

The medium is the method

Media-educatie voor kinderen tot twaalf jaar

Sannette Naeyé Door heel veel kijken leren kinderen de beeldtaal van oudere en nieuwe media begrijpen. Daarom is het van belang dat er veel goede theater-, film- en televisieproducties worden gemaakt speciaal voor kinderen in de basisschoolleeftijd. Die kunnen dan al dan niet binnen schooltijd worden bekeken op plekken waar het niet naar educatie riekt. Media-educatie is gebaat bij een actieve inbreng van de kinderen. Het zelf maken van een website in de klas moet net zo vanzelfsprekend zijn als het schrijven van een opstel. Kindermusea en andere kinderkunstinstellingen zijn voorbeelden van een ideale informele leeromgeving voor kinderen tot twaalf jaar. In Nederland is dat ideaal nog ver. Hoe het anders moet. Daarover ging Sannette Naeyé bij zichzelf te rade. Antwoorden op vragen die zij zichzelf stelde.

Kinderen en media

Enig rekenwerk leidt tot een verbluffende constatering: op jaarbasis brengen kinderen net zoveel uren op school door als ze voor en na school besteden aan televisie, video en film, computerspelletjes en internet. Uit onderzoek is bekend dat jongens van ongeveer acht tot tien jaar videogames het meest waarderen; meisjes van die leeftijd hebben een voorkeur voor tekenen en knutselen. Daarna volgen voor beide

groepen sport en spel. Bij zowel jongens als meisjes staat televisiekijken op de vierde plaats (Nikken 2000). Kinderen zullen in de toekomst steeds meer tijd doorbrengen met (nieuwe) media.

Kinderen werken als vanzelfsprekend met meerdere symbooltalen. Het naast elkaar gebruiken van tekst, beeld, geluid en film is voor kinderen geen enkel probleem. Integendeel, pas op latere leeftijd leren we ons

te beperken tot cultureel favoriete symbooltalen als teksten. Het opgroeien met meerdere symbooltalen leidt tot een andere manier van verzamelen, opslaan en verwerken van informatie. Kinderen pakken gemakkelijk meer taken tegelijk aan (*multi-tasking* in computertermen). Niet alleen doen ze meerdere dingen tegelijk, ook de volgorde waarin dat gebeurt, vervult ouders en opvoeders soms met grote verbazing. Het lijkt toevallig en rommelig te verlopen maar de uitkomst is verrassend. Veel leerkrachten hebben moeite met dit ogenschijnlijk chaotische leerproces (Bronkhorst 1998).

Media op de basisschool

Scholen zouden moeten inspelen op het toenemend mediagebruik. Hoe staat het er eigenlijk voor met media-educatie op de basisschool?

In het basisonderwijs worden gemiddeld drie klokuren per week besteed aan kunstvakken. Bij ongeveer een kwart van de scholen is dat twee uur of minder en bij 20 procent van de scholen is dat vier uur of meer. Slechts 4 procent van deze tijd wordt besteed aan media-educatie (Haanstra, Van Hoorn en De Groot 1998).

Hoewel de verschillen tussen de scholen groot zijn, wordt per *jaar* gemiddeld nog geen vijf uur besteed aan media-educatie. Een keer naar een film die buiten school wordt vertoond, gevolgd door een kringgesprek, en de meeste tijd die besteed wordt aan de diverse symbooltalen zit er voor dat schooljaar zowat weer op.

Hoe is media-educatie te definiëren?

Ik hanteer binnen de media-educatieve doelstelling 'kundig en kritisch leren omgaan met media' (Holtrust 1999) een tweedeling. Allereerst zijn er de speciaal voor kinderen gemaakte theatervoorstellingen, tentoonstellingen en mediaproducties. Daar moet naar gekeken worden. Media-educatie in

engere zin richt zich op het voor kinderen ontsluiten van reguliere media-uitingen, waartoe begeleidend educatief materiaal wordt gemaakt. Dan zijn er – wat voor mij ook valt onder media-educatie in enge zin – activiteiten die zich richten op het maakproces van mediaproducties. Daarin spelen kinderen een actieve rol.

