

Vlogs van een wetenschapper voor het schoolvak Nederlands

1 Inleiding

Digital natives, dat zijn de studenten van nu (Tapscott 1998; Prensky 2001; Velliaris & Breen 2016; zie ook Bennet, Maton & Kervin 2008). Vloeiend spreken zij de taal van computer games, *social media* én online-video's. Een van de eigenschappen van deze *digital natives* is dat zij zich vaak laten leiden door beelden naast en zelfs ter vervanging van tekst. Uit onderzoek van cognitiewetenschappers naar audiovisuele leerbronnen blijkt dat de combinatie gesproken en geschreven tekst en beeld een hoger leerrendement kan opleveren dan bijvoorbeeld alleen tekst. Dit wordt het *multimediaprincipe* genoemd (Mayer 2009: 223-241). Het aanbieden van informatie in tekst en beeld zet verschillende cognitieve processen in werking en dit komt het onthouden en begrijpen van de stof ten goede (Kester & Van Merriënboer 2013: 25). Het is daarom niet vreemd dat docenten Nederlands vlogs en andere kennisvideo's maken om de stof leerbaar te maken voor deze generatie leerlingen.¹ Ook wetenschappers gebruiken dit medium in onderwijssituaties of voorlichting.² Dat lijkt een goede ontwikkeling te zijn. Uit onderzoek blijkt dat het gebruik van kennisvideo's door scholieren wordt gewaardeerd (De Wit & Mouthaan 2011: 7; Wijnker & Bos 2018: 213). Waardering staat echter niet gelijk aan een goede leerervaring. Zo zegt het aantal *views* van de video op YouTube niet veel over de video als bijdrage aan het cognitieve proces van het leren bij de scholieren (Hansch e.a. 2015: 13). Hoe kunnen deze vlogs en andere kennisvideo's worden ingezet voor het schoolvak Nederlands en hoe zorgen zij voor een hoog leerrendement bij scholieren? Welke nieuwe mogelijkheden brengen zij?

Om die vragen te beantwoorden ga ik in op de theoretische en praktische aspecten van vier vlogs die ik als wetenschapper heb ontworpen voor de bovenbouw van havo/vwo als onderdeel van multimediaal didactisch leermateriaal voor scholieren. Zij hebben allemaal te maken met de kracht van het gesproken en geschreven woord, zowel in hedendaagse als in historische context en sluiten aan bij mijn onderzoeksprofiel.³ De vlogs kunnen met name binnen lessen over (historische)

1 Zie bijvoorbeeld Vlogboek en De Alphaman over de Nederlandse literatuur of de instructiefilmpjes, zoals hij deze zelf noemt, van Ruud Hermans. Er zijn ook vlogs van docenten Nederlands die niet zozeer vakinhoudelijk van aard zijn, maar ingaan op voor scholieren actuele praktische en relationele zaken op school (mondelinge examens, kamp), zoals de vlogs van meester Yasin. Dit artikel is gericht op vakinhoudelijke vlogs, dus die relevante leerstof voor het curriculum Nederlands behandelen.

2 Zie bijvoorbeeld de kennisclips over actueel onderzoek van de Opleiding Nederlands aan de Universiteit Utrecht – bedoeld voor scholieren die overwegen Nederlands te studeren of input nodig hebben voor bijvoorbeeld een profielwerkstuk (<https://www.uu.nl/nieuws/kennisclips-maak-kennis-met-de-utrechtse-neerlandistiek>). Daarnaast biedt Schooltv kennisvideo's aan waarin onder meer wetenschappers aan het woord zijn over onderwerpen voor het schoolvak Nederlands. Zie over het gebruik van video's volgens het concept *Flipping the classroom*: Roehling 2018.

3 Zij vormen het onderdeel 'kennisbenutting' in mijn cultuur- en literair-historisch postdocproject

literatuur en retorica worden gebruikt, maar bevatten (nog) geen expliciete didactische inbedding in bestaande lesmethodes. Zij verschillen van het bestaande didactisch materiaal, omdat een wetenschapper in een serie kennisvideo's spreekt vanuit diens onderzoekspraktijk en bovendien de video's zelf heeft ontworpen.

Met het medium video heb ik een mogelijkheid om kennis over subthema's in vorm en inhoud cognitief effectief (qua informatieverwerking van het brein, zie hieronder) over te dragen op deze *digital natives*. Ik heb gekozen voor het subgenre 'vlogs' als term voor mijn producten. Vlogs – video web logs, video blogs of video logs – worden veelal gedefinieerd als blogs, maar dan met filmmateriaal.⁴ Blogs kunnen worden gezien als persoonlijke websites die met regelmaat updates krijgen, als gids functioneren voor gebruikers om 'dingen te tonen die hij voor jou heeft uitgekozen' en reacties van anderen stimuleren (Deriemaeker 2017: 24). Ook mijn vlogs zijn van persoonlijke aard en hebben een gidsfunctie, in de zin dat ze mijn fascinatie voor de kracht van het geschreven en gesproken woord als wetenschapper kunnen laten zien: 'A vlog is many things, and different things to different people, but most broadly it is an expression of a self' (Aymar 2009). Bovendien zijn ze persoonlijk in de zin dat ze zijn ontworpen en voornamelijk gepresenteerd door mij en bestaat de mogelijkheid om te reageren omdat de vlogs op YouTube zullen worden geplaatst. Ideeën over wat een vlog is, bijvoorbeeld op websites of online forums over vlogs, veranderen echter voortdurend. Zo zijn er discussies over de authenticiteit van vlogs, dus de mate waarin ze 'echt' zijn. Vlogs zouden pas zo genoemd mogen worden wanneer ze geen fictieve scènes bevatten, niet ingrijpend zijn geëdit en geen marketingdoeleinden hebben (Aymar 2009). Zo bezien voldoen mijn producten maar ten dele aan het genre van de vlogs: zij ondergaan wel een intensieve montageprocedure en zijn – ook al zijn er wellicht geen marketingdoeleinden beoogd – verbonden aan een professionele instellingen. Men zou daarom ook een neutralere term als 'kennisvideo's', 'onderwijsvideo's' of 'kennisclips' kunnen hanteren.

