

AUDIOVISUELE VORMING IN HET VLAAMSE ONDERWIJS 2004

annemie goegebuer

AUDIOVISUELE VORMING IN HET VLAAMSE ONDERWIJS 2004

annemie goegebuer

IAK vzw

Bijlokekaai 7E

B-9000 Gent

www.iak.be

CANON Cultuurcel

departement Onderwijs

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Koning Albert II-laan 15 A5

B- 1210 Brussel

www.canoncultuurcel.be

© IAK vzw, gent, 2004

D/2004/10.468/1

Niets uit deze uitgave mag worden veeleenvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand en/of openbaar gemaakt in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch of op enige andere manier zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

vormgeving: les filles rouges, gent

druk: drukkerij sint joris, merendree

INHOUD

Woord vooraf	9
1. In vogelvlucht: situering van de problematiek	13
2. Uitgangspunten van audiovisuele vorming	31
2.1. Historiek	31
2.2. Het (audio)visuele beeld als communicatiemiddel	37
2.3. Het (audio)visuele beeld als artistieke creatie	43
2.4. Besluiten	51
3. Screening van het onderwijs	55
3.1. Ontwikkelingsdoelen en eindtermen	58
3.2. Het onderwijsveld: resultaten van de bevraging	77
3.2.1. Profiel en perceptie van de leerkracht	80

3.2.2. Belang van audiovisuele vorming	85
3.2.3. Audiovisueel beeld en media in de klaspraktijk	87
3.2.4. Belemmeringen	93
3.3. Werkpunten	99
4. Het audiovisuele veld	109
4.1. Filmeducatieve initiatieven	111
4.2. Actieve vormingsinitiatieven	134
4.2.1. Audiovisuele verenigingen	134
4.2.2. Verenigingen en centra met een audiovisueel luik in het educatief aanbod	138
4.3. Werkpunten	157
5. Lerarenopleiding	163
5.1. Structuur van de lerarenopleidingen in het Vlaamse onderwijs	164
5.2. Geïntegreerde audiovisuele vorming	172
5.3. Audiovisuele initiatieven in de lerarenopleiding	178
5.4. Werkpunten	182
6. Besluiten	185

7. Grafieken	195
--------------	-----

Bibliografie	213
--------------	-----

Les miroirs feraient bien
de réfléchir un peu plus
avant de renvoyer les images.

(Cocteau, *Le Sang d'un Poète*)

WOORD VOORAF

In 2003 brachten IAK (Vlaams steunpunt voor de audiovisuele kunsten) en CANON Cultuurcel van het departement Onderwijs een groep deskundigen uit het onderwijs en het audiovisuele veld samen met als doel te reflecteren over de huidige omgang met audiovisueel beeld en media in het Vlaamse onderwijs. Deze denkgroep stelde al snel de nood aan een onafhankelijk onderzoek vast, dat klaarheid zou verschaffen in een vrij complexe situatie: hoe wenden onderwijsverstrekkers vandaag audiovisueel beeld en media aan in de klaspraktijk en met welke educatieve initiatieven spelen audiovisuele organisaties in op de noden en behoeften van een beeldrijke samenleving? Dit rapport is de neerslag van het onderzoek dat werd gevoerd van mei tot november 2004 en wil bijdragen aan een constructieve samenwerking tussen het onderwijs en de audiovisuele sector in Vlaanderen.

De draagwijdte en de impact van het audiovisuele beeld zijn niet alleen voelbaar in de alledaagse leefwereld van jongeren, maar ook in grensoverschrijdende maatschappelijke processen. Onze beeldvorming en betekenisgeving worden vandaag in grote mate bepaald door audiovisuele media-inhouden. Het kunnen functioneren als mondige, alerte en participerende burgers in een meervoudige

samenleving veronderstelt dan ook een bewuste en doordachte omgang met de taal en de cultuur van het audiovisuele beeld. Een genuanceerd kijkvermogen omvat vaardigheden, kennis en attitudes die deels spontaan worden verworven, maar ook procesmatig aangeleerd. Audiovisuele cultuur kan bijgevolg niet langer het alleenrecht zijn van naschoolse recreatie. Het Vlaamse onderwijs, vandaag nog hoofdzakelijk verbaal-literair gericht, dient jongeren attent te maken op hun intuïtief kijkgedrag, dient de communicatiestrategieën van de media te leren doorprikken, de betekenisgevende processen te ontrafelen en een actieve participatie aan het mediagebeuren te stimuleren. Onderwijs dat inspeelt op de noden van een evoluerende maatschappij, kent een volwaardige plaats toe aan het audiovisuele paradigma op school. Ook de Vlaamse audiovisuele sector heeft baat bij de audiovisuele vorming van jongeren: een fijn besnaard beoordelingsvermogen kan bijdragen tot een beter begrip en appreciatie van de audiovisuele kunsten.

Dit onderzoeksproject gaat enerzijds na in welke mate audiovisueel beeld en media geïntegreerd worden in de klaspraktijk van het **gewoon kleuter, lager, secundair onderwijs** en in de **lerarenopleidingen** in Vlaanderen. Anderzijds wordt het educatieve aanbod van de **Vlaamse audiovisuele organisaties** in kaart gebracht en geëvalueerd. De bevindingen van dit onderzoek stoelen op een uitgebreide literatuur en een grondige bevraging van onderwijsverstrekkers (leerkrachten, lectoren uit de lerarenopleidingen, inspecteurs, pedagogische adviseurs,...) en initiatiefnemers uit het audiovisuele veld. Hoofdstuk één ("In vogelvlucht") situeert de nood aan audiovisuele vorming in de hedendaagse maatschappij. In hoofdstuk twee ("Uitgangspunten van audiovisuele vorming") wordt de historische

achtergrond en de ontwikkelingsgang van audiovisuele educatie geschetst en wordt het (audio)visuele beeld als communicatiemiddel en artistieke creatie onder de loep genomen. Hoofdstuk drie ("Screening van het onderwijs") omvat een studie van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen bepaald door het departement Onderwijs, alsook de resultaten van een kwantitatieve enquête gericht aan leerkrachten werkzaam in Vlaanderen. Hoofdstuk 4 ("Het audiovisuele veld") belicht de educatieve initiatieven van audiovisuele spelers in Vlaanderen en hoofdstuk vijf ("Lerarenopleiding"), ten slotte, bespreekt de kansen die de lerarenopleidingen bieden om progressief de audiovisuele deskundigheid en vertrouwdheid bij leerkrachten op te voeren.

Tot slot danken we de leden van de stuurgroep voor hun engagement en advies: Andre Blondeel, Marc Boonen, Paul Bottelberghs, Dirk De Wit, Martine Huvenne, Mieke Leys, Jan Luyten, Steve Maes, Luc Piette, Walter Provo, Dirk Terryn, Felix Vanginderhuysen. Ook een welgemeend dankwoord aan al diegenen die hebben bijgedragen aan dit onderzoeksproject. Dit rapport werd op 9 december 2004 overhandigd aan Vlaams minister van Onderwijs en Vorming Frank Vandenbroucke en aan Vlaams minister van Cultuur Bert Anciaux.

1 IN VOGELVLUCHT SITUERING VAN DE PROBLEMATIEK

DE BEELDENVLOED

De dagelijkse leefwereld is een kleurrijk amalgaam van beelden allerhande. Een al te nietszeggend cliché? Trekken we even onze ogen open bij het routinebezoek aan de supermarkt: de jacht op geurend en tastbaar voedsel is terdege herleid tot het spel "Kies het aantrekkelijkste plaatje". Ook de beeldenstorm op tv en websites, in computerspellen, videoclipps, films en reclamespots laat jong noch oud ongevoelig. De cijfers spreken voor zich: in Vlaanderen kijken adolescenten, na de schooluren, gemiddeld 1u39 televisie per weekdag, en in het weekend loopt dit op tot 2u33 per dag. Vlaamse jongeren besteden, naast televisie kijken, nog eens twintig minuten per dag aan ontspannende computeractiviteiten (voornamelijk spellen)¹. Maar ook de gemiddelde Vlaamse leerkracht is wekelijks 6,6 uur aan de beeldbuis gekluisterd en consulteert 5,4 uur per week websites. Een vierde van de

¹ STEVENS Frank, VANDEWEYER Jessie, VAN DEN BROEK Andries, *Time use of adolescents in Belgium and the Netherlands* (working paper), Steunpunt re-creatief Vlaanderen, Gent, 2003-2004.

leerkrachten speelt tenminste eenmaal per week computerspellen¹. En dan zijn leerkrachten nog matige mediagebruikers...

Beelden zijn niet alleen alomtegenwoordig in onze dagelijkse omgeving, maar beïnvloeden ook de loop van politieke en historische gebeurtenissen. Onnodig het te herhalen, verkiezingen en oorlogen worden vandaag ook op het scherm uitgevochten. In de berichtgeving over de Vietnamoorlog, de eerste “television war”, zetten de beelden van bloederige, gemutileerde individuen het thuisfront aan tot scepticisme en afkeer. In de jaren ‘90, ten tijde van Operation Desert Storm, manipuleerden de administratie Bush Senior en CNN “the war of representation” met het uitzenden van steriele oorlogsbeelden (woestijnlandschappen, landkaarten, geviseerde gebouwen) om het Amerikaanse publiek ditmaal aan hun zijde te scharen. Bush Junior poogde de westerse berichtgeving tien jaar later opnieuw te knevelen door journalisten in Irak op oorlogspad te sturen met de troepen en hen zo het spektakel aan te bieden door de loop van geallieerde schiettuiggen. Meeslepende *reality*-tv, maar de Amerikaanse top had de impact van ongecontroleerde - en democratiserende - internetcommunicatie onderschat (beelden van folteringen, gijzelingen, *Funny George W. Bush Pictures*, *Saddam Jokes* etc). Dankzij de technologische evolutie en de steeds zachtere prijzen voor toestellen allerhande, wordt langzaamaan meer medezeggenschap verleend aan de burger in bezit van computer, digitale camera etc.

¹ Enquête gericht aan Vlaamse leerkrachten uit het kleuter-, lager en secundair onderwijs, en aan lectoren van de lerarenopleidingen aan de Vlaamse hogescholen. Enquête in het kader van dit onderzoeksproject, in samenwerking met het marktonderzoekbureau *Insites*.

De invloed van het audiovisuele beeld is niet alleen voelbaar in onze directe omgeving, maar bepaalt ook grensoverschrijdende maatschappelijke processen. Hoewel heel wat jongeren vandaag behendige mediagebruikers zijn, kunnen zij niet terdege bewust en doordacht omspringen met de massale input van beelden, of de audiovisuele communicatiestrategieën doorprikken. Vijfentachtig procent van de Vlaamse leerkrachten gaat overigens akkoord met de stelling “Leerlingen en studenten moeten bewust leren omgaan met audiovisuele media en cultuur (weten wát ze bekijken)”, zo blijkt uit een enquête in het kader van dit onderzoeksproject (2004). Toch stellen we vast dat het audiovisuele nog al te vaak tot het recreatieve, naschoolse domein behoort, en dat het Vlaamse onderwijs voornamelijk is toegespitst op de verbaal-literaire cultuur. In de huidige communicatiemaatschappij is informatie opnemen en verwerken nochtans steeds meer een samenspel van lezen en kijken, of van luisteren en kijken. Louter tekstuele informatie wordt steeds zeldzamer.

THE PICTORIAL TURN

In onze klassieke en joods-christelijk geïnspireerde samenleving, wordt de studie van de verbaal-literaire cultuur als “natuurlijk” aanvoeld: in den beginne was er toch het Woord (Gen, 1, 3) en vangt de geschiedenis niet aan met de uitvinding van het schrift? In *Philosophy and The Mirror of Nature* (1979)¹ introduceert auteur Richard Rorty de term “linguistic turn”, om te wijzen op de overweldigende invloed van taalconstructies op het gedachtegoed van de moderne samenleving. Volgens heel wat laat-twintigste-eeuwse filosofen structureert de geschreven taal ons denken, onze kennis, en zelfs ons onbewuste. Het lineaire, analytische en rationalistische *verbum*, zoals het in onze Westerse samenleving werd ontwikkeld en door de boekdrukkunst ge vulgariseerd, vormt eveneens de grondslag voor ons onderwijssysteem.

W.J.Thomas Mitchell stelt in zijn *Picture Theory* (1994) dat de hegemonie van de literaire cultuur recentelijk is aangetast door een accentverschuiving naar het beeld. Met de term “pictorial turn” verwijst Mitchell naar het toenemende belang van het beeld in de huidige informatie- en communicatiemaatschappij, en naar de wijdverspreide angst voor deze ontwikkeling:

If we ask ourselves why a pictorial turn seems to be happening now, in what is often characterized as a “postmodern” era, the second half of the twentieth century, we

¹ Alle referenties zijn opgenomen in de bibliografie.

encounter a paradox. On the one hand, it seems overwhelmingly obvious that the era of video and cybernetic technology, the age of electronic reproduction, has developed new forms of visual simulation and illusionism with unprecedented powers. On the other hand, the fear of the image, the anxiety that the "power of images" may finally destroy even their creators and manipulators, is as old as image-making itself. [...]

What is specific to our moment is exactly this paradox. The fantasy of a pictorial turn, of a culture totally dominated by images, has now become a real technical possibility on a global scale. (p.15)

Ook filosoof en beeldenmaker Paul Bottelberghs wijst in *Na ons de zendvloed* (1995) op de angst voor een "beeldcultuur" die een intuïtievere, associatievere en complexere manier van denken en creëren zou inluiden. Ook nu onze leefwereld er door de technologische evolutie audiovisueel uitziet, bepaalt het literaire paradigma nog steeds de hele cultuur: de manier van denken en kijken, wat als informatie geldt en hoe die wordt overgedragen. Volgens Paul Bottelberghs poogt het Vlaamse onderwijsapparaat en de openbare omroep tot op vandaag de potentiële meerduidigheid van het beeld nog te kaderen en te vatten in de lineaire, rationalistische, cartesische "woordcultuur".

Het zou uiteraard kortzichtig zijn om woord en beeld tegen elkaar uit te spelen, om de complexiteit van onze cultuuruitingen te reduceren tot een pasklare dichotomie. Woorden en beelden, preciseert W.J.Thomas Mitchell in *Picture Theory*, hebben in onze Westerse geschiedenis herhaaldelijk gestreden

om de sociale en intellectuele dominantie (cf. religieuze beeldenstormen, uitvinding van de boekdruk-kunst), maar zijn in werkelijkheid voortdurend met elkaar in interactie. De grenzen tussen woord en beeld vervagen in de multimediale 21^{ste} eeuw steeds meer. Op tv, in films, kranten, magazines, op internet, ... overal duiken simultane, discontinue beelden op, maar bijna altijd in gezelschap van woorden. Het is bijgevolg zeker niet de bedoeling om met Marshall McLuhan - de mediatheoreticus wiens "The medium is the message" te pas en te onpas wordt geciteerd - te pleiten voor een nieuw tribalisme: de audiovisuele beelden van vandaag zijn geen geactualiseerde herneming van de beelden uit het archaische, pre-literaire tijdperk, maar situeren zich in een eeuwenlange evolutie van beeld- én woordcultuur. Wel is het belangrijk in te zien dat woord en beeld in se twee verschillende *talen* zijn (taal in zijn eerste betekenis als "het geheel van tekens en regels, gecombineerd tot betekenisdragende elementen, dat de mens gebruikt om zijn gedachten te articuleren, om zijn wereld te ordenen en om te communiceren") die andere betekenissen kunnen geven aan wat wij percipiëren als de werkelijkheid.

DE KRACHT VAN HET BEWEGENDE BEELD: EEN DUBBELE ILLUSIE

Waarom heeft het bewegende beeld vandaag zijn ongemeen succes te danken? Bewegende beelden bestaan uit een aantal fotogrammen op een filmstrook die schoksgewijs wordt belicht. Dankzij de inertie van het menselijk oog neemt de toeschouwer tijdens de projectie de kortstondige duisternis tussen de verschillende fotogrammen niet waar. Voorwaarde voor dit oogbedrog is dat de lichtflitsen elkaar heel snel opvolgen, zodat worden flikkeringen¹ zichtbaar. Het phi-fenomeen voegt aan de illusie van één ononderbroken lichtstraal nog de suggestie van beweging toe: de menselijke waarneming is ingesteld op het onbewust aanvullen van onvolledige gehelen en het leggen van verbanden. De toeschouwer krijgt slechts momentopnamen van een beweging op zijn netvlies geprojecteerd, maar percipieert een denkbeeldige continuïteit. In *Hoe de menselijke geest werkt*, beschrijft Steven Pinker de bedrieglijke waarneming als volgt:

Stel dat we iemand in een wereld zetten die niet met zonlicht overgoten is, maar wordt beschenen door een vernuftig gearrangeerd lichtpatroon. Als de oppervlakwaarnemingsmodule aanneemt dat de verlichting egaal is, moet hij ertoe worden verleid al hallucinerende dingen te zien die er niet zijn. Kan dat echt? Het gebeurt elke dag. Wij noemen die hallucinatie diaprojecties, films en televisie (compleet met het denkbeeldige zwart waarover ik het eerder heb gehad). Als we televisiekijken, kijken

¹ Vandaar de Engelse benaming "flicks" voor pionierfilms met slechts 16 beelden per seconde.

we naar een flikkerend stuk glas, maar onze oppervlakwaarnemingsmodule deelt aan de rest van onze hersenen mee dat we echte mensen en plaatsen zien.[...] Zelfs het visuele systeem van iemand die zijn hele leven lang aan tv verslaafd is, “leert” nooit dat de televisie een glazen ruit met gloeiende fosforpuntjes is, en zo iemand komt nooit af van de illusie dat er een wereld achter die ruit ligt. (p.39)

De illusie van bewegende beelden wordt ontmanteld als een reeks snelle lichtflitsen, weergegeven via een toestel (in dit geval de tv) dat niet meer is dan een glazen plaat met “gloeiende fosforpuntjes”.

Een tweede inbeelding betreft de hoegenaamd bewegende beelden zelf. De indringende en overrompelende kracht van de beeldtaal is te wijten aan een sterke illusie van werkelijkheid. Zoals ook Guy Putseys toelicht in het artikel “Van ver-beelding tot kritische verwondering” in *Cinemagie*, vertrouwt de mens, van alle zintuigen, voornamelijk op zijn gezichtsvermogen: eerst zien en dan geloven. In tegenstelling tot woorden, die enig abstraherend denkwerk vereisen, zijn beelden concrete en directe prikkels op lichaam en geest. De illusie van realiteit wordt nog versterkt door studio’s waar waarachtige sets van karton worden opgebouwd, waar het bloed zo reëel mogelijk stroomt dankzij *special effect*-technieken, waar actrices zorgvuldig opgemaakt ontwaken, waar applaus- en lachbanden weerklinken,... En is ook “reality-tv” geen camouflageterm voor uitgekiende mise-en-scène en montage? Overigens, in de grote kijkcijferoorlog is een geduchte mix van overtuigings- en inlevingskracht dé strategie bij uitstek om kijkers te strikken voor een welbepaald programma. Maar

de uitvergroting van een hoegenaamd realistisch verbeelde werkelijkheid durft wel eens tot simplificatie en dichotomisch denken leiden. *Real time* verslaggeving, bijvoorbeeld, maakt zich soms schuldig aan schematisering en zwart-witdenken vermits er eenvoudigweg geen tijd is voor enige duiding. Kortom, de kijker verkeert in een schijnwereld van lichtflitsen die illusoir bewegende beelden voorstellen, die op hun beurt slechts een mogelijke representatie van een werkelijkheid tonen. Tot slot nog dit: "De vervorming van zintuiglijke waarneming door ervaringen uit het verleden, door verwachtingen en doelstellingen, treedt niet alleen bij de interpretatie op, maar speelt al van het begin af aan mee, vanaf de "poorten der waarneming". [...] onderzoeken maken duidelijk dat de fysiologische aspecten van waarneming niet van de psychologische aspecten van de interpretatie kunnen worden losgekoppeld" (Fritjof CAPRA, *Het keerpunt*). Tijd om even stil te staan bij ons intuïtief kijkgedrag?

LEREN KIJKEN (EN LUISTEREN)

We mogen dan al in een maatschappij leven waar de kracht van het beeld duidelijk voelbaar is, toch staan we amper stil bij de taal - als tekensysteem - en de cultuur van het (bewegende) beeld. Net als de woordtaal, vereist ook de beeldtaal specifieke vaardigheden en beschouwing. En net zoals de literaire cultuur canonwerken omvat, zo kent ook de geschiedenis van het beeld artistieke hoogvliegers. Bewust omgaan met de massale toevoer van beelden veronderstelt het verwerven van inzichten in de elementaire basis van beeldtaal. Beelden hebben een eigen syntaxis en semantiek. De kijker ondergaat de impact van vormparameters zoals kader, diepte/achterplan, kleur, ritme, licht, geluid/muziek, montage, ... die de beeldenmaker intentioneel hanteert. Of om het even met Stijn Coninx te zeggen:

Leren lezen en schrijven is wereldwijd een logische eerste stap in het onderwijs. Zonder taal is communicatie onbestaande. Vandaag is die communicatie heel dikwijls audiovisueel, en dus niet uitsluitend literair. [...] De grammatica, de structuur, het schrijven, het inzicht in het creëren van de beeldtaal is essentieel om die beeldtaal zo juist mogelijk te kunnen lezen of interpreteren. De manipulatie door de media en de moeilijkheid om het beeld dat ons over de samenleving wordt voorgeschoteld zo juist mogelijk te plaatsen, neemt elke dag toe. Wij creëren als filmmakers fictie en we manipuleren van de eerste tot de laatste seconde. We proberen de mensen te doen geloven dat ons verhaal klopt, we verdraaien of versterken de waarheid, verzinnen om het even wat.¹

¹ Citaat van Stijn Coninx uit: DE BLEECKERE Sylvain, *Leren leven met beelden*, Kinescola - Pedagogische Dienst voor Filmcultuur, Brussel, 2004, n° 10.

Uit onze enquête gericht aan Vlaamse onderwijzers uit het basisonderwijs, leerkrachten uit het secundair onderwijs, en lectoren uit de lerarenopleidingen aan de hogescholen, blijkt echter dat audiovisuele vormen (zoals documentaire, (kort)film, nieuws en duiding, animatiefilm,...) op school voornamelijk illustratief worden gebruikt. De aandacht gaat naar het bespreken van thema en inhoud van de beelden, ter verduidelijking van een bepaalde lesmaterie, zonder stil te staan bij de beeldtaal zelf, bij de relatie tussen vormkenmerken en inhoud, of bij de intenties van de beeldenmaker. Vermits beelden steeds invloedrijker worden in onze samenleving, kunnen we de vaak ongestructureerde en oppervlakkige omgang met het (audio)visuele paradigma op school niet meer goedpraten. Beeldeducatie op school afwimpelen met een “Kinderen en jongeren kijken thuis al genoeg tv en spelen al genoeg computerspellen”, gaat voorbij aan de essentiële opdracht van onderwijs. Een op de beeldrijke maatschappij afgestemd onderwijs dient voldoende aandacht te besteden aan de ontwikkeling van kijkvaardigheden bij kinderen en jongeren. Tachtig procent van de Vlaamse leerkrachten is overigens van mening dat “leerlingen en studenten, net zo goed als leren schrijven, lezen en spreken, ook moeten leren kijken (en luisteren) op school”, zo blijkt uit diezelfde enquête.

MULTI-GELETTERDHEID

“De klachten over de overschatting van de beeldcultuur in onze moderne maatschappij gaan voorbij aan de onderschatting van het gebruik van beeld in het onderwijs. Het gaat dan over meer dan louter illustraties. (Inter)actief omgaan met het beeld werkt motiverend en sluit aan bij correcties die vandaag kunnen worden uitgevoerd op een te verbaal, te passief, te analytisch... onderwijs”, zo stellen Ronald Soetaert en Guy Van Belle het in “Schermen met geletterdheid”, *Een beeld van belezenheid. Over culturele geletterdheid*. We kunnen de aandacht voor beeldeducatie situeren in een algemene evolutie binnen de onderwijskunde. Pleiten we voor een onderwijs dat ingaat op de eisen van de huidige informatie- en communicatiemaatschappij, dan dienen we het concept multi-geletterdheid toe te lichten. *Multiliteracies* werd geïntroduceerd door de New London Group (1996) om belangrijke verschuivingen binnen het denken over “geletterdheid” te expliciteren die te maken hebben met globalisering, digitalisering en het ontstaan van een nieuwe economie.

Traditioneel verwijst geletterdheid naar onderwijs in lezen en schrijven en naar culturele inhoud en met de klemtoon op de literaire canon. (Inter)actief onderwijs veronderstelt echter het plaatsen van de canon in een context, in een ruimer netwerk met gelieerde teksten, beelden, klanken,... opdat de intertekstualiteit (of liever de “intermedialiteit”) transparant wordt. Binnen de New London Group en, in eigen land, binnen de vakgroep Onderwijskunde aan de Universiteit van Gent, wordt geletterdheid dan ook ruimer geïnterpreteerd als een constructie die drager is van betekenis. Geletterdheid heeft

vandaag te maken met boeken, televisie, muziek, film... In een maatschappij waarin informatie simultaan, discontinu en dynamisch wordt aangereikt, vervagen de grenzen tussen woord- en beeldcultuur, tussen hoge en lage cultuur, tussen fictie en realiteit. Onderwijs dat strookt met het leven en denken van de 21^{ste} eeuw, verruimt de traditionele boekengeletterdheid naar het orale, het muzikale, het visuele. "Nadenken over wat er aan het gebeuren is binnen onze cultuur dient uit te gaan van dit inzicht: onze culturele geletterdheid is geconstrueerd via de media. En cultureel geletterd zijn betekent kunnen communiceren in de cultuur waarin men leeft", stelt Prof.dr.Ronald Soetaert in "Van leesbevordering naar mediabevordering. Over Nieuwe Geletterdheid en Nieuwe Media".

AUDIOVISUELE VORMING ALS ONDERDEEL VAN MEDIA-EDUCATIE

Beeldvorming bij jongeren wordt vandaag grotendeels bepaald door de media, dé betekenisgevers en bemiddelaars bij uitstek. De dagelijkse leefwereld van jongeren wordt beheerst door een veelheid aan traditionele en vooral nieuwe media: tussen twee episodes van een computerspel zenden ze een sms-berichtje, bladeren in een jongerentijdschrift en hebben nog een half oog en oor voor de clips op MTV. Jongeren gaan ook steeds actiever en creatiever om met media; denken we bijvoorbeeld aan de Nederlandse website www.retecool.nl voor en door jongeren gerealiseerd, waar iedere week een wedstrijd wordt ingericht rond een actualiteitsfoto die zo spitsvondig mogelijk met Photoshop bewerkt moet worden. Ondanks de toenemende behendigheid van jongeren wordt er amper stilgestaan bij het feit dat de nieuwe media¹, vanuit een subjectief gekleurd perspectief, vanuit achterliggende belangen en ideologieën, “realiteiten” construeren die men de kijker voorhoudt. In plaats van de beloofde objectiviteit en informatie leidt de technologische vooruitgang sowieso ook tot onoverzichtelijkheid, desinformatie en subjectiviteit. Jongeren mogen dan al vlot switchen van het ene medium naar het andere, zij gaan niet altijd even bewust en doordacht om met de veelheid aan discoursen die zich schuilhouden achter de dynamische, simultane stroom van (audio)visuele beelden en woorden. Inzicht verwerven in de talen van media, die betekenis geven aan “de werkelijkheid”, is een eerste en noodzakelijke voorwaarde om onze perceptie en beeldvorming te doorgronden. Dit onderzoeksproject situeren we in de ruimere context van culturele geletterdheid - “kunnen communiceren in de cultuur

¹ Nieuwe media worden hier gedefinieerd als het geheel van elektronische en digitale kanalen (bv. tv, computer) om data op te vragen, uit te zenden of te delen, en het geheel van elektronische en digitale instrumenten (bv. videocamera, fototoestel, minidisc) om inhoud aan te maken.

waarin men leeft” - die grotendeels wordt bepaald door de media, maar we zoomen evenwel in op het audiovisuele paradigma. Met “audiovisuele vorming” doelen we op het doordacht leren omgaan met de taal en de cultuur van het beeld, en meer bepaald van het audiovisuele beeld. Met die focus op het auditief bewegende beeld, benadrukken we de interactie en wederzijdse beïnvloeding van beeld, geluid en beweging.

Media-educatie, en specifiek audiovisuele vorming, kan zich in het onderwijs dan ook niet beperken tot het louter technisch leren omgaan met audiovisuele media. Sinds de komst van de computer in de klas ligt de nadruk in de onderwijspraktijk echter overwegend op de ontwikkeling van ICT-competenties bij de leerling, op het praktisch leren hanteren van allerlei informatie- en communicatietechnologieën als functionele *tools*. In het Nederlandse onderwijs- en het Vlaamse cultuurbeleid werd de aandacht voor ICT allengs verruimd naar de ontwikkeling van e-cultuur¹, verwijzend naar het creëren, verspreiden en delen van digitale *contents*. De klassieke productie- en consumptiefasen overlappen elkaar steeds meer en ook de gewone burger wordt niet langer verbannen naar het receptieve eindstadium: via het web kan een maker zelf *content* verspreiden waaraan een ontvanger vervolgens verder werkt. Niet de technische component primeert bij e-cultuur, maar wel een actieve participatie bij het leggen van verbanden tussen, en het delen van, tekst-, geluids- en audiovisueel materiaal in het digitale domein. Ook in het onderwijs kan de omgang met de computer zich niet beperken tot de ontwikkeling van technische competenties of tot de vrij klassieke kennisoverdracht² in

¹ Zie ook *eCultuur: van i naar e* (beleidsnota), Raad voor Cultuur, Amsterdam, juni 2003, te consulteren op de sites www.digitaalplatform.be en www.cultuur.nl

² De term “*e-learning*” wordt vaak al te beperkt geïnterpreteerd als kennisoverdracht via het web. Wij verkiezen bijgevolg de term “e-cultuur” te handhaven ook in onderwijsdiscussies, in overeenstemming met het Nederlandse onderwijs- en het Vlaamse cultuurbeleid.

één richting (bv. oefeningen via een website die de leerkracht op afstand verbetert). Het doordacht leren verbinden van informatie uit verschillende bronnen, het interactief en cross-disciplinair leren, het opbouwen en delen van kennis en cultuur via educatieve platformen zijn slechts een greep uit de mogelijkheden die e-cultuur op school kan bieden. Ten slotte merken we op dat de voormalige “consument” van audiovisuele media steeds meer autonomie en beslissingsrecht verwerft (bv. selectie en herhaling van sequenties op dvd). Onderwijs moet inhaken op de technologische evolutie die een hogere graad van actieve participatie en fysiek en mentaal engagement impliceert van de kijker-medespeler.

Leren kijken en luisteren omvat niet alleen het verwerven van inzichten in, en het bewust spelen met, de audiovisuele taal als semantisch en syntactisch tekensysteem - waarover later meer- maar vereist ook de nodige aandacht voor de cultuur van het audiovisuele beeld. De meervoudig geïnterpreteerde term “beeldcultuur” vraagt hier om enige toelichting. In de betekenis van cultuur als “toestand van een beschaving met betrekking tot een bepaald volk of een bepaalde tijd” (van Dale), durft men wel eens te stellen dat beeldcultuur vandaag een betekenisloze verdubbeling is van het cultuurbegrip als zodanig, daar de hele westerse cultuur vandaag visueel gemedieerd zou zijn: denken we bijvoorbeeld aan het imago van bedrijven, het BV-syndroom, voyeurisme en exhibitionisme in reality-tv, elke hit zijn videoclip etc. Zoals we reeds vermeldde in deze inleiding, bevestigen heel wat onderzoekers, filosofen en beeldenmakers dat we vandaag in een beeldrijke maatschappij leven, een

beeldmilieu¹, maar preciseren ze dat we de ons omringende beelden nog al te vaak interpreteren vanuit een literaire ingesteldheid, vanuit de woordcultuur. Verwijzen we nu naar de tweede betekenis van cultuur ("geheel van culturele voortbrengselen, van manifestaties van kunst, ontspanning en vermaak"), dan stellen we een verruiming van het begrip beeldcultuur vast. De term beeldcultuur werd in het tijdschrift *Andere Sinema* in Vlaanderen gelanceerd als een tegenhanger van de literaire cultuur, enkel verwijzend naar de canonwerken. In het postmoderne tijdperk verkiezen we echter een democratiserende interpretatie van de term beeldcultuur als het geheel van beeldcreaties die de geschiedenis van het beeld heeft voortgebracht, waarbij de grenzen tussen hoegenaamd hoge en lage cultuuruitingen vervagen. Wanneer we het in dit rapport hebben over de "cultuur" van het beeld, verwijzen we naar de laatstgenoemde, ruimere betekenis. Het audiovisuele beeld dient dan ook geplaatst te worden in de dynamische evolutie van de beeldcultuur, waarbij stilstaande beelden (o.a. uit de schilderkunst, de fotografie), eventueel in combinatie met muziek en geluid, de bouwstenen vormden voor audiovisuele creaties.

In de huidige samenleving zijn informatie en communicatie eerder audiovisueel of multimediaal dan uitsluitend literair. De beeldvorming en de perceptie van "de werkelijkheid" worden in grote mate bepaald door de hoegenaamd neutrale blik van de nieuwe media. De kracht van het audiovisuele beeld schuilt net in die illusie van waarachtigheid; via directe en concrete prikkels spelen auditief bewegende beelden in op lichaam en geest van de kijker. In de multiculturele maatschappij van

¹ Voor nadere toelichting bij de term "beeldmilieu", zie ook MAES Steve i.s.m. VAN DIENDEREN An. en VOLCKAERT Didier, *Tu ne verras pas Verapaz, geketen of gezien?* CANON Cultuurcel, Brussel, 2003.

vandaag is het kunnen nuanceren en duiden van de intuïtieve interpretatie van allerhande media-inhouden primordiaal. Een hoofdzakelijk verbaal-literair gericht onderwijs beantwoordt echter onvoldoende aan de noden en behoeften van een maatschappij die getekend is door de toenemende invloed en de alomtegenwoordigheid van audiovisuele beelden. In schril contrast met het woordtaalonderricht dat jongeren lees-, schrijf-, luister- en spreekvaardigheden aanleert en teksten leert structureren, analyseren, beoordelen én zelf creëren, speelt het Vlaamse onderwijs te weinig in op hedendaagse communicatievormen. Elke taal, woordelijk of audiovisueel, wordt deels spontaan verworven maar ook deels procesmatig aangeleerd. Het structureel implementeren van kijkvaardigheden en van een bewuste en interactieve omgang met de audiovisuele taal en cultuur dringt zich dan ook op in het Vlaamse onderwijssysteem.

In het volgende hoofdstuk schetsen we de historiek van opvoeding in beeld en media, en nemen we het audiovisuele paradigma als communicatiesysteem en artistiek expressiemiddel onder de loep.

2 UITGANGS- PUNTEN VAN AUDIOVISUELE VORMING

2.1. HISTORIEK

Visies op jeugd en nieuwe media

Het lijkt vandaag nog steeds best om te klagen over de achteruitgang van de culturele geletterdheid bij de jonge generatie. De jongeren zouden niet meer kunnen schrijven noch lezen, ze zouden nauwelijks inzicht hebben in de geschiedenis, laat staan dat ze beschikken over een minimum aan concentratievermogen (maar ze kunnen zich wel urenlang onafgebroken op computerspellen concentreren). In die klaagzang heeft men het graag in één adem over het hoegenaamd cultuurverval en de dreiging van de beeldcultuur. Georges Steiner fulmineert al jaren tegen de afkalving van de literair geletterde cultuur. De nieuwe media, en dan voornamelijk de televisie, zijn de grote boosdoeners voor auteurs uit de jaren '80 en '90 zoals Neil Postman (*The*

Disappearance of Childhood, 1983), Marie Winn (*Children without Childhood*, met als coverslogan "Growing Up Too Fast in the World of Sex and Drugs", 1984) en Barry Sanders (*A is for Ox: The Collapse of Literacy and the Rise of Violence in an Electronic Age*, 1995). Zij stellen dat de televisie het kind onherroepelijk heeft ingewijd in de tot nog toe veilig afgeschermd wereld van volwassenen, waar geweld, angst en seks hoogtij vieren. "The Death of Childhood" wordt ook in iets minder apocalyptische termen beschreven door Joshua Meyrowitz (*No Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behaviour*, 1985):

Television removes barriers that once divided people of different ages and reading abilities into different social situations. The widespread use of television is equivalent to a broad social decision to allow young children to be present at wars and funerals, courtships and seductions, criminal plots and cocktail parties.

Barry Sanders voorspelt dan weer, in één klap met de "Death of Childhood", de volledige teloorgang van de menselijke beschaving. "Human beings are the products of literacy", aldus Sanders. Vermits de jonge generatie steeds minder interesse toont voor de "culture of the book", betekent dit voor Sanders het nakende einde van "the critical, self-directed human being".

Opvallend is dat bovengenoemde schrijvers fulmineren tegen de nieuwe media die verantwoordelijk zouden zijn voor de "Death of Childhood", vanuit een idyllische, modernistische visie

op het kind en de kindertijd. In *After the Death of Childhood* (2000), vat David Buckingham de redenering van de doemdenkers als volgt samen:

[...] the separation of children began at the time of the Renaissance, and gathered pace with the expansion of capitalist industrialism. The demarcation -and indeed the study- of childhood as a distinct stage of life depended on children's removal from the workforce and the streets, and their containment within the situations of compulsory schooling. To define children "irrational" justified the introduction of a lengthy period in which they could be trained in the arts of self-control and disciplined behaviour. In these respects, our contemporary notion of childhood could be seen as part of the Enlightenment project, with its emphasis on the development of rationality as a means to ensure the stability of the social order.

Lang vóór het renaissancetijdperk, zo preciseert Buckingham evenwel, werden kinderen al beschouwd als een aparte sociale groep: Plato's *Republica* of de Hebreeuwse Talmud bevatten bijvoorbeeld reeds aanbevelingen en suggesties voor het al dan niet blootstellen van kinderen aan bepaalde verhalen en afbeeldingen. Niet alleen heeft het kind in de maatschappij altijd al bestaan, en is het niet in het leven geroepen door de uitvinding van de boekdrukkunst in de Renaissance (zoals Neil Postman stelt), maar zijn de ideeën over kinderen steeds gekleurd door de tijdgeest. Representaties van kinderen, ofwel zondig en verdorven, ofwel zuiver en onschuldig, werden bijvoorbeeld bewust gebruikt door de sociale

hervormers van de 19^{de} eeuw. In het naoorlogse Westen circuleren twee dominante visies op “de jeugd van tegenwoordig”: *youth as trouble* voor de maatschappij, enerzijds, en de definitie van *youth as fun*, van de jeugdfase als een periode van vrijheid en blijheid anderzijds¹. Reeds in 1971 reageerde Georges Steiner hevig tegen de optimisten van de tweede strekking: de gemakzuchtige, hedonistische en materialistische jongeren zouden geen interesse meer kunnen opbrengen voor de hoge of legitieme cultuur. Het discours van de “Death of Childhood” en, algemener, van het vervagen van grenzen tussen leeftijdscategorieën, disciplines, genres,... kenmerkt de postmoderne retoriek.

In de geschiedenis van het kind als sociale constructie werd de confrontatie met de reële volwassenenwereld steeds langer uitgesteld en groeiden de kinderen op in een behaaglijke “veiligheidszone”, merkt Ronald Soetaert op in het artikel “Van leesbevordering naar mediabevordering. Over Nieuwe Geletterdheid en Nieuwe Media”. Hedendaagse onderzoekers zijn het erover eens dat de jeugdfase in de tweede helft van de twintigste eeuw een paradoxale metamorfose heeft ondergaan. Enerzijds lijken kinderen mondiger dan ooit, informeren ze de oudere generatie over nieuwe technologieën en gedragen ze zich in vele opzichten als miniatuur volwassenen. Anderzijds worden allerlei verantwoordelijkheden die traditioneel bij volwassenen horen, zoals het krijgen van kinderen en de deelname aan het arbeidsproces, steeds meer uitgesteld. Patti Valkenburg bevestigt in *Beeldschermkinderen. Theorieën over kind en media* (2002) dat die veranderingen parallel lopen met de opkomst van de nieuwe media die, veel meer dan de geschreven media, de jeugd blootstellen aan

¹ Zie ook HEBDIGE Dick, *Hiding the light: on images and things*, Routledge, London, 1998 en LAERMANS Rudy, “Gevangen in beelden? Jongeren en hun verhouding tot de legitieme cultuur”, *Een beeld van belevingswereld. Over culturele geletterdheid*, Sdu Uitgevers, Den Haag, 1996.

inhouden voor volwassenen, maar dat de nieuwe media niet de enige oorzaak zijn van die veranderingen. De maatschappelijke kritiek op de idee van het kwetsbare kind en op de strakke scheiding tussen kinderen en volwassenen, vormt sinds de jaren zestig een vruchtbare bodem voor een andere benadering van de jeugdfase. De veiligheidszone wordt de laatste jaren niet zozeer doorbroken door de alomtegenwoordige “dreiging” van het beeld in de media, als wel door de evolutie van een gezagsrelatie naar een onderhandelingshouding in de omgang met kinderen. Concluderend kunnen we stellen dat er vandaag in de westerse samenlevingen verschillende visies op de jeugd bestaan die zich situeren in een continuüm tussen het paradigma van het kwetsbare kind en het paradigma van het mondige kind.

Onderricht in (audio)visueel beeld en media

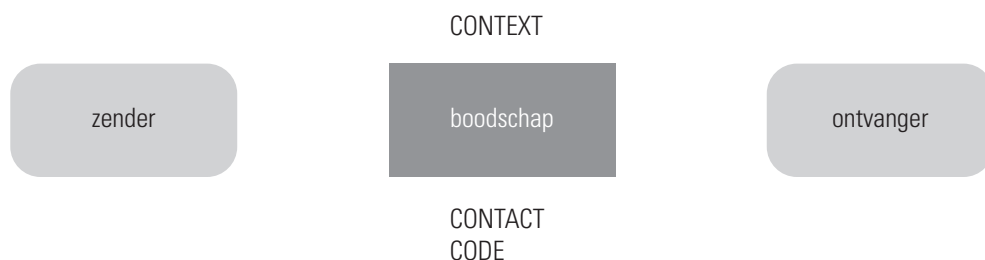
Het prille begin van (audio)visuele vorming en, ruimer bekeken, van media-educatie, is getekend door de cultuurpessimistische idee van het kwetsbare, passieve kind dat wordt gemanipuleerd door beelden. In die beginfase legde men afwisselend de nadruk op het protectionistisch afschermen van, en het ontwikkelen van weerbaarheid tegen de manipulatieve, angstaanjagende en gewelddadige invloed van mediabeelden. Vervolgens poogden opvoeders en leerkrachten het onderscheidingsvermogen van de leerlingen te ontwikkelen door hen alleen met kwalitatief hoogstaande en waardevolle beeldcultuur te confronteren en zo de kijkvoorkeuren van jongeren om te buigen. Die afwerende basishouding was ten dele geïnspireerd op de cultuurpessimistische theorie van de

Frankfurter Schule die de massamedia vooral zagen als een ideologische macht die een sterk manipulatieve invloed had op de sociale en economische verhoudingen in de maatschappij. De Frankfurters gingen ervan uit dat het makkelijk beïnvloedbare publiek de beeldenstorm in de media passief onderging.

