

M. Verkuyten, B. Kinket en Ch. van der Wielen

## Samenvatting

In dit artikel wordt ingegaan op de vraag wat kinderen tussen de tien en dertien jaar verstaan onder discriminatie en of er gedeelde voorstellingen zijn over diverse aspecten van discriminatie. Het onderzoek is uitgevoerd onder 193 autochtone en allochtone leerlingen van vijf basisscholen. Voor deze leerlingen is het prototypisch voorbeeld van discriminatie de situatie waarin een autochtoon kind een allochtoon kind uitscheldt zonder aanvaardbare reden. Situaties van oneerlijk verdelen en sociale uitsluiting worden in mindere mate als discriminatie beoordeeld. Er zijn weinig verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen en er zijn geen verschillen voor sekse en leeftijd. De resultaten worden geïnterpreteerd in termen van het idee van sociale representaties.

## Inleiding

Bestaande, vooral Engelstalige, studies naar discriminatie onder kinderen richten zich op vragen zoals de mate waarin discriminatie voorkomt, de achtergronden van discriminatie en de reacties van de slachtoffers van discriminatie (zie Aboud, 1988; Clark, 1966; Milner, 1983). Vooroordeel en discriminatie bij kinderen worden bestudeerd door de voorkeur en afkeer van kinderen vast te stellen of door reacties ten opzichte van kinderen van een andere etnische groep te observeren. Wat nauwelijks tot niet bestudeerd wordt is de betekenis van begrippen zoals vooroordeel en discriminatie voor kinderen zelf. Vooroordeel en discriminatie zijn wetenschappelijk-technische concepten die door de onderzoeker gedefinieerd en geoperationaliseerd worden. Maar deze begrippen hebben ook een alledaagse betekenis en figureren in het denken over situaties en inter-etnische relaties. Saharso (1992) en Leeman (1994) hebben dit laten zien voor adolescenten die in Nederland wonen. Ook voor

oudere kinderen heeft met name het begrip 'discriminatie' waarschijnlijk een bekende klank. Dit begrip wordt veelvuldig gebruikt in de media en maakt veelal ook onderdeel uit van het curriculum in scholen die zich bijvoorbeeld met multi- en intercultureel onderwijs bezig houden. In dit artikel gaan wij in op de vraag wat oudere kinderen onder discriminatie verstaan.

Onderzoek naar deze vraag is om ten minste twee redenen van belang. Ten eerste is het mogelijk dat bestaande onderzoekingen niet op adequate wijze de betekenissen en kennis van kinderen bestuderen. Het is genoegzaam bekend dat het type vragen dat aan kinderen gesteld wordt van invloed is op hun antwoorden. Onderzoekers hebben controle over het type vragen waardoor zij niet alleen specifieke antwoorden kunnen uitlokken, maar ook voorbij kunnen gaan aan de betekenissen van kinderen zelf. Dit laatste kan ook het geval zijn in de onderwijspraktijk wanneer opvattingen over discriminatie van leerkrachten onvoldoende aansluiten bij die van kinderen. Daarom is het nodig om aandacht te schenken aan de wijze waarop kinderen bepaalde gedragingen zien en beoordelen.

Ten tweede heeft een dergelijk onderzoek theoretische relevantie. Het meeste onderzoek onder kinderen naar onderwerpen die te maken hebben met 'ras' en 'ethniciteit' gaan uit van ofwel sociale leertheorieën ofwel cognitieve ontwikkelingsmodellen. Sociale leertheorieën leggen de nadruk op processen van identificatie en het mechanisme van belonen-straffen alsmede op het belang van de ouders, vrienden en de media bij het ontwikkelen van vooroordelen en discriminerend gedrag. Cognitieve ontwikkelingsmodellen baseren zich op het werk van Piaget en Kohlberg. Zo gebruikt Aboud (1988) de theorie van Piaget om de ontwikkeling van vooroordeel bij kinderen te verklaren. Maar deze ontwikkelingsmodellen kennen een aantal beperkende uitgangspunten. In de volgende paragraaf zal worden betoogd dat voor onder-

zoek naar de betekenissen van discriminatie het idee van sociale representaties een vruchtbare aanvulling is op bestaande benaderingen.

## 1 Sociale representaties

Onder de invloed van Piaget is vanaf het midden van de jaren zestig een constructivistisch perspectief gaan domineren in de ontwikkelingspsychologie. Verschillende onderzoekers hebben het werk van Piaget naar cognitieve ontwikkeling uitgebreid naar het terrein van sociale cognitie waarbij werd verondersteld dat kinderen interacteren met anderen in antwoord op 'dis-equilibrium' (Damon, 1977; Turiel, 1983). Nu zijn er vanzelfsprekend verschillen tussen onderzoekers die werken vanuit een constructivistisch perspectief, maar er zijn ook overeenkomsten (Emler, 1987; Emler & Ohana, 1993). De constructivistische benadering legt de nadruk op de actieve rol van het kind. Kinderen worden verondersteld kennis te verwerven door zelf informatie uit de omgeving te interpreteren en te gebruiken. De nadruk ligt op de vermogens van het individuele kind en zijn actieve verhouding tot de omgeving. De aandacht gaat uit naar abstracte processen van denken en het oordelen wordt gezien als een proces waarbij feitelijke informatie en ervaringen worden geïnterpreteerd aan de hand van abstracte principes. Zo zouden morele oordelen - zoals het oordeel van discriminatie - gebaseerd zijn op twee componenten: 1) de kenmerken van een bepaald geval zoals die worden begrepen en 2) het algemene morele principe dat wordt toegepast op deze kenmerken. Het theoretische resultaat is een nadruk op onderliggende principes met een sequentie van stappen of fasen in de ontwikkeling van aspecten van cognitie. Met iedere fase worden de cognitieve processen logisch consistent en meer aangepast aan de werkelijkheid. Deze ontwikkeling zou zelfregulerend zijn omdat het een consequentie is van de spontane cognitieve activiteit van het kind die gestuurd wordt door het streven naar (hoger) cognitief evenwicht. Het is het kind dat probeert betekenis te geven aan de wereld en die zijn of haar kennis construeert.

De constructivistische benadering is door verschillende auteurs bekritiseerd. Alterna-

tieve begrippen zoals 'situated cognition', 'social language' en 'socially shared knowledge' zijn voorgesteld (zie Resnick, Levine & Teasley, 1991). Gemeenschappelijk hieraan is het idee dat de sociale omgeving waarin cognitieve processen plaatsvinden een integraal onderdeel is van deze processen en niet alleen de omringende context ervan. Ook is er het verwijt dat vorm en inhoud van het denken te sterk worden gescheiden en dat de aandacht eenzijdig uitgaat naar het eerste ten koste van het tweede. De alternatieve benaderingen benadrukken dat theorieën van sociale cognitie niet gevangen moeten blijven in de individualistische en proces doctrine van de constructivistische benadering (Corsaro, 1992). Cognitie wordt gezien als ingebed in een historische, culturele en sociale context. Mensen die deel uitmaken van dezelfde cultuur of groep zouden in hun denken gedeelde kennis en opvattingen gebruiken die mede van invloed zijn op de wijze van denken. Cognities zijn in deze visie geen individuele constructies die ieder kind voor zichzelf moet maken, maar sterk beïnvloed door de opvattingen en ideeën die gangbaar zijn in de sociale omgeving van het kind: betekenisgeving is een sociaal proces en betekenissen zijn sociale producten.

Een theoretisch raamwerk dat eveneens de nadruk legt op het sociaal gedeelde karakter van cognitie is het idee van sociale representaties dat door Moscovici (1982, 1984) is geïntroduceerd binnen de Europese sociale psychologie. In de voetsporen van Durkheim bestudeert Moscovici het collectieve, gedeelde karakter van voorstellingen waarvoor hij het begrip 'sociale representaties' gebruikt. Sociale representaties zijn onderling samenhangende voorstellingen, ideeën en waarden die mensen in gemeenschap met elkaar maken en veranderen (zie Zeegers & Jansz, 1988). Ze zijn het resultaat van een sociaal proces van betekenisgeving en overstijgen daarmee de individuele persoon. Sociale representaties gaan over alledaagse kennis, over hoe mensen kennis delen en met elkaar hun sociale realiteit constitueren. Representaties vormen de bouwstenen van onze gedeelde werkelijkheid en dringen zich aan ons op als zijnde de werkelijkheid. Ze zijn niet sociaal omdat het representaties van de sociale wereld zijn en ook niet zozeer omdat ze sociaal van oorsprong zijn, maar vooral omdat

ze door mensen gedeeld worden en de werkelijkheid constitueren.

Verscheidene empirische studies hebben het idee van sociale representatie als uitgangspunt genomen voor onderzoek naar het denken van kinderen (Duveen & Lloyd, 1990; Emler & Dickinson, 1985; Emler, Ohana & Moscovici, 1987; Lloyd, 1987; Uzzell & Blud, 1993). In dit artikel gaan wij om een drietal redenen uit van dit idee. Ten eerste gaat het bij sociale representaties om alledaagse betekenissen en de inhoud van het denken. Dit sluit aan bij onze doelstelling om na te gaan wat oudere kinderen inhoudelijk onder discriminatie verstaan. Nagegaan zal worden of kinderen concepties van discriminatie delen. We zullen de veronderstelling onderzoeken dat er sociaal gedeelde voorstellingen zijn over diverse aspecten van discriminatie, zoals om wat voor soort gedrag het gaat bij discriminatie, wie er bij discriminatie betrokken is en waarom discriminatie voorkomt. Daarnaast besteden we aandacht aan de morele redeneringen van kinderen door na te gaan waarom kinderen een specieke handeling als al dan niet discriminatie beoordelen. Deze verklaringen geven inzicht in de sociaal geaccepteerde redenen om gedragingen te classificeren en daarmee te rechtvaardigen.

Ten tweede gaat constructivistisch onderzoek vooral uit van een probleem-oplossend model van cognitie, waarbij de nadruk ligt op cognitieve structuren en processen. In tegenstelling hiermee wordt met het idee van sociale representatie de inhoudelijke kant benadrukt. Beoordelingen zouden gebaseerd zijn op betekenissen die gedeeld worden. In aanvulling op de kenmerken van een concreet geval en de algemene morele principes die hierop worden toegepast hebben morele oordelen met andere woorden ook te maken met relevante betekenissen die leden van een groepering delen. Morele oordelen zijn ingebed in sociale representaties. Eén van de implicaties is dat kinderen afhankelijk van de gangbare opvattingen over discriminatie specifieke gevallen als discriminatoir zullen beoordelen. Een van deze opvattingen is dat discriminatie gerelateerd is aan maatschappelijke posities. Discriminatie wordt typisch gezien als een handeling van leden van de dominante meerderheidsgroep of autochtonen ten opzichte van minderheden of allochtonen. Dit gangbare idee wordt uitgedra-

gen door de media en ook in scholen. Zo heeft Leeman (1994) laten zien dat in lessen over inter-etnisch samenleven impliciet de boodschap wordt overgedragen dat autochtonen domineren en allochtonen slachtoffer zijn. Hierbij is de achterliggende doelstelling om autochtonen discriminatie af te leren en om allochtonen te leren zich weerbaar op te stellen. In ons onderzoek hebben we aan kinderen korte verhaaltjes gepresenteerd waarin de rollen van dader en slachtoffer van discriminatie systematisch gevarieerd werden voor etniciteit. Er waren verhaaltjes met een autochtoon kind in de rol van dader en een allochtoon respectievelijk autochtoon kind in de rol van slachtoffer. En er waren verhaaltjes met een allochtoon kind als de dader en een autochtoon of allochtoon kind als slachtoffer. Als de morele beoordeling van discriminatie voornamelijk afhangt van de toepassing van formele morele principes - zoals discriminatie is selectief en ongerechtvaardigd gedrag op basis van een groepskenmerk - kan verwacht worden dat de vier verhaaltjes overeenkomstig zullen worden beoordeeld in termen van discriminatie. Als daarentegen kennis in de vorm van opvattingen en ideeën eveneens een rol spelen dan kunnen we verwachten dat de situatie waarin een autochtoon kind de dader is en het allochtone kind het slachtoffer eerder als discriminatie zal worden gezien.

Ten derde stelt de cognitieve ontwikkelingsbenadering dat de verwerving van sociale kennis in essentie een individueel cognitieve aangelegenheid is waarbij afhankelijk van de fase van ontwikkeling informatie en ervaringen worden verwerkt. Het behoren tot een sociale meerderheids- of minderheidsgroep kan in dit verband van belang zijn. In het algemeen bekleden leden van etnische minderheden een lagere positie in de samenleving dan autochtonen en lopen ze een grotere kans om geconfronteerd te worden met vooroordelen, stigmatisering en uitsluiting. Dit is niet alleen feitelijk zo, maar wordt ook zo gezien en ervaren door allochtonen jongeren (Verkuyten, 1992). Saharso (1992) laat zien dat dit besef en eigen ervaringen een effect hebben op wat onder discriminatie wordt begrepen. Autochtone en allochtone kinderen kunnen hierdoor gedeeltelijk anders over discriminatie denken. Een dergelijk verschil wordt ook verondersteld vanuit het idee van sociale representaties, maar alleen

als autochtone en allochtone kinderen in een verschillende sociale omgeving leven. Als beide groepen in eenzelfde omgeving leven dan zal er juist overeenstemming zijn in sociale representaties en daarmee nauwelijks verschil tussen autochtone en allochtone kinderen. In dat geval zullen voorstellingen, opvattingen en ideeën gedeeld en gebruikt worden om eigen gedragingen en die van anderen van betekenis te voorzien. In overeenstemming met deze gedachte constateerden Verkuyten en Masson (1993) geen verschillen in etnisch categoriseren en in het gebruik van etnische indelingen tussen autochtone en allochtone kinderen van dezelfde basisscholen. School is een belangrijk onderdeel van de omgeving van kinderen en is vaak gerelateerd aan andere belangrijke kenmerken zoals buurt, opleiding en beroep van de ouders en sociale status. De autochtone en allochtone kinderen die aan ons onderzoek hebben meegewerkt zaten op dezelfde scholen die voornamelijk door leerlingen uit de lokale buurt worden bezocht. In navolging van het idee van sociale representaties is onze voorstelling dan ook dat er tussen autochtone en allochtone kinderen weinig verschillen zullen zijn in de betekenis van discriminatie.

