

Een exploratief onderzoek naar leereffecten van het ochtendjeugdjournaal in de klas.

D. Buchner (3452840), M. Hummel (3481913), T.J.M. Sauer (3459454)
Groep 23

Bachelorthesis Onderwijskunde,
Universiteit Utrecht

Begeleider: J.F.T.A. Waelen, MSc.
Eerste beoordelaar: J.F.T.A. Waelen, MSc.
Tweede beoordelaar: A. van Leeuwen, MSc.

Juni 2011

Een exploratief onderzoek naar leereffecten van het ochtendjeugdjournaal in de klas

DEBBIE BUCHNER, MARIJE HUMMEL, & TREES SAUER

Universiteit Utrecht, Onderwijskunde

Samenvatting: *Het doel van dit onderzoek is om meer inzicht te geven in leereffecten van het gebruik van actualiteiten in de klas en welke (didactische) keuzes leerkrachten maken bij het inzetten hiervan. Voor dit kwalitatief explorerend onderzoek zijn 20 leerkrachten geïnterviewd en is bij 406 bovenbouwleerlingen een vragenlijst afgenomen, waarna per klas met een groepje leerlingen een groeps gesprek heeft plaatsgevonden. De scholen zijn geselecteerd op het kenmerk: kijken naar het ochtendjeugdjournaal (OJJ). Zowel leerkrachten als leerlingen zien leereffecten van het kijken naar het OJJ. De vier categorieën leereffecten die ontstonden uit de vragenlijsten van de leerlingen bleken ook goede representanten van de soorten leereffecten die door de leerkrachten genoemd werden in de interviews. Met deze categorisering van leereffecten is een wezenlijke bijdrage geleverd aan de theorieontwikkeling rondom leereffecten van actualiteiten. De vier categorieën leereffecten kunnen in vervolgonderzoek als instrument worden ingezet om leereffecten van actualiteiten zichtbaar te maken en om te meten welk soort leereffect in welke mate voorkomt.*

De (didactische) keuzes en bijbehorende onderwijsactiviteiten van de leerkrachten rondom het wel of niet inzetten van actualiteiten worden voornamelijk bepaald door de visie, kennis en standpunten van de leerkrachten zelf (153 van de 311 uitspraken) en door de behoeften vanuit de leerlingen, zoals deze door de leerkracht is geschat (81 van de 311 uitspraken). De leerorganisatie en de omgeving van de school lijken geen noemenswaardige rol te spelen bij het maken van de keuzes om naar het OJJ te kijken (18 van de 311 uitspraken). Leerkrachten zetten geen speciale onderwijsactiviteiten in bij het aanbieden van actualiteiten en hebben 'leereffecten bewerkstelligen' of 'leereffecten vergroten' niet als doel bij het kijken naar het OJJ. In vervolgonderzoek zou gekeken kunnen worden in welke mate de categorieën leereffecten voorkomen en daarnaast of leereffecten vergroot worden als leerkrachten zich dit ten doel stellen en daar hun onderwijsactiviteiten bewust op inzetten.

Sleutelwoorden: exploratief, actualiteiten, jeugdjournaal, leereffecten, onderwijsactiviteiten, basisonderwijs, didactische keuzes

1. Inleiding

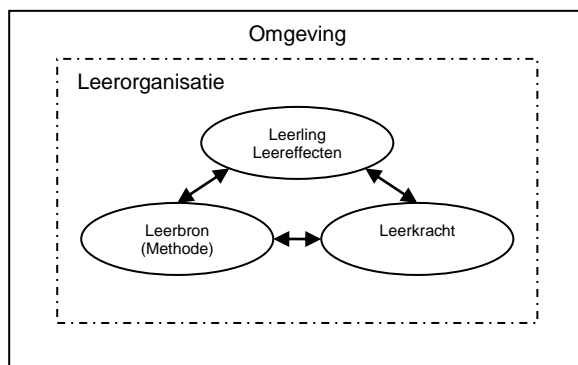
In de eerste helft van de vorige eeuw werden kinderen afgeschermd van de realiteit van het dagelijks leven. Tussen de leefwereld van het kind en de volwassen wereld bestond een duidelijke grens (De Haan, 2009). Vanaf de jaren '60 is daar verandering in gekomen. Kinderen moest geen schijnwereld worden voorgehouden, zij hadden het recht om goed geïnformeerd te worden (Peeters, 2007). De komst van radio, televisie en later internet zorgde ervoor dat kinderen toegang kregen tot actualiteiten. Zelfs als kinderen geen actualiteiten kijken, dan worden zij geconfronteerd met actualiteiten als de ouders kijken (Costera Meijer, 2007). In deze studie worden de mogelijke leereffecten van actualiteiten in het leven van de kinderen breder bekeken, maar ook wordt onderzocht hoe actualiteiten in de klas kunnen worden aangeboden door de leerkracht. In dit onderzoek is het ochtendjeugdjournaal (OJJ) het middel waarmee actualiteiten in de klas worden gebracht.

Het jeugdjournaal, de opdrachtgever, zendt dagelijks een actualiteitenprogramma uit voor kinderen in de leeftijd van 9-12 jaar. Het doel is om kinderen kennis te laten nemen van de wereld en hun actualiteitengierigheid op te wekken. Sinds september 2010 wordt een ochtendjeugdjournaal ofwel het OJJ voor kinderen in deze leeftijd uitgezonden. Het is een kortere uitzending dan het avondjeugdjournaal, met actualiteitenberichten zonder achtergrondverhalen. Dit OJJ kan live onder schooltijd en tevens via internet, op een ander gewenst tijdstip worden bekeken. Met het OJJ zijn actualiteiten de school binnengekomen.

Waar het kind eerst thuis het avondjeugdjournaal keek, kan het OJJ nu in de klas worden gekeken met mogelijk een ander doel of leereffect. Hiermee kunnen actualiteiten een grotere rol in het leven van een bovenbouwleerling krijgen dan voorheen, dit kan gevolgen voor hun ontwikkeling hebben. Actualiteiten kunnen in het leven van kinderen een bijdrage leveren aan de ontwikkeling om te leren leven als verantwoordelijke (wereld)burgers (Ros, 2007). Kinderen zijn nieuwsgierig maar tegelijkertijd erg beïnvloedbaar. Het is daarbij gewenst dat kinderen worden geholpen om met actualiteiten om te gaan (Buckingham, 2000 in Peeters, 2007). Hiervoor is nu een rol weggelegd voor de leerkracht in de klas.

Drie actoren onderscheiden zich in het bovenstaande, namelijk de actualiteiten, de bovenbouwleerling in het basisonderwijs en het gebruik van televisie in de klas. Over kinderen en actualiteiten is veel geschreven vooral als het gaat over de negatieve invloed van bijvoorbeeld geweld waarmee kinderen worden geconfronteerd (Trice, 2010; Persegani, Russo, Carucci, Nicolini, Papeschi & Trimarchi, 2002). Actualiteiten worden veelal gezien via televisie, in dit onderzoek het OJJ. Bekend is hoe de televisie ondersteuning biedt in het onderwijsprogramma (Westera, 1995). Maar, er is niet bekend hoe een kind mogelijk leert van actualiteiten via televisie in de klas en wat de bijdrage van de leerkracht hierbij is. Om de inzet van het OJJ voor het leren van actualiteiten in de klas te onderzoeken, worden in deze studie de leerbron (actualiteiten op televisie), de leerling en de rol van de leerkracht bij elkaar gebracht. Deze combinatie van elementen is te vinden in de didactische driehoek van Van Gelder (1979 in Coppoolse & Vroegindewij, 2010) en laat de wederzijdse beïnvloeding zien van leerbron, leerkracht en de leerling. Echter, deze drie onderdelen staan in contact met de leerorganisatie en diens omgeving, zoals is weergegeven in Figuur 1; iets wat in het oorspronkelijke model niet tot uitdrukking wordt gebracht. In deze tijd staat de leerkracht niet meer alleen met zijn methode en leerlingen, maar zijn zij een resultaat van de visie op onderwijs van de organisatie en de maatschappij waarin zij zich bewegen. In deze maatschappij nemen actualiteiten een duidelijke plaats in, waar de omgeving en

mogelijk ook de leerorganisatie een visie op hebben. Deze visies kunnen de omgang van de leerkracht met actualiteiten en de mogelijke leereffecten van deze actualiteiten bij de leerling beïnvloeden.



Figuur 1. Aangepaste didactische driehoek van Van Gelder (1979 in Coppoolse & Vroegindewij, 2010).

