgezet onderwijs ook zeer ongelijk is. Binnen het lager onderwijs worden de twee hoogste klassen het meest intensief bediend en binnen het

61 Ibid., blz. 164.

62 A.H.M. van Zon, "Schooltelevisie: niet of, maar hoe ..."; *Onderwijs en Media*, 1979, blz. 1100-5.



voortgezet onderwijs de twee laagste klassen. Afgaand op de totale figuur lijkt de NOT bij haar programmering een normale verdeling na te streven. Blijkens het eerder aangehaalde zendtijduitbreidingsvoorstel van de NOT is dat niet de bedoeling. Volgens dit voorstel zou elk leerjaar binnen het basisonderwijs een even groot programma-aanbod moeten krijgen, en hetzelfde geldt voor het voortgezet onderwijs.<sup>63</sup>

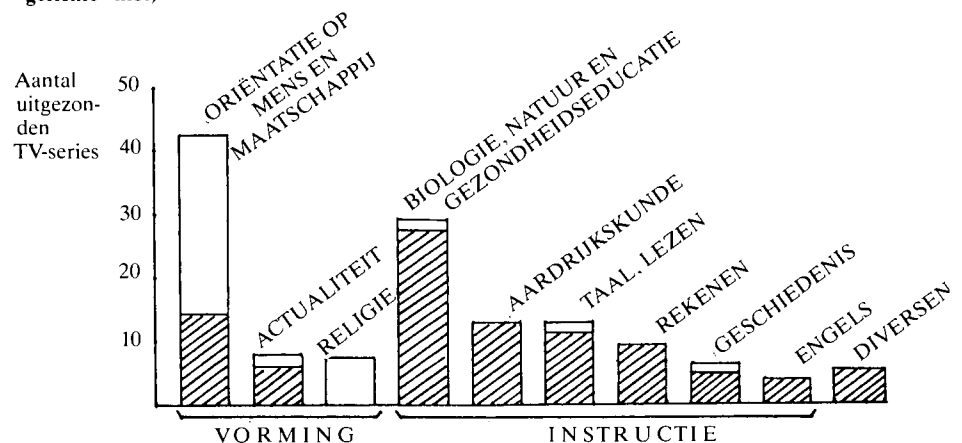
#### Aanbod voor het basisonderwijs

Bij onze schets van de inhoud van het aanbod gaan we uit van het aanbod uit de afgelopen drie cursusjaren (1981-1984). In deze drie jaar werden voor basis- en voortgezet onderwijs samen gemiddeld 62 series per jaar aangeboden. De meeste series zijn kort en omvatten vier tot vijf afleveringen, gemiddeld met een speelduur van 20 minuten. Globaal bestaat het programmapakket telkenjare voor ongeveer de helft uit nieuwe series. Het restant bestaat uit herhalingen van series die reeds in voorgaande jaren werden uitgezonden.

Bij de inhoudelijke categorisatie van het schooltelevisie-aanbod is het nuttig een onderscheid te maken tussen op *instructie* en *vorming* gerichte series. Een helder onderscheid is daartussen niet te maken. Onder instructieve series verstaan we het vakgebonden aanbod, waarbij meestal cognitieve doelstellingen voorop staan. Het vormingsgerichte aanbod is niet vakgebonden. Hierbij staan doorgaans sociaal-emotionele doelstellingen op de voorgrond. Weliswaar gaat het om een grof onderscheid, maar het geeft de mogelijkheid enige geleiding in het aanbod aan te brengen.

Op het *kleuteronderwijs* is de onderscheiding echter niet van toepassing. Op dat niveau wordt het "gehele" kind benaderd, en van leervakken is nog geen sprake. In de afgelopen drie jaar zijn er 10 series speciaal voor het kleuteronderwijs aangeboden en 7 series die tevens op de jongste categorie uit de lagere school zijn gericht. De meeste series hebben een wereldverkenkend karakter, zij het dat de verkende wereld klein is. Allerlei zaken die het kind dagelijks meemaakt of om zich heen ziet, worden belicht. Begripsvorming heeft in alle series een belangrijke plaats. Begrips- en taalvorming speelt eveneens een belangrijke rol in de series waarin verhaaltjes worden verteld of gespeeld. Ook de natuur krijgt veel aandacht. Hieraan zijn vier series gewijd.

**Figuur 2.6** Verdeling van de voor het Lager Onderwijs uitgezonden televisieseries naar het bestreken vak/vormingsgebied (1981-1984; de "algemene" NOT-series zijn gearceerd, de "gerichte" niet)



Bron: Ruwe gegevens zijn ontleend aan de schooltelevisiegidsen voor 1982/1982, 1982/1983 en 1983/1984.

<sup>63</sup> Nederlandse OnderwijsTelevisie (1984), op. cit., blz. 5 en 6.

Bij het *lager onderwijs* speelt het onderscheid tussen instructie en vorming wel. In de afgelopen drie jaar zijn 91 series specifiek voor het lager onderwijs uitgezonden. Daarnaast zijn 7 series mede voor het kleuteronderwijs uitgebracht en 32 mede voor de jongste lichten van het voortgezet onderwijs. Figuur 2.6 geeft een indruk van de inhoudelijke rubrieken waarop deze series gericht zijn. De meerderheid van de series (73%) is instructief gericht. Bij het restant (37%) staat vorming op de voorgrond. Sommige staafjes bestaan uit twee componenten. In de figuur is namelijk een onderscheid gemaakt tussen de algemene series die de NOS maakt, en de gerichte series die onder de hoede van de NCRV, KRO en VARA/AVRO vallen. Duidelijk is dat de gerichte programma's vooral in de vormingssector te vinden zijn. Verbazing wekt dat niet. De categorie *religie* wordt uitsluitend door gerichte programma's bestreken. De meeste gerichte programma's zijn echter te vinden in de categorie *oriëntatie op mens en maatschappij* (in de NOT-overzichten worden de betreffende series onder het hoofd "wereldverkenning" of "expressie" ingedeeld). Omdat de algemene programma's zich ook op dit gebied bewegen, treffen we in de afgelopen drie jaar niet minder dan 42 series in deze categorie aan. In de zeventiger jaren was het betreffende staafje nog langer, want in die jaren zocht de schooltelevisie aansluiting bij de toenmaals in het onderwijs optredende accentverschuiving van geleide kennisoverdracht naar al dan niet zelf-ontdekkende wereldoriëntatie en vorming.<sup>64</sup> Maar in de tachtiger jaren heeft de NOT, vanwege teruglopende deelnamecijfers, het aantal vormingsseries teruggebracht.

In de vormende sector treffen we ook de categorie *actualiteit* aan. Met het *Schooltv-weekjournaal*, plus wekelijkse krant, haakt de NOT elke vrijdagmorgen op het NOS-jeugdjournaal in door bepaalde actuele onderwerpen verder uit te diepen. Deze vaste wekelijkse rubriek is voor de bovenbouw van het lager onderwijs bestemd. Wat de NOT betreft, komen er voor kinderen van vier en vijf, zes en zeven en acht en negen jaar ook afzonderlijke wekelijkse "magazine"-programma's.<sup>65</sup> Daarbij zou niet zozeer "de" actualiteit als wel "hun" actualiteit gevolgd moeten worden: onder meer het veranderde gezicht der natuur met de wisseling der seizoenen en de hoogtijdagen uit het jaar. Behalve de NOT verzorgt ook de NCRV een actualiteitsrubriek (*Hier en Nu voor de Scholen*).

Onder de instructief gerichte series bevinden zich veel biologie- en aardrijkskundeseries, vakken die zich goed laten visualiseren. De instructief gerichte series geven niet alleen een audiovisuele ondersteuning aan wat de onderwijzer anders alleen had moeten doen. Daarnaast zijn er ook series waarin een duidelijk *onderwijsinnovatief* element aanwijsbaar is. Met sommige series tracht de schooltelevisie een bijdrage te leveren aan de introductie van nieuwe leerinhouden. Dit geldt voor de series *Engels in het basisonderwijs* en *Gezondheidseducatie*, beide series waarbij met de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) wordt samengewerkt. Daarnaast zijn er ook series waarbij een bestaand vak op een nieuwe manier wordt gegeven. Een voorbeeld is het televisie-aanbod voor *wiskundig rekenen*, waarbij van veel Wiskobas-ideeën gebruik wordt gemaakt.<sup>66</sup>

#### *Aanbod voor het voortgezet onderwijs*

Bezien we tenslotte wat de schooltelevisie het voortgezet onderwijs te bieden heeft. In de afgelopen drie jaar heeft de schooltelevisie in totaal 79 series voor het voortgezet onderwijs uitgezonden. Echter, van die 79 series waren er 32 mede of primair voor de hoogste klassen van het lager onderwijs

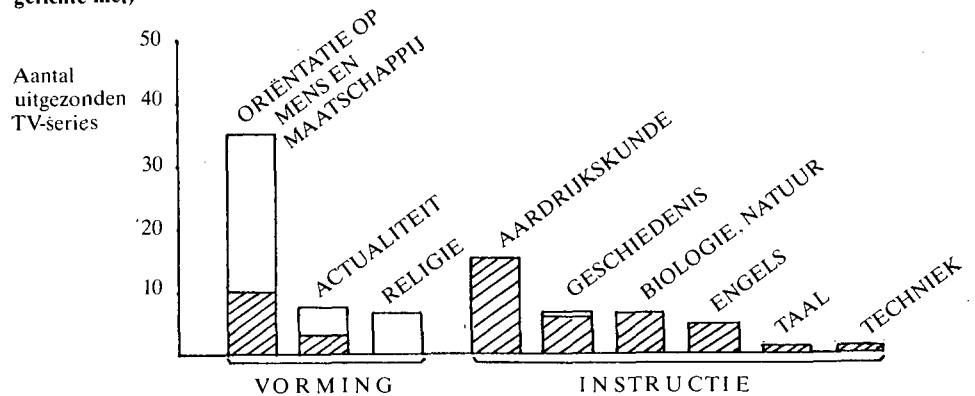
64 A.H.M. van Zon (1979), op. cit., blz. 1100-11.

65 Nederlandse Onderwijs Televisie (1984), op. cit., blz. 5.

66 Wiskobas, een acroniem voor het project *Wiskunde Onderwijs voor de Basisschool*, is een rekenvernieuwingproject van het vroegere "Instituut voor Ontwikkeling van het Wiskunde Onderwijs" onder leiding van H. Freudenthal, thans ondergebracht bij de SLO en de vakgroep "Onderwijs in de Wiskunde en Onderwijs met de Computer" aan de RU Utrecht.

bestemd, zodat slechts 47 series specifiek voor het voortgezet onderwijs werden uitgezonden. Figuur 2.7 geeft een idee van de vak- en vormingsgebieden waarop het aanbod voor het voortgezet onderwijs zich beweegt. Overheersen in het huidige aanbod voor het lager onderwijs de instructief

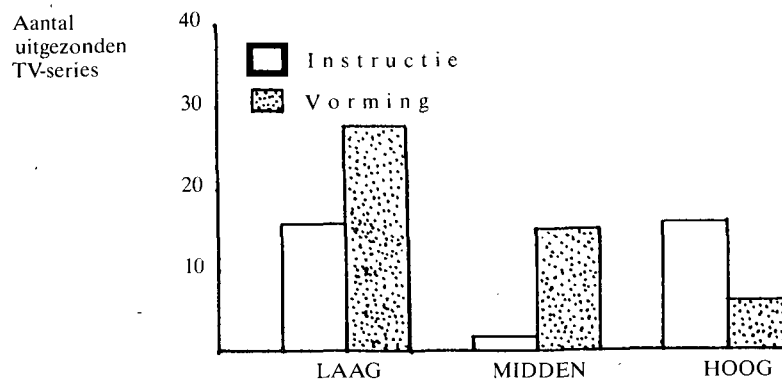
**Figuur 2.7** Verdeling van de voor het Voortgezet Onderwijs uitgezonden televisieseries naar het bestreken vak/vormingsgebied (1981/1984; de algemene NOT-series zijn gearceerd; de gerichte niet)



Bron: Ruwe gegevens zijn ontleend aan de schooltelevisiegidsen voor 1981/1982, 1982/1983 en 1983/1984.

gerichte series, bij het voortgezet onderwijs hebben de vormingsgerichte series de overhand. Bijna 60% van de series die voor het voortgezet onderwijs zijn uitgezonden hebben een vormend karakter. De meeste van die series worden door de omroepen (NCRV, KRO en VARA/AVRO) verzorgd, en zijn dus *gerichte* series. Zoals figuur 2.8 in beeld brengt, mogen vooral de laagste en middelste klassen van het voortgezet onderwijs zich in een onevenredig groot aanbod van vormingsgerichte series verheugen, terwijl bij de hoogste klassen de instructief gerichte series in de meerderheid zijn. De figuur illustreert tevens dat het voornemen van de NOT om voor alle leerjaren van het voortgezet onderwijs een even groot aantal programma's te verzorgen op dit moment nog niet gerealiseerd is.<sup>67</sup>

**Figuur 2.8** Aantal op instructie en vorming gerichte schooltelevisieseries uitgezonden voor de lagere, middelste en hoogste klassen van het Voortgezet Onderwijs (1981-1984)



Bron: Ruwe gegevens zijn ontleend aan de schooltelevisiegidsen voor 1981/1982, 1982/1983 en 1983/1984.

Keren we terug naar figuur 2.7, dan zien we dat in de instructieve sector vooral series zijn aangeboden die zich op de vakgebieden aardrijkskunde, geschiedenis en biologie bewegen, een beeld dat overeenkomst vertoont

<sup>67</sup> Nederlandse Onderwijs Televisie (1984), op. cit., blz. 6.

met het aanbod voor het lager onderwijs. Evenzeer is duidelijk dat het NOT-aanbod slechts een klein deel van het vakkenpakket van het voortgezet onderwijs dekt. De (vreemde) talensector wordt nauwelijks bediend. Aan natuur-, schei- en wiskunde wordt niets gedaan, en dat geldt voor nog meer vakken. Het NOT-aanbod is sterk op het algemeen vormend onderwijs gericht. Het beroepsonderwijs is een witte vlek in het NOT-aanbod. Met deelverzamelingen van scholen voor voortgezet onderwijs wordt bij de programmering van het schooltelevisie-aanbod dus geen rekening gehouden.

Een bijzondere positie in het NOT-aanbod wordt door de series gewijd aan zogeheten eindexamenthema's ingenomen, series waarmee zeer veel scholen worden bereikt. Bij het *Centraal Schriftelijk Examen* voor MAVO, HAVO en VWO worden bij bepaalde vakken tevoren thema's aangewezen waarover het examen zal gaan. Die thema's gaan drie jaar mee. Dit biedt een uitstekende markt, waar de schooltelevisie is ingesprongen. In de afgelopen jaren heeft de NOT onder andere pakketten aangeboden voor aardrijkskundethema's als *Italië* en het *Nederlandse Waddengebied*, geschiedenisthema's als de *Verenigde Staten van 1917 tot 1949* en recentelijk ook voor een biologiethema als *Gedrag*. Behalve televisielessen omvat het pakket ook diaseries of overheadtransparanten ter ondersteuning van de bespreking van de stof in de klas. Daarnaast bevat het pakket boekjes voor de leerlingen waarin onder meer opdrachten op examenniveau staan afgedrukt. Om recht te doen aan verschillen in moeilijkheidsgraad worden aparte boekjes voor de MAVO, het HAVO en het VWO uitgegeven. Overigens maakten de educatieve uitgeverij tegen deze uitgaven bezwaar. Hun protest is gehonoreerd en in het vervolg wordt via open intekening uitgemaakt welke uitgever de uitgaven mag verzorgen.

### 2.3.2 Deelname aan schooltelevisie

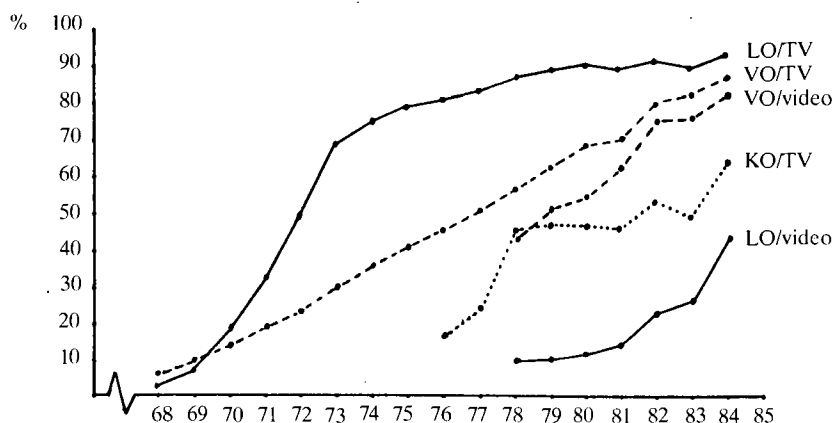
Het onderzoek naar de deelname aan schooltelevisie laat weinig te wensen over. Jaarlijks wordt bij een steekproef uit alle kleuterscholen de deelname vastgesteld. Bij het lager en voortgezet onderwijs gebeurt hetzelfde, maar dan twee keer per jaar. In de afgelopen drie jaar, want hiertoe zullen we de aandacht weer beperken, waren de responspercentages in het algemeen zeer bevredigend. Alleen in 1981/1982 ging er iets mis, want toen varieerden de responspercentages van 51 tot 67%. Voor 1982/1983 en 1983/1984 gaven de enquêtes een aanzienlijk betere basis voor schattingen van de deelname. In die twee jaar lagen de responspercentages respectievelijk in de buurt van 70 en 80%.<sup>68</sup> De enquêtes bevatten een overzichtsschema met de uitgezonden series, waarin de deelname, deelnemende leerjaren en de beoordeling van de bruikbaarheid per serie kunnen worden ingevuld. En daarnaast wordt onder meer de aanwezigheid van video- en ontvangapparatuur geregistreerd.

#### *Apparatuurbezit*

Bij dat apparatuurbezit staan we eerst even stil. Voor de deelname is dit een belangrijk gegeven. Figuur 2.9 geeft inzicht in de groei van het apparatuurbezit op scholen voor kleuter-, lager en voortgezet onderwijs. In 1975/1976, het jaar waarin de NOT ook uitzendingen voor het kleuteronderwijs ging verzorgen, beschikte nog maar 20% van de *kleuterscholen* over een televisieontvanger. Sindsdien is dit aantal snel opgelopen en inmiddels beschikt 65% van de kleuterscholen over zo'n apparaat. Het videobezit op kleuterscholen is op dit moment nog gering.

<sup>68</sup> A.H.M. van Zon, *Cijfers over onderwijs televisie in het schooljaar 1981/1982* (idem: 1982/1983 en 1983/1984), Den Haag (Hilversum/Hilversum), Stichting NOT, 1982 (1983, 1984), resp. blz. 3, 3 en 2.

**Figuur 2.9** Ontwikkeling van het TV- en videobezit op scholen voor Kleuteronderwijs (KO), Lager (LO) en Voortgezet Onderwijs (VO).



Bron: A.H.M. van Zon, "Onderzoek naar onderwijstelevisie in Nederland"; in: *Afstandsonderwijs*, door T.H.A. van der Voort, 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1980, blz. 167; aangevuld met recente NOT-gegevens.

Op de scholen voor *lager onderwijs* is televisie het meest gemeengoed. Momenteel beschikt 93% van de lagere scholen over één of meer beeldbuisen. Veel meer zal het niet worden. Want sommige scholen koesteren pedagogische bezwaren tegen schooltelevisie (onder andere de zogeheten Vrije Scholen) en er zijn ook scholen met een levensbeschouwing die zich principieel tegen de televisie verzet. Sinds 1970 heeft het televisiebezit op lagere scholen een snelle vlucht genomen. Figuur 2.9 maakt ook inzichtelijk waarom de NOT vanaf 1970 gaandeweg steeds meer accent bij de programmering op het lager onderwijs ging leggen, want daar waren de afzetmogelijkheden het grootst (vergelijk figuur 2.4 uit de vorige paragraaf). De laatste tijd neemt het videorecorderbezit op lagere scholen snel toe. Momenteel beschikt 45% van de lagere scholen over video-apparatuur.

Bij het *voortgezet onderwijs* zien we in de loop der jaren een lineaire toename van het televisiebezit. Het videobezit volgt op slechts geringe afstand en houdt ongeveer gelijke tred met het televisiebezit. Dat is geen toeval, want het voortgezet onderwijs is meestal alleen in staat schooltelevisie te volgen wanneer men de uitzendingen kan opnemen, dit omdat de uitzendtijden zelden met het lesrooster sporen. In beginsel speelt dit probleem bij het lager onderwijs ook. In de praktijk echter niet omdat onderwijzers zelfstandig over het lesrooster beslissen, en ook zelf de gevolgen van de roosterwijziging kunnen opvangen. Anno 1984 beschikt 88% van de VO-scholen over één of meer televisieontvangers en 84% over video. Op scholen voor Algemeen Voortgezet Onderwijs liggen deze cijfers iets hoger: 92% heeft televisie en 90% video. Het apparaatbezit bij het Lager Beroeps Onderwijs valt daarentegen lager uit. Hier heeft 84% van de scholen televisie en 77% video.<sup>69</sup>

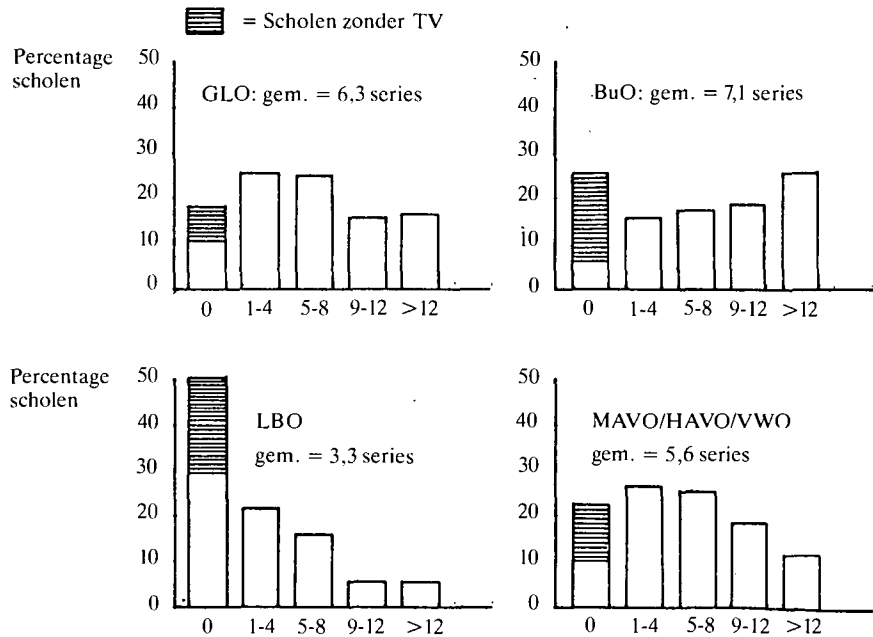
#### *Deelname per school*

Voordat we de deelname aan het NOT-aanbod in kaart brengen, eerst een technische opmerking. De NOT baseert deelnamegegevens uitsluitend op het aantal scholen dat over een televisieontvanger kan beschikken. Een voorbeeld: wanneer de helft van de kleuterscholen televisie heeft en hiervan 40% een gegeven serie heeft bekeken, stelt de NOT het deelname-

<sup>69</sup> A.H.M. van Zon, *Cijfers over onderwijstelevisie in het schooljaar 1983/1984*, Hilversum, Stichting NOT, 1984.

percentage op 40. Voor die presentatiewijze valt zeker iets te zeggen, want aan scholen zonder televisie kan men geen series kwijt. Niettemin kiezen wij voor een andere presentatie. Voor ons is het deelnamepercentage uit het voorbeeld niet 40 maar 20. Wij zijn namelijk geïnteresseerd in welk deel van de scholen überhaupt wordt bereikt, en vanuit dat gezichtspunt moet het aantal deelnemende scholen op het totaal aantal scholen (met en zonder televisie) worden gedeeld. Dit verklaart waarom onze deelnamecijfers systematisch *lager* uitvallen dan de NOT-gegevens.

**Figuur 2.10** Verdeling scholen naar het aantal jaarlijks afgenomen schooltelevisieseries (drie-jaars-gemiddelden over 1981-1984) bij diverse schooltypen



Bron: Intomart/NOT-rapporten inzake het volgen van schooltelevisieseries in het kleuter- en lager onderwijs respectievelijk het voortgezet onderwijs over de schooljaren 1981/1982, 1982/1983 en 1983/1984.

We bezien eerst hoe intensief scholen van het NOT-aanbod gebruik hebben gemaakt door vast te stellen hoeveel series scholen jaarlijks afnemen. Hoe dat gemiddeld in de afgelopen drie jaar lag, wordt in figuur 2.10 in beeld gebracht. Het kleuteronderwijs blijft buiten beeld. Maar wie het voorafgaande nog helder voor de geest heeft, begrijpt dat voor die sector het histogram een eenvoudig aanzien moet hebben. Immers ongeveer de helft had geen televisie en de andere helft zal doorgaans niet meer dan vier series per jaar volgen, want het jaaraanbod was in die jaren maximaal zes series.

Men ziet dat op lagere scholen meer schooltelevisieseries worden gebruikt dan in scholen voor voortgezet onderwijs. Een gemiddelde lagere school neemt jaarlijks 6,3 series af, terwijl scholen voor Algemeen Voortgezet Onderwijs (AVO-scholen) jaarlijks 5,6 series afnemen, en LBO-scholen slechts 3,3 series. Het verschil in gebruiksfrequentie tussen GLO- en AVO-scholen is in feite erg klein, want het GLO kon de afgelopen drie jaar gemiddeld uit een jaaraanbod van 43 series kiezen, terwijl het AVO slechts een keuze uit 26 series had. Relatief gezien maken de AVO-scholen dan ook intensiever van het schooltelevisie-aanbod gebruik.

Zoals figuur 2.10 ook laat zien, vertoont de intensiteit waarmee scholen van het NOT-aanbod gebruik maken een grote variatie. Een deel van de scholen kijkt überhaupt niet, maar er zijn ook scholen die jaarlijks twaalf series of meer afnemen. Deze spreiding is het grootst onder de scholen voor

buitengewoon lager onderwijs, reden om de deelname bij het BuO apart in beeld te brengen. Bij dit schooltype maakt een kwart van de scholen geen gebruik van schooltelevisie, terwijl een ander kwart meer dan twaalf series afneemt. Gemiddeld wordt in het buitengewoon onderwijs vaker gekeken dan in het gewoon lager onderwijs. Dat geldt het sterkst wanneer we - naar NOT-gebruik - alleen de scholen met televisie in beschouwing nemen. De GLO-scholen met televisie nemen jaarlijks gemiddeld 6,8 series af en de BuO-scholen met televisie 8,9 series.

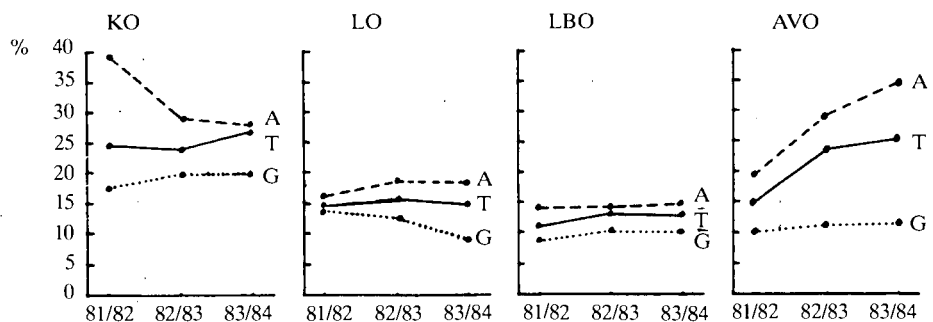
Het gebruik van schooltelevisie steekt zeer gunstig af bij de schoolradio. Schoolradioseries worden, zoals we zagen, door gemiddeld 1% van de scholen afgenomen, een percentage dat voor de schooltelevisie vele malen hoger ligt. Alleen de deelname bij de scholen voor Lager Beroeps Onderwijs valt duidelijk uit de toon. De helft van de LBO-scholen maakt in het geheel geen gebruik van schooltelevisie. Ook onder de scholen die wel deelnemen is het aantal afgenomen series meestal niet hoog. De oorzaak kan in de programmering van de NOT worden gezocht. Het schooltelevisie-aanbod voor het voortgezet onderwijs is vooral op AVO-scholen gericht. Series speciaal bestemd voor LBO-scholen komen bijna niet voor.

Een belangwekkend probleem is of het gebruik van schooltelevisie onder de scholen verhoogd kan worden. Voor het LBO geldt dit ongetwijfeld. Maar ook de overige schoolsoorten hebben waarschijnlijk hun opnameplafond nog niet bereikt. Zo nemen in Engeland *primary* en *middle schools* jaarlijks gemiddeld 8,6 series af tegenover zo'n zes series bij ons. Vooral in het voortgezet onderwijs is er nog ruimte voor groei. Terwijl onze scholen jaarlijks gemiddeld een kleine zes series afnemen, maakt de doorsnee-Britse *secondary* school jaarlijks van 13,1 series gebruik.<sup>70</sup> Het Engelse aanbod van schooltelevisieseries is echter wel groter dan bij ons. Terwijl de NOT jaarlijks voor het LO en VO samen ongeveer 60 series verzorgt, zenden in Engeland de BBC en ITV samen bijna 100 series uit.<sup>71</sup>

#### Deelname van 1981-1984

Volgens de reeds eerder aangehaalde zendtijduitbreidingsaanvraag van de NOT vertoont de deelname aan schooltelevisieprogramma's over de afgelopen drie jaar (1981-1984) een stijgende lijn.<sup>72</sup> Die conclusie heeft feitelijk betrekking op de afgelopen 2 jaar, want de gegevens uit de voorjaarsenquête van 1984 waren toentertijd nog niet beschikbaar. Die gegevens zijn wel verwerkt in figuur 2.11, waarin voor vier schoolsoorten de

**Figuur 2.11** Gemiddelde deelnamepercentages in 1981/1982, 1982/1983 en 1983/1984 bij de algemene (A) en gerichte (G) schooltelevisieseries en het totale aanbod (T) voor kleuter-(KO), lager (LO), lager beroeps (LBO) en het algemeen voortgezet onderwijs (AVO)



Bron: A.H.M. van Zon, *Cijfers over onderwijs televisie in het schooljaar 1981/1982 (idem 1982/1983 en 1983/1984)*, Den Haag/Hilversum, Stichting NOT, 1982, 1983 en 1984; deelnamepercentages zijn gebaseerd op alle scholen (met en zonder TV).

70 A.W. Bates (1984), op. cit., blz. 35.

71 Ibid., blz. 17.

72 Nederlandse Onderwijs Televisie (1984), op. cit., blz. 2.

ontwikkeling van de gemiddelde deelname per schooltelevisieserie voor 1981-1984 is weergegeven. Een figuur met een hoog informatiegehalte, want zij laat de volgende conclusies toe:

- (1) Gemiddeld over de afgelopen drie schooljaren kennen de series voor het kleuteronderwijs de hoogste deelnamepercentages (gemiddeld ongeveer 25%). Daarna volgen het algemeen voortgezet onderwijs (21%) en het lager onderwijs (15%). Hekkesluis is het lager beroeps onderwijs (12%).
- (2) Series behorend tot de 70% zendtijd voor de algemene programma's (vervaardigd door de NOS), worden tijdens elk van de drie in beeld gebrachte schooljaren en bij elk van de vier schoolsoorten systematisch vaker afgenomen dan de gerichte series vervaardigd door VARA/AVRO, KRO en NCRV.
- (3) Van een stijgende lijn in de deelname is alleen sprake in het algemeen voortgezet onderwijs, een stijging die nagenoeg uitsluitend op het conto van de algemene series mag worden geschreven. Hier is ook van een zeer forse stijging sprake: van 18,8% (1981-1982) tot 33,9% (1983-1984). Nemen we de gerichte series er ook bij, dan wordt de stijging wat afgeplat: van 14,5% (1981-1982) tot 25,1% (1983-1984). Weliswaar is met enige goede wil ook bij de kleuteronderwijs een stijging in de deelname waar te nemen, maar dat is slechts schijn. Want in 1983-1984 overheersten de algemene series in het aanbod voor het kleuteronderwijs, en dit - zie (2) - verhoogt direct het totaal gemiddelde.

*Samenvattend* kunnen we stellen dat de (enkele) schooltelevisieseries die voor het kleuteronderwijs worden uitgezonden het meest intensief door de scholen worden gebruikt. Ook de series bestemd voor het algemeen voortgezet onderwijs worden intensief gebruikt en in deze sector vertoont de deelname een stijgende lijn. De gemiddelde deelname bij het lager onderwijs is wat lager, maar met 15% nog steeds zeer acceptabel. Het LBO sluit de rij. Het gerichte aanbod heeft, ook al beslaat dit slechts 30% van het totale aanbod, in termen van deelnamepercentages een duidelijke dempende werking op de deelname aan de NOT-series. De omvang van dit effect wordt zichtbaar wanneer men in elk van de vier deelplaatjes uit figuur 2.11 de onderste twee lijntjes wegdenkt.

Op zichzelf genomen is het overigens niet verwonderlijk dat de deelname aan de gerichte series ongunstig afsteekt bij de algemene series. Immers, in beginsel zijn de gerichte series voor deelverzamelingen van scholen bestemd, althans dat zou men denken. In de praktijk blijkt echter dat zowel de KRO- als de NCRV- en de VARA/AVRO-series het vaakst door rooms-katholieke scholen worden gevolgd. Hetzelfde geldt voor de algemene series.<sup>73</sup> Kennelijk zijn de gerichte programma's voor een belangrijk deel *ongericht*, want van een echt gericht programma zou men op zijn minst verwachten dat de uitzendingen het meest frequent worden gevolgd door de onderwijszuil waarvoor zij primair zijn bedoeld. De oorzaak van de geringere deelname aan het gerichte aanbod moet dan ook ons inziens niet primair in de geringere omvang van de doelgroep worden gezocht, maar in het inhoudelijke terrein waarop deze programma's zich meestal bewegen. De meeste gerichte series hebben een vormend en wereldverkenkend karakter. Op dit terrein overstijgt het aanbod de vraag.

#### *Deelname per vak/vormingsgebied*

Tabel 2.2 geeft een indruk van de deelnamepercentages die series uit onderscheiden vak- en vormingsgebieden binnen het gewoon en buitengewoon lager onderwijs in de afgelopen drie jaar vertoonden. We concentreren ons op de deelname in het gewoon lager onderwijs. Gemiddeld genomen worden de vormingsgerichte programma's frequenter gevolgd dan de instructieve series. Deze uitkomst is echter niet te danken aan een grotere

<sup>73</sup> A.H.M. van Zon, *Analyse van deelname aan schooltv-series van ABOO, APCO en ACKO over de schooljaren 1979/1980 tot en met 83/84*, Hilversum, NOT, september 1984.



**Tabel 2.2 Gemiddelde deelnamepercentages per vak/vormingsgebied voor de in de afgelopen drie jaar voor het gewoon (GLO) en buitengewoon lager onderwijs (BuO) uitgezonden algemene en gerichte schooltelevisieseries.**

Vak/vormingsgebied	Algemeen		Gericht	
	GLO	BuO	GLO	BuO
Taal, lezen	14	14	7	4
Engels	11	6	–	–
Rekenen	13	15	–	–
Aardrijkskunde	17	14	–	–
Geschiedenis	24	22	23	22
Biologie e.d.	18	25	18	18
Muziek	12	25	–	–
<i>Totaal Instructie</i>	<i>16</i>	<i>18</i>	<i>16</i>	<i>15</i>
Oriëntatie op mens en maatschappij	10	16	10	13
Actualiteit	32	31	13	13
Religieuze oriëntatie	–	–	3	4
Diversen	11	5	–	–
<i>Totaal Vorming</i>	<i>17</i>	<i>20</i>	<i>9</i>	<i>11</i>
<b>TOTAAL-GEMIDDELDE</b>	<b>16</b>	<b>19</b>	<b>10</b>	<b>12</b>

Bron: Ruwe gegevens zijn ontleend aan A. H. M. van Zon, *Cijfers over onderwijs televisie in het schooljaar 1981/1982 (idem 1982/1983 en 1983/1984)*, Den Haag/Hilversum, Stichting NOT, 1982, 1983 en 1984.

**Tabel 2.3 Gemiddelde deelnamepercentages per vak/vormingsgebied voor de in de afgelopen drie jaar voor het lager beroeps- (LBO) en algemeen voortgezet onderwijs (AVO) uitgezonden algemene en gerichte schooltelevisieseries.**

Vak/vormingsgebied	Algemeen		Gericht	
	LBO	AVO	LBO	AVO
Taal, lezen	15	37	–	–
Engels	12	16	–	–
Aardrijkskunde	12	36	–	–
Geschiedenis	13	54	13	23
Biologie e.d.	15	26	–	–
Techniek	16	3	–	–
<i>Totaal Instructie</i>	<i>13</i>	<i>33</i>	<i>13</i>	<i>23</i>
Oriëntatie op mens en maatschappij	17	17	11	12
Actualiteit	12	5	5	6
Religieuze oriëntatie	–	–	4	6
<i>Totaal Vorming</i>	<i>15</i>	<i>14</i>	<i>9</i>	<i>10</i>
<b>TOTAAL-GEMIDDELDE</b>	<b>14</b>	<b>27</b>	<b>9</b>	<b>11</b>

Bron: Ruwe gegevens zijn ontleend aan A. H. M. van Zon, *Cijfers over onderwijs televisie in het schooljaar 1981/1982 (idem 1982/1983 en 1983/1984)*, Den Haag/Hilversum, Stichting NOT, 1982, 1983 en 1984.

belangstelling voor “wereldverkennde series“. Het gemiddelde voor de vormingsgerichte sector wordt namelijk sterk verhoogd door uitzendingen in de rubriek *actualiteit*, en hierbinnen het *SchoolTV-weekjournaal*. In 1983/1984 is dit de meest bekeken serie, die door niet minder dan 48% van alle lagere scholen werd gevolgd. In 1981/1982 trok de actualiteitenrubriek van de NCRV nog veel belangstelling met een deelnamepercentage van

18%; het dat jaar geïntroduceerde SchoolTV-weekjournaal werd toen door 32% van alle scholen gevolgd. Maar inmiddels is de NCRV-rubriek naar de achtergrond gedrongen: in 1983/1984 werd de serie nog slechts door 7% van de scholen gevolgd. Andere toppers uit de afgelopen drie jaar zijn te vinden in de biologie- en de geschiedenisfeer. Ook de aardrijkskundeprogramma's worden relatief veel afgenomen.

Tabel 2.3 geeft een soortgelijk beeld van de deelname in het voortgezet onderwijs. Bij het lager beroepsonderwijs springen er geen vak- of vormingsgebieden uit waarop de schooltelevisie verhoudingsgewijs hoge deelnamecijfers heeft geboekt. Bij het algemeen voortgezet onderwijs echter wel: de instructieve programma's worden hier aanzienlijk meer afgenomen dan de vormingsgerichte programma's. Binnen die sector springen de eerder genoemde vakken geschiedenis, aardrijkskunde en biologie er weer uit, maar daarnaast ook het vak Nederlandse taal (met een serie over literatuur). Zijn reeds de deelnamecijfers van "gewone" aardrijkskunde- en geschiedenisseries bovengemiddeld, de eerder besproken series die eindexamenthema's aan de orde stellen kennen een nog hogere deelname. Deze series worden gemiddeld door meer dan de helft (57%) van alle scholen gevolgd.

#### *NOT-aanbod versus (televisie)films van andere herkomst*

Tot nu toe hebben we de deelname aan het NOT-aanbod op zichzelf gezien. Men kan ook een indruk van de deelname vormen door de gebruiksfrequentie van schooltelevisie tegen die van televisieprogramma's en films uit andere bronnen af te zetten. Hoe die verhouding exact ligt is onbekend. Uit enkele onderzoeken zijn echter wel enige indicaties te halen. Zo bleek uit een drietal onder leraren aardrijkskunde, biologie en maatschappijleer gehouden onderzoeken dat in het voortgezet onderwijs vaker van televisie dan van film gebruik wordt gemaakt. Ongeveer de helft van de betrokken leerkrachten draaide soms een film, terwijl ruim 80% min of meer frequent televisieprogramma's in de klas gebruikte.<sup>74</sup> De gebruikte televisieprogramma's stamden voor 90% uit het open net (de overige 10% werd geleend van cassetteverspreidende instituten), maar dat betekende nog niet dat de open-net-programma's allemaal van de schooltelevisie afkwamen. Dit gold weliswaar voor de meeste programma's die uit het open net waren opgenomen (57%), maar daarnaast werden ook informatieve programma's van de omroepen, educatieve programma's voor volwassenen en soms zelfs programma's van buitenlandse netten gebruikt. Deze onderzoeken suggereren dus dat in het voortgezet onderwijs meer van televisie dan van film gebruik wordt gemaakt. Maar voor zover scholen televisieprogramma's gebruiken wordt behalve van het NOT-aanbod tevens van overige open-net-programma's en van geleende cassettes gebruik gemaakt. Van de gebruikte televisieprogramma's komt ongeveer de helft van de NOT en de andere helft uit de andere genoemde bronnen.

Films kunnen de scholen bij het de NIAM (Nederlands Instituut voor Audiovisuele Media) huren of kopen. Wanneer we het aantal NIAM-uitleningen tegen het aantal gebruikte schooltelevisieprogramma's afzetten, blijkt opnieuw dat het filmgebruik in het voortgezet onderwijs bij het gebruik van televisie achterblijft. In 1983 leende de NIAM aan scholen voor voortgezet onderwijs ruim 15.000 films uit.<sup>75</sup> Per VO-school komt dit neer

<sup>74</sup> Intomart/NOT, *Gebruik van televisieprogramma's in de lessen aardrijkskunde op de scholen voor voortgezet onderwijs*, Hilversum, NOT, 1983; tevens twee gelijknamige rapporten waarin de vakaanduiding "aardrijkskunde" in *biologie en maatschappijleer* veranderd moeten worden; in de aangehaalde gegevens zijn uitkomsten uit deze drie rapporten gecombineerd.

<sup>75</sup> De gegevens met betrekking tot het aantal uitleningen en leden van het NIAM zijn gebaseerd op het jaarverslag over 1983 van het NIAM, aangevuld door mondelinge mededelingen van J.H. van Weezel (hoofd distributie van het NIAM te Den Haag).

op gemiddeld 5 films per jaar. Maar tezelfdertijd namen VO-scholen gemiddeld ongeveer evenveel schooltelevisieseries af. Omdat de meeste series vijf afleveringen omvatten, maakten VO-scholen kennelijk vaker van schooltelevisie dan van onderwijsfilms gebruik.

De NIAM-clientèle in het basisonderwijs bestelt meer onderwijsfilms. In 1983 leende de NIAM ruim 60.000 copieën aan basisscholen uit. Een lagere school kan alleen films lenen als zij NIAM-lid is. Dat lidmaatschap komt op ongeveer 400,- 's-jaars (een exacte prijs is niet te geven omdat de prijs afhangt van het aantal leerlingen dat een school telt). Als dat betaald is, kan men gratis zo veel films lenen als men wil. Dat gebeurt ook, althans door het kwart van de lagere scholen dat lid is: gemiddeld zo'n 27 films per jaar. Driekwart van de scholen is echter geen lid (en mag geen films lenen), met als eindresultaat dat gemiddeld over alle scholen ongeveer 7 films per jaar worden geleend. Wanneer bedacht wordt dat lagere scholen gemiddeld ook ongeveer zeven volledige schooltelevisieseries gebruiken, is duidelijk dat het televisiegebruik ook in het lager onderwijs de overhand heeft. Er is overigens geen reden om de NOT-inspanning en de NIAM-uitleningen volledig tegenover elkaar te plaatsen. De NIAM leent namelijk ook wel schooltelevisieprogramma's op video uit. Daarnaast geven de officiële NIAM-cijfers een onderschatting van het feitelijk gebruik. Geleende cassettes worden namelijk soms gecopieerd. Naar verluidt zouden de scholen ook onderling geleende NIAM-copieën uitwisselen. Er schijnt zich dus een zwart circuit te ontwikkelen.

### 2.3.3 *Houding leerkrachten en leerlingen*

#### *Houding leerlingen*

In de vijftiger en zestiger jaren is vooral in de Verenigde Staten de houding die leerlingen tegenover schooltelevisie aannemen onderzocht. Uit dit onderzoek kwam naar voren dat de attitude ten opzichte van dit onderwijsmiddel minder gunstig was naarmate de leerlingen ouder waren. Stonden lagere scholieren meestal zeer positief tegenover schooltelevisie, bij leerlingen van het voortgezet onderwijs was dit minder het geval, en studenten van het hoger onderwijs hadden het minst met schooltelevisie op.<sup>76</sup> Het betreffende onderzoek stamt echter uit een tijd waarin schooltelevisie vaak nog min of meer docentvervangend werd gebruikt. Dit kan de attitude negatief hebben beïnvloed. Inmiddels komt die gebruikswijze in geen westers land nog voor, hetgeen met name de attitude van de oudere leerlingen in gunstige zin kan hebben veranderd. Deze stelling kunnen we niet empirisch onderbouwen, want de laatste vijftien jaar is geen onderzoek naar de attitude van leerlingen verricht. Dit feit kan men overigens op zichzelf als een gunstig teken zien, want attitudes worden meestal onderzocht als men vreest dat er iets aan mankeert.

Ten onzent is de mening van de leerlingen uitsluitend in het eerste bestaansjaar van de Nederlandse Onderwijs televisie gepeild. Reeds in het tweede jaar is men hiervan afgestapt omdat, aldus de onderzoeker in kwestie, "hun waarderingen naar de negatieve kant niet afweken van die der docenten en naar de positieve zijde steeds gunstiger en minder genuanceerd waren dan de waarderingen van de docenten."<sup>77</sup> Sindsdien heeft de schooltelevisie alleen nog maar interesse voor de mening van leerkrachten aan de dag gelegd. Uit het onderzoek tijdens het prille begin van de schooltelevisie bleek dat lagere scholieren de programma's meer waardeerden dan leerlingen van de hoogste klassen van het toenmalige

<sup>76</sup> T.H.A. van der Voort (1975), op. cit., blz. 38.

<sup>77</sup> C.J.M.H. Souren, "Het begeleidend onderzoek van de Nederlandse Schooltelevisie in de cursusjaren 1963/1964 en 1964/1965" (1965); zoals aangehaald in A.H.M. van Zon (1980), op. cit., blz. 161.

VHMO.<sup>78</sup> Daarbij moet worden bedacht dat oudere VHMO-leerlingen zich vermoedelijk over meer aspecten van het onderwijs kritischer dan leerlingen van de lagere school uitlaten.

Hoewel daar geen onderzoek naar is gedaan, is het aannemelijk dat leerlingen van het basisonderwijs ook thans schooltelevisie een warm hart toedragen. Kinderen kijken nu eenmaal graag televisie, en worden er snel door geboeid. In ieder geval zijn leerkrachten die mening toegedaan. Blijkens een recent onderzoek meent 96,4% van de leerkrachten van de lagere school die schooltelevisie gebruiken - en dat doen de meesten - dat dit medium de leerlingen boeit. En 87,5% stelt dat schooltelevisieseries de aandacht van de leerlingen goed weet vast te houden.<sup>79</sup> Ook aan leerlingen van het voortgezet onderwijs is niet rechtstreeks gevraagd wat zij er zelf van vinden. Afgaand op uitspraken van leraren is hun opstelling eveneens positief. Bijna alle leraren menen dat het gebruik van televisie tijdens de lessen voor de leerlingen een welkome afwisseling is. De stelling dat VO-leerlingen, omdat ze thuis al zoveel kijken, blasé zijn geworden, wordt algemeen van de hand gewezen.<sup>80</sup>

### *Houding leerkrachten*

Is het onderzoek naar de houding van leerlingen reeds lang geleden stilgevallen, naar de mening van leerkrachten wordt tot op de dag van vandaag onderzoek gedaan. Blijkens in de vijftiger jaren in de Verenigde Staten uitgevoerd onderzoek is de schooltelevisie destijds door de Amerikaanse onderwijswereld allerminst met open armen ontvangen. De weerstand was het grootst bij het hoger onderwijs, wat minder bij het voortgezet onderwijs en het geringst bij het lager onderwijs.<sup>81</sup> De bezwaren waren echter niet zozeer tegen het medium als zodanig gericht alswel tegen de wijze waarop er gebruik van werd gemaakt. Men had vooral bezwaren tegen de gebruikswijze waarbij *master teachers* de taak van de klasleerkrachten voor een groot deel overnamen. Dit werd niet alleen als een uitholling van de onderwijstaak ervaren, maar tevens als bedreigend voor de eigen functie gezien. Zo bleek uit een Amerikaans onderzoek uit 1963 dat leerkrachten van het voortgezet onderwijs op een open vraag naar de waarde van schooltelevisie vaak als eerste antwoord gaven: "Television will never replace the teacher!"<sup>82</sup> Omdat de televisie tegenwoordig docentaanvullend wordt gebruikt, wordt dit medium niet meer als bedreigend ervaren. Ten onzent hebben leerkrachten zich nimmer door de schooltelevisie bedreigd gevoeld, want in ons land is de televisie van meet af aan docentaanvullend gebruikt.

### *Lager onderwijs*

In verschillende NOT-onderzoekingen is aan *leerkrachten van de lagere school* de hypothetische vraag voorgelegd wat men ervan zou vinden als de uitzendingen werden gestopt. Blijkens een onderzoek uit 1968 zou meer dan 90% van de schoolhoofden dit (zeer) betreuren.<sup>83</sup> Volgens een in 1981 gehouden onderzoek denken schoolhoofden er tegenwoordig nog hetzelfde over, en de leerkrachten eveneens.<sup>84</sup> Kennelijk bejegenen men de schooltele-

78 J.C. van Dillen, *School en televisie. Rapport over de eerste zes uitzendingen van de Nederlandse Onderwijs Televisie*, Amsterdam, Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam, 1964.

79 C.T. Cromjongh en M. Ottens (1984), op. cit., blz. 41.

80 A.H.M. van Zon, *Aanwezigheid en gebruik van televisie-apparatuur in het voortgezet onderwijs*, Hilversum, Stichting NOT, 1984, blz. 11.