2 Doelstellingen vlogsproject

De vlogs hebben allereerst een wetenschapscommunicatief doel. Wat doet een wetenschapper bij de opleiding Nederlands eigenlijk en wat heeft dat met de leerlingen te maken? Met de vlogs wil ik bovendien didactisch materiaal aanbieden dat aansluit bij de nieuwe leerdoelenkaart zoals voorgesteld in het visiedocument uit 2018 van de Meesterschapsteams Nederlands. Zoals in het redactioneel van dit themanummer is uiteengezet ontbreekt het daaraan in het huidige curriculum volgens de teams (Meesterschapsteams Nederlands 2018: 2; zie ook Witte, Mantingh

(Veni) 'Waarheidssprekers, De mentaliteit achter subversief spreekgedrag in narratieven in de eerste Nederlandse drukken (1450-1500)', gefinancierd vanuit de 'Vernieuwingsimpuls' van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO) en uitgevoerd aan de Universiteit Utrecht. Ik deel de wetenschappelijke verantwoording van dit vlogproject omdat ik, zeker nu er veel maatschappelijke en politieke aandacht is voor vernieuwing van het schoolvak, op microniveau hoop bij te dragen aan discussies over een vakspecifiekere inhoud van het schoolvak. De uitkomsten van de casestudy zijn echter van zeer voorlopige aard, want bij het schrijven van dit artikel zijn de vlogs nog niet vrijgegeven en functioneren zij nog niet in de onderwijspraktijk.

4 Volgens bijvoorbeeld de site vloggingpro.com.

& Van Herten 2017). Zij beogen met een nieuw curriculum de ontwikkeling van bewuste geletterdheid van de scholier waarin ‘een onderzoekende houding en creativiteit worden gestimuleerd en ontwikkeld’ (Meesterschapsteams Nederlands 2016: 2) en hebben daartoe een nieuwe leerdoelenkaart ontwikkeld. De meesterschapsteams verbinden de term ‘bewuste geletterdheid’ met drie kenmerken/doelen van onderwijs die Gert Biesta onderscheidt – kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming:

Bewuste geletterdheid voorziet leerlingen van de kennis en vaardigheden die zij nodig hebben in, naast en na de school (*kwalificatie*). Daarnaast bereidt het de leerlingen voor op de maatschappij en cultuur waarin zij leven. Het gaat daarbij vooral om de waarden en normen en de gebruiken die in de maatschappij of gemeenschap actueel zijn. Nederlands speelt zo ook een belangrijke rol bij de instandhouding, overdracht en ontwikkeling van de Nederlandse cultuur (*socialisatie*). Bewuste geletterdheid helpt de leerlingen bij hun ontwikkeling tot kritische en autonome burgers en bij de reflectie op hun eigen ontwikkeling als taalgebruiker, in relatie tot de wereld om hen heen (*persoonsvorming*). (Meesterschapsteams Nederlands 2018: 3)⁵

Bovendien pleiten de meesterschapsteams naast de traditionele vakspecifieke vaardigheden van lezen, schrijven, spreken en luisteren voor het opnemen van andere, algemenere vaardigheden als leerdoel van het schoolvak Nederlands. Zij noemen: informatievaardigheden, onderzoeksvaardigheden, metacognitieve vaardigheden (zoals reflectie op communicatie) en oordeelsvorming. Tot slot worden in de leerdoelenkaart van de meesterschapsteams Nederlands naast vaardigheden ook vakspecifieke kennisinhouden onderscheiden, waar de vlogs aan kunnen bijdragen: het sociale perspectief (welke sociale functie vervult taal?), het historische perspectief (opvattingen over taal en de contextualisering van taal en literatuur in de tijd) en het individuele of cognitieve perspectief, (de relatie tussen taal en literatuur en de individuele taalgebruiker). Hoe de vlogs aansluiten bij deze kenmerken en vaardigheden, komt later aan de orde.

3 Vlogs in het onderwijs

Kennisvideo's bieden in het algemeen optimale leermogelijkheden om concepten uit te leggen aan leerlingen, de in de inleiding genoemde *digital natives*, op een wijze die in geschreven vorm niet of in mindere mate zou kunnen (Hansch e.a. 2015: 11). Een goed ontworpen en aangeboden kennisvideo sluit aan bij de werking van het geheugen van leerlingen, dus waar de leerling de aangeboden informatie kan ‘selecteren voor verdere verwerking, deze organiseren en integreren in zijn bestaande kennis’ (Kester & Van Merriënboer 2013: 17).⁶ Uit onderzoek blijkt echter dat video's als leerbron in het algemeen niet altijd effectief zijn in hun ontwerp en uitvoering, oftewel niet in staat zijn om informatie duurzaam op te slaan in het geheugen van de doelgroep (Hobbs 2006; De Witt & Mouthaan 2011: 7;

⁵ Zie over Biesta's ‘bewuste geletterdheid’ binnen literatuuronderwijs Witte 2018: 362–363 en Witte, Mantingh & Van Herten 2017: 134.