Biedt Cultuur en School stimulansen voor media-educatie?

De huidige staatssecretaris van Cultuur wil via doelgroepenbeleid kunstinstellingen aanzetten tot het werven van nieuw publiek. Jonge kinderen vallen daar ook onder, maar in het beleid wordt vooralsnog geen speciale aandacht besteed aan de groep acht- tot twaalfjarigen. Deze kinderen verdienen trouwens een andere aanpak dan met het CKV-traject wordt gevolgd. Daar kom ik later nog op terug. Binnen CKV bekeren kunstinstellingen zich tot cultuureducatie in enge zin: ze blijven dezelfde producten maken, het nieuwe is dat ze de educatieve pakketten aanbieden. Uiterst eenzijdige pakketten; kijkwijzers en speurtochten domineren. Scholieren die met een voucher een voorstelling bezoeken, moeten daarna een kunstdossier opbouwen. Inmiddels zijn de eerste evaluaties van CKV gemaakt en daaruit blijkt dat het vele schriftelijke werk de leerlingen zwaar valt en hun eerder afbrengt van de beleving en ervaring van kunst en cultuur dan dat ze die 'verwerken'. De meeste leerkrachten bieden geen alternatieven voor schriftelijke verslaglegging, vooral niet bij kunst uit disciplines waarin zij niet zijn gespecialiseerd (Van Bakelen 2001).

Kijken, kijken en nog eens kijken

Wat is essentieel bij mediagebruik en -educatie?

Media-educatie vereist *visual-literacy*, geletterdheid in de beeldtaal. Patricia Greenfield, die al jaren onderzoek doet naar

oude en nieuwe media, stelt in haar boek *Mind and Media* (1984) dat je beeldtaal leert door heel veel te kijken. Samen met haar dertienjarige zoon keek zij naar een aflevering van de politiserie *Hill Street Blues* en verbaasde zich over het feit dat hij wel in staat was om de afloop meteen te voorspellen en zij niet. Zijn voorspelling was gebaseerd op kennis van de zich herhalende formule. In de psychologie wordt onderscheid gemaakt tussen parallel verlopende informatieverwerking (waarbij een groot aantal gegevens tegelijk aan bod komt) en seriële informatieverwerking. Het lijkt erop dat televisiekijken, in tegenstelling tot lezen, parallellopende processen stimuleert.

Uit ander onderzoek (Salomon 1979) blijkt dat kinderen van zeven tot negen jaar die *Sesamstraat* intensief bekeken, significant beter waren in begrippen (perspectief, close-ups, de symbolen van het medium) die samenhangen met de techniek van het weergeven van de werkelijkheid in televisieprogramma's.

Het is niet vanzelfsprekend dat opname- en montagetechnieken goed worden begrepen. Sommige zesjarigen (uit Duitsland) dachten dat de hoofdfiguur uit een serie – een van dichtbij gefilmde muis – een andere, oudere muis was dan wanneer op afstand was gefilmd. Volwassenen (uit Afrika) zonder ervaring met films en foto's vertelden, na afloop van een film over insectenplagen, dat ze daar gelukkig niet zulke grote insecten hadden als de dieren die (close-up) waren gefilmd.

Symbolen waarvan het medium televisie (film) zich bedient zijn alleen te begrijpen als we de beeldtaal van het medium kennen en we een bepaalde cognitieve ontwikkelingsfase hebben bereikt. Een vaardigheid waarvan de ontwikkeling omstreeks het tiende jaar is voltooid (Greenfield 1984). Zonder het belang van media-educatie te bagatelliseren kan worden gesteld dat het medium niet alleen *the message* is maar

ook *the method*. Media-educatie is dus op de eerste plaats gediend met verleidelijk goede, mooie, interessante, humoristische of spannende cultuurproducten voor de kinderen en jongeren. Voor kinderen jonger dan twaalf jaar is er schaarste in het aanbod.

