De pil vergulden – of toch niet?

RETORISCHE STRATEGIEËN IN NAOORLOGSE ONDERWIJSFILMS (1941-1963)

Inleiding

Een vijftiental jaar geleden, in 1993, besloot de toenmalige Stichting Nederlands Instituut voor Audio-visuele Media (N.I.A.M.) tot afstoting van haar collectie onderwijsfilms.¹ Meer dan een halve eeuw lang had de verzameling ter beschikking gestaan van leerkrachten in lagere en vroegmiddelbare scholen, die eruit konden putten ter verlevendiging van hun lessen aardrijkskunde, biologie, geschiedenis of *civics*.² In het midden van de jaren tachtig was de vraag naar dergelijk materiaal sterk gedaald, omdat het filmmedium als onderwijsmiddel stilaan in onbruik raakte. Daarom werd de collectie ondergebracht bij de Stichting Film en Wetenschap, die ze bewaarde en onderzoek faciliteerde. Nu worden de films – alle op 16mm-formaat – geconserveerd door het Nederlands Instituut voor Beeld en Geluid in Hilversum.

Het gros van het materiaal in de collectie is geproduceerd of aangekocht door de voorganger van het N.I.A.M., de Stichting Nederlandse Onderwijsfilm, toentertijd beter bekend als de 'N.O.F.'. Die instelling werd opgericht in het oorlogsjaar 1941, en kwam tot stand na een intensieve lobbyactie van initiatiefnemer A.A. Schoevers bij lokale autoriteiten, vertegenwoordigers van de bezettingsmacht in Nederland, en de directie van de Duitse Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (R.W.U.), een organisatie die een voorbeeldfunctie vervulde voor onderwijsfilmfanaten in binnen- en buitenland. De instelling fungeerde aanvankelijk als een *dépendance* van het ministerie voor Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen. Ze stelde zich tot doel 's lands scholen te voorzien van pedagogisch verantwoorde films, die gebruikt konden worden in aansluiting op de reguliere lesprogramma's.³

Aanvankelijk waren die films hoofdzakelijk eigen producties; pas in de vroege jaren vijftig ging de stichting op grotere schaal materiaal aankopen (eerst titels afkomstig van buitenlandse 'zusterinstellingen'; later ook films van commerciële

---

* Eef Masson is universitair docent Theater-, Film- en Televisiewetenschap en Communicatie- en Informatiewetenschappen aan de Universiteit Utrecht. In januari 2010 promoveerde ze op haar proefschrift *The Pupil in the Text: Rhetorical Devices in Classroom Teaching Films of the 1940s, 1950s and Early 1960s*. Haar artikelen verschenen onder andere in de tijdschriften *Film History*, *The Moving Image* en *Montage/AV*. Dit artikel is een bewerking van een lezing voor de Belgisch-Nederlandse Vereniging voor Opvoeding en Onderwijs die plaatsvond in het Nationaal Onderwijsmuseum in Rotterdam op 11 december 2008. Met dank aan het Nederlands Instituut voor Beeld en Geluid voor de reproductie van het beeldmateriaal. E-mail: E.L.Masson@UU.nl.

N.O.F.-logo uit de beginperiode van de instelling

Bron: Nederlands Instituut voor Beeld en Geluid

producenten, waar doorgaans ook meer aan gesleuteld werd voordat ze in roulatie kwamen). Tot ongeveer halverwege de jaren vijftig distribueerde de N.O.F. alleen stom materiaal – officieel om pedagogische redenen, maar vermoedelijk deels ook om praktische. Pas later ging de stichting geluidsfilms verdelen.⁴ Daarnaast publiceerde de N.O.F. ook handboeken voor ‘projectieonderwijs’ en instructieboekjes met suggesties voor het gebruik van specifieke films. Afnemers waren aangesloten scholen, voornamelijk uit wat toen bekend stond als het lager onderwijs (L.O.), het voortgezet en uitgebreid lager onderwijs (V.G.L.O. en U.L.O.) en het nijverheidsonderwijs (de ambachts- en huishoudscholen). Het instituut bediende instellingen in het hele land en was veruit de grootste verdeler van audiovisueel didactisch materiaal.⁵

Door haar samenstelling vormt de collectie van de N.O.F. een unieke bron voor onderzoek. Weliswaar zijn ook in andere landen verzamelingen van onderwijsfilms bewaard gebleven, maar slechts zelden betreft het in die gevallen het volledige aanbod van distributeurs die opereerden op een vergelijkbare (nationale) schaal. Daardoor krijgen geïnteresseerden dikwijls slechts een partiële indruk van wat kinderen op school zoal te zien kregen.⁶

Voorals in het kader van een retorische studie is die observatie relevant. Niet alleen bij het brede publiek, maar ook in filmwetenschappelijke kringen hebben

onderwijsfilms immers al decennialang het imago van een erg ‘formulair’ genre. Films met didactisch relevante thema’s worden veelal geassocieerd met een beperkt aantal zeer herkenbare tekstuele ingrediënten zoals een verbaal commentaar (doorgaans gesproken) dat het publiek leidt, maar ook beperkt, in zijn interpretatie van wat in beeld te zien is. De vakliteratuur over het onderwerp – overigens erg dun gezaaid – pleegt dat eenzijdige beeld bovendien nog eens te bevestigen. In de praktijk blijkt echter dat de analyses waar dergelijke publicaties zich op baseren, in veel gevallen uitgaan van een erg selectieve tekstsamplé (niet zelden een waarbij de zogenaamd ‘typische’ tekstuele karakteristieken ook als uitgangspunt hebben gediend voor de selectie).⁷ Intensieve studie van een collectie als die van de N.O.F., waarin niet verder wordt geschilderd op basis van secundaire (tekstuele) criteria, dwingt de onderzoeker er dan ook toe die eerdere conclusies op zijn minst te nuanceren. Het promotieonderzoek dat ik afgelopen jaar verdedigde, had precies die bedoeling.⁸

Al in de verkennende fasen van mijn onderzoek werd duidelijk dat het N.O.F.-corpus, maar bij uitbreiding ook het ‘genre’ onderwijsfilm als zodanig, niet beschreven kan worden in termen van uniek determinerende tekstuele karakteristieken. Enerzijds, omdat de films daarvoor een veel te uitgebreid arsenaal aan retorische middelen hanteren. En anderzijds, omdat ze die in veel gevallen gemeenschappelijk hebben met items die niet per se bestemd waren voor een schoolpubliek of gebruikt werden als hulpmiddelen in het formele onderwijs. Een tekstuele analyse van de films in kwestie vereist dan ook een methode die zowel ruimte laat voor die grote variatie op retorisch gebied, als voor de wederzijdse verbanden met andere, al dan niet pragmatisch verwante, tekstsoorten.

Mijn doel in dit artikel is de eerste van die observaties te illustreren aan de hand van enkele voorbeelden. In wat volgt zal ik me toespitsen op één uiting van de hiervoor genoemde retorische diversiteit, namelijk de manier waarop onderwijsfilms in het proces van aanspreken van hun kijkers omgaan met de didactische materie die ze verondersteld werden te helpen overbrengen. Uitgaande van de premisse dat teksten (geschreven of anderszins) er in hun retorische aspect steeds op gericht zijn een communicatie met hun publiek tot stand te brengen of in stand te houden, zal ik betogen dat er een onderscheid gemaakt kan worden in termen van de mate waarin de genoemde films in dat proces de voor de les relevante stof centraal stellen, dan wel die aan het gezicht van de kijkers lijken te onttrekken. Met andere woorden, ik zal me afvragen in hoeverre de titels die de N.O.F. verdeelde, al dan niet de spreekwoordelijke ‘didactische pil’ lijken te willen ‘vergulden’. Het antwoord op die vraag moet gezien worden als een poging om meer variatie aan te brengen in het zeer beperkte scala aan retorische strategieën dat eerder onderzoek pleegde te privilegiëren (vaak met als doel uitspraken te doen over hun vermeende ‘uniciteit’ voor het bestudeerde corpus). Voordat ik op concrete voorbeelden inga, licht ik echter eerst kort mijn onderzoeksmethode toe, evenals de theoretische aannames waarop die berust.

