

27
september

een
CONFERENTIE
verslag
-van-

Het Schoolvak
NEDERLANDS

116

RADIO EN TELEVISIE

Sjef Klinkenberg

in de lessen Nederlands

Op 18 juni 1896 vond er in ons land de eerste filmvoorstelling plaats. Uit ongeveer dezelfde tijd dateert de grammofoon. In 1919 werden op geregelde tijden radio-uitzendingen verzorgd. Rond 1935 komt de taperecorder op de markt. In 1951 tenslotte gaat de eerste televisie-uitzending de lucht in.

De eerste vraag waarop ik antwoord zoek, luidt: welke opvattingen over de omgang met audiovisuele media worden gepresenteerd in boeken en tijdschriften die pretenderen uitspraken te doen over hoe het onderwijs Nederlands er uit dient te zien? Het gaat me erom een lijn te schetsen van dominante stromingen in een bepaalde tijd. Naast zo'n dominante stroming zijn er natuurlijk dikwijls tegengestelde onderstromingen. Voor een goed begrip: ik ben op zoek naar retoriek, naar uitspraken over onderwijs, niet naar de praktijk, althans niet in dit deel van mijn betoog.

Het is opvallend dat tussen 1896 en 1936 in omvangrijke didactische publicaties en in didactische overzichten tot dan toe met geen woord gerept wordt over audiovisuele media¹. Een interessant verschijnsel, waar ik tot nu toe nog geen verklaring voor heb kunnen vinden. In 1936 verschijnt, voorzover ik kan nagaan, de eerste uitspraak over het gebruik van audiovisuele media in de Nederlandse les. Zijdeveld schrijft in dat jaar in *Levende Talen* over letterkunde-

onderwijs: "Nog steeds vermeerderd het getal van leermiddelen: voordrachts-kunstenaars treden op in de klasse, 't zij in persoon, 't zij in de grammofoon". (Zijdeveld 1936, p.36)². In datzelfde jaar beschrijft Moorman zijn ervaring dat hij in plaats van de gebruikelijke literaire platenatlas liever met 'lantarenplaatjes' les geeft. De aandacht van de leerlingen is dan veel meer geconcentreerd op één voorstelling³. In 1937 brengt de commissie ter bevordering van de eenheid van uitspraak van het Nederlands zes grammofoonplaten uit op het merk Decca. De platen dienen als hulpmiddel voor leraren Nederlands en spraakleraren om hun leerlingen respectievelijk hun patiënten te helpen bij het zuiver uitspreken van het Nederlands. De uitspraak van de spreker op de platen wordt beschreven als de grootste gemene deler van allerlei persoonlijk gekleurde uitspraken⁴.

Uit deze en andere teksten valt af te leiden dat rond 1936 pogingen worden ondernomen media als hulpmiddel in de les te gebruiken. In datzelfde jaar wordt echter ook een ander geluid hoorbaar. W.van den Ent spreekt voor de Vereniging van Leraren in Levende Talen over klachten die hem vanuit de maaatschappij bereikt hebben als zouden de resultaten van het moedertaal-onderwijs te wensen overlaten. Als oorzaken voor de achteruitgang van het schrijf- en spellingonderwijs noemt hij belangrijke oorzaken buiten het onderwijs, zoals:

- het milieu waaruit de leerlingen komen
- veranderingen in het geestelijk leven van de tijd
- de jeugd die wordt afgeleid van het werken door de radio, de bioscoop, de sport en de politiek. "Wanneer de knop van de radio binnen handbereik is, de bioscoop voor weinig geld lokt ... waar blijft dan de concentratie en de eerbied?" (van den Ent, 1936, p.57-58).

Deze wat ik maar noem negatieve lijn lijkt zich nog een tijd voort te zetten. Enkele voorbeelden:

- In 1940 wordt in de jaarvergadering van Levende Talen geklaagd over de uitspraak van radiosprekers. "Dialectische klanken en eigenaardige intonatie zijn vrijwel regel." (Levende Talen 1940). In dat jaar verschijnen in *Levende Talen* artikelen waarin men een opsomming geeft van de fouten die radiosprekers maken. Men onderscheidt taalfouten: de nood der tijd, klemtout-fouten : werklOze, HONDuras, en uitspraakfouten: de jure= de zjoere, belangrijker= belangreker. Men wil deze fouten aan de radiolezers kenbaar maken en overweegt een handleiding te maken voor radiosprekers, want het gevaar is niet denkbeeldig dat luisteraars deze fouten gaan overnemen⁵.

- In 1948 wordt minister van onderwijs Rutten in *Levende Talen* hogelijk geprezen: hij heeft een brief naar de schoolleiders geschreven waarin hij de aandacht vestigt op de verderfelijke invloed van de zogenaamde 'beeldroman' op de jeugd: hij vraagt meebrengen naar school, ruilen of lenen tegen te gaan. De verderfelijke invloed van de beeldroman schuilt in het feit dat leerlingen die deze boekjes lezen gevaar lopen het *rustig lezen*, het zich *verdiepen*, het *zich moeite geven* te versmaden ⁶.

Naast het idee dat media als hulpmiddel kunnen dienen, ontwikkelt zich een opvatting die de nadruk legt op de gevaren van radio enzovoort. Deze media hebben een negatieve invloed op het niveau van schrijven en spellen, van literatuur lezen en van spreken ⁷.

