“NOU, FILMEN MAAR…”



Onderzoek naar de relatie tussen het zelf produceren van media
en kritische reflectie op media bij leerlingen

Sara Kim Stoelwinder

“NOU, FILMEN MAAR…”

Onderzoek naar de relatie tussen het zelf produceren van media en kritische reflectie op media bij leerlingen

Masterscriptie

Auteur
Sara Kim Stoelwinder
Studentnummer
4675274
Contact
stoelwindersarakim@gmail.com

Studie
MA Kunst- en Cultuurwetenschappen
Specialisatierichting
Creative Industries
Onderwijsinstelling
Radboud Universiteit Nijmegen

Begeleider
Dr. E.M. (Edwin) van Meerkerk
Tweede lezer
Dr. M.J.C.G. (Martijn) Stevens

Datum
29 augustus 2017

Voorwoord

"NOU, FILMEN MAAR…", de titel van mijn scriptie, refereert aan één van de uitspraken van een leerling tijdens het maakproces van een filmproductie op de middelbare school. Vlak voor het nemen van een shot riep deze leerling een aantal keer: "Nou, filmen maar…". Deze uitspraak illustreert uitstekend het doe-karakter van het zelf produceren van media. En deze aard van het maakproces is precies de aanleiding geweest voor mijn onderzoek. Mijn interesse voor 'maken' in het onderwijs komt voort uit mijn eigen ervaring als gastdocent op middelbare scholen. Tijdens mijn lessen kwamen leerlingen vaak op mij af met de vraag: "Ik weet niet wat ik moet doen?", en: "Kun jij mij niet vertellen wat ik nu moet doen?". Tijdens deze lessen heb ik mij vaak afgevraagd waar het vandaan komt dat leerlingen het lastig vinden om zelf hun eigen maakproces vorm te geven. De scheidslijn tussen denken en doen, die in ons onderwijs verweven zit, vind ik uitermate interessant.

In deze scriptie heb ik mijn passie voor film en media samen mogen brengen met mijn interesse in educatie. Daar ben ik erg dankbaar voor. Zonder een aantal mensen was deze scriptie niet tot stand gekomen. Graag wil ik Wim Hilberdink, coördinator van de sectie *Moderne Media* op de Thorbecke Scholengemeenschap, bedanken voor de openheid en mogelijkheden die hij mij heeft geboden om dicht bij het maakproces van de leerlingen komen. Ik heb deze openheid als enorm bijzonder ervaren. Naast Wim Hilberdink in het bijzonder, wil ik ook docenten Wim de Lang, Peter van Dam, Ilse Jager en Martin Uiterwaal van de sectie *Moderne Media* op de Thorbecke Scholengemeenschap bedanken. Een speciaal bedankje is weggelegd voor de leerlingen uit de derde klas van het traject. Ik heb erg genoten van hun filmproces en de gesprekken tijdens de interviews.

Uiteraard ben ik mijn scriptiebegeleider Edwin van Meerkerk dankbaar voor zijn aanmoedigen en de bijeenkomsten waarin we samen aan mijn scriptie schaafden. Wanneer ik weer hele interessante nieuwe sporen binnen mijn scriptie ontdekte, wist dr. Edwin van Meerkerk mij weer tot de kern te krijgen. Mede door de fijne mediatie van mijn scriptiebegeleider is het maakproces van dit onderzoek voor mij een vruchtbaar leerproces geworden. Ik weet zeker dat ik de leercyclus meerdere malen heb doorlopen tijdens het maakproces van deze masterscriptie.

Sara Kim Stoelwinder

Summary

Media literacy not only means being able to think critically about media. Producing media content is becoming more important in nowadays society. Insight in the way in which making media (in classroom settings) benefits students' critical analysis of media is limited. This research focuses on the relationship between the production of media and critical understanding of media in classroom settings. In this thesis, the following research question will be answered: *How does making media relates to critical understanding of media by students of the trajectory 'Modern Media' at the Thorbecke Scholengemeenschap in Zwolle?*

At the Thorbecke Scholengemeenschap making media is an integrated part of the courses on media literacy. Students learn in the classroom how to make film productions. How students learn from the making of media and how making media contributes to critical reflection on media by students is examined in this research. This research is a qualitative research, using participant observations and semi-structured in-depth interviews.

In the first two chapters the theoretical framework for this research is discussed. First, the importance of making media in classroom settings is demonstrated by examining current developments in society. These developments show that young people need to be able to create their own content in order to participate in nowadays society. Making media, therefore, becomes more prominent within the context of media-education and media literacy (for instance, in the Dutch Mediawijsheid Competentiemodel). Next to that, different perspectives on media making in classroom settings will be explicated. Researchers state that making media either contributes positively to the critical understanding students have of media, or are more critical about the learning results of media production. In the second chapter, the Experiential Learning cycle (Kolb) is explained and used to interpret how students might learn during production activities in media education. Reflection plays an important role in learning by making. The third chapter describes the method and data collecting of this research.

The last three chapters of this research are dedicated to the analysis of the collected data. In these chapters is described what students do during the learning process of film production, how students reflect on their own process of making media, and what students state about how and what they learn from this process. Students seem to handle the production process more intuitively than initially thought. During the process students reflect on their own making, but this reflection is restricted. This is in contrast with what students articulate about the learning value of their process of making media. Students articulate that making media contributes to their understanding of media, mainly by improving their insights in how media is being produced.

Inhoudsopgave

VOORWOORD 3

SUMMARY 4

INHOUDSOPGAVE 5

INLEIDING 7

Hoofdstuk 1 MEDIAWIJSHEID EN HET ZELF PRODUCEREN VAN MEDIA 10

1.1 ONTWIKKELINGEN IN DE HUIDIGE MAATSCHAPPIJ 10

1.1.1 Participatiecultuur

1.1.2 Van mediagebruiker naar mediamaker

1.1.3 Jongeren en media

1.2 DE PLAATS VAN HET ZELF PRODUCEREN VAN MEDIA BINNEN MEDIA-EDUCATIE EN MEDIAWIJSHEID 13

1.2.1 Mediawijsheid, mediageletterdheid en media-educatie

1.2.1.1 Mediawijsheid en media-educatie

1.2.1.2 Mediawijsheid en mediageletterdheid

1.2.2 De plaats van het zelf produceren van media binnen media-educatie

1.2.3 De plaats van het zelf produceren van media binnen het Mediawijsheid Competentiemodel

1.3 PERSPECTIEVEN OP DE UITKOMSTEN VAN HET ZELF PRODUCEREN VAN MEDIA 21

1.3.1 Positieve uitkomsten elders

1.3.2 Bijdrage aan kritisch begrip van media

1.3.3 Zelf produceren alleen niet genoeg

1.4 BEVINDINGEN HOOFDSTUK 1 24

Hoofdstuk 2 HET MAAKPROCES ALS LEERPROCES 26

2.1 MAKEN ALS LEERPROCES 26

2.1.1 De leercyclus van ervaring

2.2 MAKEN ALS LEERPROCES TIJDENS HET ZELF PRODUCEREN VAN MEDIA 28

2.2.1 Fasen van het productieproces

2.2.2 De leercyclus tijdens het maakproces van media

2.2.2.1 Concrete Ervaring in mediaproductie

2.2.2.2 Reflectieve Observatie in mediaproductie

2.2.2.3 Abstracte Conceptualisatie in mediaproductie

2.2.2.4 Actief Experimenteren in mediaproductie

2.3 LEREN DOOR TE REFLECTEREN TIJDENS HET MAAKPROCES 34

2.3.1 Reflectief leren

2.3.2 Diepte van reflectie

2.4 BEVINDINGEN HOOFDSTUK 2 37

Hoofdstuk 3 DATA EN METHODE 39
3.1 RELEVANTIE, DOELEN EN ONDERZOEKSVRAGEN 39
3.1.1 Relevantie van het onderzoek
3.1.2 Doelen van het onderzoek
3.1.3 Onderzoeksvragen
3.2 METHODOLOGIE 41
3.3 DATAVERZAMELING 41
3.3.1 Casus
3.3.2 Observaties
3.3.3 Semigestructureerde diepte-interviews
3.3.4 Procedure interview
3.3.5 Locatie, setting en tijdsduur
3.4 DATAVERWERKING 44
3.4.1 Transcriberen
3.4.2 Categorisatie

Hoofdstuk 4 HET MAAK- EN LEERPROCES IN KAART 45
4.1 HET MAAKPROCES OP DE THORBECKE SCHOLENGEMEENSCHAP 45
4.1.1 Algemene beschrijving van het maakproces
4.2 DE LEERLINGEN IN INTERACTIE MET HET MAAKPROCES 46
4.2.1 Ideevorming: planmatigheid van het maakproces
4.2.2 Intuïtief proces
4.3 HET MAAKPROCES EN REFLECTIE DOOR DE LEERLINGEN 51
4.3.1 Momenten van reflectie
4.3.2 Diepte van reflectie
4.3.3 Reflectie achteraf
4.4 BEVINDINGEN HOOFDSTUK 4 59

Hoofdstuk 5 BIJDRAGE VAN HET ZELF PRODUCEREN VAN MEDIA AAN HET KRITISCH REFLECTEREN OP MEDIA 60
5.1 LEERLINGEN, MEDIAWIJSHEID EN HET ZELF PRODUCEREN VAN MEDIA 60
5.1.1 Mediawijsheid
5.1.2 Geleerde vaardigheden vanuit het maakproces
5.1.3 Mediawijsheidcompetenties en vaardigheden uit het maakproces
5.2 BEVINDINGEN HOOFDSTUK 5

Hoofdstuk 6 CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN 67
6.1 CONCLUSIE: RELATIE TUSSEN ZELF PRODUCEREN EN KRITISCH BEGRIP 67
6.2 AANBEVELINGEN: INVULLINGEN VAN HET MAAKPROCES VAN MEDIA 70

BRONNENLIJST 72

BIJLAGEN 77
Interviewprotocol
Interviewtranscripten
Coderingen
Reflectieanalyseschema's

Inleiding

Jongeren komen steeds eerder in aanraking met media en participeren steeds meer in mediaomgevingen. Ze bekijken filmpjes op een iPad, ze luisteren naar hun favoriete muziek via Spotify en ze posten berichten op Facebook. Naast mediagebruiker, zijn jongeren steeds vaker ook mediamaker (MOCCA 2009: 8). Ze beginnen een eigen blog, ze maken selfies via Snapchat en ze uploaden filmpjes op hun eigen YouTube-kanaal. Om zich goed te kunnen begeven in het mediale landschap, moeten leerlingen mediawijs zijn. Voor de 'mediawijsheidstoolkit' van jongeren is het zelf produceren van media-inhoud een steeds belangrijkere competentie geworden. Mediawijs zijn betekent niet meer slechts kunnen omgaan met media, maar ook en met name het kunnen participeren in mediale omgevingen (Raad voor Cultuur 2005: 3).

Ondanks dat media-educatie niet officieel is opgenomen in het schoolcurriculum (Raad voor Cultuur 2005: 13), wordt er op veel scholen wel enige aandacht aan het 'mediawijzer' maken van hun leerlingen (Cultuurnetwerk Nederland 2005: 19; Raad voor Cultuur 2005: 14). Op sommige scholen gebeurt dit door af en toe deel te nemen aan een op zichzelf staand mediaproject; op sommige scholen wordt mediawijsheid ondergebracht bij andere vakken, zoals Nederlands, CKV en Engels; op andere scholen is er een apart vak 'mediawijsheid' met eigen leerlijn (Stichting Kennisnet i.s.m. Mijn Kind Online 2013). Waar voorheen voornamelijk de nadruk werd gelegd op een kritisch begrip van media als belangrijkste doel van media-educatie, is er tegenwoordig ook voor het zelf produceren van media steeds meer aandacht (Buckingham 2003: 14). Stichting Mediawijsheidscholen stelt zelfs dat om in aanmerking te komen voor het keurmerk 'Mediawijsheidschool' scholen in hun curriculum als kerndoel moeten nastreven dat leerlingen zelf een mediaproductie kunnen maken (Stichting Mediawijsheidscholen 2012).

Het zelf produceren zou op een positieve manier bijdragen aan het kritisch begrip dat leerlingen van media hebben. Zo stelt de Raad voor Cultuur dat het zelf produceren van media-inhoud bijdraagt aan zowel het meer deelnemen aan het maatschappelijk proces als aan het beter begrijpen van de werking van media (2005: 20). Ook in wetenschappelijk onderzoek omtrent media-educatie wordt deze relatie tussen productie van media en reflectie op media positief gewaardeerd. Vooraanstaand onderzoeker op het gebied van media-educatie Buckingham (2007) stelt dat als leerlingen zelf media produceren, ze niet slechts via kritische analyse van media of door middel van wat de docent hen vertelt over de productieprocessen van media kennis vergaren, maar dit nu zelf kunnen ondervinden (2007c: 167). In ander wetenschappelijk onderzoek naar creatieve mediaproductie door Peppler en Kafai (2007) wordt mediaproductie door leerlingen niet alleen gezien als een andere manier van leren, maar heeft het zelf produceren positieve effecten, die alleen door deze manier van leren worden bereikt. Peppler en Kafai stellen dat creatieve media-productie leerlingen aanzet om hun huidige observaties en begrip van media te bevragen, hun aannames over nieuwe media expliciet te maken en de conventies van de nieuwe media-'taal' te doorzien (2007: 5).

In andere onderzoeken wordt juist aan deze positieve uitkomsten van het zelf media produceren een tegenwicht geboden. Jenkins (2009) stelt dat in het onderwijzen van media geletterdheid er vaak vanuit wordt gegaan dat jongeren actief reflecteren op hun eigen mediagebruik, en daarmee actief kunnen formuleren wat zij leren van hun deelname binnen medialandschappen (Jenkins 2009: 12). Volgens Jenkins is deze aanname niet altijd zomaar gerechtvaardigd. In het geval dat deze aanname zomaar wordt gedaan, spreekt Jenkins van een 'transparency problem' (2009: 12). Dit suggereert dat

er meer moet gebeuren met media dan slechts het gebruiken of produceren van media om leerlingen inzicht te laten krijgen in de werking van media. Martens (2009) formuleert eenzelfde kritische noot in zijn onderzoek naar audiovisuele kunsteducatie en kritische mediavorming. Martens stelt dat het enthousiast maken van leerlingen voor creatieve expressievormen (zoals mediakunst) hen niet per se zelfbewust leert omgaan met media (2009: 113). Dit betekent dat zelf expressief bezig zijn met media (bijvoorbeeld, het maken van een filmproductie) en het kritisch reflecteren op media niet per definitie aan elkaar gerelateerde processen zijn.

Op de Thorbecke Scholengemeenschap in Zwolle produceren leerlingen zelf media in het klaslokaal. Het maken van film staat centraal binnen de aandacht die de school besteed aan mediawijsheid. Tijdens dit traject leren de leerlingen omgaan met camera-, montage-, en geluidstechnieken. De leerlingen bedenken en produceren onder andere televisieprogramma's, reclamespotjes en documentaires en leren hoe de mediawereld in elkaar steekt. In het afsluitende jaar van het traject maken de leerlingen een documentaire als afsluitende, overkoepelende opdracht van het traject, waarbij zij alle geleerde vaardigheden in praktijk brengen. Tijdens deze opdracht bedenken de leerlingen een idee voor hun documentaire, bereiden ze de productie voor, filmen ze op locatie en monteren ze hun materiaal tot een eindproduct. Deze eindopdracht geeft inzicht in hoe leerlingen omgaan met het gehele productieproces van een mediaproductie. Maar, wat leren de leerlingen precies tijdens dit maakproces?

Inzicht in op welke manier het zelf produceren van media leerlingen helpt om een beter begrip te krijgen van media, en beter te kunnen reflecteren op hun eigen mediagebruik is schaars. Dit leidt tot de volgende vragen: Wat leren leerlingen eigenlijk wanneer ze zelf media produceren? Leren ze slechts het bedienen van knoppen? Of; heeft het zelf media produceren ook andere uitkomsten dan slechts het aanleren van technische vaardigheden? Leidt het zelf produceren van media tot 'mediawijzere' leerlingen? Reflecteren leerlingen wel op hun eigen maakproces? Mijn onderzoek richt zich op de relatie tussen het zelf produceren van media-inhoud en kritische reflectie op media-inhoud door leerlingen binnen het kader van mediawijsheid. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag en de daarbij horende deelvragen:

> *Hoe verhoudt het zelf maken van media-inhoud zich tot kritische reflectie op media-inhoud bij leerlingen van het traject 'Moderne Media' op de Thorbecke Scholengemeenschap te Zwolle?*

Deelvraag 1 Welke mogelijkheden biedt het zelf produceren van media voor het ontwikkelen van mediawijsheid?

a) In hoeverre sluit het zelf produceren van media door leerlingen aan bij huidige ontwikkelingen in de maatschappij?
b) Welke plaats heeft het zelf produceren van media binnen media-educatie en het Mediawijsheid Competentiemodel?
c) Welke perspectieven op het zelf produceren van media om mediawijzer te worden zijn er?

Deelvraag 2 Hoe werkt mogelijk het leerproces bij leerlingen tijdens het maken van mediaproducties?

a) Op welke wijze leren leerlingen door te maken?
b) Op welke wijze past het zelf produceren van media door leerlingen binnen de (ervaringsgerichte) leercyclus?
c) Welke rol speelt reflectie bij het leren door middel van het zelf produceren?

Deelvraag 3 Welke reflectieve handelingen passen leerlingen toe tijdens het zelf produceren van media? En, op welke wijze passen ze deze toe?

a) Hoe wordt het zelf produceren van media onderwezen als onderdeel van mediawijsheid op de Thorbecke Scholengemeenschap?
b) Op welke wijze handelen leerlingen tijdens het maakproces van een filmproductie?
c) In hoeverre reflecteren leerlingen op hun eigen maakproces? En, op welke wijze reflecteren leerlingen?

Deelvraag 4 Op welke manieren draagt het zelf produceren van media bij aan het kritisch reflecteren op media door leerlingen?

In het eerste hoofdstuk van de scriptie worden het belang en de mogelijkheden van het zelf produceren van media voor leerlingen beschreven. Allereerst wordt gekeken naar huidige ontwikkelingen in de maatschappij en welke vaardigheden met betrekking tot media hierin van jongeren worden gevraagd. Deze huidige ontwikkelingen dienen als uitgangssituatie om het belang van het zelf produceren van media te situeren. Ook worden de mogelijkheden van het zelf produceren van media onderzocht binnen het kader van media-educatie en van mediawijsheid. Daarnaast worden verschillende perspectieven op wat leerlingen zouden kunnen leren van het zelf produceren van media uiteengezet.

Vervolgens beschrijf ik mijn theoretische kader in het tweede hoofdstuk. In dit hoofdstuk onderzoek ik hoe de ervaring van het maakproces voor leerlingen niet slechts een ervaring is, maar juist een leerproces van deze ervaring kan worden. Aan de hand van de Experiential Learning Theory van Kolb (ELT) onderzoek ik hoe het leerproces van het leren door te maken verloopt. Specifiek ga ik in op hoe deze leercyclus binnen het maakproces van media gezien kan worden. Daarbij wordt de nadruk gelegd op de reflectieprocessen van de leerlingen.

In het derde hoofdstuk beschrijf ik de methode en de procedure van de data-analyse van het onderzoek. Ook geef ik in dit hoofdstuk enige context over de lespraktijk van het maken van media op de Thorbecke Scholengemeenschap. Bij dit hoofdstuk is geen deelvraag opgesteld.

De derde deelvraag wordt in het vierde hoofdstuk beantwoord aan de hand van de data-analyse van observaties van de lespraktijk en diepte-interviews met de leerlingen. In dit hoofdstuk typeer ik aan de hand van observaties en diepte-interviews de lespraktijk van een filmproductie-activiteit op de Thorbecke Scholengemeenschap. Ik beschrijf wat ik zie dat leerlingen doen tijdens het maakproces en beschouw wat de leerlingen in de diepte-interviews articuleren over hun maakproces. Hierbij leg ik de nadruk op de reflectieve handelingen die de leerlingen toepassen tijdens en achteraf aan het maakproces.

Om in hoofdstuk 5 de laatste deelvraag te beantwoorden onderzoek ik wat het zelf produceren van media mogelijkerwijs betekent voor het vormen van kritisch begrip op media-inhoud bij de leerlingen. Tijdens de interviews heb ik de leerlingen gevraagd naar hun perspectief op mediawijsheid in relatie tot het zelf produceren van media. In dit hoofdstuk zet ik uiteen hoe de leerlingen aankijken tegen de rol van het zelf produceren van media ten opzichte van hun eigen mediawijsheid.

In het zesde hoofdstuk breng ik de resultaten samen om de hoofdvraag van het onderzoek te beantwoorden.

Hoofdstuk 1

MEDIAWIJSHEID EN HET ZELF PRODUCEREN VAN MEDIA

Verschillende onderzoekers op het gebied van mediawijsheid stellen dat het noodzakelijk is jongeren te leren omgaan met media (Buckingham 2003: 5; Jenkins 2009; Fraser en Wardle 2013: 4). Media spelen een (steeds) significante(re) rol in het leven van jongeren. Het vermogen om mediateksten te 'lezen' en te 'schrijven' is een competentie die hen helpt zich te kunnen begeven in de maatschappij. In dit hoofdstuk omschrijf ik het belang van het zelf produceren van media voor jongeren en de mogelijkheden die het biedt om mediawijzer te worden. Om aan te kunnen geven waarom het voor jongeren steeds belangrijker wordt om zelf media te produceren, is het van belang te kijken naar de huidige ontwikkelingen in de maatschappij en welke vaardigheden met betrekking tot media hierin van jongeren worden gevraagd. Deze huidige ontwikkelingen dienen als uitgangssituatie om het belang van het zelf produceren van media te situeren. Deze zal ik eerst beschrijven. Vervolgens zal ik beschrijven hoe het maken van media binnen de schoolse context wordt gezien en toegepast. Hierbij ga ik uit van het in Nederland gebruikte Mediawijsheid Competentiemodel. In de derde paragraaf zet ik verschillende perspectieven op het zelf produceren van media uiteen en bekijk ik welke vaardigheden door het zelf produceren van media bij jongeren kunnen worden ontwikkeld. Daarmee worden de volgende vragen beantwoord:

1) Welke mogelijkheden biedt het zelf produceren van media voor het ontwikkelen van mediawijsheid?

   a) In hoeverre sluit het zelf produceren van media door leerlingen aan bij huidige ontwikkelingen in de maatschappij?
   b) Welke plaats heeft het zelf produceren van media binnen media-educatie en binnen het Mediawijsheid Competentiemodel?
   c) Welke perspectieven op het zelf produceren van media om mediawijzer te worden zijn er?

1.1 ONTWIKKELINGEN IN DE HUIDIGE MAATSCHAPPIJ

Onze maatschappij raakt meer en meer gemedialiseerd (Thijs et al. 2014: 7). In de huidige maatschappij spelen media een steeds centralere rol in ons leven (Buckingham 2003: 17). Media zijn hierin geen neutraal object waar we af en toe mee in aanraking komen, maar zijn geworden tot onze leefwereld. Media zijn overal om ons heen. We kunnen ons in min of meerdere mate begeven in het mediale landschap, maar we ontkomen hier niet aan. Daarom is het belangrijk dat een ieder in de maatschappij leert omgaan met het mediale landschap en zich hierin leert te begeven. De Raad voor Cultuur stelt dat mediawijs zijn niet voor iedereen en in elke context hetzelfde betekent (Raad voor Cultuur 2005: 24). Jongeren komen al vroeg in aanraking met media en spenderen een aanzienlijk deel van hun tijd aan media, met name aan sociale media (Fraser en Wardle 2013: 4; Potter 2013: 5-6). Zij zullen zich daarom op een andere manier verhouden tot het mediale landschap dan andere generaties. In deze paragraaf beschrijf ik de huidige ontwikkelingen in de maatschappij om de uitgangssituatie voor het belang van het zelf produceren van media te schetsen.

1.1.1 Participatiecultuur

Door veranderingen in het mediale landschap, is er, volgens Jenkins, een participatiecultuur ontstaan (Jenkins 2009). In zijn publicatie *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century* (2009) beschrijft Henry Jenkins hoe onze samenleving is verworden tot participatiecultuur en hoe jongeren om kunnen gaan met de uitdagingen die deze nieuwe mediacultuur biedt. Jenkins typeert de participatiecultuur als "a culture with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating and sharing one's creations, and some type of informal mentorship whereby what is known by the most experienced is passed along to novices" (Jenkins 2009: 3). Een belangrijk kenmerk van de participatiecultuur is de interactieve omgang met technologie, waarbij informatie wordt uitgewisseld, verwerkt en toegevoegd door deelnemers aan deze participatiecultuur. De explosie van nieuwe media technologie, met het Internet als belangrijke speler, maakt het mogelijk voor iedereen om bij te dragen aan media content op nieuwe manieren. Volgens Jenkins is de mogelijkheid om te kunnen bijdragen een voorwaarde voor de participatiemaatschappij. Dit betekent niet dat elke deelnemer hoeft bij te dragen, maar dat iedere deelnemer gelooft dat hij of zij vrij is om bij te dragen wanneer men dat willen en dat wat men bijdragen op gepaste wijze wordt gewaardeerd (Jenkins 2009: 7). Voor jongeren is het belangrijk dat zij in staat zijn om te kunnen bijdragen aan de participatiemaatschappij.

Bijdragen aan de participatiemaatschappij betekent dat jongeren via media hun eigen boodschap moeten kunnen overbrengen. Dit betekent dat zij via media hun eigen boodschap moeten kunnen overbrengen. Jenkins onderscheidt een viertal vormen van participatiecultuur (Jenkins 2009: 3). Allereerst stelt hij dat er lidmaatschappen ontstaan in online communities, die gecentreerd zijn rondom verschillende vormen van media, zoals forums, Facebook, Instagram. Deze vorm noemt Jenkins 'affiliations'. Een tweede vorm van participatiecultuur bevindt zich omtrent 'expressie', waarbij nieuwe creatieve vormen worden geproduceerd. Hierbij valt te denken aan digitale samples, fan videomaking en fan fiction. Een derde vorm van participatie is een vorm waarbij samengewerkt wordt in teams (formeel en informeel) om een bepaalde doel te bereiken en nieuwe kennis te ontwikkelen. Een duidelijk voorbeeld hiervan is *Wikipedia*. Deze vorm kenmerkt zich door 'collaborative problem-solving'. De laatste vorm die Jenkins bespreekt, houdt zich bezig met het circuleren van media. Activiteiten die hieronder vallen zijn bloggen en podcasten, die beide de enorme vloed aan media vormgeven. In al deze vormen van participatiecultuur wordt content gecreëerd door de gebruikers zelf. Zelf media maken is een belangrijke manier van uitdrukken in de participatiemaatschappij.

1.1.2 Van mediagebruiker naar mediamaker

Door de opkomst van nieuwe media is de rol van consumenten aan verandering onderhevig. Nieuwe media zijn 'participatory' van aard (Kalantzis en Cope 2015: 374). Dit betekent dat de scheiding tussen het produceren en consumeren van mediaboodschappen vervaagt. In hun artikel *Learning and New Media* (2015) stellen Kalantzis en Cope dat de grenzen tussen producent en consument tot zover opgerekt raken dat "[c]reating and consuming cultural meanings are not even separate spaces, times, events" (Ibid.). Produceren en consumeren zijn met elkaar verweven in constant dialoog in deze tijd van nieuwe media. Nieuwe media veranderen de relatie tussen producers en consumenten dusdanig dat er een nieuwe structuur ontstaat. (Ibid.). In de 20ste eeuw werden media-inhouden gemaakt door journalisten, televisieproducers en auteurs vanuit geïnstitutionaliseerde kanalen. Binnen dit model was de distributie van cultuur eenzijdig, zoals Kalantzis en Cope stellen: "culture flowed from a few producers to many consumers" (Ibid.). Dit model is nu aan verandering onderhevig. Consumenten hebben steeds vaker de mogelijkheid om ook producent te zijn en bij te dragen aan media-inhouden.

In zijn boek *Blogs, Wikipedia, Second Life and Beyond: From Production to Produsage* (2008) omschrijft Alex Bruns deze ontwikkeling met de term 'produser'. Dit concept van de 'produser' staat haaks op de traditionele industriële vormen van productie, waarbij een eenzijdige relatie bestaat tussen de producent, die zijn producten distribueert en de consument die deze producten tot zich neemt met als doel deze te consumeren. Met name de komst van internet heeft ervoor gezorgd dat dit model niet gehandhaafd blijft, maar dat er nieuwe structuren ontstaan (Bruns 2008: 13). Volgens Burns is er in de huidige maatschappij een nieuwe, hybride vorm ontstaan, die zich begeeft op het snijvlak tussen gebruiker en producent (Ibid.: 2). Aan deze online, genetwerkte, informatiemaatschappij nemen niet alleen passieve consumenten deel, maar actieve gebruikers. Sommige gebruikers participeren met een sterke focus op persoonlijk gebruik, andere gebruikers participeren met als doel om constructief en productief bij te dragen aan sociale netwerken en gemeenschappelijke content (Ibid.: 23). Deze laatste typeert Bruns als 'produsers'. Met andere woorden zijn participanten in de samenleving nu "active users and participants in the creation as well as the usage of media and culture" (Ibid.: 16).

Jongeren consumeren niet alleen media; ze produceren deze zelf ook vaak. Het begrip 'producent' is daarmee een veel breder begrip dan voorheen. Iedereen kan tegenwoordig mediamaker zijn. De definitie van een mediamaker omschrijft Jenkins dan ook als volgt: "a media creator is someone who created a blog or a webpage, posted original artwork, photography, stories or videos online or remixed online content into their own creations" (Jenkins 2009: 6). Deze definitie laat zien dat het maken van media niet meer is voorbehouden aan professionals, maar dat jongeren zich hier ook gemakkelijk mee bezig kunnen houden.

1.1.3 Jongeren en media

Jongeren besteden aanzienlijke tijd aan media (Buckingham 2003: 4). Prensky stelt dat het mediale landschap voor jongeren een natuurlijk habitat is (Prensky 2001). Met de term 'digital natives' (2001) duidt Prensky aan hoe jongeren zich verhouden tot nieuwe technologieën en hiervan gebruik maken. Volgens Prensky zijn jongeren van deze generatie - geboren in de jaren '80 of later - te typeren als 'digital natives', omdat zij van jongs af aan omgeven zijn met digitale technologieën. Hierdoor hebben ze vaardigheden die fundamenteel anders zijn dan die van voorgaande generaties. Deze generatie verhoudt zich op een andere manier tot nieuwe technologie. Volgens Prensky zijn jongeren 'native speakers' van de digitale taal van computers, video games en het Internet (Prensky 2001: 1). De volgende kenmerken behoren tot de digital native:

> "Digital Natives are used to receiving information really fast. They like to parallel process and multi-task. They prefer their graphics before their text rather than the opposite. They prefer random access (like hypertext). They function best when networked. They thrive on instant gratification and frequent rewards. They prefer games to "serious" work." (Prensky 2001: 2).

Jongeren denken en verwerken informatie fundamenteel anders dan generaties die niet geboren zijn in de digitale tijd. Deze oudere generatie typeert Prensky als 'digitale immigranten'. Ondanks dat vele leden van de oudere generaties digitale technologieën omarmen en deels zich hebben aangepast aan deze technologieën, zullen oudere generaties nooit hun geschiedenis buiten deze digitale media 'vergeten'.

Bovenstaande beschrijvingen beelden jongeren af als experts in technologie en als actieve gebruikers van technologieën, waar zij zich makkelijk aan aanpassen. Hobbs en Moore stellen dat de 'natuurlijke'

omgang van jongeren in combinatie met de mogelijkheden die de maatschappij en de nieuwe technologieën hierin biedt, heeft geleid tot een generatie van *do-it-yourself* (DIY) media makers (Hobbs en Moore 2013: 97). Nieuwe media, waaronder het Internet, bieden jongeren nieuwe mogelijkheden voor samenwerkingen, interactiviteit, kopiëren en opnieuw monteren of samenstellen van content (Williams en Zenger 2012: 6). Daarnaast vergemakkelijken nieuwe media de processen van publiceren en distribueren ten opzicht van de tijd van print-technologieën. De mogelijkheden tot interactie en participatie, die nieuwe digitale media bieden, leiden er met name toe dat jongeren zich op een andere manier tot media gaan verhouden, en transformeert de dagelijkse ervaring van jongeren met media (Buckingham 2003: 15).

Jenkins biedt tegenwicht aan het idee dat jongeren, omdat zij vanaf de geboorte altijd al omgeven zijn door media, zich de vaardigheden die nodig zijn om met media om te gaan eigen hebben gemaakt. Jongeren hebben wel meer mogelijkheden om media te produceren en te verspreiden, maar dit betekent niet dat zij actieve en kritische mediamakers zijn (Fraser 2015: 46). Buckingham stelt dat het niet correct is om te doen alsof jongeren zondermeer competente gebruikers van nieuwe media zijn, of dat zij alles al weten (Buckingham 2003) 176). Vele jongeren zijn, volgens hem, onzeker, niet goed geïnformeerd en veelal gefrustreerd door het falen van technologie (Ibid.). Volgens Jenkins moet jongeren in de huidige tijd juist een goede set vaardigheden worden geboden (Jenkins 2009: 18). Bij deze vaardigheden horen ook competenties op het gebied van mediawijsheid. De specifieke competenties die voor leerlingen van belang zijn op het gebied van mediawijsheid beschrijf ik in paragraaf 1.2.3. Om media op een juiste manier te gebruiken en te maken, is het voor jongeren van belang dat zij de vaardigheden verkrijgen die noodzakelijk zijn in de huidige maatschappij. Hier hoort het zelf produceren van media ook bij.

1.2 DE PLAATS VAN HET ZELF PRODUCEREN VAN MEDIA BINNEN MEDIA-EDUCATIE EN MEDIAWIJSHEID

In de vorige paragraaf (1.1) is een schets gegeven van de veranderingen in de maatschappij en de mogelijkheden die jongeren hebben om zich in het mediale landschap te begeven. Jongeren zijn steeds meer in staat om zelf media-inhouden te produceren en te publiceren. Van belang is dat jongeren hier goed mee leren omgaan. Binnen de schoolse context is er daarom naast aandacht voor kritisch begrip van media, ook steeds meer aandacht voor het zelf produceren van media (Buckingham 2003: 14). In deze paragraaf ga ik in op de vraag welke plaats het zelf produceren van media inneemt binnen media-educatie en ten opzichte van mediawijsheid. Allereerst beschrijf ik de termen ‘mediawijsheid’, ‘mediageletterdheid’ en ‘media-educatie’. In de tweede paragraaf zal ik duiden welke plaats het zelf produceren van media heeft binnen media-educatie. Als laatste onderzoek ik welke plaats het zelf produceren van media heeft binnen het in Nederland gebruikte Mediawijsheid Competentiemodel.

1.2.1. Mediawijsheid, mediageletterdheid en media-educatie

Het produceren van media wordt in de schoolse context vaak ondergebracht bij activiteiten die gericht zijn op mediawijsheid. Over het begrip ‘mediawijsheid’ ontstaat nogal wat verwarring. Daarnaast zijn er veel aanverwante termen die om de hoek komen kijken, zoals media-educatie en mediageletterdheid. In de praktijk worden deze termen vaak door elkaar gebruikt, omdat de begrippen in min of meerdere mate met elkaar overlappen. Ondanks dat de begrippen in de praktijk onderling verwisselbaar lijken, heeft elke term een specifieke functie (Fraser 2015: 26). De specifieke functie van de afzonderlijke termen kan goed worden geïllustreerd door de relaties tussen de verschillende

termen duidelijk te maken. Verwarrend is echter dat ook over de manier waarop de termen zich tot elkaar verhouden verschillende opvattingen bestaan. Zo wordt bijvoorbeeld mediawijsheid soms gezien als onderdeel van digitale geletterdheid (Thijs et al. 2014: 18), terwijl in andere contexten digitale geletterdheid juist onderdeel van mediawijsheid is (Hilberdink 2014). Ook de verhouding tussen de termen 'mediawijsheid' en 'media-educatie' wordt soms omgedraaid. Zo spreekt de Raad voor Cultuur van media-educatie als onderdeel van het bredere begrip 'mediawijsheid' (Raad voor Cultuur 2005: 3), terwijl op de Thorbecke Scholengemeenschap 'mediawijsheid' juist als vakonderdeel binnen hun media-educatieve programma wordt gezien (Hilberdink 2014). In de volgende paragrafen onderzoek ik de relaties tussen de termen 'mediawijsheid' en 'media-educatie' en 'mediawijsheid' en 'mediageletterdheid' om de subtiele verschillen tussen de termen te duiden.

1.2.1.1 Mediawijsheid en media-educatie

In 2005 bepleitte de Raad voor Cultuur niet langer de term media-educatie te gebruiken, maar de term mediawijsheid te hanteren (Raad voor Cultuur 2005: 2). Uit deze aanbeveling van de Raad blijkt dat de termen 'mediawijsheid' en 'media-educatie', ondanks dat deze termen vaak als onderling verwisselbaar worden gebruikt, niet gelijk aan elkaar kunnen worden gesteld. In het beleidsadvies stelt de Raad voor Cultuur dat media-educatie beleidsmatig een te beperkte term is. Ook blijkt uit hun advies dat media-educatie als term minder inclusief is dan mediawijsheid. De term media-educatie is volgens de raad te exclusief gericht op het onderwijs, terwijl mediawijsheid ook op andere terreinen, zoals de zorg en politiek, van toepassing is (Ibid.: 3). Dit houdt tevens ook in dat mediawijsheid niet alleen gericht is op kinderen en jongeren. De Raad legt in het onderscheid voornamelijk de nadruk op de exclusiviteit van de term media-educatie ten opzichte van de term mediawijsheid. De Raad stelt hierover als volgt:

> "Bij media-educatie zoals dat tot dusver heeft vorm gekregen in beleid, onderwijs en culturele praktijken gaat het om het aanleren van vaardigheden ten einde afzonderlijke media(producten) te kunnen begrijpen en benutten. Bij mediawijsheid gaat het […] om begrip van het gemedialiseerde karakter van de samenleving als zodanig – opdat men in die wereld actief kan opereren. De termen mediawijsheid en media-educatie sluiten elkaar daarbij niet uit, integendeel: door zijn ruimere scope sluit mediawijsheid media-educatie in: media-educatie als proces van kennisoverdracht dat leidt tot competenties die gezamenlijk tot wijsheid kunnen leiden." (Raad voor Cultuur 2005: 18)

De Raad verwoordt in deze uitspraak dat mediawijsheid media-educatie insluit, waarbij media-educatie zou moeten leiden tot mediawijsheid. Dit betekent, zoals Heijnen verwoordt, dat "media-educatie […] slechts één van de gebieden [is] die bijdragen aan competenties voor mediawijsheid" (Heijnen 2009: 13). Mediawijsheid kan dus ook op andere terreinen worden ontwikkeld dan in een media-educatieve context. Ook Buckingham omschrijft dat de termen van elkaar te onderscheiden doch aan elkaar te relateren zijn. Buckingham stelt dat media-educatie het proces van onderwijzen en leren over media is, terwijl mediageletterdheid de uitkomst van dit proces is, oftewel de kennis en vaardigheden die leerlingen verkrijgen door dit proces (Buckingham 2003: 4). Hierbij moet worden opgemerkt dat er in het Engels - de taal waarin Buckingham publiceert - niet wordt gesproken over mediawijsheid, maar over 'media literacy', in het Nederlands te vertalen als mediageletterdheid. Verwarrend is dat in Nederland de term 'mediawijsheid' naast 'mediageletterdheid' wordt gebruikt. Hier zal ik op een later moment in deze paragraaf nog op terugkomen. Volgens Buckingham wordt onder de term 'media literacy' veelal een set vaardigheden of competenties verstaan. De term 'media literacy', zoals Buckingham deze gebruikt, kan in deze zin gelijk gesteld worden met mediawijsheid. Dit blijkt ook uit de overlap tussen de definities van Buckinghams 'media literacy' en de definitie van

mediawijsheid van de Raad voor Cultuur. De Raad voor Cultuur definieert 'mediawijsheid' als volgt: "het geheel van kennis, vaardigheden en mentaliteit waarmee burgers zich bewust, kritisch en actief kunnen bewegen in een complexe, veranderlijke en fundamenteel gemedialiseerde wereld" (Raad voor Cultuur 2005: 2). Buckingham stelt over 'media literacy' het volgende: "The term 'media literacy' refers to the knowledge, skills and competencies that are required in order to use and interpret media" (Buckingham 2003: 36). Uit de definities blijkt het bij mediawijsheid bij zowel Buckingham als de Raad van Cultuur gaat om kennis en vaardigheden om met media om te kunnen gaan. De Raad van Cultuur spreekt hierbij ook over de houding ten opzichte van media en waarmee men zich in het mediale landschap begeeft hoort bij mediawijsheid. In een ander hoofdstuk in zijn boek voegt Buckingham toe dat het bij 'media literacy' niet alleen gaat om het gebruiken en interpreteren van media, maar dat mediawijsheid ook een breder begrip van de sociale, economische en historische context, waarin teksten – het gebruik van het woord 'tekst' moet hier breed worden opgevat en kan in deze context ook bijvoorbeeld een filmtekst betreffen – worden geproduceerd, gedistribueerd en gebruikt door lezers, vergt (Ibid.: 49). Uit zowel de beschrijving van de Raad voor Cultuur als van Buckingham blijkt dat het bij mediawijsheid gaat om een cluster van aspecten. In de volgende paragraaf (paragraaf 1.3) ga ik dieper in op de aspecten waar mediawijsheid uit bestaat.