Hoe komt dat, dat schaarse aanbod?

Dat komt niet door gebrek aan kwaliteit want Nederland is toonaangevend op het gebied van kindertheater en wint met kinderfilms en -televisie internationale prijzen. Wel is het van belang dat er vanuit het kunstbeleid krachtige impulsen komen die leiden tot de productie van kwalitatief hoogstaande films en televisieprogramma's voor kinderen. En dat dergelijke producties adequaat onder de aandacht worden gebracht, waarbij veel geleerd kan worden van de ervaringen die met CKV zijn opgedaan.

Op beleidsterrein kan de staatssecretaris nog veel leren van Scandinavië, waar een proactief cultuurbeleid voor kinderen is ontwikkeld en waar structurele overheidsinvesteringen leidden tot prachtproducties voor kinderen. De Deense filmwet bepaalt dat 25 procent van de overheids subsidies voor film wordt besteed aan kinder- en jeugdproducties. Zowel Denemarken als Zweden kent een gesubsidieerd instituut dat de productie van kinderfilm en -video stimuleert en daarbij nauw samenwerkt met de nationale televisiezenders.

De klacht van het Nederlandse Fonds voor de Film en het Stimuleringsfonds Nederlandse Culturele Omroepproducties dat er zo weinig kwalitatief goede scripts voor kinderen worden ingediend, hangt samen met het ontbreken van voldoende stimulerend cultuurbeleid. Zo worden omroepen door de overheid onvoldoende aangespoord tot het maken van kinderfilms. Van de nationale omroepen stak alleen de VPRO de nek uit door te kiezen voor een autonome, financieel hoog opgetuigde kinderafdeling en

dat wierp zijn vruchten af: een eigenzinnige, soms uitmuntende programmering. De Nederlandse filmproducent die zich profileert met kinderfilms, Burny Bos, werkte voordien bij de afdeling jeugdradio van de AVRO- en de VPRO-kindertelevisie. De laatste jaren investeert de AVRO veel geld in beeldregistraties van het werk van Annie M.G. Schmidt. Deze omroep produceert om marketingtechnische redenen echter buiten de kinderafdeling om voor een zo breed mogelijk publiek van nul tot tachtig jaar, terwijl kinderen behoefte hebben aan speciaal op hen toegesneden producties.

Educatief kijken

Stel dat er meer goede kindervoorstellingen komen. Welk type educatieve programma's kan dat aanbod ondersteunen?

In elk geval geen schrijfopdrachten, want parallel verlopende informatieverwerking van televisie, film en theater, laat zich niet vangen in seriële informatieverwerking, in het geschreven werkstuk. Uit de tijd dat ik eindredacteur was van kunst- en cultuurprogramma's voor de televisie weet ik dat het sowieso heel moeilijk is om de inhoud van het ene medium te transponeren naar een andere medium. Van toneelvoorstelling naar televisieproductie lijkt een kleine stap: twee camera's en je hebt een dialoog gevangen. Toch zijn er zelden mooie televisieprogramma's uit voortgekomen.

Kennisnet, dat nu met een flinke subsidie probeert scholen en culturele instellingen aan te zetten tot digitalisering van het kunst- en cultuuraanbod voor gebruik op school, dreigt in die kuil te vallen. Kennisnet zou goede, mooie, interessante, spannende, ontroerende, geestige en daardoor leerzame interactieve producties voor kinderen moeten (laten) maken. Producties die aan niets anders recht doen dan aan dat medium zelf. Culturele instellingen

hebben echter weinig ervaring met dergelijke producties. Zo is een digitale *tool* om onderdelen van een tentoonstelling beter te begrijpen nog geen digitale tentoonstelling. De opdracht voor de productie van culturele mediaprogramma's hoort ook niet te worden gegeven aan productiehuizen maar aan nieuwe-mediaregisseurs.