De vrij simplistische effecttheorie werd in de loop der jaren gecorrigeerd door de psychologische stroming en de *cultural studies*. Wij vermelden hieronder de hoofdlijnen van beide tradities, zonder al te zeer in details te vervallen die niet relevant zijn voor dit onderzoeksproject. Dankzij de ontwikkelingspsychologische theorie van Jean Piaget over de verschillen in de interne cognitieve structuren van kinderen ("schema's" genoemd) in verschillende leeftijdsfasen, kwam er meer aandacht voor variabelen als aandacht, begrip en herinnering van beelden in de media. Volgens de psychologische traditie beschikken jongeren over cognitieve verdedigingsmechanismen en wordt hun vatbaarheid voor manipulatieve beelden mede bepaald door de sociale context (bv. ouders die een tegen-vertoon bieden). Ook de onderzoekers uit de *cultural studies*, die blijk geven van een iets optimistischere visie op jongeren dan de psychologische stroming, stellen dat jongeren actieve kijkers zijn die "onderhandelen" over beelden en media-inhouden. De rol van de leerkracht is dan niet meer het pre-selecteren en aanreiken van "kwalitatieve" inhouden, maar het bieden van een context voor allerlei audiovisuele beelden uit documentaire, sitcom, film, videoclip, reclamespot, nieuws, computerspel,... Een evolutie die uitmondt bij de leerkracht als onderzoeker-antropoloog die samen met de leerlingen nagaat hoe beelden verschillende representaties zijn van een werkelijkheid. Om de achterliggende discourses bloot te leggen, dienen jongeren in de eerste plaats te leren kijken, een bewuste activiteit die vaardigheden en beschouwing vereist.

2.2. HET (AUDIO)VISUELE BEELD ALS COMMUNICATIEMIDDEL

Via onderricht in de taal en de cultuur van het audiovisuele beeld, kunnen leerkrachten op school het kijk- en luistervermogen van hun leerlingen en studenten aanscherpen en optimaliseren. De audiovisuele taal als tekensysteem heeft in de eerste plaats een communicatiefunctie. Iedere vorm van communicatie, verbaal of (audio)visueel, vindt plaats in een bepaalde situatie waarbij tussen tenminste twee partijen een boodschap wordt uitgewisseld. Audiovisuele communicatie is vandaag nog vaak een éénrichtingsverkeer vermits de interactieve revolutie bij de massamedia, die zich richten tot een grote groep ontvangers, op zich laat wachten. Een interessant gegeven is dat we de zes componenten die o.a. Roman Jakobson onderscheidt in een verbale situatie (*Essais de linguistique générale*, 1963), ook kunnen toepassen op communicatie binnen het audiovisuele taalsysteem.



Iedere audiovisuele *boodschap* is geconstrueerd door een *zender* met intenties (bv. gevoelens uitdrukken, de ontvanger tot acties aanzetten), en kan op verschillende wijzen geïnterpreteerd worden door de *ontvanger(s)*. Een audiovisuele boodschap is een representatie van een werkelijkheid en verwijst daarbij naar de sociale, politieke, economische en filosofische *context* waarin de boodschap

werd gecreëerd. Ook de plaats die de audiovisuele creatie inneemt in de evolutie van de beeldcultuur (bv. als reactie op een bepaalde stijl, stroming, genre,...) behoort tot de component *context*. Om een boodschap te kunnen uitwisselen is er in de eerste plaats *contact* nodig tussen de zender en de ontvanger (vandaar het gebruik van "blikvangers"). *Last but not least*, de vorm van de audiovisuele boodschap wordt bepaald door een *code* met betrekking op kader, diepte/achterplan, ritme, kleur, licht, geluid/muziek, montage,... De zes basiscomponenten van het communicatieschema kunnen niet van elkaar worden losgekoppeld. Zo is de boodschap als betekenis (semantiek) intrinsiek gerelateerd aan de code als betekenisdrager (syntaxis) en omgekeerd. Ter vervollediging vermelden we eveneens de audiovisuele instrumenten, toepassingen en kanalen die de boodschap aanmaken, bewerken en uitzenden. De structuur en de evolutie van de technologie (bv. type camera, computerprogramma's als Paint, PowerPoint, Photoshop) zijn medebepalend voor de inhoud en de vormgeving van de audiovisuele boodschap.

Het gebruik van audiovisuele beelden in de klas kan zich niet beperken tot het louter illustreren van een lesinhoud: beelden dienen, net zoals teksten overigens, geplaatst te worden binnen een schema dat de communicatiestrategieën doorgrondt. Bovenstaand model is zowel toepasbaar op verbale als op audiovisuele communicatie, en vergemakkelijkt een "intermediale" lesmethodiek waarbij een verscheidenheid aan media op gelijke voet komen te staan en in interactie treden. Reeds in de zestiger jaren merkte Roman Jakobson voorzichtig op dat de verbale en visuele communicatiesystemen gelijkenissen vertonen: "Aussi biscornue que paraisse l'idée de mettre *L'Illiade* et *L'Odyssée* en bandes

dessinées, certains éléments structuraux de l'action subsistent, en dépit de la disparition de la forme linguistique". Bijna een halve eeuw later pleiten wij voor het evenwaardig gebruik van beide paradigma's op school, waarbij de onderlinge verbanden worden blootgelegd. Het mag echter niet de bedoeling zijn om - zoals nu geregeld gebeurt - (audio)visuele beelden vanuit een literaire ingesteldheid te interpreteren (bv. een film bespreken als een roman).

Het analyseren van oorlogsberichtgeving in kranten en televisiejournals is een klassieke toepassing van dit communicatieschema. Met welke blikvangers wordt de aandacht getrokken (*contact*)? Welke woorden (bv. anti-terroristische, heilige, illegale, strategische oorlog) en beelden (soldaten, slachtoffers, steden, landkaarten) gebruikt de verslaggever om de boodschap over te brengen? Worden er bepaalde oorlogsaspecten ontweken in de berichtgeving? Wie komt niet aan het woord of in beeld (*boodschap*)? Zijn de beschrijvingen gevat in metaforen? Vanuit welk camerastandpunt ziet de kijker de beelden, is er geluid of muziek bij de beelden, hoe zijn de beelden gemonteerd (*code*)? Op welke plaats komt het oorlogsbericht aan bod in het journal en door welke items wordt het voorafgegaan en opgevolgd? Worden er ethische, logische, emotionele argumenten gebruikt om het conflict te rechtvaardigen of af te keuren (*zender*)? In welk politiek, sociaal, cultureel, economisch en filosofisch kader ontstaat de berichtgeving (*context*)? Hoe kan de lezer of kijker de boodschap interpreteren (*ontvangen*)? De documentaire *Control Room* (2004) van Jehane Noujaim toont bijvoorbeeld een interessante confrontatie van Arabische en Amerikaanse berichtgevingen tijdens de eerste week van de oorlog in Irak. Voor een algemene studie van de oorlogsretoriek

verwijzen we ook naar het artikel “Grof geschud en zorgvuldig gezeefd. Taalbeschouwing voor alle mensen van goede wil” (1999) van Ronald Soetaert.

Het hanteren van bovenstaand communicatieschema in de klaspraktijk biedt nog enkele bijkomende voordelen. Een eerste vaardigheid die resulteert uit het consequent bestuderen van de interagerende componenten, is het kunnen betogen, het aanvoeren van bewijsgronden om een mening of een beoordeling te staven. Bij een degelijk onderbouwde filmbespreking in de klas, bijvoorbeeld, beperken de leerlingen zich niet tot het spuien van “Ik vind de film mooi, spannend, droevig,...”, maar gaan ze samen met de leerkracht op zoek naar het waarom achter dergelijke uitspraken. Argumenteren in de openbaarheid vergt verbale en audiovisuele (kijken en luisteren) competenties en begrip van de dynamische representatie en betekenisgeving. Ten tweede verschaft de deconstructie van audiovisuele beelden ook inzichten in de vaak misleidende objectiviteit en waarachtigheid van beelden. Het kunnen duiden van al dan niet fictieve beelden is overigens een blijvende zorg bij leerkrachten en een *hot item* in tal van studies en artikels. In *De Morgen* (06/04/2004), verwoordde redacteur cultuur Ward Daenen het als volgt: “Wij zouden in dit Hollywood- annex computergame-tijdperk nauwelijks nog fictie van realiteit kunnen onderscheiden. Koning Arthur - u weet wel: Sean Connery - wordt aangevinkt als een historische figuur en Adolf Hitler als een fictieve. [...] Het is aan ons volwassenen om kinderen en leerlingen wegwijz te maken in de toevloed van beelden”. Het feit dat de beeldvorming, en in dit geval de geschiedkundige kennis, bij jongeren grotendeels is gebaseerd op (audio)visuele media-inhouden, is op zich logisch en allerminst onrustbarend. Maar door het toepassen van bovenstaand communicatie-

model leren jongeren inzien dat (audio)visuele beelden met vernuft geconstrueerd zijn door een beeldenmaker en dat zij slechts een subjectief gekleurde werkelijkheid tonen. En dit geldt eveneens voor hoegenaamd “objectieve” audiovisuele vormen zoals het nieuws en de documentaire. Hoog tijd om in te grijpen, zo blijkt uit onze enquête, want 46% van de Vlaamse leerkrachten is van mening dat een nieuwsjournaal een objectieve weergave van feiten toont, en 61% gelooft dat een documentaire de werkelijkheid weergeeft.

De competenties die leerlingen (en leerkrachten) verwerven indien ze het (audio)visuele beeld als communicatiemiddel analyseren, stroken bovendien met de uitgangspunten voor media-educatie die in de loop der jaren werden ontwikkeld in het buitenland. Zowel in de Verenigde Staten en Nederland (waar men het voornamelijk heeft over media-educatie met de nadruk op de nieuwe media en het ontwikkelen van *visual literacy*) als in Groot-Brittannië (waar men de beschrijving *Moving Image Media Education* verkiest) worden vijf basisconcepten als instrumentarium voor de leerkracht gehanteerd: elke mediaboodschap is een constructie (1) én een representatie van een werkelijkheid (2), wordt gecreëerd in de economische context van de media (3), heeft zijn eigen esthetische vormgeving (4) en wordt door het publiek geïnterpreteerd naar eigen goeddunken en vermogen (5). Het plaatsen van audiovisuele beelden binnen het eerder beschreven communicatiestramien biedt dan weer het voordeel dat deze vijf uitgangspunten in relatie tot elkaar worden geëxpliceerd en uitgewerkt.

In dit onderzoeksrapport moedigen we in de eerste plaats de omgang met audiovisuele beelden in de klas aan en wel in álle vakken en leergebieden. Een “(audio)visueller” onderwijs met meer aandacht voor de ontwikkeling van kijk- (en luister)vaardigheden bereidt de jongeren voor op het functioneren in de beeldrijke maatschappij als alerte, bewuste, mondige burgers. Het audiovisuele paradigma is bovendien een krachtige werkvorm die aansluit bij de leefwereld en de perceptie van jongeren. Door frequente kijkactiviteiten hebben jongeren heel wat passieve kennis opgebouwd en hebben zij vaak al enige notie van bepaalde lesmateries. De leerkracht-onderzoeker kan vervolgens met de leerlingen nagaan in welke mate de door audiovisuele media gegenereerde beeldvorming strookt met de wetenschappelijke discoursen binnen de vakgebieden. Het doordacht omgaan met historische en aardrijkskundige informatie, met statistiek,... in de media staat overigens expliciet vermeld in de eindtermen die het departement Onderwijs heeft vastgelegd (waarover later meer). Van primordiaal belang is dat het gebruik van beeldmateriaal zich niet beperkt tot het oppervlakkig en vrijblijvend illustreren van lesinhouden, waarbij de beelden als waarachtig en éénduidig worden voorgesteld. De leerkracht dient de jongeren kundig en “kritisch” (in de neutrale betekenis van “bekwaam zijn tot beoordelen”) te leren omgaan met de audiovisuele taal die, zoals iedere taal, een communicatieve functie heeft. Vandaar dat we, in iets krachtigere termen, durven stellen dat aan elke Vlaamse onderwijzer, aan elke Vlaamse leerkracht, gespecialiseerd in welk vakgebied dan ook, de taak is toebedeeld “intermediaal” onderricht te geven in moedertaal én in audiovisuele taal.

2.3. HET (AUDIO)VISUELE BEELD ALS ARTISTIEKE CREATIE

Het audiovisuele beeld is, behalve een communicatiemiddel, ook het product van een kunstdiscipline: de audiovisuele kunsten. Om het (audio)visuele beeld op school als artistieke creatie en expressiemiddel te kunnen benaderen, dienen we eerst de evolutie van het ruimere kader kunsteducatie te schetsen. Tot het einde van de negentiende eeuw was de technische scholing en vervolmaking in de kunstdisciplines de enige vorm van artistieke opleiding. Langzamerhand groeide echter belangstelling voor het principe van de vrije expressie, dat werd getheoretiseerd door Herbert Read (*Education through Art*, 1958). Onder invloed van de filosoof Nelson Goodman, ontstond in de zestiger jaren hevige kritiek op de door emoties overladen kunstervaring van de vrije expressiebeweging, en helde kunsteducatie over naar het exclusief ontwikkelen van cognitieve vaardigheden. Schipperend tussen het expressieprimaat en de kunsthistorische invalshoek definieerden pedagogen en opvoeders vervolgens twee educatieve strategieën: *productief* (het bedenken en creëren van kunst; niet noodzakelijk het finaliseren van een "product") en *reflectief* (het beschouwen, analyseren en beoordelen van kunst). Idealiter zijn beide strategieën met elkaar verweven en maken ze deel uit van een uitgebalanceerd vormingsproces. Toetsen we de kunsteducatieve theorie nu aan de hedendaagse schoolpraktijk, dan stellen we vast dat het productieve principe wel eens durft te degenereren in het re-productieve, waarbij de creativiteit en de expressiviteit verdwijnen. We merken ook dat de reflectieve strategie zich vaak beperkt tot het receptieve deelaspect (kijken en luisteren zonder meer). Het aanreiken van een ruimer kader waarin

het kunstwerk wordt gecreëerd en ontvangen, draagt nochtans bij tot betekenisvolle productie en reflectie.

In de jaren tachtig van de vorige eeuw ontstond er in de Verenigde Staten reactie tegen het dichotomisch opsplitsen van het expressieprimaat en de cognitieve vaardigheden. Volgens de kunsteducatieve stroming Discipline Based Art Education (kortweg D.B.A.E.), ontwikkeld in het Getty Center for Education in the Arts in Chicago, zijn begrip en appreciatie van kunst (*reflectief*) even waardevol als het zelf creatief bezig zijn (*productief*). Met andere woorden, zowel kennis van theorie en context, als het vermogen op kunst te reageren en zelf werk tot stand te brengen, zijn noodzakelijke ingrediënten voor een algemeen vormende benadering van kunst. De D.B.A.E.-methode, voornamelijk toegespitst op de beeldende of (audio)visuele kunsten, benadert kunsteducatie vanuit vier disciplines: kunstproductie, kunstgeschiedenis, kunstkritiek en esthetica. Naast de *kunstproductie*, waarbij de leerling al doende zicht krijgt op de creatieve processen die het scheppen van een kunstwerk mogelijk maken, is er ook aandacht voor de *kunsthistorische* discipline die artistieke creaties in de evolutie van stijlen en stromingen binnen de beeldcultuur plaatst en zo de perceptie van de leerling verfijnt. Binnen haar educatieve visie doet D.B.A.E. eveneens beroep op de *kunstkritiek* om inzicht te verschaffen in de kwaliteitsbeoordeling van kunst. Bepalende factoren hierbij zijn esthetische, culturele en maatschappelijke criteria en de meervoudige interpretatie van de kunstbeschouwer. Ten slotte onderzoekt de *esthetica* vragen met betrekking tot de aard, de betekenis en de waarde van kunst. Voor een gedetailleerde toelichting bij de kunsteducatieve stroming D.B.A.E. verwijzen we naar het basiswerk

Discipline Based Art Education: origins, meanings and development (1989) of naar de artikels van Lies Jacobs die een proefschrift maakte over D.B.A.E. aan de Vrije Universiteit Brussel (o.a. in *Weg-wijzer, muzische vorming en basisonderwijs*, 2004).

Willem Elias, voorzitter van de vakgroep Sociale en Culturele Agogiek aan de Vrije Universiteit Brussel, verruimt de esthetica, de vierde pijler van het kunsteducatieve model van D.B.A.E., naar een algemene kunsttheoretische benadering die hij opsplitst in filosofie (wat is kunst?), psychologie (wat is creativiteit, kunstbeleving, esthetische waarneming,...?) en sociologie (welke relatie onderhoudt kunst met de maatschappij?). Bovendien voegt Elias nog een vijfde pijler aan de vier expliciet kunstgerichte disciplines van D.B.A.E. toe: de *kunstagogiek*, waar de intrinsieke kenmerken van het educatief proces centraal staan. De kunstagogische discipline, niet vrij van postmodernistische invloeden, legt de nadruk op het plezier beleven aan kunst, op de subjectiviteit van de leerling als beschouwer en schepper van kunst, op het aanwenden van kunst als middel tot ontplooiing van de persoonlijkheid, tot het beter verwerken van en werken aan de leefwereld van de leerling.

Tot slot vermelden we nog dat zowel de D.B.A.E.-stroming als het agogisch onderzoek ervan uitgaan dat ook de eerder reflectieve disciplines, zoals kunstgeschiedenis, kunstkritiek en esthetica/kunsttheorie, naar het begripsniveau van heel jonge kinderen vertaald kunnen worden. Om dit te bewerkstelligen, pleiten zij voor een langzame en procesmatige aanpak, waarbij kunsteducatie deel uitmaakt van de basisvorming in de kleuterschool en in het lager en secundair onderwijs. Het is zeker

niet de bedoeling dat de vier of vijf kunstdisciplines afzonderlijk worden onderwezen, maar wel dat ze deel uitmaken van één kunsteducatieve activiteit, waarbij zowel de onderlinge relaties tussen de bovenvermelde disciplines, als de *cross-overs* met ander vakgebieden aan de leerling worden geduid. De rol van de leerkracht beperkt zich niet tot de traditionele overdracht van kennis en competenties, maar bestaat uit het begeleiden van het groepsdynamisch proces via een bemiddelende dialoog en een open, antidogmatische houding. Of nog: “door middel van specifieke richtvragen, kunsttheoretische achtergrondinformatie en een bijhorende creatieve verwerking, kan men het kijkproces van het kind ondersteunen en kan men inspelen op zijn beleavingswereld”, zo vat Lies Jacobs de integratie van D.B.A.E. binnen de klaspraktijk samen (*Weg-wijzer, muzische vorming en basisonderwijs*, 2004).

Voor het verloop van het kunsteducatief proces is het van belang het artistiek ontwikkelingsniveau van de leerlingen in te schatten. Naargelang van de “beginsituatie” van de leerlingen, kan de leerkracht uitdagende kunsteducatieve activiteiten aanbieden die hun competenties aanscherpen en hun referentiekader verruimen, opdat ze zouden evolueren naar een volgende ontwikkelingsfase. Michael Parsons, auteur van *How we understand art* (1987), onderscheidt vijf stadia in de ontwikkeling van het menselijk kunstbegrip:

- Favoritisme: de leerling legt associatieve verbanden tussen het kunstwerk en de eigen leefwereld.
- Mimetisme: gelijkenis met de werkelijkheid en technisch vakmanschap primeren.

- Expressiviteit: de uitdrukingskracht van het kunstwerk wekt een intens gevoel op bij de leerling. Expressieve vaardigheden nemen de bovenhand.
- Formalisme: de leerling krijgt oog voor vormkenmerken, stijl en context van het kunstwerk.
- Autonomie: op basis van de inzichten verworven in de vorige stadia, ontstaan openheid en afstand die een eigen afgewogen oordeel van de leerling mogelijk maken.

Hoewel de vijf ontwikkelingspsychologische stadia niet gerelateerd kunnen worden aan strikt afgebakende leeftijdscategorieën, vermits elk kind volgens eigen vermogen en tempo evolueert, stellen we evenwel enkele interessante gelijkenissen vast met de ontwikkeling in mediavoorkeuren.

In *Beeldschermkinderen. Theorieën over kind en media* (2002) bespreekt Patti Valkenburg een aantal belangrijke ontwikkelingspsychologische kenmerken die de mediavoorkeuren van kinderen tot twaalf jaar bepalen. Volgens de gematigde discrepantietheorie kijken kinderen het liefst naar objecten en beelden die ze begrijpen of ten minste gedeeltelijk kunnen inpassen in hun conceptuele ontwikkelingskader. Uit onderzoek blijkt dat baby's en peuters nauwelijks oog hebben voor een verhaallijn, maar gefascineerd zijn door de auditieve en audiovisuele aspecten van televisieprogramma's. Kinderen tot twee jaar hebben, behalve voor symmetrisch menselijke gezichten, een duidelijke voorkeur voor bewegende objecten met felle kleuren en muziek (bv. in reclamespots of kinderprogramma's als *Tiktak* en *Teletubbies*). Tijdens het kijken zijn jonge kinderen zowel cognitief als fysiek heel actief: vanaf

vijftien maanden benoemen peuters wat ze zien (*verbal labeling*) en begeleiden zij de audiovisuele beelden met enthousiaste zang- en dansactiviteiten. Vanaf twee jaar kijken kleuters bij voorkeur naar vertrouwde mediabeelden zoals dieren en objecten uit de huiselijke omgeving, waarbij de aandacht uitgaat naar expliciete, fysieke kenmerken. We kunnen stellen dat de perceptuele gebondenheid van jonge kinderen aan herkenbare contexten overeenkomt met de fase van favoritisme in de algemene psychologische ontwikkeling van het kind.

De periode van vijf tot acht jaar is een overgangsfase in het onderscheiden van fantasie en realiteit. Hoewel die leeftijdsgroep nog steeds perceptueel gebonden is aan duidelijke, uiterlijke aspecten, is er een groeiende belangstelling merkbaar voor avontuurlijke en exotische mediabeelden, met actie, geweld, binaire karakters, fysieke humor en superhelden als onontbeerlijke elementen. Patti Valkenburg wijt deze vorm van escapisme aan het ontdekken van de eigen fysieke beperkingen en het ontwikkelen van de sociale en seksuele identiteit. Tussen acht en twaalf jaar decentreert het kind steeds meer de aandacht naar de details in audiovisuele beelden, die het nauwkeurig toetst aan de realiteit. Door de ontwikkeling van de sociale cognitie wordt het begrijpen van emoties, relaties en identiteit via audiovisuele beelden ook steeds belangrijker. In de adolescentie ligt de nadruk in toenemende mate op expressiviteit en emotionaliteit en is er een aanzet van blikverruiming naar contextuele en formeel-esthetische factoren die de audiovisuele beelden bepalen. Volgens de hedendaagse ontwikkelingspsychologie en pedagogie is het van het grootste belang dat de leerkracht rekening houdt met de ontwikkelingsfase én de (audio)visuele voorkeuren van zijn doelgroep. Maar ook

dat hij de jongeren begeleidt in het muzische proces, door het stimuleren van de creativiteit en het uitbouwen van telkens grotere theoretische denkkaders.

Wanneer in de huidige onderwijspraktijk het audiovisuele beeld al eens grondig wordt uitgespit, gebeurt dit voornamelijk in muzische of artistieke vakken. De uitwijding over het audiovisuele beeld als artistieke creatie leek ons in dat opzicht zinvol.

Concluderend kunnen we stellen dat, na een periode van wisselende hegemonie van de vrije expressie en de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden, de kunsteducatie vandaag naar een synthetiserende aanpak streeft. Kennis van de historisch-artistieke context, de kunstkritiek en de esthetica worden even waardevol bevonden als het zelf creatief bezig zijn. De voortdurende wisselwerking tussen reflectieve en productieve activiteiten dient procesmatig te worden opgebouwd, in overeenstemming met de psychologische ontwikkeling en de leeftijdsgebonden voorkeuren van het kind. Muzische vorming wordt nu voornamelijk opgevat als een uurtje actieve recreatie waar kinderen recht op zouden hebben tot hun veertienjarige leeftijd om daarna, in het beste geval, over te schakelen naar theoretische kennisoverdracht over de audiovisuele kunsten binnen netgebonden vakken als esthetica of kunstgeschiedenis. Deze traditionele interpretatie van muzische opvoeding op school strookt geenszins met de uitgangspunten en methodiek die zijn uitgewerkt en algemeen aanvaard door pedagogische, ontwikkelingspsychologische en kunsteducatieve experts. Van primordiaal belang is de geïntegreerde en procesmatige aanpak van kunsteducatie, of meer bepaald, van opvoeding in de audiovisuele kunsten, waarbij voortdurende *cross-overs* met alle vak- en leergebieden centraal staan.

Een muzische attitude bij alle leerkrachten, gedurende het hele scholingsproces, is een eerste voorwaarde om jongeren op te voeden tot authentieke, bewuste, mondige en creatieve burgers.

2.4. BESLUITEN

In dit hoofdstuk hebben we allereerst een historiek geschetst van audiovisuele educatie die werd bepaald door de evoluerende visies op jeugd en nieuwe media. Het uitgangspunt van audiovisuele vorming is het **omzetten van een passieve consumptiementaliteit in een bewuste, kritische omgang met audiovisuele beelden**. Kinderen en jongeren springen vaak handig om met allerlei (audiovisuele) mediatoepassingen. Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat de ideale website volgens basisschoolkinderen de volgende mogelijkheden combineert: spellen, chatruimtes, digitale kaarten, download van filmpjes en muziek, prijsvragen, Instant Messaging¹. De commerciële markt speelt uiteraard handig op die convergerende inhoud en technieken in en biedt nu vaak de populairste kindersites aan. Leerlingen zouden de kans moeten krijgen om op school hun intuïtieve en overwegend receptieve gedrag te beredeneren. Met andere woorden, door de codes te expliciteren en de betekenisgevende processen te ontrafelen, kunnen jongeren de mediatalen discursief maken. De doordachte en bewuste integratie van audiovisuele beelden en media in alle vak- en leergebieden zou dan ook in de eerste plaats gestimuleerd moeten worden, maar kan zich zeker niet beperken tot het traditionele, illustratieve gebruik van informatiebronnen die als objectief en waarachtig worden voorgesteld (zoals nieuws, duiding en documentaire), of het louter technisch aanwenden van (audio)visuele toepassingen (zoals PowerPoint-presentaties) als “didactisch” leermiddel. Jongeren dienen kijk- en luistercompetenties te ontwikkelen en inzichten te verwerven in de taal en de cultuur van het (audio)visuele beeld.

¹ VALKENBURG Patti, *Beeldschermkinderen. Theorieën over kind en media*, Boom, Amsterdam, 2002.

Audiovisuele beelden maken deel uit van een betekenisgevend tekensysteem en kunnen geanalyseerd worden aan de hand van een universeel geldend communicatiesysteem met aandacht voor de intenties van de zender, de boodschap zelf (semantiek), de interpretatie van de ontvanger, het contact tussen beide partijen, de code (syntaxis) en de context (beeldcultuur en maatschappij). Door het ervaren en beschouwen van audiovisueel beeld als **communicatiemiddel**, leren jongeren inzien dat hun kennis en beeldvorming - beiden grotendeels bepaald door (audio)visuele media-inhouden - vaak stoelen op een fundamenteel subjectieve perceptie van een door kunstgrepen gemanipuleerde werkelijkheid. Hebben we het over het audiovisuele beeld als **artistieke creatie**, dan kunnen de basiscomponenten van de audiovisuele taal nog dieper worden uitgespit en de kennis, vaardigheden en attitudes van de leerling verfijnd. Het is echter geenszins de bedoeling audiovisuele educatie kunstmatig op te splitsen in, enerzijds, een kritische omgang met het communicatiemiddel in alle lessen en, anderzijds, de aandacht voor audiovisuele kunst in de muzische en artistieke vakken. Het is bovenal belangrijk dat de audiovisuele vorming, door alle vakken en leerjaren heen, een **procesmatige evolutie** kent, met een continue **wisselwerking tussen reflectieve en productieve** activiteiten, tussen deconstructie en constructie.

Audiovisuele vorming op school sluit niet alleen aan bij de leefwereld van de leerlingen, waardoor het leerrendement en de interesse hoger zijn en de opgedane kennis en vaardigheden beter beklijven, maar is ook het middel bij uitstek om de algemene **culturele geletterdheid en burgerzin** van jongeren te bevorderen. Om het met Howard Gardner te zeggen: het westerse onderwijssysteem drijft de

verbaal-linguïstische en logisch-mathematische competenties van de leerling ten top, maar negeert de ontwikkeling van de visueel-ruimtelijke, muzikaal-ritmische, lichamelijke, interpersoonlijke en intrapersoonlijke faculteiten van jongeren (*Multiple intelligences: the theory in practice*, 1993). Rik Pinxten, auteur van *De artistieke samenleving* (2003), vult aan: “de opvoeding via het schoolse systeem, die gericht is op een competitief mensbeeld en slechts gebruik maakt van een paar menselijke faculteiten, kweekt te veel geïsoleerde individuen en verhoogt zo de kloof tussen mensen. Indirect of direct kan dit leiden tot meer aantrekkingskracht van het exclusie-denken”. [...] Vermits kunst en cultuur de mens in verschillende aspecten van zijn menszijn kunnen bereiken, is een algemene muzische attitude op school, die de ontwikkeling van de meervoudige “intelligenties” van het kind centraal stelt, een eerste stap om de participatie van de jonge burger aan het maatschappelijk weefsel te verhogen of te verbeteren. Audiovisuele opvoeding kan hierin een cruciale rol spelen: meer nog dan alle andere cultuuruitingen zijn audiovisuele beelden massaal aanwezig in de samenleving én bovendien laagdrempelig. Het onderwijs kan zich niet beperken tot de canon van de grote audiovisuele meesters, maar dient ook uit te gaan van de kleine verhalen, van de populaire vormen die de gedeelde kennis vormen van zowel leerkracht als leerling. Een audiovisuele ingesteldheid op school wil bovenal de blikken verscherpen en verruimen. Na de algemene visie met theoretische inslag die is toegelicht in dit hoofdstuk, gaan we na welke plaats audiovisuele beelden en media innemen in de huidige schoolpraktijk.

3 SCREENING VAN HET ONDERWIJS

In België berusten de bevoegdheden inzake onderwijs bij de gemeenschappen. Binnen de Vlaamse regering is de Vlaamse minister van Onderwijs verantwoordelijk voor het onderwijsbeleid van het kleuter- tot het universitair onderwijs. De federale overheid is slechts bevoegd voor de pensioenen van de personeelsleden van onderwijsinstellingen, het vastleggen van de leerplicht en het bepalen van de minimumvoorwaarden voor het behalen van een diploma. Vrijheid van onderwijs is een grondwettelijk recht in België: elke natuurlijke persoon of rechtspersoon mag onderwijsinstellingen oprichten. Scholen die erkend of financieel gesteund willen worden door de overheid, moeten echter een aantal bepalingen naleven. Zo legt de overheid minimumdoelstellingen - ontwikkelingsdoelen en eindtermen - op inzake kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de scholen bij hun leerlingen moeten nastreven en bereiken. De onderwijsinspectie van de Vlaamse Gemeenschap licht de basis- en secundaire scholen in principe eens om de zes jaar door, om na te gaan of de ontwikkelingsdoelen en eindtermen effectief worden gerealiseerd en de school bijgevolg nog erkend of gesubsidieerd kan worden door de overheid.

Traditioneel sluiten de Vlaamse scholen zich aan bij een onderwijsnet of overkoepelende organisatie die door de overheid financieel wordt gesteund. In Vlaanderen onderscheiden we drie

grote onderwijsnetten. Het gemeenschapsonderwijs, ten eerste, wordt georganiseerd in opdracht van de Vlaamse Gemeenschap en is door de grondwet verplicht tot (religieuze, filosofische en ideologische) neutraliteit. Het gesubsidieerd officieel onderwijs, ten tweede, omvat het gemeentelijk onderwijs ingericht door de gemeentebesturen en het provinciaal onderwijs georganiseerd door de provinciebesturen. Dit gesubsidieerd officieel onderwijsnet bestaat dus uit twee koepels: het Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap (OVSG) en de Cel voor het Vlaams Provinciaal Onderwijs (POV). Tenslotte gaat het gesubsidieerd vrij onderwijs, ook wel het vrije net, uit van privé-initiatieven. In Vlaanderen is 68% van de jongeren ingeschreven in basis- en secundaire scholen van het vrije net, dat hoofdzakelijk bestaat uit katholieke scholen verenigd in de koepel Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (VSKO). Het gesubsidieerd vrij onderwijs omvat daarnaast ook protestantse, islamitische, orthodoxe, joodse,... scholen alsook een aantal Freinet-, Montessori-, Steiner- en andere methodescholen. Elk onderwijsnet of schoolbestuur krijgt de opdracht van de Vlaamse overheid om de ontwikkelingsdoelen en eindtermen in leerplannen te verwerken. Een leerplan bevat een systematische inventaris van de doelstellingen en inhouden die men in een leer- of vakgebied wenst te bereiken en beschrijft de hiertoe aangewende pedagogische methoden. Elk onderwijsnet beschikt over eigen pedagogische begeleiders die, op vraag van de scholen, instaan voor pedagogische en methodologische begeleiding, en zich jaarlijks met een rapport ten opzichte van de overheid dienen te verantwoorden. Gedetailleerde informatie over het Vlaamse onderwijslandschap is te verkrijgen op de site www.ond.vlaanderen.be.

Teneinde enig zicht te krijgen op de integratie van audiovisueel beeld en media in de huidige klaspraktijk, werd het onderwijsveld in het kader van dit onderzoeksproject op velerlei manieren onderzocht. De studie van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen (3.1.) verduidelijkt de plaats en de rol die de Dienst voor Onderwijsontwikkeling van het departement Onderwijs heeft toebedeeld aan audiovisuele vorming in het algemene leerproces. Een enquête gericht aan leerkrachten van het kleuter-, lager en secundair onderwijs, alsook aan lectoren van de lerarenopleidingen, werpt licht op de vertaling van de audiovisuele eindtermen en ontwikkelingsdoelen in de dagelijkse klaspraktijk (3.2.). De resultaten van beide onderzoeksaspecten werden vervolgens getoetst aan de bevindingen van responsgroepen bestaande uit leerkrachten, lectoren van de lerarenopleidingen, pedagogische adviseurs van de onderwijsnetten en inspecteurs, en gebundeld in een aantal samenvattende werkpunten (3.3.).

3.1. ONTWIKKELINGSDOELEN EN EINDTERMEN

Zoals bepaald door het Vlaams Parlement in het Decreet van 15 juli 1997 moeten leerkrachten in hun onderwijspraktijk rekening houden met een aantal ontwikkelingsdoelen en eindtermen. De overheid legt die minimumdoelen op teneinde in alle scholen, ongeacht hun instroom, een vergelijkbare minimumkwaliteit te waarborgen en gelijke kansen te garanderen. **Ontwikkelingsdoelen** zijn minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de school bij haar leerlingen moet *nastreven* in het kleuteronderwijs en de B-stroom van de eerste graad van het secundair onderwijs. De overheid heeft eveneens een aantal **eindtermen** vastgelegd die *noodzakelijk en bereikbaar* geacht worden voor het gewoon lager onderwijs en voor elke vorm (algemeen, beroeps, kunst, technisch) in de drie graden van het gewoon secundair onderwijs. Die eindtermen worden aangevuld met een aantal leergebied- en vakoverschrijdende eindtermen: “leren leren” en “sociale vaardigheden” in beide niveaus (lager en secundair), alsook “gezondheidseducatie”, “milieueducatie”, “opvoeden tot burgerzin” in alle graden en “muzisch-creatieve vorming” in de 2^{de} en 3^{de} graad van het secundair onderwijs. Ter voorbereiding van dit onderzoeksproject heeft de Dienst voor Onderwijsontwikkeling van het departement Onderwijs de ontwikkelingsdoelen en eindtermen gescreeend op “media-educatie en ontwikkeling van informatievaardigheden”. Aan de hand van die doorlichting en het volledige pakket ontwikkelingsdoelen en eindtermen, geven we een beknopt overzicht van de plaats van het audiovisuele beeld en van media in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het gewoon basis- en secundair onderwijs.

Muzische vorming

Het muzische leergebied in de basisschool, en meer bepaald het domein media, is een voor de hand liggende invalshoek voor audiovisuele vorming. Hieronder zijn de pertinente muzische ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het basisonderwijs in kaart gebracht, met een aantal cursief gedrukte voorbeelden uit de *Informatiemap voor de onderwijspraktijk* (departement Onderwijs, 2001) ter illustratie.

Muzische vorming kleuteronderwijs. De kleuters kunnen:

- **alert omgaan met** voor hen bestemde audiovisuele boodschappen (Media Od 5.1)
Bv. Een voor hen bestemde boodschap, ondersteund door klank en beeld, begrijpen.
- vaststellen dat klanken, beelden en bewegingen elkaar **wederzijds beïnvloeden** (Media Od 5.2)
Bv. Zelf geluiden en klanken produceren of nabootsen die passen bij hun tekening, verhaal, spel,...
- de **volgorde** van een reeks voorwerpen, prenten, beelden, klanken en geluiden vaststellen, veranderen, schikken, herschikken en er een nieuw **verhaal** rond vertellen (Media Od 5.3)
Bv. Geluidssignalen ordenen en combineren (rinkelen-fietsbel, voetstappen-deurklap)

en bij elke nieuwe combinatie een ander verhaal vertellen.

- **bewuster luisteren en kijken** naar de hoeveelheden geluiden en klanken en naar zeer eenvoudige audiovisuele boodschappen (Media Od 5.4)

Bv. Ervaren dat het geluidsvolume kan aangepast worden, dat bij het spreken, bij tekenfilm of tv-reclame de klank kan variëren (zacht, stil, luid).

Muzische vorming lagere school. De leerlingen kunnen:

- beeldinformatie **herkennen, begrijpen, interpreteren en er kritisch** tegenover staan (Beeld Et 1.3)

Bv. Etalages, tv, reclame, affiches, ... begrijpen en kritisch benaderen.

- beeldsignalen waarnemen zodat men **opvallend goede en minder geslaagde** dingen kan doorzoeken en herkennen (Media Et 5.1)

Bv. Eenvoudige criteria hanteren naar beweging en standpunt van de camera.

- ervaren dat een **visueel beeld al dan niet vergezeld van een nieuw geluid** steeds een nieuwe werkelijkheid kan oproepen (Media Et 5.2)

Bv. Met een cassette steeds naar andere geluiden zoeken om een prent, een afbeelding

of een eigengemaakte tekening een andere betekenis te geven.

- soorten van eenvoudige hedendaagse **audiovisuele opname- en weergave-toestellen** aanwijzen, benoemen en ze creatief bedienen (Media Et 5.3)

Bv. Met de klas een eigen website creëren. Een tekening met computerprogramma voor animatie bewerken. Een video-opstel maken. Zingen met een computerprogramma. Hanteren van een fototoestel, cassetterecorder, microfoon, hifi-toren, tv-toestel, videorecorder, computer, walkman,...

- **een eigen audiovisuele taal** gebruiken en het massale audiovisuele aanbod een **relativerende plaats** toekennen (Media Et 5.4)

Bv. Een reclamecampagne opbouwen voor het schoolfeest. Bedoelingen in audiovisuele boodschappen achterhalen. Gebruik van de tv-tijd inschatten. Zich voorstellen of een schoolkrant nog zal functioneren in de school van het jaar 2010. Zelf een audiovisuele taal bedenken om met klasgenoten te communiceren.

- eenvoudige, audiovisuele informatie uit de eigen belevingswereld **herkennen, onderzoeken en vergelijken** (Media Et 5.5)

Bv. Vaststellen hoe de massamedia omgaan met het doorgeven van informatie, ideeën, meningen, ... Zich afvragen of de informatie betrouwbaar is.

Bij de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het domein media ligt de nadruk duidelijk op het audiovisuele paradigma (*audiovisuele boodschappen, toestellen, taal, informatie,...*). Reeds in de kleuterschool is er aandacht voor de wederzijdse invloed van de auditieve en visuele aspecten die, in samenspel, verschillende werkelijkheden oproepen. Kijk- en luistervaardigheden worden stapsgewijs ontwikkeld: een peuter is in staat om vertrouwde audiovisuele beelden te herkennen, een kleuter ontwikkelt een alerte, bewustere houding door verbanden te leggen en beelden, klanken en bewegingen te compileren tot een verhaal. In de lagere school worden de basiscompetenties herkennen en begrijpen verrijkt met het kritisch interpreteren en beoordelen aan de hand van eenvoudige criteria. Leerlingen tussen zes en twaalf jaar leren bovendien opname- en weergavetoestellen technisch en creatief bedienen, en experimenteren met de audiovisuele taal. In *Leren leren met muzische vorming*, een publicatie van CANON Cultuurcel, stellen André Blondeel en Alix van Ransbeeck dat het domein media als het ware een compilatie is van de andere muzische domeinen (drama, beweging, muziek, beeld) en bovendien eigen aandachtspunten omvat. Centraal in audiovisuele educatie als onderdeel van muzische vorming staan de interacties tussen geluid en bewegende beelden, tussen de betekenis (semantiek) en de vorm (syntaxis). De auteurs benadrukken dat audiovisuele beelden in hoge mate bepaald worden door het gebruik van de camera (bv. kader, camerastandpunt), de mise-en-scène (bv. licht, personages, decor), de keuzes tijdens de montage, enzovoorts. Door een wisselwerking tussen reflectieve en productieve activiteiten verwerven de leerlingen niet alleen bedieningsvaardigheden, maar ook basisinzichten in de expressiemogelijkheden, in de creatieve vorm- en betekenisgeving van het audiovisuele beeld.

Audiovisuele educatie als verruiming van de muzische “zijnservaring” wordt in de eerste graad van het secundair onderwijs voortgezet in de vakken artistieke opvoeding of plastische en/of muzikale opvoeding. Uit de visietekst die de selectiecriteria en de structurering van de eindtermen verantwoordt (www.ond.vlaanderen/dvo/secundair/a-stroom/uitgangspunten), blijkt dat een algemene audiovisuele vorming het streefdoel is van de expressievakken muzikale en plastische opvoeding.

Om leerlingen adequaat te leren functioneren in de moderne maatschappij is een vorm van “audiovisuele alfabetisering” noodzakelijk. Het audiovisueel communiceren is immers een universele informatie- en communicatievorm geworden. Leerlingen moeten greep krijgen op de wijze waarop consumptiegebonden waarden, normen en betekenissen muzikaal en beeldend in de media functioneren en overgedragen worden. Zij moeten tenslotte hun eigen visie en audiovisuele ervaring durven toetsen aan de visie en de ervaring van anderen. Daarom zullen de eindtermen voor muzikale en plastische opvoeding, ieder vanuit de eigen discipline, bijdragen tot het verwonderd ontdekken van authentieke en creatieve ervaringen van Altamira tot videoclip. Die eindtermen werden gegroepeerd rond audiovisuele communicatie en expressie. [...]

Alle artistieke handelingen houden een complexiteit van vaardigheden in. Cognitieve, affectieve en motorische aspecten zijn hier in permanente dialoog gewikkeld.

Door zelf handelingsbekwaam te worden en zich ontvankelijk te tonen voor visuele en auditieve uitingen met begrip voor de culturele, maatschappelijke en historische ontstaanscontext, leren leerlingen op een creatieve en kritische manier omgaan met de audiovisuele cultuur. In de tweede en derde graad wordt de muzisch-creatieve vorming, gevat in een aantal vakoverschrijdende eindtermen, nog ruimer beschouwd als de algemene ontwikkeling van het esthetisch vermogen en van de belangstelling voor en participatie aan het culturele leven. Leerlingen krijgen de kans verschillende muzisch-creatieve uitingen (zoals muziek, design, mode, film,...) en hun productieprocessen te verkennen, en zicht te krijgen op de creatieve mogelijkheden van nieuwe technologieën, materialen en media. Van de onderwijsverstrekkers wordt verwacht dat ze dit ruime kader voor muzisch-creatieve vorming in concrete leerinhouden vertalen en op een organische en coherente manier in de algemene vorming integreren.