Een laatste opmerking is op zijn plaats en betreft de status van het idee van sociale representaties. Moscovici spreekt uitdrukkelijk van de sociale representatie theorie. Maar over het gebruik van het begrip 'theorie' is heel wat onenigheid. Dit is mede het gevolg van verschillen in opvatting over wat een wetenschappelijke theorie is. Diverse auteurs hebben kritiek geuit op Moscovici en spreken liever van het idee van sociale representaties in plaats van van een theorie. Het is hier niet de plaats om nader op deze discussie in te gaan (zie De Rosa, 1994). Van belang is om er op te wijzen dat Moscovici eerder een heuristisch raamwerk biedt dan een theorie in de zin van een samenhangend stelsel van proposities waaruit voorstellingen worden afgeleid die kunnen worden getoetst. Onderzoek naar sociale representaties is voornamelijk beschrijvend van aard en tracht de verschillende beelden en opvattingen over een bepaald onderwerp in kaart te brengen. In dit artikel pretenderen we dan ook niet - zo dit al mogelijk is - om (onderdelen) van de sociale representatie 'theorie' te toetsen. Wij gebruiken het idee van sociale representaties eerder

als uitgangspunt en richtingwijzer bij het formuleren van verwachtingen over wat kinderen onder discriminatie zullen verstaan en bij het interpreteren van de resultaten.

## 2 Methode

### 2.1 Onderzoeksgroep

Het onderzoek is uitgevoerd op vijf multi-etnische basisscholen in Eindhoven. In totaal hebben 193 leerlingen aan het onderzoek meegewerkt uit de groepen 7 en 8. Het percentage autochtone leerlingen in de onderzoeksgroep is 53. Van de 47% allochtone leerlingen hebben er 50 een Turkse vader en moeder, 14 een Marokkaanse vader en moeder en zijn er 16 van Surinaamse afkomst. De meerderheid van de allochtone leerlingen had een Islamitische achtergrond. Het percentage jongens in de onderzoeksgroep is 52 en er was geen significant verschil tussen de etnische groepen voor sekse ( $\chi^2$ -kwadraat (1,190) = 3.5,  $p > .05$ ). De gemiddelde leeftijd van de leerlingen was 11,4 jaar en er was een verschil in leeftijd voor etniciteit ( $\chi^2$ -kwadraat (3,191) = 14.1,  $p < .001$ ). De allochtone leerlingen waren gemiddeld iets jonger (11.2) dan de allochtone leerlingen (11.6). De gegevens zijn klassikaal verzameld met behulp van een vragenlijst met open en gesloten vragen.

### 2.2 Materiaalverzameling

Vooraf zijn twee voorstudies uitgevoerd om na te gaan welke soorten gedrag kinderen als vormen van discriminatie beschouwen. In een eerste voorstudie onder dertien leerlingen is gevraagd of zij wisten wat discriminatie is ('jannee'). Vervolgens werd aan de leerlingen gevraagd om schriftelijk uit te leggen wat discriminatie is. Hieruit kwam naar voren dat kinderen vooral drie soorten gedrag als discriminatie zagen: 1) schelden en pesten, 2) oneerlijk verdelen en 3) uitsluiten bij spelen. In een tweede voorstudie zijn deze drie soorten gedrag vertaald in twaalf korte verhaaltjes over concrete voorvallen tussen twee kinderen. Deze verhaaltjes zijn voorgelegd aan 21 leerlingen. Op grond van hun antwoorden en opmerkingen zijn de verhaaltjes aangepast voor de hoofdstudie.

In het eigenlijke onderzoek is een vragen-



lijst bestaande uit twee delen gebruikt. In het eerste deel is eenzelfde vraag als in de eerste voorstudie voorgelegd. De leerlingen werd gevraagd of ze wisten wat discriminatie is. Vervolgens werd aan hen gevraagd om een kort verhaaltje te schrijven over discriminatie, bij voorkeur iets dat ze zelf hadden meegemaakt of gezien. Deze verhaaltjes zijn geanalyseerd op een drietal kenmerken: 1) de aard van het gedrag, 2) wie er betrokken is bij het discriminerende gedrag en 3) waarom het discriminerende gedrag zich voordoet.

In het tweede deel kregen de leerlingen twaalf korte verhaaltjes voorgelegd over concrete voorvallen tussen twee kinderen. Er waren steeds vier verhaaltjes voor drie typen gedrag: schelden, oneerlijk verdelen en uitsluiten. De vier verhaaltjes over schelden hadden te maken met etnisch schelden en met het onderscheid tussen stad en platteland (bijv. 'Naïd loopt in de pauze buiten. Hij komt uit een klein dorp en is pas verhuisd naar de stad. Naïd zit bij Idir in de klas. Als Idir vlak langs Naïd loopt roept Idir stomme koeienmester tegen hem'). De vier verhaaltjes over oneerlijk verdelen gingen over het verdelen van snoep en speelgoed (bijv. 'Petra is jarig en mag in de klas trakteren. Ze heeft een grote zak minirepen en mag iedereen er twee geven. Wanneer ze bij Güllü komt geeft ze haar er maar één in plaats van twee'). De verhaaltjes over uitsluiten beschreven gebeurtenissen waarbij een kind wilde meedoen, maar door een ander kind werd geweigerd (bijv. 'Buiten spelen een paar kinderen tikkertje op het schoolplein. Ivo vraagt aan Robert of hij mee mag doen. Robert wil dit niet en laat Ivo niet meedoen'). Voor ieder type gedrag was de rol van dader en slachtoffer systematisch gevarieerd naar etniciteit (zie Tabel 1). Het onderscheid tussen autochtone en allochtone dader en slachtoffer werd in de verhaaltjes geoperationaliseerd door het gebruik van bekende Nederlandse namen (zoals Maarten, Petra en Susan) en bekende Islamitische namen (zoals Fatima, Omar en Salim). In alle verhaaltjes waren de twee kinderen van dezelfde sekse en zes verhaaltjes gingen over twee meisjes en de andere zes over twee jongens.

De leerlingen werd bij ieder verhaaltje als eerste gevraagd of er volgens hen sprake was van discriminatie. Vervolgens werd gevraagd om het antwoord schriftelijk kort toe te lichten.

Deze toelichtingen zijn geanalyseerd naar redenen die de leerlingen geven om het gedrag al dan niet als discriminatie te beoordelen. Deze analyse is apart gedaan voor de bevestigende en de ontkennende antwoorden. Om de verschillende redenen te ordenen zijn de verklaringen gelezen en herlezen om tot een complete inventarisatie te komen van de gebruikte redenen. De volgende stap betrof een verdere reductie van de diverse redenen en het geven van een naam aan de geconstrueerde categorieën. Hiertoe zijn frequenties gebruikt waarbij een reden in het coderingsstelsel werd opgenomen als het door ten minste 10% van de kinderen op één van de twaalf verhaaltjes werd gebruikt. Voor de bevestigende antwoorden heeft dit geresulteerd in zeven categorieën. De eerste drie verwijzen naar abstracte morele waarden die criteria vormen om gedrag als discriminatie te beoordelen: 1) *Moraliteit*, verwijzend naar morele evaluaties in het algemeen (zoals 'Dat is niet goed', 'Dat mag je niet zomaar doen' en 'Dat hoort toch niet'). 2) *Verdelende rechtvaardigheid* waarbij werd benadrukt dat je eerlijk moet delen en dat iedereen gelijk moet worden behandeld, 3) *Gemeenschappelijkheid*, waarbij er op werd gewezen dat niemand zo maar of bij voorbaat mag worden uitgesloten. De vierde categorie had betrekking op de beschikbaarheid van (4) *Gedragsalternatieven*. Als er volgens de leerlingen alternatieven beschikbaar waren dan werd het gedrag als discriminerend beoordeeld ('Hij hoeft niet zo te doen, hij kan toch ook weggaan'). De twee volgende categorieën verwijzen naar kenmerken van het slachtoffer. 5) *Onverantwoordelijk*, waarbij er op werd gewezen dat het slachtoffer er niets aan kan doen dat hij of zij anders is of doet zoals hij of zij doet. 6) *Etniciteit*, waarbij er op werd gewezen dat het om discriminatie gaat omdat het slachtoffer onheus wordt bejegend of behandeld op grond van zijn of haar etnische achtergrond. De zevende categorie (7) is een *rest-categorie* waarin bijvoorbeeld antwoorden zoals emotionele identificatie ('Ik zou het ook niet leuk vinden') gecodeerd zijn. Tenslotte zijn in een aparte categorie de antwoorden gecodeerd waarin geen verklaring werd gegeven, maar bijvoorbeeld alleen de gebeurtenis in het verhaaltje werd herhaald.

Voor de ontkennende antwoorden zijn vijf categorieën gebruikt bij het coderen. 1) *Vrij-*

heid, verwijzend naar antwoorden waarbij werd gesteld dat iedereen het recht heeft om te doen wat men wil en te spelen met wie men wil. 2) *Verantwoordelijkheid*, waarbij het voorval niet als discriminatie werd beoordeeld omdat het slachtoffer gedeeltelijk verantwoordelijk werd geacht voor het gedrag van de dader ('Misschien heeft hij eerst gescholden'). 3) *Verzachting*, waarbij werd benadrukt dat het voorval niet ernstig is of dat de dader het niet zo bedoelde of meende ('Hij plaagde waarschijnlijk alleen maar'). 4) *Etniciteit*, waarbij werd aangegeven dat het niet om discriminatie gaat omdat het twee kinderen van dezelfde etnische groep betreft of een allochtone dader en autochtone slachtoffer. 5) *Rest-categorie*, zoals antwoorden dat iedereen wel scheldt en dat het daarom geen discriminatie is. Tenslotte zijn ook hier de antwoorden waarin geen verklaring werd gegeven apart gecodeerd.

Omdat de meeste kinderen (95%) naar één reden verwezen is de verklaring van ieder kind slechts één keer gecodeerd. Het coderen is gedaan door een van de auteurs. Vervolgens is een dertigtal toevalsgewijs geselecteerde vragenlijsten gecodeerd door een andere auteur. De mate van codeerovereenkomst uitgedrukt in Cohens kappa was 0,84. Aangezien het in ons onderzoek om nominale data gaat zijn bij de statistische analyses voornamelijk niet-parametrische toetsen uitgevoerd (chi-kwadraat). Hierbij is ook gekeken naar de sterkte van de samenhang (contingentie-coëfficiënten, *cc*). Gezien de diversiteit aan etnische groepen is alleen een vergelijking gemaakt tussen autochtone en allochtone leerlingen gezamenlijk.

## 3 Resultaten

### 3.1 Wat is discriminatie?

Tweënnegentig procent van de leerlingen zegt te weten wat discriminatie is ( $N = 177$ ). Hierbij is er een significant verschil voor etniciteit (chi-kwadraat (1,193) = 12.3,  $p < .001$ ). Van de autochtone leerlingen geeft 98% aan te weten wat discriminatie is terwijl dit percentage voor de allochtone leerlingen 84% is. Er waren geen significante verschillen voor sexe (chi-kwadraat (1,189) = 3.0,  $p > .05$ ) en leeftijd (chi-kwadraat (3,190) = 1.8,  $p > .10$ ). In de navolgende analyses zijn alleen die leerlingen be-

trokken die aangeven te weten wat discriminatie is. We zullen verder ook niet ingaan op mogelijke verschillen naar sekse en leeftijd omdat er bij de verschillende analyses geen verschillen tussen jongens en meisjes en tussen jongere (10-11 jaar) en oudere kinderen (12-13 jaar) naar voren zijn gekomen.

De eerste vraag is *wat* voor gedrag de kinderen beschrijven op de vraag om een concreet voorbeeld van discriminatie te geven. Voor 67% van de kinderen is schelden een vorm van discriminatie. Tien procent beschrijft voorbeelden van oneerlijk verdelen en 8% van sociale uitsluiting. Verder beschrijft 5% gevallen van fysiek geweld en de overige 10% beschrijven andere vormen van gedrag, zoals pesten. Vergelijkingen tussen autochtone en allochtone leerlingen geeft geen significant verschil te zien (chi-kwadraat (4,177) = 4.8,  $p > .10$ ,  $cc = 0.21$ ).

De tweede vraag is *wie* er bij het discriminerende gedrag betrokken is. Discriminatie wordt door de kinderen voornamelijk gezien als een handeling van een persoon ten aanzien van een andere persoon. Negenenveertig procent van de kinderen beschrijft discriminatie in deze termen en 31% beschrijft een situatie waarbij een persoon wordt geconfronteerd met een groep. Er is geen significant verschil tussen autochtone en allochtone leerlingen (chi-kwadraat (1,177) = 3.7,  $p > .10$ ,  $cc = 0.08$ ). Een tweede kenmerk dat in de beschrijving naar voren komt is de leeftijd van slachtoffer en dader. Negen procent beschrijft een volwassene in de rol van dader en 51% een kind als dader. De resterende 40% gebruikt leeftijd onspecifieke aanduidingen zoals 'je' en 'iemand'. Er is in dit verband een verschil voor etniciteit (chi-kwadraat (2,140) = 9.1,  $p < .01$ ,  $cc = 0.25$ ). Allochtone leerlingen beschrijven vaker dan autochtone leerlingen een volwassene in de rol van dader (23% tegen 4%) en minder vaak een kind (26% tegen 57%). Kinderen worden beschreven als de slachtoffers van discriminatie door 65% van de leerlingen, 32% gebruikte leeftijd onspecifieke termen en 3% beschrijft een volwassene als slachtoffer. Er zijn hierbij geen verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen (chi-kwadraat (2,177) = 1.9,  $p > .10$ ,  $cc = 0.11$ ). Een derde kenmerk is de etnische achtergrond van de dader en slachtoffer van discriminatie. In het geval van de dader

geeft 75% van de kinderen geen informatie over de etnische achtergrond. Van de leerlingen die hierover wel informatie geven beschrijft 72% een autochtoon als dader ('Nederlander', 'witte') en 28% een allochtoon ('buitenlander', 'bruine'). Voor de totale percentages is er geen verschil tussen autochtone en allochtone leerlingen (chi-kwadraat (2,177) = 3.9,  $p > .10$ ,  $cc = 0.16$ ). Tweeëntwintig procent van de leerlingen geeft geen informatie over de etnische achtergrond van het slachtoffer. Van de leerlingen die hierover wel informatie geven beschrijft 16% een autochtoon slachtoffer en 84% een allochtoon slachtoffer. Opvallend hierbij is dat Turkse kinderen relatief vaak (27%) als slachtoffer worden beschreven. Er is een verschil voor etniciteit omdat 25% van de autochtone leerlingen een autochtone slachtoffer beschrijven terwijl dit percentage 4% is onder de allochtone leerlingen (chi-kwadraat (2,177) = 17.6  $p < .01$ ,  $cc = 0.26$ ). Een vierde kenmerk, tenslotte, is de vraag hoe de leerlingen hun eigen rol beschrijven in het concrete voorbeeld van discriminatie dat ze hadden meegemaakt of gezien. Zes procent beschrijft zichzelf als dader, 71% als slachtoffer en 23% als toeschouwer. Er is een tendens voor allochtone leerlingen om in vergelijking met autochtone leerlingen zichzelf meer in de rol van slachtoffer te beschrijven (81% tegenover 62%). Het verschil tussen autochtone en allochtone leerlingen is evenwel niet statistisch

significant (chi-kwadraat (2,177) = 4.0,  $p > .10$ ,  $cc = 0.24$ ).

