

Inleiding

In 1918 opende de eerste Nederlandse Schoolbioscoop in Den Haag zijn deuren.¹ Twee jaar later zou Rotterdam volgen. Dit heeft in 1941 geleid tot de oprichting van de Stichting Nederlandsche Onderwijs Film (NOF).² Hoewel de stichting tijdens de oorlog Duitse invloeden wist te beperken, zette zij ook na de oorlog haar werk voort door films te produceren. In 1954 was het moment aangebroken dat de eerste grote Nederlandse onderwijsfilm op de markt kwam.³ Dit gebeurde in een periode waarin veranderingen in het debat over film en filmonderwijs op nationale schaal merkbaar waren.

Binnen de mediastudies bestaat er een toenemende interesse voor filmeducatie als onderzoeksobject. Dit geldt tevens voor een specifiek element binnen die filmeducatie, namelijk films die bedoeld zijn als hulpmiddel voor het onderwijs. In dit onderzoek staan pedagogische opvattingen van de onderwijsfilm centraal, waarbij is getracht het discours omtrent die opvoedkundige ideeën van film in het onderwijs in kaart te brengen. Men spreekt in dit verband ook wel van onderwijspedagogiek, gericht op de opvoedingswetenschap in het onderwijs. Op deze manier probeert dit onderzoek een beter inzicht in maatschappelijke pedagogische ontwikkelingen te krijgen waar de onderwijsfilm een rol in heeft gespeeld. De focus ligt op kinderen in het voortgezet onderwijs, omdat deze groep in recent onderzoek nog weinig aandacht heeft gekregen. De periodisering is beperkt tot de late jaren vijftig en vroege jaren zestig. In deze periode hebben namelijk belangrijke verschuivingen in het discours plaatsgevonden.

De volgende vraagstelling vloeit voort uit het voorgaande en loopt als rode draad door het onderzoek: *Wat is de bijdrage van de onderwijsfilm aan het discours over pedagogische opvattingen in de periode 1955-1965?* Interessante deelaspecten van het onderzoek zullen betrekking hebben op een discoursanalyse als methode voor onderzoek, definities en kermerken van de onderwijsfilm, de maatschappelijke context van het medium en het gebruik van film in het onderwijs. Daarbij wordt uitgegaan van het idee dat het gebruik van film als hulpmiddel in het voortgezet onderwijs, een aanvulling vormt op de traditionele leerstof en bijdraagt aan de intellectuele vorming van leerlingen.

Het beoogde onderzoeksmateriaal betreft voornamelijk primaire literatuur, omdat dit onderzoek is gericht op het in kaart brengen van een discours over de onderwijsfilm. Secundaire bronnen zijn ter illustratie gebruikt. Het was de bedoeling van deze analyse om de focus te leggen op filmeducatie waarbij de film niet zozeer zelf het onderwerp van studie is, maar om de film te bestuderen als didactisch middel.

Het theoretisch kader van dit onderzoek is gebaseerd op theorie die gaat over de gehanteerde methode in dit onderzoek. In dit geval is er dus een theoretisch raamwerk geconstrueerd over een discoursanalyse. Aansluitend is dit onderzoek geïnspireerd door Eef Masson en haar onderzoek naar vroege onderwijsfilms in Nederland. Daarom zijn delen van haar dissertatie *The pupil in the text: rhetorical devices in classroom teaching films of the 1940s, 1950s and early 1960s* (2010) voor dit onderzoek nauwkeurig bestudeerd. Zij stelt dat veel onderzoek naar filmeducatie zich tot nu toe heeft toegespitst op technologische aspecten van het medium en daarmee tekstueel van aard zijn. Ook komen aspecten zoals de effectiviteit van educatiefilms daarin aan bod, omdat bijvoorbeeld veel pedagogen de intentie hebben audio-visuele leermethoden te verbeteren, aldus Masson.⁴ Zij probeert vervolgens een breder beeld uiteen te zetten van zowel het soort films dat werd bestempeld als *onderwijsfilms* als datgene wat hen onderscheidt van andere films. In dit onderzoek zal hier ook aandacht voor zijn, omdat het noodzakelijk is het begrip *onderwijsfilm* nader te definiëren en deze in een context te plaatsen alvorens specifiek wordt ingegaan op de onderwijsfilm zelf. Anders dan bij Masson, kijkt dit onderzoek uitsluitend naar het discours omtrent de educatieve potentie van

¹ Nationaal Onderwijsmuseum, geraadpleegd op 27-04-2011, <http://www.onderwijsmuseum.nl/objecten/onderwijsfilms>

² Ibidem.

³ Eef Masson. Hoorcollege over "Onderwijsfilm en Filmeducatie". Universiteit Utrecht, 02-03-2011.

⁴ Masson, Eef. "The pupil in the text: rhetorical devices in classroom teaching films of the 1940s, 1950s and early 1960s." Dissertatie: Universiteit Utrecht, 2010.

het medium, waarbij er onderzocht wordt welke plaats er werd toegekend aan de onderwijsfilm binnen het bestaande onderwijs en pedagogische opvattingen in die periode.