Talenonderricht (moedertaal en moderne vreemde talen)

Audiovisuele vorming wordt in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen echter niet alleen benaderd vanuit de muzische hoek, met speciale aandacht voor creativiteit en expressie, maar maakt ook deel uit van het talenonderwijs. Vermits kleuters nog niet kunnen schrijven of lezen, zijn audiovisuele beelden een bijzonder geschikt kennisinstrument en communicatiemiddel. De ontwikkelingsdoelen omtrent de spreek-, schrijf-, luister- en leesvaardigheden van de kleuters, leggen dan ook de nadruk op

boodschappen die deels of volledig worden voorgesteld door beelden en/of geluiden (bv. Nederlands Od 1.3, 3.1, 3.2, 3.4, 4.1, 4.2, 4.3). Taalbeschouwing leert kleuters bovendien communicatievormen onderscheiden (bv. een reclameboodschap, een nieuwsfragment) en inzien dat boodschappen (audio)visueel kunnen worden bewaard en opnieuw opgeroepen (Nederlands Od 5.1, 5.2). Net zoals in het moedertaalonderwijs van de allerjongsten worden eenvoudige boodschappen ook geëxpliceerd aan de hand van beelden en/of geluiden bij het aanleren van moderne vreemde talen (zie ook de eindtermen voor Frans in het lager onderwijs, voor Frans en Engels in graad I van het secundair onderwijs, voor moderne vreemde talen in graad II en III in ASO/KSO/TSO).

In het talenonderricht van het lager en secundair onderwijs ontwikkelt de leerling ten volle de vier taalvaardigheden - schrijven, spreken, luisteren, lezen - aan de hand van tekstuele, auditieve, visuele, audiovisuele en multimediale informatie. Een greep uit de niet-tekstuele bronnen die expliciet vermeld worden in de eindtermen: informatieve tv-uitzendingen (Lager, Ned Et 1.7), ontspannende televisieprogramma's (Sec I, A-stroom, Ned Et 9 of B-stroom, Ned Od 13), jeugdprogramma's op radio en tv (Sec I, A-stroom, Ned Et 1), reclameboodschappen in de media (Sec I, A-stroom, Ned Et 2), reportages, film- en feuilletonfragmenten (Sec II, ASO, Mod Talen Et 1 en 2), interviews, praatprogramma's en journaals aangeboden via diverse media en multimediale informatiedragers (Sec II, ASO/KSO/TSO, Ned Et 3), informerende en diverterende programma's (Sec II, ASO/KSO/TSO, Ned Et 16),... De moeilijkheidsgraad van de bronnen die in het lager en secundair onderwijs worden bestudeerd, is afhankelijk van het doelpubliek (gericht tot de leerling, tot bekende of onbekende leeftijdsgenoten,

bekende volwassenen en onbekend publiek) en van het verwerkingsniveau (kopiëren, beschrijven, structureren, beoordelen). Leerlingen passen ook de geëigende termen van het communicatiesysteem toe (Lager, Ned Et 6.4) en verwerven inzichten in de informatieve, prescriptieve, argumentatieve, narratieve, recreatieve... functies van boodschappen. In het secundair onderwijs worden daarenboven twee communicatiestrategieën veelvuldig belicht: het kunnen hanteren van traditionele, elektronische, digitale hulpbronnen om informatie te verzamelen en het integreren van een (audio)visuele opmaak (bv. Sec II, ASO, Mod talen Et 8, 15 en 39 of KSO/TSO, Mod talen Et 7, 14 en 29 of Sec III, ASO/KSO/TSO Ned Et 25). In het onderricht in zowel moedertaal als moderne vreemde talen primeren de communicatieve competenties die via taalvaardigheid, beschouwing en strategieën worden ontwikkeld en met behulp van tekstueel, audio/visueel en multimediaal lesmateriaal worden getraind.

W.O. en aardrijkskunde, geschiedenis, wiskunde, natuurwetenschappen, P.A.V.

Bij wereldoriëntatie in de lagere school en bij vakken als aardrijkskunde, geschiedenis, wiskunde, natuurwetenschappen, project algemene vakken in het secundair onderwijs, vermelden de eindtermen keer op keer het zelfstandig kunnen kiezen en raadplegen van tekstuele, audio/visuele en multimediale bronnen. Leerlingen worden stapsgewijs begeleid in het opsporen en creatief verwerken van tekstuele en non-tekstuele gegevens met behulp van elektronische en digitale instrumenten. Niet onbelangrijk

is dat het ontwikkelen van technische vaardigheden steeds hand in hand gaat met het kunnen contextualiseren en kritisch benaderen van de informatie verworven via traditionele en nieuwe media.

Enkele ontwikkelingsdoelen en eindtermen ter illustratie:

- de kleuters kunnen met behulp van een volwassene, eenvoudige bronnen hanteren om meer te weten over de natuur (Kleuter, W.O. Od 1.8)
- de leerlingen kunnen op hun niveau verschillende informatiebronnen raadplegen (Lager, W.O. Et 7)
- beseffen dat hun gedrag beïnvloed wordt door de reclame en de media (Lager, W.O. Et 4.5)
- ontwikkelen kritische zin bij het omgaan met historische informatie (Sec I, B-stroom, Maatschappelijke vorming, Od 16)
- kunnen eenvoudige tekstuele, auditieve, visuele en audiovisuele informatie ordenen inzake tijds kader, ruimtelijk kader, dimensie socialiteit (Sec I, A-stroom, Geschiedenis Et 19)
- kritisch staan tegenover het gebruik van statistiek in de media (Sec II, ASO, Wisk Et 47)
- een kritische houding aannemen t.o.v. aardrijkskundige informatie in de media (Sec II, ASO/KSO/TSO, Aardr Et 19 en Sec III, ASO/KSO/TSO, Aardr Et 27)
- historische informatie kritisch en vanuit verschillende standpunten benaderen (Sec III, ASO/KSO/TSO, Geschiedenis Et 17)

- durven vanuit een eerlijke omgang met informatie reageren op vormen van desinformatie (Sec III, ASO, Gesch Et 26 en KSO/TSO, Gesch 22)
- maatschappelijk relevante informatie, met behulp van ICT ingewonnen, kritisch beoordelen (Sec III 3, PAV Et 17)

In de eindtermen van bovengenoemde vakken gaat de aandacht uit naar het opzoeken en verwerken van informatie met behulp van nieuwe technologieën en media, waarbij de bronnen voortdurend kritisch worden gescreend.

Leer- en vakgebiedoverschrijdend

In het licht van een levenslang ontwikkelingsproces stimuleren de vak- en leergebiedoverschrijdende eindtermen “leren leren” het zelfstandig verwerven van nieuwe kennis en vaardigheden en het oplossen van problemen. Leerlingen boren verschillende soorten bronnen aan om de verkregen informatie vervolgens te analyseren, relateren, interpreteren, synthetiseren, abstraheren, evalueren, integreren en transfereren, met aandacht voor oriënterende vormkenmerken. Enkele voorbeelden:

- de leerlingen kunnen op systematische wijze samenhangende informatie (ook andere dan teksten) verwerven en gebruiken (Lager, Leren leren Et 3)

Bv. analyseren aan de hand van wie-, wat-, waar-, wanneer-, waarom- en hoe-vragen, verbanden leggen tussen afbeeldingen en de bijhorende tekst (uit: Informatiemap voor de onderwijspraktijk).

- zich in samenhangende informatie oriënteren door het aanwenden van vormkenmerken zoals titels, afbeeldingen en markeringen (Sec I, A-stroom, Leren leren Et 2)
- informatiebronnen adequaat raadplegen; elementen uit audiovisuele en geschreven media gebruiken (Sec I, A-stroom, Leren leren Et 7)
- diverse informatiebronnen en -kanalen kritisch kiezen en raadplegen met het oog op te bereiken doelen (Sec II, Leren leren Et 2 en Sec III, Leren leren Et 3)

In het secundair onderwijs worden inzicht in beeldvorming en een kritische houding tegenover de media in het algemeen, nog eens extra in de verf gezet in het vakgebiedoverschrijdende “opvoeden tot burgerzin”, en meer bepaald binnen de thema’s media (graad I), mensenrechten (graad II) en wereldburgerschap (graad III).

- de leerlingen kunnen de invloed van media op hun eigen denken en handelen illustreren; de mogelijkheden en het gebruik van media kennen ten voordele van hun eigen vorming (Sec I, A-stroom, Burgerzin Et 9)
- een kritische houding aannemen ten aanzien van allerlei vormen van berichtgeving (Sec I, A-stroom, Burgerzin Et 10)

- vooroordelen en discriminerend optreden bij zichzelf, bij anderen en in de media herkennen (Sec II, Burgerzin Et 6)
- kritische belangstelling hebben voor de behandeling van de mensenrechten-problematiek in de media (Sec II, Burgerzin Et 8)
- kunnen de complexiteit van de internationale samenwerking toelichten aan de hand van de concepten beelden en beeldvorming,... (Sec III, Burgerzin Et 15)

Ook via de vakoverschrijdende eindtermen milieu- en gezondheidseducatie worden leerlingen gestimuleerd om de behandeling van de milieuproblematiek, van seks en erotiek in de traditionele en nieuwe media kritisch te benaderen.

De leer- en vakgebiedoverschrijdende eindtermen “sociale vaardigheden” expliciteren, ten slotte, een aantal inzichten, vaardigheden en attitudes waarover jongeren moeten beschikken om op een efficiënte en opbouwende wijze deel te nemen aan het sociale leven, zowel op maatschappelijk als op interpersoonlijk vlak. De beheersing van velerlei relatiewijzen en van een vlotte communicatie, alsook de bereidheid tot georganiseerd samenwerken, behoren tot de funderende doelstellingen van die eindtermen. Het communiceren en het constructief participeren aan sociale groepen wordt vandaag medebepaald door de nieuwe media. Op de studiedag “NO FAKE!”¹ rond jongeren en cultuur-

¹ Tijdens de themadag “NO FAKE” (18/10/2004, De Munt, Brussel), een samenwerking van CultuurNet Vlaanderen, Cultureel jeugd Paspoort en CANON Cultuurcel van het departement Onderwijs, lichtte Franky Devos het onderzoeksrapport *Ambrassadeurs: over jongeren, cultuur en communicatie* toe en werden een aantal workshops aangeboden. De workshop “Nieuwe media, nieuwe goden?” werd ingevuld door o.a. Tom De Bruyne van de onderzoek- en consultinggroep *Memori* van de Katholieke Hogeschool Mechelen.

participatie lichtte Tom De Bruyne het succes van nieuwe media toe aan de hand van een aantal basisbehoeften bij jongeren: consolidatie van het bestaande sociale netwerk (bv. fotodagboek van vrienden op het web), differentiatie van de volwassenenwereld (bv. videoclipcultuur), erkenning (bv. *smart mobs* als webgemeenschappen met gedeelde interesses) en exploratie (bv. het aftasten van identiteiten in computerspellen). Zoals we reeds in de besluiten van het vorige hoofdstuk stelden, beperken audiovisuele media zich niet tot informerende/opiniërende en diverterende functies maar kunnen bovendien, mede door hun laagdrempeligheid, sociale verbondenheid en maatschappelijke participatie faciliteren.

Tot slot merken we op dat doorheen het hele educatieve proces, leerlingen voortdurend worden gestimuleerd om nieuwe **informatie- en communicatietechnologieën** aan te wenden (ICT). De nadruk ligt hierbij op het technisch leren omgaan met informatica. Een greep uit het aanbod:

- de leerlingen leren effectief met informatica en informaticaverwerking omgaan (Lager, W.O. Et 2.3)
- communicatiestrategieën aanwenden: bij het schrijfproces gebruik maken van mogelijkheden van ICT (Sec II, ASO, Frans-Engels Et 41 en KSO/TSO, Frans-Engels Et 31)
- ICT gebruiken om wiskundige informatie te verwerken, bewerkingen uit te voeren of wiskundige problemen te onderzoeken (Sec II, ASO, Wis Et 5 en KSO/TSO, Wis Et 12)
- onder begeleiding gebruik maken van ICT (Sec II, BSO, P.A.V. Et 19)

- chemische/fysische informatie in gedrukte bronnen en langs elektronische weg systematisch opzoeken, en met behulp van ICT weergeven in grafieken, diagrammen of tabellen (Sec II, ASO, Chemie Et 5 en Fysica Et 6)
- spontaan gebruik maken van voor hen relevante informatie- en communicatie-technologie (Sec III, BSO, P.A.V. Et 13)

Zoals reeds vermeld vormt het verwerven van louter technische competenties geen doel op zich, maar zijn informatie- en communicatietechnologieën ingebed in een dynamisch leerproces.

Algemene doelstellingen

Bovenstaand overzicht van ontwikkelingsdoelen en eindtermen is geenszins exhaustief en zet de grote lijnen voor audiovisuele vorming in het huidige onderwijssysteem uiteen. Schematiserend kunnen we vier invalshoeken onderscheiden:

- 1) technische bediening van audiovisuele media
- 2) kritische attitude bij audiovisueel bronnengebruik en informatieverwerking
- 3) audiovisuele communicatie
- 4) audiovisuele expressie en creatieve vorm- en betekenisgeving

De benaderingswijzen zijn uiteraard complementair en kunnen niet geïsoleerd bestaan; een volwaardige vorming behandelt de audiovisuele materie vanuit de vier invalshoeken, met aandacht voor een continue wisselwerking tussen productie en reflectie. De finale doelstelling van audiovisuele vorming op school is het **bewust en kritisch¹ kunnen kijken (en luisteren), door het verwerven van inzichten in de taal (als semantisch en syntactisch tekensysteem en communicatiemiddel) en de cultuur (het geheel van audiovisuele creaties in hun bestaanscontext) van het (audio)visuele beeld.**

Bewust worden van eigen en andermans perceptie en beeldvorming vereist dus een minimum aan begrip van de veelsoortige communicatiemogelijkheden en aan doorzicht in de betekenisgevende processen van de (audio)visuele taal. Zo genereert de vorm van het audiovisuele beeld, bovenop het semantische “verhaal”, ook nog betekenis in relatie met de drie parameters ruimte (bv. kader, diepte, voorplan/achterplan, zoom, licht,...), tijd (montage, ritme, geluid,...) en materie (opname- en weergavetoestellen, decor, acteur/s, ...). Rekening houdend met de vaak bescheiden infrastructurele mogelijkheden op school, de inhoudelijke en technische kennis van zowel leerkracht als leerling, het clichématig kijkgedrag en beeldend denken, wordt het stapsgewijs, procesmatig ontdekken van de waaier aan mogelijkheden die de (audio)visuele taal en cultuur biedt, ten eerste aangeraden. Voor het levenslang kritisch en bewust omgaan met audiovisuele media is het belangrijk dat de leerlingen graag en enthousiast inzichtelijk kijken, en kunnen ook populaire (audio)visuele vormen een laagdrempelige instap zijn.

¹ “Kritisch” steeds in de neutrale betekenis “bekwaam tot beoordelen”.

De vormingsdiensten van Wisper en Jekino-Films hebben in de loop der jaren eveneens een aantal doelstellingen van audiovisuele vorming (productief en reflectief) gedefinieerd¹. Jongeren kunnen:

- 1) bewust en kritisch kijken (i.p.v. passief consumeren van beelden)
- 2) de elementaire basis van beeldtaal (syntaxis en semantiek) vlot beheersen en actief toepassen
- 3) inzicht verwerven in de veelsoortige communicatiemogelijkheden van de beeldtaal
- 4) bewuste keuzes maken uit het uitgebreide aanbod van de audiovisuele media
- 5) weerbaarheid ontwikkelen tegen de krachtige (zowel positieve als negatieve) invloed die van het medium kan uitgaan
- 6) informatie (kennis) uit beeldmateriaal opnemen en verwerken
- 7) beeldproducten waarderen, met inzicht in de diverse functies: recreatief, informatief, pedagogisch, esthetisch, maatschappelijk, ...
- 8) het kijken doseren, een juiste plaats en functie geven t.o.v. andere vormen van vrije-tijdsbesteding

De eerste drie werkpunten die Wisper en Jekino-Films aangeven, zijn gevat in de hoofddoelstelling van audiovisuele vorming zoals we die hierboven formuleerden. Eens de leerling beschikt over die fundamentele audiovisuele kennis, vaardigheden en attitudes, zijn de onder 4) 5) 6) en 7) gedefinieerde

¹ Zie ook MAES Steve i.s.m. DEBRAUWER Lieven, *Pauline&Paulette achter de schermen. Een eigentijds beeldeducatieproject*, CANON Cultuurcel van het departement Onderwijs, Brussel, 2002.

aandachtspunten als het ware subdoelen die logischerwijs via de audiovisuele basisvorming worden bereikt. Het inzichtelijk navigeren in het aanbod van de audiovisuele cultuur, het besef van de krachtige invloed van audiovisuele beelden en media, de doordachte verwerving en verwerking van informatie en het kunnen vellen van waardeoordelen, zijn consequenties van het “bewust en kritisch kunnen kijken (en luisteren), door inzichten in de cultuur (het geheel van audiovisuele creaties in hun bestaanscontext) en de taal (als semantisch en syntactisch tekensysteem en communicatiemiddel) van het (audio)visuele beeld”. Aangaande het achtste subdoel, een positieve slotnoot: uit Nederlands onderzoek¹ blijkt dat de hoeveelheid vrije tijd die men besteedt aan media sinds 1975 vrijwel gelijk is gebleven op 18 à 19 uur per week (40% van de vrije tijd), waarvan 12,4 uur voor de televisie wordt doorgebracht. Dit ondanks de opkomst van de nieuwe media.

Concluderend stellen we vast dat vier invalshoeken voor audiovisuele vorming verweven zijn in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen: de technische, kritische, communicatieve en muzische benaderingen. De beleidsmakers wijzen voortdurend op de complementariteit van de vier aspecten; bijvoorbeeld de simplistische herleiding van audiovisuele vorming tot het aanleren van een reeks louter technische handelingen waarbij leerlingen automatisch ook een kritische kijk zouden ontwikkelen, wordt gestigmatiseerd als een achterhaalde “techniciteitsval”². Maar wat specifiek de digitale media betreft, hanteert het onderwijsmilieu nog steeds het verouderde letterwoord ICT dat enkel verwijst naar het instrumenteel kunnen benutten van technische mogelijkheden, in plaats van de digitale

¹ DE HAAN Jos, HUYSMANS Frank, VAN DEN BROEK Andries, *Achter de schermen. Een kwart eeuw lezen, luisteren, kijken en internetten*, Sociaal en Cultureel Planbureau, Den Haag, 2004.

² Zie o.a. BLONDEEL André en VAN RANSBEECK Alix, *Leren leren met muzische vorming*, CANON Cultuurcel, Brussel, 1998.

dimensie op school ruimer te omvatten als e-cultuur, zoals reeds aangehaald in het inleidende hoofdstuk (p.27). Een aanpassing van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen in functie van de gezwinde elektronische en digitale evolutie, en van de reeds ontwikkelde visies op de educatieve implicaties, dringt zich dan ook op. Ook lijkt het nuttig om de kritische en communicatieve invalshoeken nader toe te lichten aan de hand van specifieke vaardigheden, attitudes en strategieën die de leerlingen moeten verwerven teneinde bewust en kundig om te gaan met audiovisuele communicatie en media-impact. Tot slot zou een begeleidende motivatie- en visietekst bij de ontwikkelingsdoelen en eindtermen, de doelstellingen en het leerproces van audiovisuele educatie kunnen duiden binnen de basisvorming van de leerling.

3.2. HET ONDERWIJSVELD: RESULTATEN VAN DE BEVRAGING

In het kader van dit onderzoeksproject is het onderwijsveld op velerlei manieren bevraagd: via een kwantitatieve enquête in samenwerking met het onderzoek- en consultatiebureau InSites¹, tijdens ontmoetingen en e-mailcontacten met leerkrachten, en tijdens rondetafelgesprekken met de pedagogische adviseurs van de onderwijsnetten (15/09/2004), met inspecteurs (29/10/2004), met lectoren uit de verschillende lerarenopleidingen (06/10/2004) en met leerkrachten (20/10/2004). De opzet van de enquête was het verkrijgen van een duidelijk, globaal zicht op de plaats en de rol van audiovisueel beeld en media in de huidige onderwijspraktijk. Terdege bewust van het veralgemenende karakter van elke enquête, toetsten en verfijnden we de bevindingen naderhand tijdens ontmoetingen en rondetafelgesprekken met actoren uit het onderwijsveld.

De grote lijnen voor de enquêtevragen werden opgesteld met de hulp van een werkgroep en vervolgens inhoudelijk en technisch verfijnd in samenwerking met Steve Maes, beeldenmaker en mediadocent bij kunsteducatieve organisaties en in lerarenopleidingen, en met Bert Weijters, marketing onderzoeker bij de Vlerick Leuven Gent Management School. De enquête was gericht aan onderwijzers in de basisschool (kleuter en lager), aan leerkrachten in het secundair onderwijs en aan

¹ Insites Consulting, marktleider in België op het vlak van e-research en consulting, is gegroeid uit de Vlerick Leuven Gent Management School en wordt academisch gerugsteund door het professorschap van twee Managing Partners en door de Insites consultants die ook werkzaam zijn als marktonderzoek lectoren aan o.a. Universiteit Gent, EHSAL, VLEKHO, UAMS, Stichting Marketing, Groep T, Vlerick Leuven Gent Management School. Naast marktonderzoek met commerciële doeleinden (financial en information services, media-operatoren, ...) heeft InSites reeds opdrachten uitgevoerd voor overheidsinstellingen (NMBS, Selor...) en de Vlaamse Gemeenschap (zie ook www.insites.be voor alle referenties).

lectoren in de lerarenopleidingen (zowel in de universiteiten en hogescholen als in de GPB-opleidingen). De vragen peilden naar het profiel van de leerkracht, zijn perceptie van en mening over audiovisuele vorming, de integratie van audiovisuele beelden en media in de klas, de infrastructuur en middelen, de competenties van de leerkracht, de belemmeringen etc. Het onderzoek- en consulting-bureau InSites verzorgde vervolgens de digitalisering en de verspreiding van de enquêtevragen en het verwerken van de resultaten in percentages en gemiddelden.

InSites werkt met een panel van circa 80 000 leden in Vlaanderen (110 000 in België; jaarlijkse instroom van 25 000 nieuwe panelleden) die bereid zijn sporadisch deel te nemen aan studies. De panelleden werkzaam in het onderwijs werden via e-mail uitgenodigd om een *on line* vragenlijst in te vullen en de link eventueel te forwarden naar collega's. Daarnaast werd ook de website www.iak.be van een link naar de enquête voorzien. De doelgroepen die ondervertegen-woordigd zijn in het InSites panel, namelijk de kleuterleiders en de lectoren van de lerarenopleidingen, werden extra aangemoedigd om deel te nemen aan de enquête. InSites controleerde vervolgens rigoureus de profielen van zowel de InSites panelleden als de niet-panelleden, maar constateerde geen significant onevenwicht dat de representativiteit zou kunnen aantasten. Uit het kleuter-, lager en secundair onderwijs telde InSites 1114 valide reacties - het representatieve streefgetal was berekend op 1000 respondenten - die zich gelijkmatig spreidden over de drie niveaus in verhouding tot de respectievelijke populaties. Wat betreft de opleidingen tot leerkracht, werden de enkele respondenten uit de GPB- en academische opleidingen naderhand uit de resultaten gefilterd, vermits InSites over onvoldoende

reacties uit die subdoel-groepen beschikte om de representativiteit te garanderen. De bespreking van de enquêteresultaten van de lectoren beperkt zich bijgevolg tot de reacties van onderwijsverstrekkers in de hogescholen (opleidingen kleuter, lager, secundair groep I).

Tot slot nog dit: vermits het invullen van de *on line* vragenlijst een minimum aan internet-competenties van de respondenten veronderstelt, zou men kunnen stellen dat de groep traditionele leerkrachten die niet over enige e-cultuur beschikt, wordt uitgesloten en de enquêteresultaten bijgevolg te rooskleurig zouden blijken. Na uitgebreide studies over de mogelijke afwijkingen door internetgebruik bij marktonderzoek, garandeert InSites Consulting echter de validiteit en de representativiteit van e-surveys, die daarenboven bijkomende voordelen bieden zoals snelheid van de datacollectie en -verwerking, hoge responsgraad (minimum 50%), minder sturing door de interviewer, uitgebreidheid en diepgang van de vragen, optimale controle van de datakwaliteit via filters, checks, random rotatie en registratie van de invultijd etc. Voorzichtigheidshalve stelden wij dat de enquêteresultaten een globaal zicht kunnen bieden op de plaats en de rol van audiovisueel beeld en media in de onderwijspraktijk, maar verifieerden wij de bevindingen naderhand tijdens gesprekken met actoren uit het onderwijsveld. Hieronder lichten wij de conclusies van de bevraging toe, opgedeeld in profiel en perceptie van de leerkracht (3.2.1), meningen over het belang van audiovisuele vorming (3.2.2), integratie van audiovisueel beeld en media in de klaspraktijk (3.2.3), belemmeringen, noden en behoeften (3.2.4).

3.2.1. Profiel en perceptie van de leerkracht

Hoe frequent beoefenen leerkrachten, zowel in het privé-leven als tijdens de schooluren, media-activiteiten zoals televisie kijken, websites consulteren, projecties op groot scherm bijwonen, computerspellen spelen, foto's of video-opnamen maken en bewerken met computerprogramma's? Dagelijks kijkt 57% van de Vlaamse leerkrachten¹ televisie en consulteert 53% websites (zie ook A). Gemiddeld besteden zij **6,6 uur** per week aan **televisiekijken**. Leraren lager en secundair onderwijs zijn wekelijks langer aan de beeldbuis gekluisterd (respectievelijk 7,8 en 7,5 uur); lectoren uit de lerarenopleiding kijken beduidend minder tv (5,4 uur). Wekelijks consulteren leraren gemiddeld **5,4 uur websites**; alleen lectoren (3,6 uur) en kleuteronderwijzers (4,1 uur) surfen minder. Bij de opsplitsing van de leerkrachten in leeftijdscategorieën stellen we vast dat de frequentste tv-kijkers dertigers zijn (7,7 uur) en dat veertigplussers wekelijks een half uurtje minder websites consulteren dan de jongere generatie. Kortom, leraren van het lager en secundair onderwijs besteden wekelijks meer tijd aan tv kijken en websites consulteren, en tussen de leeftijdscategorieën constateren we geen verbazingwekkende verschillen.

Interessant is ook hoe de leerkracht zijn leerlingen percipieert. Op de vraag "Hoe vaak denkt u dat uw leerlingen wekelijks televisie kijken?", antwoorden kleuteronderwijzers 10,3 uur, lagere

¹ Met de Vlaamse "leerkracht" verwijzen we in dit hoofdstuk naar de doelgroep van de enquête die representatief is voor onderwijzers van de basisschool (kleuter en lager), leerkrachten secundair onderwijs en lectoren uit de lerarenopleiding aan de hogeschool (kleuter, lager, secundair groep I) van het Vlaamse onderwijs.

schoolonderwijzers 16,3 uur, leerkrachten secundair 17,2 uur¹ en lectoren 10,3 uur. Dezelfde vraagstelling voor het consulteren van websites leidt tot de volgende vermoedens: 0,1 uur kleuter, 1,1 uur lager, 4,3 uur secundair en 2,6 uur lerarenopleiding. De gepercipieerde gemiddelden met betrekking tot de media-activiteiten van de eigen leerlingen wijken dus beduidend af van de gemeten frequentie bij de leerkracht (zie ook B). Nogmaals, voor wat de frequenties van de leerlingen betreft, gaat het niet om feitelijke gegevens, maar slechts over de perceptie van de leerkracht.

A. Hoe vaak beoefent U de volgende activiteiten (zowel op school als in uw privé-leven)?

	Tv kijken	Websites consulteren
<i>Dagelijks</i>	57%	53%
<i>Meer dan 1x per week</i>	26%	32%
<i>1x per week</i>	4%	7%
<i>Minder dan 1x per week</i>	14%	10%

B. Aantal uren per week (zowel op school als in privé-leven)?

	<i>kleuter</i>	<i>lager</i>	<i>secundair</i>	<i>lerarenopleiding</i>
Tv kijken				
<i>Leerkracht</i>	7,3u	7,8u	7,5u	5,4u
<i>Leerling</i>	10,3u	16,4u	17,2u	10,3u
<i>(perceptie van de leerkracht)</i>				

Websites consulteren

<i>Leerkracht</i>	4,1u	5,5u	5,6u	3,6u
<i>Leerling</i>	0,1u	1,1u	4,3u	2,6u
<i>(perceptie van de leerkracht)</i>				

¹ Vlaamse adolescenten (12-19 jaar) kijken gemiddeld 18,3 uur televisie per week, zo blijkt uit het reeds geciteerde onderzoek *Time use of adolescents in Belgium and the Netherlands* (working paper), Steunpunt re-creatief Vlaanderen, Gent, 2003-2004.

Bij het televisiekijken in het privé-leven, genieten nieuws/duiding evenals film en documentaire de voorkeur van de leerkracht. Leraren vermoeden echter dat hun leerlingen het frequentst naar videoclip, soap/sitcom/reality-tv, animatie en film kijken op het televisiescherm. Alleen bij kleuters beperkt dit rijtje zich voornamelijk tot animatie, dixit de kleuteronderwijzer. De Vlaamse leerkracht percipieert dus andere kijkvoorkeuren bij zijn leerlingen, zo blijkt uit het staafdiagram op pagina 195. Na onderzoek naar de voorkeuren voor televisieprogramma's (film en videoclip niet inbegrepen), bevestigen Jessy Siongers en Frank Stevens dat jongeren op het televisiescherm voornamelijk kijken naar Engelstalige "comedy en family" soap/sitcom en naar reality-tv. Bovendien gaat de voorkeur van jongeren uit naar de muziekzenders TMF en MTV alsook naar VT4 en Ka2, melden Siongers en Stevens in "Esthetica voor gevorderden. Over smaken en mediavorkeuren", *De symbolische samenleving* (2002).

Van de leerkrachten uit het Vlaamse onderwijs woont 7% ten minste eenmaal per week een **projectie** bij **op groot scherm** (bv. in bioscoop, cultuurcentrum, filmclub,...); 37% besteedt minstens één keer per maand tijd aan die activiteit, maar niet wekelijks (zie ook C). Het bijwonen van projecties op groot scherm wordt frequenter naarmate het schoolniveau stijgt (kleuter → lager → secundair → lerarenopleiding) maar neemt af naarmate de leerkracht ouder wordt. Bijna één vierde van de leerkrachten (24%) maakt ten minste één keer per week een **foto** (met GSM, fototoestel,...); 43% doet dit minstens eenmaal per maand. Van de bevroagde leerkrachten maakt 8% wekelijks een **video-opname** (met camera, digitaal fototoestel,...) en 28% filmt tenminste één keer per maand. Foto's en

video-opnamen worden door één vijfde van de leerkrachten (21%) wekelijks **bewerkt met computerprogramma's** (Photoshop, iMovie,...), 32% besteedt hier tenminste eenmaal per maand tijd aan (zie ook D). Leerkrachten tussen 30 en 39 jaar en ook onderwijzers uit het lager onderwijs, zijn het frequentst bezig met de activiteiten foto of video-opname maken en beeld bewerken met computerprogramma's.

C. Hoe vaak woont U projecties op groot scherm bij (zowel op school als in uw privé-leven)? Bijvoorbeeld in bioscoop, cultuurcentrum, filmclub,...

Ten minste 1x per week	7%
Ten minste 1x per maand, maar niet wekelijks	37%
Minder dan 1x per maand	57%
- (meer dan 1x per jaar)	(39%)
- (1x per jaar of minder)	(18%)

D. Hoe vaak beoefent U de volgende activiteiten (zowel op school als in uw privé-leven)?

	Foto maken/	Video-opname/	Bewerken
		maken	foto of video-opname
Ten minste 1x per week	24%	8%	21%
Ten minste 1x per maand, niet wekelijks	43%	28%	32%
Minder dan 1x per maand	33%	67%	47%
- (meer dan 1x per jaar)	(20%)	(21%)	(16%)
- (1x per jaar of minder)	(13%)	(46%)	(31%)

Bijna één vierde van de leerkrachten speelt minstens eenmaal per week een **computerspel**. De frequentie van het spelen daalt naarmate de leeftijd van de leerkracht en het schoolniveau hoger zijn. Zo spelen 30% van de kleuteronderwijzers tegenover 12% van de lectoren ten minste één keer per week (zie ook E). De bevroagde leerkrachten vermoeden overigens dat 85% van hun leerlingen minstens eenmaal per week een computerspel spelen. Leerlingen uit de lagere en secundaire school

zouden, volgens de respectievelijke leerkrachten, frequenter spelen dan kleuters en studenten uit de lerarenopleiding. Met de stelling "Computerspellen (educatief en recreatief) trainen de kinderen op heel wat vaardigheden" gaat 54% van de leerkrachten akkoord.

E. Hoe vaak speelt U computerspellen (zowel op school als in uw privé-leven?)

Ten minste 1x per week	23% (Kleuter: 30% / Lager: 27% / Sec: 19% / Lerarenopl.: 12%)
Ten minste 1x per maand, niet wekelijks	20% (Kleuter: 19% / Lager: 24% / Sec: 19% / Lerarenopl.: 8%)
Minder dan 1x per maand	58%
- (meer dan 1x per jaar)	(16%)
- (1x per jaar of minder)	(42%)

In de enquête werd ook gepeild naar het **lees- en kijkgedrag van de leerkracht** in zijn privé-leven. Opvallend is dat voor elk van de vier bevroegde doelen - informatie verzamelen, ontspannen, kunnen meepraten, om de kunstbeleving - na de schooluren bijna evenveel wordt gelezen als gekeken (zie diagram 2 op p.196). Tot slot nog dit: 65% van de leraren bevestigt dat hun **leerlingen tijdens de schooluren** meer in contact komen met geschreven media dan met audiovisuele media. 81% van de leerkrachten vermoedt echter dat de leerlingen **na de schooluren** meer begaan zijn met audiovisuele dan met geschreven media (zie diagram 3 op p.197).

De bovenstaande enquêtevragen geven een globaal zicht op het kijkgedrag van de leerkracht. Bovendien wijst het onderwijzend korps op de vermoedelijke discrepantie in de omgang van hun leerlingen met media tijdens en na de schooluren (geschreven /v/ audio-

visuele media). Leerkrachten percipiëren eveneens een ander kijkgedrag bij hun leerlingen dan bij zichzelf, zowel wat betreft de tijd die besteed wordt aan bepaalde media-activiteiten zoals tv kijken, websites consulteren en computerspellen spelen, als de voorkeuren voor televisieformats. Een gelijkaardige vragenronde bij de leerlingen zelf zou een interessante aanvulling kunnen zijn om het globale kijkgedrag van leerling en leerkracht aan elkaar te toetsen.

3.2.2. Belang van audiovisuele vorming

In de enquêtevragen werden een aantal algemene stellingen verwerkt die de respondent diende te bevestigen of te ontkrachten op een zevenpuntenschaal van “helemaal niet akkoord” naar “helemaal akkoord”. Een vierde van de leerkrachten gaat akkoord met de afwerende stelling “Zeker niet teveel audiovisuele cultuur op school. Leerlingen kijken thuis al genoeg tv of spelen al genoeg computerspellen”. De helft van het onderwijzend korps is van mening dat “leerlingen niet onderschat moeten worden. Zij gaan vlot en bewust om met audiovisuele media”. 17% van de leraren stelt dat zijn lessen absoluut niets met audiovisuele cultuur te maken hebben (kleuter 27%, lager 13%, secundair 18% en lerarenopleiding 8%).

Peilen we naar de mening over de **invloed en de impact** van audiovisuele beelden, dan blijkt het volgende: 68% van de leraren vindt dat de manier waarop iemand in beeld wordt gebracht, meer

impact heeft op de kijker dan wat de in beeld gebrachte persoon zegt. Drie vierde van de leerkrachten bevestigt dat de invloed van beeld op geluid, en omgekeerd, de interpretatie van de kijker stuurt. Toch is bijna de helft van het onderwijzend korps van mening dat het televisiejournaal een “objectieve weergave van feiten toont” en zowaar 61% gelooft dat “de documentaire de werkelijkheid weergeeft”. Bij de twee laatste stellingen zijn er geen opvallende meningsverschillen naargelang de leeftijd van de leerkracht; wel hecht men iets minder geloof aan de objectiviteit en de waarachtigheid van het journaal en de documentaire naarmate het schoolniveau waarin de leerkracht lesgeeft stijgt. Iets meer dan de helft van de leerkrachten vindt dat zijn leerlingen het soms moeilijk hebben om realiteit van fictie te onderscheiden bij het bekijken van beelden. Uit de antwoorden van de verschillende subgroepen leerkrachten (kleuter 64% akkoord, lager 62%, secundair 53% en lerarenopleiding 23%) kunnen we aannemen dat, volgens het onderwijzend korps, de leerlingen in het algemeen beter het onderscheid kunnen maken naarmate ze ouder worden. 61% van de leerkrachten veronderstelt dat meer audiovisuele cultuur op school het kritisch vermogen van de leerlingen verscherpt.

Volgens een meerderheid leerkrachten draagt **audiovisuele cultuur op school** bij tot eigentijds onderwijs, afgestemd op de maatschappij (72% akkoord) en aansluitend bij de jongerenculturen (73% akkoord). 85% van het onderwijzend korps in Vlaanderen vindt dat leerlingen bewust moeten leren omgaan met audiovisuele media en cultuur (weten wát ze bekijken) en 80% is van mening dat leerlingen net zo goed als “leren schrijven, lezen en spreken” ook moeten “leren kijken en luisteren” op school. Onderwijs moet jongeren leren spelen met audiovisuele media in plaats van passief

bespeeld te worden, zo stelt 70% van de leerkrachten. De radicalere stelling “Jongeren vlot leren omgaan met audiovisuele cultuur is een belangrijke opdracht voor het onderwijs” wordt nog onderschreven door 65% van de leraren.

Uit de bovenstaande resultaten blijkt dat slechts één zesde van het onderwijzend korps stelt dat zijn lessen niets te maken hebben met audiovisuele cultuur waaraan, volgens een kwart van de leerkrachten, al genoeg tijd wordt besteed na de schooluren. Leraren blijken echter zelf niet altijd terdege bewust van de achterliggende discourses bij de documentaire en het journaal, twee audiovisuele vormen die in het onderwijs heel regelmatig worden aangewend, zoals blijkt uit het volgende hoofdstuk. Het belang van audiovisuele vorming, van het bewust en vlot leren kijken en luisteren op school, wordt onderkend door een grote meerderheid leerkrachten.

3.2.3. Audiovisueel beeld en media in de klaspraktijk

In welke mate, hoe en waarom zijn audiovisueel beeld en media geïntegreerd in de huidige onderwijspraktijk? Onderstaand overzicht geeft een idee van het aantal leerkrachten dat, in het schooljaar 2003-2004, documentaire, film, nieuws/duiding, animatie, beeldregistratie (bv. opname van theatervoorstelling, opera, sportmanifestatie), reclamespot, soap/sitcom/reality-tv of videoclip heeft

aangewend in de les. Naast het percentage leerkrachten staat aangeduid hoeveel documentaires, films, nieuwsfragmenten, ... de ja-respondenten gemiddeld hebben gebruikt.

F

documentaire (korte of lange)	60% van de leerkrachten	4,3 stuks
	KL: 37% / LAG: 69% / SEC: 62% / LER: 55%	
film (kort- of langspeel-)	51%	2,9
	KL: 41% / LAG: 64% / SEC: 50% / LER: 38%	
nieuws/duiding (fragmenten)	51%	5
	KL: 12% / LAG: 45% / SEC: 56% / LER: 55%	
animatie (korte of langspeel-)	40%	2,5
	KL: 91% / LAG: 63% / SEC: 20% / LER: 18%	
beeldregistratie	29%	2,5
	KL: 20% / LAG: 37% / SEC: 27% / LER: 22%	
reclamespot (met bewegend beeld)	19%	4,5
	KL: 4% / LAG: 21% / SEC: 22% / LER: 13%	
videoclip	10%	2,7
	KL: 12% / LAG: 9% / SEC: 10% / LER: 7%	
soap, sitcom en/of reality-tv	4%	2,2
	KL: 2% / LAG: 0% / SEC: 6% / LER: 3%	

De **hoofdrede**nen voor het gebruik van **documentaire, film, nieuws/duiding, beeldregistratie, videoclip, soap/sitcom/reality-tv** zijn, in volgorde van belangrijkheid, het **boeiender maken van de lessen en het motiveren van de leerlingen** en de **bespreking van de inhoud**. Voor beeldregistratie en videoclip zijn enkel die twee redenen belangrijk voor de leerkracht. De derde en laatste reden voor de integratie van documentaire, film, nieuws/duiding, soap/sitcom/reality-tv in de klaspraktijk is het **bespreken op thema**. De overige redenen (bespreking van de vorm, van verbanden tussen inhoud en vorm, van invloed en impact van de audiovisuele beelden, als illustratie, als ontspanning) worden onbelangrijk bevonden door de leraren. Algemeen scoren de bespreking van de

vorm en van de verbanden tussen inhoud en vorm het slechtst. Op pagina's 198 en 199 worden de bevindingen voor documentaire, film, nieuws/duiding - de drie formats die eerder frequent worden aangewend in de klaspraktijk- in diagrammen gevisualiseerd (cf. boven het getal vier wordt door de leerkracht als belangrijke reden beschouwd, eronder als onbelangrijk)..

Bij het aanwenden van **animatiefilm** in de les vinden leerkrachten het boeien en motiveren van de leerlingen alsook het louter ontspannen belangrijk. Vermits 91% van de kleuteronderwijzers en 63% van de lagere schoolonderwijzers animatiefilm gebruikt, zonder enige bespreking zoals blijkt, zou men zich kunnen afvragen of animatiefilm zonder meer als zoethouder wordt gebruikt. Hoewel globaal beschouwd slechts 19% van de leraren **reclamespots** integreert in de lessen, stellen we een iets meer gevarieerde motivatie vast: belangrijk bij het gebruik van reclamespot zijn de bespreking van de invloed en de impact, van de inhoud van de spot, het boeien en motiveren van de leerlingen, de studie van verbanden tussen inhoud en vorm en, in mindere mate, ook van de vormkenmerken afzonderlijk. De redenen voor het gebruik van animatie en reclamespots in de klas zijn gevisualiseerd in diagramvorm op de pagina's 200 en 201.

Uit de enquête blijkt eveneens dat, in de periode 2001-2004 (drie schooljaren), 15% van de leerkrachten een audiovisuele vorm heeft **gecreëerd** in de klas. Het gaat voornamelijk om reclamespot, nieuws- of duidingfragment en (kort)film. De volgende redenen voor de creatie van een audiovisuele vorm in de klas worden door de leerkracht ervaren als belangrijk (in afnemende mate): 1)

de lessen boeiender maken, de leerlingen motiveren 2) de leerlingen vertrouwd maken met de audiovisuele cultuur rondom hen 3) de lessen aansluiten bij de jongerenculturen 4) de leerlingen technisch leren omgaan met audiovisuele toestellen. Het leren kennen van de fasen van een productieproces noch het leren onderscheiden van de verschillende beeldsoorten noch het ontspannen zijn belangrijke redenen om een audiovisuele vorm te creëren, volgens de Vlaamse leerkracht (zie ook diagram 9 op p.202).

Een **computer** heeft enkele **audiovisuele toepassingen**: niet alleen kan (auditief) beeldmateriaal worden getoond op het scherm of geprojecteerd via een beamer, het is ook mogelijk om (auditief) beeldmateriaal te creëren en te bewerken (bv. met montageprogramma's), te analyseren (bv. beelden op verschillende websites vergelijken), of op een website te plaatsen. Geen van deze vier computertoepassingen komt regelmatig aan bod in de basisschool of het secundair onderwijs. Zoals blijkt uit diagram 10 op p.203 wordt enkel in de lerarenopleiding af en toe (auditief) beeldmateriaal getoond of geprojecteerd met behulp van de computer.