De derde vraag is *waarom* de leerlingen denken dat het discriminerende gedrag dat ze beschrijven zich voordeed.<sup>1</sup> Omdat vanuit de meeste leerlingen discriminatie beschrijven in termen van schelden gaan we alleen in op de resultaten voor dit gedrag. De meerderheid van de leerlingen (58%) geeft geen verklaring voor het discriminerende gedrag, maar beschrijft alleen een voorbeeld van schelden. Van degenen die wel een verklaring geven noemt 12% huidskleur, 73% etnische verschillen en kenmerken (zoals 'buitenlander', 'Turk', 'zwarte' etc.) en 15% persoonlijke en fysieke kenmerken, zoals lichaamsgewicht en uiterlijk. Er zijn geen statistisch significante verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen voor de totale percentages (chi-kwadraat (3,177) = 0.7,  $p > .10$ ,  $cc = 0.08$ ).

### 3.2 De twaalf verhaaltjes

In Tabel 1 staan de percentages van de leerlingen die bevestigend hebben geantwoord op de vraag of het in de verhaaltjes om discriminatie gaat. Aangezien het gaat om dichotome data (ja of nee discriminatie) hebben we een loglineaire analyse uitgevoerd met etniciteit van de respondent (autochtoon-allochtoon), type verhaaltje (uitschelden, verdelen en uitsluiten) en dader-slachtoffer (de vier configuraties) als factoren. Er is een significant effect voor type

**Tabel 1**  
Percentage leerlingen dat het gedrag in de verhaaltjes beoordeelt als een geval van discriminatie

	TOTALE GROEP (N = 177)	AUTOCHTONEN (N = 103)	ALLOCHTONEN (N = 74)
<b>SCHULDEN</b>			
Autocht-Autocht <sup>1</sup>	83%	84%	83%
Allocht-Allocht	80%	80%	85%
Autocht-Allocht	99%	99%	99%
Allocht-Autocht	83%	89%	78%
<b>VERDELEN</b>			
Autocht-Autocht	34%	34%	30%
Allocht-Allocht	35%	33%	37%
Autocht-Allocht	78%	80%	74%
Allocht-Autocht	50%	50%	51%
<b>UITSLUITEN</b>			
Autocht-Autocht	19%	20%	19%
Allocht-Allocht	23%	24%	20%
Autocht-Allocht	39%	37%	39%
Allocht-Autocht	24%	24%	30%

<sup>1</sup> Het eerste woord verwijst naar de dader in het verhaaltje en het tweede naar het slachtoffer.

verhaaltje (gestandaardiseerde z-waarde is 15.05) en voor dader-slachtoffer configuratie (z-waarde is -5.47). Het effect voor etniciteit is niet significant (z-waarde is 0.70).

In Tabel 1 is te zien dat de verhaaltjes over schelden door de meeste leerlingen als discriminatie worden beoordeeld. Voor de verhaaltjes over het verdelen van snoep en speelgoed zijn de percentages lager en voor sociale uitsluiting zijn ze het laagste. Alle drie de onderlinge verschillen zijn significant (paarsgewijze t-test).

Ten tweede is in Tabel 1 te zien dat binnen ieder type gedrag het verhaaltje met het autochtone kind als dader en het allochtone kind als slachtoffer het hoogste percentage instemmende antwoorden heeft. Hierbij wordt de situatie waarin een autochtoon kind een allochtoon kind uitscheldt door vrijwel alle kinderen als discriminatie beoordeeld.

De loglineaire analyse geeft ook een significant interactie effect aan tussen type verhaaltje en dader-slachtoffer configuratie (z-waarde is 2.03). Bij de verhaaltjes over de verdeling van snoep en speelgoed komt een verschil naar voren: het verhaaltje met een allochtone dader en een autochtoon slachtoffer wordt door een significant hoger percentage als discriminatie beoordeeld in vergelijking met de twee intratetnische verhaaltjes. Dit verschil komt niet naar voren voor 'uitschelden' en 'uitsluiting'.

### 3.3 Verklaringen van discriminatie

De leerlingen hebben voor ieder van de twaalf verhaaltjes toegelicht waarom ze het wel of geen voorbeeld van discriminatie vinden. De gecodeerde redenen die zijn gegeven kunnen geanalyseerd worden in termen van leerling- en categorie-frequenties. Aangezien de verklaringen slechts één keer zijn gecodeerd voor iedere leerling komen beide frequenties echter overeen. Daarom zijn categorie-frequenties berekend voor ieder van de twaalf verhaaltjes. Vervolgens zijn percentages berekend voor iedere categorie binnen ieder van de drie typen gedrag. Tabel 2 bevat de resultaten van deze analyses. We zullen eerst de resultaten voor de bevestigende antwoorden bespreken. Ten eerste is in Tabel 2 te zien dat er leerlingen zijn die geen verklaring geven. Op alle twaalf verhaaltjes beperkt ongeveer 20% van de leerlingen zich tot een herhaling van wat in de ver-

haaltjes werd beschreven, bijvoorbeeld door te schrijven dat het discriminatie is omdat de een de ander uitscheldt. Ten tweede is er bij alle drie de typen gedrag een substantieel percentage dat verwijst naar etnische kenmerken (bijv. 'Het is discriminatie want zij is Turks'). Ten derde heeft ieder type gedrag een andere categorie met het hoogste percentage van het totaal aantal gecodeerde antwoorden. Voor 'schelden' is dit de categorie met antwoorden die er de nadruk op leggen dat het om discriminatie gaat omdat het slachtoffer niet verantwoordelijk is. Voor de verhaaltjes over 'verdelen' wordt met name het principe van verdelende rechtvaardigheid gebruikt en voor 'uitsluiten' wordt het principe van gemeenschappelijkheid het meeste genoemd. Er zijn hierbij geen significante verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen. Als we evenwel de percentages voor de autochtone en allochtone leerlingen op ieder verhaaltje apart bekijken komen er twee verschillen naar voren. Een lager percentage van de autochtone leerlingen refereert aan etnische kenmerken bij het verhaaltje waar een autochtoon kind een allochtoon kind uitscheldt ( $\chi^2$ -kwadraat (6,177) = 12.2,  $p < .05$ ,  $cc = 0.28$ ). En een hoger percentage van de autochtone leerlingen verwijst naar het principe van verdelende rechtvaardigheid bij het verhaaltje waar een autochtoon kind minder snoep geeft aan een allochtoon kind ( $\chi^2$ -kwadraat (6,177) = 16.3,  $p < .01$ ,  $cc = 0.35$ ). De allochtone leerlingen verwezen meer naar etnische kenmerken om dit gedrag te verklaren.

Voor de ontkennende antwoorden is er ook zo'n 20% die geen verklaring geeft voor het antwoord, maar voornamelijk herhaalt wat in het verhaaltje werd beschreven. Ook hier is voor ieder type gedrag een andere categorie met het hoogste percentage van het totaal aantal gecodeerde antwoorden. Voor schelden is dit de categorie verantwoordelijkheid. Als het slachtoffer op een of andere manier zelf verantwoordelijk wordt gehouden dan wordt het gedrag niet als discriminatie gezien. Veronderstelde verantwoordelijkheid van het slachtoffer is ook een rechtvaardiging die bij de andere twee typen gedrag wordt gebruikt. Voor het verdelen van snoep en speelgoed heeft de categorie 'verzachting' het hoogste percentage en deze categorie heeft ook een relatief hoog per-



**Tabel 2**

Percentages voor iedere categorie binnen de drie typen van gedrag, afzonderlijk voor bevestigende en ontkennende antwoorden op de vraag 'is dit discriminatie?'

	SCHULDEN	'JA' DISCRIMINATIE VERDELEN	UITSLUITEN
Moraliteit	14%	6%	13%
Verdelende rechtvaard.	--	44%	--
Gemeenschappelijkheid	--	--	37%
Gedragsalternatieven	11%	8%	4%
Onverantwoordelijk	33%	2%	4%
Etniciteit	18%	19%	20%
Rest-categorie	10%	3%	3%
Geen verklaring	14%	17%	19%
<b>Totaal aantal gecodeerde antwoorden<sup>1</sup></b>	<b>596</b>	<b>335</b>	<b>182</b>
		'NEE' DISCRIMINATIE	
Vrijheid	5%	3%	32%
Verantwoordelijkheid	39%	15%	13%
Verzachting	2%	42%	29%
Etniciteit	18%	4%	2%
Rest-categorie	13%	15%	8%
Geen verklaring	23%	22%	16%
<b>Totaal aantal gecodeerde antwoorden</b>	<b>81</b>	<b>330</b>	<b>481</b>

1 Het totaal aantal gecodeerde antwoorden voor iedere antwoordcategorie voor de drie typen gedrag

centage bij de verhaaltjes over sociale uitsluiting. In deze antwoorden wordt ter rechtvaardiging aangevoerd dat bijvoorbeeld de gevolgen van het gedrag niet ernstig zijn, dat de dader niets kwaads bedoelt, of dat het gedrag anders geïnterpreteerd moet worden ('plagen'). De verhaaltjes over sociale uitsluiting worden met name beoordeeld als geen gevallen van discriminatie omdat gesteld wordt dat ieder kind zelf mag beslissen met wie hij of zij wil spelen. Voor de redenen die gegeven worden bij de ontkennende antwoorden komen er geen significante verschillen naar voren tussen autochtonen en allochtonen leerlingen. Tenslotte komt alleen bij de verhaaltjes over schelden een substantieel percentage voor bij de categorie 'etnische kenmerken'. Door deze leerlingen wordt verklaard dat het in het verhaaltje niet om discriminatie gaat omdat de dader en slachtoffer tot dezelfde etnische groep behoren of omdat de dader een allochtoon kind is en het slachtoffer een autochtoon kind.

#### 4 Discussie/conclusies

In dit artikel is ingegaan op de betekenis van het begrip discriminatie voor kinderen zelf. Een

ruime meerderheid van de onderzochte tien- tot en met dertienjarigen weet wat discriminatie is. Bovendien komen er geen leeftijdsverschillen naar voren bij de betekenissen die discriminatie heeft. Leerlingen van tien jaar hebben eenzelfde beeld en idee van discriminatie als leerlingen van dertien jaar. Het prototypische voorbeeld van discriminatie is een situatie waarin een autochtoon kind een allochtoon kind uitscheldt, veelal zonder dat daarvoor een gerechtvaardigde reden bestaat. Op verschillende kenmerken van dit prototype kunnen we nader ingaan. Ten eerste werd in de voorbeelden die de leerlingen zelf gaven discriminatie vooral gezien als gedrag tussen twee of meer kinderen. Discriminatie werd geconceptualiseerd op het interpersoonlijke niveau en niet op het meer abstracte maatschappelijke niveau zoals de arbeidsmarkt of als maatschappelijke ongelijkheid. Ten tweede werd discriminatie voornamelijk gezien als schelden en in mindere mate als oneerlijk delen en sociale uitsluiting (vgl. Troyna & Hatcher, 1992). Discriminatie kan voor de leerlingen naar verschillende vormen van gedrag verwijzen, maar schelden is het meest typische voorbeeld.<sup>2</sup> Ten derde werd in de eigen voorbeelden van de leerlingen discriminatie voornamelijk gezien als etnische dis-

criminatie en niet bijvoorbeeld als discriminatie op grond van sekse of leeftijd. Deze beperking van discriminatie tot etnische discriminatie is ook bij adolescenten geconstateerd (Leeman, 1994). Ten vierde werd gedrag als discriminerend beoordeeld als het tegen morele beginselen ingaat of als er geen rechtvaardiging is voor het gedrag. Discriminatie is gedrag dat je gewoon niet doet omdat het verkeerd is of omdat het ingaat tegen principes van verdelende rechtvaardigheid en gemeenschappelijkheid. Dit wijst op de morele betekenis van discriminatie en het gebruik van algemene principes bij morele oordelen. Maar gedrag kan ook als discriminerend beoordeeld worden omdat er geen goede reden voor het gedrag is. Er kunnen omstandigheden zijn die het gedrag rechtvaardigen waardoor er geen sprake is van discriminatie. Verschillende leerlingen die bevestigend antwoordden op de vraag of het in het verhaaltje om discriminatie gaat, verklaarden dat de dader gedragsalternatieven had of dat het slachtoffer niet zelf verantwoordelijk is. Hiermee verwezen deze leerlingen impliciet naar mogelijke rechtvaardigingen: als er geen gedragsalternatieven zijn of het slachtoffer is (gedeeltelijk) wel zelf verantwoordelijk dan is er geen sprake van discriminatie. Een dergelijke redenering werd expliciet gevolgd door de leerlingen die het gedrag in de verhaaltjes geen vorm van discriminatie vonden. Zij stelden bijvoorbeeld dat het slachtoffer zelf verantwoordelijk is, of dat de dader het niet meende en dat het allemaal niet zo erg is. Daarnaast verwees een aantal van deze leerlingen naar het principe van vrijheid om het gedrag te rechtvaardigen. Dit wijst er op dat abstracte principes ook kunnen worden gebruikt om bijvoorbeeld uitsluiting te rechtvaardigen en niet alleen om gedrag te veroordelen.