In 1956 constateert Michel van de Plas dat de tophits het gevaar van verfoeilijke vervlakking met zich meebrengen en de jeugd voor eeuwig van de poëzie afhouden. Zijn voorstel luidt chansons te laten maken van artistiek gehalte die de poëzie kunnen vervangen. Dat moet overigens gebeuren door buitenlandse tekstdschrijvers; wij Nederlanders kunnen dat niet ⁸. Naast de bovengenoemde twee opvattingen (hulpmiddel, negatieve lijn) lijkt Renders in 1954 een derde houding tegenover media te formuleren. In radio en film, maar ook in debatingsclubs en vergaderingen wordt veel gesproken en geluisterd. Dat is voor hem een reden de kunst van het luisteren in de les Nederlands methodisch te leren. Luisteren naar de radio eist veel geestelijke inspanning, je ziet de spreker namelijk niet ⁹. Tot 1975 (ik spreek korthedshalve niet over de handleiding van Van Dis en een flink aantal teksten die daarna verschenen zijn), ziet het plaatje er als volgt uit:

- 1 Audiovisuele middelen kunnen hulpmiddel zijn om traditionele lesdoelen te bereiken. Dit is -zo lijkt het- de dominante opvatting.
- 2 Audiovisuele media vormen een gevaar: ze houden leerlingen af van leren in het algemeen, maar van literatuur en zuiver spreken in het bijzonder. Deze opvatting vormt een onder- c.q. tegenstroom.
- 3 Audiovisuele media brengen nogal wat gesproken woord in de huiskamer, leerli leerlingen moeten leren luisteren. Deze opvatting wordt naar 1975 toe wat luider verkondigd.

Rond 1975 treedt er een dominantieverschuiving op. In dat jaar verschijnt Griffioen's toonaangevende handboek *Zeggenschap*. De schrijver proclameert, "... dat het reflecteren op wat de TV te bieden heeft een plaats verdient in de school en in het vak Nederlands" (Griffioen 1975, p.119). Griffioen zegt

zoveel als: leren televisie kijken hoort bij de doelstellingen van het vak Nederlands. Rond 1975 verschijnen er talloze publicaties waarin hetzelfde met dezelfde of andere woorden wordt beweerd. Tussen haakjes: je kunt dit een nieuwe revolutie of een accentverschuiving noemen, dat hangt af van je per perspectief. Als je redeneert dat het *beeld* binnen het voor de rest *verbaal-talige* moedertaalonderwijs wordt gebracht, lijkt me dat revolutionair: moedertaalleraren, je kunt het lezen tot op de dag van vandaag, zijn niet opgevoed en opgeleid voor de omgang met beelden! Wanneer je redeneert dat de opvatting van Renders (radio in de huiskamer: dus luisteren leren) wordt opgepakt en dat het beeld eraan wordt toegevoegd, valt dat plausibel te maken. In de manier waarop leren televisie kijken in de doelstelling van moedertaalonderwijs bereikt dient te worden, bestaan accentverschillen. Je zou kunnen spreken van twee richtingen: de maatschappij-kritische en de semiotische.

Aanhangers van de *maatschappij-kritische richting* zeggen ongeveer: leerlingen moeten leren op een kritische manier met informatie om te gaan. Kritisch televisie kijken behoort daartoe. Leerlingen moeten op de hoogte raken van de maatschappelijke krachten die invloed uitoefenen op de media. Men spreekt wel van de bewustzijnsindustrie. De kans bestaat dat reclame en journaal leerlingen manipuleren. Leerlingen dienen te weten wat reclamemakers willen en op welke manier zij hun doelen proberen te bereiken. Ze moeten weten dat en op welke manier journalisten subjectieve keuzes maken en deze keuzes presenteren als het 'objectieve' NOS-journaal.

De *semiotologen* redeneren ongeveer als volgt: in de alledaagse informatiestroom zijn taal en beeld dikwijls samen informatiedragers. Het beeld van een televisie-tekst is vaak niet te interpreteren zonder de taal en de taal niet zonder het beeld. Moedertaalonderwijs dient zich bezig te houden met meer tekensystemen dan alleen het verbale. Onze alledaagse informatiestroom bestaat uit referentiële en fictionele informatie.

Ik zei dat het ging om accentverschillen. Ter verduidelijking enkele voorbeelden. Griffioen 1975 legt het accent op manipulatie en media-industrie, maar vindt ook dat er aandacht besteed moet worden aan de verhaalopbouw van een detective of aan de inhoud of de presentatie van een quiz en andere familieprogramma's. Berenschot en anderen pleiten voor bestudering van de manier waarop die boodschappen worden overgebracht en van de eigenschappen van die boodschappen, maar verwaarlozen ook de media-industrie niet¹¹. Lubbers 1975 wenst aandacht te besteden aan zowel de maatschappelijke als de semiotische

als de technische aspecten van de media (kader/perspectief, montage enz.).

Twee dingen vallen op:

- 1 Welk accent de verschillende schrijvers ook leggen, ze hechten veel waarde aan informatie-overdracht en communicatie binnen de lessen Nederlands.
- 2 Er is discussie over wat de Neerlandicus met beelden aan moet. Daar weet hij niet van, daar is hij niet voor opgeleid, hoe moet dat nu in de les?

De standpunten met betrekking tot die beelden variëren nogal, ik geef enkele voorbeelden:

- Griffioen 1975: beelden moeten; Griffioen 1978 (tweede druk van *Zeggenschap*): beelden mogen als de leerkracht er verstand van heeft. Als hij niets van beelden weet, doet hij maar de teksten van de televisie-uitzendingen (verwijzing naar de fili-the-gap-principe van Ten Brinke) ¹².
- Als je televisie als onderwijsdoel van belang vindt, moet je ook maar de energie opbrengen als leerkracht om deskundig te worden. Je kunt je verdiepen in beeldaspecten, aldus H. van Overbruggen: Syllabus nascholing Nederlands MAVO/LBO, p.2-3.
- Moedertaal is 'meer dan taal alleen' omdat taal en andere tekens vaak in samenspel met elkaar informatie overbrengen. Een oplossing in de trant van: de tekenleraar behandelt de beeldaspecten, de taalleraar de taal, is niet acceptabel: je moet reële communicatieve situaties tot onderwerp van het onderwijs maken ¹³.