66% van de leerkrachten bevestigt dat er op school **filmvoorstellingen op groot scherm** worden georganiseerd (kleuter 45%, lager 54%, secundair 76%, lerarenopleiding 71%). Onderwijzers van de kleuter- en lagere school stellen dat de leerlingen waaraan zij lesgeven, per schooljaar, gemiddeld twee filmvoorstellingen op groot scherm bijwonen, waarvan één met voor- of nabespreking. In het secundair onderwijs en de lerarenopleiding zijn dat er afgerond drie per schooljaar, waarvan twee met

voor- of nabespreking. In de basisschool gaan de voorstellingen op groot scherm voornamelijk door op school of in een cultureel centrum. In het secundair onderwijs vinden de meeste voorstellingen behalve op school ook in een filmclub of bioscoop plaats. In de lerarenopleiding beperken de projecties op groot scherm zich voornamelijk tot het schoolgebouw. Bijna de helft van de leerkrachten (48%) is van mening dat de studie van de esthetica en de geschiedenis van film en audiovisueel beeld aan bod moet komen op school (kleuter 43% akkoord, lager 40%, secundair 51%, lerarenopleiding 59%).

34% van de kleuteronderwijzers en 36% van de lagere schoolonderwijzers bevestigen dat de school een **audiovisuele workshop, themadag of projectweek** heeft georganiseerd in de periode 2001-2004 (drie schooljaren). Ook 56% van de leerkrachten van het secundair onderwijs bekrachtigt dat op school een audiovisuele workshop, themadag of projectweek heeft plaatsgevonden in die periode. Tot slot meldt 76% van de lectoren dat op de hogeschool waar ze lesgeven een dergelijke activiteit is georganiseerd. In de helft van de workshops, projectweken en themadagen wordt specifiek geëxperimenteerd met computerprogramma's en -toepassingen zoals iMovie, PowerPoint en websites, ofwel is het audiovisuele een deelaspect van ruimere artistieke, culturele, maatschappelijke schoolprojecten (bv. project rond film en solidariteit, kunstweek, musical). Bij 33% van de projecten gaat het om een workshop opname- en/of montagetechnieken, en 17% behandelt de geschiedenis of de esthetiek van film en audiovisueel beeld. Het merendeel van de audiovisuele workshops, themadagen of projectweken wordt georganiseerd in het schoolgebouw, met de hulp van externe begeleiders zoals professionals uit de audiovisuele sector of vormingswerkers (behalve in het kleuteronderwijs), en

wordt gefinancierd met het schoolbudget. Tot slot bevestigt 10% van de leraren zelf ooit een audiovisuele workshop, projectweek, themadag te hebben georganiseerd voor een klas (kleuter 6%, lager 7%, secundair 12%, lerarenopleiding 7%). In het secundaire niveau gaat dit initiatief vooral uit van leerkrachten die technische, beroepsvoorbereidende of levensbeschouwende vakken, aardrijkskunde of geschiedenis onderwijzen.

Samenvattend is het bijwonen van filmvoorstellingen op groot scherm een vrij frequente activiteit op school, vooral in het secundair onderwijs. Het audiovisuele komt ook aan bod in vakoverschrijdende workshops, vaak als deelaspect van ruimere socio-culturele schoolprojecten of met de nadruk op de ontwikkeling van technische competenties. In de klaspraktijk wordt geregeld gebruik gemaakt van documentaire, film en nieuws - overigens de drie televisieformats die de voorkeur genieten van de leerkracht in zijn privé-leven - voornamelijk om de leerlingen te boeien en te motiveren en om de inhoud toe te lichten ter illustratie van de les. Een derde van de leerkrachten experimenteert in de klas met het audiovisueel creëren, maar ook hier is er nauwelijks aandacht voor de audiovisuele taal als syntactisch en semantisch tekensysteem en communicatiemiddel. Tot slot wordt de computer, het meest aanwezige toestel in de klas zoals blijkt uit onderstaande enquêteresultaten, amper aangewend om (auditief) beeldmateriaal te laten zien, laat staan om het te analyseren, te creëren of op een website te plaatsen.

3.2.4. Belemmeringen

Hoewel bovenstaande bevindingen wijzen op een vrij karig en eenzijdig aanwenden van audiovisueel beeld en media in de klas, blijken de leerkrachten nochtans overtuigd van het belang van een algemene audiovisuele vorming op school. Onderwijzers uit de kleuter- en lagere school zijn van mening dat audiovisuele media **in alle leergebieden** regelmatig **zouden moeten** aangewend worden, behalve in lichamelijke opvoeding (zie ook diagram 11 op p.204). 64% van de kleuteronderwijzers en 74% van de lesgevers in de lagere school onderschrijven bovendien dat audiovisuele media leergebiedoverschrijdend moeten worden geïntegreerd in de basisschool (bv. aan de hand van een animatiefilm leren over natuur, betekenis moeilijke woorden, vormgeving personages etc). Volgens leerkrachten in het secundaire niveau, **zouden** audiovisuele media **in alle vakgebieden** van het secundair onderwijs regelmatig **moeten** worden gehanteerd, behalve in wiskunde en lichamelijke opvoeding (zie ook diagram 12 op p.205). Lectoren uit de lerarenopleiding, tenslotte, menen dat audiovisuele media regelmatig moeten worden aangewend in alle leer- en vakgebieden in het kleuter-, lager en secundair onderwijs, behalve in lichamelijke opvoeding. Zoals blijkt uit diagram 13 (p.206) wordt de ontwikkeling van álle onderstaande audiovisuele competenties bij de schoolgaande jeugd door de Vlaamse leerkracht belangrijk bevonden (geordend van heel belangrijk naar belangrijk):

- bewust en kritisch kijken (i.p.v. passief consumeren van beelden)
- informatie uit audiovisuele beelden opnemen en verwerken

- weerbaarheid opbouwen tegen de krachtige (zowel positieve als negatieve) invloed van audiovisuele beelden
- bewuste keuzes maken uit het uitgebreide audiovisuele aanbod
- het kijken doseren en een plaats geven t.o.v. andere vormen van vrijetijdsbesteding
- inzicht verwerven in de veelsoortige communicatiemiddelen
- audiovisuele beelden naar waarde schatten, beoordelen
- de elementaire basis van audiovisuele taal (syntaxis, semantiek) vlot beheersen en toepassen.

Opvallend is dat de ontwikkeling van basisinzicht in de audiovisuele taal het slechtst scoort, hoewel dit de sleutel is voor een bewust en kritisch kijkgedrag (zie ook hoofd-doelstelling audiovisuele vorming).

Welke **belemmeringen** staan het regelmatig, veelzijdig, bewust en kritisch werken met audiovisuele media op school in de weg? Zoals blijkt uit onderstaand overzicht (zie G), ondervindt de meerderheid van de Vlaamse leerkrachten vier belemmeringen (geordend in afnemende mate): gebrek aan **financiële middelen** op school, aan duidelijke **richtlijnen in de leerplannen**, aan **tijd** in het lessenpakket en aan inzicht in de **ontwikkelingsdoelen en eindtermen** waarin audiovisuele vorming is opgenomen. Enkel de leerkrachten uit de provinciale en stedelijk-gemeentelijke onderwijsnetten doorbreken die volgorde: voor hen is de onduidelijkheid in de leerplannen de grootste

belemmering, gevolgd door het tijdsgebrek en de financiële penurie. Globaal beschouwd meldt het onderwijzend korps van het vrije net meer hinder te ondervinden van onderstaande belemmeringen dan leerkrachten uit het gemeenschaps-, provinciaal en stedelijk-gemeentelijk onderwijs. Voor wat de verschillende schoolniveaus betreft, achten enkel de lectoren uit de lerarenopleiding over voldoende audiovisuele toestellen en infrastructuur, en over net voldoende financiële middelen te beschikken. Leerkrachten uit het secundair onderwijs schatten hun kennis over audiovisuele media en cultuur positiever in dan hun collega's uit de andere schoolniveaus, maar nog steeds onvoldoende om audiovisueel te kunnen werken in de klas.

G. Belemmeringen volgens de leerkracht

70% akkoord	<i>Op school zijn onvoldoende financiële middelen voorhanden.</i>
66%	<i>In de leerplannen zijn er geen duidelijke richtlijnen over het aanwenden van audiovisuele media in de klas.</i>
61%	<i>Ik beschik over onvoldoende tijd in mijn lessenspakket om met audiovisuele media te werken in de klas.</i>
54%	<i>Ik ben onvoldoende vertrouwd met de ontwikkelingsdoelen en eindtermen waarin audiovisuele vorming is opgenomen.</i>
45%	<i>Ik beschik over onvoldoende kennis over audiovisuele media en cultuur.</i>
45%	<i>Op school zijn onvoldoende audiovisuele toestellen en infrastructuur aanwezig om met audiovisuele media te werken in de klas.</i>

Zoomen we even in op de **audiovisuele infrastructuur**, dan blijken (zie diagram 14 op p.207) computer (met internetverbinding), audio-weergaveapparatuur en televisie de meest beschikbare toestellen te zijn op school; minidisc, dvd-speler, videocamera en beamer zijn het minst aanwezig in de onderwijsstructuren. Iets meer dan een vierde van de leerkrachten (28%) beschikt over een televisietoestel met videospeler in de klas waar hij het meest lesgeeft; voor de dvd-speler is dat slechts

10%. De basisscholen blijken het minst bedeeld te zijn qua audiovisuele infrastructuur (zie diagram 15 op p.208). De vraag "Is er in uw school een ruimte uitgerust voor projecties op groot scherm (bv. film- of multimediazaal, computerklas,...)?" wordt bevestigend beantwoord door 51% van de kleuteronderwijzers, 60% van de onderwijzers van de lagere school, 77% van de leerkrachten secundair onderwijs en 92% van de lectoren.

In de enquête werd aan de leerkracht gevraagd de eigen **audiovisuele competenties en kennis** te beoordelen. Leraren voelen zich **niet onderlegd** inzake kennis over de mogelijke audiovisuele toepassingen in de les, over media en audiovisuele cultuur in het algemeen, over de draagwijdte en de invloed van audiovisuele media, inzake vormgeving van beelden (bv. kader, ritme, montage,...), geschiedenis en esthetiek van film en audiovisueel beeld, en opname- en montagetechnieken (zie ook diagram 16 op p.209). Enkel in het technisch hanteren van audiovisuele middelen zoals dvd, videocamera, minidisc,... voelen leerkrachten zich matig onderlegd; behalve vijftigplussers en lectoren uit de lerarenopleiding die zich evenmin technisch bekwaam voelen. Een interessant gegeven is dat er qua audiovisuele kennis en competenties geen andere significante verschillen tussen de leeftijds-categorieën zijn vastgesteld.

Aan de leerkrachten werd eveneens gevraagd hoe regelmatig tijd besteed werd aan de ontwikkeling van dezelfde **audiovisuele competenties en kennis**, in de **lerarenopleiding** die zij gevolgd hebben. Het resultaat is schrijnend (zie grafiek 17 op p.210) en verschilt niet significant

naargelang het schoolniveau waarin de leerkracht lesgeeft - kleuter, lager, secundair, lerarenopleiding - en de leeftijd van de leraar. Hebben de lerarenopleidingen bijgevolg gedurende al die jaren in dezelfde mate aandacht besteed aan de audiovisuele vorming van de studenten? 84% van de leerkrachten is dan ook van mening dat er **meer aandacht voor audiovisuele cultuur in de lerarenopleidingen** moet zijn (kleuter 73%, lager 89%, secundair 83% en lerarenopleiding 68%). En, positieve slotnoot: 70% van de leerkrachten - respectievelijk kleuter 57%, lager 77%, secundair 68%, lerarenopleiding 65% - zou het interessant vinden om nascholing te volgen over audiovisueel onderwijs (hoe audiovisuele media en cultuur integreren in de klaspraktijk).

De Vlaamse leerkracht is van mening dat audiovisuele media in alle vak- en leergebieden, behalve in L.O. en wiskunde, geregeld moeten worden aangewend. De hoofdbelemmeringen voor een kundige, veelzijdige en bewuste omgang met audiovisuele media zijn, volgens de leerkrachten: gebrek aan financiële middelen, aan duidelijke richtlijnen in de leerplannen, aan tijd in het lessenpakket en aan inzicht in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen waarin audiovisuele vorming is opgenomen. Uit de enquête blijkt dat leerkrachten zich onvoldoende onderlegd voelen om audiovisueel te werken in de klas. Globaal beschouwd komt de ontwikkeling van audiovisuele competenties en kennis van de toekomstige leerkracht amper onder de aandacht in de lerarenopleidingen. Een grote meerderheid leerkrachten pleit dan ook voor meer audiovisuele cultuur in de lerarenopleidingen (84%) en voor audiovisuele nascholing (70%).

De resultaten van de enquête werden naderhand besproken met responsgroepen leerkrachten, inspecteurs, pedagogisch adviseurs van de onderwijsnetten en lectoren van de lerarenopleidingen. In de volgende paragrafen (3.3) bundelen we de bevindingen in een aantal besluiten.

3.3. WERKPUNTEN

Ontwikkelingsdoelen en eindtermen

De ontwikkelingsdoelen en de eindtermen belichten de technische, muzische, kritische en communicatieve aspecten van audiovisueel beeld en media. Wat betreft de technische invalshoek, wijzen de responsgroepen echter op een algemene schuchterheid en onwennigheid bij de leerkrachten zelf, die te wijten is aan onvoldoende instrumentele kennis en competenties. De **technische onzekerheid** van de leerkracht wordt nog versterkt door de contrasterende behendigheid van de leerlingen die vaak sneller inpikken op de evoluerende mediatechnologieën. Ook de muzische benaderingswijze van audiovisueel beeld en media wordt in de klaspraktijk niet altijd even grondig behandeld. Leerkrachten en inspecteurs merken op dat het bewust leren kijken en luisteren en het doorgronden van de interactie tussen beeld en geluid in de basisschool nauwelijks aan bod komen, en dat plastische en muzikale opvoeding in de eerste graad van het secundair vaak nog te eng en te traditioneel wordt ingevuld, ondanks de overkoepelende audiovisuele doelstellingen die worden uiteengezet door de Dienst voor Onderwijsontwikkeling. In de **muzische vorming**, die tot op vandaag een weinig geëmancipeerd bestaan kent in het onderwijs, wordt het domein media nog vaak als het vijfde wiel aan de wagen beschouwd. Audiovisuele vorming vanuit expressieve en creatieve perspectieven is **onvoldoende geïmplementeerd**, aldus de responsgroepen.

Ook het aanwenden van audiovisueel beeld en media in de klaspraktijk om de **communicatieve** vaardigheden van leerlingen te ontwikkelen, is vooralsnog **te sporadisch**. Het audiovisuele paradigma biedt nochtans een waaier aan mogelijkheden voor bijvoorbeeld het talenonderwijs: niet alleen als visuele ondersteuning bij het aanleren van een moderne vreemde taal (bv. aan de hand van Franse¹, Engelse, Duitse, Spaanse,... reclamespot, kortfilm etc) of van de Nederlandse taal (aan bv. kinderen van allochtone afkomst), maar ook als communicatief tekensysteem dat geanalyseerd en beoordeeld kan worden. In de Vlaamse scholen worden audiovisuele bronnen zoals documentaire, film en nieuws/duiding reeds regelmatig aangewend, voornamelijk als illustratief materiaal bij een bepaalde lesinhoud. De Dienst voor Onderwijsontwikkeling en de onderwijsnetten leggen echter de nadruk op het ontwikkelen en stimuleren van **kritische competenties** in de omgang met allerlei bronnen. Het genuanceerd kunnen evalueren is overigens niet alleen een werkpunt bij audiovisuele beelden, maar ook bij tekstuele bronnen, zo blijkt uit het PISA onderzoek² dat wereldwijd de leesvaardigheid van 15-jarigen testte: voor het klassieke begrip lezen scoort enkel Finland beter dan Vlaanderen, maar zodra men vraagt “om een visie te geven over de vorm of de inhoud van een tekst, teksten kritisch te evalueren of veronderstellingen te formuleren op basis van gespecialiseerde kennis” dalen Vlaamse leerlingen beduidend op de wereldranglijst. De structurerende en beoordelende niveaus bij het aanwenden van tekstuele, audio/visuele en multimediale bronnen komen globaal beschouwd te weinig aan bod in het Vlaamse onderwijs.

1 Bijvoorbeeld, de sites van de Délégation culturelle et pédagogique pour la Flandre - Ambassade de France en Belgique (<http://fichespedago.free.fr>), de Belgische Vereniging Leraars Frans van de Vlaamse Gemeenschap (www.bvlf.org) en Form@com (www.form-a-com.org) bieden een pedagogisch kader voor het werken met strip en film in de Franse les.

2 PISA (Programme for International Student Assessment) is een driejaarlijks internationaal onderzoek dat de kennis en vaardigheden test van 15-jarige leerlingen. De eerste cyclus, afgenomen in 2000, legt de nadruk op leesvaardigheid. Zie ook www.pisa.oecd.org.

Hoewel audiovisuele vorming in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen is geïntegreerd, blijkt de vertaling naar de onderwijspraktijk niet evident. Teneinde de schooldirecties en het onderwijzend korps te stimuleren en te ondersteunen, zouden de beleidsinstanties in de eerste plaats kunnen wijzen op de maatschappelijke relevantie van een bewuste, kritische en creatieve omgang met audiovisueel beeld en media in het onderwijs, en de procesmatige ontwikkeling van specifieke kijkvaardigheden, -beschouwingen en -strategieën onder de aandacht brengen. Het uitdragen van een **coherente en expliciete visie** op audiovisuele vorming kan de doorstroming naar de onderwijspraktijk stellig ten goede komen.

Belemmeringen

Na de ontwikkelingsdoelen en eindtermen, werden ook de enquêteresultaten becommentarieerd door de responsgroepen leerkrachten, lectoren uit de lerarenopleidingen, pedagogisch adviseurs van de onderwijsnetten en inspecteurs. Er is een algemene consensus over de discrepantie tussen het hoofdzakelijk verbaal-literair gericht onderwijs en de audiovisuele leefwereld van jongeren. Zou dit misschien een ander licht werpen op het feit dat één vijftienjarige leerling op drie zich niet goed thuis voelt in het Vlaamse onderwijs (bron: PISA onderzoek)? De evolutie naar een op de beeldenmaatschappij afgestemd onderwijs is noodzakelijk en hoogdringend, stellen de leerkrachten met klem. Leraren melden overigens keer op keer dat de integratie van audiovisuele werkvormen in de klas veel bijval, interesse, motivatie en dankbaarheid oogst bij de leerlingen, ook in de moeilijkere

klassen. Hoewel het onderwijzend korps voldoende gesensibiliseerd en overtuigd blijkt, wordt audiovisuele vorming slechts sporadisch op een gestructureerde manier in het lessenpakket verweven, meestal door een enkele bezielde leerkracht die op de steun kan rekenen van een geëngageerde schooldirectie. Teneinde een degelijke audiovisuele vorming minder vrijblijvend en meer geïntegreerd te implementeren in het onderwijs, dienen enkele belemmeringen te worden opgeheven.

De hoofdbelemmering, aldus de responsgroepen, is het **gebrek aan adequate audiovisuele kennis en competenties** bij het onderwijzend korps. Leerkrachten weten uit ondervinding dat audiovisuele werkvormen de leerlingen motiveren en boeien, maar slagen er vaak niet in het louter illustratieve of inhoudelijke gebruik van beeld en media in de klas te doorbreken. **(Na)vorming** van de leerkracht op tweeërlei domeinen dringt zich op: enerzijds de inzichten in de taal (vorm, inhoud en communicatiesysteem) en de cultuur van het audiovisuele beeld aanscherpen en, anderzijds, concrete audiovisuele toepassingen voor de klaspraktijk op een creatieve manier uitbouwen. Het verwerven van een technische basiskennis dient, waar nodig, in dit (na)vormingspakket te worden geïntegreerd. Belangrijk hierbij is dat het zelfvertrouwen van de leerkracht met betrekking tot de audiovisuele materie wordt versterkt, opdat hij vlot kan omspringen met de mogelijke (technische) voorsprong of behendigheid van de leerlingen. In dialoog gaan met de leerlingen over hun favoriete computerspel of film, bijvoorbeeld, kan ook verrijkend zijn voor de leerkracht die daarom niet noodzakelijk dezelfde kennis of smaakvoorkeuren heeft.

Om audiovisueel te werken in de klas zou de leerkracht moeten kunnen steunen op drie “hulpmiddelen”: de leerplannen, het didactisch lesmateriaal en de audiovisuele infrastructuur. In de **leerplannen**, ten eerste, is het audiovisuele paradigma inderdaad verweven, maar onvoldoende expliciet en gestructureerd, aldus de responsgroepen. De onderwijsnetten zouden hierop kunnen inspelen en een duidelijke, coherente visie over de integratie van audiovisuele vorming in het volledige onderwijsproces naar voren brengen in de respectievelijke leerplannen. Wat betreft het **didactisch lesmateriaal**, ten tweede, leven we globaal beschouwd nog steeds in een platte wereld waar de derde dimensie nog niet is doorgebroken. Dvd, cd-rom, educatieve computerspellen,... bieden evenwel de mogelijkheid om dynamischer en ruimtelijker te werken dan boeken met tekst en afbeeldingen. Elektronisch en digitaal lesmateriaal laten toe multimediaal om te gaan met tekst, beeld, beweging en geluid, dynamische verbanden te leggen met andere bronnen (bv. *making of* van een film, links naar websites met aanvullende of contrasterende informatie,...), fragmenten te herhalen en in detail te bestuderen.

Wat betreft computerspellen¹ even een korte digressie. Na uitgebreid onderzoek, stelt professor James Paul Gee van de University of Wisconsin te Madison, dat kwalitatieve video- en computerspellen *learning skills* aanreiken die overeenstemmen met recente academische bevindingen aangaande het menselijk leerproces. Kort samengevat vereisen dergelijke spellen het actief engagement van één of meerdere spelers die zich identificeren met een zelfgekozen “real-virtual being”, het creatief kunnen

¹ Ter informatie: uit het PISA onderzoek blijkt dat BSO leerlingen in het Vlaamse onderwijs beduidend meer spellen spelen dan hun TSO en ASO collega's, maar dat regelmatig spelen niet noodzakelijk een negatieve invloed heeft op de leesprestaties.

oplossen van problemen “within the regime of competence, but challenging”, het verwerken van informatie die “just in time and on demand” wordt aangereikt, zonder daarbij de context - de (spel)-wereld als systeem - uit het oog te verliezen. Bovenal worden competenties in allerlei domeinen, zelfs in abstracte filosofische materies, verworven via “experiences realized in image and action”, en wordt het spelend leren prettig en stimulerend voor het zelfvertrouwen bevonden, wat dan weer het levenslang leren bevordert (en uiteraard het overleven van de kwalitatieve game-industrie). Voor een gedetailleerde uiteenzetting en tal van gamevoorbeelden verwijzen we naar Gee’s boeken *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy* (2003) en *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling* (2004) en naar de website <http://labweb.education.wisc.edu/room130/papers.htm>. Interessant is ook de site van Annemarie Walker (www.annemariewalker.nl), hoofdredactrice van de helaas stopgezette Nederlandse Maki website waar heel wat educatieve cd-roms en games werden gerecenseerd. Voor het aanmaken van dergelijk multimediaal lesmateriaal dient het commercieel aanbod van de uitgeverijen innoverend in te pikken op de huidige noden en behoeften van het Vlaamse onderwijs, wat geen evidente klus blijkt te zijn.

Het pleidooi voor multimediaal lesmateriaal stoelt ten dele op het feit dat na de computerboom in het onderwijs vanaf 1998, de computer op nummer één staat in de lijst van beschikbare toestellen op school (zie ook de enquêteresultaten). Wat betreft het derde soort hulpmiddelen voor audiovisuele vorming, namelijk de **infrastructuur** zelf, kampt het onderwijs echter met de onvermijdelijke veroudering en vergankelijkheid van toestellen en bijgevolg met de nood aan financiële investeringen.

Er is bovendien algemene vraag naar een multimedialokaal in het secundair onderwijs en een materiële inhaalbeweging in het basisonderwijs dat technisch minder voorzien is dan de hogere schoolniveaus. De bevindingen qua materiële noden worden door de verschillende responsgroepen ook van de andere zijde belicht. Audiovisuele vorming op school vergt extra inspanningen van de leerkracht: toestellen komen vaak eenvoudigweg niet uit de kast, en ook het ontlenen van audiovisueel materiaal en het reserveren van een uitgerust klaslokaal zijn vaak te hoge drempels. De infrastructurele en geldelijke gebreken zijn soms ondergeschikte hindernissen die de omgang met audiovisueel beeld en media zeker bemoeilijken, maar niet onmogelijk maken. Ook met heel eenvoudige, laagdrempelige middelen kan men bijvoorbeeld de verschillende productiefasen van de animatiefilm belichten, of aan de hand van een opgenomen kortfilm, reclamespot, videoclip,... werken rond *bruitage* en visuele vormgeving, beeldvorming en communicatie.

Volgens de responsgroepen kampen de leerkrachten niet alleen met reeds vermelde belemmeringen zoals onvoldoende kennis en competenties, onduidelijkheid in de leerplannen, financiële tekorten, tijdsgebrek, ... maar wordt de vertaling van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen naar de onderwijspraktijk ook bemoeilijkt door al te **rigide onderwijsstructuren** (bv. de lesindeling in 50 minuten in het secundair) en traditioneel **cognitieve en productgerichte evaluatiesystemen** (bv. schriftelijk examen, essay, thesis als eindresultaat¹). Het basisonderwijs en minder starre lesgehelelen zoals het Project algemene vorming in het beroepsonderwijs, de Vrije Ruimte in de derde

¹ Ter informatie: op 26/03/2004 werd in Vlaanderen voor het eerst een audiovisueel vastgelegd doctoraat (op dvd) verdedigd door Karl Desloovere ("De geschreven audiovisuele articulatie van het filosofisch denken", VUB).

graad van het algemeen secundair onderwijs en de vak-, klas- of niveauoverschrijdende projecten bieden meer vrijheid om te experimenteren met een geïntegreerde audiovisuele vorming. De leerplannen van de onderwijsnetten geven overigens steeds meer concrete aanzetten in die richting. Ook CANON Cultuurcel van het departement Onderwijs moedigt, o.a. met Dynamo2-toelagen, vak-, klas-, graad-, school- en netoverschrijdende samenwerkingen met derden (organisaties, kunstenaars, vormingsmedewerkers) aan rond muzisch-creatieve, groene, democratische, gezonde, bedrijvige,... werkvelden. Heel wat scholen werkten reeds rond beeld en media, bijgestaan door audiovisuele organisaties en professionelen, wat uiterst boeiende Dynamo2-projecten opleverde (www.dynamo2.be). In het kader van A shot of Art kregen ook leerlingen van het secundair onderwijs de kans om zelf een project in te dienen bij CANON Cultuurcel; in het laatste seizoen 2001-2002 genoten voornamelijk drama- en mediaprojecten ondersteuning. Dergelijke initiatieven, helaas nog al te beperkt in aantal, leveren een belangrijke bijdrage aan het openbreken van traditionele lesvormen en aan het uitwisselen van expertise tussen leerkrachten en audiovisuele spelers.

Besluiten

Concluderend stellen we vast dat heel wat leerkrachten regelmatig (audio)visuele beelden integreren in hun lessen, terdege overtuigd van de motiverende impact en de zeggingskracht van een medium dat aansluit bij de huidige beeldenmaatschappij en bij de leefwereld van de jongeren. Weinig

leerkrachten - en mensen in het algemeen - beschikken echter over de kennis en de competenties om de klassieke inhoudelijke bespreking te verruimen naar de ontwikkeling van inzichten in de betekenisgevende en sturende vormkenmerken en communicatieve bouwstenen van audiovisuele beelden. **(Na)vorming** in de audiovisuele taal en cultuur gekoppeld aan concrete, creatieve toepassingen voor de lespraktijk en aan een technische basiskennis, dringt zich op. Om even in herhaling te vallen, 84% van de leerkrachten van het Vlaamse onderwijs stelt dat er meer aandacht voor het audiovisuele paradigma moet zijn in de lerarenopleidingen en 70% zou het interessant vinden om nascholing te volgen over audiovisueel onderwijs. Leerkrachten (in opleiding) zouden de kans moeten krijgen om hun professionaliteit en stielkennis permanent bij te schaven om in te spelen op de evoluerende noden en behoeften in de maatschappij. In hoofdstuk 5 gaan we dieper in op de fundamentele rol van de lerarenopleiding in de progressieve instroom van audiovisueel competente leerkrachten in het onderwijs.

Een gefundeerde, kritische omgang met het audiovisuele paradigma in alle vak- en leergebieden dient in het onderwijs ook op een **structureel duidelijker** en duurzame manier geïmplementeerd te worden, wil men een degelijke audiovisuele vorming niet ressorteren onder de *goodwill* van een enkele onderlegde én gemotiveerde leerkracht die toevallig ook gerugsteund wordt door een gesensibiliseerde directie. **Beleidsmakers** zouden visie en ondersteuning kunnen bieden aan de onderwijsnetten om een coherente invulling te geven aan audiovisuele vorming in het volledige leerproces van de leerlingen. Eveneens zouden infrastructurele verbeteringen en projectmatige

toelagen de integratie en uitbouw van audiovisuele vorming ten goede komen. Enig overleg met de educatieve uitgeverijen zou een nuttige stap zijn om innoverend didactisch materiaal te ontwikkelen omtrent vorming in de taal en de cultuur van het audiovisuele beeld.

Tenslotte kadert een gestructureerde uitbouw van audiovisuele educatie in een algemeen **vernieuwende tendens** binnen het Vlaamse onderwijssysteem. Flexibelere en procesgerichte leertrajecten, ook in het secundair onderwijs dat nog steeds wordt bepaald door een strakke tijdsindeling en een rigoureuze scheiding tussen ASO, BSO, KSO en TSO, zouden meer kansen kunnen bieden aan een geïntegreerde audiovisuele vorming. Ook samenwerkingsverbanden met familie van leerlingen en met derden zoals audiovisuele organisaties, culturele centra, vormingswerkers,... kunnen bijdragen tot een efficiënter en ruimer gebruik van lokale infrastructuren en tot een opbouwende uitwisseling van audiovisuele en pedagogische knowhow. De ontwikkeling van het brede school-concept in Vlaanderen kan de uitbouw van dergelijke netwerken zeker stimuleren. Synergie tussen onderwijs-, culturele en mediapartners versmalt de kloof tussen de schooltijd en de audiovisuele leefwereld van leerlingen. Na de screening van het onderwijsveld gaan we in het volgende hoofdstuk na welke educatieve projecten worden aangeboden door de audiovisuele sector.

4 HET AUDIOVISUELE VELD

Nu we enig zicht hebben op de omgang met audiovisueel beeld en media in het Vlaamse onderwijs, dienen we ook na te gaan in welke mate de actoren van het audiovisuele veld begaan zijn met educatie. Dit onderzoeksproject wil in eerste instantie transparantie bieden en de educatieve werkzaamheden van de audiovisuele sector in Vlaanderen omlijnen. In tegenstelling tot Franstalig België en de ons omringende landen beschikt Vlaanderen momenteel niet over een aanspreekpunt voor media-educatie. Bovendien waren de audiovisuele initiatieven voor het Vlaamse onderwijs tot nog toe niet in kaart gebracht. In het kader van dit onderzoek werden bijgevolg heel wat audiovisuele spelers opgespoord en bevestigd. Opvallend is dat het relatief kleine werkveld Vlaanderen gonst van de bedrijvigheid: een groot aantal audiovisuele organisaties zijn heel actief in het educatieve domein, ondanks de vaak beperkte financiële middelen. Veel initiatieven stelen op een jarenlange ervaring en hebben een verfijnd audiovisueel vormingsaanbod uitgewerkt.

In dit hoofdstuk pogen we het heterogene audiovisuele werkveld inzichtelijk te beschouwen door de diverse actoren op te delen en te bespreken in kunstmatige subgroepen. We beperken ons in dit overzicht tot initiatieven die (deels) werkzaam zijn in het gewoon basis- en secundair onderwijs en in de lerarenopleiding: organisaties die audiovisuele vorming uitsluitend richten tot andere sectoren werden niet opgenomen. Een eerste deel beschrijft de initiatieven met een filmeducatieve traditie zoals Jekino-Films, Lessen in het donker, FilmMagie, Filmmuseum Antwerpen/MuHKACinema, Vlaamse Dienst voor Filmcultuur, de festivals Open Doek en Europees Jeugdfilmfestival alsook de commerciële dienst Kinescola. Een tweede subgroep omvat audiovisuele initiatieven en verenigingen die overwegend actieve educatie aanbieden, zoals W*a*f!, Kidscam, Videokontakt, Imagica, Polymorfims (4.2.1.) alsook initiatieven, verenigingen en centra die een audiovisueel luik hebben in hun educatieaanbod zoals Kong, ABC (ART BASICS for CHILDREN), Piazza dell'arte, Villa Basta, JAVI, De Verbeelding & Spirit, Graffiti Jeugddienst, Mooss, Kunst in Zicht, Spelewei, Wisper en Provinciaal Vormingscentrum Malle (4.2.2.). Die audiovisuele spelers¹ in het onderwijsveld worden telkens bondig voorgesteld in cursieve druk; de korte presentaties werden vooraf ook ter goedkeuring voorgelegd aan hen. Naast het bieden van inzicht in het educatieve aanbod in audiovisueel Vlaanderen wil dit hoofdstuk ook het audiovisuele werkveld evalueren, knelpunten blootleggen en zo bijdragen tot een coherent, constructief beleid.

¹ De genoemde initiatieven (anno 2004) worden hier aangeduid als "audiovisuele spelers". Hun audiovisuele vormingsactiviteiten kunnen ook gekaderd zijn in een ruimer kunsteducatief of jeugdwerkaanbod. Alvast excuses voor de organisaties die we niet hebben gedetecteerd en die bijgevolg niet zijn opgenomen in dit hoofdstuk.

4.1. FILMEDUCATIEVE INITIATIEVEN

Jekino-Films vzw

www.jekino.be

De landelijke jeugddienst Jekino-Films (Brussel) is opgericht in 1976 als afsplitsing van Jefi, de filmdienst van de Bond van Grote en Jonge Gezinnen. Jekino-Films werkt nauw samen met de zustervereniging Vlaams Centrum voor Kinder- en Jeugdfilm die voornamelijk de distributie van jeugdfilms verzorgt. Met een gediversifieerd vormingsaanbod brengt Jekino-Films jongeren in contact met het medium film, zowel tijdens als na de schooluren:

- *Filmbesprekingen en filmdossiers*
- *Filmstones: programmatie van **jeugdfilms** in een **circuit** van een twaalfstal bioscopen in de provincies Antwerpen, Limburg, Vlaams-Brabant en Oost-Vlaanderen. Een aantal van die bioscopen (bv. Utopolis Mechelen en Turnhout, Cartoon's Antwerpen, Studio Skoop Gent) werkt voor de pedagogisch ondersteunde schoolvoorstellingen ook samen met *Lessen in het Donker*.*
- ***Studio Jekino:** actieve inwijding in het filmgebeuren. In het atelier "live action" (10-20j) wordt een videoclip, reportage of kortfilm gecreëerd en in het atelier "animatie-film" (8-20j) maken jongeren kennis met animatietechnieken.*

- “Film snappen - film snoepen”: **initiatiemodules** van anderhalf uur rond basiskijk-oefeningen (vanaf 8j), camera (8j+), special effects (10j+), geluid (14j+), montage (10-12j), animatiefilm (8j+).
- **Multimediale projecten**: filmvertoning gekoppeld aan een interactieve, thematische tentoonstelling (bv. rond geweld, kindsoldaten, jongereninspraak,...). Jekino-Films bouwt ook dergelijke multimediale projecten uit in samenwerking met Jeugd en Vrede en Kinescola.
- Documentatiecentrum en verkoop/verhuur van films.
- “Beeldspraak (plus)”, project van het Vlaams Centrum voor Kinder- en Jeugdfilm voor lagere en secundaire scholen te Brussel, met subsidies van de Vlaamse Gemeenschapscommissie: filmvertoning in Brusselse gemeenschapscentra en bioscopen, met inleiding, filmdossier en eventueel ook workshops.

Naast filmdossiers reikt Jekino-Films aan jongerenbegeleiders en leerkrachten ook **pedagogische tools** aan zoals een bordspel rond film (Het Grote Jekino-Filmspel) en een koffer rond boek en film. Ook **uiteenzettingen** over media-educatie en **creatieve stages op maat** behoren tot het aanbod voor volwassenen. Jekino-Films is tevens co-organisator van het filmfestival te Hückelhoven, Duitsland. Het Vlaams Centrum voor Kinder- en Jeugdfilm en Jekino-Films werken bestuurlijk, organisatorisch en inhoudelijk samen met Lessen in het donker (filmdistributie voor schoolvoorstellingen en medewerking aan filmdossiers) en met het Europees Jeugdfilmfestival (filmdistributie, educatieve workshops,

filmdossiers). Jekino-Films is een drijvende kracht achter het internationaal festival Kids for Kids (°2001) dat kortfilms gecreëerd door jongeren (6-16j) selecteert en bekroont (www.kidsforkidsfestival.org). De Vlaamse creaties worden gepreselecteerd en beloond in het MakingMovies festival te Antwerpen (eerste editie: februari 2005). Het team van Jekino-Films bestaat uit vier vaste medewerkers en een aantal freelance animatoren.

Lessen in het donker vzw

www.lesseninhetdonker.be

*Lessen in het donker, opgericht in 1995 op initiatief van Stad Brugge, Cultuurcentrum Brugge en Cinema Lumière, programmeert **filmvoorstellingen voor scholen** in 37 bioscopen en gemeenschaps- en cultuurcentra in Vlaanderen. Lessen in het donker startte als een lokaal project te Brugge maar kon met de financiële steun van de Provincie West-Vlaanderen in 2000 uitgroeien tot een West-Vlaams circuit. Dankzij subsidies van de Vlaamse Gemeenschap (departement Media en Film) breidde Lessen in het donker twee jaar later ook uit naar de provincies Oost-Vlaanderen, Antwerpen, Vlaams-Brabant en Limburg.*

Lessen in het donker poogt de “blockbuster blik” van leerlingen uit de basisschool en het secundair onderwijs te verruimen naar films die qua stijl, tempo, inhoud, cast,... anders zijn. Als leidraad voor

een nabespreking in de klas, wordt een **pedagogisch dossier** voor leerkrachten en een lesbrief voor leerlingen aangeboden bij elke film. Voor het schooljaar 2004-2005 bestaat het programma uit 17 nieuwe films (kleuter 2, lager 6 en secundair 9) en een aantal hernemingen uit het aanbod van vorige schooljaren. Een gratis **visiedag** in september biedt leerkrachten inzicht in het filmprogramma. Lessen in het donker werkt inhoudelijk (opmaak filmdossier), organisatorisch (filmdistributie) en bestuurlijk (Raad van beheer) samen met Jekino-Films en het Vlaams Centrum voor Kinder- en Jeugdfilm, en beschikt over één voltijds personeelslid.

FilmMagie Educatief (FilmMagie vzw)

www.filmmagie.be

*Filmmagie, de voormalige Katholieke Filmiga met Brussel als thuisbasis, geeft het maandblad Film&Televisie (FILM/TV/DVD) en het driemaandelijks filmstudietijdschrift CineMagie uit, verzorgt een filmdocumentatiedienst (DOCIP) en ondersteunt en adviseert een circuit van een veertiental lokale filmclubs in Vlaanderen (bv. De Andere Film in West-Vlaanderen). Enkele FilmMagieclubs organiseren ook pedagogische onderbouwde **filmfora voor scholen**. FilmMagie heeft eveneens een educatieve dienst FilmMagie Educatief (de opvolger van de Pedagogische Dienst voor Filmcultuur) uitgebouwd die “de onderwijswereld vertrouwd wil maken met het belang en de eigenheid van de huidige beeldcultuur en in het bijzonder de integratie van de waardevolle, kunstzinnige film in het opvoedings- en*

leerproces bevorderen". Deze educatieve dienst richt zich tot het onderwijzend korps van het basis-, secundair en hoger onderwijs van alle onderwijsnetten, en biedt de volgende diensten aan:

- **Adviesbureau** voor beeld- en filmopvoeding op school: publicatie van een trimestriële filmvoorkeurslijst, inhoudelijke en organisatorische ondersteuning bij filmfora op school, aanmaak van pedagogische filedossiers.
- Een team **filmpedagogische animatoren** kunnen op aanvraag leerkrachten en lectoren ondersteunen ofwel rechtstreeks ingezet worden in de klaspraktijk.
- **Vormingsinitiatieven en studiedagen** voor leerkrachten en lectoren.
- Leren leven met beelden: een **handleiding** voor programmatie en analyse van jeugdfilms, in samenwerking met Kinescola.
- **Projecten** met Broederlijk Delen en Welzijnszorg, medewerking aan de Dag van de Religieuze Film en ondersteuning bij de implementatie van mediaopvoeding en muzische vorming in de leerplannen van het basisonderwijs.

FilmMagie Educatief is op dit ogenblik niet bemand maar wordt geleid door vier mentoren (drie vrijwilligers uit het onderwijs alsook de bezoldigde hoofdredacteur van de FilmMagie tijdschriften). FilmMagie vzw ontvangt subsidies van de Vlaamse Gemeenschap (Media en Film) voor het geheel van haar werking.

Filmmuseum Antwerpen/MuHKACinema

(Centrum voor Beeldcultuur)

www.muhka.be

*Gesteund door de Vlaamse Gemeenschap (Cultuur), Provincie en Stad Antwerpen en de Nationale Loterij, fungeert Filmmuseum Antwerpen/MuHKACinema als filmmuseum en platform voor filmvertoningen en evenementen rond nieuwe media. Met de interne publiekswerking film en media, het documentatiecentrum Sinebase, het driemaandelijks mediatijschrift AS en de samenwerking met de Master in Filmstudies en Beeldcultuur aan de Universiteit Antwerpen, doet Filmmuseum/MuHKACinema aan kennisvorming en **reflectie** rond film en nieuwe media. De educatiecel richt zich voornamelijk tot het secundair onderwijs, met onderstaand aanbod:*

- **Vertoning** van filmklassiekers, eventueel met educatief filmdossier en inleiding (van een beknopte filmbespreking naar geïllustreerde voordrachten over een regisseur, periode, genre,...).
- Ook mogelijkheid tot het vertonen van films zonder ondertiteling, in het kader van het talenonderwijs.
- Vanaf 2^{de} graad secundair onderwijs: ex-cathedra **lezingen** geïllustreerd met filmfragmenten over het productieproces van een film, ontstaan van filmtaal, doorzicht in filmmontage, film en realiteit (eventueel met filmvertoning en pedagogisch dossier).

- **Filosofisch gesprek** rond film (vanaf 2^{de} graad lager onderwijs) met filmvertoning en professionele begeleiding.
- **Workshop** "film maken" (3^{de} graad secundair): opname van een digitale kortfilm (montage door begeleiders) en toonmoment in filmzaal. Eventueel voorafgegaan door een basiscursus scenario schrijven.
- Lesprogramma rond **animatiefilm** (lager onderwijs): kennismaking met de precinema, initiatie in animatietechnieken en creatie van animatie onder begeleiding.

De interne publiekswerking film en media van Filmmuseum Antwerpen /MuHKaCinema bestaat op dit ogenblik uit één deeltijds celverantwoordelijke en een fulltime administratief coördinator. Voor de lezingen, workshops en lessen wordt een beroep gedaan op freelance medewerkers die intern worden opgeleid en begeleid.

Vlaamse Dienst voor Filmcultuur vzw

www.filmarchief.be

De Vlaamse Dienst voor Filmcultuur verzorgt educatieve activiteiten en gastseminaries met tal van partners. Een representatief voorbeeld is het tweejaarlijks zomerfilmcollege voor volwassenen, gesteund door het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, met de medewerking van Cinéma Lumière te

Brugge. Een vaste partner van de VDFC is het Filmmuseum Brussel, sinds 1961 gevestigd in het Paleis voor Schone Kunsten, dat fungeert als uitstalraam van het Filmarchief. De VDFC organiseert er o.a.