Discriminatie werd overwegend gezien als een onaanvaardbare handeling van een autochtoon kind ten opzichte van een allochtoon kind. Voor sommige leerlingen was dit zelfs een definiërend kenmerk van discriminatie omdat ze hetzelfde gedrag tussen kinderen van een zelfde etnische groep of een allochtone dader en een autochtoon slachtoffer, niet als discriminatie beoordeelden. Deze resultaten laten zien dat de beoordeling van discriminatie niet alleen een kwestie is van de toepassing van abstracte morele principes. Kennis in de vorm van gang-

bare voorstellingen zijn van belang. Discriminatie is iets wat autochtone kinderen allochtone kinderen aandoen en met name uitschelden zonder reden. In termen van sociale representaties is dit de kern van de voorstelling die kinderen van discriminatie hebben. Een dergelijke kern wordt verondersteld de inhoud van de representatie te organiseren en de betekenis ervan te genereren (Guimelli, 1993). Door de organiserende en betekenisgevende functies komt deze kern over als onweerlegbaar en vanzelfsprekend waardoor alle leerlingen er mee instemmen dat het om discriminatie gaat.

In ons onderzoek kwamen er weinig verschillen naar voren tussen autochtone en allochtone leerlingen in hun begrip van discriminatie. Dit is tegengesteld aan het idee dat allochtone kinderen een ander begrip van discriminatie hebben op grond van de maatschappelijke positie van hun groep en eventuele ervaringen met negatieve oordelen over hun groep of henzelf. Maar het stemt overeen met het idee van sociale representaties dat benadrukt dat kinderen uit een zelfde sociale omgeving gemeenschappelijke voorstellingen hebben die ze gebruiken om (elkaars) gedrag van betekenis te voorzien. Er komen evenwel in ons onderzoek ook enkele significante verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen naar voren. Zo beschreven allochtone leerlingen in vergelijking met autochtone leerlingen eerder een allochtoon kind als slachtoffer en verwezen ze meer naar etnische kenmerken als verklaring voor discriminerend gedrag. Dit geeft aan dat het behoren tot een sociale meerderheids- of minderheidsgroepering niet geheel zonder belang is voor het begrip dat kinderen hebben van discriminatie.

Ondanks deze verschillen springen de vele overeenkomsten in het oog. Wij hebben geprobeerd te laten zien dat deze overeenkomsten geïnterpreteerd kunnen worden in termen van sociale representaties van discriminatie. Het lijkt bij de betekenis van discriminatie te gaan om sociaal gedeelde opvattingen, ideeën en waarden die georganiseerd zijn rond enkele betekenisdragende elementen en die worden ge(re)produceerd binnen de gemeenschap van kinderen en hun peergroep (Corsaro & Eder, 1990). Deze interpretatie betekent natuurlijk niet dat leerprocessen of algemene ontwikkelingen in het denkvermogen van kinderen van

geen belang zijn. Integendeel, maar cognitieve ontwikkelingsmodellen geven weinig inzicht in de inhoud van het denken van kinderen. De nadruk ligt op processen en structuren en niet zozeer op datgene waarover kinderen denken en hoe ze daarbij gangbare ideeën en opvattingen gebruiken.

Tenslotte zijn twee opmerkingen van belang bij het idee van sociale representaties en het uitgevoerde onderzoek. Beide opmerkingen verwijzen naar beperkingen van ons onderzoek en daarmee naar mogelijkheden voor vervolgonderzoek. Ten eerste zijn we er vanuit gegaan dat kinderen die in een zelfde sociale omgeving leven gemeenschappelijke ideeën en voorstellingen hebben. De sociale omgeving zelf is echter niet onderzocht en dit uitgangspunt is ook niet noodzakelijk juist. Hewitt (1986) laat bijvoorbeeld zien dat opgroeiende kinderen in eenzelfde buurt niet vanzelfsprekend leidt tot gedeelde betekenisverlening aan discriminatie. In de twee buurten die hij onderzoekt is dat in het ene geval wel en in het andere geval niet zo (zie ook Back, 1993). De mate waarin en de wijze waarop kinderen daadwerkelijk met elkaar omgaan zodat gemeenschappelijke betekenissen ge(re)produceerd kunnen worden verdient dan ook nader aandacht.

Ten tweede richt het idee van sociale representaties zich vooral op het verklaren van overeenkomsten in het denken. Dit brengt met zich mee dat er gemakkelijk onvoldoende oog is voor individuele verschillen. Niet alle kinderen in ons onderzoek zijn het over alle aspecten eens. Als constructivistische benaderingen het gevaar lopen van een eenzijdig individualistisch perspectief op cognitieve processen dan lopen theorieën over sociale cognitie het gevaar van een eenzijdig collectief perspectief. Onderzoek naar sociale representaties dient met andere woorden meer aandacht te krijgen voor de relatie tussen gedeelde betekenissen en individuele variatie (zie De Rosa, 1994).

Afsluitend hebben wij een nauwkeurig beeld proberen te geven over wat kinderen onder discriminatie verstaan. Dit roept niet alleen allerlei interessante theoretische vragen op, maar kan wellicht ook helpen om in de onderwijspraktijk beter aan te sluiten bij de beleevingswereld van kinderen.

## Noten

- 1 Een vierde vraag is *waar en wanneer* het gedrag zich voordoet. Omdat de meeste kinderen hierover in hun beschrijving geen informatie hebben gegeven kunnen we hier niet nader op ingaan.
- 2 In tegenstelling tot hun leerlingen zagen enkele leerkrachten van de scholen waar het onderzoek is uitgevoerd uitschelden niet als discriminatie. Zij vertelden ons vooraf dat er maar weinig gevallen van discriminatie tussen kinderen voorkomen, maar dat er wel regelmatig gescholden werd.

## Literatuur

- Aboud, F. (1988). *Children and prejudice*. New York: Basil Blackwell.
- Back, L. (1993). Race, identity and nation within an adolescent community in south London. *New Community*, 19, 217-233.
- Clark, K. (1966). *Prejudice and your child* (2nd ed.) Boston: Beacon.
- Corsaro, W. (1992). Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55, 160-177.
- Corsaro, W. A., & Eder, D. (1990). Children's peer culture. *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220.
- Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Duveen, G., & Lloyd, B. (Eds.) (1990). *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elmer, N. (1987). Socio-moral development from the perspective of social representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 17, 371-388.
- Emler, N., & Dickinson, J. (1985). Children's representation of economic inequalities: The effects of social class. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 191-198.
- Emler, N., & Ohana, J. (1993). Studying social representations in children. In G. M. Breakwell & D. V. Canter (Eds.), *Empirical approaches to social representations* (pp. 63-89). Oxford: Clarendon.
- Emler, N., Ohana, J., & Moscovici, S. (1987). Children's beliefs about institutional roles: A cross-national study of representations of the teacher's role. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 26-37.
- Guimelli, C. (1993). Locating the central core of social representations: towards a method. *European Journal of Social Psychology*, 23, 555-559.

- Hewitt, R. (1986). *White talk black talk*. Cambridge: University Press.
- Leeman, Y. (1994). *Samen jong: Nederlandse jongeren en lessen over inter-etnisch samenleven en discriminatie*. Utrecht: Van Arkel.
- Lloyd, B. (1987). Social representations of gender. In J. Bruner & H. Haste (Eds.), *Making sense: The child's construction of the world* (pp. 147-162). London: Methuen.
- Milner, D. (1983). *Children and race: Ten years on* (2nd ed.) London: Ward Lock.
- Moscovici, S. (1982). The coming era of social representations. In J. P. Codol & J. Leyens (Eds.), *Cognitive analysis of social behavior* (pp. 115-150). The Hague: Nijhoff.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Resnick, L. B., Levine, J. M., & Teasley, S. D. (Eds.) (1991). *Perspectives on socially shared cognition*. Washington: American Psychological Association.
- Rosa, A. S. De (1994). From theory to metatheory in social representations: The lines of argument of a theoretical-methodological debate. *Social Science Information*, 33, 273-304.
- Saharso, S. (1992). *Jan en alleman: Etnische jeugd over etnische identiteit, discriminatie en vriendschap*. Utrecht: Van Arkel.
- Troyna, B., & Hatcher, R. (1992). *Racism in children's lives: A study of mainly-white primary schools*. London: Routledge.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uzzell, D., & Blud, L. (1993). Vikings! Children's social representations of history. In G. M. Breakwell & D. C. Canter (Eds.), *Empirical approaches to social representations* (pp. 110-133). Oxford: Clarendon.
- Verkuyten, M. (1992). *Zelfbeleving van jeugdige allochtonen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Verkuyten, M., & Masson, K. (1993). Etnisch categoriseren door kinderen op multi-etnische scholen: het relatieve belang van etnische achtergrond. *Psychologie & Maatschappij*, 63, 147-161.
- Zeegers, W., & Jansz, J. (1988). Betekenisgeving als sociaal proces. *Psychologie & Maatschappij*, 12, 117-132.

## Auteurs

M. Verkuyten, B. Kinket en Ch. van der Wielen zijn verbonden aan de vakgroep Algemene Sociale Wetenschappen van de Sociale Faculteit aan de Universiteit Utrecht.

Adres: Heidelberglaan 2, 3584 CS Utrecht.

## Abstract

### Children's understanding of discrimination

M. Verkuyten, B. Kinket & Ch. van der Wielen. *Pedagogische Studiën*, 1996, 73, 447-458.

In total 193 Dutch and ethnic minority children between 10 and 13 years of age participated in this study. Using a questionnaire with open-ended and closed questions it was found that there were shared beliefs and understandings about when a specific act is considered discriminatory, who the actors are and why the discrimination occurs. The prototypical example of discrimination is a situation in which a Dutch child calls a minority child names without an acceptable reason. Discrimination was seen to a lesser degree as unequal division of valued things and as social exclusion. Consistent with social representation theory and contrary to common belief there were very few differences in understanding of discrimination between ethnic majority and minority children. No differences were found for age and gender.



# Leereffecten van Jeugdjournaal en gedrukt nieuws bij kinderen: Een mediumvergelijkend experiment\*

J. H. Walma van der Molen en T. H. A. van der Voort

## Samenvatting

In deze studie werd een experiment uitgevoerd waarin (a) de herinnering van kinderen van nieuws gepresenteerd via de televisie en in gedrukte vorm werd vergeleken en (b) werd nagegaan of de relatieve effectiviteit van beide media als overbrengers van nieuws afhankelijk is van het leesvaardigheidsniveau van kinderen en een tevoren gecreëerde toetsverwachting. Aan een steekproef van 152 kinderen uit groep 6 en 8 werd een compilatie van vijf onderwerpen uit het Jeugdjournaal voorgelegd, ofwel in de vorm van de originele televisieberichten, ofwel in de vorm van inhoudelijk vergelijkbare gedrukte versies. Binnen iedere conditie wist de helft van de kinderen dat een retentietoets zou volgen; de andere kinderen hadden geen toetsverwachting. De resultaten op een schriftelijke kennistoets lieten zien dat de kinderen die het nieuws op de televisie zagen zich meer herinnerden dan de kinderen die de gedrukte versies lazen, ongeacht hun leesvaardigheidsniveau of toetsverwachting.

## 1 Inleiding

De afgelopen decennia is de televisie voor de meeste mensen de belangrijkste bron voor nieuwsinformatie geworden. Al vanaf het midden van de jaren zestig werd deze trend zichtbaar in publieke-opinie-studies en gedurende de laatste dertig jaar heeft de televisie haar voorsprong op haar naaste mededinger, de krant, geleidelijk aan steeds verder vergroot (Roper Reports, 1995). Het feit dat veel mensen zeggen dat de televisie hun primaire

nieuwsbron is, betekent echter nog niet dat de televisie ook daadwerkelijk het meeste bijdraagt aan de kennis die het publiek van het nieuws heeft. In de eerste plaats zijn er aanwijzingen dat respondenten de mate waarin zij aan televisienieuws en aan kranten worden blootgesteld soms verkeerd inschatten (Robinson & Levy, 1986). Bovendien twijfelen veel onderzoekers aan het vermogen van de televisie om nieuwsinformatie over te dragen en wordt de krant meestal als een effectiever medium gezien (e.g., Gunter, 1987; Robinson & Levy, 1986).

Drie soorten redenen zijn aangevoerd waarom men van televisienieuws minder kennis zou opdoen dan van nieuws uit de krant. De eerste soort heeft betrekking op *intrinsieke verschillen* tussen de twee media en de wijze waarop de verstrekte informatie cognitief wordt verwerkt. Eén intrinsiek verschil is dat kijkers over hun informatieverwerking minder controle kunnen uitoefenen dan lezers (Kozma, 1991). Terwijl het lezen van gedrukt nieuws in een zelf-gekozen tempo plaatsvindt, wordt het tempo waarin men het televisienieuws consumeert bepaald door de programmamaker. Vanaf het moment dat een onderwerp is afgelopen, heeft de kijker niet meer de gelegenheid om terug te kijken. De lezer heeft daarentegen de kans om passages te herlezen en details na te kijken, hetgeen het opslaan van informatie kan bevorderen (e.g., Furnham & Gunter, 1985; Gunter, 1987). Een tweede intrinsiek verschil betreft de wijze waarop beide media het nieuws structureren. De opbouw van kranteberichten is beter zichtbaar dan die van nieuwsberichten op de televisie. Het gebruik van kopjes, de indeling in paragrafen en andere middelen die bij gedrukt materiaal gebruikt worden om lijn in een verhaal aan te brengen, kunnen het verwerken van informatie uit de krant bevorderen (Furnham, Gunter & Green, 1990). Tenslotte presenteert de televisie het nieuws met behulp

\* Dit onderzoek werd gesubsidieerd door de Stichting Gedragswetenschappen (SGW) van NWO (projectnummer 575-87-706).

van zowel bewegende beelden als geluid en gesproken commentaar, terwijl de krant zich beperkt tot het gedrukte woord, eventueel aangevuld met fotomateriaal. In beginsel kunnen de beelden die de televisie aan de verbale boodschap toevoegt de overdracht van informatie bevorderen (Gunter, 1991). Dit voordeel van de televisie gaat echter alleen op wanneer de beelden inhoudelijk sporen met het gesproken commentaar.

De tweede soort verklaringen heeft betrekking op de manier waarop *producenten* van beide media gebruik maken. Het voordeel dat het gebruik van televisiebeelden biedt, wordt vaak weer ongedaan gemaakt door de wijze waarop de makers van televisienieuws het medium gebruiken. De in het televisienieuws vertoonde beelden zijn vaak ongerelateerd aan het gesproken commentaar, hetgeen de kijker juist van de verbale boodschap kan afleiden (Drew & Grimes, 1987; Grimes, 1991; Reese, 1984; Wember, 1976). Daarnaast wordt het televisienieuws vaak in een hoog tempo aangeboden, met weinig redundantie en herhaling, waardoor de kijker moeite heeft de informatie tijdig in zich op te nemen (e.g. Robinson & Levy, 1986). Tenslotte ontvangt de kijker per bericht beduidend minder informatie dan de lezer van de krant (Robinson & Levy, 1986). In nieuwsuitzendingen wordt meestal niet meer dan twee minuten voor een onderwerp ingeruimd (Grabber, 1990) en een complete journaaluitzending van 25 tot 30 minuten bevat minder verbale informatie dan de voorpagina van een dagblad (Furnham & Gunter, 1985).