Tussen haakjes: in 1982 concludeerde ik uit een onderzoekje naar wat toen recente schoolboeken voor Nederlands aan media deden, dat er veel aandacht werd besteed aan talige en weinig aan beeldaspecten van media-uitzendingen.

Bijvoorbeeld: meer aandacht voor de krant dan voor de televisie, meer aandacht voor de taal dan voor de tekeningen van strips, meer aandacht voor receptieve dan voor productieve activiteiten rond radio en televisie ¹⁴. Ik hou het er voorlopig op dat handboeken- en artikelenschrijvers een ander soort onderwijsretoriek produceren dan schoolboekenschrijvers. Verder van de klas af, meer van achter het bureau, wellicht meer visie dan de schoolboekenschrijvers die (wellicht) weten wat het betekent met beelden en alle technieken die daarbij komen om te gaan en zich daarom bij het vertrouwde gesproken en geschreven woord houden.

Hoe kun je deze dominante opvattingen over audiovisuele media nu begrijpen tegen de achtergrond van opvattingen over moedertaalonderwijs? Hoe past met andere woorden een opvatting over een onderdeel van het moedertaalonderwijs in het geheel van dat vak?

Van de Ven 1986 schets in een informatief artikel in het jubileumnummer van *Levende Talen* dominante opvattingen over het moedertaalonderwijs in deze eeuw. Hij komt tot een driedeling. Vanaf ongeveer 1907, de oprichting van *De Nieuwe Taalgids* wordt er in de literatuur gesproken over 'het nieuwe taalonderwijs'. Het onderwijs moet zich bezighouden met echte, levende, gesproken taal. Taal is klank, zo zei men. Taal is individueel. Taalonderwijs dient niet normatief te zijn. Je spreekt en schrijft vanuit jezelf. Deze opvatting krijgt wat meer reliëf tegen de achtergrond van de empirische taalwetenschap, waarbinnen het waarnemen van taaluitingen een belangrijke rol speelt. In de dertiger jaren keert het tij. Door de externe democratisering, door de aandacht van de jeugd voor sport en massamedia, door de empirische taalwetenschap is een zekere verloederingsopgetreden in het taalgebruik, zo vinden velen. De scherpe norm is verdwenen. Er ontstaat een nieuwe trend. Taalonderwijs moet normatief worden. Norm is de beschaafde spreek- en schrijftaal. In letterkunde-lessen dienen de ogen van de leerling geopend te worden voor de schoonheid van het literaire kunstwerk en voor de literaire geschiedenis. Sleutelwoorden die je uit teksten uit die tijd tegenkomt, zijn: cultuur, peil der beschaving, persoonlijkheidsvorming. Op de achtergrond van deze ontwikkeling zal zeker meespelen de ontwikkeling van de structurele taalkunde. De structuur van een taal is een gesloten structuur van vormen en functies.

Na een periode van 'straffe taaltucht' ontstaat rond 1960/1970 een nieuwe beweging. Doel van taalonderwijs wordt dan geformuleerd als: het opleiden van communicatief competente mensen. Doel- en publiekgerichtheid worden criteria voor taalgebruik. Taalgebruik is afhankelijk van context en situatie. Taalvaardigheidsonderwijs oriënteert zich op de functies van taalgebruik. In het literatuuronderwijs noemt men fictie lezen een communicatieve vaardigheid. De aandacht verschuift van een literair-historische naar een sociologische benadering van teksten. De ontwikkeling van socio-linguïstiek en pragma-linguïstiek zal hier zeker ook van invloed zijn geweest.

Als we de lijn van dominante stromen in de opvattingen over moedertaalonderwijs nu uiteenzetten onder die van dominante opvattingen over media binnen het moedertaalonderwijs, wat levert deze manoeuvre dan op? Op de eerste plaats doet zich de vraag voor waarom tot 1936 met geen woord wordt gerept over media binnen lessen Nederlands. Hoe valt dat begrijpelijk te maken? Vooreerst dient gezegd te worden dat de lijnen van de bovenstromen die ik geschetst heb, getekend zijn op grond van een aantal publikaties. Ik kan publikaties over het

hoofd gezien hebben. Als ik daar niet van uitga, is er dan een verklaring voor het doodzwijgen van de media? Ik kan voorlopig slechts gissen.

1 Ervaarden leerkrachten Nederlands de technische media aanvankelijk als wezensvreemd? De informatiedrager bij uitstek voor Neerlandici was het gesproken en geschreven woord. Tussenkunst van technische media wordt als vreemd ervaren.

2 Mogelijk lag de inhoud van radio en grammofoonplaat in die tijd ver af van wat men vond dat taalonderwijs moest zijn.

Nader onderzoek zal een en ander moeten uitwijzen. Ruimere verspreiding van radio, grammofoonplaat en bandrecorder kan ertoe geleid hebben dat rond 1935 deze apparaten binnen de moedertaal didactiek opduiken. Ze dienen enerzijds als hulpmiddel bij beschaafd spreken en literatuuronderwijs, anderzijds veroorzaken ze door hun uitzendingen foutief taalgebruik, ze leiden af van het geconcentreerd fictie lezen, ja zelfs, zo lijkt het van de hele schoolstructuur. Genoemde negatieve aspecten van de media moeten bestreden worden. Deze manier van omgaan met media kan - dunkt mij - begrepen worden tegen de achtergrond van de normatieve tendens rond de veertiger jaren en daarna in het moedertaalonderwijs.