Het doel van deze studie is ten eerste om meer inzicht te geven in de leereffecten van het gebruik van actualiteiten in de klas door de leerkracht en welke (didactische) keuzes en bijbehorende onderwijsactiviteiten van de leerkracht hierbij passen. Het tweede doel is de lezer te overtuigen van de waarde van actualiteiten bij bovenbouwleerlingen in het basisonderwijs, zoals het creëren van mogelijke leereffecten. Hierbij is de onderzoeksvraag:

Hoe gebruiken leerkrachten het ochtendjeugdjournaal om actualiteiten aan te bieden aan bovenbouwleerlingen in het basisonderwijs en welke soorten leereffecten verwachten leerkrachten en leerlingen hierbij?

Ter verduidelijking van deze onderzoeksvraag worden de volgende deelvragen gebruikt:

- Welke (didactische) keuzes bepalen of leerkrachten wel of niet kijken naar actualiteiten in de klas?
- Welke onderwijsactiviteiten zet de leerkracht in voor, tijdens of na het kijken van actualiteiten?
- Welke leereffecten verwachten leerkrachten en leerlingen van actualiteiten op televisie in de klas?

2. Actualiteiten in de klas

Leidraad voor dit theoretisch kader is Figuur 1, waarin de drie actoren, leerbron, leerkracht en leerling, in de context van de leerorganisatie respectievelijk actualiteiten aanbieden, hiermee leren omgaan en hiervan mogelijk leren. De nadruk ligt op de mogelijke leereffecten bij kinderen, de didactische keuzes die de leerkracht kan maken en de bijkomende onderwijsactiviteiten voor, tijdens en na het kijken naar actualiteiten.

2.1. De bovenbouwleerling en actualiteiten in het basisonderwijs

De bovenbouwleerling in het basisonderwijs kent een aantal fasespecifieke kenmerken in zijn ontwikkeling. Kinderen in deze leeftijd zitten wat betreft hun cognitieve ontwikkeling in de concreet-operationele fase volgens Piaget (1954 in Woolfolk, Walkup & Hughes, 2008). Dat betekent dat zij proberen de wereld logisch te ordenen. Zij doen dit bijvoorbeeld door zaken te classificeren (Woolfolk, Walkup & Hughes, 2008). Volgens

Erikson (1963 in Woolfolk, Walkup & Hughes, 2008) zitten deze kinderen met hun identiteitsontwikkeling in de fase van de ontwikkeling van het zelfbeeld. Door zich te spiegelen aan anderen vormt het kind zich een beeld over zichzelf. Kinderen in deze leeftijd zijn vooral bezig zichzelf te positioneren ten opzichte van de sociale omgeving. Dit is de leeftijd dat er specifieke ideeën over de wereld ontstaan. Als het gaat om de morele ontwikkeling van kinderen, dan zijn kinderen van 8-12 jaar bezig met sociale afkeuring of instemmingen (Woolfolk, Walkup & Hughes, 2008). Kinderen in deze leeftijdsgroep zijn nieuwsgierig naar actualiteiten en hebben behoefte aan informatie over de wereld. Deze kinderen willen worden uitgedaagd om te ontdekken en informatie te vinden over de wereld die zij eerst niet bezaten (Ros, 2007). Tegelijkertijd zijn ze erg beïnvloedbaar omdat ze nog geen volledig zelfbeeld hebben gevormd en zich laten leiden door goed- en afkeuring van hun omgeving.

Juist door de behoefte aan nieuwe informatie zijn kinderen in de leeftijdsgroep van 9-14 jaar geïnteresseerd in actualiteiten (Peeters, 2007). Dit is terug te zien in het kijkgedrag van de kinderen. Men ziet een verandering van het kijken naar kinderprogramma's naar meer volwassen programma's op televisie, vooral bij de 10-en 11- jarigen (De Cock, 2010). Ondanks dat ze het volwassen journaal op de televisie niet helemaal begrijpen en het als saai classificeren, willen kinderen niet dat het journaal minder serieus wordt. Het journaal heeft een bepaalde status en dat erkennen de kinderen (Costera Meijer, 2007). Zoals al eerder gezegd, gebruiken jonge kinderen actualiteiten om informatie over de wereld te verkrijgen en om de wereld waarin zij leven te verklaren (Ros, 2007). Hierbij stelt het kind vragen en zoekt het interactie met volwassenen, die meer weten. Door interactie met zijn omgeving leert het kind zijn eigen kennis te construeren (Vygotsky, 1997 in Woolfolk, Walkup & Hughes, 2008). Wanneer er interactie ontstaat over bepaalde actualiteiten, zijn er mogelijk ook leereffecten. Daarom is in Figuur 1 'leereffecten' toegevoegd bij 'de leerling'.

2.1.1. Leereffecten bij de bovenbouwleerling en actualiteiten?

Een leereffect wordt omschreven als een effect waarbij door bepaalde ervaringen een permanente verandering in het gedrag van leerlingen optreedt (Woolfolk, Walkup & Hughes, 2008). De leereffecten die een leerling kan bereiken, hangen samen met de kwaliteit van zijn leeractiviteiten waarbij bijvoorbeeld basiskennis een rol speelt (Pintrich, 1994 in Verloop & Vermunt, 1999). Hierbij wordt vaak een onderscheid gemaakt in cognitieve, metacognitieve en affectieve leeractiviteiten. Cognitieve leeractiviteiten hebben betrekking op leeractiviteiten waarbij basiskennis verandert, metacognitieve leeractiviteiten zijn handelingen, zoals controleren, waarmee het leerproces gestuurd wordt en affectieve leeractiviteiten tenslotte, omvatten de omgang van een leerling met zijn emoties die het leerproces beïnvloeden. Leren is een ontwikkeling in het denken en handelen naar deskundigheid in een bepaald domein. Dit bevat twee belangrijke elementen, namelijk een al aanwezige kennis van een domein en de denkactiviteiten die deze kennis veranderen in nieuwe kennis. Wanneer er nieuwe kennis is, dan is er een leereffect opgetreden (Verloop & Vermunt, 1999).

Voor het mogelijk optreden van leereffecten van actualiteiten bij bovenbouwleerlingen in het basisonderwijs is bepaalde basiskennis en zijn bepaalde denkactiviteiten nodig. Actualiteiten omvatten belangrijke, meestal maatschappelijke informatie (Costera Meijer, 2007; Ros, 2007; Coret, Van de Gein, Riemens & Spoel, 2009). Bovenbouwleerlingen wensen hun basiskennis over de maatschappij te vergroten.

Daarbij blijkt interactie voor kinderen een belangrijke (denk)activiteit om te leren (Ros, 2007; Woolfolk, Walkup & Hughes, 2008). Het aanbieden van actualiteiten biedt daarom gelegenheid voor deze leerlingen om hiervan te leren, maar brengt ook bepaalde aandachtspunten met zich mee, gezien de eerder besproken ontwikkelingskenmerken. De wijze waarop actualiteiten worden gepresenteerd, kan de interpretatie van het kind en het mogelijk hieruit voortkomende leereffect vertekenen. Het is belangrijk op welke manier leerlingen met actualiteiten worden geconfronteerd. Mogelijk moeten actualiteiten geschikt worden gemaakt voor kinderen (Buckingham, 2000 in Peeters, 2007; Peeters, 2007). Hier is een taak voor de leerkracht weggelegd.

2.2. De leerkracht, de didactische keuzes en onderwijsactiviteiten bij actualiteiten

De taak van de leerkracht, het onderwijzen, wordt gezien als het stimuleren van leerlingen om passende (denk)activiteiten te vinden en te kiezen om kennis te veranderen of nieuwe kennis te verwerven (Verloop & Vermunt, 1999). In de (didactische) keuzes van zijn onderwijsactiviteiten kiest de leerkracht of hij de controle over het proces geeft aan de leerling of deze zelf houdt. Deze onderwijsactiviteiten zijn leerprocesgericht, maar spelen in op zowel de cognitieve activiteiten als de metacognitieve of affectieve activiteiten (Verloop & Vermunt, 1999). Onderwijsactiviteiten die de leerkracht kiest bij cognitieve (denk)activiteiten van leerlingen bestaan bijvoorbeeld uit het verduidelijken van de nieuwe informatie vanuit actualiteiten. Voor de affectieve (denk)activiteiten probeert de leerkracht variatie aan te bieden en eventueel pauzes in te bouwen (Verloop & Vermunt, 1999). Zo kan de leerkracht leerlingen geruststellen na het kijken van schokkende actualiteiten. Tot slot kan de leerkracht voor de metacognitieve (denk)activiteiten van leerlingen kiezen voor onderwijsactiviteiten als vragen stellen om hen bewust te maken van de mogelijk nieuwe informatie. In deze voorbeelden behoudt de leerkracht de controle over het leerproces. Echter, hij kan er ook voor kiezen om de controle aan de leerlingen te geven (Verloop & Vermunt, 1999) door bijvoorbeeld met elkaar vragen te bedenken over de bekeken actualiteiten. Bij deze (didactische) keuzes voor onderwijsactiviteiten moet de leerkracht zelf ook goed op de hoogte zijn van het domein. Dit betekent dat hij de achtergronden van de actualiteiten dient te kennen (Witfelt, 2000; Ros, 2007). Deze basiskennis heeft hij nodig voor het omgaan met actualiteiten in zijn vak.