Een derde type verklaring wijt het veronderstelde geringere vermogen van de televisie om nieuwsinformatie over te dragen aan verschillen in de wijze waarop de *consumenten* van beide media gebruik maken. Vaak wordt verondersteld dat de kijker het nieuws in vergelijking met de krantelzer minder aandachtig tot zich neemt en gemakkelijker wordt afgeleid (Robinson & Levy, 1986).

De aanname dat de kijker naar het televisienieuws minder kennis opdoet dan de lezer van de krant, wordt ondersteund door correlatieve studies waarin de gebruiksfrequentie van de twee nieuwsmedia gerelateerd werd aan de mate waarin het publiek op de hoogte was met het nieuws. Krantlezers kwamen uit de meeste van deze studies als beter geïnformeerd naar

voren dan kijkers, een verschil dat overeind bleef na controle voor opleidingsniveau en andere predictoren (zie voor een overzicht: Robinson & Davis, 1990; Robinson & Levy, 1986). Dit verschil in informatieniveau tussen kijkers en lezers is echter deels verklaarbaar uit het feit dat de krant doorgaans meer informatie over het nieuws geeft dan de televisie. Van dit voordeel was echter geen sprake in experimenten waarin een vergelijking werd gemaakt tussen het onthouden van nieuwsberichten van de televisie en de herinnering van gedrukte versies die identiek waren aan het gesproken televisiecommentaar. Met uitzondering van één studie, waarin geen mediumverschil werd aangetroffen (Stauffer, Frost & Rybolt, 1981), lieten alle mediavergelijkende experimenten zien dat de gedrukte versies beter werden onthouden dan de vergelijkbare televisieversies (DeFleur, Davenport, Cronin & DeFleur, 1992; Facorro & DeFleur, 1993; Furnham & Gunter, 1985; Gunter & Furnham, 1986; Gunter, Furnham & Gietson, 1984; Gunter, Furnham & Leese, 1986; Wicks & Drew, 1991; Wilson, 1974).

Deze experimentele studies naar de relatieve verdiensten van televisie en krant als overdragers van nieuws zijn nagenoeg uitsluitend uitgevoerd bij volwassenen. Afgezien van één quasi-experimentele mediumvergelijkende studie (Beentjes, Vooijs & Van der Voort, 1993), is tot op heden niet nagegaan of de gevonden superioriteit van de krant ook voor kinderen geldt. Anders dan bij volwassenen, is bij kinderen in ieder geval wel duidelijk dat de televisie inderdaad de hoofdbron is voor nieuwsinformatie. Ongeveer tweederde van de kinderen uit de hoogste klassen van de basisschool zegt dagelijks of wekelijks naar nieuwsprogramma's op de televisie te kijken (Anderson, Mead & Sullivan, 1986). De overgrote meerderheid van de kinderen noemt de televisie als het medium waaraan zij de meeste kennis omtrent het nieuws ontleen, aanzienlijk meer dan aan andere media en aan discussies met leraren, leeftijdgenoten of ouders (Comstock & Paik, 1991). Aan de juistheid van deze opinie van kinderen hoeft niet getwijfeld te worden, omdat onderzoek heeft aangetoond dat kinderen nauwelijks kranten lezen, de radio primair als 'music box' gebruiken (Van Lil, 1989) en zelden met anderen over het nieuws praten (Drew & Reeves, 1980). Omdat kinderen nauwelijks

alternatieve nieuwsbronnen gebruiken, heeft de komst van de televisie de toegankelijkheid van nieuws voor kinderen sterk vergroot (Comstock & Paik, 1991).

De eerder besproken mediumvergelijkende experimenten met volwassenen suggereren dat het nadelig is dat kinderen vooral via de televisie met het nieuws geconfronteerd worden, omdat de krant effectiever zou zijn bij de overdracht van nieuwsinformatie. Het is echter zeer de vraag of de bevindingen uit de bij volwassenen uitgevoerde mediavergelijkende experimenten op kinderen van toepassing zijn. Er zijn tenminste drie factoren die de generaliseerbaarheid van de resultaten van deze experimenten beperken. In de eerste plaats is de leesvaardigheid bij kinderen minder sterk ontwikkeld dan bij volwassenen, waardoor kinderen waarschijnlijk minder goed in staat zijn om te profiteren van de voordelen die gedrukt nieuws bij de opname van informatie biedt. Daarnaast zijn de mediumvergelijkende studies uitsluitend uitgevoerd bij hoger opgeleide volwassenen. Dit roept de vraag op of de veronderstelde superioriteit van de krant niet beperkt blijft tot of vooral opgaat voor de goede lezers, terwijl de matige lezers relatief meer baat zouden kunnen hebben bij nieuws dat verstrekt wordt via de televisie. Tenslotte zijn de mediumvergelijkende studies uitgevoerd bij proefpersonen die te voren wisten dat zij na afloop over hun kennis van het nieuws zouden worden ondervraagd. De bevindingen uit deze studies zijn daarom niet noodzakelijkerwijze van toepassing op de thuissituatie, waar beide media gebruikt worden zonder dat een toets wordt verwacht. Denkbaar is, dat de aankondiging van een retentietoets verschillend uitwerkt op de motivatie van lezers en kijkers, hetgeen implicaties kan hebben voor de relatieve effectiviteit die voor beide media wordt aangetroffen.

De bedoeling van de huidige studie was driedelig. Het eerste, en meest belangrijke doel, was na te gaan of het bij hoog opgeleide volwassenen gevonden leervoordeel van gedrukt nieuws boven televisienieuws ook geldt voor kinderen uit de hoogste klassen van de basisschool. Meer in het bijzonder werd onderzocht hoe de herinnering van kinderen van televisienieuws dat speciaal voor hen is gemaakt (het Jeugdjournaal) zich verhoudt tot de retentie van inhoudelijk vergelijkbaar gedrukt

nieuws. Ten tweede werd onderzocht in hoeverre de relatieve effectiviteit van televisie en krant als overdragers van nieuws afhankelijk is van het niveau van leesvaardigheid van de kinderen. Ten slotte werd nagegaan of de relatieve effectiviteit van televisie- en gedrukt nieuws afhankelijk is van de wetenschap dat men over de opgedane kennis van het nieuws ondervraagd zal worden.

## 1.1 Hypothesen

### *Differentiële herinnering van televisie- en verbaal nieuws*

Hoe de differentiële herinnering van televisie- en gedrukt nieuws bij kinderen uitvalt, is tot op heden slechts in één quasi-experimenteel mediumvergelijkend experiment onderzocht (Beentjes, Vooijs & Van der Voort, 1993). Beentjes et al. vonden bij kinderen uit de hoogste klassen van de basisschool dat kijkers naar een compilatie van onderwerpen uit het Jeugdjournaal zich meer herinnerden dan lezers van inhoudelijk identieke gedrukte versies, zij het dat het aangetroffen leervoordeel van televisie beperkt bleef tot de kinderen die geen retentietoets verwachtten.

In enkele mediumvergelijkende experimenten die eveneens bij kinderen uit de hoogste klassen van het basisonderwijs werden uitgevoerd, is nagegaan hoe de herinnering van  *fictieve*  televisieverhalen zich verhoudt tot de herinnering van gedrukte versies. Deze studies lieten eveneens zien dat kinderen niet noodzakelijkerwijs het meest gebaat zijn bij gedrukte informatie. Terwijl in de Israëliëse studies van Salomon en Leigh (1984) geen significante mediumverschillen in herinnering werden aangetroffen, wees een tweetal Nederlandse studies uit dat kinderen fictieve televisieverhalen, vergeleken met gedrukte versies, met minder fouten (Beentjes & Van der Voort, 1991a; 1991b) en vollediger (Beentjes & Van der Voort, 1991b) navertelden. In een derde Nederlandse studie was het leervoordeel van televisie boven tekst echter alleen waarneembaar op een uitgestelde herinneringstoets (Beentjes & Van der Voort, 1993).

Naar het onthouden door kinderen van fictieve verhalen zijn behalve studies waarbij televisie- en gedrukt materiaal werd vergeleken ook studies uitgevoerd waarbij een vergelijking tussen televisie en radio werd gemaakt. In

deze televisie-radio-studies werd de herinnering van fictieve televisieverhalen geconstrueerd met de retentie van inhoudelijk identieke verhalen die kinderen beluisterden. De bevindingen uit deze studies kunnen indicatief zijn voor de te verwachten uitkomsten bij de huidige vergelijking van televisie- en gedrukt nieuws, omdat er aanwijzingen zijn dat de vaardigheden die kinderen nodig hebben om beluisterde verhalen te verwerken overeenkomstig zijn aan de vaardigheden benodigd voor de verwerking van zelf-gelezen verhalen (Pezdek, Lehrer & Simon, 1984). Pezdek et al. boden kinderen een fictief verhaal in gedrukte vorm aan en een ander verhaal in ofwel een radio- ofwel een televisieuitvoering. De retentie van de gedrukte verhalen vertoonde een positieve samenhang met die van de beluisterde verhalen, maar was ongerelateerd aan de retentie van de televisieverhalen. De auteurs leidden hieruit af dat er een overlap bestaat tussen de informatieverwerkingsvaardigheden waarop de twee verbale media, radio en het gedrukte woord, een beroep doen.

De televisie-radio-studies lieten bijna zonder uitzondering zien dat kinderen het meest onthielden van de televisieversies: de kinderen uit de televisieconditie herinnerden zich meer centrale informatie (Greenfield & Beagles-Roos, 1988), meer verhaaldetails (Beagles-Roos & Gat, 1983; Greenfield & Beagles-Roos, 1988) en meer acties (Beagles-Roos & Gat, 1983; Gibbons, Anderson, Smith, Field & Fischer, 1986; Hayes, Kelly & Mandel, 1986; Meringoff, 1980). De bevinding dat televisieverhalen beter werden onthouden dan radioverhalen is vaak verklaard met behulp van de duale-coderings-hypothese van Paivio (1969, 1971). Volgens Paivio wordt audiovisuele informatie in twee verschillende maar gerelateerde codes in het geheugen opgeslagen, een verbale en een visuele code, terwijl radioinformatie alleen verbaal wordt opgeslagen. Tijdens de herinnering kan de visuele code als een extra herinneringscode dienen bovenop de verbale code en daarom zouden televisieverhalen beter worden onthouden dan radioverhalen.

In de huidige studie werd eveneens verwacht dat de televisie het meest effectieve medium is om aan kinderen informatie over te dragen, en wel om drie redenen. Ten eerste, omdat, zoals eerder gesteld, kinderen door hun nog

niet volledig ontwikkelde leesvaardigheid niet in staat zijn om optimaal te profiteren van de mogelijkheden die gedrukt materiaal biedt bij de verwerking van informatie. Ten tweede, omdat de televisie-radio-studies hebben aangetoond dat kinderen juist wel baat hebben bij de extra geheugensteun die de toevoeging van beelden aan het gesproken commentaar bij de televisie biedt. En ten derde, omdat in de huidige studie gebruik werd gemaakt van berichten uit het Jeugdjournaal, een programma waarin ernaar gestreefd wordt om geen beeldmateriaal te gebruiken dat afleidt van de verbale boodschap. De eerste hypothese luidde daarom:

H<sub>1</sub>: Kinderen onthouden meer van televisienieuws dan van vergelijkbare gedrukte nieuwsversies.

### *Leesvaardigheid*

Goede lezers onderscheiden zich van matige lezers doordat zij beter in staat zijn om zowel centrale als bijkomstige informatie uit een tekst op te nemen, een tekst te analyseren en er gepaste conclusies uit te trekken (Daneman, 1991). Omdat goede lezers teksten beter onthouden dan matige lezers, ligt het in de rede dat het door ons verwachte verschil in de herinnering van televisie- en gedrukt nieuws bij goede lezers minder sterk ten gunste van televisie zal uitvallen dan bij matige lezers. Bij ons weten is een dergelijk interactie-effect tot op heden slechts in één studie nagegaan (Beentjes & Van der Voort, 1993). De auteurs vonden inderdaad aanwijzingen dat het leervoordeel van televisie boven tekst bij de goede lezers minder sterk was dan bij de matige lezers. Deze bevinding had echter betrekking op het onthouden van fictieve verhalen. Bovendien vond de classificatie van kinderen in goede en matige lezers plaats op basis van leerkrachtoordelen in plaats van objectieve testgegevens. Daarom werd dit interactie-effect in de huidige studie opnieuw onderzocht. De verwachting luidde:

H<sub>2</sub>: Het leervoordeel van televisie- boven gedrukt nieuws valt bij matige lezers hoger uit dan bij goede lezers.

In de huidige studie waren twee leeftijdsgroepen betrokken: kinderen uit groep 6 en groep 8 van het basisonderwijs. Omdat de leesvaardigheid van de jongste leeftijdsgroep minder ontwikkeld is die dan van de oudere leef-



tijdsgroep, wordt het gedrukte nieuws door de jongere kinderen vermoedelijk minder goed onthouden dan door de oudere kinderen, met als mogelijke implicatie dat de jongere kinderen relatief meer baat hebben bij de televisie-informatie. Een dergelijk interactie-effect werd inderdaad in een vergelijkingsstudie van Beentjes en Van der Voort (1991b) aangetroffen. Zij vonden dat kinderen uit groep 6 een fictief televisieverhaal beter reproduceerden dan een vergelijkbaar gedrukt verhaal, terwijl het voordeel van televisie boven tekst bij de kinderen uit groep 8 was verdwenen. Derhalve luidde de verwachting:

H<sub>3</sub>: Het leervoordeel van televisie- boven gedrukt nieuws valt bij kinderen uit groep 6 hoger uit dan bij kinderen uit groep 8.