Voor het aanschouwelijk maken van beeldtaal moet heel amusant instructie-materiaal te maken zijn. Niets is leuker dan fout camerawerk en blunderen op de set. Hele *blooper*-programma's ontleen hieraan hun populariteit. De ontzuiterende werking van een mislukte *tilt* (camera knikt omhoog) die uitmondt in een innige tongzoen, (blehh, alle kinderen griezelen al), mogelijk is omdat een assistent de mannelijke hoofdrolspeler een beetje optilt en een ander aan zijn linkerbeen trekt om hem op de juiste positie in het *shot* te houden, laat zich niet verslaan door het uitputtend bespreken van de geliefde, slechte, Nederlandse *Sitcom*. Geef een getalenteerde VPRO-jeugdregisseur en John de Mol een zak geld en media-educatief Nederland kan weer jaren vooruit.

Kunst en educatie, een moeizame combinatie

Wie waren tot nu toe verantwoordelijk voor de ontwikkeling van educatief materiaal?

In opdracht van het ministerie ging de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) aan het werk en ontwierp een plan van aanpak en beschreef leerinhouden voor de audiovisuele vorming in het basisonderwijs (Stichting Leerplanontwikkeling 1986). De pedagogische Studiecentra voerden het vervolgens niet uit omdat de scholen geen belangstelling zouden hebben.

Het LOKV, Landelijk Ondersteuningsinstituut voor Kunstzinnige Vorming, trok zo'n zeventien consultants aan voor filmeducatie.

Zij verzorgden voor scholen een educatief aanbod; er werden kwaliteitsfilms voor kinderen aangekocht en gedistribueerd. De *Filmcahiers* voorzagen de films van educatief randmateriaal. In Nederland namen de vertoningsmogelijkheden op 16 mm echter snel af zodat scholen met hele klassen naar de filmhuizen en bioscopen moesten waar 35-mm-kopieën werden getoond, en dat was lastig te organiseren. Bij de recente reorganisatie van het LOKV werd de afdeling Film afgebouwd. De aankoop- en distributiefunctie werd gered; in mei 2001 startte Park Film. In oprichting is een platform dat een aantal filmeducatieve activiteiten gaat bundelen. Daarnaast is er in Nijmegen nog een platform actief voor media-educatie.

Voor media-educatie is weinig materiaal ontwikkeld. Omdat audiovisuele vorming – in tegenstelling tot tekenen, handvaardigheid, spel en beweging en taal – niet verplicht is op de basisschool, gaat slechts 5 procent van het beschikbare educatieve lesmateriaal over beeldcultuur. Het weinige materiaal wordt door de meeste leerkrachten niet gebruikt omdat zij zich daartoe onvoldoende bekwaam achten en nauwelijks een idee hebben van wat leerlingen van media-educatie zouden moeten opsteken (Dekkers 1993).

Media-educatie komt maar niet van de grond. Hoe komt dat?

De eerste faalfactor is het gebrek aan daadkracht om media-educatie integraal aan te pakken, om de analyses en aanbevelingen van de Stichting Leerplanontwikkeling weer uit de la te halen en leerkrachten te gaan opleiden, van PABO tot kunstvakopleidingen. Het dilemma is wie en wat dan moet wijken. Deren lezen en rekenen staan niet ter discussie; de gymjuf wegsturen is ook geen oplossing. Mogelijk biedt de ‘brede school’ hier uitkomst: een met sport, spel en cultuur verlengde schooldag.