Zoals gezegd betreft de methodologische aanpak van dit onderzoek een discoursanalyse. Er is gekozen voor deze methode boven een beeldanalyse omdat bij een discoursanalyse de mediatekst bestudeerd wordt in relatie tot zijn omringende tekst. Het uitvoeren van een discoursanalyse bij dit onderzoek vergroot het inzicht over de pedagogische opvattingen die de onderwijsfilm in de jaren 1955-1965 werd verondersteld te dienen. Middels een discoursanalyse wordt helder op welke manier een medium kan bijdragen aan een maatschappelijk debat. Het eerste hoofdstuk van dit onderzoek is gewijd aan theorie over een dergelijke discoursanalyse. Verderop wordt de aandacht gevestigd op respectievelijk de context van de onderwijsfilm en verschuivingen in het discours rond onderwijsfilms in relatie tot verschuivingen in het bredere discours over film in het algemeen. Hoewel dit onderzoek zich toespitst op de jaren 1955-1965, is het noodzakelijk om ook kort te kijken naar de periode die hier aan vooraf ging. Idealen uit de betreffende periode zijn niet opeens vanuit het niets ontstaan, maar vinden vaak al in de decennia ervoor hun oorsprong. Het doel van dit onderzoek is om een beeld te schetsen van de educatieve potentie van de onderwijsfilm. Aldus heeft dit onderzoek geprobeerd een beter inzicht in maatschappelijke pedagogische ontwikkelingen te krijgen waar de onderwijsfilm een rol in heeft gespeeld.

Hoofdstuk 1 Theorie en methode

In dit hoofdstuk zal uiteengezet worden wat een discoursanalyse inhoudt en wat dit betekent voor een dergelijk onderzoek naar de onderwijsfilm. Dit wordt gedaan aan de hand van MacDonalds *Exploring Media Discourse* (2003) en Thompsons *The Media and Modernity* (1996).

§1: Een discoursanalyse

dis-cours

uitspraak: dis - cours [dies` koers] («Frans«Latijn) het -woord discoursen

1 gesprek, redevoering, speech: een discours houden over een bep. onderwerp ;

2 geneigdheid of stof tot spreken: weinig discours hebben

(Van Dale, Groot woordenboek van de Nederlandse taal)

Een discours is volgens de *Van Dale* niets anders dan een redevoering of vertoog. In de wetenschap is dit begrip echter breder, want het gaat hierbij om het spreken van een bepaalde groep op een bepaald niveau. De Franse filosoof Michel Foucault (1926-1984) was de eerste persoon die de term *discours* introduceerde in het filosofisch debat over kennisconstructie.⁵ Volgens Foucault is de term *discours* verbonden met macht. Kennis die wordt voortgebracht door het spreken op een bepaald niveau, genereert namelijk ook macht. Dit komt omdat mensen binnen een discours een gemeenschappelijke blik kunnen ontwikkelen op de wereld en de mensen binnen die wereld. Op deze manier is macht niet alleen een onderdrukkend product, maar worden er bijvoorbeeld ook gemeenschappelijke identiteiten *gecreëerd* door macht. Een discours bestaat volgens Foucault uit te achterhalen uitspraken die door de geschiedenis heen zijn gedaan. Zulke uitspraken zijn contextgebonden. Waar Foucault in geïnteresseerd is, zijn de praktijken en herkomsten van deze vertogen. Het gaat om het openbaren van de vanzelfsprekendheid ervan. Vervolgens beschouwt Foucault een discours dus als een materieel product, dat macht kan uitoefenen in de maatschappij. Verschuivingen in een discours zijn volgens Foucault mogelijk doordat mensen binnen een discours voordurend betekenis geven aan teksten en reageren op elkaar. Op deze manier staat een discours nooit vast, maar is deze altijd ondergevig aan verandering.⁶

Bij een discoursanalyse wordt niet alleen naar de mediatekst, de onderwijsfilm in dit geval, maar ook naar de omringende tekst gekeken. Door te focussen op beide aspecten die in wisselwerking staan met elkaar, wordt helder wat de bijdrage is van het betreffende medium aan een maatschappelijk debat.⁷

Auteur John Thompson heeft in zijn boek *The Media and Modernity* geschreven over de massamedia en massacommunicatie. Zo is bijvoorbeeld televisie een massamedium, omdat het medium over de potentie beschikt veel mensen te kunnen bereiken. Het kunnen bereiken van een groot publiek is overigens niet per se een kenmerk van dat medium, aldus Thompson. Volgens hem zit het karakteristieke van het medium in het feit dat de ideeën die een dergelijk massamedium kan verspreiden, toegankelijk zijn voor veel verschillende soorten ontvangers. Lezers van een tekst zijn volgens hem niet passief en vormen geen homogene groep.⁸ Ook stelt Thompson dat communicatievormen afhankelijk zijn van hun sociale contexten. Deze staan in wisselwerking met elkaar. Dit komt overeen met wat MacDonald en Foucault zeggen over een discoursanalyse, namelijk dat mediateksten met elkaar in interactie gaan en op elkaar reageren. De manier waarop dit gebeurt, is contextgebonden.⁹

⁵ Michel Foucault's concepts, geraadpleegd op 26-05-2011, <http://www.michel-foucault.com/concepts/index.html>.

⁶ S. Hall, "West and the Rest: Discourse and Power" in *Formations of Modernity*, red. S. Hall en B. Gieben (Cambridge: Polity, 1992): 275-320, 292.

⁷ M. Macdonald, *Exploring Media Discourse* (Oxford: Oxford University Press, 2003), 1-3.

⁸ J. Thompson, *The Media and Modernity: a social theory of the Media* (California: Stanford University Press, 1996), 24.

⁹ *Ibidem*, 11.