### **Toetsverwachting**

Terwijl in het dagelijks leven de kijker en de krantelezer het nieuws tot zich nemen zonder te verwachten dat zij achteraf over de opgedane kennis ondervraagd worden, wisten de proefpersonen in de mediumvergelijkingsexperimenten met volwassenen steeds op voorhand dat hun retentie van het nieuws getoetst zou worden. Verwacht mag worden dat proefpersonen gemotiveerd door de aankondiging van een toets meer hun best zullen doen om zowel het televisie- als het gedrukte nieuws in zich op te nemen, met als gevolg dat de retentie wordt verhoogd (Craik, 1979). De vraag is echter of de aankondiging van een test de mentale inspanning van kijkers en lezers in dezelfde mate verhoogt. In een studie bij kinderen vonden Beentjes et al. (1993) dat de aankondiging van een retentietoets het mentale inspanningsniveau bij lezers sterker verhoogde dan bij kijkers, een resultaat dat de auteurs niet hadden verwacht. Salomon en Leigh (1984) vonden daarentegen, eveneens bij kinderen, dat het mentale inspanningsniveau van de kijkers door een toetsaankondiging sterker werd verhoogd dan dat van de lezers. Deze uitslag was wel voorzien en de auteurs gaven er ook een plausibele verklaring voor. Omdat kinderen van nature, dat wil zeggen in een situatie zonder toetsverwachting, al geneigd zijn om meer mentale inspanning te investeren in het lezen van teksten dan in het kijken naar de televisie (Salomon, 1984; Salomon & Leigh, 1984), lijkt het

aannemelijk dat de aankondiging van een toets vooral de mentale inspanning van de kijkers zal verhogen. In de huidige studie luidde de verwachting daarom:

H<sub>4</sub>: De hoeveelheid mentale inspanning die kinderen zonder toetsverwachting in het verwerken van televisie- en gedrukt nieuws investeren, wordt door de aankondiging van een toets bij de kijkers sterker verhoogd dan bij de lezers.

Indien vooral de kijkers baat hebben bij een motivatieverhogende instructie, mag tevens verondersteld worden dat de kijkers, aangespoord door een toetsaankondiging, ook meer leren dan de lezers. In de huidige studie werd daarom verwacht:

H<sub>5</sub>: Het leervoordeel van televisie- boven gedrukt nieuws valt bij kinderen die een toets verwachten hoger uit dan bij kinderen die geen toets verwachten.

## **2 Methode**

### **2.1 Proefpersonen**

Het onderzoek werd uitgevoerd bij 73 meisjes en 79 jongens, afkomstig uit de groepen 6 ( $n = 72$ ;  $M$  leeftijd = 9.3 jaar) en 8 ( $n = 80$ ;  $M$  leeftijd = 11.2 jaar) van vijf basisscholen uit Leiden en omgeving. De kinderen kwamen zowel uit lagere als gemiddelde sociaal-economische milieus. Zij hadden geen leer-, visuele, spraak- of gehoorstoornissen. Kinderen met een score op een gestandaardiseerde test voor begrijpend lezen (CITO, 1981, 1991) die meer dan twee standaardafwijkingen onder het groepsgemiddelde lag, werden buiten de steekproef gehouden. De aanname was dat deelname van deze subgroep van zeer zwakke lezers de uitkomsten voor de tekstconditie te zeer zou benadelen.

### **2.2 Opzet**

Gebruik werd gemaakt van een 2 (groep 6 vs. groep 8) x 2 (matige vs. goede lezers) x 2 (tekst vs. televisie) x 2 (met vs. zonder toetsverwachting)-opzet. Ter verkleining van de foutvariantie werd gekozen voor een 'randomized block factorial design' (Kirk, 1968). Begrijpend lezen werd als matchingvariabele gebruikt bij het vormen van blokken, in de verwachting dat deze variabele positief correleert met retentie van het nieuws. Binnen elk van de

twee leeftijdsgroepen werden kinderen aan de hand van hun scores op een test voor begrijpend lezen gegroepeerd in blokken van vier kinderen met identieke of aangrenzende scores. Vervolgens werden de kinderen binnen elk blok willekeurig toegewezen aan één van de 2 (tekst vs. televisie) x 2 (met vs. zonder toetsverwachting) experimentele condities. Omdat de kinderen gegroepeerd waren in blokken van vier met een vergelijkbaar leesvaardigheidsniveau, konden de factoren 'medium' en 'toetsverwachting' in de analyse behandeld worden als binnen-proefpersonen-, of liever, 'binnen-blokken'-factoren; de twee overige factoren waren tussen-proefpersonen-factoren. Het onderscheid tussen matige en goede lezers werd tot stand gebracht door binnen iedere leeftijdsgroep de mediaan bij de scores op de begrijpend lezen test als 'cut-off score' te gebruiken. De helft van de kinderen in het experiment behoorde tot de categorie 'matige lezers', de andere helft tot de 'goede lezers'. Om te controleren voor mogelijke proefleidereffecten, werd binnen elke leeftijdsgroep de deelname van drie proefleiders systematisch gevarieerd over de vier experimentele condities. De belangrijkste afhankelijke variabelen waren: de hoeveelheid mentale inspanning die kinderen in het lezen of bekijken van het nieuws investeren en de proportie goede antwoorden op een kennistoets over de nieuwsberichten.

### 2.3 Stimulusmateriaal

Elk kind nam kennis van vijf nieuwsberichten. De helft van de kinderen zag de berichten op de televisie; de andere helft las zelf de gedrukte versies van deze berichten.

De vijf onderwerpen waren ontleend aan het Jeugdjournaal, een nieuwsrubriek die het nieuws begrijpelijk wil maken voor kinderen tussen de 10 en 12 jaar. Om voorkennis over de gebruikte nieuwsonderwerpen te verkleinen, werden onderwerpen geselecteerd die ten minste een jaar voor aanvang van het experiment waren uitgezonden. Met hetzelfde doel werden onderwerpen gekozen die slechts één keer in het nieuws waren geweest. Het gesproken commentaar bij de televisie-nieuwsberichten was zonder kennis van de begeleidende beelden begrijpelijk. Daarom kon het letterlijk uitgeschreven commentaar van de televisieversies gebruikt worden in de tekstconditie,

zonder iets weg te laten of toe te voegen.

De vijf geselecteerde berichten vormden een representatieve afspiegeling van het nieuws dat in het Jeugdjournaal aan bod komt, en bestonden dan ook uit zowel berichten die vooral voor kinderen interessant zijn als typische 'volwassen' nieuwsberichten. Zij handelden over de volgende gebeurtenissen: 'Beer vrijgelaten in natuurpark na jaren van gevangenschap', 'Japanse kinderen spijbelen veel omdat ze gepest worden', 'Koningin Beatrix opent nieuwe treintunnel', 'Neushoorn ten onrechte verkocht aan een circus' en 'Nieuwe Amerikaanse wet maakt het moeilijker om wapens te kopen'. Ten behoeve van de televisieconditie werden de vijf onderwerpen aan elkaar gemonteerd en gegoten in het 'format' van een complete uitzending van het Jeugdjournaal, inclusief leader en aftiteling. De totale duur van de televisieversie was 11 minuten, ongeveer gelijk aan de duur van een normale uitzending van het Jeugdjournaal.

De tekstversies van de vijf berichten werden opgemaakt als een artikel uit de krant. De titelkaarten die in de televisieversies werden gebruikt bij de aankondiging van elk nieuw onderwerp werden als kop voor de tekstversies gebruikt. De introductie bij ieder onderwerp, die aan het begin van elk nieuwsbericht door de nieuwslezer werd uitgesproken, werd in de eerste alinea van de tekstversies vet gedrukt weergegeven. De resterende tekst werd afgedrukt in twee kolommen. Op deze manier werd geprobeerd de normale opmaak van een krantartikel zo dicht mogelijk te benaderen, terwijl de verbale informatie in de tekst- en televisieversies constant werd gehouden.

### 2.4 Procedure

Per deelnemende school werd het experiment tegelijkertijd in twee ongebruikte kamers of lokalen in het schoolgebouw uitgevoerd, een kamer voor de televisieconditie en een kamer voor de tekstconditie. De kinderen werden getest in kleine groepjes van drie of vier leerlingen. De kinderen werden in plaats van ieder apart, in kleine groepjes getest om de vergelijkbaarheid tussen de experimentele conditie zonder toetsverwachting en de thuissituatie te vergroten. De veronderstelling was dat het moeilijk zou zijn kinderen op een informele manier het nieuws te laten lezen of bekijken als

zij alleen zouden zijn met een vreemde proefleider.

De kinderen werden in groepjes van zes of acht uit hun klaslokaal gehaald. De kinderen die aan de televisieconditie waren toegewezen werden door een proefleider naar de 'televisieruimte' gebracht; de overige leerlingen gingen met een andere proefleider mee naar de 'leesruimte'. In beide locaties zaten kinderen aan tafels die ver uit elkaar gezet waren. In de televisieruimte zaten de kinderen ongeveer twee meter verwijderd van een 40cm-kleurentelevisie, die op ooghoogte was geplaatst.

Om mogelijke school- of groepseffecten te vermijden, waren alle vier de experimentele condities vertegenwoordigd in iedere school en klas. Per klas namen maximaal 16 kinderen aan het experiment deel. Om te voorkomen dat kinderen elkaar op de hoogte stelden van wat er in het experiment van hen werd verwacht, werden de experimentele behandelingen van kinderen uit dezelfde klas in één ochtend of middag afgerond. De kinderen uit de klas die toegewezen waren aan de televisie- of tekstconditie zonder toetsverwachting namen deel aan de eerste sessie. De overige kinderen, die waren toegewezen aan een televisie- of tekstconditie met toetsverwachting, werden getest in een aansluitende tweede sessie. Een sessie duurde ongeveer 50 minuten.

In de condities zonder toetsverwachting werd kinderen verteld: "We gaan vandaag eens iets anders, iets bijzonders doen. Ik moet alleen nog wat voor jullie voorbereiden, en dat kan ik nu pas doen, omdat ik nu pas weet hoe jullie heten." In de televisieconditie vervolgde de proefleider: "In de tussentijd kunnen jullie wat naar de televisie kijken. Ik heb hier een videoband met een aflevering van het Jeugdjournaal. Daar kunnen jullie naar kijken terwijl ik bezig ben." In de tekstconditie zei de proefleider: "In de tussentijd kunnen jullie wat lezen. Ik heb hier een paar stukjes uit een kinderkrant. Die kunnen jullie lezen terwijl ik bezig ben." Op een onnadrukkelijke manier werd aan de kinderen gevraagd om niet met elkaar te praten, omdat de proefleider zich anders moeilijk zou kunnen concentreren.

In de condities met toetsverwachting werd kinderen gezegd: "We gaan vandaag een testje doen." In de televisieconditie zei de proefleider: "Ik heb hier een videoband met een afleve-

ring van het Jeugdjournaal, die we gaan bekijken." In de tekstconditie werd gezegd: "Ik heb hier een paar stukjes uit een kinderkrant, die jullie moeten lezen." Vervolgens werd de instructie gegeven: "Jullie moeten goed opletten bij wat jullie straks gaan zien (of: gaan lezen), want na afloop krijgen jullie er vragen over."

Terwijl de expositietijd voor de kinderen die het nieuws via de televisie zagen steeds 11 minuten bedroeg, werd de kinderen in de tekstconditie toegestaan het nieuws in hun eigen tempo te lezen. Er werd van afgezien om de expositietijd voor de televisie- en tekstcondities gelijk te stellen, omdat een vooronderzoek had uitgewezen dat de meeste kinderen meer dan 11 minuten nodig hadden om de vijf nieuwsberichten te lezen. Gelijkstelling van de expositietijd zou daarom de tekstconditie onrecht aandoen en een zinvolle mediumvergelijking in de weg staan. De gemiddelde leestijd bedroeg 12.59 minuten.

Onmiddellijk na vertoning van de televisieversie kregen de kinderen in de televisieconditie de vragenlijst voor de eerste afhankelijke variabele gepresenteerd. In de tekstconditie waren de kinderen niet altijd op hetzelfde moment klaar met lezen. Hen werd gevraagd een hand op te steken als zij klaar waren en vervolgens werd hen de eerste vragenlijst overhandigd. De eerste maat die werd afgenomen betrof de mentale inspanning die kinderen in het bekijken of lezen van de nieuwsonderwerpen hadden geïnvesteerd. Vervolgens werd aan de hand van een 'cued-recall test' vastgesteld wat kinderen van de onderwerpen hadden onthouden. Beide maten werden voorafgegaan door een schriftelijke uitleg. Het leesvaardigheidsniveau van de kinderen was reeds drie weken voorafgaand aan het experiment vastgesteld.

## 2.5 Meetinstrumenten

### *Begrijpend lezen*

Het leesvaardigheidsniveau van de kinderen werd gemeten met behulp van gestandaardiseerde tests voor begrijpend lezen, ontwikkeld door het CITO. Verschillende tests werden gebruikt voor kinderen uit groep 6 (CITO, 1981) en groep 8 (CITO, 1991). Beide toetsen bestonden uit vijf teksten waarover in totaal 25 meerkeuzevragen werden gesteld. In de vragen bij elke tekst kregen kinderen de opdracht het centrale thema aan te wijzen, verschillende gedeel-

ten van de tekst met elkaar te verbinden en gevolgtrekkingen te maken uit de gegeven informatie. Cronbachs alfa (K-R 20) was .85 voor groep 6 en .80 voor groep 8.

### **Mentale inspanning**

De hoeveelheid mentale inspanning die kinderen in het bekijken en lezen van het nieuws investeerden, werd gemeten met behulp van een uitgebreide versie van Salomons (1984) schaal voor mentale inspanning, ontwikkeld door Beentjes, Vooijs en Van der Voort (1993). De uitgebreide vragenlijst bestond uit 18 uitspraken waarin de mate van inspanning tijdens het verwerken van het nieuws werd uitgedrukt. Bijvoorbeeld: "Toen ik aan het televisiekijken was (of: toen ik aan het lezen was), wilde ik alles begrijpen." Kinderen reageerden op iedere uitspraak aan de hand van een vierpunts-schaal, die liep van "helemaal mee eens" tot "helemaal niet mee eens". Cronbachs alfa was .79 in de televisieconditie en .81 in de tekstconditie.

### **Herinnering**

De retentie van de vijf berichten werd gemeten aan de hand van een schriftelijke kennistoets bestaande uit 56 open vragen. Er werd gebruik gemaakt van zogenaamde 'cued-recall'-vragen, in plaats van een vrije herinneringsmaat waarbij kinderen spontaan opschrijven wat zij nog weten, omdat vrije herinneringstoetsen de feitelijke kennis van proefpersonen kunnen onderschatten (Berry, 1983; Woodall, Davis & Sahin, 1983). Van het gebruik van een meerkeuzetoets werd afgezien, omdat we de daadwerkelijke herinnering van het nieuws wilden meten en niet herkenning.