Een andere faalfactor is een zich terugtrekkend ministerie, dat de zo voortvarend ter hand genomen ontschotting van de verschillende kunstsectoren niet zover heeft weten door te voeren dat er een integraal stimuleringsbeleid wordt ontwikkeld dat alle media en mediadragers tot publiek domein verklaart en omarmt. Herijking en ontschotting bij het ministerie van OCenW zou kunnen leiden tot een nieuwe afdeling Publieke Media met een geïntegreerd beleid voor film, televisie, video/dvd/cd-rom, nieuwe mediatools, internetproducties, Kennisnet-content, cross-mediaproducties en al wat de voortschrijdende techniek nog voor ons in petto heeft. Herschikking en vooral uitbreiding van de mediabudgetten is een voorwaarde voor het functioneren van zo’n afdeling. Oude kaders en budgetten doen geen recht aan het gegeven dat media qua invloed en omvang explosief toenamen. Daar komt bij dat in een klein taalgebied als het Nederlandse de productie van nieuwe media niet louter aan de vrije markt kan worden overgelaten. Dat zou onherroepelijk leiden tot een schraal, monocultureel aanbod, zoals te zien is in de schappen met kindervideo’s waar *oldtimers* van Walt Disney het aanbod domineren.

Wat ook een ongunstige invloed heeft op de ontwikkeling van materiaal voor media-educatie is het ‘verlamde’ beroepsonderwijs. De educatieve opleiding van de Nederlandse Film- en Televisieacademie sloot na ongeveer één lichting afgestudeerden alweer zijn poorten. Kunstvakopleidingen met een educatieve faculteit worden bevolkt door studenten die worden afgewezen voor de vakopleiding of het niet reddend als uitvoerend kunstenaar. Hoewel sommigen educatie met elan en liefde aanpakken, blijft het gemiddeld de tweede keuze. Zelden melden studenten zich vanuit de diepe wens het vakgebied te openen voor kinderen, laat staan om ongeïnteresseerde

pubers tot liefde en inzicht in de kunsten en media te verleiden. Het beroepsonderwijs zou getalenteerde en gemotiveerde studenten moeten aantrekken en mogelijk lukt dat beter met een educatieve kopstudie (zoals de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht overweegt) dan met een educatieve opleiding.

Een andere reden is dat de in de jaren zeventig opgedane deskundigheid en beroepservaring rond de expressievakken in rook zijn opgegaan. De maatschappij bleek minder maakbaar dan verwacht; de tijdgeest dicteerde no-nonsense en bezuinigingen. Het onderwijs zakte af tot de rand van de verpaupering: een groep van vijftientig tot dertig basisschoolkinderen moet een of twee computers delen. Maar, Nederland zal opnieuw, nu om heel andere redenen dan in de jaren zeventig, moeten investeren in werknemers met creatieve, zelfstandige, ludieke kwaliteiten. In de Nederlandse kennismaatschappij is behoefte aan speelse, zelfstandige geesten die binnen de chaostheorie van de ICT hun weg weten te vinden, die deskundig, coherent en doelgericht leren handelen.

Kunst en cohesie

Hoe kan kunsteducatie daaraan bijdragen?

Kinderen van zes tot twaalf jaar maken gretig gebruik van het aanbod aan culturele activiteiten van ouders en onderwijzers. Onderzoek wijst uit dat kinderen tot twaalf jaar die met culturele uitingen worden geconfronteerd, op latere leeftijd meer gebruikmaken van het culturele aanbod (Ranshuysen en Ganzeboom 1993).

Cultuureducatie – in het bijzonder op jonge leeftijd – leidt tot cultuurparticipatie en dat bevordert de cohesie van de samenleving.

Paul Willis (1993) stelt dat kunst inspireert tot ‘symbolische arbeid’. Over een voorstelling wordt gepraat, er worden nieuwe betekenissen toegevoegd. Die symbolische arbeid geeft een

besef van identiteit ten opzichte van anderen, geeft het vertrouwen invloed te kunnen uitoefenen op de gang van zaken in de wereld. Bovendien doet kunst beseffen dat je deel uitmaakt van een groter geheel. In deze optiek is kunstparticipatie een voor een individuele vitale maatschappelijke functie. Deze notie kan van pas komen bij de ontwikkeling van beleid op het terrein van culturele diversiteit. De neiging om identiteitsvorming te reduceren tot een beheersbaarheidsvraag in het alloctonenbeleid beneemt ons soms het zicht op het feit dat culturele identiteit en culturele vaardigheden de cohesie van een samenleving kunnen bevorderen.