Door het aanbieden van en omgaan met actualiteiten kan de leerkracht een bijdrage leveren aan het leren van actualiteiten. Kinderen leren niet door alleen te kijken naar actualiteiten, er zijn bepaalde (denk)activiteiten nodig. Kinderen moeten leren kritisch te kijken naar actualiteiten, deze leren te waarderen en een keuze te maken in wat zij willen geloven en weten van de actualiteiten. Interactie met een leerkracht is van wezenlijk belang bij het verwerven van kennis. (Ros, 2007; Verloop & Vermunt, 1999). Fleming & Thorson (2008) geven dit ook aan. Hun conclusie bij het zien van lokaal nieuws is namelijk dat actieve informatieprocesstrategieën zoals het zelf opzoeken van informatie bij nieuws en deze willen begrijpen, effect hebben op het leren van dit nieuws. Zo kan de leerkracht controleren of de belasting op het werkgeheugen van de nieuwe actualiteiten niet te groot is, of verbale aanwijzingen geven om de informatie van de actualiteiten te verduidelijken (Fleming & Thorson, 2008; Barr, 2010).

De school is bij uitstek de plek voor kinderen om in aanraking te komen met actualiteiten en dit gebeurt veel via televisie en/of het digibord (Drok & Schwartz, 2008). Voor het gebruik van deze multimedia

heeft de leerkracht vaardigheden nodig die te maken hebben met ICT-didactiek, ofwel met de verantwoording van de keuze voor een bepaald medium en de inzet hiervan in de les annex klas (Witfelt, 2000; Barge, 2009, Santibanez, 2010). Niet alleen moet de leerkracht nadenken over de functionaliteit van actualiteiten, maar ook over het inzetten van multimedia in het algemeen als middel bij het leren. Dit vraagt afwegingen op het niveau van de school en de schoolorganisatie. De leerkracht moet dus goed bekijken of verbeterde technologische toepassingen ook pedagogische of didactische meerwaarde hebben (Witfelt, 2000; Salaberry, 2001 in Vanderplank, 2010). Dit geldt tevens voor de inzet van een televisieprogramma om actualiteiten aan te bieden.

2.3. Actualiteiten op televisie in het basisonderwijs

Volgens Westera (1995) ondersteunt televisie meerdere functies in het onderwijs, zoals het bieden van context maar ook het motiveren en activeren van leerlingen. In het onderwijs moet de televisie een functie hebben. Belangrijk is dat in een televisieprogramma, net als in een lesopzet, rekening wordt gehouden met de doelgroep (leerling), het leerdoel, het leermiddel en de didactische maatregel. Bij het leren door televisiekijken wordt informatie beter onthouden als het tegelijkertijd auditief en visueel wordt aangeboden (Paivio, 1986 in Westera, 1995). Een andere functie van televisiekijken is het leren omgaan met media, de zogenaamde mediageletterdheid of mediawijsheid. Mediageletterdheid wil zeggen dat leerlingen teksten en informatie niet alleen kunnen lezen, zien en schrijven, maar ook de kritische mediaboodschappen kunnen interpreteren en mogelijk zelf kunnen creëren (Coret, Van de Gein, Riemens & Spoel, 2009; Strasburger & Wilson, 2002 in Peeters, 2007; Silverblatt, 1995 in Peeters, 2007). Om dit te leren hebben leerlingen begeleiding nodig van de leerkracht.

De relatie met de volwassene, de leerkracht blijft belangrijk bij het kijken naar actualiteiten. Kinderen hebben minder cognitieve vaardigheden en zijn minder wereldwijd dan volwassenen. Actualiteiten in de media beïnvloeden de beoordeling van de werkelijkheid door de keuze van de onderwerpen en de representatie van actualiteiten. Door zaken wel of niet aan de orde te stellen, wordt voor het publiek bepaald wat belangrijk is en wat niet (Fleming & Thorson, 2008). Actualiteiten bereiken het kind voornamelijk nog door televisie (Drok en Schwartz, 2009). De invloed van televisie op het gedrag van kinderen is onderwerp van veel onderzoek geweest (Herron, Cole, Corrie & Dubreil, 1999; Weyers, 1999; Walma van der Molen, 2004; Van der Wijst, 2009; Vanderplank, 2010). Verondersteld werd dat televisie voorbeelden van het echte leven kon geven. Vooral de negatieve effecten op het jonge kind waren reden voor ongerustheid. Televisie zou het kritisch denken verlammen (Fromm, 1941 in Westera, 1995) en zou zorgen voor meer geweld in de samenleving (Van der Wijst, 2009, Bandura, 1965 in Woolfolk, Walkup & Hughes, 2008). Volgens Postman (1986, in Westera, 1995) is televisie oppervlakkig; het vraagt geen voorkennis of enige andere vorm van intellectuele inspanning van het kind. Postman (1986 in Westera, 1995) gaf tevens aan dat hij vreesde dat de leesvaardigheden van kinderen door deze 'gemakzuchtige informatieverwerking' verloren zouden gaan. Onderzoek heeft inmiddels bewezen dat dit niet zo is (Singer & Singer, 1983; Newman, 1992 in Westera, 1995). Om mogelijk negatieve effecten van televisie te beperken, maakt het Jeugdjournaal gebruik van de volgende technieken: het geeft veel uitleg, stelt gerust, het brengt zware berichten tussen twee lichtere onderwerpen (sandwichformule), het gebruikt minder krachtige woorden, geeft geen waardeoordelen en laat kinderen zelf aan het woord of juist een expert. Het

Jeugdjournaal past het aanbod van actualiteiten aan aan de doelgroep en is hiermee een geschikt middel voor het aanbieden van actualiteiten in de klas (Van der Wijst, 2009). Bovendien blijkt uit bovenstaande uiteenzetting dat actualiteiten passen bij de behoefte en ontwikkeling van de bovenbouwleerling in het basisonderwijs.

Dit vraagt om informatie over de invloed van actualiteiten via televisie op wat de leerlingen leren in de bovenbouwklas, welke deze studie wil aandragen. Figuur 1 laat duidelijk zien dat keuzes over het inzetten van actualiteiten via televisie als leerbron bij het leren van actualiteiten betrekking hebben op het gehele curriculum en boven de directe klassensituatie uitstijgen. Vanuit de omgeving komen actualiteiten de school binnen. Door de leerlingen ermee te confronteren, worden zij beïnvloed en leren zij mogelijk hiervan. Voor het bewerkstelligen van mogelijke leereffecten van actualiteiten is het zinvol om in het onderwijs, als school en als leerkracht, na te denken over de wijze waarop en de mate waarin actualiteiten in de klas gebracht worden en deze keuzes te onderbouwen vanuit onderwijskundig perspectief. Deze studie wil daarom nadruk leggen op de (didactische) keuzes en bijbehorende onderwijsactiviteiten van de leerkracht bij het aanbieden van actualiteiten in de klas en de eventuele te verwachten leereffecten.

3. Methode

3.1. Design

Dit onderzoek is een dominant kwalitatief, explorerend onderzoek, omdat antwoorden zijn gezocht bij de open onderzoeksvraag *Hoe gebruiken leerkrachten het ochtendjeugdjournaal om actualiteiten aan te bieden aan bovenbouwleerlingen van het basisonderwijs en welke soorten leereffecten verwachten leerkrachten en leerlingen hierbij?* Er is in dit onderzoek gezocht naar de verschillende didactische keuzes die leerkrachten maken, de bijbehorende onderwijsactiviteiten waarmee leerkrachten actualiteiten aanbieden en de verschillende soorten leereffecten die leerkrachten en leerlingen hierbij verwachten.

3.2. Participanten

De deelnemers waren leerkrachten en hun leerlingen uit de groepen 6, 7 en 8 van het basisonderwijs. Omdat alleen leerkrachten en leerlingen die het OJJ kijken informatie konden geven die kon bijdragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag, hebben er geen scholen deelgenomen die het OJJ niet kijken. Bij het selecteren van de scholen is dus gebruik gemaakt van een representatieve selectie op basis van het kenmerk 'kijken naar het OJJ'. Zoals in Tabel 2 te zien is, ging het hierbij in totaal om 12 scholen, waar 20 leerkrachten geïnterviewd zijn en 406 leerlingen een vragenlijst hebben ingevuld.