1.2.1.2 Mediawijsheid en mediageletterdheid

Zoals in de vorige alinea's al enigszins besproken, wordt in het Nederlands de term mediawijsheid vaker gebruikt dan mediageletterdheid. Dit komt door de talige associaties die de term mediageletterdheid met zich meedraagt. Ook in Engelstalige onderzoeken wordt vaak notitie gemaakt van de talige connotaties die de term 'mediageletterdheid' met zich mee brengt. Buckingham beschrijft dat spreken over media in termen van 'geletterdheid' impliceert dat media een bepaalde vorm van taal bevatten en daarmee dat media bestudeert en onderwezen kunnen worden op eenzelfde manier als geschreven taal (dat wil zeggen, dat media als visuele of audiovisuele taal wordt begrepen) (Buckingham 2003: 36). De analogie met geschreven taal is echter niet precies en misleidend (Ibid.). Algemeen gezien, zou de analogie tussen geschreven en visuele of audiovisuele mediums, zoals film, goed gemaakt kan worden, maar als gedetailleerder naar de mediums wordt gekeken, blijkt dit vaak problematisch (Buckingham 2007: 148). Deze analogie met geschreven taal maakt het begrip 'mediageletterdheid' complex en misleidend (Buckingham 2003: 36). Daarnaast is de term volgens Buckingham aan inflatie onderhevig. 'Literacy' bestaat tegenwoordig in vele vormen, zoals cineliteracy, visual literacy, information literacy. In andere contexten wordt zelfs gesproken van economic literacy en emotional literacy. Door het veelvuldig gebruik van de term is de analogie met de oorspronkelijke betekenis (de relatie tot taal) enigszins verloren gegaan (Buckingham 2007: 147). In verschillende contexten wordt geletterdheid dus gebruikt als synoniem voor competentie, of vaardigheden (Ibid.: 148). Mediawijsheid en mediageletterdheid zijn, vanuit dit perspectief, termen die gebruikt worden om hetzelfde fenomeen te duiden. Echter bestaat er tussen de termen een nuanceverschil door de talige associaties die aan de term 'mediageletterdheid' kleven. In paragraaf 1.2.3 zal ik aan de hand van het in Nederland gebruikte Mediawijsheid Competentiemodel beschrijven dat mediawijsheid om een tal van vaardigheden gaat, die niet zozeer binair zijn opgedeeld in 'lezen' en 'schrijven' – al komen deze componenten in het model wel aan bod. De Raad voor Cultuur geeft aan de term 'mediageletterdheid' vanwege deze talige associaties liever niet te willen gebruiken (Raad voor Cultuur 2005: 18). De term 'mediawijsheid' omzeilt dit probleem met talige associaties. Mediawijsheid behoeft daarom de voorkeur van de Raad. Ook in mijn onderzoek gebruik ik de term 'mediawijsheid'. Naast de hierboven benoemde reden dat 'mediawijsheid' talige associaties omzeilt, heb ik ook gekozen deze term te gebruiken omdat in de Nederlandse context vaker over mediawijsheid dan over mediageletterdheid wordt gesproken. Daarnaast wordt in de lespraktijk op de Thorbecke

Scholengemeenschap ook de term ‘mediawijsheid’ gebezigd. De leerlingen, die ik voor mijn onderzoek interview, zijn dus gewend aan het gebruik van de term ‘mediawijsheid’ en niet aan het gebruik van de term ‘mediageletterdheid’.

Concluderend kan worden gesteld dat media-educatie een proces is dat kan leiden tot mediawijsheid. Mediawijsheid is dus de uitkomst van dit proces. Waar media-educatie slechts betrekking heeft op het onderwijs, kan mediawijsheid ook in andere contexten worden ontwikkeld. Mediawijsheid heeft betrekking op de kennis, vaardigheden en (volgens de Raad voor Cultuur) houding die nodig zijn om met media en het mediale landschap om te kunnen gaan. In paragraaf 1.3 zal ik aan de hand van het in Nederland gebruikte Mediawijsheid Competentiemodel uitleggen wat er precies wordt verstaan onder deze kennis, vaardigheden en houding. In Nederland wordt de term ‘mediawijsheid’ meer gebezigd dan de term ‘mediageletterdheid’. Mediageletterdheid roept talige associaties op. Door deze associaties wordt in media-educatie gesproken over twee verschillende processen rondom media: het ‘lezen’ en ‘schrijven’ van media. Voor de invulling van media-educatie heeft deze tweedeling tussen ‘lezen’ en ‘schrijven’ consequenties. Ik zal in de volgende paragraaf (paragraaf 1.2.2) uitweiden over het ontstaan van een spanningsveld tussen kritische reflectie en het zelf produceren van media binnen media-educatie. De term ‘mediawijsheid’ omzeilt de problematische talige associatie enigszins. In paragraaf 1.3 zal blijken hoe deze term (in het Mediawijsheid Competentiemodel) ruimte biedt voor een aantal verschillende competenties.

1.2.2 De plaats van het zelf produceren van media binnen media-educatie

Ondanks dat media-educatie niet officieel is opgenomen in het schoolcurriculum (Raad voor Cultuur 2005: 13), wordt er op veel scholen wel enige aandacht besteed aan het ‘mediawijzer’ worden van hun leerlingen (Cultuurnetwerk Nederland 2005: 19; Raad voor Cultuur 2005: 14). Op sommige scholen gebeurt dit door af en toe deel te nemen aan een op zichzelf staand mediaproject; op sommige scholen wordt mediawijsheid ondergebracht bij andere vakken, zoals Nederlands, CKV of Engels; op andere scholen, zoals op de Thorbecke Scholengemeenschap, is er een apart vak ‘mediawijsheid’ met een eigen leerlijn (Stichting Kennisnet i.s.m. Mijn Kind Online 2013). Binnen zulke vakken rondom mediawijsheid is er naast aandacht voor kritisch begrip van media, ook steeds meer aandacht voor het zelf produceren van media (Buckingham 2003: 14). In deze paragraaf onderzoek ik welke plaats het zelf produceren van media inneemt binnen media-educatie.

Het zelf produceren van media heeft binnen media-educatie niet altijd evenveel aandacht gekregen als het analyseren van media. Binnen media-educatie kan een tweedeling worden waargenomen tussen ‘lezen’ en ‘schrijven’ (Fraser en Wardle 2013: 3; Buckingham 2003: 49). Zoals in de vorige paragraaf (paragraaf 1.2.1) gesteld, impliceert de term ‘mediageletterdheid’ een vergelijking met taal. Door de talige associaties rondom het begrip ‘mediageletterdheid’ wordt in het debat over media-educatie ook vaak gesproken in termen van ‘lezen’ en ‘schrijven’. In literatuur over media-educatie lijkt daardoor een dualiteit te bestaan tussen twee domeinen in media-educatie: reflectie (‘lezen’) en productie (‘schrijven’). Het domein van reflectie (‘lezen’) draait voornamelijk om het geven van betekenis aan en met media. Dit betreft het vermogen om media te analyseren en op media te reflecteren. Interpretatie, kritische analyse en begrip zijn hoofdelementen van dit domein. In het domein van productie staat het ‘doen’ met media centraal. Hoofdelementen hierbij zijn expressie, communicatie en creatieve expressie. Tegenwoordig is de consensus dat beide componenten (reflectie en productie) belangrijk zijn binnen media-educatie. Over het spanningsveld tussen kritische analyse van media en de productie van media zal ik later in deze paragraaf uitweiden.

Ondanks dat in het heden zowel het 'lezen' als het 'schrijven' van media voor jongeren belangrijk wordt geacht, is in het verleden binnen media-educatieve activiteiten de nadruk voornamelijk op de kritische analyse van media (reflectie) gelegd. Onderliggend aan het benadrukken van reflectie op media in media-educatieve activiteiten liggen ideeën over het doel van media-educatie (Fraser 2015: 48). De nadruk op kritische analyse binnen media-educatie is te verklaren vanuit de geschiedenis van media-educatie (RobbGrieco 2014), waarin twee verschillende – ook wel tegengestelde – benaderingen op de doelen van media-educatie waar te nemen zijn: een defensieve en een democratische benadering (Buckingham 2003: 10). Buckingham refereert aan deze benaderingen in de vorm van 'tendensen' (Ibid.); RobbGrieco spreekt in deze context over 'paradigma's' (RobbGrieco 2014). Ik gebruik in onderstaande beschrijving zowel 'benadering' als 'tendens' als 'paradigma' om de verschillende visies te duiden.

De defensieve benadering gaat uit van een wantrouwende houding richting media; leerlingen zouden beschermd moeten worden tegen de kwade invloeden van media. Binnen deze protectionistische benadering is het belangrijkste doel van media-educatie om weerstand te bieden tegen de schadelijke invloeden van media en onderdrukkende ideologieën die via media worden verspreid om op die manier de maatschappij en media zelf 'beter' te maken (RobbGrieco 2014: 5). Nadruk op kritische analyse binnen media-educatie is vanuit de visie van het protectionisme logisch. Namelijk, door leerlingen te leren om kritisch naar media te kijken, kunnen zij de gevaren hiervan doorzien. Op deze manier kunnen jongeren zich wapenen tegen de schadelijke invloeden van media.

De democratische - tevens progressieve - benadering gaat niet uit van het standpunt dat jongeren beschermd moeten worden tegen de kwade invloeden van media, maar neemt juist de reeds aanwezige kennis en ervaring van jongeren met media als vertrekpunt (Buckingham 2007: 146). Daarnaast gaat deze tendens uit van de actieve rol van jongeren binnen het mediale landschap (in tegenstelling tot de passieve rol, die vanuit de protectionistische tendens aan jongeren wordt toegekend) (Ibid.). Volgens Buckingham hanteert deze tendens een meer neutrale kijk op media (Buckingham 2003: 13). – overigens wil dit niet zeggen dat deze benadering objectief is. Binnen deze tendens draait het om het ontwikkelen van vaardigheden met betrekking tot denken over en gebruik maken van media met als doel om deel te kunnen nemen in onze democratie, economie en culturele landschap (RobbGrieco 2014: 5). Vanuit deze benadering kan aan het zelf produceren van media door leerlingen veel meer belang worden toegekend (Buckingham 2003: 14).

In de theorievorming over media krijgt het zelf produceren van media een steeds grotere plek. Ook in de lespraktijk blijkt dat het zelf produceren van media meer aandacht krijgt. Maar in verhouding tot het potentieel van het zelf produceren van media dat door onderzoekers wordt geschetst, blijven productie-activiteiten in lessen mediawijsheid op scholen nog vaak achter. De voornaamste reden die hiervoor wordt gegeven is dat het maken van media op scholen bemoeilijkt wordt door toegang tot technologie (Fraser 2015: 47). Scholen zouden niet over de juiste uitrusting beschikken om mediaproductie in de lespraktijk te kunnen integreren. Hierbij moet opgemerkt worden dat het hiet met name gaat om digitale mediatechnologieën. Buckingham stelt dat dit niet het enige en meest fundamentele probleem is voor het achterblijven van 'mediaproductie' in media-educatieve activiteiten. Hij stelt dat om het zelf produceren in mediawijsheidslessen op school te kunnen integreren, ook de kennis en vaardigheden om met deze technologie om te kunnen gaan in de school aanwezig moet zijn (Buckingham 2007: 179). Het zelf produceren van media wordt vaak ook bemoeilijkt door het gebrek aan zelfvertrouwen van onderwijzers op het gebied van technologie (Fraser 2015: 47). In de Nederlandse context, kan een andere reden gevonden worden in het feit dat de Raad voor Cultuur de verantwoordelijkheid voor het bevorderen van mediawijsheid binnen de

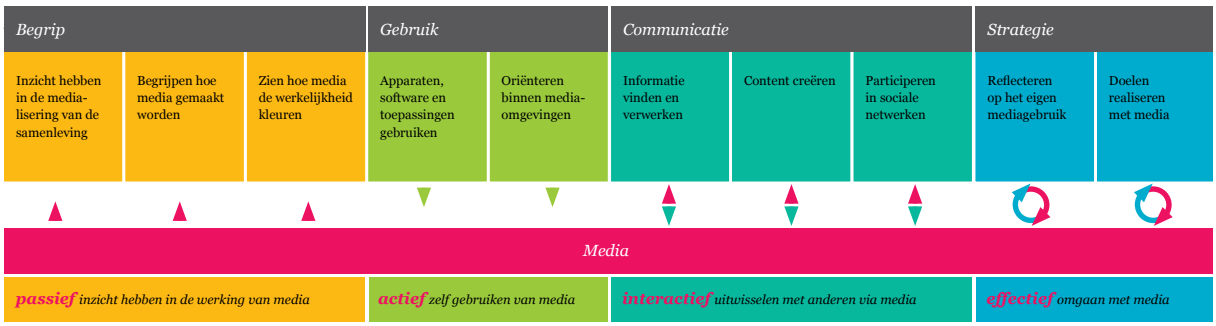
schoolse context niet specificeert. Dat wil zeggen, media-educatie is niet geïntegreerd in de formele doelstellingen van het onderwijs (Cultuurnetwerk Nederland 2005: 19). Aan mediawijsheid wordt daarom vaak aandacht besteed bij verschillende vakken. De Raad voor Cultuur adviseert zelf het onderbrengen van media-educatie bij vakken als CKV, Nederlands en maatschappijleer (Raad voor Cultuur 2005: 26). Emiel Heijnen merkt op dat "de door de Raad gewenste productieve component van [m]ediawijsheid […] het meest realistisch gestalte [zou] kunnen krijgen bij de 'ckv-vakken' (in plaats van bij Nederlands en maatschappijleer)" (Heijnen 2007: 13). Aandacht voor mediawijsheid is echter niet altijd geïntegreerd in deze vakken. Bij vakken als Nederlands en maatschappijleer, die veelal niet beschikken over meer creatieve expressiemiddelen, zou de neiging tot de component 'lezen' kunnen ontstaan. Voor vervolgonderzoek zou het interessant zijn om te onderzoeken of aandacht voor mediawijsheid binnen verschillende vakken anders wordt ingevuld. Daarnaast is in onderzoek onduidelijk wat het zelf produceren van media oplevert. Dat wil zeggen, wat het zelf produceren van media bijdraagt aan het kritisch begrip op media door leerlingen. In paragraaf 1.3 zal ik verder ingaan op de mogelijke uitkomsten van het maakproces van media.

1.2.3. De plaats van het zelf produceren van media binnen het Mediawijsheid Competentiemodel

In Nederland wordt gebruik gemaakt van het Mediawijsheid Competentiemodel (zie afbeelding 1). Het model is opgesteld om de competenties in kaart te brengen die nodig zijn om deel te kunnen nemen aan de mediasamenleving. Binnen het competentiemodel wordt dan ook de volgende definitie van mediawijsheid gehanteerd: "Mediawijsheid is de verzameling competenties die je nodig hebt om actief en bewust deel te kunnen nemen aan de mediasamenleving" (Mediawijzer.net 2013a). Wat het betekent om actief en bewust deel te kunnen nemen aan de samenleving verschilt per persoon, zo stelt de Raad voor Cultuur. Volgens de Raad voor Cultuur is mediawijsheid "een begrip dat niet in alle contexten en voor alle groepen hetzelfde betekent" (Raad voor Cultuur 2005: 23). Met deze uitspraak wil de Raad voor Cultuur zeggen dat voor verschillende groepen en binnen deze groepen mensen verschillen bestaan voor wat het betekent om mediawijs te zijn. Voor de één is het voldoende om veilig online informatie op te kunnen zoeken, terwijl een ander erbij gebaat is te weten hoe je een goede website maakt. In het model wordt daarom ook niet exact omschreven wat iemand zou moeten kunnen en kennen om mediawijs te zijn. Enerzijds levert dit enige verwarring op over wanneer iemand nou precies mediawijs is. Anderzijds houdt het model op deze manier rekening met verschillende groepen mensen. Daarnaast is er door de open en dynamische opzet binnen het model ruimte om rekening te houden met de snelle ontwikkelingen in de media (Mediawijzer.net 2013a). Volgens de New London Group kan er niet één set met standaarden of vaardigheden die determineren wat mediawijs zijn betekent, worden gesteld, omdat technologieën zo snel veranderen (New London Group 1996: 64). Door de competenties zo te definiëren dat ze niet exact voorschrijven wat iemand precies moet kennen en kunnen, blijft er ruimte om in te spelen op veranderingen in technologieën en in de maatschappij. Het model kan aangepast worden aan de huidige tijd zonder het hele model te hoeven veranderen. Het model blijft op deze manier actueel en relevant.

Het model hanteert een vierdeling tussen Begrip, Gebruik, Communicatie en Strategie (zie afbeelding 1), waaronder 10 verschillende competenties zijn ondergebracht. Elke groep is gericht op een andere manier van omgaan met media. Impliciet daarbij is dat 'goede' mediawijsheid bestaat uit deze vier competentiegroepen samen. In de groep Begrip staat het passief inzicht hebben in de werking van media centraal. De competenties die hieronder vallen zijn: inzicht hebben in de medialisering van de samenleving (B1), begrijpen hoe media gemaakt worden (B2) en zien hoe media de werkelijkheid kleuren (B3). Deze groep sluit aan bij wat de Raad voor Cultuur omschrijft als 'kennis' van media: "Bij *kennis* gaat het in de eerste plaats om de kennis die nodig is om mediaboodschappen te

interpreteren, het besef dat media-inhouden (retorisch) geconstrueerd zijn en het vermogen te achterhalen door welke belangen of waardesystemen deze worden gestuurd" (Raad voor Cultuur 2005: 23). Bij de groep Gebruik zijn de competenties gericht op het actief zelf gebruiken van media, waaronder het gebruiken van apparaten, software en toepassingen (G1) en het oriënteren binnen media-omgevingen (G2). De Raad stelt dat mensen 'vaardigheden' moeten hebben om te kunnen participeren in media-omgevingen. De Raad stelt: "mensen moeten kunnen kijken, kunnen kiezen en knoppen kunnen bedienen" (Ibid.: 24). De groep Gebruik sluit hierbij aan, aangezien de competenties in deze groep gericht zijn op het zelf kunnen faciliteren van mediagebruik.



Afb. 1 Mediawijsheid Competentiemodel

Binnen de groep Communicatie staat het interactief uitwisselen met anderen via media centraal. Men moet informatie kunnen vinden en verwerken, zelf content kunnen maken en kunnen participeren in sociale netwerken. Het doel van de groep Strategie is dat de gebruiker leert reflecteren op het eigen mediagebruik en in staat is om bewuste keuzes te maken. Deze groep is gericht op het effectief omgaan met media. Deze groep speelt in op wat de Raad voor Cultuur omschrijft als 'mentaliteit'. De Raad voor Cultuur stelt dat "het besef van de houding waarmee men gebruik maakt van media" (Ibid.), oftewel de mentaliteit die men heeft ten opzichte van media, van wezenlijk belang is om bewust en verantwoord met media om te kunnen gaan.

Elke competentie is ingedeeld in vijf competentieniveaus. Deze competentieniveaus duiden aan in welke mate iemand de competentie machtig is. In deze competentieniveaus staat niet omschreven wat je precies moet kunnen om een bepaalde competentie vaardig te zijn, maar staat vooral beschreven in welke mate iemand participeert in mediaomgevingen en hoe men zich verhoudt tegenover het eigen gebruik. Iemand bevindt zich bijvoorbeeld op 0-niveau wanneer hij of zij zich niet bewust is van de rol die media spelen in het dagelijks leven. Op niveau 4 kan men de uiteenlopende effecten van media op het dagelijks leven analyseren en hier verschillende perspectieven op bieden.

Het zelf produceren van media door leerlingen heeft een directe relatie tot een tweetal competenties uit het Competentiemodel. Daarnaast houdt het zelf produceren van media met twee competenties een indirecte relatie. Het zelf produceren van media overlapt in zekere zin met de competentie Content Creëren (C2), die valt onder de hoofdgroep Communiceren. Het doel van deze competentie is dat je "functionele en aansprekende content kunt creëren om je boodschap optimaal over te brengen aan je doelgroep" (Mediawijzer.net 2013a). Wat deze content is en met welke media deze worden gemaakt, is heel erg uiteenlopend; van een blog kunnen bijhouden tot het maken van een filmpje. Het zelf produceren van mediacontent in het klaslokaal biedt leerlingen de mogelijkheden om de vaardigheden te leren die worden omschreven bij de twee hoogste niveaus van de competentie. De eerste drie

niveaus van de competentie variëren van geen mediacontent produceren tot mediaboodschappen sturen via standaardkanalen als e-mail en sms tot het uploaden van foto's en video's en eigen content plaatsen op sociale netwerksites. De meeste leerlingen zijn al vaardig in deze dingen. In de klas kunnen ze door zelf te leren om een videoproductie te maken juist op het hoogste twee niveaus leren omgaan met media. Deze niveaus worden als volgt omschreven:

> *"Niveau 3* – Gebruikt media om persoonlijke en professionele informatie te delen. Gebruikt diverse toepassingen om unieke eigen content te creëren. Edit foto's en video's alvorens deze te uploaden. Optimaliseert het effect van verzonden boodschappen door gebruik te maken van de mogelijkheden die toepassingen bieden (zoals bijvoorbeeld hashtags op Twitter).
> *Niveau 4* – Deelt belangwekkende informatie op diverse platformen (als Slideshare). Draagt bij aan co-creatie initiatieven als forums en kennisbanken (als Wikipedia). Kan een eigen website inrichten. Creëert en deelt hoogwaardig audiovisueel materiaal. Kiest een geschikt medium bij het verzenden van mediaboodschappen en giet deze in optimale vorm."
> (Mediawijzer.net 2013b)

Door het zelf produceren van media in de klas, leren leerlingen om eigen content te maken en komen ze in aanraking met de verschillende facetten van het productieproces, zoals het bedenken van een idee voor een productie en deze filmen met een camera, maar ook het editen van het geschoten materiaal.

Daarnaast valt het zelf produceren van media voor een deel samen met de competentie G1 (in de groep "Gebruik"), omdat bij deze competentie vooral technische vaardigheden gevraagd worden. Binnen deze competentie ligt de focus op de bedieningslogica van verschillende apparaten en toepassingen en wordt de mate waarin een leerling in staat is om apparaten en toepassingen te gebruiken en naar de eigen hand te zetten omschreven. De niveaus binnen deze competentie zijn als volgt:

> *"0 niveau* – Heeft moeite met de bedieningslogica van apparaten en toepassingen. Maakt media hierdoor weinig gebruik van nieuwe mediatechnologieën en verdiept zich niet in de mogelijkheden die deze bieden.
> *Niveau 1* – Heeft basaal begrip van de bedieningslogica van nieuwe media apparaten en toepassingen. Gebruikt e-mail, internet, mobiele telefoon en sms wanneer dat door de omgeving gevraagd wordt, maar doet dit niet uit eigen beweging. Onderzoekt de mogelijkheden die nieuwe media bieden niet actief.
> *Niveau 2* – Gebruikt e-mail, internet, mobiele telefoon en sms frequent. Heeft een profiel op een of meerdere sociale netwerken. Speelt verschillende games. Uploadt af en toe eigen content. Wacht, bij het uitproberen van meer innovatieve mediatechnologieën, af op wat anderen in de eigen omgeving doen.
> *Niveau 3* – Is een actief gebruiker van diverse nieuwe media. Speelt diverse games. Communiceert via diverse applicaties met vrienden en collega's. Uploadt eigen audiovisueel materiaal. Is actief binnen diverse sociale netwerken. Doet dit alles ook mobiel, via smartphone of tablet. Opereert makkelijk crossmediaal. Heeft een voortrekkersrol binnen de eigen omgeving.
> *Niveau 4* – Volgt technologische ontwikkelingen op de voet en probeert de nieuwste technologieën uit. Onderscheidt daarbij zinvolle toepassingen van commerciële hypes. Maakt zich nieuwe toepassingen eigen, tweakt deze naar behoefte, en integreert ze binnen een persoonlijk mediasysteem. Creëert met deze toepassingen hoogwaardige content en zet deze in om te communiceren en doelen te realiseren."
> (Mediawijzer.net 2013b)

Het maakproces van media biedt een goede mogelijkheid om de technische vaardigheden aan te leren, waardoor leerlingen in staat zijn om binnen deze competentie een hoger niveau te bereiken. Wie bijvoorbeeld leert om eigen content te maken en deze te uploaden, zal ook eerder en actiever participeren in sociale netwerken. Oefenen met het zelf produceren van media in het klaslokaal geeft leerlingen de mogelijkheid om makkelijker mee te gaan met nieuwe technologische ontwikkelingen.

Naast een directe relatie met twee competenties staat het zelf produceren van media indirect in relatie tot de competenties B1 ("bewust zijn van de medialisering van de samenleving") en B2 ("begrijpen hoe media worden gemaakt"). Bij de competentie B2 gaat het om het kunnen herkennen van veelgebruikte standaardtechnieken, begrijpen hoe deze technieken worden ingezet door mediaproducenten en daarnaast analyseren van gangbare formats, codes en conventies en hoe deze inhoud en vorm geven aan media-uitingen. Leerlingen die deze competentie onder de knie hebben kunnen tevens deze formats, technieken, codes en conventies kritisch analyseren. Het zelf produceren van media en met name het maken van een videoproductie stelt leerlingen in staat om media niet alleen van de consumptiekant te bekijken, maar ook vanuit de ogen van de producent. Door zelf media te maken, krijgen leerlingen te maken met de keuzes die door producenten ook worden gemaakt. Bij de competentie B1 ("bewust zijn van de medialisering van de samenleving") wordt gesteld dat het hoogste niveau is bereikt als leerlingen de uiteenlopende effecten van de medialisering op onze bestaanswijze kunnen analyseren en deze vanuit meerdere perspectieven kunnen belichten. Ook hier geldt dat leerlingen door hun ervaring met het maken van mediaproducties vanuit het perspectief van de mediamaker kunnen kijken. Dit kan hen een nieuw perspectief bieden op de manier waarop media ons in ons dagelijks leven omgeven.

Concluderend kan worden gesteld dat het zelf produceren van media direct verband houdt met twee van de vier hoofdgroepen van het model, namelijk Gebruik en Communiceren. Meer specifiek is het zelf produceren van media met name van belang voor het ontwikkelen van de competenties C2 (Content creëren) en G1 (Apparaten, software en toepassingen gebruiken). Daarnaast kan het zelf produceren van media door leerlingen stimulerend werken voor het ontwikkelen van de competenties B1 (Bewust zijn van de medialisering van de samenleving) en B2 (Begrijpen hoe media worden gemaakt), omdat het zelf produceren van media inzicht geeft in het maakproces van media vanuit het perspectief van de producent.

1.3 PERSPECTIEVEN OP DE UITKOMSTEN VAN HET ZELF PRODUCEREN VAN MEDIA

Zoals in de voorgaande paragraaf (1.2) gesteld, is het zelf produceren van media een steeds belangrijker onderdeel van media-educatie geworden. De meeste media-educatoren en onderzoekers op het gebied van mediageletterdheid en media-educatie zijn het er over eens dat het zelf produceren van media onderdeel is van mediawijsheid (Buckingham 2007; Hobbs en Moore 2013). Het gaat bij media-educatie niet alleen om het 'lezen' van media, maar ook om het 'schrijven' van media. Er zijn echter verschillen in de waarde die media-educatoren en onderzoekers toekennen aan het 'schrijven' van media in het kader van het mediawijzer worden van leerlingen. Sommige onderzoekers benadrukken vooral de positieve uitkomsten van het zelf produceren van media voor vaardigheden die niet (direct) gerelateerd zijn aan begrip van media (Hobbs et al. 2013). Sommige onderzoekers stellen dat het zelf produceren van media op positieve wijze bijdraagt aan kritisch begrip op media bij leerlingen (Buckingham 2003; Peppler en Kafai 2007, 2014). Andere (en soms ook dezelfde) onderzoekers nemen een meer kritische standpunt in en stellen dat het zelf produceren van media niet

automatisch betekent dat leerlingen ook een kritisch begrip van media vormen (Jenkins 2009; Martens 2009; Buckingham 2003; Jolls en Wilson 2014; Fraser 2015). Vanuit dit standpunt wordt gesteld dat het zelf produceren altijd gepaard moet gaan met kritische reflectie op media. Hierbij moet gesteld worden dat het ene perspectief het andere niet uitsluit. In deze paragraaf analyseer ik wat er al is onderzocht met betrekking tot de resultaten die worden geboekt via het zelf produceren van media binnen media-educatieve projecten.

1.3.1. Positieve uitkomsten elders

Media productie zou niet alleen bijdragen aan mediawijsheid, maar zou leerlingen ook helpen bij het ontwikkelen van vaardigheden buiten dit gebied. De Raad voor Cultuur en expertisecentrum Cultuureducatie MOCCA benadrukken beide in hun adviesrapporten over de beleidsvoering omtrent mediawijsheid dat het zelf produceren van media jongeren zou helpen om onderdeel te zijn van de mediacultuur en meer deel te nemen aan het maatschappelijk proces (Raad voor Cultuur 2005: 20; MOCCA 2009: 8). Ook in wetenschappelijk onderzoek wordt deze stelling onderbouwd. Hobbs, Donnely, Friesem en Hoen (2013) stellen dat deelname aan het maatschappelijk proces vooral wordt gestimuleerd door het ontwikkelen van een positieve houding ten opzichte van het nieuws en ten opzichte van competenties gericht op mediawijsheid (Hobbs et al. 2013: 231). Door videoproductie kan een positieve houding worden gestimuleerd. Met name pre-productie activiteiten, waaronder leren over hoe een tv-nieuws show is gemaakt, leren over de praktische kant van journalistiek, het vergelijken van feiten en mening in verschillende types nieuwsartikelen, stimuleren een positieve houding en deelname aan het maatschappelijk proces. Deze onderdelen zijn niet per definitie onderscheidend voor het productieproces. Als juist deze onderdelen leerlingen een goed besef geven van media, moet afgevraagd worden of geëngageerd burgerschap niet ook bereikt kan worden door alleen kritisch te reflecteren op media. De meeste leerlingen geven echter wel aan dat ze de kennis, vaardigheden en competenties die ze leren tijdens de videoproductielessen als zeer relevant achten om actief te kunnen participeren in de gedigitaliseerde wereld (Hobbs et al. 2013: 243). Welke vaardigheden dit precies zijn blijven in het onderzoek aannames. Hobbs et al. stellen dat videoproductie zou kunnen helpen bij de ontwikkeling van competentie op het gebied van creativiteit, samenwerken, communicatie en kritisch denken (niet specifiek gerelateerd aan media) (Ibid.).

1.3.2. Bijdrage aan kritisch begrip van media

Een aantal onderzoekers stelt dat het zelf produceren van media bijdraagt aan het kritisch begrip dat leerlingen van media vormen (Buckingham 2003; Peppler en Kafai 2007). Het maakproces wordt door deze onderzoekers gezien als een alternatieve manier van leren naast kritische analyse van media en biedt nieuwe mogelijkheden om competenties en inzichten over media te ontwikkelen. Jongeren leren media gebruiken door een proces van 'trial and error' (Buckingham 2003: 175). Door te onderzoeken, experimenteren en spelen maken leerlingen praktisch kennis met media. Dit is een effectieve methode om leerlingen te leren omgaan met media, omdat het leerlingen makkelijk betrekt en enthousiast maakt. Het maakproces leert leerlingen reflecteren op een manier die niet of moeilijker kan worden bereikt door kritische analyse op media alleen (Buckingham 2007: 165). Peppler en Kafai beargumenteren dat media productie – hierbij spreken zij specifiek over het maken van games – leerlingen in staat stelt om hun huidige observaties en begrip van media te toetsen en te bevragen (Peppler en Kafai 2007: 5). Door te maken kunnen leerlingen, volgens Peppler en Kafai, hun aannames over nieuwe media expliciet maken en de conventies van de nieuwe media-'taal' doorzien (Ibid.). Volgens Sefton-Green leren leerlingen hoe mediateksten worden gemaakt doordat zij deze zelf hebben gemaakt (Sefton-Green 1995: 78). Hobbs en Moore tonen aan dat leerlingen voor het

ontwikkelen van hun kritisch begrip van media profijt hebben van het produceren van media, maar stellen dat dit vooral goed werkt als leerlingen werken met vormen van media die ze zelf goed kennen (Hobbs en Moore 2013). Met nieuwe media werkt dit volgens hen heel goed, omdat leerlingen bekend zijn met de codes en conventies van populaire muziek, televisie, films, websites en games. Met behulp van deze kennis kunnen leerlingen hun eigen werk vergelijken met wat ze kennen en dit stelt hen in staat om kritisch na te denken over hun eigen productie (Ibid.). Zowel Buckingham, Peppler en Kafai en Hobbs en Moore zien productiewerk binnen media-educatie niet als doel, maar als middel. Het maken van media is een middel om leerlingen kritisch te laten reflecteren op media en op hun eigen mediagebruik.

1.3.3. Zelf produceren alleen niet genoeg

Een aantal onderzoekers benadrukken dat media productie alleen niet voldoende is om leerlingen de vaardigheden die horen bij mediawijsheid aan te leren (Jenkins 2009; Martens 2009; Buckingham 2007, 2003; Jolls en Wilson 2014; Fraser 2015). De onderzoekers die dit perspectief delen, zien mediaproductie ook voornamelijk als middel dat kan leiden tot kritische reflectie op media. Dit doel wordt echter, volgens deze onderzoekers, niet bereikt door productiewerk alleen. De algemene trend binnen deze perspectieven is dat er meer moet gebeuren met het zelf produceren van media dan slechts het bedienen van de knoppen of filmpjes maken om tot kritische reflectie op media te leiden.

Jenkins stelt allereerst dat er ten onrechte van wordt uitgegaan dat jongeren per definitie actief reflecteren op hun eigen mediagebruik en actief kunnen formuleren wat zij leren van hun deelname binnen medialandschappen (Jenkins 2009: 12). Hij bekritiseert onderzoekers die doen alsof jongeren simpelweg de vaardigheden leren door met het maken van media te experimenteren. Zonder interventie en supervisie van volwassenen, bijvoorbeeld leerkrachten, leren leerlingen niet zodanig van het maken van media dat ze ook reflecteren op media.

Volgens Buckingham draait media-educatie draait niet slechts om het aanleren van technische vaardigheden (Buckingham 2003: 84). Mediaproductie moet volgens hem daarom altijd effectief worden geïntegreerd in verschillende vormen van kritische analyse, die studenten elders in het curriculum aangeboden moeten krijgen (Ibid.: 83). Kritische analyse stelt de leerlingen namelijk in staat om goedgeïnformeerde beslissingen te nemen en keuzes te maken tijdens het maakproces (Ibid.: 84). Door constant te bevragen wat ze aan het doen zijn en te reflecteren op hun ervaringen tijdens het maakproces, leren leerlingen van dit maakproces. Dit kan alleen als mediaproductie gepaard gaat met vormen van kritische analyse, die leerlingen elders in het schoolcurriculum aangeboden zouden moeten krijgen (Ibid.). Enerzijds, zoals in de vorige paragraaf gesteld, ziet Buckingham het produceren van media dus als effectieve en handige tool om leerlingen mediawijzer te maken, anderzijds benadrukt hij dat de waarde van mediaproductie afhankelijk is van hoe er met het maakproces om wordt gegaan en wat leerlingen buiten het produceren van media nog meer wordt geboden. De vaardigheden die leerlingen moeten leren om mediawijs te worden gaan verder dan simpelweg het aanleren en kunnen bedienen van de technische mogelijkheden van media.

Hobbs en Moore stellen dat er binnen productiewerkzaamheden een balans tussen plezier en leren bestaan om daadwerkelijk te kunnen leiden tot kritisch denken en creativiteit. Productie moet, volgens hen, altijd gepaard moet gaan met een onderzoekende houding: “[w]hen media production is paired with inquiry-based learning, students are actively involved in formulating questions, investigating widely, and then building new understandings, meanings and knowledge” (Hobbs en Moore 2013: 112). Het zelf produceren van media is volgens hen vruchtbaar, wanneer leerlingen worden aangezet

tot bevragen en onderzoeken. De algemene trend in deze onderzoeken is dat productiewerk binnen media-educatie alleen productief is als leerlingen ook kritisch reflecteren op hun eigen maakproces en productie.

1.4. BEVINDINGEN HOOFDSTUK 1

In dit hoofdstuk zijn de volgende deelvragen beantwoord:

1) Welke mogelijkheden biedt het zelf produceren van media voor het ontwikkelen van mediawijsheid?

a) In hoeverre sluit het zelf produceren van media door leerlingen aan bij huidige ontwikkelingen in de maatschappij?
b) Welke plaats heeft het zelf produceren van media binnen media-educatie en binnen het Mediawijsheid Competentiemodel?
c) Welke perspectieven op het zelf produceren van media om mediawijzer te worden zijn er?

In de huidige maatschappij spelen media een steeds centralere rol in het dagelijks leven. Jongeren komen al vroeg in aanraking met media en spenderen een aanzienlijk deel van hun tijd aan media. Door de komst van nieuwe media en het Internet wordt het steeds makkelijker om zelf media-inhouden te produceren en te delen. De maatschappij wordt steeds meer een participatiecultuur. Een belangrijk kenmerk van de participatiecultuur is de interactieve omgang met technologie. In de participatiemaatschappij kan elke deelnemer bijdragen aan media-inhouden – online communities als Facebook en Instagram zijn hier een voorbeeld van. Dit betekent ook dat de scheidslijnen tussen de rol van de consument en van de producent steeds meer vervagen. De term 'produser' duidt aan dat het maken van media niet meer is voorbehouden aan professionals, maar dat jongeren zich hier ook gemakkelijk mee bezig kunnen houden. Jongeren zijn tegenwoordig zowel gebruiker van media als mediamaker. Dit vraagt van jongeren andere vaardigheden dan voorheen. Uit bovenstaande beschrijving blijkt dat de omgaan met media tegenwoordig niet alleen maar inhoudt dat jongeren media kunnen gebruiken, maar om deel te nemen aan de maatschappij is het ook van belang dat zij media kunnen produceren. Met andere woorden, jongeren moeten tegenwoordig niet alleen in staat zijn om mediaboodschappen te kunnen 'lezen'; zij moeten ook mediaboodschappen kunnen 'schrijven'. Het zelf produceren van media biedt leerlingen de mogelijkheid om zich goed te kunnen begeven in de participatiecultuur.

Ook binnen media-educatie heeft het zelf produceren van media een steeds grotere plek ingenomen. In de geschiedenis van media-educatie is een spanningsveld tussen kritische analyse van media en productie van media zichtbaar. In het verleden is de nadruk vooral gelegd op het 'lezen' van media - dat wil zeggen, op kritische reflectie op media. Tegenwoordig wordt in de praktijk steeds vaker aandacht besteed aan het produceren van media. Media-educatie is echter niet geïntegreerd in de formele doelstelling van het onderwijs. Dit wil zeggen dat scholen niet verplicht zijn media-educatie in het curriculum in te bedden. De meeste scholen besteden wel aandacht aan mediawijsheid, maar het zelf produceren van media blijft vaak achter, omdat deze aandacht niet structureel in de school is ingebed.