- **Klassieke filmmatinee's** voor de jeugd (niet specifiek voor scholen), op zondag-morgen in het Filmmuseum (voornamelijk 10-16 jaar).
- **Filmcursussen en seminars** voor volwassenen (waaronder heel wat leerkrachten).
Bijvoorbeeld: in het najaar 2004, werd de filmgeschiedenis belicht in 11 hoorcolleges met filmvertoning, uitgaande van creatieaspecten zoals scenario, regie, montage, decor, kostuum, special effects, geluid, productie.

(zie ook www.anatomievandefilm.be)

Een voltijds medewerker is tewerkgesteld in de Dienst voor Filmcultuur. De VDFC ontvangt momenteel een jaarlijkse subsidie van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (Media en Film).

Open Doek vzw

www.opendoek.be

In 2005, vindt de 13^{de} editie van Open Doek festival plaats, met meer dan 70 "minder evidente films uit minder evidente streken", artistiek omkaderd door concerten, tentoonstellingen, theaterproducties,

lezingen,... Ook het hele jaar door programmeert Open Doek wekelijks films in Utopolis. Voornamelijk tijdens de festivalperiode, richt Open Doek **schoolvoorstellingen** voor het lager en secundair onderwijs in, met wereldfilms veelal uit andere regio's dan West-Europa en Noord-Amerika. Het scholenfestival trekt in april en mei van Turnhout en Hoogstraten naar Geel, Mol en Antwerpen, om in november neer te strijken in Maasmechelen, Hasselt en Neerpelt. Nog voor de schoolvoorstellingen van start gaan, kunnen leerkrachten kennismaken met het aanbod van Open Doek tijdens "**filmhop**" **dagen** te Turnhout, Antwerpen en Hasselt. De filmvoorproefjes voor leerkrachten worden omkaderd door pedagogische dossiers en workshops rond het werken met film in de klas. Open Doek ondersteunt eveneens de jaarlijkse **filmweken** die de **lerarenopleiding** van de Katholieke Hogeschool H. Graf te Turnhout inricht voor de eerste- en tweedejaarsstudenten.

Naast het schoolprogramma, heeft Open Doek een **vrijetijdswerking** uitgebouwd met workshops animatie, kortfilm, videoclip,... voor jongeren (o.a. in samenwerking met Kidscam), filmeducatieve lezingen, ontbijtcinema en een filmcollege voor volwassenen (i.s.m. Vlaamse Dienst voor Filmcultuur, Centrum voor Intercultureel Management en Internationale Communicatie, Vorming-Plus, Nederlands Instituut voor Filmeducatie e.a.). Om de Belgische **distributie van wereldfilms** voor kinderen te stimuleren, riep Open Doek ook een kinderfilmfonds tot leven: tijdens een jaarlijkse kinderfilmcompetitie bekroont een jury van achtjarige kinderen een film met een distributiepremie. Met dit initiatief wil Open Doek tegemoetkomen aan de steeds stijgende vraag van leerkrachten en leerlingen naar wereldfilms voor kinderen van 5 tot 9 jaar.

Open Doek wordt gesubsidieerd door de Federale Overheid DGOS, Vlaamse Gemeenschap (Media en Film), Provincie Antwerpen en Stad Turnhout. Een voltijds medewerker verzorgt de educatieve werking.

Europees Jeugdfilmfestival vzw

www.filmkid.be

*Het Europees Jeugdfilmfestival, ontstaan in 1988 op initiatief van het Vlaams Centrum voor Kinder- en Jeugdfilm, Jekino-Films en Jeugdbioscoop Antwerpen, biedt elk jaar in februari een waaier aan langspeel- en kortfilms voor jongeren tussen 4 en 18 jaar, zowel in Antwerpen (EJFF zetel) als in Brugge. Met de steun van o.a. de Vlaamse Gemeenschap, de Provincie West-Vlaanderen, Ketnet en het Vlaams Centrum voor Kinder- en Jeugdfilm, worden vier prijzen uitgereikt aan de films in competitie. Tegelijkertijd vindt ook het documentairefestival voor de jeugd plaats in Rataplan te Antwerpen. Het Europees Jeugdfilmfestival organiseert tijdens het festival ook tal van neven-activiteiten (workshops animatiefilm, bodypainting, special effects etc) in samenwerking met o.a. Canal+, Jekino-Films, Jeugddienst Antwerpen en De Verbeelding & Spirit. **Schoolvoorstellingen** voor en na de festivalweek vinden plaats in Antwerpen, Wilrijk en Deurne, en worden steeds omkaderd met een **pedagogisch dossier** veelal opgemaakt door Jekino-Films of Lessen in het donker. Het Europees Jeugdfilmfestival telt twee vaste medewerkers en wordt gesubsidieerd door o.a. Europese Commissie, Vlaamse Gemeenschap (Media en Film), Provincies Antwerpen en West-Vlaanderen, Stad Antwerpen en Stad Brugge.*

Kinescola

www.kinopolis.be

Een overzicht van het aanbod van Kinescola, de centrale dienst voor schoolvoorstellingen van de commerciële Kinopolis Group :

- *Een on line filmlijst per leeftijdscategorie inclusief heel beknopte filmfiches (synopsis, sleutelwoorden, thema's) biedt het onderwijzend personeel zicht op de jeugdfilms die - op aanvraag - kunnen vertoond worden in de Kinopolis infrastructuur.*
- *Kinescola bekostigt de productie en verzorgt de spreiding van de filmpedagogische handleiding Leren leven met beelden (zie FilmMagie).*
- *Kinescola huisvest multimediale projecten (film met interactieve tentoonstelling) i.s.m. Jekino-Films en Jeugd en Vrede, en met de dienst Gezondheidsbevordering van de Socialistische Mutualiteit.*

De filmvoorstellingen en projecten voor scholen kunnen doorgaan in de Kinopolis bioscopen te Antwerpen, Brussel, Gent, Hasselt, Kortrijk, Leuven. Kinescola wordt gefinancierd door Kinopolis Group.

Vertoningsplatforms

In Vlaanderen worden er duidelijke inspanningen geleverd om de minder commerciële jeugdfilm het hele jaar door toegankelijk te maken voor het jonge publiek. De zonet voorgestelde organisaties spelen hierin een voortrekkersrol, in samenwerking met bioscopen, filmclubs, cultuur- en gemeenschapscentra. Met Filmstones heeft Jekino-Films een circuit uitgebouwd van twaalf bioscopen, waarvan een aantal ook beroep doen op Lessen in het Donker voor pedagogisch ondersteunde schoolvoorstellingen. In korte tijdspanne is Lessen in het donker uitgegroeid tot het grootste Vlaamse netwerk voor schoolvertoningen, in samenwerking met 37 bioscopen, cultuur- en gemeenschapscentra. Lessen in het donker en Filmstones maken dankbaar gebruik van de distributiemogelijkheden die het Vlaams Centrum voor Kinder- en Jeugdfilm biedt, met het risico van een mogelijk eenzijdige afzetmarkt. Daarnaast wordt een circuit van een veertiental Vlaamse filmclubs voor de schoolfora inhoudelijk en pedagogisch geadviseerd door FilmMagie Educatief. Open Doek organiseert ook buiten de festivalperiode schoolvoorstellingen in verschillende steden en stimuleert de Belgische distributie van wereldfilms voor kinderen met een Kinderfilmfonds. Tot slot vermelden we nog de dienst Kinescola van de commerciële bioscoopketen Kinepolis die, op vraag van scholen, de zaalinfrastructuur verhuurt voor een alternatief jeugdfilmprogramma.

Niet alleen bovenvermelde **circuits**, maar ook **filmplatforms op gecentraliseerd en lokaal niveau** ijveren het hele jaar door om jongeren in contact te brengen met de “andere” film; denken we

aan de Vlaamse Dienst voor Filmcultuur te Brussel, Filmmuseum Antwerpen/MuHKACinema of aan lokale jeugdfilmplatforms zoals Kifi vzw te Zottegem. Behalve het filmaanbod op jaarbasis, telt het Vlaamse audiovisuele landschap ook **festivals** met een specifiek scholenprogramma: zowel Open Doek als het Europees Jeugdfilmfestival organiseren schoolvertoningen begeleid door pedagogische dossiers. Ook andere festivals die zich in eerste instantie niet tot de schoolgaande jeugd richten, krijgen meer aandacht voor filmeducatie. Bijvoorbeeld, het Europees Filmfestival van Brussel deed in 2004 beroep op Jekino-Films om leerlingen uit het secundair onderwijs te vormen en te begeleiden bij het uitbrengen van audiovisueel verslag over het festival. Het Internationaal Kortfilmfestival 2004 (Leuven Kort) selecteerde uit het aanbod korte fictiefilm, documentaire en animatiefilm een vijftal producties voor schoolvertoningen, die telkens werden ingeleid door een festivalmedewerker. Tot slot vermelden we nog het internationaal evenement Cinedays, geïnitieerd in 2002 door de Europese Commissie met als doel jongeren te sensibiliseren voor de Europese film. In België werd in het kader van Cinedays 2002 en 2003 een reeks filmvertoningen georganiseerd in samenwerking met o.a. Brusselse en Antwerpse bioscopen en het Filmmuseum Antwerpen/MuHKACinema.

Naast het filmaanbod voor scholen verwerkt in een jaar- of festivalprogramma, worden ook vertoningsplatforms ingericht voor **creaties van jongeren** zelf. Het internationaal festival Kids for Kids, georganiseerd door ECFA (European Children's Film Association) en CIJEF (International Centre of Films for Children and Young People) en in Europa gepromoot door Jekino-Films, stimuleert jongeren van 6 tot 16 jaar om met eigen creaties deel te nemen aan een kortfilmcompetitie. De Vlaamse creaties

worden gepreselecteerd tijdens het MakingMovies festival georganiseerd door Jekino-Films (1^{ste} editie: februari 2005). Een compilatie met de bekroonde creaties wordt vervolgens wereldwijd vertoond (www.kidsforkids.org). Ook de wedstrijd Kunstbende (www.kunstbende.be), een initiatief van Villanella vzw met de steun van o.a. de Vlaamse Provincies, de Gemeenschapscommissie van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest en de Vlaamse Gemeenschap (Jeugd) en ondertussen reeds uitgezaaid naar andere Europese landen, fungeert als een stimulerend vertoningsplatform voor jongerencreaties in verschillende disciplines (dans, muziek, performance, txt, txt *on stage*, ontwerp, maar ook fotografie, video en nieuwe media). Het breedbandmagazine Kingkong vzw volgt de voorrondes en activiteiten van Kunstbende op de voet en brengt audiovisueel verslag uit op het web (www.kingkong.be). Ter vervollediging vermelden we nog het festival Het Grote Ongeduld (www.hetgroteongeduld.be) met gedecentraliseerd netwerk, dat een platform wil bieden voor de eindwerken van studenten uit een tiental Belgische filmscholen.

Zoals blijkt uit de enquêteresultaten wonen jongeren (vooral uit secundair onderwijs en lerarenopleiding) op regelmatige basis een filmvertoning op groot scherm bij in schoolverband. Naast het circuit Lessen in het Donker dat exclusief schoolvertoningen organiseert, leveren ook heel wat andere audiovisuele spelers inspanningen om een schoolprogramma in hun filmaanbod te integreren. Laten we de wedstrijden voor jongerencreaties - logischerwijs kortfilms - zoals Makingmovies even buiten beschouwing, dan valt op dat de voornaamste vertoningcircuits, gecentraliseerde filmplatforms en festivals, in hun programma voor scholen bijna uitsluitend langspeelfilms (fictie en animatie)

opnemen. Korte fictie- en animatiefilm, videoclip, korte documentaire en experimentele creatie doen de laatste jaren discreet hun intrede op het witte doek, maar worden niet specifiek vertoond voor het schoolpubliek. Kortere audiovisuele producties lenen zich echter uitstekend voor educatie in een vrij rigide schoolsysteem: de kortfilm kan in een tijdspanne van een lesuur gevisioneerd en bondig besproken worden. De klassikale verwerking in een volgend lesuur kan verruimd worden van de gebruikelijke inhoudelijke analyse (wat bij langspeelfilms vrij tijdsintensief is) naar creatieve opdrachten met aandacht voor vormelijke betekenisdragers, reflectie over artistieke en maatschappelijke ontstaanscontext etc. Zo heeft het departement educatie van het British Film Institute bijvoorbeeld een compilatie kortfilms met *teaching guide* uitgewerkt voor leerkrachten uit het basisonderwijs ("Starting Stories" en "Story Shorts"; zie www.bfi.org.uk/education). Ook audiovisuele vormen die nauwer aansluiten bij de leefwereld van jongeren, zoals videoclip, sitcom of korte animatiefilm kunnen drempelverlagend werken; een bruuske introductie in het minder commerciële filmaanbod aan de hand van een reeks klassiekers, waarvan de esthetische waarde uiteraard buiten kijf staat, durft wel eens verveling of aversie opwekken bij leerlingen. Overigens, waarom zou een audiovisuele vertoning noodzakelijkerwijs een bezoek aan de bioscoop of het cultuurcentrum impliceren? Het witte doek biedt ten stelligste een meerwaarde, maar kan de spreiding in scholen van bijvoorbeeld bekroonde reclamespots via VHS of dvd (met auteursrechtelijke regeling) niet overwogen worden? Een breder, **gediversifieerd audiovisueel aanbod** dat nauwer aansluit bij de onderwijsmogelijkheden en het profiel van de leerlingen is ten stelligste aan te raden.

Filmdossier

Zowel Lessen in het donker, Jekino-Films, Open Doek, als FilmMagie Educatief en Filmmuseum Antwerpen/MuHKACinema maken **pedagogische filmdossiers** aan of verzorgen een filmbespreking. Teneinde redundantie te vermijden, wagen Lessen in het donker, Jekino-Films en Open Doek sinds kort een poging om een gezamenlijke eindredactie voor pedagogische dossiers op te richten. De goede bedoelingen stoten echter tot nog toe op praktische beslommingen en de vrees voor het verlies van eigenheid. Hoewel de drie organisaties ten volle het belang van de syntaxis van film onderschrijven, ligt het zwaartepunt op inhoudelijk-thematische aspecten - mede omdat de leerkracht daar voornamelijk om vraagt - of worden inhoud en vorm nog te gescheiden behandeld. **Overleg** tussen de drie instanties maar ook kennisuitwisseling met andere audiovisuele organisaties die over filmesthetische knowhow beschikken (bv. FilmMagie, Vlaamse Dienst voor Filmcultuur, Filmmuseum Antwerpen/ MuHKACinema) zou de opbouw van alle dossiers zeker ten goede komen. Het Filmmuseum Antwerpen/MuHKACinema werkt bijvoorbeeld een lespakket uit over de invloed van beeld op de realiteitsbeleving aan de hand van een drietal films en met links naar andere audiovisuele creaties. Meer dialoog in het audiovisuele veld, met respect voor de diversiteit van de spelers, zou op lange termijn bevorderend zijn voor kwaliteit en innovatie. Maar ook samenwerking met het onderwijs zelf mag niet geschuwd worden: denken we aan de begeleiding die Open Doek biedt aan de tweedejaarsstudenten van de lerarenopleiding Heilig Graf van de Katholieke Hogeschool Kempen-Campus Turnhout bij het uitwerken van een filmdossier. Meer dan het resultaat zelf is het creatieve en inzichtelijke kijkproces dat de

toekomstige leerkracht doormaakt hierbij van belang.

Het klassieke concept van het kant-en-klare filmdossier voor leerkrachten, met pagina's vullende uiteenzettingen over inhoud, thema en esthetica van de film en over leven en werk van de regisseur, mag overigens in vraag gesteld worden. Beknoptere dossiers, daarentegen, met meer aandacht voor betekenisgevende filmsyntaxis - waar leerkrachten niet zo thuis in zijn- en met pedagogische tips zouden de creativiteit van leerkracht en leerling ten stelligste bevorderen. Een inhoudelijke en thematische bespreking van de film kan makkelijk beperkt worden; indien de leerkracht meer informatie wenst, wordt hij verwezen naar relevante bronnen. Overigens, in dit digitale tijdperk is het waarlijk onvoorstelbaar dat de dossiers zelden *on line* beschikbaar zijn. Het web zou niet alleen de links naar andere informatiebronnen onmiddellijk activeren, het biedt ook de mogelijkheid om dynamischer en ruimer om te gaan met audiovisuele cultuur; denken we aan insertie van fragmenten uit film, soap, reclame, computerspel,... die relevant zijn voor, of inzicht verschaffen in de te bespreken audiovisuele creatie. Of nog, het web laat ook toe (audiovisuele) reacties van leerlingen op de bekeken film te delen met andere klassen. De extra inspanning die de uitbouw van een dergelijk **pedagogisch platform *on line*** zou vereisen, is echter amper compatibel met de huidige mogelijkheden van de audiovisuele organisaties. De ontwikkeling van vernieuwende werkvormen en pedagogie is als het ware een luxe-activiteit voor de audiovisuele initiatieven die vandaag kwaliteitsvol pogen te overleven.

Naast vernieuwing pleiten we nogmaals voor **verbreding** van (langspeel)filmanalyse naar dynamisch inzicht in de audiovisuele cultuur. Het Nederlandse Instituut voor Beeld en Geluid wil bijvoorbeeld, naast een interactief museum (opening eind 2006), ook een digitale bronnenbank met voornamelijk televisieformats (journaal, reportage, soap, quiz,...) beschikbaar stellen voor het onderwijs. Het Instituut zou ook *on line* lespakketten uitwerken met beeldfragmenten en met *tools* die inzicht verschaffen in de taal en de cultuur van het beeld (www.beeldengeluid.nl). Ook in eigen land wordt, op initiatief van IAK (Vlaams steunpunt voor audiovisuele kunsten), onderzoek gevoerd naar de haalbaarheid van een dienstverlenend platform dat minder vertoonde audiovisuele creaties zoals kortfilm, documentaire, experimentele film,... beschikbaar zou stellen, ook voor pedagogische doeleinden (zie www.iak.be). Dergelijk platform zou uiteraard opening bieden voor audiovisuele organisaties die leerkrachten pedagogische ondersteuning wensen aan te reiken bij andere audiovisuele producties dan de langspeelfilm.

Tot slot melden we nog dat CANON Cultuurcel van het departement Onderwijs (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap) sinds haar oprichting in 1995 ijvert voor vernieuwing en verbreding in muzische vorming. Wat betreft pedagogische ondersteuning bij audiovisuele creaties, heeft CANON Cultuurcel tot nog toe dossiers en cd-roms uitgewerkt rond het docudrama "Les enfants de l'amour" (i.s.m. Wisper), de langspeelfilm "Pauline & Paulette" (i.s.m. Steve Maes en Lieven Debrauwer) en de documentaire "Tu ne verras pas Verapaz" (i.s.m. Steve Maes, Didier Volckaert en An. Van Dienderen). De lespakketten omvatten eveneens een VHS of dvd van de audiovisuele creatie om het klassikaal

bekijken en herhalen van fragmenten mogelijk te maken. Naast uitdieping van de specificiteit van het audiovisuele genre, biedt het educatieve dossier ook vier kaders aan voor een klassikale verwerking, waarbij de inhoud voortdurend aan de vorm wordt gekoppeld: een deelnemersbespreking (hoe worden de beklivende scènes en het oproepen van emoties bij de kijker ondersteund door vormelijke aspecten), een beeld-per-beeld analyse van de expositie van de film vanuit de beginselen van de audiovisuele taal, een vragenreeks over inhoud-vorm-thema-detail om het bewust kijken te stimuleren, en ten slotte een filosofisch gesprek als alternatief voor de klassieke inhoudelijk-thematische bespreking. Dit voornamelijk reflectieve gedeelte wordt aangevuld met actieve opdrachten rond de audiovisuele beeldparameters (kader, montage, kleur, geluid,...), inclusief *cross-overs* naar de andere muzische disciplines. De audiovisuele projecten van CANON Cultuurcel bieden leerkrachten enerzijds een concrete rugsteun om af te stappen van de louter inhoudelijke filmbespreking, en moedigen filmmakers anderzijds aan om mee te werken aan de vorming van kritische, bewuste kijkers.

Filmeducatie voor leerkrachten

Naast het uitwerken van een filmdossier organiseren enkele audiovisuele spelers speciaal voor leerkrachten ook een **kennismaking** met hun filmprogramma. Jaarlijks bieden Open Doek en Lessen in het donker een filmvoorproefje tijdens zogeheten filmhop- of visiedagen voor leraren. Ook Leuven Kort compileert een introductie-dvd met filmfragmenten. Globaal beschouwd blijft de pedagogische

ondersteuning bij filmvertoningen echter beperkt. Uit de interviews met Felix Vanginderhuysen (Jekino-Films), Tine Van Dycke (Lessen in het Donker), Freddy Sartor (FilmMagie), Stef Franck (Vlaamse Dienst voor Filmcultuur), Marc Bekaert (Filmmuseum Antwerpen/ MuHKACinema) en Marc Boonen (Open Doek) blijkt dat leerkrachten in Vlaanderen vragende partij zijn voor omkadering bij filmvertoningen die verder reikt dan een kennismaking, een pedagogisch dossier of een inleiding: het onderwijzend korps is erg geïnteresseerd in audiovisuele **bijbscholing**. Het belang van navorming die de leerkracht verdiepende inzichten verschaft in de taal en de cultuur van audiovisueel beeld en zo de traditioneel inhoudelijke klasbesprekingen kan verruimen, wordt ten volle onderschreven door bovengenoemde audiovisuele spelers. Tot nog toe zijn hun intenties om navorming voor leerkrachten in te richten echter nauwelijks bewaarheid geworden, hoofdzakelijk wegens gebrek aan personeel en financiële middelen. Leerkrachten kunnen wel instappen in cursussen of seminars voor volwassenen (aangeboden door o.a. Vlaamse Dienst voor Filmcultuur, Filmmuseum Antwerpen/MuHKACinema), waar het pedagogische aspect weliswaar niet aan bod komt. Leraren vinden het echter belangrijk om filmeducatie of audiovisuele vorming te kunnen duiden, een plaats te geven binnen de onderwijsdoelen van vak- of leergebieden, en met creatieve verwerkingstips en pedagogische tools aan de slag te kunnen in de klas.

Toch enkele voorbeelden van **filmtraining voor leerkrachten**. Het project "Picture This!" (2002) van Open Doek, gesteund door o.a. CANON Cultuurcel van het departement Onderwijs en met de medewerking van onder meer Jekino-Films, FilmMagie Educatief, Kunst in Zicht, Wisper,

Zebracinema,... bood leraren de kans om tijdens de visiedagen die het festival voorafgingen, ook deel te nemen aan workshops, lezingen en nabesprekingen. Tijdens die navormingssessies werden de films door audiovisuele deskundigen gekaderd, geanalyseerd en toegepast op vak- en leergebieden en op overschrijdende projecten. Ondanks de goede formule was de opkomst gering en werd het pilootproject "Picture This!" niet meer herhaald wegens tekort aan financiële middelen. Het International FilmFestival Rotterdam (www.iffrotterdam.nl) biedt een ander voorbeeld van filmtraining: enkele maanden vóór het festival organiseert het IFFR een reeks filmcursussen in samenwerking met een 25-tal universiteiten en hogescholen die de vorming vaak opnemen in het verplichte lessenpakket. De Rotterdam Film Course wordt uitgewerkt aan de hand van een leidraad (geluid in 2004-2005: "The Sound of Movies") en gedoceerd door audiovisuele deskundigen die aangesloten zijn bij het Nederlands Instituut voor Filmeducatie. Tijdens het International FilmFestival Rotterdam worden de cursussen opgevolgd door een gratis filmvertoning met inleiding. Het British Film Institute (www.bfi.org.uk/education), zowat de marktleider in filmeducatie in Europa, heeft in samenwerking met de Middlesex University en de London Education University vier *distance e-learning courses* voor leerkrachten uitgebouwd: Introduction to Media Education, Film Theory for Teachers, Digital Video Production in Education, Media Education in Practice. De e-modules duren vier maanden tot een jaar en de deelnemer ontvangt na afloop een getuigschrift.

Ook **vanuit het onderwijsmilieu** zelf worden stappen gezet om leerkrachten filmeducatief bij te scholen. In het schooljaar 2004-2005 organiseren het Overlegcomité Leraren Frans (OVLf) en de Délégation Culturelle et Pédagogique (Franse Ambassade in België) in Antwerpen, Brugge, Gent en

Kortrijk, de achtste editie van de Week van de Franse Film. Leerkrachten die met de klas een filmvertoning hebben bijgewoond ontvangen een persdossier, alsook een pedagogische fiche die beschikbaar wordt gesteld op de sites van de Délégation Culturelle et Pédagogique (<http://fichespedago.free.fr>) en van Forma@com (www.form-a-com.org). Interessant is dat leerkrachten Frans gratis kunnen deelnemen aan een (helaas vrij beperkte) bijscholingsnamiddag in Antwerpen, Gent of Kortrijk en na afloop een navormingsattest ontvangen.

Kort samengevat, beschikt Vlaanderen over een geconsolideerd netwerk vertoningplatforms waar ook de minder commerciële jeugdfilm wordt gepromoot. Nu de omloop structureel vrij goed is verzekerd in alle Vlaamse regio's, moet de kans gegrepen worden om de hegemonie van de langspeelfilm te doorbreken en jongeren van een ruimer audiovisueel aanbod te laten proeven. Traditioneel bieden audiovisuele organisaties bij de schoolvertoningen een pedagogische omkadering, meestal in de vorm van een filmdossier als aanzet voor een klassikale verwerking. Ook hier zijn verbreding en innovatie aangewezen. Het klassieke dossier dat uitsluitend toepasbaar is op één film en inhoud, thema, biografie van regisseur en vorm vrij gescheiden behandeld, zou langzaamaan de plaats moeten ruimen voor een dynamischere en bredere visie op audiovisuele cultuur, waarbij interactieve werkvormen alsook reflectie gekoppeld aan ervaringsgerichte experimenten centraal staan. Dit veronderstelt echter ook dat leerkrachten via navorming basisinzichten hebben verworven in de rijkdom van de taal en de cultuur van het audiovisuele beeld, en zodoende een veelzijdige confrontatie durven aangaan met het audiovisuele paradigma in de onderwijscontext. Ten bate van

kwaliteitsbevordering, verbreding van aanbod en vernieuwing dringt overleg tussen de audiovisuele organisaties én aansluiting bij het onderwijs zich op. Concreet kunnen we denken aan de uitbouw van een netwerk zoals het Nederlands Instituut voor Filmeducatie (www.filmeducatie.nl) dat uitwisseling van knowhow tussen de audiovisuele spelers bevordert en innoverende pilootprojecten ondersteunt. Maar dan in dialoog met het onderwijsveld en zonder de belangentwisten en nijpende geldtekorten die het NIF momenteel kelderen.

Na de bespreking van de audiovisuele spelers met een filmeducatieve traditie, stellen we hieronder een heterogene groep initiatieven voor die de nadruk leggen op de actieve component, het audiovisueel creëren. Uiteraard is een dergelijk kunstmatige opdeling gebrekkig; spelers zoals Jekino-Films, Filmmuseum Antwerpen/MUhKACinema e.a. die zowel filmeducatieve reflectie als audiovisuele doe-activiteiten bieden, horen in beide categorieën thuis. De groep audiovisuele spelers die hieronder wordt toegelicht bestaat enerzijds uit verenigingen die zich uitsluitend op de audiovisuele discipline toeleggen (4.2.1.) en anderzijds uit verenigingen en centra die een audiovisueel luik hebben in hun breder kunsteducatief aanbod (4.2.2.). Tot slot melden we nog dat de initiatieven die zich richten tot de lerarenopleidingen eveneens aan bod komen in het volgende hoofdstuk.

4.2. ACTIEVE VORMINGSINITIATIEVEN

4.2.1. Audiovisuele verenigingen

W*a*f!

www.raoulservais.be

*W*a*f! of **Workshops animatiefilm** is een initiatief van het Fonds Raoul Servais vzw met Gent als thuisbasis. Sinds 1992, organiseert W*a*f! workshops op maat voor jongeren vanaf 8 jaar, ook in klasverband, en voor volwassenen. Onder begeleiding van professionele animatiefilmmakers realiseren de deelnemers in groep een kort animatiefilmpje, en worden zo ingewijd in de rijkdom en de veelzijdigheid van de beeldtaal en in de magie van de animatiefilm. Het Fonds Raoul Servais ontvangt subsidies van de Vlaamse Gemeenschap (Media en Film) en de Provincie Oost-Vlaanderen. Voor het initiatief W*a*f! heeft het Fonds geen vaste medewerker in dienst.*

Kidscam vzw

www.kidscam.be

Mede dankzij de expertise van de Waalse organisatie Caméra Enfants Admis, werd Kidscam vzw

opgericht in 2003 te Kontich, met de steun van de Vlaamse Gemeenschap (Media en Film alsook Jeugd, Sport). Kidscam organiseert productieve **workshops animatiefilm** in Vlaamse scholen, cultuurcentra en jeugddiensten met het oog op creatieve expressie, respectvolle samenwerking en het al doende verwerven van inzichten in beeldtaal. Het aanbod bestaat uit een initiatiemodule van één dag of een meerdaagse workshop. Op de site www.kidscam.be zijn enkele animatiecreaties verzameld. Kidscam werkt met een team freelance kunstenaars (dagcontracten) en kan voorlopig nog geen voltijds medewerker aanwerven. Voor het tweede werkjaar 2004 ontving Kidscam de steun van de Vlaamse Gemeenschap (Media en Film).

Videokontakt vzw

(geen website)

Videokontakt vzw, opgericht te Gent in 1987, biedt **workshops** op maat aan jongeren (jeugdorganisaties, lager, secundair en hoger onderwijs) en volwassenen. De deelnemers exploreren op een creatieve manier de media **video en fotografie**, en verkrijgen al doende inzichten in allerlei opname-, bewerkings- en montagetechnieken. Daarnaast realiseert Videokontakt ook videoproducties in opdracht van, en in nauwe samenwerking met organisaties uit de socio-culturele sector. Videokontakt heeft twee vaste medewerkers in dienst en kan rekenen op de GESCO-premie van de Vlaamse Gemeenschap (tussenkost in de loonkost) en op de steun van de Provincie Oost-Vlaanderen.

Imagica vzw

www.imagica.be

*Met Brussel als uitvalsbasis, doet Imagica sinds 1992 aan **mediavorming** in het onderwijs en het jeugdwerk. Nederlandstalige scholen in Brussel kunnen kiezen uit het onderstaande projectaanbod:*

- *"Videopost" (lager onderwijs, 3^{de} graad): creatie van een "videobrief". Onderwijzers krijgen vooraf vorming; de klas schrijft, tekent en verfilmt de brief.*
- *"Mediakit" (secundair onderwijs): initiatie in het maken van een strip, animatiefilm, videofilm of videoreportage tijdens zes werksessies van een halve dag, met een Imagica medewerker.*
- *"'t Mag!" (secundair onderwijs, 3^{de} graad): een Imagica jury selecteert vijf kortfilm-scenario's ingediend door leerlingen en begeleidt vervolgens de verfilming (tien halve lesdagen per klas).*
- *"Digitale Schoolkr@nt" (secundair onderwijs): pilootproject in 2004-2005, Imagica biedt begeleiding bij journalistiek en multimediatechnieken.*

Imagica wordt gesteund door de Vlaamse Gemeenschapscommissie van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (Onderwijs, Cultuur, Jeugd, Welzijn); het Imagica team bestaat uit zes vaste medewerkers en een aantal freelancers.

Polymorfilms vzw

www.polymorfilms.be

*Polymorfilms vzw (Brussel) steunt en produceert sinds 1995 projecten van jonge filmmakers, werkt wereldwijd samen met media-activisten en NGO's en biedt ook mediavorming aan jongeren en volwassenen. Wat specifiek schoolprojecten betreft, levert Polymorfilms professionele videomakers voor het **"MUS-E®Programma"**, een initiatief van de International Yehudi Menuhin Foundation waaraan 15 Belgische scholen (waaronder twee Vlaamse en twee Nederlandstalige Brusselse scholen) deelnemen. Doelstelling is het voorkomen van geweld en racisme door lagere schoolkinderen, gedurende een heel schooljaar, wekelijks in contact te brengen met eenzelfde kunstenaar. Daarnaast heeft Polymorfilms ook meegewerkt aan het Europees pilootproject **"Echange de regards"** dat via workshops en ontmoetingen een brug poogde te slaan tussen technisch bekwame jongeren uit TSO en BSO en het audiovisuele werkveld.*

Polymorfilms organiseert tal van videoworkshops voor jongeren in binnen- en buitenland en is mede-oprichter van het media-activistisch collectief VOX dat jongeren met een andere blik op de maatschappij, maar zonder directe toegang tot audiovisuele media, een stem wil geven. Polymorfilms begeleidt en biedt technische ondersteuning aan de VOX-projecten.

4.2.2. Verenigingen en centra met een audiovisueel luik in het educatief aanbod.

Kong vzw

www.kong.be

www.traject-trajet.com

*Kong vzw, opgericht in 1995 te Gent met de steun van Provincie Oost-Vlaanderen en Stad Gent, organiseert voorstellingen, seminaries en workshops rond dans en beweging. In het schooljaar 2003-2004 ging het educatief pilootproject "Traject" van start in twee Gentse scholen (De Panda en Het Trappenhuis) en de school Jules Ferry te Duinkerken in Frankrijk. Tijdens wekelijkse sessies (gedurende 15 weken) kregen leerlingen tussen 10 en 13 jaar de kans hun **traject** van huis naar school **auditief** en vervolgens **audiovisueel** weer te geven, met behulp van minidisc, digitale camera en computer. De audio(visuele) creaties werden door de leerlingen zelf ontworpen en gerealiseerd (ook de montage van klank en beeld). Een toonmoment voor de Gentse creaties en een bezoek aan de Franse school volgden in het voorjaar 2004. Via de site www.traject-trajet.com kunnen de deelnemende scholen klank- en filmfragmenten uitwisselen en de eindproducties tonen. "Traject" is een initiatief van Kong vzw en van de Délégation Culturelle et Pédagogique pour la Flandre en werd in Vlaanderen gesubsidieerd door de Vlaamse Gemeenschap, als audiovisueel project en als internationaal cultureel project "goed buurschap". In de Gentse scholen werd "Traject" gesteund door een Dynamo2-toelage*

van CANON Cultuurcel van het departement Onderwijs. "Traject" wordt gecoördineerd en begeleid door medewerkers van Kong vzw.

ABC (ART BASICS for CHILDREN) vzw

www.abc-web.be

ABC vzw (ART BASICS for CHILDREN) ontwikkelt mobiele studio's waar kinderen en jongeren zich in diverse kunstvormen kunnen initiëren en verdiepen en bouwt een collectie boeken, kwaliteitsvol speelgoed, thematische lespakketten en nieuwe media (cd-rom, video,...) uit met betrekking op visuele kunsten en architectuur. Het **MediaLab**, een ABC-studio die sinds 2004 opereert vanuit Schaarbeek, biedt aan leerlingen uit de lagere school (2^{de} en 3^{de} graad) en secundaire school (1^{ste} graad) en aan studenten uit de initiële lerarenopleiding (lager en secundair groep) de mogelijkheid om zich spelenderwijs te verdiepen in de (audio)visuele media. Onder begeleiding van ABC-gidsen maken de deelnemers in diverse doe-ateliers proefondervindelijk kennis met de beginselen van papieren film, animatiefilm, schaduwspel en bruitage. (Toekomstige) leerkrachten kunnen ook grasduinen in documentatiemappen rond media- en beeldeducatie. Het MediaLab-team bestaat uit twee halftijdse medewerkers in dienst bij ABC vzw en een aantal freelance gidsen. Het MediaLab ontvangt steun van de Vlaamse Gemeenschapscommissie (Jeugd) en van de Vlaamse Gemeenschap (Cultuur en Jeugd).

Piazza dell'Arte vzw

www.piazzadellarte.be

*Piazza dell'Arte (Antwerpen) is een mobiele kunsteducatieve organisatie die jongeren vanaf 14 jaar de kans wil geven om zich ten volle creatief te ontplooiën met behulp van multimediale technieken. Piazza dell'Arte strijkt met omgebouwde en technisch uitgeruste atelierbussen neer in scholen, wijken, asielcentra, jeugthuizen en cultuurcentra. Piazza dell'Arte biedt **project(wek)en** aan met ateliers woord/drama, dans/beweging, elektronische muziek, percussie, **multimedia, fotografie, animatie en reportage, experimentele film**, pers en communicatie, monumentale kunsten en kostuumontwerp. De ateliers worden zoveel mogelijk met elkaar in verband gebracht, en resulteren in een multimediaal en geïntegreerd toonmoment. Piazza dell'Arte ontvangt subsidies van de Vlaamse Gemeenschap (Jeugd); de dagelijkse werking wordt gecoördineerd door twee vaste medewerkers.*

Villa Basta vzw

www.villabasta.be

*Villa Basta biedt jongeren de mogelijkheid om te experimenteren met theater, muziek, dans en beeld en vanaf tien jaar ook met nieuwe media, zowel in de villa te Houthalen Helchteren (Villa Basta Cultuurwerkplaats) als op verplaatsing (Villa Basta Mobiel). Villa Basta beschikt over **audiovisuele***

studio's waar cursussen fotografie, video en animatiefilm worden georganiseerd en over een **team jonge videomakers** dat kan meedraaien in audiovisuele producties. Het aanbod **locatieprojecten** (van een halve dag tot zes maanden) bestaat o.a. uit digitale fotografie en televisie, kortfilm, soap, buurttelevisie. Tot slot organiseert Villa Basta ook evenementen in de thuislocatie zoals een kortfilmfeest in november. Villa Basta wordt financieel gesteund door de Gemeente Houthalen Helchteren, Provincie Limburg en de Vlaamse Gemeenschap (Jeugd en Cultuur). Meerdere personeelsleden zijn verantwoordelijk voor het audiovisuele luik.

JAVI / De Verbeelding & Spirit vzw / Graffiti Jeugddienst vzw

www.javi.tv www.deverbeeldingenspirit.be www.jeugddienst-graffiti.be

JAVI (Jeugdwerk/Audio Video Internet) is geen vzw maar een samenwerkingsverband dat in 2001 werd gesloten tussen Graffiti Jeugddienst vzw, De Verbeelding & Spirit vzw en Jeugdwerknet vzw. JAVI legt zich in de eerste plaats toe op het creëren en het on line vertonen van audiovisuele reportages over de actualiteit in het jeugdwerk in Vlaanderen. Naast de journalistieke hoofdactiviteiten, richt JAVI zich tot jongeren, jeugdwerkers en, eerder sporadisch, ook tot scholen, met een aanbod **initiatieworkshops** rond filmtechnieken, cameragebruik, digitale montage van klank en beeld, upload van audiovisuele creaties. JAVI wordt financieel gesteund door de Provincie Oost-Vlaanderen en beschikt over een deeltijdse coördinator voor de dagelijkse werking plus een team animatoren.

Audiovisuele vorming is ook verweven in het aanbod van zowel Graffiti Jeugddienst als De Verbeelding & Spirit, die zich beiden voornamelijk richten tot de jeugdwerksector en opereren vanuit Gent.

*De landelijke jeugddienst **De Verbeelding & Spirit** (www.deverbeeldingenspirit.be) heeft tot doel tendensen binnen jeugdcultuur te detecteren en te vertalen naar creatieve workshops voor jongeren, lezingen, projecten op maat en vorming voor jeugdbegeleiders. Het gediversifieerde programma biedt ook audiovisuele workshops, zoals de "Rocky Horror videoshoot": jongeren tussen 13 en 18 jaar creëren en filmen griezelscènes met aandacht voor special effects.*

***Graffiti Jeugddienst vzw** (www.graffiti-jeugddienst.be) wil als landelijke jeugddienst de nodige ruimte en middelen bieden om jongeren van 6 tot 30 jaar te laten kennismaken en experimenteren met allerlei communicatievormen. Dit gebeurt onder andere tijdens workshops, meerdaagse cursussen, lezingen, begeleide wandelingen en tentoonstellingen. (Audio)visuele vorming is verweven in workshops "Animatiefilm", "Kortfilm", "Perfect Soap Family", "Man bijt Camera" (reportage), "Camera Obscura", "Polaroidkronkels", "Digitale Fotografie" en "Digitale Beeldmanipulatie".*

Mooss vzw

www.mooss.org

*De landelijke jeugddienst Mooss biedt sinds 1981 actieve kunsteducatie in de domeinen dans, theater, muziek, beeld en audiovisuele kunsten. De methodiek die Mooss heeft uitgewerkt en voortdurend bijschaaft legt de nadruk op het plezier beleven aan kunst, op het groepsgevoel en op het proces dat de deelnemers doorlopen. Wat audiovisuele vorming betreft, richt Mooss zich o.a. tot scholen met **initiatieworkshops** optische illusie ("Optik"), camera obscura en fotografie ("Speldenprik"), animatietechnieken ("Plastik watte") voor het basisonderwijs en Photoshop ("Rêveries") en montage- en cameratechnieken ("Zapping") voor het secundair onderwijs. Voor kleuters werkt Mooss een aantal multidisciplinaire workshops uit waarin het audiovisuele wordt benadrukt ("Alles in't licht!").*

*Mooss organiseert **creatieve stages en kunstklassen met navorming** voor de leerkracht en biedt kunsteducatieve **training op maat** voor zowel leerlingen als leerkrachten. Het Mooss-team begeleidt ook kunstzinnige schoolproducties, muzische lessen in het basisonderwijs en Dynamo2-projecten (initiatief van CANON Cultuurcel van het departement Onderwijs). De organisatie Mooss is bedreven in het uitbouwen van kunsteducatieve projecten op maat waarin verschillende artistieke disciplines worden gecombineerd. Het twaalfkoppige Mooss-team telt een medewerker die zich specifiek op audiovisuele vorming toelegt. Mooss ontvangt subsidie van de Vlaamse Gemeenschap (Jeugd).*

Spelewei vzw

www.spelewei.be

*Spelewei stelt zich tot doel een speelse, creatieve en muzische houding te stimuleren en te ontwikkelen bij kinderen en hun begeleiders. Naast het runnen van het verblijfscentrum Heideberg, het organiseren en begeleiden van zomervakanties voor jongeren (van 5 tot 18 jaar) en van vorming voor jeugdwerkers, richt Spelewei zich ook specifiek tot het onderwijs met MU-6. Dit onderwijsteam van Spelewei biedt onderwijzers uit de basisschool en lectoren van de lerarenopleidingen **navorming** op maat in het leergebied muzische vorming (drama, beweging, muziek, beeld, media) met aansluiting bij de andere leergebieden. MU-6 organiseert en begeleidt **muzische stages voor studenten** uit de lerarenopleiding en werkt aan visie- en materiaalontwikkeling. De werking van MU-6 steunt op zes pijlers: het stimuleren van een muzische grondhouding en van creatief gedrag, het actief participeren met accent op het groepsproces, de didactische onderbouw en het aansluiten bij zowel doelgroep als ontwikkelingsdoelen en eindtermen.*

De landelijke jeugd- en vormingsdienst Spelewei wordt gesteund door de Vlaamse Gemeenschap (Jeugd) en is gevestigd in het verblijfscentrum Heiberg te Kessel-Lo nabij Leuven. Het onderwijsteam MU-6 bestaat uit drie personeelsleden bijgestaan door een tiental freelance docenten.