Tabel 1. *Gemiddelden bij de participanten.*

Aantal participanten	Gemiddelde leeftijd leerlingen	Gemiddelde kijktijd	Gemiddelde ervaring van de leerkrachten
406 leerlingen	11.13 jaar	6.68 maanden*	
20 leerkrachten			11.15 jaar

* OJJ wordt 8 maanden uitgezonden, dus maximale kijktijd naar het OJJ is 8 maanden.

De gemiddelde leeftijd van de leerlingen was 11.13 jaar (Tabel 1). De leerkrachten varieerden in werkervaring van 2 jaar tot 33 jaar (Tabel 2), waarbij het gemiddelde aantal jaren ervaring van de leerkrachten 11.15 jaar (Tabel 1) was. De groepen hebben minimaal drie weken tot maximaal acht maanden naar het OJJ gekeken (Tabel 2), waarbij de gemiddelde kijktijd 6.68 maanden (Tabel 1) was. Hierbij moet opgemerkt worden dat het OJJ acht maanden werd uitgezonden tijdens dit onderzoek.

Tabel 2. *Overzicht bezochte scholen.*

Scholen	Groepen	Leerling aantallen	Gemiddelde leeftijd leerlingen	Kijktijd van de groep naar het OJJ*	Ervaring leerkracht
School 1	Groep 8	12	11.66 jaar	8 maanden	10 jaar
School 2	Groep 7	27	10.77 jaar	onbekend	22 jaar
		0	-	8 maanden	25 jaar
School 3	Groep 7	26	10.42 jaar	4 maanden	8 jaar
	Groep 8	25	11.68 jaar	4 maanden	2 jaar
School 4	Groep 7	23	10.74 jaar	8 maanden	7 jaar
	Groep 8	29	11.79 jaar	8 maanden	9 jaar
School 5	Groep 7	19	10.47 jaar	8 maanden	4 jaar
School 6	Groep 8a	21	11.90 jaar	8 maanden	31 jaar
	Groep 8b	24	12.00 jaar	8 maanden	8 jaar
School 7	Groep 8	28	11.68 jaar	8 maanden	4 jaar
School 8	Groep 7	19	10.84 jaar	3 weken	2 jaar
	Groep 6/8	24	10.75 jaar	3 weken	7 jaar
School 9	Groep 6/7	39	10.08 jaar	8 maanden	33 jaar
					8 maanden
School 10	Groep 7	27	10.74 jaar	8 maanden	25 jaar
	Groep 8	18	11.67 jaar	8 maanden	2 jaar
School 11	Groep 8	22	11.41 jaar	8 maanden	6 jaar
School 12	Groep 7	23	10.69 jaar	8 maanden	8 jaar

* OJJ wordt 8 maanden uitgezonden, dus maximale kijktijd naar het OJJ is 8 maanden.

3.3. Instrumenten

De data is gegenereerd uit diverse bronnen (datatriangulatie) om zoveel mogelijk invalshoeken van de onderzoeksvraag te belichten. Het ging hierbij om interviews met leerkrachten, vragenlijsten afgenomen bij leerlingen en groepsgesprekken met een aantal leerlingen. In Tabel 3 is af te lezen welke instrumenten gebruikt zijn voor de beantwoording van de drie deelvragen.

Tabel 3. *Instrumenten bij de beantwoording van de deelvragen.*

Deelvragen	Interviews	Vragenlijsten	Leerling gesprekken
1. Welke (didactische) keuzes bepalen of leerkrachten wel of niet kijken naar actualiteiten in de klas?	√		
2. Welke onderwijsactiviteiten zet de leerkracht in tijdens of na het kijken van actualiteiten?	√		
3. Welke leereffecten verwachten leerkrachten en leerlingen van actualiteiten op televisie in de klas?	√	√	√

3.3.1. Interviews

Het interview met de leerkrachten had tot doel antwoorden te krijgen op de onderzoeksvraag en de drie deelvragen (Tabel 3). Het ging om een semigestructureerd interview, waarbij is gestart met een aantal gestructureerde vragen, zodat de onderzoeker en leerkracht aan elkaar konden wennen, waarna vijf hoofdvragen (Tabel 4) gesteld zijn die open van aard waren. Er is gekozen voor deze hoofdvragen omdat deze gekoppeld zijn aan de onderwerpen die centraal staan in dit onderzoek, namelijk actualiteiten op televisie (leerbron), leereffecten (leerling) en de rol van de leerkracht hierbij. De interviews zijn afgenomen in de maanden april en mei 2011 en vonden plaats op de school van de leerkracht, waarbij het zestien keer om een één op één gesprek ging en twee keer om een gesprek met twee leerkrachten. Bij deze gesprekken waren geen leerlingen bij aanwezig. De gesprekken duurden gemiddeld twintig minuten en vonden onder schooltijd plaats (vier keer), gelijk na schooltijd (acht keer) of tijdens de lunchpauze (acht keer). Elk interview is opgenomen met een voicerecorder en uitgewerkt tot een transcript.

Tabel 4. *Vijf hoofdvragen voor interview leerkracht.*

- | |
|---|
| 1. Hoe kijkt u aan tegen het aanbieden van actualiteiten bij kinderen in de bovenbouw van de basisschool? |
| 2. Hoe kijkt u aan tegen het gebruik van televisie hiervoor? |
| 3. Verwacht u dat er leereffecten zijn en welke? |
| 4. Wat hebben kinderen van u als leerkracht nodig om die leereffecten te bereiken? Wat is uw rol daarin? |
| 5. Zou u redenen kunnen bedenken waarom u niet naar het OJJ zou kijken? |

3.3.2. Vragenlijsten

De vragenlijst voor de leerling had als doel antwoorden te krijgen op de onderzoeksvraag en deelvraag drie (Tabel 3). De vragenlijsten bestonden uit inleidende vragen waarbij gevraagd werd naar de naam en leeftijd, vier gesloten vragen en vier open vragen om te achterhalen of de leerlingen iets hadden geleerd van het kijken naar het OJJ (Tabel 5). Er is gekozen voor deze vragen omdat deze gekoppeld zijn aan de onderwerpen die centraal staan in dit onderzoek, namelijk actualiteiten op televisie (leerbron) en leereffecten (leerling). De

vragenlijsten zijn afgenomen in de maanden april en mei 2011. Deze zijn klassikaal afgenomen bij de leerlingen, waarbij vooraf een korte uitleg is gegeven over de context van de vragenlijst en de beantwoording van de vragen. Dit duurde gemiddeld tien minuten. De vragenlijsten zijn per groep gebundeld tot één document, waarin de antwoorden per vraag gegroepeerd staan.

Tabel 5. *Vragen aan leerlingen.*

-
1. Je hebt het ochtendjeugdjournaal gekeken in de klas. Heb je er wat van geleerd?
Zo ja, wat heb je er van geleerd?
 2. Welk onderwerp van het ochtendjournaal kun je je het beste herinneren?
Waarom kun je je dat zo goed herinneren denk je?
 3. Ben je wel eens van mening veranderd over een onderwerp door te kijken naar het jeugdjournaal?
Weet je nog welk onderwerp dat was?
 4. Zou je het ochtendjeugdjournaal willen blijven kijken?
Waarom wel of niet?
-

3.3.3. Groepsgesprekken

De groepsgesprekken hadden tot doel antwoorden te krijgen op de onderzoeksvraag en deelvraag drie (Tabel 3). Het groepsgesprek diende als aanvulling en ter controle op de vragenlijsten. Aangezien leerlingen in deze leeftijdsfase nog niet allemaal over voldoende schrijfvaardigheid beschikken om hun mening goed te verwoorden, werd tijdens het groepsgesprek elke vraag van de vragenlijst besproken (Tabel 5). Leerlingen konden zo de vraag mondeling beantwoorden, waarna er om toelichting gevraagd kon worden en de leerlingen door reacties van andere leerlingen tot nieuwe antwoorden konden komen. Daarnaast werd in elk gesprek gecontroleerd of de leerlingen de vragen goed begrepen hadden, dit gebeurde door hier expliciet naar te vragen en bijvoorbeeld te vragen aan leerlingen wat er met een mening bedoeld werd. De gesprekken vonden na het invullen van de vragenlijsten plaats, met vijf random gekozen leerlingen in een groepsinterview. Dit gesprek duurde gemiddeld twintig minuten. Elke gesprek is opgenomen met een voicerecorder en uitgewerkt tot een gespreksverslag.

3.4. Procedure

Bij het benaderen van de basisscholen is gebruik gemaakt van een lijst van basisscholen aangedragen door het Jeugdjournaal, waarvan met zekerheid gezegd kan worden dat ze naar het OJJ kijken. Deze basisscholen hebben een email ontvangen met de aanleiding van het onderzoek, het doel, de praktische tijdsbesteding en het verzoek deel te nemen aan het onderzoek, waarna iedere onderzoeker een aantal scholen bereid heeft gevonden deel te nemen aan het onderzoek. Op elke bezochte school heeft de onderzoeker een interview gehouden met één of meer leerkracht(en), vragenlijsten afgenomen bij de kinderen en een of meer groepsgesprek(ken) gehouden met vijf leerlingen.