Over de waarde van kunst en cultuur heeft Howard Gardner, vooraanstaand Amerikaans ontwikkelingspsycholoog, belangrijke noties ontwikkeld (Gardner 1983). Hij onderscheidt bij de ontwikkeling van de menselijke intelligentie vele niveaus: naast de logisch-mathematische intelligentie zijn dat taalkundige, muzikale, fysiek-kinetische en ruimtelijke intelligentie. De persoonlijke intelligentie behelst het vermogen om emotioneel en mentaal een beeld te krijgen van zichzelf en van andere mensen en op basis daarvan te handelen. Hij pleit voor meer samenhang tussen de formele en informele leeromgevingen. Scholen die zich voornamelijk toeleggen op het aanbrenge van formele kennis zijn niet alleen achterhaald in het perspectief van de kennismaatschappij. Gardner toont aan dat kinderen die louter formele kennis thuis of op school krijgen toegediend, ernstig intellectueel worden ondervoed.

Zelf doen

Hoe kan die niet-formele kennis het beste worden aangeboden?

Multidisciplinair, dat om te beginnen. Het is een typisch westerse kunstopvatting om de expressievakken op te delen naar discipline en

ze te isoleren van hun communicatieve context. De praktijk heeft namelijk geleerd dat kunstuitingen in een multidisciplinaire aanpak bij kinderen het meest tot de verbeelding spreken. Op de basisschool wordt elk toneeloptreden een musical. Kinderen gaan zingen, dansen en sketches opvoeren. Ook buitenschools is multimedialiteit de succesfactor bij toonaangevende projecten voor tieners.

Media, en dan met name de interactieve nieuwe media, lenen zich uitstekend voor multimediale aanpak. Beeld, taal, muziek, vormgeving, zelf tekenen, formats invullen, het kan allemaal met de tovermachine en dan ook nog parallelgeschakeld, in relatie tot elkaar en tot de gebruiker. Overigens ben ik er voorstander van dat deze multimediale aanpak breed wordt opgevat. Breed in de zin dat het zintuiglijke erbij wordt betrokken. Naast de pc horen potlood en papier erbij. Het is gewenst dwarsverbanden te maken: voor de camera hoort muziek, dans en drama.

Bij media-educatie is het belangrijk dat kinderen zelf op de computer kleine mediaproducties kunnen maken. Ik heb bij *Cinekid* gezien hoe goed dat uitpakte. Tijdens het festival in 2000 was 'Make Your Movie' een programmaonderdeel. Kinderen konden een filmpje maken door acht plaatjes samen te stellen en van een tekst te voorzien: een *storyboard*. De plaatjes bestonden uit simpelweg aan te klikken keuzes van figuren, achtergrond en 'spullen' als tafels, stoelen, bomen stenen, zon, maan, regen. Het winnende filmpje werd gerealiseerd in een echte studio. In een klas zou een storyboard met een digitale videocamera (van minder dan f 2000,-) kunnen worden gedraaid om daarna direct op televisie te vertonen. Deze laatste stap is echter niet nodig om de activiteit voor kinderen zinvol en bevredigend te laten zijn en hen in een handomdraai zelf te laten ervaren hoe een mediaproductie in elkaar steekt, hoe tekst op

beeld reageert en wat een *plot* is. Een volgende stap zou zijn om er mooi digitaal tekengereedschap aan te hangen zodat kinderen zelf figuren kunnen maken. Gerenommeerde beeldende kunstenaars en kinderboekillustratoren zouden dergelijke figuren kunnen ontwerpen. Dit zijn projecten waar ik toekomst in zie.

Stel er is goed educatief materiaal. Zijn leerkrachten adequaat opgeleid voor deze aanpak?