Wat er gerepresenteerd wordt door de media en de manier waarop ze dit doen is van belang bij een discoursanalyse. Dit komt omdat een discoursanalyse er vanuit gaat dat de media zich bezighouden met kwesties die spelen in de maatschappij. Concreet voor dit onderzoek houdt dit in dat er wordt gekeken naar het aandeel van de onderwijsfilm aan het maatschappelijk debat over pedagogische standpunten die leefden in de betreffende periode. Omdat een discoursanalyse kijkt naar de relatie van de tekst met zijn omringende tekst, zal er in het tweede hoofdstuk eerst aandacht besteed worden aan ideeën over de mogelijkheden en beperkingen van de onderwijsfilm die men halverwege de jaren vijftig had. Dit scheidt een beeld over hoe men destijds over het medium dacht en in welke richting het medium zich bijvoorbeeld zou kunnen ontwikkelen.¹⁰

Al met al is het reageren van mediateksten op elkaar een specifiek kenmerk van een discours. Het maakt een discours flexibel en stelt hem open voor verandering. Door een discoursanalyse uit te voeren wordt middels dit onderzoek gepoogd een helder beeld te verkrijgen van de onderwijsfilm in het onderwijs in de jaren 1955-1965.

¹⁰ Masson, college "Onderwijsfilm en Filmeducatie".

Hoofdstuk 2 De onderwijsfilm in context

In dit hoofdstuk wordt eerst beschreven wat in dit onderzoek wordt verstaan onder *onderwijsfilms*. Vervolgens zal het accent verlegd worden naar de heersende opvattingen over de (on)mogelijkheden van filmonderwijs zoals deze aan het einde van de eerste helft van de vorige eeuw bestonden, waarna beknopt verschuivingen in het discours vanaf de jaren vijftig en zestig aan de orde komen.

§1: De definitie van de onderwijsfilm halverwege de vorige eeuw

Wanneer men spreekt over filmeducatie, dan wordt er gedomd op de rol die men toekent aan film met betrekking tot het onderwijs. Deze rol was binnen het discours over film(onderwijs) halverwege de jaren vijftig van de vorige eeuw tweeledig, volgens filmwetenschapper J. Peters (1920-2008) – vanaf 1952 directeur van de NOF.¹¹ Enerzijds kon men de film gebruiken als middel bij onderwijs (of om in ‘ouderwetse’ termen te blijven, bij *opvoeding*). Anderzijds diende film als object van onderwijs. Respectievelijk kon men spreken over educatie door en over film.¹²

Dit onderzoek beperkt zich tot de eerste vorm, waarbij film ingezet werd als didactisch middel in het onderwijs. Film fungeerde volgens Peters dan als instructiemiddel.¹³ Bij het hanteren van de term *onderwijsfilm* in dit onderzoek, wordt er gedomd op films die bedoeld waren als *hulpmiddel* bij het doceren van vakken als onderdeel van het reguliere curriculum op school.

§2: Opvattingen over de mogelijkheden en beperkingen van film in 1955-1965

Bij een discoursanalyse wordt gekeken naar de tekst in relatie tot zijn subtekst. Vandaar nu eerst aandacht voor opvattingen die men had over de rol van film binnen het onderwijs, halverwege de jaren vijftig van de vorige eeuw. De eerste grote onderwijsfilm in Nederland is pas uitgekomen in 1954.¹⁴ Net zoals bij elk nieuw medium, werden de eerste jaren sinds het ontstaan van Nederlands filmonderwijs gekenmerkt door grote verwachtingen van onbeperkte mogelijkheden, waar in de eerste decennia van de vorige eeuw al sprake van was. Dit is een telkens terugkerend ideaalbeeld, gebaseerd op het idee dat film een maatschappelijke taak had om te revolutionariseren, aldus Masson.¹⁵ Een door filmaanhangers vaak gebruikt citaat van Thomas Edison (1847-1931), een Amerikaanse uitvinder en zakenman, illustreert dit beeld mooi: “*I believe that the motion picture is destined to revolutionize our educational system and that in a few years it will supplant largely, if not entirely, the use of textbooks.*”¹⁶ Mediumbeperkingen zouden door de tijd heen opgeheven worden, omdat film kon zorgen voor onderwijsvernieuwing. Zo zou kennis snel en uitgebreid verspreid kunnen worden. Verbale, vaak abstracte kennis kon concreet en aantrekkelijk worden gemaakt door ondersteunend beeldmateriaal klassikaal te gebruiken. De pedagogische gedachte erachter was: door de leerstof te concretiseren, werd het leerproces bevorderd en werd er dus gemakkelijker geleerd.¹⁷ In dat opzicht werd filmonderwijs vaak ook als motiverend gezien. Film had volgens veel pedagogen de potentie om te functioneren als leermiddel die de klassieke leermethode, mondelinge kennisoverdracht, zou overstijgen. Film zou hier uiterst geschikt voor zijn, omdat film vrij zou zijn van de (on)konde van de leerkracht doordat het leerlingen rechtstreekse toegang kon bieden tot de betekeniswereld van die film.¹⁸

Aan de andere kant was er ook een groep pedagogen die minder enthousiast was over filmonderwijs. Redenen hiervoor waren vaak van psycho-sociale aard. Zo zou film aanzetten tot een passieve leerhouding,

¹¹ Masson, college “Onderwijsfilm en Filmeducatie”.

¹² J.M.L. Peters, “Opvoeding door en tot de film,” *Documentatiebladen van het Instituut Film en Jeugd* 7, nr. 9 (1955), 3.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ed van Berkel, “Onderwijsfilm, Domein van Pioniers en Doordouwers,” *Lessen*, vol. 4 (2009), 14.

¹⁵ Masson, “The pupil in the text”, 23-24.

¹⁶ Masson, college “Onderwijsfilm en Filmeducatie”. Dit citaat is waarschijnlijk een resumptie van uitspraken die Edison sinds 1913 heeft gedaan.