Ook rond 1970 raken de moedertaal-lijn en de media-lijn elkaar op een manier die inzichtelijk gemaakt kan worden. Media dienen volgens vele schrijvers over het schoolvak tot de vakinhoud van het moedertaalonderwijs gerekend te worden. Tot de communicatieve competentie die leerlingen dienen te bereiken, hoort: informatie kunnen verwerven en verwerken van de televisie en fictie kunnen waarderen op televisie en in de bioscoop. De maatschappij-kritische uitwerking van deze doelstelling sluit aan bij socio-linguïstische en literatuur-sociologische tendensen binnen het moedertaalonderwijs rond 1970. De semiologische tendensen bij de ontwikkeling van de semiologie en de literatuurwetenschap.

Een conclusie kan zijn: rond 1940 en 1970 raken de lijnen van dominante stromingen binnen moedertaalonderwijs en media-onderwijs elkaar. Duidelijk moet echter zijn dat een dominante stroming niet verdwijnt, maar als tegen- of onderstroom blijft voortbestaan. Datzelfde geldt voor tegen- en onderstromen. Ook die verdwijnen niet, maar kunnen op een gegeven moment weer bovenkomen.

Tot nu toe hadden wij het over *retoriek* van moedertaalonderwijs. Nu de vraag: wat gebeurt er eigenlijk met media binnen de lessen Nederlands *in de klas*? En hoe kun je die klaspraktijk begrijpen? Ik heb een aantal lessen van twee

leerkrachten Nederlands geobserveerd en enkele gesprekken met hen gevoerd. Tijdens die gesprekken hebben de leerkrachten me schriftelijk materiaal meegegeven ter ondersteuning van wat ze zeiden. Vooraf nog deze opmerking: het gaat slechts om enkele lessen uit een heel scala van lessen die deze leerkrachten geven. Uitspraken, eventueel conclusies zeggen nog niet zo heel veel over andere medialessen die deze leerkrachten geven, ze zeggen zeker niets over andere lessen die ze geven.

Leerkracht A heeft de leerlingen van een brugklas dia-geluidseries laten maken. Daaraan voorafgaand kregen de leerlingen een aantal lessen over de media. Om me een beeld te geven van die lessen (die ik niet kon bijwonen), gaf de leerkracht mij een verslag dat zij geschreven had over de gang van zaken in die lessen toen zij deze de eerste keer gaf. Dat was in 1983¹⁵. De inhoud van die lessen (in 1983 6x2 uur) kan als volgt weergegeven worden:

les 1: over het verschil tussen beeldtaal en verbale taal

2: over het feit dat reeksen beelden een verhaal kunnen vormen; zo'n verhaal kan spannend en flauw zijn

3: over het maken van een draaiboek waarin beschreven worden:

- de handelingen
- waar gefotografeerd wordt
- de geluiden
- wie de foto's maakt
- de spelers en de attributen

bovendien wordt er een zogenaamd 'storyboard' gemaakt, dat zijn schetsen van de scènes die op de dia moeten komen.

4 over het maken van dia's

5 over het geluidsdraaiboek

6 over geluidsmontage

7 evaluatie van de diaseries

In die evaluatielessen worden aan de kijkers (de medeleerlingen) een aantal evaluatievragen gesteld:

waar gaat het verhaal over; hoe weet je dat; wanneer had je het verhaal door; hoe komt dat; is het verhaal duidelijk; of onduidelijk; waar ligt dat aan (gedachtensprongen, licht/donker, onscherp/scherp); geven de afzonderlijke dia's teveel informatie of te weinig; is de afstand te groot; geeft een nieuwe dia nieuwe informatie; wie vertelt het verhaal?

Tot zover de lessen volgens het verslag van de leerkracht. Toen ik de evaluatie-

lessen observeerde, gaf de leerkracht me een papier waarop de door haar te stellen evaluatievragen geschreven stonden. De inhoud komt in grote lijnen overeen met die uit het zojuist genoemde verslag. Met name wordt ook gevraagd: wie vertelt het verhaal? Toegevoegd zijn enkele vragen over de verhouding tussen beeld en geluid in diaserieën¹⁶. Een nadere beschrijving van de inhoud van les 2 uit de boven kort samengevatte lessenreeks acht ik van belang.

Les 2 ging over het verhaal. De leerlingen krijgen drie beeldverhalen te zien, ieder van vier dia's. De leerkracht stelt de volgende vragen bij het vertonen van de dia's:

- Wat zie je op de eerste dia? Wat verwacht je dat op de tweede dia te zien is? De derde enz. Aandachtspunten daarbij: verandering van tijd, plaats en handeling.
- Bevestigt de laatste dia je verwachtingen of geeft deze juist een onverwachte wending?

De leerlingen maken dan zelf (polaroid)foto's. Die worden in de les becommentarieerd.

De evaluatielessen heb ik bijgewoond en geprotocolleerd. In deze lessen werden de dia-series van de leerlingen geëvalueerd. *Schriftelijk*: ieder groepje leerlingen beoordeelde zijn eigen serie aan de hand van gestencilde vragen; en *mondeling*: de series werden aan de klas vertoond en onder leiding van de leerkracht plenair nabesproken. De vragen van de *schriftelijke* evaluatie luiden als volgt:

Je gaat de dia's nu één voor één bekijken. Beantwoord dan de volgende vragen:

- 1 Wat zie je?
- 2 Wat gebeurt er?
- 3 Zijn er dia's die je zou kunnen missen in het verhaal?
- 4 Welke dia's zou je een andere keer anders maken?
- 5 Wat zou je veranderen? Kader, perspectief, plaats van de camera, achtergrond, meer/minder mensen, kleur?