Om de betrouwbaarheid en validiteit van de instrumenten te bewaken, is er op de volgende manier te werk gegaan. Bij het semigestructureerde interview met de leerkracht is de inleiding gestandaardiseerd en

werd gewerkt met vijf gestandaardiseerde hoofdvragen om de betrouwbaarheid te vergroten. Het interview is vooraf geoefend om toevalsfouten te voorkomen tijdens het afnemen van de echte interviews, om zo de betrouwbaarheid zo groot mogelijk te houden. De vragenlijsten voor de leerlingen zijn vooraf voorgelegd aan vier experts om te controleren of de vragenlijst betrouwbaar was, waarna de vragen aangepast zijn aan de hand van de feedback. Er is voor het hulpmiddel OJJ gekozen om actualiteiten aan te bieden aan kinderen in de bovenbouw van de basisschool, nadat uit de theorie is gebleken dat het jeugdjournaal hiervoor een valide instrument is.

3.5. Analyse

Dataverzameling en data-analyse hebben elkaar afgewisseld, waarbij constante vergelijking een rol speelde. De analyse wordt beschreven per instrument.

3.5.1. Vragenlijsten

Bij het verwerken van de resultaten is ervoor gekozen om gedurende het onderzoek te starten met de verwerking van de vragenlijsten van de leerlingen om gebruik te kunnen maken van constante vergelijking. Om overzicht aan te brengen in de vragenlijsten zijn deze per vraag verwerkt, waarbij een klein deel is verwerkt tot kwantitatieve gegevens en het grootste deel tot kwalitatieve gegevens. De kwantitatieve gegevens bestonden bijvoorbeeld uit de leeftijd van de leerlingen. Het kwalitatieve deel is verwerkt met behulp van de Grounded Theory. Er is per vraag gezocht naar categorieën in de antwoorden van de leerlingen. Op de vraag wat de kinderen geleerd hebben van het OJJ ontstonden door het samen nemen van de antwoorden van de kinderen de categorieën uit Tabel 6.

Tabel 6. *Categorieën leereffecten.*

Categorieën	Voorbeelden
a. Wat er nu in de wereld gebeurt	Zaken die nu spelen: Tsunami in Japan
b. Levenslessen	“Dat je moet oppassen met vuurwerk”
c. Kennis/ begrijpen	“Ik weet nu wat moeilijke woorden betekenen”
d. Mening vormen	Wat andere kinderen vinden

Er is hierbij alleen gezocht naar zo veel mogelijk verschillende categorieën en er is niet gekeken hoeveel antwoorden er bij de verschillende categorieën gegeven zijn. Uit de antwoorden op de vraag waarom leerlingen zich een bepaald onderwerp goed konden herinneren, is gezocht naar interne en externe factoren die van invloed zijn op het onthouden van bepaalde onderwerpen (Tabel 10). Hiervoor is gekozen om antwoord te kunnen geven op deelvraag drie. Er is niet gezocht naar aantallen, maar naar categorieën, omdat aantallen geen antwoord op de onderzoeksvraag geven.

Tabel 7. Codeschema.

Codes	Operationaliseren
1 Algemene didactische keuze	<ul style="list-style-type: none"> - Keuze leerkracht in zijn onderwijs: bijv. voor gebruik voorbespreking/nabespreking bij OJJ - Beweegredenen: Waarom doet leerkracht iets - Manier waarop leerkracht iets doet - Aanwezigheid van TV, digibord - Tijdstip waarop leerkracht iets doet - Vorm: tijdens tekenen, kleine groepjes kijken, aantallen - Klassenmanagement
2 Didactische keuze om actualiteiten via beeld/ televisie aan te bieden	<ul style="list-style-type: none"> - Verantwoording keuze tv - Pedagogische/didactische meerwaarde van tv
3 Didactische keuze om actualiteiten in het algemeen aan te bieden	<ul style="list-style-type: none"> - Didactische keuze m.b.t. actualiteiten, wel/ niet inzetten actualiteiten
4 Leereffecten	<ul style="list-style-type: none"> - Leerling weet, wil, kan meer - Permanente verandering in gedrag - Meer interesse in actualiteiten. - Meer kennis over onderwerpen uit de actualiteiten. - Weten welke onderwerpen in het nieuws zijn. - Kan beter / logisch ordenen van de wereld om hem heen - Kan zaken classificeren - Begrijpt eigen wereld beter - Heeft een realistischer zelfbeeld - Keuze van de leerling om niet of wel te kijken
5 Competenties leerkracht	<ul style="list-style-type: none"> - Leerlingen leren kritisch te kijken, informatie te waarderen en een keuze te maken in wat zij willen geloven en weten. - Controleren tijdens het televisie kijken of de belasting op het werkgeheugen niet te groot is - Verbale aanwijzingen geven om de informatie van het televisieprogramma te verduidelijken - Gesprek over actualiteiten op het niveau van de kinderen voeren - Extra uitleg of meer context kunnen geven. - Zelf goed op de hoogte zijn van de achtergronden van de actualiteit - Interactie: - Geven van uitleg - Geruststelling - Elaboratie - Vragen stellen
6 Omgeving school	<ul style="list-style-type: none"> - Stakeholders kinderen, ouders enz. - Prikkels omgeving - Verantwoording naar buitenwereld - Interactie met omgeving - Visie

3.5.2. Interviews

De transcripten van de interviews zijn gecodeerd aan de hand van de analyse van verbale data (Chi, 1997). Vooraf aan het coderen is een codeschema (Tabel 7) gemaakt en geoperationaliseerd op basis van de onderzoeksvraag en de theorie. De verschillende codes zijn verdeeld in categorieën die antwoord gaven op de onderzoeksvraag of subvragen. De uitspraken die vielen onder de code didactische keuzes (code 1, 2, 3) zijn verdeeld aan de hand van de elementen leerling, leerkracht, leerbron, leerorganisatie en omgeving (Figuur 1) om zo antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag en de drie deelvragen. Er is hierbij gezocht naar de frequentie van de uitspraken behorende bij de elementen, omdat daardoor antwoord gegeven kan worden op deelvraag drie. De uitspraken die vielen onder de code leereffecten (code 4) zijn vergeleken met de categorieën leereffecten, die ontstonden uit de (eerder gecodeerde) data van de vragenlijsten (Tabel 6) om zo te controleren of deze categorieën overeen kwamen en er geen nieuwe categorieën leereffecten uit ontstonden. De uitspraken die vielen onder de code competenties leerkracht (code 5) bestonden voornamelijk uit onderwijsactiviteiten die leerkrachten gebruiken bij het kijken naar actualiteiten. Deze onderwijsactiviteiten gaven antwoord op deelvraag twee en de onderzoeksvraag. De uitspraken die vielen onder de code omgeving school (code 6) zijn gebruikt bij de beantwoording van deelvraag één en de onderzoeksvraag.

Om de betrouwbaarheid tussen de beoordelaars zeker te stellen zijn twee transcripten door twee onderzoekers gecodeerd. Hiervan is een Cohen's Kappa van 0.67 berekend, wat een goede overeenstemming betekent. De onderzoekers hebben ervoor gekozen om elkaars interviews te coderen om zoveel mogelijk objectiviteit te bereiken tijdens het coderen, wat de validiteit vergroot.

3.5.3. Groepsgesprekken

Van elke groep is het groepsgesprekverslag vergeleken met de informatie die uit de vragenlijsten is gekomen. Op deze manier is er gecontroleerd op nieuwe informatie in vergelijking met de vragenlijsten. De nieuwe data is toegevoegd aan de data van de vragenlijsten en op dezelfde manier verwerkt omdat het bij de groepsgesprekken alleen om aanvullende data op de vragenlijsten gaat.

4. Resultaten

De resultaten van het onderzoek worden beschreven aan de hand van de drie deelvragen van dit onderzoek:

- Welke (didactische) keuzes bepalen of leerkrachten wel of niet kijken naar actualiteiten in de klas?
- Welke onderwijsactiviteiten zet de leerkracht in voor, tijdens of na het kijken van actualiteiten?
- Welke leereffecten verwachten leerkrachten en leerlingen van actualiteiten op televisie in de klas?