In het Mediawijsheid Competentiemodel komt het zelf produceren van media in een aantal competentiegroepen aan bod. Het zelf produceren van media houdt direct verband met drie van de vier

hoofdgroepen van het Mediawijsheid Competentiemodel (Begrip, Gebruik en Communicatie) en kan terug gezien worden in vier van de tien competenties. De competentie C2 (Content creëren) houdt het meest verband met het zelf produceren van media. Daarnaast worden onderdelen van het zelf produceren van media ook omschreven in de competenties G1 (Apparaten, software en toepassingen gebruiken) en B1 (Bewust zijn van de medialisering van de samenleving) en B2 (begrijpen hoe media worden gemaakt).

De meeste onderzoekers op het gebied van mediawijsheid zijn het erover eens dat het zelf produceren van media onderdeel is van media-educatie. Over de uitkomsten van het maakproces bestaat echter weinig consensus. Sommige onderzoekers stellen dat de positieve bijdrage van het zelf produceren van media vooral moet worden gezocht in gebieden elders dan mediawijsheid. Vanuit dit perspectief wordt gesteld dat het zelf produceren bijvoorbeeld bijdraagt aan het ontwikkelen van vaardigheden als creativiteit, samenwerken, communicatie en kritisch denken. Vanuit een ander perspectief zou het zelf produceren van media bijdragen aan kritisch begrip op media. Door zelf media te maken krijgen leerlingen inzicht in hoe mediateksten worden gemaakt. Vanuit een derde perspectief wordt gesteld dat het zelf produceren van media alleen niet voldoende is om tot mediawijsheid te leiden. De algemene trend in deze onderzoeken is dat productiewerk binnen media-educatie alleen productief is als leerlingen ook kritisch reflecteren op hun eigen maakproces en productie. Mediaproductie-activiteiten moeten daarom in de context van media-educatie altijd gepaard gaan met kritische reflectie op media.

Hoofdstuk 2

HET MAAKPROCES ALS LEERPROCES

Het maakproces van mediaproductie biedt leerlingen een directe ervaring door een actief proces dat niet alleen een beroep doet op de cognitieve vermogens, maar ook op onder andere sociale en motorische vaardigheden. Buckingham beschrijft het hands-on karakter van het maakproces als volgt: "Practical, hands-on use of media technology frequently offers the most direct, engaging and effective way of exploring a given topic" (Buckingham 2003: 82). Moon omschrijft dat er een verschil bestaat tussen het hebben van een ervaring en het daadwerkelijk leren van ervaring (Moon 2004: 105). Volgens haar leidt het hebben van een ervaring niet automatisch tot het leren van deze ervaring. Ervaring en hiervan leren zijn twee verschillende dingen en om van ervaring te leren is er meer nodig dan alleen de ervaring. Leerlingen doen tijdens het maakproces van een mediaproductie een ervaring op. De vraag is echter of leerlingen ook leren van deze ervaring. In dit hoofdstuk onderzoek ik hoe de ervaring van het maakproces voor leerlingen niet slechts een ervaring is, maar juist een leerproces vanuit deze ervaring kan worden. Allereerst ga ik in op de vraag hoe het leerproces van het leren door te maken verloopt aan de hand van Kolbs Experiential Learning Theory (ELT). Vervolgens beschrijf ik hoe de verschillende stadia van het leerproces vanuit de ervaring te relateren zijn aan het maakproces van media, specifiek van filmproducties. In de derde paragraaf leg ik de nadruk op de noodzakelijkheid van reflectieprocessen bij het leren door te maken, omdat leren door te maken niet mogelijk is zonder op de ervaring te reflecteren. In dit hoofdstuk worden de volgende vragen beantwoord:

2) Hoe werkt mogelijk het leerproces bij leerlingen tijdens het maken van mediaproducties?

d) Op welke wijze leren leerlingen door te maken?
e) Op welke wijze past het zelf produceren van media door leerlingen binnen de (ervaringsgerichte) leercyclus?
f) Welke rol speelt reflectie bij het leren door middel van het zelf produceren van media?

2.1 MAKEN ALS LEERPROCES

Leerlingen doen tijdens het maken van een mediaproductie een ervaring op. Zoals in de inleiding van dit hoofdstuk gesteld, bestaat er een verschil tussen het hebben van een ervaring en het daadwerkelijk leren van ervaring (Moon 2004: 105). In zijn publicatie *Learning by Doing* (1988) omschrijft Graham Gibbs dat het hebben van een ervaring alleen niet voldoende is, maar dat er met de ervaring meer moet gebeuren om er daadwerkelijk van te leren. Hij stelt:

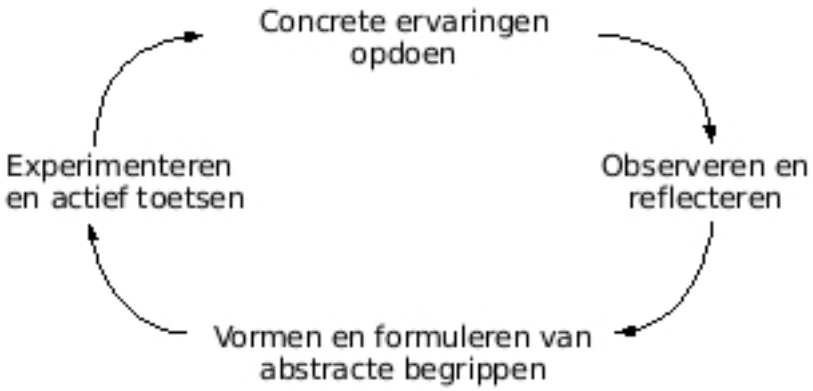
> "It is not sufficient simply to have an experience in order to learn. Without reflecting upon this experience it may quickly be forgotten or its learning potential lost. It is from the feelings and thoughts emerging from this reflection that generalisations or concepts can be generated. And it is generalisations which enable new situations to be tackled effectively" (Gibbs 1988: 14).

Gibbs beschrijft dat om te leren van een ervaring op deze ervaring gereflecteerd moet worden. Vanuit de gevoelens en reflectie op deze ervaring kunnen nieuwe concepten worden gevormd om een volgende situatie te duiden. Ook Jennifer A. Moon, professor in Educational Development, stelt dat

leren gebeurt wanneer concepten worden gemaakt en gebruikt om een nieuwe leerervaring te duiden (Moon 2004: 71). Hoe werkt dit proces van leren door ervaringen op te doen en op deze ervaringen te reflecteren? In deze paragraaf omschrijf ik aan de hand van Kolbs leercyclus, welke ook door Gibbs en Moon wordt beschreven, hoe maken als leerproces gezien kan worden, oftewel hoe een ervaring een leerervaring wordt.

2.1.1 De leercyclus van ervaring

Kolbs Experiential Learning Theory is een beschrijving van het leerproces vanuit de ervaring. ELT geeft een holistisch en integratief perspectief op leren, waarbij ervaring, perceptie, cognitie en gedrag worden gecombineerd (Kolb 1984: 21). De theorie begint vanuit de aanname dat de lerende vanuit de eerste hand (oftewel, vanuit de eigen ervaring) kennis onderzoekt en hiermee experimenteert door zelf te doen in plaats van te vertrouwen op de ervaring van iemand anders (Van der Poel et al. 2016: 6). Moon stelt dat experiential learning een proces is waarbij op een ervaring wordt gereflecteerd (Moon 2004: 109). Deze ervaring wordt vervolgens vertaalt in concepten, die als richtlijnen dienen voor nieuwe ervaringen (Ibid.). Kolb deelt dit proces op in vier stadia, die elkaar opvolgen in een cyclus. Het leerproces kan in elk van deze stadia worden begonnen, maar de stadia volgen elkaar vrijwel altijd op in deze volgorde (Gibbs 1988: 15).



Afb. 2 Leercyclus Kolb

De stadia van de leercyclus kunnen als volgt omschreven worden (Botelho et al. 2015: 81-82):

- Concrete Ervaring (CE): Het leerproces begint met de leerlingen die een ervaring of activiteit uitvoeren
- Reflectieve Observatie (RO): Gevolgd op de concrete ervaring, reflecteren studenten actief terug op de ervaring
- Abstracte Conceptualisatie (AC): In dit stadium pogen leerlingen algemene principes van de ervaring te begrijpen en proberen ze een theorie, model of hypothese te conceptualiseren over dat wat ze observeren tijdens de ervaring.
- Actief Experimenteren (AE): In dit stadium maken leerlingen een (nieuw) plan om de door hen gevormde theorie, model of plan voor een nieuwe ervaring te testen. In dit stadium is het waarschijnlijk dat leerlingen ander gedrag vertonen in relatie tot de ervaring dan in het beginstadium van de concrete ervaring.

In elk van deze stadia worden er van de leerling andere vaardigheden vereist. In het stadium Concrete Ervaring moeten leerlingen zich geheel en open geven aan de nieuwe ervaring. Vervolgens moeten leerlingen in staat zijn om te reflecteren op hun ervaring en deze vanuit verschillende perspectieven te observeren in het stadium Reflectieve Observatie. Over de laatste twee stadia stelt Kolb: "They must be able to create concepts that integrate their observation into logically sound theories (AC), and they must be able to use these theories to make decisions and solve problems (AE)" (Kolb 1984: 30). Vanuit het reflecteren op de ervaring vormen leerlingen abstracte concepten en theorieën over de ervaring. In het stadium Actief Experimenteren bereidt de leerling zich voor op de volgende concrete ervaring, waarin de nieuw gevormde aannames worden getest.

Leren kan worden gedefinieerd als het proces waarbij kennis wordt gecreëerd door het transformeren van de ervaring (Kolb en Kolb 2010: 27). Aan de ene kant gaat het bij het leren vanuit de ervaring om het vastgrijpen van de ervaring ('grasping experience' (Ibid.)) in zowel het stadium Concrete Ervaring als in het stadium Abstracte Conceptualisatie; aan de andere kant leren leerlingen door het transformeren van de ervaring ('transforming experience' (Ibid.)) in het stadium Reflectieve Observatie en het stadium Actief Experimenteren.

2.2 MAKEN ALS LEERPROCES TIJDENS HET ZELF PRODUCEREN VAN MEDIA

Het maakproces van media is een 'hands-on experience' voor leerlingen (Buckingham 2003: 82), waarbij zij in direct contact komen met mediaproductie. Mediaproductie leent zich voor deze manier van ervaren en kennis opdoen, omdat het de lerende in staat stelt zich te begeven in doen en maken. In interactie met camera's, edit-software, de omgeving die ze filmen leren leerlingen door maken, ervaren en toepassen. De leercyclus van Kolb (zie paragraaf 2.1) kan als ideaalmodel dienen voor het maakproces van leerlingen tijdens een mediaproductie. Idealiter zouden leerlingen tijdens het maakproces deze verschillende stadia doorlopen. In deze paragraaf beschrijf ik hoe de verschillende stadia van de leercyclus zich zouden kunnen voltrekken tijdens het maakproces van een mediaproductie.

2.2.1 Fasen van het productieproces

Het maakproces van media bestaat uit een aantal verschillende fasen. Om tot een eindproduct (in het geval van het maakproces op de Thorbecke Scholengemeenschap, een videoproductie en specifiek een documentaire) worden tijdens het maakproces een aantal verschillende fasen doorlopen. In hun boek *Discovering Media Literacy* (2013) beschrijven Hobbs en Moore de verschillende fasen van het filmproductieproces. Het productieproces van media bestaat volgens hen uit activiteiten rondom het identificeren van doelen, pre-productie, productie, postproductie en distributie en promotie (Hobbs en Moore 2013: 102). Een filmproductie begint met het identificeren van de doelen. Dit betekent dat er wordt nagedacht over het doel van de film, de doelgroep, het genre en de boodschap die de film moet uitdragen. Tijdens de fase van pre-productie doen zich ervaringen voor met brainstormen, het ontwikkelen van creatieve manieren om ideeën te vertalen via beelden, taal en geluid, het schrijven van een script en het plannen van de te schieten beelden (Hobbs en Moore 2013: 102). De productiefase bestaat uit het maken van filmopnames en het opnemen van audio, waarbij aandacht wordt besteed aan de kwaliteit van beeld en geluid (Ibid.). In post-productieve activiteiten komen leerlingen in aanraking met het samenstellen van beeld en geluid en het editen van het materiaal tot een geheel dat begrijpelijk is voor de doelgroep (Ibid.). In de volgende opsomming zijn de activiteiten

die in de verschillende fasen plaatsvinden schematisch weergegeven aan de hand van de uiteenzetting van het productieproces van Hobbs en Moore (2013: 102):

1. Identificeren van doelen:
    - Bepalen van het doel van de filmproductie
    - Bepalen van de doelgroep van de filmproductie
    - Bepalen van het genre van de filmproductie
    - Bepalen van de boodschap van de filmproductie
2. Preproductie:
    - Brainstormen
    - Ontwikkelen van creatieve manieren om de gevormde ideeën uit te drukken door middel van beelden, taal en geluid
    - Schrijven van een script
    - Plannen van de opeenvolging van filmbeelden
3. Productie:
    - Voorbereiden en oefenen van de te filmen beelden
    - Verzamelen van beeldmateriaal en opnemen van audiomateriaal
    - Beoordelen van de beeld- en geluidskwaliteit van het opgenomen materiaal
4. Post-productie:
    - Samenstellen van beeld en geluid
    - Monteren met als doel de filmproductie begrijpelijk te maken voor de doelgroep
5. Distributie en promotie:
    - Manieren bedenken om het eindproduct te delen, tonen of presenteren aan een publiek

In de verschillende fasen van het productieproces komen de leerlingen dus in aanraking met andere materialen, processen en problemen. Zoals ook zal blijken uit de analyse van het maakproces van de leerlingen op de Thorbecke Scholengemeenschap (zie hoofdstuk 4), worden in de lespraktijk niet altijd alle fasen doorlopen. Tijdens lessen omtrent mediawijsheid kan ook gekozen worden om leerlingen alleen te laten filmen, afhankelijk van het doel van de les. Idealiter worden alle fasen doorlopen. In mijn onderzoek benadruk ik de fases 1 tot en met 4, omdat ik deze in mijn observaties van de lespraktijk voornamelijk ben tegengekomen. De eerste en tweede fase overlappen in de praktijk zodanig dat ik beide onder de noemer ‘pre-productie’ schaar in mijn analyse. De distributie- en promotiefase van het filmproces zal ik in dit onderzoek minder aandacht geven. In de komende paragrafen zal ik daarom met name refereren aan de fasen van pre-productie, productie en post-productie.

In de vorige paragraaf (2.1) heb ik de verschillende stadia van de leercyclus van Kolb omschreven. Deze stadia hoeven binnen het leerproces niet synchroon te lopen. Dit betekent dat binnen het maakproces in elk van de stadia begonnen kan worden. De leercyclus van Kolb kan op verschillende manieren binnen het maakproces vallen. Dat wil zeggen dat per productiefase de gehele cyclus doorlopen kan worden. Of de cyclus strekt zich uit over het gehele maakproces. Ook kunnen de fasen door elkaar heen lopen. Een voorbeeld hiervan is dat leerlingen pas op de pre-productiefase reflecteren wanneer zij bezig zijn met monteren en erachter komen dat ze bijvoorbeeld te weinig beeldmateriaal hebben geschoten. Ook zou dit kunnen betekenen dat in de ene productiefase een bepaald leerstadium extra zwaarte krijgt, of dat juist in een bepaalde productiefase één van de leerstadia geheel niet aan bod komt. In een deel van mijn analyse (paragraaf 4.3.1) zal ik onderzoeken hoe de leerstadia binnen het productieproces te zien zijn.

2.2.2 De leercyclus tijdens het maakproces van media

In de komende paragraaf (2.2) omschrijf ik hoe de vier leerstadia van Kolb tot uiting zouden kunnen komen in een mediaproductie-ervaring van leerlingen. Hierbij draag ik een aantal aspecten aan die in deze stadia tot uiting komen. De verschillende aspecten van het productieproces zal ik in dit onderzoek aanduiden met de term 'fasen'. Wanneer ik spreek over de verschillende onderdelen van de leercyclus van Kolb, dan spreek ik over 'stadia'.

2.2.2.1 Concrete Ervaring in mediaproductie

Zoals gesteld in de vorige paragraaf (paragraaf 2.1) begint het leerproces met de interactie tussen de leerling en de concrete ervaring. In het leren van ervaring gaat het niet per definitie om de ervaring op zich, maar wordt de leerervaring gecreëerd in de interactie van de leerling met deze leeromgeving (Boud en Walker 1990: 62). In hun publicatie *Making the Most of Experience* (1990) onderzoeken Boud en Walker hoe leerlingen leren door middel van ervaring. Hierbij benadrukken ze de rol van de lerende. Boud en Walker stellen dat in elke situatie (of ervaring) een potentie zit om te leren, maar dat het de taak is van de lerende om zich deze potentie te realiseren (Boud en Walker 1990: 62). Elk individu reageert anders op de leeromgeving. Een drietal aspecten zijn bepalend voor de mate waarin een leerling in staat is om de leerpotentie van de ervaring te realiseren. Deze aspecten zijn: het persoonlijke achtergrond van de leerling, de intentie van de leerling en de mate waarin de leeromgeving voor de leerling wordt gefaciliteerd (door middel van sturing van leerkrachten of aanbod van het materiaal). In onderstaande paragrafen beschrijf ik hoe deze aspecten van invloed zijn op de leerpotentie van de ervaring.

Allereerst is het persoonlijke achtergrond van de leerling belangrijk voor de leerervaring, omdat dat wat de lerende meebrengt in de ervaring een grote invloed heeft op wat en hoe er wordt ervaren. Boud en Walker omschrijven dit als volgt: "The learner possesses a personal foundation of experience, a way of being present to the world, which profoundly influences the way it is experienced and will particularly influence the intellectual and emotional content of the experience and the meanings which are attributed to it" (Ibid.). Bij aanvang van de concrete ervaring spelen eerdere ervaringen of voorafgaande kennis een rol. Eerdere ervaringen leiden hoe de leerling reageert op huidige ervaringen (Moon 2004: 21). In het kader van mediaproductie stelt Buckingham dat kennis die leerlingen al hebben ('prior knowledge') beïnvloedt wat leerlingen in staat zijn om te produceren (Buckingham 2007: 169). Binnen de leeromgeving reageren leerlingen dus verschillend, afhankelijk van de kennis die ze meebrengen in de leerervaring. De reeds aanwezige kennis ('prior knowledge') van de leerling zorgt ervoor dat de leerling naar bepaalde zaken binnen de leeromgeving wordt toegetrokken, die vanuit de eerdere ervaring relevanter lijken dan andere zaken (Boud en Walker 1990: 64). Ook zal de leerling bepaalde aspecten in de leeromgeving interpreteren in het kader van bepaalde vooronderstellingen die in eerdere ervaringen relevant waren (Ibid.).

Naast de reeds aanwezige ervaringen brengt de leerling ook een bepaalde leerintentie mee de ervaring in (Boud en Walker 1990: 64). Deze intentie wijst de leerling erop om stappen te nemen om bepaalde doelen te bereiken en beïnvloedt de manier waarop de lerende een gebeurtenis ervaart. Boud en Walker omschrijven de invloed van deze intentie als volgt:

> "Intent can act as a filter, or magnifier. […] It offers a frame of reference or a perspective from which the experience is viewed. It can influence what learners notice, how they record, determine how much they

> do, how far they go, how much they invest in the situation and the specific outcomes sought from it" (Ibid.).

Hoe leerlingen omgaan met het productieproces hangt af van de persoonlijke motivatie van de leerling en van de manier waarop culturele productie gerelateerd is aan andere aspecten van zijn of haar leven (Buckingham 2007: 173). In het vormen van een intentie kan de docent de leerling helpen. Wanneer dit niet dusdanig gebeurt, kan het zijn dat de intentie van de leerling vooral is om de docent tevreden te stellen. Daarnaast kan een intentie tijdens de activiteit veranderd worden (ofwel door de lerende zelf, ofwel door de situatie). Hierdoor kan de intentie meer gefocust of juist diffuus en onduidelijk worden of zelfs geheel gewijzigd (Boud en Walker 1990: 65).

Een derde aspect dat van invloed is op de interactie tussen leerling en leeromgeving is de manier waarop de ervaring wordt gemedieerd of gefaciliteerd. Onder het mediëren van een leerervaring kan elke handeling worden verstaan waarbij het leermateriaal wordt aangepast met de intentie om de leersituatie/leerervaring van de lerende te beïnvloeden (Moon 2004: 76). Moon stelt dat in experiential learning relatief weinig mediatie wordt geboden binnen de leeromgeving (Ibid.: 78). Boud en Walker stellen juist dat in geplande experiential learning situaties veelal een mediator optreedt die de ervaring zo heeft ontworpen dat deze bepaalt wat de leerling uit de leersituatie zou moeten halen (Boud en Walker 1990: 71). In een educatieve context wordt de leeromgeving gemedieerd door leerkrachten, die de leeromgeving voor de leerling faciliteren. De rol van de facilitator is om de leerling te helpen de leersituatie tot stand te brengen en de leerpotentie in deze situatie te herkennen (Ibid.). Daarnaast kunnen leerkrachten leerlingen assisteren door hen nieuwe vaardigheden en strategieën te leren, die de lerende helpen om zich in de leersituatie te begeven (Ibid.: 71-72). Tijdens het productiewerk hebben leerlingen de neiging om datgene te verbeelden waarvan ze weten dat ze het ook daadwerkelijk kunnen maken (Buckingham 2007: 169). Meer bekend raken met technische vaardigheden zorgt er in dit geval voor dat leerlingen in staat zijn om nieuwe mogelijkheden te ontdekken.

Boud en Walker beschrijven twee aspecten die noodzakelijk zijn tijdens de interactie tussen de lerende en het leermilieu om het leerproces te stimuleren. Deze aspecten zijn 'opmerken' ('noticing') en 'ingrijpen' ('intervening') (Boud en Walker 1990: 67). Beide aspecten zeggen iets over de manier waarop de leerling interacteert met de leeromgeving. Door 'op te merken' wordt de leerling zich bewust van de leeromgeving of van bepaalde aspecten in deze leeromgeving en gebruikt deze als basis voor zijn/haar reflectie. Door 'in te grijpen' neemt de leerling initiatief tijdens de gebeurtenis. De handeling 'ingrijpen' lijkt nauw aan te sluiten bij het stadium Actief Experimenteren. In paragraaf 2.2.2.4 zal ik verder ingaan op dit aspect. 'Opmerken' wordt door Boud en Walker als volgt omschreven:

> "Noticing is an act of becoming aware of what is happening in and around oneself. It is active and seeking, although it may not be formally planned: it involves a continuing effort to be aware of what is taking place in oneself and in the learning experience" (Boud en Walker 1990: 67)

Het vermogen van de leerling om op te merken wat er gebeurt tijdens een leerervaring helpt om onbewuste aspecten van de ervaring te onthullen. Opmerken is een selectief proces en wordt gestuurd door de eerdere ervaring van de lerende (Ibid.: 69). Moon stelt ook dat het doel van de lerende – vergelijkbaar met de leerintentie (Boud en Walker 1990: 64) - ervoor kan zorgen dat de lerende zijn of haar aandacht op relevante aspecten (vanuit dit doel gezien) vestigt (Moon 2004: 74). Dit beïnvloedt, volgens haar, de benadering die de lerende heeft tot het leren (Ibid.). Door het ontwikkelen van strategieën voor dit proces van opmerken kunnen leerlingen hun aannames over wat zij opmerken

onderzoeken en proberen om de ervaring vanuit een ander perspectief te zien (Boud en Walker 1990: 69). Opmerken kan ook minder effectief zijn in een leersituatie en de leerling tegenwerken. Door iets op te merken kan de leerling informatie uit de leeromgeving als bron voor reflectie gebruiken (Ibid.: 68). Opmerken is dus de eerste stap die de leerling zet om reflectief met de leeromgeving te interacteren.

2.2.2.2 Reflectieve Observatie in mediaproductie

In het stadium Reflectieve Observatie reflecteren leerlingen actief terug op hun eigen ervaring. Reflectie heeft een belangrijke rol in het leerproces (Boyd en Fales 1983: 100; Andresen et al. 1995: 225; Moon 2004: 120). Door middel van reflectie analyseren, evalueren en reconstrueren kennen leerlingen (vanuit het kader van hun eerdere ervaringen) betekenis toe aan de leerervaring (Andresen et al. 1995: 225). Boud en Walker stellen dat voor het leren van ervaring reflectie een essentieel proces is, omdat "learning can be enhanced by learners attending to ways in which they can focus attention on events and extract meaning from their experiences through a variety of reflective activities" (Boud en Walker 1990: 61). Door middel van reflectie kan de lerende afstand nemen van de directe interactie met de leeromgeving om zo bewust te worden wat er binnen deze leeromgeving gebeurt (Ibid.: 66). Deze reflectieve houding beweegt de leerling om geschikte handelingen te ondernemen binnen de leerervaring (Ibid.).

Binnen de leerervaring kan reflecteren op twee verschillende momenten plaatsvinden. Reflectie kan worden ondernomen tijdens de handeling, maar ook achteraf. Van der Poel, Douma, Scheltenaar en Bekker (2016) maken onderscheid tussen deze verschillende momenten van reflectie en noemen deze vormen: 'reflection-in-action' en 'reflection-on-action' (6). Reflectie-in-actie kan beschreven worden als conversatie tussen de maker en de te construeren materialen tijdens het maken, waarbij de maker tegelijkertijd maakt en reflecteert. Reflectie-op-actie is een leermechanisme waarbij de leerling onderzoekt wat hij/zij heeft gedaan, achteraf aan het maakproces. Tijdens mediaproductie-activiteiten kunnen leerlingen dus leren van zowel reflectie tijdens het productieproces als reflectie achteraf aan het productieproces.

Reflectie tijdens het productieproces helpt om gelijk nieuwe acties te ondernemen en nog tijdens het maakproces keuzes te maken die het eindproduct beïnvloeden. Hierbij biedt reflectie de leerling inzicht in de eigen mogelijkheid om te leren van de specifieke situatie (Boud en Walker 1990: 64). Tijdens dit reflectieve proces neemt de leerling tijdelijk afstand van de onmiddellijke interactie met de leeromgeving en wordt zich bewust van wat er gebeurt en hoe hiermee in dialoog te zijn (Boud en Walker 1990: 66). Reflectie stelt leerlingen op deze manier in staat om weloverwogen beslissingen en keuzes te maken over wat ze aan het doen zijn (Buckingham 2003: 84). Reflectie achteraf aan het proces kan plaatsvinden in evaluaties tussen docent en leerling. Buckingham stelt dat in het mediaproductieproces zelfevaluatie cruciaal is (Buckingham 2003: 84). Door het eigen en elkaars werk te evalueren en aan de hand van de reacties van het publiek worden leerlingen aangemoedigd om de relatie tussen hun intenties en resultaten te beschouwen en om de complexiteit van betekenisgeving te herkennen (Ibid.). Van der Poel et al. stellen dat wanneer leerlingen goed kunnen uitleggen waarom iets is mislukt en hier goed op kunnen reflecteren, ze leren om controle over hun eigen leerproces krijgen (Van der Poel et al. 2016: 15). In paragraaf 2.3 zal ik dieper ingaan op de reflectieve processen binnen het maakproces.

2.2.2.3 Abstracte Conceptualisatie in mediaproductie

In het stadium Abstracte Conceptualisatie proberen leerlingen de algemene principes van de ervaring te begrijpen door middel van het conceptualiseren van een theorie, model of hypothese. Watton, Collings en Moon omschrijven abstracte conceptualisatie als één van de doelen van reflectie (2001: 4). Moon gaat er vanuit dat het doel van het leerproces niet een opeenstapeling van het geleerde is, maar juist het proces waarbij opvattingen worden veranderd (Moon 2004: 17). Tijdens dit stadium worden opvattingen getransformeerd. Vanuit gevoelens en gedachten die tijdens reflectie opkomen kunnen generalisaties en concepten worden gegenereerd (Gibbs 1988: 14). Volgens Watton, Collings en Moon ontstaat vanuit het generaliseren theorievorming bij de leerling (2001: 4). Soms gebeurt dit in praktische situaties, soms in gedachten en soms in combinatie van beide. Kolb stelt dat in dit stadium leerlingen in staat moeten zijn om concepten te creëren waarbij hun observaties worden geïntegreerd in logische theorieën over een bepaald onderwerp (Kolb 1984: 30).

In de context van media-educatie zal voor het verkrijgen van mediawijsheid door middel van het zelf produceren van media dit stadium (Abstracte Conceptualisatie) van groot belang zijn. In zijn publicatie *Media Literacy* (2013) stelt Potter dat kennisstructuren met zorg en precisie moeten worden opgebouwd in een individu (16). Kennisstructuren (oftewel, reeksen van georganiseerde informatie in iemands geheugen) worden niet slechts opgebouwd door het opstapelen van feiten, maar door zorgvuldig opbouwen van delen informatie in een overkoepeld framewerk. Door deze structuur kunnen we patronen zien en situaties analyseren. Informatie is, volgens Potter, het essentiële element voor het maken van kennisstructuren. In deze zin kan mediaproductie niet zonder kritische analyse. Potter stelt hierover het volgende:

> "If all a person has is the recognition of surface information such as lyrics to television show theme songs, names of characters and actors, settings for shows, and the like, he or she is operating a low level of media literacy because this type of information addresses only the question of "what." The more useful information comes in the form of the answers to the questions of "how" and "why". But remember that you first need to know something about the "what" before you can delve deeper into the questions of how and why." (Potter 2013: 16).

Het stadium Abstracte Conceptualisatie is dus het hoofdelement in het verkrijgen van mediawijsheid door het zelf produceren van mediawijsheid. Leerlingen moeten tijdens mediaproductie tot dit stadium komen om mediawijzer te worden. Als dit niet gebeurt, blijft het geleerde slechts een vorm van toepassen zonder daadwerkelijk inzicht. Voor het stadium Abstracte Conceptualisatie is reflectie van essentieel belang. In paragraaf 2.3 zal ik verder uitweiden over de rol van reflectie in het leren door te maken.

Zoals in paragraaf 1.3 omschreven stelt Buckingham dat leren van het maakproces alleen mogelijk is als er een component van kritische analyse aanwezig is in de leersituatie - of daarbuiten, maar deze moet op zijn minst door de leerling gekoppeld worden aan de leersituatie van het zelf produceren van media – om de leerling bewust te maken van conceptuele noties rondom het onderwerp (Buckingham 2003: 83). In termen van Kolbs leercyclus zou gesteld kunnen worden dat Buckingham aanneemt dat het stadium Abstracte Conceptualisatie niet tot stand kan komen door het zelf produceren van media alleen, maar altijd hulp behoeft van een leersituatie waarin kritische analyse op de voorgrond staat. Dit zou betekenen dat de manier waarop de leerervaring wordt gemedieerd van groot belang is voor dit stadium. Anderzijds kan mediaproductie leerlingen juist helpen om hun eigen vraagstukken op te laten lossen. Petrich et al. stellen dat wanneer leerlingen hun eigen vragen stellen, ze hun eigen ideeën

kunnen construeren en hun eigen begrip kunnen 'uitbouwen' (Petrich et al. 2013: 56). Hiermee confronteren ze de grenzen van hun eigen kennis en van hun interactie met het fenomeen (Ibid.). Door vragen te stellen over hun eigen eindproduct en maakproces kunnen leerlingen tot het stadium Abstracte Conceptualisatie komen. Ook hier moet worden opgemerkt dat dit reflectie vereist. Daarnaast is de vraag of leerlingen daadwerkelijk tot deze vorm van reflectie komen tijdens het maakproces. Dit zal ik in paragraaf 2.3 verder behandelen.

2.2.2.4 Actief Experimenteren in mediaproductie

In het stadium Actief Experimenteren van de cyclus beginnen de leerlingen met het testen van de nieuw opgedane kennis. Boud en Walker omschrijven dat ervaring gezien kan worden als continue, complexe serie van interacties tussen de leerling en de leeromgeving (Boud en Walker 1990: 66). De laatste stap in deze serie is dat leerlingen 'geschikte' handelingen ondernemen (waartoe ze door middel van reflectie en generalisatie zijn gekomen) binnen de ervaring. Na het conceptualiseren van de ervaring, maken leerling een nieuw plan om de door hen gevormde theorie, model of plan voor een nieuwe ervaring te testen. In dit stadium is het waarschijnlijk dat leerlingen ander gedrag vertonen dan zij deden in het beginstadium – het stadium Concrete Ervaring. In dit stadium nemen leerlingen dus nieuwe stappen en ontdekken zij via experiment in de vorm van 'trial-and-error' in hoeverre hun nieuwe gevormde theorie klopt. Eventueel begint hier de cyclus weer opnieuw, met name wanneer leerlingen erachter komen dat hun nieuw gevormde theorie (nog) niet (helemaal) klopt.

In paragraaf 2.2.2.1 heb ik al beschreven dat Boud en Walker de aspecten 'opmerken' ('noticing') en 'ingrijpen' ('intervening') noodzakelijk achten in de interactie tussen de lerende en het leermilieu (Boud en Walker 1990: 67). In het stadium Actief Experimenteren wordt door leerlingen 'ingegrepen' in de leeromgeving. Door een interventie te plegen neemt de leerling initiatief tijdens de gebeurtenis en test de leerling zijn eigen kennis in de situatie. Een interventie (ofwel, ingrijpen) kan ervoor zorgen dat de leerling de situatie actief naar eigen hand zet, maar kan juist ook de betrokkenheid van de leerling begrenzen en de interactie tussen leerling en leeromgeving bemoeilijken (Ibid.: 72). Toch stellen Boud en Walker dat leerlingen 'ingrijpen' in de situatie door hun actieve houding de leerpotentie van de leersituatie beter realiseren dan leerlingen die zich minder actief verhouden ten opzicht van de situatie (Ibid.: 73). Een interventie is volgens Boud en Walker vaak openlijk waar te nemen in de vorm van een handeling – dit kan ook verbaal zijn (Ibid.: 72). Ingrijpen kan een bewuste handeling zijn, die tot stand komt na reflectie op de situatie, maar kan ook meer spontaan vanuit de leerintentie van de leerling komen als reactie op de leeromgeving (Ibid.). Aan ingrijpen kan dus niet gezien worden of de leerling ook daadwerkelijk bewust deze handeling doet.

2.3 LEREN DOOR TE REFLECTEREN TIJDENS HET MAAKPROCES

Het doel van media-educatie, en daarmee het doel van het zelf produceren van media binnen een media-educatieve context, is niet alleen het aanleren van technische vaardigheden en het bieden van een vorm van expressie voor de leerling, maar voornamelijk om kritisch begrip van media aan te moedigen. De vraag is of generalisaties en theorievorming tot stand komen bij de leerling vanuit het zelf produceren op zich. In de vorige paragraaf (paragraaf 2.2.2.2) heb ik geconcludeerd dat tussen het hebben van een ervaring en het daadwerkelijk leren van ervaring een verschil bestaat (Moon 2004: 105; Boyd en Fales 1983: 100; Gibbs 1998: 100). Het hebben van een ervaring leidt niet automatisch tot het leren van deze ervaring. Ervaring en hiervan leren zijn twee verschillende dingen en om van ervaring te leren is er meer nodig dan alleen de ervaring. Om daadwerkelijk te leren van de ervaring en

de ervaring te begrijpen, is een balans tussen denken, maken en verbeteren nodig, versterkt door reflectie (Van der Poel et al. 2016: 6). Reflectie speelt bij het leren vanuit de ervaring een grote rol. Zonder reflectie wordt de ervaring snel vergeten en wordt de leerpotentie niet optimaal benut. Door middel van gedachten en gevoelens die uit het reflectieproces voortkomen kunnen conceptuele kaders ontstaan – in de leercyclus gebeurt dit laatste in het stadium Abstracte Conceptualisatie (zie paragraaf 2.2.3). In deze paragraaf onderzoek ik de rol van reflectieprocessen bij het leren door te maken, en meer specifiek door middel van het zelf produceren van media.

2.3.1 Reflectief leren

In het handboek *A Handbook of Reflective Learning and Experiential Learning* (2004) onderneemt Jennifer A. Moon de taak om de aard van reflectie te definiëren. Moon stelt dat reflectie vaak een proces van het herorganiseren van kennis en emoties met het doel om nadere inzichten te verkrijgen (Moon 2004: 82). Moon geeft de volgende definitie van reflectie:

> "Reflection is a form of mental processing – like a form of thinking – that we may use to fulfil a purpose or to achieve some anticipated outcome or we may simple 'be reflective' and then an outcome can be unexpected. Reflection is applied to relatively complicated, ill-structured ideas for which there is not an obvious solution and is largely based on the further processing of knowledge and understanding that we already possess." (Ibid.)

Hoe het reflectieproces er globaal uit ziet, beschrijven Boyd en Fales in hun publicatie *Reflective Learning: Key to Learning from* Experience (1983). Zij de karakteristieken die respondenten in hun onderzoek als kenmerk omschreven van het reflectieproces (1988: 106). Deze karakteristieken komen dus vrijwel altijd voor bij reflectieprocessen, ondanks dat het reflectieproces per persoon kan verschillen. Deze karakteristieken zijn:

(1) een gevoel van innerlijke discomfort
(2) identificatie of verheldering van de zaak
(3) openheid voor nieuwe informatie vanuit interne en externe bronnen, met het vermogen om te observeren en vanuit verschillende perspectieven te kijken.
(4) resolutie, geuit als 'integratie', 'samenkomen', 'acceptatie' of 'creatieve synthese'
(5) het bewerkstellingen van continuïteit met het verleden, heden en toekomst
(6) beslissen om te handeling vanuit de uitkomst van het reflectieve proces
(Ibid.)

Het proces dat Boyd en Fales beschrijven, is terug te zien in zowel het stadium Reflectieve Observatie als de laatste twee stadia (namelijk Abstracte Conceptualisatie (AC) en Actief Experimenteren (AE)) van de leercyclus. Binnen het stadium Reflectieve Observatie schaar ik ook alleen de fasen (1), (2) en (3). In paragraaf 2.2.3 (over het stadium Abstracte Conceptualisatie) zijn de fasen (4), (5) en (6) aan bod gekomen.

2.3.2 Diepte van reflectie

Di Stefano et al. (2016) onderzoeken de optimale keuze om een leerervaring te maximaliseren. Zij stellen dat tijd om te leren van een ervaring op twee manieren gebruikt kan worden: ofwel door de ervaring te herhalen ofwel door te reflecteren op de ervaring. Uit hun onderzoek blijkt dat het voor toekomstige prestaties het meest gunstig is om te reflecteren op de ervaring (Di Stefano et al. 2016: 3).

Dit betekent dat men meer leert door te reflecteren op de situatie dan door nog eenzelfde soort ervaring mee te maken. De vraag is op welke manier leerlingen reflecteren tijdens het maakproces. De rol van reflectie tijdens het maakproces zou moeten zijn om vragen op te werpen over de intenties van de leerlingen, het doel van de leerlingen en de aannames die zij voor waar aannemen (Reynolds en Vince 2014: 4). Om te onderzoeken of leerlingen op deze wijze reflecteren kan worden gekeken naar de wijze waarop leerlingen reflectie tijdens het maakproces.

De vraag wat goed reflecteren is, is moeilijk te beantwoorden. Moon gebruikt de term 'levels of reflection' (2004: 96) om verschillende dieptes van reflectieve activiteit aan te geven. Dit model is hiërarchisch en beschrijft een glijdende schaal van verschillende vormen van reflectie. Deze schaal loopt van reflectieve activiteiten die slechts enigszins verschilt van een normale beschrijving van een gebeurtenis tot een diepgaande vorm van reflectie. Moon beschrijft deze verschillende vormen van reflectie specifiek voor geschreven reflecties, maar deze criteria zijn ook toe te passen op andere representaties van reflecties, zoals via spraak of via filmbeelden. Moon onderscheidt de volgende vormen van reflectie (Ibid.: 97):

- *Beschrijving* – Beschrijvingen laten geen bewijs van reflectie zien. In deze vorm wordt een beschrijving gegeven waarbij naar deze beschrijving geen vorm van discussie plaatsvindt.
- *Beschrijvende Reflectie* – In deze vorm wordt een beschrijving van de gebeurtenis gegeven. De mogelijkheid van verschillende perspectieven op de gebeurtenis wordt geaccepteerd, maar de reflectie op de gebeurtenis gebeurt vanuit één perspectief.
- *Dialogische Reflectie* – Dit type laat zien dat er afstand wordt genomen van de gebeurtenis en getuigt van een overdenken en onderzoeken van de gebeurtenissen. Daarnaast wordt herkend dat er verschillende verklaringen bestaan om hetzelfde materiaal te duiden. De reflectie is analytisch, maar kan ook inconsistent zijn.
- *Kritische Reflectie* – Deze vorm demonstreert een besef dat de gebeurtenissen en handelingen niet alleen gelegen zijn in en verklaarbaar vanuit verschillende perspectieven, maar dat zij gelegen zijn in en beïnvloed worden door verschillende historische en socio-politieke contexten.