⁶ Hier moet bij vermeld worden dat de werking van ‘het’ geheugen voor elke scholier anders is. Het verwerken van kennis hangt van veel factoren af, waaronder de mate van voorkennis bij de leerlingen.

Kester & Van Merriënboer 2013: 17). Daarom is het allereerst belangrijk om te bepalen of video wel het juiste medium is (Hansch e.a. 2015: 10-11). Soms is het bijvoorbeeld beter om een podcast te maken of kennis over te dragen via een live video-verbinding.⁷

Om de effectiviteit te vergroten, formuleerde Richard E. Mayer twaalf ontwerpprincipes voor instructiemateriaal in woord, beeld en audio in zijn *Cognitive Theory of Multimedia Learning*.⁸ Hij baseert zijn principes op onderzoek naar de verwerving en verwerking van kennis van de menselijke hersenen op met name (audio-)visueel en verbaal gebied. Volgens bijvoorbeeld zijn *image principle* leert men niet beter wanneer de spreker altijd zichtbaar is, dus *talking heads* zijn niet noodzakelijk (Mayer 2009: 258-261; Wijnker & Bos 2018: 213). Volgens Mayer is het wel belangrijk om een informele spreekstijl te hanteren, zoals in een gespreks-situatie. Mayer muntte dit als het *personalisation principle* (Mayer 2009: 243-255). Het auditief toelichten van wat er vertoond wordt is ook aan te raden. Dat komt omdat het werkgeheugen werkt met verschillende kanalen, waaronder een kanaal voor auditieve informatie en een voor visuele. Die benut je dan optimaal. Dit heet het *modality principle* en hierbij geldt: hoe complexer het leermateriaal, hoe beter dit principe werkt – met name bij leerlingen met weinig voorkennis (Mayer 2009: 200-220; Kester & Van Merriënboer 2013: 20-21). Belangrijk daarbij is wel dat woorden, beelden en geluid nauw aan elkaar verbonden moeten zijn (*coherence principle*, Mayer 2009: 89-107). Ook is een video effectiever wanneer hierin aangegeven wordt waar je als kijker op moet letten (bijvoorbeeld hoe kijkt een expert naar middeleeuwse handschriften?), aldus het *signaling principle* (Mayer 2009: 108-117). Bij het ontwerpen van een video is het bovendien raadzaam om deze in te delen in ‘hapklare brokken’, zoals drie stappen of tips (*segmenting principle*, Mayer 2009: 175-188).

Daarnaast is het belangrijk om een video te ontwerpen met heldere educatieve doelen voor ogen en deze te communiceren naar de docenten en scholieren, als begeleidende tekst op YouTube bij de thumbnail van de video bijvoorbeeld (Hobbs 2006). Daniel L. Schwartz en Kevin Hartman van Stanford University onderscheiden vier doelen bij het ontwerpen van kennisvideo's, *Seeing, Saying, Doing, Engaging*.

1. Leren zien: de leerling kan iets herkennen (weinig uitleg, want het gaat om de waarne-
ming van de leerling)
2. Leren zeggen: de leerling kan concepten duiden en uiteenzetten uitleggen/feiten repro-
duceren (veel uitleg)
3. Leren doen: de leerling leert bepaald gedrag/specifieke handelingen (weinig uitleg, veel
handelingen)
4. Geëngageerd raken: de leerling ontwikkelt interesse voor een bepaald onderwerp (ton-
nen van situaties die aansluiten bij leefwereld kijkers) (Schwartz & Hartman 2007; zie ook
Wijnker & Bos 2018: 212)

⁷ Zo zegt Molly Wasser van HarvardX, een organisatie binnen Harvard die digitale leervormen ontwikkelt: ‘If you can listen to it and not look at it, but still get the same amount out of it, should it be a video?’ (Hansch e.a. 2015: 5).

⁸ Ik behandel de ontwerpprincipes niet uitputtend, maar haal alleen diegene aan die relevant zijn voor vakinhoudelijke vlogs en andere kennisvideo's.

Om effectieve kennisvideo's te ontwerpen, met name bij het doel 'engageren', is het belangrijk om vanuit een vraag te werken (zie ook het hierboven vermelde *signaling principle*). Uit onderzoek vanuit het *pre-university* programma U-Talent van de Universiteit Utrecht bleek dat kennisvideo's de meeste interesse wekten bij de scholier wanneer er een vraag werd gesteld die niet zo eenvoudig te beantwoorden is: 'Echte vragen hebben een oorsprong in de echte wereld: je komt iets tegen wat je niet helemaal snapt en wilt er meer van weten. Een zeer sterke stimulans voor leerlingen om interesse te ontwikkelen' (Wijnker & Bos 2018: 213; zie over de effectiviteit van vraaggestuurde vormen van universitair onderwijs: Rubens, De Jong & Prozee 2006: 4-6).