De onderzoeksvraag bepaalt dat in de resultaten soorten van didactische keuzes met bijbehorende onderwijsactiviteiten en categorieën van leereffecten worden genoemd als resultaat en geen frequenties. Waar mogelijk zal dat wel gedaan worden. Zo is er aan de kinderen gevraagd of zij vinden dat zij leren van het kijken naar het OJJ. In dat geval zal in een percentage aangegeven worden hoeveel kinderen dat wel of niet vinden. Het zoeken naar variatie in de data heeft naast inhoudelijke resultaten mogelijk twee instrumenten opgeleverd die te gebruiken zijn bij een mogelijk vervolgonderzoek. Deze instrumenten zijn de categorieën

leereffecten zoals genoemd in Tabel 6 en de interne en externe factoren die van invloed zijn op het onthouden van onderwerpen uit het OJJ in Tabel 10.

4.1. De (didactische) keuzes van de leerkrachten om wel naar het OJJ te kijken

Uit de interviews met de leerkrachten is gebleken dat er voornamelijk redenen zijn om wel te kijken naar het OJJ, wat verklaarbaar is uit het feit dat er alleen leerkrachten tot de onderzoeksgroep behoorden die aangaven naar het OJJ te kijken. De redenen om niet te kijken kwamen alleen naar voren als daar expliciet naar gevraagd werd.

De didactische keuzes om naar het OJJ te kijken zoals genoemd door de leerkracht zijn bekeken vanuit de vijf perspectieven uit Figuur 1 namelijk leerkracht, leerling, leerbron, leerorganisatie en omgeving (Tabel 8). Zoals in deze tabel te zien is, laten de uitspraken van de leerkrachten over hun (didactische) keuzes zien dat hun keuzes voornamelijk worden bepaald door de visie, kennis en standpunten van de leerkrachten zelf (49.20% van de uitspraken hebben daar mee te maken) en in tweede instantie vanuit de behoefte van en noodzaak voor de leerling (26.05%), zoals door de leerkracht geschat. De leerbron is in dit geval het OJJ op televisie en wordt door de leerkrachten als heel geschikt gezien. Vandaar dat in 18.97% van de uitspraken dit als reden wordt gegeven om actualiteiten aan te bieden. De leerorganisatie (3.22%) en de omgeving (2.57%) lijken geen noemenswaardige rol te spelen bij het maken van de didactische keuzes om naar het OJJ te kijken.

Tabel 8. Aantal uitspraken van redenen die genoemd zijn door leerkrachten.

Perspectieven uit model	Soorten didactische keuzes			Totaal aantal uitspraken	% totaal
	Didactische keuze algemeen	Didactische keuze actualiteiten	Didactische keuze televisie		
Leerkracht	62	83	8	153	49.20%
Leerling	5	51	25	81	26.05%
Leerbron	7	34	18	59	18.97%
Leerorganisatie	1	9	0	10	3.22%
Omgeving school	0	7	1	8	2.57%
TOTAAL	75	184	52	311	

Het OJJ wordt door de leerkrachten positief gewaardeerd vanuit didactisch standpunt. Het OJJ is volgens hen, leuk, kort, duidelijk en kindvriendelijk. Het kan gemakkelijk op een ander tijdstip gekeken worden en de stelling geeft aanleiding voor een gesprek. Als zij de mogelijkheid hebben, kijken leerkrachten het OJJ via het digibord, omdat zij op die manier zelf het tijdstip kunnen bepalen waarop de klas naar het OJJ kijkt. “En dat vind ik ook wel echt heel fijn dat je het gewoon kan terugkijken en dat je het niet op één moment hoeft te

kijken". Dit kijken op een ander moment naar het OJJ gebeurt dan bijvoorbeeld 's ochtends tijdens de kleine pauze of vlak daarna: "Als ze binnen komen, om kwart voor 11, dan kijken we eerst naar het jeugdjournaal. En hebben ze een leuke stelling, dan debatteren we nog eventjes en dan, dus. Dat is altijd een gezellig kwartiertje". Om actualiteiten via televisie goed aan te kunnen bieden, vinden leerkrachten dat ze zelf kennis van actualiteiten moeten hebben en bekend moeten zijn met het gebruik van digibord en websites.

Het OJJ spreekt de leerlingen aan, zo zeggen leerkrachten. Leerkrachten vinden het belangrijk dat kinderen weten wat er speelt in de wereld en zich bewust worden van de maatschappij waarin zij leven. Door het kijken en voornamelijk het reageren op de stelling, leren kinderen een mening te vormen over de wereld waarin zij leven. In Tabel 8 zijn deze uitspraken ondergebracht in het perspectief van de leerling (26.05%). De leerkracht schat in dat het de behoefte is van kinderen om op de hoogte te zijn van actualiteiten. Ook uitspraken van leerkrachten over de noodzaak ervan voor het ontwikkelen van burgerschapscompetenties bij de kinderen zitten in dit percentage.

Volgens de leerkrachten heeft ook de leerbron televisie en het soort actualiteitenprogramma invloed op hun keuzes om wel of niet te kijken (18.97% van de uitspraken in Tabel 8). Kinderen zijn tegenwoordig gewend om zich kennis visueel eigen te maken. Het OJJ sluit hierbij aan. De beelden zijn vaak ondersteunend bij de tekst zodat het voor kinderen die minder leesvaardig zijn, makkelijker wordt informatie op te nemen en te verwerken. Beeld maakt dat kinderen (gezamenlijk) actief betrokken zijn en zij zich makkelijk identificeren met het onderwerp. De leerkrachten geven aan dat het OJJ een mooie aanvulling is op het nieuws vanuit de andere bronnen waar kinderen mee in aanraking komen, zoals kranten en internet. Het kijken van een televisieprogramma biedt ook afwisseling in het dagprogramma.

Vanuit de leerorganisatie noemen leerkrachten het al dan niet aanwezig zijn van een digibord of televisie bepalend voor het kijken naar het OJJ. Ook uit de omgeving van de school worden factoren van invloed genoemd met betrekking tot het kijken naar actualiteiten in de klas. Zo is er de invloed van de ouders en opvoeding. Wordt er thuis nieuws gekeken of over nieuws gepraat? Op een school waar kinderen uit veel verschillende culturen zitten, wordt het kijken naar actualiteiten ook gebruikt om 'respect voor andere culturen' te bespreken of om kennis hierover over te dragen. Maatschappelijke tendensen als: "kinderen hebben het te druk om het nieuws thuis te kijken" of "actualiteiten worden ook via internet of de telefoon gevolgd" worden ook genoemd als reden om wel of niet te kijken. Op de facilitering van digibord of tv na lijken de redenen vanuit de leerorganisatie en de omgeving niet echt zwaarwegend van invloed; een kleine 6% van het aantal uitspraken in Tabel 8 heeft hier betrekking op.

4.1.1. Redenen van leerkrachten om niet naar het OJJ te kijken

Op de vraag naar redenen om niet naar het OJJ te kijken, noemen de leerkrachten: het ontbreken van tijd, het niet aansluiten bij de methode, de behoefte kinderen tegen schokkende beelden te beschermen, de visie dat kinderen nog niet toe zijn aan actualiteiten, het idee dat het bekeken nieuws snel wegzakt, het tijdstip van de uitzending en het idee dat kinderen mogelijk lui worden van televisie kijken. Twee leerkrachten nuanceren het zien van schokkende beelden door aan te geven dat kinderen elders nog veel schokkendere beelden zien, bijvoorbeeld via film en internet, of dat nu eenmaal de realiteit zo is.

4.2. De onderwijsactiviteiten van de leerkracht voor, tijdens en na het kijken van actualiteiten

Leerkrachten noemen verschillende onderwijsactiviteiten bij het kijken naar actualiteiten. Zo gebruiken de leerkrachten het OJJ als inleiding, verduidelijking van hun lessen en leggen zij relaties met andere vakken. Deze activiteiten staan in Tabel 9. Uit deze tabel blijkt dat leerkrachten onderwijsactiviteiten inzetten die ze ook inzetten tijdens andere momenten van lesgeven. Helpen een mening te vormen, debatteren en discussie voeren spelen hier mogelijk een grotere rol, omdat in elke aflevering van het OJJ een stelling zit. Deze stelling kwam in elk interviews met de leerkrachten spontaan aan de orde. De stelling wordt door leerkrachten als hulpmiddel ervaren bij de vorming van een eigen mening.