Methoden en uitgangspunten

Uit wat voorafgaat is al gebleken, dat aan mijn werkwijze een zeer ruim begrip van ‘retoriek’ ten grondslag ligt. Mijn invulling van het concept sluit dan ook aan bij die van hedendaagse communicatiewetenschappers, die zich in hun werk niet beperken tot (de kunst van) het overtuigen, maar zich bezighouden met aspecten van argumentatie in de meest brede zin van het woord.⁹ Willem Hesling, die zich toespitst op audiovisuele retoriek, gebruikt de term voor alle tekstuele middelen die de coherentie of begrijpelijkheid van een uiting helpen te verzekeren.¹⁰ Zelf zou ik daar nog aan willen toevoegen dat de retorische dimensie van een tekst ook te maken heeft met de ‘zichtbaarheid’ van de uiting. Het gaat er namelijk ook om hoe de tekst een bewering onder de aandacht van zijn kijkers brengt, en hen op die manier vraagt die bewering (op zijn minst) in aanmerking te nemen. In mijn opvatting hebben retorische elementen dus ook altijd een motiverende functie: ze zijn erop gericht het publiek ertoe aan te moedigen, of zelfs te ‘verleiden’, op een vraag om communicatieve interactie in te gaan, dan wel die interactie te continueren.

In het kader van mijn onderzoek beschouw ik de retorische werking van teksten als een functie van wat in de literatuurwetenschap aangeduid wordt als het ‘impliceren’ van de lezer. Retoriek, stelde ik, is een kwestie van het op gang brengen (of gaande houden) van een communicatieve interactie. De lezers- of kijkersgroep die tot die interactie wordt uitgenodigd, varieert echter van tekst tot tekst. Welk publiek een roman of film aanspreekt, hangt weer samen met welke strategieën de tekst daarvoor gebruikt.¹¹ Eerder merkte ik al op dat veel van de retorische middelen die onderwijsfilms hanteren, ook ingezet worden in teksten die we doorgaans in andere genre-categorieën onderbrengen. Om te bepalen wat ze van die andere teksttypes onderscheidt, is het dan ook noodzakelijk oog te hebben voor de manier waarop ze in hun gebruik van (courante) strategieën en technieken aansluiten bij het (heel specifieke) kijkerspubliek waar ze zich (indertijd) op richten, en het pedagogische kader waarbinnen ze werden gepresenteerd. Dat soort mechanismen wordt echter pas zichtbaar in het kader van een studie die zich niet beperkt tot wat er zoal gebeurt op het niveau van de filmteksten zelf, maar die ook rekening houdt met de omstandigheden waarin ze werden vertoond.¹² Ikzelf heb ervoor gekozen daarbij uit te gaan van een situatie waarin de films effectief door een leraar als leshulpmiddel werden ingezet – een situatie die zeker niet algemeen geldend was, maar die wel een voorwaarde vormt voor een studie van deze collectie in zijn hoedanigheid van *onderwijsfilmcorpus*.¹³

In wat volgt, zal ik trachten een indruk te geven van de variatie aan tekstuele procedures (technieken voor de selectie, organisatie of presentatie van audiovisueel materiaal) die de films hanteren in het proces van aanspreken van hun publiek – zowel in de letterlijke zin (bijvoorbeeld, in die gevallen dat gebruik wordt gemaakt van verbale middelen) als in de figuurlijke (het communiceren met de kijker op andere manieren). In de loop van mijn bespreking zal ik echter in het bijzonder aandacht schenken aan de manier waarop de genoemde teksten en tekst-

Openingstitel van de film ZUIDERZEEPOLDERS. NA 10 JAREN ARBEID (ca. 1944)
Bron: Nederlands Instituut voor Beeld en Geluid

fragmenten in dit proces van motivatie omgaan met de didactisch relevante feiten, of vaardigheden, die moesten worden overgebracht.¹⁴

‘Directe’ versus ‘indirecte’ motivatie

Een van de films die de N.O.F. nog tijdens de oorlog aan haar gebruikers aanbod, was de aardrijkskundetitel ZUIDERZEEPOLDERS. NA 10 JAREN ARBEID (N.O.F., ca. 1944). Het was de eerste in een reeks van zes die alle zouden gaan over een van de centrale thema's uit Nederlands twintigste-eeuwse geschiedenis: de drooglegging en ontginning van het IJsselmeer, de voormalige Zuiderzee.¹⁵

Dijkbouw en inpoldering waren favoriete onderwerpen in films uit die tijd – niet alleen in titels bestemd voor het onderwijs, maar ook in informatieve en kunstzinnige items, die (onder andere) draaiden in de voorprogramma's van de reguliere bioscopen, en die bedoeld waren voor een breder publiek.¹⁶ En in veel opzichten spiegelt ZUIDERZEEPOLDERS zich ook aan dat soort materiaal. Net als heel wat titels met verwante thema's heeft de film licht propagandistische trekjes, en moet hij in de eerste plaats gezien worden als een verheerlijking van de Hollandse onder-

nemersgeest, of het algemeen menselijke vermogen om met inzicht en hard werk te weerstaan aan het fysieke overwicht van de natuur. Maar tegelijkertijd bevat hij ook een aantal ingrediënten die vooral significant moeten zijn geweest voor een kijker die veel jonger was dan de gemiddelde bioscoopbezoeker, en die geacht werd de vertoning niet vrijblijvend bij te wonen, maar didactisch relevante feiten uit de tekst te distilleren, en die bij voorkeur ook nog eens te memoriseren. (Verderop in dit stuk zal overigens blijken dat dat laatste – hoe voor de hand liggend het ook mag lijken – in lang niet alle N.O.F.-films aan de orde was.)

Het eerste detail dat vooral een jeugdig publiek moet hebben aangesproken, bevindt zich aan het begin van de film. De openingssequens volgt de handelingen van een jonge landbouwer, die na zijn werk op het veld in een huifkar een erf oprijdt, en daar een kind begroet dat er alle schijn van heeft zijn zoon te zijn. In de scènes die volgen, neemt hij de jongen mee op een rondrit door de polder: door zonovergoten velden met gewassen in verschillende oogststadia, langs *state of the art*-boerderijen, en over sluizen en bruggen. In het laatste, kortste deel van de film gaat de boer ten slotte het districtskantoor binnen van het gebied waar hij woont, voor een zakelijke afspraak. In die scène is de man enkele minuten alleen met een rentmeester. Na afloop van de bespreking wordt hij echter weer opgewacht door zijn zoon, die hem tot het einde van de film vergezelt. Mijns inziens kan de fysieke aanwezigheid van de jongen gedurende ongeveer de helft van de filmische tijd beschouwd worden als een voorbeeld van retorische ‘implicatie’: binnen het kader van een schoolvoorstelling functioneert de figuur van het kind logischerwijs als een soort tekstueel *alter ego* voor de geïntendeerde kijker.