¹⁷ Masson, “The pupil in the text”, 29-31.

¹⁸ Ibidem.

omdat leerlingen niet gestimuleerd zouden worden om te reflecteren op de leerstof. Ook zou het leerlingen minder kritisch maken, omdat zij de stof letterlijk voorgeschoteld kregen. Voor kinderen was dit gevaar des te groter, omdat zij cognitief nog onderontwikkeld waren.¹⁹ Andere discussiepunten hadden betrekking op de aard van het medium. Volgens Ed van Berkel, onderwijskundige bij het Nederlands Instituut voor Audiovisuele Media, waren de middenjaren vijftig en beginjaren zestig dan ook 'pioniersjaren'. Aanvankelijk werd film beschouwd als entertainment. De omslag van entertainment naar het onderwijs zou kunnen leiden tot onrust, want docenten moesten beschikken over specifieke vaardigheden om onderwijsfilms in te bedden in het onderwijs. Er werd veel geëxperimenteerd met commentaren in de onderwijsfilm en in 1959 werden er initiatieven ontwikkeld voor een nieuw vak in het voortgezet onderwijs: filmvorming.²⁰ Er heerste daarbij vrees voor de overbodigheid van de docent, wiens autoriteit aangetast zou kunnen worden door de onderwijsfilms.²¹ Bovendien waren er nog te weinig geschikte films geproduceerd om te spreken van een enorm succes. Gedeeltelijk kwam dit doordat filmproductie duur was. Dit was al zo bij de vroege schoolbioscopen in de jaren twintig, de voorlopers van de klassikale onderwijsfilm waarbij films vertoond werden in de speciaal daarvoor ingerichte bioscoop'zaaltjes'. Van overheidssteun was destijds namelijk geen sprake.²² Na de Tweede Wereldoorlog werd filmproductie een stuk goedkoper, omdat film veelvuldig werd gebruikt als propagandamiddel in de oorlog. Dit kwam goed uit, aangezien er in de jaren 1955-1965 van de twintigste eeuw weinig geld beschikbaar was voor audiovisuele hulpmiddelen in het onderwijs.²³ Door goedkopere filmproductie, kon er in het filmonderwijs een proces van specialisatie plaatsvinden. Er werden bijvoorbeeld *fast motion* beelden (het versneld afspelen van bewegende beelden) getoond, zoals het ontkiemen van planten. Dit was verhelderend en aantrekkelijk voor leerlingen.²⁴

§3: Verschuivingen in het discours

Vanaf de late jaren vijftig en vroege jaren zestig van de vorige eeuw was er een soort keerpunt in het discours over de (onderwijs)film waarneembaar. Dit had onder andere te maken met het feit dat filmwetenschap als academische discipline in opkomst was. J. Peters publiceerde in 1950 zijn proefschrift, genaamd *De taal van de film: Een linguïstisch-psychologisch onderzoek naar de aard en de betekenis van het expressiemiddel film*. Zijn analyses waren sterk semiotisch van aard. Dat wil zeggen dat hij zich richtte op het bestuderen van tekens en hun onderlinge samenhang. Dit deed hij door zijn onderzoek te baseren op de moderne tekenleer, waar de wetenschapper Charles Peirce (1839-1914) als grondlegger van beschouwd wordt.²⁵ Peters stelde dat, omdat films onze zintuigen directer prikkelen dan andere tekens en dit ons passief kan maken, er in onderwijs aandacht besteed moest worden aan hoe men actief naar een film kan kijken. Anders zagen we essentiële betekenissen over het hoofd.²⁶

Twee jaar later, in 1952, werd Peters benoemd tot directeur van de NOF. Deze stichting was in 1941 opgericht met het doel Nederlandse schoolkinderen te onttrekken van Duitse films. Met Peters aan het hoofd werden didactische overwegingen echter steeds belangrijker vanaf de vroege jaren zestig. Ondanks tegenstand van de 'oude' NOF generatie, ging men onderwijsfilms met geluid produceren.²⁷ Het keerpunt van het debat over filmonderwijs door de opkomst van de filmwetenschap, kenmerkt zich in deze periode tevens door de klassenpraktijken. Film werd geleidelijk ook als esthetisch object benaderd en onderwerp van studie.²⁸ Omdat in dit onderzoek de focus ligt op film als onderwijsmiddel en niet als onderwijsobject, wordt hier verder niet uitgebreid op ingegaan.

¹⁹ Ibidem, 42-45.

²⁰ Van Berkel, 15.

²¹ Masson, "The pupil in the text", 46-49.

²² Van Berkel, 16.

²³ Nationaal Onderwijsmuseum, geraadpleegd op 12-05-2011, <http://www.onderwijsmuseum.nl/objecten/onderwijsfilms>.

²⁴ Masson, college "Onderwijsfilm en Filmeducatie".

²⁵ Voor verdere bestudering van de Semiotiek en de rol van Charles Peirce hierin, verwijs ik naar *The Philosophy of Charles S. Peirce: A Critical Introduction* (Oxford: Basil Blackwell, 1980), geschreven door R. Almeder.

²⁶ Masson, college "Onderwijsfilm en Filmeducatie".

²⁷ Bert Hogenkamp, "Om scherp te stellen, Veranderingen bij de Nederlandse Onderwijsfilm, 1958-1963," *Lessen*, vol. 4 (2009), 8.

²⁸ Ibidem.