81 T.H.A. van der Voort (1975), op. cit., blz. 51.

82 J.Q. Knowlton (1963); zoals aangehaald in T.H.A. van der Voort (1975), op. cit., blz. 57.

83 A.H.M. van Zon, "Onderwijs televisie in het lager en voortgezet onderwijs. Survey onder de deelnemende scholen" (1968); zoals aangehaald in A.H.M. van Zon (1980), op. cit., blz. 178.

84 Intomart/NOT, *Wensen en behoeften van onderwijsgeevenden bij het lager onderwijs met betrekking tot schooltelevisie*. Den Haag, Stichting NOT, 1981, blz. 53 en 62.

visie positief, een conclusie die ook uit het frequente gebruik van dit medium getrokken kan worden. Maar dat betekent nog niet dat men schooltelevisie als een onmisbaar onderdeel van het onderwijs ziet. Dit blijkt uit de antwoorden op een in 1977 gestelde keuzevraag. Slechts 2% meent dat de schooltelevisie voor zijn school een onmisbaar onderdeel van het onderwijs is geworden. Volgens 30% biedt de schooltelevisie voor de eigen school een belangrijke ondersteuning, zonder onmisbaar te zijn. En de meesten (50%) herkennen zich in het alternatief dat de schooltelevisie een goede mogelijkheid biedt in het lesgebeuren zo nu en dan variatie aan te brengen.<sup>85</sup> Deze vraag is in later onderzoek niet meer opgenomen, en zij werd gesteld in een tijd waarin het vormingsgerichte aanbod overheerste. Nu het aanbod voor het lager onderwijs van karakter veranderd is, kan de huidige reactie van leerkrachten een andere zijn.

Of de schooltelevisie thans in de ogen van de leerkrachten van het lager onderwijs een substantiële bijdrage aan het onderwijs levert, is dus onduidelijk. Wel staat vast dat men een positieve houding tegenover schooltelevisie aanneemt. Volgens het meest recente NOT-onderzoek - behoeftenonderzoek uit 1981 - verwacht men in de toekomst eerder meer dan minder van de schooltelevisie gebruik te maken.<sup>86</sup> Blijkens hetzelfde onderzoek wordt vooral als aantrekkelijk ervaren dat schooltelevisie de leerstof kan veraanschouwelijken en zaken in beeld kan brengen die men als onderwijzer moeilijk kan tonen. Andere aantrekkelijke kanten die vaak naar voren worden gebracht zijn: het feit dat schooltelevisie actuele (niet verouderde) informatie geeft, onderwerpen brengt die anders niet of minder aan bod zouden komen en voor afwisseling in het lesgebeuren zorgt.<sup>87</sup> Dit beeld wordt door het meer recente onderzoek van Cromjongh en Ottens bevestigd. Volgens dit onderzoek zijn de belangrijkste argumenten om schooltelevisie te gebruiken: de geschiktheid van de geboden onderwerpen, het bevorderen van concrete voorstellingen van de leerstof, het feit dat leerlingen erdoor worden geboeid en de variatie in het lesgebeuren die het geeft.<sup>88</sup>

Omdat lagere school-leerkrachten de verdienste van schooltelevisie onder meer zoeken in de veraanschouwelijking van de leerstof die het biedt, is het begrijpelijk dat men schooltelevisie het geschiktst acht voor vakken die zich goed voor visualisering lenen: biologie, geschiedenis, maatschappelijke oriëntatie en aardrijkskunde.<sup>89</sup> De keuze van concrete onderwerpen waaraan de schooltelevisie aandacht moet geven, wordt mede bepaald door de mate waarin men zelf in het onderwerp thuis is. Zo kozen veel leerkrachten uit een lijst van mogelijke onderwerpen voor televisieseries thema's als "milieuzorg" en "biotopen", onderwerpen die specialistische kennis vereisen.<sup>90</sup>

De handleiding bij een schooltelevisieserie wordt door negen van de tien deelnemende leerkrachten besteld. Het leerlingenboekje wordt door de helft van de leerkrachten voor *alle* leerlingen besteld. De overige leerkrachten bestellen er een paar of geen.<sup>91</sup> In het laatste geval wordt het leerlingmateriaal vaak gecopieerd, een weg die naar eigen zeggen door eenderde van de leerkrachten wordt bewandeld.<sup>92</sup>

Praktische omstandigheden die remmend op het gebruik van schooltelevisie werken, doen zich binnen het lager onderwijs nauwelijks voor. De helft van de leerkrachten ziet geen praktische problemen. Voor zover men die wel ziet, wordt het vaakst het ontbreken van een apart televisielokaal

85 A.H.M. van Zon, "Cijfers over onderwijs televisie in het cursusjaar 1976/ 1977" (1977); zoals aangehaald in A.H.M. van Zon (1980), op. cit., blz. 179.

86 Intomart/NOT (1981), op. cit., blz. 49 en 57.

87 Ibid., blz. 59.

88 C.T. Cromjongh en M. Ottens (1984), op. cit., blz. 41.

89 Intomart/NOT (1981), op. cit., blz. 61.

90 Ibid., blz. 99 en verder.

91 Ibid., blz. 15.

92 A.H.M. van Zon, *Onderwijsgeevenden bij het lager onderwijs spreken zich uit over schooltelevisie*. Hilversum, Stichting NOT, juni 1982, blz. 3.

genoemd.<sup>93</sup> Niettemin acht bijna 70% van de leerkrachten het gebruik van een videorecorder gewenst, dit vooral om zelf het tijdstip van gebruik te kunnen bepalen en de vertoning te kunnen herhalen.<sup>94</sup> Slechts enkelen zien als voordeel dat het programma bij gebruik van een videorecorder tussentijds stil gezet kan worden, waarmee men zelf het lestempo kan bepalen. Deze gebruikswijze komt kennelijk binnen het lager onderwijs nog weinig voor.

### *Voortgezet Onderwijs*

Het voortgezet onderwijs stond aanvankelijk enigszins terughoudend ten opzichte van schooltelevisie. Sinds de videorecorder gemeengoed begint te worden, is dit echter sterk verbeterd. Blijkens een in 1983 onder directies en docenten aardrijkskunde, biologie en maatschappijleer gehouden onderzoek, wordt televisie als een geaccepteerd hulpmiddel gezien. Ook is men van mening dat investeringen in deze apparatuur hun geld opbrengen.<sup>95</sup> Vooral de series die op eindexamenthema's voorbereiden worden zeer gewaardeerd. Als belangrijkste voordelen van schooltelevisieprogramma's worden door de schoolleiding genoemd: (1) de directe geschiktheid van de programma's voor gebruik in de klas; (2) de visuele ondersteuning die de programma's bieden; en (3) de motiverende werking op de leerlingen.<sup>96</sup> Wel heeft men kritiek op het geringe aantal vakken dat door het NOT-aanbod wordt bestreken. Met name wordt aanbod met betrekking tot de exacte vakken gemist, en bij het LBO ook met betrekking tot de technische vakken.<sup>97</sup>

De gebruikswijze van schooltelevisie verschilt in het voortgezet onderwijs duidelijk van het lager onderwijs. Terwijl op de lagere school bijna altijd een handleiding wordt aangeschaft en veel leerlingenboekjes worden ingekocht, bestelt in het voortgezet onderwijs ongeveer 50% van de docenten géén handleiding en ongeveer 60% geen enkel leerlingenboekje.<sup>98</sup> Alleen bij de eindexamenprojecten ligt dit gunstiger. Behalve financiële drempels spelen ook andere overwegingen mee. Anders dan in het lager onderwijs kan een vakleerkracht in het voortgezet onderwijs zijn lesuur niet overschrijden, waardoor er minder tijd voor het werken met begeleidend materiaal beschikbaar is. Daarnaast beschikt een vakleerkracht over een grondige kennis van zijn vakgebied. Daarom heeft hij minder behoefte aan een handleiding of leerlingenboekjes die hem achtergrondinformatie verschaffen. Tenslotte zijn docenten van het voortgezet onderwijs niet altijd in het volledige NOT-pakket geïnteresseerd. Uit het reeds meermalen geciteerde onderzoek onder leraren aardrijkskunde, biologie en maatschappijleer blijkt namelijk dat veel docenten de laatste jaren de schooltelevisieprogramma's bewuster en selectiever zijn gaan gebruiken.<sup>99</sup> In plaats van het volledige schooltelevisieprogramma te gebruiken, beperken deze docenten de vertoning tot die onderdelen waaraan men in het kader van de eigen lessen direct behoefte heeft.

Een dergelijke gebruikswijze van schooltelevisieprogramma's gaat in de richting van wat Bates als het gebruik van schooltelevisie als *learning resource* aanduidt.<sup>100</sup> Hierbij worden geen complete televisielessen gebruikt. Zodra dat in de les te pas komt, worden alleen bepaalde fragmenten vertoond. Een gebruikswijze die meer inspanning van de leerkracht vergt, want men moet van te voren uitzoeken welke fragmenten in de les worden gebruikt. Als de schooltelevisie direct op zo'n gebruikswijze zou inspelen, verandert het karakter van de televisieprogramma's. Immers,

93 Intomart/NOT (1981), op. cit., blz. 15 en 16.

94 Ibid., blz. 44.

95 A.H.M. van Zon (1984), op. cit., blz. 19.

96 Ibid., blz. 13.

97 Ibid., blz. 14.

98 Ibid., blz. 13.

99 Ibid., blz. 8.

100 A.W. Bates (1984), op. cit., blz. 21.

in zo'n geval hoeft niet langer een samenhangend programma met een logische opbouw te worden uitgezonden. Volstaan kan worden met een collage van onderling verbonden televisiefragmenten, elk ingeleid door een titelkaart of een identificatienummer. Tot voor kort hoorde deze gebruikswijze niet tot de reële mogelijkheden, maar nu het videorecorderbezit sterk gestegen is moet in het beleid hiermee rekening worden gehouden. Als we over de toekomst van de schooltelevisie spreken, komen we hierop terug. Ook andere bevindingen uit het betreffende NOT-onderzoek wijzen erop dat vakleerkrachten in het voortgezet onderwijs voor het gebruik van televisie als bronnenmateriaal interesse krijgen. Zo spreken veel leerkrachten de wens uit dat de programma's kort en zakelijk worden gehouden. De programma's moeten laten zien wat functioneel is en de franje mag weg.<sup>101</sup>

Anders dan bij het lager onderwijs doen zich in het voortgezet onderwijs een aantal duidelijke knelpunten voor die het vlot en doelmatig gebruik van de televisie in de lessen belemmeren. Dit speelt het minst op MAVO-scholen, waar gemiddeld de helft van de docenten dergelijke knelpunten meldt. Op LBO-scholen en scholengemeenschappen voor algemeen voortgezet onderwijs zijn de uitvoeringsproblemen groter. Hier wijzen twee op de drie docenten op knelpunten. De meeste knelpunten vloeien uit een tekort aan apparatuur voort. Vaak hebben verschillende docenten tegelijkertijd dezelfde apparatuur nodig. Een tweede knelpunt is dat vaak naar een ander lokaal verhuisd moet worden, of met apparatuur gesjouwd of gereden. Voorts komt het voor dat een docent een programma wil afdraaien op een moment waarop een ander programma moet worden opgenomen. Tenslotte is er soms een tekort aan videobanden, en de apparatuur laat het soms ook afweten.<sup>102</sup>

#### 2.3.4 Leereffecten

Tijdens de introductiefase van de schooltelevisie is in vele zogeheten vergelijkingsstudies nagegaan of de televisie even goed informatie kan overdragen als een gewone leerkracht. Een type onderzoek dat ten tijde van de opkomst van een nieuw medium telkens weer opduikt. Zo werden in de dertiger en veertiger jaren achtereenvolgens de prestaties van de onderwijsradio en -film tegen die van de klasseleerkracht afgezet. Weinig later onderging de geprogrammeerde instructie hetzelfde lot.<sup>103</sup> Bij schooltelevisie zijn er letterlijk honderden van die vergelijkingsstudies uitgevoerd. De onderzoekingen in kwestie zijn van zeer ongelijksortige aard, en niet altijd is duidelijk wat nu met wat is vergeleken. Bij een kleine minderheid is dat wel helder. Hierbij is een mondelinge les vergeleken met een televisieregistratie van diezelfde les. De ene groep krijgt de docent in levende lijve te zien, de andere ziet hetzelfde, maar dan via een televisie-monitor. Voor de onmiddellijk na afloop van de les gemeten leerresultaten blijkt deze variatie geen verschil te maken, want bij geen enkele van deze vergelijkingen deden zich significante verschillen voor.<sup>104</sup> Kennelijk ondergaat de effectiviteit van een gebruikelijke les geen verandering als zij via de televisie wordt verspreid.

Aantoonbare verschillen in leereffecten liggen meer voor de hand als er op de televisie iets anders is te zien dan in de gebruikelijke les. Hiervan is bijvoorbeeld sprake als de leerstof op de televisie sterker wordt veraanschouwelijkt of als de televisieles door een zogeheten *master teacher* wordt verzorgd. Weliswaar zijn de onderzoeksuitkomsten in zo'n geval niet eenduidig te interpreteren, omdat behalve het medium tevens andere zaken worden gevarieerd. Maar het zou het vertrouwen in de didactische mogelijkheden van de televisie versterken als televisielessen het er bij deze

101 A.H.M. van Zon (1984), op. cit., blz. 15.

102 Ibid., blz. 9.

103 W.H. Allen, "Instructional media research: past, present and future"; *Audio Visual Communication Research*, 1971, 19e jaargang nr. 1, blz. 5-18.

104 T.H.A. van der Voort (1975), op. cit., blz. 10.

vergelijkingen beter afbrachten dan een gewone les. Dit blijkt echter niet op te gaan. Ook deze vergelijkingsstudies resulteerden meestal niet in significante verschillen. En voor zover er verschillen in leerresultaten werden gevonden, waren die nu eens ten gunste van de televisie en dan weer ten gunste van de klasseleerkracht.<sup>105</sup>

Terecht zijn de vergelijkingsstudies onder een golf van kritiek bedolven.<sup>106</sup> Het belangrijkste kritiekpunt is dat in deze studies de televisie en de klasseleerkracht dezelfde didactische functies vervullen. Dat is verdedigbaar als men benieuwd is of de televisie in beginsel de klasseleerkracht kan vervangen. Maar het geeft geen enkele aanwijzing voor de manier waarop de televisie docentaanvullend kan worden gebruikt. Helemaal niets zeggen deze vergelijkingsstudies ook weer niet. Tenminste twee lessen kunnen er uit worden getrokken. Ten eerste tonen de studies aan dat het zeer wel mogelijk is via de televisie informatie over te dragen. Een tweede conclusie is dat het gebruik van televisie, zelfs als men van een master teacher of veel visualisering gebruik maakt, geenszins vanzelfsprekend tot een verbetering van de kennisoverdracht leidt.

Tot op zekere hoogte hangen de uitkomsten samen met het schoolniveau waar de vergelijkingsstudies werden uitgevoerd. Weliswaar lieten de vergelijkingsstudies op alle schoolniveaus in 70 à 80% van de gevallen geen significante verschillen in leerresultaten zien, maar in de resterende studies zit wel enige systematiek. Dit restant viel namelijk bij het basisonderwijs en - in mindere mate - bij het voortgezet onderwijs vooral ten gunste van de televisielessen uit, terwijl de bij het hoger onderwijs uitgevoerde studies vaker ten gunste van de mondelinge colleges uitvielen.<sup>107</sup> Hieruit mag niet worden afgeleid dat de schooltelevisie het meest geschikt is voor het basisonderwijs. Wel mag geconcludeerd worden dat op dat niveau de televisielessen het meest effectief zijn gebruikt. Toentertijd werd televisie bij het hoger onderwijs namelijk vaak volkomen docentvervangend gebruikt, terwijl op het niveau van het lager en voortgezet onderwijs de televisielessen vaak met door de klasseleerkracht georganiseerde activiteiten werden aangevuld. In het laatste geval behoeft de televisie niet het volle gewicht van de instructie te dragen, omdat er daarnaast extra lesactiviteiten plaatsvinden. Beslissend voor de effectiviteit van die aanvullende activiteiten is of zij bovenop de televisielessen komen of deze voor een deel vervangen. In het eerste geval zijn de leerlingen langer met de stof bezig en dat komt de leerresultaten ten goede. Worden de aanvullende activiteiten echter als een substituut voor een deel van de televisielessen gebruikt, dan blijkt dit zelden tot een verbetering van de leerresultaten te leiden. De allerminst opzienbarende conclusie is dus dat als er naast de televisielessen iets extra's wordt gedaan, de kinderen er meer van leren.<sup>108</sup>

Een voordeel van schooltelevisie is dat zij de instructie met behulp van bewegende beelden kan veraanschouwelijken. Men krijgt niet alleen verteld over de werkelijkheid, maar die ook te zien en te horen. Dit is althans mogelijk, want het gebeurt niet altijd. Vooral in de beginperiode, toen televisie nog voornamelijk werd gebruikt om mondelinge lessen over meerdere lokalen te verspreiden, was er op de televisie niet veel meer dan in de klas te zien. Dat veraanschouwelijking van de leerstof didactisch voordelig kan zijn, wordt algemeen erkend. Minder duidelijk is echter in welke omstandigheden veraanschouwelijking het leren ten goede komt. De in de literatuur geformuleerde regels hebben een weinig dwingend karakter. Sommigen komen tot een minimalistische formulering, daarbij geïnspireerd door de overweging dat beelden vaak ook met woorden kunnen worden opgeroepen. Zo achten Crombag en anderen het gebruik van de televisie voor de presentatie van informatie eerst noodzakelijk als men leerlingen kennis wil laten maken met processen of gebeurtenissen die niet wel in taal

105 Ibid., blz. 5.

106 Ibid., blz. 6 en verder.

107 Ibid., blz. 22.

108 Ibid., blz. 109.



zijn te vangen ofwel zo "exotisch" zijn dat leerlingen zich bij een omschrijving weinig of niets kunnen voorstellen. Kortom, als woorden tekortschieten.<sup>109</sup> Anderen zien bij hun opsomming van de verdiensten van de schooltelevisie de macht van het woord over het hoofd. Dan valt de lijst aanzienlijk langer uit.

Hoewel het tonen van het besprokene het begrip meestal ten goede komt, gaat dit niet altijd op. In ieder geval heeft het niet altijd de voorkeur leerlingen met de volle werkelijkheid te confronteren. Onderzoek wijst uit dat de kennisoverdracht soms meer gebaat is bij het gebruik van afbeeldingen die de werkelijkheid vereenvoudigen, bijvoorbeeld door deze in de vorm van vereenvoudigde tekeningen of diagrammen weer te geven.<sup>110</sup> Hierdoor is men beter in staat het waargenome te de juiste categorieën terug te brengen, iets dat voor een begripvolle waarneming is vereist. Dat laatste wordt door degenen die het denkbeeld huldigen dat vooral de minst begaafde leerlingen bij aanschouwelijk televisieonderwijs baat hebben, over het hoofd gezien. Men vergeet dat het zien van beelden eerst tot echte kennis leidt wanneer men in staat is het geziene onder woorden te brengen. Aanschouwelijk onderwijs doet daarom evenzeer een beroep op intellectuele vermogens als andere instructievormen. Onderzoek heeft dan ook op geen enkele manier aangetoond dat minder begaafden van televisieinstructie meer profijt hebben. Dat wordt pas aannemelijk wanneer de inhoud van de televisielessen speciaal op hun bevattingvermogen is afgestemd.<sup>111</sup>

Een ander misverstand is dat het simultaan presenteren van informatie via beelden, geluid en tekst, een mogelijkheid die juist televisie in huis heeft, het leren steeds ten goede komt. Blijkens waarnemingspsychologisch onderzoek gaat het gelijktijdig gebruik van meerdere informatiekkanalen de menselijke verwerkingscapaciteit snel te boven, dit vooral wanneer geluid, beeld en tekst niet nauw op elkaar aansluiten. Het gebruik van niet direct terzake doende visualiseringen doet het leren dan ook eerder schade dan dat het de instructie ten goede komt.<sup>112</sup>

Een en ander illustreert dat het gebruik van de televisie weliswaar de kennisoverdracht kan bevorderen, maar of dit ook werkelijk gebeurt, hangt af van de gekozen didactische vormgeving van de televisielessen. Daarnaast zijn de leereffecten afhankelijk van de manier waarop de televisielessen in de klas worden gebruikt. Televisielessen die rechtstreeks uit het open net worden gevolgd, hebben enkele eigenschappen die het instructieve vermogen inperken:

"It is a one-way medium that transmits information to a child who may sit passively receiving. Material is sequenced in a fixed pattern and rate over which the viewer has no control. There is no opportunity for the child to return and review earlier segments or to control the rate of presentation".<sup>113</sup>

Bij open-net-gebruik van schooltelevisieprogramma's heeft niet alleen het kind geen controle over het gebeuren, hetzelfde geldt voor de leerkracht. Hij kan niet bepalen wanneer het programma wordt gebruikt, het stilzetten waar hij dat gewenst acht, of tevoren dat deel eruit nemen dat hij rechtstreeks in zijn les kan gebruiken. Voor een deel speelt de schooltelevisie op deze beperkingen in door de programma's betrekkelijk kort te houden. Een programma duurt meestal slechts 20 à 30 minuten. Blijkens onderzoek wordt het leerrendement echter vergroot als het programma tussentijds wordt stilgezet voor het stellen van vragen of om het overgedra-

109 H.F.M. Crombag, T.M. Chang, K.D.J.M. van der Drift, J.M. Moonen, *Onderwijsmiddelen van de Open Universiteit: functies en kosten*. Den Haag, Staatsuitgeverij, 1979, blz. 57 en verder.

110 T.H. A. van der Voort en M. Beishuizen (1981), op. cit., blz. MD 3000-15.

111 Ibid., blz. MD 3000-17.

112 Ibid., blz. MD 3000-16.

113 B.A. Watkins, A. Huston-Stein en J.C. Wright, "Effects of planned television programming"; in: *Children and the faces of television* door E.L. Palmer en A. Dorr, New York etc., Academic Press, 1980, blz. 63.

gene te oefenen.<sup>114</sup> Dit veronderstelt het gebruik van een videorecorder. Wanneer "video" wordt gebruikt kan de leerkracht het programma ook selectiever gebruiken en beter in de les integreren.

Het is op basis van het uitgevoerde onderzoek niet mogelijk bepaalde vakken aan te wijzen waarbij het gebruik van televisie bijzondere voordelen heeft.<sup>115</sup> De leerkrachten zelf wijzen echter vooral aardrijkskunde, biologie, natuurkunde, wereldoriëntatie en maatschappijleer als televisiege- nieke vakken aan.<sup>116</sup>

Het tot op heden besproken onderzoek had vooral betrekking op televisielessen die door het onderwijs zelf zijn gemaakt. Hoewel dit onderzoek aanwijzingen bevat voor de omstandigheden waaronder een nuttig gebruik van schooltelevisie kan worden gemaakt, is de zeggingskracht voor de effectiviteit van de door de omroep uitgezonden schooltelevisieseries niet erg groot. Anders dan in de onderzochte schoolproducties is het in schooltelevisieseries niet altijd primair om kennisoverdracht te doen. Een deel van de series heeft namelijk een vormingsgericht karakter, en de programma's uit instructief bedoelde series zijn vaak meer gericht op motivering tot leren dan op rechtstreekse kennisoverdracht. Daarnaast heeft het door de omroep verzorgde schooltelevisie-aanbod doorgaans een projectmatig karakter, en sluiten de projecten meestal niet direct op het leerplan aan.

Over wat kinderen van door de omroep verzorgde schooltelevisieseries leren is in feite zeer weinig bekend. Het overgrote deel van het schooltelevisie-aanbod is noch in Europa noch in de Verenigde Staten op werking onderzocht.<sup>117</sup> Wel is in de Verenigde Staten, gestimuleerd door het succes van *Sesamstraat*, in de zeventiger jaren een aantal zwaar gesubsidieerde schooltelevisieseries geproduceerd en op werking onderzocht. De bevindingen uit deze onderzoeken zijn echter allerm minst maatgevend voor het standaardaanbod van de schooltelevisie. Bij de onderzochte series is namelijk voordat zij de lucht ingingen veel *formatief* onderzoek uitgevoerd. Dat wil zeggen dat de series aan de hand van tijdens de ontwikkelings- of "formatieve" stadia opgedane onderzoeksbevindingen zijn bijgesteld en vormgegeven. Eerst daarna werden deze series uitgezonden en op totaaleffecten onderzocht, een soort onderzoek dat wel als *summatieve* evaluatie wordt aangeduid.<sup>118</sup> Het summatieve evaluatie-onderzoek wijst uit dat de series in kwestie in het algemeen zeker succesvol waren. Behalve cognitieve leereffecten werden ook affectieve doeleinden en attitudeveranderingen bereikt.<sup>119</sup>

Omdat bij de meeste Amerikaanse en nagenoeg alle in Europa uitgezonden schooltelevisieseries elke vorm van *pretesting* van de programma's ontbreekt, zijn deze succesrijke evaluatie-uitkomsten niet zonder meer op de standaard-schooltelevisieseries van toepassing. Naar wat dit aanbod teweegbrengt kan men slechts gissen. Ten onzent heeft de Nederlandse Schooltelevisie slechts bij enkele projecten evaluatie-onderzoek uitgevoerd.<sup>120</sup> Van pretesting van de programma's is in het geheel geen sprake, zij het dat NOT-medewerkers zich wel op scholen oriënteren. Voor zover ons bekend is alleen rond het *SchoolTV-weekjournaal* onderzoek naar de gehanteerde programmaformule verricht.<sup>121</sup>

114 T.H.A. van der Voort (1975), op. cit., blz. 103 en 109.

115 Ibid, blz. 26 en verder.

116 A.H.M. van Zon (1980), blz. 174 en verder.

117 A.W. Bates (1984), op. cit., blz. 64.

118 M.A. Cambre, "Historical overview of formative evaluation of instructional media products"; *Educational Communication and Technology Journal*, 29e jaargang nr. 1, 1981, blz. 3.

119 J. Bryant, A.F. Alexander en D. Brown, "Learning from educational television programs"; in: *Learning from television* door M.J.A. Howe, London etc., Academic Press, 1983, blz. 27.

120 A.H.M. van Zon (1980), op. cit., blz. 181.

121 T. van der Hooft, T. Kerkhof, A. de Keulenaar en E. Schoute, *School TV-weekjournaal, evaluatie van de formule*. Leiden, LICOR RU Leiden, februari 1982. NOT/Intomart, *Onderzoek naar de serie 'School TV-weekjournaal'*, Hilversum, Stichting NOT, maart 1982.

Het enige dat met zekerheid kan worden gesteld is dat de schooltelevisie in een behoefte voorziet, want de meeste scholen in het lager en voortgezet onderwijs maken er gebruik van. Bovendien is de deelname aan schooltelevisie, zeker als men het bereik van het NOT-aanbod met dat van de overige educatieve omroepinstellingen vergelijkt, zeer bevredigend. De deelname aan schoolradio is aanzienlijk lager. Ook het aanbod van de educatieve omroep die zich op de educatie van volwassenen richt, wordt - zoals het volgende hoofdstuk zal uitwijzen - aanmerkelijk minder gebruikt. Gemeten naar de deelname onderscheidt de schooltelevisie zich in positieve zin, maar of met de schooltelevisieseries ook de beoogde leereffecten worden bereikt, kan vanwege het ontbreken van effectiviteitsonderzoek niet met zekerheid worden gezegd.

### 2.3.5 Impact op het onderwijs

Het is echter onjuist de werking en het nut van de schooltelevisie louter aan bevindingen uit effectiviteitsstudies af te meten. Immers, zelfs al zijn de leereffecten perfect, dan staat daarmee nog niet vast dat het onderwijs er ook behoefte aan heeft. Als men wil vaststellen wat de *impact* van de schooltelevisie op het onderwijs is, moet men dus niet uitsluitend uitgaan van het schooltelevisie-aanbod en wat dat op zichzelf aan effecten sorteert. Daarnaast dient men het onderwijs zelf als vertrekpunt van de analyse te nemen. De vraag is dan wat voor plaats de schooltelevisie binnen het onderwijs inneemt, en tevens of de bijdragen van de schooltelevisie ertoe leiden dat het onderwijs wordt verbeterd.

Vanuit zo'n perspectief kan vooreerst worden vastgesteld dat de schooltelevisie in het schoolgebeuren slechts een bescheiden plaats inneemt. Dat wordt duidelijk als we schatten hoe vaak en hoe lang de schooltelevisie feitelijk in een gemiddelde klas aanstaat. Als per school gemiddeld zes schooltelevisieseries per jaar worden afgenomen, en elke school zes leerjaren telt, wordt er per leerjaar gemiddeld van één schooltelevisieserie gebruik gemaakt. Nemen we voorts aan dat een klas zich gedurende een tiental uren met een serie bezighoudt, en stellen we een schooljaar op duizend uur, dan is de conclusie dat een *gemiddelde* klas ongeveer 1% van de tijd met schooltelevisie bezig is. De schatting is zeer ruw, maar zij maakt wel duidelijk dat de schooltelevisie in het schoolgebeuren een bijrol speelt.

De vraag is in hoeverre de schooltelevisie een belangrijke bijrol vervult. In een aantal gevallen zijn we, ook zonder onderzoek, geneigd die vraag bevestigend te beantwoorden. Wat de *lagere school* betreft denken wij hier vooral aan de rol die de schooltelevisie vervult bij de introductie van nieuwe verplichte curriculumonderdelen als Engels en gezondheidseducatie. In beide gevallen wordt ook nauw samengewerkt met de Stichting Leerplan Ontwikkeling, hetgeen de kans op integratie van het schooltelevisie-aanbod in het onderwijs vergroot. Bij zo'n gebruik beperken de educatieve effecten van de schooltelevisie zich niet tot de leerlingen, omdat de leerkrachten zelf er ook baat bij hebben. In feite worden in zo'n geval leerkrachten letterlijk *on the job* bijgeschoold. Een analoog neveneffect kan uitgaan van series - bijvoorbeeld wiskundig rekenen - waarin nieuwe didactische inzichten zijn verwerkt. Daarnaast is in onze ogen het SchoolTV-weekjournaal onderwijskundig gezien een schot in de roos. Hier vervult de televisie een functie die met andere middelen moeilijk is te realiseren. Wat het *voortgezet onderwijs* betreft springen de eindexamenprojecten er uit. Het effect van deze projecten is nauwelijks aan twijfel onderhevig, want bij een project dat handelt over een onderwerp waarvan de leerlingen tevoren weten dat zij er over zullen worden ondervraagd, is de motivatie maximaal. In de gegeven voorbeelden voorziet de schooltelevisie in een duidelijke behoefte, en dat komt meestal ook in een hoge deelname tot uitdrukking.

Echter, bij een belangrijk deel van het schooltelevisie-aanbod kunnen vraagtekens worden geplaatst. Met name kan getwijfeld worden aan de impact van de project-formule die de schooltelevisie voor grote delen van

haar programmering hanteert. Vooral de werking van de kortdurende "verrijkende" themaserie die zich aan de rand van het leerplan bewegen en op meestal nogal vaag omschreven doelstellingen mikken, is aan twijfel onderhevig. Bates trekt de volgende vergelijking:

"(...), even under good conditions, the educational impact of transmitted programmes used for enrichment seems to be nebulous or marginal. Providing a teacher with an 'enrichment' programme is rather like someone with lung cancer being offered a gold cigarette case. It would be churlish to refuse, but it doesn't help much".<sup>122</sup>

Bij een vage omschrijving van de doelstellingen waarop gemikt wordt, verkeert men noodzakelijkerwijs ook in onzekerheid omtrent de te sorteren en gesorteerde effecten. Echter, zelfs in geval de beoogde effecten wel duidelijk zouden zijn en deze ook feitelijk bereikt worden, bestaat het gevaar dat het om een *steekvlameffect* gaat. De incidentele aandacht die via een kortdurende serie op een gegeven thema wordt gevestigd, biedt namelijk generlei garantie dat de gesorteerde korte-termijn-effecten op termijn behouden blijven.

Blijvende effecten zijn eerder te verwachten van langer lopende series. In het Amerikaanse schooltelevisie-aanbod zijn langlopende series niet ongewoon. Zo wordt er voor de serie *Freestyle*, bedoeld voor negen- tot twaalfjarigen en mikkend op de bestrijding van geslachts- en etnische stereotiepen, 13 keer een half uur televisie uitgetrokken.<sup>123</sup> Om een voorbeeld uit het voortgezet onderwijs te noemen: de voor leerlingen van de *high school* bedoelde serie *As we see it*, bedoeld om het begrip voor etnische minderheden te vergroten, omvat 52 afleveringen.<sup>124</sup> Bij zo'n aanpak is er meer reden aan te nemen dat het geleerde beklijft, te meer daar beide series van bevindingen uit formatief onderzoek konden profiteren. Weliswaar gaat het laatste - formatief onderzoek is buitengewoon duur - de financiële mogelijkheden van de schooltelevisie te boven, maar in de Verenigde Staten zijn diverse particuliere en overheidsinstanties bereid hieraan steun te verlenen. Wellicht zijn voor soortgelijke ondernemingen ook in ons land externe subsidies verkrijgbaar. Als een voordeel van langduriger projecten zien wij ook, dat er heldere prioriteiten moeten worden gesteld, met als consequentie dat het schooltelevisie-aanbod aan herkenbaarheid wint.

Ook het projectmatige karakter van het instructief bedoelde schooltelevisie-aanbod roept vragen op. Het gevaar bestaat dat instructieve televisieseries geïsoleerde eilandjes binnen het lesgebeuren blijven. De afstemming op bestaande methoden laat namelijk veel te wensen over. Als een televisieserie niet in de leergang van een gegeven vak is ingebed, is de kans gering dat een leerkracht er in zijn verdere lessen op terugkomt, met als mogelijk gevolg dat het televisieproject in kwestie na afloop weer snel is vergeten. Ter vergroting van de 'impact' verdient het ons inziens aanbeveling om ook in de instructieve sfeer met langer lopende projecten te werken waarbij een gegeven vak langduriger en systematischer met behulp van televisie wordt ondersteund. Daarbij zou de inhoud van de televisielessen meer op de inhoud van de bestaande onderwijsmethoden moeten worden afgestemd, hetgeen een nauwe samenwerking met educatieve uitgeverij veronderstelt.

Het instructieve aanbod van de schooltelevisie dient ons inziens niet alleen nauwer aan te sluiten op de inhoud van de (meest gebruikte) onderwijsmethoden, maar ook zouden de televisielessen beter in de door de klasseleerkracht verzorgde lessen geïntegreerd moeten worden. Van een inpassing van televisielessen in de 'gewone' les is op het niveau van het lager onderwijs nog geen sprake. Zoals we eerder zagen, wordt binnen het voortgezet onderwijs reeds geprobeerd de schooltelevisie-programma's

122 A.W. Bates (1984), op. cit., blz. 47.

123 J. Bryant, A.F. Alexander en D. Brown (1983), op. cit., blz. 18.

124 Ibid., blz. 23.

beter in de eigen les te integreren, een gebruikspatroon waarbij het televisiegedeelte als bronnenmateriaal (*learning resource*) wordt gebruikt. Hierbij staat het schooltelevisie-aanbod niet langer op zichzelf, maar gebruikt de docent alleen de programmafragmenten die voor de eigen les van belang zijn. Op sommige Nieuwe Leraren Opleidingen worden studenten daar reeds op voorbereid. Uiteraard veronderstelt zo'n gebruikswijze de aanwezigheid van een videorecorder. Met Bates zijn we van oordeel dat het gebruik van schooltelevisie als bronnenmateriaal de effectiviteit van het onderwijs ten goede zal komen.<sup>125</sup> Zo lang echter van schooltelevisiezijde niet rechtstreeks op een dergelijke gebruikswijze wordt ingespeeld, wordt er een groot beroep op de inzet van de leerkracht gedaan. Immers, hij moet tevoren een serie afkijken, selecteren wat hij ervan wil gebruiken en de te gebruiken fragmenten op een band achter elkaar zetten.

Een geschikte manier om de integratie van het schooltelevisie-aanbod in onderwijsmethoden en het lesgebeuren te bevorderen is wellicht de volgende. In een gegeven onderwijsmethode, bijvoorbeeld een aardrijkskundemethode, wordt in handleiding en leerboeken rechtstreeks op eventueel in de klas te gebruiken televisiefragmenten ingehaakt. Daartoe zijn in de tekst van het leerboek op gezette tijden aparte *boxen* opgenomen waarin naar mogelijk te bekijken televisiefragmenten wordt verwezen. Desgewenst kunnen in deze boxjes ook nog kijkopdrachten en denkvragen worden opgenomen. Bij zo'n opzet wordt de docent veel zoekwerk bespaard, en hij kan zelf bepalen of hij het televisiefragment gebruikt of niet. Daar in de meeste onderwijsmethoden ongeveer dezelfde onderwerpen aan de orde komen, is het zeer wel denkbaar dat dezelfde of enigszins aangepaste boxen in verschillende onderwijsmethoden kunnen worden ingepast. Via een meerjarenplan zou men kunnen zorgen dat op den duur het benodigde beeldmateriaal voor een volledige leergang beschikbaar is. En als men met een gegeven vak klaar is, start het meerjarenplan voor een volgend vak. Men kan erover twisten of dit een taak voor de schooltelevisie is, omdat men het ook als een taak voor een gespecialiseerd onderwijsinstituut kan zien. Maar welke instantie zich ook met een dergelijke taak belast, het kan alleen in nauwe samenwerking met educatieve uitgeverij slagen.

### 2.3.6 De toekomst van de schooltelevisie

In feite spraken we zoëven reeds over de toekomst van de schooltelevisie, althans over een richting die wij het overwegen waard vinden. Onze laatste suggestie was vooral geïnspireerd door het gegeven dat het videorecorderbezit op de scholen snel groeit. De videorecorder is ons inziens ook het "nieuwe" medium dat in de eerstkomende tien jaar de duidelijkste gevolgen voor de schooltelevisie heeft. In Frankrijk en België zijn reeds consequenties aan de komst van "video" verbonden. In Frankrijk zijn de open-net-uitzendingen van de schooltelevisie rigoureuus gestopt en sindsdien worden de scholen via verspreiding van cassettes bediend. Ook in België heeft de overheid de subsidie voor de schooltelevisie ingetrokken, maar hier heeft de BRT - zij het op een wat lager niveau - de uitzendingen ten laste van de eigen middelen voortgezet.<sup>126</sup> Er is dus zeker aanleiding na te gaan of ten onzent nog een toekomst voor de schooltelevisie is weggelegd. Maar voordat we de gevolgen van de opkomst van de videorecorder aan de orde stellen, laten we eerst kort enkele andere nieuwe media de revue passeren.

*Teletekst* is ons inziens in geen enkel opzicht een concurrent voor de schooltelevisie. Wel kunnen eventueel enkele pagina's worden gebruikt om nadere informatie over het schooltelevisie-aanbod te geven. En wellicht is het bruikbaar om de programma's voor scholen voor slechthorenden te ondertitelen. Ook *Viditel* is geen concurrent. Dat is een systeem dat tot diverse databanken toegang biedt en dat is onvergelijkbaar met wat de

<sup>125</sup> A.W. Bates (1984), op. cit., blz. 46.

<sup>126</sup> Persoonlijke communicatie A.R. Eijgenhuysen, november 1984.

schooltelevisie te bieden heeft. De *kabel* als verspreidingsmedium van schooltelevisieprogramma's lijkt ons eveneens van geringe betekenis, althans zolang de programma's gratis via nationale zenders worden uitgezonden. Wel is de kabel bruikbaar om al dan niet actuele gebeurtenissen uit de regio in school te halen.

Een medium dat wel consequenties voor de schooltelevisie kan hebben is de *beeldplaten-speler*. De beeldplaat heeft enkele duidelijke voordelen boven video. Ten eerste is de beeldkwaliteit beter. Daarnaast *blijft* de beeldkwaliteit ook beter, want tijdens het afspelen bestaat er geen mechanisch contact tussen aftaster en plaat. Vervolgens kunnen de beeldjes zonder probleem vertraagd of versneld worden afgedraaid. En, wel zo belangrijk, er is sprake van een directe toegankelijkheid tot elke positie op de plaat, te kiezen via een register. Door die laatste eigenschap is de beeldplaat zeer geschikt om te dienen als drager van bronnenmateriaal voor de docent. Waar we in de vorige paragraaf spraken over onderwijsmethoden waarin rechtstreeks naar te gebruiken televisiefragmenten wordt verwezen, kan men zeer wel aan beeldplaten denken. En gezien de voordelen van de beeldplaat boven 'video' is een dergelijke combinatie *in beginsel* het meest geschikt. Reeds op een moment dat de beeldplaat nog niet verkrijgbaar was, werden aan de komst van dit medium drastische gevolgen voor het onderwijs en de onderwijstelevisie toegeschreven. Zo voorzag Van Zon in 1974:

"In 'de school van de toekomst' kan de beeldplaat, gelet op de gevarieerde gebruiksmogelijkheden van dit medium, een centrale plaats innemen in de onderwijsleerpakketten op allerlei vakgebieden. Het lesgeven als zodanig zal, voor wat betreft de kennisvakken, niet meer geschieden door de docent. (...) In de school van de toekomst zal de rol van open net schooltelevisie vermoedelijk zeer beperkt zijn".<sup>127</sup>

En die rol van de schooltelevisie zou zich, aldus Van Zon, op den duur moeten beperken tot de uitzending van programma's die met de actualiteit en sociale en politieke kwesties te maken hebben.

In beginsel heeft de beeldplaat inderdaad aantrekkelijke didactische mogelijkheden. Een probleem is echter dat de marktpenetratie uitermate stroef verloopt. Een indicatie hiervoor is reeds in het zojuist aangehaalde artikel te vinden. Hierin wordt gesteld dat de producent de platen-speler in de loop van 1975 op de markt zal brengen.<sup>128</sup> Maar ondertussen zijn we tien jaar verder en de beeldplaat heeft nog steeds geen vaste voet op de markt gekregen. Technisch is er niets aan de hand - de techniek was tien jaar geleden al in orde. Het probleem is echter dat de beeldplaten-speler alleen kan afspelen, terwijl er ook apparaten zijn die daarnaast kunnen opnemen. Bovendien is er nauwelijks software beschikbaar om af te spelen.

Wanneer de beeldplaten-speler binnenkort alsnog zou doorbreken, zal dit medium vermoedelijk niet onmiddellijk door het onderwijs worden aanvaard. Immers, de meeste scholen hebben sinds kort een videorecorder in huis, en zullen daarom niet direct bereid zijn een beeldplaten-speler aan te schaffen. En als een school zo'n speler verwerft, moet het vooralsnog worden opgeborgen, want er is geen geschikte software om af te spelen. In feite is de aanschaf van een beeldplaten-speler eerst voor het onderwijs interessant op een ogenblik waarop voor een reeks vakken geschikte beeldplaten voorhanden zijn. We verwachten niet dat in de eerstkomende tien jaren aan die voorwaarde zal zijn voldaan.

Ook de introductie in het onderwijs van de *computergestuurde beeldplaat* zal ons inziens nog heel wat voeten in de aarde hebben. In beginsel zijn de onderwijskundige mogelijkheden nog groter dan die van de beeldplaat. Het onderwijs kan geïndividualiseerd worden. Via de computer kan elke individuele leerling met de beeldplaat interacteren, en via ingebouwde

127 A.H.M. van Zon, "De toekomst van de schooltelevisie"; *Onderwijs en media*, 1974, 6e jaargang nr. 4, blz. 100.

128 *Ibid.*, blz. 99

vertakte programma's kan uitstekend op de stand van de kennis van de leerling worden ingespeeld. Technisch gezien zijn er nauwelijks problemen. Onderwijskundige problemen zijn er echter volop. Het kost vele jaren en grote sommen gelds om didactisch verantwoorde en goed functionerende programma's samen te stellen. Maar zelfs als er voor een reeks vakken interactieve videoprogramma's beschikbaar zouden zijn, voorzien we ernstige praktische problemen. Immers, als men dit systeem op geïndividualiseerde basis bij een reeks vakken wil gebruiken, moeten vele, zo niet de meeste klaslokalen met evenveel sets apparatuur worden ingericht als er leerlingen zijn. Op dit moment zijn onze scholen hier niet op gebouwd, en het vraagt ook grote financiële offers.

Vooralsnog lijkt het ons verdedigbaar als het beleid ten aanzien van schooltelevisie voor de eerstkomende tien jaar uitsluitend op het bestaan van de videorecorder wordt afgestemd. Die beleidslijn kan men veilig kiezen, want zodra de beeldplaat mocht doorbreken, is het technisch gezien geen probleem om het voorhanden videomateriaal alsnog op beeldplaat te zetten. We gaan ervan uit dat in de nabije toekomst elke school over een of meer videorecorders beschikt.

Een algemeen videobezit op scholen lost in elk geval één zaak op, want in zo'n geval kunnen de uitzendingen van de schooltelevisie met een gerust hart naar de nacht worden verplaatst. Dat schept ruimte voor ander aanbod overdag.

De schooltelevisie heeft tenminste één onderdeel in haar pakket dat nimmer door cassetteverspreiding kan worden vervangen, te weten de programma's waarin de actualiteit een belangrijke rol speelt. Dit geldt thans voor het *SchoolTV-journaal*. Voor het voortgezet onderwijs is een dergelijke rubriek in het kader van het vak maatschappijleer ook denkbaar, zij het niet als wekelijkse rubriek. Immers, wekelijkse uitzendingen zouden de functie van de betrokken vakleerkracht degraderen tot het alleen maar volgen van de schooltelevisie. Een mogelijkheid is echter wel dat er voor het voortgezet onderwijs een soort *Den Haag Vandaag* voor de scholen wordt uitgezonden waarin op voorzienbare gebeurtenissen (Derde Dinsdag in September, verkiezingen, enzovoorts) wordt ingehaakt.

Behalve zuivere actualiteitenprogramma's zijn er ook andere schooltelevisieprogramma's die een min of meer actueel karakter kunnen hebben. Te denken valt aan series over maatschappelijke thema's die, eenmaal uitgezonden, het jaar daarop niet meer opnieuw kunnen worden uitgezonden omdat zij inmiddels door de maatschappelijke ontwikkelingen zijn achterhaald. Ook de verzorging van dit soort programma's dient ons inziens bij de schooltelevisie te blijven, want het ligt niet in de rede dat een cassetteproducerend instituut hieraan begint. Immers, de folders zijn nauwelijks droog of de cassettes kunnen alweer uit roulatie worden genomen.

Zodra de programma's geen actueel tintje meer hebben en voor herhaald gebruik vatbaar zijn, is er een alternatief. Dergelijke programma's kunnen zowel door de schooltelevisie als door een gespecialiseerd onderwijsinstituut worden gemaakt en verspreid. Volgens sommigen ligt hier de scheidslijn tussen de taken die de omroep en het onderwijs toekomen. De schooltelevisie zou zich vooral met de eenmalig bruikbare programma's moeten belasten, en het onderwijs met de programma's die beter tegen de tand des tijds zijn bestand. De idee die hieraan ten grondslag ligt is dat de, meestal vormingsgerichte, eenmalig bruikbare programma's het dichtst tegen de informatieve en documentaire taak van de omroep aanliggen. De langer bruikbare, meestal op instructie gerichte programma's zouden daarentegen buiten de taak van het omroepwezen vallen, omdat voor instructie een onderwijsstelsel bestaat en de omroep daarvoor niet in het leven is geroepen. En, zo gaat de redenering verder, als er dan al via de televisie geïnstrueerd moet worden, is het onredelijk dit uit de kijk- en luistergelden te bekostigen. Financiering uit het budget van Onderwijs en Wetenschappen ligt dan meer voor de hand.

Wie eventuele instructieve uitzendingen financiert doet voor deze studie

niet ter zake. De geschetste principiële stellingname vinden wij echter niet geheel overtuigend. Met instemming van overheid en omroep wordt in ons land reeds een kwart eeuw televisie-instructie bedreven, en we zien niet goed waarom dat thans *principieel* verkeerd zou zijn. Nu wordt de medewerking die de omroep in het verleden aan instructieve uitzendingen gaf wel gerechtvaardigd door te wijzen op de *monopoliepositie* die de omroep destijds ten aanzien van audiovisueel materiaal had. De redenering is dat het eigenlijk van meet af aan kwestieus was dat de omroep zich met instructie ophield. Echter, de omroep was destijds de enige die de scholen van audiovisueel materiaal kon voorzien, en op die grond zijn de instructieve uitzendingen gestart. Die opvatting is ons inziens echter niet houdbaar, want op een moment dat de eerste experimentele uitzendingen in Eindhoven startten, gebruikten de scholen reeds lang en breed onderwijsfilms.

Principiële bezwaren tegen het gebruik van televisie voor instructiedoeleinden zien we niet. Bij beslissingen omtrent de taakverdeling tussen de schooltelevisie en een cassetteproducerend en -verspreidend onderwijsinstituut kan men zich echter ook door praktische overwegingen laten leiden. Op basis van praktische argumenten deden we reeds eerder de aanbeveling dat de schooltelevisie met de productie en uitzending van series en rubrieken met een actueel karakter wordt belast. Daarnaast achten we het gewenst dat de schooltelevisie belast wordt met de verzorging en uitzending van schooltelevisieseries die op grote schaal door het onderwijs worden gebruikt, want bij series met een hoge deelname heeft verspreiding over het open net vermoedelijk economisch gezien de voorkeur boven cassettevermenigvuldiging en verzending over de post. Wanneer de schooltelevisie en een gespecialiseerd onderwijsinstituut zouden fuseren, kan in eigen huis worden uitgemaakt welke televisieproducties over het open net en de post worden verspreid.

#### 2.4 De krant in de klas

Behalve radio en televisie doet ook de krant pogingen de school binnen te komen. Zoals eerder gememoreerd heeft de Nederlandse Dagbladpers hiertoe in 1976 de *Stichting Krant in de klas* in het leven geroepen.<sup>129</sup> De stichting heeft een tweeledige doelstelling. Enerzijds tracht men leerkrachten te interesseren voor het gebruik van de krant als onderwijsmiddel. Anderzijds wil men bevorderen dat leerlingen de krant kritischer lezen en beter hanteren, iets dat de vorming tot mondige burgers ten goede kan komen.