Beschrijving is eigenlijk geen vorm van reflectie, maar demonstreert vooral het verloop van gebeurtenissen. Beschrijving is echter wel noodzakelijk om tot reflectie te komen. Beschrijving vertelt waarop gereflecteerd zou kunnen worden. Soms wordt in een beschrijving aan het verleden of aan een voorziene toekomst gerefereerd. Soms wordt zelfs aan een emotionele staat gerefereerd, maar deze wordt niet verder onderzocht. Beschrijvende Reflectie laat de gebeurtenis zien vanuit meerdere perspectieven. Bij Beschrijvende Reflectie wordt op de gebeurtenissen gefocust alsof er een grote vraag is om te beantwoorden. In deze bevraging wordt erkend dat motieven voor handelingen waardig zijn om te onderzoeken. Dit onderzoek blijft echter beperkt. Het bevragen van de handelingen betekent dat de leerling enige (doch beperkte) afstand neemt van de gebeurtenis. De leerling herkent dat de situatie significant is en dat er leerpotentie in de ervaring zit, maar de reflectie is niet toereikend genoeg om aan te zetten tot daadwerkelijk leren. Dialogische Reflectie demonstreert het afstand nemen van de gebeurtenissen en handelingen. Daarnaast bestaat er in Dialogische Reflectie de erkenning dat er verschillende verklaringen bestaan om hetzelfde materiaal te bekijken. De beschrijving is bondig en net voldoende om de kwesties aan te kaarten. De focus ligt op het proberen te reflecteren op de gebeurtenis en hiervan te leren. Er wordt erkend dat er verschillende verklaringen voor de gebeurtenis bestaan, maar deze verschillende perspectieven worden niet onderzocht. Er wordt daarnaast niet erkend dat de reflectie wordt beïnvloed door het eigen referentiekader. Bij Kritische

Reflectie is dit laatste wel aan de hand. Bij Kritische Reflectie is er sprake van diepe reflectie, die zelfkritisch is en waarbij de basis van de overtuigingen en waarden waarop het gedrag was gebaseerd worden bevraagd. Er wordt afstand genomen van de gebeurtenis en degene die reflecteert ziet zichzelf als object binnen de context handelen. Tijdens het kritisch reflecteren wordt een intern dialoog gehouden, waarbij de leerling in conversatie gaat met zichzelf. In deze conversatie stelt de leerling verschillende verklaringen voor en reflecteert hier verder op. Kritische Reflectie geeft blijk van het bekijken van de perspectieven van anderen en van het overwegen van verschillende gezichtspunten en hoe hiervan wordt geleerd. Daarnaast wordt erkend dat er wellicht geen conclusie over de situatie gevormd kan worden, maar dat er altijd aspecten blijven om van te leren binnen de gebeurtenis. Er wordt bovendien gereflecteerd op het reflectieproces (metacognitief) en erkend dat het reflectieproces de uitkomst beïnvloedt.

Leerlingen zouden van het maakproces dus het beste leren wanneer zij een vorm van Kritische Reflectie toepassen tijdens of achteraf aan het maakproces. Zoals in paragraaf 2.2.2.2 beschreven kan reflectie zowel tijdens als achteraf aan het maakproces plaatsvinden. Tijdens het maakproces is het doel van reflectie om gelijk nieuwe acties te kunnen ondernemen en keuzes te kunnen maken die het eindproduct beïnvloeden. De vorm Kritische Reflectie lijkt hier niet goed bij te passen, omdat het hier gaat om een langdurigere onderneming. Achteraf aan het reflectieproces zou de diepte van Kritische Reflectie het begrip van media goed kunnen verrijken.

2.4 BEVINDINGEN HOOFDSTUK 2

In dit hoofdstuk zijn de volgende deelvragen beantwoord:

2) Hoe werkt mogelijk het leerproces bij leerlingen tijdens het maken van mediaproducties?

d) Op welke wijze leren leerlingen door te maken?
e) Op welke wijze past het zelf produceren van media door leerlingen binnen de (ervaringsgerichte) leercyclus?
f) Welke rol speelt reflectie bij het leren door middel van het zelf produceren?

Leerlingen doen tijdens het maakproces van een mediaproductie een ervaring op. Het opdoen van een ervaring is, vanuit Experiential Learning Theory, alleen niet voldoende om te kunnen leren van het maakproces. Leren kan worden gedefinieerd als het proces waarbij kennis wordt gecreëerd door het transformeren van de ervaring. Leren vanuit de ervaring gebeurt wanneer leerlingen vier stadia doorlopen – al dan niet in deze volgorde: Concrete Ervaring (CE), Reflectieve Observatie (RO), Abstracte Conceptualisatie (AC) en Actief Experimenteren (AE). Om van de ervaring te leren is het nodig dat leerlingen reflecteren op hun eigen ervaring. Reflecteren kan vervolgens leiden tot het vormen van nieuwe concepten en generalisaties. Deze nieuwe kennis kan vervolgens direct of indirect in nieuwe leerervaringen worden getest.

De leercyclus van Kolb kan als ideaalmodel dienen voor het maakproces van leerlingen tijdens een mediaproductie. Idealiter zouden leerlingen tijdens het maakproces de verschillende stadia van de leercyclus doorlopen. Aangezien het maakproces van een filmproductie bestaat uit verschillende fasen (dat wil zeggen, pre-productie, productie, post-productie (en eventueel distributie en promotie)) zou de leercyclus ook meerdere malen doorlopen kunnen worden tijdens het maakproces, bijvoorbeeld eenmaal per productiefase. Op deze wijze wordt er voor aanvang van de nieuwe productiefase al

gereflecteerd op de voorgaande productiefase. Het stadium van Abstracte Generalisatie is een belangrijke indicator voor het ontwikkelen van begrip van media vanuit het maakproces. In dit stadium worden nieuwe concepten en generalisaties gemaakt over de leersituatie. Dit stadium kan alleen worden bereikt wanneer wordt gereflecteerd op de leersituatie. De wijze waarop leerlingen reflecteren tijdens en achteraf aan het maakproces is bepalend voor de mogelijke abstracte generalisaties die leerlingen kunnen vormen.

Het doel van media-educatie, en daarmee het doel van het zelf produceren van media binnen een media-educatieve context, is niet alleen het aanleren van technische vaardigheden en het bieden van een vorm van expressie voor de leerling, maar voornamelijk om kritisch begrip van media aan te moedigen. Om van het maakproces (dat wil zeggen, de ervaring van het maken van media) te leren moet er meer gedaan worden met de ervaring dan deze simpelweg ondergaan. Reflecteren op de ervaring is van essentieel belang om te kunnen leren van het maakproces. Mediaproductie kan helpen om leerlingen hun eigen vraagstukken omtrent media te laten oplossen, hun eigen ideeën rondom media te construeren en hun eigen begrip uit te kunnen bouwen. Om tot begrip van media te kunnen komen door middel van het maakproces zouden leerlingen zich moeten begeven in diepe vormen van reflectie (Dialogische of Kritische Reflectie). Mogelijkerwijs is dit niet mogelijk tijdens het maakproces, maar achteraf aan het maakproces heeft het reflecteren in deze diepe vormen van reflectie de meeste potentie om van de maakervaring te leren.

Hoofdstuk 3
DATA EN METHODE

In de inleiding van deze scriptie heb ik gesteld dat de relatie tussen het zelf produceren van media en kritische reflectie op media door leerlingen binnen het kader van mediawijsheid, een aantal vragen oproept, zoals: Wat leren leerlingen eigenlijk wanneer ze zelf media produceren? Leren ze slechts het bedienen van knoppen? En: heeft het zelf media produceren ook andere uitkomsten dan slechts het aanleren van technische vaardigheden? Leidt het zelf produceren van media tot 'mediawijzere' leerlingen? Reflecteren leerlingen wel op hun eigen maakproces? Mijn onderzoek richt zich op de relatie tussen het zelf produceren van media-inhoud en kritische reflectie op media-inhoud door leerlingen, en specifiek op hoe deze relatie zich manifesteert bij leerlingen van de Thorbecke Scholengemeenschap. In de vorige twee hoofdstukken heb ik aan de hand van literatuur over zowel mediawijsheid als leerprocessen een theoretisch kader gesteld. In dit hoofdstuk omschrijf ik op welke wijze (methode) ik dit theoretisch kader ga toetsen in de praktijk door middel van data-analyse (die ik uitwerk in de hoofdstukken 4 en 5).

3.1 RELEVANTIE, DOELEN EN ONDERZOEKSVRAGEN

3.1.1 Relevantie van het onderzoek

In Nederlands onderzoek is weinig geschreven over de (zoals in het Mediawijsheid Competentiemodel omschreven) competentiegroepen Begrip en naar de competenties C2 (Content creëren) en S1 (Reflecteren op het eigen mediagebruik) (Thijs et al. 2014: 18). Tot nu toe lijkt er nog geen onderzoek te bestaan waarin de relatie tussen het zelf produceren van media en het reflecteren op media bij leerlingen wordt beschreven. Het is relevant om onderzoek te doen naar het zelf produceren van media door leerlingen, omdat jongeren steeds meer niet slechts mediagebruiker, maar ook mediamaker zijn (MOCCA 2009: 8). In het onderwijs wordt daarom ook steeds vaker aandacht besteed aan het zelf produceren van media. Het is echter onduidelijk hoe het zelf produceren van media en kritische reflectie op media-inhoud naar voren komen in vakken over mediawijsheid en voornamelijk welk effect deze twee aspecten hebben (Eggink en Duiven 2014: 11). Het is van belang om te begrijpen hoe het maakproces van een mediaproductie bijdraagt aan mediawijsheid bij leerlingen. Ook is er een gebrek aan kennis over de perspectieven van jongeren op leren door te maken in relatie tot media (Sefton-Green et al. 2014: 19). Er is weinig bekend over de opvattingen van jongeren over wat zij leren van het maakproces (van mediaproductie). Daarnaast staat in veel onderzoeken naar media-educatie centraal hoe het zou moeten zijn in plaats van hoe het is (onder andere in Buckingham 2003; Hobbs en Moore 2013). Mijn onderzoek richt zich op hoe de praktijk er daadwerkelijk uitziet in plaats van op hoe deze zou moeten zijn.

3.1.2 Doelen van het onderzoek

Het algemene doel van dit onderzoek is de relatie tussen het zelf produceren van media en kritische reflectie op media te onderzoeken en hoe deze beide domeinen elkaar voeden. Dit doel valt uiteen in een tweetal doelen. Het eerste doel is om inzicht te verkrijgen in hoe maakprocessen van mediaproductie door leerlingen in een klassikale context verlopen. Het tweede doel is om te begrijpen hoe leerlingen maakprocessen van mediaproductie ervaren, hoe leerlingen leren van het zelf

produceren van media met als doel mediawijzer te worden en welke relevantie leerlingen zelf aan het maakproces van media toekennen met betrekking tot hun eigen mediawijze gedrag.

3.1.3 Onderzoeksvragen

In dit onderzoek wordt de volgende onderzoeksvraag beantwoord:

> *Hoe verhoudt het zelf maken van media zich tot kritische reflectie op media bij leerlingen van het traject 'Moderne Media' op de Thorbecke Scholengemeenschap te Zwolle?*

Deelvraag 1: Welke mogelijkheden biedt het zelf produceren van media voor het ontwikkelen van mediawijsheid?

d) In hoeverre sluit het zelf produceren van media door leerlingen aan bij huidige ontwikkelingen in de maatschappij?
e) Welke plaats heeft het zelf produceren van media binnen media-educatie en het Mediawijsheid Competentiemodel?
f) Welke perspectieven op het zelf produceren van media om mediawijzer te worden zijn er?

Deelvraag 2: Hoe werkt mogelijk het leerproces bij leerlingen tijdens het maken van mediaproducties?

g) Op welke wijze leren leerlingen door te maken?
h) Op welke wijze past het zelf produceren van media door leerlingen binnen de (ervaringsgerichte) leercyclus?
i) Welke rol speelt reflectie bij het leren door middel van het zelf produceren?

Deelvraag 3: Welke reflectieve handelingen passen leerlingen toe tijdens het zelf produceren van media? En, op welke wijze passen ze deze toe?

d) Hoe wordt het zelf produceren van media onderwezen als onderdeel van mediawijsheid op de Thorbecke Scholengemeenschap?
e) Op welke wijze handelen leerlingen tijdens het maakproces van een filmproductie?
f) In hoeverre reflecteren leerlingen op hun eigen maakproces? En, op welke wijze reflecteren leerlingen?

Deelvraag 4: Op welke manieren draagt het zelf produceren van media bij aan het kritisch reflecteren op media door leerlingen?

De eerste twee deelvragen dienen om allereerst de huidige stand van zaken met betrekking tot lessen mediawijsheid binnen media-educatie te schetsen en de rol van het zelf produceren binnen deze lessen te kunnen duiden en vervolgens. In het eerste hoofdstuk heb ik aangetoond wat het belang van mediaproductie binnen media-educatie is binnen de context van een veranderende maatschappij. In het tweede hoofdstuk heb ik een kader geschetst om de data te analyseren op basis van hoe leerprocessen zich voltrekken tijdens het maakproces. In de komende hoofdstukken (hoofdstuk 4 en 5), oftewel de data-analyses van dit onderzoek, beantwoord ik de derde en vierde deelvraag.

3.2 METHODOLOGIE

Mijn onderzoek is een kwalitatief onderzoek. In mijn onderzoek hanteer ik een grounded theory aanpak met participant-observaties en semigestructureerde diepte-interviews om een gedetailleerde beschrijving te geven van het doen en laten van de leerlingen tijdens het maakproces van een mediaproductie. In mijn onderzoek staat het beschouwen van de praktijk en van hieruit conclusies trekken centraal. Grounded theory leent zich goed voor dit type studie, omdat, in de woorden van Denscombe: "Grounded theory tells us what is going on, tells us how to account for the participants' main concerns, and reveals access variables that allow for incremental change" (Denscombe 2003: 110). Met andere woorden, vertelt een grounded theory aanpak over dat wat is, niet over dat wat hoort, kan of hoe het zou moeten zijn (Ibid.). Ik onderzoek de reflectieve processen van leerlingen tijdens het maakproces vanuit het perspectief van de leerling. Data wordt verzameld door de leerlingen te bevragen over hun maakproces. Vanuit de antwoorden van de leerlingen onderzoek ik in welke mate zij reflecteren op hun maakproces. Met andere woorden, wat speelt er zich af in het hoofd van de leerlingen tijdens hun maakproces, hoe articuleren ze wat ze doen en welke betekenis heeft het voor hen. Grounded theory is uitermate geschikt om de perceptie van verschillende mensen te begrijpen, waarbij de gebeurtenissen en handelingen worden gezien door de ogen van de participanten (in dit geval, de leerlingen) (Bamkin et al. 2016: 217). Daarnaast geeft grounded theory de mogelijkheid om de verkregen data ook af te zetten tegen bestaande literatuur en theorieën over reflectieprocessen en maakprocessen bij leerlingen. Bamkin et al. (2016) stellen dat grounded theory als methodologie literatuur gebruikt om de te onderzoeken fenomenen te onderzoeken tegelijk met het verzamelen van data om zo relevante informatie over het fenomeen te ontdekken (219).

3.3 DATAVERZAMELING

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van een gemengde methode ('mixed method'). De onderzoeksmethoden binnen dit onderzoek bestaan uit: participant-observaties en semigestructureerde diepte-interviews.

3.3.1 Casus

De Thorbecke Scholengemeenschap in Zwolle is een school waar het zelf produceren van media centraal staat binnen de aandacht die de school besteed aan mediawijsheid. In de onderbouw biedt de school haar leerlingen een traject *Moderne Media* aan. Tijdens dit traject leren de leerlingen omgaan met camera-, montage-, en geluidstechnieken. De leerlingen bedenken en produceren onder andere televisieprogramma's, reclamespotjes en documentaires en leren hoe de mediawereld in elkaar steekt. De school bezit een eigen studio (Studio 13), waar leerlingen aan hun projecten werken. Op deze manier bootst de Thorbecke Scholengemeenschap een mediaproductiehuis na.

In de derde klas – het afsluitende jaar van het traject – maken de leerlingen een documentaire als afsluitende, overkoepelende opdracht van het traject, waarbij zij alle geleerde vaardigheden in praktijk brengen. Tijdens deze opdracht bedenken de leerlingen een idee voor hun documentaire, bereiden ze de productie voor, filmen ze op locatie en monteren ze hun materiaal tot een eindproduct. Deze eindopdracht geeft inzicht in hoe leerlingen omgaan met het gehele productieproces van een mediaproductie. De eindopdracht is uitermate geschikt voor mijn onderzoek, omdat deze inzicht biedt in het gehele productieproces. Daarnaast biedt de opzet van de opdracht de leerlingen veel vrijheid qua invulling. De opdracht is niet specifiek gericht op het leren van een bepaald onderdeel (oftewel, gekoppeld aan een specifiek leerdoel), maar biedt de leerlingen de mogelijkheid om wat zij tijdens het traject geleerd hebben in de praktijk te brengen. De leerlingen hebben geen instructies gekregen om

bepaalde zaken meer aandacht te geven dan andere en zijn niet gewezen op het uitlichten van een bepaald onderdeel. De opdracht is daarom geschikt om te onderzoeken waar de leerlingen zelf op letten tijdens het maakproces, welke keuzes zij maken en wat zij belangrijk vinden.

3.3.2 Observaties

Allereerst heb ik voor participantenobservaties gekozen om inzicht te verkrijgen in het maakproces van de leerlingen. De observaties zijn gedaan tijdens het uitvoeren van de eindopdracht van de leerlingen van het traject *Moderne Media*. De observaties richten zich op hoe het maakproces bij de leerlingen verloopt en in welke mate leerlingen reflecteren op hun eigen maakproces tijdens het maken van een mediaproductie. Het doel van de observaties was te onderzoeken welke reflectieve handelingen, acties en vaardigheden leerlingen toepassen tijdens het zelf produceren van media. Ik heb voor observaties gekozen, omdat het maken van een media-productie een hands-on ervaring is (Buckingham 2003: 82). Het in kaart brengen van deze hands-on ervaring lijkt onmogelijk zonder het observeren van deze ervaring.

De rol van de onderzoeker binnen de observaties was als observant. Dit betekent dat de identiteit van de onderzoeker als onderzoeker openlijk is erkend (Denscombe 2014: 203). Deze rol gaf mij als onderzoeker het voordeel om de leerlingen af en toe te bevragen naar wat zij aan het doen waren. Dit gebeurde echter in zo beperkte mate dat mijn rol tijdens de observaties beperkt bleef tot het 'schaduwen' van de verschillende groepen leerlingen. De observaties bieden in mijn onderzoek een aantal details over het productieproces bij leerlingen, die niet verkregen kunnen worden door enquêtes of diepte-interviews alleen. Daarnaast maakte het inzicht dat ik heb verkregen door observaties het mogelijk om tijdens de diepte-interviews gerichtere vragen te kunnen stellen.

3.3.3 Semigestructureerde diepte-interviews

De visies van de verschillende participanten worden in dit onderzoek verzameld door middel van semigestructureerde diepte-interviews. Ik heb voor diepte-interviews (naast participant-observaties) gekozen, omdat tijdens het observeren bleek dat de reflecties van de leerlingen op het maakproces te weinig gearticuleerd bleven. Tijdens het observeren kon, zonder tussenkomst van mij (door vragen te stellen), niet worden gekeken naar wat er zich in het hoofd van de leerlingen afspeelde. De reflectieve overpeinzingen van leerlingen werden slechts gearticuleerd wanneer leerlingen met elkaar overlegden over de te nemen stappen. Deze beperking maakte dat diepte-interviews noodzakelijk zijn om binnen mijn onderzoek de reflectieve vaardigheden van leerlingen in kaart te brengen. Diepte-interviews zijn gekozen om de complexiteit van het fenomeen in kaart te kunnen brengen.

De interviews uit dit onderzoek zijn semigestructureerd. Dit betekent dat vragen van te voren gecategoriseerd zijn volgens een bepaalde structuur, maar dat tijdens het interview de mogelijkheid bestaat om van deze structuur af te wijken (Denscombe 2014: 176). De mogelijkheid om af te wijken van de structuur geeft participanten de vrijheid om zelf onderwerpen aan te dragen. Dit draagt bij aan nieuwe inzichten. De structuur biedt echter een houvast waardoor analyse achteraf makkelijker gedaan kan worden.

3.3.4 Procedure interview

Het interviewprotocol is opgezet vanuit een tweedeling in vragen. Deze tweedeling hangt samen met het tweeledige doel van de interviews. De eerste vragen dienden om samen met de leerlingen te reflecteren op hun eigen maakproces en eindproduct. Het tweede deel van het interview bestond uit algemene vragen over de lessen, die de leerlingen op school volgen, en algemene vragen naar wat zij

denken te leren van deze mediawijsheidslessen. Globaal is de opzet van het interviewprotocol als volgt (zie bijlage voor het gedetailleerde interviewprotocol):

1. Er werd gestart met een korte kennismaking en uitleg over het interview, waarbij de volgende elementen aan bod kwamen:
    - Het benoemen van de tijdsduur van het interview.
    - Korte weergave van het doel van het interview. Hierbij is gekozen om niet in te gaan op de aard van het onderzoek. Deze keuze is gemaakt om de participanten zo min mogelijk in hun antwoorden te beïnvloeden, dat wil zeggen de participanten zo weinig mogelijk informatie geven die sturend kan zijn voor de antwoorden, die ze geven.
    - Het vragen om toestemming voor audio-opname.

2. De audio-opname werd gestart na goedkeuring van de participanten.

3. Het interview werd gestart met een aantal vragen over het productieproces en het eindproduct van de leerlingen. Vragen waren onderverdeeld in de volgende categorieën:
    - De door de leerlingen gestelde doelen vooraf aan het project;
    - Het plan van aanpak van de leerlingen;
    - De uitvoer van de opdracht
    - De tevredenheid van de leerlingen achteraf over het eindproduct

4. Het interview werd afgesloten met een aantal algemene vragen over de lessen die de leerlingen op de school krijgen in het kader van mediawijsheid.

5. Het interview werd afgesloten met enige uitleg over wat er met de data zou gaan gebeuren.

3.3.5 Locatie, setting en tijdsduur

De locatie is vanwege praktische redenen gehouden in een afgesloten ruimte op de Thorbecke Scholengemeenschap. Deze ruimte bood een rustige omgeving met voldoende privacy. Daarnaast was de locatie, namelijk op de school, een bekende omgeving voor de leerlingen. Er is gekozen om vier groepen van twee leerlingen te interviewen. Tijdens de videoproductie-opdracht - in paragraaf 3.2.1 zal ik de inhoud van deze opdracht beschrijven - werden de leerlingen in vier groepen verdeeld. In het bestuderen van de keuzes en reflecties die leerlingen tijdens het maakproces maken, leek het daarom voor de hand te liggen mee te gaan in de verdeling van de groepen zoals door de school gemaakt tijdens de opdracht. Op deze wijze kan voor vier verschillende groepen in kaart worden gebracht hoe het productieproces verloopt. In het vervolg zal ik op de volgende wijze verwijzen naar de verschillende groepen (zoals ingedeeld per onderwerp van de documentaire): GB (Groep Beroepen), GT (Groep Toerisme), GN (Groep Natuur) en GD (Groep Dorp). Ik heb gekozen om niet alle leerlingen van elke groep te interviewen, maar slechts met twee leerlingen per groepje gezamenlijk in gesprek te gaan – in totaal zijn er acht leerlingen geïnterviewd. Allereerst heb ik gekozen om twee leerlingen van hetzelfde groepje tegelijkertijd te interviewen, omdat ik verwachtte dat de leerlingen van deze leeftijd (plusminus 15 jaar) zich meer op hun gemak zouden voelen als zij niet alleen tegenover een interviewer zouden zitten. Daarnaast verwachtte ik dat op deze manier het gesprek beter op gang zou komen en de leerlingen elkaar zouden stimuleren in hun beschrijvingen en elkaar zouden aanvullen in de antwoorden op de gestelde vragen. De interviews duurden zonder de algemene introductie ongeveer 20 tot 30 minuten.

3.4 DATAVERWERKING

3.4.1 Transcriberen

De transcripten van de interviews (zie bijlage) zijn systematisch uitgewerkt aan de hand van de audio-opnames. De interviews zijn zo letterlijk mogelijk uitgeschreven inclusief aarzelingen van de participant. De 'ja' en 'oké' van de interviewer op antwoorden van de participant zijn weggelaten om de leesbaarheid te bevorderen. De participanten worden in de interviews aangeduid met voorletter om de koppeling met de beschrijvingen in de data-analysehoofdstukken te vergemakkelijken. Ik heb ervoor gekozen om met voorletters te werken om de data-analyses leesbaarder en persoonlijker te maken. Daarnaast wordt in de data-analysehoofdstukken verwezen naar de filmgroep waartoe de participant behoort door de verschillende groepen aan te duiden aan de hand van het onderwerp dat zij in de opdracht behandelden. De groepen zijn als volgt aangeduid: GD (Groep Dorp), GN (Groep Natuur), GB (Groep Beroepen) en GT (Groep Toerisme).

3.4.2 Categorisatie

Aan de hand van de transcripten van de interviews zijn coding trees (zie bijlage) gemaakt per interview. Dit betekent dat vier verschillende coding trees zijn ontstaan, waarin een aantal aspecten over het maakproces, reflectie op het maakproces en mediawijsheid naar boven zijn gekomen. Vervolgens zijn de vier verschillende coding trees met elkaar vergeleken om zo overeenkomsten en verschillen tussen de verschillende groepen leerlingen te analyseren. De coding trees behandelen de uitspraken van de leerlingen inhoudelijk. Dat wil zeggen, in mijn analyse heb ik met behulp van de coding trees inzicht gekregen in wat de leerlingen articuleren over het maakproces. Tevens heb ik onderzocht welke aspecten uit de observaties overeenkomen of verschillen met de aspecten in de coding trees. Daarnaast zijn de interviews gebruikt om inzicht te krijgen in de wijze waarop leerlingen reflecteren (zie hoofdstuk 4). De reflectieve vaardigheden van de leerlingen zijn geanalyseerd aan de hand van met model over diepte van reflectie (Moon 2014: 97). Aan elke uitspraak van de leerlingen heb ik één van de niveaus van reflectie uit dit model toegekend. Deze zijn schematisch weergegeven (zie bijlage). In de transcripten van de interviews is elke uitspraak, die is gebruikt voor de reflectieanalyse, aangeduid met een cijfer. De nummers in het schema corresponderen met de nummers in de interviewtranscripten. Aan de hand van de schematische weergave van de diepte van reflectie in de uitspraken van de leerlingen heb ik geanalyseerd op welke wijze leerlingen reflecteren achteraf aan het maakproces. In de analysehoofdstukken (hoofdstuk 4 en 5) behandel ik de inzichten uit de diepte-interviews gezamenlijk met de observaties en wijd ik een gedeelte van hoofdstuk 4 aan de reflectieprocessen van de leerlingen om een zo compleet mogelijke illustratie van het maakproces te kunnen geven.

Hoofdstuk 4

HET MAAK- EN LEERPROCES IN KAART

In het eerste en tweede hoofdstuk heb ik het theoretisch kader voor mijn analyse van een lespraktijk rondom filmproductie omschreven. In dit hoofdstuk typeer ik aan de hand van observaties en diepte-interviews de lespraktijk van een filmproductie-activiteit op de Thorbecke Scholengemeenschap in Zwolle. Ik beschrijf wat ik zie dat leerlingen doen tijdens het maakproces en beschouw wat de leerlingen in de diepte-interviews articuleren over hun maakproces. Hierbij leg ik de nadruk op de reflectieve handelingen die de leerlingen toepassen tijdens en achteraf aan het maakproces. In de eerste paragraaf typeer ik de leeromgeving bij de eindopdracht van het traject *Moderne Media* op het Thorbecke. In de tweede paragraaf beschrijf ik de interactie tussen de leerlingen en het maakproces. Dit wil zeggen dat ik analyseer hoe de leerlingen met het maakproces omgaan en welke handelingen leerlingen tijdens het maakproces doen. In de derde paragraaf onderzoek ik specifiek de reflectieve handelingen van de leerlingen tijdens en achteraf aan het maakproces. In deze analyse behandel ik zowel observaties van het maakproces als de diepte-interviews met de leerlingen achteraf aan het maakproces. De observaties bieden inzicht in de manieren waarop leerlingen reflecteren *tijdens* het maakproces, terwijl de interviews inzicht bieden in de manieren waarop leerlingen reflecteren *achteraf* aan het maakproces. Daarmee worden in dit hoofdstuk de volgende deelvragen beantwoord:

3) Welke reflectieve handelingen passen leerlingen toe tijdens het zelf produceren van media? En, op welke wijze passen ze deze toe?

g) Hoe wordt het zelf produceren van media onderwezen als onderdeel van mediawijsheid op de Thorbecke Scholengemeenschap?
h) Op welke wijze handelen leerlingen tijdens het maakproces van een filmproductie?
i) In hoeverre reflecteren leerlingen op hun eigen maakproces? En, op welke wijze reflecteren leerlingen?

4.1 HET MAAKPROCES OP DE THORBECKE SCHOLENGEMEENSCHAP

Om de interactie tussen de leerlingen en het maakproces te kunnen typeren en de reflectieve handelingen van de leerlingen te kunnen analyseren, beschrijf ik allereerst in het algemeen hoe het zelf produceren van media wordt onderwezen als onderdeel van mediawijsheid op de Thorbecke Scholengemeenschap. Hierbij richt ik mij specifiek op de leeromgeving van de eindopdracht van het traject *Moderne Media*.

4.1.1 Algemene beschrijving van het maakproces

De eindopdracht van het traject *Moderne Media* aan de Thorbecke Scholengemeenschap is een proeve van bekwaamheid, waarbij de leerlingen alles wat zij geleerd zouden moeten hebben tijdens het traject in de praktijk kunnen brengen. De opdracht betreft het maken van een documentaire, waarbij de groepen elk één van de volgende vier onderwerpen behandelen: natuur, beroepen, dorp en toerisme. De opdracht is niet specifiek gericht op het leren van een bepaald onderdeel (oftewel, gekoppeld aan een specifiek leerdoel), maar biedt de leerlingen de mogelijkheid om wat zij tijdens het traject geleerd hebben in de praktijk te brengen. De leerlingen hebben geen instructies gekregen om bepaalde zaken

meer aandacht te geven dan andere en zijn niet gewezen op het uitlichten van een bepaald onderdeel. De enige voorwaarde die aan de opdracht is gesteld is dat het eindproduct plusminus 7 minuten film moet zijn. Tijdens de excursie worden geen verdere instructies gegeven. Op de plek van filmen (Belt-Schutsloot) is één inwoner van het dorp aanwezig om de leerlingen te helpen met het leggen van contacten binnen het dorp (bijvoorbeeld om een interview te regelen).

De opdracht wordt uitgevoerd tijdens een driedaagse excursie naar Belt-Schutsloot. In deze drie dagen doorlopen de leerlingen het gehele productieproces. De leerlingen bedenken een idee voor hun documentaire, bereiden de productie voor, filmen op locatie en monteren hun materiaal tot eindproduct. In hoofdstuk 2 heb ik aan de hand van Hobbs en Moore (2013) beschreven dat het productieproces uit een aantal verschillende fasen bestaat. Deze verschillende fasen zijn opeenvolgend: het identificeren van doelen, pre-productie, productie, postproductie en distributie en promotie (Hobbs en Moore 2013: 102). In het productieproces van de leerlingen heb ik echter niet al deze vijf fasen terug gezien. Uit de observaties blijkt dat het identificeren van de doelen gelijk liep aan pre-productie-activiteiten, zoals brainstormen en het ontwikkelen van ideeën over hoe de te filmen beelden en audio vast te leggen. De fase van het identificeren van doelen ving pas aan in de fase van de pre-productie. Beide fasen waren in de praktijk niet van elkaar te onderscheiden. Vooraf aan de opdracht op locatie was geen mogelijkheid tot het opzetten van een concreet plan met een doel, doelgroep, genre en boodschap - uitgezonderd van een enkele les waarin leerlingen beschikking hadden tot een laptop met internet om informatie op te zoeken over de omgeving waarin zij zouden filmen. In deze les is ook miniem met de leerlingen besproken wat een documentaire inhoudt.

Daarnaast bleef de fase van distributie en promotie van de filmproductie in de geobserveerde lespraktijk geheel buiten beschouwing. Tijdens de opdracht van de Thorbecke Scholengemeenschap was de distributie van het eindproduct bepaald door de leerkrachten. De gemaakte documentaires werden op de laatste dag van de excursie vertoond in bijzijn van de leerkrachten, leerlingen en een drietal overige, 'objectieve' bewoners uit de omgeving. Doel van deze vertoning was de leerlingen een plaats voor het vertonen van hun film te bieden en de leerkrachten de gelegenheid te bieden tot het becijferen van de film. Vanwege de aard van de vertoning was het voor de leerlingen niet nodig om na te denken over de distributie van hun film. In paragraaf 4.2 zal blijken dat de leerlingen weinig reflecteren op de doelen en doelgroep van hun filmproductie. Het buiten beschouwing laten van de fase van distributie en promotie in het maakproces biedt indirect een verklaring voor de beperkte reflectie op de doelen en doelgroep. De enige handeling die binnen deze fase zou kunnen vallen is dat leerlingen hun eindproduct op een USB-stick moesten aanleveren voor de filmvertoning. In mijn analyse laat ik deze fase verder dan ook buiten beschouwing.

4.2 DE LEERLINGEN IN INTERACTIE MET HET MAAKPROCES

In deze paragraaf analyseer ik hoe de leerlingen interacteren met het maakproces van de filmproductie. Hoe gaan leerlingen om met dit maakproces? Op welke wijze handelen ze tijdens het maakproces? Om dit te analyseren gebruik ik de uitspraken die leerlingen tijdens het diepte-interview. Deze onderbouw ik met een aantal situaties uit de observaties.

4.2.1 Ideevorming: planmatigheid van het maakproces

Uit de uitspraken van de leerlingen blijkt dat de leerlingen verschillend aan het maakproces beginnen. Sommige groepen leerlingen werken planmatig naar een beoogd einddoel toe, terwijl bij andere

groepen leerlingen de ideevorming minder duidelijk wordt gevormd. Uit de uitspraken van de leerlingen blijkt dat de planmatigheid van het productieproces samenhangt met de mate waarin de leerlingen conceptueel te werk gaan. Twee van de vier groepen leerlingen (GN, GT) vormen een inhoudelijk concept voor hun documentaire alvorens zij te werk gaan. In de interviews spreken beide groepen echter niet over het hebben van een concept, maar beide groepen beschrijven dat zij een bepaalde verhaallijn hebben verzonnen voor hun documentaire en dat zij vanuit deze verhaallijn zijn begonnen met het project. Groep Natuur zegt dat zij meteen een idee hadden bij één van de onderwerpen en stellen dat zij daarom dit onderwerp hebben gekozen:

> "Ja, we mochten kiezen uit vier onderwerpen… Kozen wij natuur, want we hadden al gelijk een idee erbij, wat we wouden."
>
> P., Groep Natuur

Tijdens het interview articuleert Groep Natuur hun concept niet geheel duidelijk (dat wil zeggen dat de leerlingen hun concept niet geheel uitleggen tijdens het interview) – ook al blijkt uit hun uitspraken wel dat zij een duidelijk doel voor ogen hadden. Tijdens het observeren beschrijven de leerlingen uit deze groep echter wel duidelijk dat zij een zelfbedachte verhaallijn volgen in hun documentaire. Tijdens het filmproces vertellen de leerlingen dat zij in de documentaire op zoek gaan naar otters, maar dat zij deze niet kunnen vinden. De opzet van de documentaire is dat in deze zoektocht naar otters allerlei andere interessante natuurvondsten worden gedaan, waarover zij in de documentaire vertellen. In het interview heb ik de leerlingen specifiek gevraagd naar de manier waarop zij op dit idee zijn gekomen. Zij zeggen hierover het volgende:

> [P] "Ja, we hadden al een idee. En toen in Belt-Schutsloot zijn we de ideeën gaan bedenken van, wat gaan we allemaal filmen? En toen uiteindelijk zijn we erop uitgekomen dat we op avontuur gingen in een boot, enzo. Ja, dat was wel leuk."
> [J] "Informatie verzamelen over de planten in de omgeving, want je moet natuurlijk wel wat kunnen vertellen. En dan ook… dan gingen wij op zoek naar bevers. Dat was gewoon…"
> [P] "Nee, de otter."
> [J] "Otter. Dat die heel nauwelijks te vinden was daar, dus dan was het juist leuk als je dan moeite zou doen om uiteindelijk op niks uit te komen"
>
> P., en J., Groep Natuur

Daarnaast geven P. en J. aan dat zij informatie hebben ingewonnen bij een bewoner van het dorp om het verhaal in hun documentaire inhoudelijk vorm te geven:

> "Nou, we hadden een man [bewoner van het dorp, red.] geïnformeerd of we een gesprek met hem konden hebben. En toen gingen we een beetje vragen over dieren… planten, die er allemaal leven. En toen hadden we het over de otter en ja, die bleek dus niet heel erg, uh… Die bleek heel zeldzaam te zijn."
>
> P., Groep Natuur

Ook uit de uitspraken van Groep Toerisme blijkt dat zij conceptueel te werk gaan. In de volgende beschrijving van hun idee komt hun concept naar voren:

> "[N] Want wij hadden er een beetje een idee van gemaakt om, uh, zeg maar, een reeks afleveringen… Uh… En dan hadden we weer een nieuwe aflevering over dorps-[onverstaanbaar] van Belt-Schutsloot, en dat vonden we wel leuk.
> [I] In de documentaire waren verschillende afleveringen?
> [N] Nee, nee. We deden, zeg maar, alsof we een serie waren gestart en dat we dan weer een nieuwe aflevering hadden.
> [I] Dit was één aflevering van de serie?

> [Is] Ja, net als dat we ook langs andere steden gaan. Daar kijken wat daar toeristische plekken zijn… Ja, en dit keer was het zeg maar Belt-Schutsloot. En het was ook wel leuk… We hadden er ook een grappig stukje in gedaan en dat is ook wel… leuk om op te nemen."
>
> N. en Is., Groep Toerisme

Beide groepen (GN, GT) funderen hun concept voor de documentaire inhoudelijk, dat wil zeggen dat bij beide groepen (in meer of mindere mate) sprake is van een verhaallijn in de documentaire en dat deze verhaallijn ook vooraf aan het maakproces is bepaald. Opvallend is dat beide groepen in hun ideevorming een tv-programma als uitgangspunt nemen voor hun eigen ideeën:

> "Ja, volgens mij kwam het bij ons allemaal toen we het over natuur hadden… Kwam het bij ons allemaal wel een beetje van, uh… Natuur, en dan dachten we… Freek Vonk.. Van dat LuckyTV-achtige."
>
> J., Groep Natuur

Groep Natuur stelt dat zij in hun ideevorming inspiratie hebben gehaald uit het televisieprogramma van Freek Vonk over natuur en deze als voorbeeld gebruiken voor de vormgeving van hun eigen documentaire. Ook de Groep Toerisme stoelt voor een gedeelte van hun ideevorming op een televisieprogramma. Zij hebben namelijk een deel van hun documentaire ingevuld met een (door hen zogenoemd) grappig gedeelte en stellen over de ideevorming van deze invulling het volgende:

> "Zoals een beetje in het klokhuis, heb je ook altijd een beetje in het midden zo'n grappig stukje"
>
> N., Groep Toerisme

De duidelijke conceptmatige aanpak van deze twee groepen (GT, GN) staat in contrast met de overige twee groepen (GD, GB). Groep Dorp en Groep Beroepen werken beide niet vanuit een overkoepelend thema – al gebruiken zij wel de onderwerpen zoals deze door de docenten zijn aangedragen. Bij deze twee groepen wordt de ideevorming voor hun documentaire niet inhoudelijk gefundeerd, maar juist vanuit stilistische elementen. Dat wil zeggen dat deze groepen met name letten op een aantal aspecten die zij in hun documentaire willen hebben, zoals sfeerbeelden (GD) en interviews (GB). Dit blijkt uit de volgende uitspraken van beide groepen:

> "We mochten zelf weten wat we… hoe we het gingen invullen… En, uh… Wat we wouden, bijvoorbeeld interview, of gewoon echt stukjes spelen. Wij hebben gekozen voor meer interviews te doen en de plekken zelf te laten zien."
>
> Lo., Groep Beroepen

> "We wouden gewoon sfeerbeelden, dat is wel mooi. Dat past wel bij een documentaire. Verder hadden we niet, dit willen we graag ofzo."
>
> A., Groep Dorp

Beide groepen articuleren hier welke elementen zij in hun documentaire willen hebben en bouwen vanuit dit gegeven de invulling van hun documentaire op. Ook Groep Toerisme, waarvan ik heb beschreven dat zij inhoudelijk gebruik maken van een concept in de ideevorming voor hun documentaire, beroept zich in hun keuzes voor de invulling van hun concept ook deels op deze aspecten van de documentaire, waarbij zij onder andere sfeerbeelden en een interview benoemen als elementen die zij in hun documentaire wilden verwerken:

> "We hebben niet altijd per se een heel plan geschreven, maar gewoon dingen dat we er wel in willen."
>
> Is., Groep Toerisme

De 'dingen' in deze uitspraak verwijzen naar sfeerelementen en een interview.