In dit opzicht kon er gesproken worden van een verschuiving in het discours over film, en daarmee over film in het onderwijs vanaf de jaren late jaren vijftig en vroege jaren zestig van de vorige eeuw. De groeiende academische inbedding van film als onderzoeksobject is – net zoals met de komst van Peters en dus de opkomst van de filmwetenschap als academische discipline, een kenmerkende ontwikkeling die heeft gezorgd voor een verschuiving in het discours over film in het algemeen en daarmee de onderwijsfilm. Dit is mogelijk omdat een discours voortdurend onderhevig is aan verandering, zo bleek uit het vorige hoofdstuk. Teksten (film en film in het onderwijs) reageren op elkaar en de manier waarop dit gebeurt is contextgebonden. Op deze manier hebben zowel de opkomst van de filmwetenschap met Peters als de groeiende academische inbedding van film als onderwijsobject, kunnen zorgen voor een keerpunt in het debat en daarmee een verschuiving in het discours over de (onderwijs)film.

§3.1: De plaats van film

Peters heeft vervolgens in deze context geschreven over de plaats die hij toekende aan film in de samenleving. Hij stelde dat film ‘een zeer belangrijke plaats inneemt in het leven van de hedendaagse mens.’ Hierbij moet wel opgemerkt worden zijn notities in een historische context geplaatst dienen te worden en dat Peters het dus heeft over de periode vanaf de late jaren vijftig van de vorige eeuw, waarin *film* zichzelf steeds meer profileerde als kunstvorm.²⁹ Volgens Peters kon elke film de toeschouwer op bepaald esthetisch niveau aanspreken, die de mens normaal niet kon bereiken. Hij stelde: “*Door middel van het kunstwerk kan hij de hoogste waarden van het menszijn ervaren.*”³⁰ Men moest zich leren open te stellen voor datgene wat de film hen kon bieden. Hoewel dit op het eerste gezicht weinig te maken lijkt te hebben met filmonderwijs, typeerde het wel de richting van het debat die film vanaf de vroege jaren zestig lijkt te kiezen. Het imago van film ging van entertainmentmiddel naar kunstvorm. Dat is een opmerkelijke verschuiving van film(onderwijs) als discursieve praktijk. Als film zich steeds meer profileerde als kunst, welke consequentie had dit dan voor de positie van film binnen het onderwijs in die periode? In hoofdstuk twee wordt de educatieve potentie van de onderwijsfilm als tekst in de jaren 1955-1965 bestudeerd en zal hier nader op ingegaan worden.

²⁹ J.M.L. Peters, “De plaats van de film in onze moderne samenleving,” *Documentatiebladen van het Instituut Film en Jeugd* 5, nr. 8 (1953), 1.

³⁰ *Ibidem*, 3.

Hoofdstuk 3 Een blik op het discours rond de onderwijsfilm

In dit hoofdstuk staat het discours rondom de onderwijsfilm centraal en zal er gekeken worden naar de educatieve potentie van het medium. Daarbij zal eerst ingegaan worden op zowel verschillende soorten onderwijsfilms als datgene wat hen onderscheidt van andere films. Vervolgens zal bestudeerd worden waarom onderwijsfilms werden ingezet in het voortgezet onderwijs in 1955-1965, waarna aan bod zal komen op welke manier dit concreet werd gedaan.

§1: Soorten onderwijsfilms

Eerder is al gesteld dat bij het hanteren van de term *onderwijsfilm*, bedoeld wordt op een soort film die specifiek wordt gebruikt als instructiemiddel bij verschillende vakken van het schoolcurriculum. In het kader hiervan kon er in de periode vanaf halverwege de jaren vijftig van de vorige eeuw een grof onderscheid gemaakt worden tussen onderwijsfilms over:

- 1) Mens en Maatschappij;
- 2) Techniek en Maatschappij;
- 3) Opvoeding en Onderwijs.

Deze audiovisuele media werden vaak geleverd met apparatuur en waren gericht op *vorming* middels *voorlichting*. Zij waren redelijk kort, gebruikten vaak close-upbeelden en maakten later veel gebruik van *fastmotion*beelden. De eerste categorie was verreweg het grootst en omvatte de meeste schoolvakken en bijbehorende onderwijsfilms.³¹ Het laten zien van onderwijsfilms in klassikaal verband werd in deze context door Peters gezien als een 'bijzondere activiteit van verbeelding, verstand en gevoel', omdat door het laten zien van een filmstrip leerlingen nauw werden betrokken bij de afgebeelde wereld.³² Er zou beweerd kunnen worden dat Peters hier lijnrecht tegenover de groep kritische pedagogen stond die negatief was over de onderwijsfilm. Onderwijsfilms zouden volgens deze minder enthousiaste groep namelijk voor kritiekloze en passieve leerlingen zorgen, doordat de films hen informatie zouden voorschotelen. Omdat de pedagogische gedachte erachter ging om het concreet maken van abstracte leerstof – waarbij het vaak ging om ingewikkelde processen of specifieke ontwikkelingen omtrent mens en milieu,³³ werd die nauwe betrokkenheid bij de afgebeelde wereld door Peters erg belangrijk geacht.

De meest populaire schoolvakken waren biologie en aardrijkskunde.³⁴ De toegevoegde waarde van film ter ondersteuning van die schoolvakken, had betrekking op het feit dat film het leven van de mens in samenhang met zijn natuurlijke en culturele omgeving kon uitbeelden. Aardse en menselijke ontwikkelingen konden visueel voorgesteld worden en verduidelijkten zo inzichten over deze tijdrovende processen.