Kunst in Zicht

www.kunstinzicht.be

*Kunst in Zicht (°1993) profileert zich als steunpunt **kunsteducatie voor scholen** in de provincie Antwerpen en wil medeplichtig zijn aan de realisatie van de muzische en kunstzinnige eindtermen in het onderwijs. Initiatiefnemers van het eerste uur zijn cultuurcentrum de Warande in Turnhout en het Provinciaal Vormingscentrum in Malle, ondersteund door Provincie Antwerpen en Stad Turnhout. Met een gevarieerd vormingsaanbod dat zich zowel naar leerlingen als leerkrachten richt, wil Kunst in Zicht leerkrachten inspireren voor hun muzische en artistieke klaspraktijk, en voorbeelden aanreiken door o.a. klassikale ontmoetingen met kunstenaars en kunstdocenten. De projecten vertrekken steeds vanuit een artistiek aanbod. Kunst in Zicht werkt ook didactisch lesmateriaal, literatuursuggesties en kunstkoffers uit.*

*Naast het begeleiden van muzische klassen in het Vormingscentrum Malle (lager onderwijs), biedt Kunst in Zicht ook muzisch-creatieve **navorming** aan leerkrachten waarbij al doende of al denkende ervaringen en methodieken worden uitgewisseld vanuit een artistieke instap zoals een film, expositie, theater- of dansvoorstelling. Kunst in Zicht richt zich ook tot **studenten van de lerarenopleidingen** voor wie muzisch-creatieve workshops, modules of langere vormingstrajecten op maat worden uitgewerkt en begeleid door kunstenaars en ervaren kunstdocenten. Het volledige Kunst in Zicht team bestaat uit twee voltijdse medewerkers, één parttime dramadocent en een aantal freelance kunstdocenten. Kunst in Zicht is geen vzw, maar maakt deel uit van Aktuwa vzw die de programmering in cultuurcentrum de Warande verzorgt.*

Wisper vzw

www.wisper.be

*Wisper, opgericht in 1982 te Kessel-Lo en gesubsidieerd door de Vlaamse Gemeenschap als instituut voor volksontwikkelingswerk met **volwassenen**, biedt actieve educatie in de muzische domeinen theater, dans, muziek en beeldende en audiovisuele kunsten. Naast een open cursusprogramma voor volwassenen vanaf 18 jaar, verzorgt Wisper ook (na)vorming voor leerkrachten en voor studenten in de lerarenopleiding, waarbij de aandacht uitgaat naar kunst-, persoons- en praktijkgerichte ontwikkeling.*

*Wisper wenst **leerkrachten te rugsteunen** in de realisatie van de muzische ontwikkelingsdoelen en eindtermen met een aantal kunsteducatieve navormingssessies: kant- en klare cursussen (zoals 3D werken, verhalen, ritme en percussie), actieve initiatieworkshops in één of meerdere muzische domeinen en projecten op maat (thematisch, productgericht, omkadering bij voorstellingen en exposities, lange termijntrajecten). Aan **studenten in de lerarenopleidingen** biedt Wisper ook creastages (actieve exploratie van de muzische domeinen), eventueel gevolgd door een didactische stage (inzicht in artistieke werkvormen en methodiek) in het derde jaar. Wisper heeft voor elk muzisch domein een coördinator in dienst.*

Provinciaal Vormingscentrum Malle

www.provant.be/pvm

Het Vormingscentrum te Malle, beheerd door de bestendige deputatie van de Provincie Antwerpen, biedt infrastructuur en accommodatie voor (jeugd)vormingswerk, onderwijs en culturele initiatieven. Het Provinciaal Vormingscentrum beschikt eveneens over een uitleendienst voor audio-visueel en didactisch materiaal en over een educatieve dienst die audiovisuele cursussen inricht in de opname- en montagestudio's ter plaatse. Voor het middelbaar en hoger onderwijs organiseert het centrum initiatieworkshops video onder professionele begeleiding.

De onderstaande paragrafen refereren naar de audiovisuele of kunsteducatieve spelers die zonet zijn voorgesteld in subgroep 4.2., alsook naar een aantal actoren die reeds werden aangehaald als filmeducatieve verenigingen die ook actieve workshops aanbieden (Jekino-Films, Filmmuseum Anwerpen/ MuHKACinema e.a.).

Een actief vormingsproces

Het creatieve handelen kan heel vroeg in het audiovisuele vormingsproces worden geïntegreerd. Heel wat bovengenoemde initiatieven bieden leerlingen uit de basisschool reeds de kans om met audiovisuele media te experimenteren. Overigens, de eindtermen van de lagere school veronderstellen o.a. dat leerlingen opname- en weergavetoestellen creatief kunnen bedienen en een eigen audiovisuele taal kunnen gebruiken. En, zoals nogmaals blijkt uit recent onderzoek van Franky Devos (*Ambrassadeurs: over jongeren, cultuur en communicatie*), verhoogt een culturele instap op heel jonge leeftijd de kans op het blijvend participeren aan en creëren van cultuur. Kortom, in een coherent leerproces zouden leerlingen reeds in de basisschool worden ingewijd in de audiovisuele taal met aandacht voor de vorm- en betekenisgevende elementen, en worden hun audiovisuele kennis en vaardigheden uitgediept in het secundair onderwijs. Leerlingen **van kindsbeen af** creatief aan het werk zetten en ervaringsgericht inzichten in audiovisueel beeld ontwikkelen, is dus aangewezen. Jonge kinderen de bediening van audiovisuele toestellen onzeggen is overigens ongegrond: ten eerste

springen heel wat jongeren vandaag behendig om met media allerhande, en ten tweede kan ook technische kundigheid procesmatig aangeleerd worden. Bijvoorbeeld in “Traject”, het initiatief van Kong vzw, leren kinderen uit de lagere school de minidisc creatief bedienen, om daarna over te stappen naar het aanwenden van complexere cameratechnieken.

Belangrijk bij actieve audiovisuele vorming is dat leerlingen **al doende ook inzichten** verwerven in audiovisuele taal. Het in zeven haasten ontwikkelen van een eindproduct leidt in het beste geval tot een minderwaardige versie van een uiterst stereotiepe B-film (bv. de achtervolgingsscène inclusief het volledige gamma clichés). Teneinde dergelijke resultaatgerichte misleunen te vermijden, en rekening houdend met de vaak beperkte tijd die scholen vrijmaken, is het noodzakelijk vooraf te selecteren welke beeldparameters de aandacht krijgen tijdens het creatieve proces. De muzische activiteit “Barbie-soap” uitgewerkt door Spelewei voor leerlingen van de lagere school (3^{de} graad) is een *good practice* van focusgerichte vorming. Vooraf werd vastgelegd dat de deelnemers in het creatieve proces inzichten zouden verwerven in het kader, het standpunt en de beweging van de camera, en de technische basisfuncties van het toestel zouden leren kennen, in overeenstemming met de eindtermen media 5.1, 5.3 en 5.4. Na het klassikale bekijken en bespreken van soaps tekenen de deelnemers een storyboard uit voor een eigen soapfragment met Barbiepoppen, bepalen ze wat de kijker vanuit welk standpunt te zien krijgt (kadrering), en rafelen ze de handelingen uit in verschillende takes. Door het zich proefondervindelijk eigen maken van beeldtaal, met de focus op bijvoorbeeld drie specifieke parameters, kijken leerlingen naderhand veel bewuster naar soap. Het passieve, consumerende

kijkgedrag maakt plaats voor een beginnend besef van manipulatie bij het construeren van beelden.

Dergelijke productieve workshops met een pedagogische onderbouw en met aansluiting bij de ontwikkelingsdoelen en eindtermen bieden inzicht in de taal van het audiovisueel beeld. Naast het ontwikkelen van een product met de leerlingen, kunnen ook actieve basisoefeningen rond kader en beeld in relatie met geluid, ritme, kleur,... heel nuttig zijn als audiovisuele initiatie. Daarenboven kunnen ze op lange termijn geleid worden door gevormde leerkrachten. Jekino-Films bijvoorbeeld biedt korte initiatiemodules "Film snappen - film snoepen" rond camera, geluid, montage, animatiefilm etc. Belangrijk is dat doe-opdrachten in een schoolse context niet op zich staan, maar steeds worden gekoppeld aan de procesmatige ontwikkeling van audiovisuele kennis, vaardigheden en attitudes.

Gedeelde deskundigheid

Het pleidooi voor actieve, methodische vorming ingebed in een jarenlang leerproces is vandaag echter nog een kreet in de woestijn vermits audiovisuele educatie in het onderwijs een weinig structureel verloop kent. Leerlingen studeren af en hebben in hun schoolcarrière ofwel per toeval driemaal aan dezelfde workshop deelgenomen, ofwel nooit de kans gekregen hun intuïtief kijkgedrag door productieve en reflectieve activiteiten stap voor stap discursief te maken. Tenzij het onderwijzend korps op school een deskundige en bevlogen leerkracht telt die wordt ondersteund door een

gesensibiliseerde directie. Globaal beschouwd stellen we echter vast dat de workshops die audiovisuele organisaties bieden aan scholen, tot nog toe weinig zoden aan de dijk kunnen zetten: sporadische evenementen dragen amper bij tot het algemene vormingsproces van de leerling en tot een dynamische leeromgeving. Vandaar dat heel wat organisaties zich meer en meer richten tot de leerkracht zelf, en zo audiovisuele vorming op langere termijn stimuleren.

Leerkrachten kunnen inderdaad veel audiovisuele activiteiten zelf begeleiden, mits ze over de nodige expertise beschikken. Het is daarom belangrijk dat de audiovisuele spelers de **leerkrachten steeds actief betrekken** in hun projecten voor leerlingen - wat uiteraard ook enige interesse en engagement van leraars zijde veronderstelt - in de hoop dat de leerkracht in de loop der jaren het roer zal overnemen en zelf de audiovisuele initiatie zal leiden. Een tweede mogelijkheid is het aanbieden van didactische hulpmiddelen die de leerkracht ondersteunen in zijn klaspraktijk. Lesmateriaal zoals een filmkoffer, een bordspel of een mediablik werd uitgewerkt door o.a. ABC, Spelewei, Kunst in Zicht, Jekino-Films maar ook door CANON Cultuurcel van het departement Onderwijs (project Blikopener, i.s.m. MuHKA). Tenslotte kunnen audiovisuele of kunsteducatieve spelers zich ook specifiek richten tot de doelgroep (toekomstige) leerkrachten met een vormingsaanbod. Zo staan de doe-ateliers papieren film, animatiefilm, schaduwspel en bruitage van het MediaLab (ABC) ook open voor studenten uit de lerarenopleiding. De kunsteducatieve organisaties Spelewei met de dienst MU-6, Kunst in Zicht en Wisper hebben zich in het bijzonder toegelegd op het uitwerken van creatieve stages op maat voor (toekomstige) leerkrachten. Zij bieden pedagogisch onderbouwde vorming die doelgroepgericht is en

beantwoordt aan de muzische ontwikkelingsdoelen en eindtermen met aansluiting bij andere leer- en vakgebieden. Daarnaast organiseert Wisper ook navorming voor leerkrachten van het lager en secundair onderwijs, waarbij specifiek rond de audiovisuele taal wordt gewerkt (bv. "Ik zie wat jij niet ziet", "Abc beeldtaal"). Tot slot spelen de nascholingscentra verbonden aan hogescholen en universiteiten een fundamentele rol in het audiovisueel professionaliseringsproces van leerkrachten. Zo doen het Donchecentrum van de lerarenopleiding van de Katholieke Hogeschool Kempen-Campus Vorselaar en het Centrum voor Permanente Vorming van de lerarenopleiding van de Karel de Grote-Hogeschool Antwerpen een beroep op audiovisueel deskundigen om actieve mediavorming uit te werken voor leerkrachtenteams, directie en ouders.

Audiovisueel deskundigen dienen het doorgeven van expertise niet te schuwen; integendeel, eens de leerkracht de audiovisuele beginselen beheerst en ze creatief kan toepassen in de klas, kunnen de organisaties zich toeleggen op uitdieping en verfijning en inspelen op specifieke vraag naar professionalisering vanuit het onderwijsveld. De implementatie van audiovisuele educatie op school, zou dus een **ommekeer veroorzaken in de huidige vraag- en aanbodsregulering**. Vandaag zijn (audiovisuele) organisaties nog vaak de initiatiefnemers en ronselen ze als het ware scholen voor hun projecten; in de toekomst zouden de vragen en noden van het onderwijsveld het aanbod van audiovisuele spelers richting moeten geven. Daarnaast spelen de initiatieven uit het audiovisuele en culturele veld ook een belangrijke rol in het overbruggen van de kloof tussen onderwijs en kunst. Onder meer FilmMagie Educatief, Polymorfilm en Kunst in Zicht spannen zich in om leerlingen en

leerkrachten in rechtstreeks contact te brengen met audiovisuele kunstenaars en een voor beiden verrijkende dialoog te stimuleren. Ook met het KunSTof-project wil CANON Cultuurcel van het departement Onderwijs scholen aanmoedigen om in zee te gaan met kunst: op vraag van de leerkracht, verwerkt een kunstenaar op creatieve wijze een lesonderwerp met de leerlingen, in het kader van vak- of leergebieden zoals biologie, wiskunde, Nederlands, muzische vorming, wereldoriëntatie,... Om de sporadische intrede van audiovisuele kunst op school om te zetten in een open, culturele grondhouding in het onderwijs, is een procesmatige audiovisuele vorming voor leerlingen en leerkrachten aangewezen.

Coöperatie

In tegenstelling tot bijvoorbeeld talenonderwijs of muzische vorming in de domeinen drama, beweging of beeld, wordt audiovisuele educatie bepaald door een voortdurende technologische metamorfose van de media. Hoewel de prijserosie van heel wat audiovisuele toestellen een feit is, zijn scholen vaak **onvoldoende geëquipeerd**. Ook organisaties die zich toelagen op actieve audiovisuele vorming, kampen met technische tekorten of materiële veroudering. Naast een toelage voor infrastructuur van overheidswege, is bereidheid tot coöperatie raadzaam. Concreet denken we aan infrastructurele samenwerkingen met het deeltijds kunstonderwijs, het jeugdwerk, de musea en de cultuur- en gemeenschapscentra, business partners etc. Ook hier vindt de idee van de brede school

met de uitbouw van een lokaal socio-cultureel netwerk ingang. Maar ook op provinciaal niveau kunnen waardevolle inspanningen geleverd worden; een mooi voorbeeld is het Provinciaal Vormingscentrum Malle dat opname- en montagestudio's beschikbaar stelt en audiovisueel en didactisch materiaal uitleent. Naast het delen van technische mogelijkheden zijn samenwerkingen ook bevorderend voor kwaliteit, vernieuwing en participatie.

Steeds meer wordt ook beroep gedaan op het educatieve engagement van de **hele culturele sector**. Het Kunstendecreet van 2 april 2004 dat een uniforme subsidieregeling voorziet over alle kunst-disciplines heen, legt expliciet de nadruk op een kunsteducatief luik in het beleidsplan van alle culturele subsidieaanvragers. Zo wil het departement Cultuur van de Vlaamse Gemeenschap bijdragen tot een grotere vertrouwdheid met kunst en kunstenaars, wat moet leiden tot publieksverbreding en -verdieping. Bijvoorbeeld BOZAR (Paleis voor Schone Kunsten) ondernam in 2003 een poging om een educatieve dienst uit te bouwen in samenwerking met ABC vzw, in de vorm van een mobiele media-studio in het museum. Het Kunstendecreet kan andere culturele actoren zeker stimuleren om educatie op te nemen in hun beleid, maar dient erover te waken dat een educatieve publiekswerking geen marketing stunt wordt om toekomstige bezoekersaantallen te garanderen. Samenwerking tussen pedagogische deskundigen en de beoordelingscommissie van de subsidieaanvragen, kan eenzijdig promotionele publiekswerking indijken. Ook beeldenmakers (cineasten, videasten, programmamakers,...) zouden gestimuleerd moeten worden om hun audiovisuele creaties toegankelijk te maken voor onderwijsdoeleinden, en zo op lange termijn mee te werken aan de vorming van een breder, kritisch,

oordeelkundig publiek.

Ook de **openbare omroep** heeft een educatieve opdracht, die verder reikt dan nieuws en duiding. Uit gesprek blijkt dat de jongerenzender Ketnet, uit angst voor een schools etiket, zich niet specifiek wenst te richten tot het onderwijs, maar leerkrachten vrij laat om didactisch beeldmateriaal uit het programma-aanbod te plukken. Wat audiovisuele vorming betreft, stelt Ketnet dat de magie van het beeld bij voorkeur niet doorprikt wordt door een blik achter de schermen, bijvoorbeeld door de *making of* van een film of door een bezoek aan de televisiestudio. Ook actieve medewerking van jongeren bij het creëren van programma's, beperkt zich vandaag tot enkele jeugdige reporters (bv. in Karrewiet, Bakvis), en dit voornamelijk wegens praktische belemmeringen zoals tijdsgebrek en schoolplicht. Ketnet draagt wel bij tot de distributie van de minder commerciële jeugdfilm: in het Europees Jeugdfilmfestival, bijvoorbeeld, selecteert de Ketnetjury een film voor televisieuitzending. Blikverruiming is evenmin een prioriteit bij zenders die zich niet beperken tot de jongerenniche. In tegenstelling tot ARTE of BBC, biedt de Vlaamse omroep bijvoorbeeld weinig programma's die een onderwerp uitspitten aan de hand van een pluriform aanbod (kort)film, documentaire, soap, videoclip,... die bijdragen tot een perspectivistische benadering van betekenisgevende beelden. Algemeen beschouwd is de voortrekkers- en vernieuwingsdrang die de Vlaamse openbare omroep kenmerkte in de tachtiger jaren, vandaag omgebogen naar een commerciële ingesteldheid. Het lijkt paradoxaal - of jammer genoeg net logisch - dat de openbare omroep geen sleutelfunctie vervult in het vormen van bewuste, alerte en mondige kijkers.

Concluderend merken we op dat heel wat spelers in het Vlaamse audiovisuele en culturele veld over de creativiteit en deskundigheid beschikken om actieve audiovisuele vorming in te richten of te begeleiden. Op school beperken die initiatieven zich vaak tot - in het beste geval jaarlijkse - workshops en projectweken die echter geen blijvende verankering van audiovisuele vorming kunnen garanderen. Opdat leerlingen audiovisuele vaardigheden, kennis en attitudes procesmatig ontwikkelen, vanaf de kleuterschool, is het onderwijs de taak toebedeeld een volwaardige plaats toe te kennen aan audiovisuele educatie op school. Externe organisaties kunnen hieraan bijdragen door de leerkracht in te wijden in de actieve beginselen en pedagogische toepassingen van audiovisueel beeld, met aandacht voor aansluiting bij de leer- en vakgebieden. Eens leerkrachten onderlegd zijn om autonoom om te gaan met het audiovisuele paradigma in de klas, kunnen initiatieven zich toeleggen op professionalisering en vernieuwing van werkvormen en begeleiding. Opdat audiovisuele educatie een zaak van iedereen wordt, is toenadering en engagement van het onderwijs en de culturele sector noodzakelijk.

4.3. Werkpunten

Het valt op dat in het relatief kleine werkveld Vlaanderen heel wat externe, audiovisuele of kunsteducatieve spelers werkzaam zijn in het onderwijs. Het aanbod voor leerlingen omvat omkaderde filmvoorstellingen, geïllustreerde lezingen,... maar ook ervaringsgerichte initiatieworkshops of begeleiding bij productontwikkeling. Hoewel een aantal organisaties bouwen op jarenlange ervaring en professionele deskundigheid, is er **opvallend weinig vernieuwing en verbreding** van het aanbod. Vermits heel wat initiatieven kampen met uiterst beperkte middelen, en zodoende onderbemand zijn, worden succesformules vaak jarenlang herhaald en is kwaliteitsbevorderende research nauwelijks aan de orde. Een aantal organisaties die werkzaam zijn in scholen, hebben overigens weinig voeling met de leer- en vakgebieden in het onderwijs of überhaupt enige kennis van ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Anderen bieden workshops die louter productgericht zijn en niet bijdragen tot het inzichtelijk leerproces. De financiële beperking kan geenszins het inwerken op de doelstellingen en de noden van het onderwijs in de weg staan. Zolang het onderwijsveld als afnemer en niet als partner wordt aangesproken, zal het audiovisuele aanbod slechts een fijn extraatje vormen voor scholen met een rooskleurige begroting. Diversifiëring van het aanbod met aansluiting bij het onderwijs, zin voor experiment en **pedagogische professionalisering** van audiovisuele vormingswerkers blijken noodzakelijk. Ook het delen van deskundigheid (en technisch materiaal) met het deeltijds kunstonderwijs, het jeugdwerk en de culturele sector, kan verrijkend werken voor de audiovisuele spelers die actief zijn in het onderwijs. Opdat audiovisuele educatie op school niet beperkt blijft tot een

sporadische workshop, is het belangrijk dat de audiovisuele initiatieven zich ook toeleggen op **navorming voor leerkrachten**. De bereidwilligheid tot bijscholing die we detecteerden bij de leraren, wordt vooralsnog te beperkt beantwoord door het audiovisuele veld.

De educatieve actoren uit het middenveld hebben overigens een weifelachtig statuut. Heel wat audiovisuele spelers worden gesteund door de Vlaamse Gemeenschap, en meer bepaald door de administraties Media en Film of Cultuur of Jeugd of meerdere subsidiënten tegelijk. Zoals blijkt uit de presentaties van de initiatieven, eerder in dit hoofdstuk, is het subsidiebeleid, alsook de daaruit voortvloeiende bevoegdheden van de organisaties, niet altijd even transparant. Wat met een audiovisuele organisatie die zich richt tot het jeugdwerk en het onderwijs? Het grote aantal initiatieven en het **opake subsidiebeleid** verklaren deels dat organisaties hun audiovisueel vormingsaanbod voor het onderwijs opnemen in bredere kaders zoals kunsteducatie of jeugdwerk, of dat een aantal spelers zich beperken tot een geografische regio om de overheidssteun door lokale subsidiënten aan te kunnen vullen. Structureel overleg tussen de administraties onderwijs, media en cultuur zou een evenwichtig en helder beleid ten goede komen, en ook opening bieden voor professionalisering van onderwijsverstrekkers én audiovisuele spelers.

Toenadering tot het onderwijs veronderstelt van het audiovisuele werkveld ook een heldere **communicatie**. Slechts een minderheid aan scholen komt vandaag in contact met het aanbod van de audiovisuele spelers. Enkele cijfers uit de kwantitatieve enquête gevoerd in het kader van dit

onderzoek en gericht aan leerkrachten kleuter, lager, secundair en lerarenopleiding hogeschool: 6% van de leerkrachten in Vlaanderen bevestigt dat Jekino-Films een activiteit heeft (be)geleid in samenwerking met de school waar hij lesgeeft, voor Kunst in Zicht en Piazza dell'Arte is dat 4%, en voor Wisper, FilmMagie Educatief (voormalige Pedagogische Dienst voor Filmcultuur), Open Doek, Lessen in het donker en Filmmuseum Antwerpen/MuHKACinema is dat 3%. Daartegenover staat dat diezelfde organisaties, die van alle reeds genoemde initiatieven het best scoren qua bekendheid, door een meerderheid leerkrachten (60 à 88%, naargelang van de organisatie) zelfs geen naambekendheid genieten. Duidelijkere communicatie naar alle Vlaamse scholen, ook regio-overschrijdend, is een werkpunt. Directies verliezen zich wel eens in een teveel aan brochures, flyers of e-mails over initiatieven van externen, of omgekeerd, worden nauwelijks geïnformeerd. De digitale databank van CANON Cultuurcel van het departement Onderwijs (www.canoncultuurcel.be) is een poging om meer inzicht te bieden in de algemeen culturele en kunsteducatieve initiatieven voor het onderwijs. Maar CANON Cultuurcel, voor wat betreft haar Dynamo2-werking, bereikt tot nog toe een minderheid scholen die reeds enigszins gemotiveerd zijn. Communicatie over audiovisuele initiatieven voor het onderwijs, vanuit een overkoepelend, audiovisueel deskundig aanspreekpunt zou vermoedelijk meer scholen bereiken en ook de audiovisuele spelers wat ontdoen van tijdsintensief maar onontbeerlijk promotiewerk. De dialoog tussen audiovisuele spelers, directies en leerkrachten kan daarnaast ook aangemoedigd worden door de uitbouw van een netwerk gemotiveerde leerkrachten die fungeren als audiovisuele "ambassadeurs", en eventueel een werkgroep oprichten in hun school.

Tot slot, is de nood aan een Vlaams (Belgisch) **aanspreekpunt voor audiovisuele vorming** of, ruimer beschouwd, voor media-educatie, duidelijk voelbaar. Significant is de eerste versie van het verslag "Film Education in Europe 2004" waarin Ruth Lemmen, in opdracht van het Swedish Film Institute, een stand van zaken geeft van filmopvoeding op school in alle Europese landen: het Belgisch filmeducatieve landschap wordt heel verward en minimaal voorgesteld, en slechts enkele Vlaamse initiatieven worden vernoemd. Het departement Education van het British Film Institute, boegbeeld van de Europese filmeducatie, vervult een voortrekkersrol in de uitbouw van een Europees media-educatief netwerk. Ook de Scandinavische landen, Frankrijk (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information), Franstalig België (Centre d'Education aux Médias) e.a. hebben een nationaal of communautair aanspreekpunt uitgebouwd dat ijvert voor meer audiovisuele competentie in het Europees onderwijs. Audiovisueel Vlaanderen, daarentegen, wordt in goede banen geleid door het Vlaams Audiovisueel Fonds, Flanders Image en het Initiatief Audiovisuele Kunsten, maar heeft het luik educatie nog niet terdege ontwikkeld, hoewel dit de basis vormt voor een betere kennis en appreciatie van de Vlaamse audiovisuele kunsten. Dit onderzoeksproject in opdracht van IAK en CANON Cultuurcel, wil alvast de educatieve initiatieven in audiovisueel Vlaanderen in kaart brengen en opening bieden voor praktijkgerichte research.

Om verbreding en vernieuwing van het educatief aanbod (bv. door pilootprojecten) en pedagogische professionalisering van de audiovisuele spelers te stimuleren, lijkt een overlegplatform aangewezen. Naast een kwaliteitsbevorderende dialoog tussen de audiovisuele actoren, is aansluiting

bij het onderwijs gewenst. Ook duidelijke communicatie is een werkpunt voor de audiovisuele spelers: een platform dat het audiovisueel vormingsaanbod coherent voorstelt aan alle scholen, kan meer inzicht en wegwijs bieden. Tenslotte is er nood aan een aanspreekpunt ten dienste van het Vlaamse en Europese onderwijs-, cultuur- en mediabeleid. Transparantie in het educatieve luik van audiovisueel Vlaanderen is een eerste stap naar gelijke kansen bij het vormen van bewuste, alerte, kritische kijkers.

5 LERAREN- OPLEIDING

Zoals reeds aangehaald in het vorige hoofdstuk is het belangrijk dat leerkrachten participeren aan de vormingsactiviteiten die de audiovisuele spelers aanbieden aan leerlingen, of zelf de doelgroep vormen van nascholingsinitiatieven geënt op het onderwijs. Meer audiovisuele deskundigheid en vertrouwdheid bij de leerkracht garandeert de doorstroom van het audiovisuele paradigma naar de dagelijkse klaspraktijk. De rol van de leraar in het bewerkstelligen van procesmatige audiovisuele vorming ingebed in het schoolwezen, is essentieel. Naast nascholing voor leerkrachten bieden ook de opleidingen voor toekomstige leraren heel wat kansen om progressief de audiovisuele competentie in het Vlaamse onderwijs op te voeren. Alvorens de omgang met audiovisueel beeld in de vorming van leerkrachten te bespreken, is een korte toelichting bij de structuur van de Vlaamse lerarenopleidingen aangewezen.

5.1. STRUCTUUR VAN DE LERARENOPLEIDINGEN IN HET VLAAMSE ONDERWIJS

In Vlaanderen worden lerarenopleidingen ingericht in hogescholen, universiteiten en in centra voor deeltijds volwassenenonderwijs. Ten gevolge van het decreet van 16 april 1996 kunnen de **hogescholen** initiële lerarenopleidingen kleuteronderwijs, lager onderwijs en secundair onderwijs-groep 1 (leraar secundair 1^{ste} en 2^{de} graad) organiseren. Naast die initiële lerarenopleiding van één cyclus bestaat er op de hogeschool een lerarenopleiding van academisch niveau (leraar secundair 2^{de}, 3^{de} en 4^{de} graad) voor houders van een diploma handelswetenschappen, bedrijfskunde, muziek, drama, audiovisuele of beeldende kunst. Tot slot bieden hogescholen ook een voortgezette opleiding aan houders van een diploma initiële lerarenopleiding, om zo de mobiliteit in het ambt van leraar te bevorderen; een kleuteronderwijzer, bijvoorbeeld, kan via de voortgezette opleiding onderwijzer in de lagere school worden. De initiële lerarenopleidingen kleuter- en lager onderwijs kunnen gevolgd worden in zestien Vlaamse hogescholen, de initiële lerarenopleiding secundair onderwijs-groep 1 in dertien Vlaamse hogescholen. Sinds de fusie van de hogescholen (decreet van 13 juli 1994) delegeert de overheid meer verantwoordelijkheid en autonomie en reikt zij aan iedere hogeschool een globale enveloppe uit voor de financiering van het personeelsbeleid en de algemene werking. Elke hogeschool bepaalt zelf de vorm en de inhoud van de opleidingsprogramma's en deelt de opleiding in studiejaren in. Voor wat de instroom van studenten betreft, telde het eerste jaar van de lerarenopleidingen aan de Vlaamse hogescholen, in het schooljaar 2000-2001, 1604 studenten voor kleuteronderwijs (20,8% uit ASO; 3,3%

uit KSO; 58,7% uit TSO; 17,3% uit BSO), 3075 studenten voor lager onderwijs (48,8% ASO; 1,6% KSO; 48% TSO en 1,6% BSO) en 3675 voor secundair onderwijs-groep 1 (51,7% ASO; 2,5% KSO; 42,7% TSO; 3,1% BSO).

De academische lerarenopleiding aan de **universiteiten** (KUL, LUC, UA, UG, VUB) is gericht op het verwerven van de basiscompetenties voor het leraarstype secundair onderwijs-groep 2 (2^{de}, 3^{de} en 4^{de} graad secundair) en wordt afgerond met het diploma "geaggregeerde voor het onderwijs-groep 2". Het decreet van 21 juni 1991 herdefinieerde de verhouding tussen de universiteiten in termen van meer autonomie en financiële verantwoordelijkheid voor de universiteiten. Het universiteitsbestuur stelt voor elke opleiding zelf een opleidingsprogramma vast. In 2000-2001 bestond de bezetting van de academische lerarenopleiding, sinds 1996 in dalende tendens, uit 3149 studenten. Ten slotte moet de opleiding leraar secundair-groep 3 gesitueerd worden in het **deeltijds volwassenenonderwijs**: binnen het hoger onderwijs voor sociale promotie hoort die lerarenopleiding thuis in de categorie Pedagogisch Hoger Onderwijs van het korte type en wordt zij georganiseerd in 23 Vlaamse centra. De opleiding leraar secundair-groep 3, gericht tot volwassenen die het leerplichtonderwijs hebben doorlopen, bestaat uit verschillende modules waaraan de overheid een deelcertificaat toekent en wordt uiteindelijk bekrachtigd met een Getuigschrift van Pedagogische Bekwaamheid (vandaar de benaming GPB-opleiding). In 1998-1999 bestond de GPB-opleiding uit 3246 cursisten. Een nieuw registratiestelsel werd ingevoerd vanaf 2000; op grond van de bevindingen van de instellingen zelf zou het aantal cursisten constant blijven, zo niet licht stijgen.

Op beleidsniveau is het voor de initiële en academische lerarenopleidingen een vrij woelige periode. Na de ingrijpende fusie van de hogescholen in 1995 wordt het dossier lerarenopleiding, gekoppeld aan de herformulering van de basiscompetenties, reeds enige tijd ter discussie gesteld. Ten gevolge van het decreet betreffende de lerarenopleiding en de nascholing van 16 april 1996, formuleerde de Dienst voor Onderwijsontwikkeling een **beroepsprofiel** voor elk leraarstype (kleuter, lager, secundair-groep 1,2,3). Het beroepsprofiel van de leraar is de omschrijving van de kennis, vaardigheden en attitudes die de beroepsuitoefening van de ervaren leraar vereisen. Daarnaast legde de DVO ook **basiscompetenties** vast waarover iedere afgestudeerde van een Vlaamse lerarenopleiding moet beschikken om op een volwaardige manier als beginnende leerkracht te fungeren. In theorie stellen de basiscompetenties de leerkracht in staat om via inserviceonderwijs, aanvangsbegeleiding, voortgezette opleiding en nascholing, door te groeien naar het beroepsprofiel. Zowel het beroepsprofiel als de basiscompetenties omvatten een gemeenschappelijke stam voor alle leraarstypes en specifieke vereisten per leraarstype. De kennis, vaardigheden en attitudes worden geclusterd in tien functies:

Verantwoordelijkheid ten aanzien van de lerende:

De leraar als

1. begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen
2. als opvoeder
3. als inhoudelijk expert
4. als organisator

5. als innovator/onderzoeker

Verantwoordelijkheid ten aanzien van de onderwijsgemeenschap:

De leraar als

6. partner van ouders en verzorgers

7. lid van een schoolteam

8. partner van externen

9. lid van de onderwijsgemeenschap

Verantwoordelijkheid ten aanzien van de maatschappij:

De leraar als

10. cultuurparticipant.

De kennis, vaardigheden en attitudes die worden gevat in bovenstaande typefuncties, kunnen geconsulteerd worden op www.ond.vlaanderen.be/DVO/lerarenopleiding.

De evaluatie van de lerarenopleiding die de minister bevoegd voor Onderwijs liet uitvoeren in 2000-2001, bracht enkele knelpunten aan het licht, zoals de nood aan een herformulering van de basiscompetenties. De realisatie van de basiscompetenties in de lerarenopleiding zou, net zoals de eindtermen in het leerplichtonderwijs, ook onderworpen moeten worden aan een regelmatige visitatie, aldus het evaluatierapport. In december 2002 kreeg de Dienst voor Onderwijsontwikkeling de opdracht om, in samenwerking met het hoger onderwijsveld, de basiscompetenties te verfijnen en te toetsen op hun haalbaarheid. De evaluatie van de lerarenopleiding en de herformulering van de basiscompetenties hebben geleid tot een ontwerp van besluit dat door de Vlaamse regering reeds tweemaal principieel

werd goedgekeurd, maar negatief advies kreeg van de Vlaamse Onderwijsraad¹. In de mededeling van 10 september 2004 bericht minister van Werk, Onderwijs en Vorming Frank Vandenbroucke zijn intenties om nog tijdens dit politieke jaar een nieuw ontwerp van decreet in te dienen in het Vlaamse parlement. De discussie rond een decreet lerarenopleiding, gekoppeld aan de vernieuwing van de basiscompetenties, is dus opnieuw geactiveerd.

Tot slot veroorzaakte ook de Bologna Verklaring enige commotie in de lerarenopleiding. De **Bologna Verklaring** (1999), inmiddels ondertekend door 31 ministers van Onderwijs, streeft de vergelijkbaarheid en afstemming van de graden- en studiepuntensystemen in het hoger onderwijs van de verschillende Europese landen na, om zo één hoger onderwijsruimte in Europa te bewerkstelligen. Om deze doelstelling te realiseren is de invoer van het Europees systeem bestaande uit twee cycli, bachelor en master (de BaMa structuur), en de daarmee samenhangende accreditatie, vastgelegd in een Vlaams structuurdecreet dat werd goedgekeurd door de Vlaamse overheid op 4 april 2003. Daarnaast voorziet het structuurdecreet ook zogeheten associaties, bestaande uit één universiteit en minstens één hogeschool, die de doorstroming tussen bachelor- en masteropleidingen zou faciliteren en wetenschappelijk onderzoek zou stimuleren. Zo wordt de Associatie Universiteit en Hogescholen Antwerpen, bijvoorbeeld, gevormd door de Universiteit Antwerpen, Hogeschool Antwerpen, Karel de Grote Hogeschool, Plantijnhogeschool en de Hogere Zeevaartschool. Het decreet zou in de Vlaamse hogescholen en universiteiten worden toegepast vanaf het schooljaar 2005-2006. Tot slot bepaalt een

¹ De Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) kan op eigen initiatief, op vraag van de minister van Onderwijs of de Vlaamse regering studies uitvoeren, overleg plegen en advies geven inzake onderwijsmateries. De VLOR adviseert alle ontwerpdecreten en beleidsteksten in verband met onderwijs.

flexibiliseringsdecreet dat opleidingsonderdelen (“geheel van onderwijs-, leer- en evaluatieactiviteiten dat gericht is op het verwerven van welomschreven competenties”) in studiepunten moeten worden uitgedrukt, overeenkomstig het European Credit Transfer System. Het slagen voor een bepaald opleidingsonderdeel wordt bekrachtigd door een credit, ongeacht of de student de volledige opleiding heeft voltooid. Met andere woorden, er wordt gestreefd naar **modularisering** van het hoger onderwijs, ten koste van rigide vaksystemen. Dit gaat gepaard met accentverschuivingen in de onderwijsprincipes: van vakgerichte ordening, specialisatie en cognitief leren op korte termijn naar een algemene, veelzijdige en harmonische vorming, toegepaste kennis en een beklijvend leerproces. Terwijl de Bologna principes de komende jaren geïmplementeerd worden in de Vlaamse hogescholen en universiteiten, blijft de GPB-opleiding ingebed in het volwassenenonderwijs, in het bijzonder omwille van de basisopleiding van de cursisten (getuigschrift leerplichtonderwijs). Wel valt op te merken dat de modulaire opbouw in de GPB-opleiding reeds tot stand kwam in 1987 op advies van de toenmalige Hoge Raad voor het pedagogisch hoger onderwijs.

Tot slot nog dit: het basisrecht van vrijheid van onderwijs in Vlaanderen impliceert een **verregaande autonomie en verantwoordelijkheid** van de hogescholen en universiteiten. Het onderwijsbeleid van de Vlaamse overheid ten aanzien van de lerarenopleidingen is het voorbije decennium duidelijk geïnspireerd door de overtuiging dat de onderwijsinstellingen de finale verantwoordelijkheid dragen voor de inhoud en de kwaliteit van hun opleidingsprogramma's. De inmenging van de Vlaamse overheid beperkt zich, naast subsidiëring, tot het vastleggen van basiscompetenties waarover de toekomstige

leraar bij het afstuderen dient te beschikken en die, sinds de globale evaluatie van de Vlaamse lerarenopleiding in 2000-2001, aan herformulering toe zijn. Daarbij komt dat, sinds de implementatie van de basiscompetenties vanaf 1998, de verschillende lerarenopleidingen ingericht door de universiteiten, hogescholen en centra voor volwassenenonderwijs nooit onderworpen zijn aan een visitatie, doorlichting of inspectie per onderwijsinstelling. Zoals gecommuniceerd door de VLIR (Vlaamse Interuniversitaire Raad) en de VLHORA (Vlaamse Hogescholenraad), zouden de eerstvolgende visitaties van de lerarenopleidingen in de verschillende universiteiten en hogescholen van start gaan in het najaar 2005. Het principe van vrijheid en autonomie van de onderwijsinstellingen indachtig, is het toch opmerkelijk dat er van overheidswege tot nog toe weinig geijverd is voor kwaliteitszorg of, algemener, voor meer transparantie in de lerarenopleidingen. Per slot van rekening is het toch in de lerarenopleiding dat toekomstige leerkrachten worden gevormd om het leerplichtonderwijs van de jonge generatie in te vullen en richting te geven.

Vermits de praktijk in de lerarenopleidingen om bovenvernoemde redenen vrij ondoorzichtig is, werden in het kader van dit onderzoek lerarenopleiders bevroegd in interviews en een rondetafelgesprek. De respons beperkte zich echter tot de lectoren¹ uit de lerarenopleidingen aan de hogescholen en universiteiten. Het is dan ook wenselijk, in een mogelijk vervolg van deze studie, ook nauwer samen te werken met de GPB-opleiding. Globaal beschouwd waren de lectoren aangenaam verrast om de implementatie van audiovisuele vorming tijdens een rondetafel (15/10/2004) te kunnen

1 Met "lectoren" verwijzen we naar lerarenopleiders aan hogescholen en universiteiten.

bespreken met collega's uit andere lerarenopleidingen. Dergelijk instellingoverschrijdend overleg zou in de toekomst zeker moeten worden aangemoedigd. Hieraan kan nog toegevoegd worden dat recentelijk een eerste vereniging voor overleg en samenwerking met lerarenopleiders van alle hogescholen, universiteiten en volwassenenonderwijs en met instanties die betrokken zijn bij de nascholing en begeleiding van leerkrachten, is opgericht. De Vereniging voor Lerarenopleiders in Vlaanderen VELOV (actief vanaf 2005) heeft als missie personen te ondersteunen die werken aan de opleiding en professionele ontwikkeling van leraren, en dit door het bieden van platform en ondersteuning, door informatieverspreiding en belangenbehartiging.

5.2. GEÏNTEGREERDE AUDIOVISUELE VORMING

In zijn continue professioneel ontwikkelingsproces wordt de leerkracht geconfronteerd met een aanzienlijke wetenschappelijke kennisaangroei, met vernieuwingen binnen de onderwijskunde, didactiek en psychologie, met een snelle technologische evolutie, en met veranderende maatschappelijke opdrachten (bv. de vraag vanuit de samenleving naar opvoeden tot burgerzin, ontwikkelen van weerbaarheid etc). De evoluerende en veeleisende job van leerkrachten vereist een voortdurend professionaliseringsproces dat niet ophoudt na de lerarenopleiding. Om overbevraging van de leerkracht te mijden is naast **initiële vorming en inserviceonderwijs** ook **nascholing** essentieel, in overeenstemming met de noden van de samenleving en het onderwijsveld. De aandacht voor audiovisuele vorming op school, voor een bewuste en kritische omgang met het audiovisuele beeld, sluit aan bij de huidige maatschappelijke evolutie. Zoals reeds vermeld is 84% van de leerkrachten (uit kleuter-, lager, secundair onderwijs en lerarenopleiding aan hogeschool) overigens van mening dat er meer aandacht moet zijn voor audiovisuele cultuur in de Vlaamse lerarenopleidingen. Daarenboven zou 70% van de leraren het interessant vinden om nascholing te volgen over audiovisueel onderwijs (hoe audiovisueel beeld en media integreren in de klaspraktijk).

Uit overleg in het kader van dit onderzoek blijkt dat het audiovisuele beeld in de lerarenopleiding, globaal beschouwd, slechts aan bod komt ter illustratie of staving van een lesinhoud en, in beperkte mate, ook als kunstcreatie (in muzische, plastische, artistieke opvoeding). Audiovisuele media maken

regelmatig deel uit van ICT-vakken waar het zwaartepunt ligt op technische competenties. Deze bevindingen stemmen overeen met de traditionele omgangswijze met het audiovisuele paradigma in het leerplichtonderwijs. De aandacht voor actuele maatschappelijke ontwikkelingen, voor vernieuwende inzichten die zich in de onderwijskunde aandienen, voor het doordacht gebruik van multimediale werkvormen, voor de kritische en zinvolle omgang met informatie en met beïnvloeding door de media, voor het ontstaan van beeldvorming en daarmee gepaard gaande vooroordelen, worden nochtans expliciet benadrukt in de beroepsprofielen en basiscompetenties van leerkrachten. Dit alles in bovengenoemde typefuncties “leerkracht als cultuurparticipant, als innovator en onderzoeker, als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen en als opvoeder”. Net zoals in het leerplichtonderwijs komt het er in de lerarenopleidingen dus op aan om audiovisuele educatie een volwaardige plaats toe te kennen binnen het algemene vormingsproces van de student.