Een tweede element in *ZUIDERZEEPOLDERS* dat bijzondere betekenis moet hebben gehad voor een publiek van leerlingen, is de scène die plaatsvindt in het districtskantoor. Tijdens de bespreking met de boer haalt de regiomanager een kaart tevoorschijn, die een schematische voorstelling biedt van de polder waar de beide mannen zich bevinden. Na een *long shot* van de ruimte met de acteurs volgt een *close-up* van de kaart zelf. In de linker onderhoek van het *frame* verschijnen de hand en voorarm van de rentmeester, die op de schets aanwijst welke grondsoorten voorkomen in welke delen van het gebied. Vervolgens legt hij een blanco vel over de rechterhelft van het schema en vult hij daarop de namen in van de gewassen die er moeten worden geteeld. Voor een klaspubliek vertonen de handelingen die hij uitvoert en de hulpmiddelen die hij daarbij gebruikt, een opvallende gelijkenis met die welke courant zijn in een lessituatie. De man gaat daardoor fungeren als een soort surrogaat-leraar; zijn bezoeker als een plaatsvervangend leerling.¹⁷ De ‘kantoor-scène’ valt in deze context dus te beschouwen als een diëgetische referentie aan de institutionele setting waarin de toeschouwers zich op het moment van kijken bevonden, en het pedagogisch-didactische kader voor hun lezing van de tekst.

De twee procedures die ik net uitlichtte, vervullen dus een vergelijkbare retorische functie: beide zijn ze er in de eerste plaats op gericht de aandacht van het (geïmpliceerde) publiek op de film te vestigen, of gevestigd te houden. Maar ze ver-

Vader en zoon in de film ZUIDERZEEPOLDERS

Bron: Nederlands Instituut voor Beeld en Geluid

schillen wel van elkaar in de wijze waarop ze dat doen. De kantoorscène motiveert zijn kijkers namelijk op een veel ‘directer’ manier dan de rest van de film.

De kleine jongen die opgevoerd wordt in de eerste twee sequensen van de film (dat wil zeggen, in de minuten die aan die didactische scène voorafgaan) is eigenlijk niet meer dan een retorische ‘extra’. Door hem in beeld te brengen, zet de film zijn kijkers aan tot herkenning, en wijst hij hen op de aansluiting met hun eigen beleving van de werkelijkheid – een ervaring die niet noodzakelijk overeenstemt met die van de protagonist, de vader in het verhaal. Op die manier kan de tekst zijn lezers ‘voor zich winnen’. Maar dat doet hij dan wel via een soort omweg, want in het kader van de didactische opzet van de film is de figuur van het kind eigenlijk geheel overbodig; hij staat volledig los van het aardrijkskundige relaas dat wordt gedaan.

De scène in het districtskantoor, daarentegen, sluit in het proces van motivatie veel dichter aan bij datgene wat ik zou willen benoemen als de ‘didactische materie’: datgene wat de film zijn publiek moest helpen bijbrengen. In dit tekstfragment wordt de toeschouwer op twee manieren aangezet tot blijven kijken. Ten eerste, door een nadrukkelijke explicitering van tekstuele betekenis. In deel drie van de film hoeft de leerling-kijker maar ten dele zelf af te leiden hoe hij die hoort te ‘lezen’, omdat de verbale elementen in het beeld (de opschriften op de kaart en de aantekeningen van de rentmeester) al enigszins specificeren hoe het geziene bij

ZUIDERZEEPOLDERS: in het districtskantoor

Bron: Nederlands Instituut voor Beeld en Geluid

voorkeur moet worden opgevat. Op die manier bespaart de tekst zijn toeschouwer alvast wat interpretatieve moeite, en zo maakt hij ook het vooruitzicht van het verder kijken een stukje aantrekkelijker. Ten tweede zet hij aan tot het voortzetten van de communicatie door de aangeboden lesstof als ‘behapbaar’ voor te stellen. De retorische functie van de schematische voorstelling die in het fragment centraal staat, bestaat erin de geofysische materie die de tekst behandelt, een schijn te geven van orde en logica – en daarom, van begrijpelijkheid. De kijker wordt ervan verzekerd dat die stof binnen zijn cognitieve bereik ligt, en dat het volgen van de filmische argumentatie dus niet per se een lastige taak hoeft te zijn. Ook nu is de achterliggende retorische logica dat hij bereid blijft tot verder kijken. Echter, anders dan in eerdere sequensen geeft de film hier wél blijk van een vertrouwen in het motiveerende potentieel van de lesmaterie zelf.

Schema's, titels en 'trucs'

Een van de retorische strategieën die ZUIDERZEEPOLDERS hanteert, is dus het inzichtelijk maken, of als zodanig voorstellen, van datgene wat de kijkers moeten kennen, kunnen, of op een andere manier uit de filmles ‘opsteken’. Schematische voorstel-

lingen zijn een van de middelen die daarbij kunnen worden ingezet. In het hiervoor genoemde voorbeeld dienen kaart en tabel een dubbele functie: ze helpen niet alleen om orde aan te brengen in een vrij complexe materie, maar laten ook toe verbanden te visualiseren waarvoor *live-action*-beelden ontoereikend zijn (bijvoorbeeld, de vrij abstracte relatie tussen de teeltmogelijkheden in een bepaald gebied, en de samenstelling van zijn ondergrond). Het motiverende potentieel van de techniek ligt echter daarin, dat een indruk wordt gewekt van logica – en dus, van begrijpelijkheid. Het gebruik van schema's komt immers altijd neer op een simplificatie: kaarten, diagrammen en modellen schetsen nooit het 'hele plaatje', maar laten ten behoeve van de inzichtelijkheid minder belangrijke onderdelen weg uit een in werkelijkheid ingewikkelder geheel. In de kantoorscene zorgt dit ervoor, dat de aardrijkskundige feiten die worden behandeld, over kunnen komen als bevattelijk, als mentaal 'verteerbaar'.

Ook verbale elementen hebben een dergelijk potentieel. De kantoorscene in ZUIDERZEEPOLDERS, legde ik al uit, gebruikt geschreven teksten om de argumentatieve logica van die paar minuten film te verhelderen, en zo de betekenis ervan te expliciteren. In dit specifieke geval komt die procedure opnieuw neer op een vorm van reductie – zij het dan met betrekking tot de veelheid aan interpretaties die de betreffende sequens zou kunnen oproepen veeleer dan in termen van de gerepresenteerde situatie zelf.

Het binnen een traditie van stomme non-fictiefilms meest voor de hand liggende middel tot verbale explicitering is natuurlijk de tussentitel, die de vorm aanneemt van een *insert* tussen twee shots of sequensen in. In films van de N.O.F. komen titelkaarten echter maar in zeer beperkte mate voor; veel vaker zijn geschreven teksten ingebed in het beeld zelf. Voorbeelden hiervan zijn profilmische opschriften: inscripties op plakaten en bordjes ter identificatie van locaties, instanties, of tijdstippen en temporele relaties.¹⁸ Alternatieven zijn labels op werktuigen of containers, die hun werking of inhoud identificeren.¹⁹ In items uit de later jaren, toen de N.O.F. zijn bezwaren tegen filmgeluid eenmaal had laten varen, wordt ook gebruik gemaakt van gesproken commentaar.