§2: Waarom onderwijsfilms minder omstreden werden

Halverwege de vorige eeuw konden leerkrachten de film als fenomeen niet meer ontlopen, zo stelt het landelijk bureau van de Katholieke Film Actie (KFA). Steeds meer pedagogen voelden zich aangesproken door de zogeheten 'filmvorming', iets wat in de jaren twintig van de vorige eeuw sterk werd bepleit door filmesthetici.³⁵ In dit verband heeft de NOF in de jaren zestig een rapport van een onderzoek naar de houding en instelling van onderwijzend personeel op scholen uitgebracht. Daaruit blijkt over het algemeen dat de geluidsfilm door leerkrachten in deze periode in toenemende mate werd gewaardeerd vanwege zijn pedagogisch-didactische waarde.³⁶ Dit had te maken met het feit dat film zich vanaf de jaren vijftig steeds meer

³¹ Stichting Film en Wetenschap, "Boekencatalogus betreffende audiovisuele media bij onderzoek en onderwijs, 1950-1976", Utrecht: SFW, 1977.

³² J.M.L. Peters, *Visueel onderwijs: over de grondslagen voor het gebruik van de film en de filmstrip in het onderwijs*, 2^e ed. (Purmerend: Muusses, 1955), 7.

³³ Masson, college "Onderwijsfilm en Filmeducatie".

³⁴ SFW, "Boekencatalogus."

³⁵ B.J. Bertina, *De film, een gevaar?* (Den Haag: Landelijk Bureau van de Katholieke Film Actie, 1954), 7.

³⁶ Ibidem.

profileerde als kunstvorm, hetgeen de status van het medium omhoog bracht. Men ontdekte steeds meer mogelijkheden van het medium en voor filmonderwijs betekende deze verschuiving in het discours concreet dat deze in het teken kwam te staan van onderwijsvernieuwing.³⁷ Waardering voor de geluidsfilm berustte vooral op het feit dat het middel voor verlevendiging van de lessen zou zorgen; het leerlingen kon activeren en bevorderen in hun leerproces én het voor zowel ontspanning als leren tegelijkertijd kon zorgen. Toch waren sommige docenten redelijk terughoudend ten opzichte van de geluidsfilm. Eerder is betoogd dat dit kwam door vrees voor de overbodigheid van hun eigen didactische kwaliteiten. Docenten waren bang dat leerlingen deze lager gingen waarderen. Geluidsfilms vereisten namelijk minder toelichting dan stomme films. Bovendien vereiste het technisch inzicht en was het tijdrovend. Zij waren zich er echter wel van bewust dat audio-visueel onderwijs een moderne ontwikkeling was en dat de geluidsfilm voor onderwijsverbeteringen konden zorgen, om bovenstaande reden.³⁸ Toch lag de pedagogisch-didactische waarde van filmonderwijs niet alleen aan de kant van de leerlingen. Ook onderwijzers hadden profijt van de onderwijsfilm. Zo konden zij een eigen leertempo bepalen en de leerstof nog beter toelichten: de pedagogische verantwoording van de lesstof lag namelijk altijd bij de docent. Bovendien was het geschikt voor ieder vak.³⁹

Er moest volgens de KFA vervolgens gestreefd worden naar een doelbewuste pedagogiek. Film zou door de veelvoudigheid en aanspreekbaarheid van het beeld, namelijk altijd het gevaar dragen om tot passiviteit te verleiden. Daarom moest de onderwijsfilm een actieve uiteenzetting van de lesstof zijn, gevolgd door klassikale discussies. Pedagogen moesten meer vertrouwd raken met het idee dat film leerlingen konden *vormen*, dit was een voorwaarde voor strakke filmopvoeding, aldus de KFA.⁴⁰ Er kan beweerd worden dat filmvorming op scholen op deze manier een verrijking van de pedagogiek was.

§3: Het gebruik van onderwijsfilms

Hierboven is vanuit pedagogisch-didactische overwegingen geschetst waarom het onderwijs op een gegeven moment niet meer om de (geluids)film heen kon. Dat film in de jaren vijftig en zestig van de vorige eeuw in academische kringen steeds vaker als object werd bestudeerd, was in het voorgezet onderwijs te merken. Niet alleen werden er meer geluidsfilms getoond, ook werden er naast zuivere 'leer'films steeds vaker 'hoog artistieke' documentaires getoond die van grote opvoedkundige waarde waren.⁴¹ De status van film (als discursieve praktijk) ging dus van lage naar hoge cultuur, waarbij de educatieve waarde van film in het onderwijs steeds zichtbaarder werd.

Voordat leerkrachten films konden inbedden in hun reguliere lesprogramma, hadden zij een aantal keren per jaar de mogelijkheid speciale – op docenten afgestemde – cursussen te volgen, over hoe zij de mogelijkheden van film als didactisch middel konden uitbuiten. Deze cursussen waren tegelijkertijd een middel om te checken hoeveel animo er bestond onder docenten om het audio-visuele medium te gebruiken ter ondersteuning van de reguliere schoolvakken. Vervolgens mochten zij per week één film aanvragen bij de NOF, bedoeld voor klassikale vertoning.⁴² Na goedkeuring werden de films geleverd met instructieboekjes en – indien gewenst – met apparatuur. Volgens Peters moesten docenten volgens een zekere systematiek werken, waarbij men continu rekening moest houden met hoe kinderen leerstof opnamen en verwerkten. De pedagogische meerwaarde van filmonderwijs zat hem namelijk grotendeels in de methode waarop het middel werd toegepast. Filmlessen moesten organisch in het leerplan worden ingebouwd en leerlingen moesten kunnen wennen aan de nieuwe onderwijsvorm.⁴³ Dat vergde van docenten een gedegen planning: zij moesten leerlingen voorbereiden op de film die ze gingen zien en vooral geen 'bioscoopje spelen' (incidentele

³⁷ Stichting Nederlandse Onderwijs Film, "Houding en instelling van onderwijzers t.a.v. audio-visuele hulpmiddelen", Schiedam: Instituut voor Psychologisch Markt- en Motievenonderzoek, 1968, 9-11.