Wat opvalt, is dat de vragen over verhaalopbouw: wie vertelt het verhaal, tijd, plaats en handeling verdwenen zijn c.q. naar de achtergrond verdwenen. De leerlingen gaan in hun antwoorden op de vragen ook niet op deze verhaal-zaken in.

Ook bij de *mondelijke* evaluatie in de klas, zo blijkt uit de observaties, ontbreekt dit type vragen¹⁷. De leerkracht vraagt of de leerlingen het verhaal

kunnen navertellen en of er onduidelijkheden inzitten. Verder gaan de vragen over de verhouding beeld-geluid en over de leukste of mooiste dia uit de serie.

Ik stel vast dat in de documenten het *fictionele* karakter van de dia-geluid-serie een niet onbelangrijke rol speelt en dat dit aspect in de lespraktijk naar de achtergrond schuift c.q. helemaal verdwijnt. Deze discrepantie tussen retoriek en praktijk wordt mijns inziens bevestigd in de interviews met de leerkracht¹⁸. Als zij in het algemeen beschrijft wat zij doet, zegt zij: "Ik doe wat meer aan verhaalstructuur, naar aanleiding van strips. (...) Ik gebruik verhaalstructuur, continuïteit, spanningsopbouw enzo" (I,p.3). Een ander citaat: Dan "... stap ik over naar verhaalstructuur. Ik laat ze ook wat moppen zien uit het boek Mad. Daar heb ik dia's van gemaakt, waarin 4 plaatjes samen een verhaaltje vormen en waar we dan kijken naar het verschil in handeling, plaats en tijd. Binnen die plaatjes van 4" (I, p.4).

Wanneer de leerkracht nu gaat *spreken* over de schriftelijke evaluatie van de diaserie (de gestencilde vragen die de leerlingen moeten beantwoorden), is het alsof het *fictionele* al naar de achtergrond verdwijnt. Ik citeer uit een van de interviews: "Dan moeten ze per dia bekijken: wat zie je, hoe interpreteer je dat, welke elementen bepalen de interpretatie... En voor zover dat mogelijk is, kijken of hun standpunten en kaders functioneel gebruikt zijn... Ik probeer ze uit te leggen... dat je dus moet kijken, niet alleen of die dia heel mooi is, maar dat die dia voor de kijkers duidelijk moet zijn. Een bepaalde betekenis moet hebben en hoe die tot stand is gekomen. Dat probeer ik in de eerste klas al wel wat te doen, alhoewel ik wel beseft dat ik voornamelijk begonnen ben met ze iets te leren over verhaalstructuur en ik daar dus niet teveel over kan vragen" (I, p.7).

Wat valt er te concluderen? Dit naar mijn smaak: in de procesgang van retoriek naar praktijk raakt het *fictionele* verhaal uit de belangstelling, hoewel iedere dia-serie die de leerlingen presenteren een verhaal is, met een probleem, personen, obstakels, een hoogtepunt en een afwikkeling van de verhaalzaken. Je zou kunnen zeggen dat het *fictionele* verhaal hier gebruikt wordt als werkvorm voor kennismaking en oefening in de taal van beeld en geluid. Deze conclusie wordt bevestigd wanneer de leerkracht in de interviews haar medialessen legitimeert. Zij geeft drie redenen waarom zij met media bezig is in de les. Op de eerste plaats vindt zij het erg leuk. Zij verdiept zich op allerlei manieren in zaken die met massacommunicatie te maken hebben. Ze leest er zoveel mogelijk over, volgt cursussen en is actief in netwerken van personen die in

Nederland met media-opvoeding bezig zijn. Vervolgens argumenteert zij vanuit het vak Nederlands: taal is een vorm van communicatief handelen; taal is niet alleen verbaal, maar ook beeldtaal. Haar derde argument ontleent zij aan de leerlingen: die krijgen in het dagelijks leven veel te maken met tekst en beeld samen of met tekst alleen. Als doel van haar medialessen formuleert zij: de leerlingen moeten beelden leren lezen en ze moeten naar anderen toe via beelden kunnen communiceren (I, p.10). Een ander citaat: "je maakt de dia-serie niet voor jezelf ... maar om aan de anderen te laten zien. Nou, wil je dat een ander laten zien, dan moet je je erin verdiepen hoe je dat het beste aan anderen kunt laten zien en hoe kan ik zo duidelijk mogelijk zijn... Als leerlingen een opstel schrijven, dan zitten daar nogal wat gedachtensprongen in. Maar dat zie je bij beelden ook... En wat ik nou wil, is dat ze leren kijken naar die dia en gewoon zeggen: dit staat op mijn dia, dus dat zal de kijker daarvan vinden" (I, p.11).

Misschien is in dit verhaal interessant dat de leerkracht eigenlijk graag een apart vak audiovisuele vorming op school zou willen. Op een andere manier geformuleerd, en wel in de termen van de definitie van 'verhaal', kan gezegd worden dat van retoriek naar praktijk de verhaaldefinitie verandert van fictionele naar referentiële tekst.

Leerkracht B gaf een aantal lessen over literatuur en film in 4HAVO. In het kort komt de inhoud van drie lessen op het volgende neer:

Les 1: Over het verschil in uitdrukkingsmogelijkheden tussen roman en film. De leerlingen lezen onder andere een stukje tekst uit de roman *Twee Vrouwen* van H.Mulisch en zij kijken naar het corresponderende filmfragment.