Qua aanpak op het gebied van ideevorming zijn er dus twee verschillende benaderingswijzen binnen de vier groepen te onderscheiden: 1) Twee van de vier groepen (GN, GT) formuleren een duidelijk inhoudelijk concept en werken om dit concept heen; 2) De overige twee groepen (GB, GD) formuleren geen duidelijk concept, maar funderen hun keuzes vanuit stilistische elementen. In hoofdstuk 2 heb ik omschreven dat de leerling in het stadium van concrete ervaring in de leercyclus een bepaalde leerintentie meebrengt in de ervaring. Vanuit de literatuur zou gesteld kunnen worden dat er twee verschillende leerintenties zijn te vinden in de aanpak van de leerlingen: voor twee van de vier groepen leerlingen is het doel om een verhaal neer te zetten in de documentaire (inhoudelijk), terwijl de andere twee groepen hebben bepaald welke (vorm)elementen zij in hun documentaire willen hebben. In hoofdstuk 2 heb ik aan de hand van Boud en Walker gesteld dat de leerintentie de leerling erop wijst om bepaalde stappen in het proces te nemen en bepaalde doelen te bereiken (1990: 64). Uit de uitspraken van de leerlingen blijkt dat hun benaderingswijze (gebaseerd op inhoud of op vorm) consequenties heeft voor de fundering van de keuzes die zij maken tijdens het maakproces. De groepen met een inhoudelijk concept (verhaallijn) (GN, GT) funderen hun keuzes aan de hand van de beoogde verhaallijn. Dat wil zeggen dat zij hun keuzes koppelen aan hun inhoudelijk concept (verhaallijn) en of het hierbij past. Bij de groep Natuur leidt dit tot een duidelijke visie op hoe zij het project aanpakken:

> "Ja, sowieso dat je eerst gaat bedenken wat je wil in grote lijnen. Ja, dan ga je het een beetje invullen. Wanneer doen we wat? Dan film je zo veel mogelijk beelden. Dan ga je editen. Pak je de beelden die je goed kan gebruiken, die gebruik je dan door elkaar. Goed en constant."
>
> J., Groep Natuur

Bij de groepen, die zich meer richten op de vorm en niet zozeer op een inhoudelijk concept, is de fundering van hun keuzes lastiger te duiden.

4.2.2 Intuïtief proces

Ondanks dat de groepen qua aanpak op gebied van ideevorming van elkaar verschillen (zie paragraaf 4.2.1), benaderen zij het filmproces wat betreft de invulling van hun documentaire wel grotendeels op dezelfde manier. Uit de uitspraken van de leerlingen kan worden afgeleid dat de leerlingen tijdens het maakproces voornamelijk intuïtief te werk gaan. Tijdens de observaties is dit met name te zien tijdens het filmen (productiefase) en het monteren (post-productiefase). Deze intuïtieve benadering van het filmproces ontstaat, zo blijkt uit de uitspraken, voornamelijk in interactie met de omgeving. Drie van de vier groepen (GT, GN, GD) geven aan dat zij tijdens het maakproces voornamelijk inspelen op de omgeving om op ideeën te komen. Een uitspraak van Groep Toerisme illustreert dat de leerlingen allereerst een aantal basisideeën opschrijven en vervolgens de invulling hiervan af laten hangen van wat zij in de omgeving tegenkomen:

> "Nou, we begonnen eigenlijk met dingen opschrijven, van wat lijkt ons leuk en wat past bij het onderwerp. En meestal gaan we dan op stap en krijgen we allemaal ideeën daarbij. En dan gaan we daarmee aan de slag."
>
> Is., Groep Toerisme

In deze uitspraak valt allereerst te stellen dat deze leerlingen op basis van twee verschillende aspecten keuzes maken, namelijk persoonlijk ("wat lijkt ons leuk") en inhoudelijk ("wat past bij het onderwerp"). Ten tweede valt uit de uitspraak te destilleren dat de exacte invulling van de documentaire ontstaat in interactie met de omgeving. De ideeën, waar de leerlingen mee aan de slag

gaan, worden gevormd tijdens het 'op stap gaan'. In een andere uitspraak benoemen de leerlingen van deze groep (GT) expliciet dat de ideeën zich spontaan vormen:

> [Is] "Als je ermee bezig bent, kom je altijd meer op ideeën"
> [N] "Ja, het gaat een beetje spontaan. Als je iets ziet, waarvan je denkt dat het bij toerisme past, gingen we daar een beetje ideeën bij opwekken"
>
> Is. en N., groep Toerisme

De specifieke invulling van de documentaire lijkt bij de leerlingen context gestuurd te zijn op basis van wat zij tegenkomen in de omgeving. Ook de andere groepen illustreren in hun uitspraken dat zij tijdens het filmproces inspelen op de omgeving en ter plekke bedenken wat ze gaan filmen:

> "Ja… Wat ook… Wat ik zelf ook heel erg leuk vond… Dat we dan bezig waren met filmen en dan net bedachten van, "oh, misschien is dat ook wel leuk om te doen, of dat ook wel leuk om te doen". Het is dan heel leuk om te zien dat het dan goed uitpakt. Als je dat dan edit en het hele filmpje terug ziet, is het heel leuk om te zien van, "oh, dat hebben we ter plekke bedacht en dat ziet er goed uit".
>
> J., Groep Natuur

In deze uitspraak wordt door leerling J. letterlijk gesteld dat de groep ter plekke de exacte invulling van de documentaire heeft bedacht. Tijdens de observaties zie ik dat leerlingen vooral in de productiefase (de fase van het filmen zelf) heel intuïtief te werk gaan en op impuls te beslissen wat ze gaan filmen. Vooraf stellen zij qua vorm wel wat ze willen filmen (interviews, sfeerbeelden), maar de inhoud bepalen zij ter plekke. Zo loopt Groep Dorp met name rond in Belt-Schutsloot om materiaal te verzamelen om te filmen zonder vooraf een doel te hebben bepaald waar zij naartoe gaan. De groep geeft in het interview aan dat zij op basis van wat ze leuk achtten, hebben beslist wat ze gingen filmen:

> "We hebben vooral veel sfeerbeelden gemaakt. En, ja, we hebben gewoon met veel mensen gepraat daar. En toen dachten we, 'oh, dit is wel leuk', en 'dat is wel leuk'."
>
> A., Groep Dorp

Een mogelijke verklaring voor deze manier van werken zou kunnen zijn dat de leerlingen op een locatie filmden waar zij nog niet eerder waren geweest. Eén van de leerlingen oppert dit ook als reden dat ze qua ideevorming nog veel moesten onderzoeken:

> "We hadden nog niet echt een idee wat we wouden… We kenden daar niks. Ja, en als je dan zoiets leuks eruit krijgt, dan ben ik daar wel trots op"
>
> J., Groep Natuur

Anderzijds is het ook opvallend dat de invulling van de documentaire bij zowel de groepen met een duidelijk concept als bij groepen zonder duidelijk concept op deze manier ontstaat. Dit zou erop kunnen duiden dat de invulling van de documentaire tijdens het maakproces per definitie intuïtief gebeurt. In hoofdstuk 2 (paragraaf 2.2.4) heb ik beschreven dat in het stadium van actief experimenteren door de leerlingen wordt ingegrepen in de leeromgeving. Idealiter grijpen leerlingen in in de leeromgeving nadat zij door middel van reflectie en generalisatie gekomen zijn tot een nieuw plan. In de voorgaande beschrijving van het maakproces lijkt het ingrijpen door de leerlingen echter intuïtiever te gebeuren. Boud en Walker stellen dat ingrijpen in de situatie door leerlingen zowel een bewuste handeling kan zijn, die tot stand komt na reflectie op de situatie, als een meer spontane handeling, die als reactie op de leeromgeving wordt gevormd vanuit de leerintentie van de leerling (Boud en Walker 1990: 72). Uit de uitspraken en observaties blijkt dat tijdens het maakproces van de leerlingen het laatste type handeling in het maakproces meer aan bod komt. Leerlingen spelen voornamelijk intuïtief in op de leeromgeving en handelen vanuit deze interactie.

4.3 HET MAAKPROCES EN REFLECTIE DOOR DE LEERLINGEN

Om van een leerervaring te leren is reflectie op de ervaring de beste katalysator (Di Stefano et al. 2016: 3). In deze paragraaf analyseer ik de reflectieve processen van de leerlingen tijdens en achteraf aan het maakproces. De reflectieprocessen van de leerlingen heb ik op drie verschillende vlakken beschouwd en getypeerd. In onderstaande paragrafen behandel ik de volgende aspecten rondom reflectie tijdens het maakproces:

1) Momenten van reflectie binnen het maakproces
2) Diepte van reflectie (in relatie tot de fundering van keuzes)
3) Reflectie achteraf: articulatie van verbeterpunten en kwaliteit van het eindproduct

Het beschouwen van reflectieprocessen bij mensen is een ingewikkelde zaak. Reflectie is een intern proces (Moon 2004: 2). Ik ben mij er van bewust dat de reflectieprocessen tijdens het maakproces zich ook deels in het hoofd (dat wil zeggen, in de gedachten) van de leerlingen afspelen. Moon stelt ook dat geschreven of gesproken reflectie geen directe spiegel is van wat er gebeurt in het hoofd, maar dat dit een representatie is van het reflectieproces (Moon 2004: 80). Het is van belang te stellen dat in de analyse van de reflectieprocessen van de leerlingen alleen de reflectieve handelingen van de leerlingen in beschouwing zijn genomen die ofwel door de leerlingen zijn verteld in de interviews ofwel door de leerlingen zijn gearticuleerd tijdens de samenwerking met de andere groepsleden. In mijn analyse gaat het dus altijd om een externalisering (door middel van spreken of schrijven) van de daadwerkelijke reflectieprocessen. Wat ik aanschouw in de observaties en interviews is een representatie van de reflectie die zich afspeelt bij de leerlingen. Enerzijds is dit een tekortkoming in het onderzoek, omdat in de analyse nooit met zekerheid gezegd kan worden dat de reflectie zich op een bepaalde manier afspeelt. Moon stelt dat bij het maken van een representatie van een reflectie (in welk medium dan ook) de inhoud van de reflectie altijd wordt gevormd en gemodelleerd in verschillende vormen (Ibid.). Dit betekent dat mogelijk de reflectieprocessen van de leerlingen uitgebreider zijn dan in dit onderzoek wordt beschreven. Anderzijds is er geen andere mogelijkheid om het reflectieproces bij de leerlingen te aanschouwen dan vanuit een gerepresenteerde vorm. Het is echter belangrijk in acht te nemen dat in de analyse alleen wordt gefocust op de reflectieve processen die door de leerlingen aan mij worden verteld of die tijdens het maakproces door de leerlingen woordelijk worden gearticuleerd.

4.3.1 Momenten van reflectie

In hoofdstuk 2 heb ik beschreven dat leerlingen op verschillende momenten kunnen reflecteren. Reflectie kan worden ondernomen tijdens de handeling, maar ook achteraf aan de handeling (Van der Poel et al. 2016: 6). Tijdens de handeling kunnen ook verschillende momenten van reflectie door de leerlingen worden ingebouwd in het maakproces. Uit de observaties blijkt dat de verschillende groepen leerlingen op heel verschillende momenten reflecteren op bepaalde zaken. Dit kan goed geïllustreerd worden aan de hand van een observatie van Groep Dorp en een observatie van Groep Natuur.

Groep Dorp bespreekt tijdens de filmfase van het project wie van de groep welke soort beelden gaat filmen. De ene helft van de groep gaat interviewen en de andere helft gaat sfeerbeelden maken. De aanpak tijdens de filmfase lijkt bij deze groep te zijn om zoveel mogelijk beelden te filmen en later (tijdens de monteerfase) maar te zien welke beelden ze allemaal hebben geschoten. Dit blijkt onder andere uit een gesprek tijdens het filmen tussen twee leerlingen van de groep, waarin ze bespreken wat

ze zullen gaan filmen. In dit gesprek stelt de ene leerling voor om een tractor te filmen, waarop de andere leerling stelt dat ze deze niet hoeven te filmen. Het antwoord hierop luidt: “maakt toch niet uit, zien we later wel”. Dit duidt erop dat het doel van de leerlingen is om zoveel mogelijk te filmen. Even later in het gesprek wordt dit ook kenbaar gemaakt door de volgende uitspraak van één van de leerlingen van de groep: “We maken gewoon veel beelden en dan zien we later wel”.

Groep Natuur bereidt het filmen van hun shots voor en gaat vervolgens op zoek naar een geschikte locatie. Zo filmen zij bij het water de introductiescène van hun documentaire, waarbij de presentator in het water springt om otters te vinden. De aanpak van deze groep is beduidend anders dan die van Groep Dorp. Dit blijkt onder andere uit het feit dat zij de takes op locatie meteen bekijken en sommige takes opnieuw opnemen, wanneer zij hier niet tevreden over zijn. Niet alleen zie ik de leerlingen dit doen, zij vertellen dit ook – al articuleren zij hierbij niet direct dat zij op de beelden reflecteren. Op de vraag wat zij lastig vonden tijdens het filmproces, antwoordt de groep als volgt:

> [P] “Ja, nou, bepaalde shots… Om echt die dieren goed in beeld te krijgen, zoals bepaalde insecten. Ja, die waren heel moeilijk in beeld te krijgen, dus ja dat was zeker wel moeilijk.”
> [I] “Hoe heb je dat opgelost?”
> [P] “Ja, gewoon zoveel mogelijk filmen gewoon. Proberen om toch een keer zo’n shot te krijgen, en het is toen toch wel gelukt”
>
> P., Groep Natuur

Tijdens het observeren van de genoemde situatie zie ik dat de leerlingen de beelden soms meteen beoordelen of het object (dat wil zeggen, de insect) goed in beeld gebracht is en soms de beelden terug kijken om te zien of het shot goed is. Hieruit blijkt dat de leerlingen uit deze groep reflecteren op de geschoten beelden tijdens de filmfase en eventueel ingrijpen door een shot opnieuw te nemen.

De twee groepen reflecteren dus op verschillende momenten op hun filmmateriaal. De leerlingen van Groep Dorp reflecteren in de monteerfase op het geschoten filmmateriaal, terwijl Groep Natuur op een eerder moment reflecteert op het gefilmde materiaal te reflecteren. Opvallend is dat juist de groep die een duidelijk concept had vooraf aan het maakproces al eerder op het gefilmde materiaal reflecteert. Mogelijk bestaat er een verband tussen de conceptuele aanpak van de groep en het moment dat zij kiezen om te reflecteren op het filmmateriaal. Dit blijkt ook uit een uitspraak van Groep Dorp tijdens de monteerfase. Groep Dorp heeft eerst al het filmmateriaal dat zij hebben geschoten in het monteerprogramma gezet en bekijken vervolgens welke beelden ze gaan gebruiken. Tijdens deze observatie stel ik de leerling de vraag hoe zij te werk gaat. Hierop wordt als volgt geantwoord:

> “We zochten eerst een intro en kijken naar, “wat is Belt-Schutsloot”. En we hadden een vrouw geïnterviewd en die vertelt dan. En dan zegt ze iets over riet, en dan zoeken we een beeld over riet, of bijvoorbeeld over de supermarkt.”
>
> Leerling, Groep Dorp

Uit deze uitspraak blijkt dat de groep de keuzes om bepaalde beelden te gebruiken funderen aan de hand van wat de geïnterviewde vertelt. Mogelijk reflecteren de leerlingen pas in de monteerfase op de geschoten beelden, omdat zij eerder geen duidelijk concept hadden geformuleerd en mogelijk geen duidelijk kader hadden van waaruit zij de beelden konden beoordelen. Groep Natuur evalueert het filmmateriaal namelijk heel anders tijdens de monteerfase. Groep Natuur evalueert eerst de filmbeelden afzonderlijk op de bruikbaarheid van het beeld. Vervolgens zetten zij de beelden die zij bruikbaar achten op volgorde van hun verhaal in het edit-programma.

In hoofdstuk 2 heb ik beschreven dat de leercyclus op verschillende momenten kan worden begonnen en dat het doorlopen van de cyclus ook meerdere malen gedaan kan worden. Uit bovenstaande analyse blijkt dat leerlingen verschillende momenten kiezen om te reflecteren op het door hen gefilmde beeldmateriaal. Vanuit de leercyclus kan over het voorgaande voorbeeld gezegd worden dat de leerlingen van Groep Natuur tijdens het filmen het stadium Reflectieve Observatie bereiken met betrekking tot hun beeldmateriaal. Groep Dorp belandt pas in de monteerfase in het stadium Reflectieve Observatie in de leercyclus. Dit betekent dat de leercyclus zich niet bij alle groepen op dezelfde momenten voltrekt. Deze beschrijving laat zien dat verschillende groepen leerlingen de leercyclus verschillend kunnen doorlopen. Dit lijkt erop te duiden dat sommige groepen de leercyclus per productiefase geheel doorlopen (GN), terwijl andere groepen de leercyclus eenmaal per productieproces lijken door te lopen (GD). Mogelijk bestaat hier een verband tussen de conceptuele aanpak van de groepen en het moment dat zij kiezen om te reflecteren. Groep Natuur had van te voren een beoogde verhaallijn voor hun documentaire, terwijl Groep Dorp geen duidelijk inhoudelijk concept voor ogen had (zie paragraaf 4.2). Opvallend is dat de groep (GN) die een duidelijk inhoudelijk concept had vooraf aan het maakproces de groep is die tijdens het filmen op het filmmateriaal reflecteert, terwijl de groep zonder duidelijk concept pas in een latere productiefase (namelijk in de monteerfase). Dit zou erop kunnen duiden dat leerlingen de leercyclus zeer verschillend doorlopen tijdens het maakproces. Om over het verband tussen een duidelijke planmatige aanpak en het moment van reflectie binnen het productieproces een daadwerkelijke conclusie te kunnen trekken, zal hier echter specifiek vervolgonderzoek naar gedaan moeten worden. Uit de voorgaande beschrijving kan worden opgemaakt dat het moment van reflectie bepalend is voor de wijze waarop het maakproces zich voltrekt.

4.3.2 Diepte van reflectie

Niet alleen het moment waarop de leerlingen reflecteren is belangrijk om te leren van het maakproces, ook de kwaliteit van de reflectie is bepalend voor hetgeen de leerlingen leren. In hoofdstuk 2 heb ik beschreven dat reflectie kan leiden tot het vormen van nieuwe concepten en generalisaties over media (zie paragraaf 2.2.2.3). Ook heb ik in hoofdstuk 2 gesteld dat reflectie niet altijd op hetzelfde niveau plaatsvindt. Moon stelt dat er verschillende dieptes van reflectie zijn (Moon 2004: 97) – ik noem deze verschillende dieptes ook wel niveaus van reflectie. Ik heb geanalyseerd welke niveaus van reflectie in de uitspraken van de leerlingen tijdens de diepte-interviews worden benaderd. Ik noem hier specifiek de term ‘benaderen’, omdat het onderscheid tussen de verschillende dieptes van reflectie soms lastig te duiden is. Hierover zal ik verderop in deze paragraaf nog uitweiden. Per uitspraak van de leerlingen (dat wil zeggen, per antwoord op de vragen) heb ik gekeken welk niveau van reflectie door de leerlingen wordt gebruikt. Deze zijn in schema’s in de bijlage te vinden. Omdat de interviews van elkaar afwijken – bij diepte-interviews is er namelijk ruimte om door te vragen -, komen in de analyseschema’s (zie bijlage) de nummers van de uitspraken van de verschillende groepen niet altijd met elkaar overeen. Dat wil zeggen dat de nummers van de uitspraken van de groepen niet met elkaar corresponderen. Ik heb met name gekeken naar of de diepte van reflectie van de leerlingen correspondeert met de vorm van de vraagstelling. Sommige vragen zetten meer aan tot reflectie; andere meer tot beschrijving. Af en toe heb ik op de antwoorden van de leerlingen doorgevraagd. Doorvragen zou kunnen leiden tot een diepere vorm van reflectie, omdat het de leerlingen aanzet om voorgaande antwoord ofwel anders te formuleren ofwel te specificeren. In deze paragraaf analyseer ik welke diepte van reflectie door de leerlingen wordt benaderd tijdens het spreken over hun maakproces en hun eindproduct.

De meeste uitspraken van de leerlingen blijven op het niveau van beschrijvende reflectie. Bij beschrijvende reflectie wordt voornamelijk een beschrijving gegeven van de gebeurtenis, waarbij vanuit één perspectief wordt gereflecteerd op deze gebeurtenissen (zie paragraaf 2.3). Deze vorm van reflectie is een diepere vorm van een beschrijving, maar de diepte van reflectie blijft in deze vorm beperkt. Drie van de vier groepen (GD, GT, GB) spreken tijdens het interview voornamelijk op het niveau van beschrijvende reflectie. Alleen Groep Natuur spreekt vaker op het niveau van beschrijving dan op het niveau van beschrijvende reflectie tijdens het interview. Beschrijvende reflectie wordt tijdens het interview het meest bereikt wanneer leerlingen over hun maakproces, de opdracht en hun eindproduct spreken. In de meeste gevallen wordt het niveau van reflectie bepaald door de vraag die is gesteld (dat wil zeggen dat de gestelde vraag aanzet tot (een zekere mate van) reflectie). Dit blijkt bijvoorbeeld uit dat de leerlingen op de eerste vraag van het interview, waarin wordt gevraagd naar een beschrijving van de opdracht, vrijwel allemaal een antwoord geven van het type 'beschrijving'. Ook geven de leerlingen bij doorvragen vaker een antwoord dat past bij beschrijvende reflectie.

Opvallend is het woordgebruik in uitspraken in de categorie 'beschrijvende reflectie'. In deze categorie uitspraken worden veel subjectieve termen, als 'leuk', 'saai' en 'goed' gebruikt door de leerlingen. Deze subjectieve termen worden door de leerlingen in de meeste gevallen niet gespecificeerd. Dat wil zeggen dat de leerlingen geen uitleg geven wat ze precies bedoelen met deze term in de context waarover zij spreken. Ook bij doorvragen op het antwoord blijft een verklaring over het woordgebruik vaak uit. De volgende uitspraak van leerling A. uit Groep Dorp op de vraag wat ze zouden willen veranderen aan de documentaire, illustreert dit:

> "Ja, maar ook als het bijvoorbeeld vijf minuten was of vier minuten, dan was het echt wel leuker. We hadden gewoon een stukje interview en een paar sfeerbeelden erin gedaan. En dan was het gewoon niet zo saai, maar wel gewoon mooi en goed. Dus dat zou wel leuk zijn."
>
> A., Groep Dorp

Ook bij doorvragen specificeren de leerlingen niet wat zij precies bedoelen met 'mooi', 'goed' en 'leuk'. Beschrijven van het 'waarom' blijft beperkt, en de subjectieve termen lijken afdoende verklaring te zijn. Deze uitspraak blijft dus beperkt tot het niveau van beschrijvende reflectie.

In een enkel geval benaderen de uitspraken van de leerlingen het niveau van dialogische reflectie. Alle groepen zijn ten minste één keer tot dialogische reflectie gekomen tijdens het interview. Op dit niveau nemen de leerlingen afstand van de gebeurtenissen, oftewel van de leerervaring. Daarnaast blijkt uit deze reflectievorm dat de leerlingen erkennen dat de situatie niet simpel was en dat er verschillende perspectieven op de leerervaring bestaan. In de gevallen dat leerlingen op het niveau van dialogische reflectie spreken reflecteren zij op hun eigen handelen. Een voorbeeld hiervan is een uitspraak van Groep Dorp. In deze uitspraak wordt gereflecteerd op het eigen eindproduct in relatie tot het eindproduct van de andere groepen:

> "Het was ook wel zeven minuten, was ook wel erg lang. En we hadden, zeg maar, niet echt een…. andere groepjes hadden een… ja nou niet elk groepje… Maar een paar andere groepjes hadden een verhaal erin en daarom heen gewerkt. En wij hadden niet echt… we wisten niet echt hoe we dat moesten doen. We hadden niet echt goed bij nagedacht, maar zeven minuten is wel lang om gewoon sfeerbeelden erin te doen."
>
> A., Groep Dorp

Uit deze uitspraak blijkt dat de leerlingen van GD niet alleen reflecteren op hun eigen eindproduct ten opzichte van het eindproduct van de andere groepen; ze bespreken ook enkele elementen waarom in hun eindproduct geen verhaallijn was verwerkt. Dit demonstreert dat de leerlingen afstand nemen van

de gebeurtenissen en handelingen. Daarnaast proberen de leerlingen van de gebeurtenis te leren door te benadrukken wat zij tijdens het maakproces anders hadden kunnen doen. De leerlingen stellen in deze uitspraak (en ook bij doorvragen niet in de daarop volgende uitspraken) geen alternatieve handeling voor om in een volgende ervaring een andere uitkomst te verkrijgen.

Opvallend is dat geen van de leerlingen het niveau van kritische reflectie benaderd. Mogelijkerwijs heeft deze uitkomst van mijn analyse te maken met het feit dat de leerlingen tijdens de interviews spreken en niet schrijven. Het model om dieptes van reflectie te beschrijven wordt door Moon voornamelijk gebruikt om leerlingen te leren reflecteren in geschreven vorm (Moon 2004: 97). Tijdens de diepte-interviews reflecteren de leerlingen in gesproken vorm. Mogelijkerwijs is dit niet het juiste medium om tot diepere vormen van reflectie te komen. In geschreven reflectiestukken zouden de leerlingen kans hebben om op hun schrijfsel te reflecteren en deze vervolgens aan te passen. Dit zou kunnen leiden tot een diepere reflectie op de gebeurtenissen. Om reflectie op hun maakproces en eindproduct te stimuleren, zouden de leerlingen dus het beste aangezet kunnen worden tot reflectie in geschreven vorm (bijvoorbeeld door het schrijven van een verslag over het maakproces).

In bovenstaande analyse van de niveaus van reflectie in de uitspraken van de leerlingen heb ik de meest duidelijke voorbeelden van de verschillende diepten van reflectie beschreven. Tijdens het analyseren van de uitspraken blijkt dat, ondanks dat Moon beschrijft hoe de verschillende dieptes van reflectie er in de praktijk uit zouden moeten zien – ze geeft hierbij een voorbeeldbeschrijving – (Moon 2004: 196-203), het model minder bruikbaar is dan vooraf gedacht. De antwoorden van de leerlingen zijn vaak niet duidelijk te plaatsen binnen één van de types van reflectie die Moon beschrijft. Een reden hiervoor is dat het model van Moon een glijdende schaal betreft. Dit wil zeggen dat de diepste vorm van reflectie (kritische analyse) in het model tevens de voorgaande vormen van reflectie (beschrijving, beschrijvende reflectie en dialogische reflectie) in zich houdt. Wanneer wordt gesproken op het niveau van kritische analyse worden dus ook de niveaus beschrijving, beschrijvende reflectie en dialogische reflectie gebruikt. Door deze opzet van het model is de boven- en ondergrens van de verschillende niveaus van reflectie soms moeilijk vast te stellen. Binnen het model worden geen duidelijke specificaties gegeven van de boven- en ondergrenzen van de verschillende niveaus van reflectie. Met name de korte antwoorden van de leerlingen op de vragen lijken vaak grensgevallen te zijn. Moon gebruikt zelf als voorbeeld ook een langere beschrijving van minimaal een halve pagina (Ibid.). Het model lijkt daarom beter geschikt voor langere beschrijvingen. Voor kortere beschrijvingen is het model minder geschikt. Voor vervolgonderzoek zou het interessant zijn specifieke reflectieverslagen over het maakproces van de leerlingen te analyseren. Een tweede reden waarom het model minder bruikbaar blijkt dan gedacht, heb ik eerder in deze paragraaf al beschreven; het model specifiek gemaakt is om geschreven vormen van reflectie te beschouwen. Voor gesproken analyses van reflectie lijkt het model minder geschikt.

Concluderend kan worden gesteld dat leerlingen achteraf aan het proces in een maakproces reflecteren op hun maakproces. Leerlingen reflecteren voornamelijk op hun eigen maakproces, hun eindproduct en de opdracht – hierbij moet worden gezegd dat deze onderwerpen zijn deels door de vragen zijn aangedragen – op het niveau van beschrijvende reflectie. Leerlingen bekijken daardoor het maakproces en hun eindopdracht vanuit één perspectief, maar reflecteren wel degelijk op hun eigen maakproces. De uitspraken op het niveau van beschrijvende reflectie blijven echter beperkt qua analyse. In de uitspraken wordt voornamelijk een aanzet gegeven tot reflectie. Leerlingen vinden het lastig aan te geven waarom zij bepaalde keuzes maken en waarom zij bepaalde handelingen doen tijdens het productieproces. Verklaringen worden soms gegeven door middel van subjectief woordgebruik. Termen als ‘mooi’ en ‘goed’ dienen hierbij als afdoende verklaring binnen de reflectie.

4.3.3 Reflectie achteraf

Tijdens de interviews heb ik de leerlingen gevraagd naar verbeterpunten ten aanzien van hun maakproces en naar hun eigen oordeel over hun documentaire. Uit de uitspraken rondom verbeterpunten blijkt dat leerlingen hier op twee manieren op reageren: 1) de leerlingen zoeken verbeterpunten buiten het eigen maakproces (GT, GB), en 2) de leerlingen bespreken hun eigen maakproces als verbeterpunt (GB, GT, GN, GD). Deze laatste categorie is vervolgens onder te verdelen in leerlingen die kritisch zijn op het verloop van het maakproces zelf (GB, GT) en leerlingen die kritisch zijn op hun eigen eindproduct (GN, GD).

Drie van de vier groepen leerlingen (GT, GB) articuleren verbeterpunten buiten het eigen maakproces. Van deze groepen dragen twee groepen (GT, GB) aan dat ze tijdgebrek ervoeren tijdens het maakproces. Op de vraag wat de leerlingen een volgende keer anders zouden willen doen antwoorden deze groepen als volgt:

> "Zijn altijd wel verbeterpunten, denk ik weer. Maar misschien wel een beetje dezelfde opbouw als we nu hadden, maar we hadden ook niet heel veel tijd, dus… Als we wat meer tijd hadden… dat je dan ook weer op nieuwe ideeën komt. En dingen weer een keer opnieuw doet. Dat zou extra goed lukken, zeg maar."
>
> Is., Groep Toerisme

> "En ik denk ook dat het beter was geweest als je misschien… Ja.. We hebben er [het monteren, red.] misschien twee uur over gedaan, maar ik denk, je… Wij doen er normaal wel een paar dagen over, of een paar lesuren ofzo. Van, we verspreiden het een beetje. Dat je misschien met wat meer ideeën komt. Nu is het in één keer zo van, ja, we moeten van zo laat… moet je het af hebben. Want we willen dit en dit ook nog doen. Ja, en we moeten… die dag daarna moest het al laten zien. Dus ik denk dat het ook wel, als het iets verspreid was."
>
> Lo., Groep Beroepen

Opvallend is dat beide groepen tijd en het genereren van ideeën aan elkaar relateren. Beide groepen articuleren dat wanneer zij meer tijd hebben, zij waarschijnlijk ook meer of nieuwe ideeën zouden hebben. Het hebben van meer ideeën lijkt in de ogen van de leerlingen een goed punt te zijn om een betere documentaire te maken. Daarnaast geeft de groep Beroepen aan dat zij last hadden van technische problemen en stellen dat hun documentaire beter zou zijn geweest als zij geen last hadden gehad van dit technische probleem. Het probleem betrof het niet goed opslaan van de het filmmateriaal na het editen.

Alle groepen leerlingen (GB, GT, GN, GD) reflecteren op hun eigen maakproces als verbeterpunt voor een volgend maakproces. Hierbij dragen zij echter allemaal andere punten aan voor verbetering. Drie van de vier groepen spreken over verbeterpunten rondom het verloop van het maakproces zelf (GB, GT, GN). Verbeterpunten op het gebied van het verloop van het maakproces hebben te maken met de planning (GB), het maken van meer filmmateriaal (GT) en de taakverdeling (GN). De groepen Toerisme en Natuur geven hierbij beide aan dat zij eigenlijk heel erg tevreden zijn over hun documentaire. Het verbeterpunt dat zij noemen wordt dan ook genoemd, omdat zij toch iets moeten noemen. Daarnaast noemen zij in diezelfde zin het woord "misschien". Het is dus onduidelijk of zij dit echt zouden willen verbeteren, of dat zij dit alleen noemen, omdat ernaar wordt gevraagd. Uit de uitspraken blijkt in ieder geval dat zij over deze punten niet gesproken zouden hebben als er niet specifiek gevraagd was om iets te benoemen dat zij anders hadden willen doen. Naast deze verbeterpunten over het verloop van het maakproces, worden in de interviews door twee groepen (GN, GD) verbeterpunten genoemd ten aanzien van het eindproduct. Bij Groep Natuur gaat het hier om kleine suggesties voor verbetering:

[P] “Oh… Ah, misschien nog iets meer editen ofzo. Voor de rest zag het er wel goed uit.”
[J] “Paar kleine foutjes wegwerken misschien. Nog iets va een aftiteling… iets van een intro.”
[P] “Andere muziekjes”
[J] Ja, een intro opnemen, en het intro ervoor zetten. Zoiets, andere muziekjes eronder. Ja.”

P. en J., Groep Natuur

Groep GD, die aangeeft niet geheel tevreden te zijn over de eigen documentaire, articuleert dat zij niet goed hebben nagedacht over de verhaallijn in hun documentaire:

“En we hadden, zeg maar, niet echt een… andere groepjes hadden een… ja nou niet elk groepje… Maar een paar groepjes hadden een verhaal erin en daar omheen gewerkt. En wij hadden niet echt… we wisten niet echt hoe we dat moesten doen. We hadden niet echt goed bij nagedacht, maar zeven minuten is wel lang om gewoon sfeerbeelden erin te doen.”

A., Groep Dorp

Opvallend is dat de reflectie van de leerlingen op hun eigen documentaire ontstaat in de vergelijking van hun eigen documentaire met die van andere groepen. Dit wijst erop dat de leerlingen van Groep Dorp heel goed in staat zijn om hun eigen documentaire te beoordelen, hierop te reflecteren en te ontdekken in hoeverre deze afwijkt van de overige documentaires. Ook zijn zij in staat te duiden welk aspect er aan hun documentaire veranderd kan worden om deze te verbeteren.

Niet alleen heb ik de leerlingen gevraagd naar verbeterpunten ten aanzien van hun maakproces. Ik heb hen ook bevraagd over de criteria die zij hanteren om hun eigen (en andermans) documentaire te beoordelen. Ik heb de leerlingen de vraag gesteld: Hoe weet je dat je een goede documentaire hebt gemaakt? Drie van de vier groepen (GB, GN, GD) geven hierbij meteen aan dat zij de kwaliteit van hun documentaire meten aan de reacties van anderen:

[La] “Als je… Als andere mensen zeggen dat het een goede documentaire is.”
[Lo] “Als je meer positieve reacties krijgt dan negatieve denk ik. En als je er zelf tevreden mee bent. Dat je er zelf zo tevreden mee bent dat je denk van, ja, ik vind het wel goed.”

La. en Lo., Groep Beroepen

“Aan de reacties, want ik vond… Ik zag dat de docenten er wel blij mee waren dat het zo goed gelukt was. Enne, ja, uh, de rest moest volgens mij ook wel redelijk lachen om een paar grapjes, dus… Volgens mij was het wel een leuke documentaire om naar te kijken.”

P., Groep Natuur

“Nou, uhm… uh… Je weet wel. Je hoort wel wat andere mensen ervan vinden. En ja… uh… ja… je weet zelf wel een beetje wat goed is en wat niet. Maar… uh… ja… Vooral als de camera beweegt enzo, dan weet je wel, dit is echt niet serieus gemaakt. Als ja… dat spreekt wel een beetje voor zich.”

V., Groep Dorp

De overige groep (GT) articuleert ook het meten van de kwaliteit aan de reacties van anderen, maar stelt dit op een verkapte wijze. Deze groep zegt niet expliciet dat ze kijken naar de reacties van anderen, maar articuleren wel dat het belangrijk is wat anderen vinden om te weten wanneer een documentaire goed is gemaakt:

“En dat het ook leuk blijft om naar te kijken eigenlijk. Want als ze het saai gaan vinden dan… is het denk ik niet zo’n goede documentaire”

Is., Groep Toerisme

Ook het woordgebruik in deze uitspraken typeert de mate waarin leerlingen in staat zijn om aan te geven wat een goede documentaire is. Leerlingen spreken vooral in termen van 'goed' en 'saai'. Bij twee van de groepen (GT, GD) heb ik doorgevraagd of ze kunnen aangeven wat ze met 'goed' bedoelen. Beide groepen geven aan dat ze dit niet weten. V. uit Groep Toerisme geeft meteen toe dat ze niet weet wat ze eigenlijk bedoelt. Groepsgenoot A. probeert vervolgens wel antwoord te geven, maar ook haar beschrijving blijft zeer miniem:

> [V] "Hmm… [stilte]… Ja, weet ik niet zo goed."
> [A] "Nou, ik denk wel als je mooie beelden maakt vooral. En, uhm… weinig beweegt, en als het goed gemonteerd hebt. Als het goed in elkaar overloopt. En een verhaal heeft, of nou ja, niet een verhaal, maar niet zo alleen sfeer… plaatje, plaatje… maar door elkaar ofzo. Als het gewoon een beetje duidelijk is. En netjes eigenlijk wel."
>
> V. en A., Groep Dorp

Ook uit het antwoord van Groep Natuur blijkt dat het lastig is te weten wanneer een documentaire goed is. Vervolgens doet de groep meteen weer een beroep op dat dit het beste af te lezen is aan de hand van de reacties van anderen (bijvoorbeeld klasgenoten):

> [P] "Dat kun je niet heel goed weten, maar als je zelf kijkt en je vindt het zelf ook goed. Ik denk dat je ook wel veel weet."
> [J] "En desnoods vraag je nog één of twee klasgenoten om 't te bekijken, wat hun ervan vinden. Daar krijg je misschien ook nog kritiek op. Zo van, "ik zou dat veranderen, of dat veranderen". Kan je zo tot het mooiste… Nou ja."
>
> P. en J., Groep Natuur

Daarnaast blijkt uit deze uitspraak ook dat weten wanneer een documentaire goed is deels ook intuïtief gaat. P. geeft namelijk aan: "Ik denk dat je ook wel veel weet" (zie bovenstaande uitspraak). Ook uit één van de bovenstaande uitspraken van Groep Dorp blijkt dat zij grotendeels afgaan op hun intuïtie als het gaat om de beoordeling van hun documentaire. Een deel van deze uitspraak luidt als volgt:

> "Nou, uhm… uh… Je weet wel. Je hoort wel wat andere mensen ervan vinden. En ja… uh… ja… je weet zelf wel een beetje wat goed is en wat niet."
>
> V., Groep Dorp

Wellicht is het effect van het niet goed weten wat een documentaire goed maakt wel de reden dat leerlingen aangeven dat zij de kwaliteit van hun documentaire voornamelijk meten aan de reacties van anderen. Echter is dit niet zo door de leerlingen gearticuleerd en blijft dit dus een speculatie.