³⁸ Ibidem, 9-11, 20.

³⁹ Ibidem, 18-25.

⁴⁰ B.J. Bertina, 32-35.

⁴¹ Stichting Nederlandse Onderwijs Film, "Mededelingen van de Stichting Nederlandse Onderwijs Film", 's-Gravenhage: Stichting Nederlandse Onderwijs Film, 2^e jrg. nr. 2, 1959, 3.

⁴² Stichting Nederlandse Onderwijs Film, "Mededelingen van de Stichting Nederlandse Onderwijs Film", 's-Gravenhage: Stichting Nederlandse Onderwijs Film, 2^e jrg. nr. 1, 1959, 4.

⁴³ J.M.L. Peters, *Visueel onderwijs*, 46-47.

filmvertoningen waarbij de pedagogische situatie ontbreekt), maar leerlingen aanzetten tot reflectie: Hij stelt: *“De docent is niet zozeer een intermediair tussen film en leerling, maar hij is degene die in visuele taal tot de leerlingen spreekt.”* Docenten werden dus allesbehalve overbodig, aldus Peters.⁴⁴ Tijdens de filmvertoning konden docenten het beeld toelichten, maar dit moest geen voorwaarde zijn om het beeld te kunnen begrijpen. Docentencommentaren moesten leerlingen helpen de beelden te lezen, in zich op te nemen, te verwerken en te interpreteren. Dit was vooral het geval bij de documentairefilm. Bovenal moesten onderwijsfilms leerkrachten en –lingen inspireren tot verdere activiteiten waarover de film handelde. Dit moest in bijna alle gevallen leiden tot actieve klassikale discussies na de filmvertoning.⁴⁵

Al met al is het belangrijk te noemen dat er veel werd geëxperimenteerd met filmonderwijs in deze periode. Docenten en pedagogen waren nog erg aan het zoeken naar legitimatie van grootschalig filmonderwijs. Zij werden middels inhoudelijke cursussen over filmdidactiek en -methodiek geschoold, opdat zij het middel optimaal konden integreren in het onderwijs. De vrees voor overbodigheid van toekomstige leraren was volgens Peters onterecht, omdat zij de belangrijkste schakel vormden tussen de film en de leerling. Dit maakte hen onmisbaar in het neerzetten van de pedagogische situatie, de noodzakelijke voorwaarde om te kunnen spreken van *filmonderwijs*.

⁴⁴ Ibidem, 46-48.

⁴⁵ Ibidem, 48-50.

Conclusie

Middels dit onderzoek is getracht een beter inzicht te verkrijgen in pedagogische ontwikkelingen waar de onderwijsfilm een rol in heeft gespeeld. Concreet werd onderzocht wat de bijdrage van film aan het discours over pedagogische opvattingen in de jaren 1955-1965 van de twintigste eeuw is geweest. Hierbij is uitgegaan van de hypothese dat het gebruik van film als hulpmiddel in het onderwijs een aanvulling vormde op de traditionele leerstof, en op deze manier bijdroeg aan de intellectuele vorming van leerlingen.

Door het uitvoeren van een discoursanalyse is er gekeken naar de bijdrage van de onderwijsfilm aan het discours over pedagogische ideeën in die periode, waarbij zowel de context van de onderwijsfilm als de onderwijsfilm als didactisch middel is bestudeerd. Met *onderwijsfilms* werd er bedoeld op films die bedoeld waren als *hulpmiddel* bij het onderwijs als onderdeel van het reguliere schoolcurriculum. Een antwoord op de vraag over de wisselwerking van de onderwijsfilm met het discours over didactische ideeën in de jaren 1955-1965, zou als volgt geschetst kunnen worden.

De beginjaren van Nederlands filmonderwijs werden gekenmerkt door verwachtingen over mogelijkheden en beperkingen van het – nog relatief – onbekende medium, gebruikt voor onderwijsdoeleinden. Mogelijkheden zag men vooral in het feit dat film kon zorgen voor onderwijsvernieuwing. Zo beweerden pedagogen bijvoorbeeld dat het gebruik van klassikaal beeldmateriaal bevordelijk was voor het leerproces van leerlingen. Beperkingen van de onderwijsfilm werden voornamelijk gezocht in psycho-sociale motieven. Zo zou film leerlingen passief en kritiekloos maken. Er zou beweerd kunnen worden dat de filmwetenschapper Peters zich hiertegen zou verzetten, omdat het vertonen van onderwijsfilms in klassikaal verband volgens hem een activiteit van ‘verbeelding, verstand en gevoel’ is. Het zou leerlingen juist nauw betrekken bij de afgebeelde wereld, in plaats van hen informatie voor te schotelen, aldus Peters.

Er kan beargumenteerd worden dat vanaf de late jaren vijftig van de vorige eeuw een verschuiving van het discours over film – en daarmee film in het onderwijs – heeft plaatsgevonden, dankzij de opkomst van de filmwetenschap als academische discipline én groeiende academische inbedding van film als onderzoeksobject. Dit had consequenties voor het debat over de rol van film en daarmee filmonderwijs, in het discours over pedagogische opvattingen in die periode. Docenten konden namelijk het fenomeen film en *filmvorming* niet meer ontlopen. Volgens Peters profileerde film zich vanaf deze periode steeds meer als kunstvorm. Er kan in dit verband gezegd worden dat ook de geluidsfilm hierdoor in toenemende mate werd gewaardeerd door leerkrachten vanwege zijn pedagogisch-didactische kwaliteiten. Hoewel sommige docenten enigszins sceptisch bleven over de geluidsfilm, onder andere vanwege vrees voor de overbodigheid van hun eigen didactische vaardigheden, stonden zij wel achter moderne onderwijsontwikkelingen. Audio-visueel onderwijs mocht gerekend worden onder deze ontwikkelingen die zouden zorgen voor onderwijsvernieuwing. Streven naar een doelbewuste pedagogiek was in dit verband de oplossing, volgens de KFA.