Beslist niet, leerkrachten op de basisschool moeten worden bijgeschoold in computergebruik. Naast bijscholing is motivering nodig. Mijn indruk is dat leerkrachten, afgezien van enkele ingekochte kunstprojecten zoals een serie museumbezoeken, toneelbezoek en een enkele muzieklesreeks, het expressievakkenboek dichtslaan, wat het werkplan er ook over zegt.

Mijn twaalfjarige dochter heeft vanaf groep 5 binnen de reguliere lessen niet meer kunnen knutselen, tekenen, drama of computerles gekregen, behoudens de kerst- en paasstukjes, het 'ga maar tekenen als je klaar bent'. Op de computer kon ze slechts werken met standaard spelling- en rekenoefeningen. Gelukkig was er de eindmusical, maar daarvoor kwam dan ook een vakkracht. Deze beroepspraktijk omvormen tot een multimediale aanpak zal voorwaar geen sinecure blijken.

Een eigen plek

Wat kan er buiten de school nog worden verbeterd?

Kindercultuur behoeft een eigen omgeving want basisschoolkinderen zijn gesteld op eigen, herkenbare vrijplaatsen, waar het niet te veel naar thuis of school ruikt. Het succes van *Z@ppelin* illustreert dat. *Z@ppelin* is de televisieruimte op Nederland 3 waar de publieke omroepen hun kinderprogramma's onderbrengen. Kindercultuurhuizen verdienen ook in Nederland een plek en voorzien in een behoefte. Dat toont het succes van het

Kindermuseum van het Tropeninstituut aan. Kinderen zijn razend enthousiast en leerkrachten worden gestimuleerd tot een andere aanpak. De meesters en juffen zijn vaak aangedaan door wat ze meemaken. Hun 'eigen' kinderen te zien in een heel ander pikorde dan in de klas, om ze als vanzelfsprekend te zien dansen en zingen, kan ook hen motiveren meer aan cultuureducatie te doen.

Kinderdomeinen versterken de positie van kinderkunst en -cultuur. Ik zou een groot voorstander zijn van het opzetten van een Kindermuseum op het Museumplein. Voor de aanpak en het management kunnen we leren van grote Amerikaanse kindermusea in bijvoorbeeld Boston en Indianapolis en inhoudelijk kunnen we ons laten inspireren door de Ruth Youth Wing, de kinderafdeling van het Israël Museum in Jeruzalem, en het kinderatelier van het Centre Pompidou in Parijs, waar in het verleden prachtige kinderkunsttentoonstellingen werden georganiseerd. Op het Museumplein kan worden samengewerkt met de grote musea aldaar. Het moet een feest zijn daar kindertentoonstellingen te ontwikkelen over bijvoorbeeld Van Gogh, Rembrandt en kinetische kunst. In dat kindermuseum zou idealiter een medialab moeten komen.

In Nederland kennen we vooralsnog alleen kinderafdelingen in een museum voor volwassenen, zoals het Kindermuseum in het Koninklijk Instituut voor de Tropen en het Wereldmuseum in Rotterdam. In Rotterdam is ook een kinderkunsthuis in oprichting. Een ideaal media-educatiehuis voor kinderen, hoe zou dat eruit zien?

Op dit moment is nog ongewis hoe het Instituut voor de Beeldcultuur eruit zal komen te zien. In geen van de voorstellen is het (educatieve) onderdeel voor kinderen uitgewerkt. Het zou een prachtkans zijn daarin het KinderMediaLab te realiseren, een

kinderacademie voor film, televisie en nieuwe media. Het is een met camera's en andere audiovisuele en nieuwe media-apparatuur ingericht groot werkvlak waarop veelsoortige activiteiten mogelijk zijn voor kinderen. Ze worden intensief begeleid en kunnen zelf kleine onderdelen van mediaproducties (mee) maken. Bovendien kunnen er monodisciplinaire en mediumoverschrijdende programma's worden ontwikkeld. Er zijn activiteiten en *tools* voor het maken van (computer)animaties aan de hand van eigen strips of foto's. Maar ook openstudio-elementen waar kinderen de techniek doen, mogelijk zelf scripts schrijven voor hun favoriete acteurs (*Sesamstraat*, *Klokhuis*, *Telekids*, soaps), waar kinderactualiteiten en schooljournaals gemaakt worden, *chromakey*-sets en digitale technieken beschikbaar zijn, webactiviteiten plaatsvinden, et cetera.