Om het gebruik van de krant als onderwijs- en leermiddel te bevorderen heeft de stichting een drietal leerkrachthandleidingen het licht doen zien. In de handleiding voor de leerkrachten van de *onderbouw* van de basisschool staan onder meer veel suggesties voor het gebruik van de krant bij het reken- en taalonderwijs.<sup>130</sup> In voorbeeldopdrachten worden de leerlingen geacht allerlei tekstuele, getekende en fotografische elementen uit de krant te vergelijken, ordenen, meten, tellen, spellen, enzovoorts. De handleiding voor de leerkrachten van de *bovenbouw* van de lagere school geeft suggesties voor het gebruik van de krant bij vakken als Nederlands, rekenen, biologie, gezondheidsleer, aardrijkskunde, geschiedenis en de expressievakken, alsmede bij het thematisch onderwijs.<sup>131</sup> In de handleiding voor het *voortgezet onderwijs* zijn aan dit rijtje nog de vakken economie en maatschappijleer toegevoegd.<sup>132</sup> Deze leerkrachthandleidingen hebben slechts een beperkt deel van de leerkrachten bereikt. Blijkens een recent onderzoek is 14% van de leerkrachten van de lagere school met het bestaan van de handleidingen bekend, en heeft slechts 2% er gebruik van

<sup>129</sup> Met medewerking van vertegenwoordigers uit het onderwijs.

<sup>130</sup> Stichting Krant in de Klas, *De krant in de basisschool, onderbouw*, Amsterdam, 1984.

<sup>131</sup> Stichting Krant in de Klas, *De krant in het lager onderwijs + brugklassen*, Amsterdam, 1983.

<sup>132</sup> Stichting Krant in de Klas, *De krant in het voortgezet onderwijs, Ibolmavo*, Amsterdam, 1984.



gemaakt.<sup>133</sup> Blijkens een even recent ander onderzoek ligt dit in het voortgezet onderwijs iets gunstiger. Van de leraren Nederlands is 23% van het bestaan van de handleidingen op de hoogte, en van de leraren maatschappijleer 37%.<sup>134</sup> Maar onbekend is hoeveel leraren er ook gebruik van maken.

Echter, ook zonder handleiding weet het onderwijs de krant als leermiddel te vinden. Niet minder dan 89% van de leerkrachten van het *lager onderwijs* gebruikt kranteknipsels in de les.<sup>135</sup> Die knipsels worden meestal gebruikt om de lesstof te actualiseren, interesse te wekken en kinderen op de maatschappij te oriënteren.<sup>136</sup> Dat zoveel onderwijzers soms kranteknipsels in de les gebruiken is opmerkelijk, want een grote meerderheid vindt de krant eigenlijk te moeilijk voor leerlingen van de lagere school.<sup>137</sup> Blijkbaar geldt dat oordeel niet voor alle artikelen uit de krant. Het zal zeker niet gelden voor de jeugdpagina's, die inmiddels twee op drie Nederlandse dagbladen kennen. Volgens veel leerkrachten vormen die jeugdpagina's, evenals speciale bladen voor de jeugd, een probaat onderwijsmiddel voor de vakken wereldoriëntatie, Nederlands, aardrijkskunde, geschiedenis en maatschappijleer.<sup>138</sup> De aparte pagina die de meeste Nederlandse dagbladen voor de jeugd reserveren, schijnt een typisch Nederlands verschijnsel te zijn. In het buitenland komen jeugdpagina's nauwelijks voor.<sup>139</sup>

In hoeverre de krant in het *voortgezet onderwijs* als onderwijsmiddel wordt gebruikt, is niet onderzocht. We nemen echter aan dat leraren van het voortgezet onderwijs hiervan minstens zo veel gebruik maken als leerkrachten van het basisonderwijs, te meer daar oudere kinderen minder problemen hebben met het lezen van de krant. Maar ook op dit niveau kost het lezen van de krant nog veel moeite, en volgens de meeste MAVO- en HAVO/VWO-leraren is de krant zelfs te moeilijk voor de leerlingen; niet alleen vanwege een te moeilijk taalgebruik, maar ook omdat veel onderwerpen buiten de belangstellingssfeer van de leerlingen liggen.<sup>140</sup>

Kranteknipsels worden niet alleen op initiatief van de leerkracht (of de leerlingen) in de les ingebracht. Daarnaast is ook in veel methodes voor verschillende vakgebieden krantemateriaal opgenomen. Dit geldt vooral voor taalmethodes. Maar ook in leerboeken voor vakken als bijvoorbeeld geschiedenis, aardrijkskunde, maatschappijleer en vreemde talen treft men fragmenten uit kranten aan. Soms om een punt te illustreren, maar ook om informatie over te dragen en nieuwsgierigheid te wekken. Vaak hebben scholen een documentatiecentrum of bibliotheek die knipselmappen bevat. Zo niet, dan kunnen scholen, maar ook individuele leerlingen, bij openbare bibliotheken knipselmappen inzien.

Tot zover het gebruik van de krant als hulpmiddel bij de instructie in allerlei vakken. In de tweede doelstelling die de Stichting Krant in de Klas nastreeft, is de krant geen (hulp)middel maar doel. Daarbij gaat het in feite om een onderdeel uit de *massamediaopvoeding*. Doel is de leerlingen te stimuleren tot het kritisch lezen van de krant, en ook wil men kinderen leren de krant beter te hanteren.

De stichting richt zich op een breed leeftijdsbereik, waarbij zelfs de kleuters worden meegenomen. De inzichten die men kinderen over de krant kan bijbrengen zijn sterk leeftijdsgebonden. Bij de jongste categorie (5 tot 9 jaar) volstaat men met activiteiten die erop gericht zijn kinderen, op een ons inziens nogal kunstmatige manier, eerste ervaringen met de krant

133 K.J.J.M. Gortzak, *De krant in het onderwijs*. Leiden, Leids Interdisciplinair Centrum voor Onderwijs Research, RU Leiden, 1984, blz. 11.

134 NIPO, *Onderzoek scholen voortgezet onderwijs*. Amsterdam, Nederlands Instituut voor de Publieke Opinie en het Marktonderzoek B.V., april 1984, blz. 7.

135 K.J.J.M. Gortzak (1984), op. cit., blz. 12.

136 Ibid., blz. 13.

137 Ibid., blz. 24.

138 E. van Stokkum, "Jeugdjournalistiek: aanzet tot een volwassen jeugdmediabeleid"; in: *Jeugd en Samenleving*, 14e jaargang nr. 9, sept. 1983, blz. 598.

139 Persoonlijke communicatie E. van Stokkum, januari 1985.

140 K.J.J.M. Gortzak (1984), op. cit., blz. 34 en 38.

op te laten doen. Een volgende leeftijdsgroep die de stichting bij haar streven onderscheidt zijn de kinderen van 10 tot 14 jaar. Daarbij gaat het om een iets serieuzere kennismaking met de krant. Het leren *lezen* van de krant ziet de stichting als doelstelling voor de groep van 14 tot 16 jaar. En het nadenken over de krant is voor de jeugd van 16 tot 18 jaar weggelegd.<sup>141</sup>

De leerkracht die een project over de krant wil houden, kan van veel faciliteiten van de stichting gebruikmaken. Hij kan gratis gedurende veertien dagen in het bezit komen van vijf verschillende dagbladen. Voor tien gulden worden hem ook 46 verschillende Nederlandse dagbladen toegezonden. Voor een gering bedrag kan hij bovendien een tweetal publicaties aanschaffen die hem van achtergrondinformatie over het dagbladbedrijf voorzien. Daarnaast zijn leerlingenwerkmappen verkrijgbaar, met daarin onder meer een *Krant over de krant* met artikelen over redactie, persbureaus, opmaak, drukken en verspreiden van de krant. Tevens zijn speciale knipselkranten beschikbaar met artikelen die voor de betrokken leeftijdsgroep aantrekkelijk en leesbaar zijn. Ook kan men enkele diareksen en videocassettes over de krant bestellen, tot en met een *reporterkoffer* aan toe. Hierin zitten drie cassetterecorders en drie direct-klaar-camera's die de leerlingen in staat stellen voor een klassekrant interviews en persfoto's te maken. En als een docent zich ondanks deze faciliteiten nog steeds onzeker voelt, kan hij gebruik maken van een van de informatieve bijeenkomsten die de stichting in samenwerking met de dagbladen door het hele land organiseert.

Het aanbod van de stichting is veelomvattend, maar wordt er ook gebruik van gemaakt? Op basis van onderzoek kan hierover alleen iets voor de leerkrachten van het basisonderwijs worden gezegd. Het blijkt dat alleen de knipselkrant (de *KIKkrant*) een begrip is geworden. De meeste leerkrachten zijn met het bestaan van deze krant op de hoogte. Van de leerkrachten van de bovenbouw van de lagere school maakt 22% hiervan gebruik.<sup>142</sup> Van de overige faciliteiten van de stichting is bijna niemand op de hoogte, laat staan dat er gebruik van wordt gemaakt. Onder leraren van het voortgezet onderwijs ligt dit gunstiger. Weliswaar is ook daar de bekendheid met de knipselkrant het grootst, maar zo'n 25 à 45% van de leraren is ook met de overige diensten van de stichting *Krant in de Klas* op de hoogte.<sup>143</sup> Het onderzoek vermeldt niet in hoeverre er gebruik van wordt gemaakt.

141 Voorlichtingsbrief *Stichting Krant in de Klas*. Amsterdam, Stichting Krant in de Klas, 1984, blz. 1.

142 K.J.J.M. Gortzak (1984), op. cit., blz. 10.

143 NIPO (1984), op. cit., blz. 27.

## 3 OMROEP EN VOLWASSENENEDUCATIE

### 3.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk stonden we stil bij het *binnenschools* gebruik van radio, televisie en krant, en gingen we na wat deze media voor het reguliere basis- en voortgezet onderwijs te betekenen hebben. Het tot dezelfde diploma's leidende dag/avondonderwijs voor volwassenen had bij die gelegenheid ook aan de orde kunnen komen, ware het niet dat in deze onderwijssector van het aanbod van radio en televisie bijna geen gebruik wordt gemaakt. Deze binnenschoolse toepassingen laten we nu achter ons om de aandacht te verleggen naar de betekenis die de bedoelde media voor de *buitenschoolse* educatie hebben. Het toneel verplaatst zich hiermee van de scholier, die samen met klasgenoten en onder het wakend oog van een leerkracht de producten van deze media tot zich neemt, naar de individuele gebruiker thuis, zij het dat het educatieve aanbod binnen het groepswerk met volwassenen ook wel in groepsverband wordt gevolgd.

De betekenis van de massamedia voor de buitenschoolse educatie wordt hier slechts voor een deel uit de doeken gedaan. De mogelijke bijdrage aan de buitenschoolse educatie van *kinderen* blijft op deze plaats onbesproken. Dit onderwerp bewaren we tot het volgende hoofdstuk, zodat we ons hier ten volle kunnen concentreren op de bijdrage van deze media aan de educatie van volwassenen. Daarnaast zullen we uitsluitend aandacht geven aan wat *de omroep* aan de volwasseneneducatie bijdraagt. De krant blijft dus buiten beschouwing. Dit niet omdat het regelmatig lezen van een krant een vormende werking mag worden ontzegd, maar omdat dit medium zelden bij planmatige initiatieven om voorgegeven educatieve doeleinden te bereiken betrokken is.

Een en ander laat geheel onverlet dat de krant, zoals het Westduitse project *Zeitungskolleg* heeft uitgewezen, in beginsel technisch voldoende is toegerust om een steentje aan de educatie van volwassenen bij te dragen.<sup>1</sup> Zelfs leent de krant er zich soms voor, zoals bij de eind 1984 door de AVRO uitgezonden televisie cursus *Bridge* is gebeurd, om de oefenstof van een cursus aan te bieden. Twee grote ochtendbladen drukten wekelijks een aan de stand van de cursus aangepast bridgeprobleem af, evenals - in een latere editie - de juiste oplossing. Maar in de meeste projecten die in het kader van de volwasseneneducatie worden ondernomen is, ook als van een multimediale opzet sprake is, voor de krant geen rol weggelegd. In de praktijk steekt de betekenis van de krant voor de volwasseneneducatie vaak primair in het bekendmaken van cursussen of opleidingen die men kan volgen. Als het hierom gaat, is de krant zeker niet zonder gewicht. Want volgens een Teleac-onderzoek zijn annonces en berichten uit dag- en weekbladen, samen met voorlichting door de onderwijsinstellingen zelf, de belangrijkste informatiebron van potentiële deelnemers.<sup>2</sup>

### 3.2 Het educatieve aanbod op radio en televisie

#### 3.2.1 Wanneer is een uitzending "educatief"?

Bij het binnenschools gebruik van radio- en televisieprogramma's is het tamelijk helder om wat voor programma's het gaat. Uiteraard zijn in dat

1 C.P.M. van der Haak, "Educatie en omroep: de gewone programma's zijn het belangrijkste"; in: *Lessen voor later*; door L. Vellekoop, Alphen aan den Rijn, Samsom, 1983, blz. 122.

2 C.H.M. Sonnemans, *Tien jaar studeren na het dagonderwijs*, Utrecht, Stichting Teleac, 1984, blz. 43.

geval de schoolradio- en schooltelevisieprogramma's tot de educatieve uitzendingen te rekenen. En voorzover programma's van andere omroepinstellingen worden gebruikt, zijn deze als "educatief" aan te merken zodra leerkrachten het de moeite waard vinden hun leerlingen er tijdens de les mee te confronteren. Bij de vaststelling van de programma's die in het kader van de buitenschoolse educatie in beschouwing moeten worden genomen, kunnen we echter niet op een dergelijke verlegenheidsoplossing terugvallen. Dat is jammer, want over de programma's die voor de volwasseneneducatie van belang zijn blijkt zeer verschillend te worden gedacht.

Een deel van de meningsverschillen, zo niet misverstanden, kan worden teruggevoerd op het feit dat behalve de omroepinstituten die speciaal in het leven zijn geroepen om via de radio en/of de televisie educatie te bedrijven (Teleac bijvoorbeeld), alle omroeporganisaties het tot hun taak rekenen om - naast informatieve, culturele en programma's van ontspannende aard - educatieve programma's te brengen. Op zichzelf is dat nog geen reden voor misverstanden, wel echter het feit dat men vanuit de omroep zelden serieus geprobeerd heeft aan te geven waarin nu de educatieve programma's van de overige verschillen.<sup>3</sup> Ook de Afdeling Kijk- en Luisteronderzoek van de NOS laat, althans bij de categorale inventarisatie van het *televisie-aanbod*, educatieve programma's ongedefinieerd. In het categorieënsysteem dat bij de rubricering van het programma-aanbod op de televisie wordt gehanteerd, zoekt men tevergeefs naar de rubriek "educatie".<sup>4</sup> Het voor de radioprogramma's gebruikte categorieënsysteem kent wel een aparte rubriek "educatie" (een subcategorie binnen de rubriek "Gesproken woord").<sup>5</sup> Maar betwijfeld kan worden of deze indeling algemeen wordt onderschreven. Zo komt men in de Feduco-uitgave waarin de in 1984/1985 uitgezonden en uit te zenden educatieve series bijeen zijn gebracht, ook programma's tegen die volgens het KLO-systeem bijvoorbeeld in de rubriek "Gevarieerd informatief" vallen.<sup>6</sup>

In omroepkringen wordt soms elk programma waarvan men iets kan opsteken als educatief bestempeld. Zo rekent Van der Haak behalve de cursorische programma's voor "studieuze" belangstellenden, ook wat hij aanduidt als de "gewone" programma's tot het educatieve aanbod, waarbij hij vooral op de informatieve en kunstzinnige programma's van de omroeporganisaties doelt.<sup>7</sup> Van der Haak noemt die gewone programma's gezinszins om volledig te zijn. Integendeel, hij komt juist tot de slotsom dat de gewone educatieve radio- en televisieprogramma's voor de volwasseneneducatie het belangrijkste zijn.<sup>8</sup> In deze mening staat Van der Haak zeker niet alleen. Zo komt een Britse staatscommissie voor de volwasseneneducatie in een studie tot de conclusie:

"... the principal adult education force in Britain today may well be the *general* television output of the BBC and Independent Television (as *distinct* from their expressly educational work)."<sup>9</sup>

Wanneer de informatieve en kunstprogramma's tot de educatieve programma's mogen worden gerekend, wordt er op Nederland I en II zeer veel aan educatie gedaan. Zoals tabel 3.1 voor het televisieseizoen 1983/1984 laat zien, wordt er feitelijk niet minder dan ongeveer 40% van de zendtijd voor informatieve en kunstprogramma's uitgetrokken. Terzijde zij opgemerkt dat het derde kwartaal van 1984 weliswaar een iets ander beeld

3 A.A. Sterman, "Teleac; pionier van de instructieve omroep"; *Medialistiek*, 1976 (II), blz. 24.

4 NOS, *Kijken en luisteren 1982/1983*, Hilversum, NOS/Afd. Kijk- en Luisteronderzoek, z.j., blz. 107/108.

5 *Ibid.*, blz. 108.

6 H. Jurgens, *Educatieve programma's op radio en televisie 1984/1985*, Hilversum, Feduco, 1984.

7 C.P.M. van der Haak (1983), op. cit., blz. 131.

8 *Ibid.*, blz. 137.

9 DES (1973); zoals aangehaald in A.W. Bates, *Broadcasting in education - an evaluation*, London, Constable, 1984, blz. 119.

laat zien, maar dat wordt vertekend doordat in die periode zeer veel zendtijd in de Olympische spelen is gestoken. In feite wijst tabel 3.1 uit dat op beide Nederlandse televisienetten aan informatie en kunst samen ongeveer evenveel tijd wordt besteed als aan drama en amusement.

**Tabel 3.1 Verdeling televisietijd over zeven programmacategorieën voor de vier kwartalen van het televisieseizoen 1983/1984 (uitzendingen na 18.45 uur)**

Kwartaal	Informatie	Kunst	Drama	Amusement	Sport	Jeugd	Reclame	Totaal
4e '83	38,3	3,4	26,5	13,9	5,3	7,5	5,2	100
1e '84	36,0	3,6	27,3	12,8	7,6	7,8	5,0	100
2e '84	34,6	4,8	29,4	11,4	7,1	7,6	5,2	100
3e '84	28,3	2,2	31,9	7,6	19,5	6,6	4,0	100

Bron: NOS (KLO), Kwartaalregistraties TV (R84-351/357/361/366).

Sommigen zijn overigens bereid de laatst genoemde programmasoorten ook tot de educatieve programma's te rekenen. Zo wijst Rengelink erop dat in het drama- en amusementsaanbod (kwissen bijvoorbeeld) allerlei elementen kunnen zitten die tot kennisvergroting en begripsverruiming kunnen leiden, waarmee deze programmasoorten indirect tot de educatieve programma's zouden moeten worden gerekend.<sup>10</sup> Kiest men echter voor zo'n route, dan lijkt het eind zoek. Want zo redenerend kan men, in aanmerking nemend dat sport- en jeugdprogramma's evenals STER-spotjes ook informatieve elementen bevatten, tot de conclusie komen dat het *totale* aanbod van radio en televisie als educatief moet worden beschouwd.

Om een dergelijke begripsuitholling uit de weg te gaan wil Bates eerst van een educatief radio- of televisieprogramma spreken wanneer er op enigerlei wijze van een *externe organisatie* van het leren, door anderen dan de kijker of luisteraar zelf, sprake is.<sup>11</sup> Volgens Bates moet een individu of een instelling buiten de gebruiker om leiding en structuur aan het leren geven, en waar zo'n extern sturingselement ontbreekt is zijn inziens geen sprake van educatie door de massamedia, maar van ongestructureerd incidenteel leren.<sup>12</sup> Bates werkt deze abstract geformuleerde eis niet nader uit. Waarschijnlijk bedoelt hij dat eerst van educatie met behulp van radio of televisie sprake kan zijn als het aanbod niet zelfstandig wordt gebruikt, hetzij doordat het radio- en televisieaanbod binnen het bestaande vormingswerk of volwassenenonderwijs wordt gebruikt, hetzij doordat de individuele gebruiker thuis naast radio en televisie over andere media kan beschikken. In het laatste geval kan de externe sturing uitgaan van studietoelagen en verwerkingsopdrachten neergelegd in het begeleidend schriftelijk materiaal of van faciliteiten voor huiswerkcorrectie.

Ons inziens wordt hier het begrip educatief programma te sterk ingeperkt. Naar onze mening houdt een radio- of televisieprogramma niet *per definitie* op educatief te zijn wanneer het zelfstandig wordt gebruikt, en daarmee alleen de educatieve boodschap moet dragen. In onze visie is van educatieve radio- en televisieprogramma's voor volwassenen sprake als aan de volgende drie voorwaarden is voldaan:

- (a) De programma's mikken planmatig op het bereiken van tevoren vastgestelde educatieve doelstellingen. Die doelstellingen kunnen zowel in de opleidings- als vormingssfeer liggen en zijn, globaal gezegd, gericht op het verbeteren van het persoonlijke, sociale of beroepsleven van volwassenen.
- (b) De opzet en inhoud van de programma's wordt gedicteerd door deze educatieve doelstellingen. Wat er in de programma's gebeurt wordt dan

10 J. W. Rengelink, "De rol van de omroep op het terrein van onderwijs en vorming"; *Medialistiek*, 1976 (II), blz. 2.

11 A. W. Bates, *Broadcasting in education - an evaluation*, London, Constable, 1984, blz. 67.

12 *Ibid.*, blz. 68.

ook door educatieve in plaats van omroepnormen bepaald. Dezelfde educatieve doelstellingen bepalen aan welke maatstaven het eventuele succes van de programma's wordt afgemeten.

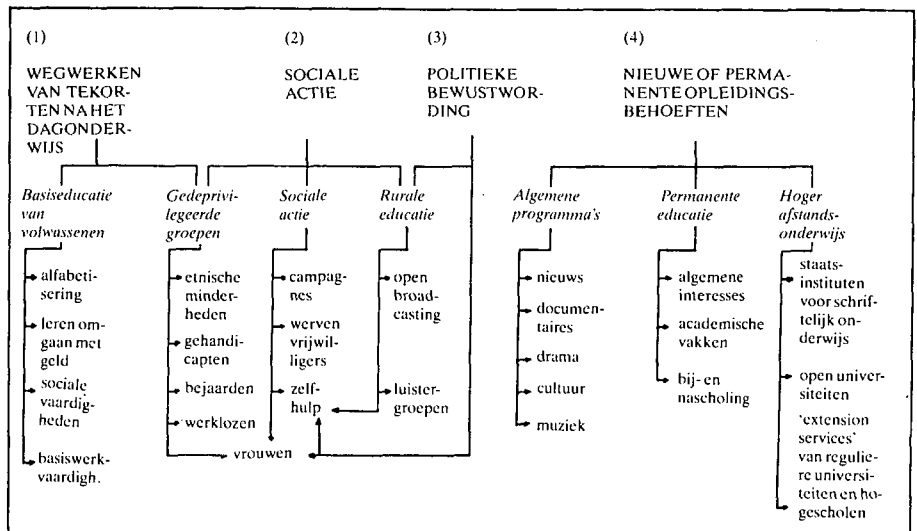
- (c) De programma's beogen specifieke educatieve tekorten (aan opleiding, kennis, bekwaamheden, sociale vaardigheden en dergelijke) op te heffen, dan wel aan specifieke educatieve behoeften te voldoen. Omdat tekorten en behoeften niet bij iedereen in dezelfde mate bestaan, zijn educatieve programma's meestentijds op specifieke deelverzamelingen van het publiek gericht.

In wat nu volgt zullen we vooral stilstaan bij wat wij als educatieve programma's omschreven. Echter, de hierboven gememoreerde opvatting dat de "gewone" programma's voor de educatie van volwassenen minstens zo belangrijk zijn als de specifieke educatief bedoelde programma's, zullen we niet onbecommentarieerd laten.

### 3.2.2 *Educatieve werkerreinen*

In zijn overzicht van de doeleinden waartoe radio en televisie in het kader van de buitenschoolse educatie zijn ingezet, onderscheidt Bates een vijftal globale clusters van educatieve oogmerken.<sup>13</sup> Eén daarvan, namelijk het wegwerken van achterstanden die zich voorafgaand aan de intrede in het dagonderwijs voordoen, valt buiten het bestek van dit hoofdstuk. De overige vier ziet men terug in figuur 3.1, waarbij de volgende doelstellingsgroepen aan de orde zijn:

**Figuur 3.1** Terreinen waarop radio en televisie in het kader van de buitenschoolse educatie van volwassenen zijn ingezet



Bron: A. W. Bates, *Broadcasting in education – an evaluation*. London: Constable, 1984 (een uitsnede uit Table 1 ["Strategic roles for television and radio"], blz. 9).

- (1) Het na het verlaten van het dagonderwijs wegwerken van tekorten in scholing en vorming als gevolg van een onvoldoende succesvol doorlopen schoolopleiding.
- (2) Het stimuleren van mensen om hun lot meer in eigen handen te nemen en via actie te trachten verbetering in de eigen situatie en die van de directe omgeving te brengen, benevens het aanmoedigen tot een zo uitputtend mogelijk gebruik van de faciliteiten en diensten die de verzorgingsstaat te bieden heeft ("sociale actie").
- (3) Het stimuleren van politieke bewustwording, met inbegrip van het mobiliseren van mensen om zich tegen de bestaande orde te keren.

13 Ibid., blz. 68 vv.

- (4) Het voldoen aan nieuwe of voortdurende opleidingsbehoeften welke zich in het volwassen bestaan voordoen.

Lang niet alle werkterreinen waarop radio en televisie een steentje aan de opleiding en vorming van volwassenen hebben bijgedragen, zijn voor onze studie van belang. Dat geldt uiteraard wel waar sprake is van de basiseducatie van volwassenen, bedoeld voor mensen met een geringe of tekortgeschoten opleiding. In veel Westeuropese landen, maar niet in Nederland, hebben radio en televisie een ondersteunende en vooral een toeleidende rol gespeeld bij alfabetiseringsprojecten waarbij volwassenen alsnog elementaire vaardigheden in het lezen en schrijven worden bijgebracht. Daarnaast zijn radio en televisie behulpzaam geweest bij het ontwikkelen van allerlei levensvaardigheden die van pas komen als men zich staande wil houden in de maatschappij (omgaan met geld, rechten opeisen, formulieren invullen, solliciteren en dergelijke), alsook bij het ontwikkelen van studievaardigheden. In het radio- en televisie-aanbod dat speciaal op mensen met weinig opleiding is gericht, ligt meestal het accent op de hiervoor aangeduide sociale levensvaardigheden (*social coping skills*), maar hier en daar wordt ook enige aandacht aan meer schoolse kennis geschonken. In geen enkel Westuropees land wordt echter van radio of televisie gebruik gemaakt om volwassenen alsnog in de gelegenheid te stellen een basisonderwijsdiploma te halen, iets dat in sommige ontwikkelingslanden wel voorkomt.<sup>14</sup>

Minder of niet van belang voor onze studie is het programma- aanbod dat speciaal op etnische minderheden of andere *specifieke* kansarm geachte groepen is afgestemd. Gehandicapten, bejaarden en werklozen als specifieke doelgroep kennen we in Nederland nauwelijks, zij het dat de RVU/Educatieve Omroep enkele series hieraan heeft gewijd. Wel is er een groeiend aanbod specifiek bedoeld voor allerlei categorieën van etnische minderheden die onze samenleving kent.

Bij programma's gericht op sociale actie en politieke bewustwording gaat het in feite om vormingsdoelstellingen die we in de Nederlandse situatie vooral terugzien in het aanbod dat speciaal voor mensen met weinig vooropleiding is bestemd. De programma's die gericht zijn op politieke bewustwording hebben overigens in ons land een minder militant en mobiliserend karakter dan de definitie van Bates toelaat. Bij "rurale educatie" gaat het in feite om projecten waarin wordt getracht de plattelandsbevolking van ontwikkelingslanden te bereiken. Hierbij zijn educatieve initiatieven in het geding die op geen enkele manier veralgemeend kunnen worden naar een land als het onze.

Als het gaat om nieuwe en voortdurende opleidings- en scholingsbehoeften waarbij radio en televisie een rol kunnen spelen, is voor onze studie het hoger afstandsonderwijs niet van belang, omdat deze vorm van onderwijs het funderend onderwijs aanzienlijk te boven gaat. Overigens spelen radio en televisie in de onlangs van start gegane Nederlandse Open Universiteit slechts een zeer kleine rol. Dit zeker als men dit vergelijkt met de Britse Open Universiteit. Op dit moment zendt de BBC via de televisie jaarlijks 1500 Open University-programma's uit, hetgeen wekelijks ruim 35 uur zendtijd vergt.<sup>15</sup> Het radio-aanbod is geringer in omvang, en het is ook de laatste jaren (tussen 1980 en 1983) teruggebracht. Vóór 1980 werd nog wekelijks 28 uur radio-zendtijd voor de Open University uitgetrokken, nu is dit nog "maar" 12 uur per week, een gevolg van de beleidslijn om op grote schaal over te gaan tot het per post verspreiden van geluidscassettes.<sup>16</sup> De Nederlandse Open Universiteit heeft vooralsnog van het gebruik van de radio afgezien. En op de televisie zijn op jaarbasis, althans op dit moment, 40 zendingen uitgetrokken (een klein uur per week), zendtijd die voor een belangrijk deel wordt gebruikt om bekendheid aan het nieuwe Heerlense instituut te geven. Daarnaast worden de schaarse zendingen gebruikt om

<sup>14</sup> Ibid., blz. 78.

<sup>15</sup> A. W. Bates, "Adult learning from educational television: the Open University experience"; in: *Learning from television*; door M.J.A. Howe, London etc., Academic Press, 1983, blz. 58.

<sup>16</sup> A. W. Bates (1984), op. cit., blz. 141.

enkele, ook voor een breder publiek interessant geachte colleges uit te zenden.<sup>17</sup>

Wel van belang voor onze studie zijn de bijdragen van radio en televisie aan cursussen in de sfeer van het voortdurend onderwijs, een gebied waarop in ons land vooral Teleac zich beweegt. Het gaat hier om cursussen die ofwel uit algemene interesses, hobby's en bezigheden ofwel in het kader van bedrijf of beroep worden gevolgd. Opmerkelijk is dat er noch in Nederland noch in andere Westeuropese landen ooit een Open Universiteit-achtig systeem dat opleidt voor diploma's voor het secundaire onderwijs van de grond is gekomen. Wel worden er in vele landen, meestal niet diplomagerichte cursussen uitgezonden waarin leerstof aan bod komt waaraan ook in het voortgezet onderwijs aandacht wordt besteed (talencursussen bijvoorbeeld). Evenzeer is het het opmerken waard, dat de radio- en televisiecursussen die zich op een secundair onderwijsniveau bewegen, doorgaans los staan van andere vormen van volwassenenonderwijs en volledig door het betrokken omroepinstituut worden bepaald.<sup>18</sup>

### 3.2.3 *Het Nederlandse radio- en televisie-aanbod*

We kennen in Nederland een drietal instituten die speciaal in het leven zijn geroepen om radio- en/of televisieprogramma's ten behoeve van de educatie van volwassenen te verzorgen, te weten de Stichting Radio Volksuniversiteit (RVU), sinds kort *RVU/Educatieve Omroep* geheten, de *Stichting Teleac* en de eind 1982 opgerichte *Stichting Federatie voor Educatieve Omroep (Feduco)*. Wanneer we het aanbod van deze drie instanties in kaart brengen, hebben we een groot deel van het educatieve aanbod gehad. Echter niet alles, zoals raadpleging van de eerder vermelde Feduco-uitgave "Educatieve programma's op radio en televisie, 1984/1985" duidelijk maakt.<sup>6</sup>

Afgaand op deze uitgave blijkt onder meer de NOS enkele educatieve series uit te zenden, steeds uitdrukkelijk bedoeld voor het algemene publiek. Vormingsdoelstellingen staan hierbij voorop. Uiteenlopende onderwerpen worden bestreken. Zo komen we in het aanbod voor 1984/1985 series over werkloosheid, beeldende kunst, de onderlinge beïnvloeding van maatschappij en wetenschap en over dood en begraven tegen, en nog een serie over recht. Bij de NOS-series is meestal op aanvraag schriftelijk materiaal beschikbaar. Dat geldt niet voor de *Paspoort*-uitzendingen, een wekelijks uitgezonden televisieprogramma waarin op vijf afzonderlijke dagen van de week achtereenvolgens de in Nederland verblijvende Joegoslaven, Italianen, Turken, Spanjaarden en Marokkanen worden bediend, en die daarnaast bestemd zijn voor allen die bij de situatie en de problemen van deze groepen buitenlandse werknemers geïnteresseerd en betrokken zijn.<sup>19</sup> Daarnaast produceert de NOS ook in Feduco-verband radio- en televisieprogramma's in het bijzonder bedoeld voor Chinezen, Italianen, Spanjaarden, Portugezen, Surinamers, Antillianen, Molukkers, Marokkanen en Turken, en wel voor elke genoemde groep afzonderlijke programma's.<sup>20</sup>

In het Feduco-overzicht waarop we ons nog steeds baseren, is ook een aantal programma's van de A- en B-omroepen opgenomen, waarbij het meestal om radioprogramma's blijkt te gaan. Afgezien van de in Feduco-verband geleverde bijdragen, houden de omroepen zich doorgaans niet op met cursorische informatievershaffing: het gaat meestal om informatierubrieken waarin steeds weer andere onderwerpen aan de orde worden gesteld, en waarbij zelden begeleidend schriftelijk materiaal voorhanden is. Dat ligt anders voor de AVRO, die in het verleden onder meer cursussen gitaar, assertiviteit, dammen en schaken heeft verzorgd en thans een cursus bridge

17 C.P.M. van der Haak (1983), op. cit., blz. 136.

18 A.W. Bates (1984), op. cit., blz. 136.

19 H. Jurgens (1984), op. cit., blz. 47.

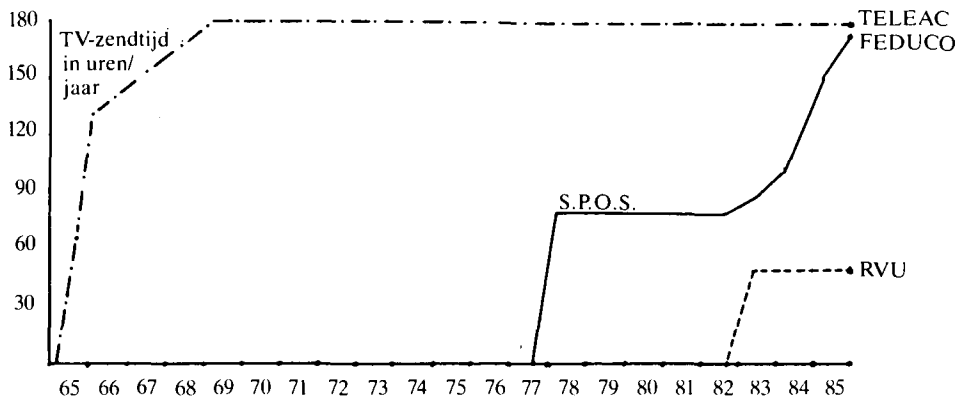
20 Ibid., blz. 49-60.



uitzendt. De laatste cursus ontbreekt ons inziens ten onrechte in het Feduco-overzicht, want zij schijnt niet minder dan 40.000 cursisten te hebben getrokken.<sup>21</sup>

Keren we terug naar het aanbod van de RVU, Teleac en de Feduco, de instanties die speciaal voor de educatie van volwassenen in het leven zijn geroepen, dan kunnen we uit figuur 3.2 afleiden dat, afgezien van Teleac,

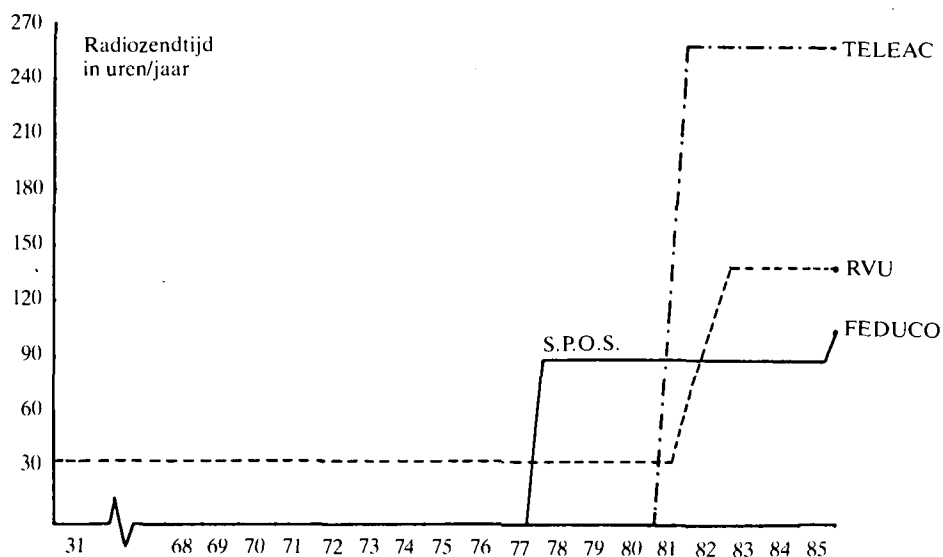
**Figuur 3.2** Ontwikkeling van de televisiezentijd beschikbaar gesteld aan Teleac, de Feduco en haar voorgangers en de RVU



Bron: Persoonlijke mededelingen van M. van Wingerden (RVU/Educatieve Omroep), N. Rodenburg (Teleac) en H.P.M. Jurgens (Feduco).

het televisie-aanbod dat door deze instanties wordt verzorgd de laatste jaren een duidelijke groei vertoont. Deze ontwikkeling is het meest pregnant voor de nieuwkomer Feduco, een organisatie die we hiervoor in 1982 hebben laten starten maar blijktens figuur 3.2 historische wortels kent die tot 1977 teruggaan, waarover straks meer. Tevens wordt zichtbaar dat de RVU, die voordien alleen maar over radiozendentijd kon beschikken, in 1982 de beschikking over televisiezentijd heeft gekregen.

**Figuur 3.3** Ontwikkeling van de radiozendentijd beschikbaar gesteld aan de RVU, de Feduco en haar voorgangers en aan Teleac



Bron: Persoonlijke mededelingen van M. van Wingerden (RVU/Educatieve Omroep), N. Rodenburg (Teleac) en H.P.M. Jurgens (Feduco).

<sup>21</sup> Persoonlijke mededeling van C. van Gestel, oktober 1984.

Het jaar daarvoor heeft zich bij Teleac het omgekeerde voorgedaan, hetgeen duidelijk wordt als men een blik slaat op figuur 3.3. Vóór 1981 was Teleac alleen maar op de televisie te zien, daarna is zij ook op de radio te beluisteren. Ook de RVU heeft haar zendtijd de afgelopen jaren flink zien groeien. Voor de Feduco wordt met ingang van het seizoen 1984/1985 een lichte groei voorzien. Het algemene beeld is dus dat de drie betrokken instanties sinds het begin van de jaren tachtig er qua zendtijd aanzienlijk op vooruit zijn gegaan, zij het dat zendtijd van Teleac en de RVU de laatste drie jaar gelijk gebleven is.

#### *RVU/Educatieve Omroep*

Van het drietal is de RVU/Educatieve omroep veruit de oudste en het is ook de enige die op een eigen zendmachtiging kan bogen (Teleac en de Feduco krijgen hun zendtijd door tussenkomst van de NOS). De RVU is in 1931 opgericht om het werk van de volksuniversiteiten ook via de radio gestalte te geven. Tot het eind van de zestiger jaren werd hiertoe als beproefd middel de radiolezing gebruikt. Daarna is men gaandeweg overgegaan op wat levendiger programmavormen, zoals documentaires en interviews. Tegelijkertijd werden de eenmalige lezingen vervangen door programmaseries rond een bepaald thema. En ook de thematiek zelf veranderde. Het aanvankelijke accent op kunst en wetenschap werd verlaten, en gaandeweg werd de koers verlegd naar allerlei vraagstukken die te maken hebben met veranderingen in de samenleving, zowel op persoonlijk gebied als op sociaal-economisch en politiek terrein.<sup>22</sup>

Blijkens tabel 3.2, waarin een - overigens tot op zekere hoogte arbitraire - rubricering van het RVU-aanbod van de laatste drie jaar wordt gegeven, staan kunst en wetenschap in het huidige aanbod inderdaad niet meer centraal. Series over "Het hartinfarct als cultuurziekte", "Ethiek in de politiek" (met gesprekken met de cultuurfilosoof Prof. dr. W. Luyten) of "Erfelijkheidsonderzoek" zijn weliswaar momenteel nog via de RVU-tape-theek op geluidscassette te bekomen, maar in het huidige aanbod zoekt men dit soort series vergeefs. Volgens de laatste inzichten zijn dan ook in de RVU-programma's:

"... de ervaringen van gewone mensen het belangrijkste. De programmamakers van de RVU gaan er van uit dat mensen die iets hebben meegemaakt of ergens ervaring mee hebben, op dat gebied heel deskundig kunnen zijn. Juist van hún verhalen kun je iets opsteken."<sup>23</sup>

**Tabel 3.2 Aantallen RVU-series per themagebied, uitgezonden in de afgelopen drie seizoenen**

Themagebied	81/82	82/83	83/84	Tot.
★ Politiek en politieke bewustwording	4	2	8	14
★ Gezondheid	2	2	7	11
★ Relaties	1	1	5	7
★ Milieu	3	2	2	7
★ Maatschappelijke ontwikkelingen	1	2	3	6
★ Opvoeding en onderwijs	0	2	3	5
★ Rechten	0	2	2	4
★ Kunst en volkscultuur	0	1	3	4
★ Niet-westerse culturen	0	0	3	3
★ Wetenschap	0	2	1	3
★ Engels	1	1	1	3
★ Ontwikkelingsprobleem.	1	0	1	2
★ Diversen	2	2	4	8
<b>TOTAAL</b>	<b>15</b>	<b>19</b>	<b>43</b>	<b>77</b>

Bron: RVU-programma-overzichten 1981/1982, 1982/1983, juli-dec. 1983 en jan.-juni 1984; de categorisatie is voor rekening van de auteurs van dit rapport.

<sup>22</sup> Voorlichtingsfolder RVU/Educatieve Omroep, z.j..

<sup>23</sup> RVU/Educatieve Omroep, *Programma's juli-december 1984*, Hilversum, RVU/Educatieve Omroep, 1984, blz. 2.

Hoewel veel series te maken hebben met onderwerpen die dicht tegen de persoonlijke levenssfeer aanliggen (gezondheid, opvoeding, relaties, emancipatie, rechten), wordt ook getracht de kijker en luisteraar te betrekken bij zaken die verder van ons afstaan. Een aantal series is in de terminologie van Bates onder "sociale actie" en "politieke bewustwording" te rubriceren.

Het sterk vormingsgerichte aanbod van de RVU/Educatieve Omroep is niet alleen bestemd voor de individuele kijker en luisteraar thuis. Daarnaast is het ook bestemd voor gebruik in het vormingswerk met volwassenen. Om dat laatste te bevorderen worden jaarlijks twee *velddagen* georganiseerd, bijeenkomsten waarin vertegenwoordigers uit de wereld van de volwasseneducatie worden uitgenodigd programmasuggesties te leveren.

Voor wie een serie gemist heeft zijn de uitzendingen enkele weken na uitzending op cassette beschikbaar. Bij de meeste series is ook schriftelijk begeleidend materiaal verkrijgbaar. In de RVU-periodiek *OpSchrift*, waarop belangstellenden zich kunnen abonneren, wordt maandelijks één van de lopende programmaseries tot thema gemaakt.

### *Stichting Teleac*

Spraken we bij de RVU steeds over programma-series, bij Teleac is de term *cursus* meer op zijn plaats. Het Teleac-aanbod is dan ook hoofdzakelijk onderwijsgericht. In 1965 werd de eerste televisie cursus uitgezonden, en ondertussen, dat wil zeggen tot en met het seizoen 1983/1984, heeft Teleac 240 cursussen de ether ingezonden, waarvan 206 met begeleidend materiaal.<sup>24</sup> Bij de oprichting stelde de stichting zich ten doel:

"... het door middel van televisie-uitzendingen geven van wetenschappelijke en technische scholing, respectievelijk bijscholing, alsmede van op specifieke groepen gerichte culturele vorming en voorlichting."<sup>25</sup>

Hoe die opdracht de afgelopen drie jaar is opgevat, maakt tabel 3.3 inzichtelijk. In deze tabel ziet men een vijftal terreinen waarop Teleac zich bij traditie beweegt. De alfacategorie "Taal en Cultuur" wordt meestentijds gedomineerd door vreemde-talen-cursussen, waarbij zowel de beginners als de reeds gevorderden worden bediend, echter nooit in hetzelfde jaar. Het aanbod in de bètacategorie (natuurwetenschap en technologie) telt behalve geavanceerde onderwerpen ook onderdelen die de geïnteresseerde leek mogelijk behagen. In de gammasfeer komt de laatste jaren de gezondheidssector vaak aan bod: van de dertien cursussen binnen die categorie liggen er acht in de medische sfeer. Gaat het bij de eerste drie categorieën om een indeling naar discipline (alfa, bèta, gamma), de overige gaan van een ander gezichtspunt uit, en wel de maatschappelijke context waarin de cursus bruikbaar is. De categorie "Bedrijf en Beroep" heeft betrekking op cursussen die voor mensen die in het bedrijfsleven werkzaam zijn van belang kunnen zijn (management, kantoorinnovatie en dergelijke). En daarnaast gaat het om cursussen die voor bepaalde beroepsbeoefenaren zijn bedoeld. Het laatste verklaart bijvoorbeeld waarom een cursus als "Moderne Geschiedenis" (bedoeld als PAO-cursus voor geschiedenisleraren) niet onder de alfa-categorie is geplaatst, en tevens waarom een cursus als "Onderwijskunde" (een nascholingscursus) niet in de gamma-categorie is terug te vinden. Tot slot houdt Teleac rekening met het feit dat velen, al dan niet gedwongen, meer en meer over vrije tijd beschikken, een gegeven waarop wordt ingespeeld door het verschaffen van cursussen in de hobby- en bezigheidssfeer.

<sup>24</sup> M.E.W. Dankbaar, *Overzichtsrapport 1983/1984*, Utrecht, Stichting Teleac, 1984, blz. 4.

<sup>25</sup> C.H.M. Sonnemans, "Afstandsonderwijs niet voor iedereen geschikt"; in: *Afstandsonderwijs*; door T.H.A. van der Voort, serie SVO-reeks, nr. 36, 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1980, blz. 138.

Tabel 3.3 Teleac-cursussen van de afgelopen drie jaar, gerubriceerd naar themagebieden

Themagebied	1981-1982	1982-1983	1983-1984
Taal en Cultuur	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Follow me II</li> <li>★ Avanti, avanti</li> <li>★ Parlons-en</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ De antieke wereld</li> <li>★ Kunstgeschiedenis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Follow me I</li> <li>★ Spy in the sky</li> <li>★ Por Favor</li> <li>★ Latijn</li> </ul>
Natuurwetenschap en Technologie	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Geologie</li> <li>★ Micro-electronica</li> <li>★ Leven in het heelal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Kwart eeuw ruimtevaart</li> <li>★ Moderne sterrenkunde</li> </ul>	
Mens en Maatschappij	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ In het ziekenhuis</li> <li>★ Diabetesvoorlichting</li> <li>★ Peuters en kleuters</li> <li>★ Gemeentewijzer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ CARA</li> <li>★ Epilepsie</li> <li>★ Gezonde voeding</li> <li>★ Communicatie</li> <li>★ Economie</li> <li>★ Eerste 365 dagen van het kind</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Reuma</li> <li>★ Epilepsie</li> <li>★ Psychosomatiek</li> </ul>
Bedrijf en Beroep	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Management</li> <li>★ Moderne Geschiedenis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Kantoorinnovatie</li> <li>★ Moderne Geschiedenis</li> <li>★ Ergonomie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Innovatie</li> <li>★ Onderwijskunde</li> <li>★ PASCAL</li> <li>★ Turken, Marocanen, Nederlanders</li> </ul>
Hobby en Vrije tijd	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Sportvissen</li> <li>★ Vaarbewijs</li> <li>★ Geschiedenis fotografie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Planten verzorgen</li> <li>★ Fotograferen en filmen</li> <li>★ Belastingcursus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Tekenen en schilderen</li> <li>★ Let's Swing</li> <li>★ Audio-apparatuur</li> </ul>

Bron: M. E. W. Dankbaar, *overzichtsrapporten 1981/82, 1982/83 en 1983/84*. Stichting Teleac, 1982, 1983 en 1984. Categorië: persoonlijke mededeling van mevr. Dankbaar.

Sinds Teleac over radiozendtijd beschikt wordt elke cursus behalve op de televisie ook via de radio gepresenteerd. Tegenwoordig ontbreekt bij geen enkele cursus begeleidend schriftelijk materiaal. De cursusboeken worden onder eigen beheer uitgegeven, hetgeen sinds medio 1978 wordt gelegitimeerd doordat Teleac toen als instituut voor schriftelijk onderwijs werd erkend. Behalve radio, televisie en cursusboek maken bij gelegenheid ook andere media (grammofoonplaten, dia's en experimenteerdozen) deel uit van het multimediale pakket. Daarnaast zijn er soms zomercursussen en studiegroepen. Tot slot is er bij sommige cursussen sprake van huiswerkcorrectie, en bij hoge uitzondering van een afsluitend examen.<sup>26</sup>

### Feduco

De Stichting Federatie voor Educatieve Omroep (Feduco) is een federatief samenwerkingsverband waaraan behalve de NOS, Teleac en de RVU/Educatieve Omroep tevens de omroepen deelnemen. Eén omroep doet niet mee, namelijk de VPRO. Deze zendgemachtigde heeft zich altijd op het standpunt gesteld dat de educatieve omroep een zaak van het onderwijs en het vormingswerk is, waar de algemene omroep buiten moet blijven.<sup>27</sup> De Feduco is niet alleen opgericht om in het kader van de volwasseneneducatie radio- en televisieprogramma's te (doen) realiseren. De federatie heeft namelijk ook de opdracht een meer definitieve structuur

<sup>26</sup> Ibid., blz. 137.