De aankomende doorbraak van een modulair systeem in het hoger onderwijs biedt heel wat kansen voor een op de maatschappij afgestemde lerarenopleiding met aandacht voor audiovisuele vorming. De vakoverschrijdende mogelijkheden die een evenwichtige omgang met tekstuele, audiovisuele en multimediale paradigma's biedt, kunnen geïllustreerd worden aan de hand van het onderzoek naar literatuuronderwijs dat werd gevoerd in het departement Onderwijskunde aan de Universiteit Gent (o.a. onder impuls van prof.dr.Ronald Soetaert). Rond klassieke teksten uit de westerse cultuur, zoals *Robinson Crusoe* van Defoe en *Don Quichote* van Cervantes werd een hypermediale toepassing gecreëerd. Op een “cultureel geletterde” manier omgaan met deze klassieken impliceert het plaatsen

van de tekst in een netwerk, zowel louter literair als cultureel. De commentaar op de klassieken wordt zodoende verruimd tot het netwerk dat rond dergelijke teksten ontstaat, tot de conversatie die rond deze werken wordt gevoerd, tot de communicatie tussen tekst, beeld, klank en beweging. Rond *Robinson Crusoe* werden bijvoorbeeld jeugdbewerkingen, strips, cartoons, schilderijen, poëzie, publiciteit, films, reality-soap (*Robinson Island*), muziek,... alsook citaten over het werk in diverse soorten discours verzameld. Door de mogelijke links te analyseren, komen de diverse culturele netwerken rond de klassieke tekst aan de oppervlakte, de zogeheten *contact zone*¹. Een uitdaging voor een dynamisch en multiperspectivistisch literatuuronderwijs is het bestuderen van de representaties van een klassiek werk in diverse narratieve constructies in beeld, klank, beweging en woord. Via een hypermediale toepassing werd het tekstuele, (audio)visuele, auditieve materiaal van de culturele netwerken vervolgens *on line* geplaatst, onderling gelinkt en besproken op een webforum. Zo kan de *contact zone* bijvoorbeeld de basis vormen voor modules waar naast literatuur en representatie, ook “intermedialiteit” en interculturaliteit aan bod komen. Dit vereist van de lector of leraar als onderzoeker-innovator, enige kritische competentie en inzicht in de talen en culturen van de media.

Het onderwijskundig team aan de Universiteit Gent verruimde het onderzoek over literatuuronderwijs naar culturele geletterdheid en toetste de bevindingen aan de praktijk van de lerarenopleiding, meer bepaald in het kader van “maatschappelijke en wetenschapsfilosofische reflectie op vakinhouden”. De leerkrachten in opleiding kregen de opdracht een les voor te bereiden

¹ Contact zone: “social spaces where cultures meet, clash, and grapple with each other, often in contexts of highly asymmetrical relations of power, such as colonialism, slavery, or their aftermaths as they are lived out in many parts of the world today”. PRATT Mary Louise, “Arts of the Contact Zone”, *Profession 91*, MLA, New York, 1991.

rond een zelfgekozen onderwerp gekaderd in het curriculum van een vakgebied (eindtermen, leerplannen) of vanuit vakoverschrijdend perspectief; bijvoorbeeld een roman of schilderij, een concept zoals landschap, water, dieren, een probleemgebied zoals milieu, nationalisme, globalisering,... Het onderwerp wordt geproblematiseerd, gesitueerd en geanalyseerd vanuit het kennisdomein (a), vanuit de openbaarheid (b) en vanuit de leefwereld van leerlingen (c). De leraar in opleiding verzamelt en confronteert allerhande tekstuele, auditieve, audiovisuele, multimediale bronnen waaruit diverse perspectieven op een bepaald onderwerp in beeld komen. Bijvoorbeeld, indien een student het onderwerp "landschap" behandelt (bv. in module milieuopvoeding), gaat hij na hoe het landschap door de eeuwen heen wordt verbeeld en gerepresenteerd (a), welke rol schilderijen, films, reclamespots, romans, gedichten, computergames,... spelen in onze visie op het landschap (b) en welke voorbeelden van representatie aanwezig zijn in jeugdculturen (c). Na de theoretische voorstudie herneemt de leerkracht in opleiding in de praktische lesvoorbereiding dezelfde aspecten maar wordt het onderwerp aangeboord vanuit de leefwereld van de leerlingen en geconfronteerd met het openbare debat (bv. met aandacht voor vooroordelen) en het kennisdomein (bv. als verrijking van inzichten). In dergelijke lesvoorbereidingen staat een onderzoekende ingesteldheid alsook een voortdurende wisselwerking tussen de leerkracht (in opleiding) en de leerlingen centraal.

In de lerarenopleiding van de Universiteit Gent leidde de digitalisering van de lesvoorbereidingen tot het experimenteren met *WebQuests* die zich uitstekend lenen voor taakgericht en probleemoplossend onderwijs. Aan de hand van *WebQuests* leren studenten en leerlingen op een

motiverende, gestructureerde en kritische wijze omgaan met digitale bronnen. Voor meer informatie over de projecten in de lerarenopleiding van de Universiteit Gent verwijzen we o.a. naar het artikel “Geletterd lezen. Van enkelvoud naar meervoud” (André Mottart en Ronald Soetaert). De toenemende digitalisering in de maatschappij staat in schril contrast met de traditionele ex-cathedra lesmethodiek en klasstructuur die nog overwegend aan de orde is in heel wat Vlaamse lerarenopleidingen. De informatieoverdracht in één richting dient dan ook dringend plaats te ruimen voor meer interactiviteit, ook verder reikend dan het klaslokaal (*distance learning*, klasoverschrijdend onderwijs,...). “Ook innovatie en flexibilisering zijn niet de sterkste troeven van de lerarenopleidingen. Dat is bijzonder jammer omwille van de verwachtingen inzake het voorafbeeldend gedrag. De studenten geven toe dat zij nu en dan toch modellen aangereikt krijgen, maar beklagen zich vooral over het niet toepassen door hun docenten zelf, voor wie het frontaal klassikaal onderricht blijkbaar nog steeds domineert”, aldus het evaluatierapport aangaande de Vlaamse lerarenopleiding in 2000-2001. Meer aandacht voor interactief, innoverend en flexibel onderwijs is een urgent werkpunt voor de Vlaamse lerarenopleidingen.

Voorgenoemd praktijkvoorbeeld van de Universiteit Gent illustreert de draagwijdte van **geïntegreerd onderwijs** waar multimediale werkvormen, begrip van beeldvorming en representatie, en een bewuste omgang met informatie centraal staan. Een dergelijke dynamische aanpak vereist evenwel inzichten die verder reiken dan de woordcultuur. Enige voeling met pedagogische vernieuwing, alsook technische basiscompetenties zijn genoodzaakt. Media-educatie, of specifiek audiovisuele

opvoeding die inzicht in de vorm- en betekenisgeving en in de cultuur van audiovisueel beeld nastreeft, kan dus transversaal deel uitmaken van opleidingsmodules. Het is evenwel jammer dat *good practices* tot op heden niet doorstromen naar lerarenopleidingen in andere onderwijsinstellingen. De oprichting van associaties ten gevolge van het Vlaamse structuurdecreet, zou het onderwijskundig onderzoek en de uitwisseling van knowhow tussen universiteiten en hogescholen moeten stimuleren. Ook de VELOV kan in de toekomst een rol spelen in het aanmoedigen van overleg tussen lerarenopleiders van alle hogescholen, universiteiten en centra voor volwassenenonderwijs en met instanties die betrokken zijn bij de nascholing en begeleiding van leerkrachten.

5.3. AUDIOVISUELE INITIATIEVEN IN DE LERARENOPLEIDING

Op welke manier komen audiovisueel beeld en media globaal beschouwd aan bod in de lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten? Uit bevraging blijkt dat er inspanningen worden geleverd om de louter technische bekwaamheid van leerkrachten in opleiding te optimaliseren. Informatie- en communicatietechnologie, waar audiovisuele media en technieken een onderdeel van zijn, wordt voornamelijk als een apart vak onderwezen door een deskundige en niet systematisch door alle lectoren in het gehele onderwijsgebeuren geïntegreerd. Het evaluatierapport aangaande de Vlaamse lerarenopleiding in 2000-2001 maakt melding van een onrustbarend gebrek aan **technische competentie** bij de lectoren zelf: "De (toekomstige) leraar moet dus niet alleen ICT zelf beheersen, hij moet er ook de propagator, de divulgator van zijn. Dat is volstrekt onmogelijk indien de lerarenopleiding hierbij faalt door enerzijds docenten in te zetten voor wie ICT zelf een vreemde zaak is en door anderzijds ICT niet systematisch in de opleidingsopvatting te integreren". Het lijkt er overigens steeds meer op dat de technische competentie (ICT) veeleer een zwaktepunt is bij de lector dan bij de student van de lerarenopleiding. In globa wordt ICT in de Vlaamse lerarenopleiding ofwel ondermaats aangewend door alle lectoren, ofwel afzonderlijk onderwezen door één deskundige. We constateren evenwel dat het verwerven van louter technische vaardigheden in een afzonderlijk opleidingsonderdeel achterhaald is: een verruiming van ICT naar e-cultuur verweven in het hele onderwijsprogramma, dringt zich op. Verdiepende nascholing voor lectoren die aansluit bij vernieuwde onderwijskundige inzichten is hoogdringend. Wat betreft audiovisuele vorming kan het technische aspect geen

doel op zich zijn, maar slechts een onderdeel van het inzichtelijk en competent leren omgaan met de taal en de cultuur van het audiovisuele beeld in een geïntegreerde onderwijspraktijk.

Een aantal lerarenopleidingen doen een beroep op **externe docenten** die ervaringsgerichte audiovisuele vorming bieden waarbij de technische vaardigheden creatief en probleemoplossend worden verworven: zowel productontwikkeling (bv. i.s.m. Videokontakt) als audiovisuele, of ruimere multimediale opdrachten gekoppeld aan vakinhouden (bv. Wisper) komen aan bod. Daarnaast werken enkele lerarenopleidingen ook samen met externe organisaties in het kader van filmfora of filmopvoeding (bv. FilmMagie Educatief, Open Doek, Jekino) of van muzische stages op maat (bv. Wisper, Kunst in Zicht, Spelewei, Piazza dell'Arte) voor studenten. Jammer genoeg zijn die interventies van freelance docenten of externe organisaties vaak speldenprikken die niet ingebed zijn in een coherent vormingsproces. Kunsteducatieve spelers als Spelewei, Kunst in Zicht en Wisper bieden dan ook bij voorkeur langere trajecten die nauw aansluiten bij onderwijsdoelen en waarbij de aandacht uitgaat naar het ontwikkelingsproces van leerkrachten in opleiding én naar de participatie van lectoren. Idealiter zou de lector op lange termijn voldoende basisknowhow verwerven om zelf geïntegreerd audiovisueel te onderwijzen en zouden dergelijke organisaties vervolgens uitdieping en verfijning kunnen bieden. De praktijk toont echter aan dat er opvallend weinig doorstroming is, en dat een **langdurige samenwerking** met een audiovisuele speler voorlopig meer vrucht afwerpt.

In het domein van filmeducatie wordt bijvoorbeeld in de lerarenopleiding Heilig Graf van de Katholieke Hogeschool Kempen-Campus Turnhout elk jaar een filmweek georganiseerd voor leerkrachten in opleiding lager en secundair onderwijs, op initiatief van lector en coördinatrice van socio-culturele activiteiten Mieke Leys. In het eerste jaar ligt de nadruk op het genieten van wereldcinema en op het verwerven van inzichten in de audiovisuele taal, en dit in samenwerking met een externe docent (freelance via Wisper, voorheen ook samenwerking met Jekino-Films). Onder begeleiding van een hogeschoollector en van de educatiedienst van Open Doek werken de tweedejaarsstudenten vervolgens een filmbespreking uit; de aandacht gaat niet uit naar het afgewerkte product, maar naar het leerproces dat de student doormaakt in het anders kijken naar en omgaan met film. In het derde jaar kunnen de toekomstige onderwijzers ten slotte als stage-ervaring een film verwerken in een lagere schoolklas. Hoewel dit initiatief zich niet wezenlijk onderscheidt van de klassieke benadering van film, is de **stapsgewijze** introductie alvast een hele verwezenlijking. Dergelijke projectweken voor studenten dragen bij tot het ontwikkelen van de creativiteit van de leerkracht in opleiding en tot het vakoverschrijdend onderwijzen met oog voor multiculturaliteit. Tot slot hebben een aantal audiovisuele of kunsteducatieve organisaties, naast een activiteitenaanbod, ook lesmateriaal ontwikkeld zoals een bordspel, filmkoffer en tal van filmdossiers waarmee de lector zelf aan de slag kan. Ook CANON Cultuurcel heeft, zoals reeds vermeld, pedagogisch materiaal uitgewerkt: van methodes om audiovisuele producties te bespreken en creatief te verwerken tot het spel "Blikopener" (voor het basisonderwijs) waarin de waarneming van de leerlingen wordt geoefend met betrekking tot de muzische domeinen.

Het is terdege belangrijk dat de lerarenopleiding voortdurend wordt geprikkeld met vormingsinitiatieven, maar wil audiovisuele vorming een volwaardige plaats bekleden in de ontwikkeling van de leerkracht in spe, dan dient de **motivatie vanuit de lerarenopleiding** zelf te komen. Een significant voorbeeld zijn de muzische navormingsdagen voor lectoren (HO'BO project) georganiseerd door Kunst in Zicht en CANON Cultuurcel tussen 1997 en 2000: ondanks de grote opkomst en het enthousiasme van de lectoren werden de opgedane vaardigheden en kennis in de muzische domeinen (waaronder media) nadien amper toegepast in de praktijk van de lerarenopleiding. Externe initiatieven die enerzijds inspelen op de persoonlijke interesses van lerarenopleiders en anderzijds nauw aansluiten bij de onderwijspraktijk, kunnen zeker stimulerend werken. Maar het belang van een gestructureerde en procesmatige integratie van audiovisuele vorming dient in de eerste plaats onderkend te worden door de lerarenopleiders en hun directies. Om intussen enige doorstroming naar de leerkrachten in opleiding te verzekeren, bieden audiovisuele initiatieven op dit ogenblik voornamelijk vorming aan de studenten, in de hoop op actieve betrokkenheid van de lector. Duurzame educatie veronderstelt echter een audiovisuele attitude van alle betrokkenen bij de lerarenopleiding.

5.4. WERKPUNTEN

Enkele *good practices* ten spijt instrumentaliseert de Vlaamse lerarenopleiding, net zoals het leerplichtonderwijs, het audiovisuele beeld ter illustratie of ter staving van lesinhouden. In de omgang met audiovisuele media ligt de nadruk op het ontwikkelen van technische competentie in het kader van ICT-vakken. Wil de huidige onderwijspraktijk echter aansluiten bij de noden van de maatschappij, dan dient de lerarenopleiding hoogdringend meer aandacht te besteden aan het bewust en kritisch omgaan met audiovisueel beeld en media. Dit veronderstelt dat de leerkrachten in opleiding inzichten verwerven in de taal en de cultuur van het audiovisuele beeld om die vervolgens toe te passen in een **geïntegreerde, interactieve onderwijspraktijk**. Vermits de studenten die vandaag de lerarenopleiding aanvatten steeds behendiger en sneller inpikken op evoluerende technieken, zou het raadzaam zijn om het ICT-prioriteitsbeleid, dat sinds enkele jaren door het departement Onderwijs wordt gevoerd, te verruimen en aan te passen in functie van vernieuwde onderwijskundige bevindingen en maatschappelijke noden: louter technische competenties zonder meer volstaan niet voor de ontwikkeling van interactief, hypermediaal en intercultureel onderwijs. Voor het departement Onderwijs is dan ook een fundamentele rol weggelegd in het aanmoedigen van vernieuwing en verbreding in de lerarenopleidingen. Daarnaast kan het onderwijsbeleid ook waken over de effectieve doorvoering van een **professionaliseringsproces**, waarbij de leerkracht, na de initiële vorming, voortdurend wordt bijgeschoold in overeenstemming met nieuwe onderwijskundige en maatschappelijke uitdagingen. Een belangrijke bijdrage aan het nascholingstraject kan geleverd worden door de centra voor permanente vorming, verbonden aan hogescholen en universiteiten.

Eens te meer is er nood aan **overleg met lerarenopleiders, met audiovisueel deskundigen en met het afnemend onderwijsveld**. Uit interviews in het kader van dit onderzoeksproject blijkt dat lerarenopleiders nauwelijks weet hebben van audiovisuele vormingspraktijken in andere lerarenopleidingen. Het uitwisselen van knowhow en de doorstroming van *good practices* zou de audiovisuele professionalisering van lerarenopleiders en studenten in opleiding, ten stelligste baten. Een werkgroep met de enkele lerarenopleiders die reeds zinvol omgaan met het audiovisuele paradigma in hun onderwijspraktijk, kan de integratie en implementatie van audiovisuele vorming in alle lerarenopleidingen alvast bevorderen. Een geëngageerde lector die als audiovisueel ambassadeur wordt gerugsteund door een dergelijke instellingoverschrijdende werkgroep, heeft meer kans om gehoor te krijgen bij collega lerarenopleiders. Ook audiovisueel deskundige organisaties of freelancers die reeds actief zijn in enkele lerarenopleidingen, kunnen deel uitmaken van de overleggroep en specifieke vraag naar professionalisering en vernieuwing invullen. Ten slotte zouden de betrokkenen bij de lerarenopleiding ook in dialoog moeten treden met het afnemende veld, om het opleidingsprogramma te kunnen afstemmen op de noden en behoeften uit het leerplichtonderwijs. Structureel overleg tussen lerarenopleiders en inspecteurs die een globaal zicht hebben op de knelpunten in de huidige onderwijspraktijk is in dit opzicht raadzaam. Kortom, een overlegplatform dat de spreiding en de multiplicatie van onderzoek en *good practices* in de lerarenopleidingen beoogt en de dialoog onderhoudt met audiovisueel deskundigen en het leerplichtonderwijs, kan ten stelligste bijdragen tot de verankering van audiovisuele vorming in alle Vlaamse lerarenopleidingen.

Ook al wordt het belang van audiovisuele educatie in het leerproces van de toekomstige leerkracht door heel wat lerarenopleiders onderkend, dan nog is de effectieve vernieuwing en verbreding van hun onderwijspraktijk niet verzekerd. Naast een functioneel overlegplatform is er duidelijke nood aan **audiovisuele navormingsinitiatieven** die de lector aanspreken op zijn persoonlijke interesses, die nauw aansluiten bij zijn onderwijspraktijk en inspelen op de uitdaging van nieuwe opleidingsonderdelen (modulair onderwijs). Belangrijk is dat dergelijke bijscholing door de overheid erkend wordt aan de hand van een getuigschrift voor professionalisering. Daarnaast kunnen audiovisueel deskundigen ook een fundamentele rol spelen in de uitbouw van cursussen en opleidingsonderdelen waar de audiovisuele taal en cultuur wordt uitgediept. Om een effectieve en duurzame doorstroom van audiovisuele competentie in het leerplichtonderwijs te bewerkstelligen, moet de aandacht vandaag prioritair uitgaan naar **incentives** voor een vernieuwende en verdiepende omgang met audiovisueel beeld en media in de onderwijspraktijk van de lerarenopleidingen. Het komt er op aan een audiovisuele attitude bij lectoren en leerkrachten in opleiding, urgent en efficiënt te stimuleren. Temeer omdat de aanzet tot overleg tussen de betrokkenen bij de lerarenopleidingen (VELOV), de vernieuwing van de basiscompetenties en de modularisering aan de orde van de dag zijn.

6 BESLUITEN

De hegemonie van de literaire cultuur heeft voorgoed het veld geruimd voor een **multimediale leefwereld** waar woord, (audio)visueel beeld en geluid voortdurend in interactie treden. Die mediamix is omnipresent in de naschoolse activiteiten van Vlaamse jongeren. Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat de muziekzenders TMF en MTV, zowat de verbeelde radio's van vandaag, het televisiescherm van Vlaamse adolescenten overheersen. Kotstudenten organiseren avonden collectief sitcom kijken op een computer met tv-aansluiting (en binnenkort via digitale tv) en bespreken nadien de brandende kwesties via een forum *on line*. En waarom nog je buurmeisje bekoren met pennenvruchten als je net zo goed kan chatten en webcammen met een Nieuw-Zeelandse? Ook het uitgaansleven van jongeren wordt bepaald door de creativiteit van zowel dj als vj die live muziek en beeld bewerken. Dankzij de technologische evolutie en het democratische prijzenbeleid krijgt de mediaconsument ook toegang tot productie- en spreidingsmiddelen. Zo kunnen audiovisuele creaties gerealiseerd met digitale camera, gsm,... gedeeld worden via internet. Of denken we aan de weblogs - 52% van de bloggers zijn tieners - die uitnodigen tot creatieve expressie door het aanbrengen van en verder bouwen op tekstuele, auditieve, (audio)visuele *contents* in een netwerk. De receptieve, consumerende ingesteldheid in de omgang met media wordt vandaag geleidelijk aan verdrongen door actieve participatie en verbondenheid.

De toenemende creativiteit en behendigheid van heel wat jongeren ten spijt, wordt er amper stilgestaan bij de (positieve en negatieve) **kracht die uitgaat van de media**, dé betekenisgevers en bemiddelaars van de 21^{ste} eeuw. Kennis en beeldvorming worden vandaag in grote mate bepaald door de audiovisuele media die een hoegenaamd objectieve, neutrale blik voorhouden. Nog veel meer dan het literaire tekensysteem, fungeert het audiovisuele beeld als een uiterst krachtig communicatiemiddel dat de kijker via directe, simultane prikkels manipuleert. Eerst zien en dan geloven, zo wil ook de volkswijsheid. Audiovisuele beelden zijn in de eerste plaats echter constructies van een zender die via kunstgrepen vorm geeft aan zijn perceptie van een mogelijke werkelijkheid. De alomtegenwoordigheid van audiovisuele beelden in de maatschappij indachtig, is het dan ook hoog tijd om de vernuftige communicatiestrategieën te doorprikken, audiovisuele codes te expliciteren en betekenisgevende processen te ontrafelen. Een taal, woordelijk of audiovisueel, wordt namelijk deels spontaan verworven en intuïtief aangewend, maar vereist ook een discursief leerproces.

De onderwijspraktijk, historisch gefundeerd op de verbaal-literaire cultuur, blijkt vooralsnog de ogen te sluiten voor een maatschappij waar audiovisuele media steeds invloedrijker worden. Onderwijsdiscussies verworden wel eens in debatten over middelen en methodes binnen een politiek-economisch discours (denken we aan de ICT-hype), en verduisteren zo de eigenlijke bestaansreden van het onderwijsapparaat: bijdragen aan de ontwikkeling van jongeren tot bewuste, veelzijdige, mondige, competente, creatieve, authentieke en participerende burgers. Onderwijs dat aansluit bij de noden van een multiculturele en multimediale samenleving kan audiovisuele vorming niet langer bannen naar het

recreatieve domein. **Op school** zou elke leerling de kans moeten krijgen om, op een productieve en reflectieve manier, **inzichten te verwerven in de audiovisuele taal en cultuur** die weerslag heeft op de dagelijkse leefwereld en de hedendaagse maatschappij. Via de opgelegde ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het basis- en secundair onderwijs wil het departement Onderwijs ook het audiovisuele paradigma op school onder de aandacht brengen. De nadruk ligt op vier complementaire invalshoeken in voortdurende wisselwerking: technische competentie, audiovisuele expressie en creatieve vorm- en betekenisgeving, inzicht in audiovisuele communicatie en, ten slotte, een voortdurend kritische attitude bij audiovisueel bronnengebruik en informatieverwerking. Hoewel audiovisuele vorming aldus in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen is geïntegreerd, blijkt de vertaling naar de klaspraktijk niet evident.

Onderzoek wijst uit dat heel wat leerkrachten geregeld het audiovisuele paradigma integreren in hun lessen, terdege overtuigd van de motiverende impact en de zeggingskracht van een medium dat aansluit bij de huidige maatschappij en bij de leefwereld van jongeren. Zowel in het leerplicht-onderwijs als in de lerarenopleidingen worden audiovisuele beelden echter voornamelijk aangewend ter oppervlakkige illustratie of staving van een lesinhoud (bv. een documentaire als “objectieve” bron) of, veel sporadischer, als kunstcreatie in muzische, plastische, artistieke opvoeding. De praktische omgang met audiovisuele media komt wel eens aan bod in het kader van ICT-vakken waar de louter technische aspecten worden benadrukt. Om diepgang in een degelijk onderbouwd audiovisueel vormingstraject te verzekeren, dienen enkele belemmeringen opgeheven te worden. Bovenal is er nood

aan **erkende navorming** die het gebrek aan adequate audiovisuele kennis en competenties bij het onderwijzend korps zou opvangen (gewenst door 70% van de Vlaamse leerkrachten!). Een bewuste, kritische (bekwaam tot beoordelen) en deskundige omgang met het audiovisueel beeld in alle vak- en leergebieden dient in het onderwijs echter ook op een **structureel duidelijkere en duurzame manier geïmplementeerd** te worden, zoniet ressorteert audiovisuele vorming op school onder de *goodwill* van een enkele geëngageerde leerkracht die wordt gerugsteund door een gesensibiliseerde directie. Het onderwijsbeleid zou aldus een motiverende en expliciete visie op audiovisuele vorming ingebed in het gehele leerproces moeten uitdragen, die vervolgens op een coherente manier wordt geconcretiseerd in de leerplannen. Daarnaast is **overleg** tussen onderwijsverstrekkers, audiovisueel deskundigen en educatieve uitgeverijen raadzaam voor de ontwikkeling van innoverend lesmateriaal dat een audiovisuele klaspraktijk terdege kan ondersteunen. Tot slot zouden infrastructurele verbeteringen (onderhoud en vernieuwing) en toelagen voor pilootprojecten in het leerplichtonderwijs, de uitbouw van een audiovisueel schoolnetwerk ten goede komen.

De rol van de leerkracht in het bewerkstelligen van een procesmatig audiovisueel vormingstraject is primordiaal. Naast nascholing voor leerkrachten, dient ook ingegrepen te worden in de **lerarenopleidingen** aan Vlaamse hogescholen, universiteiten en centra voor volwassenenonderwijs om progressief de audiovisuele competentie en vertrouwdheid in het Vlaamse onderwijs op te voeren. Uit onderzoek blijkt dat 84% van de leerkrachten van mening is dat er meer aandacht moet zijn voor audiovisuele cultuur in de Vlaamse lerarenopleidingen. De aankomende doorbraak van een modulair

systeem in het hoger onderwijs biedt heel wat kansen voor een geïntegreerde onderwijspraktijk met aandacht voor een bewuste, dynamische omgang met informatie, voor interactieve en “intermediale” werkvormen, voor begrip van beeldvorming en van representatie in tekst, geluid en (audio)visueel beeld. Die aandachtspunten zijn overigens ten dele opgenomen in de basiscompetenties en beroepsprofielen voor leerkrachten, zoals bepaald door het departement Onderwijs. Een dergelijk geïntegreerd audiovisueel leerproces veronderstelt van de lector een onderzoekende ingesteldheid, toegepaste audiovisuele kennis en vaardigheden, inzicht in maatschappelijke ontwikkelingen en voeling met onderwijskundige vernieuwing. Voor het onderwijsbeleid is dan ook een essentiële rol weggelegd in het stimuleren van een voortdurende **professionalisering** van alle betrokkenen bij de lerarenopleiding. Zinvol in dit opzicht is een procesmatige begeleiding door audiovisuele deskundigen alsook incentives voor vernieuwend onderricht afgestemd op de noden van de samenleving en het onderwijs. Tot slot is er urgente nood aan **gestructureerd overleg** tussen lerarenopleiders, audiovisuele professionals en het afnemend onderwijsveld om via de uitwisseling van knowhow en de doorstroom van *good practices*, een adequate audiovisuele vorming te implementeren in zowel lerarenopleidingen als leerplichtonderwijs.

Het relatief kleine werkveld Vlaanderen telt een grote groep spelers uit het jeugdwerk, uit de audiovisuele, culturele of kunsteducatieve sector die een audiovisueel aanbod hebben uitgewerkt voor het onderwijs. Ondanks de vaak beperkte financiering, stoelen veel initiatieven op een doorgewinterde audiovisuele deskundigheid en een bewonderenswaardige motivatie. In weerwil van dit vrij grote

aanbod in alle Vlaamse regio's, beperken de interventies (voornamelijk audiovisuele workshops of filmvoorstellingen) zich vaak tot speldenprikken in reeds gesensibiliseerde scholen. Opdat audiovisuele deskundigen effectief en duurzaam kunnen bijdragen aan het vormingsproces van alle leerlingen, dringen constructieve veranderingen zich op. Ten eerste lijkt de tijd rijp voor **vernieuwing** die inspeelt op maatschappelijke evoluties: sommige organisaties herhalen jarenlang succesformules (het klassieke filmdossier, de creatie van een videobrief etc.) die amper worden getoetst aan kwaliteitsbevorderende research. Ten tweede, worden alle audiovisuele spelers die actief zijn in scholen verondersteld met kennis van zaken **in te spelen op de doelstellingen en de noden van de onderwijspartner**: aansluiting bij ontwikkelingsdoelen, eindtermen, vak- en leergebieden, overschrijdende projecten is dus niet meer dan een noodzakelijke voorwaarde. Wil de interactie met audiovisuele professionals op school ingebed zijn in een vormingsproces, dan is het noodzakelijk dat de deskundigheid van externen wordt ingezet in de ontwikkeling van de competenties van de leerkracht zelf die, zoals blijkt, heil ziet in audiovisuele vorming en nascholing. **(Na)vorming** omvat het - al doende en reflectief - verwerven van inzichten in de taal en de cultuur van het audiovisuele beeld, met aandacht voor concrete toepassingen in de klaspraktijk en technische vertrouwdheid. Eens een audiovisuele attitude bij de leerkracht is geactiveerd, kunnen de audiovisuele spelers zich toeleggen op verfijning en uitdieping op maat.

Naast speerpunten zoals vernieuwing, aansluiting bij het onderwijs en aandacht voor (na)vorming van de leerkracht, kan ook een geëmancipeerder profiel van de audiovisuele spelers bijdragen tot een

coherent, eenduidig subsidiebeleid. Een **audiovisueel educatieplatform** zou, naast kwaliteitsbevorderend overleg tussen de audiovisuele actoren, ook uitwisseling van knowhow en toestellen bevorderen met het deeltijds kunstonderwijs, het jeugdwerk, de culturele sector,... Een dergelijk platform kan ook een duidelijke communicatie naar alle scholen behartigen en als aanspreekpunt fungeren binnen de Europese netwerken voor audiovisuele vorming. Meer transparantie in het educatieve luik van audiovisueel Vlaanderen en zin voor samenwerking zijn de eerste stappen naar gelijke kansen in de vorming van bewuste, alerte, kritische leerlingen. Niet in het minst, draagt het verruimen en verscherpen van de jeugdige blik ook bij tot een fijnere beoordeling en appreciatie van de audiovisuele kunsten in Vlaanderen.

Dit onderzoeksproject resulteert alvast in drie hoofdbevindingen:

- 1) Leerkrachten onderkennen het belang van procesmatige audiovisuele vorming op school, maar voelen zich onvoldoende onderlegd (70% wenst navorming). De lerarenopleiding is een fundamentele schakel voor de progressieve opvoering van audiovisuele deskundigheid en vertrouwdheid in het Vlaamse onderwijs.**
- 2) Heel wat audiovisuele spelers zijn actief in het Vlaamse onderwijs, maar het educatieve aanbod is al te versplinterd. Tot nog toe beperken de waardevolle initiatieven zich tot speldenprikken die niet zijn ingebed in een coherent vormingsproces van kleuteronderwijs tot lerarenopleiding.**

3) Stimulerende samenwerking tussen onderwijs, cultuur en media op beleidsniveau kan borg staan voor de implementatie van een audiovisuele onderwijspraktijk afgestemd op maatschappelijke noden.

Toenadering en dialoog lijken zowat de codewoorden voor de implementatie van procesmatige audiovisuele vorming in het Vlaamse onderwijs. Het pleidooi voor de uitbouw van structureel overleg gaat echter gepaard met een aansporing tot **actie**, wil men op korte termijn streven naar een 21ste eeuwse onderwijspraktijk. Top-down zouden de beleidsmakers het belang van audiovisuele vorming explicieter kunnen onderkennen en, bottom-up, dienen vernieuwende pilootprojecten in het leerplichtonderwijs en incentives voor (na)vorming te worden uitgewerkt die inspelen op reële behoeften van onderwijs en maatschappij. Een bewuste en deskundige omgang met audiovisueel beeld en media, alomtegenwoordig in de dagelijkse leefwereld én bovendien laagdrempelig, kan de sociale participatie en burgerzin bij jongeren terdege stimuleren.

Woorden, woorden, niets dan woorden... *En avant les images!*

7 GRAFIEKEN

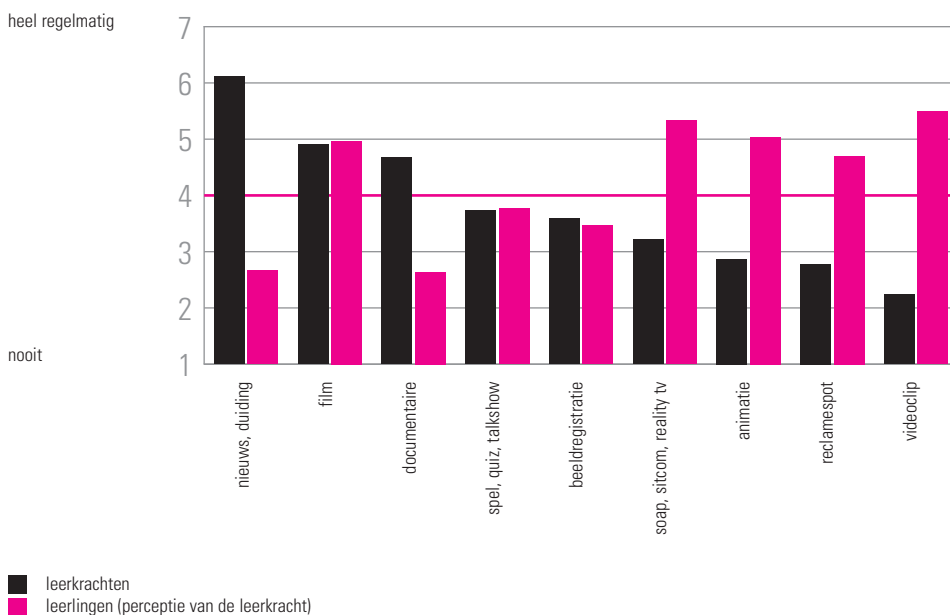
ENKELE ENQUÊTERESULTATEN (2004)

Enquête gericht aan leraren uit kleuter-, lager en secundair onderwijs en aan lectoren uit de lerarenopleidingen aan hogescholen in Vlaanderen.

1. Kijkfrequentie televisieformats

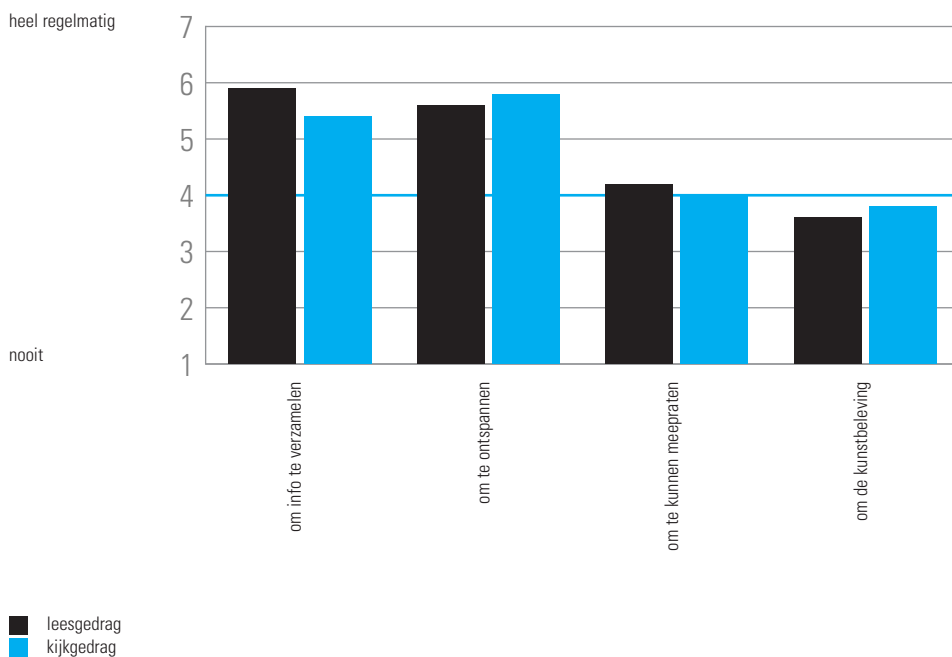
Hoe vaak kijkt u naar onderstaande televisieformats in uw privé-leven?

Hoe vaak kijken uw leerlingen, volgens u, naar onderstaande televisieformats (perceptie)?



2. Leesgedrag /v/ kijkgedrag van de leerkracht (in privé-leven)

Hoe vaak leest u / kijkt u?

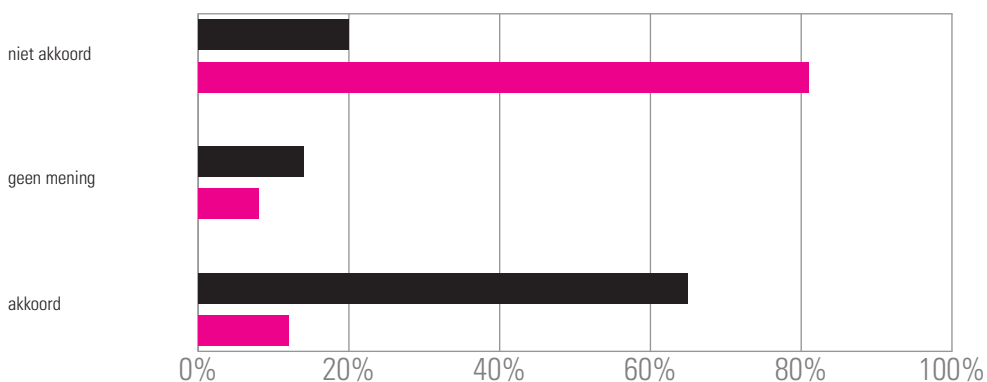


3. Audiovisuele leefwereld /v/ literair gericht onderwijs

Beoordeel onderstaande stellingen:

Mijn leerlingen komen op school meer in contact met geschreven media dan met audiovisuele.

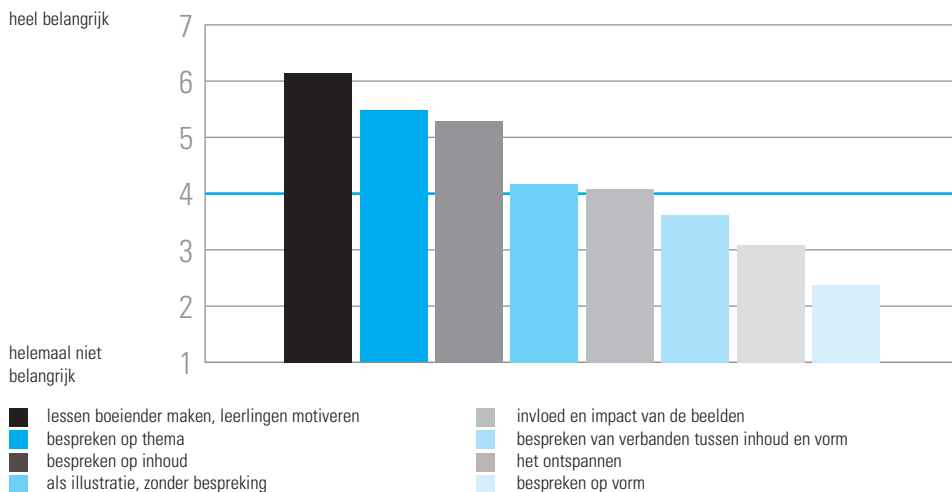
Mijn leerlingen komen na de schooluren meer in contact met geschreven media dan met audiovisuele.



■ mijn leerlingen komen op school meer in contact met geschreven media dan met audiovisuele media
■ mijn leerlingen komen na de schooluren meer in contact met geschreven media dan met audiovisuele media

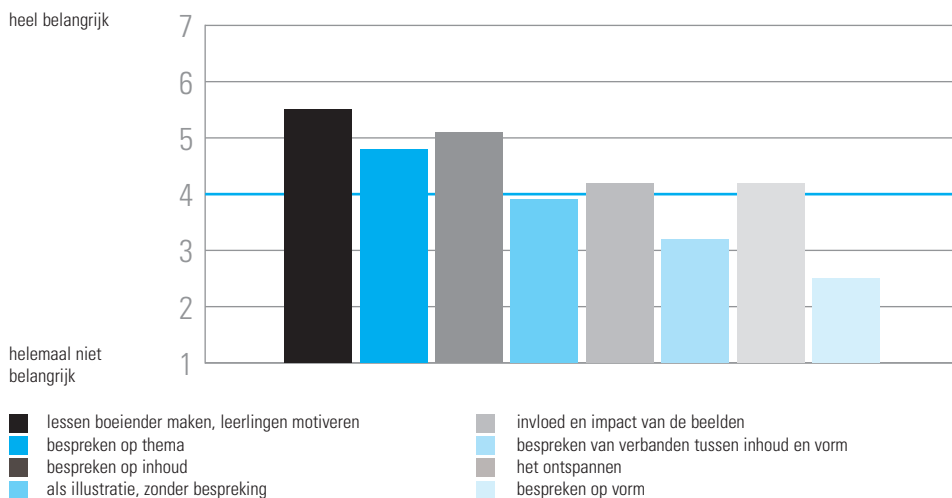
4. Gebruik van documentaire in de klas

Wat vindt u belangrijk bij het aanwenden van documentaire in uw lessen?



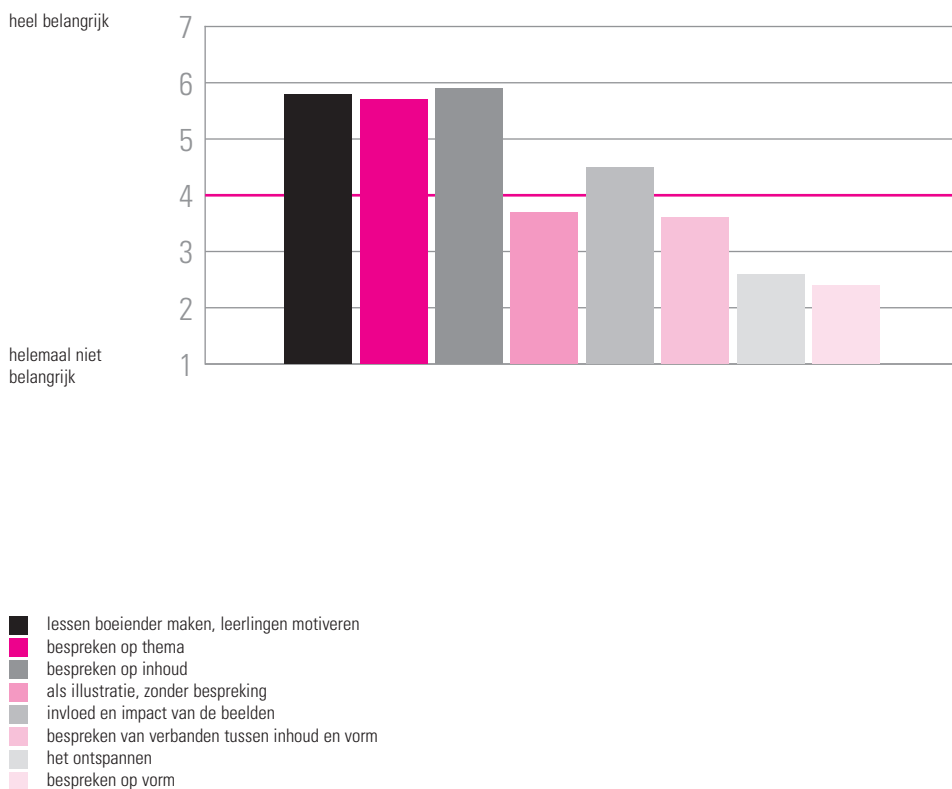
5. Gebruik van film in de klas

Wat vindt u belangrijk bij het aanwenden van film(fragmenten) in uw lessen?