Les 2: De leerlingen krijgen uitleg over beeldkaders en camerastandpunten en over de betekenis die deze vormgevingselementen aan een verhaal kunnen geven. Na enige oefening in het vormgeven in beelden van een eenvoudige situatie, legt de leerkracht hun een fragment uit de roman voor. Ze zegt: "Je leest zo meteen het fragment dat in de werkelijkheid ook verfilmd is. Jullie gaan daar per groep een echt draaiboek van maken... Jullie bepalen dus, jullie zijn regisseurs, hoe je dat stukje zal gaan filmen. Daarna kijken we hoe de echte regisseur het gedaan heeft" (0, p.5). Er ontstaat een draaiboek, met per shot aangegeven: mise-en-scène, beeldkader, camerastandpunt, dialoog en geluid. De leerkracht bespreekt enkele draaiboeken en vertoont het fragment uit de film.

Les 3 en 4:

De leerlingen krijgen een nieuw tekstfragment uit *Twee Vrouwen*. Ze moeten nu de karakters van de hoofdpersonen beschrijven en aangeven welke stukken uit de romantekst moeilijk en makkelijk zijn te verfilmen. Daarna wordt gekeken hoe een en ander in de film vorm kreeg, waarbij de leerkracht de nadruk legt op cameravoering en mise-en-scène. In de laatste les blikt de leerkracht met de leerlingen evaluerend terug. Zij vat samen wat er zoal aan de orde was, dan vervolgt ze: "... korte shots achter elkaar te zetten, dan krijg je het soort films, die Veronica bijvoorbeeld uitzendt, waar veel spanning, waar veel vaart in zit, waarin veel gebeurt. Je kunt ook een heel ander soort verhaal vertellen met beelden ... door minder en langere shots aan elkaar te plakken, dan krijg je veel rustiger beelden, een veel rustiger film. Bij actie-film, wat krijg je dan, korte of lange shots? (Leerling geeft antwoord). Kort en snel. Bij film waar het vooral gaat om psyche, het karakter van iemand, het praten, daar krijg je meer lange shots inderdaad. Nou, dat is ook een manier van vertellen met beelden waaraan wij geen aandacht hebben geschonken..." (O, p.10).

Dit citaat kan aangevuld worden met andere teksten uit het observatiemateriaal waar tegenover elkaar gezet worden: het echte draaiboek en dat wat de leerlingen maken, de echte regisseur en de regie die de leerlingen in hun hoofd hebben. Ook valt de term B-film, kennelijk in tegenstelling met de 'betere' film.

Deze stukjes observatiemateriaal worden interessant tegen de achtergrond van een aantal gegevens uit de interviews. In de sectie waarbinnen de leerkracht werkt, staan naast zakelijk schrijven, tekstonderwijs, *literatuuronderwijs* en wat zij noemt *het creatieve* hoog in het vaandel geschreven. Dit creatieve uit zich op verschillende manieren:

- er wordt een cursus creatief schrijven gegeven waarbinnen begrippen uit de structurele romananalyse een rol spelen. Leerlingen leren al schrijvend begrippen als perspectief, tijd en ruimte toepassen. Het kunnen omgaan met deze begrippen heeft zijn weerslag in de boekenuittreksels voor het examen.
- het creatieve uit zich ook in de manier waarop de leerkracht met de media wil omgaan. Naast het analyseren van fictionele mediaproducten, wil zij producten laten maken: hoorspelen en televisie-spelen. Zij noemt media de link tussen literatuur en het creatieve, waarbij het 'creatieve' staat voor 'zelf maken'.

Duidelijk formuleert ze datgene wat ze eigenlijk zou willen: leerlingen laten kijken naar de betere film en hen het betere boek leren lezen. Ik ga hier nu -omwille van de ruimte- niet in op de vraag in hoeverre de beschreven lespraktijk haar idealen weerspiegelt. Ik eindig dit deel van mijn inleiding met vast te stellen dat deze twee leerkrachten een verschillende invulling geven aan het vakonderdeel media. Leerkracht A heeft als doel: leerlingen leren receptief en produktief om te gaan met beeld en geluidstaal. Leerkracht B streeft naar kennismaking met en waardering krijgen voor het betere boek en de betere film.

Zoals wij bij het beschrijven van een geschiedenis van het media-onderwijs concludeerden dat er sprake was van boven-, onder- en tegenstromen, zo zien wij hier dat beide leerkrachten een heel andere invulling geven aan hun omgaan met media. Deze gegevens komen overigens overeen met wat Goodson 1984 schrijft over schoolvakken. Schoolvakken zijn geen monolitische eenheden, maar veranderende amalga's van subgroepen van docenten en tradities. Deze groepen van docenten binnens schoolvakken oefenen invloed uit op en brengen veranderingen aan in grenzen en prioriteiten. Goodson deed historisch onderzoek naar de ontwikkeling van schoolvakken als biologie en economie in Engeland en concludeert dat historisch onderzoek naar de inhoud van schoolvakken concepten kan opleveren die begrijpelijk kunnen maken waarom een bepaalde stroom dominant is in een bepaalde tijd en wellicht waarom bepaalde groepen leerkrachten zich bekennen tot een bepaalde stroom of onderstroom binnen een schoolvak. Zo noemt Goodson bijvoorbeeld de concepten: status van een vak, beschikbaar geld voor een vak en carrièremogelijkheden van docenten. Ik ga hier niet verder in op de vraag in hoeverre deze concepten bruikbaar zijn in ons geval.

Ik wil besluiten met -kort- te wijzen op enige concepten die wellicht plausibel kunnen maken waarom er binnen moedertaalonderwijs en de omgang met audio-visuele media daarbinnen de genoemde hoofd- en tegenstromen onderscheiden kunnen worden. Ik doel op de zogenaamde rationaliteitentheorie van Matthijssen (1982).