<sup>27</sup> H. Jurgens, "Lessen uit de lucht - de instructieve omroep in ontwikkeling"; in: *Educatieve omroep in silhouet*; door R.H. van Bergen en H. Jurgens, serie Omroepodium, nr. 4., Hilversum, NOS, 1979, blz. 16.

van de educatieve omroep te ontwerpen en voor te bereiden.<sup>28</sup> De Feduco is dan ook uitdrukkelijk gedacht als een tijdelijke constructie, een overgangsfiguur die op het moment dat een meer permanente structuur zijn beslag heeft gekregen weer wordt opgeheven. Medio 1986 moet het zo ver zijn. Maar in geval de invoering van de nieuwe structuur langer op zich laat wachten, voorzien de statuten in de mogelijkheid dat de Feduco drie jaar langer blijft bestaan.<sup>29</sup>

Het thans in de Feduco geformaliseerde samenwerkingsverband van de NOS, RVU, Teleac en de omroepen gaat terug tot 1977, het jaar waarin de Open School-proef van start ging. Omdat de ervaringen opgedaan tijdens en na deze Open School-proef verderop nog aan de orde zullen komen, staan we kort bij die historie stil. De Open School was een poging voor mensen met een geringe vooropleiding een nieuwe vorm van volwasseneneducatie te creëren. Daarbij was een combinatie van vormings- en onderwijsdoelstellingen in het geding. Enerzijds wilde de Open School de "redzaamheid" van de deelnemers in de samenleving bevorderen. Anderzijds werden ook (facultatieve) cursussen in een aantal schoolvakken geboden. Het streven was de deelnemers tot het niveau van één jaar voortgezet onderwijs te brengen. Of dat lukte moest de Open School-proef uitwijzen, een onderwijsexperiment dat twee jaar zou duren (maar het werden er drie). Tot de "officiële" Open Schoolproef werden 1550 deelnemers, verspreid over verschillende locaties in het land, toegelaten. Toelatingseis was dat men minimaal vijf en maximaal acht jaren dagonderwijs had genoten. Binnen elke locatie werden kleine groepen gevormd. Daarnaast werden buiten het eigenlijke experiment om nog zogeheten "spontane" groepen gevormd, die na het eerste proefjaar, evenals een aantal individuele deelnemers, ook toegang tot het Open School-lesmateriaal kregen.<sup>30</sup>

Hoewel "de groep" als het didactische zwaartepunt van de educatieve onderneming werd gezien, ging het uitdrukkelijk om een zogeheten multimediale aanpak. Hierbij werd behalve van het werken in groepen tevens van schriftelijk materiaal, cassettes, radio en televisie gebruik gemaakt. Om de radio- en televisieprogramma's te produceren werd een omroepconsortium gevormd, waarin de oprichters van de huidige Feduco participeerden. Van de televisieuitzendingen nam Teleac het leeuwedeel - 52 van de jaarlijks beschikbare 56 zenduren - voor haar rekening. De radioprogramma's werden door de andere deelnemende organisaties verzorgd.<sup>31</sup>

In de eerste twee jaar van de Open School-proef (september 1977-september 1979) maakten de radio- en televisieuitzendingen integraal deel uit van het multimediale aanbod van de Open School. Binnen dit aanbod moesten de radio- en televisieuitzendingen een audiovisuele ondersteuning geven aan onderdelen uit het vormings- en onderwijsplan waaraan ook in de groepen zelf en het schriftelijk materiaal aandacht werd besteed.<sup>32</sup> In het derde jaar van de proef werd het roer echter radicaal omgegooid. De radio- en televisieprogramma's werden losgemaakt uit het multimediale aanbod van de Open School, en gingen zich zelfstandig op de individuele luisteraars en kijkers thuis richten. Door deze koerswijziging werden de radio en de televisie weer als *massamedia* gebruikt, media die trachtten zoveel mogelijk mensen thuis voor de Open School-uitzendingen te interesseren.

Na het derde jaar van de proef werd het contract tussen de NOS en de Stichting Proefprojecten Open School (SPOS) niet gecontinueerd, en wat de omroep betrof eindigde de Open Schoolproef op dat tijdstip. Maar de

28 Feduco, *Statuten en reglementen Stichting Federatie voor Educatieve Omroep*, Hilversum, 9 mei 1984 (herziene druk), artikel 3, lid 3 van de Statuten, blz. 1.

29 *Ibid.*, artikel 22, blz. 10.

30 T.H.A. van der Voort, "Radio and television in the Dutch Open School - not such a good idea after all?"; in: *EBU Review*, 33 (6), 1982, blz. 10.

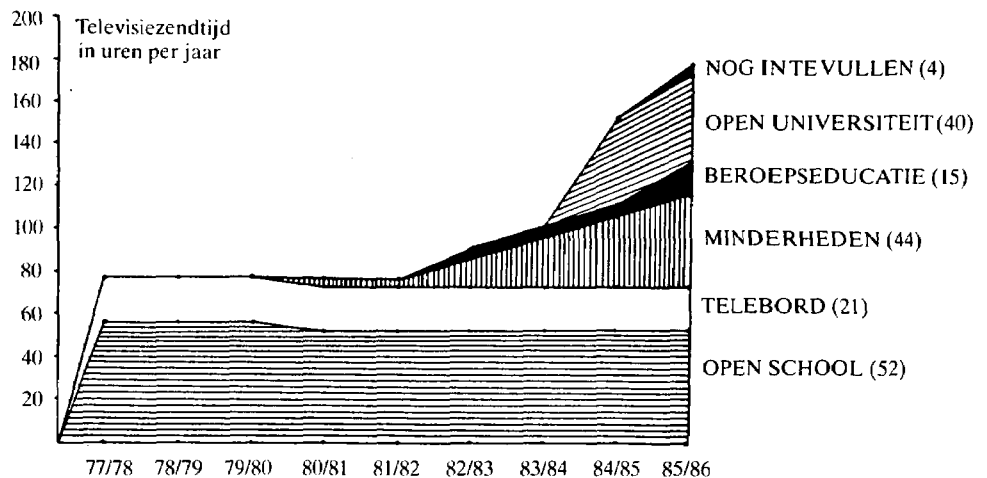
31 Feduco, *Jaarverslag van de Stichting Federatie voor Educatieve Omroep over het jaar 1983*, Hilversum, 1984, blz. 1.

32 H. Wursten, *Radio en televisie in de Open School-proef*, Zeist, Stichting Proefprojecten Open School, 1981, blz. 12.

uitzendingen bedoeld voor mensen met weinig opleiding werden, onder handhaving van de naam "Open School", voortgezet.<sup>33</sup> Nu echter in het kader van het door WVC gevoerde zogeheten projectenbeleid volwasseneneducatie, waarvan destijds behalve het Open School-project ook de projecten alfabetisering, etnisch-culturele minderheden en prepensionering deel uitmaakten. De Programma-adviescommissie, die tot het ontstaan van de Feduco de door het wegvallen van de SPOS ontstane leemte moest vullen, heeft echter verzuimd voor de projecten alfabetisering en prepensionering programmavoorstellen in te dienen.

Ook de thans operationele Feduco beweegt zich binnen het projectenbeleid volwasseneneducatie, zij het dat er ook ruimte is voor onderdelen van de volwasseneneducatie die door een of meer van de oprichters of van ministeriewege worden ingebracht.<sup>34</sup> Op de laatste titel zijn de uitzendingen ten behoeve van de Open Universiteit bij de Feduco ondergebracht. In het huidige projectenbeleid volwasseneneducatie is behalve van de reeds genoemde projectsoorten Open School, alfabetisering en etnisch-culturele minderheden tevens sprake van het project beroepskwalificerende educatie. Zoals figuur 3.4 laat zien krijgt het alfabetiseringsproject ook in het huidige Feduco-aanbod geen speciale aandacht (de neiging bestaat echter alfabetisering niet langer als een aparte projectsoort te behandelen maar te integreren in het Open School-aanbod). Een stijgend aantal programma's is voor etnisch-culturele minderheden bestemd. Ook de beroepseducatie, die tot nu toe weinig systematisch is behandeld, krijgt in het komende seizoen meer aandacht. Hierbij wordt ingegaan op oorzaken en gevolgen van veranderingen in beroepen en functies. De programma's zijn bedoeld voor werkenden die meer over hun vakgebied willen weten of zich op een ander vakgebied willen oriënteren en werkzoekenden die zich willen omscholen.<sup>35</sup>

**Figuur 3.4 Door de NOS sinds het uitzendjaar 1977/1978 ten behoeve van Feduco en haar voorgangers beschikbaar gestelde c.q. aangevraagde (1985/1986) televisiezendtijd, onderverdeeld naar projectsoort**



Bron: H.P.M. Jurgens (Feduco), mondelinge informatie.

De nog in figuur 3.4 vermelde *Telebord* uitzendingen vormen een verhaal apart. Telebord is een Nederlandse vinding waarbij grafische televisiebeelden via de radio (of een ander smalbandig medium als de telefoon) worden uitgezonden. De ontvanger ziet op zijn televisietoestel wat door de bron

33 H. Jurgens, "The Open School - present and future"; in: *EBU Review*, 33 (6), 1982, blz. 29.

34 Feduco (1984), op. cit., blz. 1 (artikel 3, lid 1 en 2).

35 Feduco-nieuwsbrief, "Beroepsgerichte educatie"; *Nieuwsbrief*, nr. 5, december 1984, blz. 1.

wordt geschreven en getekend.<sup>36</sup> En in combinatie met de beelden ontvangt men ook geluid. Omdat aan de soberheid van de gepresenteerde informatie bijzondere didactische kwaliteiten werden toegedacht, werd in Friese Open School-kringen het plan opgevat het Telebordsysteem bij een geplande cursus Fries te beproeven. Bij nader toezien bleken echter de aan de televisie-ontvangers te koppelen omzetkastjes nogal kostbaar, en bovendien konden zij niet tijdig worden geleverd. Dit inconveniënt werd opgelost door de omzetting van geluid in beeld reeds in de studio te laten plaats vinden, waarna het geheel via televisiezenders werd uitgezonden. Sinds 1 januari 1978 wordt het *landelijke* televisienet daarvoor gebruikt.<sup>37</sup> En daarom kan men tot op de dag van vandaag in geheel Nederland de Telebord-cursussen Fries volgen.

**Tabel 3.4 De afgelopen drie jaar in Open Schooltijd uitgezonden cursussen, gerubriceerd naar themagebied.**

Themagebied	1981/1982	1982/1983	1983/1984
Nederlands	X	X	X
Engels	X	X	-
Gezondheid	X	X	X
Rechten	X	-	X
Werk	X	X	-
Budgetteren	X	-	X
Onderwijs	-	X	-
Opvoeding	-	X	-
Burgerschapskunde	-	-	X

Bron: Programmafolders Open Schooltijd 1981/1982, 1982/1983 en 1983/1984.

Bezien we tenslotte wat in de laatste drie jaar in het kader van de Open School-programma's is uitgezonden (zie tabel 3.4). Naast de langlopende cursussen Nederlands en Engels zijn in de afgelopen jaren korte cursussen op het gebied van onder andere gezondheid, rechten, werk, budgetteren (leren omgaan met geld) uitgezonden. Behalve een cursorisch aanbod kent Open Schooltijd ook thematische programma's, waarin elke week een ander thema wordt behandeld. Die thema-onderwerpen bewegen zich ongeveer op hetzelfde terrein als de korte cursussen. Bij elk thema wordt een informatiemap gemaakt. In deze map wordt het onderwerp nader uitgewerkt en aangevuld met eventuele juridische en praktische tips, evenals een literatuurlijst en adressen van bureaus en instellingen waar men met vragen terecht kan. Behalve bij de themaprogramma's is ook bij de cursussen schriftelijk materiaal verkrijgbaar. Aan cassetteverspreiding wordt (nog) niet gedaan.

Een Programma-adviesraad adviseert het bestuur van Feduco over de uit te zenden programma's. Daartoe verzamelt de raad de wensen en behoeften van organisaties en groeperingen op de terreinen van onderwijs, scholing en vorming van volwassenen en vult deze desgewenst aan.<sup>38</sup>

### 3.3 *Het bereikte publiek*

#### 3.3.1 *Maatstaven voor het bereik*

Een belangrijk argument voor het gebruik van radio en televisie voor educatieve doeleinden is het grote bereik van deze media. Zowel de radio als de televisie zijn in staat een groot publiek te trekken. Althans in beginsel, want het bereik bij educatieve toepassingen is vaak zeer gering. Voor de

<sup>36</sup> T.H.A. van der Voort en M. Beishuizen, "Audiovisuele media"; in: *Losbladig Onderwijskundig Lexicon*; Alphen aan den Rijn, Samsom, april 1981, blz. 8/9.

<sup>37</sup> H. Wursten (1981), op. cit., blz. 43.

<sup>38</sup> Feduco (1984), op. cit., blz. 7 (artikel 12).

vaststelling van het bereik kunnen meerdere indicatoren worden gebruikt. Als radio en televisie de enige gebruikte media zijn, ligt het gebruik van luister- en kijkdichtheidscijfers voor de hand. Bij een reeks uitzendingen kan ook het cumulatieve bereik worden nagegaan: het percentage kijkers dat *één of meer* uitzendingen heeft gevolgd. Kijk- en luistercijfers geven slechts aan dat er gekeken of geluisterd is, maar zeggen niet hoe dat is gebeurd. Sommigen gaan er speciaal voor zitten, terwijl anderen toevallig met het programma worden geconfronteerd.

Bij een cursorisch aanbod waarop men zich via de aanschaf van een cursusboek kan abonneren, kan echter wel enig inzicht in de betrokkenheid van het luister- en kijkpubliek bij het gebodene worden verkregen. In zo'n geval kan men het kijk- en luisterpubliek in een aantal segmenten opdelen die elk een onderscheiden mate van *commitment* ten opzichte van de programma's aan de dag leggen. In het spraakgebruik van Bates is hier het *uifenoemen* aan de orde.<sup>39</sup> In het centrum van de ui bevindt zich een kleine kern van cursisten die zich volledig aan de cursus gecommitteerd heeft. Men maakt de volledige cursus af, en doet - als dat er is - ook examen. Om die kleine kern zit een bredere laag. Hierin zit de groep die zich weliswaar op de cursus heeft geabonneerd, maar bepaalde onderdelen van het lespakket (radio, televisie of cursusboek) geheel of gedeeltelijk laat vallen. En daaromheen zit veruit de dikste schil: de groep die zich op geen enkele manier aan de cursus gecommitteerd heeft, en alleen maar kijkt of luistert. Deze categorie wordt wel als *randkijkers* (of randluisteraars) aangeduid.

**Tabel 3.5 Deelname-indices bij twee cursussen: een voorbeeld**

DEELNAME-INDEX	PASCAL	PSYCHOSOMATIEK
★ Gemiddeld aantal TV-kijkers	50.000	50.000
★ Gemiddeld aantal luisteraars	30.000	20.000
★ Cursusboek aangeschaft	15.227	1.747
★ Cursusboek gelezen	13.704	582
★ Alle TV-lessen gevolgd	6.243	472
★ Alle radiolessen gevolgd	2.436	122

Bron: M.E.W. Dankbaar, *Overzicht 1983/1984*, Utrecht, Stichting Teleac, 1984 (diverse vindplaatsen).

Tabel 3.5 geeft een indruk van wat men zich bij het geschetste verschijnsel kan voorstellen. Voor een tweetal Teleac-cursussen zijn enkele deelname-indices in beeld gebracht. Bij beide cursussen bestaat het kijkerspubliek, zeer grof geschat, gemiddeld uit 50.000 kijkers. Hoe dieper men echter in de tabel afdaald, des te geringer de aantallen worden. Het radiopubliek bestaat gemiddeld nog slechts uit zo'n 20.000 à 30.000 luisteraars. Vervolgens is het aantal mensen dat tot de aanschaf van een cursusboek overgaat ook weer aanzienlijk kleiner, vooral bij de cursus Psychosomatiek. De aanschaf van een cursusboek zegt op zichzelf niet veel, want een aanzienlijk deel van de kopers zet het boek ongelezen in de kast (vooral bij de cursus Psychosomatiek). Het aantal cursisten dat alle televisieprogramma's bekijkt, steekt weer ongunstig af bij het aantal dat het cursusboek heeft gelezen, en het aantal cursisten dat alle radioprogramma's beluistert is daar weer een fractie van.

Die laatste volgorde is niet ongebruikelijk. Als cursisten bepaalde onderdelen uit het lespakket ongebruikt laten, vallen doorgaans als eerste de radiolessen af. Vervolgens laat men de televisielessen vallen en pas als laatste het boek. Het is echter ook niet altijd noodzakelijk of gewenst dat alle onderdelen van het cursuspakket worden gebruikt. Immers, meestal bevat het cursusboek reeds alle essentiële informatie en geven de radio- en televisieprogramma's slechts aanvullende informatie. De beste schatter van het aantal mensen dat een complete cursus heeft doorlopen is ons inziens

<sup>39</sup> A.W. Bates (1984), op. cit., blz. 99.



dan ook het aantal aangeschafte cursusboeken, zij het dat dit getal nog met een factor X moet worden verminderd, omdat een aantal cursisten het boek ongelezen laat.

De vraag is welke deelname-indices als maatgevend voor het succes van de inspanningen van een educatief omroepinstituut mogen worden gezien. Sommigen menen dat alleen op de omvang van de *kern* van de ui mag worden gelet. Daarbij gaat men ervan uit dat alleen de groep die de complete cursusstof heeft doorgenomen substantieel baat bij de cursus heeft. Op basis van dit standpunt hebben de cursussen PASCAL en Psychosomatic afgerond 14.000 en 600 mensen bereikt. Anderen menen echter dat de grootte van de *totale* ui maatgevend is. In zo'n geval gaat men ervan uit dat ook de randkijkers daadwerkelijk van het educatieve aanbod leren, een onderstelling waarover we later nog zullen spreken.

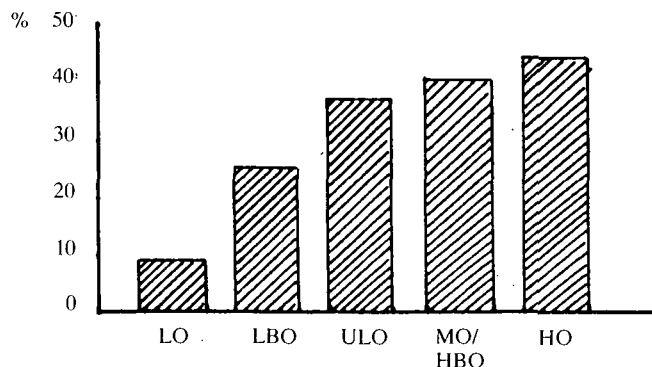
In beide visies blijft echter buiten beschouwing dat ook andere instanties het volwassen deel van de natie voor deelname aan educatie trachten te interesseren. Het is daarom nog maar de vraag of de absolute aantallen abonnees op televisiecursussen en randkijkers op zichzelf een toereikend criterium voor het succes van de inspanningen van de educatieve omroep vormen. Beter lijkt het na te gaan in hoeverre het aanbod van de educatieve omroep ertoe leidt dat mensen zich aan educatie blootstellen die hiertoe, als er geen uitzendingen waren, niet waren overgegaan. Vanuit dit gezichtspunt vormen de randkijkers de sterkste troef van de educatieve omroep, vooropgesteld dat men wil aannemen dat incidentele kijkers iets substantieels van de uitzendingen leren. Immers, voor deze groep is goed verdedigbaar dat als de programma's niet waren uitgezonden men ook geen kennis van hun inhoud had genomen. Bij het cursorisch aanbod ligt dit ingewikkelder. Want in zo'n geval moet men aantonen dat méér mensen een cursus gaan volgen. Het is immers ook denkbaar dat in feite andere instituten voor volwasseneneducatie concurrentie is aangedaan.

De mate waarin de educatieve omroep iets aan de deelname aan volwasseneneducatie heeft toe te voegen, zullen we nu voor twee situaties bezien. Ten eerste voor het aanbod dat speciaal op volwassenen met niet (veel) meer dan een lagere schoolopleiding is gericht, een groep waarvoor in Open School-kringen de naam "kansarmen" wordt gebezigd. En vervolgens voor het aanbod dat zich op het vlak van de permanente educatie beweegt.

### 3.3.2 *Het bereik van 'kansarmen'*

Een educatief omroepinstituut dat zich speciaal op volwassenen met een geringe vooropleiding richt, heeft het niet gemakkelijk. Men richt zich immers op een groep waarbij de school destijds weinig wist uit te richten,

**Figuur 3.5** Percentage volwassenen dat voornemens is een cursus of opleiding te volgen, uitgesplitst naar genoten vooropleiding



Bron: C.H.M. Sonnemans, *Tien jaar studeren na het dagonderwijs*, Utrecht, Teleac, 1984, blz. 36.

waarmee men in feite de opdracht aanvaardt om alsnog te slagen waar anderen faalden.<sup>40</sup> Bovendien mikt men op een groep die de geringste neiging vertoont alsnog een cursus of opleiding op te nemen. Figuur 3.5 laat dit zien. Slechts 9% van de volwassenen met alleen een lagere school-opleiding zegt voornemens te zijn ooit een cursus of opleiding te gaan volgen. Bij een iets hogere vooropleiding (LBO) ligt dit percentage reeds op 26%.

Hiermee is reeds op voorhand duidelijk dat men geen al te hoog gespannen verwachtingen mag koesteren omtrent wat radio en televisie bij deze doelgroep kan uitrichten. Niettemin is een gegeven dat juist de volwassenen met een geringe opleiding veel televisie kijken, en daarom zou juist dit medium voor de educatie van deze doelgroep van belang kunnen zijn. Ter structurering van de discussie onderscheiden we een aantal *deelnamemodellen* waarbij radio en televisie op een verschillende manier worden gebruikt. Voor elk deelnamemodel gaan we na in hoeverre het volwassenen met weinig opleiding tot leren aanzet. We onderscheiden er vijf:

- (1) *Het Open Schoolproef-model*. Deze benaming reserveren we voor de wijze waarop radio en televisie tijdens de eerste twee jaar van de Open Schoolproef functioneerden. Kenmerkend is dat de open-net-uitzendingen een audiovisuele ondersteuning geven aan leerprocessen die tevens via het werken in de groep, cassettes en schriftelijk materiaal worden bevorderd.
- (2) *Het leunstoelmodel*. Zonder zich voor een cursus te hebben ingeschreven, leert men van open-net-uitzendingen. Er wordt naast de educatieve uitzendingen van geen andere media gebruik gemaakt.
- (3) *Het leerstoelmodel*. Men abonneert zich op een cursus door een cursusboek aan te schaffen, en kan daarnaast kennis nemen van de bijbehorende educatieve open-net-uitzendingen.
- (4) *Het recruiteringsmodel*. Het eigenlijke leren vindt plaats in de groep of via individuele begeleiding. Radio en televisie moedigen aan tot deelname aan vormen van mondeling onderwijs (groeps- of individueel onderwijs).
- (5) *Het sandwichmodel*. Dit is een variant op het leunstoelmodel. Het verschil is echter dat er niet wordt geleerd van de expliciet educatief bedoelde uitzendingen, maar van de op veel bekeken tijdstippen uitgezonden informatieve programma's. In de praktijk zijn deze programma's vaak ingeweven tussen het amusementsaanbod, hetgeen wel met de veellagige Amerikaanse sandwich wordt vergeleken.

#### *Het Open Schoolproef-model*

Voor een goed begrip van de context waarin radio en televisie tijdens de eerste twee jaar van de Open Schoolproef hun werk moesten doen, zij melding gemaakt van een tweetal centrale beginselen uit de Open School-filosofie.<sup>41</sup> Het belangrijkste beginsel is dat van de *zelfbepaling*. Dit houdt in dat volwassenen zelf uitmaken wat zij leren, en ook wanneer en hoe dat gebeurt. Een ander belangrijk principe uit de Open School-filosofie wordt gevormd door het zogeheten *ervaringsleren*. Ervaringsleren moet niet verward worden met leren door te doen. Het is een leerproces waarbij groepsleden "van en door elkaar" leren, vooral door het onderling uitwisselen van ervaringskennis.

Tijdens de eerste twee jaar van de proef werden radio en televisie onder meer gebruikt ter ondersteuning van het onderwijs in vakken als biologie, aardrijkskunde, natuurkunde, geschiedenis en Nederlandse taal. Daarnaast waren er thematische uitzendingen gericht op thema's als *Wonen* en

<sup>40</sup> Ibid., blz. 96.

<sup>41</sup> L. Vellekoop, "Open School, Netherlands"; in: *Using media for adult education*; door A. Kaye & K. Harry, London, Croom Helm, 1982, blz. 180.

*Gezondheid*. De van omroepzijde geleverde inspanningen waren echter goeddeels vergeefs:

"... it would be no exaggeration to call the whole thing a complete fiasco. We don't even have to ask whether the programmes themselves produced the desired effect. It appeared that the vast majority of official and spontaneous participants hardly ever listened to, or watched, the programmes."<sup>42</sup>

Van de deelnemers aan de officiële proefprojecten en de spontane groepen keek respectievelijk 78% en 79% nooit of slechts een enkele keer naar de Open School-televisieprogramma's.<sup>43</sup> Voor de Open School-radio-programma's lagen die percentages nog ongunstiger: 84% van de officiële deelnemers en 94% van de deelnemers aan spontane groepen luisterden er nooit of hooguit een enkele keer naar.<sup>44</sup>

Dat de uitzendingen op het terrein van aardrijkskunde, geschiedenis, biologie en natuurkunde onder de Open Schooldeelnemers een geringe populariteit genoten, had een eenvoudige reden. Die vakken werden namelijk door bijna niemand gekozen. Aardrijkskunde, dat door 13% werd gevolgd, was relatief gezien nog een "topper", want natuurkunde werd slechts door 0,4% van de deelnemers gevolgd.<sup>45</sup> Dat laatste betekende overigens dat de met veel zorg samengestelde natuurkundeprogramma's voor precies zes (6) deelnemers werden uitgezonden, die bovendien nog niet aan de eerste deelttoets toekwamen. Want niet alleen werden de bedoelde vakken slechts door een enkeling gevolgd, daarnaast haakten de meesten ook nog tussentijds af.<sup>46</sup>

Ook het overige radio- en televisieaanbod sloeg niet aan. De oorzaak daarvan kan worden gezocht in de onverenigbaarheid van het gebruik van radio en televisie met de Open School-filosofie:

"If emphasis is placed on 'learning from and through each other' in the group, then the telly and the wireless are best left switched off so that people can hear each other speak. Also the principle of 'self-determination', which leaves it up to the members of the group to decide what is studied, how and at what pace, is equally incompatible with the use of radio and television. As it is both media demand that the students adapt to the requirements of the media, instead of the other way around."<sup>47</sup>

De conclusie moet luiden dat open-net-uitzendingen zoals gehanteerd in het Open Schoolproef-model een verwaarloosbare bijdrage aan de educatie van laag-opgeleide volwassenen leveren. In een systeem waarin uiteindelijk elke groep zelf beslist welke leerdoelen worden nagestreefd, hoe deze worden ingevuld en op welk moment daaraan zal worden gewerkt, is elke uitzending die daarin past in feite een gelukstreffer. Zo bezien is het begrijpelijk dat de Open Schoolgroepen vaker gebruik maakten van "gewone" informatieve programma's dan van de speciaal voor hen gemaakte programma's. Het aantal door de omroepen uitgezonden informatieve programma's is immers vele malen groter dan het specifieke Open School-aanbod, en daarmee is de kans dat er bij toeval iets geschikts tussen zit ook groter. Vooral enkele VARA- en NOS-programma's gericht op de emancipatie van de vrouw werden relatief vaak gebruikt, met name door de exclusief uit vrouwen bestaande groepen.<sup>48</sup>

42 T.H.A. van der Voort (1982), op. cit., blz. 27.

43 Intomart, *Media-onderzoek Open School. Eindrapport*, Hilversum, Intomart B.V., 1981, onpagineerde bijlagen, tabel 24.

44 Ibid., onpagineerde bijlagen, tabel 29.

45 Ibid., onpagineerde bijlagen, tabel 9(f) tot en met 9(i).

46 Ibid., onpagineerde bijlagen, tabel 9(f) tot en met 9(i).

47 T.H.A. van der Voort (1982), op. cit., blz. 27.

48 A.M. Overste, "Televisie en volwasseneneducatie op elementair niveau"; in: *Afstandsonderwijs*; door T.H.A. van der Voort, Den Haag, Staatsuitgeverij, 1980, blz. 109.

## Het leunstoelmodel

De zojuist gereleveerde bevindingen maken inzichtelijk waarom tijdens het derde jaar van de proef het beleid ten aanzien van de educatieve uitzendingen drastisch werd gewijzigd. Radio en televisie gingen zich weer als massamedia opstellen. Doelgroep werden de kijkers en luisteraars thuis. Maar de eisen voor de doelgroep bleven gelijk: volwassenen met niet veel meer dan een lagere school-opleiding. Voor zover het Open School-aanbod cursorisch van aard is, kan men als kijker en luisteraar behalve voor een leunstoelmodel ook voor een leerstoelmodel kiezen. Maar op deze plaats gaat het om de gebruikers die het uitsluitend van de radio of de televisie moeten hebben.

Met name tijdens het seizoen 1979/1980, het jaar waarin de koerswijziging voor het eerst werd doorgevoerd, is veel onderzoek naar de omvang en de kenmerken van het publiek van de Open School-uitzendingen verricht. Blijkens kijk- en luisteronderzoek van de NOS bedroeg in dat jaar de gemiddelde kijkdichtheid van de Open School-televisieprogramma's ongeveer 1%, terwijl de luisterdichtheid van het radio-aanbod zich rond de 0,5% bewoog.<sup>49</sup> Zulke lage deelnamepercentages zijn overigens niet ongewoon, want internationaal gezien liggen de kijk- en luistercijfers voor educatieve uitzendingen veelal tussen de 0 en 1%.<sup>50</sup>

Dit gegeven bemoeilijkte overigens het onderzoek naar de kenmerken van het publiek dat van de Open School-programma's gebruikt maakte. Het standaard kijk-en luisteronderzoek van de NOS is daarvoor niet goed te gebruiken. Immers, bij het Continu Kijk Onderzoek wordt gebruik gemaakt van een panel van circa 1800 personen, en als maar 1% kijkt, houdt men slechts een steekproef van 18 personen over.<sup>51</sup> Weliswaar is bij het Periodieke Luisteronderzoek het panel groter (N=7400), maar hiervan blijft bij een luisterdichtheid van 0,5% eveneens slechts een mini-steekproef over.<sup>52</sup> Om steekproeven te krijgen die wel enigszins betrouwbare uitspraken toelieten, was dan ook een ware *tour de force* nodig. Om aan 201 respondenten te komen die wel eens naar Open School-programma's keken, moesten niet minder dan 13.000 mensen telefonisch worden benaderd.<sup>53</sup> Het opsporen van 139 mensen die wel eens naar de Open School-radio luisterden, vergde zelfs 18.000 telefoontjes.<sup>54</sup> Blijkens beide onderzoekingen waren (huis)vrouwen en oudere volwassenen onder de kijkers en luisteraars oververtegenwoordigd. En ongeveer eenderde van het bereikte publiek behoorde tot de beoogde doelgroep, een conclusie die ook na het in 1981 en 1982 uitgevoerde onderzoek nog wordt onderschreven.<sup>55</sup>

De kijkdichtheidscijfers voor de Open School-televisieprogramma's schommelen de laatste drie jaar tussen 0,5 en 1,0%.<sup>56</sup> En afgaand op de laatst beschikbare cijfers lag de luisterdichtheid begin 1984 nog steeds in de buurt van een half procent.<sup>57</sup> Tot wat voor *cumulatief bereik* dat leidt laat een recentelijk onder de Open School-doelgroep gehouden onderzoek zien. Zo'n 25% van de respondenten zegt in de afgelopen jaren "wel eens" naar

49 H.J.J.M. Tinselboer, *Het gebruik van radio en televisie voor de Open School*. SBNRM, 1981, blz. 37.

50 T.H.A. van der Voort en F. Beekenkamp, *Educatieve televisie voor volwassenen - een researchoverzicht*, Hilversum, NOS/ Afdeling Studie & Documentatie, 1978, blz. 34.

51 NOS (z.j.), op. cit., blz. 103.

52 Ibid., blz. 104.

53 Intomart, *Kijken naar Open School Tijd. Resultaten van een onderzoek*, Hilversum, Intomart B.V., 1980 (i.o.v. Teleac).

54 Intomart, *Luisteren naar de radioprogramma's van de Open School*, Hilversum, Intomart B.V., 1980 (i.o.v. NOS).

55 MS Almere, *Kijk op diverse Open School-programma's, alsmede de beoogde doelgroep. Een verslag van Open School-onderzoek in 1981 en 1982*. Almere-Haven, M.S. Almere B.V. Marktonderzoek, 1983, blz. II-4.

56 M.E.W. Dankbaar, *Overzichtsrapport 1981/1982; 1982/1983 en 1983/1984*; Utrecht Stichting Teleac, 1982, 1983 en 1984, resp. blz. 20, 4 en 8.

57 NOS, *Kwartiercijfers tweede vervolgmeting radio 1984*, Hilversum, NOS/KLO, 1984 (B84-125).

een Open School-uitzending gekeken of geluisterd te hebben.<sup>58</sup> Een getal dat uit 23% kijkers en 2% luisteraars blijkt te bestaan.<sup>59</sup> Ongeveer 75% van de doelgroep heeft dus nooit een Open School-programma gevolgd. En voor het radio- aanbod geldt dat voor bijna iedereen.

In dit laatste zal in de nabije toekomst geen verandering komen. Sinds oktober 1984 zijn alle educatieve radio-uitzendingen naar Hilversum 5 verhuisd, vooralsnog met catastrofale gevolgen. Getuige de voorlopige uitkomsten van een onderzoek naar de beluistering in november 1984 stemt bijna niemand op Hilversum 5 af: de luisterdichtheid bedroeg 0,1%.<sup>60</sup> Hilversum 2, waarop de educatieve uitzendingen voordien zaten, was ook geen populaire zender, maar daarnaar werd tien keer zoveel geluisterd.

Uitgaand van een gemiddelde kijkdichtheid van 1% en een luisterdichtheid van 0,1%, weten de Open School-programma's per programma ongeveer 100.000 volwassen kijkers en 10.000 volwassen luisteraars te trekken. Nemen we in aanmerking dat slechts eenderde hiervan tot de doelgroep behoort, dan bereiken de televisieprogramma's 33.000 mensen uit de beoogde groep, en de radioprogramma's 3.300, althans gemiddeld per programma. In aanmerking nemend dat 45% van de volwassen Nederlandse bevolking maximaal LO of LBO heeft genoten, wordt per televisieprogramma 0,7% van de totale doelgroep bereikt. Voor de radio ligt dit getal op 0,07%. Allebei schattingen die slechts de schijn van exactheid hebben, maar die wel aangeven dat de uitzendingen slechts bij een fractie van de beoogde groep terecht komen. Uiteraard wordt het beeld iets gunstiger wanneer het cumulatieve bereik in beschouwing wordt genomen, althans voor de televisie. Want als, zoals we hierboven zagen, slechts 2% van de beoogde groep zich weet te herinneren ooit een Open School-programma gehoord te hebben, is ook het cumulatieve bereik marginaal. Wordt voorts in de beschouwing betrokken dat aan de educatieve effecten van incidenteel kijken en luisteren kan worden getwijfeld, dan luidt onze conclusie dat het leunstoelmodel de volwasseneneducatie op elementair niveau niet noemenswaard bevordert.

#### *Het leerstoelmodel*

Hieronder verstaan we een deelnamemodel gebaseerd op open-net-uitzendingen en schriftelijk materiaal. Over de bruikbaarheid van dit deelnamemodel voor de volwasseneneducatie op elementair niveau bestaan reeds uit de tijd van de Open Schoolproef enkele aanwijzingen. Tijdens de Open Schoolproef werden namelijk ook zogeheten *individuele deelnemers* toegelaten die in feite op basis van een leerstoelmodel van het cursusaanbod van de Open School gebruik maakten. Er meldten zich overigens weinig individuele deelnemers aan. Tijdens het tweede jaar van de proef bleken er slechts 234 individuele deelnemers te zijn.<sup>61</sup> En, naar een jaar later bleek, behoorde van deze groep in feite slechts 89 mensen daadwerkelijk tot de individuele deelnemers.<sup>62</sup> De overigen waren nooit deelnemer geweest en hadden het materiaal als documentatie of ten behoeve van anderen besteld. Van de overgebleven 89 deelnemers had 80% naar de televisieprogramma's van de Open School gekeken. Naar de radioprogramma's werd echter in twee van de drie gevallen niet geluisterd.<sup>63</sup>

Het marginale aantal individuele deelnemers dat de Open Schoolproef wist te trekken, bracht de met de evaluatie belaste onderzoekers in hun eindrapport tot de volgende conclusie:

58 MS Almere, *Een onderzoek m.b.t. Open School Tijd*, Almere Haven, M.S. Almere B.V. Marktonderzoek, 1984 (i.o.v. NOS), ongepagineerde bijlagen, tabel 4.

59 Ibid., ongepagineerde bijlagen, tabel 98.

60 NOS, *Voorlopige uitkomsten radiobeluistering november 1984*, Hilversum, NOS/KLO, 1984 (B84-186), blz. 3.

61 Intomart (1981), op. cit., blz. 19.

62 Ibid., blz. 23.

63 Ibid., blz. 49.

“Het tweede spoor, namelijk dat van de wijze waarop er tijdens de eerste 2 jaar van de proef is voorzien in de mogelijkheden tot zelfstandige studie via de massamedia, lijkt een dood spoor te zijn.”<sup>64</sup>

Een conclusie die we geheel kunnen onderschrijven, dit te meer daar 60% van de individuele deelnemers tenminste een (M)ULO- of MAVO-opleiding had afgerond, waarmee zij buiten de doelgroep vielen.<sup>65</sup>

Tijdens het derde jaar van de proef, het moment waarop het radio- en televisieaanbod zich volledig op de individuele gebruikers ging richten, zijn de kenmerken van degenen die naast de uitzendingen gebruik maakten van schriftelijk materiaal opnieuw onderzocht. Daarnaast werden ook degenen die informatie over de programma's hadden ingewonnen of er telefonisch op hadden gereageerd in het onderzoek betrokken.<sup>66</sup> De profielen van die verschillende categorieën bleken sterke overeenkomsten te vertonen. Ongeveer de helft behoorde tot de Open School-doelgroep. Vooral oudere volwassenen en gehuwde (huis)vrouwen legden de hierboven onderscheiden activiteiten aan de dag. Dit beeld komt overeen met het eerder geschetste profiel van degenen die zich beperken tot alleen maar kijken of luisteren.<sup>67</sup> Van degenen die Open School-materiaal bestelden, volgde ongeveer 80% de bijbehorende televisie-uitzendingen, terwijl de radioprogramma's door 25% werden gevolgd.<sup>68</sup>

Het tot nu toe besproken onderzoek laat zien dat het leerstoelmodel, zelfs als sprake is van een cursusaanbod dat speciaal op mensen met weinig opleiding is afgestemd, slechts voor de helft of minder mensen uit de doelgroep trekt. Vooral oudere volwassenen worden door dit deelnamemodel aangesproken en daarnaast gehuwde (huis)vrouwen. In feite blijkt het leerstoelmodel op een gecombineerd gebruik van schriftelijk materiaal en televisie neer te komen, want de bijbehorende radiolessen worden nauwelijks gebruikt. In 1982 en 1984 uitgevoerd onderzoek naar het profiel en het mediagebruik bij een tweetal Open School-cursussen dekken deze bevindingen volledig. Het eerste onderzoek betrof een cursus *Budgetteren*.<sup>69</sup> En in het tweede onderzoek werd de cursus *Waar blijft je geld?* tegen het licht gehouden.<sup>70</sup> Allebei cursussen die bij de teruglopende inkomens van de laatste jaren juist de Open School-doelgroep zouden kunnen aanspreken. Niettemin behoorde volgens beide onderzoekingen slechts eenderde deel van de cursisten tot deze doelgroep. Opnieuw bleken de vrouwelijke gezinshoofden sterk oververtegenwoordigd te zijn. Zij maakten respectievelijk 75 en 83% van het cursistenbestand uit. De oudere volwassenen waren weer oververtegenwoordigd. En ook bleek het deelnamemodel weer in feite op een combinatie van schriftelijk materiaal met televisielessen neer te komen. De meerderheid nam kennis van de televisieprogramma's, terwijl de bij de cursus horende radioprogramma's door respectievelijk 90% (1982) en 89% (1984) niet werden beluisterd.

Ook onderzoekingen uit het buitenland wijzen uit dat het leerstoelmodel bij toepassingen speciaal bestemd voor “kansarmen” vooral huisvrouwen trekt en voor tweederde cursisten van buiten de doelgroep. Zo bleek dat de BBC-series *Living Decisions* en *What right have you got?*

“... failed to get any significant number of educational disadvantaged students. Two thirds of the participants (on both courses) had stayed on at school beyond the minimum leaving age (...). The largest group were housewives.”<sup>71</sup>

64 Ibid., blz. 49.

65 A.M. Overste (1980), op. cit., blz. 106.

66 MS Almere, *Registratief onderzoek m.b.t. Open School en Media*. Almere-Haven, M.S. Almere B.V. Marktonderzoek, 1981 (i.o.v. CRM).

67 MS Almere (1983) op. cit., blz. III-3.

68 Ibid., blz. III-10.

69 MS Almere, *Onderzoek naar de cursus Budgetteren*, Almere-Haven, M.S. Almere B.V. Marktonderzoek, 1982 (i.o.v. NOS/Teleac).

70 MS Almere, *Een telefonisch onderzoek onder aanvragers van het cursusmateriaal behorende bij de cursus “Waar blijft je geld?”*, Almere-Haven, M.S. Almere B.V. Marktonderzoek, 1984 (i.o.v. Teleac).

71 A.W. Bates (1984), op. cit., blz. 102.

Als men wil schatten hoeveel cursisten van Open School-cursussen tot de beoogde doelgroep behoren, dient men kennelijk het totale cursistenbestand door drie te delen.

Passen we deze vuistregel toe op de gegevens uit tabel 3.6, dan kunnen we vaststellen dat de Open School-cursussen de laatste drie jaar gemiddeld per cursus ongeveer 800 mensen uit de doelgroep wisten te bereiken (maar in het laatste jaar lag dit gunstiger, en werden per cursus ruim 1.300 mensen uit de doelgroep bereikt). De themaprogramma's wisten gemiddeld 472 mensen tot de aanschaf van een themapap te bewegen, en naar schatting ongeveer 160 mensen uit de doelgroep. Op jaarbasis slaagt men er in om met het totale Open School-aanbod (alle cursussen en themaprogramma's bij elkaar) ongeveer 30.000 mensen te bereiken, waarvan 10.000 mensen tot de doelgroep zijn te rekenen. Daarmee wordt met het verkochte Open School-materiaal jaarlijks ongeveer 0,2% van de totale volwassen populatie met niet meer dan een LO- of LBO-opleiding bereikt.

De meest succesrijke cursussen trokken in de afgelopen drie jaar in totaal plus minus 6.000 cursisten (en dus 2.000 uit de doelgroep). Telkenjare was een cursus over een gezondheidsonderwerp de "topper". Een gegeven dat overigens in overeenstemming is met de bevindingen uit een onlangs ingesteld onderzoek naar de onderwerpen waarvoor in de betrokken doelgroep de meeste belangstelling bestaat. Met name de onderwerpen rond "gezondheid" bleken hoog te scoren, evenals allerlei huis-en-tuin-achtige onderwerpen.<sup>72</sup> Ook in het buitenland verricht onderzoek laat keer op keer zien dat uit het dagelijkse leven gegrepen onderwerpen, die praktisch bruikbare informatie leveren, voor mensen met weinig opleiding de grootste aantrekkingskracht hebben.<sup>73</sup>

**Tabel 3.6 Aantal cursisten Open School-cursussen en verkochte themamappen in de afgelopen drie zendseizoenen**

	81/82	82/83	83/84	Totaal
<b>Aantal cursisten</b>	18.237	13.528	19.767	51.532
<i>Aantal cursussen</i>	9	7	5	21
<i>Aantal cursisten per cursus</i>	2.026	1.932	3.953	2.453
<b>Aantal verkochte themamappen</b>	14.507	8.878	10.584	33.969
<i>Aantal Thema's</i>	25	23	24	72
<i>Verkoop per thema</i>	580	386	441	472
<b>Totale verkoop</b>	32.744	22.406	30.351	85.501

Bron: M.E.W. Dankbaar, *Overzicht 1981/1982, 1982/1983 en 1983/1984*, Utrecht, Stichting Teleac, 1982, 1983, 1984, resp. blz. 19, 4 en 8.

Het leerstoelmodel heeft op het eerder beschreven leunstoelmodel voor dat de kans dat de informatie beklijft aanzienlijk groter is. Het probleem is echter dat er zeer weinig mensen uit de doelgroep mee worden bereikt. Overste meende reeds uit de eerste onderzoekresultaten van de Open Schoolproef te mogen concluderen "... dat een deelnamemodel gebaseerd op open-net-uitzendingen en schriftelijk materiaal nauwelijks in staat is de doelgroepen van de volwasseneneducatie op elementair niveau te bereiken."<sup>74</sup> Blijkens het latere onderzoek is deze conclusie niet voorbarig geweest.

#### *Het recruteringsmodel*

Over de mogelijkheid om via educatieve uitzendingen mensen met een geringe vooropleiding te bereiken, lieten we ons tot op heden pessimistisch uit. Er is ook weinig reden tot optimisme, want er zijn nauwelijks

72 MS Almere (1984), zie noot 58, op. cit., blz. II-12.

73 T.H.A. van der Voort en F. Beekenkamp (1978), op. cit., blz. 60.

74 A.M. Overste (1980), op. cit., blz. 107.

sukserijke projecten aan te wijzen. Zo konden Van der Voort en Beekenkamp in hun researchoverzicht uit 1978, afgezien van een enkel lokaal initiatief met regionale televisie, slechts één succesvol project noemen.<sup>75</sup> En hieraan kon Bates in zijn recente overzicht uit 1984 er niet één toevoegen.<sup>76</sup> Die witte raaf is een alfabetiseringscampagne die de BBC in de tweede helft van de zeventiger jaren op touw heeft gezet. De campagne was gericht op zogeheten functionele analfabeten: volwassenen die onvoldoende kunnen lezen en schrijven om volwaardig aan het maatschappelijk leven deel te kunnen nemen.<sup>77</sup>

Radio en televisie werden in dit project vooral gebruikt om de doelgroep aan te moedigen aan *mondeling* alfabetiseringsonderwijs deel te nemen. Met deze doelstelling is sprake van een recruiteringsmodel. Juist bij analfabeten lenen radio en televisie zich bij uitstek voor zo'n recruiteringsfunctie. Immers, via de gedrukte media zijn deze mensen moeilijk te bereiken. En ook een persoonlijke benadering behoort in eerste instantie niet tot de mogelijkheden. Het is namelijk onbekend wie analfabeet is, en er is evenmin, omdat het geen hoedanigheid is waarvoor men graag uitkomt, gemakkelijk achter te komen.<sup>78</sup>

Tussen 1975 en 1978 produceerde de BBC een tweetal televisieseries (*On the move* en *Your move*) en vier radioseries. Van de radioseries richtten zich er twee speciaal op de docenten en vrijwilligers die het mondelinge alfabetiseringsonderwijs verzorgden (*Teaching adults to read* en *Helping with spelling*).<sup>79</sup> Want in feite vormden de contactdocenten de tweede doelgroep. Via de radio en televisie werden vrijwilligers voor het geven van onderwijs geworven. En de BBC stelde ook, naast werkboekjes voor de "leerling", een handleiding voor leerkrachten samen. De inspanningen van de BBC waren overigens niet uitsluitend op recruitering gericht. Daarnaast werd via de radio en de televisie ook een begin met de instructie gemaakt. Het succes van die instructieve inspanning is echter aan twijfel onderhevig. Blijkens een extern evaluatieonderzoek werden de instructieve uitzendingen in het groeps- en individuele onderwijs nauwelijks gebruikt. En ook de werkboekjes werden terzijde geschoven, vooral omdat men ze te gemakkelijk vond.<sup>80</sup>

Aan deze negatieve bevindingen mag men het succes van de BBC-inspanning echter niet afmeten. Het was de omroeporganisatie immers primair om recruitering te doen. In dat opzicht werd wél succes geboekt. Tenminste eenderde van de deelnemers aan het contactonderwijs zette die stap direct naar aanleiding van wat zij op de televisie hadden gezien. En bij een onbekend aantal deelnemers hebben radio en televisie een stoot in de goede richting gegeven.<sup>81</sup> Op sommige plaatsen verliep de recruitering dermate voorspoedig, dat er een tekort aan contactdocenten ontstond. Daarnaast was het alfabetiseringsproject zonder het BBC-initiatief niet van de grond gekomen. Doordat de BBC in 1973 besloot een serie voor volwassen analfabeten te gaan maken, kwam de overheid met fondsen voor het alfabetiseringsonderwijs over de brug. En zonder het BBC-initiatief hadden de lokale instanties ook niet zo snel voor de voorzieningen voor het contactonderwijs gezorgd.<sup>82</sup>

Het gebruik van een recruiteringsmodel veronderstelt een optimale samenwerking met de instanties die de door de omroep opgeroepen vraag moeten opvangen. Daarnaast dient volgens Bates nog aan een zevental andere eisen te worden voldaan. Die eisen ontleent hij aan de overeenkomsten tussen de BBC-alfabetiseringscampagne en een ander succesrijk

75 T.H.A. van der Voort en F. Beekenkamp (1978), op. cit., blz. 43.

76 A.W. Bates (1984), op. cit., blz. 102.

77 T.H.A. van der Voort en F. Beekenkamp (1978), op. cit., blz. 44.

78 Ibid., blz. 44.

79 A.W. Bates (1984), op. cit., blz. 105/106.

80 H.A. Jones en A.H. Charnley (1978); zoals aangehaald door A.W. Bates (1984), op. cit., blz. 108.

81 A.W. Bates (1984), op. cit., blz. 112.

82 Ibid., blz. 120.



initiatief gericht op "kansarmen", namelijk *Sesame Street*. Volgens Bates hebben deze twee projecten verrassend veel gemeen. In die gemeenschappelijke kenmerken ligt zijns inziens de sleutel tot een succesvol gebruik van radio en televisie om gedepriveerden te bereiken.<sup>83</sup> Wanneer we de gemeenschappelijke kenmerken van die twee projecten in richtlijnen omzetten, ziet Bates' succesformule er als volgt uit:

- (1) Maak programma's die voor een breed publiek aantrekkelijk zijn, en waarvan men (toch) iets leert.
- (2) Probeer de programma's van te voren goed uit (pretesting).
- (3) Zorg voor kwalitatief perfecte programma's, en besteed daar veel geld aan.
- (4) Promoot de programma's intensief en op alle mogelijke manieren.
- (5) Zend de programma's op goed bekeken tijdstippen uit.
- (6) Richt de programma's op een educatief werkterrein waarvoor nog geen (adequate) voorzieningen bestaan. Anders gezegd: richt je op iets nieuws, waarin nog niet is voorzien (zowel bij Sesamstraat als bij het alfabetiseringsproject werden geheel nieuwe curricula ontwikkeld).
- (7) Zorg voor "face-to-face-ondersteuning", want radio en televisie kunnen het niet alleen (weliswaar zijn hiervoor bij Sesamstraat geen voorzieningen getroffen, maar wel heeft dit programma blijkens onderzoek pas echt effect wanneer de ouders meekijken).