Een van de functies van dergelijke verbale elementen is de introductie van relevante terminologie: de 'correcte' benaming voor de in de film behandelde fenomenen, grondstoffen of processen. Maar daarnaast kunnen ze ook een motiverende functie dienen. In sommige gevallen dragen ze namelijk bij aan de begrijpelijkheid van datgene wat in beeld te zien is. In VAN KOREN TOT BROOD (N.O.F., 1942) bijvoorbeeld specificeert een briefje met opschrift 'rijskast' op de zijkant van een machine niet alleen hoe dat werktuig heet, maar maakt het ook duidelijk wat er gebeurt in de fase van het productieproces die op dat moment wordt gevisualiseerd. In DE KRUIS-SPIN (Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, ca. 1960) gebruikt de commentator de woorden 'spinkieren' en 'vangspiraal' – allebei termen die meteen ook verhelderen wat de rol is van hun respectieve referent, en bij uitbreiding, de functie van de in beeld gebrachte lichaamsdelen of handelingen.²⁰ Net als de schematische voorstellingen in ZUIDERZEEPOLDERS geven ze dus blijk van de

inzichtelijkheid, en daarmee de begrijpelijkheid, van een (didactisch relevante) stap in het filmische betoog.²¹

Een andere vorm van ‘directe’ motivatie is het zichtbaar maken van een proces of fenomeen dat weliswaar het voorwerp vormt van een vak op het schoolprogramma, maar dat doorgaans aan het zicht van de kijkers onttrokken blijft. Redenen daarvoor kunnen zijn dat het zich bevindt of voordoet op een locatie of in een omgeving die voor de geïntendeerde toeschouwers onbereikbaar of zelfs ontoegankelijk is (bijvoorbeeld: een land aan de andere kant van de wereld, de maan, de bodem van een zee) of zich manifesteert op een schaal, of in een tempo (microscopisch; super-sonisch snel, tergend traag) die het voor hen onmogelijk maakt om, zonder extra hulpmiddelen, te onderscheiden wat er eigenlijk gebeurt. Sommige onderwijsfilms lijken hun publiek erbij te willen helpen die fysieke barrière (virtueel) te doorbreken. In veel gevallen dwingen ze daarbij ook nog eens bewondering af voor de ingenieuze manier waarop het bewuste proces of fenomeen in elkaar steekt of is georganiseerd.

Een voorbeeld hiervan is te zien in *IN DE BRUINE BOON SCHUILT EEN PLANTENLEVEN* (N.O.F., 1955), een film voor het biologieonderwijs. Hij behandelt het onderwerp van de plantengenese, en brengt daarbij het proces in beeld van het zaaien, kiemen, uitgroeien en vervolgens bloesemen en vruchten dragen van één specifieke soort: de bruine boon uit de titel.

De film opent met een korte situatieschets: een klasgroep, vergezeld van een leraar, is aan het werk in een volkstuinje. Na enkele minuten verlaten de kinderen het terrein, en de camera zoomt in op wat zich in hun afwezigheid in de aardbodem afspeelt. De sequens die volgt, bestaat grotendeels uit optisch gemanipuleerde beelden van schietende boontjes. De eerste is die van een jonge vrucht, gefilmd in *extreme close-up*, die een wit krullend ‘staartje’ krijgt, zich vervolgens in de bodem vasthecht, zich ‘uitstrekt’ in de richting van het licht, en ten slotte twee kleine blaadjes produceert. Het shot is gemaakt met een *time-lapse-camera*, die opnames genereert aan een veel lagere *frame rate* dan gebruikelijk, zodat bij het afspelen een versnellingseffect wordt gecreëerd. Verderop volgen nog enkele vergelijkbare beelden – sommige geschoten van iets verderaf (een shot van meerdere plantjes, waardoor een zaipatroon is te ontwaren); sommige vanaf de buitenkant van een terrarium (zodat ook een ondergronds web van worteltjes zichtbaar wordt, als in een doorsnede). Representaties van de materie die *IN DE BRUINE BOON* behandelt, zijn natuurlijk allesbehalve vreemd aan de klascontext waarin de film moest worden vertoond. De groeistadia van planten vormen immers ook het voorwerp van de foto’s en tekeningen in biologieboeken en op botanische wandplaten. Maar de film visualiseert ook iets wat didactische leermiddelen doorgaans niet laten zien: het proces van de groei zelf. Daar kunnen schoolkinderen over het algemeen wel wat over lezen, of over horen spreken, maar ze kunnen het niet met hun eigen ogen aanschouwen – omdat het op die manier nu eenmaal niet waar te nemen valt. Door gebruik te maken van een optische techniek (of zoals de N.O.F. het indertijd zelf uitdrukte: een cinematografische ‘truc’) gunt *IN DE BRUINE BOON* zijn toeschouwers dus

De 'groeisequens' in de film IN DE BRUINE BOON SCHULT EEN PLANTENLEVEN (1955)

Bron: Nederlands Instituut voor Beeld en Geluid

een geprivilegieerde blik op een natuurlijk proces: hij laat ze iets zien waarvan ze anders (zonder deze film, of zonder het gebruik van die techniek) geen getuige hadden kunnen zijn.²² Het visuele schouwspel waartoe hij ze op die manier toegang biedt, is bovendien zo verrassend, dat het hun aandacht wel moet vasthouden – en in dezelfde beweging, hun appreciatie moet wekken voor een fenomeen dat er didactisch gezien zonder meer 'toe doet'.

Narratieve verwennerij

Het motiverende potentieel van de kantoorscene in ZUIDERZEEPOLDERS en de groei-sequens in IN DE BRUINE BOON zit 'm dus in de manier waarop de feiten die moeten worden overgebracht, worden gerepresenteerd, gevisualiseerd. Teksten als deze zetten hun toeschouwers aan tot blijven kijken door de didactische materie zelf op de een of andere manier als aantrekkelijk voor te stellen – in het ene geval, door een expliciteren of simplificeren van situaties of verbanden; in het andere geval, door een visueel toegankelijk maken van fenomenen in al hun ongeziene pracht en ingeniositeit. Echter, onderwijsfilms motiveren hun kijkers vaak (ook) op veel indirecter manier. In dergelijke gevallen dwingen ze de aandacht van hun publiek niet af door

te focussen op de ‘inherent’ aanlokkelijke aspecten van de lesstof zelf, maar door gebruik te maken van technieken of procédés die veeleer secundair zijn aan de ontwikkeling van een didactische *point*.

Eén tekstuele keuze die ik in dit verband al aanhaalde, is de introductie van menselijke figuren die heel herkenbaar zijn voor het geïntendeerde publiek. In ZUIDER-ZEEPOLDERS was dat het zoontje van de protagonist: een jongen die weliswaar een groot deel van de cinematografische tijd in de ruimte van de film aanwezig is, maar wiens handelen eigenlijk vrij weinig impact heeft op wat er verder in het verhaal gebeurt. In sommige van de films die de N.O.F. distribueerde, spelen dat soort figuren echter narratief gezien een veel crucialere rol – in die mate zelfs dat ze gaan fungeren als regelrechte personages.²³ NIEK ZOEKT WERK OP KANTOOR (N.O.F., ca. 1947) bijvoorbeeld licht zijn kijkers in over de opeenvolgende fasen in een sollicitatie-procedure, en volgt daarbij de handelingen van een jongen – de Niek uit de titel – die een baantje zoekt. In de aardrijkskundefilm EEN JAPANS GEZIN (Audiovision Belge, 1959), een tekst die teruggrijpt op een traditie van (pseudo-)etnografische representaties van de gewoonten en gebruiken van ‘verre volkeren’, is volledig opgebouwd rond de dagelijkse activiteiten van een jonge broer en zus.²⁴ De film schetst een beeld van het leven in Japan, en houdt daarbij de chronologie aan van de bezigheden van de twee kinderen en hun familie: schoollopen, huiswerk maken, eten en slapen; ontspannen tijdens weekends en op feestdagen.