Over de reflectie van leerlingen achteraf aan het maakproces kan worden gesteld dat de groepen leerlingen verschillende punten benoemen die zij in een volgende ervaring anders zouden doen. Bij twee van de vier groepen liggen de verbeterpunten buiten het eigen maakproces. Daarnaast bespreken alle groepen in ieder geval één verbeterpunt binnen hun eigen maakproces. Enkele van hen reflecteren op het verloop van het maakproces zelf, terwijl anderen kritisch reflecteren op hun eigen eindproduct. Daarnaast blijkt dat leerlingen het lastig vinden te typeren wat een documentaire goed maakt. Zoals in de vorige paragraaf beschreven blijft de articulatie van de leerlingen steken op onduidelijk gedefinieerde woorden als 'goed' en 'mooi'. Daarnaast meten de leerlingen – wellicht omdat zij niet goed weten wat een documentaire goed maakt – de kwaliteit van hun documentaire aan de reacties van anderen.

4.4 BEVINDINGEN HOOFDSTUK 4

In dit hoofdstuk is de volgende deelvraag beantwoord:

4) Welke reflectieve handelingen passen leerlingen toe tijdens het zelf produceren van media? En, op welke wijze passen ze deze toe?

j) Hoe wordt het zelf produceren van media onderwezen als onderdeel van mediawijsheid op de Thorbecke Scholengemeenschap?
k) Op welke wijze handelen leerlingen tijdens het maakproces van een filmproductie?
l) In hoeverre reflecteren leerlingen op hun eigen maakproces? En, op welke wijze reflecteren leerlingen?

De filmproductie-opdracht, die de leerlingen op de Thorbecke Scholengemeenschap uitvoeren, is een proeve van bekwaamheid, waarbij alle geleerde zaken in de praktijk gebracht kunnen worden. Tijdens het maakproces doorlopen de leerlingen het gehele productieproces van een filmproductie. In de lespraktijk vallen de fases 'identificeren van doelen' en 'pre-productie' met elkaar samen. Ook de laatste productiefase (distributie en promotie) kwam tijdens het maakproces vrijwel niet aan bod. Dit wil zeggen dat de leerlingen zich tijdens het maakproces voornamelijk focussen op – al dan niet in deze volgorde: brainstormen; het ontwikkelen van ideeën over hoe te filmen en audio vast te leggen; plannen van de opeenvolging van filmbeelden; verzamelen van beeldmateriaal en opnemen van audiomateriaal; beoordelen van de beeld- en geluidskwaliteit van het opgenomen materiaal; samenstellen van beeld en geluid, en; monteren van de filmbeelden.

Uit de uitspraken van de leerlingen blijkt dat de leerlingen verschillend aan het maakproces beginnen. Sommige groepen leerlingen werken planmatig naar een beoogd einddoel toe, terwijl bij andere groepen leerlingen de ideevorming minder duidelijk wordt geformuleerd. De planmatigheid van het productieproces hangt samen met de mate waarin de leerlingen conceptueel te werk gaan. De helft van de groepen fundeert de keuzes omtrent hun documentaire vanuit een inhoudelijk concept. De andere groepen stellen eerst een aantal elementen, zoals interviews of sfeerbeelden, vast en geven de documentaire vorm aan de hand van deze elementen.

De invulling van de documentaire wordt door de leerlingen wel grotendeels op dezelfde manier gedaan. Tijdens het maakproces gaan de leerlingen voornamelijk intuïtief te werk. Dit is vooral zichtbaar tijdens het filmen en het monteren. De ideeën waar de leerlingen mee aan de slag gaan worden gevormd in interactie met de omgeving. De handelingen van de leerlingen zijn te typeren als spontane handelingen, die worden gevormd vanuit de leerintentie en in interactie met de omgeving.

Tijdens het maakproces doorlopen de leerlingen de stadia van de leercyclus verschillend. De leerlingen reflecteren op verschillende momenten in het maakproces op hun filmmateriaal. Leerlingen, die in een vroeger stadium van het filmproces reflecteren op hun filmmateriaal, hebben de kans om beelden opnieuw op te nemen. Het moment van reflectie is bepalend voor de wijze waarop het filmproces zich voltrekt. Niet alleen het moment waarop de leerlingen reflecteren is belangrijk om te leren van het maakproces, ook de kwaliteit van de reflectie is bepalend voor hetgeen de leerlingen leren. De kwaliteit van reflecties is lastig te meten. De leerlingen reflecteren (tijdens de diepte-interviews) wel degelijk achteraf aan het maakproces, maar deze vorm van reflectie blijft echter beperkt.

Hoofdstuk 5

BIJDRAGE VAN HET ZELF PRODUCEREN VAN MEDIA AAN KRITISCH REFLECTEREN OP MEDIA

In hoofdstuk 4 heb ik omschreven in hoeverre leerlingen tijdens en na het maken van een videoproductie reflecteren op hun eigen maakproces en eindproduct. In dit hoofdstuk beschouw ik wat dit mogelijkerwijs betekent voor het vormen van kritisch begrip op media-inhoud (vanuit het zelf produceren van media). Tijdens de interviews heb ik de leerlingen gevraagd naar hun perspectief op mediawijsheid in relatie tot het zelf produceren van media. In dit hoofdstuk zet ik uiteen hoe de leerlingen aankijken tegen de rol van het zelf produceren van media ten opzichte van hun eigen mediawijsheid. Daarmee wordt de volgende deelvraag beantwoord:

4) Op welke manieren draagt het zelf produceren van media bij aan het kritisch reflecteren op media door leerlingen?

5.1 LEERLINGEN, MEDIAWIJSHEID EN HET ZELF PRODUCEREN VAN MEDIA

In deze paragraaf beschouw ik hoe leerlingen aankijken tegen de rol van het zelf produceren van media met betrekking tot de manier waarop zij met media omgaan. Aan de hand van de uitspraken van de leerlingen typeer ik wat de leerlingen zelf articuleren over de manier waarop het zelf produceren van media bijdraagt aan kritische reflectie op media. Allereerst behandel ik in deze paragraaf de definitie van mediawijsheid die leerlingen hanteren. Vervolgens onderzoek ik hoe de leerlingen het zelf produceren van media in verband brengen met mediawijsheid en welke vaardigheden omtrent mediawijsheid leerlingen denken te hebben geleerd door zelf media te produceren.

5.1.1 Mediawijsheid

Leerlingen geven aan dat praktijkles (dat wil zeggen, het zelf produceren van media) wel degelijk bijdraagt aan hun inzicht in media. In de interviews is dit echter moeilijk terug te lezen, omdat de leerlingen de leeruitkomsten van het zelf produceren van media niet direct koppelen aan mediawijsheid. De voornaamste reden dat leerlingen het zelf produceren van media niet direct koppelen aan mediawijsheid is omdat leerlingen een minder inclusieve definitie van mediawijsheid hanteren dan in het Mediawijsheid Competentiemodel vermeld. Uit de interviews blijkt dat leerlingen mediawijsheid met name koppelen aan “omgang met media” en “veilig gebruik van internet”. De koppeling tussen mediawijsheid en “omgang met media” komt naar voren in de volgende uitspraken:

> “Nou, als je weet hoe je op social media met dingen om moet gaan. Zoals, welke foto’s je wel moet posten… Als je dat een beetje weet, ja, ik denk dat je dan wel mediawijs bent.”
>
> J., Groep Natuur

> “Als je niet achterlijk met media omgaat.”
>
> La., Groep Beroepen

Alle groepen zijn niet specifiek in hun antwoord op wat mediawijsheid precies inhoudt. Eén van de groepen (GD) geeft aan dat het voor hen onduidelijk is wat mediawijsheid is:

> "Mediawijs. Ja, je zegt altijd, ja, mediawijs dit en dat, maar ja, wat het nou echt is. We doen heel veel dingen wat in de media is en wat gewoon een beetje… Wat gewoon nieuw is vooral. Maar echt, ja, zo diep erop in dat doen we niet echt."
>
> A., Groep Dorp

De overige groepen leerlingen (GT, GN, GB) omschrijven in hun definitie dat het hier gaat om de manier waarop iemand omgaat met media. Wat deze omgang met media precies inhoudt, blijft onduidelijk in hun antwoorden en wordt met name gezien in termen van veilig gebruik van internet. Leerling N. (GT) beschrijft in de volgende uitspraak hoe zij zelf mediawijs met media omgaat:

> "Nou, ik zou bijvoorbeeld niet, uh, gelijk mijn adres aan een website, um… Of gewoon, ja, je informatie over jezelf… Daar moet je wel goed over nadenken wat je precies geeft. En heel veel sites die geven dat ook allemaal door. Ook met je mailadres."
>
> N., Groep Toerisme

De omgang met media heeft met name betrekking op het maken van keuzes in het delen van informatie, zoals het posten van foto's op social media. De overige groepen (GN, GD, GB), die allen spreken over mediawijsheid in termen van omgang met media, geven aan dat omgaan met media een intuïtief proces is, waarbij het aankomt op gevoelsmatig weten. Leerling Lo. (GB) stelt het volgende:

> "Dat je er gewoon zelf achter moet komen hoe je bepaalde dingen wel op… of het wel of niet moet, weet je wel."
>
> Lo., Groep Beroepen

Het intuïtieve karakter van mediawijs omgaan met media wordt door de leerlingen echter niet gezien als problematisch. Eén van de leerlingen (GD) refereert hierbij aan het concept 'digital natives' (zie hoofdstuk 1) zonder dit als zodanig te benoemen. Zij beargumenteert dat doordat leerlingen al veel omgaan met media zij intuïtief ook goed in staat zijn te weten hoe goed omgegaan kan worden met media:

> "Maar ik denk eigenlijk echt dat… Wij zijn echt de generatie die op de mobiel zitten enzo, en die eigenlijk heel veel met de media bezig zijn en, uh, leren wij ook mediawijsheid."
>
> V., Groep Dorp

Daarnaast suggereert leerling J. (GN) dat mediawijsgedrag te meten valt aan de reacties van anderen:

> "Als je ervoor zorgt dat je weinig reacties terug krijgt van, "ah, je bent vervelend", "je doet het niet leuk"… Dan weet je dat je iets leuks gepost hebt of iets goeds. Dan dat… Dat je dan weet, wanneer je mediawijs bezig bent."
>
> J., Groep Natuur

Naast dat leerlingen het omgaan met media als intuïtief proces zien, koppelen ze het goed omgaan met media met name aan 'veilig gebruik van internet'. Leerling La. van Groep Beroepen beschrijft de omgang van media met betrekking tot internet vanuit de schadelijke invloed van het internet:

> "Doe geen domme dingen. Zet niet alle privé-dingen op internet."
>
> La., Groep Beroepen

Ook in Groep Toerisme wordt gesproken over de schadelijke invloed van internet en het belang van mediawijs omgaan met internet in termen van het beschermen van persoonsgegevens. De koppeling

die door de leerlingen wordt gemaakt tussen 'veilig gebruik van internet' en 'mediawijsheid' zou in verband kunnen staan met de behandelde onderwerpen in de les *Mediawijsheid*, die zij als onderdeel van het traject *Moderne Media* volgen. Opvallend is namelijk dat drie van de vier groepen (GB, GT, GN) leerlingen een koppeling maken tussen mediawijsheid en veilig gebruik van internet. Eén van de groepen (GT) articuleert expliciet een verband tussen de nadruk op veilig internetgebruik in hun definitie van mediawijsheid en de inhoud van de door hen gevolgde lessen *Mediawijsheid*:

> "Nou, aan het begin [bij de lessen *Mediawijsheid*, red.] hebben we heel veel lessen gehad over het internet. Hoe je daar veilig mee omgaat."
>
> N., Groep Toerisme

Daarnaast is het opvallend dat deze drie groepen (GB, GT, GN) allemaal refereren aan de les Mediawijsheid als les waarbij zij het meest leren om mediawijzer te worden. Het zelf produceren van media wordt door geen van de leerlingen benoemd als onderdeel van mediawijsheid. Dit staat in contrast met wat er in het Mediawijsheid Competentiemodel wordt omschreven over competenties van mediawijsheid. Binnen het Mediawijsheid Competentiemodel wordt namelijk het zelf maken van media ook als competentie benoemd (Mediawijzer.net 2013a). Een mogelijke verklaring voor de weinig inclusieve definitie van 'mediawijsheid' die leerlingen hanteren, zou kunnen zijn dat de leerlingen binnen het traject *Moderne Media* een vak *Mediawijsheid* volgen en daarnaast ook een vak *Praktijkles*. Door de benaming van deze vakken zou het mogelijk kunnen zijn dat leerlingen slechts datgene dat zij leren bij het vak *Mediawijsheid* onderbrengen onder het concept 'mediawijsheid' en datgene zij leren bij de andere vakken niet direct koppelen aan 'mediawijsheid'. Twee leerlingen in twee verschillende groepen stellen namelijk dat het bij de praktijklessen niet gaat over mediawijsheid:

> "Bij meneer Van Dam, die geeft ons praktijklessen, en daar hebben we het niet heel veel over mediawijsheid."
>
> N., Groep Toerisme

> "Bij practicum heb je het daar [mediawijsheid] eigenlijk niet over. Dan ga je echt meer filmen en filmpjes maken. Dan heb je het niet over mediawijsheid."
>
> P., Groep Natuur

Eén van de leerlingen maakt expliciet dat de praktijkles niet past binnen zijn concept van mediawijsheid, omdat hij mediawijsheid relateert aan veilig gebruik van internet:

> "Daar [bij het vak *Praktijkles*] heb je het ook niet echt over gedrag dat je toont op internet. Je maakt echt een filmpje en je levert uiteindelijk een eindresultaat in. Maar niet echt iets gekregen van, ja, uh… Dit moet je wel op internet zetten en dat niet. Dat leer je veel meer bij meneer Hilberdink [docent van het vak *Mediawijsheid*]."
>
> J., Groep Natuur

Uitzonderlijk is dat één van de groepen (GD) juist wel articuleert dat bij de praktijkles het meest wordt geleer om mediawijzer te worden vanwege het doe-karakter van deze les. Dit is tevens de groep die aangaf niet duidelijk te weten wat 'mediawijsheid' precies inhoudt. Waar de leerlingen met een weinig inclusieve definitie (namelijk gericht op veilig omgaan met internet) de praktijkles buiten beschouwing laten als zij over 'mediawijsheid' spreken, benadrukt Groep Dorp, die aangeeft niet goed te kunnen articuleren wat mediawijsheid inhoudt, juist dat het doe-karakter van de praktijkles ervoor zorgt dat zij hier leren om mediawijs te worden. Enerzijds zou dit erop kunnen duiden dat deze leerlingen in hun antwoord niet gestuurd zijn door hun eerder gegeven definitie van mediawijsheid, anderzijds lijkt de vraag, zoals gesteld door de interviewer, enigszins in deze richting te sturen.

Ondanks dat de overige leerlingen het zelf produceren van media niet benoemen als onderdeel van mediawijsheid, geven alle leerlingen aan dat de praktijkles (dat wil zeggen, het zelf produceren van media) wel degelijk bijdraagt aan hun inzicht in media. Zij brengen dit alleen niet onder bij mediawijsheid. Zowel Groep Dorp als Groep Toerisme articuleren hierbij de waarde van het toepassen van kennis voor het leerproces. Zo stelt leerling N. (GT):

> "Maar bij meneer Van Dam leer je het ook weer heel goed, want dan kan je het zelf proberen… toepassen… in die filmpjes"
>
> N., Groep Toerisme

5.1.2 Geleerde vaardigheden vanuit het maakproces

Uit de analyse van de interviews blijkt dat leerlingen zich veel meer competenties vaardig maken, die bijdragen aan mediawijsheid, dan zij in directe relatie tot mediawijsheid articuleren. Uit de uitspraken blijkt dat er een kloof ontstaat tussen wat leerlingen als mediawijsheid typeren en de competenties die zij zeggen te verkrijgen door het zelf produceren van media. Ondanks dat deze competenties wel degelijk bijdragen aan hun mediawijsheid, zien zij deze competenties niet als behorend tot mediawijsheid. Wanneer een meer inclusieve definitie van mediawijsheid (dan die van de leerlingen zelf) wordt gehanteerd, zoals ook gesteld in het eerste hoofdstuk, passen de door de leerlingen gearticuleerde competenties (vanuit het maakproces verkregen) heel goed binnen mediawijsheid.

Opvallend is dat de verschillende groepen leerlingen vrijwel allemaal dezelfde competenties benoemen rondom het leren van het zelf produceren van media. Het zelf produceren van media leidt volgens de leerlingen tot twee soorten competenties, namelijk technische vaardigheden en film-analytische vaardigheden. Ook wordt 'inzicht in de productie' door een aantal leerlingen omschreven als leeruitkomst van het zelf maken van media. Drie van de vier groepen (GD, GT, GN) benoemen een aantal technische vaardigheden, die zij hebben verworven door zelf media te produceren. In alle drie de groepen wordt de vaardigheid 'hengelen' benoemd. Mogelijkerwijs benoemen alle groepen deze vaardigheid, omdat de leerlingen binnen het traject een speciale hengelcursus hebben gevolgd. Twee van de groepen benoemen ook de vaardigheden 'editen' en 'het bedienen van de camera' (GN, GD). Eén van deze groepen (GD) articuleert daarnaast nog de vaardigheid 'regie':

> "Ja, in de eerste was wel echt alles nieuw. Dan leer je monteren, en leer je ook, ja, hoe je beter kan filmen ofzo. Gewoon, dat je met de hengel en grote camera's enzo werken. De regie, dat doet niet iedereen, en dat wel, dan leer je gewoon hoe dat werkt en hoe je dat kan doen."
>
> A., Groep Dorp

Daarnaast articuleren alle groepen dat zij een aantal vaardigheden op film-analytisch gebied specifiek hebben geleerd door middel van het maakproces van een filmproductie. Deze vaardigheden hebben met name betrekking op het anders leren kijken naar film (GN, GT, GB, GD), en in één van de gevallen (GD) ook op het nadenken over media. Opvallend in de uitspraken over het anders kijken naar film is dat alle groepen zeggen anders te kijken omdat zij zelf media hebben gemaakt:

> "Ja, omdat je bent er nu zelf ook al heel druk mee bezig. En dan ga je nu toch ook wel echt op letten, op die dingen."
>
> P., Groep Natuur

> "Ja, ik denk wel dat sommige dingen je wel beter opvallen. Zo van, hé, klopt het wel van, uh, is het wel goed gefilmd"
>
> Lo., Groep Beroepen

> "Ik denk dat het sowieso wel opvalt, omdat je er zelf heel erg mee bezig bent. Maar ik heb de afgelopen keer geen documentaire gezien. Alleen daarvoor wel, maar dan zit je gewoon heel erg de informatie op te nemen, zodat je het misschien niet echt merkt hoe het gefilmd wordt"
>
> Lo., Groep Beroepen

Uit bovenstaande uitspraken blijkt ook dat het anders kijken naar films met name betrekking heeft op dat leerlingen leren om niet alleen te kijken naar wat er is gefilmd (inhoudelijk), maar ook te letten op hoe het is gefilmd (film-analytisch). Dit betekent dat leerlingen die zelf een filmproductie hebben gemaakt niet alleen inhoudelijk naar films kijken, maar ook film-analytisch. Vooral bij de groep Toerisme komt dit heel duidelijk naar voren in het gebruik van film-analytische termen, wanneer zij spreken over film. In hun uitspraken gebruiken zij onder andere de volgende termen: close-up, slow-motion en green screen. Echter is onduidelijk of deze termen ook geleerd kunnen worden door kritische analyse van media alleen. In de overige groepen (GN, GB, GD) wordt echter niet in duidelijke termen gesproken over de wijze waarop de leerlingen anders kijken naar film. Deze groepen articuleren echter wel dat ze anders naar films kijken en ook welke aspecten van film ze opmerken, maar praten hier niet specifiek in film-analytische termen over.

Belangrijk is hier dat leerlingen zelf aangeven dat het zelf produceren van media hen wel degelijk helpt om anders naar media-uitingen te kijken en om media-inhouden anders te benaderen. Leerling A. (GD) omschrijft het belang van het zelf doen (dat wil zeggen, het zelf ervaren in het maakproces) voor het nadenken van media in de volgende uitspraak:

> "Met green screen enzo, dat hebben we ook allemaal geleerd. En, dat je het eigenlijk niet… uh… de mensen ervoor, die zie je gewoon op het scherm en op tv zie je dat… dat leer je wel en dan denk je wel bij na. We hebben dat zelf allemaal ook gedaan. Dat was wel heel leuk. En dan denk je wel van, ja, die mensen staan gewoon voor een groen doek, daar denk je dan wel bij na."
>
> A., Groep Dorp

Tevens laat deze uitspraak zien dat leerlingen door het zelf maken van media inzicht krijgen in de productie van media. Ook in Groep Toerisme wordt door beide leerlingen afzonderlijk gesproken over hoe inzicht in de productie wordt verkregen doordat de leerling zelf media heeft geproduceerd:

> "Ik heb wel eens als ik een film kijk, dat ik dan gewoon zie dat ze een green screen hebben gebruikt, bijvoorbeeld. Omdat je daar zelf ook mee bezig bent geweest."
>
> N., Groep Toerisme

> "Ook hebben we zelf moeten filmen… Weet ik eigenlijk hoeveel materiaal er nodig is voor een klein stukje film. Dus ook dat er voor film echt… dat ze daar heel erg lang over doen."
>
> Is., Groep Toerisme

De voorgaande drie uitspraken van de leerlingen kunnen goed geplaatst worden binnen het stadium Abstracte Conceptualisatie in de leercyclus. In hoofdstuk 2 beschreef ik dat in het stadium Abstracte Conceptualisatie leerlingen pogen om algemene principes van de ervaring te begrijpen en van hieruit een theorie, model of hypothese te conceptualiseren over dat wat ze observeren tijdens de ervaring (Botelho et al. 2015: 81-82). Uit de uitspraken blijkt dat de leerlingen tijdens het maakproces niet alleen ervaren dat er van bepaalde filmprincipes gebruik wordt gemaakt, maar dat zij deze geleerde principes ook kunnen overhevelen naar een andere activiteit, namelijk het kijken van een film. Uit de

uitspraken blijkt dat leerlingen de principes, die zij in het maakproces zijn tegengekomen (bijvoorbeeld het werken met een green screen) ook in een andere context kunnen benoemen. Met andere woorden, begrijpen de leerlingen dat zij niet alleen in hun eigen maakproces gebruik maken van een green screen, maar generaliseren dit gebruik van een green screen naar de gehele filmwereld. Op deze manier zijn zij in staat om te kunnen stellen dat wanneer zij een film kijken hier waarschijnlijk gebruik is gemaakt van een green screen, en kunnen zij ook aanwijzen in welke shots in de film dit gebeurt. Dit sluit aan bij hoe Kolb het stadium Abstracte Generalisatie aanduidt als stadium waarin leerlingen in staat zijn om concepten te creëren waarbij hun observaties worden geïntegreerd in logische theorieën over een bepaald onderwerp (Kolb 1984: 30). Door de ervaring met het maken zijn de leerlingen in staat om nieuwe concepten te creëren, die zij vervolgens in een nieuwe ervaring kunnen toetsen. Het kijken van een film zou, wanneer we dit typeren vanuit de leercyclus, aangemerkt kunnen worden als een nieuwe ervaring, waarmee de leerlingen in aanraking komen. De leerlingen beschrijven in hun uitspraken dat zij andere dingen 'opmerken' tijdens het kijken naar een mediaproductie dan voorheen. In paragraaf 2.2.1.2 stel ik aan de hand van Boud en Walker (1990) dat opmerken een selectief proces is dat wordt gestuurd door de eerdere ervaring van de lerende (69). Doordat de leerlingen een abstracte generalisatie van een bepaalde theorie hebben gemaakt (bijvoorbeeld over het gebruik van een green screen in film) zijn de leerlingen in staat in de nieuwe ervaring (dat wil zeggen, het film kijken) andere dingen op te merken. Wat de leerlingen beschrijven is dat hun ervaring met het maken van een filmproductie de leerlingen bewust maakt van andere aspecten van films, die zij niet zouden hebben opgemerkt (of niet zodanig) als zij niet zelf een filmproductie zouden hebben gemaakt. Uit de uitspraken van de leerlingen blijkt dat leerlingen in staat zijn om algemene principes te deduceren vanuit het maakproces en deze niet alleen toe te passen in een nieuwe maakervaring, maar ook tijdens het bekijken van media (en daarmee in het kritisch begrijpen van media).

Eén van de uitspraken van een leerling uit Groep Dorp staat echter in contrast met de eerdere uitspraken. Leerling V. vertelt een anekdote over hoe zij anders kijkt naar film. Waar de groepen (inclusief Groep Dorp) allen articuleren dat zij anders kijken naar film, omdat zij zelf ervaring hebben met het maken van films, demonstreert de anekdote van V. juist het belang van mediatie van de leerkracht in de theorievorming over media:

> "Nou, meneer Van Dam had mij… Dat weet ik nog wel… In de tweede volgens mij… Een filmpje gemaakt. En toen had 'ie met filmen aan mij verteld dat je nooit de camera te hoog moet hebben ofzo. Omdat je dan gewoon… stel je filmt een filmpje waar een bos achter is, dan film je alleen maar de toppen van de bomen. En, ik zal wel eens een filmpje, die was niet een echte film, maar het was gewoon een filmpje… Dat je ook de toppen van de bomen ziet en dan dacht ik wel van, dit is wel een beetje fout."
>
> V., Groep Dorp

Deze uitspraak demonstreert dat leerlingen niet alleen anders leren kijken naar film doordat ze zelf films hebben geproduceerd, maar dat de mediatie van de docent erg belangrijk is. In hoofdstuk 2 heb ik beschreven dat de rol van de mediator is om de leerling te helpen een leersituatie tot stand te brengen en de leerpotentie in deze situatie te herkennen (Boud en Walker 1990: 71). In bovenstaande uitspraak beschrijft V. dat de docent haar een leidraad biedt in het opmerken (zie hoofdstuk 2) van bepaalde filmelementen. Uit de uitspraak van de leerling blijkt dat zij in staat is om te reflecteren op een volgende leersituatie doordat de docent haar heeft gewezen op een aantal aspecten binnen de leersituatie. Deze uitspraak onderstreept Buckinghams theorie dat maken van media niet zonder kritische analyse op media kan (in dit geval, gemedieerd door de docent) (Buckingham 2003: 83). Overigens is deze uitspraak een uitzondering in de interviews. Voor vervolgonderzoek zou het

interessant zijn om de specifieke rol van mediatie binnen het zelf produceren van media in relatie tot kritisch begrip van media te analyseren.

Naast het aanleren van deze vaardigheden op het gebied van mediawijsheid, benoemt P. uit de Groep Natuur nog twee andere leeruitkomsten van het maken van media. Hij stelt dat er inhoudelijk iets wordt geleerd over het onderwerp waarover wordt gefilmd, en dat tevens wordt geleerd om dingen beter aan te pakken. (P., Groep Natuur). Deze beide leeruitkomsten neigen niet zozeer naar het aanleren van mediawijsheidscompetenties, maar duiden op het leren van andere 21e eeuwse vaardigheden.

5.1.3 Mediawijsheidcompetenties en vaardigheden uit het maakproces

In hoofdstuk 1 bleek dat het zelf produceren van media overlapt met de competentie Content creëren (C2), die valt onder de hoofdgroep Communiceren. Het doel van deze competentie is dat men "functionele en aansprekende content kunt creëren om je boodschap optimaal over te brengen aan je doelgroep" (Mediawijzer.net 2013a). Logischerwijs zou het zelf produceren van media de leerlingen vaardigheden leren die vallen binnen deze groep. Opvallend is dat geen van de groepen leerlingen in hun uitspraken verwijzen naar vaardigheden die binnen deze groep zou kunnen vallen. Ondanks dat de leerlingen in staat zijn om een eigen videoproductie te maken (content creëren, specifiek gericht op film), benoemen de leerlingen niet dat zij via een film een boodschap kunnen overbrengen. Daarnaast is het opvallend dat alle leerlingen aangeven zelf thuis geen videoproducties te maken. Sommige leerlingen geven aan dat zij dit sowieso niet deden. Eén van de groepen leerlingen (GT) zeggen dat zij dit niet meer doen sinds zij met het traject *Moderne Media* zijn begonnen:

> [Is] "Nou, vroeger hebben we wel altijd filmpjes gemaakt."
> [N] "Best wel veel. Ik vond het altijd echt heel leuk om voor de camera te staan, maar nu doe ik dat eigenlijk niet meer"
>
> Is. en N., Groep Toerisme

Het hoogste niveau (niveau 4) van deze competentie kan juist alleen bereikt worden als leerlingen ook daadwerkelijk in staat zijn om content (via een geschikt medium) te delen. Uit de uitspraken van de leerlingen blijkt dat zij zelf minder actief zijn in het maken en delen van content buiten de les om. Als de strikte verwoording van het competentiemodel aangehouden zou worden, dan zouden leerlingen juist op deze competentie minder goed scoren sinds zij gestart zijn met het maken van media binnen een schoolse context. Voor vervolgonderzoek zou het interessant zijn te onderzoeken of leerlingen daadwerkelijk minder mediacontent produceren, wanneer zij in een schoolse context al met media bezig zijn.

Opvallend is dat leerlingen met name vaardigheden benoemen die onder te brengen zijn bij de competentie B2 (Begrijpen hoe media worden gemaakt) van het Mediawijsheid Competentiemodel. In hoofdstuk 1 heb ik omschreven dat het bij de competentie B2 gaat om het kunnen herkennen van veelgebruikte standaardtechnieken, begrijpen hoe deze technieken worden ingezet door mediaproducenten en daarnaast analyseren van gangbare formats, codes en conventies en hoe deze inhoud en vorm geven aan media-uitingen. In de uitspraken van de leerlingen komt naar voren dat leerlingen veelgebruikte standaardtechnieken in films kunnen herkennen, waarbij zij met name spreken over close-ups, slow-motion en het gebruik van een green screen. Daarnaast blijkt uit de uitspraken van de leerlingen dat zij inzicht krijgen in het gebruik van standaardtechnieken in film, omdat zij zelf ook met deze technieken hebben gewerkt. Het zelf produceren van media vergemakkelijkt daarom het opmerken van bepaalde filmtechnieken bij het kijken van een film. De

bijdrage van het zelf produceren van media aan de competentie B2 “begrijpen hoe media worden gemaakt” is daarom met name dat leerlingen in staat zijn om films vanuit het perspectief van de producent te bekijken. Het analyseren van gangbare formats, codes en conventies komt in de uitspraken van de leerlingen echter niet naar voren. Voor vervolgonderzoek zou het interessant zijn om te onderzoeken of ook dit deel van de competentie B2 door het zelf maken van media gestimuleerd wordt.

Daarnaast voorzag ik in hoofdstuk 1 een relatie tussen het zelf produceren van media en de competentie G1 (Het gebruiken van apparaten, software en toepassingen). Deze relatie zie ik terug in de uitspraken van de leerlingen. De leerlingen geven in hun uitspraken aan dat zij een aantal technische vaardigheden leren tijdens het maakproces van media. Deze vaardigheden zijn onder andere hengelen, editen, het bedienen van de camera en regie. Bij de competentie G1 ligt de focus op de bedieningslogica van verschillende apparaten en toepassingen en wordt de mate waarin een leerling in staat is om apparaten en toepassingen te gebruiken en naar de eigen hand te zetten. De technische vaardigheden, die de leerlingen beschrijven, passen binnen deze competentie. Tijdens het maakproces van een filmproductie worden echter slechts specifiek op gebied van film technische vaardigheden aangeleerd. Er kan dus worden gesteld dat de competentie G1 alleen op die gebieden die met film te maken hebben wordt bevorderd vanuit het maakproces zoals in de lespraktijk op de Thorbecke Scholengemeenschap. Dat wil zeggen, dat leerlingen door het maakproces alleen apparaten en toepassingen leren gebruiken die betrekking hebben op film, zoals camera’s en edit-software. In de omschrijving van de competentieniveaus wordt niet alleen naar deze apparaten en toepassingen verwezen, maar ook naar apparaten en toepassingen als e-mail, internet, mobiele telefoon en sms. Deze aspecten van de competentie zullen dus elders moeten worden geleerd om deze competentie volledig te kunnen beheersen.

5.2 BEVINDINGEN HOOFDSTUK 5

In dit hoofdstuk stond de volgende deelvraag centraal:

4) Op welke manieren draagt het zelf produceren van media bij aan het kritisch reflecteren op media door leerlingen?

Leerlingen geven aan dat praktijkles (dat wil zeggen, het zelf produceren van media) bijdraagt aan hun inzicht in media. In de interviews is dit echter moeilijk terug te lezen, omdat de leerlingen de leeruitkomsten van het zelf produceren van media niet direct koppelen aan mediawijsheid. De voornaamste reden dat leerlingen het zelf produceren van media niet direct koppelen aan mediawijsheid is omdat leerlingen een minder inclusieve definitie van mediawijsheid hanteren dan in het Mediawijsheid Competentiemodel vermeld. De leerlingen brengen mediawijsheid het meest in verband met ‘omgang met media’ en ‘veilig gebruik van internet’. De koppeling die door de leerlingen wordt gemaakt tussen ‘veilig gebruik van internet’ en ‘mediawijsheid’ zou in verband kunnen staan met de behandelde onderwerpen in de les *Mediawijsheid*, die zij als onderdeel van het traject *Moderne Media* volgen. Het zelf produceren van media wordt door geen van de leerlingen benoemd als onderdeel van mediawijsheid. Dit staat in contrast met wat er in het Mediawijsheid Competentiemodel wordt omschreven over competenties van mediawijsheid.

Ondanks dat de leerlingen het zelf produceren van media niet benoemen als onderdeel van mediawijsheid, geven de leerlingen aan dat het zelf produceren van media bijdraagt aan hun inzicht in

media. Uit de analyse blijkt ook dat leerlingen zich veel meer competenties vaardig maken, die bijdragen aan mediawijsheid, dan zij in directe relatie tot mediawijsheid articuleren. Wanneer een meer inclusieve definitie van mediawijsheid (dan die van de leerlingen zelf) wordt gehanteerd, zoals bijvoorbeeld de definitie in het Mediawijsheid Competentiemodel, zijn de door de leerlingen gearticuleerde competenties (vanuit het maakproces verkregen) goed te relateren aan mediawijsheid.

De leerlingen benoemen vrijwel allemaal dezelfde competenties rondom het leren door het maken van media. Het zelf produceren van media leidt volgens de leerlingen tot twee soorten competenties, namelijk technische vaardigheden en film-analytische vaardigheden. Ook wordt 'inzicht in de productie' door een aantal leerlingen omschreven als leeruitkomst van het zelf maken van media. De film-analytische vaardigheid (in dit geval, anders kijken naar films) kan goed in verband worden gebracht met de ontwikkeling van kritisch begrip op media. Uit de analyse blijkt dan ook dat door het zelf produceren van media voornamelijk de competentie B2 (Begrijpen hoe media worden gemaakt) uit het Mediawijsheid Competentiemodel wordt ontwikkeld. Het zelf produceren van media vergemakkelijkt het opmerken van bepaalde filmtechnieken bij het kijken van een film. De bijdrage van het zelf produceren van media aan de competentie B2 "begrijpen hoe media worden gemaakt" is met name dat leerlingen in staat zijn om films vanuit het perspectief van de producent te bekijken. Het analyseren van gangbare formats, codes en conventies komt in de uitspraken van de leerlingen echter niet naar voren. Ook zie ik een relatie tussen de leeruitkomsten van het maakproces en de competentie G1 ((Het gebruiken van apparaten, software en toepassingen). Bij deze competentie worden echter wel alleen vaardigheden met betrekking tot apparaten en software op het gebied van film ontwikkeld.

Hoofdstuk 6

CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

In de vorige twee hoofdstukken heb ik de (reflectieve) handelingen van de leerlingen tijdens en achteraf aan het maakproces onderzocht. In dit hoofdstuk breng ik de resultaten bij elkaar om tot een eindconclusie te komen. Met het samenbrengen van de resultaten wordt de hoofdvraag van het onderzoek beantwoord:

> *Hoe verhoudt het zelf maken van media zich tot kritische reflectie op media bij leerlingen van het traject 'Moderne Media' op de Thorbecke Scholengemeenschap te Zwolle?*

6.1 CONCLUSIE: RELATIE TUSSEN ZELF PRODUCEREN VAN MEDIA EN KRITISCH BEGRIP

In dit onderzoek is de relatie tussen het zelf produceren van media en kritische begrip op media bij leerlingen op de Thorbecke Scholengemeenschap beschouwd. Deze relatie is aan de hand van drie verschillende aspecten geanalyseerd: de (reflectieve) handelingen van de leerlingen tijdens het maakproces; de (reflectieve) handelingen van de leerlingen achteraf aan het maakproces; en, de inhoudelijke uitspraken van de leerlingen. Uit de analyse van deze drie verschillende aspecten komen niet dezelfde resultaten naar voren met betrekking tot de relatie tussen het zelf maken van media en kritische reflectie op media.

Uit de observaties is gebleken dat de leerlingen voornamelijk intuïtief handelen tijdens het maakproces, met name in de film- en monteerfase van het productieproces. Ook blijkt hieruit dat de momenten waarop de leerlingen reflecteren op hun eigen maakproces en eindproduct per groep verschillen. Met betrekking tot het tweede aspect kan worden gesteld dat de reflectie achteraf aan het maakproces niet diep genoeg zou zijn om te getuigen van een relatie tussen het zelf produceren van media en kritisch begrip op media. Theoretisch gezien (vanuit het reflectiemodel van Moon) blijft de reflectie van de leerlingen achteraf aan het maakproces op een niveau dat wel enige aanzet tot reflectie laat zien, maar geen daadwerkelijke reflectie in zich heeft. Leerlingen reflecteren wel achteraf aan het maakproces, maar deze vorm van reflectie blijft echter beperkt. Vanuit dit gegeven valt niet te verklaren hoe de leerlingen tot conceptvorming over media komen, oftewel of de leerlingen het stadium Abstracte Conceptualisatie in de leercyclus bereiken. De relatie tussen het zelf produceren van media en kritisch begrip op media blijft vanuit de gegevens van de analyses van de reflectie achteraf aan het maakproces onduidelijk.

In verhouding tot het voorgaande is het opvallend dat de leerlingen wel articuleren dat het zelf produceren van media heeft bijgedragen aan hun kritische reflectie op media. Alle leerlingen benoemden dat zij, doordat zij zelf media hebben gemaakt, anders naar films kijken. Uit deze articulatie blijkt wel degelijk een relatie tussen het zelf produceren van media en kritisch begrip. Dat dit niet zichtbaar is in de analyses van de (reflectieve) handelingen van de leerlingen tijdens en achteraf aan het maakproces demonstreert dat er een discrepantie bestaat tussen wat ik de leerlingen zie doen (zowel fysiek als reflectief handelend) tijdens en achteraf aan het maakproces en wat de leerlingen articuleren.

Deze discrepantie kan verschillende redenen hebben. Misschien is de theorie niet toereikend genoeg om de reflectieprocessen van de leerlingen dusdanig bloot te leggen dat aangetoond wordt dat tijdens en achteraf aan het maakproces een relatie tussen het zelf produceren van media en kritische reflectie op media bestaat. In hoofdstuk 4 heb ik ook beschreven dat het reflectiemodel van Moon (zie paragraaf 4.3.2) waarschijnlijk niet duidelijk genoeg is om de diepte van reflecties in gesproken vorm te duiden. Mogelijkerwijs worden hierdoor de reflectieprocessen van de leerlingen niet voldoende blootgelegd. De leerlingen reflecteren wel op hun maakproces, maar, volgens het model is deze vorm van reflectie te beperkt. Misschien laat een gedetailleerder model om de reflectieprocessen te duiden laat een andere uitkomst zien. Een tweede reden kan zijn dat een diepe vorm van reflectie niet vereist is om vanuit het zelf maken van media tot kritisch begrip van media te komen. De leerlingen articuleren namelijk allemaal dat zij doordat zij zelf films hebben gemaakt vanuit een ander perspectief naar films kijken. De leerlingen articuleren hier een duidelijke relatie tussen het zelf produceren van media en kritisch begrip op media. Zoals al gesteld, is die relatie tijdens en achteraf aan het maakproces niet duidelijk terug te zien op basis van het feit dat de leerlingen het maakproces intuïtief benaderen en dat zij niet in een diepere vorm van reflectie reflecteren op het maakproces. Mogelijkerwijs hebben de leerlingen geen diepere vorm van reflectie nodig om van het zelf produceren van media tot kritisch begrip op media te komen.