Legt men Bates' aanbevelingen naast de activiteiten die de Nederlandse educatieve omroep voor kansarmen ontplooit, dan blijkt dat aan weinig van zijn eisen wordt voldaan. In het verleden zijn inderdaad enkele attractieve series uitgezonden, maar hiervan is men inmiddels afgestapt. Ook in de vormingsgerichte themaprogramma's zijn weinig attractieve elementen aan te wijzen. De programmaformule bestaat in feite uit een studiodiscussie met een Open Schoolgroep en een interview met een deskundige, onderbroken door een liedje waarin op het besproken thema wordt geassocieerd.<sup>84</sup> Ook aan Bates' tweede eis wordt niet voldaan. Weliswaar is er enig onderzoek naar gehanteerde programmaformules gedaan, maar de meeste programma's worden zonder enige voorkennis omtrent de gesorteerde effecten uitgezonden. Veel geld is al evenmin voor de programma's beschikbaar. Meestal gaat het om *low budget-programma's*, met het (goedkope) interview als favoriete vorm. Piektijden zijn voor de uitzendingen zelden of nooit weggelegd, en ook de *promoting* van de programma's lijkt voor verbetering vatbaar. In de programmering is weinig lijn te ontdekken. Tenslotte ontbreken voorzieningen voor een "face-to-face-ondersteuning". In feite worden de programma's in een educatief vacuüm uitgezonden, zonder dat er regelingen voor vervolgactiviteiten zijn getroffen.

Ons inziens is het recruiteringsmodel de aangewezen manier om radio en televisie ten behoeve van de educatie van laag opgeleide volwassenen te gebruiken. In deze toepassing wordt namelijk recht gedaan aan de algemeen onderschreven regel dat een persoonlijke benadering, hetzij op individuele basis of via een kleine groep, noodzakelijk is voor de volwasseneneducatie op elementair niveau.<sup>85</sup> Het recruiteringsmodel kan overigens slechts voor een zeer beperkt aantal projecten worden gehanteerd. Volgens Bates' richtlijnen gaat het immers om een uiterst kostbare onderneming. Bovendien lijkt het niet mogelijk voor een groot aantal projecten gunstige uitzendtijdstippen te verwerven.

Soms wordt ook in Nederland een recruiteringsmodel gebruikt. Daarbij gaat het echter om toepassingen die niet speciaal voor "kansarme" deelnemers zijn bestemd. Zo is bij een aantal AVRO-cursussen, onder andere bij de onlangs uitgezonden cursus Bridge, gezorgd voor follow-up-ac-

<sup>83</sup> Ibid., blz. 112.

<sup>84</sup> B. Rosendaal, *Leren met televisie - een onderzoek naar de thema-uitzendingen van Open Schooltijd*, Amsterdam, Instituut voor de Wetenschap der Andragologie, Stichting AVOS, 1984, blz. 6.

<sup>85</sup> B. Hake en C. Doerbecker, *Ondersteuning van deelnemers in de volwasseneneducatie: aktivering-begeleiding; een verkenning van enige praktische en theoretische ontwikkelingen*. Amersfoort, C.B.P.E.N., 1978, blz. 64.

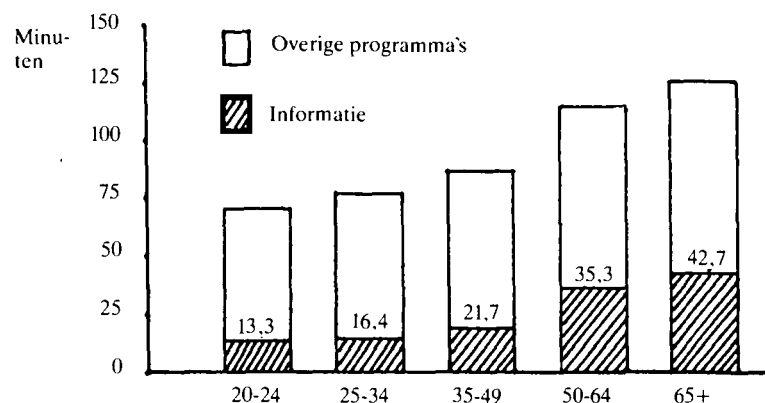
tiviteiten door goede afspraken met de betreffende bond en haar afdelingen te maken. Ook de uitzendingen ten behoeve van de Open Universiteit gaan deels uit van een recruiteringsmodel. Voor zover recruitering in de bedoeling ligt lijkt de behoefte aan deze programma's op dit moment echter gering, want vooralsnog kan de Open Universiteit de gezegen vraag maar ten dele aan.

### Het sandwichmodel

Worden met de expliciet educatief bedoelde programma's slechts weinig laag opgeleiden bereikt, bij de informatieve programma's ligt dit gunstiger. Niet bij de radio, want bij dit medium is - sinds in 1979 de zenderkleuring werd ingevoerd - de sandwichformule buiten werking gesteld. Hierdoor komen de informatieve radioprogramma's bijna uitsluitend terecht bij mensen die min of meer bewust op een informatieve zender afstemmen. Hun aantal is gering. Blijkens de voorlopige uitkomsten van een onderzoek naar de beluistering in november 1984, is de luisterdichtheid van de informatiezender Hilversum II slechts 1,4%. De grote massa wordt getrokken door de familiale en lichte muziekzender Hilversum I (4,9%) en vooral door het popstation Hilversum III (9,5%).<sup>86</sup>

Maar op de televisie werkt het sandwichmodel (nog) wel. Dit is voor een deel te danken aan het zogeheten *doorkijkeffect*, een inert element in ons kijkgedrag waardoor we geneigd zijn ook naar de latere programma's op het eenmaal gekozen net te kijken. Hierdoor ziet de kijker tussen de ontspannende programma's door veel informatieve programma's; maar wel minder dan mogelijk is. Terwijl 40% van de zendtijd voor informatie en kunst is uitgetrokken, spendeert de doorsnee-volwassene hieraan "slechts" een kwart van zijn kijktijd.<sup>87</sup> Vergeleken met educatieve programma's kennen de informatieve programma's een hoge kijkdichtheid. Gemiddeld is de kijkdichtheid 10%, waarmee informatieve programma's door ongeveer een miljoen volwassenen worden bekeken. Zelfs programma's uit de categorie *zware informatie* - volgens de NOS-definitie informatieve uitzendingen over politieke, sociale, economische en wetenschappelijke problematiek, inclusief de *specials* van de actualiteitenrubrieken - vinden nog hun weg naar zo'n 800.000 kijkers. Vooral de nieuwsrubrieken en de *lichte informatie* (huis-tuin-en-keukenachtige onderwerpen en zware informatie op een lichte manier gebracht) vinden veel aftrek. De kijkdichtheid beweegt zich tussen de 13 en 14%.<sup>88</sup>

**Figuur 3.6 Gemiddelde kijktijd in minuten per dag besteed aan informatieve en overige televisieprogramma's; volwassenen vanaf 20 jaar (seizoen 1982/1983)**



Bron: NOS, *Kijken en luisteren 1982/1983*, Hilversum, NOS/KLO, z.j. (figuur is samengesteld door combinatie van gegevens vermeld in de tabellen 7a, 7b en 10 op blz. 88, 89 en 91).

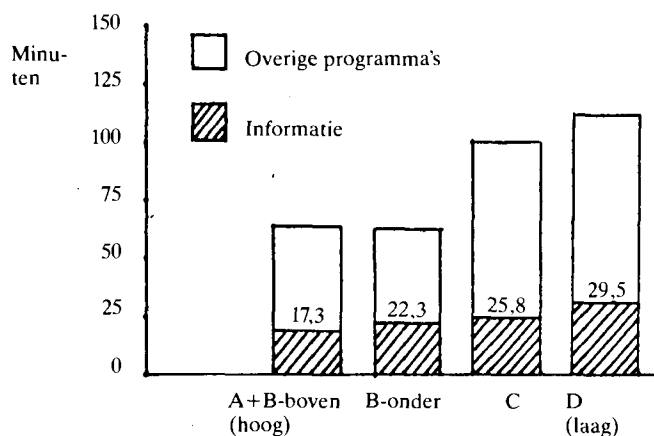
86 NOS (1984), KLO-rapport B184-186, op. cit., blz. 3.

87 NOS/KLO (z.j.; *Kijken en Luisteren 1982/1983*), op. cit., blz. 89.

88 Ibid., blz. 85.

De hoeveelheid kijktijd besteed aan informatieve programma's hangt sterk samen met leeftijd. Figuur 3.6 laat dit zien. Met het ouder worden zien volwassenen allengs meer informatieve programma's. Besteden jonge volwassenen gemiddeld nog slechts 13,3 minuten per dag aan informatieve programma's, bij de groep van 65 jaar en ouder is dit opgelopen tot bijna drie kwartier per dag. Deze spectaculaire stijging is slechts ten dele verklaarbaar uit het feit dat ouderen überhaupt meer tijd voor de televisie doorbrengen. Want behalve *absoluut* zien ouderen ook *relatief* meer informatieve programma's. Terwijl jonge volwassenen (20-24 jaar) slechts 19% van hun kijktijd aan informatieve programma's besteden, is dit getal bij de 65-jarigen en ouderen opgelopen tot 34%. Deze verschuiving in het televisiedieet gaat met name ten koste van de dramaprogramma's. Jonge volwassenen besteden 45% van hun kijktijd aan drama, terwijl mensen van 65 jaar en ouder slechts 30% van hun kijktijd voor televisiefilms uittrekken.<sup>89</sup>

**Figuur 3.7 Gemiddelde kijktijd in minuten per dag besteed aan informatieve en overige programma's; kijkers vanaf 12 jaar uit vier sociale klassen (Nederland 1 + 2; seizoen 1982/1983).**



Bron: NOS, *Kijken en luisteren 1982/1983*, Hilversum, NOS/KLO, z.j. (figuur is samengesteld door combinatie van gegevens vermeld in de tabellen 7a, 7b en 10 op blz. 88, 89 en 91).

Juist mensen met een lage opleiding zien veel informatieve programma's. Figuur 3.7 toont dit aan. Mensen met een lage vooropleiding (klasse D) kijken dagelijks ongeveer een half uur (29,5 minuut) naar informatieve programma's, en mensen uit de hoogste sociale klasse (A + B-boven) ruim een kwartier. Dit verschil kan wel herleid worden tot een verschil in absolute kijktijd, want *relatief* gezien besteden mensen uit de hoogste en laagste sociale klassen evenveel kijktijd aan informatie.

Op grond van deze bevinding kan met De Bock betwijfeld worden of Tichenor's welbekende *kenniskloofhypothese*, die voor de gedrukte media zeer aannemelijk is, wel voor een medium als de televisie opgaat.<sup>90</sup> Figuur 3.7 bevat namelijk geen enkele aanwijzing dat de televisie het verschil in kennis tussen hoog en laag opgeleiden vergroot. Voorzover er een kloof zichtbaar wordt, is er eerder sprake van een *exposure gap* ten gunste van mensen met een lagere opleiding.<sup>91</sup> Dat wil echter nog niet zeggen dat de televisie het kennisverschil tussen hoog en laag opgeleiden daadwerkelijk verkleint. Het extra uur dat dagelijks door laag opgeleiden voor de televisie wordt doorgebracht, kan namelijk door de hoog opgeleiden te baat worden

<sup>89</sup> Ibid., blz. 89.

<sup>90</sup> H. de Bock, "Airlift across the political knowledge gap"; *Masscommunicatie*, juni 1982, 10e jaargang, nr. 3., blz. 90.

<sup>91</sup> Ibid., blz. 98.

genomen om bijvoorbeeld de krant te lezen. Bovendien nemen hoog opgeleiden gemakkelijker informatie op.

Ons inziens is de televisie niet in staat de kenniskloof te dichten of te verkleinen. Maar ook al wordt een andere groep niet ingehaald, aan een *vermeerdering* van kennis levert de televisie, juist bij laag opgeleiden, wel een bijdrage. Hoe groot die bijdrage is, is onbekend. Er is namelijk "an astonishingly sparse amount of published research on what people actually learn from general television programmes."<sup>92</sup>

Het meeste onderzoek is nog verricht naar wat we van nieuwsprogramma's onthouden. Veel is dat niet: na korte tijd zijn we de meeste nieuwsfeiten weer vergeten. Dit is deels het gevolg van de structuur van nieuwsprogramma's. De programma's bestaan doorgaans uit een reeks ongerelateerde *items*, die elk voor zich spaarzaam met tijd zijn bemeten en nauwelijks worden toegelicht. Daarnaast hebben niet alle nieuwsfeiten onze volle interesse, hetgeen het onthouden evenmin ten goede komt. Niettemin kan via een meer doordachte vormgeving de informatieverschaffing worden verbeterd. Zo leidden wijzigingen die in 1975 in het NOS-journaal van 20.00 uur werden doorgevoerd - verlenging, meer achtergrondinformatie, eenvoudiger taalgebruik - tot een beduidend betere informatieoverdracht.<sup>93</sup>

Waarschijnlijk effectiever dan de nieuwsrubrieken zijn de programma's waarin meer tijd wordt genomen om een zaak voor het voetlicht te brengen: discussieprogramma's (liefst over één onderwerp), goed gestructureerde achtergrondprogramma's, helder gepresenteerde consumentenrubrieken, medische rubrieken, enzovoort. De leereffecten van dit soort programma's zijn echter, curieus genoeg, nauwelijks onderzocht. Maar we vermoeden dat dergelijke programma's wel degelijk effect sorteren. Een programma als *Vinger aan de pols* kan desgewenst met één uitzending bewerkstelligen dat de volgende dag alle wachtkamers vol zitten. Om een actueler voorbeeld te noemen: de rubriek *Den Haag Vandaag* heeft met de reportages over de RSV-enquête hoogst waarschijnlijk een diepgaande invloed op de meningsvorming gehad, niet alleen ten opzichte van de RSV-leiding of de verantwoordelijke bewindslieden, maar ook ten aanzien van het bedrijfsleven in zijn geheel.

Hoeveel en wat er exact van de "gewone" informatieve programma's wordt geleerd, is goeddeels onbekend. Maar het lijkt geen twijfel dat laag opgeleiden van deze programma's aanzienlijk meer leren dan van de speciaal voor hen gemaakte educatieve programma's. Niet alleen omdat het educatieve aanbod qua omvang bij informatieve aanbod in het niet valt, maar ook omdat de informatieve programma's, juist door deze doelgroep, veel meer worden bekeken. Eerder maakten we gewag van Van der Haak's stelling dat de gewone programma's voor de volwasseneneducatie op elementair niveau het belangrijkste zijn. Ondertussen is duidelijk dat we die stelling ten volle onderschrijven. Dit te meer daar het enige specifiek educatieve gebruik van radio en televisie dat voor deze doelgroep werkelijk van betekenis is - het zogeheten recruteringsmodel - in ons land niet gebruikt wordt.

### 3.3.3 *Het bereik van Teleac-cursussen*

Van educatieve omroepzijde wordt de permanente educatie op onderwijsgebied vooral door Teleac behartigd. Met haar vormingsgerichte programma's doet de RVU/Educatieve Omroep ook aan permanente educatie, maar dat laten we buiten beschouwing. Wat het RVU-aanbod teweegbrengt is namelijk niet onderzocht. Slechts een deel van het Teleac-aanbod is tot de permanente educatie te rekenen, want Teleac verzorgt ook cursussen die tot de basiseducatie kunnen worden gerekend. Vergeleken met omroepinstellingen die zich speciaal op de basiseducatie van volwassenen toeleggen, heeft Teleac een minder zware opdracht. Terwijl men bij de basiseducatie van

92 A. W. Bates (1984), op. cit., blz. 120.

93 NOS/KLO (1976); zoals aangehaald door C.P.M. van der Haak (1983), op. cit., blz. 131.

volwassenen afwezige of sluimerende interesses alsnog moet wekken, kan Teleac haar aanbod op reeds *a priori geïnteresseerden* richten. Daarnaast is Teleac niet aan zo'n specifieke, moeilijk bereikbare doelgroep gebonden. In beginsel behoren alle volwassenen tot de doelgroep. Op het bereikte publiek behoort dus niemand in mindering te worden gebracht.

#### *Randkijkers en -luisteraars*

Over het publiek dat vanuit de leunstoel (in plaats van een leerstoel) van de Teleac-uitzendingen kennis neemt, is weinig bekend. Naar het profiel van de randkijker en -luisteraars is geen onderzoek gedaan. Wel zijn uit de televisie- en radioregistraties van de Afdeling Kijk- en Luisteronderzoek van de NOS de kijk- en luisterdichtheidscijfers van de Teleac-programma's bekend. Deze cijfers vertonen door de jaren heen veel variatie. Zoals tabel 3.7 laat zien, trokken de televisieuitzendingen de afgelopen drie jaar gemiddeld plus minus 120.000 kijkers (kijkdichtheid 1,2%). Vergeleken met andere landen is dit een respectabel cijfer, want in het buitenland is de kijkdichtheid bij televisiecurssussen vaak lager dan 1%.<sup>94</sup> De tabel suggereert een dalende trend, maar een periode van drie jaar is onvoldoende om hier conclusies aan te verbinden. De spreiding om de vermelde jaargemiddelden is groot. Bij sommige cursussen wordt bij het Continu Kijk Onderzoek geen enkele kijker in het onderzoekspanel aangetroffen. Daar staan soms "toppers" tegenover. In 1981/1982 waren de cursussen *Leven in het heelal* en *Sportvissen* duidelijk uitschieters, elk met een kijkdichtheid van 5%. In de twee daarop volgende jaren werden de uitzendingen rond de cursussen *Planten verzorgen* (4%) en *Tekenen en Schilderen* (1%) het meest bekeken.

**Tabel 3.7 Teleac-cursussen in de periode 1981-1984; aantallen kijkers, luisteraars en cursisten**

	81/82	82/83	83/84	81-84
Gemiddeld aantal kijkers	170.000	150.00	50.000	123.333
Gemiddeld aantal luisteraars	40.000	65.000	30.000	45.000
Gemiddeld aantal cursisten (per cursus)	8.604	10.044	10.073	9.573
<i>Uitgezonden cursussen</i>	15	16	14	45
Totaal aantal cursisten	129.063	160.711	141.030	430.804

Bron: N.E.W. Dankbaar, *Overzichtsrapport 1983/1984*, Utrecht, Stichting Teleac, blz. 2 (met enkele rekencorrecties en aanvullingen).

De luisterdichtheid bedroeg de afgelopen drie jaar gemiddeld 0,45% (45.000 volwassen luisteraars). Dit getal is inmiddels radicaal achterhaald, want sinds oktober 1984 worden ook de radioprogramma's van Teleac via de nauwelijks beluisterde zender Hilversum V uitgezonden. Daarmee is de meest actuele schatting dat de uitzendingen op ongeveer 0,1% van het luisterpubliek mogen rekenen.

#### *Aantallen cursisten*

In de twintig jaar van haar bestaan heeft Teleac ongeveer 1,7 miljoen cursisten ingeschreven. Het cursistenaantal vertoont een stijgende lijn. In de eerste tien jaren trok Teleac namelijk in totaal ongeveer een half miljoen cursisten, en in het tweede decennium 1,2 miljoen.<sup>95</sup> De afgelopen drie jaar - zie tabel 3.7 - schreef Teleac gemiddeld 140.000 cursisten per jaar in. Teleac kent een vaste cliëntèle, die zich bij herhaling op cursussen inschrijft. Van de cursisten uit het afgelopen seizoen had 37% zich reeds eerder op een Teleac-cursus geabonneerd. Bij de cursus *Innovatie* gold dit zelfs voor

<sup>94</sup> T.H.A. van der Voort en F. Beekenkamp (1978), op. cit., blz. 34.

<sup>95</sup> M.E.W. Dankbaar (1984), op. cit., blz. 4.

67%<sup>196</sup> Deze meervoudige inschrijvingen bemoeilijken schattingen van het cumulatieve bereik. Afgaand op onderzoek uit 1983 hebben naar schatting 900.000 Nederlanders van 15 jaar en ouder ooit het cursusboek van één of meer cursussen gekocht.<sup>197</sup> Inclusief de de inschrijvingen over 1983/1984 heeft Teleac ondertussen aan ongeveer een miljoen Nederlanders één of meer cursussen verkocht.

De laatste jaren worden er gemiddeld per cursus ongeveer 10.000 cursisten ingeschreven. De spreiding is echter groot. Bij herhaald uitgezonden cursussen ligt het aantal cursisten soms onder de 1.000. Daarnaast zijn er ook grote uitschieters. Een ongeëvenaarde "topper" is de cursus *Tekenen en schilderen*, die in het afgelopen seizoen werd uitgezonden. Niet minder dan 68.000 cursisten schaften het cursusboek aan.<sup>198</sup> De belangstelling varieert met het bestreken themagebied. De bedrijfs- en beroepsgerichte cursussen trokken de afgelopen drie jaar de minste belangstelling. Dit is inzichtelijk, want deze na- en bijscholingscursussen zijn voor zeer specifieke doelgroepen bestemd. De cursussen uit de alfa-, bèta- en gammasectoren trokken gemiddeld plus minus 7.000 cursisten. De op hobbies en bezigheden gerichte cursussen trokken de meeste cursisten, gemiddeld ongeveer 21.500. De negen cursussen die in de periode 1981-1984 in deze sfeer werden geboden, trokken bij elkaar bijna evenveel cursisten als de overige 36 uitgezonden cursussen.

**Tabel 3.8 Aantal Teleac-cursisten per themagebied in de periode 1981-1984 (getallen tussen haakjes geven het aantal cursussen aan)**

Themagebied	81/82	82/83	83/84	81-84	Gemiddeld
Taal & Cultuur	24.083 (3)	10.678 (2)	30.644 (4)	65.405 (9)	7.267
Natuurwetenschap & Technologie	13.086 (3)	21.283 (2)	-	34.369 (5)	6.874
Mens & Maatschappij	46.498 (4)	36.144 (6)	8.020 (3)	90.662 (13)	6.974
Bedrijf & Beroep	9.818 (2)	12.105 (3)	24.613 (4)	46.536 (9)	5.171
Hobby & Vrije Tijd	35.578 (3)	80.501 (3)	77.753 (3)	193.832 (9)	21.536
Totaal	129.063 (15)	160.711 (16)	141.030 (14)	430.804 (45)	9.573

Bron: M.E.W. Dankbaar, *Overzichtsrapporten 1981/1982, 1982/1983 en 1983/1984*, Utrecht, Stichting Teleac, 1982/1983/1984, resp. blz. 22, 1 en 1 (secundaire analyse).

### *Gebruik van de radio- en televisielessen*

Tabel 3.9 laat zien in hoeverre de cursisten van de radio- en televisieprogramma's gebruik maken. Gemiddeld kijken de cursisten naar 70% van de voor hen bestemde televisielessen. Voor de radiouitzendingen ligt dit cijfer beduidend ongunstiger. Gemiddeld volgt slechts 22% de tot de cursus behorende radiolessen. Alleen de uitzendingen bij de cursussen *Latijn* (43%) en *PASCAL* (35%) worden op grotere schaal gebruikt.

Op zichzelf is het niet ongewoon dat het radiogedeelte onder cursisten minder aftrek vindt dan de televisielessen. Hetzelfde constateerden we bij de Open School-cursussen. Ook internationaal gezien is het gebruikelijk dat als radio en televisie samen van een multimediaal pakket deel uitmaken, de televisielessen het meest worden gebruikt.<sup>199</sup> Afgaand op de percentages

<sup>196</sup> Ibid., blz. 23.

<sup>197</sup> C.H.M. Sonnemans (1984), op. cit., blz. 50.

<sup>198</sup> M.E.W. Dankbaar (1984), op. cit., blz. 4.

<sup>199</sup> T.H.A. van der Voort en F. Beekenkamp (1978), op. cit., blz. 35.

**Tabel 3.9 Uitzezonden en door Teleac-cursisten gebruikte radio- en televisielessen**

	TELEVISIELESSEN			RADIOLESSEN		
	Uitge- zonden	Gebruikt gem.	%	Uitge- zonden	Gebruikt gem.	%
Reuma	4	2,9	72	4	1,0	24
Psychosomatiek	4	2,4	59	5	1,1	23
Epilepsie	5	3,4	68	5	0,5	10
Onderwijskunde	8	5,2	65	9	1,4	16
Innovatie	10	6,0	60	14	1,5	10
Audio-apparatuur	8	5,8	73	11	2,6	24
Latijn	18	13,5	75	24	10,2	43
Tekenen en Schilderen	12	9,6	80	13	0,2	2
PASCAL	18	14,1	78	22	7,7	35
Por Favor	20	13,3	66	24	5,0	21
Turken en Marokkanen	12	6,4	54	12	1,3	11
Let's Swing	7	5,1	74	10	2,3	23
<i>Gewogen gemiddelde</i>	-	-	70	-	-	22

Bron: M.E.W. Dankbaar, *Overzichtsrapporten 1983/1984*, Utrecht, Stichting Teleac, 1984, blz. 29 en 36 (de gebruiksgetallen zijn door ons herberekend onder verdiscontering van de mondeling door N. Rodenburg meegeedeelde, aantallen cursisten die geen enkele uitzending gevolgd hebben; hierdoor vallen onze getallen met name bij de radioprogramma's aanzienlijk lager uit).

in tabel 3.9, valt het radiogebruik bij veel cursussen echter zeer minimaal uit. Het gegeven dat, ongeacht of hiervoor een onderwijskundige noodzaak bestaat, als regel elke cursus met radiozendtijd wordt bemeten, kan hieraan debet zijn. Een tweede factor is, dat de radiolessen gemaakt worden op een moment waarop de televisielessen en het cursusboek al gereed zijn. In de meeste gevallen is dan de wezenlijke informatie reeds in het boek en de televisieuitzendingen opgenomen. En afgaand op het gedrag van de cursisten hebben de radiouitzendingen daaraan weinig toe te voegen. Vanuit dit perspectief is het inzichtelijk waarom de radiouitzendingen bij de cursus *Latijn* wel de nodige aftrek vonden. Bij deze cursus werden namelijk de culturele aspecten in het boek en op televisie behandeld, terwijl de taalaspecten op de radio aan bod kwamen. Hier voegde de radio dus wezenlijke informatie toe, en dit komt in de gebruiksfrequentie tot uitdrukking.

Niet alle uitzendingen worden ten tijde van de uitzending gevolgd. Met name de televisieuitzendingen worden door een aantal cursisten op beeldband vastgelegd. Van het kwart van de cursisten dat in 1983/1984 over een recorder kon beschikken, nam bijna de helft de complete cursus op video op.<sup>100</sup> De cursisten die over een geluidsrecorder konden beschikken (en dat kon bijna iedereen) lieten dat apparaat meestentijds ongebruikt. Slechts 8% nam alle radiolessen op.<sup>101</sup>

#### *Profiel van de Teleac-cursist*

Afgaand op buitenlandse ervaringen zijn de hoger opgeleiden onder de deelnemers aan televisiecursussen oververtegenwoordigd.<sup>102</sup> De Teleac-cursist maakt blijkens figuur 3.8 op deze regel geen uitzondering. Volgens Sonnemans moet men om Teleac-cursussen te kunnen volgen tenminste een MAVO-diploma op zak hebben.<sup>103</sup> Dat lijkt echter te stellig geformuleerd, want de meeste cursussen trekken ook cursisten met een LO- of LBO-voor-

<sup>100</sup> M.E.W. Dankbaar (1984), op. cit., blz. 34.

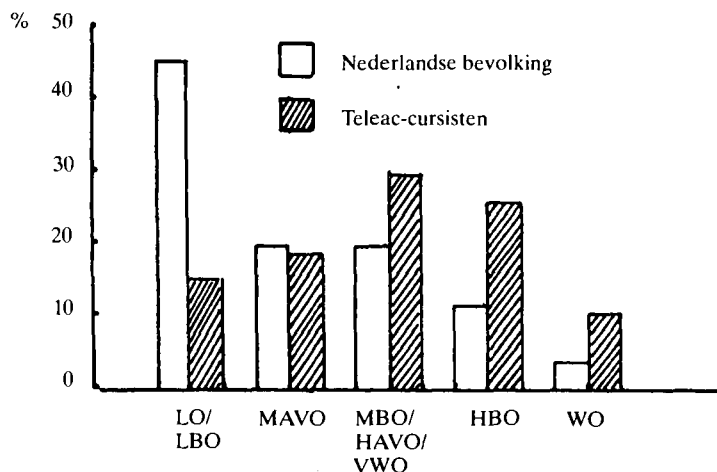
<sup>101</sup> Ibid., blz. 39.

<sup>102</sup> T.H.A. van der Voort en F. Beekenkamp (1978), op. cit., blz. 41.

<sup>103</sup> C.H.M. Sonnemans (1980), op. cit., blz. 152.

opleiding. Bij een enkele cursus is die categorie zelfs oververtegenwoordigd, bijvoorbeeld bij een beginnerscursus *Engels*. Bij zo'n cursus verbazen wij ons overigens minder over de 56% deelnemers met een LO- of LBO-vooropleiding dan over het feit dat een deel van de cursisten een middelbare of zelfs een hogere opleiding heeft gevolgd.<sup>104</sup>

**Figuur 3.8** Relatieve verdeling naar opleidingsniveau van Teleac-cursisten en de Nederlandse bevolking (seizoen 1983/1984)



Bron: M.E.W. Dankbaar, *Overzichtsrapport 1983/1984*, Utrecht, Stichting Teleac, 1984, blz. 15.

Van de doorsneebevolking onderscheidt de Teleac-cursist zich ook doordat hij vaker cursussen volgt, deze vaker afmaakt en vaker van plan is in de toekomst weer nieuwe te volgen. De Teleac-cursist kijkt voorts minder naar de televisie, is actiever in het kerkelijk werk, de gemeentepolitiek en maatschappelijke organisaties. Hij legt een grotere politieke interesse aan de dag en heeft ook meer vertrouwen in de politiek. Dagbladen acht hij het meest betrouwbare en belangrijkste informatiemedium (voor de doorsneebevolking is dat de televisie).<sup>105</sup> Betwijfeld mag echter worden of deze opsomming nu wel zo karakteristiek is voor de Teleac-cursist. Ons inziens wordt met deze opgave nog eens op een andere manier duidelijk gemaakt dat Teleac-cursisten doorgaans een hogere opleiding achter de rug hebben. Bovendien zullen deze kenmerken ook gelden voor de meeste deelnemers aan andere vormen van volwasseneneducatie.

Er is echter één kenmerk waardoor de Teleac-cursist zich wel degelijk van de deelnemer aan andere vormen van volwasseneneducatie onderscheidt, en wel door zijn leeftijd. In vergelijking met het avondonderwijs en het schriftelijk onderwijs blijkt Teleac relatief veel oudere volwassenen te trekken.<sup>106</sup> Zo was in het afgelopen seizoen 44% van de Teleac-cursisten ouder dan vijftig jaar, en 64% was de veertig reeds gepasseerd.<sup>107</sup> Het is echter nog maar de vraag of dit gegeven te danken is aan het feit dat ouderen zich eerder tot televisieonderwijs voelen aangetrokken, want buitenlandse ervaringen leren dat bij televisiecurricula ook jongere volwassenen oververtegenwoordigd kunnen zijn. Waar dit het geval is, blijkt het om diplomagerichte cursussen te gaan.<sup>108</sup> Ons inziens moet de verklaring voor de aantrekkingskracht die Teleac op oudere volwassenen uitoefent dan ook niet zozeer in de onderwijsvorm (televisieonderwijs) als wel in het

<sup>104</sup> M.E.W. Dankbaar (1984), op. cit., blz. 16.

<sup>105</sup> C.H.M. Sonnemans (1980), op. cit., blz. 152.

<sup>106</sup> Ibid., blz. 146.

<sup>107</sup> M.E.W. Dankbaar (1984), op. cit., blz. 17.

<sup>108</sup> T.H.A. van der Voort en F. Beekenkamp (1978), op. cit., blz. 51.



onderwijsaanbod (niet-diplomagerichte cursussen) worden gezocht. Overigens moet worden gewaakt voor overhaaste generalisaties, want er zijn ook Teleac-cursussen waarbij juist de jongere volwassenen oververtegenwoordigd zijn. In feite kan men door een uitgewogen keuze van uit te zenden onderwerpen de leeftijdsopbouw van het cursistenbestand voor een groot deel bepalen. Een cursus over *De eerste 365 dagen van het kind* trekt bijna uitsluitend jonge volwassenen. Maar een cursus *Reuma* wordt vooral door ouderen gevolgd.

Een moeilijk te beantwoorden vraag is of de Teleac-inspanningen er nu toe leiden dat meer mensen iets aan hun ontwikkeling gaan doen, of dat cursisten bij andere vormen van volwassenenonderwijs, waarbij met name aan het schriftelijk onderwijs moet worden gedacht, worden weggetrokken. Vermoedelijk treden beide bewegingen op, maar er is geen onderzoek op basis waarvan de kracht van elk is te schatten. Ongetwijfeld leidt de aanwezigheid van Teleac op de televisie ertoe dat een aantal mensen dat anders niet had deelgenomen, alsnog in de verleiding wordt gebracht deel te nemen. Een indicatie is Teleac's recente "topper", de cursus *Tekenen en schilderen*. Reeds jaren adverteert het schriftelijk onderwijs met cursussen die in enkele maanden de kneepjes van het tekenen bijbrengen, en ook het vormingswerk beweegt zich reeds tijden op dit terrein. Toch blijkt het enkele feit dat Teleac op dit vlak een cursus aanbiedt, voor ongeveer 70.000 mensen aanleiding een briefkaart te pakken om een cursusboek te bestellen. Een aanwijzing is ook het gegeven, dat Teleac bij de keuze van onderwerpen mee in de gaten houdt in hoeverre er reeds elders adequate cursusfaciliteiten worden geboden.

### 3.4 Leereffecten

#### 3.4.1 Educatieve radio

Wat leren volwassenen van educatieve radiouitzendingen? Sinds die programma's via Hilversum V worden uitgezonden, zijn de leereffecten voor 99,9% van de Nederlandse bevolking helder aan te geven. Die zijn *nihil*. Als we even beknopt moeten zeggen wat de 0,1% die wel luistert ervan leert, is het antwoord: *weinig*. Aan recent onderzoek kunnen we die stelling niet adstrueren, want sinds de komst van de televisie is de radio uit het gezichtsveld van de onderzoekers verdwenen. Voorzover er onderzoek is uitgevoerd, zijn vooral de effecten van informatieve programma's onderzocht.

Met name de effecten bij toevallige randluisteraars zijn twijfelachtig. Vooreerst omdat deze groep vaak met een half oor luistert. De tijd dat we aan de radio zaten gekluisterd, is immers passé. Volgens een bekend cliché is de radio *acoustisch behang* geworden. Het luisteren wordt met allerlei andere activiteiten gecombineerd, zodat de uitzending zich slechts in onze verdeelde aandacht mag verheugen. Mede hierdoor gaat veel het ene oor in en het andere weer uit. Zo bleek uit een onderzoek van Belson dat een doorsneevolwassene uit een radiopraatje van vijf minuten slechts een kwart van de belangrijkste informatie en ideeën wist vast te houden. De laagst opgeleiden konden zich vaak geen enkel relevant punt herinneren.<sup>109</sup> De verstrekte informatie heeft dan ook een zeer vluchtig karakter. Er is geen gelegenheid nog eens terug te lezen wat eerder werd gezegd, en de randluisteraar zal niet met een schrijfblok op de knie de hoofdpunten vastleggen.

Dat zo weinig wordt onthouden, ligt niet alleen aan de verdeelde aandacht en ons beperkte geheugen, want nogal eens wordt de radioboodschap eenvoudigweg niet begrepen. Zo concludeerde Vernon uit een onderzoek naar de begrijpelijkheid van radiopraatjes bestemd voor het Britse leger:

<sup>109</sup> W. Belson, "Topic for Tonight: a study of comprehensibility"; *BBC Quarterly*, 7e jaargang nr. 2; zoals aangehaald in: A. W. Bates, "The impact of educational radio for adults"; *EBU Review*, 33e jaargang nr. 6, 1982, blz. 39.

“Little of the average broadcast gets across, except to listeners who have had some secondary education, or are of superior intelligence“.<sup>110</sup>

Tot eenzelfde bevinding kwam de Nederlandse onderzoeker Prick bij zijn onderzoek naar de begrijpelijkheid van actualiteitenrubrieken. De meeste berichten werden maar half begrepen, en velen ontbeerden de nodige achtergrondkennis. Dit lag echter gunstiger voor degenen met een hogere schoolopleiding of een grote interesse voor het besproken onderwerp.<sup>111</sup>

Aan de begrijpelijkheid van radioberichten is overigens wel iets te doen. Daarbij kan men denken aan voor de hand liggende, maar daarom nog lang niet altijd toegepaste maatregelen als het gebruik van eenvoudige taal, het verschaffen van de nodige achtergrondinformatie, recapitulatie van het voorafgaande, concretisering van het besprokene, enzovoort. Een punt van discussie is echter of de informatie-overdracht gebaat is bij het dramatiseren en verpersoonlijken van de informatie. Meestal wordt geadviseerd juist voor mensen met weinig opleiding dit soort technieken te gebruiken. Maar een Nederlands onderzoek naar de leereffecten van een tweetal varianten van een Open School-radioprogramma lijkt hiermee in tegenspraak. Het bleek dat de speelse variant, met een toneelstukje plus uitleg en recapitulatie, qua leereffecten onderdeed voor de variant waarin een directe en zakelijke uitleg werd gegeven.<sup>112</sup> De proefpersonen in kwestie waren echter gezinszins tot de toevallige randluisteraars te rekenen, want men kreeg de programmavariant in het bijzijn van een interviewster te horen; en in zo'n situatie is men uiteraard een en al oor. De tegenspraak is dan ook maar schijnbaar. Wat dit onderzoek leert, is dat de reeds gemotiveerde en geïnteresseerde luisteraar het meest gebaat is bij een goed gestructureerde recht-toe-recht-aan uiteenzetting. Maar als men de toevallige luisteraar wil meetrekken, ligt het gebruik van speelsere programmaformules voor de hand. Het is dus in feite een kwestie van wie men wil bereiken. Een didactische aanpak schrikt de luisteraar af, maar is voor de “studieuze” luisteraar het geschiktst. Bij een speelse formule kan men extra luisteraars trekken, maar komt de serieuze luisteraar onvoldoende aan zijn trekken.

Als een geïnteresseerde luisteraar er echt voor gaat zitten, is meer vertrouwen in de leereffecten op zijn plaats. Dit geldt met name voor de luisteraars die zich op de desbetreffende cursus hebben ingeschreven, waarmee de radio deel uitmaakt van een multimediaal pakket. Echter, cursisten laten het radiogedeelte uit het pakket meestal schieten. Dat hebben we eerder gesignaleerd. Van de deelnemers aan Open School-cursussen laat 75 tot 90% de bijbehorende radiolessen ongebruikt. Bij de Teleac-cursussen ligt dit iets gunstiger, want in het afgelopen seizoen waren er drie cursussen (*Latijn*, *PASCAL* en *Por Favor*), waarbij meer dan de helft van de cursisten naar één of meer radiolessen luisterde. Bij de overige cursussen volgde echter 50 tot 91% geen enkele radioles. De geringe beluistering bij veel cursussen lijkt rechtstreeks verbonden met de hoeveelheid nieuwe informatie die de radiolessen bevatten. Bij de minst beluisterde cursussen schat men het informatiegehalte laag in, en zegt een meerderheid dat de radiolessen “vrij weinig” of “geen” nieuwe informatie bevatten.<sup>113</sup>

Wanneer een cursist de radio-uitzending op cassette vastlegt, hetgeen door een klein deel van de Teleac-cursisten in praktijk wordt gebracht, neemt de kans dat men ervan leert verder toe. In zo'n geval kan men

110 P. Vernon, “The intelligibility of broadcast talks”; *BBC Quarterly*, 5e jaargang, 1950; zoals aangehaald in: A.W. Bates (1982), *ibid.*, blz. 39.

111 L. Prick, *Onderzoek actualiteiten-items: psychometrische resultaten*, Arnhem, CITO, 1974; zoals aangehaald in: J. Bardoel, “TV-informatie - de wereld dichtbij en toch veraf”; in: *Media in Nederland, Deel I*; door J. Bardoel en J. Bierhoff, Amsterdam, Van Gennep, 1982, blz. 84.

112 MS Almere, *Een experimenteel onderzoek m.b.t. een tweetal varianten van een Open School radioprogramma*. Almere Haven, M.S. Almere B.V. Marktonderzoek, 1981 (i.o.v. CRM).

113 M.E.W. Dankbaar (1984), *op. cit.*, blz. 35.

desgewenst de band of bepaalde passages nog eens terugluisteren. Studenten van de *Open University* vinden op cassette vastgelegde radiouitzendingen dan ook bruikbaar dan ten tijde van de uitzending gevolgde programma's.<sup>114</sup> Functioneler zijn echter audiocassettes die speciaal met het oog op het gebruik binnen een multimediaal pakket zijn gemaakt. Dit soort programma's ziet er echter heel anders uit dan een radioprogramma, en worden ook geheel anders gebruikt:

"Students can be talked through diagrams, tables or formulae in a text, can stop the tape and carry out activities, and return to the tape for correct answers and comments. Cassettes combined with texts allow the simultaneous use of sound and vision, with freedom for the students to move from one medium to another in their own time, and with the ability to rewind and repeat as necessary. Thus students have full control of their use of the medium".<sup>115</sup>

De cassettes kunnen onder meer worden gebruikt om studenten door ingewikkelde schema's, formules en tabellen in een voorliggende tekst heen te praten. Studenten waarderen het gemak, de controle die ze erover hebben, en de persoonlijke "touch" (men schijnt zich tijdens het studeren persoonlijk toegesproken te voelen). Volgens Bates zijn in combinatie met schriftelijk materiaal te gebruiken audiocassettes de belangrijkste media-innovatie die de *Open University* tot stand heeft gebracht. Wanneer de audiocassette goed met het schriftelijk studiemateriaal is geïntegreerd, acht Bates dit middel effectiever dan welke van de overige audiovisuele media ook.<sup>116</sup>

Maar we spraken over de leereffecten van educatieve radiouitzendingen. Hierover kunnen we resumerend vaststellen dat randluisteraars over het algemeen slechts weinig van de programma's opsteken. Bij "studieuze" gebruikers kan wel van enig effect sprake zijn, vooral als de uitzending op band is vastgelegd. Maar in veel gevallen bevatten de radioprogramma's nauwelijks (nieuwe) informatie, en dan heeft zelfs herhaalde beluistering geen effect. Een grote meerderheid van de cursisten laat de radiolessen ongebruikt. We zijn dan ook pessimistisch over wat educatieve radio-uitzendingen in de praktijk teweegbrengen.

### 3.4.2 *Educatieve televisie*

Ook de leereffecten van educatieve televisieuitzendingen voor volwassenen zijn zelden onderzocht. In de van omroepzijde geëntameerde evaluatieonderzoeken wordt meestal volstaan met na te vragen hoe de kijkers over de bevattelijkheid en de informatiewaarde van het geziene oordelen. De waarde van dit soort oordelen is echter gering. Gunstige oordelen over het geziene vormen namelijk nog geen garantie dat de boodschap daadwerkelijk is overgekomen. Zo vond Wember dat 80% van zijn proefpersonen een reeks vertoonde televisiebeelden als begrijpelijk en informatief ervoer. Niettemin bleek men slechts 20% van de essentiële informatie te hebben onthouden.<sup>117</sup> Eenzelfde teken aan de wand is een bevinding uit een onderzoek van Giltrow, waarin twee varianten van eenzelfde televisieprogramma werden vergeleken. De variant waarvan de kijkers het meest geleerd meenden te hebben, bleek in feite het minst werkzaam te zijn.<sup>118</sup>

Het minst bekend is wat *randkijkers* van educatieve televisieprogramma's leren. Wel kunnen we memoreren dat het gemiddelde educatieve televisieprogramma door ruwweg 1% van de Nederlandse bevolking wordt

114 A. W. Bates (1984), op. cit., blz. 204.

115 Ibid., blz. 205.

116 Ibid., blz. 206.

117 B. Wember, *Wie informiert das Fernsehen?* München, Paul List Verlag, 1976.

118 D. Giltrow, "More than meets the eye, discrepancies in cognitive and affective adult students' response to live television production styles"; in: *Evaluating educational television and radio*; door A. W. Bates en J. Robinson, Walton Hall, Milton Keynes, The Open University Press, 1977, blz. 200.

bekeken, met als consequentie dat 99% niets leert. Onder de randkijkers van Teleac- programma's is bij ons weten nooit onderzoek verricht. De Open School-kijkers zijn in 1980 benaderd met de vraag of zij van de uitgezonden taal- en rekencursus en de thema-uitzendingen iets hadden geleerd. Een vraag die door de meeste kijkers ontkennend werd beantwoord. Maar van de taal cursus zei een meerderheid (58%) uit de doelgroep geleerd te hebben.<sup>119</sup> We kennen slechts twee onderzoeken waarin bij randkijkers rechtstreeks is nagegaan of er leereffecten optreden.<sup>120</sup> Beide onderzoeken laten zien dat men van de leereffecten van het incidenteel kijken naar een educatieve televisieserie geen al te hoge verwachtingen mag hebben. Noch een elfdelige BBC-serie die boeren over de meest recente ontwikkelingen in de zuiveltechnologie op de hoogte moesten brengen, noch een Vlaamse serie die een vergroting van de passieve taalschat van de kijkers beoogde, bleek tot een waarneembare verhoging van de kennis te leiden.

Uit die negatieve bevinding mag niet worden afgeleid dat de programma's geheel aan de onderzochten voorbij zijn gegaan. Immers, als men iemand direct na afloop van een programma vraagt wat hij gezien heeft, weet hij daarvan melding te maken. Maar hier werden programmaserie's geëvalueerd, waarbij de kennis niet na afloop van elke aflevering, maar aan het eind van de hele serie werd nagevraagd. In zo'n geval gaan herinneringsfactoren een rol spelen, en wordt begrijpelijk waarom aantoonbare leereffecten achterwege bleven:

“Bij een zelfstandig gebruik van educatieve televisie en met name bij een ongecommitteerd publiek hebben namelijk geen activiteiten plaats die het geleerde bekrachtigen. En wanneer de televisieboodschap niet bekrachtigd wordt doordat bijvoorbeeld begeleidend materiaal wordt doorgenomen (...) is de kans in het algemeen klein dat een substantieel deel van het geleerde beklijft“.<sup>121</sup>

Hier speelt het leerpsychologische gegeven volgens welke kennis die niet wordt gebruikt, geoefend of herhaald, gemakkelijk wordt vergeten. Met name randkijkers zijn hieraan onderhevig, want zij moeten het alleen van de televisie hebben. Wanneer in eerdere uitzendingen behandelde onderwerpen in de latere zouden terugkomen, zou dat de leereffecten ten goede komen, maar dit gebeurt zelden. Meestal staat elk educatief programma op zichzelf. In de Open School-uitzendingen is dat zelfs uitdrukkelijk de opzet, want iedereen moet op elk moment op de “roltrap“ van de uitzendingen kunnen stappen.

Samenvattend kan worden vastgesteld dat randkijkers weinig van het geziene leren, zeker als men dit op termijn bekijkt. Behalve kennisvermeerdering kan men echter ook attitudeveranderingen beogen of bewustwording van een bepaalde problematiek. In hoeverre expliciet educatief bedoelde programma's hierin slagen, is bij ons weten niet onderzocht. Maar uit de massacommunicatieliteratuur is bekend dat de televisie doorgaans op waarden of attitudes van volwassenen een marginale invloed heeft, met name bij zaken waarover de kijker sterke opinies huldigt. In zo'n geval wordt de kijker eerder in zijn bestaande opvattingen bevestigd dan dat er verandering in wordt aangebracht. Heeft de televisie-informatie echter betrekking op zaken waarover de kijker wankelmoedig is of geen mening heeft, dan kan de televisie opvattingen en houdingen sterker beïnvloeden, óók in de zin dat men er anders over gaat denken.<sup>122</sup> Over de programmaformules die bruikbaar zijn om attitudes te beïnvloeden bestaat veel onzekerheid. Zoals - helaas zelden uitgevoerde - *pretestings* uitwijzen, komt de boodschap vaak anders over dan bedoeld.<sup>123</sup>

119 Intomart (1980), zie noot 53, op. cit., blz. 81, 84 en 87.

120 T.H.A. van der Voort en F. Beekenkamp (1978), op. cit., blz. 73.

121 Ibid., blz. 74.

122 Ibid., blz. 76.

123 Ibid., blz. 77.

Alweer, als de kijker er speciaal voor gaat zitten, neemt de kans op leereffecten toe. En tegelijkertijd is men weer het meest gebaat bij een zakelijke programmaformule, waarbij zonder liedjes en sketches of andere franje op een directe manier informatie wordt overgedragen.<sup>124</sup> Naast buitenlands onderzoek wijzen ook Nederlandse bevindingen in die richting.<sup>125</sup> Echter, betwijfeld moet worden of het uitsluitend volgen van televisieonderwijs voldoende effectief is. Om de via de televisie opgedane kennis niet te laten verwateren, moet het leren via bekrachtigende activiteiten - herhaling, oefening, verwerking, toetsing - worden versterkt en in stand gehouden. Wanneer televisie deel uitmaakt van een multimediaal pakket, is in beginsel aan deze eis voldaan. In deze configuratie bekrachtigt overigens eerder de televisie het cursusboek dan andersom. Want aan het cursusboek heeft men doorgaans het meest, daarna komt de televisie en daarna - soms - de radio. Illustratief is een bevinding uit een evaluatieonderzoek met betrekking tot de Open School-cursus *Waar blijft je geld?* Van de cursisten stelde 76% dat men het meest aan het cursusboek had gehad, 22% noemde de televisie en niemand de radio.<sup>126</sup>

De televisie kan dus voor *cursisten* een nuttige rol vervullen. Dat vinden zij zelf ook, want de meeste televisielessen worden door cursisten inderdaad bekeken. Als men thuis over een videorecorder beschikt, kunnen de televisielessen op beeldband worden vastgelegd, hetgeen zowel praktische als onderwijskundige voordelen heeft. In het afgelopen seizoen beschikte 26% van de Teleac-cursisten over zo'n apparaat, en van hen nam 47% de volledige cursus op.<sup>127</sup> Een praktisch voordeel is dat men de band kan afspelen op het moment dat het meest schikt. Een in eerste instantie onhelder fragment kan nog eens worden bekeken en desgewenst ook de hele band. Men kan tussentijds van de band op andere media overschakelen om de band eerst weer in te schakelen als de tijd daarvoor rijp is. En soms heeft het zin dat een beeldje voor nadere analyse wordt stilgezet.<sup>128</sup>

Met name als videocassettes speciaal met het oog op een geïntegreerd gebruik met het schriftelijk materiaal zijn gemaakt - en dan spreken we over iets anders dan een open-net-uitzending die op beeldband is vastgelegd - kan men ze didactisch zeer functioneel gebruiken. Bij een dergelijke gebruikswijze, waarmee overigens nog geen ervaring bestaat, bevatten de cassettes geen complete doorlopende lessen, maar een reeks discrete fragmenten. Uit de band alleen wordt men niet wijs. De logische lijn wordt pas duidelijk zodra de fragmenten op de in het cursusboek aangegeven momenten worden bekeken. Bij deze gebruikswijze kan met weinig beeldmateriaal worden volstaan, want er worden slechts beelden toegevoegd als woorden tekortschieten. Dat laatste kan van de standaard-open-net-uitzending niet worden gezegd. Vaak is het belangrijkste verschil tussen educatieve televisie en radio dat men op de televisie de sprekers ziet.