Voor ieder nieuwsbericht werden open vragen opgesteld die betrekking hadden op elk van de vijf voornaamste elementen waaruit de meeste nieuwsonderwerpen bestaan: gebeurtenis, plaats, belangrijkste personen, oorzaak en gevolg (Findahl & Höijer, 1985). Daarnaast werden voor ieder bericht vragen over details opgenomen. In de kennisstoets werden alleen vragen gesteld over informatie die was opgenomen in de tekst van de gedrukte nieuwsberichten (en het gesproken commentaar). Er werden dus geen vragen gesteld over visuele informatie die niet verbaal was weergegeven. De formulering van een aantal vragen werd bijgesteld

naar aanleiding van een vooronderzoek uitgevoerd bij kinderen uit de groepen 6 en 8 van vier scholen die niet aan het experiment deelnamen ( $N = 148$ ). Cronbachs alfa (K-R 20) voor de definitieve toets was .93.

In de televisieberichten werd een gedeelte van de verbaal weergegeven informatie aangevuld met beelden die min of meer dezelfde informatie bevatten. Om een analyse te kunnen maken van de bijdrage die deze redundante visuele informatie aan de herinnering levert, werden de vragen uit de kennisstoets ingedeeld in twee typen: (a) vragen over informatie die alleen verbaal was weergegeven, in de tekst- en in de televisieversie, en (b) vragen over informatie die, geheel of gedeeltelijk, ook in beelden was weergegeven in de televisieversie. De 56 vragen werden door twee onafhankelijke beoordelaars ingedeeld in de categorieën 'puur verbaal' en 'gevisualiseerd'. De tussenbeoordelaars-overeenstemming, gemeten met behulp van Cohens kappa, was .96. Vijfentwintig vragen werden gecategoriseerd als 'puur verbaal' (Cronbachs alfa = .89) en 21 vragen als 'gevisualiseerd' (Cronbachs alfa = .84).

## **3 Resultaten**

Data-controle liet zien dat de verdelingen voor de mentale inspannings- en herinneringsscores voldeden aan de aannames voor variantieanalyse. Voor geen enkele maat werden hoofdeffecten van sekse of interactie-effecten met sekse gevonden. Sekse werd daarom als variabele buiten de analyses gehouden. In de variantie-analyses werden de proefpersonen die samen een blok van vier vormden (en die gematched waren op leesvaardigheid) behandeld alsof zij één proefpersoon waren die meerdere herhaalde metingen heeft ondergaan (Kirk, 1968; Tabachnick & Fidell, 1989). De factoren 'medium' en 'toetsverwachting' werden dus in de analyses behandeld als binnenproefpersonen-, ofwel 'binnen-blokken'-factoren. Alle effecten werden getoetst onder gebruikmaking van een alfaniveau van .05.

### **3.1 Mentale inspanning**

Een 2 (tekst vs. televisie) x 2 (met vs. zonder toetsverwachting) x 2 (groep 6 vs. groep 8) x 2 (matige vs. goede lezers)-variantie-analyse



**Tabel 1***Gemiddelde mentale inspanning van kijkers en lezers als een functie van toetsverwachting en leeftijdsgroep*

groep	Toetsverwachting							
	Ja				Nee			
	TV		Tekst		TV		Tekst	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
6	2.94	0.50	2.85	0.34	2.61	0.43	2.93	0.38
8	2.97	0.32	3.07	0.27	2.60	0.36	2.69	0.37
<i>M</i>	2.96	0.41	2.96	0.32	2.61	0.39	2.81	0.52

Noot Minimum score is 1 en maximum score is 4.

werd uitgevoerd op de scores voor mentale inspanning, met medium en toetsverwachting als binnen-proefpersonen-factoren en leeftijdsgroep en niveau voor begrijpend lezen als tussen-proefpersonen-factoren. Tabel 1 vermeldt het gemiddelde van de mentale inspanningsscores (totaalscores per proefpersoon gedeeld door het aantal items) voor de televisie- en tekstconditie, per leeftijdsgroep en voor de condities met en zonder toetsverwachting. Het hoofdeffect voor toetsverwachting was significant,  $F(1, 34) = 18.98, p < .001$ ; de proportie verklaarde variantie was  $\eta^2 = .36$ , waarbij  $\eta^2 = SS_{\text{effect}} / SS_{\text{effect}} + SS_{\text{error}}$  (Cohen, 1973, p. 108; 1988; Tabachnick & Fidell, 1989, p. 444). Conform de bedoeling, rapporteerden de kinderen die te voren wisten dat zij getoetst zouden worden dat zij zich meer hadden ingespannen dan de kinderen die vooraf niet wisten dat er een test zou volgen. Er waren geen significante hoofdeffecten voor medium, leeftijdsgroep of niveau voor begrijpend lezen. Overeenkomstig de voorspelling, leidde de aankondiging van een toets bij de kijkers tot een grotere verhoging van de mentale inspanning dan bij de lezers. Dit interactie-effect tussen medium en

toetsverwachting was echter niet significant,  $F(1, 34) = 2.39, p < .13$ . Er was echter wel een significante interactie tussen toetsverwachting en leeftijdsgroep: de mentale inspanning van kinderen uit groep 8 werd door de aankondiging van een toets sterker verhoogd dan bij kinderen uit groep 6,  $F(1, 34) = 4.93, p < .03, \eta^2 = .13$ . Er waren geen andere significante interactie-effecten.

### 3.2 Herinnering

Een 2 (tekst vs. televisie) x 2 (met vs. zonder toetsverwachting) x 2 (groep 6 vs. groep 8) x 2 (matige vs. goede lezers)-variantie-analyse werd uitgevoerd op de totaalscores op de herinneringstoets, met medium en toetsverwachting als binnen-proefpersonen-factoren en leeftijdsgroep en niveau voor begrijpend lezen als tussen-proefpersonen-factoren. Tabel 2 vermeldt de gemiddelde proporties goede antwoorden van de kijkers en lezers, per leeftijdsgroep en voor de condities met en zonder toetsverwachting. Zoals voorspeld, onthielden de kinderen die het nieuws via de televisie hadden gezien ( $M = .51, SD = .19$ ) significant meer dan de kinderen die de tekstversies hadden ge-

**Tabel 2***Gemiddelde herinneringsscores van kijkers en lezers als een functie van toetsverwachting en leeftijdsgroep*

groep	Toetsverwachting							
	Ja				Nee			
	TV		Tekst		TV		Tekst	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
6	.44	.19	.32	.19	.38	.17	.31	.16
8	.64	.12	.51	.20	.56	.15	.53	.22
<i>M</i>	.55	.19	.42	.21	.47	.19	.43	.22

Noot De scores zijn gemiddelde proporties goede antwoorden.

lezen ( $M = .42, SD = .21, F(1, 34) = 10.62, p < .003, \eta^2 = .24$ ).

Kinderen uit groep 8 ( $M = .56, SD = .18$ ) onthielden significant meer van het nieuws dan kinderen uit groep 6 ( $M = .36, SD = .18, F(1, 34) = 61.07, p < .001, \eta^2 = .64$ ). Kinderen die te voren wisten dat zij getoetst zouden worden, presteerden iets beter op de kennistoets dan de kinderen zonder toetsverwachting, maar dit effect was niet significant,  $F(1, 34) = 2.87, p < .10$ , en het was niet van toepassing op de kinderen uit de tekstcondities. Conform de voorspelling, was de kennis van de kijkers meer bij een toetsaankondiging gebaat dan de kennis van de lezers, maar ook deze trend was niet significant,  $F(1, 34) = 2.07, p < .16$ . Anders dan verwacht, verschilde de relatieve effectiviteit van televisie- en gedrukt nieuws niet per leeftijdsgroep,  $F(1, 34) = 0.04, p < .85$ . Zowel kinderen uit groep 6 als kinderen uit groep 8 onthielden meer van het televisienieuws dan van het gedrukte nieuws en dit leervoordeel van de televisie was bij beide leeftijdsgroepen ongeveer even groot. Er waren geen andere significante interactie-effecten.

Tabel 3 bevat de gemiddelde proporties goede antwoorden op de kennistoets voor de televisie- en tekstconditie, uitgesplitst naar niveau van begrijpend lezen. De goede lezers onthielden meer van het nieuws dan de matige lezers,  $F(1, 34) = 50.11, p < .001, \eta^2 = .59$ . Het leervoordeel van televisie- boven gedrukt

nieuws was groter bij de matige lezers dan bij de goede lezers, maar tegen onze verwachting in was dit interactie-effect tussen medium en niveau van begrijpend lezen niet statistisch significant,  $F(1, 34) = 3.35, p < .08$ .

Om te controleren of het voordeel van televisie- boven gedrukt nieuws opging voor elk van de vijf nieuwsberichten die in het onderzoek werden gebruikt, werd een variantie-analyse uitgevoerd met medium en toetsverwachting als 'binnen-blokken'-factoren en de herinneringsscores per nieuwsbericht als additionele binnen-proefpersonen-factor. Tabel 4 vermeldt per nieuwsverhaal de gemiddelde proporties goede antwoorden voor de televisie- en tekstconditie. Er was geen interactie-effect tussen de vijf nieuwsonderwerpen en de factor medium,  $F(4, 148) = 1.19, p < .32$ , hetgeen betekent dat voor elk van de vijf berichten gold dat de televisieversie beter werd onthouden dan de tekstversie.

Om te onderzoeken wat de bijdrage aan de herinnering was van de aan de verbale boodschappen gerelateerde visuele informatie uit de televisieberichten, werd een variantie-analyse uitgevoerd met medium en toetsverwachting als 'binnen-blokken'-factoren en als additionele binnen-proefpersonen-factor de herinneringsscores voor de 'puur verbale' en 'gevisualiseerde' informatie. Blijkens een significant interactie-effect tussen medium en deze twee categorieën informatie (zie Figuur 1), deed het leervoordeel van televisie boven

**Tabel 3**  
Gemiddelde herinneringsscores van kijkers en lezers als een functie van niveau van begrijpend lezen

Begrijpend Lezen	TV		Tekst		Gemiddeld	
	M	SD	M	SD	M	SD
Goed	.58	.13	.54	.16	.56	.13
Matig	.44	.15	.31	.16	.38	.13

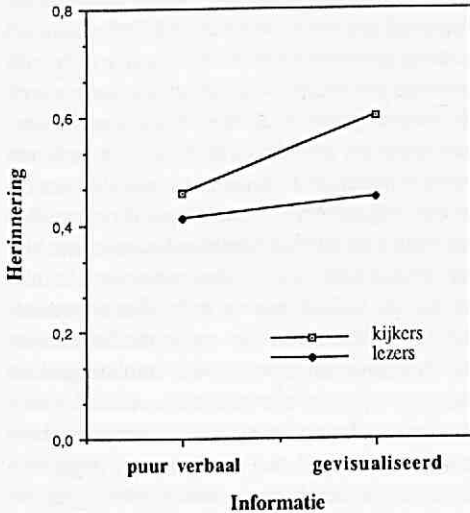
Noot. De scores zijn gemiddelde proporties goede antwoorden.

**Tabel 4**  
Gemiddelde herinneringsscores van kijkers en lezers per nieuwsonderwerp

Onderwerp	1		2		3		4		5	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
TV	.52	.20	.54	.27	.51	.23	.53	.25	.47	.21
Tekst	.42	.24	.48	.25	.39	.23	.42	.27	.40	.25
M	.47	.23	.51	.26	.45	.23	.48	.27	.44	.23

Noot. De scores zijn gemiddelde proporties goede antwoorden.

tekst zich het sterkst voor bij de informatie die in de televisieberichten was gevisualiseerd,  $F(1, 37) = 27.21, p < .001, \eta^2 = .42$ . Op de kennisvragen over informatie die alleen verbaal werd overgedragen, scoorden kijkers ( $M = .46, SD = .20$ ) slechts iets hoger dan lezers ( $M = .41, SD = .22$ ), terwijl er een veel groter verschil bestond tussen kijkers ( $M = .60, SD = .20$ ) en lezers ( $M = .45, SD = .22$ ) op de kennisvragen over informatie die op de televisie was gevisualiseerd.



Figuur 1. Gemiddelde herinneringsscores van kijkers en lezers voor puur verbale en gevisualiseerde informatie

#### 4 Discussie

Terwijl eerdere experimentele vergelijkende studies lieten zien dat volwassenen gedrukt nieuws beter onthouden dan televisienieuws, werd in de huidige studie bij kinderen een tegenovergesteld resultaat gevonden. In overeenstemming met de hoofdhypothese ( $H_1$ ), onthielden kinderen nieuwsberichten van de televisie beter dan vergelijkbare tekstversies. Het gedrukte nieuws werd het slechtst onthouden, ondanks het feit dat de tekstconditie op twee manieren werd bevoordeeld. Ten eerste werden de lezers gemiddeld twee minuten langer aan het stimulusmateriaal blootgesteld dan de kijkers. Daarnaast werden de allerzwakste lezers buiten het experiment gehouden, omdat verwacht werd dat de opname van deze groep de resultaten van de tekstconditie zou drukken.

De superioriteit van televisie als medium om nieuwsinformatie aan kinderen over te dragen had een algemener karakter dan verwacht. De bevinding dat kinderen televisienieuws beter onthouden dan gedrukt nieuws bleef niet beperkt tot bepaalde subgroepen van kinderen, maar gold voor het volledige leeftijdsbereik dat werd onderzocht, ongeacht het leesvaardigheidsniveau van de kinderen. Daarnaast bleef de bevinding dat televisie voor kinderen het 'beste' nieuwsmedium is, niet beperkt tot de onnatuurlijke situatie waarin nieuwsverhalen worden geconsumeerd in de wetenschap dat men later over de informatie zal worden ondervraagd, maar gold zij ook voor de meer natuurlijke situatie waarin het nieuws zonder toetsverwachting wordt geconsumeerd. De resultaten van dit onderzoek zijn 'goed nieuws' voor kinderen, omdat zij het medium dat als beste naar voren kwam aanzienlijk frequenter gebruiken dan de krant.