In de twee voorbeelden die ik net noemde, dragen de jonge protagonisten in die zin bij tot het motiverende potentieel van de film, dat ze er in principe toe kunnen leiden dat kijkers zich nauwer betrokken gaan voelen bij datgene wat er gebeurt. De tekst suggereert immers dat hier feiten worden behandeld die relevant zijn voor mensen die zich bevinden in dezelfde levensfase, en die vergelijkbare relaties onderhouden, bekommernissen hebben en interesses cultiveren als die toeschouwers zelf. Maar ook de narratieve structuur waarin hun handelen wordt ingebed, kan ertoe bijdragen dat het publiek wordt aangezet tot blijven kijken. De chronologische opeenvolging van causaal verbonden gebeurtenissen schept immers bepaalde verwachtingen, en kan dus nieuwsgierigheid opwekken ten aanzien van wat volgt. Hoe meer moeite de jonge Niek steekt in het schrijven van zijn brief, bijvoorbeeld, hoe belangrijker het voor de kijkers wordt om te weten te komen of hij uiteindelijk ook in zijn opzet slaagt, en de baan krijgt waar hij naar solliciteert.²⁵ In het kader van wat de toeschouwers uit de film moeten leren, is het belang daarvan nochtans heel relatief.

De (potentiële) motivationele ‘indirectheid’ van dit soort strategieën is echter veel duidelijker in die gevallen dat de verhalen waar de personages in optreden, verder verwijderd zijn van de didactisch relevante feiten die worden behandeld – hetzij in de temporele zin, hetzij in de causale. Die situatie doet zich onder andere voor in films die gebruik maken van een narratieve onderbreking of kaderstructuur. De biogietitel DE GROTE KAREKIET: NESTBOUW EN BROEDVERZORGING (N.O.F., 1948) bijvoorbeeld is net als IN DE BRUINE BOON opgebouwd rond de levenscyclus van een soort. Het eerste en laatste deel bestaan voornamelijk uit *close shots* van vogels die bezig

zijn met het bouwen van een nest, het uitbroeden van eieren, en vervolgens het voeden en bewaken van hun pasgeboren kroost. Ongeveer halverwege de film wordt die chronologie echter plots onderbroken, om ruimte te maken voor een soort narratieve *insert*. De film wendt zijn aandacht korte tijd af van zijn biologische object, en volgt in plaats daarvan de handelingen van twee jongens in een roeiboot die een tochtje maken op de waterplas waar het nest zich bevindt. In *DE SPREEUW* (N.O.F., 1950) is de situatie precies tegenovergesteld. Hier wordt de aaneenschakeling van *snapshots* uit opeenvolgende levensfasen ingesloten door een raamvertelling: een verslag van de redding van een vogel in nood – de spreeuw uit de titel – door twee schoolvrienden.

In films als deze is het verband tussen het wedervaren van de jonge personages en de dierkundige feiten die in de tekst centraal staan, vrij onbeduidend. Weliswaar wordt in beide gevallen gesuggereerd dat de vogels waar de kinderen mee in aanraking komen (de roeiers op het moment dat ze kort hun sloepje verlaten; de schoolvrienden tijdens de reddingsactie) dezelfde zijn als die welke gevolgd worden in de rest van de film. Maar de acties van de jongens hebben weinig tot geen effect op de teneur van het zoölogische relaas zelf. De gebeurtenissen die worden verhaald, fungeren opnieuw als een soort retorische ‘surplus’: ze moeten er in hoofdzaak toe bijdragen de aandacht van het geïntendeerde publiek bij de tekst te houden.²⁶ Mijns inziens geven beide films hier blijk van een bereidheid tot pure narratieve ‘verwennerij’: het gebruik van verhaalelementen (herkenbare personages, fictioneel aandoende avonturen) die de toeschouwer toelaten heel even de rol aan te nemen van een doorsnee bioscoopbezoeker – veeleer dan die van een leerling-kijker, met constante educatieve verplichtingen.

Retorische extremen

Opvallend aan deze teksten is echter wel, dat de kans tot narratief ‘escapisme’ die ze bieden, beperkt blijft tot enkele geïsoleerde sequensen: in *DE GROTE KAREKIET*, het middengedeelte; in *DE SPREEUW*, de scènes aan het begin en eind. Elders stellen de films de relevante lesstof namelijk veel centraler, en maken ze de behandeling ervan ook tot onderdeel van een meer ‘directe’ retorische strategie. Maar daarnaast verdeelde de N.O.F. ook een aantal titels die zich zo ver van alle ‘didacticiteit’ verwijderd houden, dat uit die teksten zelf voor een buitenstaander eigenlijk niet eens op te maken valt, dat ze ingezet hoorden te worden als hulpmiddel bij het onderwijzen van een schoolvak.

Een voorbeeld daarvan is *HANSJE EN DE MADURODAMMERS* (N.O.F., 1958). De film vertelt het (fantastische) verhaal van een jongen die in het pretpark uit de titel gereduceerd wordt tot een fractie van zijn normale lengte, en vervolgens achterna wordt gezeten door een zogenaamde ‘reus’: een man met gewone menselijke proporties. In catalogi en instructiebladen wordt deze titel ondergebracht in de categorie van de ‘stelfilms’ en wordt er gesuggereerd dat hij kan dienen om kinderen aan te zetten

tot 'adequaat taalgebruik'. Het nut van dit soort films (doorgaans stom; soms met muzikale begeleiding) bestaat er volgens de relevante publicaties in dat ze de kijkers inspiratie bieden bij de uitvoering van spreek- of schrijfp opdrachten – echter zonder ze daarbij de linguïstische 'pap' (bijvoorbeeld, relevant vocabularium of mogelijke zinsconstructies) in de mond te geven.²⁷ Teksten zoals deze, met andere woorden, herinneren op geen enkele manier aan hun eigen status als lesmiddelen, noch aan de plichten van het publiek als geadresseerden in een didactische situatie.²⁸ In feite lijken ze er uitsluitend op gericht de toeschouwers te motiveren – zowel in de tekstuele zin (om ze aandachtig te laten volgen wat er in de film gebeurt) als in de pedagogische (om ze zin te doen krijgen in de lees- of schrijfp opdracht die op de projectie volgt, of in een soortgelijke activiteit). Voorbeelden als HANSJE constitueren slechts een van de polen, of extreme uitersten, binnen een retorisch gezien veel gevarieerder spectrum.

Een tweede reeks teksten die in dit verband relevant zijn, zijn die welke gesitueerd moeten worden aan het andere uiteinde van de spreekwoordelijke 'schaal'. Ik denk hierbij aan films die niet alleen de didactische materie zelf, maar ook het aanleren ervan tot voorwerp maken van de representatie, en als uitgangspunt nemen voor een retorische strategie. Opnieuw gaat het hier in hoofdzaak om titels die moesten dienen als hulpmiddel bij het aankweken van een vaardigheid of kunde. Voorbeelden zijn films bestemd voor lessen in lichamelijke opvoeding of technische vakken op ambachtsscholen.²⁹ Zulke items hebben met elkaar gemeen dat ze de toeschouwers aanzetten tot blijven kijken door de vaardigheid die ze behandelen, voor te stellen als benijdenswaardig. Ze wekken daarbij de suggestie dat het aanschouwen van de gerepresenteerde handelingen al een eerste stap vormt in het proces van het aanleren ervan. In het licht van wat voorafgaat, valt bij die films vooral op, dat ze hun eigen status als onderwijsmiddelen, en bij uitbreiding ook de functie van de vertoning als zodanig, op geen enkele manier aan de aandacht van het publiek lijken te willen onttrekken. Ze suggereren daarentegen dat het in de tekst behandelen van of verwijzen naar lesstof, didactische hulpmiddelen, schoolse activiteiten of pedagogische relaties niet per se een bedreiging hoeft te vormen voor de motivatie van de kijkers, en in het beste geval zelfs een stimulans kan zijn voor het voortzetten van de communicatie zelf.