### 3.5 De toekomst

Een nieuw medium kan pas functies van algemeen toegankelijke media als radio en televisie overnemen, zodra bijna iedereen het in huis heeft. De meeste nieuwe media zijn echter nog allesbehalve gemeengoed, en evenmin hard op weg dat te worden. Bovendien zijn niet alle nieuwe media als reële concurrenten van de educatieve radio en televisie te zien. In onze ogen wordt de positie van de educatieve omroep eerder bedreigd door alternatieve media die er al volop zijn dan door media die nog maar net aan hun opmars zijn begonnen.

*Teletekst* is voor de volwasseneneducatie niet van belang, zij het dat men als educatieve omroep een pagina kan afhuren om programma's en

124 Ibid., blz. 92.

125 MS Almere, *Onderzoek naar een alternatieve versie van De Taalstraat*, Almere-Haven, M.S. Almere B.V. Marktonderzoek, 1982 (i.o.v. NOS/Teleac).

126 MS Almere (1984), ongepagineerde bijlagen, tabel 20.

127 M.E.W. Dankbaar (1984), op. cit., blz. 31 en 33.

128 A.W. Bates (1983), op. cit., blz. 62.

dergelijke aan te kondigen. Ook *Viditel* zien we niet als een directe concurrent. Op dit moment is het systeem alleen geschikt voor het opzoeken van informatie. In beginsel zou ook cursusmateriaal langs die weg kunnen worden aangeboden. Studeren uit een cursusboek lijkt echter aantrekkelijker dan het bestuderen van het type beeldschermtekst dat *Viditel* kan bieden. Bovendien kent *Viditel* slechts een beperkt aantal abonnees.

De *huiscomputer* is ons inziens educatief gezien aanzienlijk interessanter. Met name als leerprogramma's voorhanden zijn die weinig computer-geletterdheid vergen, gaat het om een aantrekkelijk alternatief voor het educatieve aanbod op radio en televisie. Op den duur zien we een uitstekende markt voor goed geprogrammeerde zelfstudiepakketten ontstaan, met name in de diplomagerichte sfeer. Maar een reële concurrent wordt de huiscomputer pas als de meeste gezinnen er een hebben, en dit zal nog heel wat voeten in de aarde hebben. En dit geldt voor de aanmaak van uitgekende programma's nog sterker.

De *beeldplaten-speler* heeft ideale educatieve mogelijkheden, vooral als hij gekoppeld is aan een huiscomputer. Echter, de beeldplaten-speler slaat niet aan bij de consument. De producenten slagen er vooralsnog niet in de vicieuze cirkel van een gering aanbod van software en een achterblijvende afzet van hardware te doorbreken. De consument geeft de voorkeur aan de cassetterecorder met zijn mogelijkheden van opnemen en uitwissen en een lagere prijs. Philips heeft zich onlangs zelfs geheel van de consumentenmarkt afgekeerd, en mikt nu op bedrijven en overheidsinstellingen.<sup>129</sup>

De *videorecorder* is weliswaar geen gemeengoed, maar wel sterk in opmars. Televisiecuristen die over een videorecorder beschikken, nemen vaak televisielessen op, hetgeen de werking van de lessen ten goede kan komen. Maar zelfs al zouden alle huishoudens over een videorecorder beschikken, dan werden daarmee open-net-uitzendingen nog niet overbodig. Verspreiding van cassettes over de post leidt namelijk gemakkelijk tot een prohibitief hoge cursusprijs. Daarnaast zou ook de wervingskracht die van het open net uitgaat verloren gaan, en zouden de randkijkers niet worden bediend. Bij educatieve televisieuitzendingen is dat te betreuren, omdat deze programma's nog relatief goed bekeken worden.

De *kabel* heeft ons inziens voor de verspreiding van educatieve programma's weinig betekenis, althans zolang nationale netten hiervoor beschikbaar zijn. Afzonderlijke regionale educatieve kanalen achten we evenmin nuttig, omdat het aantal kijkers vermoedelijk op de vingers van één hand is te tellen. Het belang van de kabel kan met Van der Haak vooral worden gezocht in de extra "pretnetten" die erdoor beschikbaar komen. Dit vormt een bedreiging voor het sandwichmodel op Nederland I en II, omdat de kijkers tijdens de informatieve programma's een aantrekkelijk alternatief hebben.<sup>130</sup>

*Audiocassettes* vormen in onze ogen op dit moment de meest reële bedreiging voor de educatieve omroep, en met name voor het cursorisch gedeelte op de radio. Bijna alle huishoudens bezitten een geluidsrecorder en de cassettes zijn zeer goedkoop. Ons inziens zijn geluidscassettes voor cursorische radioprogramma's een aantrekkelijk alternatief; echter niet voor alle, want de meeste cursorische radioprogramma's behoeven ons inziens in het geheel geen verspreiding, niet via het open net en ook niet over de post. Immers, bij veel multimediale cursussen wordt de radio nauwelijks beluisterd, vooral omdat de radioprogramma's niets wezenlijks aan de informatie uit het cursusboek en de televisielessen hebben toe te voegen. Voor de randluisteraars hoeft men die programma's evenmin te handhaven, want zij worden zeer slecht beluisterd.

Bij een enkele cursus kan het gebruik van de radio zin hebben, bijvoorbeeld om de juiste antwoorden op toetsvragen snel door te spelen.

129 NRC/Handelsblad, *Videobeeldplaat van Philips is commerciële mislukking*, NRC, 22 december 1984.

130 Van der Haak (1983), op. cit., blz. 133.

Daarnaast zijn er enige cursusthema's waarbij er didactische gronden voor het gebruik van radio zijn aan te geven. Echter, in dat laatste geval kan ons inziens beter van geluidscassettes gebruik worden gemaakt, want in dat geval kunnen de cassettes (zie paragraaf 3.4.1) speciaal met het oog op een geïntegreerd gebruik met het schriftelijk materiaal worden gemaakt, hetgeen de functionaliteit en effectiviteit ten goede kan komen. Groot lijkt de overstap van radio op cassettes niet, want in het verleden zijn wel vaker "kleine" media aan het cursuspakket toegevoegd, bijvoorbeeld grammofoonplaten.

De toekomst van de educatieve televisie en radio hangt echter niet alleen af van de komende nieuwe media. Zij wordt ook bepaald door lessen die uit de ervaringen uit het verleden worden getrokken. Die ervaringen zien er vooral voor de *educatieve radio* somber uit. Over het cursorisch aanbod spraken we zojuist. De cursisten maken er nauwelijks gebruik van, en voor zover men dat wel doet heeft het gebruik van geluidscassettes doorgaans de voorkeur. Maar ook voor de handhaving van de niet-cursorische educatieve radiouitzendingen zijn nauwelijks deugdelijke argumenten te bedenken. De beluistering is bijna nihil, en van de enkele luisteraars die de programma's trekken, behoort slechts een fractie tot de doelgroep van laag-opgeleiden waarop veelal wordt gemikt. Merkwaardig is dat in Nederland de educatieve radiozendentijd in de afgelopen jaren sterk is uitgebreid, terwijl elders het gebruik van de radio voor de educatie van volwassenen aanzienlijk werd teruggebracht. In Frankrijk en de Verenigde Staten wordt de radio bijna niet meer voor volwassenenonderwijs gebruikt. In Engeland is de zendtijd voor de educatieve radio voor de Open University drastisch verminderd. Bovendien zijn de educatieve uitzendingen verwezen naar tijdstippen en golflengtes die de beluistering sterk hebben geschaad.<sup>131</sup>

De toekomst van de *educatieve televisie* voor volwassenen lijkt rooskleuriger, dit met uitzondering van het aanbod dat speciaal voor laag-opgeleiden is bestemd. Die groep wordt nauwelijks bereikt, en zeker niet met de thans gehanteerde deelnamemodellen. Bij het gebruik van een recruiteringsmodel zou een enkel project via de televisie gepousseerd kunnen worden, mits de uitzendingen op veel bekeken tijdstippen plaats vinden. Maar de "gewone" informatieve programma's zijn juist voor deze publieksgroep veel en veel belangrijker. Overeind blijft echter dat met name het cursusaanbod zoals Teleac dat verzorgt voor tamelijk grote groepen volwassenen aanleiding is om zodra een aansprekende cursus in het jaaraanbod zit zich in te schrijven. Groepen die aanzienlijk kleiner zouden zijn als de programma's niet via het open net werden uitgezonden. Nu de bevolkingspyramide zich aan de bovenkant verbreedt, kan de belangstelling voor deze publieksservice in de nabije toekomst nog verder toenemen. Daarnaast kunnen redelijke aantallen randkijkers ervan profiteren.

131 A.W. Bates (1984), op. cit., blz. 136.

## 4 MEDIA ALS BUITENSCHOOLESE LEERPLAATS

### 4.1 Inleiding

Wanneer men zich een indruk wil vormen van wat de massamedia als *extra leerplaats*<sup>1</sup> voor de school betekenen, kan men niet volstaan met na te gaan wat kinderen uit het informatieve aanbod opsteken. Daarnaast moet hetgeen kinderen van het ontspanningsaanbod leren in de beschouwing worden betrokken, want ook dat nemen kinderen mee naar school. Voorts moet worden gelet op de implicaties die een overmatig gebruik van de massamedia voor de school kan hebben. In onderwijskringen doen hierover bezorgde verhalen de ronde, waarbij met name de televisie het heeft "gedaan". Uit het lager onderwijs komt de klacht dat kinderen die veel televisie kijken onrustig zijn en zich moeilijk kunnen concentreren. Wellicht kan dit laatste voor een deel worden teruggevoerd op een slaapttekort, want een klacht is ook dat kinderen op school wegdromen omdat zij tot diep in de avond televisie hebben gekeken.<sup>2</sup> Daarnaast wordt gevreesd dat kinderen door de televisie passief en lui worden.<sup>3</sup> En zij zouden door de televisie ook minder gaan lezen.<sup>4</sup> Allemaal effecten die de schoolprestaties lijken te schaden. We zullen dan ook behalve aan wat kinderen van de massamedia leren, tevens aandacht besteden aan hun totale mediumgedrag, met inbegrip van de zojuist aangehaalde klachten.

In de adviesaanvraag van de regering aan de WRR wordt ervan uitgegaan dat het massamediagebruik thuis de taak van de school kan verlichten. Volgens de voorstanders van de invoering van het cak- c.q. vormingsgebied *audiovisuele vorming* is echter eerder het tegendeel aan de orde en vormen de massamedia juist een opgave voor het onderwijs. Op een onlangs gehouden *Studieconferentie over Audiovisuele Vorming in het Voortgezet Onderwijs* werden, zij het niet met die woorden, onder meer de volgende resoluties aanvaard:

"Audiovisuele vorming moet een erkend vak in het voortgezet onderwijs worden. In dit vak moeten de volgende componenten aan bod komen: zelf leren produceren van audiovisuele producties (...); het verwerven van inzicht in de taal van beeld en geluid; onderwijs met betrekking tot de massamedia. In de beginjaren van het voortgezet onderwijs moet audiovisuele vorming een verplicht vak voor iedereen zijn. Daarna moet de mogelijkheid aanwezig zijn om het als keuzevak te volgen".<sup>5</sup>

Kennelijk staat er dus weer een nieuw vak aan de poort van de school te dringen om te worden toegelaten. De benaming van dit vakgebied varieert. Behalve van audiovisuele vorming wordt ook van massamedia-onderwijs, massamediakunde, mediaopvoeding en audiovisuele expressie gesproken.<sup>6</sup> Via dit nieuwe vakgebied zouden alle kinderen nog tijdens hun basisvorming inzichten omtrent het reilen en zeilen van de massamedia moeten worden

1 Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, *Werkprogramma voor de derde Raadsperiode 1983-1987; deel 2*, Den Haag, maart 1984, blz. 28.

2 J. van Lil, *Rapport inzake een onderzoek naar de betekenis van de massamedia voor leerlingen van de lagere school*. Hilversum, NOS/ Afdeling Kijk- en Luisteronderzoek, 1978, blz. 23.

3 Ibid., blz. 29.

4 S.B. Neuman, "Television: its effects on reading and school achievement"; *The Reading Teacher*, 33e jaargang nr. 7, 1980, blz. 801.

5 T.H.A. van der Voort, "Media-opvoeding in Nederland"; *Onderwijs en Media*, 21e aanvulling, maart 1985, blz. 7325-7.

6 T. Luijendijk en A. van der Vliet, "Massamedia-onderwijs: de kinderschoen wringt"; *School*, nr. 18, mei 1982, blz. 3.



bijgebracht. Daarnaast zouden zij ingewijd moeten worden in de "taal" van beeld en geluid, en ook moeten leren zelf audiovisuele producties te maken. Gegeven deze brede doelstellingen is het inderdaad begrijpelijk dat aan een apart vak wordt gedacht. Echter indachtig de WRR-uitspraak dat "gewaakt zal moeten worden tegen overvraging van de school ten aanzien van nieuwe en wellicht wenselijke leergebieden", zullen we de doelstellingen die met dit nieuwe vak worden beoogd kritisch tegen het licht houden.<sup>7</sup>

We gaan eerst na hoe vaak kinderen van de radio gebruik maken, waarnaar zij luisteren en wat zij daarvan leren. Daarna wijden we een analoge bespreking aan de televisie. En na nog kort te hebben stilgestaan bij het gebruik dat kinderen thuis van de krant maken, gaan we in op de claims van de voorstanders van het vak audiovisuele vorming. De meeste aandacht zullen we aan de televisie geven, en niet zonder reden. Want volgens tijdbestedingsonderzoek besteden jongeren hieraan ongeveer tien keer zoveel tijd als aan het luisteren naar de radio en het lezen van de krant.<sup>8</sup>

#### 4.2 Jongeren en radio

Onze stelling dat jongeren aan de televisie tien keer zoveel tijd besteden als aan de radio slaat overigens uitsluitend op het zogeheten *primaire* gebruik van de radio, dat wil zeggen het luisteren naar de radio als hoofdbezigheid. Maar daarnaast, en veel vaker, wordt de radio ook *secundair* gebruikt, als een nevenactiviteit naast een hoofdactiviteit. Als we dit primaire en secundaire radiogebruik samen nemen, moeten we onze uitspraak drastisch herzien, want dan geldt dat jongeren ongeveer evenveel uren naar de radio luisteren als zij televisie kijken.<sup>9</sup>

In de leeftijdsfase waarin kinderen op school hun basisvorming krijgen, vinden in het gebruik van de radio diverse verschuivingen plaats. Vooreerst gaat men steeds langer naar de radio luisteren. Luisteren kleuters (3-5 jaar) ongeveer een uur per dag naar de radio, tijdens de lagere school-periode groeit dit naar een kleine anderhalf uur, terwijl de jeugd uit de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs (13-16 jaar) de radio dagelijks ongeveer twee-en-een-half uur heeft aanstaan.<sup>10</sup> Tegelijkertijd kan men in toenemende mate over een eigen ontvangtoestel beschikken. In de onderbouw van de lagere school heeft al bijna de helft van de kinderen een eigen radio; in de bovenbouw geldt dit voor 80%, en eenmaal in het voortgezet onderwijs aangeland heeft bijna iedereen (94%) een eigen toestel.<sup>11</sup> Daarmee kan er desgewenst ook op de eigen kamer worden geluisterd, een mogelijkheid waarvan eveneens met klimmende leeftijd frequenter gebruik wordt gemaakt. Lagere school-kinderen luisteren meestal nog in de huiskamer, maar een kleine meerderheid (60%) van de jeugd van 13 tot 16 jaar luistert het vaakst op de eigen kamer.<sup>12</sup> Ook de bezigheden waarmee de radiobeluistering wordt gecombineerd veranderen. Tot in de hoogste klassen van de lagere school wordt het vaakst onder het spelen naar de radio geluisterd. Daarna slaat de ernst des levens toe en wordt de radiobeluistering het vaakst met huiswerk gecombineerd.<sup>13</sup>

Behalve dat kinderen tijdens de basisvormingsjaren steeds meer naar de radio luisteren, gaan zij dit medium ook steeds meer waarderen. Tot halverwege de lagere school-leeftijd heeft nog slechts ruim de helft van de kinderen een duidelijk positief oordeel over de programma's van de radio. In de hoogste klassen van de lagere school geldt dit reeds voor 71% van de

7 WRR (1984), op. cit., blz. 9.

8 L.P.H. Schoonderwoerd en W.P. Knulst, *Mediagebruik bij verruiming van het aanbod*. WRR-serie Voorstudies en Achtergronden Mediabeleid, 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1982, blz. 57.

9 J. van Lil, *Klein publiek - jongeren en radio*. Hilversum, NOS/Afdeling Kijk- en Luisteronderzoek, 1984, blz. 44 en 208.

10 *Ibid.*, blz. 44.

11 *Ibid.*, blz. 13.

12 *Ibid.*, blz. 72.

13 *Ibid.*, blz. 76.

kinderen, en bij de groep van 13 tot 16 jaar is de radio bij 83% geliefd. Het enthousiasme voor de radio is het grootst bij kinderen uit lagere sociale milieus.<sup>14</sup> Vergeleken met kinderen uit een hoger sociaal milieu luisteren zij ook aanzienlijk meer naar de radio, ongeveer anderhalf maal zoveel.<sup>15</sup>

Als de radio als een buitenschoolse leerplaats mag worden gezien, is het kennelijk een school waarin het allengs aangenamer toeven is. Het aantrekkelijke van die "school" wordt duidelijk als men beziet hoe de leerlingen hun "leerprogramma" invullen. Want ongeveer driekwart van de jeugd kiest voor Hilversum III, met als meest beluisterde programma's de *Top 40*, de *TROS top 50*, *50 Pop of een envelop* en de *Nederlandstalige top tien*.<sup>16</sup> Onderzoek naar de motieven voor het radiogebruik wijst dan ook uit dat de radio primair "voor de muziek" wordt aangezet. Een bijna even belangrijke beweegreden is dat men "gewoon voor de gezelligheid" luistert. Op de derde plaats komt een motief van informatieve aard, te weten "om op de hoogte van de hitlijsten te blijven".<sup>17</sup> In beginsel is de jeugd overigens zeer wel bereid ook de programma's op de overige zenders te volgen. Hiertoe behoeft slechts aan één voorwaarde te worden voldaan, en wel "dat er meer pop-programma's worden uitgezonden".<sup>18</sup>

Hoewel ook veel jonge kinderen reeds graag naar popmuziek luisteren, zijn tot een jaar of acht de kinderprogramma's op de radio nog favoriet. Vanaf die leeftijd zijn de pop-programma's favoriet en gaat deze muziek de belangstelling in toenemende mate opeisen.<sup>19</sup> Het is echter niet de enige programmasoort die wordt beluisterd. De meeste kinderen luisteren ook naar de nieuwsberichten, want die vindt men ook op Hilversum III.<sup>20</sup> Echter, actualiteitenprogramma's worden door de meeste kinderen niet beluisterd.<sup>21</sup> Een krappe meerderheid, vooral van de mannelijke kunne, luistert daarnaast ook naar sportprogramma's.<sup>22</sup>

Hoewel niet is onderzocht wat de jeugd nu precies van de radio leert, is dit uit het gebruik dat zij van dit medium maken wel min of meer af te leiden. De belangrijkste kennis die men lijkt op te doen betreft de nieuwste pop-nummers en hun notering op de diverse ranglijsten. Misschien krijgen jongeren door de popnummers ook wat meer gevoel voor de Engelse taal. Voorts doet de jeugd via de radio informatie op over het nieuws en sportuitslagen, en verder lijkt de invloed van de radio niet te strekken. Als buitenschoolse leerplaats die het curriculum van de school kan ontlasten, lijkt de radio dan ook nauwelijks van betekenis. Anderzijds staat het radiogebruik, aangenomen dat het maken van huiswerk goed met radiobeluistering is te combineren, de schoolprestaties ook niet in de weg.

### 4.3 Jongeren en televisie

#### 4.3.1 Kijktijd

Evenals het gebruik van de radio is ook het televisiegebruik sterk leeftijdsgebonden. Blijkens figuur 4.1, waarin de kijktijd besteed aan de beide Nederlandse netten voor elk van de vier kwartalen van het afgelopen televisieseizoen in beeld is gebracht, neemt de kijktijd met leeftijd geleidelijk toe om bij de leeftijdsgroep van 12 tot 14 jaar een piek te bereiken, waarna het - gedurende een gedeelte van het jaar - bij de groep van 15 tot 19 jaar weer afneemt. Deze trend ziet men internationaal: ook in andere landen stijgt de kijktijd met leeftijd om rond de leeftijd van 13 jaar

14 Ibid., blz. 87.

15 Ibid., blz. 45.

16 NOS, *Kijken en Luisteren 1982/1983*, Hilversum, Nederlandse Omroep Stichting, z.j., blz. 95 en 99.

17 J. van Lil (1984), op. cit., blz. 158.

18 Ibid., blz. 184.

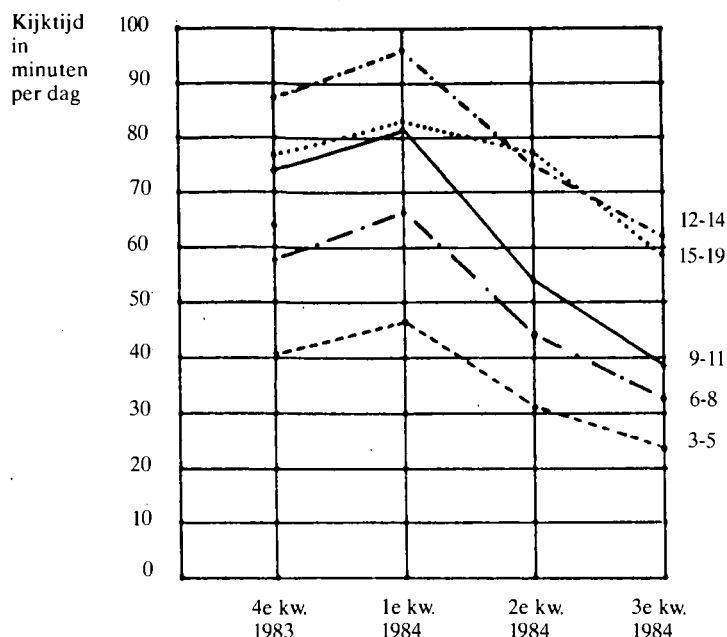
19 J. van Lil (1978), op. cit., blz. 98.

20 J. van Lil (1984), op. cit., blz. 81.

21 Ibid., blz. 82.

22 Ibid., blz. 83.

**Figuur 4.1 Gemiddelde kijktijd in minuten per dag besteed aan Nederland 1 en 2, per kwartaal van het seizoen 1983/1984, voor jongeren van 3-19 jaar.**



Bron: NOS/Kijk- en Luisteronderzoek (voor deze studie uitgevoerde secundaire analyse op gegevens uit het Continu Kijk Onderzoek; seizoen 1983/1984).

een hoogtepunt te bereiken, waarna een lichte daling intreedt.<sup>23</sup> De figuur maakt tevens duidelijk dat het kijken sterk seizoensgebonden is. In het najaar en vooral de winter wordt het zwaarst gekeken, maar zodra het buiten aangenamer wordt, neemt de kijktijd zienderogen af.

**Tabel 4.1 Gemiddelde kijktijd in minuten per dag voor Nederland 1+2, BRT 1+2 en Duitsland 1+2+3 in het seizoen 1983/1984, voor jongeren van 3-19 jaar**

Leeftijdsgroep	NED. 1+2	BRT 1+2	DLD 1+2+3	TOTAAL
3- 5 jaar	35,40	4,08	4,06	43,54
6- 8 jaar	50,75	4,11	5,63	60,49
9-11 jaar	62,13	4,76	5,09	71,98
12-14 jaar	80,42	5,20	6,00	91,62
15-19 jaar	74,49	6,59	6,93	88,01

Bron: NOS/Kijk- en Luisteronderzoek (voor deze studie uitgevoerde secundaire analyse op gegevens uit het Continu Kijk Onderzoek; seizoen 1983/1984).

Figuur 4.1 geeft alleen inzicht in het aantal minuten dat per dag aan het bekijken van Nederland 1 en 2 wordt besteed. Een iets vollediger beeld geeft tabel 4.1, waarin ook de kijktijd besteed aan de twee Nederlandstalige Belgische netten en drie Duitse netten is meegenomen. Hierbij moet worden aangetekend dat de kijktijd vermeld voor de buitenlandse netten gebaseerd is op een buitenlandmeting die slechts twee weken beslaat (week 11 en 12 van 1984). Gemiddeld blijken kleuters (3-5 jaar) per dag ongeveer  $\frac{3}{4}$  uur televisie te kijken. De leeftijdsgroep in de onderbouw van de lagere

23 J.P. Murray en S. Kippax, "Television's impact on children and adults. International Perspectives on theory and research"; in: *Mass Communication Review Yearbook*, door G.C. Wilhoit en H. de Bock, Beverly Hills, Sage Publications, 1981, blz. 589.

school kijkt ongeveer 1 uur per dag, in de bovenbouw wordt 1¼ uur gekeken, en in het begin van het voortgezet onderwijs 1½ uur. De meeste kinderen kijken echter korter dan gemiddeld. De verdeling van de kijktijd is namelijk uiterst scheef en heeft een lange uitloper naar rechts (waar ook kinderen zitten die dagelijks 3 à 4 uur kijken). Kinderen uit een laag sociaal milieu kijken ongeveer anderhalf keer zoveel als kinderen uit een hoog sociaal milieu.<sup>24</sup>

Vergeleken met landen waar het televisie-aanbod groter is - Australië, Japan en de Verenigde Staten - kijken Nederlandse kinderen betrekkelijk weinig naar de televisie. Want in deze landen kijken kinderen gemiddeld ongeveer 3 uur per dag.<sup>25</sup> In dezelfde landen behoren kinderen tot de zware kijkersgroepen, en kijken kinderen gemiddeld meer naar de televisie dan volwassenen.<sup>26</sup> Bij ons is dit (nog) andersom, want ten onzent kijkt een volwassene gemiddeld 1¾ uur per dag naar de televisie.<sup>27</sup>

De gepresenteerde kijktijd cijfers geven echter een *onderschatting* van de reële tijd die Nederlandse kinderen momenteel met televisie kijken doorbrengen. Ten eerste hebben de cijfers betrekking op het televisieseizoen 1983/1984. Sindsdien is de Hilversumse zendtijd overdag uitgebreid, een factor die kijktijdverhogend werkt. Volgens een studie van Schoonderwoerd en Knulst leidt vooral een uitbreiding van de zendtijd tussen 17.00 en 19.00, tussen 12.00 en 13.00 en vóór 9.00 uur 's ochtends tot een verhoging van de kijktijd.<sup>28</sup> Voor kinderen ligt dit vermoedelijk anders. Van de uitzendingen op de ochtend en tussen de middag kunnen de leerlingen van het voortgezet onderwijs geen getuige zijn. Naar het middagaanbod kunnen zij echter reeds vanaf 16.00 uur kijken, want rond die tijd is men terug van school.

Daarnaast is in de gepresenteerde cijfers geen rekening gehouden met de huishoudens die reeds thans via de kabel een commerciële televisiezender kunnen ontvangen. Blijkens een in juni/juli 1984 gehouden onderzoek onder personen die tenminste vier weken *Sky Channel* konden ontvangen, is dit nieuwe televisiestation vooral bij jongeren aangeslagen. De jonge kijkers (12 tot en met 24 jaar) die *Sky Channel* konden ontvangen, keken zeer veel televisie: 145 minuten per dag. Bijna eenderde van die tijd kwam op rekening van *Sky Channel* (45 minuten), en die tijd werd vooral gebruikt om naar het tussen 17.00 en 19.00 en tussen 23.00 en 1.00 uur uitgezonden programma *Music Box* te kijken. De introductie van dit nieuwe kanaal leidde niet tot substitutie van de Nederlandse zenders. De kijktijd naar Nederland 1 en 2 bleef gehandhaafd, en de kijktijd naar *Sky Channel* kwam daar bovenop.<sup>29</sup> Van de kijkers naar *Sky Channel* vinden vooral de jongeren tussen 12 en 19 jaar het programma-aanbod van deze zender een aantrekkelijke aanvulling op het aanbod van Nederland 1 en 2. Ongeveer 85% is die mening toegedaan. Ter vergelijking: voor volwassenen tussen de 25 en 34 jaar is dit percentage slechts 53% en onder de 65+-ers vindt nog maar 25% het aanbod van deze zender aantrekkelijk.<sup>30</sup> Het aantrekkelijke van *Sky Channel* zit voor de groep van 12 tot 19 jaar, en daarbinnen nog sterker voor de groep van 12 tot 14 jaar, vooral in de muziekprogramma's.<sup>31</sup> In deze programma's worden uren achtereenvolgende *videoclips* vertoond. Dat deze bij de jeugd aanslaan mag na onze uiteenzetting over hun radiogebruik geen verwondering wekken.

Een derde factor die niet in de gepresenteerde kijktijd cijfers is verdisconteerd, is het gebruik van de videorecorder. Anders dan in de studie van Schoonderwoerd en Knulst werd aangenomen, stagneert de groei van het videorecorderbezit geenszins.<sup>32</sup> In het voorjaar van 1984 beschikten 800.000

24 J. van Lil (1984), op. cit., blz. 209.

25 J.P. Murray en S. Kippax (1981), op. cit., blz. 589.

26 Ibid., blz. 590.

27 NOS (z.j.), op. cit., blz. 91.

28 L.P.H. Schoonderwoerd en W.P. Knulst (1982), op. cit., blz. 71.

29 NOS, *Onderzoek inzake het kijken naar Sky Channel - juni/ juli 1984*, Hilversum, NOS/Afdeling Kijk- en Luisteronderzoek, 1984, blz. 17.

30 Ibid., blz. 25.

31 Ibid., blz. 21.

32 L.P.H. Schoonderwoerd en W.P. Knulst (1982), op. cit., blz. 134.

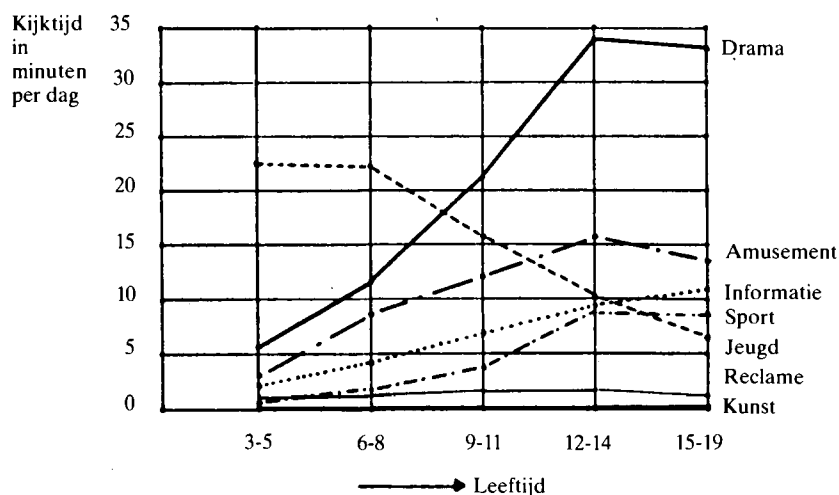
huishoudens in Nederland over een videorecorder. De videorecorderpenetratie is hiermee in drie jaar verviervoudigd van 4% in 1981 tot 16% begin 1984.<sup>33</sup> De videorecorder wordt blijkens een onderzoek uit 1983 in hoofdzaak (85%) gebruikt om op band vastgelegde open-net-programma's af te spelen (*time-shifting*). Voorbespeelde cassettes worden dus weinig gebruikt. Over het algemeen worden de programma's slechts één keer afgespeeld, dit met uitzondering van de jeugdprogramma's, want vooral jongere kinderen vinden een programma bij herhaalde vertoning niet minder aantrekkelijk. Per huishouden worden per maand gemiddeld 12 banden afgespeeld. Omdat de helft van de afspelinhandelingen plaats vindt op tijden waarop de Nederlandse televisiezenders zwijgen kan het videorecordergebruik de kijktijd verhogen.<sup>34</sup> Een kwart van de afgespeelde banden wordt door kinderen alleen bekeken, en bij 21% van de afspelinhandelingen vormen ouders en kinderen samen het publiek.<sup>35</sup>

Vermoedelijk zal de in de komende jaren te verwachten zendtijduitbreiding en de vermeerdering van het aantal te ontvangen kanalen bij de meeste Nederlandse *volwassenen* niet tot een sterke verhoging van de kijktijd leiden.<sup>36</sup> Maar afgaand op de hoge kijktijd in landen met een groot televisieaanbod zal de kijktijd van *kinderen* wel sterk toenemen, vermoedelijk tot een gemiddelde kijktijd van 2 à 3 uur per dag. Met name als tussen 16.00 en 19.00 uur aantrekkelijke programma's worden uitgezonden zal de kijktijd omhoog gaan. Op woensdagmiddag en in het weekeinde kan de kijktijd via vroegere uitzendingen toenemen. Zo bouwen Amerikaanse kinderen hun hoge gemiddelde kijktijd voor een deel op door gedurende de gehele zaterdagochtend naar speciaal voor hen uitgezonden programma's te kijken.<sup>37</sup>

#### 4.3.2 Programmavoorkeuren

Figuur 4.2 brengt in beeld hoe kinderen hun kijktijd over programmasoorten verdelen. Weergegeven is hoeveel minuten gemiddeld per dag aan elk van zeven door de Afdeling Kijk- en Luisteronderzoek van de NOS

**Figuur 4.2 Gemiddelde kijktijd in minuten per dag door jongeren van 3-19 jaar besteed aan zeven programmasoorten (Nederland 1 en 2; seizoen 1983/1984)**



Bron: NOS/Kijk- en Luisteronderzoek (voor de studie uitgevoerde secundaire analyse op gegevens uit het Continu Kijk Onderzoek; seizoen 83/84).

33 NOS, *Videorecorder-gebruik 1983*, Hilversum, NOS/Afdeling Kijk- en Luisteronderzoek, 1984, blz. 6.

34 *Ibid.*, blz. 7.

35 *Ibid.*, blz. 8.

36 L.P.H. Schoonderwoerd en W.P. Knulst (1982), op. cit., blz. 144.

37 T.H.A. van der Voort, *Kinderen en TV-geweld: waarneming en beleving*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1982, blz. 9.

onderscheiden hoofdprogrammasoorten worden besteed. In het algemeen wordt met het ouder worden naar elkè programmasoort meer gekeken. Er zijn echter drie uitzonderingen. Ten eerste worden de jeugdprogramma's allengs minder bekeken. Bij kinderen van 3 tot 8 jaar is dit nog de meest bekeken programmasoort, maar vanaf het negende levensjaar daalt de belangstelling voor jeugdprogramma's sterk. Deze scherpe daling wordt mede veroorzaakt door de omstandigheid dat de meeste jeugdprogramma's op de Nederlandse televisie voor kinderen van 12 jaar of jonger zijn bestemd. Dit althans in het weergegeven televisieseizoen (1983/1984), want in het thans lopende seizoen worden er, wellicht ingegeven door het succes van de VOO, meer programma's voor jongeren uitgezonden. Een vermeerderd gebruik is evenmin waarneembaar voor de programmasoorten reclame en kunst. Kunstprogramma's worden door de jeugd nauwelijks bekeken. Door de oudste leeftijdsgroep, die er relatief nog het vaakst naar kijkt, wordt er op dagbasis 0,2 minuut in geïnvesteerd.

De overige programmasoorten worden met het ouder worden allengs meer door jongeren bekeken. De groei is het sterkst voor het televisiedrama. Reeds voor de groep van 9-11 jaar is dit de meest bekeken programmasoort, en in de jaren daarna wordt bijna de helft van de kijktijd aan drama besteed. Bij de jeugd van 12 tot 19 jaar komt de categorie amusement op de tweede plaats, gevolgd door informatie en sport waaraan dagelijks ongeveer tien minuten wordt besteed.

Gelet op dit kijkpatroon zal de oudere jeugd bij een verruiming van het televisie-aanbod vermoedelijk een groot deel van de extra kijktijd in het bekijken van televisiefilms en -series steken. Ook videoclips zullen zich in een grote aandacht mogen verheugen, een categorie die de huidige NOS-categorisatie van het programma-aanbod nog niet kent. Alvorens we nagaan wat de jeugd van het televisiedrama en het overige aanbod leert, staan we echter eerst stil bij enkele ongewenste effecten die, ongeacht wat er wordt bekeken, soms aan veel televisiekijken worden toegeschreven.

#### 4.3.3 *Zorgen over veel kijken*

Een eerste zorg is dat kinderen van televisie kijken *passief* worden. Deze zorg heeft niet altijd dezelfde inhoud. Sommigen bedoelen dat als kinderen veel televisie kijken zij lichamelijk inactief worden. In dit verwijt klinkt het idee door dat het gezonder is buiten te spelen dan uren lang televisie te kijken. Wanneer een kind extreem veel kijkt, lijkt dit inderdaad niet bevorderlijk voor de gezondheid. Maar vooralsnog - op dit moment kijken volwassenen ten onzent immers meer naar de televisie dan kinderen - lijkt dit bezwaar eerder voor volwassenen dan voor kinderen op te gaan. Van serieuzer aard is de vrees dat kinderen zich door de televisie aanleren op een passieve manier informatie te verwerven. De idee is dat een kind via de televisie zonder enige inspanning van zijn kant informatie zou opdoen. En hierdoor zouden zij in de waan worden gebracht dat op school de informatie eveneens zonder enige inspanning komt "aanwaaien". Aan deze opvatting liggen echter twee misverstanden ten grondslag. Ten eerste gaat de vergelijking tussen wat kinderen voor de televisie en op school doen mank. Kinderen zelf zullen die analogie vermoedelijk niet zien, want zij kijken zelden televisie om zich te laten informeren of kennis op te doen.<sup>38</sup> Weliswaar doet men kennis op, maar dat is niet de beweegreden om de televisie aan te zetten. Een kind kijkt in de eerste plaats televisie om zich te vermaken, te ontspannen en soms om de tijd te doden.<sup>39</sup> En het beseft zeer wel dat de school inspanning en prestaties verlangt. Juist daardoor hebben kinderen ook plezier in school.<sup>40</sup> Een tweede misverstand is dat kinderen

38 Ibid., blz. 24.

39 Ibid., blz. 24.

40 J.C. van der Wolf, *Schooluitval. Een empirisch onderzoek naar de samenhang tussen school-interne factoren en schooluitval in het regulier onderwijs*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1984, blz. 114.

tijdens het televisie kijken passief zijn. Uit recente onderzoeken is duidelijk dat een kind, ook al zit het doodstil, in feite zeer actief is, en wel in mentaal opzicht. Reeds zeer jonge kinderen blijken televisiebeelden actief op begrijpelijkheid en aantrekkelijkheid te "screenen" en zich in te spannen om het geziene thuis te brengen. Cognitief gezien zijn kinderen dus wel degelijk actief, namelijk met het geestelijk verwerken van het geziene.<sup>41</sup> Er is dan ook op geen enkele manier aangetoond dat kinderen door de televisie passief worden.<sup>42</sup>

Een andere zorg is dat kinderen door de televisie onrustig worden en zich moeilijker kunnen concentreren. Vanuit deze zorg maken sommige ontwikkelingspsychologen bezwaar tegen het snelle tempo, de frequente beeldwisselingen en het gebruik van allerlei aandachttrekkende middelen in een programma als *Sesame Street*.<sup>43</sup> Het snelle bombardement met aandachttrekkende prikkels zou een goede verwerking van de informatie in de weg staan. Dat laatste is echter niet aangetoond. Er is wel onderzoek dat op het tegendeel wijst: educatieve televisieprogramma's doorspekt met "snelle" grappige fragmenten leidden tot een beter leereffect dan versies waarin dezelfde fragmenten op een tragere manier waren ingevoegd. De verklaring is dat de eerste versie weinig gemotiveerde kinderen aandachtiger maakt.<sup>44</sup> Evenmin is aangetoond dat kinderen door de televisie onrustig worden. Weliswaar laat onderzoek zien dat kleuters die naar een "actieprogramma" op de televisie hebben gekeken minder goed tot fantasiespel in staat zijn dan wanneer zij naar een "rustig" programma hebben gekeken. Maar dat dit blijvende invloed heeft, moet nog worden aangetoond.<sup>45</sup> Soms wordt ook de vrees geuit dat kinderen van de school net zo'n hoog tempo en eenzelfde dosis humor verwachten als zij van de televisie gewend zijn.<sup>46</sup> Maar hier wordt weer een parallel tussen de televisie en school gelegd die de kinderen zelf vermoedelijk niet zien.

Ook wordt gevreesd dat kinderen door de televisie slaap tekortkomen, en daardoor op school minder aandachtig zijn. In het algemeen houden ouders van lagere schoolkinderen er rekening mee dat het kind de volgende dag naar school moet. Door de week wordt er dan ook tot een minder laat tijdstip gekeken dan in het weekeinde. Kinderen van klas 3 tot en met 6 van de lagere school kijken door de week tot gemiddeld 20.30 uur, en in het weekeinde (maar niet op zondag) tot bijna 22.00 uur. Dit verschilt echter met sociaal milieu: kinderen uit een laag sociaal milieu zijn, zowel door de week als in het weekeinde, bijna een uur langer op.<sup>47</sup> Het is echter denkbaar dat kinderen uit lagere sociale milieus ook als er geen televisie was later naar bed zouden gaan. Niettemin achten we het aannemelijk dat de televisie er inderdaad soms voor zorgt dat kinderen later dan gewent naar bed gaan. Het kost moeite midden tijdens een spannende film een kind te zeggen dat het naar bed moet.

Hoewel vrij algemeen het idee bestaat dat kinderen door de televisie minder gaan lezen, bestaan daar weinig aanwijzingen voor. Het algemene beeld is dat ten tijde van de introductie van de televisie het lezen tijdelijk afneemt, om daarna weer te herstellen. Blijkens in Engeland, Canada en

41 W.A. Collins, "Cognitive processing in television viewing"; in: *Television and behavior. Ten years of scientific progress and implications for the eighties, Vol. 2*, door D. Pearl, L. Bouthilet en J. Lazar (Red.), Rockville, Maryland, National Institute of Mental Health, 1982, blz. 12.

42 B. Fowles Mates, "Current emphases and issues in planned programming for children"; in: *Children and the faces of television*, door E.L. Palmer en A. Dorr (Red.), New York etc., Academic Press, 1980, blz. 27.

43 J.L. Singer en D.G. Singer, "Come back, Mister Rogers, come back"; *Psychology Today*, maart 1979, blz. 59.

44 D. Zillmann, "Television viewing and arousal"; in: *Television and behavior. Ten years of scientific progress and implications for the eighties. Vol. 2*; door D. Pearl, L. Bouthilet en J. Lazar (Red.), Rockville, Maryland, National Institute of Mental Health, 1982, blz. 64.

45 Ibid., blz., 64.

46 J.L. Singer, "Introductory Comments"; in: *Television and behavior. Ten years of scientific progress and implications for the eighties. Vol. 2*; door D. Pearl, L. Bouthilet en J. Lazar (Red.), Rockville, Maryland, National Institute of Mental Health, 1982, blz. 6.

47 T.H.A. van der Voort (1982), op. cit., blz. 173.

Australië tijdens de introductiefase gehouden onderzoekingen gingen kinderen toen de televisie kwam niet minder boeken lezen. Maar het lezen van stripboeken had wel onder de televisie te lijden.<sup>48</sup> Echter, in Nederland zijn jongeren tussen de 12 en 17 jaar tijdens de introductiejaren van de televisie (1955-1962) wel duidelijk minder boeken gaan lezen. Bij peilingen in 1975 en 1980 was er weliswaar sprake van een duidelijk herstel, maar het oorspronkelijke peil uit 1955 was nog niet helemaal bereikt.<sup>49</sup>

Er wordt tenslotte nogal eens een negatief verband tussen het aantal uren dat kinderen voor de televisie doorbrengen en hun schoolprestaties aangetroffen. Zo wees een Nederlands onderzoek uit dat kinderen die verhoudingsgewijs veel televisie keken, door hun onderwijzer op taal en rekenen lager werden beoordeeld dan kinderen die weinig keken.<sup>50</sup> Een dergelijk gegeven zegt echter op zichzelf niet veel, omdat kinderen die veel kijken gemiddeld uit een lager sociaal milieu komen en minder intelligent zijn. Wanneer men deze factoren in het onderzoek betreft, verdwijnen de gesignaleerde negatieve verbanden veelal als sneeuw voor de zon.<sup>51</sup> Sinds kort breekt echter het inzicht door dat ten onrechte naar simpele lineaire verbanden is gezocht. Blijkens een recente meta-analyse van het uitgevoerde onderzoek bestaat er eerder een kromlijng verband. Wanneer er 10 uur of minder per week wordt gekeken, is het verband tussen kijktijd en schoolprestaties licht positief. Bij kinderen die tussen de 10 en 35 uur per week televisie kijken is daarentegen een negatief verband tussen kijktijd en schoolprestaties aanwijsbaar.<sup>52</sup> Daarnaast is het negatieve verband bij intelligente kinderen sterker dan bij kinderen met een gemiddelde of lage intelligentie.<sup>53</sup> De betreffende meta-analyse geeft echter geen antwoord op de vraag hoe het verband in kwestie moet worden geduid. Het is mogelijk dat kinderen minder op school presteren omdat zij thuis te veel televisie kijken, maar evenzeer is mogelijk dat kinderen meer televisie gaan kijken omdat het op school niet wil lukken. Tenslotte is ook denkbaar dat beide bewegingen tegelijkertijd optreden.

#### 4.3.4 Kennis via de televisie

Bij de radio konden we ons, mede door de duidelijke zendervoorkeur die kinderen aan de dag leggen, een helder beeld vormen van wat dit medium als buitenschoolse leerplaats betekent. Bij de televisie ligt dit ingewikkelder. Weliswaar hebben kinderen ook bij de televisie een duidelijke programma-voorkeur - jonge kinderen zien het liefst kinderprogramma's en de oudere jeugd is het meest van televisiedrama gecharmeerd -, maar daarnaast bevat het kijkmenu ook vele andere ingrediënten: amusement, informatie, sport, reclame en (hoogst zelden) kunst. In feite kan een kind uit al deze programmasoorten informatie opdoen, dit ook uit de programma's die zonder informatieve of educatieve bedoeling worden uitgezonden. Zo gezien is elk televisieprogramma instructief, en bestaat er tussen het informatieve en ontspanningsaanbod nauwelijks onderscheid:

“Any division into programmes designed to instruct and those designed to entertain is unjustified ... The division between instruction and entertainment should disappear altogether; the distinction should be in the topic to be covered. All programmes, if successful, entertain; and all programmes provide the child with some information.”<sup>54</sup>

48 P.B.M. Levelt, “Televisie en taalontwikkeling”; *Pedagogische Studiën*, 56e jaargang, 1979, blz. 380.

49 L.P.H. Schoonderwoerd en W.P. Knulst (1982), op. cit., blz. 116.

50 J. van Lil (1978), op. cit., blz. 26.

51 R. Hornik, “Out-of-school television and schooling: hypotheses and methods”; *Review of Educational Research*, 51e jaargang, 1981, blz. 215-236.

52 P. Williams, E.H. Haertel, G.D. Haertel en H.J. Walberg, “The impact of leisure-time television on school learning: a research analysis”; *American Educational Research Journal*, 19e jaargang nr. 1, 1982, blz. 35.

53 Ibid., blz. 36.

54 H.T. Himmelweit, A.N. Oppenheim en P. Vince, *Television and the child*. London, Oxford University Press, 1958, blz. 44.