Daarnaast is de context waarin de video wordt bekeken, de gebruiksfase, belangrijk voor de leereffectiviteit van de video – zoals wellicht geldt voor elke didactiek waarin informatie is verwerkt. Leerlingen letten bijvoorbeeld niet altijd goed op bij het kijken van een video of voelen niet de noodzaak om te reflecteren. Bovendien zien ze soms enkel een bevestiging van hun voorkennis, 'ook als die voorkennis onjuist en incompleet is' (Wijnker & Bos 2018: 213). Om dit te voorkomen, kunnen de docenten de leerlingen voorbereiden door vooraf de namen en karakteristieken van de belangrijkste concepten te geven (*pretraining principle*, Mayer 2009: 189-199). Bovendien kan de docent vragen geven die de leerling aanzetten de stof voor zichzelf uit te leggen (*self-explanation principle*, Renkl 1999). De docent speelt dus een cruciale rol bij de effectiviteit van kennisvideo in de uitvoerende fase, in het bijzonder de wijze waarop hij of zij de video inbedt in het lesplan (Clark 1994; zie ook Chang, Chung & Huang 2016). In een masterthesis over het ontwerpen van kennisvideo's verbindt docent Gerard de Wit specifieke leeractiviteiten aan het gebruik van de video's. Zo vulden zijn scholieren na het kijken van de video een vragenlijst in. Vervolgens moesten ze inschatten hoeveel vragen ze goed hadden, bekeken ze de kennisvideo nog een keer en controleerden de antwoorden. Docent Johan Mouthaan liet de scholieren hun voorkennis in kaart brengen door eerst een vragenlijst in te vullen. Daarna bekeken ze de kennisvideo en maakten ze aantekeningen, waarbij ze de opnieuw de vragen beantwoordden. Mouthaan gaf voor deze laatste antwoorden een cijfer (De Wit & Mouthaan 2011: 6-7).

Voor zowel een effectief ontwerp als een goede uitvoering is het raadzaam om zorgvuldig een productieteam samen te stellen. Volgens het onderzoek van onder anderen Anna Hansch van het Alexander von Humboldt Institut für Internet und Gesellschaft (Hansch e.a. 2015: 12) dient elk team minimaal het volgende aan expertise en/of vaardigheden bevatten:

1. *Subject matter expertise*
2. *Instructional design experience*
3. *Video production proficiency*
4. *Product management skills*

Subject matter expertise is voor een wetenschapper die inhoudelijke kennis wil delen met middelbare scholieren wellicht geen groot probleem. Kennisinhoudelijk zit het vaak wel goed, maar: 'content Expertise ≠ Media and Pedagogy Expertise' (Hansch e.a. 2015: 7-8; zie ook 13). Video's zijn vaak minder effectief omdat het de ontwerper gewoonweg ontbreekt aan *media literacy*. Daarom is het be-

langrijk om voor de punten 2, 3 en 4 onder meer mediaspecialisten en didactici te raadplegen. Zo kan een professionele filmmaker van onschatbare waarde zijn bij het maken van keuzes op het gebied van audiovisuele techniek, beelden en dialogen, maar ook licht en geluid en copyright van muziek (Grodach 2018: 1; Snelson 2018). Bovendien moeten docenten en scholieren als onderdeel van de competentie ‘media and digital literacy’ de bruikbaarheid en betrouwbaarheid van de vlog inschatten en een kwalitatief hoogstaande video helpt daarbij (Snelson 2018: 207). Nadeel is dat de kosten kunnen oplopen (zie over kosten van kennisvideo’s Hansch e.a. 2015: 5-6).

Daarnaast speelt de tijdsinvestering een rol bij de effectiviteit van kennisvideo’s, want er lijkt een verband te zijn tussen een succesvolle video en de hoeveelheid voorbereidingstijd. Improvisatie bijvoorbeeld zorgt vaak voor meer problemen, terwijl een gedetailleerd script voor goede resultaten zorgt (Hansch e.a. 2015: 8). Daarbij kan het op locatie filmen risico’s met zich meebrengen, want men heeft geen volledige controle op de omgeving (Hansch e.a. 2015: 31-32). Onverwachte geluiden (museumbezoekers, verkeer) kunnen zorgen voor ruis en dat zorgt voor een mindere effectieve leersituatie volgens het bovengenoemde *coherence principle* van Mayer.

Ook is het platform waarop de kennisvideo’s worden gedeeld een factor van belang. Zo biedt YouTube specifieke mogelijkheden en uitdagingen. Voordeel is dat dit platform mogelijkheden biedt om de vindbaarheid en de bruikbaarheid te vergroten zoals afspeellijsten en kanalen (Snelson 2016: 208; zie <https://support.google.com/youtube/> voor info over gebruik van *tools* die beschikbaar zijn op het YouTubeplatform). Video-ontwerpers, docenten en studenten kunnen via de ‘Creator Studio’ van hun YouTubeaccount *playlists* maken, *live video streamen*, een *community area* aanmaken waar berichten kunnen worden geplaatst en statistieken bekeken van gebruikers. Ze kunnen zelf een lesplan erbij plaatsen met instructies voor de (mede-)scholieren (Snelson 2018: 208-209), specifieke *privacy settings* aanpassen en relevante links plaatsen. Het is op YouTube daarnaast mogelijk om een ondertiteling te maken, die de video toegankelijk maakt voor doven en slechthorenden. YouTubevideo’s zijn vaak voorzien van automatisch gegenereerde ondertiteling, maar deze bevat vaak veel fouten (Snelson 2018: 209). De eigenaar van de video kan deze ondertiteling aanpassen en docenten kunnen via de tool <https://amara.org/nl/> ook ondertiteling toevoegen (Snelson 2018: 209). Daarnaast kunnen docenten de video’s downloaden (er zijn genoeg tools via internet beschikbaar), maar dat is tegen de voorschriften van YouTube zelf. Nadelen van YouTube zijn bijvoorbeeld de ethisch gezien discutabele materialen op het platform. YouTube is een mix van kwalitatief goede, inaccurate en ongepaste video’s en commentaren. Hinderlijke en soms onbetamelijke reclame op de YouTubepagina rond de video kan worden ontweken met bijvoorbeeld de online tool Viewpure, of door een filmpje te plaatsen op een online discussieforum of andere website.