Conclusies

In wat voorafgaat heb ik getracht mijn bewering te staven dat onderwijsfilms gebruik maken van een uitermate gevarieerd arsenaal aan retorische middelen. De voorbeelden die ik besprak, laten zien dat de verbale duiding van beeldelementen en hun onderlinge relaties die we doorgaans met het 'genre' associëren, weliswaar een veel voorkomende, maar zeker niet de enige strategie is, die dat soort films inzetten. De items die de N.O.F. aanbod als hulpmiddelen bij het formele onderwijs doen daarnaast ook beroep op andere procedés; onder andere, het visueel of virtueel toe-

gang bieden tot universa die doorgaans voor het oog van de kijkers verborgen blijven, het simplificeren en/of schematisch voorstellen van didactisch relevante materie, en het introduceren van herkenbare menselijke figuren en fictioneel aandoende verhaallijnen. Dergelijke procedures zijn niet uniek voor onderwijsfilms, maar behoren tot het repertoire van een veel ruimere groep audiovisuele teksten, zowel informatieve als meer 'recreatieve'. In de voorbeelden die ik hiervoor gaf, is hun uitvoering echter wel afgestemd op het tot stand brengen of gaande houden van een interactie met een heel jeugdig, schoolgaand publiek – een publiek, met andere woorden, dat verondersteld kon worden er heel eigen criteria op na te houden voor de begrijpelijkheid van een (didactische) argumentatie of het spanningsniveau van een (filmisch) narratief.

In het bijzonder heb ik hier aandacht geschonken aan de manier waarop onderwijsfilms in het proces van 'impliceren' van hun kijkers omgaan met de lesstof die middels hun vertoning moest worden overgebracht. Daarbij is gebleken dat sommige titels hun publiek motiveren met behulp van tekstuele middelen die niet per se noodzakelijk zijn voor het adequaat formuleren van een aardrijkskundig, historisch of biologisch argument, maar die wel op de een of andere manier kunnen behagen, en er zo toe kunnen bijdragen dat het een grotere bereidheid toont tot het in aanmerking nemen van datgene wat wordt beweerd. Dergelijke films lijken er dus voor te kiezen de didactische 'pil' enigszins te 'vergulden'. In dat proces leiden ze de aandacht van de kijkers tot op zekere hoogte af, zowel van de binnen de klas-context meest relevante materie, als van hun eigen status als educatieve *tools*. Daartegenover staan echter ook items die hun eigen 'didacticiteit' veel meer te lijken te omarmen, en zelfs de lesstof – of het leerproces als zodanig – als uitgangspunt nemen voor een retorische strategie. In tegenstelling tot wat eerder onderzoek heeft gesuggereerd, kan die laatste categorie echter niet beschouwd worden als meer 'typisch' voor het 'genre' als zodanig (als we die term in het geval van onderwijsfilms überhaupt kunnen gebruiken).³⁰

Een beschouwing van het N.O.F.-corpus als geheel leidt ten slotte ook nog tot de conclusie dat slechts in uitzonderlijke gevallen de schoolse materie volledig 'buiten beeld' blijft. Items die gebruik maken van elementen of procedés die weinig relevant zijn in de educatieve zin, combineren die doorgaans met ingrediënten of structuren die veel rechtstreekser appelleren aan de bereidheid van hun geïmpliceerde publiek tot het volgen van een didactisch argument. Doorgaans bieden ze hun kijkers dus maar tijdelijk de kans tot 'vergeten waar ze zijn', om de op die manier verkregen aandacht vervolgens weer te vestigen op datgene waar het binnen een doorsnee klassituatie uiteindelijk toch om draait: de spreekwoordelijke 'pil'.

Noten

1 De datum die ik hier noem, is ontleend aan de informatiepagina over de N.O.F./N.I.A.M.-collectie in de PICA-catalogus van het Nederlands Instituut voor Beeld en Geluid, Hilversum. Het artikel dat Bert

Hogenkamp schreef naar aanleiding van de depotstelling van de films, situeert het gebeuren een jaar later: zie B. Hogenkamp, “De onderwijsfilm is geen Duitse uitvinding.” A.A. Schoevers, Ph.A. Kohnstamm en de Nederlandse Onderwijs Film, 1941-1949’, in: *Stichting Film en Wetenschap – Audiovisueel Archief Jaarboek* 1996, Stichting Film en Wetenschap/Nederlands Audiovisueel Archief, Amsterdam 1997, p. 55-90: 56.

2 Het label *civics* werd gebruikt voor films die verondersteld werden ‘een algemeen vormend inzicht te geven in de sociale, economische en culturele structuur van de maatschappij’. Zie J. Pilger, ‘De stad, hart van de ommelanden’, *Mededelingen van de Stichting Nederlandse Onderwijs Film (Mededelingen)*, jg. 1 [nieuwe telling], nr. 3, april 1959, p. 9-10: 9. De onderwerpen van de films varieerden van nationale en internationale politieke organisatie tot veilig verkeer en persoonlijke hygiëne.

3 Zie ‘Stichtingsbrief’, 1941, Nationaal Archief, Den Haag, archief van de stichting ‘Nederlandse Onderwijs Film’, toegangsnr. 2.19.042.55, inventarisnr. 2, p. 1 (nummering daterend van vóór de archiefreorganisatie in de loop van 2004) en Hogenkamp, “De onderwijsfilm is geen Duitse uitvinding”, p. 61-65. Ook voor een gedetailleerder verslag van het proces dat aan de oprichting van de N.O.F. voorafging, voor informatie over het functioneren van het instituut in oorlogstijd, en voor details over de ‘zuivering’ van Schoevers na afloop van het conflict verwijs ik naar Hogenkamps artikel (“De onderwijsfilm is geen Duitse uitvinding”, p. 55-90).

4 De N.O.F. bracht haar eerste geluidsfilms uit in 1954 – veel later dan vergelijkbare (non-profit)organisaties in het buitenland. In de meeste van haar publicaties motiveerde de instelling haar keuze voor stomme films met het argument dat kinderen van de (lagere)schoolleeftijd er cognitief nog niet toe in staat zouden zijn verschillende sensorische impulsen gelijktijdig te verwerken. Het vermoeden bestond dat geluid, en meer bepaald het gesproken woord, de ‘aanschouwing [zou] overwoekeren’ (zie bijvoorbeeld C. Schreuder, *Het pedagogisch en didactisch gebruik van de film bij het lager onderwijs. Leidraad voor kweekelingen*, N.O.F., Den Haag 1943, p. 14). Daarnaast had de N.O.F. wellicht ook financiële motieven. Op de scholen waren in die tijd namelijk nog nauwelijks geluidsprojectoren voorhanden; als men dergelijk materiaal distribueerde, zou men dus ook in nieuwe afspeelapparatuur voor de verhuur moeten investeren. Bovendien lijkt de stichting met haar afwijzende houding in te hebben willen spelen op een vrees onder het onderwijspersoneel zelf dat het gebruik van films met gesproken commentaar de leerkrachten te veel didactische beslissingen uit handen zou nemen (vergelijk bijvoorbeeld ‘Onderwijsfilm met geluid’, *Mededelingen*, mei 1946, nr. 9, p. 1). Toen de N.O.F. uiteindelijk met de distributie van geluidsfilms begon, was de productie van dergelijk materiaal nog vrij duur; bovendien was er binnen het instituut aanvankelijk nog weinig expertise. Mede daarom maakte de stichting in die jaren steeds vaker gebruik van bestaande titels, onder andere vervaardigd door commerciële bedrijven (een praktijk die ze eerder nog had afgezworen; zie bijvoorbeeld Ph.A. Kohnstamm, ‘De Film en het Lager Onderwijs – III’, *Onderwijs en Opvoeding*, jg. 2, nr. 2, 29 januari 1949, p. 9).