Hoe gevarieerd de kennis is die een kind *in beginsel* van de televisie kan opdoen, wordt duidelijk als men aan de hand van de schoolvakken het programma-aanbod van de televisie nagaat. Ten eerste is het denkbaar dat de televisie een bijdrage levert aan de kennis en beheersing van de Nederlandse taal. Op de televisie hoort en leest een kind allerlei woorden en termen die het aan zijn woordenschat kan toevoegen. Mogelijk is de groei die tussen 1968 en 1978 in de woordenschat van kleuters (4 - 7 jaar) uit met name de lagere sociale milieus werd vastgesteld, dan ook voor een deel aan de televisie te danken.<sup>55</sup> Daarnaast lijkt van belang dat op de televisie meestal zonder dialect wordt gesproken. Hierdoor heeft een kind bij wie thuis een streektaal wordt gesproken, op school wellicht minder moeite om de taal van de onderwijzer te verstaan. Daarnaast zou de televisie het leren lezen kunnen bevorderen. Niet alleen via een programma als *Sesamstraat*, waarin de letters van het alfabet worden onderwezen, maar ook door het gebruik van ondertitels bij buitenlandse films. Tijdens een spannende film verliest een kind ongaarne de race tegen de snel verdwijnende ondertitels, hetgeen een extra stimulans zou kunnen zijn om vlot te leren lezen. Tijdens de lagere school-periode lukt het overigens een snel groeiend aantal kinderen de ondertitels bij te houden: in de derde klas gaat het voor 65% van de kinderen vaak nog te vlug, maar in klas zes heeft slechts 15% er moeite mee.<sup>56</sup> Daarnaast bevordert de televisie mogelijk de kennis van vreemde talen, vooral van het Engels. Die taal komt een kind zowel in popnummers (zij het zelden verstaanbaar) als in films tegen. Volwassenen die een vreemde taal redelijk beheersen beseffen soms eerst dat de ondertitels zijn weggevallen op het moment dat in Hilversum de film wordt stopgezet. In zo'n geval houdt men kennelijk al kijkend zijn talenkennis bij.

Ook voor de meeste andere schoolvakken kan men via de televisie relevante inzichten opdoen. De wereld die met aardrijkskunde wordt behandeld is voor kinderen vermoedelijk minder abstract, omdat men gezeten voor de televisie reeds in de meeste werelddelen heeft verkeerd. Voor het vak geschiedenis is de aandacht die op de televisie aan de Tweede Wereldoorlog wordt gegeven van belang. Behalve documentaires kunnen ook dramaserieën kinderen een concreet idee van een gegeven tijdvak geven. Ook voor de biologie interessante onderwerpen komen op de televisie veelvuldig aan de orde: in natuurfilms, medische rubrieken, kwissen of dramaserieën die om een Afrikaans reservaat, een dierentuin of de praktijk van een dierenarts draaien. Zelfs zijn er programma's waarin natuurkunde-proefjes worden voorgedaan. En er zijn vele programma's waarin politieke, maatschappelijke en economische feiten worden doorgegeven en belicht. In feite zijn er maar weinig schoolvakken waaraan de televisie niets "doet".

Hoewel kinderen ongetwijfeld via de televisie op een breed terrein inzichten op kunnen doen die ook op school op enigerlei wijze aan de orde komen, is niet bekend *welke* kennis en *hoeveel* kennis zij aan de televisie te danken hebben. Weliswaar is in sommige onderzoeken nagegaan wat een bepaalde televisieserie (*Sesamstraat* of het *Jeugdjournaal*) teweeg heeft gebracht, maar op basis van dergelijke onderzoeken kan men geen schatting maken van wat een kind nu door de jaren heen qua kennis aan de televisie te danken heeft. Dat laatste is ook moeilijk te onderzoeken, omdat een kind over de meeste zaken waarover de televisie informatie verschaft ook langs andere wegen informatie op kan doen: via zijn ouders, zijn omgeving en - zodra het wat ouder is - ook uit kranten, tijdschriften, boeken en de school. Bij jonge kinderen is het nog het eenvoudigst uit te maken welke kennis zij aan de televisie hebben te danken, omdat bij deze groep het aantal alternatieve kennisbronnen kleiner is. Het is duidelijk dat de kleuter van nu reeds kennis draagt van zaken waarvan kleuters van vroeger geen weet hadden. Een kleuter die meegekeken heeft naar de Olympische Spelen kent, zonder ooit een sportwedstrijd te hebben bezocht, reeds de

55 G.A. Kohnstamm en F. Sanavro, *De Utrechtse Taalniveau Test voor 4 - 7 jarigen*. UTANT. Handleiding. Lisse, Swets en Zeitlinger, 1980.

56 J. van Lil (1978), op. cit., blz. 128.

meeste sportdisciplines. Het kent ook, zonder ooit in Afrika te zijn geweest, de belangrijkste specimen uit de tropische fauna, en het weet bovendien - zonder vastomlijnde ideeën over de locatie op de werldebol te hebben - dat er ook "arme landen" zijn waar mensen van de honger sterven. Maar zelfs bij een kleuter is het moeilijk in algemene zin aan te geven welke kennis het specifiek aan de televisie te danken heeft:

"Het afbakenen van de wereld zoals deze alleen op de televisie verschijnt is een groot probleem: dit zal namelijk voor elk kind een ander deel van de televisieërvaring zijn. Voor het ene kind behoort misschien een trein tot de exclusieve televisiewereld, voor het andere misschien het standaardgezin met vader, moeder en twee kinderen."<sup>57</sup>

Onderwijzers noemen, gevraagd naar zaken die kinderen thuis van de televisie leren, vooral kenniselementen die in de rubriek "algemene" ontwikkeling te plaatsen zijn. Daarnaast noemen veel onderwijzers spontaan het leren over de natuur (planten en dieren).<sup>58</sup> Die kennis van de natuur kunnen kinderen dan moeilijk aan de voor het algemene publiek bedoelde natuurfilms hebben ontleend. Zoals tabel 4.2 laat zien, besteden kinderen gemiddeld per dag slechts een halve minuut aan het bekijken van programma's die in de categorie "Natuurfilms/Reisrapportages" vallen. De tabel geeft een uitsplitsing van de 7 à 11 minuten die jongeren (9 - 19 jaar) per dag aan informatieve programma's besteden. De meeste tijd blijken jongeren aan het *Journal* en *Lichte informatie* (over hobbies, toerisme, consumentenvoorlichting, huis-tuin-keuken-informatie) te besteden. Het gaat hier echter om een uitsplitsing van het voor volwassenen bedoelde informatieve aanbod, en vermoedelijk doen kinderen meer kennis over de levende natuur op uit jeugdprogramma's (een categorie waarbinnen de NOS geen nadere onderscheiding maakt) en televisieseries.

**Tabel 4.2 Gemiddeld aantal minuten per dag dat jongeren (9 - 19 jaar) aan zeven typen informatieve televisieprogramma's besteden**

Leeftijdsgroep	Gods- dienst	Zware Info.	Actu- alit.	Jour- naal	Natuur Reisr.	Lichte Info.	Kleine Zendg.
9-11 jaar	0,05	0,87	0,32	2,44	0,23	2,91	0,14
12-14 jaar	0,00	1,54	1,41	2,91	0,37	3,36	0,13
15-19 jaar	0,06	2,32	1,96	2,63	0,30	3,14	0,19

Bron: NOS/Kijk- en Luisteronderzoek (voor deze studie uitgevoerde secundaire analyse op gegevens uit het Continu Kijkonderzoek; seizoen 1983/1984).

Hoewel de evaluatie-onderzoeken waarin de leereffecten van specifieke series werden nagegaan een beperkte zeggingskracht hebben, maken zij wel duidelijk dat het vaak kijken naar een serie als *Sesamstraat* of het *Jeugdjournal* slechts tot een marginale kennisvermeerdering leidt. Bij *Sesamstraat* werd slechts op tests die betrekking hadden op zeer veelvuldig terugkomende onderwerpen (cijfers en letters) een meetbare verbetering geconstateerd, en bleek het effect ook afhankelijk van het meekijken van de ouders.<sup>59</sup> Kinderen die vaak naar het *Jeugdjournal* keken, gingen in kennis van de Nederlandse politiek niet meer vooruit dan kinderen die niet naar dit programma keken.<sup>60</sup> Hun kennis van het wereldgebeuren nam echter wel iets meer toe.<sup>61</sup> Echter, de kinderen die veel naar deze nieuwsrubriek

57 P.B.M. Levelt, *Voor beeld. Over wat kinderen van de tv leren kunnen*. 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1981, blz. 403/404.

58 J. van Lil (1978), op. cit., blz. 44.

59 P.B.M. Levelt (1981), op. cit., blz. 369.

60 NOS, *Evaluatie Jeugdjournal*, Hilversum, NOS/Afdeling Kijk-en Luisteronderzoek, 1984, blz. 79.

61 *Ibid.*, blz. 83.

keken, beschikten over het algemeen reeds op voorhand over meer kennis.<sup>62</sup> En ook hier bleken de ouders een rol te spelen, want als deze het *Jeugdjournaal* van belang achtten bleken kinderen er vaker naar te kijken.<sup>63</sup>

Het feit dat de opstelling en het gedrag van de ouders tot op zekere hoogte meebepaalt hoeveel kennis kinderen van de televisie opdoen, werpt twijfel op de gedachte dat de televisie de *kenniskloof* tussen kinderen uit lage en hoge sociale milieus kan verkleinen. Vóór die gedachte pleit dat kinderen uit lagere milieus zowel naar het algemene als het informatieve aanbod vaker kijken.<sup>64</sup> Daar staat tegenover dat ouders uit hogere sociale milieus het vaker belangrijk vinden om met hun kind televisie te kijken.<sup>65</sup> Zij praten ook vaker met hun kind over televisieprogramma's.<sup>66</sup> En zij zijn (dan ook) eerder de mening toegedaan dat de televisie geen puur ontspanningsmedium is, maar dat kinderen er ook van leren.<sup>67</sup>

Afsluitend kunnen we vaststellen dat het voorhanden onderzoek geen harde conclusie toelaat omtrent de "schoolse" kennis die kinderen via de televisie opdoen. Onduidelijk is *wat* kinderen exact via dit medium leren en *hoeveel* kennis zij langs die weg verwerven. Aannemelijk is echter dat de televisie de horizon van kinderen verruimt door hen reeds in een vroeg stadium te confronteren met aspecten uit de werkelijkheid (bijvoorbeeld: derde-wereld-problematiek, de verschillende sportsoorten die er zijn) waarmee generaties kinderen die geen televisie kenden eerst veel later in aanraking kwamen. Vermoedelijk kan de televisie daardoor ook interesses wekken (bijvoorbeeld voor de ruimtevaart) die bij de afwezigheid van televisie niet of minder snel zouden zijn ontstaan. Voorts achten we het aannemelijk - maar ook dit is niet onderzocht - dat de televisie de beheersing van de Nederlandse taal ten goede komt (bevordering van de woordenschat en - via de ondertitels - de leesvaardigheid), evenals die van vreemde talen, in het bijzonder het Engels. Volgens leerkrachten van de lagere school doen kinderen via de televisie vooral "algemene ontwikkeling" op, en bevordert de televisie in het bijzonder de kennis van de levende natuur. Hoewel de televisie op vele terreinen een bijdrage aan de kennis van kinderen kan leveren, leidt zij ons inziens nergens tot een rechtstreekse ontlasting van de school. Een aantal zaken kan een leerkracht, terugvallend op ervaringen die het kind reeds bij de televisie heeft opgedaan, wellicht gemakkelijker of beter uitleggen. Maar wij kunnen geen enkel kennisterrein aanwijzen dat uit het leerplan kan worden geschrapt omdat het reeds voldoende door de televisie is behandeld.

#### 4.3.5 Kennis van de televisie

Op één kennisterrein heeft een kind in ieder geval zijn kennis vooral aan de televisie te danken, namelijk als het gaat om zijn kennis van de televisie zelf. Vooral bij jonge kinderen laat het begrip van dit medium nog veel te wensen over, hetgeen tot diverse misverstanden aanleiding geeft. Een voorbeeld is het driejarige jongetje dat naar de film *E. T.* zit te kijken:

"Whenever the character Elliot was off-screen the boy would ask, "Where's Elliot, Dad? Where's Elliot?". He did not realize that a given shot merely *samples* the world of a film: that a character can be off-camera and still be alive and well in the film."<sup>68</sup>

Zoals dit voorbeeld illustreert, hangt ons begrip van een film of televisie-uitzending mede af van de mate waarin we de door film- of

62 Ibid., blz. 98.

63 Ibid., blz. 94.

64 H. de Bock, "Airlift across the political knowledge gap"; *Massacommunicatie*, 10e jaargang nr. 3, 1982, blz. 96.

65 J. van Lil (1978), op. cit., blz. 102.

66 Ibid., blz. 104.

67 Ibid., blz. 125.

68 P. Marks Greenfield, *Mind and media. The effects of television, computers and video games*. Fontana Paperbacks, 1984, blz. 8.

programmamakers gehanteerde *audiovisuele codes* (taal van beeld en geluid) begrijpen. Zodra men die audiovisuele taal onder de knie heeft, beschikt men, zoals dat in Engelstalige publicaties wordt genoemd, over *film literacy* of *television literacy*. Levelt hanteert hiervoor een Nederlandse woordschepping en spreekt van *t-vaardigheid*.<sup>69</sup> T-vaardigheid vereist dat men de ingrepen van filmmakers in tijd en ruimte kan doorzien, een verfilmd verhaal kan begrijpen en inziet hoe het verfilmde zich tot de realiteit verhoudt.<sup>70</sup>

Over de realiteitswaarde van wat zich op de televisie afspeelt, bestaan onder jonge kinderen ernstige misvattingen. Peuters en kleuters denken vaak dat televisiepersonages zich ten tijde van de uitzending daadwerkelijk *fysiek* in het televisietoestel bevinden. Het is dat er glas voor zit, anders zou Pino zonder bezwaar het toestel uitstappen.<sup>71</sup> Jonge kinderen voelen zich ook bekeken door televisiepersonages. Als een *muppet* in *Sesamstraat* het jeugdige publiek verordonneert met de gymnastiekles mee te doen, voelt het kind dat daaraan geen gehoor gaf zich betrappt als de muppet op goed geluk de huiskamer inslingert: "Hé jij, je doet niet mee!"<sup>72</sup> Onder andere door de trucages waarmee kleuters in animatiefilms worden geconfronteerd, verlaat een kind tegen het eind van de kleutertijd het idee dat wat op het scherm is te zien tastbaar in het toestel zit. Rond diezelfde tijd leert het een onderscheid tussen fictieve ("Het is maar een film") en reële televisiebeelden (Journaal bijvoorbeeld) te maken.<sup>73</sup> In de onderbouw van de lagere school weten kinderen dus dat televisiedrama verzonnen is en in scène is gezet. Bij het beoordelen van de realiteitswaarde van een film gaan kinderen dan vooral na of het vertoonde in beginsel fysiek tot de mogelijkheden behoort (vanuit dit perspectief behoort de verandering van *De Hulk* in een groen monster tot de onwerkelijke momenten). In de bovenbouw van de lagere school nemen kinderen gaandeweg een volwassen perspectief aan, en wordt bij de beoordeling van de realiteitswaarde van een film nagegaan of het vertoonde *plausibel* is, anders gezegd of en in hoeverre het waarschijnlijk is dat het er in het echt net zo aan toe gaat als in de film. Dat is een geheel ander perspectief dan of iets in beginsel mogelijk is. Het is bijvoorbeeld in principe heel wel denkbaar dat *Der Kommissar* zelf op pad gaat om verdachten te horen. Mogelijk is het dus wel, plausibel niet.<sup>74</sup> Weliswaar nemen oudere lagere school-kinderen bij de beoordeling van films gaandeweg dit perspectief aan, maar dat wil niet zeggen dat zij ook tot de juiste oordelen komen. Dat vereist kennis van hoe het er in de wereld aan toegaat, een vermogen dat rond die leeftijd nog voor verbetering vatbaar is.

Het verstaan van het televisie-aanbod vergt ook dat kinderen de ingrepen die in films in de tijd gepleegd worden doorzien. In films wordt de tijd onder meer gecomprimeerd, zodat in luttele seconden duidelijk gemaakt wordt dat de nacht voorbij is of iemand op reis gaat. Er wordt teruggegaan in de tijd (*flash backs*) en vooruitgekeken in de tijd, en ook kunnen handelingen versneld of vertraagd worden afgedraaid. Naar de ontwikkeling van het inzicht in dit soort technieken is weinig onderzoek gedaan. Wel staat vast dat inkortingen van de tijd reeds door kleuters worden begrepen. Flashbacks, bijvoorbeeld aangegeven door het gebruik van "oud bruin", zijn echter kleuters nog niet duidelijk. Het inzicht hierin ontstaat eerst tijdens de lagere school-periode.<sup>75</sup> Vermoedelijk zijn tegen het eind van de lagere school-periode alle mogelijke ingrepen in de tijd aan kinderen bekend.

In films wordt daarnaast voortdurend via camerawisselingen, camerabewegingen, zoombewegingen en montagetechnieken met de ruimte

69 P.B.M. Levelt (1981), op. cit., blz. 34.

70 Ibid., blz. 21/22.

71 Ibid., blz. 80.

72 Ibid., blz. 81.

73 S.S. van Camp, "The world through five-year-old-eyes"; *Childhood Education*, 54e jaargang nr. 5, 1978, blz. 246-250.

74 M.W. Vooijs, E.M. Schoute en T.H.A. van der Voort, "Les in de geloofwaardigheid van televisiegeweld"; *Jeugd in School en Wereld*, 68e jaargang nr. 9, 1984, blz. 27.

75 P.B.M. Levelt (1981), op. cit., blz. 171.

gemanipuleerd. Ook over de ontwikkeling van het inzicht in beelden waarin dit soort technieken worden gebruikt is weinig bekend. Bij jonge kinderen kan het gebruik van close-ups nog tot ernstige misverstanden leiden. Bijvoorbeeld kan een in close-up getoonde langpootmug een kleuter geschrokken doen afvragen of zulke grote insecten bestaan.<sup>76</sup> Een analoog probleem kunnen volwassenen hebben die geen ervaring met foto's of film hebben opgedaan:

"When African adults who lacked experience with film and photographs were shown films of insect pests, they expressed pleasure that they did not have insects as large as those depicted in close-up shots."<sup>77</sup>

Vermoedelijk neemt het begrip van dit soort technieken in de onderbouw van de lagere school snel toe, want rond een jaar of negen zijn kinderen reeds bij machte om de meeste voor volwassenen bedoelde films te begrijpen.<sup>78</sup>

Het verhaalbegrip begint zich echter reeds veel eerder te ontwikkelen. De meeste televisie-onderzoekers laten het verhaalbegrip zo rond vijf jaar ontstaan, maar er zijn aanwijzingen dat reeds kinderen van 3 à 4 jaar eenvoudige verhalen kunnen begrijpen.<sup>79</sup> Tijdens de lagere school-periode gaan kinderen films steeds beter begrijpen en zijn zij in toenemende mate in staat essentiële van bijkomstige informatie te onderscheiden. Rond een jaar of dertien doet het begrip van kinderen nauwelijks onder voor dat van volwassenen.<sup>80</sup> Niet alleen kunnen kinderen de meeste films tegen het eind van de lagere school-leeftijd goed volgen, daarnaast verwerft men allengs ook meer inzicht in stereotiepe filmelementen die in elke aflevering van een gegeven serie terugkeren (men weet bijvoorbeeld dat *de Hulk* per aflevering drie keer optreedt of dat degene die in het begin door de film verdacht is gemaakt het zeker niet gedaan kan hebben).<sup>81</sup>

Wanneer een kind het voortgezet onderwijs binnentreedt heeft het de "taal" van beeld en geluid voldoende onder de knie om films en televisieprogramma's goed te kunnen volgen. Men begrijpt dus de boodschap, hetgeen echter niet hetzelfde is als de boodschap doorzien. Evenmin is gezegd dat een kind rond die leeftijd weet hoe een film of televisieprogramma technisch wordt gerealiseerd. Een belangrijk deel van de T-vaardigheid is aan cognitieve rijping te danken. Daarnaast speelt algemene ervaring een rol - om een verfilmde gebeurtenis te begrijpen moet men hem geestelijk thuis kunnen brengen -, evenals ervaring met het medium zelf. Die drie componenten samen zorgen ervoor dat kinderen, zonder daar ooit les in gekregen te hebben, audiovisuele boodschappen leren verstaan. Daarin schuilt een essentieel verschil met geschreven taal, want "... children must be *taught* to read, but they learn TV literacy on their own by simply watching television."<sup>82</sup>

#### 4.3.6 Invloed op attitudes en gedrag

Het onderzoek naar de invloed van de televisie op attitudes en gedrag van kinderen heeft voor een groot deel betrekking op de invloed van geweldbeelden. Over dat onderzoek bestaan veel misverstanden, die we elders uit de doeken deden en op deze plaats niet zullen herhalen.<sup>83</sup> We beperken ons tot

76 Ibid., blz. 177.

77 P. Marks Greenfield (1984), op. cit., blz. 11.

78 Noble (1969); zoals aangehaald in T.H.A. van der Voort (1982), op. cit., blz. 86.

79 P.B.M. Levelt (1981), op. cit., blz. 144.

80 W.A. Collins, "Cognitive processing in television viewing"; in: *Television and behavior. Ten years of scientific progress and implications for the eighties. Vol. 2.*, door D. Pearl, L. Bouthilet en J. Lazar (Red.), Rockville, Maryland, National Institute of Mental Health, 1982, blz. 13.

81 T.H.A. van der Voort, "De onschuld van televisiegeweld"; *Intermediair*, 8e jaargang nr. 13, 2 april 1982, blz. 5.

82 P. Marks Greenfield (1984), op. cit., blz. 16.

83 T.H.A. van der Voort, *De invloed van televisiegeweld*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1983.

een beschrijving in vogelvlucht van de hoofdbevindingen. Het uitgevoerde onderzoek heeft slechts op een deelverzameling van de geweldbeelden op de televisie betrekking had. Reële geweldbeelden - televisieregistraties van geweld dat echt heeft plaats gehad - hebben onderzoekers links laten liggen. Ook komische of ongeloofwaardige geweldfilms die door de onderzochte proefgroepen niet serieus worden genomen, zijn buiten het onderzoek gelaten. Het onderzoek had daarmee alleen betrekking op geweld drama dat door de onderzochte kinderen in kwestie serieus werd genomen.<sup>84</sup> Over de invloed van dergelijke geweldbeelden op de kinderlijke agressie zijn drie soorten hypothesen in omloop: *reductiehypothesen* (het wordt minder), *stimulatiehypothesen* (het wordt meer) en *geen effect-hypothesen* (het maakt niets uit).<sup>85</sup> Deze op het eerste oog tegenstrijdige hypothesen gaan alledrie tot op zekere hoogte op.

De verdedigers van de *geen effect-hypothesen* hebben in zoverre gelijk dat het onderzoek onvoldoende heeft aangetoond dat het zien van televisiegeweld het gebruik van grof crimineel geweld in de hand werkt. Er is dus niet aangetoond dat het vaak zien van televisiegeweld strafbaar geweld in de hand werkt, en evenmin is sinds de opkomst van de televisie de hoeveelheid geweldsmisdrijven in de samenleving is toegenomen.<sup>86</sup> Maar dit laat onverlet dat televisiegeweld lichtere, niet-strafbare vormen van agressie (zogeneten "kleine agressie") kan bevorderen.

Ook de verdedigers van de *reductiehypothesen* hebben tot op zekere hoogte gelijk. Hoewel de schijnbaar onuitroeibare *catharsishypothese* op geen enkele manier is bevestigd, pleiten wel enkele onderzoeken voor de zogeheten *empathiehypothese*. Volgens deze hypothese leidt een geweldfilm of -serie die de kijker moveert tot sympathie voor de geweldslachtoffers tot een vermindering van de agressie. Hetzelfde is aan de orde wanneer de kijker een geweldfilm als smakeloos ervaart.<sup>87</sup> Hoewel dit niet is onderzocht, zouden series als *Holocaust* (over het geweld de Joden aangedaan in de Tweede Wereldoorlog) en *Roots* (over het geweld dat aan negerslaven in de Verenigde Staten is aangedaan) een dergelijke werking kunnen hebben. Vaak zien we dit soort beelden niet op de televisie. De laatste uit de Verenigde Staten overgewaaid trend is juist om het geweld in een film zo acceptabel mogelijk te maken door elke akelige consequentie die geweld in het echt heeft in de film systematisch weg te laten. De onder de jeugd ongemeen populaire serie *A-team* is daar een schoolvoorbeeld van.<sup>88</sup>

Tenslotte hebben ook de verdedigers van *stimulatiehypothesen* gelijk voorzover zij stellen dat het zien van geweldfilms kleine agressie in de hand kan werken. Zowel het experimentele als het veldonderzoek wijst in die richting, evenals de meeste panel studies waarin de effecten op lange termijn zijn geschat.<sup>89</sup> Het gaat echter niet om een wet van Meden of Perzen. Het hangt onder meer af van het type kind. Vooral kinderen die (toch al) agressief zijn, gemakkelijk met geweld akkoord gaan en geweldbeelden met speciaal genoeg bekijken zijn ontvankelijk.<sup>90</sup> Het hangt ook samen met het type film. Stimulatie van agressie ligt het meest voor de hand bij films die als echt worden gezien, opwindende films en films waarin het gebruik van geweld als gerechtvaardigd wordt afgeschilderd en ongestraft plaats vindt.<sup>91</sup> En het hangt ook af van degenen die meekijken. Uitingen van instemming dan wel afkeuring tijdens geweldscènes verhogen respectievelijk verlagen de kans op toename van agressie.<sup>92</sup> Het verband tussen het

84 Ibid., blz. 22.

85 Ibid., blz. 38.

86 Ibid., blz. 47.

87 Ibid., blz. 67.

88 T.H.A. van der Voort, *TV-geweld voor beginners - wat kinderen ervan meenemen*. Lelystad, Stichting IVIO, AO-recks nr. 2029, augustus 1984, blz. 18.

89 T.H.A. van der Voort (1983), op. cit., blz. 62 vv.

90 Ibid., blz. 88.

91 Ibid., blz. 90.

92 Ibid., blz. 91.

vaak zien van televisiegeweld en (kleine) agressie is niet sterk. Andere determinanten, gelegen in gezin en buurt, zijn belangrijker.<sup>93</sup>

Hoewel de aandacht van de onderzoekers vooral is opgeëist door het verband tussen televisie en agressie, zijn ook andere invloeden van televisiegeweld aanwijsbaar. Bij jonge kinderen is, althans voor de korte termijn, aangetoond dat na het zien van een geweldfilm een verminderde neiging bestond tot sociale gedragingen als delen, elkaar helpen en samenwerken.<sup>94</sup> Omgekeerd is, eveneens voor de korte termijn, vastgesteld dat "lieve" films zulk gedrag juist kunnen bevorderen.<sup>95</sup> Een griezelige geweldfilm of scène kan bij gevoelige en jonge kinderen angstreacties oproepen en tot slaapstoornissen en nachtmerries leiden.<sup>96</sup> Daarnaast stompt het vaak zien van televisiegeweld af: men vindt het gewoner (habituatie) en de emotionele reactie vervlakt (desensitisatie). Dat die reactie veralgemeend wordt naar de werkelijkheid is niet ondubbelzinnig aangetoond en in feite nauwelijks onderzocht.<sup>97</sup> Tenslotte bestaat het vermoeden dat naarmate kinderen langer of vaker in de "wereld van het gewelddrama" verkeren, zij de sociale werkelijkheid steeds meer conform het beeld dat de televisie daarvan geeft gaan waarnemen en interpreteren. Dit proces wordt *cultivatatie* genoemd. Het onderzoek heeft zich vooral geconcentreerd op twee waarnemingsaspecten van de werkelijkheid: (1) *vreesachtigheid* (gemeten via indices als de kans die men denkt te lopen slachtoffer van een (geweld)misdrijf te worden); en (2) *pessimisme* (gemeten via indices als het geschatte aantal misdaden in de werkelijkheid, het vertrouwen dat men in de ander heeft en de mate waarin men het gevoel heeft dat het met de wereld de verkeerde kant uitgaat).<sup>98</sup> In de zeventiger jaren was het onderzoek op volwassenen gericht. Gerbner, de geestelijke vader van deze onderzoekslijn, vond inderdaad bij volwassenen een lichte positieve samenhang tussen kijkfrequentie en de genoemde twee optieken van de werkelijkheid. Het verband met vreesachtigheid verdwijnt echter zodra statistisch voor enkele achtergronds- en omgevingsvariabelen wordt gecontroleerd.<sup>99</sup> Het verband met pessimisme is beter tegen deze statistische controle bestand.<sup>100</sup> Onduidelijk is echter of mensen door de televisie donkerder tegen de werkelijkheid gaan aankijken of dat men zijn heil bij de televisie zoekt omdat men het buitenshuis niet vertrouwt. Als het om een reëel verschijnsel gaat, is het vooralsnog beperkt tot de Verenigde Staten. In Canadees en Engels replicatie- onderzoek werd de cultivatietheorie niet bevestigd.<sup>101</sup> Een Nederlands replicatie-onderzoek leidde evenmin tot een bevestiging van de cultivatietheorie.<sup>102</sup>

Sinds het eind van de zeventiger en het begin van de tachtiger jaren is de cultivatietheorie ook bij kinderen en jongeren onderzocht. Uit een reeks onderzoekingen van Gerbner en diens medewerkers komt een positief verband tussen kijkfrequentie en beide zienswijzen op de werkelijkheid naar voren, verbanden die overeind blijven na de introductie van controlevariabelen als sociaal milieu en raciale herkomst, althans wanneer dit één-voor-één gebeurt (maar in tenminste één studie vond simultane controle plaats).<sup>103</sup> Anders dan bij de studies die Gerbner c.s. bij volwasse-

93 Ibid., blz. 117.

94 Ibid., blz. 96.

95 T.M. Williams, "How and what do children learn from television?"; *Human Communication Research*, 7e jaargang nr. 2., 1981, blz. 183.

96 T.H.A. van der Voort (1983), op. cit., blz. 97.

97 Ibid., blz. 103.

98 G. Comstock, "Violence in television content: an overview"; in: *Television and behavior. Ten years of scientific progress and implications for the eighties, Vol. 2.*, door D. Pearl, L. Bouthilet en J. Lazar (Red.), Rockville, Maryland, National Institute of Mental Health, 1982, blz. 118.

99 Ibid., blz. 119.

100 Ibid., blz. 120.

101 T.H.A. van der Voort (1983), op. cit., blz. 105.

102 H. Bouwman, "Cultivation analysis: the Dutch case"; in: *Cultural Indicators: an international symposium*, door G. Mileschek, K.E. Rosengren en J. Stappers (Red.), Wien, Verlag der Osterreichischen Akademie der Wissenschaften, 1984, blz. 418.

103 G. Comstock (1982), op. cit., blz. 121.

nen uitvoerden, zijn op de bij kinderen en jongeren verzamelde gegevens nog geen secundaire analyses door onderzoekers van buiten de Annenberg-groep uitgevoerd. Wel is er in Australië een replicatie-onderzoek verricht. Na uitpartialisering van sociaal milieu bleek het verband alleen bij jongeren uit het voortgezet onderwijs overeind, maar bij lagere school-kinderen bleef er niets van over.<sup>104</sup> In hoeverre het fenomeen in kwestie zich ook buiten de Verenigde Staten voordoet is dus nog onduidelijk. Daarnaast is weer onduidelijk hoe de in Amerika aangetroffen samenhang geduid moeten worden. Naar wat wat veroorzaakt kan men slechts gissen.<sup>105</sup>

Hoewel de empirische evidentie voor de cultivatietheorie flinterdun is, is ons inziens de grondgedachte uitstekend. We achten het zeer wel denkbaar dat het zien van televisiedrama van invloed is op het beeld dat kinderen van de werkelijkheid vormen, zij het dat wij aan andere aspecten denken dan die welke door Gerbner c.s. (bij voorrang) zijn onderzocht. Als het er om gaat een idee te vormen over de mate waarin we in een "boze wereld" leven, kan een kind - evenals een volwassene - het immers zeer wel zonder televisiedrama af. Men heeft namelijk andere kennisbronnen ter beschikking die een rechtstreeks idee geven van hoe het in de wereld gesteld is: hetgeen men in de directe omgeving ziet en hoort en vooral de berichtgeving van radio, televisie (nieuwsbeelden) en pers. Ons inziens zal een kind, en zeker het oudere kind, eerder op die informatie afgaan dan op wat er in *Tom en Jerry* en het *A-team* passeert.<sup>106</sup> Invloed op de beeldvorming van de sociale realiteit ligt ons inziens meer voor de hand als het televisiedrama zaken toont die het kind uit de eigen omgeving en ervaring onvoldoende kent. Het moet dan echter wel om drama gaan dat in kinderoogen een geloofwaardig beeld van de werkelijkheid geeft.<sup>107</sup>

Zo komen de meeste Amerikaanse kinderen zelden over de grens, waarmee zij een beperkt idee hebben van wat er in andere landen speelt. Waar zo'n duidelijk gat in de ervaring bestaat kan de televisie een grote invloed uitoefenen. De door de *ITT* geproduceerde serie *The Big Blue Marble*, bedoeld om kinderen een positief beeld van andere landen te geven, bleek dan ook zeer effectief. Na het zien van de programma's zagen Amerikaanse lagere school-kinderen kleinere verschillen tussen zichzelf en kinderen uit andere landen. Zij zagen deze kinderen, in vergelijking met daarvoor, als interessanter, intelligenter en gelukkiger. En tevens werd onder de kijkers een beduidende vermindering van ethnocentristische gevoelens vastgesteld.<sup>108</sup> De serie die over de hele wereld is vertoond, heeft overigens de Nederlandse schermen niet gehaald, omdat men het bezwaarlijk achtte dat het leven elders te mooi werd voorgesteld.<sup>109</sup> Zo ook kan de televisie invloed uitoefenen op de visie op etnische minderheden. Blijkens onderzoek ontleenden Amerikaanse kinderen die het minst in aanraking met minderheidsgroeperingen kwamen het vaakst hun ideeën over die groeperingen aan de televisie.<sup>110</sup> Ook de attitude en opvattingen over beroepen, althans die welke men uit de eigen omgeving niet kent, worden voor een deel door de televisie gevormd. De beschrijving die kinderen van onbekende beroepen gaven, bleken sterk in overeenstemming met de afbeelding op de televisie te zijn.<sup>111</sup> Vanuit hetzelfde basisidee is het aannemelijk dat kinderen ook hun ideeën over misdadigers en

104 R.P. Hawkins en S. Pingree, "Some processes in the cultivation effect"; *Communication Research*, 7e jaargang nr. 2, april 1980, blz. 209.

105 G. Comstock (1982), op. cit., blz. 121.

106 T.H.A. van der Voort, "Twaalf stellingen over theorie en onderzoek van George Gerbner"; *Massacommunicatie*, 12e jaargang nr. 5/6, december 1984, blz. 244.

107 *Ibid.*, blz. 245.

108 P. Marks Greenfield (1984), op. cit., blz. 39.

109 P.B.M. Levelt (1981), op. cit., blz. 205/206.

110 D. Pearl, *Television and behavior. Ten years of scientific progress and implications for the eighties. Vol. 1: Summary Report*. Rockville, Maryland, National Institute of Mental Health, 1982, blz. 59.

111 *Ibid.*, blz. 59.



psychiatrische patiënten (die op televisie vaak gevaarlijk zijn) mede vormen aan de hand van wat zij op de televisie zien.<sup>112</sup>

Vermoedelijk speelt de televisie, en met name het televisiedrama, ook een rol bij de vorming van ideeën over seksualiteit. Dit althans bij kinderen vanaf tien à elf jaar, want jongere kinderen hebben voor erotisch getinte scènes nauwelijks belangstelling.<sup>113</sup> Ten aanzien van seksueel gedrag kunnen kinderen in den beginne nog niet op eigen ervaring bogen, en het ligt in de rede dat men, zodra men daar aan toe is, met bijzondere belangstelling gadeslaat hoe men op het scherm hierbij tewerk gaat. Rechtstreeks onderzoek is hiernaar niet verricht, maar wel bleek dat meer dan 50% van de Amerikaanse ouders de mening was toegedaan dat hun kinderen, behalve van henzelf, het meest over seksualiteit leerden via de televisie. In de gezinnen waar de televisie het vaakst aanstond werd het minst over seksualiteit gesproken.<sup>114</sup> Het beeld dat in de films van seksualiteit wordt gegeven, laat vaak te wensen over. Met name in actiefilms speelt intimiteit of tederheid in seksuele relaties nauwelijks een rol.<sup>115</sup>

Veel onderzoek is verricht naar de wijze waarop mannen en vrouwen in films worden afgebeeld. Blijkens vele inhoudsanalyses is dit beeld vaak sterotiep. Mannen op de televisie zijn rationeel, ambitieus, slim, strijdbaar, krachtig, dominant, gewelddadig en stabiel. Vrouwen zijn daarentegen sensitief, romantisch, aantrekkelijk, gelukkig, warm, sociabel, vredelievend, eerlijk, ondergeschikt en timide. In hoeverre kinderen voor deze beeldvorming ontvankelijk zijn is echter niet geheel duidelijk, want als het gaat om de rollen van mannen en vrouwen kan een kind ook op de eigen ervaring terugvallen. Het is dan ook nog maar de vraag hoe het gegeven moet worden geïnterpreteerd dat kinderen die veel kijken sterkere stereotiepe rolopvattingen hebben.<sup>116</sup> Behalve aan de televisie kan men deze ook aan de omgeving hebben ontleend. Soortgelijke twijfels hebben we bij het gegeven dat veel-kijkende kinderen meer snoepen en er slechtere voedingsgewoonten op nahouden.<sup>117</sup> In de sociale milieus waaruit veel-kijkende kinderen bij voorrang komen, lieten de voedingsgewoonten mogelijk ook reeds voor de komst van de televisie te wensen over.

Men kan het mede als een taak voor de school zien om kinderen een zo realistisch mogelijk beeld van de werkelijkheid bij te brengen. De onderzoekbevindingen die we zojuist de revue lieten passeren, geven niet de indruk dat de school een dergelijke taak kan laten rusten, omdat de televisie hier reeds in voorziet.

#### 4.4 Jongeren en de krant

Tot slot staan we kort stil bij de krant, de derde buitenschoolse leerplaats. Van de informatie die kinderen via de krant opdoen moet men niet te veel verwachten:

“Uit alle onderzoeken naar mediawaardering springt naar voren dat jongeren weinig achting hebben voor de krant. Dit zou de indruk kunnen wekken dat er bij de generatie die met televisie is opgegroeid, een beeldcultuur is ontstaan. Bij nadere beschouwing blijkt hier echter sprake van een leeftijds- en niet van een generatieverschijnsel. De krant is een medium dat men pas op rijpere leeftijd gaat gebruiken.”<sup>118</sup>

Afgezien van plaatjes kijken, kan op zeer jonge leeftijd nog geen gebruik van de krant worden gemaakt. Op het niveau van de eerste klas van de lagere school leest 20% wel eens in de krant, en in de hoogste klassen geldt dit voor zo'n 70% van de kinderen.<sup>119</sup> Lagere school-kinderen hebben de

112 T.H.A. van der Voort (1984), zie noot 106, op. cit., blz. 246.

113 T.H.A. van der Voort (1982), zie noot 81, op. cit., blz. 5.

114 D. Pearl (1982), op. cit., blz. 56.

115 Ibid., blz. 55.

116 Ibid., blz. 56.

117 Ibid., blz. 5.

118 L.P.H. Schoonderwoerd en W.P. Knulst (1982), op. cit., blz. 112/113.

119 J. van Lil (1978), op. cit., blz. 97.

meeste belangstelling voor de strips en het kleine nieuws: verkeersongelukken, misdaad, diefstal en inbraak en "nieuws uit de plaats waar je woont."<sup>120</sup>

Bij de leeftijdsgroep die de eerste jaren van het voortgezet onderwijs volgt (13 - 16 jaar) ligt dit nauwelijks anders. Van deze leeftijdsgroep leest weliswaar een iets groter deel (84%) "wel eens" de krant, maar de *items* die bij voorkeur worden gelezen zijn in wezen gelijk.<sup>121</sup> Alleen de volgorde is iets veranderd. Van degenen die wel eens de krant lezen, leest 92% berichten over misdaden, inbraken en diefstal.<sup>122</sup> Daarna volgen het nieuws uit de eigen woonplaats (89%), verkeersongelukken (88%) en strips (79%).<sup>123</sup> Slechts 49% van deze leeftijdsgroep leest soms de krant om te vernemen wat er in het buitenland passeert, en over het politieke nieuws uit Den Haag leest 22% zo nu en dan in de krant.<sup>124</sup>

Het beeld is duidelijk: zowel kinderen als jongeren gebruiken de krant primair als een populair gezinsblad, waaruit vooral het smeuge kleine nieuws wordt geput. De bijdrage die de krant aan de algemene ontwikkeling van kinderen en jongeren levert is dan ook zeer beperkt. In ieder geval geeft het feit dat er buiten de school de krant is geen enkele aanleiding onderdelen uit het leerplan te schrappen. Bovendien wordt de kenniskloof tussen kinderen uit lagere en hogere sociale milieus eerder vergroot dan verkleind. Het nieuws over misdaden, verkeersongelukken en de regio wordt door kinderen uit lagere sociale milieus namelijk vaker gelezen dan door kinderen uit hogere milieus, terwijl bij het buitenlandnieuws en het nieuws uit Den Haag het omgekeerde aan de orde is.<sup>125</sup>

#### 4.5 Massamedia-onderwijs

Gingen we in het voorgaande na in hoeverre de massamedia thuis het curriculum van de school kunnen ontlasten, thans is aan de orde of hierdoor de taak van de school niet juist wordt verzwaard. Velen zien het als een taak van de school om kinderen tot bewuste en kritische mediaconsumenten te vormen. Behalve aan de krant wordt daarbij vooral aan de televisie gedacht. Massamedia-onderwijs is in geen enkel land een zelfstandig vak, althans niet in het funderend onderwijs. In Nederlandse onderwijskringen wordt het vaak als een integraal onderdeel van het vormingsgebied *audiovisuele vorming* gezien. In de Wet op het Basisonderwijs wordt dit vormingsgebied niet genoemd. Maar basisscholen die dit wensen, kunnen binnen de zogeheten *vrije marge-uren* aan audiovisuele vorming aandacht besteden. In het voortgezet onderwijs komt de audiovisuele vorming op een zeer versnipperde wijze aan bod. Met name bij de vakken Nederlands, de expressievakken en maatschappijleer wordt, zij het vaak vanuit zeer verschillende invalshoeken, soms aan audiovisuele vorming gedaan. Zoals eerder gememoreerd opteren de voorstanders van audiovisuele vorming, na een discussie van jaren over de vraag of een apart vak of integratie in andere vakken de voorkeur verdient, sinds vorig jaar voor de invoering van een afzonderlijk vak audiovisuele vorming. In de beginjaren van het voortgezet onderwijs zou het een verplicht vak moeten zijn, en in de hogere leerjaren een keuzevak.

Audiovisuele vorming is gericht op een drietal hoofddoelstellingen. Een eerste streven is kinderen in te wijden in de "taal" van beeld en geluid. Hierbij probeert men kinderen bij te brengen hoe het enkelvoudige beeld, beeldreeksen, geluid, en combinaties van beeld en geluid betekenissen creëren en informatie overdragen. In de tweede plaats wordt kinderen geleerd die audiovisuele "taal" ook zelf te hanteren en zich hierin uit te drukken. Dit enerzijds om langs die weg eigen gevoelens en gedachten vorm te geven en op anderen over te dragen, en anderzijds om - bijvoorbeeld in

<sup>120</sup> Ibid., blz. 12.

<sup>121</sup> J. van Lil (1984), op. cit., blz. 190.

<sup>122</sup> Ibid., blz. 200.

<sup>123</sup> Ibid., blz. 194, 197 en 196.

<sup>124</sup> Ibid., blz. 202 en 199.

<sup>125</sup> Ibid., blz. 193-207.

het kader van een *project* - bevindingen uit eigen onderzoek audiovisueel vast te leggen. En tenslotte is het de bedoeling dat kinderen de nodige kennis en inzichten omtrent de massamedia verwerven.<sup>126</sup> Een basisonderstelling is dat de verworven theoretische kennis van de "taal" van beeld en geluid alsmede de praktische kennis opgedaan bij het zelf vervaardigen van audiovisuele producties, ook het inzicht in het aanbod van de massamedia ten goede komt.

Hoewel de wetgever geen reden zag audiovisuele vorming als een verplicht onderdeel van het curriculum van de basisschool aan te wijzen, heeft de *Stichting voor de Leerplan Ontwikkeling (SLO)* haar activiteiten op dit terrein gecontinueerd. Maar deze zijn thans onder de paraplu van de (wel erkende) rubriek "kunstzinnige vorming/expressie-activiteiten" gebracht.<sup>127</sup> In samenwerking met de *Stichting Audiovisuele Vorming (SAV)*, een stichting die onlangs is opgegaan in het *Landelijk Ondersteuningspunt Kunstzinnige Vorming (LOKV)*, voert de SLO sinds 1980 het project "Audiovisuele Vorming in het Basisonderwijs" uit. Dit project, dat in 1986 gereed moet zijn, moet tot één zogeheten *model-leerplan* leiden, een plan dat inzicht moet geven in de leerinhouden die in de onderscheiden leerjaren van het basisonderwijs in het kader van audiovisuele vorming aan de orde moeten komen. Tegelijkertijd wordt het nodige lesmateriaal ontwikkeld.

In dit project wordt de audiovisuele vorming reeds bij de *kleuters* aangevangen. Een videocamera krijgt men uiteraard nog niet in handen, maar foto's maken de kleuters al wel. Het tot op heden ontwikkelde lesmateriaal reikt ook niet veel verder dan de foto.<sup>128</sup> Aan de massamedia zelf wordt in het ontwikkelde lesmateriaal nauwelijks aandacht besteed. Wel worden enkele kleuterprogramma's in de groep bekeken en vrij bediscussieerd.

Het tot op heden voor de *onderbouw* van de *lagere school* ontwikkelde lesmateriaal wil kinderen primair inzicht geven in de "taal" van beeld en geluid. In het praktijkgedeelte leren kinderen zelf foto's, dia's en hoorspelen te maken. Aan het aanbod van de massamedia wordt in deze lessen opnieuw geen aandacht besteed. Ook in het lesmateriaal voor de *bovenbouw* ligt een sterk accent op het leren omgaan met fototoestel, diaprojector en cassetterecorder, zij het dat op dit niveau ook in de donkere kamer ervaring wordt opgedaan. Daarnaast zijn er enkele lessen over krant en televisie samengesteld.<sup>129</sup> In de tot op heden ontwikkelde lessen worden kinderen dus zelden met het aanbod van de massamedia zelf geconfronteerd.

Model-leerplannen voor de audiovisuele vorming in het *voortgezet onderwijs* zijn nog niet voorhanden. Wel is er een *raamleerplan* dat een globale indruk geeft van de inhouden die op dat niveau aan de orde zouden moeten worden gesteld. Opnieuw wordt voor wenselijk gehouden dat kinderen worden ingeleid in de wijze waarop enkelvoudige en meervoudige beelden, geluid, en combinaties van beeld en geluid betekenis creëren en informatie overdragen. Voorts dienen jongeren bekend te worden gemaakt met vertelstructuren. Het arsenaal van audiovisuele media waarin men zich moet leren uitdrukken is uitgebreider dan op de basisschool: behalve met fotocamera en cassetterecorder leren kinderen ook met film en video om te gaan. Tenslotte zou in het kader van dit vak aandacht aan de "communicatie in de samenleving" en de "plaats van de massamedia" moeten worden gegeven.<sup>130</sup>

Twee vragen dringen zich op. Een eerste vraag is in hoeverre bij het vak

126 SLO, *Wat krijgen ze op de basisschool? Kunstzinnige vorming/audiovisuele vorming*. Enschede, Stichting voor de Leerplanontwikkeling, mei 1984, blz. 33.

127 Ibid., blz. 23.

128 B. van Poppel, H. Peters en J.W. Ketzler, *Hier ben ik nog klein - kleuters en audiovisuele vorming*. Enschede/Amsterdam, SLO/LOKV, 1984.

129 J.W. Ketzler en H. Peters, *Rapport 3 van project audiovisuele vorming in het basisonderwijs*. Enschede/Amsterdam, SLO/LOKV, 1983.

130 H. Olden, *Kinderen en televisie kijken*. Den Bosch, Malmberg, Praxis-reeks nr. 39, 1984, blz. 113/114.

of vormingsgebied audiovisuele vorming wordt gemikt op kennis, inzichten, houdingen en vaardigheden waarover ieder lid van de samenleving redelijkerwijze zou moeten beschikken om zinvol in de samenleving te kunnen functioneren en zich hierin voldoende gaande en staande te houden. Een tweede vraag is of langs die weg wel wordt bereikt dat kinderen de producten van de massamedia op een meer bewuste en kritischer manier tot zich nemen. Bij de eerste vraag gaat het er in feite om of hetgeen via audiovisuele vorming wordt aangereikt tot een onvervreemdbaar onderdeel van de basisvorming gerekend moet worden. Voor de meeste onderdelen van dit vak- of vormingsgebied zijn we geneigd die vraag ontkennend te beantwoorden.

In de eerste plaats achten we het niet noodzakelijk dat elk lid van de samenleving in staat is zelf audiovisuele producties te vervaardigen. Ook zonder een dergelijke vaardigheid kan men ons inziens zeer wel in de samenleving functioneren. Het ons inziens te gemakkelijke argument luidt vaak, dat we toch ook leren *schrijven*; is het dan niet logisch wanneer men ook de audiovisuele taal actief leert beheersen? Uit het feit dat kinderen geleerd wordt te schrijven, volgt echter ons inziens geenszins dat zij ook de audiovisuele taal actief moeten leren beheersen. De audiovisuele taal is immers niet gelijkwaardig aan de gesproken en geschreven taal. Wanneer men niet kan schrijven is dit een ernstige handicap voor het maatschappelijk functioneren, iets dat voor een gebrekkig vermogen om met fotocamera of andere audiovisuele apparatuur om te gaan niet kan worden gesteld.

Evenmin achten we het noodzakelijk of gewenst dat elk kind in het kader van zijn basisvorming leert langs audiovisuele weg gevoelens en meningen op anderen over te dragen. Het door tussenkomst van audiovisuele media tot uitdrukking brengen van de eigen gevoelens doet ons inziens te zeer een beroep op talenten waarover slechts weinigen beschikken. Het leren de eigen mening langs die weg kenbaar te maken, wordt wel verdedigd door te stellen dat de zogeheten *tegenopenbaarheid* hiermee is gediend. Op zichzelf is dit juist, maar ook het openbaar maken van de eigen opvattingen lijkt slechts voor een kleine minderheid weggelegd, terwijl het bij de basisvorming er juist om gaat wat iedereen moet krijgen.