De argumenten om media te gebruiken of af te wijzen of ze als onderwijsdoel te beschouwen kwamen op het volgende neer:

- 1 Media vormen een hulpmiddel bij literatuur en spreken.
- 2 Diezelfde media houden af van literatuur lezen en zuiver spreken.
- 3 Media horen bij de alledaagse informatie-stroom; leerlingen moeten met en/of door middel van deze media met anderen kunnen communiceren, zowel op het referentiële als op het fictionele vlak. Ze moeten zich niet laten manipuleren.

De keuze van docenten voor het ene of het andere argument kan begrepen worden als je rekening houdt met wat in een bepaalde tijd als 'geldige', als legitiem onderwijsdoel wordt beschouwd. Matthijssen¹⁹ gaat ervan uit dat de maatschappelijke bovenlaag haar visie op het bestaan zal proberen algemeen ingang te doen vinden. Deze maatschappelijke elite slaagt daarin wanneer zij in staat is de maatschappelijke problemen zo te formuleren dat deze problemen met haar kijk op de wereld opgelost kunnen worden.

Matthijssen schetst nu in zijn boek hoe in Nederland, Engeland, Duitsland en Frankrijk drie opeenvolgende visies op het bestaan (hij spreekt van bestaansvoorstelling of rationaliteit) dominant zijn geweest. Die dominante bestaansvisies leggen hun eisen op aan het onderwijs: de eisen die aan de leerlingen gesteld worden, moeten passen binnen die visie op het bestaan.

Tussen 1500 en 1800 is de werkelijkheidsvisie vooral *godsdienstig-literair*. De werkelijkheid wordt gezien als een *ideële* werkelijkheid. Aan die werkelijkheid worden absolute en universele eigenschappen toegedacht. Men maakt daarbij gebruik van ideale concepten als 'waar', 'goed' en 'schoon'. De mens die volmaakt wil worden, streeft naar het ware, goede en schone. "De zedelijk hoogst ontwikkelde mensen zijn zij die het diepst zijn doorgedrongen in de klassieke *litteraire* meesterwerken en die zich de hoogste graad van scholing in reflectief denken hebben eigen gemaakt. Zij zijn daardoor tevens geroepen tot maatschappelijk leiderschap" (Matthijssen 1982, p.73).

Belangrijke leerinhouden in het onderwijs zijn de klassieke talen en wiskunde: geestelijke rijkdom van de literatuur en denktraining van grammatica en wiskunde. Door de opkomst van techniek, wetenschap en industrialisatie verandert de maatschappij. Er ontstaat een nieuwe kijk op de wereld. In de 19e eeuw wordt een *technische* zienswijze dominant. De wereld wordt ervaren als een *materiële werkelijkheid* (in plaats van een ideële) die beheersbaar gemaakt kan worden via techniek en wetenschap. 'Bruikbaarheid in het normale leven' is het centrale concept. Het gaat om uitvinden, toepassen, maken, beheersen. Die mensen worden als vooraanstaand beschouwd, die beschikken over praktische intelligentie, die hard werken; de eigen verdienste bepaalt de plaats in de maatschappij.

Techniek en wetenschap zijn de belangrijkste leveranciers van onderwijsinhouden. Literatuur en kunst komen pas op het tweede plan. Deze technische visie verdringt de literair-godsdienstige niet helemaal, deze laatste blijft als sterke onder- (tegen)stroom bestaan.

Rond 1950 wordt de technische visie geconfronteerd met onoplosbare problemen: bewapeningswedloop, derde wereld, milieu. De technische zienswijze heeft daar geen antwoord op; er ontstaat een nieuwe visie waarin de werkelijkheid gezien wordt als een "sociale werkelijkheid, die begrijpbaar en controleerbaar kan worden gemaakt in termen van machtsverhoudingen binnen en tussen maatschappelijke instituties en processen vanuit het perspectief van beïnvloedbaarheid door alle betrokkenen. Centrale concepten zijn 'controleerbaarheid' en 'veranderbaarheid'. Daarmee verbonden concepten zijn 'emancipatie van systeemdwang', 'zicht en greep krijgen op de eigen sociale situatie', 'participatie in besluitvorming', 'gereflecteerde zingeving' en dergelijke." (Matthijssen 1982, p.172).

Belangrijke onderwijsinhouden: emotionele, expressieve, sociale en morele ontwikkeling (naast en boven intellectuele en technische), bekwaamheid tot sociaal adequaat handelen, communicatieve competentie.

Dat rond 1970 in de didactische retoriek radio en televisie als vakinhoud en onderwijsdoel worden binnengehaald, valt te begrijpen tegen de achtergrond van de sociale rationaliteit, waarbinnen -vertaald in moedertaalonderwijstermen- competentie om informatie te verwerven en te geven belangrijk wordt gevonden. De gereserveerdheid van leerkrachten ten aanzien van audiovisuele media die de leerlingen afhouden van literatuur, valt te begrijpen tegen de achtergrond van de literaire rationaliteit, die binnen het vak Nederlands steeds als onderstroom aanwezig blijft. Media als hulpmiddel bij spreken, schrijven en luisteren kan gezien worden als uitvloeisel van de technische rationaliteit waarbinnen praktische beheersing van talige vaardigheden belangrijk wordt geacht.

Leerkrachten hoeven niet zonder meer te kiezen voor een dominante realiteit, ze kunnen om allerlei redenen een ander standpunt innemen. Wil je begrijpen hoe onderwijs tot stand komt, dan zul je zicht moeten krijgen:

- a op het waarom van keuzes van leerkrachten
- b op factoren die in de praktijk van invloed zijn op gedrag van docenten in de klas.

Noten:

- 1 In omvangrijke didactische publikaties als Leest 1932, Baur 1934 of in didactische overzichten als De Vos 1939, Zijdeveld 1946, Bartels 1947, Van 't Hul 1963 wordt niet gesproken over audiovisuele media.