4 Toepassing: vier vlogs over de kracht van het woord

Om de vier vlogs te ontwerpen heb ik hulp gekregen van een team van experts, zodat ik mijn ideeën om kon zetten tot een concreet, relevant en vindbaar pro-

duct. Voor didactische input en het maken van een script (*instructional design experience*) ontving ik advies van de Special Interest Group ‘Video’ van Centre for Academic Teaching aan de Universiteit Utrecht en didacticus Liesbeth van der Grint van Onderwijsadvies & Training van dezelfde universiteit. Daarnaast hielden vier bachelorstudenten uit het Humanities Honours Program mij in voorbereidend onderzoek en presentatie van een van de vlogs. In mijn inventarisatie van de wensen van docenten binnen mijn netwerk voor vlogs als vakinhoudelijk didactisch materiaal kwam naar voren dat zij hechten aan autonomie en aan transportabele vormen van kennisoverdracht.⁹ Met andere woorden: docenten wensden zelf te kiezen wanneer en hoe ze het materiaal opnemen in hun lesplan, zonder zich te hoeven committeren aan omvangrijke en coherente projecten en zonder zich lang te hoeven inlezen en voor te bereiden. Ook gaven ze aan dat scholieren zelf de ‘transportabele’ video’s moeten kunnen raadplegen voor eigen doeleinden, zoals bij een werkstuk. Ze deelden ook mee dat ze de vlogs minder snel zullen inzetten in eindexamenklassen, omdat er in dat jaar nauwelijks ruimte zou zijn om af te kijken van het curriculum.

Voor voldoende *video production proficiency* in mijn team heb ik samenwerking gezocht met een professionele filmmaker, die behept is met het maken van een goed ‘narratief’, copyright-kwesties en de kwaliteit van beeld, licht en geluid. Teamleden met de benodigde *production management skills* zijn *social mediaspecialisten*, de facultaire communicatieafdeling, de alumnivereniging van de Universiteit Utrecht en Public Engagement, een orgaan binnen de universiteit dat zich toelegt op wetenschapscommunicatie. Zij dragen zorg voor de inbedding in het universitaire YouTube-kanaal en denken mee over de vindbaarheid.

De vlogs zijn gericht op de bovenbouw van de havo en het vwo, omdat deze scholieren binnen afzienbare tijd naar het hbo of de universiteit kunnen gaan (Rubens, De Jong & Prozee 2006: 7). Tegelijkertijd besef ik dat de focus op enkel deze doelgroep misschien wat beperkt kan zijn. In een artikel over *Manifest Nederlands op school* werd bijvoorbeeld kritiek geuit op het louter gericht zijn op de bovenbouw havo/vwo-doelgroep (Bonset 2016: 37; zie voor een reactie: Mantingh e.a. 2016), al sluit het *Manifest* andere niveaus niet uit van ‘bewuste geletterdheid’. Leerdoelen, zoals het leren van vaardigheden, komen niet alleen van pas in een (wetenschappelijke) vervolgopleiding, maar ook in beroepsopleidingen en in het algemeen in de maatschappij. Daarom werk ik in samenwerking met Public engagement en de Utrecht Young Academy aan het ontwikkelen van vlogs voor vmbo-scholieren – dit project komt in dit artikel verder niet aan de orde.

Per vlog staat een wetenschappelijke vraag centraal die ik als wetenschapper beantwoord. Ik heb gekozen voor een lengte van 8 minuten – kort, maar lang genoeg om inhoudelijk diepgang te creëren en concepten uit leggen.¹⁰ Daarnaast is elke vlog op een voor het onderwerp relevante locatie gefilmd, met name verbon-

⁹ Deze inventarisatie was gemaakt ter voorbereiding van mijn VENI-onderzoeksvoorstel en heeft geen wetenschappelijke waarde, in de zin dat ik geen generaliserende uitspraken kan doen over de groep docenten als geheel. Dat vereist een diepgaander onderzoek, waar in dit kader geen ruimte of tijd voor was. Als pilot worden de eerste vier vlogs in het Haarlemmermeerlyceum ingezet en geëvalueerd door zowel docenten als scholieren.

¹⁰ Voor video’s binnen het ‘Flipping the classroom’-concept voor scholieren wordt een lengte aanbevolen tussen de 5-10 minuten. Zie bijvoorbeeld Roehling 2018: 87.

den aan kennisinstellingen zoals musea. Het alleen maar in beeld brengen van een *talking head* is immers niet noodzakelijk volgens het *image principle* van Richard E. Mayer. De vlogs hebben de volgende vraag en centrale locatie:

1. 'Wat is de geschiedenis van het boek?' Museum Catharijneconvent (Utrecht)
2. 'Wat is de geschiedenis van de vrijheid van meningsuiting?' Spinozahuis (Rijnsburg)
3. 'Deed schelden pijn in de middeleeuwen?' Gevangenpoort (Den Haag)
4. 'Hoe overtuig je mensen om geld te doneren?' Universiteitsmuseum (Utrecht)

Daarnaast zijn nog shots op andere plaatsen gemaakt, bijvoorbeeld om heden en verleden met elkaar te verbinden. Zo begint vlog 1 ('Wat is de geschiedenis van het boek?') in een weiland met schapen. De dieren verbind ik met het middeleeuws handschrift, omdat het perkament van schapehuid (of kalf) is gemaakt. In vlog 2 ('Wat is de geschiedenis van de vrijheid van meningsuiting?') opent de vlog met een scène op het stationsplein in Leiden, waar ik op een sinaasappelkistje mijn mening aan het verkondigen ben. De vlogs zijn opgedeeld in korte scènes en soms daarbinnen in stappen, naar het *segmenting principle*. Vlog 4 ('Hoe overtuig je mensen om geld te doneren?') behandelt bijvoorbeeld tips om mensen te overtuigen geld te doneren.