5 Conclusies over aantallen aangesloten scholen vallen af te leiden uit de statistieken die de N.O.F. zelf publiceerde in haar nieuwsbrieven (exemplaren van het blad *Mededelingen*) en jaarverslagen. In haar eerste piekperiode, het midden van de jaren vijftig, bediende de stichting ongeveer 4.000 onderwijsinstellingen, die samen bezocht werden door ruwweg een derde van de lagere en vroegmiddelbare schoolbevolking uit die tijd. Vergelijk ‘De 4.000ste school ingeschakeld!’, *Mededelingen*, nr. 2, [najaar] 1955, p. 3 en ‘Historie onderwijs; leerlingen-studenten en geslaagden, 1950-2006’, in: *CBS Statline Databank*, <http://statline.cbs.nl> (pad: ‘Thema’s’; ‘Onderwijs’; ‘Historie onderwijs; deelname’; geraadpleegd 30-08-2009). De omvang van de activiteiten van de N.O.F. had onder meer te maken met het financiële voordeel dat de instelling had op andere, commerciële, producenten en distributeurs. Hoewel de stichting na de oorlog haar monopoliepositie verloor, was ze ook toen nog de enige verdeler van dergelijk materiaal die overheidssubsidie kreeg.

6 Zoals ik betoogde in mijn artikel over onderwijsfilmcollecties in Groot-Brittannië, wordt bij de acquisitie van dergelijke films vaak geselecteerd op basis van productiecriteriën (land of streek van makelij), onderwerpskeuze (bijvoorbeeld de activiteiten die in de film worden gerepresenteerd, en hun relevantie voor het verzamelgebied van het bewuste archief) of kwaliteits- of esthetische maatstaven. Zie E. Masson, ‘Of Pits and Vaults: The Historiographic Value of Educational Collections in Great Britain’, in: *The Moving Image: Journal of the Association of Moving Image Archivists*, jg. 2, nr. 1, lente 2002, p. 47-72: 61-67.

7 Een goed voorbeeld van een dergelijke publicatie is G. Jacquinot, *Image et pédagogie. Analyse sémiologique du film à intention didactique*, Presses Universitaires de France, Parijs 1977. Hoewel het werk inmiddels meer dan 30 jaar oud is, en tot stand gekomen binnen een theoretische traditie die inmiddels beschouwd wordt als (al te) immanentistisch, is het bij mijn weten nog steeds de enige systematische studie van dit soort audiovisuele teksten, en daarom ook een blijvend referentiepunt. Echter, het onderzoek waarvan hier verslag wordt gedaan, is gebaseerd op een beperkt aantal voorbeelden, die bovendien geselecteerd zijn volgens de reeds genoemde 'circulaire' logica. Voor een kritiek op Jacquinot's aanpak, zie E. Masson, 'Didaktik vs. Pädagogik: Ein kontextueller Ansatz für die Untersuchung von Unterrichtsfilmen', in: *Montage/AV*, jg. 15, nr. 1, p. 10-25.

Voor de duidelijkheid moet ik hier nog even toevoegen dat de discrepantie tussen mijn eigen bevindingen en de conclusies die getrokken worden in eerdere publicaties, uiteraard ook deels te wijten is aan een verschil in periodisering. Mijn onderzoek spitst zich toe op films uit de eerste decennia na de Tweede Wereldoorlog – de periode waarin het 'genre' onderwijsfilm zich ging institutionaliseren. (Het eindpunt voor mijn studie, 1963, is het jaar dat in Nederland de schooltelevisie werd geïntroduceerd.) Jacquinot, bijvoorbeeld, beperkt zich tot voorbeelden uit de tweede helft van de jaren zeventig. Om die reden vertonen onze analyseobjecten ook fundamentele verschillen, onder andere van formele aard. Een pregnant voorbeeld hiervan (zeker in het licht van de opmerking over gesproken commentaar die ik hiervoor maakte) is het ontbreken van een *soundtrack* in de meeste van de films die ik behandel – een situatie die Jacquinot logischerwijs niet in aanmerking neemt.

8 Zie E. Masson, *The Pupil in the Text: Rhetorical Devices in Classroom Teaching Films of the 1940s, 1950s and Early 1960s* (diss. Utrecht), Utrecht 2010 (eind 2011/begin 2012 in boekvorm te verschijnen bij Amsterdam University Press). Aangezien de N.O.F.-collectie voor de dik 20 jaar die het onderzoek beslaat, ongeveer 450 titels omvat, moest er uiteraard ook in mijn geval nog een selectie worden gemaakt. Een van de parameters voor die selectie lag bij voorbaat al vast: om archief-technische redenen was namelijk maar een deel van de collectie voor onderzoek toegankelijk. Van dat deel is een steekproefsgewijze view-ing gedaan; echter wel met inachtneming van collectie-eigen verhoudingen betreffende onder andere productiedatum en (les)onderwerp (gegevens die uit de filmbeschrijvingen in Beeld en Geluids PICA-catalogus konden worden afgeleid). Het onderzoek is uiteindelijk gebaseerd op een viewing van 145 van de ca. 450 films.

9 Voorbeelden hiervan zijn de filosofen en taalwetenschappers I.A. Richards, Chaïm Perelman, Stephen Toulmin en Kenneth Burke, van wie het werk onder meer besproken wordt in S.K. Foss, K.A. Foss & R. Trapp, *Contemporary perspectives on rhetoric*, 3de uitgave, Waveland Press, Prospect Heights 2002.

10 Hesling in W. Hesling & J.M.L. Peters, *Audiovisuele retoriek*, Centrum voor Communicatiewetenschappen K.U. Leuven, Leuven, 1985, p. 50-51.

11 Voor een korte theoretische situering van het concept van de *implied reader* (geïmpliceerde lezer) en de daaraan verwante notie van de *naratee*, zie S.R. Suleimans discussie van de 'retorische' en 'structuralistisch-semiotische' variant van het *reader-oriented criticism* in 'Introduction. Varieties of audience-oriented criticism', in: S.R. Suleiman & I. Crosman (red.), *The reader in the text. Essays on audience and interpretation*, Princeton University Press, Princeton 1980.

12 Daarom ook beschouw ik retoriek als een tekstuele 'potentie': iets wat binnen een concrete kijksituatie moet/kan worden geactiveerd (of 'geactualiseerd' – zie U. Eco, *The role of the reader: Explorations in the semiotics of texts*, University of Indiana Press, Bloomington 1979, p. 11).

13 In mijn proefschrift spreek ik in dit verband van een 'pedagogisch dispositif' – een concept afgeleid van het filmtheoretische begrip cinematic *dispositif* (zie F. Kessler, 'Notes on *dispositif*', 4de versie, d.d. november 2007, <http://www.let.uu.nl/~Frank.Kessler/personal/Dispositif%20NotesII-2007.pdf>, geraadpleegd 30-01-2011). Dit begrip verwijst naar de constellatie van (film)technologie, tekst en kijk(ers)positie waarbinnen de 'lezing' van onderwijsfilms tot stand komt (of kwam).

Gesprekken met informanten die school liepen of les gaven in de jaren veertig, vijftig en zestig wijzen uit dat onderwijsfilms evengoed ingezet werden als amusementsmiddelen; bijvoorbeeld, tijdens de laatste schooluren voor een vakantie, of op feestdagen (zie Masson, *The Pupil in the Text*, hoofdstuk 2, in het bijzonder p. 88-94). In dergelijke gevallen namen ze ongetwijfeld andere betekenissen aan dan die welke ik in dit stuk infereer. Hier concentreer ik me echter op de betekenissen die op de voorgrond kwamen te staan in die situaties waarin ze effectief als 'onderwijsfilms' fungeerden.