- 2 De auteur geeft een overzicht over de laatste 25 jaar en hij vermeldt niet wanneer media als leermiddel werden gebruikt.
- 3 Moorman 1936.
- 4 Kaiser 1937.
- 5 Jacob 1940; Van Beckum 1940; Bongers 1940.
- 6 Ellerbroek 1948, p.219
- 7 Nog in 1986 hoorde ik iemand zijn zorgen uitspreken over nieuwslezers bij het NOS-journaal met een accent uit een van onze vroegere gebiedsdelen.
- 8 Van der Plas 1956, p.12.
- 9 Renders 1954.
- 10 Bijvoorbeeld Lubbers 1975; Sturm 1975; Schut-Tahey 1975; Fröling 1974 e.a.
- 11 Berenschot e.a. 1976.
- 12 Griffioen 1978, 215/216.
- 13 Sluizer-Marshall 1977.
- 14 Klinkenberg 1982, p.297 vv.
- 15 Verslag cursus beeld en geluid brugklassen, 1983. Ik verwijs ernaar in deze tekst via de afkorting (V).
- 16 Schema met vragen voor de evaluatie (S).
- 17 Wanneer ik uit de observaties citeer, geef ik dat aan met (O).
- 18 Wanneer ik uit de interviews citeer, geef ik dat aan met (I).
- 19 Vergelijk voor de omschrijving van de theorie van Matthijssen ook Van de Ven 1986.

Sjef Klinkenberg

Bibliografie

- Bartels, A. (1947). 75 Jaar Middelbaar Onderwijs, 1863-1938. Groningen.
- Baur, F.J. (1940) De Moedertaal. In: D'Espallier, Nieuwe banen in het onderwijs, dl.2, p.7-116. Antwerpen.
- Beckum, H van (1940). Radio en uitspraak. In: Levende Talen nr.111, p. 250-253.
- Berenschot, E. e.a. (1976). Media-opvoeding. Amsterdam (Interne publikatie afd. Taalbeheersing, Instituut voor Neerlandistiek, U.v.A.).
- Bongers, H. (1940). Onze radio. In: Levende Talen nr.112, p. 342-347.
- Ellerbroek, J. (1948). Beeldromans, ingezonden mededeling. In: Levende Talen nr.147, p.219.
- Ent, W.van den (1936). De Vereniging van Leraren in Levende Talen en het moedertaalonderwijs (toespraak). In: Levende Talen nr.88, p.51-72.
- Fröling, H. (1974). Audio-visuele vorming in Zweden. In: Optiek nr.6, p. 1, 1974/5, p.7 vv.
- Griffioen, J.(1975). Zeggenschap. Groningen.
- Griffioen, J.(1978-2). Zeggenschap. Groningen.
- Goodson, Y. (1984).Subjects for study: Towards a social history of curriculum. In: Y.Goodson, S.Ball,Defining the curriculum. London.
- Hul, J.van 't (red.) (1963). 1863-1963, een eeuw middelbaar onderwijswet herdacht. Groningen.
- Jacob, W. (1940). Onze radio. In: Levende Talen nr.110, p. 178-182.
- Kaiser, L. (1937). De Platenreeks van de Commissie ter bevordering van eenheid in de uitspraak van het Nederlands. In: Levende Talen nr.97, p. 323-331.
- Klinkenberg, S. (1982). Onderzoek op het gebied van moedertaalonderwijs en massamedia. In: Moedertaalonderwijs in ontwikkeling. Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek . Muiderberg, p.297-317.
- Leest, J. (1932). Het voortgezet onderwijs in de moedertaal. Groningen.
- Lubbers, G. (1975). Het beeld in het Moedertaalonderwijs; integratie van de TV. In: Nederlands, tijdschrift voor het moedertaalonderwijs, p.1-17.
- Matthijssen, (1982). De elite en de mythe. Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering. Deventer.

Moorman, M. van de (1936). De Moedertaal. Nijmegen.

Plas, M. van de (1956). Tussen tophit en Vondel. In: Dux 23, p.11-17.

Renders, J. (1954). Moedertaalonderwijs op de middelbare school en de kweekschool.

In: Katholieke Encyclopedie voor Onderwijs en Opvoeding, deel 3, p.64-87.

Den Haag.

Schut, B. en C. Tahey (1975). Gedifferentieerd moedertaalonderwijs geven op de middenschool: Kunnen we dat aan?. In: Nederlands, tijdschrift voor het Moedertaalonderwijs, nr. 3, p. 105 v.v.

Sluyzer, B. en F. Marschall (1977). Meer dan taal alleen. In: Project Jeugdliteratuur. Culemborg.

Sturm, J. (1975). Met media meer mens. In: Moer nr.3, p.157-166.

Verslag van de Algemene Vergadering op vrijdag 5 jan. 1940 te A'dam. In: Levende Talen nr. 108, p.6-13.

Ven, P.H. vande (1986). Klank, cultuur en communicatie. Opvattingen over het schoolvak Nederlands vanaf 1900. In: Levende Talen nr.411, p.275 v.v.

Vos, H.J. de (1939) Moedertaalonderwijs in de Nederlanden, een historisch-kritisch overzicht van de methoden bij de studie van de moedertaal in het middelbaar onderwijs sedert het begin der 19e eeuw. 2 din, Turnhout.

Zijderveld, A. (1946). Een halve eeuw moedertaalonderwijs. In: Levende Talen nr.131, p.5-16.

Zijderveld, A. (1936). De leermiddelen voor het onderwijs in de Nederlandse letterkunde gedurende de laatste 25 jaar. In: Levende Talen 1936, p.35-49.