Omdat Mayer stelt dat iemand beter leert met multimediale middelen zoals video wanneer er een conversatiestijl wordt gehanteerd (*personalisation principle*), heb ik ervoor gekozen om niet in de camera te kijken wanneer ik praat. Als onervaren presentator is het moeilijk om in deze statische monoloogvorm informeel te spreken. In plaats daarvan is er in de vlogs sprake van een dialoog (en eventueel een voice-over). De *camjo*, de 'cameraman/journalist', stelt me vragen en ik beantwoord deze. De spreek situatie is op de manier wat natuurlijker, zeker voor niet ervaren presentatoren zoals ik. Ik praat vrijer en op een neutralere toon, die scholieren wellicht meer aanspreekt dan een uitlegtoon van een amateur-presentator.

De vlogs hebben met name tot doel om de leerling te leren zien en engageren, twee van de vier educatieve doelen uit het schema van Schwartz & Hartman 2007.¹¹ Zo beoogt de vlog 'Wat is de geschiedenis van het boek?' de leerling middeleeuwse handschriften te leren analyseren en te herkennen. Dit 'leren zien' gebeurt door het systematisch bespreken, tonen en toelichten van belangrijkste aspecten van een handschrift, zoals de wijze van verluchting (vlog 1). De studenten krijgen daarnaast bijvoorbeeld inzicht in de strategieën van goede doelen om mensen over te halen om te doneren (vlog 4). Ook is het nadrukkelijk de bedoeling om de studenten te engageren, interesse te wekken voor een bepaald onderwerp opdat ze *willen* leren, 'setting the stage for learning', zoals Schwartz en Hartman het formuleren (2007: 9). Dat beoog ik te bereiken door de scholieren in de video mee te nemen naar een relevante locatie. Zo kon ik in de tentoonstelling 'Magische miniaturen' in het Museum Catharijneconvent mijn fascinatie laten zien voor laatmiddeleeuwse handschriften en de scholier trachten te interesseren voor bijvoorbeeld 's lands eerste biologieboek, het tentoongestelde *Der naturen bloeme* (ca. 1270) van Jacob van Maerlant.

¹¹ Binnen het VENI-project is er geen ruimte om de vlogs didactisch in te bedden, maar blijft de leerstof beperkt tot wat er in de vlog aan bod komt. De docenten kunnen de vlog naar eigen inzicht en binnen het eigen lesmethodes en curriculum inzetten.

In hoeverre sluiten de vlogs aan bij de leerdoelenkaart (Meesterschapsteams 2018)? De vlogs kunnen bijdragen aan de bewuste geletterdheid van de scholieren. Zo bevat vlog 4, over de vraag welke persuasieve middelen wel en niet werken bij goede doelen, kennis over overtuigingsstrategieën, behorend bij *kwalificatie* (Meesterschapsteams Nederlands 2018: 3). Daarnaast helpt de vlog om te functioneren in een maatschappij vol met persuasieve strategieën om geld te geven (*socialisatie*) en moedigt de vlog de scholieren aan om te reflecteren op hun eigen overtuigingsvaardigheden en de omgang daarmee (*persoonsvorming*). Vakspecifiek dragen de vlogs bij aan de volgende perspectieven. Het accent in mijn vlogs ligt allereerst op het sociale perspectief (welke sociale functie vervult taal?), zoals de (historische) omgang met spreeknormen in vlog 2 en 3 ('Wat is de geschiedenis van de vrijheid van meningsuiting' en 'Deed schelden pijn in de middeleeuwen?'). Daarnaast hebben de vlogs een historisch perspectief, met name waar het gaat over opvattingen over taal en de contextualisering van taal en literatuur in de tijd, zoals in vlog 1 ('Wat is de geschiedenis van het boek?') en de ontwikkelingen in de opvattingen over spreeknormen door de tijd heen in de vlogs over vrijuit spreken en schelden in de middeleeuwen. Maar ook het cognitieve perspectief komt aan de orde, bijvoorbeeld de relatie tussen taal en taalgebruiker, respectievelijk door aandacht te besteden aan het effect van gesproken woorden op het leven van personen en op overtuigingstechnieken (vlog 2, 3, 4).

Als het gaat om de aansluiting met de vaardigheden van de leerdoelenkaart zijn de vlogs allereerst verbonden aan het leerdoel 'Onderzoeksvaardigheden' (V5). De vlogs helpen scholieren om relevante wetenschappelijke concepten te herkennen, zoals over 'waarheidssprekers' in vlog 2 ('Wat is de geschiedenis van vrijheid van meningsuiting?') en, ingebed in een lesplan, deze uit te leggen en eventueel te rapporteren of presenteren aan de docent en medeleerlingen. Ook kunnen zij hedendaagse discussies, bijvoorbeeld over de kracht van de taal in maatschappelijke discussies over vrijheid van meningsuiting, conceptualiseren. Daarnaast passen de vlogs bij leerdoel V6 'Oordeelsvorming'. De vlogs moedigen scholieren aan om meerdere standpunten te bekijken, af te wegen of in te nemen. In vlog 3 ('Deed schelden pijn in de middeleeuwen?') wordt bijvoorbeeld het handelingskarakter van taal aangehaald, zie de taalhandelingstheorie van J.L. Austin's *How to do things with words* uit 1962. Bovendien wordt het onderscheid tussen woorden en daden geproblematiseerd. Als woorden 'daden' kunnen zijn, is er dan wel een verschil tussen verbaal en fysiek geweld? De vlog kan zo zorgen voor een heroverweging van opinies over het beschermen van het vrije woord ten opzichte van het beschermen tegen belediging of blasfemie.