Hoewel zoals voorzien in  $H_2$ , het leervoordeel van televisie- boven gedrukt nieuws bij de zwakke lezers groter was dan bij de goede lezers, was dit verschil niet significant. Een mogelijke reden waarom geen significante interactie tussen leesvaardigheid en medium werd gevonden, is dat de allerzwakste lezers buiten het experiment werden gehouden. Een tweede mogelijke verklaring kan worden gezocht in het geringe moeilijkheidsniveau van de gebruikte nieuwsverhalen. De teksten waren helder geschreven en sloten goed aan bij het begripsniveau van kinderen van 10 tot 12 jaar. Het is denkbaar dat het leesvaardigheidsniveau van kinderen pas interacteert met de relatieve effectiviteit van televisie- en gedrukt nieuws indien de teksten minder eenvoudig te begrijpen zijn. Zwakke lezers ondervinden bij het verwerken van informatie met een hoog moeilijkheidsniveau extra problemen, een handicap die in de televisieconditie deels overwonnen kan worden door de steun die begeleidende beelden bij de verwerking van de verbale informatie kunnen bieden.

Het geringe moeilijkheidsniveau van de gebruikte teksten kan mogelijk tevens verklaren waarom, anders dan voorspeld ( $H_3$ ), het leervoordeel van televisie- boven gedrukt nieuws bij jonge kinderen (groep 6) niet hoger uitviel dan bij oudere kinderen (groep 8). Weliswaar hadden de jongere kinderen vergeleken bij de

oudere kinderen meer moeite om zowel het gedrukte als het televisienieuws te onthouden. Maar omdat de teksten ook voor de jongste kinderen goed te begrijpen waren, werden zij door hun geringere leesvaardigheid niet zodanig gehinderd dat het leernadeel van tekst ten opzichte van televisie bij hen sterker uitviel dan bij de oudere kinderen.

In vergelijking met de conditie zonder toetsverwachting, leidde de aankondiging van een toets conform de bedoeling tot een significante verhoging van de mentale inspanning van de kijkers en de lezers. In overeenstemming met Salomon en Leigh's (1984) hypothese ( $H_4$ ), werd vooral de mentale inspanning van de kijkers door de aankondiging van een natoets verhoogd, maar ook dit interactie-effect was niet significant. Dat de door een toetsaankondiging opgeroepen verhoging van de mentale inspanning bij kijkers niet veel hoger was dan bij lezers, kan het gevolg zijn van het feit dat de kijkers ook zonder toetsverwachting reeds een relatief hoog niveau van mentale inspanning vertoonden (zij hadden een gemiddelde score van 2.61 op een schaal van 1 tot 4). Ondanks onze pogingen om de conditie zonder toetsverwachting zo min mogelijk te laten afwijken van de thuissituatie, was de mentale inspanning in deze conditie mogelijk toch hoger dan in de thuissituatie, wellicht omdat de kinderen uit de klas werden gehaald om iets onbekends te gaan doen en in kleine groepjes werden getest. In het onderzoek van Beentjes et al. (1993) werden halve schoolklassen tegelijkertijd getest; Salomon en Leigh verschaffen hieromtrent geen informatie.

Onze voorspelling dat het leervoordeel van televisie boven gedrukt nieuws het hoogst zou uitvallen bij kinderen die wisten dat zij getoetst zouden worden ( $H_5$ ), was gebaseerd op de aanname dat een toetsverwachting vooral de mentale inspanning van de kijkers verhoogt ( $H_4$ ). Omdat deze aanname niet bleek op te gaan, is het begrijpelijk dat het leervoordeel van televisie boven tekst in de conditie met toetsverwachting niet significant hoger was dan in de conditie zonder toetsverwachting.

De voorspelling dat kinderen televisienieuws beter onthouden dan gedrukt nieuws was gedeeltelijk gebaseerd op de aanname dat kinderen gebaat zijn bij de extra geheugensteun die de televisie via haar beelden biedt, mits de

beeldinformatie gerelateerd is aan het gesproken commentaar. Deze veronderstelling kreeg in ons onderzoek steun van de bevinding dat het leervoordeel van televisie boven tekst het meest geprononceerd was bij die elementen uit de verbale informatie die op de televisie door inhoudelijk aansluitende beelden werden ondersteund.

De gevonden superioriteit van televisie boven gedrukt nieuws is dus niet alleen het gevolg van verschillen die inherent zijn aan beide communicatiemediën en de manier waarop kinderen informatie uit deze mediën verwerken. Zij is mede te danken aan de wijze waarop de makers van het Jeugdjournaal het medium televisie hebben gebruikt. In de gebruikte onderwerpen werd het grote voordeel van televisie om verbale informatie visueel te ondersteunen effectief benut, terwijl tegelijkertijd de nadelen die vaak aan televisienieuwsuitzendingen kleven zoveel mogelijk werden vermeden. In feite hebben de makers van de gebruikte nieuwsberichten voldaan aan een reeks aanbevelingen die Robinson en Levy (1986) hebben gedaan om een effectieve overdracht van televisienieuws te bevorderen. De nieuwsberichten werden in een relatief rustig tempo gepresenteerd, de onderwerpen werden helder van elkaar gescheiden, waar mogelijk werd een 'human-interest'-invalshoek bij de verhalen gebruikt, de nieuwsinformatie werd helder verwoord, technische en gespecialiseerde termen werden uitgelegd en waar gewenst werd gebruik gemaakt van grafische ondersteuning.

Onze indruk is dat het Jeugdjournaal, door de doelmatige manier waarop het medium televisie wordt gebruikt, herinneringstechnisch beter in elkaar steekt dan het 'volwassen' journaal dat de zojuist besproken aanbevelingen van Robinson en Levy (1986) minder stringent ter harte lijkt te nemen. Het is daarom nog maar de vraag of de bij volwassenen aangetroffen superioriteit van gedrukt nieuws ook van toepassing is wanneer hun herinnering van berichten uit het Jeugdjournaal met gedrukte versies wordt vergeleken. Het is geenszins uitgesloten dat volwassenen, ondanks hun hogere leesvaardigheid, van nieuwsverhalen uit het Jeugdjournaal evenveel onthouden als van vergelijkbare gedrukte verhalen, en wellicht wordt het Jeugdjournaal zelfs beter onthouden. Evenzeer is het de vraag of de bij kinderen aangetroffen



superioriteit van televisie ook geldt wanneer hun herinnering van het 'volwassen' televisie-journaal met gedrukt nieuws wordt vergeleken. In een vervolgeperiment, dat thans gaande is, worden bovengenoemde vragen onderzocht door na te gaan hoeveel volwassenen en kinderen onthouden van televisie- en tekstversies van nieuwsverhalen die door het Jeugdjournaal en het 'volwassen' journaal over dezelfde onderwerpen zijn vervaardigd.

Terwijl de voordelen die televisie bij de informatieoverdracht biedt in de gebruikte nieuwsverhalen ten volle zijn uitgebuit, kan men zich afvragen of de voordelen die de krant biedt in het onderzoek niet zijn onderbenut. De gedrukte nieuwsversies werden, evenals in de eerdere vergelijkende studies bij volwassenen, direct afgeleid van de televisieteksten. Omwille van de experimentele vergelijkbaarheid waren de gedrukte teksten identiek aan het gesproken televisiecommentaar. Hoewel de gedrukte verhalen ook zonder kennis van de begeleidende beelden als op-zichzelf-staande tekst uitstekend te begrijpen waren, is het in beginsel denkbaar dat het medium tekst in onze studie enigszins tekort werd gedaan, omdat de verhalen niet speciaal voor de krant waren geschreven. Dit probleem deed zich ook voor in de mediumvergelijkende experimenten die bij volwassenen werden uitgevoerd. Maar in dat onderzoek stond de mogelijke onderbenutting van het medium tekst de interpretatie van de gevonden mediumverschillen niet in de weg, omdat het gedrukte nieuws het beste werd onthouden. Omdat kinderen zich echter het meest van het televisienieuws herinnerden, dient nader te worden onderzocht of het gevonden mediumverschil niet mede is toe te schrijven aan een onderbenutting van het medium tekst. In een vervolgeperiment zullen wij daarom nagaan of televisie voor kinderen ook het meest effectieve nieuwsmedium is wanneer nieuwsberichten van de televisie behalve met letterlijk uitgeschreven commentaren vergeleken worden met artikelen die door verschillende jeugdjournalisten over dezelfde onderwerpen zijn geschreven. Wij verwachten echter dat ook uit een dergelijke vergelijking de televisie als het meest effectieve nieuwsmedium voor kinderen uit de bus zal komen.

## Literatuur

- Anderson, B., Mead, N., & Sullivan, S. (1986). *Television: What do National Assessment results tell us?* Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Beagles-Roos, J., & Gat, I. (1983). Specific impact of radio and television on children's story comprehension. *Journal of Educational Psychology, 75*, 128-137.
- Beentjes, J. W. J., & Voort, T. H. A. van der (1991a). Recall and language use in retellings of televised and printed stories. *Poetics, 20*, 91-104.
- Beentjes, J. W. J., & Voort, T. H. A. van der (1991b). Children's written accounts of televised and printed stories. *Educational Technology Research and Development, 39*(3), 15-26.
- Beentjes, J. W. J., & Voort, T. H. A. van der (1993). Television viewing versus reading: Mental effort, retention, and inferential learning. *Communication Education, 42*, 191-205.
- Beentjes, J. W. J., Vooijs, M. W., & Voort, T. H. A. van der (1993). Children's recall of televised and printed news as a function of test expectation. *Journal of Educational Television, 19*, 5-13.
- Berry, C. (1983). Learning from television news: A critique of the research. *Journal of Broadcasting, 27*, 359-370.
- CITO (1981). *Begrijpend lezen leerjaar 3, 4 en 5 basisonderwijs*. Arnhem: CITO.
- CITO (1991). *Eindtoets basisonderwijs*. Arnhem: CITO.
- Cohen, J. (1973). Eta-squared and partial eta-squared in fixed factor anova designs. *Educational and Psychological Measurement, 33*, 107-112.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Comstock, G., & Paik, H. (1991). *Television and the American child*. New York: Academic Press.
- Craik, F. I. M. (1979). Human memory. *Annual Review of Psychology, 30*, 63-102.
- Daneman, M. (1991). Individual differences in reading skills. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research Vol II* (pp. 512-538). New York: Longman.
- DeFleur, M. L., Davenport, L., Cronin, M., & DeFleur, M. (1992). Audience recall of news stories presented by newspaper, computer, television, and radio. *Journalism Quarterly, 69*, 1010-1022.
- Drew, D. G., & Grimes, T. (1987). Audio-visual redundancy and TV news recall. *Communication Research, 14*, 452-461.
- Drew, D. G., & Reeves, B. B. (1980). Children and television news. *Journalism Quarterly, 57*, 45-54.

- Facorro, L. B., & DeFleur, M. L. (1993). A cross-cultural experiment on how well audiences remember news stories from newspaper, computer, television, and radio. *Journalism Quarterly*, 70, 585-601.
- Findahl, O., & Højjer, B. (1985). Some characteristics of news memory and comprehension. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 29, 379-396.
- Furnham, A., & Gunter, B. (1985). Sex, presentation mode and memory for violent and non-violent news. *Journal of Educational Television*, 11, 99-105.
- Furnham, A., Gunter, B., & Green, A. (1990). Remembering science: The recall of factual information as a function of the presentation mode. *Applied Cognitive Psychology*, 4, 203-212.
- Gibbons, J., Anderson, D. R., Smith, R., Field, D. E., & Fischer, C. (1986). Young children's recall and reconstruction of audio and audiovisual narratives. *Child Development*, 57, 1014-1023.
- Graber, D. A. (1990). Seeing is remembering: How visuals contribute to learning from television news. *Journal of Communication*, 40(3), 134-155.
- Greenfield, P. M., & Beagles-Roos, J. (1988). Television vs. radio: The cognitive impact on different socioeconomic and ethnic groups. *Journal of Communication*, 38(2), 71-92.
- Grimes, T. (1991). Mild auditory-visual dissonance in television news may exceed viewer attentional capacity. *Human Communication Research*, 18, 268-298.
- Gunter, B. (1987). *Poor reception: Misunderstanding and forgetting broadcast news*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gunter, B. (1991). Responding to news and public affairs. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Responding to the screen: Reception and reaction processes* (pp. 229-260). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gunter, B., & Furnham, A. (1986). Sex and personality differences in recall of violent and non-violent news from three presentation modalities. *Personality and Individual Differences*, 7, 829-837.
- Gunter, B., Furnham, A., & Gietson, G. (1984). Memory for the news as a function of the channel of communication. *Human Learning*, 3, 265-271.
- Gunter, B., Furnham, A., & Leese, J. (1986). Memory for information from a party political broadcast as a function of the channel of communication. *Social Behaviour*, 1, 135-142.
- Hayes, D. S., Kelly, S. B., & Mandel, M. (1986). Media differences in children's story synopses: Radio and television contrasted. *Journal of Educational Psychology*, 78, 341-346.
- Kirk, R. E. (1968). *Experimental design: Procedures for the behavioral sciences*. Belmont, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Kozma, R. B. (1991). Learning with media. *Review of Educational Research*, 61, 179-211.
- Lil, J. E. van (1989). Media use by children and young people. *EBU Review*, 40(4), 23-27.
- Meringoff, L. K. (1980). Influence of the medium on children's story apprehension. *Journal of Educational Psychology*, 72, 240-249.
- Paivio, A. (1969). Mental imagery in associative learning and memory. *Psychological Review*, 61, 179-211.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt.
- Pezdek, K., Lehrer, A., & Simon, S. (1984). The relationship between reading and cognitive processing of television and radio. *Child Development*, 54, 1015-1023.
- Reese, S. D. (1984). Visual-verbal redundancy effects on television news learning. *Journal of Broadcasting*, 28, 79-87.
- Robinson, J. P., & Davis, D. K. (1990). Television news and the informed public: An information-processing approach. *Journal of Communication*, 40(3), 106-119.
- Robinson, J. P., & Levy, M. R. (1986). *The main source: Learning from television news*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Roper Reports (1995). *America's watching: Public attitudes toward television*. New York: Roper Starch Worldwide Inc.
- Salomon, G. (1984). Television is "easy" and print is "tough": The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions. *Journal of Educational Psychology*, 74, 647-658.
- Salomon, G., & Leigh, T. (1984). Predispositions about learning from print and television. *Journal of Communication*, 34(2), 119-135.
- Stauffer, J., Frost, R., & Rybolt, W. (1981). Recall and learning from broadcast news: Is print better? *Journal of Broadcasting*, 25, 253-262.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1989). *Using multivariate statistics* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- Wember, B. (1976). *Wie informiert das Fernsehen?* München, Deutschland: List.
- Wicks, R. H., & Drew, D. G. (1991). Learning from news: Effects of message consistency and medium on recall and inference making. *Journalism Quarterly*, 68, 155-164.