Op schooldagen worden elk dagdeel schoolgroepen ontvangen die eenmalig aan een (voorbereid) programma kunnen deelnemen. Op de overige dagen en gedurende alle vakantie-dagen kunnen kinderen in het Kinderdomein als individuele bezoeker een kort programma volgen terwijl hun volwassen begeleiders elders een museum bezoeken.

Het KinderMediaLab vervult daarnaast een laboratoriumfunctie voor het ontwikkelen van methoden en technieken voor de lespraktijk.

Een Kinderacademie voor film, televisie en interactieve media kan een voortrekker zijn (of een praktijkplaats) voor de ontbrekende media-educatieve afdeling op de opleidingen/academies. Momenteel ontbreekt er een platform voor het ontwikkelen van pilots voor het onderwijs. De moeizame start van het Kennisnet benadrukt de noodzaak van dit soort platformen, omdat de techniek te snel gaat om de methode uit te vinden achter de vraag aan. Het is verstandig ergens een voorhoede aan het werk te hebben.

Sannette Naeyé
was in 2001 directeur van Cinekid.

Last but not least kan deze faciliteit meerwaarde hebben voor de professionalisering van leerkrachten. Omdat de media een dominante rol spelen in het leven van kinderen, zal op termijn ook voor de basisschool het traditionele vakkenpakket voor CKV moeten worden aangevuld. In dit kinderdomein kunnen leerkrachten met de kinderen meekomen en geïnspireerd raken.

Bibliografische gegevens

Naeyé, S. (2001) 'The medium is the method: media-educatie voor kinderen tot twaalf jaar'. In: *Boekmancahier*, jrg. 13, nr. 49, 300-309.

Met dank aan Folkert Haanstra voor zijn adviezen en verwijzingen met betrekking tot literatuur.

Literatuur

- Bakelen, M.P. van (2001) 'Alternatieven voor schriftelijke verslagen binnen CKV1: remedies tegen de "verslagenitis"'. In: *Theater & Educatie*, jrg. 7, nr. 1, 75-86.
- Bronkhorst, J. (1998) 'Opgroeien in een wereld vol computers'. In: *Wereld van het jonge kind*, jrg. 25, mei, 271-274.
- Dekkers, G. (1993) *Van 'filmziekte' tot 'Filmcahier': filmeducatie in het basisonderwijs*. Utrecht. Doctoraalscriptie.
- Gardner, H. (1983) *Frames of Mind*. Londen: Fontana Press.
- Greenfield, P. (1984) *Mind and media: the effects of television, videogames and computers* Londen: Fontana Paperbacks.
- Haanstra, F., M. van Hoorn en B. de Groot (1998) *Inventarisatieonderzoek 'Cultuur en School' deel 2: cultuureducatie op basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs*. Utrecht: LOKV.
- Holtrust, T. (1999) *Op zoek naar kwaliteit in media*. Den Haag: Raad van Cultuur.
- Nikken, P. (2000) *Children in the new media landscape: yearbook*. Utrecht, LOKV.
- Ranshuysen, L. en H. Ganzeboom (1993) *Cultuureducatie en cultuurparticipatie: opzet en effecten van de kunstkijkuren en de muziekluisterlessen in het Amsterdams primair onderwijs*. Rijswijk: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Cultuur.
- Salomon, G. (1979) *Interaction of media, cognition and learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stichting Leerplanontwikkeling (1986) *Audiovisuele vorming in uitvoering*. Enschede (Het Schoolwerkplan).
- Willis, P. (1993) *Common culture: symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. Milton Keynes: Open University Press.