Een ander opvallend gegeven is dat uit de uitspraken van de leerlingen blijkt dat de leerlingen de tweedeling tussen productie en reflectie ook aan de term ‘mediawijsheid’ toekennen. Het zelf produceren van media en kritisch begrip op media worden dus als twee verschillende, van elkaar losstaande domeinen gezien door de leerlingen. Ook dit gegeven staat haaks op het feit dat de leerlingen articuleren dat zij door zelf media te maken mediawijzer worden. Hier wordt enerzijds geen relatie tussen het zelf produceren van media gearticuleerd, terwijl deze relatie op een andere manier wel wordt gelegd.

Concluderend kan worden gesteld dat het zelf produceren van media zich op complexe wijze verhoudt tot kritisch begrip op media bij de leerlingen. Het maakproces heeft duidelijk leeruitkomsten (met name inzicht in de productiekant van media) op het gebied van begrip van media. De wijze waarop deze leeruitkomsten bij de leerlingen tot stand komen zijn echter moeilijk te duiden aan de hand van de reflectieve vaardigheden van de leerlingen.

6.2 AANBEVELINGEN: INVULLINGEN VAN HET MAAKPROCES VAN MEDIA

In deze scriptie is te lezen hoe leren door het maken van media er idealiter uitziet, hoe het er in de praktijk uitziet en hoe leerlingen erover denken. De inzichten hierin geven een aantal zaken aan waarvan het nuttig is er in de praktijk over na te denken. Deze inzichten deel ik hier in de vorm van een aantal aanbevelingen.

De eerste aanbeveling komt voort uit het feit dat door de leerlingen de domeinen productie en reflectie los van elkaar worden gezien. Geen van de leerlingen benoemt namelijk dat het zelf produceren als onderdeel van mediawijsheid kan worden gezien. De leerlingen articuleren echter wel dat het zelf produceren van media bijdraagt aan hun inzicht in media. Dit duidt aan dat er wel degelijk een relatie is tussen de domeinen productie en reflectie. Er valt nog winst te behalen door binnen de lespraktijk beide domeinen meer aan elkaar te koppelen, met name op het gebied van het begrip van de domeinen van de leerlingen. Dit zou gedaan kunnen worden door de leerlingen een inclusievere definitie van mediawijsheid te bieden, waarbij zij het zelf produceren van media en het kritisch begrip op media

gaan zien als domeinen die met elkaar in interactie zijn. Mogelijk levert dit op dat beide domeinen tijdens het leerproces dieper met elkaar in dialoog gaan.

Als tweede wil ik aanbevelen om de leerintentie van de leerlingen tijdens het maakproces te versterken. Uit de analyse van de observaties van het maakproces blijkt dat de aanpak van de leerlingen tijdens het maakproces samenhangt met de mate waarin de leerlingen een inhoudelijk concept hebben geformuleerd vooraf aan het maakproces. Uit de theoretische bespreking van het leerproces blijkt dat het hebben van bepaalde leerintenties de leerlingen kan begeleiden bij waar zij aandacht aan besteden tijdens het maakproces. Uit mijn analyse blijkt dat een inhoudelijk concept voor de film een goede leerintentie is om de leerlingen op bepaalde zaken in het productieproces te wijzen en te laten reflecteren. De leerintentie van de leerlingen kan dus versterkt worden door conceptvorming vooraf aan het maakproces te versterken.

Een derde aanbeveling betreft de reflectieprocessen van de leerlingen. Uit de analyse blijkt dat reflecteren een moeilijk proces is voor de leerlingen. In de lespraktijk valt nog veel winst te behalen door de leerlingen te leren hoe zij goed reflecteren op hun maakproces en eindproduct. Door middel van het maakproces komt kritisch begrip tot stand, met name op het gebied van inzicht in de productie. Het maakproces kan specifiek ingezet worden om kritisch begrip op media te krijgen. De vragen in de interviews geven de leerlingen een focus om de gebeurtenissen van de maakervaring te plaatsen binnen een bepaald frame. Mogelijkerwijs helpt dit leerlingen te reflecteren op het maakproces.

Bronnenlijst

Andresen, Lee, David Boud en Ruth Cohen. (2000). "Experience-based Learning". In: *Understanding Adult Education and Training*. Eds. Foley, G.. Sydney: Allen & Unwin. pp. 225-239.

Bamkin, Marianne, Sally Maynard en Anne Goulding. (2015). "Grounded Theory and Ethnography Combined. A Methodology to Study Children's Interactions on Children's Interactions on Children's Mobile Libraries". In: *Journal of Documentation*, vol. 72: pp. 214-231.

Botelho, Wagner Tanaka, Maria Das Gracas Bruno Marietto, João Carlos da Motta Ferreira en Edson Pinheiro Pimentel. (2015). "Kolb's Experiential Learning Theory and Belhot's Learning Cycle Guiding the Use of Computer Simulation in Engineering Education: A Pedagogical Proposal to Shift Toward an Experiential Pedagogy". In: *Computer Applications in Engineering Education*, vol. 24, no 1: pp. 79-88.

Boud, David, en David Walker. (1990). "Making the most of experience". In: *Studies in Continuing Education*, vol. 12, no. 2: pp. 61-80.

Boyd, Evelyn M., en Ann W. Fales. (1983). "Reflective Learning: Key to Learning from Experience". In: *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 23, no. 2: pp. 99-117.

Bruns, Alex. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life and Beyond. From Production to Produsage*. New York: Peter Lang Publishing.

Buckingham, David. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.

Buckingham, David. (2007). *Beyond Technology. Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Malden/Cambridge: Polity Press.

Buckingham, David, Jenny Grahame, Andrew Burn en Sue Ellis. (2014). "Developing Media Literacy: Concepts, Processes and Practices". In: *Developing Media Literacies Teacher Pack*. The English and Media Centre.via:<https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2015/04/media-literacy-concepts-processes-practices.pdf> Geraadpleegd op 23 april 2017.

Cultuurnetwerk Nederland. (2005). "Zicht op… Media-educatie en Mediawijsheid. Achtergronden, Literatuur, Projecten en Websites". Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland

Denscombe, Martyn. (2003). *The Good Research Guide for small-scale social research projects, second edition*. Maidenhead: Open University Press.

Di Stefano, Giada, Francesca Gino, Gary P. Pisano, en Bradley R. Staats. (2016). "Making Experience Count: The Role of Reflection in Individual Learning". In: *Harvard Business School NOM Unit Working Paper,* no 14-093. Available at: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2414478> Geraadpleegd op 20 juli 2017.

Eggink, Gonnie en Rolien Duiven. (2014). *Wijs door Moderne Media? Onderzoek naar mediawijsheid van brugklassers op de Thorbecke Scholengemeenschap in Zwolle*. Zwolle: Hogeschool Windesheim, Lectoraat Media & Civil Society.

Fraser, Pete en Jonathan Wardle. (2013). *Current Perspectives in Media Education. Beyond the Manifesto*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Fraser, Pete. (2015). *When pedagogy met technology: a case study in media education*. Ph.D. thesis. Bournemouth University.

Gibbs, Graham. (1988). *Learning by Doing*. Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford Brookes University

Heijnen, Emiel. (2007). *Media Connection. Lessen van kunstdocenten en mediakunstenaars*. Amsterdam: SSP.

Heijnen, Emiel. (2009). Media-educatie als verrijking van beeldend onderwijs". In: *Media + Kunst + Educatie: Internationale Ontwikkelingen in Media- en Kunsteducatie*. Eds. Andrew Burn,

Carl-Peter Buschkühle, Paul Duncum, Emiel Heijnen en Hans Martens. Uitgave van Cultuurnetwerk Nederland.

Hilberdink, Wim. (2014). *Vakwerplan Moderne Media*. Thorbecke Scholengemeenschap [Intern Document]

Hobbs, Renee, Katie Donnelly, Jonathan Friesem en Mary Moen. (2013). "Learning to engage: how positive attitudes about the news, media literacy, and video production contribute to adolescent civic engagement". In: *Educational Media International*, vol. 50, no. 4: pp. 231-246.

Hobbs, Renee, en David Cooper Moore. (2013). *Discovering Media Literacy: Teaching Digital Media and Popular Culture*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Jenkins, Henry. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: MacArthur.

Jolls, Tessa, en Carolyn Wilson. (2014). "The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow". In: *Journal of Media Literacy Education*, vol. 6, no. 2: pp. 68-78.

Kalantzis, Mary, en Bill Cope. (2015). "Learning and New Media". In: *The SAGE Handbook of Learning*. Eds. David Scott en Eleanore Hargreaves. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd. pp. 373-387.

Kolb, D.A.. (1984). "The Process of Experiential Learning". In: *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. New Yersey: Pearson Education Inc.: pp. 31-63.

Kolb, Alice Y., en David A. Kolb. (2010). "Learning to Play and Playing to Learn: A Case Study of a Ludic Learning Space". In: *Journal of Organizational Change Management*, vol. 23, no. 1: pp. 26-50.

Martens, Hans (2009). "Vlaanderen: tussen audiovisuele kunsteducatie en kritische mediavorming". In: *Media + Kunst + Educatie: Internationale Ontwikkelingen in Media- en Kunsteducatie*. Eds. Andrew Burn, Carl-Peter Buschkühle, Paul Duncum, Emiel Heijnen en Hans Martens. Cultuurnetwerk Nederland. pp. 102-117.

Mediawijzer.net. (2013a). *10 Mediawijsheid Competenties*. via: <https://www.mediawijzer.net/wp-content/uploads/sites/6/2013/07/Competenties_Model_.pdf> Geraadpleegd op 16 april 2017.

Mediawijzer.net. (2013b). *Competentieniveaus van de 10 Mediawijsheidcompetenties*. via: <https://www.mediawijzer.net/wp-content/uploads/sites/6/2013/09/Competentieniveaus.pdf> Geraadpleegd op 16 april 2017.

MOCCA Expertisenetwerk Cultuureducatie. (2009). "Kenniskring Media-educatie". via: <http://www.mocca-academie.nl/wp-content/uploads/2012/04/Media-educatie.pdf> Geraadpleegd op 12 februari 2017.

Moon, Jennifer A.. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice*. London & New York: RoutledgeFalmer.

New London Group. (1996). "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures". In: *Harvard Educational Review*, vol. 66, no. 1: pp. 60-92.

Peppler, Kylie A., en Yasmin B. Kafai. (2007). "From SuperGoo to Scratch: Exploring Creative Digital Media Production in Informal Learning". In: *Learning Media and Technology. Special Issue: Media Education Goes Digital*: pp. 1-20.

Peppler, Kylie A., en Yasmin B. Kafai. (2014). "New Literacies and the Learning Sciences: A Framework for Understanding Youths' Media Arts Practices". In: *International Perspectives in the Learning Sciences: Cre8ting a Learning World*. Proceedings of the Eighth International Conference for the Learning Sciences (ICLS). vol. 2: pp. 188-195.

Petrich, Mike, Karen Wilkinson en Bronwyn Bevan. (2013). "It Looks Like Fun, But Are They

Learning?" In: *Design, Make, Play: Growing the Next Generation of STEM Innovators*. pp. 50-70.

Poel, Janneke, van der, Iris Douma, Koen Scheltenaar en Tilde Bekker. (2016). *Maker Education – Theory and Practice in the Netherlands*. Amsterdam: Waag Society, Platform Maker Education.

Potter, James W. (2013). *Media Literacy, edition 6*. London: Sage Publications.

Prensky, Marc. (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants". In: *On the Horizon*, vol. 9, no. 5: pp. 1-6.

Raad voor Cultuur. (2005). *Mediawijsheid. De Ontwikkeling van Nieuw Burgerschap*. Den Haag: Raad voor Cultuur.

RobbGrieco, Michael. (2014). "Why History Matters for Media Literacy Education". In: *Journal of Media Literacy Education* vol 6, no. 2: pp. 3-22.

Sefton-Green, Julian. (1995). "Neither 'Reading' nor 'Writing': The History of Practical work in Media Education". In: *Changing English*, vol 2, no. 2.

Sefton-Green, Julian, Kristiina Kumpulainen, Karen Brennan, Anna Mikkola, Kylie Peppler en Elisabeth Soep (2014). "Learning and Becoming through Making and Participatory Media". In: *International Perspectives in the Learning Sciences: Cre8ting a Learning World*. Proceedings of the Eighth International Conference for the Learning Sciences (ICLS). vol. 1: pp. 18-20.

Stichting Kennisnet i.s.m. Mijn Kind Online. (2013). *Mediawijsheid voor Schoolbestuurders*. Eds. Martine Borgdorff, Remco Pijpers, Evita Nort, Brigitte Theeuwes. via: <https://www.kennisnet.nl/fileadmin/kennisnet/publicatie/Mediawijsheid_voor_schoolbestuurders.pdf>.Geraadpleegd op: 28 april 2017.

Stichting Mediawijsheidscholen. (2012). *Bijlage bij kwaliteitseisen voor een mediawijsheidschool. Kerndoelen onderbouw VO / curriculum Mediawijsheid*. via: <http://www.mediawijsheidscholen.nl/wat-is-het-keurmerk/>. Geraadpleegd op: 28 april 2017.

Thijs, Annette, Petra Fisser en Monique van der Hoeven. (2014). *Digitale geletterdheid en 21e eeuwse vaardigheden in het funderend onderwijs: een conceptueel kader*. Enschede: SLO (Stichting Leerplanontwikkeling)

Trilling, Bernie, en Charles Fadel. (2009). *21st Century Skills. Learning for Life in Our Times*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Watton, Pete, Jane Collings en Jenny Moon. (2001). *Reflective Writing. Guidance Notes for Students*. Association for Learning Development in Higher Education.

Williams, Bronwyn T., en Amy A. Zenger. (2012). "Introduction. Popular Culture and Literacy in a Networked World". In: *New Media Literacies and Participatory Popular Culture Across Borders*. Eds. Bronwyn T. Williams en Amy A. Zenger. New York: Routledge.

Bijlagen

Bijlage I: Interviewprotocol
Bijlage II: Interviewtranscripten
- IIa: Transcript Groep Dorp
- IIb: Transcript Groep Beroepen
- IIc: Transcript Groep Natuur
- IId: Transcript Groep Toerisme

Bijlage III: Coderingen
- IIIa: Codering Groep Dorp
- IIIb: Codering Groep Beroepen
- IIIc: Codering Groep Natuur
- IIId: Codering Groep Toerisme

Bijlage IIII: Reflectieanalyseschema's
- IIIIa: Reflectieanalyseschema Groep Dorp
- IIIIb: Reflectieanalyseschema Groep Beroepen
- IIIIc: Reflectieanalyseschema Groep Natuur
- IIIId: Reflectieanalyseschema Groep Toerisme

Bijlage I: Interviewprotocol

- Namen
- Groep (natuur, dorp, beroepen, toerisme)

Vragen

Wat was de opdracht die jullie hebben gekregen?

Hoe hebben jullie het project aangepakt?

Hoe hebben jullie inspiratie gekregen voor de documentaire? Hoe zijn jullie begonnen met jullie idee?

Welk doel hadden jullie jezelf gesteld voor de documentaire? Wat wilden jullie per se in de documentaire hebben? Waar hebben jullie op gelet tijdens het maken van de documentaire?

Wat vonden jullie moeilijk aan het maken van de documentaire? Waren er momenten dat je niet goed wist wat je moest doen? Hoe hebben jullie de moeilijkheden opgelost? Hoe kwam je tot deze oplossing?

Wat vond je het leukste tijdens het maken van de documentaire? En, waarom?

Uit welke onderdelen bestaat het maken van een documentaire (productieproces) volgens jou? Welk onderdeel vond je het belangrijkst? En wat heb je daar geleerd?

Wat vind je van jullie documentaire? Is de documentaire geworden zoals je wilde? Wat zou je willen veranderen aan de documentaire?

Hoe weet je dat je een goede documentaire hebt gemaakt?

Stel dat je nog een documentaire mag maken; wat zou je dan anders doen dan je nu hebt gedaan? Wat zou je daar dan nog willen leren?

Welke dingen leer je in de lessen op school die je niet zelf thuis al doet of leert?

Wanneer ben je volgens jullie mediawijs?

Welke les van het traject Moderne Media vind je het leukst? Bij welke les denk je dat je het meeste leert om mediawijzer te worden, en waarom?

Kijk je nu je zelf een documentaire hebt gemaakt ook anders naar documentaires? Zo ja, hoe komt dat? En hoe kijk je?

Maken jullie thuis of met vrienden ook wel een filmpjes? Wat maak je dan? Publiceer je dit ook?

Bijlage II: Interviewtranscripten

IIa: Interviewtranscript Groep Dorp
IIb: Interviewtranscript Groep Beroepen
IIc: Interviewtranscript Groep Natuur
IId: Interviewtranscript Groep Toerisme

Bijlage IIa: Interviewtranscript Groep Dorp

Groep: Dorp
Interviewees: Victorien [V] en Anna-Sophie [A]
Datum: 27 juni 2017
Duur Interview: 17:54

[I] Allereerst wil ik graag weten wat de opdracht was die jullie hadden gekregen?

[V] Uh, wij moesten een filmpje maken over Belt-Schutsloot zelf en andere groepjes konden over toerisme, natuur, en wat was er nog meer?

[I] En zaten er ook eisen aan de opdracht?

[V] Nou ja, het moest zeven minuten ofzo duren. En, ja…
[A] Verder waren er geen eisen, volgens mij
[V] Het moest wel een beetje serieus

[I] En een beetje serieus

[V] Ja

[I] En wat vonden jullie van de opdracht?

[A] Het was wel leuk, maar in eerste instantie mochten we een speelfilm maken. En twee weken van tevoren kregen we te horen dat het niet meer mocht. En toen was het echt zo van, ja.

[I] Jullie hadden liever een speelfilm gemaakt dan een documentaire?

[V + i2] Ja

[I] Waarom?

[V] Nou, dat is toch wat vrijer en leuker.
[A] Ja want nu moet je… Ja, weet niet.
[V] Nu moest je ook allemaal afspraken maken met mensen en dan hoefde dat niet
[A] Ja. Het is wel leuk om een film te maken. Gewoon zelf je ideeën erin. En dan hoeft het niet per se te maken te hebben met, uh, ja gewoon, BeltSchutsloot zelf.

[I] Hoe hebben jullie het aangepakt, het project?

[V] Uh, eerst toen we er aankwamen gingen we gewoon… Uh… Er was een meneer en die ging ons, uh… Die wist gewoon alles van het dorp. En toen ging hij… Toen gingen we aan hem vragen… Uh… Welke mensen we konden vragen voor een interview. Toen had hij een paar adressen gegeven. En toen waren we op zoek gegaan. En toen de tweede dag gingen we bij de mensen filmen en sfeerbeelden maken. En toen daarna gingen we [onverstaanbaar].

[I] Hoe hebben jullie inspiratie gekregen voor de documentaire?

[A] Uhm, even zien. [hesitation]… We hebben vooral heel veel sfeerbeelden gemaakt. En, ja, we hebben gewoon met veel mensen gepraat daar. En toen dachten we, oh, dit is wel leuk, en dat is wel leuk. Gewoon een beetje [onverstaanbaar]… Het was ook wel een beetje, best wel een vrij onderwerp. We hadden gewoon BeltSchutsloot, het dorp zelf, dus dat was wel heel vrij.

[I] Dus jullie hebben met mensen gepraat en toen gekeken wat er op jullie pad kwam?

[A] Ja.

[I] En hoe zijn jullie toen begonnen? Hebben jullie net ook al een beetje verteld, mensen aanspreken.

[A] Ja, dat vooral

[I] En toen, kwamen jullie op een idee, of?

[V] Nou, die mensen hadden vaak, uh, iets waar ze goed in waren. We waren bij één mevrouw en die had een klein museumpje in, uh.. Nou, dan gingen we wat in het museum filmen. Of… ja… Wij hadden best wel een open onderwerp dus we… uh… [gniffel]. Dus bij die mensen hoefde niet iedereen… Niet iedereen van de mensen had iets speciaals.

[I] Je hebt die mensen eruit gepakt die interessant waren voor de documentaire?

[V] Drie toch?
[A] Ja, dat… Ook met hun gepraat en dan kwamen er weer dingen. En dan dachten we, oh, da's leuk. We gaan dat filmen.

[I] Je hebt ook al die drie mensen gebruikt, die jullie hebben… Want jullie hebben drie mensen gefilmd in totaal?

[V] Nee… Weet niet meer zo goed.
[A] Volgens mij wel minder. Want we hadden, uh, heel veel nummers waar we allemaal heen konden. Maar, uh… ja…
[V] Uiteindelijk hadden ze dan al wat de volgende dag.

[I] Die waren niet beschikbaar?

[A] Maar dan kregen we wel weer nieuwe mensen. Of dan kregen we wel weer ideeën van, ga daar anders filmen. Dan waren we zo van, nou, dan gaan we daar wel filmen. En sfeerbeelden maken, ofzo.

[I] Welk doel hadden jullie jezelf gesteld voor de documentaire? Was er iets wat jullie per se in de documentaire wilden? Of hebben jullie ergens op gelet tijdens het maken?

[V] Viel wel mee. Nee.
[A] We wouden gewoon sfeerbeelden, dat is wel mooi. Dat past wel bij een documentaire. Verder hadden we niet, dit willen we graag ofzo.

[I] Vonden jullie ook dingen moeilijk aan het maken van de documentaire?

[A] Ja, monteren was lastig. Duurde lang.

[I] Waarom vond je het lastig?

[A] Ja, uh. Omdat je wel heel veel dingen moest knippen, en zo. Omdat je ook lange dingen had. En, dan moest het allemaal één geheel worden, en het is best wel lastig om aan zeven minuten te komen zonder dat het saai wordt. Het was wel zo een beetje lang, en met een speelfilm was er meer verhaal in enzo. We hadden niet echt een verhaal, we hadden gewoon.. ja… Het wordt snel saai misschien.

[I] En hoe heb je dat toen opgelost? Dat je toch uiteindelijk een film hebt gekregen?

[V] Veel sfeerbeelden ertussen. Maar… Uiteindelijk, ik vond het zelf nog wel een heel klein beetje saai. Maar dat gewoon, kleine beetje ertussen. We probeerden nog wel muziek, maar dat kon niet, omdat er geen Wi-Fi was. Maar, uhm, daardoor, sfeerbeelden en muziek, kan het wel leuk worden.

[I] Dus, jullie hebben voor je gevoel dat niet helemaal opgelost?

[V] Nee, maar er was ook heel erg een gebrek aan tijd.

[I] Wat vonden jullie het leukste aan het maken van de documentaire?

[A] Ik denk, gewoon, toen we de, uh. De interviews waren wel interessant. Maar gewoon de sfeerbeelden maken op het water, dat was wel leuk.
[V] [onverstaanbaar]
[A] Ja, het was wel interessant, om iedereen een beetje te spreken enzo, maar, dat was ook leuk, maar het leukste was dan wel de sfeerbeelden maken en gewoon een beetje kijken, want het was heel mooi daar.

[I] Uit welke onderdelen bestaat het maken van een documentaire volgens jullie?

[V] Um… Voorbereiding, en dan uiteindelijk filmen, en gewoon monteren.

[I] Drie onderdelen? En welk onderdeel vind je het belangrijkst?

[V] Uhm, nou, ze zijn alle drie noodzakelijk.
[A] Ja, want anders dan heb je niks.
[V] Als je niet goed voorbereid, dan weet je niet echt goed wat je wil. Als je niet goed filmt dan is het gewoon, het eindresultaat niet mooi. Maar je moet ook monteren, want anders dan, is het ook niet mooi.

[I] Wat vinden jullie van jullie eigen documentaire?

[V] Nou…
[A] Wat zullen we zeggen?
[V] Niet heel… Nou… Ik vond toen we de beelden aan het maken waren, toen dacht ik wel echt, dit wordt wel echt leuk. Dit wordt wel echt een goed filmpje. Maar uiteindelijk was het helemaal niet heel leuk, want, ja, doordat we geen muziek hadden en doordat, uh, ja, we hadden het nog heel veel beter kunnen monteren. Daar hadden we geen tijd echt meer voor. Dus dat.

[I] Het is niet helemaal geworden hoe je het wilde?

[V] Nee
[A] Het was ook wel zeven minuten, was ook wel erg lang. En we hadden, zeg maar, niet echt een… andere groepjes hadden een…. ja nou niet elk groepje… Maar een paar groepjes hadden een verhaal erin en daarom heen gewerkt. En wij hadden niet echt… we wisten niet echt hoe we dat moesten doen. We hadden niet echt goed bij nagedacht, maar zeven minuten is wel lang om gewoon sfeerbeelden erin te doen.

[I] Wat je zou willen veranderen aan de documentaire, dat heeft dan te maken met het verhaal?

[A] Ja, maar ook als het bijvoorbeeld vijf minuten was of vier minuten, dan was het echt wel leuker. We hadden gewoon een stukje interview en een paar sfeerbeelden erin gedaan. En dan was het gewoon niet zo saai, maar wel gewoon mooi en goed. Dus dat zou wel leuk zijn.

[I] Omdat hij zeven minuten moest, is hij eigenlijk wat saaier geworden dan je wilde?

[A] Ja, en door de muziek.

[I] Hoe weet je wanneer je een goede documentaire hebt gemaakt? Of als je op tv kijkt, hoe weet je dan dit is een goede documentaire?

[V] Nou, uhm… uh… Je weet wel. Je hoort wel wat andere mensen ervan vinden. En ja… uh… ja… je weet zelf wel een beetje wat goed is en wat niet. Maar… uh… ja… Vooral als de camera beweegt enzo, dan weet je wel, dit is echt niet serieus gemaakt. Als ja… dat spreekt wel een beetje voor zich.

[I] Kun je ook zeggen wat het dan goed maakt? Of waaraan je kan zien dat het goed is?

[V] Hmm… [stilte]… Ja, weet ik niet zo goed.

[I] Oke. En jij? [gericht aan I2]

[A] Nou, ik denk wel als je mooie beelden maakt vooral. En, uhm… weinig beweegt, en als het goed gemonteerd hebt. Als het goed in elkaar overloopt. En een verhaal heeft, of nou ja, niet een verhaal, maar niet zo alleen sfeer… plaatje, plaatje… maar door elkaar ofzo. Als het gewoon een beetje duidelijk is. En netjes eigenlijk wel.

[I] Stel dat jullie nou nog een nieuwe documentaire mogen maken, zou je dan ook iets anders doen dan wat je nu hebt gedaan? Of wat zou je nog willen leren dan? Zou je het anders aanpakken?

[V] Ik denk gewoon, 't monteren, dat dat wel leuk is om te leren. Dat alles soepel overloopt en een leuk intro. Ja… Dat zou ik wel willen leren, denk ik.
[i2] Als het buiten regende enzo, en het was gewoon niet mooi weer. En je had gewoon de hele middag enzo, dan hadden we ook gewoon wel beter gemonteerd. En dan was het leuker. Het filmpje.

[I] Dat zou je de volgende keer anders willen doen?

[A] Nou ja, misschien dan van, je hebt gewoon de hele middag. Zeg maar, en de volgende dag ofzo. Want nu hadden we die middag en dan gingen we de volgende ochtend alweer weg. En het was zo mooi weer buiten, en we dachten…

[I] Welke dingen leer je in de les op school die je niet zelf thuis al doet of leert?

[V] Nou, thuis ben ik echt niet bezig met monteren ofzo. Maar ik denk dat ik in de eerste klas wel het meeste heb geleerd, want toen was echt alles nieuw. Maar nu eigenlijk niet meer zo. Ja… Met studio-opname wel, met de regie… Daar leer je nog wel wat dingen. Maar…

[I] Wat leer je daar dan?

[V] Hoe je met de regie… met die tv's… ja, dat moet je gewoon zien, ik kan het niet uitleggen. Hoe je daar mee omgaat.

[I] En jij? [gericht aan i2]

[A] Ja, in de eerste was wel echt alles nieuw. En dan leer je monteren, en dan leer je ook, ja, hoe je beter kan filmen ofzo. Gewoon, dat je met de hengel en grote camera's enzo werken. De regie, dat doet niet iedereen, en dat wel, dan leer je gewoon hoe dat werkt en hoe je dat kan doen. En als je dat leuk vindt, dan is dat wel heel leuk.

[I] Je mag een ding kiezen?

[A] Nee, je hoeft niet per se een ding te kiezen. Maar als we, zoals nu ook, studio doen, dan kan je

gewoon zeggen, ja ik wil de regie wel doen. Er zitten altijd twee mensen in de regie. En als je gewoon dat wil doen, dan mag je dat doen.

[I] Maar als je dat nooit wil doen, dan hoeft het ook niet?

[A] Nee, nee. Er wordt alleen van je verwacht dat je gewoon een goed filmpje maakt.
[V] En een goede inzet.
[A] Nu als we studio gaan doen, dan vinden ze het prima als je daar gaat zitten praten, maar ze vinden het ook prima als je gaat filmen, regie gaat doen, iets met geluid ofzo. Weet ik niet.

[I] Wanneer ben je volgens jullie mediawijs?

[V + A] [stilte]
[V] Ik denk, ja… Ja… Wij hebben in de eerste wel les gehad in mediawijsheid van, uh, van… Nou nu eigenlijk nog steeds wel. Nu kijken we gewoon een film bij mediawijsheid, bij meneer Hilberdink. Maar, ik weet niet.
[A] Mediawijs. Ja, je zegt altijd, ja, mediawijs dit en dat, maar ja, wat het nou echt is. We doen heel veel dingen wat in de media is en wat gewoon een beetje… Wat gewoon nieuw is vooral. Maar echt, ja zo diep erop in dat doen we niet echt.
[V] Maar ik denk ook eigenlijk echt dat… Wij zijn echt de generatie die op de mobiel zitten enzo, en die eigenlijk heel veel met de media bezig zijn en, uh, leren wij ook mediawijsheid. Maar dan… ik weet niet… ik vind het altijd een beetje een gekke les.

[I] Waarom?

[V] Nou, omdat heel veel dingen die we leren, die weten wij eigenlijk al. Zeg maar.

[I] Ze vertellen je niks nieuws eigenlijk?

[V] Nee, helemaal niet.

[I] Welke les van het traject Moderne Media vind je het leukst?

[V] Praktijkles

[I] Denk je dat je hier ook het meest leert om mediawijzer te worden?

[V] Ja dat denk ik wel.
[A] Ik denk het ook wel.
[V] Want daar doe je het gewoon.
[A] Je bent gewoon bezig. En hoe iets werkt, leer je gewoon daar. Dat is wel, uh… Meestal met tekenen ofzo… um, ja… Het is wel, media, met een film, uh, ofzo. Maar niet dat je daar echt iets leert wat met media te maken heeft.

[I] Dus door te doen leer je eigenlijk heel veel?

[A] Ja.

[I] Kijk je nu ook zelf anders naar documentaires nu je zelf eentje hebt gemaakt?

[V] Nou, meneer Van Dam had mij… Dat weet ik nog wel… In de tweede volgens mij… Een filmpje gemaakt. En toen had ‘ie met filmen aan mij verteld dat je nooit de camera te hoog moet hebben ofzo. Omdat je dan gewoon… stel je filmt een filmpje waar een bos achter is, dan film je alleen maar de toppen van de bomen. En, ik zag wel eens een filmpje, die was niet een echte film, maar het was

gewoon een filmpje… Dat je ook de toppen van de bomen ziet en dan dacht ik wel van, dit is wel een beetje fout.
[A] Met green screen enzo, dat hebben we ook allemaal geleerd. En, dat je het eigenlijk niet… uh… de mensen ervoor, die zie je gewoon op het scherm en op tv zie je dat… dat leer je wel en dan denk je wel bij na. We hebben dat zelf allemaal ook gedaan. Dat was wel heel leuk. En dan denk je wel van, ja, die mensen staan gewoon voor een groen doek, daar denk je dan wel bij na.

[I] Maken jullie thuis ook wel filmpjes of met vrienden?

[V + i2] Um, nee.

[I] En zou je dat ook willen?

[V] Nee, dan had ik het wel gedaan denk ik.
[A] Het is wel leuk zelf om, uh, zeg maar, een vrije opdr… nee, niet echt vrij, maar, ja, zo'n, echt een speelfilm maken. Dat is wel echt heel leuk op school enzo.
[V] In de tweede mochten we wel echt heel veel….
[A] Ja. Maar nu hebben we echt van die vaste opdrachten, en het wordt wel wat serieuzer meer. Maar toen mochten we echt gewoon…. Kwam altijd wel een goed filmpje uit, gewoon echt gemonteerd enzo. Toen was het meer gewoon een beetje van, zelf improviseren, een filmpje. En dat zouden we dan ook thuis kunnen doen, maar dat doen we niet echt.

[I] Oke. Dat was het. Bedankt, dames.

Bijlage IIb: Interviewtranscript Groep Beroepen

Groep: Beroepen
Interviewees: Lauren [La] en Lotta [Lo]
Datum: 27 juni 2017
Duur Interview: 18:22

[I] Kunnen jullie me vertellen wat de opdracht was die jullie hebben gekregen?

[La + Lo] [gelach]
[Lo] We moesten kiezen wat voor onderwerp we wilden doen. En, in het begin wouden ze dat we echt meer een documentaire ofzo gingen maken. We mochten zelf weten wat we… hoe we het gingen invullen… En, uh… Wat we wouden, bijvoorbeeld interview, of gewoon echt stukjes spelen. Wij hebben gekozen voor meer interviews te doen en de plekken zelf te laten zien.

[I] Wat vonden jullie van de opdracht?

[La] Leek leuker dan verwacht.
[Lo] Ja, klopt
[La] Ja, want niemand wordt echt blij van een documentaire maken. Want het is niet… niet… niet het soort waarvan je denkt, oh, ja [uitroep], laat ik een documentaire gaan maken. Het is meer van, oh, laat ik een documentaire gaan maken [verschil in intonatie, afglijdende toon]
[La + Lo] [gelach]
[Lo] Ja, nee het was… ik dacht eerst… we hadden eerst ook niet… we waren heel laat ook begonnen. Het was een week van tevoren van, ja, we gaan… Want we hadden eerst een speelfilm, wouden we maken, maar dat mocht uiteindelijk niet. Ja, je moet toch een documentaire maken. Dus wij hadden zoiets van, moeten we nu in een keer heel snel iets verzinnen. Dus het had beter gekund als we er langer van te voren waren mee begonnen. Dan was het misschien ook beter geweest. En ook leuker, maar het was uiteindelijk wel leuk.

[I] Hoe hebben jullie het aangepakt, het project?

[La] Goede vraag, hoe hebben we het aangepakt? [Gelach]
[Lo] Wat gek, we zijn…. Even kijken, we gingen… In het begin gingen ze mensen bellen, volgens mij, om te kijken of we daar langs konden komen.
[La] Daar waren we niet de helemaal, hele tijd bij
[Lo] Maar, weten we, uhm… Maar uiteindelijk kwamen ze eindelijk maar één of twee mensen die konden, maar het is ook echt heel weinig. En op een gegeven moment, was een camping, maar dat hoort iets meer bij het andere onderwerp.
[La] Toerisme enzo
[Lo] Toerisme enzo, ja. Dus uiteindelijk zijn we gewoon bij, ja, de eerste dag, zijn we gewoon langs, ja… de plekken geweest om te vragen of we daar mochten filmen en interviewen. En die verwees ons dan weer door naar anderen.
[La] Ja, huh… [gelach]
[Lo] Maar de meeste konden wel en toen zijn we vaag gaan bedenken… Niet superveel maar…
[La] gelach [onverstaanbaar gemurmel]
[Lo] Die dag erna zijn we gewoon… We hadden gezegd zo van, ja tussen negen en half 2 ofzo komen, zijn we gewoon langs geweest. En interview gehouden.
[La] Die ene gast, daar zijn we nooit langs geweest.
[Lo] Welke?
[La] Die ene gast. Ik weet niet meer wie het was. [onverstaanbaar]
[Lo] Op die camping?
[La] Ja

[Lo] Ja maar dat… [gelach] [onverstaanbaar] … terug vinden. Ze hadden dus niet opgeschreven welke dingen ze hadden gebeld. En dus, uh, ja, we gingen interviews houden. En er verder om heen filmen en de bedrijven zelf en wat ze daar deden. En ja…
[La] Niet weee-heer…
[Lo] Dat was het wel.

[I] Welk doel hadden jullie jezelf gesteld voor de documentaire? Wat wilden jullie er per se in hebben? Of waar hebben jullie op gelet?

[Lo] Dat volgens mij sowieso niet.
[La] Als het niet al te ongemakkelijk verloopt. Dat het een beetje… beetje overgangen zijn. En nou ja, dat het tenminste informatief is en niet een paar mensen zijn die ongemakkelijk naar een camera staren.
[Lo] En lulkoek praten.
[La] Ja precies
[Lo] Waar niemand wat aan heeft

[I] Daarom hadden jullie ook die vragen zo goed voorbereid?

[La] Ja dat is, jaaa. Ja, dat is duidelijk waarom [toon sarcasme]
[Lo] [Gelach]

[I] Wat vonden jullie moeilijk aan het maken van de documentaire?

[Lo] Goede vraag
[La] [twijfel tot spreken] [gelach]

[I] Of waren er momenten dat je niet meer wist wat je moest doen?

[La] Er zijn van die momenten dan valt een gesprek stil. En dan ben je zo van, oke-e-e.
[Lo] Ja, dat was denk ik het moeilijkste ervan. We hadden wel wat vragen, maar daar bij de meeste dezelfde. Want je hebt vier onderwerpen, maar als je één vraag bedenkt, lijkt het weer heel erg voor het onderwerp ‘toerisme’ of ‘Belt-Schutsloot zelf’. En dan zit je zo van…
[La] Maar het toerisme… Belt-Schutsloot is vrijwel gebouwd op het toerisme.
[Lo] Ja daarom. Het was heel moeilijk voor ons daarom ook best wel om vragen te stellen. Op een gegeven moment, als je dan een aantal vragen hebt, en je bent klaar met vragen stellen, en diegene is klaar met vertellen, dan zit je op een gegeven moment ook zo van, ja, en nu? Dat was wel denk ik het stuk waar je dacht van, hmm ja, hier hadden we iets op moeten verzinnen.

[I] En hoe hebben jullie dat toen opgelost? Toen dat gebeurde?

[La] Heel veel beelden uit de omgeving.
[Lo] Ja. [gelach]
[La] Voor de rest, opvullen met allemaal beelden uit de omgeving.
[Lo] En zelf, toen het gebeurde was het vooral, dan gingen we, uh… met de boot varen, dus dat viel nog wel mee.
[La] Hij praatte zo veel
[Lo] Ja.
[La] Ongelooflijk.
[Lo] Dus viel het wel mee hoe erg het was. Maar ik weet niet precies hoe we dat hadden kunnen aanpakken, want… Ja, meer vragen… Op een gegeven moment, weet je het ook gewoon niet meer.
[La] Maar het is moeilijk om een vraag te bedenken als je nog vrijwel niets van iets weet. Dus het is beter om gewoon te improviseren. En dan, op een punt dat het ook echt gebeurt, dan gewoon door te vragen dan gewoon een hele lijst met vragen te maken.
[Lo] Ik heb geen idee. Soms kan ik gewoon improviseren en soms lukt het echt niet.

[I] Wat vonden jullie het leukste aan het maken van de documentaire?

[La] Het leukste?... De boottocht was chill.
[Lo] [Gelach] Dat was wel het leukste. Ik kon het gewoon filmen. Het waren hele aardige mensen en je kon er best wel goed mee praten, dus dat was wel fijn… Dat je überhaupt gewoon zo ontvangen te worden. Dat is wel fijn. Dat is denk ik wel…
[La] Er zat een hond in de boot, dat was ook zo schattig. O mijn god.

[I] Ja, dat hondje heb ik wel gezien op de video. Die was ook wel heel schattig.

[La] Hij ging op een gegeven moment zo op mijn schoot zitten. Zo van, ja… Ik was gewoon aan het filmen, toen sprong 'ie op mijn schoot. Zo schattig.