14 Voor de volledigheid wil ik er nog even op wijzen dat als ik het hier heb over de ‘overdracht’ van ‘didactisch relevante stof’, ik daarbij uitga van de pedagogische idealen die vervat zitten in de publicaties van de N.O.F. zelf. Uiteraard wil dat niet zeggen dat elke gebruiker van onderwijsfilms daarom per se aanhanger zou zijn geweest van een – toch vrij traditionele – epistemologie van didactische ‘overdracht’.

15 De volledige titel van de film luidt: ZUIDERZEEPOLDERS VI. NA 10 JAREN ARBEID. In de reeks waren zes delen gepland, maar uit de primaire bronnen valt niet op te maken of ze ook alle tot stand zijn gekomen. De film was bedoeld als de laatste in de serie, maar kwam wel als eerste klaar.

16 Ik denk in dit verband aan (gelauwerde) voorbeelden uit de jaren dertig, veertig en vijftig, zoals ZUIDERZEEWERKEN en NIEUWE GRONDEN (Joris Ivens, 1930 en 1933 respectievelijk), WALCHEREN (Mannus Franken en Jo de Haas, 1945), DER ZEE ONTRUKT (Herman van der Horst, 1950), DIJKBOUW en EN DE ZEE WAS NIET MEER (Bert Haanstra, 1952 en 1955) en LUCTOR ET EMERGO (Joop van Essen, 1955).

17 Mijn bespreking tot dusver bevat echo’s van het derde hoofdstuk in Jacquinots *Image et pédagogie* (‘Quelques structures propres au film à intention didactique’, p. 59-89). Het grote verschil tussen ons beider analyses ligt in de werkwijze die we hanteren: ik kies er namelijk voor meer nadruk te leggen op de omstandigheden waarin films werden vertoond – omstandigheden die binnen mijn lezing ook een voorwaarde zijn voor het tot stand komen van de tekstbetekenissen die ik construeer. Bovendien beschouw ik, in tegenstelling tot Jacquinot, de retorische procedures die ik hier benoem, niet als ‘typisch’ voor het ‘onderwijsfilmgenre’ als zodanig.

18 Voorbeelden hiervan zijn, respectievelijk, de films DE SCHOOLREIS (N.O.F., 1949), HAVEN EN HANDEL. EEN FILM OVER DE FUNCTIE VAN DE AMSTERDAMSE HAVEN IN HET INTERNATIONAAL GOEDERENVERKEER (N.O.F., ca. 1955) en VERKIEZINGEN VOOR DE TWEEDE KAMER (N.O.F., 1957).

19 Dit is onder andere het geval in de films KAAS (N.O.F., 1943), GLAS (N.O.F., 1943) en AARDEWERK (N.O.F., ca. 1949). Als reden voor die afwezigheid van tussentitels voerde de N.O.F. zelf opnieuw aan dat kinderen van de lagereschoolleeftijd cognitief gezien nog onvoldoende ontwikkeld zouden zijn voor het gelijktijdig verwerken van visuele impulsen en verbale informatie. Zie bijvoorbeeld Ph.A. Kohnstamm, ‘De Film en het Lager Onderwijs’, *Onderwijs en Opvoeding*, jg. 1, nr. 21, 18 december 1948, p. 157-158; vergelijk ook noot 4. Het gebruik van profilmische opschriften lijkt er echter op te wijzen dat de beperkingen die het instituut aan zijn medewerkers oplegde, in de praktijk vrij onhoudbaar waren, en dat de productieteams daarom pogingen deden die op ‘subtieler’ manier te omzeilen.

20 In het geval van buitenlandse producties vermeld ik steeds de Nederlandse releasedatum (die in sommige gevallen jaren later ligt dan de originele).

21 Het soort verbale middelen dat ik hier behandel, hoeft natuurlijk niet per se betrekking te hebben op het didactisch gezien meest relevante gedeelte van het filmische betoog; ze kunnen daarnaast ook dienen om iets te verduidelijken in, of een verband te leggen met, een onderdeel van de tekst waarin de kijker op meer indirecte manier wordt gemotiveerd. In de meeste onderwijsfilms lijkt dat echter niet het geval. Doorgaans benoemen (geschreven) teksten namelijk precies die categorieën die het meest relevant zijn in het kader van een les op een school (in ZUIDERZEEPOLDERS, bijvoorbeeld, geofysische, zoals ‘grondsoorten’ en ‘gewassen’, en administratieve, zoals ‘domeinkantoor’ en ‘rentmeester’).

22 Voor het gebruik van de term ‘truc’, zie bijvoorbeeld C. Schreuder, *Het paedagogisch en didactisch gebruik*, p. 13 of ‘Onderwijsfilm met geluid?’, p. 1. Hoewel het mogelijk is dat het woord in N.O.F.-kringen aanvankelijk een enigszins negatieve connotatie had – in haar beginjaren verzette de stichting zich namelijk ook tegen een al te overvloedig gebruik van dat soort visuele ‘onderbrekingen’ – was het indertijd ook een courante benaming voor datgene wat we nu zouden benoemen als *special effects*.

23 Het verband tussen narratieve *agency* en de status van menselijke figuren als personages komt onder andere aan bod in S. Chatman, *Story and discourse. Narrative structure in fiction and film*, Cornell University Press, Ithaca/London 1978, p. 139-141 en M. Smith, *Engaging characters. Fiction, emotion, and the cinema*, Clarendon Press, Oxford 1995, p. 17-39.

24 Voor meer over (vroege) etnografische films en hun pseudowetenschappelijke varianten, zie bijvoorbeeld A. Griffiths, ‘Ethnographic Films’, in: R. Abel (red.), *Encyclopedia of early cinema*, Routledge, London/New York 2005, p. 221-222.

25 Voor een exploratie van dit soort narratieve ‘effecten’ verwijs ik naar R. Barthes, *S/Z*, vert. R. Miller, Blackwell, Oxford/Cambridge (MA) 1992 [1973], in het bijzonder zijn sectie over de ‘hermeneutische code’ (p. 19-20).

26 In elk van beide gevallen valt daarnaast ook te beargumenteren dat het narratieve intermezzo, respectievelijk kaderverhaal, een breder opvoedkundig doel dient. Beide films zetten via de narratieve ‘omweg’ hun kijkers namelijk ook aan tot verantwoord sociaal gedrag, meer bepaald tot zorg voor hun natuurlijke omgeving.

27 Zie, achtereenvolgens, de sectie ‘Onze nieuwe films’, *Mededelingen*, jg. 1, nr. 1, juni 1958, p. 7, en C. Schreuder, *Het paedagogisch en didactisch gebruik*, 24.

28 In de praktijk werden die films dan wellicht ook vaak gebruikt als amusements-, veeleer dan als onderwijsmiddelen. Echter, zoals ik eerder al aangaf, concentreer ik me hier op de retorische potentie van dergelijke teksten als onderdeel van een zogenaamd ‘pedagogisch *dispositif*’ (zie noot 13).

29 Voorbeelden zijn, respectievelijk, de film *SCHOOLZWEMMEN* (N.O.F., 1953) of *S.L.O. EEN FILM OVER EEN SCHOOLDAG VOOR DE LICHAMELIJKE OPVOEDING EN WAT DAARAAN VOORAFGAAT* (N.O.F., 1957), en *RUWE PLANKEN* (N.O.F., ca. 1947) of *WIJ BOUWEN WONINGEN* (N.O.F., 1949).

30 In dit verband verwijs ik, opnieuw, naar het werk van Jacquinet (*Image et pédagogie*).