Tabel 9. *Onderwijsactiviteiten door de leerkracht ingezet voor, tijdens en na het kijken naar actualiteiten.*

Onderwijsactiviteiten	
Voor het kijken	Voorbespreken Onderwijsomgeving optimaliseren om te kijken Prioriteit geven aan nieuwsonderwerpen Afwisselen met andere, educatieve tv- programma's Aanvangstijd in de gaten houden
Tijdens het kijken	Uitleggen/ toelichten Relativeren Vragen beantwoorden
Na het kijken	Erover praten/ napraten Gerichte vragen stellen, overhoren Debat/ Discussie voeren Helpen een mening te vormen Kritisch leren kijken Verbanden leggen, Relatie (met andere vakken) leggen

Opvallend genoeg bleek uit de interviews dat leerkrachten de genoemde activiteiten niet bewust inzetten. Tijdens elk leerkrachteninterview kwam het onderdeel verwachte leereffecten aan de orde waarbij de vraag gesteld werd: "Wat hebben de kinderen van u als leerkracht nodig om die leereffecten te bereiken?" Over het algemeen reageerden leerkrachten als volgt: enigszins verbaasd op de vraag, het bleef stil, er werd om verduidelijking gevraagd of er werd geantwoord met "gewoon.....". Als doel van het kijken naar het OJJ wordt 'leereffecten bewerkstelligen' of 'leereffecten vergroten' door geen enkele leerkracht genoemd. Het doel wordt vrij algemeen verwoord als kinderen op de hoogte brengen en houden van actualiteiten. Verder ziet de leerkracht een taak voor zichzelf in het begeleiden van de leerlingen bij nieuws over ingrijpende gebeurtenissen.

4.3. De leereffecten zoals verwacht door de leerkrachten en leerlingen

4.3.1. De leerkrachten

Uit de interviews met de leerkrachten blijkt dat zij ook vinden dat er leereffecten zijn door het kijken naar actualiteiten. De uitspraken van de leerkrachten zijn verdeeld over de categorieën die ontstaan waren uit de antwoorden van de leerlingen. Alle uitspraken bleken onder te brengen zijn in deze categorieën (Tabel 6). Er is wel een klein verschil te bespeuren in de uitspraken van de leerkrachten en leerlingen binnen de categorie “levenslessen”. Hier spreken leerkrachten meer dan de leerlingen van de sociaal-emotionele kant, het omgaan met het nieuws en het respecteren van elkaar. De antwoorden van de leerlingen in deze categorie zijn meer praktisch van aard als in “nu weet ik dat je moet oppassen met vuurwerk”. Zowel leerkrachten als leerlingen zien leereffecten van het kijken naar het OJJ. De vier categorieën die ontstaan zijn uit de data zijn goede representanten van het soort leereffecten die beide zien.

4.3.2. De leerlingen

Op de vraag aan leerlingen of zij wel of niet denken te leren van het kijken naar het OJJ, zegt 88.64% van de 406 leerlingen dat zij denken te leren van het kijken naar het OJJ. Daarna werd gevraagd wat zij daarvan dachten te leren. Uit de antwoorden op deze vraag ontstonden de categorieën uit Tabel 6.

Tabel 6. *Categorieën leereffecten.*

Categorieën	Voorbeelden
a. Wat er nu in de wereld gebeurt	Zaken die nu spelen: Tsunami in Japan
b. Levenslessen	“Dat je moet oppassen met vuurwerk”
c. Kennis/ begrijpen	“Ik weet nu wat moeilijke woorden betekenen”
d. Mening vormen	Wat andere kinderen vinden

De inhoud van het OJJ is de actualiteit, dus uit het feit dat kinderen noemen “wat er nu speelt in de wereld” blijkt dat kinderen herkennen dat je ‘leert’ van wat er nu speelt ofwel actualiteiten. Soms noemen kinderen zaken op uit verschillende categorieën. Een kind kan antwoorden: dat het niet goed is om te pesten (‘levenslessen’) maar ook dat hij nu weet hoe een vulkaan werkt (‘kennis/ begrijpen’). Leren omgaan met gevoelens, inleven in de ander en normen over wat wel en niet mag, zijn onder gebracht in de categorie ‘levenslessen’. Naast kennis vergaren “ik weet nu iets wat ik eerst niet wist” wordt ook genoemd dat ze nu weten hoe iets werkt of in elkaar zit “ik weet nu dat een tsunami met een vulkaan te maken kan hebben”. Dat de categorie ‘kennis/ begrijpen’ en ‘mening vormen’ zijn ontstaan, is mogelijk te verklaren uit het feit dat het OJJ weet wat kinderen bezighoudt en waar zij in geïnteresseerd zijn. Uitspraken van kinderen over meningen en gedachten van andere kinderen uit de uitzending of uit de klas bij het napraten zijn ondergebracht in de categorie ‘mening vormen’.

Aan alle leerlingen is gevraagd welk item zij zich nog herinnerde van het OJJ en waarom zij zich dit herinnerden. De antwoorden lieten interne en externe factoren van invloed zien op het onthouden van het onderwerp. Daarbinnen zijn nog een aantal te onderscheiden categorieën gevonden (Tabel 10):

Tabel 10. *Interne en externe factoren van invloed op onthouden onderwerpen uit OJJ.*

Interne factoren	Uitspraken van de kinderen
Identificatie	“omdat het een leeftijdsgenootje was” “omdat het kinderen waren die zeiden.....”
Mening	“omdat ik het er niet mee eens ben” “omdat het niet normaal was”
Interesse	“omdat het over sport gaat” “omdat het over dieren gaat”.
Betrokkenheid	“omdat wij nieuwsteam waren”.
Externe factoren	
Frequentie	“omdat het vaak op de televisie was” “omdat het veel gebeurd”
Methode	“omdat het goed uitgelegd werd”. “omdat er niet te moeilijke woorden inzitten”
Interactie	“omdat er veel over gepraat wordt”. “omdat mijn vader en moeder erover praten”.
Actueel	“omdat het pas gebeurd is”. “omdat het nog steeds is”.

5. Conclusie en discussie

Doel van dit onderzoek is om meer inzicht te geven in de leereffecten van het gebruik van actualiteiten in de klas door de leerkracht en welke (didactische) keuzes en bijbehorende onderwijsactiviteiten van de leerkracht hierbij passen. Het tweede doel is om de lezer te overtuigen van de waarde van actualiteiten in de klas en de mogelijke leereffecten hierbij. Beiden doelen zijn bereikt.

Dit onderzoek bevestigt dat actualiteiten een steeds grotere rol spelen in de wereld van de (bovenbouw)leerling (Costera Meijer, 2007). Leerkrachten noemen expliciet dat actualiteiten kunnen bijdragen aan de morele ontwikkeling van het kind als verantwoordelijke wereldburgers, zoals ook Ros (2007) veronderstelt. Gezien de opvatting van leerkrachten dat actualiteiten een toegevoegde waarde zijn in het onderwijs, is het waardevol om hun keuzes hierbij uiteen te zetten. Leerkrachten maken hun didactische keuzes voornamelijk vanuit het perspectief van de leerkracht zelf en in tweede instantie vanuit het perspectief van de leerling. De leerorganisatie en de omgeving lijken bijna geen rol te spelen bij het maken van de didactische keuzes om naar het OJJ te kijken. Niet alle elementen uit Figuur 1 komen dus tot uiting.

Leerkrachten zetten geen speciale onderwijsactiviteiten in om actualiteiten aan te bieden en hebben ‘leereffecten bewerkstelligen’ of ‘leereffecten vergroten’ niet als doel bij het kijken naar het OJJ. Zouden zij dit wel als doel stellen, dan blijkt dat een aantal zaken voorwaardelijk zijn. De fysieke omstandigheden moeten geschikt zijn om actualiteiten via televisie aan te bieden en de leerkracht moet zelf voldoende weten van actualiteiten en het gebruik van televisie of digibord (Witfelt, 2000; Barge, 2009, Santibanez, 2010). Uit het onderzoek blijken zowel externe als interne factoren van invloed te zijn op het onthouden van onderwerpen.

Externe factoren richten zich op de frequentie, de methode, de mate van interactie en de actualiteit zelf (Tabel 10). Erover praten wordt zowel bij de leerling “omdat er over gepraat wordt” als de leerkracht “napraten, discussiëren” genoemd. In dit onderzoek is interactie ook een reden waarom actualiteiten herinnerd en mogelijk geleerd worden (Vygotsky, 1997 in Woolfolk, Walkup & Hughes, 2008). Dat informatie beter wordt onthouden als deze tegelijkertijd auditief en visueel wordt aangeboden (Paivio, 1986 in Westera, 1995), wordt door de leerkrachten “beeld ondersteunt de tekst” en de leerlingen “omdat er plaatjes bij zitten” bevestigd. De onderwijsactiviteiten van de leerkracht, zoals napraten, erover praten, discussiëren kunnen onderverdeeld worden bij de methode om actualiteiten aan te bieden en de mate van interactie. Dergelijke onderwijsactiviteiten kunnen belangrijk zijn om een leereffect te bewerkstelligen of te vergroten.