Halverwege de jaren vijftig en zestig van de vorige eeuw werd er veel geëxperimenteerd met de onderwijsfilm. Pedagogen waren nog op zoek naar legitimatie van grootschalig filmonderwijs op nationaal niveau. Volgens Peters lag de pedagogische meerwaarde van filmonderwijs besloten in een goede onderwijsmethodiek. Docenten moesten de onderwijsfilm volgens een zekere systematiek integreren in hun lessenspakket, waarbij zij moesten toezien op de creatie van de pedagogische situatie waarin leerlingen gestimuleerd werden tot reflectie op de lesstof. Op deze manier kon de onderwijsfilm gezien worden als aanvulling op de traditionele leerstof, omdat het abstracte informatie kon concretiseren middels bewegende beelden.

Suggesties voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek heeft zich gefocust op een specifiek mediaproduct dat is bestudeerd binnen een bepaald discours. Voor vervolgonderzoek zou het in dit verband interessant zijn het accent te verleggen naar een ander aspect, bijvoorbeeld een analyse van receptieprocessen van de onderwijsfilm. Dit aspect is volledig buiten beschouwing gelaten tijdens dit onderzoek, maar geeft wel inzicht in de relatie tussen de inhoud van media-

uitingen en de ontvanger inclusief diens sociale context. Zo zou kunnen worden onderzocht hoe onderwijsfilms werden ontvangen en gelezen door een bepaalde groep schoolkinderen. Een receptieanalyse gaat dus uit van een actief publiek in het creëren van betekenissen. Eerder is beweerd dat doordat mensen betekenissen geven aan teksten, een discours voordurend onderhevig is aan verandering – dit is tevens wat een discours zo flexibel maakt. Daarom is het interessant om onderwijsfilms vanuit het perspectief van schoolkinderen te bestuderen. Bij een kwalitatieve receptieanalyse zou er gebruik gemaakt kunnen worden van bepaalde focusgroepen in het middelbare onderwijs of participerende observatie, terwijl enquête-onderzoek zich bij uitstek leent voor een kwantitatieve receptieanalyse.

Ook zou onderzoek naar onderwijsfilms zelf uit de betreffende periode een logisch vervolgaspect op dit huidige onderzoek zijn. Een (vergelijkende) tekstuele analyse van een of twee onderwijsfilms zou daarmee een fraaie aanvulling zijn op de bestudering van het discours rond onderwijsfilms in relatie tot verschuivingen in het bredere discours over film.

Bibliografie

Secundaire literatuur

Berkel, E. van, "Onderwijsfilm, Domein van Pioniers en Doordouwers." *Lessen*, vol. 4 (2009): 13-19.

Hall, S. "West and the Rest: Discourse and Power" In *Formations of Modernity*, geredigeerd door S. Hall en B. Gieben (Cambridge: Polity, 1992): 275-320.

Hogenkamp, Bert. "Om scherp te stellen, Veranderingen bij de Nederlandse Onderwijsfilm, 1958-1963." *Lessen*, vol. 4 (2009): 7-12.

MacDonald, M. *Exploring Media Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

— — —. "The pupil in the text: rhetorical devices in classroom teaching films of the 1940s, 1950s and early 1960s." Dissertatie: Universiteit Utrecht, 2010.

Thompson, J. *The Media and Modernity: a social theory of the Media*. California: Stanford University Press, 1996.

Primaire bronnen

Bertina, B.J. *De film, een gevaar?* Den Haag: Landelijk Bureau van de Katholieke Film Actie, 1954.

Peters, J.M.L. "De plaats van de film in onze moderne samenleving." *Documentatiebladen van het Instituut Film en Jeugd* 5, nr. 8 (1953): 1-3.

— — —. "Opvoeding door en tot de film." *Documentatiebladen van het Instituut Film en Jeugd* 7, nr. 9 (1955): 3.

— — —. *Visueel onderwijs: over de grondslagen voor het gebruik van de film en de filmstrip in het onderwijs*. 2^e ed. Purmerend: Muusses, 1955.

Stichting Film en Wetenschap, "Boekencatalogus betreffende audiovisuele media bij onderzoek en onderwijs, 1950-1976", Utrecht: SFW, 1977.

Stichting Nederlandse Onderwijs Film, "Houding en instelling van onderwijzers t.a.v. audio-visuele hulpmiddelen", Schiedam: Instituut voor Psychologisch Markt- en Motievenonderzoek, 1968.

— — —. "Mededelingen van de Stichting Nederlandse Onderwijs Film", 's-Gravenhage: Stichting Nederlandse Onderwijs Film, 2^e jrg. nr. 1 en 2, 1959.

Overige

Eef Masson. Hoorcollege over "Onderwijsfilm en Filmeducatie". Universiteit Utrecht, 02-03-2011.

Website Michel Foucault's concepts. <http://www.michel-foucault.com/concepts/index.html>.

Website Nationaal Onderwijsmuseum. <http://www.onderwijsmuseum.nl/objecten/onderwijsfilms>.