Een andere zaak is echter dat het zelf ervaring opdoen met de vervaardiging van audiovisuele producties het inzicht in wat bij een uitzending komt kijken ten goede kan komen. Dan spreken we echter niet langer over het productief gebruik van media als *doel* maar als didactisch *middel*. Voor het opdoen van ervaring met het samenstellen van audiovisuele producties als didactisch middel zijn goede argumenten te geven. Bijvoorbeeld kunnen kinderen nuttige inzichten opdoen als zij op school zelf een televisiejournaal maken waarin nieuws uit school en omgeving in beeld wordt gebracht.<sup>131</sup> Langs die weg kan men kinderen op een zeer directe manier laten ervaren wat het maken van een televisiejournaal in kan houden. Het verschil tussen het productief gebruik van media als middel en als doel lijkt wellicht subtiel, maar dat is het niet. Veel technische vaardigheden en apparatuurkennis die bij het productief mediagebruik als *doel* aangeleerd moeten worden, kunnen als het om een didactisch *middel* gaat worden overgeslagen. In het laatste geval kan men ook overwegen het productief gebruik van media te vervangen door minder tijdrovende didactische middelen, bijvoorbeeld een bezoek aan een studio of het draaien van een film waarin wordt toegelicht hoe een bepaalde productie tot stand komt. Het gebruik van een dergelijke aanpak is zeker het overwegen waard, want tot op heden is niet aangetoond dat deze qua leereffect voor een productieve omgang met media onderdoet.<sup>132</sup>

Daarnaast vragen we ons af of elk kind in het kader van zijn basisvorming instructie moet krijgen in de "taal" van beeld en geluid. Voor het begrijpen

131 J. Haanstra, *Kind en televisie*. Hengelo (Ov.), School Begeleidings Dienst Midden-Twente, 1982, blz. 36.

132 M.W. Vooijs, *Kritisch TV kijken*. Lisse, Swets & Zeitlinger (Academisch proefschrift RU Leiden), 1986, blz. 52.

van films en televisieprogramma's kunnen oudere kinderen, zoals we in paragraaf 4.3.5 zagen, die instructie missen. Immers, tegen de tijd dat het kind naar het voortgezet onderwijs gaat, heeft het de audiovisuele conventies voldoende onder de knie om filmverhalen goed te begrijpen. Maar daarnaast kan betwijfeld worden of een kind na geïnstrueerd te zijn in de "taal" van beeld en geluid de boodschap-achter-de-boodschap beter zal doorzien. In het betreffende lesmateriaal is in feite sprake van een atomistische aanpak. Het auditieve en beeldmateriaal wordt teruggebracht tot de meest elementaire samenstellende delen: afzonderlijke beelden, eenvoudige beeldvolgorden, geluid, en combinaties van beeld en geluid. En voor die basiselementen wordt uitgelegd welke betekenissen zij oproepen, respectievelijk hoe de betekenis verandert wanneer daarin mutaties worden aangebracht. Op zichzelf kan dit tot interessante inzichten leiden, maar we betwijfelen of kinderen gewapend met die inzichten anders naar *Dallas* of *TROS Aktua* gaan kijken. Immers, als men voor de televisie zit, heeft men geen gelegenheid beeldje voor beeldje te analyseren of zich voor te stellen wat voor indruk de uitzending had gemaakt wanneer de film anders was gemonteerd. Het lijkt ons daarom kwestieus of kennis van de elementaire geluid- en beeldtaal zich wel veralgemeent naar een kritischer kijkgedrag thuis.<sup>133</sup>

Hoewel wij geen noodzaak zien voor de invoering van een vak- of vormingsgebied audiovisuele vorming in het curriculum van de basisvorming, achten we het wel gewenst dat de school een bijdrage levert aan de vorming van kinderen tot bewuste en kritische consumenten van het media-aanbod (de derde doelstelling van audiovisuele vorming). Anders dan T-vaardigheid, die kinderen ook zonder gerichte instructie op den duur verwerven, leren kinderen niet "vanzelf" de vaardigheden benodigd voor het kritisch verwerken van de informatie die de media verschaffen. Welke vaardigheden hierbij exact in het geding zijn, kan niet met zekerheid worden gezegd, want het onderzoek hiernaar staat nog voor een belangrijk deel in de kinderschoenen. Ook al zijn er in de tweede helft van de zeventiger jaren in de Verenigde Staten diverse curricula ontwikkeld waarin wordt getracht kinderen *critical viewing skills* bij te brengen, is in feite nog onbekend wat die kritische kijkvaardigheden nu precies inhouden.<sup>134</sup> Evenmin staat vast of en hoe men kan bewerkstelligen dat kinderen die vaardigheden verwerven. Weliswaar is van bepaalde aanpakken aangetoond dat zij tot meer *kennis* van de televisie en televisieprogramma's leiden, maar of die inzichten ook in een daadwerkelijk ander kijkgedrag thuis tot uitdrukking komen, is nog een open vraag.<sup>135</sup>

Hoewel niet vaststaat wat iemand moet kunnen en kennen om op een effectieve en kritische manier van de informatie van de massamedia gebruik te maken, zijn hieromtrent wel vermoedens te uiten. We illustreren dit aan een voorbeeld. Onlangs werd in een actualiteitenrubriek een onderzoek naar de invloeden van medicatie, roken en alcoholgebruik op de ongeboren vrucht gepresenteerd. Aan welke voorwaarden moet nu zijn voldaan om dergelijke informatie kritisch te verwerken? Vooreerst moet men in het onderwerp belang stellen, een eis waaraan bij jongeren niet vanzelfsprekend zal zijn voldaan. Ten tweede dient men over de nodige algemene ontwikkeling te beschikken, want hoewel het programma zo eenvoudig mogelijk werd gehouden, werden er toch enkele minder gangbare termen gebezigd. Ten derde kan men zich afvragen wat voor belang de journalisten in kwestie bij het brengen van dit item kunnen hebben. Dit hoeft men in dit geval niet zo diep te zoeken. Waarschijnlijk achtte men het van belang dat het publiek op dit punt werd voorgelicht, zij het dat wellicht ook is overwogen dat een dergelijk item goed aan zou slaan. Vervolgens dient men te beseffen, dat de

133 Ibid., blz. 51.

134 C.R. Colder-Bolz, "TV literacy and critical TV viewing skills"; in: *Television and behavior. Ten years of scientific progress and implications for the eighties. Vol. 2*, door D. Pearl, L. Bouthilet en J. Lazar (Red.), Rockville, Maryland, National Institute of Mental Health, 1982, blz. 95.

135 M.W. Vooijs (1986), op. cit., blz. 48.

geïnterviewde artsen in kwestie ongetwijfeld meer gezegd hebben dan in beeld is gebracht. De informatie is dus in ieder geval onvolledig, en het is niet denkbeeldig dat bij voorrang de gedeelten waarin artsen hun betoog (via "mitsen" en "maarren") nuanceerden, zijn weggelaten. Ook moet men zich afvragen op wat voor gegevens de informanten in kwestie hun informatie baseren. In dit geval vormt een onderzoek de basis (maar over het onderzoek zelf werd geen informatie verschaft). Eigenlijk is vereist dat men daarnaast reeds uit andere hoofde het nodige van dit onderwerp weet, want daardoor is men in staat de bevindingen uit dit onderzoek met die uit andere te vergelijken. En tenslotte zou men zich ook nog af moeten vragen of alle uitspraken van de artsen in kwestie wel redelijkerwijze uit hun onderzoek kunnen zijn voortgevloeid. Bijvoorbeeld werd gesteld dat als moeders tijdens de zwangerschap roken de kinderen later leerstoornissen vertonen. Maar zou men dit werkelijk hebben aangetoond? Of schieten moeders die tijdens de zwangerschap het roken niet kunnen laten (ook) bij de opvoeding tekort, hetgeen eveneens het optreden van leerstoornissen kan verklaren?

In onze visie berust het kritisch kijken naar een informatief televisieprogramma, evenals het luisteren naar een informatief radioprogramma of het lezen van de krant, voor een groot deel op kritisch denken. Hierbij wordt niet passief alle informatie op *face value* geaccepteerd, maar stelt de consument zich tijdens het kijken (luisteren, lezen) impliciet allerlei vragen. Wie zegt het? Wat voor belang heeft hij bij die uitspraak? Waar heeft hij die informatie vandaan? Gaat het om een opinie of een feitelijke uitspraak? Is die uitspraak te rijmen met andere delen uit het betoog? Stemt zij overeen met feiten die mij uit andere hoofde bekend zijn? Enzovoort. Zo gezien is alle onderwijs, althans voor zover dit een onderzoekende instelling bevordert, in feite een training in kritisch mediaconsumptiegedrag. Hetzelfde geldt voor de bijdrage die het onderwijs aan de algemene ontwikkeling levert, want hoe meer men weet des te beter is men in staat het gebodene tegen reeds verworven kennis af te zetten.

Daarnaast is ons inziens echter ook mediums specifieke kennis vereist. In het kader van massamedia-onderwijs dienen vragen aan de orde te komen als: Welke omroep of krant brengt het item? Hoe worden de betreffende programma's gerealiseerd? Waar haalt men het nieuws vandaan? Wie wordt er aan het woord gelaten? Welke selectiemechanismen spelen bij nieuwsprogramma's? Hoe komt de eigen mening van de programmamakers naar voren? En daarnaast kan men proberen kinderen via gerichte training een *vragende attitude* bij te brengen. Dit kan onder meer bevorderd worden door leerlingen programma's of artikelen over hetzelfde onderwerp met elkaar te laten vergelijken. Basisschoolkinderen zijn aan een dergelijke instructie niet toe, maar op het niveau van het voortgezet onderwijs kunnen vermoedelijk wel de eerste stappen worden gezet.

Behalve voor het informatieve aanbod lijkt tevens aandacht voor het drama-aanbod op zijn plaats. Op het niveau van de basisschool kan, voor zover het om films gaat die kinderen zelf realistisch achten, het accent gelegd worden op de verschillen tussen de wereld zoals de film die presenteert en de echte werkelijkheid. Op het niveau van het voortgezet onderwijs kan men zelf actiever het filmaanbod analyseren en op zoek gaan naar achterliggende boodschappen. Dit is tegelijkertijd een goed uitgangspunt om maatschappelijke verschijnselen en verhoudingen aan de orde te stellen.

Voor de invoering van een apart vak massamedia-onderwijs pleiten we niet. Bij het lager onderwijs ligt ons inziens onderbrenging bij het onderdeel wereldoriëntatie het meest voor de hand, en bij het voortgezet onderwijs een integratie in het vak maatschappijleer.

## 5 CONCLUSIES

### *Machtige media?*

Binnen de massacommunicatiewetenschap bestaat algemeen het inzicht dat men van de macht van de massamedia een bescheiden voorstelling moet maken. "Massamedia," concluderen bijvoorbeeld Stappers en anderen, "zijn niet erg effectieve middelen. Voor het beïnvloeden van houdingen en gedragingen zijn zij weinig geschikt .... Als instrumenten ten goede of ten kwade schieten zij hopeloos tekort."<sup>1</sup> Met name de beoogde beïnvloeding van houdingen en gedrag achten zij beperkt.<sup>2</sup> Maar ook over de bijdrage van de massamedia aan een vermeerdering van kennis laten zij zich gereserveerd uit. Zo betwijfelen zij onder meer of de televisie wel een *knowledge leveler* is.<sup>3</sup>

Wordt in de massacommunicatiewetenschap de macht van de massamedia doorgaans terughoudend gezien, bij de recente discussie over de arbeidsverdeling wordt de massamedia meer macht toegedacht. Zo rekent Leune, die de aanzet tot deze discussie heeft gegeven, de krant en radio en televisie tot de "vele en invloedrijke buitenschoolse socialisatoren", zij het dat hij daaraan toevoegt dat de feitelijk vervulde pedagogische functies nog onvoldoende zijn onderzocht.<sup>4</sup> Op een onlangs gehouden congres over de toekomst van het voortgezet onderwijs werd de macht van de massamedia hoog ingeschat. Zo vermeldde de achtergrondinformatie bij het congres: "De toegenomen openheid van het gezin heeft ertoe geleid dat kinderen veel informatie over de buitenwereld opdoen. Ze leren veel uit kranten, tijdschriften en tv."<sup>5</sup> En volgens een van de inleiders heeft de school te lang geloofd het monopolie op onderwijs te hebben. De bij- en omscholing die onder meer de media kunnen geven zouden het nut van de school in sterke mate hebben ondergraven.<sup>5</sup>

In deze studie hebben we, ons baserend op het uitgevoerde onderzoek, geprobeerd na te gaan wat kinderen uit kranten en via de radio en televisie over de buitenwereld leren, en tevens vastgesteld in hoeverre de langs die weg vergaarde kennis aanleiding geeft tot een herdefiniëring van het takenpakket van de school. Ook zijn we nagegaan in hoeverre de massamedia in staat zijn steekjes die destijds tijdens de basisvorming zijn gevallen bij volwassenen weer te herstellen. En tenslotte was een vraag in welke mate de massamedia binnen de school zelf een bijdrage aan vorming en onderwijs leveren.

Afgaand op de bevindingen uit deze studie is de macht van de massamedia eerder klein dan groot te noemen. De betekenis van de krant en de radio als buitenschoolse socialisator blijkt voor kinderen gering te zijn. De kennis die kinderen via deze media opdoen is beperkt en nauwelijks relevant voor het takenpakket van de school. Hoewel kinderen via de televisie een breed scala van inzichten op kunnen doen op terreinen die ook in het schoolcurriculum voorkomen, heeft die kennis evenmin directe consequenties voor het leerplan. Mogelijk kan een leerkracht, teruggrijpend op ervaringen die kinderen reeds bij de televisie hebben opgedaan, sommige onderwerpen sneller of beter uitlegen. Maar bij ons weten is er geen kennis - of

1 J.G. Stappers, A.D. Reijnders en W.A.J. Möller, *De werking van massamedia. Een overzicht van inzichten*. WRR-serie Voorstudies en achtergronden mediabeleid, 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1983, blz. 176.

2 Ibid., blz. 180.

3 Ibid., blz. 183.

4 J.M.G. Leune, "Naar een verdere verbreding van het onderwijsaanbod?"; *Pedagogische Studiën*, 60e jaargang nr. 3, maart 1983, blz. 111.

5 W. Cornelisse, "Kan het voortgezet onderwijs met minder?"; *NRC*, 19 maart 1985.

vormingsterrein dat uit het curriculum verwijderd kan worden, omdat kinderen zich de vereiste kennis, houdingen of vaardigheden reeds via de televisie hebben eigengemaakt. Daarnaast dient de school een bijdrage te leveren aan de vorming van kinderen tot kritische mediaconsumenten, hetgeen het curriculum juist verzwaart.

Ook het vermogen van de massamedia om tijdens het volwassen bestaan een destijds tekortgeschoten basisvorming te herstellen, lijkt sterk gelimiteerd. De specifiek op laag-opgeleide volwassenen gerichte educatieve radio-en televisie-uitzendingen bereiken slechts een fractie van de beoogde publieksgroep. En de leereffecten zijn doorgaans vluchtig van aard. Voor zover radio en televisie een bijdrage aan de volwasseneneducatie op elementair niveau leveren is dit veel meer aan het informatieve aanbod van de reguliere omroepen dan aan het specifiek educatieve aanbod te danken. De bijdrage van de educatieve omroep aan de permanente educatie is van meer betekenis, maar juist de volwassenen met een geringe basisopleiding profiteren hiervan het minst.

Tenslotte is ook op school zelf een bijrol voor de massamedia weggelegd. De uitzendingen van de schoolradio worden matig gevolgd, en op de meeste scholen wordt niet geluisterd. De schooltelevieseries kennen daarentegen een bevredigende deelname en worden ook door het onderwijs gewaardeerd. Niettemin is voor een belangrijk deel van het schooltelevisie-aanbod onduidelijk in hoeverre hiermee daadwerkelijk een bijdrage aan het welslagen van het onderwijs wordt geleverd. De krant is een gewaardeerd hulpmiddel dat op incidentele basis wordt gebruikt om de leerstof te actualiseren, interesse te wekken en kinderen op de maatschappij te oriënteren.

Hieronder geven we, zonder volledigheid na te streven, een meer gedetailleerde specificatie van de bevindingen uit deze studie. Voor een nadere adstructie van de conclusies zij verwezen naar de voorgaande hoofdstukken. De samenvatting moet dus niet gezien worden als vervangend voor het lezen van het rapport. De bijeengebrachte bevindingen zijn geordend in de volgorde waarin zij in de voorgaande hoofdstukken naar voren kwamen.

### *Radio in de klas*

De deelname van scholen aan schoolradioseries laat duidelijk te wensen over. Afgaand op de meest recente gegevens wordt door niet meer dan een kwart van de scholen in één of meer klassen naar de uitzendingen van de schoolradio geluisterd. De gemiddelde schoolradioserie wordt door ongeveer 1% van de in aanmerking komende schoolklassen gevolgd. Waar schoolradiolessen gecombineerd met televisielessen worden uitgezonden, blijft het radiogedeelte meestal ongebruikt. Wel worden laatstbedoelde radiolessen frequenter beluisterd dan zelfstandige radioseries.

Zoals reeds duidelijk is uit het gebruik, zien de meeste leerkrachten de schoolradio niet als een onmisbaar onderwijsmiddel, een opvatting die ook door de meeste gebruikers van de schoolradio wordt onderschreven. Als leerkrachten van schoolradio gebruik maken, wordt dit niet zozeer ingegeven door mediumspectifieke verdiensten die aan de schoolradio worden toegeschreven alswel door de interesse die de leerkracht heeft voor het inhoudelijke thema waarover een serie wordt aangeboden. Wanneer over eenzelfde onderwerp een serie door zowel de schoolradio als de schooltelevisie wordt aangeboden, geven de meeste leerkrachten echter de voorkeur aan televisie. Volgens de leerkrachten worden kinderen door dat laatste medium eerder geboeid. In het enige onderzoek waarin de leerlingen zelf naar hun mening is gevraagd, was hun oordeel over de schoolradio zeer positief.

Een belangrijk argument om geen gebruik van de schoolradio te maken, is het feit dat men reeds één of meer schooltelevieseries volgt. De schoolradio lijkt dan ook door de schooltelevisie verdrongen te zijn. Een substantiële deelname aan een schoolradioserie is alleen te verwachten



wanneer een thema wordt gebracht dat in een grote behoefte voorziet en niet reeds in het schooltelevisie-aanbod voorkomt. Daarnaast kunnen schoolradioseries binnen een multimediaal project waarvan ook televisie deel uitmaakt op een bovengemiddelde deelname rekenen. Voorzover schoolradio specifieke didactische verdiensten heeft (bevorderen van luistervaardigheid bijvoorbeeld), kunnen deze meestal ook door goedkope "kleine" geluidsmedia worden overgenomen.

### *Televisie in de klas*

Op lagere scholen en scholen voor algemeen voortgezet onderwijs is televisie het meest gemeengoed: meer dan 90% van deze scholen beschikt over één of meer televisie-ontvangers. Het televisiebezit is iets kleiner op scholen voor Lager Beroeps Onderwijs (84%) en het geringst in het kleuteronderwijs (55%). De meeste scholen voor voortgezet onderwijs die over televisieontvangers beschikken, zijn ook in het bezit van één of meer videorecorders. Het videorecorderbezit op lagere scholen neemt de laatste jaren snel toe, en thans beschikt reeds 55% van de basisscholen over een videorecorder.<sup>6</sup>

Van de lagere scholen en scholen voor algemeen voortgezet onderwijs maakt ongeveer 80% gebruik van schooltelevisie; gemiddeld per school worden jaarlijks ongeveer zes series afgenomen. Slechts de helft van de scholen voor Lager Beroeps Onderwijs maakt gebruik van het schooltelevisieaanbod, en bij deze onderwijssoort worden jaarlijks per school drie series gebruikt. Over het algemeen zijn de deelnamepercentages per serie bevredigend. Behalve van schooltelevisieseries wordt ook van andere televisieprogramma's gebruik gemaakt. De in het voortgezet onderwijs gebruikte televisieprogramma's komen slechts voor de helft van de schooltelevisie. Schooltelevisie wordt aanzienlijk frequenter gebruikt dan onderwijsfilm.

De meeste leerkrachten staan duidelijk positief tegenover schooltelevisie, hetgeen niet betekent dat men het ook als een onmisbaar hulpmiddel ziet. Als aantrekkelijk aan schooltelevisie wordt onder meer gezien: de veraanschouwelijking van de leerstof die televisie geeft, de onderwerpen die langs die weg in de klas worden gebracht, de variatie in het lesgebeuren die het gebruik van schooltelevisie geeft en de motiverende werking op leerlingen. Anders dan bij het lager onderwijs doen zich in het voortgezet onderwijs een aantal duidelijke praktische knelpunten voor die het vlot en doelmatig gebruik van de televisie in de lessen belemmeren. Terwijl in het lager onderwijs de series veelal (inclusief het schriftelijk leerlingmateriaal) volledig worden gebruikt, bestaat er in het voortgezet onderwijs een tendens om het schooltelevisie-aanbod als bronnenmateriaal te gebruiken. Hierbij worden niet de volledige televisielessen vertoond, maar die gedeelten geselecteerd die de docent direct in de les kan gebruiken.

Hoewel de schooltelevisie blijkens onderzoek een effectief onderwijsmiddel kan zijn, ontbreekt de evidentie die uitwijst dat het concrete schooltelevisie-aanbod de beoogde effecten sorteert. Bij een aantal schooltelevisieseries is echter ook zonder onderzoek duidelijk dat de schooltelevisie het onderwijs een dienst bewijst. Dit geldt ons inziens voor projecten waarmee nieuwe didactische inzichten worden verspreid, nieuwe verplichte curriculumonderdelen worden geïntroduceerd of de actualiteit in school wordt gehaald. Op het niveau van het voortgezet onderwijs voorzien de eindexamenprojecten in een duidelijke behoefte. De effectiviteit van kortdurende "verrijkende" themaseries is echter aan twijfel onderhevig, vooral als het gaat om de effecten op termijn. De instructief bedoelde projecten zouden aan effectiviteit winnen wanneer zij nauwer zouden aansluiten op de inhoud van de (meest gebruikte) onderwijsmethoden en

6 In hoofdstuk 3 noemden we een lager percentage (namelijk 45%). Het thans genoemde percentage komt uit een nog niet gepubliceerd onderzoek, en heeft betrekking op de stand per januari 1985. Bron: persoonlijke mededeling van drs. A.H.M. van Zon.

beter geïntegreerd zouden worden in de door de klasseleerkracht verzorgde lessen.

De komst van de "nieuwe" media maakt ons inziens de schooltelevisie niet overbodig. Als taak voor de schooltelevisie zien we de aanmaak en verspreiding van series met een actueel karakter en series die op grote schaal door het onderwijs worden gebruikt. Vanwege het snel groeiende videorecorderbezit kunnen de schooltelevisie-uitzendingen over enkele jaren desgewenst naar de nacht worden verplaatst. Daarnaast kan worden ingespeeld op gebruikspatronen waarbij de leerkracht het verstrekte beeldmateriaal selectief gebruikt en in de les integreert.

#### *Krant in de klas*

Behalve in veel onderwijsmethoden worden ook door de meeste leerkrachten kranteknipsels gebruikt om de leerstof te actualiseren, interesse te wekken en de leerlingen te oriënteren op de maatschappij. Dat is opvallend, want de meeste docenten van het basis- en voortgezet onderwijs menen dat de krant eigenlijk te moeilijk voor de leerlingen is; niet alleen vanwege een te moeilijk taalgebruik, maar ook omdat veel onderwerpen buiten de belangstellingssfeer van de leerlingen liggen. Met behulp van een breed arsenaal aan faciliteiten, verschaft door de *Stichting Krant in de klas*, kunnen leerkrachten een project over de krant houden om te bevorderen dat kinderen dit medium kritischer gaan lezen en beter hanteren. De knipselkrant (*KIK-krant*) van de Stichting is een begrip geworden en wordt in ieder geval in de bovenbouw van de basisschool frequent gebruikt. De educatieve effecten zijn niet vastgesteld.

#### *Basiseducatie van volwassenen via de omroep*

De mogelijkheden om via educatieve radio- en televisie-uitzendingen steekjes die destijds bij de basisvorming in het dagonderwijs zijn gevallen bij volwassenen weer te herstellen, blijken gering te zijn. Het gebruik van radio en televisie volgens het zogeheten *Open Schoolproefmodel*, waarbij de open-net-uitzendingen een audiovisuele ondersteuning moesten geven aan het leren in de groep, was minimaal, vooral omdat de leerdoelen die de groepen zich stelden niet spoorden met de inhoud van de uitzendingen. Ook de nadien ingeslagen weg waarbij de uitzendingen gericht zijn op individuele laag-opgeleide volwassenen thuis, heeft een gering rendement. Met het *leunstoelmodel*, waarbij alleen van de geboden televisie- of radio-uitzendingen gebruik wordt gemaakt, wordt per uitzending naar schatting respectievelijk 0,7 en 0,07% van de doelgroep bereikt. Bovendien zijn de leereffecten bij dit deelnamemodel marginaal. De kans dat de leereffecten beklijven is aanzienlijk groter wanneer wordt deelgenomen op basis van een *leerstoelmodel*, waarbij naast de educatieve uitzendingen het bijbehorende schriftelijke cursusmateriaal wordt bestudeerd. De gemiddelde cursus trekt echter naar schatting slechts 800 mensen uit de doelgroep, en met het gehele jaaraanbod aan cursusmateriaal wordt nog geen 2% van de doelgroep bereikt. Suksesvoller is de formule waarbij radio en televisie primair gebruikt worden om volwassenen naar vormen van contactonderwijs toe te leiden: het zogeheten *recruteringsmodel*. In deze toepassing wordt recht gedaan aan de regel dat een persoonlijke benadering, via individueel onderwijs of een kleine groep, noodzakelijk is voor de volwasseneneducatie op elementair niveau. Voor zover dit model in ons land wordt gebruikt gaat het echter om toepassingen die niet speciaal voor volwassenen met een geringe basisopleiding zijn bestemd.

Is de bijdrage die specifiek educatief bedoelde programma's aan het herstellen van een tekortgeschoten basisopleiding leveren gering, de informatieve programma's van de reguliere omroepen zijn vermoedelijk van meer betekenis. Laag-opgeleide volwassenen kijken gemiddeld per dag gedurende een half uur naar informatieve televisieprogramma's, en de groep van 65 jaar en ouder zelfs drie kwartier. Weliswaar zijn de in

nieuwsrubrieken gepresenteerde feiten veelal na korte tijd weer vergeten, maar de programma's waarin meer tijd wordt genomen om een onderwerp voor het voetlicht te brengen kunnen een substantiële bijdrage aan de kennis en de meningsvorming leveren.

### *Omroep en permanente educatie*

Met de op het algemene publiek gerichte televisiecursussen wordt een groter segment van het publiek bereikt. Sinds de oprichting heeft *Teleac* aan een miljoen volwassenen één of meer televisiecursussen verkocht. Gemiddeld per cursus worden ongeveer 10.000 cursisten ingeschreven. De op hobbys en bezigheden gerichte cursussen kennen de hoogste deelname, en worden gemiddeld door 21.000 mensen gevolgd. Terwijl de televisielessen door de cursisten frequent gevolgd worden, is het gebruik van de bijbehorende radiolessen meestal minimaal. Als *knowledge leveler* hebben deze cursussen een beperkte betekenis, want zij worden vooral gevolgd door volwassenen met een hoge vooropleiding.

### *De toekomst van de educatieve omroep voor volwassenen*

Argumenten die pleiten voor het gebruik van educatieve radio voor volwassenen zijn schaars. In de huidige praktijk worden radioprogramma's die deel uitmaken van een multimediaal pakket zelden beluisterd, dit ook door degenen die zich voor de betreffende cursus hebben ingeschreven. Daarnaast hebben op grond van effectiviteitsoverwegingen audiocassettes, die speciaal met het oog op het gebruik in een multimediaal pakket zijn gemaakt, de voorkeur boven open-net-uitzendingen. Ook de beluistering van de niet-cursorische educatieve radio-uitzendingen is bijna nihil.

Aan educatieve televisiecursussen bedoeld voor het *algemene publiek* zal ons inziens ook in de toekomst behoefte bestaan. Het videorecorderbezit onder huishoudens is, evenals het bezit van andere "nieuwe" media, nog onvoldoende gemeengoed om een reëel alternatief te bieden. Maar ook in een situatie waarin aan die voorwaarde wel is voldaan, kan de werving die van het open net uitgaat niet worden gemist.

### *Jongeren en radio*

Hoewel met name de jeugd die een school voor voortgezet onderwijs volgt de radio zeer positief gezind is en frequent (zij het meestal naast een andere hoofdactiviteit) beluisterd, is de informatie die zij via dit medium verwerven gering en weinig relevant voor het curriculum van de school. De belangrijkste informatie die men opdoet betreft de nieuwste popnummers en hun notering op de diverse ranglijsten. Misschien krijgen jongeren door de frequent beluisterde popnummers ook meer kennis en interesse voor de Engelse taal. Voorts doet de jeugd via de radio informatie op over het nieuws (alleen via het ANP, want actualiteitenprogramma's worden zelden beluisterd) en de sport, maar verder lijkt de invloed van de radio niet te strekken. Als buitenschoolse leerplaats die de school kan ontlasten, heeft de radio dan ook een beperkte betekenis.

### *Jongeren en televisie*

Jongeren uit de beginjaren van het voortgezet onderwijs vormen binnen de jeugd de meest frequente televisiekijkers, en kijken volgens een conservatieve schatting gemiddeld 1½ uur per dag. Verwacht mag worden dat de kijktijd voor de totale jeugd in de komende jaren aanzienlijk zal toenemen, gemiddeld tot 2 à 3 uur per dag. Het ontspanningsgedeelte van de televisie (drama en in mindere mate amusement) is bij jongeren vanaf 12 jaar het meest in trek. Enthousiast is deze groep voor de via de satelliettelevisie op ruime schaal aangeboden videoclips. Op beide Nederlandse netten

kijken jongeren gemiddeld per dag ongeveer tien minuten naar informatieve uitzendingen.

Vanuit het onderwijs worden diverse zorgen over het effect van veel televisie kijken naar voren gebracht. Afgaand op het voorhanden onderzoek zijn die zorgen meestal ongegrond. Niet of onvoldoende is aangetoond dat kinderen door de televisie op een passieve manier informatie opnemen, onrustig worden, zich moeilijker kunnen concentreren, minder boeken gaan lezen en op school minder presteren. Het uitgevoerde onderzoek is echter voor kritiek vatbaar en het is niet uitgesloten dat bij meer verfijnde analyses onder deelgroepen van extreme kijkers alsnog effecten zichtbaar worden. Vooralsnog lijkt de meest reële vrees dat sommige kinderen door de televisie slaap tekort komen.

Kennis op terreinen die ook op school aan de orde komen, kan een kind behalve aan informatieve programma's ook aan andere programmasoorten ontleen. Het uitgevoerde onderzoek laat geen duidelijke conclusies toe over *wat* kinderen via dit medium leren en *hoeveel* kennis zij langs die weg verwerven. Volgens leerkrachten bevordert de televisie vooral de "algemene ontwikkeling" van kinderen en hun kennis van de levende natuur. Ook zonder onderzoek mag worden aangenomen dat de televisie de horizon van kinderen verwijdt door hen reeds in een vroeg stadium te confronteren met zaken (bijvoorbeeld: derde-wereld-problematiek) waarmee vroegere generaties eerst veel later in aanraking kwamen. Vermoedelijk kan de televisie daardoor ook interesses wekken, bijvoorbeeld voor de ruimtevaart, die bij afwezigheid van de televisie minder snel zouden ontstaan. Voorts is aannemelijk (maar niet onderzocht) dat televisie de beheersing van de Nederlandse taal en van vreemde talen, in het bijzonder Engels, bevordert. En daarnaast zijn er nog vele andere vakken, onder andere aardrijkskunde en geschiedenis, waarover de televisie relevante informatie biedt. Het uitgevoerde onderzoek naar de leereffecten van programma's als het Jeugdjournaal en Sesamstraat suggereert echter dat men niet te veel van de leereffecten mag verwachten. Blijkens de betreffende onderzoekingen waren de leereffecten marginaal, en deels nog afhankelijk van het meekijken en de interesse in deze programma's van de ouders. Hoewel de televisie in beginsel op vele terreinen een bijdrage aan de kennis van kinderen kan leveren, leidt dit ons inziens nergens tot een rechtstreekse ontlasting van het curriculum van de school. Wellicht kan een leerkracht, terugvallend op ervaringen die het kind reeds bij de televisie heeft opgedaan, een aantal onderwerpen sneller of beter uitleggen. Maar wij zien geen vak-of vormingsterrein dat uit het curriculum geschrapt kan worden omdat het reeds voldoende door de televisie is "behandeld".

Het onderzoek naar de invloed van televisie op attitudes en gedrag heeft vooral betrekking op geweldbeelden. Niet is aangetoond dat kinderen door het vaak zien van geweldbeelden vaker tot strafbaar geweld overgaan, maar de televisie kan wel het gebruik van niet-strfbare "kleine" agressie bevorderen. Er zijn echter ook geweldfilms, met name films die uitnodigen tot identificatie met de slachtoffers van geweld, die eerder de agressie verminderen. Het verband tussen het zien van televisiegeweld en "kleine" agressie is niet sterk, en niet elk kind is vatbaar voor die invloed. Waar de meeste kinderen wel ontvankelijk voor zijn is *gewenning* aan het zien van geweld, zij het dat onvoldoende bekend is in hoeverre deze vervlakte reactie op geweldbeelden zich naar de visie op geweld in de werkelijkheid veralgemeent.

Het beeld dat kinderen van de sociale werkelijkheid vormen, ontleen zij voor een deel aan televisiedrama. Dit ligt alleen in de rede bij films die in kinderen een geloofwaardig beeld van de realiteit geven. Daarnaast dient het om zaken te gaan waarmee een kind uit de eerste of tweede hand onvoldoende bekend is. Onder meer de beeldvorming van etnische minderheden (voorzover een kind daarmee niet uit directe ervaring bekend is), andere landen, diverse beroepen, misdadigers, psychiatrische patiënten en seksualiteit wordt mede door de televisie beïnvloed. Minder duidelijk is in hoeverre kinderen door de stereotiepe afbeelding van de rollen van

mannen en vrouwen worden aangesproken. Evenzeer kan worden betwijfeld of kinderen door vaak naar gewelddrama te kijken de wereld als bedreigend gaan ervaren.

### *Jongeren en de krant*

Hoewel de meeste kinderen ten tijde van de beginjaren van het voortgezet onderwijs wel eens de krant lezen, is de kennis die zij daaruit opdoen meestal weinig relevant voor het schoolcurriculum. De krant wordt het meest gebruikt om zich op de hoogte stellen van berichten over misdaden, inbraken, diefstal, nieuws uit de eigen woonplaats, verkeersongelukken en strips. Minder dan de helft van de kinderen die wel eens de krant lezen, neemt soms kennis van wat er in het buitenland passeert; minder dan een kwart van het politieke nieuws uit Den Haag. In de laatst bedoelde deelgroepen zijn kinderen uit lage sociale milieus ondervertegenwoordigd.

### *Massamedia-onderwijs*

Massamedia-onderwijs wordt in ons land vaak als een integraal onderdeel van het vak-of vormingsgebied audiovisuele vorming gezien. Bij audiovisuele vorming worden kinderen geïnstrueerd in de kenmerken van de audiovisuele "taal" (taal van beeld en geluid), en leert men die taal te hanteren door zelf audiovisuele producties te vervaardigen. Er is voor gepleit audiovisuele vorming als een verplicht vak in de beginjaren van het voortgezet onderwijs in te voeren. Ons inziens zijn er onvoldoende termen om een dergelijk vak in het curriculum voor de basisvorming op te nemen.

Wel achten we het van belang dat er in het kader van de basisvorming getracht wordt kinderen tot kritische consumenten van de massamedia te vormen. De onderwijsactiviteiten op dit terrein kunnen worden geïntegreerd in het onderdeel wereldoriëntatie, en in het voortgezet basisonderwijs in het vak maatschappijleer. Voor zover de school een onderzoekende instelling en kritisch denken bevordert, levert zij reeds een bijdrage aan de vorming van kinderen tot kritische mediaconsumenten, want het kritisch verwerken van informatie berust voor een groot deel op kritisch denken. Daarnaast achten we het van belang dat kinderen gericht getraind worden in het kritisch verwerken van het aanbod van de massamedia, zowel het informatieve als het dramagedeelte. Dit vereist mede dat instructie over de media zelf wordt gegeven.

In de reeks 'Vorstudies en achtergronden' van de WRR zijn tot nu toe verschenen:

In de eerste raadsperiode:

- V 1. W.A.W. van Walstijn e.a.: Kansen op onderwijs; een literatuurstudie over ongelijkheid in het Nederlandse onderwijs (1975)\*
- V 2. I.J. Schoonenboom en H.M. In 't Veld-Langeveld: De emancipatie van de vrouw (1976)\*
- V 3. G.R. Mustert: Van dubbeltjes en kwartjes: een literatuurstudie over ongelijkheid in de Nederlandse inkomensverdeling (1976)\*
- V 4. IVA/Instituut voor Sociaal-Wetenschappelijk Onderzoek van de Katholieke Hogeschool Tilburg: De verdeling en de waardering van arbeid; een studie over ongelijkheid in het arbeidsbestel (1976)\*
- V 5. 'Adviseren aan de overheid', met bijdragen van economische, juridische en politicologische bestuurskundigen (1977)\*
- V 6. Verslag Eerste Raadsperiode: 1972-1977\*

In de tweede raadsperiode:

- V 7. J.J.C. Voorhoeve: Internationale macht en interne autonomie – Een verkenning van de Nederlandse situatie (1978)\*
- V 8. W.M. de Jong: Techniek en wetenschap als basis voor industriële innovatie – Verslag van een reeks van interviews (1978)\*
- V 9. R. Gerritse/Instituut voor Onderzoek van Overheidsuitgaven: De publieke sector: ontwikkeling en waardevorming – Een vooronderzoek (1979)\*
- V10. Vakgroep Planning en Beleid/Sociologisch Instituut Rijksuniversiteit Utrecht: Konsumptieverandering in maatschappelijk perspectief (1979)\*
- V11. R. Penninx: Naar een algemeen etnisch minderhedenbeleid? Opgenomen in rapport nr. 17 (1979)
- V12. De quartaire sector – Maatschappelijke behoeften en werkgelegenheid – Verslag van een werkconferentie (1979)
- V13. W. Driehuis en P.J. van den Noord: Productie, werkgelegenheid en sectorstructuur in Nederland 1960-1985  
Modelstudie bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)
- V14. S.K. Kuipers, J. Muysken, D.J. van den Berg en A.H. van Zon:  
Sectorstructuur en economische groei: een eenvoudig groeiemodel met zes sectoren van de Nederlandse economie in de periode na de tweede wereldoorlog  
Modelstudie bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)\*
- V15. F. Muller, P.J.J. Lesuis en N.M. Boxhoorn: Een multisectormodel voor de Nederlandse economie in 23 bedrijfstakken  
F. Muller: Veranderingen in de sectorstructuur van de Nederlandse economie 1950-1990  
Modelstudie bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)

\* Uitverkocht

- V16. A.B.T.M. van Schaik: Arbeidsplaatsen, bezettingsgraad en werkgelegenheid in dertien bedrijfstakken  
Modelstudie bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)\*
- V17. A.J. Basoski, A. Budd, A. Kalff, L.B.M. Mennes, F. Racké en J.C. Ramaer: Exportbeleid en sectorstructuurbeleid  
Pre-adviezen bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)\*
- V18. J.J. van Duijn, M.J. Ellman, C.A. de Feyter, C. Inja, H.W. de Jong, M.L. Mogendorff en P. VerLoren van Themaat: Sectorstructuurbeleid: mogelijkheden en beperkingen  
Pre-adviezen bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)\*
- V19. C.P.A. Bartels: Regio's aan het werk: ontwikkelingen in de ruimtelijke spreiding van economische activiteiten in Nederland  
Studie bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)\*
- V20. M.Th. Brouwer, W. Driehuis, K.A. Koekoek, J. Kol, L.B.M. Mennes, P.J. van den Noord, D. Sinke, K. Vijlbrief en J.C. van Ours: Raming van de finale bestedingen en enkele andere grootheden in Nederland in 1985  
Technische nota's bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)\*
- V21. J.A.H. Bron: Arbeidsaanbod-projecties 1980-2000 (1980)\*
- V22. P. Thoenes, R.J. In 't Veld, I.Th.M. Snellen, A. Faludi: Benaderingen van planning  
Vier pre-adviezen over beleidsvorming in het openbaar bestuur (1980)\*
- V23. Beleid en toekomst  
Verslag van een symposium over het rapport Beleidsgerichte toekomstverkenning deel 1 (1981)
- V24. L.J. van den Bosch, G. van Enckevort, Ria Jaarsma, D.B.P. Kallen, P.N. Karstanje, K.B. Koster: Educatie en welzijn (1981)\*
- V25. J.C. van Ours, D. Hamersma, G. Hupkes, P.H..Admiraal: Consumptiebeleid voor de werkgelegenheid  
Pre-adviezen bij het rapport Vernieuwingen in het arbeidsbestel (1982)
- V26. J.C. van Ours, C. Molenaar, J.A.M. Heijke: De wisselwerking tussen schaarsteverhoudingen en beloningsstructuur  
Pre-adviezen bij het rapport Vernieuwingen in het arbeidsbestel (1982)
- V27. A.A. van Duijn, W.H.C. Kerkhoff, L.U. de Sitter, Ch.J. de Wolff, F. Sturmans: Kwaliteit van de arbeid  
Pre-adviezen bij het rapport Vernieuwingen in het arbeidsbestel (1982)
- V28. J.G. Lambooy, P.C.M. Huigsloot en R.E. van de Lustgraaf: Greep op de stad? Een institutionele visie op stedelijke ontwikkeling en de beïnvloedbaarheid daarvan (1982)\*
- V29. J.C. Hess, F. Wielenga: Duitsland in de Nederlandse pers – altijd een probleem?  
Drie dagbladen over de Bondsrepubliek 1969-1980 (1982)
- V30. C.W.A.M. van Paridon, E.K. Greup, A. Ketting: De handelsbetrekkingen tussen Nederland en de Bondsrepubliek Duitsland (1982)

\* Uitverkocht

- V31. W.A. Smit, G.W.M. Tiemessen, R. Geerts: Ahaus, Lingen en Kalkar; Duitse nucleaire installaties en de gevolgen voor Nederland (1983)
- V32. J.H. von Eije: Geldstromen en inkomensverdeling in de verzorgingsstaat (1982)
- V33. Verslag van de tweede Raadsperiode 1978-1982
- V34. P. den Hoed, W.G.M. Salet en H. van der Sluijs: Planning als onderneming (1983)
- V35. H.F. Munneke e.a.: Organen en rechtspersonen rondom de centrale overheid (1983); 2 delen
- V36. M.C. Brands, H.J.G. Beunders, H.H. Selier: Denkend aan Duitsland; Een essay over moderne Duitse geschiedenis en enige hoofdstukken over de Nederlands-Duitse betrekkingen in de jaren zeventig (1983)
- V37. L.G. Gerrichhauzen: Woningcorporaties; Een beleidsanalyse (1983)
- V38. J. Kassies: Notities over een heroriëntatie van het kunstbeleid (1983)
- V39. Leo Jansen: Sociocratische tendenties in West-Europa (1983)

In de derde raadsperiode:

- V40. G.J. van Driel, C. van Ravenzwaai, J. Spronk en F.R. Veeneklaas: Grenzen en mogelijkheden van het economisch stelsel in Nederland (1983)
- V41. Adviesorganen in de politieke besluitvorming. Symposiumverslag onder redactie van A.Th. van Delden en J. Kooiman (1983)
- V42. E.W. van Luijk, R.J. de Bruijn: Vrijwilligerswerk tussen betaald en huishoudelijk werk; een verkennende studie op basis van een enquête (1984)
- V43. Planning en beleid; verslag van een symposium over de studie Planning als onderneming (1984)
- V44. W.J. van der Weijden, H. van der Wal, H.J. de Graaf, N.A. van Brussel, W.J. ter Keurs: Bouwstenen voor een geïntegreerde landbouw (1984)\*
- V45. J.F. Vos, P. de Koning, S. Blom: Onderwijs op de tweesprong (1985)
- V46. G. Meester, D. Strijker, Het Europese landbouwbeleid voorbij de scheidslijn van zelfvoorziening (1985)
- V47. J. Pelkmans: De interne EG-markt voor industriële producten (1985)
- V48. J.J. Feenstra, K.J.M. Mortelmans/Europa Instituut Rijksuniversiteit Utrecht, Gedifferentieerde integratie en Gemeenschapsrecht: institutioneel- en materieelrechtelijke aspecten (1985)
- V49. T.H.A. van der Voort, M. Beishuizen: Massamedia en basisvorming (1986)
- V50. C.A. Adriaansens, H. Priemus: Marges van volkshuisvestingsbeleid (1986)

De serie 'Voorstudies en achtergronden mediabeleid' bestaat uit de volgende delen:

- M 1. J.M. de Meij: Overheid en uitingsvrijheid (1982)
- M 2. E.H. Hollander: Kleinschalige massacommunicatie: lokale omroepvormen in West-Europa (1982)

\* Uitverkocht



- M 3. L.J. Heinsman/NOS: De kulturele betekenis van de instroom van buitenlandse televisieprogramma's in Nederland – Een literatuurstudie (1982)
- M 4. L.P.H. Schoonderwoerd, W.P. Knulst/Sociaal en Cultureel Planbureau: Mediagebruik bij verruiming van het aanbod (1982)
- M 5. N. Boerma, J.J. van Cuilenburg, E. Diemer, J.J. Oostenbrink, J. van Putten: De omroep: wet en beleid; een juridisch-politicologische evaluatie van de omroepwet (1982)\*
- M 6. Intomart b.v.: Etherpiraten in Nederland (1982)\*
- M 7. P.J. Kalff/Instituut voor Grafische Techniek TNO: Nieuwe technieken voor productie en distributie van dagbladen en tijdschriften (1982)
- M 8. J.J. van Cuilenburg, D. McQuail: Media en pluriformiteit; Een beoordeling van de stand van zaken (1982)\*
- M 9. K.J. Alsem, M.A. Boorsma, G.J. van Helden, J.C. Hoekstra, P.S.H. Leeftang, H.H.M. Visser: De aanbodstructuur van de periodiek verschijnende pers in Nederland (1982)
- M10. W.P., Knulst/Sociaal en Cultureel Planbureau: Mediabeleid en cultuurbeleid; Een studie over de samenhang tussen de twee beleidsvelden (1982)\*
- M11. A.P. Bolle: Het gebruik van glasvezelkabel in lokale telecommunicatienetten (1982)
- M12. P. te Nuyl: Structuur en ontwikkeling van vraag en aanbod op de markt voor televisieproducties (1982)\*
- M13. P.J.M. Wilms/Instituut voor Onderzoek van Overheidsuitgaven: Horen, zien en betalen; Een inventariserende studie naar de toekomstige kosten en bekostiging van de omroep (1982)
- M14. W.M. de Jong: Informatietechniek in beweging; consequenties en mogelijkheden voor Nederland (1982)\*
- M15. J.C. van Ours: Mediaconsumptie; Een analyse van het verleden, een verkenning van de toekomst (1982)
- M16. J.G. Stappers, A.D. Reijnders, W.A.J. Möller: De werking van massa-media; Een overzicht van inzichten (1983)\*
- M17. F.J. Schrijver: De invoering van kabeltelevisie in Nederland (1983)

▪ Uitverkocht

De Raad heeft tot nu toe de volgende Rapporten aan de Regering uitgebracht:

In de eerste Raadsperiode:

1. Europese Unie\*
2. Structuur van de Nederlandse economie
3. Energiebeleid  
Gebundeld in één publikatie (1974)\*
4. Milieubeleid (1974)\*
5. Bevolkingsgroei (1974)\*
6. De organisatie van het openbaar bestuur (1975)\*
7. Buitenlandse invloeden op Nederland: Internationale migratie (1976)\*
8. Buitenlandse invloeden op Nederland:  
Beschikbaarheid van wetenschappelijke en technische kennis (1976)\*
9. Commentaar op de Discussienota Sectorraden (1976)\*
10. Commentaar op de nota Contouren van een toekomstig onderwijsbestel (1976)\*
11. Overzicht externe adviesorganen van de centrale overheid (1976)\*
12. Externe adviesorganen van de centrale overheid (1977)
13. Maken wij er werk van?  
Verkenningen omtrent de verhouding tussen actieven en niet-actieven (1977)\*
14. Interne adviesorganen van de centrale overheid (1977)\*
15. De komende vijftienving jaar – Een toekomstverkenning voor Nederland (1977)
16. Over sociale ongelijkheid – Een beleidsgerichte probleemverkenning (1977)\*

In de tweede raadsperiode:

17. Etnische minderheden (1979)\*
  - A. Rapport aan de Regering
  - B. Naar een algemeen etnisch minderhedenbeleid?
18. Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)\*
19. Beleidsgerichte toekomstverkenning  
Deel 1: Een poging tot uitlokking (1980)\*
20. Democratie en geweld  
Probleemanalyse naar aanleiding van de gebeurtenissen in Amsterdam op 30 april 1980
21. Vernieuwingen in het arbeidsbestel (1981)\*
22. Herwaardering van welzijnsbeleid (1982)
23. Onder invloed van Duitsland  
Een onderzoek naar gevoeligheid en kwetsbaarheid in de betrekkingen tussen Nederland en de Bondsrepubliek (1982)
24. Samenhangend mediabeleid (1982)

In de derde raadsperiode:

25. Beleidsgerichte toekomstverkenning  
Deel 2: Een verruiming van perspectief (1983)
26. Waarborgen voor zekerheid  
Een nieuw stelsel van sociale zekerheid in hoofdlijnen (1985)
27. Basisvorming in het onderwijs (1986)

☛ Uitverkocht

Alle publikaties van de Raad zijn verkrijgbaar via de Staatsuitgeverij, Christoffel Plantijnstraat 1, Postbus 20014, 2500 EA 's-Gravenhage, tel. 070-789911 of in de boekhandel.