De vlogs passen bovendien bij de wens om meer metacognitieve vaardigheden aan te leren (V7) door hun 'eigen communicatie te monitoren en bij te sturen door bewust gebruik te maken van lees-, schrijf- en spreekstrategieën' (Meesterschapsteams Nederlands 2018: 5). Zo beoogt vlog 4 de leerling bewuster te maken van overtuigingsstrategieën in het dagelijks leven en deze ook te kunnen inzetten. Deze kennis over taalgebruik 'maakt leerlingen sterker in het doorzien van manipulatieve communicatie' (6). De taalhandelingstheorie uit vlog 3 is een voorbeeld van kennis over taalgebruik die scholieren helpt om zich bewust te worden van de kracht van gesproken woorden en om te bepalen hoe ze deze positief kunnen inzetten in de maatschappij en voor zichzelf. Tot slot beogen de vlogs bij te dra-

gen aan leerdoel V4 ‘Informatievaardigheid, met name het ontwikkelen in “Media-wijsheid”’. De vlogs die straks vindbaar zijn op YouTube helpen de scholieren om te gaan met de mogelijkheden en tegelijkertijd de complexiteit van het overdragen van kennis met visuele communicatie (*meaning construction*). Zo bezien dragen de vlogs bij aan het ontwikkelen van ‘visual literacy in the age of YouTube’ (Lon & Polaniecki 2009: 97).

5 Conclusie

Deze theoretische en praktische verantwoording van het ontwerp van vier vakinhoudelijke vlogs maakt duidelijk op welke manier zij effectief didactisch materiaal kunnen gaan vormen binnen het schoolvak Nederlands. Zo is het in de ontwerpfasen belangrijk om een informele stijl te hanteren, helder te structureren en didactisch goed in te bedden door bijvoorbeeld te *pretrainen*. Daarnaast dient de ontwerper heldere doelen te formuleren: moeten de leerlingen iets specifiek leren zien, zeggen, doen of engageren? Daarnaast is het raadzaam om de juiste media-technische en didactische expertise in huis te halen. De vier besproken vlogs hebben een centrale vraag en worden gefilmd op locatie en zijn informeel van toon. Zij vinden aansluiting bij de *Visie op de toekomst van het curriculum Nederlands* van de Meesterschapsteams Nederlands. Vakspecifiek hebben de vlogs een sociaal, historisch en/of cognitief perspectief en op het gebied van vaardigheden dragen de vlogs bij aan oordeelsvorming, onderzoeks-, metacognitieve en informatievaardigheden.

Als deze vlogs de theorie waar blijken te maken, dan zou het wenselijk zijn om het ontwerp en gebruik verder uit te bouwen en te professionaliseren. Om interactie te bevorderen zouden scholieren bijvoorbeeld op vlogs kunnen reageren door ook weer vlogs te ontwerpen voor de wetenschapper. Zo ontstaat er een spannende dialoog tussen het schoolvak en Nederlands als wetenschap. Op deze manier kunnen vlogs en andere kennisvideo's bijdragen aan een positieve herziening van het schoolvak Nederlands, een die geschikt is voor de scholier van nu – de *digital natives*. Zij kunnen een waardevolle bijdrage leveren aan de leerervaringen van deze generatie: ‘The digital era is not just about computer programs, it is also about digital video’ (Schwartz & Hartman 2007: 347).

Bibliografie

- Austin 1962 – J.L. Austin, *How to do things with words*. Ed. J.O. Urmson. London etc.: Oxford University Press, 1962.
- Aymar 2009 – J.C. Aymar, ‘Real vlogs: The rules and meanings of online personal videos’. In: *First Monday: Peer-reviewed Journal on the Internet* 14 (2009); <https://uncommonculture.org/ojs/index.php/fm/article/view/2699/2353>.
- Bennet, Maton & Kervin 2008 – S. Bennet, K. Maton & L. Kervin, ‘The digital natives debate: A critical review of the evidence’. In: *British Journal of Educational Technology* 39 (2008) 5, p. 775-786.
- Bonset 2016 – H. Bonset, ‘Wat is er mis met het Manifest Nederlands op school?’. In: *Levende Talen Magazine* 103 (2016) 3, p. 36-37; <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view-File/1576/1184>.
- Chang, Chung & Huang 2016 – Rong-Chi Chang, Liang-Yi Chung & Yong-Ming Huang, ‘Devel-