De interne factoren die van invloed zijn op de herinnering van onderwerpen hebben te maken met thema's zoals identificatie en interesse (Tabel 10). Leerlingen noemen dat ze onderwerpen herinneren, omdat de actualiteiten in het OJJ worden besproken met kinderen van hun eigen leeftijd. Dit past bij het ontwikkelingskenmerk van deze leeftijdsgroep dat deze kinderen zich spiegelen aan de ander ten behoeve van hun zelfbeeld (Erikson, 1963 in Woolfolk, Walkup & Hughes, 2008). De identificatie met het onderwerp is typisch voor de ontwikkelingsfase van bovenbouwleerlingen (Woolfolk, Walkup & Hughes, 2008) en dat blijkt duidelijk uit de resultaten van dit onderzoek. Als identificatie met het onderwerp ervoor zorgt dat leerlingen zich onderwerpen herinneren en identificatie er volgens de leerlingen voor zorgt dat zij leren van actualiteiten, dan zou identificatie dus een voorwaarde zijn om tot leereffecten te komen. Kinderen in deze leeftijd zijn wel beïnvloedbaar dus daar kan een rol liggen voor de leerkrachten. Zij noemen dat zelf ook als “relativeren”, “kritisch leren kijken” en “mening helpen vormen”. Mogelijk moeten actualiteiten geschikt gemaakt worden voor leerlingen (Peeters, 2007). Alle leerkrachten vertrouwen het OJJ daar volledig in. Zij zetten hier zelf niet bewust bepaalde onderwijsactiviteiten voor in. Leerlingen en leerkrachten hebben de opvatting, dat er geleerd wordt. De vier categorieën leereffecten die ontstaan zijn uit de data, zijn representanten van de soorten leereffecten die beide zien. Deze categorieën leereffecten zijn ‘Wat er in de wereld gebeurt’, ‘Levenslessen’, ‘Kenniss/Begrijpen’ en ‘Mening vormen’. In deze categorieën zijn diverse fasespecifieke kenmerken van de leeftijdsgroep terug te zien, zoals de behoefte om de wereld te willen begrijpen (Ros, 2007).

Voor dit onderzoek zijn scholen benaderd die al enthousiast waren over het OJJ. Actualiteiten hebben in de klas een plaats verworven. Op scholen waar actualiteiten om wat voor reden dan ook, niet behandeld worden, zijn de leereffecten logischerwijs niet waar te nemen. Het is interessant om scholen die het OJJ niet gebruiken in hun onderwijs, te bevragen naar leereffecten van actualiteiten met andere media, zodat een mogelijk verschil duidelijk wordt tussen leren van actualiteiten aangeboden via televisie en leren van actualiteiten via kranten of andere media. Sommige leerkrachten noemden dat zij ook actualiteiten aanboden via het kijken naar het schooltweekjournaal. Het kan zijn dat de antwoorden van deze leerkrachten gekeurd zijn door hun ervaringen met beide bronnen van actualiteiten via televisie. De vragenlijsten van de leerlingen hadden, om de validiteit ervan te vergroten, eerst uitgezet kunnen worden bij leerlingen in de bovenbouw die niet deelnamen aan het onderzoek. Dit lukte niet in de periode waarin dit onderzoek moest plaatsvinden. De onderzoekers waren geen ervaren interviewers, dat zou mogelijk nog de betrouwbaarheid van de data uit de interviews hebben kunnen beïnvloed. In dit onderzoek zijn scholen bezocht in het westen, midden en zuiden

van Nederland. Om de categorieën leereffecten als instrument te valideren, zou in landelijk vervolgonderzoek op zoek moeten worden gegaan naar het voorkomen van deze en mogelijke, andere categorieën. De data kunnen opnieuw gescreend worden op verschillen tussen jongens en meisjes. Dit is nu niet gebeurd. Mogelijk kunnen bepaalde leereffecten voornamelijk worden toegeschreven aan een bepaald geslacht. Ook hier is vervolgonderzoek voor nodig. De gevonden categorieën leereffecten van actualiteiten dragen bij aan de kennis over de leeftijdsfase van bovenbouwleerlingen. Daarbij is theorie gevormd over de leereffecten van actualiteiten, die voortkwamen uit de diverse opvattingen van leerkrachten en leerlingen in dit onderzoek. Om na te gaan of alle leereffecten altijd optreden of om te onderzoeken of het ene leereffect een groter aandeel heeft dan het andere leereffect, is vervolgonderzoek nodig. Met de vier categorieën leereffecten, de soorten onderwijsactiviteiten en de factoren van invloed op het leren van actualiteiten als basis kan dit vervolgonderzoek worden gedaan.

6. Referenties

- Barge, M. (2009). *Teaching Techniques for Multimedia Language Labs*. Londen: University of London, The Language Centre, Queen Mary
- Barr, R. (2010). Transfer of learning between 2D and 3D sources during infancy: Informing theory and practice. *Developmental Review*, 30, 128-154. doi:10.1016/j.dr.2010.03.001
- Chi, M.T.H. (1997). Quantifying Qualitative Analyses of Verbal Data: A Practical Guide. *Journal of the Learning Sciences*, 6(3), 271-315. doi: 10.1207/s15327809jls0603_1
- Coret, Y., Van de Gein, F., Riemens, C. & Stoel, J.P. (2009). *Verdient Actualiteit Tijd? Over de toepassing van actualiteit binnen het vak maatschappijleer*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Coppoolse, R. & Vroegindeweij, D. (2010). *75 Modellen van het onderwijs*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Costera Meijer, I.C. (2007). The Paradox Of Popularity. *Journalism Studies*, 8(1), 96 – 116. doi:10.1080/14616700601056874
- De Cock, R. (2010). Jong maar traditioneel? Exploratief kwalitatief onderzoek naar actualiteitsgebruik bij kinderen. *Etmaal van de Communicatiewetenschap 2010*.
- De Kinder, G., Van Vaerenbergh, G., & Van Hoomissen, T. (2009). Psychologische vragen die leven bij basisschoolleerlingen tussen tien en twaalf jaar. *Kind en Adolescent*, 30(2), 82-94.
- Drok, N. & Schwartz, F. (2009). *Jongeren, Actualiteitsmedia en Betrokkenheid*. Zwolle/Amsterdam: Hogeschool Windesheim/ Stichting Krant in de Klas.
- Fleming, K. & Thorson, E. (2008). Assessing the Role of Information-Processing Strategies in Learning From Local News Media About Sources of Social Capital. *Mass Communication and Society*, 11(4), 398-419. doi:10.1080/15205430801950643
- Haan, M. de. (2009, februari). *Culturele reproductie in een wereld in beweging*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar 'Sociale en affectieve vorming van jeugdigen in de multiculturele samenleving' aan de Universiteit Utrecht vanwege Het Haagsche Genootschap, Utrecht.
- Herron, C., Cole, S.P., Corrie, C., & Dubreil, S. (1999). The Effectiveness of a Video-Based Curriculum in Teaching Culture. *The Modern Language Journal*, 83(iv).

- Buchner, D., Hummel, M. & Sauer, T.J.M. (2011). Leereffecten van het ochtendjeugdjournaal in de klas.
- Peeters, B. (2007). *Kidsweek, weekkrant voor jong Nederland. Een kwalitatieve vergelijking van de berichtgeving in Kidsweek en Nederlandse kranten voor volwassenen*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Persegani, C., Russo, P., Carucci, C., Nicolini, M., Papeschi, L.L., & Trimarchi, M. (2002). Television viewing and personality structure in children. *Personality and Individual Differences*, 32, 977–990.
- Santibanez, J. (2010). Virtual and Real Classroom in Learning Audiovisual Communication and Education. *Comunicar*, 35(XVIII), 183-190. doi:10.3916/C35-2010-03-12
- Trice, A.D. (2010). Sensation-seeking and video choice in second grade children. *Personality and Individual Differences*, 49, 1007–1010. doi:10.1016/j.paid.2010.07.005
- Vanderplank, R. (2010). Deja Vu? A decade of research on language laboratories, television and video in language learning. *Language Teaching*, 43(1), 1–37. doi:10.1017/S0261444809990267
- Verloop, N. & Vermunt, J.D. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.
- Walma van der Molen, J.H. (2004). Violence and Suffering in Television News: Toward a Broader Conception of Harmful Television Content for Children. *Pediatrics*, 113(6), 1771-1775.
- Westera, W. (1995). *Audiovisueel ontwerpen, theorie en praktijk; conceptontwikkeling voor film, video en televisie*. Abcoude/Heerlen: Uitgeverij Uniepers/ Open Universiteit.
- Weyers, J.R. (1999). The Effect of Authentic Video on Communicative Competence. *The Modern Language Journal*, 83(iii), 339-349.
- Witfelt, C. (2000). Educational Multimedia And Teachers' Needs For New Competencies: A Study Of Compulsory School Teachers' Needs For Competence To Use Educational Multimedia. *Education Media International*, 37(4), 235-241.
- Wijst, van der, M. (2009). *Kinderen gerustgesteld door gewelddadig actualiteiten? De representatie van geweld in het Jeugdjournaal*. Utrecht: Universiteit Utrecht.