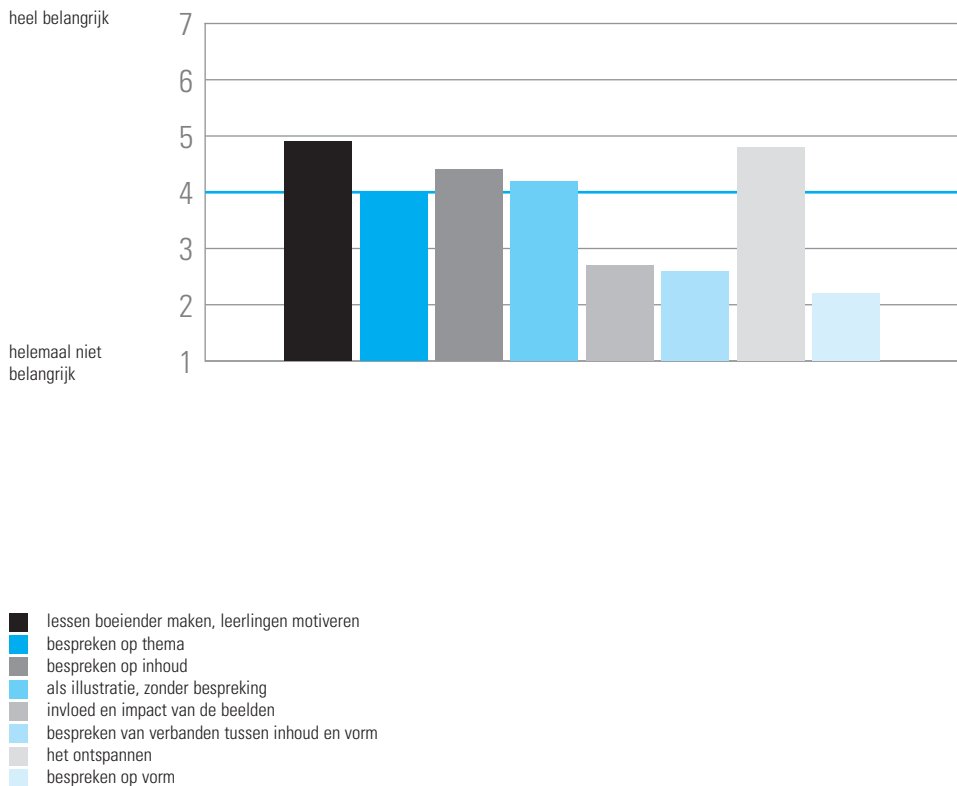
6. Gebruik van nieuws en duiding in de klas

Wat vindt u belangrijk bij het aanwenden van audiovisueel nieuws en duiding in uw lessen?



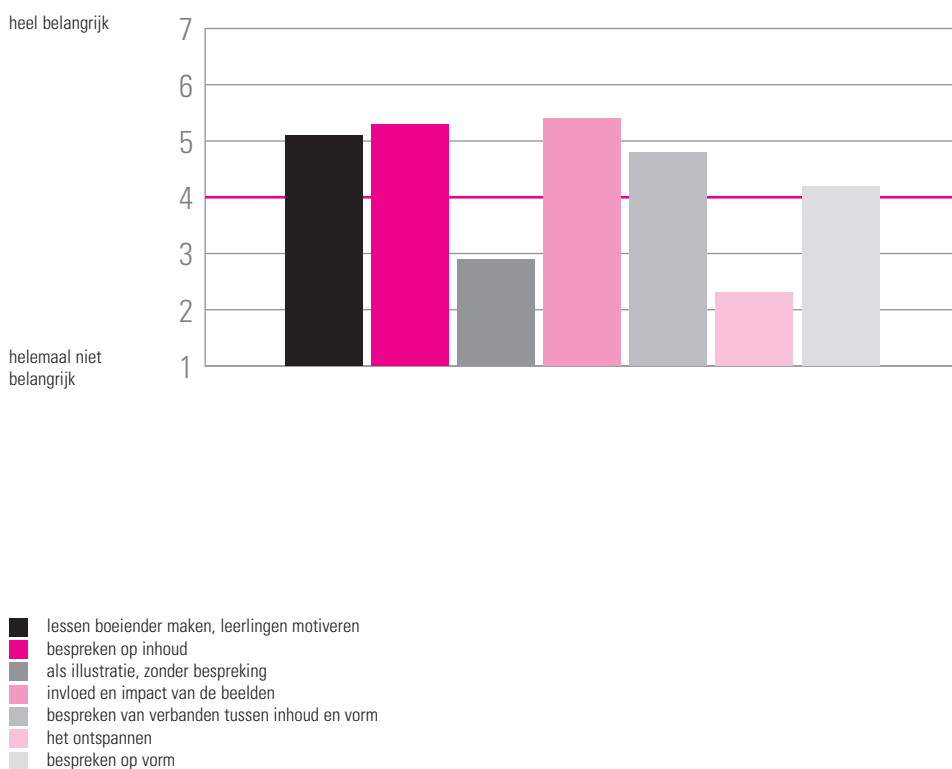
7. Gebruik van animatiefilm in de klas

Wat vindt u belangrijk bij het aanwenden van animatie in uw lessen?



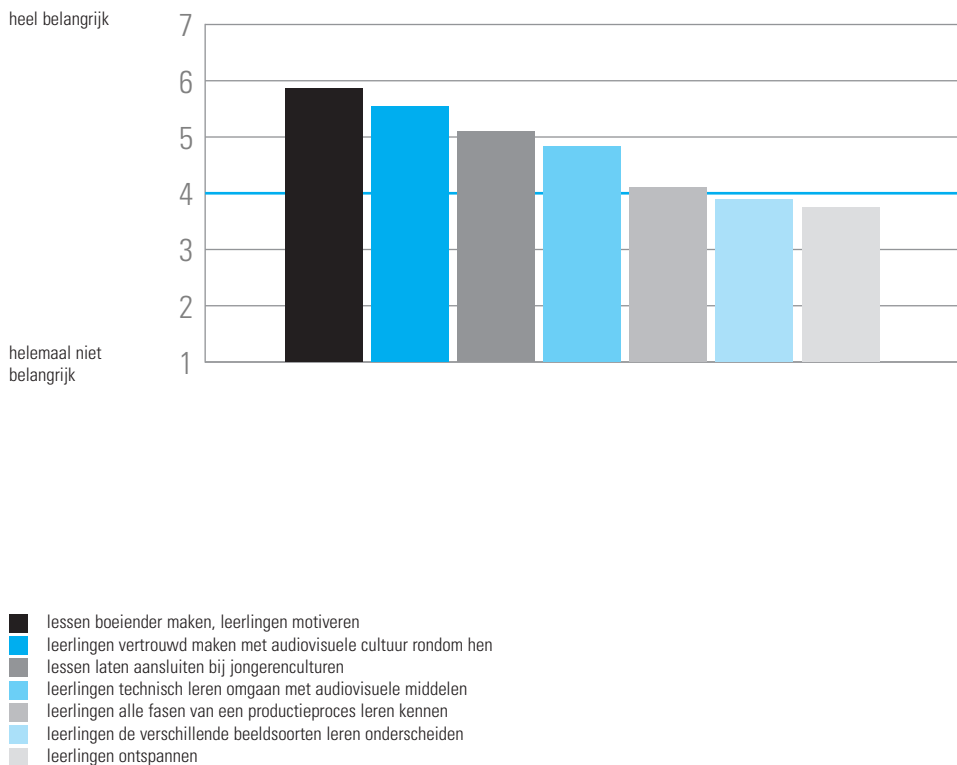
8. Gebruik van reclamespot in de klas

Wat vindt u belangrijk bij het aanwenden van audiovisuele reclamespot in uw lessen?



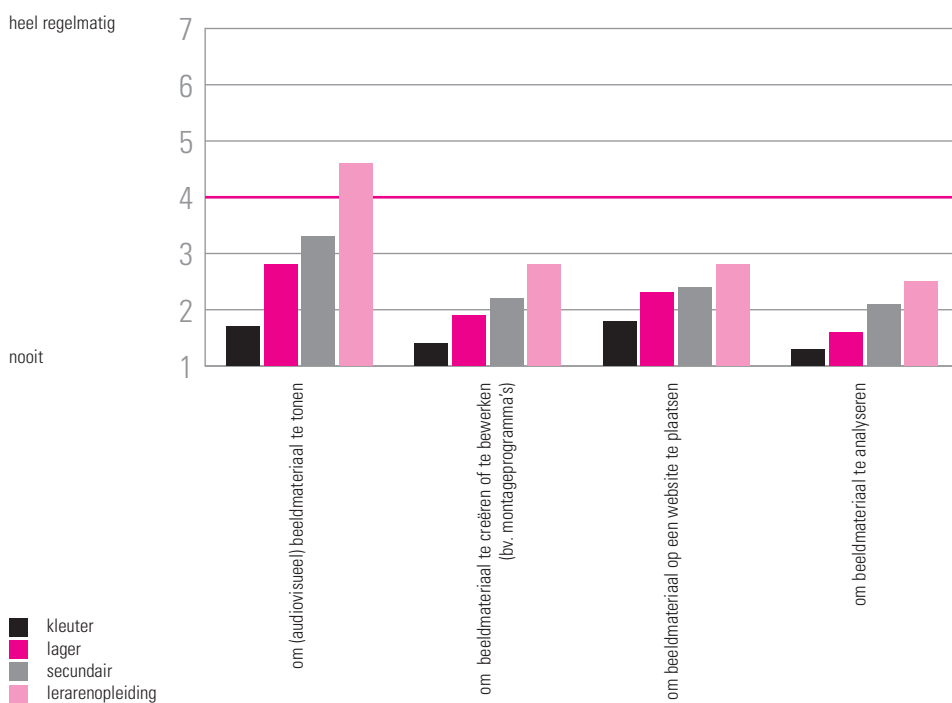
9. Audiovisuele creatie in de klas

Wat vindt u belangrijk bij het audiovisueel creëren in uw lessen?



10. Audiovisuele toepassingen van de computer

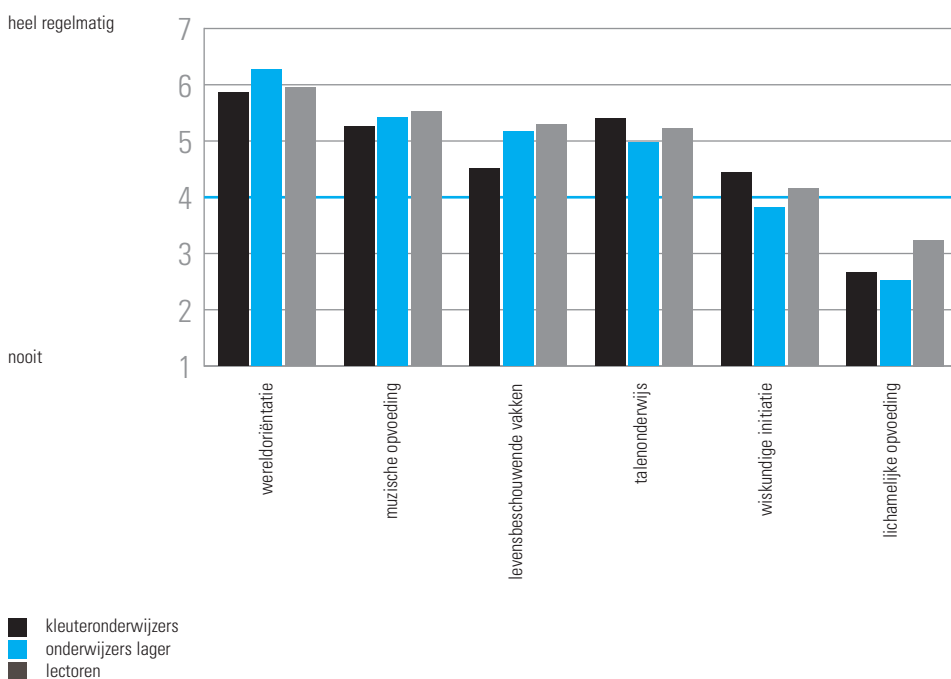
Hoe vaak gebruikt u een computer (ev. met beamer) in uw lessen?



11. Integratie audiovisuele media in het basisonderwijs

Hoe vaak zouden audiovisuele media moeten worden aangewend in de leergebieden van het basisonderwijs, volgens u?

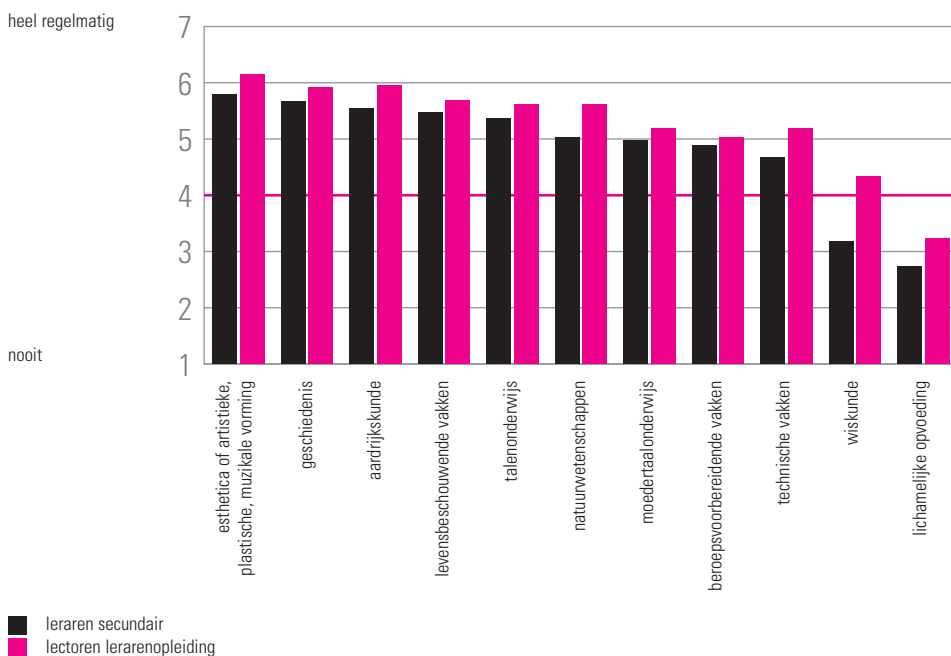
(Respondenten: onderwijzers kleuter- en lagere school, lectoren lerarenopleiding)



12. Integratie audiovisuele media in het secundair onderwijs

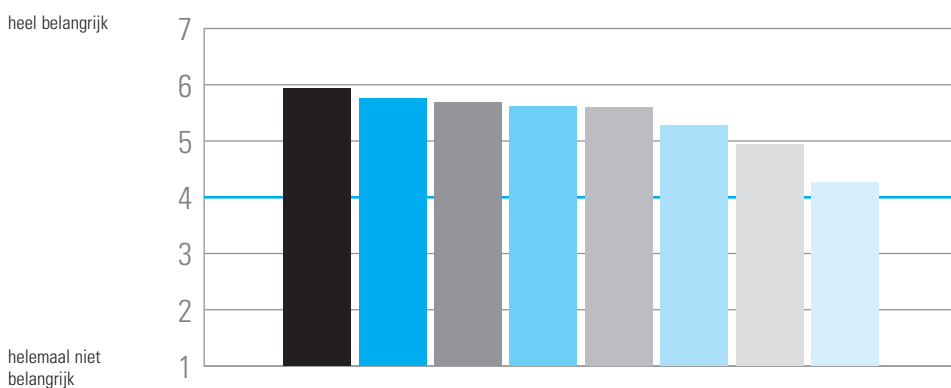
Hoe vaak zouden audiovisuele media moeten worden aangewend in onderstaande vakgebieden van het secundair onderwijs, volgens u?

(Respondenten: leerkrachten secundair onderwijs, lectoren lerarenopleiding)



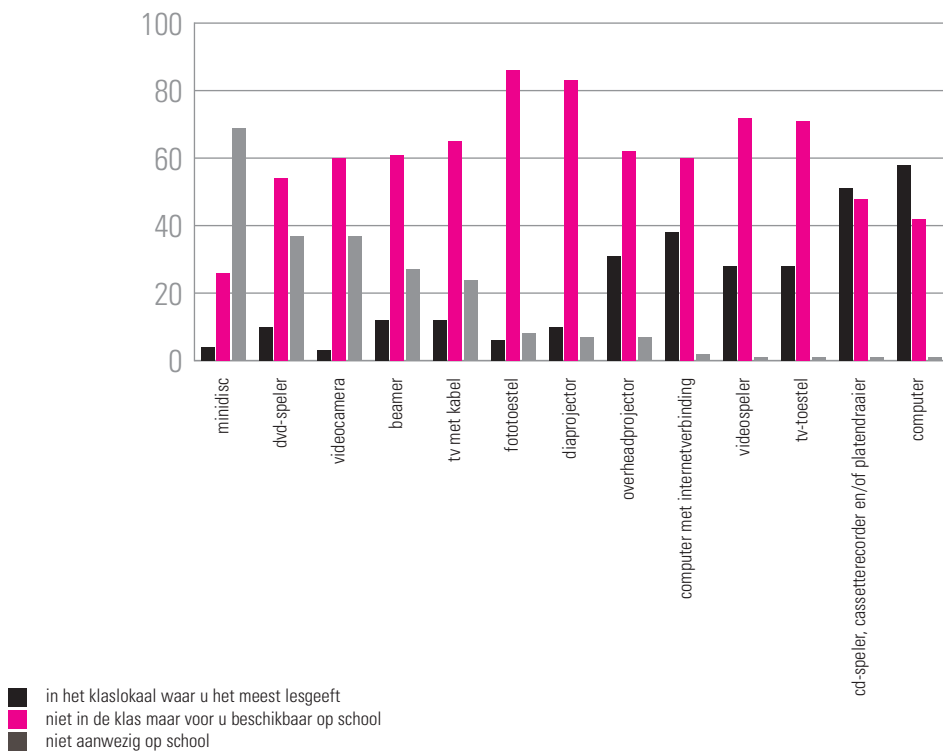
13. Ontwikkeling van audiovisuele vaardigheden

Hoe belangrijk vindt u de ontwikkeling van audiovisuele vaardigheden op school?

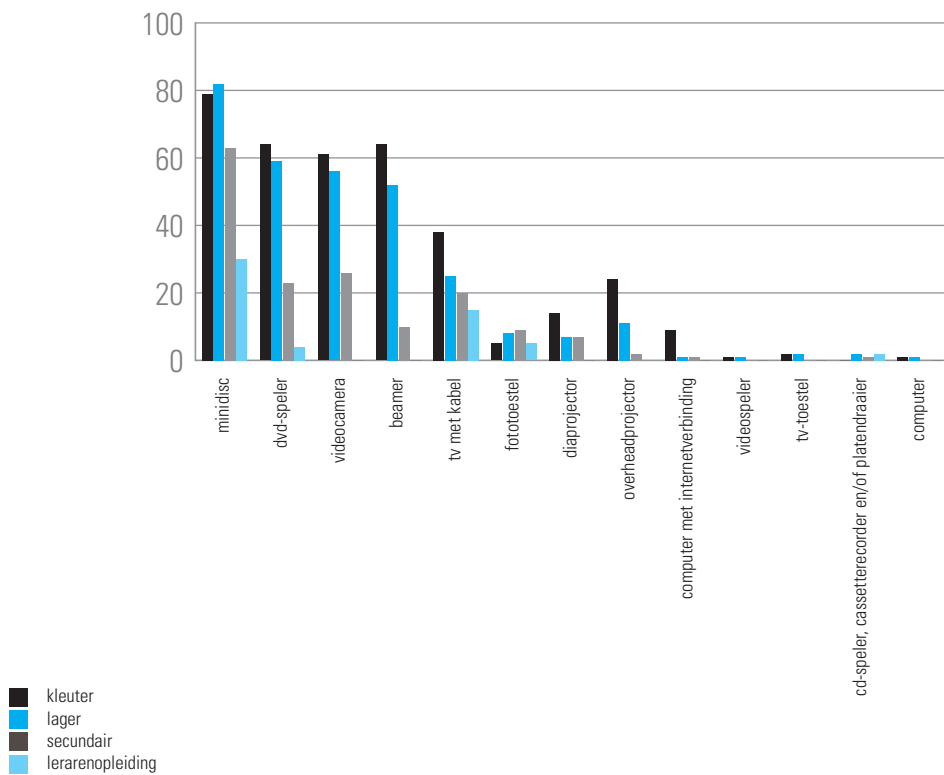


- bewust en kritisch kijken (i.p.v. passief consumeren van beelden)
- informatie uit audiovisuele beelden opnemen en verwerken
- weerbaarheid ontwikkelen tegen de krachtige (+ en -) invloed van audiovisuele beelden
- bewuste keuzes kunnen maken uit het uitgebreide audiovisuele aanbod
- het kijken doseren en een plaats geven t.o.v. andere vormen van vrijetijdsbesteding
- inzicht verwerven in de veelsoortige communicatiemiddelen
- audiovisuele beelden naar waarde schatten, beoordelen
- de elementaire basis van audiovisuele taal (syntaxis en semantiek) vlot beheersen en toepassen

14. Beschikbaarheid audiovisuele toestellen op school

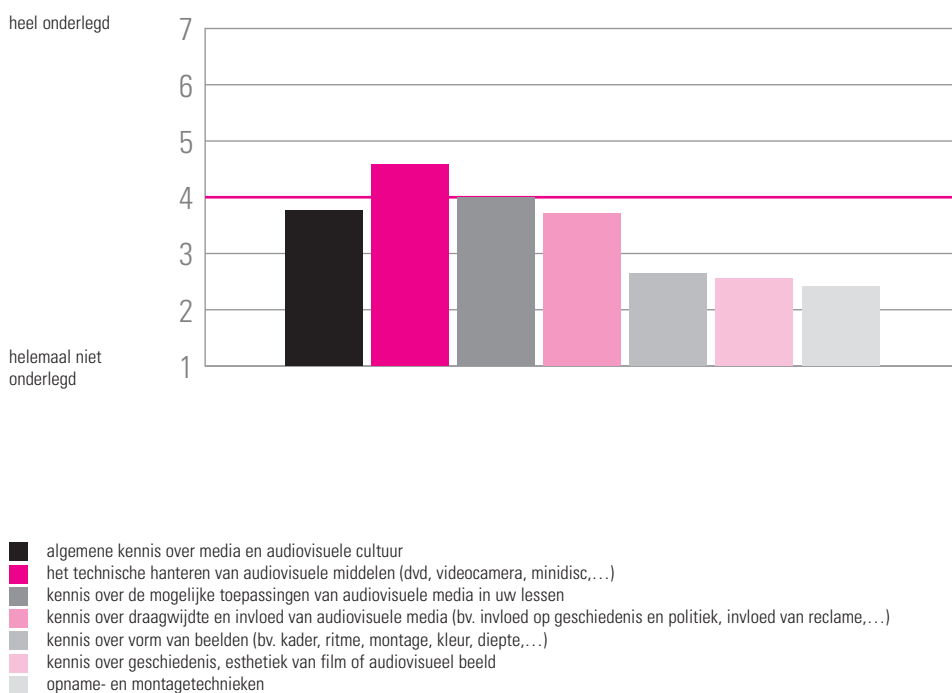


15. NIET aanwezig op school



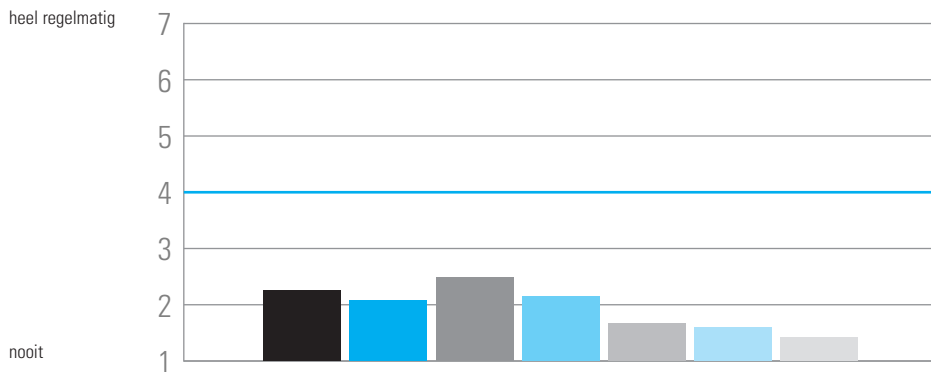
16. Audiovisuele kennis en vaardigheden van de leerkracht

In welke mate voelt u zich onderlegd in onderstaande materies?



17. Audiovisuele kennis en vaardigheden ontwikkeld in de lerarenopleiding

In welke mate kwamen die materies aan bod in de door u gevolgde lerarenopleiding?



- algemene kennis over media en audiovisuele cultuur
- het technische hanteren van audiovisuele middelen (dvd, videocamera, minidisc,...)
- kennis over de mogelijke toepassingen van audiovisuele media in uw lessen
- kennis over draagwijdte en invloed van audiovisuele media (bv. invloed op geschiedenis en politiek, invloed van reclame,...)
- kennis over vorm van beelden (bv. kader, ritme, montage, kleur, diepte,...)
- kennis over geschiedenis, esthetiek van film of audiovisueel beeld
- opname- en montage technieken

BIBLIOGRAFIE

PUBLICATIES

- BOTTELBERGHS Paul, *Na ons de zendvloed?* EPO, Berchem, 1995.
- BUCKINGHAM David, *After the Death of Childhood*, Polity Press, Cambridge, 2003.
- BUCKINGHAM David, *The Making of Citizens: Young People, News and Politics*, Routledge, London, 2000.
- CAPRA Fritjof, *Het keerpunt*, Contact, Den Haag, 1991.
- DE BLEECKERE Sylvain, *Leren leven met beelden*, Kinescola - Pedagogische Dienst voor Filmcultuur, Brussel, 2004, n° 10.
- DE HAAN Jos, HUYSMANS Frank, VAN DEN BROEK Andries, *Achter de schermen. Een kwart eeuw lezen, luisteren, kijken en internetten*, Sociaal en Cultureel Planbureau, Den Haag, 2004.
- DEVOS Franky, *Ambrassadeurs: over jongeren, cultuur en communicatie*, CultuurNet Vlaanderen - CJP - CANON Cultuurcel, Brussel, 2004.
- DEWULF Luk, *Audiovisuele media-educatie in het onderwijs* (scriptie), Arteveldehogeschool, Gent, 2003-2004.
- ELCHARDUS Mark en GLORIEUX Ignace, *De symbolische samenleving*, Lannoo, Tielt, 2002.
- ELIAS Willem en VANWING Tom, *Vizier op agogiek*, Garant, Leuven, 2002.
- GARDNER Howard, *Multiple Intelligences: the Theory in Practice*, New York Academic Press, New York, 1993.
- GOODMAN Nelson, *Ways of Worldmaking*. Hackett Publishing Company, Indianapolis/Cambridge, 1981.
- HEBDIGE Dick, *Hiding the light: on images and things*, London, Routledge, 1998.
- HOLTRUST Tonny, *Op zoek naar kwaliteit in media*, Raad van Cultuur, Den Haag, 1999.
- JAKOBSON Roman, *Essais de linguistique générale*, Les Editions de Minuit, Paris, 1963.
- KOLB David, *Organizational Psychology, An Experiential Approach to Organizational Behaviour*, New Jersey, Prentice-Hall, 1984.
- McLUHAN Marshall, *Media begrijpen*, Uitgeverij Nieuwezijds, Amsterdam, 2002.
- MEYROWITZ Joshua, *No Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behaviour*,

- Oxford University Press, Oxford, 1985.
- MITCHELL W.J.Thomas, *Picture Theory*, University of Chicago Press, Chicago/London, 1994.
 - MULDER Arjen, *Over mediatheorie*, V2_/NAi Uitgevers, Rotterdam, 2004.
 - PARSONS Michael J., *How We Understand Art. A Cognitive Development Account of Aesthetic Experience*, Cambridge University Press, Cambridge/New York, 1987.
 - PIAGET Jean, *Psychologie et pédagogie*, Editions Denoël/Gonthier (folio essais), Paris, 1969.
 - PINKER Steven, *Hoe de menselijke geest werkt*, Contact, Amsterdam/Antwerpen, 1998.
 - PINXTEN Rik, *De artistieke samenleving*, Houtekiet, Antwerpen, 2003.
 - POSTMAN Neil, *The Disappearance of Childhood*, W.H. Allen, London, 1983.
 - POSTMAN Neil, *Technology: The Surrender of Culture to Technology*, Knopf, New York, 1992.
 - PREVENIER Walter, *Uit goede bron*, Garant, Leuven/Apeldoorn, 1995.
 - READ Herbert, *De kunst in haar educatieve functie*, Het Spectrum, Utrecht, 1967.
 - RORTY Richard, *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton University Press, Princeton, 1979.
 - SANDERS Barry, *A is for Ox: The Collapse of Literacy and The Rise of Violence in an Electronic Age*, Vintage, New York, 1995.
 - STEVENS Frank, VANDEWEYER Jessie, VAN DEN BROEK Andries, *Time use of adolescents in Belgium and the Netherlands* (working paper), Steunpunt re-creatief Vlaanderen, Gent, 2003-2004.
 - VALKENBURG Patti, *Beeldschermkinderen. Theorieën over kind en media*, Boom, Amsterdam, 2002.
 - WINN Mary, *Children without Childhood*, Penguin, Harmondsworth, 1984.
 - *Discipline Based Art Education: origins, meanings and development*, University of Illinois Press, Chicago, 1989.

ARTIKELS

- BOLZ Norbert, "Warum Denken unmodern ist", *KulturSPIEGEL*, 2004, n°6.
- BOTTELBERGHS Paul, "Beeldopvoeding en beeldcultuur", *De Andere Sinema*, 1979, n°79.
- DAENEN Ward, "Biscommentaar. We gaan naar de kloten", *DeMorgen*, 06/04/2004.
- ELIAS Willem, "Esthetiek en kunsteducatie. Ontwikkelingen in de kunsttheorie", *Art & Fact 1: leereffecten van kunsteducatie*, LOKV-Nederlands Instituut voor Kunsteducatie, Utrecht, 1995.
- LAERMANS Rudi, "Gevangen in beelden? Jongeren en hun verhouding tot de legitieme cultuur", *Een beeld van belezenheid. Over culturele geletterdheid*, Sdu Uitgevers, Den Haag, 1996.

- MOTTART André en SOETAERT Ronald, "Geletterd lezen. Van enkelvoud naar meervoud", *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen* (Stichting Lezen reeks 5). Uitgeverij Eburon, Delft, 2002.
- PRATT Mary Louise, "Arts of the Contact Zone", *Profession 91*, MLA, New York, 1991.
- PUTSEYS Guy, "Van ver-beelding naar kritische verwondering" (dossier film en geschiedenis), *Cinemagie*, 2004, n°248.
- SOETAERT Ronald, TOP Luc, VAN BELLE Guy, "Creating a New Borderland on the Screen", *Educational Media International, The Official Quarterly Journal of the International Council for Educational Media*, 1995, n°2.
- SOETAERT Ronald, "Grof geschud en zorgvuldig gezeefd. Taalbeschouwing voor alle mensen van goede wil", *Vonk*, 1999, n° 3.
- SOETAERT Ronald en VAN BELLE Guy, "Schermen met geletterdheid. Versie 2.0.", *Een beeld van belezenheid. Over culturele geletterdheid*, Sdu Uitgevers, Den Haag, 1996.
- SOETAERT Ronald, "Van leesbevordering naar mediabevordering. Over Nieuwe Geletterdheid en Nieuwe Media", *Tsjip*, 1997, n°3.
- VAN MECHELEN Marc, "Beeldopvoeding in het onderwijs", *Gids voor het Basisonderwijs*, Kluwer Editorial, Zaventem, 1992.

PUBLICATIES VAN HET DEPARTEMENT ONDERWIJS, MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP

- *Doelen voor heel de school. De vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor de 1^{ste} en 2^{de} graad van het gewoon secundair onderwijs*, Afdeling Informatie en Documentatie, Brussel, 1997.
- *dubbel FOCUS*, CANON Cultuurcel i.s.m. MuHKA, Brussel, 2003.
- *Informatiemap voor de onderwijspraktijk buitengewoon basisonderwijs*, Afdeling Informatie en Documentatie, Brussel, 1999.
- *Leermeesters*, CANON Cultuurcel, Brussel, 2003.
- *Les enfants de l'amour. Kinderen leren zien*, CANON Cultuurcel i.s.m. Wisper, Brussel, 2003.
- *Ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Informatiemap voor de onderwijspraktijk, gewoon basisonderwijs*, Dienst voor Onderwijsontwikkeling, Brussel, 2001.
- *Weg-wijzer. Muzische vorming en basisonderwijs*, CANON Cultuurcel, Brussel, 2004.
- BLONDEEL André en VAN RANSBEECK Alix, *Leren leren met muzische vorming*, CANON Cultuurcel,

- Brussel, 1998.
- DE CONINCK Christine, MAES Bart, SLEURS Willy, VAN WOENSEL Chris, *Over de grenzen. Vakoverschrijdende eindtermen in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs*, Dienst voor Onderwijsontwikkeling, Brussel, 2002.
 - GHIJS Inge, *Kunst(en) op school*, CANON Cultuurcel, Brussel, 2000.
 - MAES Steve i.s.m. DEBRAUWER Lieven, *Pauline & Paulette achter de schermen*, CANON Cultuurcel, Brussel, 2002.
 - MAES Steve i.s.m. VAN DIENDEREN An. en VOLCKAERT Didier, *Tu ne verras pas Verapaz, gekeken of gezien?* CANON Cultuurcel, Brussel, 2003.

STUDIEDAGEN

- *NO FAKE!* CultuurNet Vlaanderen - CJP - CANON Cultuurcel, De Munt, Brussel, 18/10/2004.
- *Visieontwikkeling over internationalisering, culturele diversiteit en kunsteducatie*, Brussels Kunsten-overleg, Kaaithheater, Brussel, 15/06/2004.

INTERVIEWS EN RONDETAfelGESPREKKEN (2004)

BAZALGETTE Cary (17/06), BEKAERT Marc (26/08), BLONDEEL André (13/05 en 13/09), BOONEN Marc (01/07), BOTTELBERGHS Paul (07/05), BRINKHUIS Martine (31/08), CARELS Edwin (06/11), CRUL Koen (13/09), FRANCK Stef (02/08), HUVENNE Martine (12/05), JAGER Gerhard (04/06), KORTEN Katrijn (14/07), LEEK John (31/08), LEYS Mieke (04/08), LOGIE Marie (20/07), MAES Steve (14/05), MEES Wim (03/11), NEWALL Richard (17/06), POELAERT Geert (04/08), REYDON Odette (31/08), ROBRECHTS Geertrui (05/11), SAEY Peggy (29/07), SARTER Freddy (24/07), SOETAERT Ronald (15/07), STANDAERT Roger (13/05), THIELEMANS Leen (08/10), VANAGT Sarah (04/06), VAN DEN ABEELE Niklaas (16/07), VAN DIENDEREN An (15/07), VAN DYCKE Tine (19/07), VANGHELUWE Joke (25/08), VANGINDERHUYSEN Felix (16/07), VAN LANCKER Laurent (29/07), VAN KRANENBURG Rob (26/07), VANLOOVEREN Walter (27/09), VAN MECHELEN Marc (14/05), VOLCKAERT Didier (30/06), WUYTS Rudi (03/11).

- Rondetafel met pedagogische adviseurs van de onderwijsnetten, basis- en secundair onderwijs (15/09)
- Rondetafel met inspecteurs departement Onderwijs (29/09)
- Rondetafel met lectoren lerarenopleidingen (06/10)
- Rondetafel met leerkrachten (27/10)

WEBSITES

- www.abc-web.be
- www.allmediaeurope.org
- www.annemariewriter.nl
- www.babson.edu
- www.beeldengeluid.nl
- www.beeldessay.kennisnet.nl
- www.bfi.org.uk/education
- www.brusselskunstenoverleg.be
- www.bvlf.org
- www.canoncultuurcel.be
- www.cultuur.nl
- www.debalie.nl
- www.deverbeeldingenspirit.be
- www.digitaalplatform.be
- www.filmarchief.be
- www.filmeducatie.nl
- www.filmkid.be
- www.filmmagie.be
- www.form-a-com.org
- www.hetgroteongeduld.be
- www.iak.be
- www.imagica.be
- www.javi.tv
- www.jekino.be
- www.jeugddienst-graffiti.be
- www.kidscam.be
- www.kidsforkids.org
- www.kinopolis.be
- www.kingkong.be
- www.koorenhuis.nl/onderwijs/kunstmagneet
- www.kong.be
- www.kunstbende.be
- www.kunstinzicht.be
- www.lesseninhetdonker.be
- www.mooss.org
- www.muhka.be
- www.ond.vlaanderen.be
- www.opendoek.be
- www.piazzadellarte.be
- www.pisa.oecd.org
- www.polymorfilms.be
- www.provant.be/pvm
- www.psw.ugent.be/comwet/wgfilmtv
- www.raoulservais.be
- www.spelewei.be
- www.traject-trajet.com
- www.villabasta.be
- www.wisper.be
- <http://fichespedago.free.fr>
- <http://labweb.education.wisc.edu/room130/papers.htm>



INITIATIEF AUDIOVISUELE KUNSTEN vzw

Het Initiatief Audiovisuele Kunsten (IAK) werd in 2002 opgericht op initiatief van Vlaams minister van Cultuur Bert Anciaux als steunpunt voor de audiovisuele sector in Vlaanderen. Opdracht en taken werden vastgelegd in het Kunstendecreet en de werking voor de komende jaren werd uitgetekend in een beleidsplan.

Het IAK wil bijdragen tot de omkadering van het audiovisuele métier in Vlaanderen. Het in kaart brengen van de sector, verzamelen en doorgeven van informatie en het aanwakkeren van overleg, dialoog en samenwerking in een versnipperde sector is dan ook de kerntaak van het steunpunt.

Het IAK beschouwt een onderbouwd audiovisueel beleid bij de overheid en reflectie over het métier in de audiovisuele én cultuursector als primordiale voorwaarden voor een bloeiende en dynamische audiovisuele cultuur in Vlaanderen. Het gaat niet enkel om meer subsidies en het versterken van de financiering voor 'de Vlaamse film', maar om het consolideren van audiovisuele cultuur in een brede maatschappelijke en culturele context.

Deze doelstellingen worden gerealiseerd via:

- **informer:** de audiovisuele sector informeren over zichzelf en over een ruimere cultuursector (AV ONLINE : databank, nieuwskrant);
- **ondersteunen:** ontwikkelen van *tools* waarmee de audiovisuele sector zich kan oriënteren binnen een bredere maatschappelijke werkomgeving (AV ONLINE : infoplatform, forum);
- **beeldvorming:** aanzetten geven om de participatie aan een gediversifieerd audiovisueel aanbod bij het publiek aan te moedigen;
- **dialogeren:** stimuleren van dialoog tussen sector en overheid;
- **emanciperen:** het afbouwen van sectoraal hokjesdenken en de sector inschrijven in een breder artistiek en cultureel debat, en de overheid helpen het audiovisueel métier een passende plaats te geven in een kunsten- en cultuurbeleid;
- **reflecteren:** via studie en onderzoek reflecteren over audiovisuele kunsten, cultuur en métier, zowel in artistiek-culturele als in sociaal-economische zin (kunst - cultural industry).

Goede voorbeelden uit de praktijk ondersteunen, aanmoedigen en uitwisselen, enerzijds, en de bevoegde administraties materiaal en inspiratie aanreiken voor hun beleidsvoorbereidend werk, anderzijds, vormen de sluitsteen van de steunpuntwerking.
<http://www.iak.be>



CANON, de Cultuurcel van het departement Onderwijs, wil een bruggenbouwer zijn tussen de werelden van cultuur en onderwijs en zo cultuur een actieve plaats geven in de school.

Het realiseren van deze doelstelling kan in 6 werk- of doewoorden worden samengevat:

- **informer:** leerlingen en leerkrachten proberen wegwijs te maken in het aanbod van cultuurproducten en cultuureducatieve projecten, maar ook mensen uit de culturele sector vertrouwd maken met de mogelijkheden en de eigenheid van het onderwijs (bv. eindtermen);
- **ondersteunen:** zowel inhoudelijk, door het uitwerken en aanreiken van projecten en publicaties, als financieel via de DynaMo-projectondersteuning voor scholen;
- **participeren:** leerlingen en leerkrachten actief laten participeren aan het culturele aanbod via projecten en studiedagen. CANON wil voor elke kunstdiscipline een basisaanbod aan projecten en ondersteunend materiaal voor het onderwijs en de culturele sector ontwikkelen;
- **dialogeren:** cultuur en onderwijs via overlegorganen op Vlaams, provinciaal en stedelijk/gemeentelijk niveau aanzetten tot samenwerking;
- **emanciperen:** leerkrachten en directies, kinderen en jongeren stimuleren om 'over de muurtjes heen te kijken': muurtjes tussen vakken, tussen scholen, tussen onderwijsnetten, de muur van onbegrip tussen cultuur en onderwijs;
- **reflecteren:** leerkrachten, studenten, cultuurbeleidsmakers en cultuurcoördinatoren kansen bieden om te reflecteren over onderwijs, cultuur en vorming, met het oog op het stimuleren van de overige vijf CANON-werkwoorden.

Naast beleidsvoorbereidend onderzoek dat nauw aansluit bij de actuele onderwijsontwikkelingen in Vlaanderen en het uitwerken van strategieën om de werelden van school en cultuur dichter bij elkaar te brengen, organiseert CANON elk jaar talrijke projecten, publicaties en studiedagen. Deze initiatieven staan open voor leerlingen, studenten, leerkrachten, directies en pedagogische begeleiders uit alle netten en niveaus, inspecteurs, cultuurmedewerkers, cultuureducatoren en vormingsmedewerkers.

Actuele informatie is te vinden op de website <http://www.canoncultuurcel.be>

In onze dagelijkse leefwereld is het AUDIOVISUELE BEELD niet meer weg te denken. Niemand ontkomt nog aan de beeldenstorm op straat, in winkels, op televisie en websites, in computerspellen, films, videoclipen en reclamespots. Onze perceptie en betekenisgeving worden diepgaand beïnvloed door audiovisuele media.

Ondanks de grote hoeveelheid beeldmateriaal die kinderen en jongeren dagelijks te verwerken krijgen, blijft het kijken vaak intuïtief en vluchtig. Zij mogen dan al behendig omgaan met audiovisuele technologieën allerhande, veelal ontbreekt het aan een bewuste, scherpe blik. Wat met de veelheid aan discoursen, intenties en strategieën die schuilgaan achter die beeldenvloed?

Bewust, inzichtelijk en creatief omgaan met audiovisueel beeld vergt vaardigheden, attitudes en kennis die ook aangeleerd moeten worden. Audiovisueel beeld kan niet langer het alleenrecht zijn van naschoolse recreatie maar moet ook aan bod komen in een maatschappijbetrokken onderwijs. Hoog tijd om de boekencultuur op school te verruimen naar een multimediale cultuur waar woord, geluid en beeld in interactie treden.

Op initiatief van IAK (Vlaams steunpunt voor de audiovisuele kunsten) en CANON Cultuurcel van het departement Onderwijs, onderzocht Annemie Goegebuer hoe leerkrachten vandaag omgaan met audiovisueel beeld en media in de klas en welke educatieve initiatieven worden aangeboden door de Vlaamse audiovisuele sector. Hoe kunnen onderwijsverstrekkers én audiovisuele en culturele spelers bijdragen aan een hedendaags onderwijs dat inspeelt op de behoeften van een beeldrijke samenleving?