- oping an interactive augmented reality system as a complement to plant education and comparing its effectiveness with video learning'. In: *Interactive Learning Environments* 24 (2016), p. 1245-1264.
- Clark 1994 – R.E. Clark, 'Media will never influence learning'. In: *Educational Technology Research and Development* 42 (1994), p. 21-29.
- Deriemaeker 2017 – K. Deriemaeker, *Blogboek. Tips en inspiratie voor meet blog- en vlogplezier*. Antwerpen: Uitgeverij Vrijdag, 2017.
- Grodach 2018 – C. Grodach, 'Video learning and community planning'. In: *Journal for Planning Education and Research* 38 (2018), p. 1-9.
- Hansch e.a. 2015 – A. Hansch, L. Hillers, K. McConachie, C. Newman, P. Schmidt & T. Schildhauer, 'The role of video in online learning: Findings from the field and critical reflections'. In: *Video and Online Learning: Critical Reflections and Findings from the Field* 16 (2015), p. 1-32. HIG Discussion Paper Series No. 2015-02; https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2577882.
- Hobbs 2006 – R. Hobbs, 'Non-optimal uses of video in the class-room'. In: *Learning, Media and Technology* 31 (2006), p. 35-50.
- Hobbs, Donnelly & Friesem 2013 – R. Hobbs, K. Donnelly, J. Friesem & M. Moen, 'Learning to engage: How positive attitudes about the news, media literacy and video production contribute to adolescent civic engagement'. In: *Educational Media International* 50 (2013), p. 231-246.
- Kester & Van Merriënboer 2013 – L. Kester & J. van Merriënboer, 'Effectief leren van Multimediale bronnen'. In: *4W. Weten Wat Werkt en Waarom* 2 (2013) 4, p. 14-51; https://www.kennisnet.nl/fileadmin/kennisnet/publicatie/4w/4w_magazine_2013-4.pdf.
- Lon & Polaniecki – C.C. Lon & S. Polaniecki, 'From media consumption to media production: Applications of YouTube in an eight-grade video documentary project'. In: *Journal of visual literacy* 28 (2009), p. 92-100.
- Mayer 2009 – R.E. Mayer, *Multimedia learning*. Tweede herziene druk. Cambridge etc.: Cambridge University Press, 2009.
- Mantingh e.a. 2016 – E. Mantingh, T. Witte, P.-A. Coppen & T. van Haaften, 'Manifeste misverstanden'. In: *Levende Talen Magazine* 103 (2016) 4, p. 38-39.
- Meesterschapsteams Nederlands 2016 – Meesterschapsteams Nederlands, *Manifest Nederlands op school*, 2016; <https://vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/2016/01/Manifest-Nederlands-op-School.pdf>.
- Meesterschapsteams Nederlands 2018 – Meesterschapsteams Nederlands, *Visie op de toekomst van het curriculum Nederlands*, 2018; <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2018/02/Visie-Curriculum-Nederlands-Meesterschapsteams-1.5-definitief.pdf>.
- Prensky 2005 – M. Prensky, 'Engage me or enrage me: What today's learners demand'. In: *Educause Review* 40 (2005); p. 60-64.
- Roehling 2018 – P.V. Roehling, *Flipping the college classroom: an evidence-based guide*. Holland, Michigan: Palgrave Macmillan, 2018.
- Rubens, De Jong & Prozee 2006 – W. Rubens, Y. de Jong & G. Prozee, *Trendstudie. Nieuwe vormen van onderwijs voor een nieuwe generatie studenten*. Utrecht: Universiteit Utrecht, 2006.
- Schwartz & Hartman 2007 – D.L. Schwartz & K. Hartman, 'It is not television anymore: Designing digital video for learning and assessment'. In: R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S.J. Danny (eds.), *Video research in learning sciences*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007, p. 335-366.
- Snelson 2018 – C. Snelson, 'The benefits and challenges of YouTube as an educational source'. In: R. Hobbs, *The Routledge companion to media, education, copyright and fair use*. New York/London: Routledge, 2018, p. 203-218.
- Tapschott 1998 – D. Tapschott, *Growing up digital: The rise of the Net-generation*. New York: McGraw-Hill, 1998.
- Velliari & Breen 2016 – D.M. Velliari & P. Breen, 'Native or novice? An exploratory study to access to and use of digital technologies of pathway students'. In: M.M. Pinheiro & D. Simões (eds.), *Handbook of research on engaging digital natives in higher education settings*. Hershey: IGI Global, 2016, p. 1-20.
- Wijnker & Bos 2018 – W. Wijnker & R. Bos, 'Een goede onderwijsvideo dient een helder doel'. In: *NVOX: Magazine voor het onderwijs in natuurwetenschappen* 35 (2018), p. 212-213.
- Witte, Mantingh & Van Herten 2017 – T. Witte, E. Mantingh & M. van Herten, 'Doodtij in de delta? Stand en toekomst van het Nederlands literatuuronderwijs'. In: *Spiegel der letteren* 59 (2017) 1, p. 115-143.

Witte 2018 – T. Witte, ‘De kunst van het onderwijzen: naar een levenskrachtige visie op het literatuuronderwijs’. In: *Nederlandse Letterkunde* 23 (2018) 3, p. 257-286.

De Wit & Mouthaan 2011 – G. de Wit & J. Mouthaan, *Je eigen video ontwerpen: (on)mogelijk? Praktische en algemeen didactische handvatten voor startende docenten*. Masterthesis Centre for Academic Teaching, Universiteit Utrecht, 2011.

Vlogs

Veldhuizen 2019a – M.D. Veldhuizen, ‘Wat is de geschiedenis van het boek?’ Utrecht 2019. Te verschijnen op YouTube.

Veldhuizen 2019b – M.D. Veldhuizen, ‘Wat is de geschiedenis van de vrijheid van meningsuiting?’ Utrecht 2019. Te verschijnen op YouTube.

Veldhuizen 2019c – M.D. Veldhuizen, ‘Deed schelden pijn in de middeleeuwen?’ Utrecht 2019. Te verschijnen op YouTube.

Veldhuizen e.a. 2019d – M.D. Veldhuizen e.a., ‘Hoe overtuig je iemand te geven aan een goed doel?’ Utrecht 2019. Te verschijnen op YouTube.

Adres van de auteur

Universiteit Utrecht
Trans 10
3512 JK Utrecht
M.D.Veldhuizen@uu.nl