[I] Weten jullie ook uit welke onderdelen het maken van een documentaire bestaat? Of, wat denk je?

[La] Nee.

[I] Jullie hebben er zelf eentje gemaakt en daarbij een aantal stappen doorlopen.

[Lo] Sowieso, vooral informatie denk ik over… Dat hangt er vanaf wat voor onderwerp je hebt. Maar ik denk heel veel informatie en als je dieper op het onderwerp in kan gaan. Dan heb je verschillende dingen in het onderwerp… Dat het vooral… Ja… Daarover gaat, maar verder heb ik geen idee.
[La] Ja. Documentaires zijn er vooral voor informatie denk ik.

[I] En tijdens het maken; welke stappen doorloop je dan?

[La] Uhm… [gelach] Ikke… Hoe moet je dat uitleggen? Ik weet niet. Ik heb geen idee.

[I] Wat hebben jullie allemaal gedaan?

[La] Uhm, vragen gesteld.
[Lo] Ja, mensen gevraagd of we ze mochten interviewen. En daarna, uhm… Gewoon eerst, ja… Praten en daarna de vragen gesteld. En de dingen, uh, daar gefilmd. En gefilmd wat ze qua handeling deden, of wat voor bedrijf ze hadden. En dat was het wel zo'n beetje.

[I] Wat vinden jullie van jullie documentaire?

[La] Nou, we hebben als… twee versies ervan. En één heeft Noah… Noah?...
[Lo] Ja.
[La] Noah gemaakt.
[Lo] Wij waren bezig en die was supergoed, maar toen was 'ie weg.
[La] Ja, oh…. De computer liep vast. Precies voordat ik hem opsloeg. Als het ware… ik klikte op het knopje van opslaan en toen was 'ie van, nee, laten we dat niet doen. Dus ik denk dat als dat van ons sowieso uiteindelijk wel was gelukt, dan was die best wel goed geweest. Maar nu was het, ze had, um… Wij hadden, bijvoorbeeld, alleen wat van het geluid en dan nog wat van de natuur zelf gedaan, alleen maar achter elkaar geplakt. Dus ik denk als, dat van ons wel heel goed was gelukt... Dat het wel… wel beter er had uitgezien. Ook gewoon, omdat zij ook beter kan monteren.

[I] Jullie moesten toen alles weer overnieuw doen?

[Lo] Nou… Ja.
[La] Zij ging het… Wou per se… [onverstaanbaar] om alles overnieuw te doen. Dus ja.
[Lo] Ja, oke.

[La] Het had beter kunnen zijn, maar mijn laptop zat aan het einde van het monteren op save… En toen dacht ik van, nee, laten we alles achter elkaar gooien.
[Lo] En ik denk dat het ook beter was geweest als je misschien… Ja… We hebben er misschien twee uur over gedaan, maar ik denk, je… Wij doen er normaal wel een paar dagen over, of een paar lesuren ofzo. Van, we verspreiden het een beetje. Dat je misschien met wat meer ideeën komt. Nu is het in één keer zo van, ja, we moeten van zo laat… moet je het af hebben. Want we willen dit en dit ook nog doen. Ja, en we moeten… die dag daarna moest het al laten zien. Dus ik denk dat het ook wel, als het iets verspreid was.
[La] Ik vind het altijd vervelend om dingen van jezelf terug te zien. Ik bedoel…
[Lo] [gelach]
[La] Ja…

[I] Hoe weet je dat je een goede documentaire maakt?

[La] Als je… Als andere mensen zeggen dat het een goede documentaire is.
[Lo] Als je meer positieve reacties krijgt dan negatieve denk ik. En als je er zelf tevreden mee bent. Dat je er zelf zo tevreden mee bent dat je denkt van, ja ik vind het wel goed.
[La] Volgens mij is er altijd ruimte voor verbetering, maar als je denkt van, dit is een 5.5 waard, dan…
[Lo] Dan is het goed. [gelach]

[I] Oke. En als je zit te monteren, hoe maak je dan keuzes?

[La] Nou als uh, er zijn… Als je gaat monteren, en je kijkt naar het filmpje met bijvoorbeeld een gesprek. Dan heb je soms opmerkingen, die in een gesprek thuis horen, zoals die van een dode vader.
[Lo] Ja, ja.
[La] Die hoorde er niet in. En er zijn stiltes en… dat haal je dan weg.
[Lo] Of em…
[La] En dan…
[Lo] Of ongemakkelijke dingen… Met.. Um… Ook weghalen.
[La] Maar als je dat dan weg hebt gehaald, dan heb je zo'n moment van waarop mensen bewegen natuurlijk. Dan heb je zo'n moment dat het heel raar in elkaar overspringt.
[Lo] En dan doe je er maar een stukje boven.
[La] Ja, en dan probeer je maar een beetje wat andere beelden er heel subtiel overheen te leggen.

[I] Knippen en plakken?

[Lo + La] Ja.

[I] Stel dat jullie nog een documentaire zouden mogen maken…

[Lo + La] gelach.

[I] Wat zou je dan anders willen doen?

[Lo] Sowieso, het langer van te voren plannen, er wat aan doen… Kijken of er iets meer mensen, uh, een afspraak mee kunnen maken en niet een week ofzo van te voren… zo van, hé, jo, we gaan naar, uh, Belt-Schutsloot, dus mogen we met jullie praten. Want ik bedoel, op een gegeven moment… Zij weten misschien dat het super druk wordt of dat ze gewoon geen tijd hebben. En als je dan iets eerder belt, kunnen ze nog een plaatsje voor je vrijhouden om een interview te geven. En ik denk, sowieso meer vragen bedenken, dat… Ja… En, iets beter uitstippelen wat en wat we gaan doen.
[La] En op zich, als het onderwerp veranderd zou mogen worden, dan zou ik het ook wel 'cool' vinden om bijvoorbeeld nog een "achter de schermen"-filmpje te maken van dat je gewoon bij iedereen langs gaat om even te kijken hoe het filmen gaat en dat dan ook zelf filmen. Om de hele reis zelf te filmen. Want dat is gewoon veel leuker. Dan kan je ook zien hoe de mensen werken in plaats van alleen hun werk zien.

[I] Dus eigenlijk een documentaire over het documentaire maken?

[La] Ja.

[I] Dan heb ik nog een aantal algemene vragen over de lessen die jullie volgen hier bij Moderne Media. Welke dingen leer je in de lessen, die je niet thuis al doet of leert?

[Lo] Ik denk dat we in het eerste jaar vooral met fotografie bezig waren.
[La] Ja.
[Lo] En… ja… Een beetje achter komen wat voor perspectief en dat ze je ook laat filmen enzo. In het tweede jaar volgens mij…
[La] Hengelen
[Lo] Hengelen ook ja. En stomme film en dat soort maken. Verschillende soorten film en dat soort dingen. En nu is het denk ik vooral gewoon echt oefenen, en zo van, wat je geleerd hebt de afgelopen twee jaar.
[La] Ja, dat is alles gewoon samen in één. Maar als er… Het is altijd zo van, oke, hier heb je een laptop, hier heb je een programma, zie maar wat je ermee doet.
[Lo] Ja, klopt. Dat ze misschien iets meer uitleg moeten geven over het programma, want daar heb ik altijd al wel moeite mee gehad. Ook met het vorige programma. Het is gewoon heel irritant, op een gegeven moment, dan zit je zo van, ja wat moet ik nu doen. Of, elke keer weer zo van, hoe moet je achteruit spoelen, hoe moet je…
[La] Ik weet dat nog steeds niet bij die nieuwe programma's.
[Lo] Ja, daarom.
[La] Dat is zo van, misschien moet de docent zelf ook eerst even het programma uitvinden en zodanig, uh, weten waar alles zit, zodat de leerlingen het één keer hoeven te vragen en ook gewoon gelijk weten, zodat ze het anderen kunnen uitleggen. Dat is voor ons ook makkelijker, omdat je het dan beter snapt.
[Lo] Of misschien gewoon even heel snel er doorheen gaan.
[La] Ja.
[Lo] Want het is voor ons ook, ja, we moeten alles zelf opzoeken. De docent weet ook niet waar alles zit enzo. En dan zit je op een gegeven moment ook zo van, ja, dan heb je weer, uh, weer tien minuten lopen zoeken. En dan denk je van, uh, laat maar zitten. En dan wordt het misschien minder mooi. Of minder zoals je in gedachten had. Dus, uh.

[I] Dan heb je minder mogelijkheden natuurlijk. Wanneer ben je volgens jullie mediawijs?

[Lo + La] [lange stilte]
[La] Als je niet achterlijk met media omgaat. [gelach]

[I] En wat is dat dan, achterlijk met media omgaan?

[La] Gewoon. Doe geen domme dingen. Zet niet alle privé-dingen op internet. Gewoon, alsof je wilt… Het lijkt net of je wilt dat iedereen je op zoekt ofzo. Nee, dankje.
[Lo] Ik bedoel, je hoeft niet als een… Je hoeft niet… internet te verbannen ofzo…
[La] Maar ga er wijs mee om.
[Lo] Zo van, zorg voor niet… Zorg voor dat er niet rare dingen gebeuren. Ik denk wel dat je er echt goed mee om moet gaan, puur omdat je misschien ook wel je leven kan verpesten. Dat wil je ook niet.
[La] Als de kans er is dat het je schaadt, doe het dan niet. Dat is ook zo met andere dingen. Net als bij van een brug af springen, doe het niet, want dan is er schade.
[Lo] Ja daarom. En mensen die denken altijd van, ja het is maar internet. Maar dat is niet… [crosstalk] [onverstaanbaar]
[Lo] Je kunt er heel veel op vinden en er zijn best wel mensen die kunnen hacken, dus…
[La] Ja. En stalken.
[Lo] Ja, en stalken, ja.

[I] Welke les vinden jullie het leukst bij Moderne Media?

[La] Uh, kunst, maar dat kan aan mij liggen. Nee, uh… [stilte]

[I] Ik vraag het ook aan jou.

[Lo] Nou, in de eerste twee jaar vond ik gewoon de praktijkles wel leuk, maar in het derde jaar, omdat je alles gewoon weer zelf doet, zit je op een gegeven moment wel zo van, ja dit heb ik vorig jaar ook al gedaan, dus wat moet ik nu doen? Ja, ik denk dat ik… En het hangt bij kunst ook wel heel af, wat we doen. Ik bedoel, ik vond ook niet alle opdrachten leuk. En bij praktijk is dat ook zo. Het hangt gewoon heel erg af van wat we doen.
[La] Ik vind tekenen dan heel leuk enzo. Dat is ook de reden waarom ik kunst ook super leuk vind. Maar, ik vind praktijklessen altijd het allerleukste, want dan kan je monteren. En dat is het enige waarbij ik niet met mensen hoef te praten. En waarbij ik naar een computer kan staren.
[Lo] Bij mij hangt het denk ik gewoon heel erg af van wat we doen.
[Gefluister] [Gelach]

[I] Bij welke les denken jullie dat je het meest leert om mediawijzer te worden?

[Lo] Um…
[La] Lessen van Hilberdink, want dan zit je met je telefoon.
[Lo] [gelach]
[La] Dat is wel zo… Nee, de eerste twee jaar was het wel heel erg bij Hilberdink, maar het laatste jaar weet hij waarschijnlijk niet meer echt wat we moeten doen, dus gaan we films kijken, enzo. En dan denk ik van, ja, dan leren we ook niet echt meer wat.
[Lo] Misschien dat het wel iets beter ook moeten voorbereiden.
[La] Nu is het zo van, laten we de eerste twintig minuten praten, en dat we dan een filmpje kijken.
[Lo] Dus ik denk dat het sowieso in de eerste twee jaar bij Hilberdink was. Maar nu is het gewoon herhaling, dus ik denk dat je niet echt heel veel meer leert. Dat je er gewoon zelf achter moet komen hoe je bepaalde dingen wel op… of het wel of niet moet, weet je wel.

[I] Weet je nu alles al?

[Lo] Ik zeg niet dat ik alles weet. Ik bedoel, er is altijd wel iets nieuws om te ontdekken of om te leren. Maar…
[La] Filosofie, onthou het. Nee, serieus…
[Lo] Maar, ik denk, dat het wel… je meer weet dan je wist in klas 1 of dat je er wel voorzichtiger mee om gaat dan dat je zou doen als je er helemaal niks van zou weten.

[I] Je weet genoeg om er mee om te kunnen gaan?

[Lo] Ja, ik denk het wel.
[La] Ik bedoel, verstandig mee om te kunnen gaan.
[Lo] Ik zal sowieso niet.. … van al die foto's en dingen die ik niet leuk vind, op internet zetten. Of überhaupt mijn privégegevens…. Dat vind ik sowieso al niet slim om te doen.
[La] Wanneer geef je je privégegevens uit? Want, ik bedoel van, want ik zet het dan op Facebook… Ik ben… Oh, nou ja… Maar, um, maar ik bedoel van, op Facebook kan je bijvoorbeeld ook je privégegevens opzetten, maar dan kunnen mensen ook gewoon je vinden.
[Lo] Ja, dan denk ik van….
[La] Maar… Wat heb jij tegen Facebook?
[Lo] Facebook is raar.
[La] Het is niet raar. Ik zit nooit op Facebook eigenlijk.
[Lo] Het is Hyves met een andere naam.
[La] Hyves was chill. Op Hyves had ik een boerderij.

[Lo] [gelach]

[I] Kijken jullie zelf ook anders naar documentaires nu je zelf één hebt gemaakt? Of naar andere filmpjes?

[La] Nou, ik bekritiseerde altijd films al van te voren.
[Lo] Ja [gelach]
[La] Maar dat is nu nog… erger…

[I] Hoe bedoel je "van te voren"? Voordat je ze hebt gezien?

[La] Nee, als dat… Voordat ik me ermee had… Schreeuwde ik al half naar de t.v. van, dat klopt niet. Maar nu is het nog erger.
[Lo] Ja, ik denk wel dat sommige dingen je wel beter opvallen. Zo van, hé, klopt het wel van, uh, is het wel goed gefilmd.
[La] Of dit ziet er heel slecht uit.
[Lo] Ja, klopt. Ik denk dat het sowieso wel opvalt, omdat je er zelf heel erg mee bezig bent. Maar ik heb afgelopen keer geen documentaire gezien. Alleen daarvoor wel, maar dan zit je gewoon heel erg de informatie op te nemen, zodat je het misschien niet echt merkt hoe het gefilmd wordt. Of hoe het gedaan wordt.

[I] Maken jullie thuis ook wel filmpjes?

[La] Um, ik kijk er veel.
[Lo] Nee, nee, dat denk ik… Nee… Ik maak wel foto's, maar dat is alleen op vakantie ofzo. Dat is gewoon… Fotografie vind ik altijd wel leuk, maar filmpjes niet echt.
[La] Ik vind dan filmpjes maken wel… Maar ik kan me er wel nooit toe brengen om ook maar iets te doen. Ik lees liever. Ik doe liever iets anders.

[I] Bedankt.

Bijlage IIc: Interviewtranscript Groep Natuur

Groep: Natuur
Interviewees: Pim [P] en Jeroen [J]
Datum: 3 juli 2017
Duur Interview: 12:20

[I] Wat was de opdracht die jullie hebben gekregen?

[P] We moesten een documentaire maken over, ja, het onderwerp 'natuur in Belt-Schutsloot', en dat was de opdracht. Zelf een beetje acteren, enzo, erin.
[J] Je mocht het zelf invullen hoe je het wou doen. Je kon er, zeg maar, echt gewoon een documentaire van maken, of je kon het een beetje doen zoals wij het gedaan hadden. Dat mocht je helemaal zelf verzinnen.

[I] Wat vonden jullie van de opdracht?

[P] Ik vond het wel een hele leuke opdracht. We hebben zeker wel plezier gehad tijdens die opdracht.

[I] En toen je hoorde dat dit de opdracht was? Wat dacht je toen?

[P] Ja, we mochten kiezen uit vier onderwerpen… Kozen wij natuur, want we hadden al gelijk een idee erbij, wat we wouden. We hadden er wel zin in, in ieder geval.

[I] Hoe hebben jullie het toen aangepakt? Je had al een idee?

[P] Ja, we hadden al een idee. En toen in Belt-Schutsloot zijn we de ideeën gaan bedenken van, wat gaan we allemaal filmen? En toen uiteindelijk zijn we erop uitgekomen dat we op avontuur gingen in een boot, enzo. Ja, dat was wel leuk.
[J] Informatie verzamelen over de planten in de omgeving, want je moet natuurlijk wel wat kunnen vertellen. En dan ook… dan gingen wij op zoek naar bevers. Dat was gewoon…
[P] Nee, de otter.
[J] Otter. Dat die heel nauwelijks te vinden was daar, dus dan was het juist leuk als je dan moeite zou doen om uiteindelijk op niks uit te komen.

[I] En hoe kwamen jullie op dat idee? Hoe hebben jullie daarvoor inspiratie gekregen?

[P] Nou, we hadden een man geïnformeerd of we een gesprek met hem konden hebben. En toen gingen we een beetje vragen over dieren… planten, die er allemaal leven. En toen hadden we het over de otter en ja, die bleek dus niet heel erg, uh… Die bleek heel zeldzaam te zijn.

[I] Toen dachten jullie…

[P] Dat is wel een goed onderwerp.

[I] En daarvoor al? Hoe kwamen jullie toen op het idee? Jullie hadden het over Freek Vonk?

[J] Ja, volgens mij kwam het bij ons allemaal toen we het over natuur hadden… Kwam het bij ons allemaal wel een beetje van, uh… Natuur, en dan dachten we… Freek Vonk… Van dat LuckyTV-achtige.
[P] Hij is sowieso al een beetje een boegbeeld van… onder de jongeren bij de natuur.
[J] Ja.

[I] Welk doel hadden jullie jezelf gesteld?

[P] Um, om niet een otter te vinden, maar wel andere dieren en planten.
[J] Vooral omdat we het ook grappig wilden houden. Dat het niet te serieus werd.

[I] Wilden jullie ook iets per se in de documentaire hebben? Of hebben jullie ergens op gelet tijdens de documentaire?

[J] Nou ja, wat we… wat we wel heel leuk vonden… Wat ik in ieder geval zelf heel leuk vond dat we in het water waren gesprongen. Vooral dat soort grappige shots… Dat wouden we wel in de documentaire hebben.

[I] Maar jullie hadden het op zich ook best wel serieus, want jullie hadden wel heel veel informatie.

[P] Ja.
[J] Moest ook wel een beetje van die man, want we hadden al verteld wat we wouden doen. Zei die, "ja, maar ik wil wel hebben dat jullie er ook informatie in verstoppen, en dat we er ook wat van kunnen leren".

[I] Welke man?

[J] Meneer Van Dam.

[I] Oke. Vonden jullie ook iets moeilijk aan het maken? Waren er momenten dat je…

[P] Ja, nou, bepaalde shots… Om echt die dieren goed in beeld te krijgen, zoals bepaalde insecten. Ja, die waren heel moeilijk in beeld te krijgen, dus ja dat was zeker wel moeilijk.

[I] Hoe heb je dat opgelost?

[P] Ja, gewoon zoveel mogelijk filmen gewoon. Proberen om toch een keer zo'n shot te krijgen, en het is toen toch wel gelukt.

[I] Met die libelles ook, bedoel je?

[P] Ja, ja. Die zijn wel snel.

[I] Wat vonden jullie het leukste aan het maken?

[P] Wel het filmen en die grappige shots. Ik vond het grappige wel het leukste.
[J] Ja… Wat ook… Wat ik zelf ook heel erg leuk vond… Dat we dan bezig waren met filmen en dan net bedachten van, "oh, misschien is dat ook wel leuk om te doen, of dat ook wel leuk om te doen". Het is dan heel leuk om te zien dat het dan goed uitpakt. Als je dat dan edit en het hele filmpje terug ziet, is het heel leuk om te zien van, "oh, dat hebben we ter plekke bedacht en dat ziet er goed uit".

[I] Verrassend aan het einde. Uit welke onderdelen bestaat het maken van een documentaire?

[J] Ja, sowieso dat je eerst gaat bedenken wat je wil in grote lijnen. Ja, dan ga je het een beetje invullen. Wanneer doen we wat? Dan film je zo veel mogelijk beelden. Dan ga je editen. Pak je de beelden die je goed kan gebruiken, die gebruik je dan door elkaar. Goed en constant.

[I] Welk onderdeel daarvan… Want je beschrijft nu wel vier dingen… Welk onderdeel is denk je het belangrijkst?

[P] Um, ik denk dat als je genoeg materiaal hebt, is het editen toch wel echt het belangrijkste… Dat het er ook echt mooi uit komt te zien.
[J] Ja.

[I] Wat leer je tijdens al die onderdelen?

[P] Je leert sowieso over dat onderwerp waarover je filmt. En je leert ook weer hoe je dingen beter kan aanpakken.
[J] Goed editen.
[P] Ook, die trucjes.
[J] We hebben net een nieuw editprogramma… Moesten we ook weer helemaal opnieuw mee leren editen. Nou ja, dan leer je dus ook van, wat je allemaal kan gebruiken met dat editprogramma… Wat goed werkt en niet goed werkt. En, we hebben ook geleerd hoe we zo'n time lapse moesten maken.
[P] Dat zag er wel... Dat zag er wel mooi uit.

[I] Dat hadden jullie inderdaad heel mooi gedaan, door dat water. Wat vonden jullie van jullie eigen documentaire?

[P] Wel goed gelukt.
[J] Ja. Heel goed gelukt.
[P] Ja.
[J] Ik denk wel beter dan ik verwachtte toen we daar namelijk eerst aankwamen… We hadden nog niet echt een idee wat we wouden… We kenden daar niks. Ja, en als je dan zoiets leuks eruit krijgt, dan ben ik daar wel trots op.

[I] Is de documentaire geworden zoals jullie wilden?

[J] Ja.

[I] Zouden jullie nog iets eraan willen veranderen?

[P] Oh… Ah, misschien nog iets meer editen ofzo. Voor de rest zag het er wel goed uit.
[J] Paar kleine foutjes nog wegwerken misschien. Nog iets van een aftiteling… iets van een intro.
[P] Andere muziekjes.
[J] Ja, een intro opnemen, en het intro ervoor zetten. Zoiets, andere muziekjes eronder. Ja.

[I] Hoe weet je dat je een goede documentaire hebt gemaakt?

[P] Aan de reacties, want ik vond… Ik zag dat de docenten er wel blij mee waren dat het zo goed gelukt was. Enne, ja, uh, de rest moest volgens mij ook wel redelijk lachen om een paar grapjes, dus… Volgens mij was het wel een leuke documentaire om naar te kijken.

[I] En voor dat je hem laat zien? Want je maakt het eindproduct en op een gegeven moment denk je, "nou, dit is het". Hoe weet je dan dit is het?

[P] Dat kun je niet heel goed weten, maar als je zelf kijkt en je vindt het zelf ook goed. Ik denk dat je ook wel veel weet.
[J] En desnoods vraag je nog één of twee klasgenoten om 't te bekijken, want hun ervan vinden. Daar krijg je misschien ook nog kritiek op. Zo van, "ik zou dat veranderen, of dat veranderen". Kan je zo tot het mooiste… Nou ja.

[I] Stel dat jullie nog een nieuwe documentaire mogen maken. Zou je dan ook dingen anders doen dan je nu hebt gedaan? Of zou je iets anders nog willen leren?

[J] Misschien de taken wat meer verdelen. Wat we nu ook… uh… We waren nu met vier mensen, en eigenlijk hadden we…
[P] Vijf.
[J] Ja, sorry. Eigenlijk hadden vier mensen heel veel gedaan met editen, filmen en geluid en presenteren. En was er één iemand die deed vrijwel niks, en die liep er eigenlijk een beetje bij. Misschien dat we daar dan nog iets…
[P] Die hadden we misschien een extra rol kunnen geven.
[J] Ja, precies. Een hulpje-achtig…

[I] Nog een paar algemene dingen, want jullie sluiten het traject Moderne Media nu af. Dus jullie hebben al heel veel geleerd. Welke dingen leer je allemaal in de lessen die je thuis niet al doet?

[P] Ja, ik wist eerst helemaal niet hoe ik met een camera om moest gaan enzo. Dat hebben we nu ook allemaal geleerd. En editen kon ik ook niet. Ook allemaal geleerd.
[J] Met het programma enzo… Geluid, uh…
[P] Hengelen. Dat moet je ook kunnen. Dat moet je ook op een bepaalde manier doen.
[J] Daar heb je zo'n cursus voor in de eerste klas.
[P] En ja, mediawijsheid ook wel. Wat je wel moet doen en niet. Maar, dat is meer… Daarvoor wist ik dat ook wel eigenlijk. Dus.
[J] Je kijkt natuurlijk nu wel heel anders naar films. Die bekijk je… Je kijkt veel meer van, "is dat een goed shot?", of "ziet dat er leuk uit?".
[P] "Ik had het zo gedaan."
[J] Daar ga je wel heel erg naar kijken.

[I] Wanneer ben je volgens jullie mediawijs?

[P] Nou, als je weet hoe je op social media met dingen om moet gaan. Zoals, welke foto's je wel moet posten… Als je dat een beetje weet, ja, ik denk dat je dan wel mediawijs bent.

[I] En hoe weet je dat dan?

[P] Ja…
[J] Als je er voor zorgt dat je weinig reacties terug krijgt van, "ah, je bent vervelend", "je doet het niet leuk"… Dan weet je dat je iets leuks gepost hebt of iets goeds. Dan dat… Dat je dan weet, wanneer je mediawijs bezig bent.

[I] Welke les vonden jullie het leukst van Moderne Media?

[P] Ik denk toch wel echt de practicumles… Dat je echt ging filmen en editen. Ik denk dat dat wel het leukste is. Ja, dat 'mediawijsheid'… ja, je leert er wel van, maar het zijn natuurlijk niet de leukste lessen. Echt met iets bezig zijn is veel… wel leuker.
[J] Ja…

[I] Ja? Voor jou ook? [gericht aan J]

[J] Ja.

[I] Bij welke les denk je dat je het meest leert om mediawijzer te worden?

[P] Dan toch wel echt de lessen van meneer Hilberdink… Over hoe je met media moet omgaan. Daar leer je wel meer over mediawijsheid.

[I] Waarom daar denk je?

[P] Omdat… Bij dat andere onderwerp heb je dat… Bij practicum heb je het daar eigenlijk niet over. Dat ga je echt meer filmen en filmpjes maken. Dan heb je het niet over mediawijsheid.
[J] Daar heb je het ook niet echt over gedrag dat je toont op internet. Je maakt echt een filmpje en je levert uiteindelijk een eindresultaat in. Maar niet echt iets gekregen van, ja, uh… Dit moet je wel op internet zetten en dat niet. Dat leer je echt veel meer bij meneer Hilberdink.

[I] Kijken jullie nu ook zelf anders naar documentaires, nu jullie er zelf één hebben gemaakt? Je zei net al wat over die filmpjes…

[J] Ja.

[I] En hoe komt dat dan? Hoe kijk je er nu naar?

[P] Ja, omdat je bent er nu zelf ook al heel druk mee bezig. En dan ga je nu toch ook wel echt op letten, op die dingen. Dan merk je ook wel gelijk…
[J] Ja, het is misschien ook wel dat je, uh, kijkt naar documentaires, ook een beetje om ervaring… Om zelf ervaring op te doen. Dat had ik wel gedaan. Ook vlak voordat we naar Belt-Schutsloot gingen, had ik met mijn ouders… Ja, mijn ouders die keken een documentaire, ja. Normaal ben ik niet zo'n fan van documentaires. Toen heb ik wel even meegekeken van, "hoe doe je dat nou?"

[I] Ja, dat is wel slim. Maken jullie thuis ook filmpjes? Of met vrienden?

[J] Nee.
[P] Nee.
[J] Ik heb het wel eens geprobeerd met een vriend van me, maar dat was niet zo best.
[P] Ik wou het wel proberen, maar ik heb geen camera. Ik wou een GoPro en dan voor op mijn mountainbike zetten ofzo. En dan, ja, dan dat filmen. Zo filmpjes maken, maar…

[I] Dat is wel erg leuk. Eigenlijk houdt dat je een beetje tegen dat je geen goed materiaal hebt?

[P] Ja, ik zou er één van mijn ouders krijgen, maar ja, daar heb ik nog niet echt over doorgezeurd ofzo.

[I] Daar wordt nog aan gewerkt.

[P] Ja.

[I] Dat was 't al, jongens. Heel erg bedankt!

Bijlage IId: Interviewtranscript Groep Toerisme

Groep: Toerisme
Interviewees: Nina [N] en Isis [Is]
Datum: 3 juli 2017
Duur Interview: 15:53

[I] Wat was de opdracht die jullie hebben gekregen?

[N] Nou... we moesten een documentaire dus maken. Em… En er waren vier onderwerpen. En wij kregen, uh, toerisme. En daar moesten wij… Over Belt-Schutsloot moesten wij daar iets over vertellen.

[I] Wat vonden jullie van die opdracht?

[Is] Nou, ik vond het wel leuk. Want eigenlijk heb je een opdracht, maar eigenlijk kun je ook in de opdracht zelf creatief zijn en je eigen… ja je eigen draai er zeg maar aan geven. Maar er moet wel ook een interview eigenlijk in…
[N] Ja ik vond het ook wel leuk.

[I] Hoe hebben jullie inspiratie gekregen voor de documentaire?

[Is] Em… ja…
[N] ja…

[I] Hoe zijn jullie begonnen?

[Is] Nou, we begonnen eigenlijk met dingen opschrijven, van wat lijkt ons leuk en wat past bij het onderwerp. En meestal gaan we dan op stap en krijgen we allemaal ideeën daarbij. En dan gaan we daarmee aan de slag.
[N] Ja.
[Is] We hebben niet altijd per se een heel plan geschreven, maar gewoon dingen dat we er wel in willen.

[I] Je zoekt een paar dingen uit en dan kijk je hoe dat verder gaat?

[Is] Ja

[I] Welk doel hadden jullie jezelf gesteld voor de documentaire?

[N] Wat bedoelt u dan precies?

[I] Wilden jullie per se iets in de documentaire hebben? Of hebben jullie ergens op gelet tijdens het maken van de documentaire?

[N] Ja, we wilden wel, uh, sowieso veel, um, toeristische plekken. En we hadden wat sfeerbeelden in het filmpje. En ja, we wilden ook sowieso een interview. Die hebben we ook gehad met de campingeigenaren.

[I] Dat waren drie dingen die jullie per se in de documentaire wilden?

[N] Ja.

[I] Wat vonden jullie moeilijk aan het maken van een documentaire?
[N] Em....
[Is] Nou, soms is het eigenlijk meer werk dan je denkt. Het is niet dat je aan een paar beelden genoeg hebt, want je hebt eigenlijk heel veel beelden nodig om maar een minuut film eigenlijk te krijgen. En ook voor interviews… Mensen benaderen is nog best wel lastig. We hadden dan Hans Verburgh, die heeft ons daar wel mee geholpen, dus… Dat is wel heel erg fijn.

[I] En waren er ook momenten dat je even niet goed wist wat je moest doen? Of dat iets moeilijk was?

[N] Nee, niet echt.
[Is] Nou, nee… niet heel erg. Soms dan denk je wel even van wat moeten we nu nog gaan filmen… Met elkaar op school kom je er dan wel weer uit.

[I] Ga je dan vooral overleggen?

[N + Is] Ja.
[Is] Ik denk dat samenwerken wel heel erg belangrijk is met filmopnames.

[I] Wat vonden jullie het leukste aan het maken van de documentaire?

[N] Um, ja, ik vond het wel leuk, uh… Aan het begin hadden wij… Ja… Bij de introductie, zeg maar, gingen we een beetje presenteren, en ik vond dat wel grappig. Want wij hadden er een beetje een idee van gemaakt om, uh, zeg maar, een reeks afleveringen… Uh… En dan hadden we weer een nieuwe aflevering over dorps-[onverstaanbaar] van Belt-Schutsloot, en dat vonden we wel leuk.

[I] In de documentaire waren verschillende afleveringen?

[N] Nee, nee. We deden, zeg maar, alsof we een serie waren gestart en dat we dan weer een nieuwe aflevering hadden.

[I] Dit was één aflevering van de serie?

[Is] Ja, net als dat we ook langs andere steden gaan. Daar kijken wat daar toeristische plekken zijn... Ja, en dit keer was het zeg maar Belt-Schutsloot. En het was ook wel leuk… We hadden er ook een grappig stukje in gedaan en dat is ook wel… leuk om op te nemen.

[I] Dat stuk aan het einde?

[N] Ja. Zoals een beetje in klokhuis, heb je ook altijd een beetje in het midden zo'n grappig stukje.

[I] Dat was inderdaad wel heel leuk. Hebben jullie ook een idee uit welke onderdelen het maken van een documentaire bestaat? Welke stappen je dan doorloopt?

[N] Nou, je begint eigenlijk altijd wel met een inleiding om… Ja, wij deden dat dan door te presenteren, maar je kunt ook inleiden met wat sfeerbeelden bijvoorbeeld. En je moet natuurlijk ook… Ja, in het middenstuk, hebben we dan vooral…
[Is] Ook een interview…
[N] Sfeerbeelden, interview en dan eindigen we weer met gewoon…
[Is] Ja.

[I] En het maken zelf? Hoe verloopt dat proces?

[Is] Ja, wel makkelijk… eigenlijk.

[N] Ja, dat weet ik niet.
[Is] Op zich lukt dat wel, maar als je ermee bezig bent, kom je altijd meer op ideeën.
[N] Ja, het gaat een beetje spontaan. Als je iets ziet, waarvan je denkt dat het bij toerisme past, gingen we daar een beetje ideeën bij opwekken.

[I] En de mensen die jullie hebben geïnterviewd?

[N] Dat waren campingeigenaren.

[I] Heb je dan ook van te voren al bedacht wat je ervan wilt weten?

[N] Ja, we hadden op een blaadje allerlei vragen gezet, die pasten bij het toerisme.
[Is] Ja, en we bedenken van te voren wel de vragen, alleen soms als je dan eenmaal bezig bent, dan kun je wel een beetje doorvragen en er verder op in vragen door zo'n antwoord. Maar we bedenken wel van te voren de vragen, die we gaan stellen.

[I] Hoe weet je dat je een goede documentaire hebt gemaakt?

[stilte]
[Is] Moeilijk… Is lastig…
[N] Um…
[Is] Ja, ik denk sowieso wel een beetje dat je ook een inleiding hebt. En dat het geluid goed is. Ja, en...
[N] Lang genoeg…
[Is] Ik vind muziek ook wel leuk.
[N] Misschien dat het een beetje afwisselend is.
[Is] En dat het ook leuk blijft om naar te kijken eigenlijk. Want als ze het saai gaan vinden dan… is het denk ik niet zo'n goede documentaire.

[I] En als je aan het monteren bent, let je dan ook op deze dingen? Hoe doe je dat?

[N] Ja, want… ja… we vonden het best wel saai om alleen naar sfeerbeelden te kijken, dus we hebben daar gewoon een muziekje onder gezet.
[Is] En ook bij het interview… Dan zag je die twee mannen, maar het is niet zo leuk om de hele tijd naar twee pratende mensen te kijken. Dus dan doen wij af en toe even wat beelden er doorheen of…
[N] Hmm.
[Is] Die vrouw was ook niet zo goed verstaanbaar, dus dat hebben we er eigenlijk uit gehaald… Wat wel jammer was, maar anders dan werd het gewoon niet zo leuk om te kijken.

[I] Die kon je niet gebruiken omdat je haar niet kon verstaan?

[Is] Nee. En muziek vind ik ook nog best wel lastig kiezen… altijd.

[I] Jullie hadden ook alleen een stickje, toch? Met beperkte keuze?

[N] Ja, uiteindelijk hadden we het zelf op een beetje een rare manier opgenomen. Want ik had een liedje op mijn telefoon afgespeeld en met de camera opgenomen in de wc. Dus dat konden we er uiteindelijk wel onder zetten.

[I] Dat is wel een goed idee.

[Is] Ja, dus het was ook best wel… Op dat soort momenten denk je van, ja, wat moeten we nu doen? En dan hebben we toch nog een oplossing uiteindelijk.

[I] Stel dat jullie nog een documentaire mogen maken, zouden jullie dan ook dingen anders doen dan je nu hebt gedaan?

[N] Nou… Denk het niet… Misschien hadden we iets meer sfeerbeelden moeten maken…
[Is] Zijn altijd wel verbeterpunten, denk ik weer. Maar misschien wel een beetje dezelfde opbouw als we nu hadden, maar we hadden ook niet heel veel tijd, dus… Als we wat meer tijd hadden… dat je dan ook weer op nieuwe ideeën komt. En dingen weer een keer opnieuw doet. Dat zou extra goed lukken, zeg maar.

[I] Had je dan vooral te weinig tijd bij het filmen of bij het monteren?

[Is] Nou, ik denk dat we op zich wel genoeg tijd hadden… Maar je hebt toch… Als je denk ik helemaal geen tijdsdruk hebt, dat je wel wat… beter over dingen nadenkt… Misschien. Het was niet dat we moesten stressen…
[N] Ja, dat je iets meer beelden hebt.
[Is] Ja.

[I] En zou je ook nog nieuwe dingen willen leren om een betere documentaire te kunnen maken? Of heb je het gevoel dat je al genoeg weet om een hele goede documentaire te maken?

[N] Um… Ja, ik weet het niet… Um… Als ik het vergelijk met een gewone documentaire… Hmm…
[Is] Ja, misschien soms iets beter geluid… Of met monteren… Dat je meer weet met bijvoorbeeld een overgang, ofzo, weet je wel. Dat.
[N] Ja, dat denk ik ook.

[I] Ik heb nog een paar algemene vragen over de lessen van Moderne Media. Jullie zitten natuurlijk in het derde jaar, dus jullie sluiten het traject nu ook af. Welke dingen leer je in de lessen op school, die je niet zelf thuis al doet of leert?

[N] Sowieso, “mediawijsheid” kregen we aan het begin van het jaar wel veel lessen over. Hoe je daar mee om moet gaan.

[I] En wat leer je daar?

[N] Um… Nou, we hadden… Ja, ik weet het niet meer zo heel goed, maar volgens mij hadden we het ook over cyberpesten… een keer… En ja, dat je gewoon moet oppassen wat je er allemaal op zet… Welke informatie…
[Is] En ook hebben we wel eens een film gekeken, dan leren we ook kijken naar beeldelementen, bijvoorbeeld, in het beeld. En ook hebben we zelf moeten filmen… Weet ik eigenlijk hoeveel materiaal er nodig is voor een klein stukje film. Dus ook dat er voor film echt… dat ze daar heel erg lang over doen. En…
[N] En welke filmposities je hebt, zeg maar. Met close-ups…
[Is] Ja, en wat geluid eigenlijk doet met film. Een film zonder geluid dan kijk je alleen naar het beeld. Dan ziet het er toch anders uit.
[N] Ja, met microfoons ook. Van die hengelcursussen.

[I] Wanneer ben je volgens jullie mediawijs?

[N] Um… Ja, als je gewoon goed nadenkt over de dingen die je allemaal op media zet… Wat mensen kunnen zien. Um…
[Is] Ik denk ook wel… Dat wat we net zeiden… Als je in een film, uh… Der op… Op dingen let waar normale… Ja, een normaal iemand die nog niet mediawijs is, niet naar kijkt. Dat je toch anders daar naar kijkt.
[N] Ja, hoe het gemaakt is.

[I] Wat voor dingen zijn dat dan?

[Is] Ja, nou, bijvoorbeeld, een decor, ofzo. Hoe dat in elkaar zit. En dat ze…
[N] Met green screen.
[Is] In slow-motion, en… Geluidseffecten… Of close-ups zeg maar.

[I] [gericht aan Nina] En jij zei net, "om goed met media om te gaan." Wat bedoel je dan met 'goed'? Of wat doe je zelf?

[N] Nou, ik zou bijvoorbeeld niet, uh, gelijk mijn adres aan een website, um… Of gewoon, ja, je informatie over jezelf… Daar moet je wel goed over nadenken wat je precies geeft. En, heel veel sites die geven dat ook allemaal door. Ook met je mailadres.
[Is] Media is heel groot, dus.

[I] Welke les vonden jullie het leukst bij Moderne Media?

[Is] Um, nou, ik vond denk ik zelf wel de praktijkles…
[N] Ja, ik ook.
[Is] Dat je allemaal zelf achter de camera mag staan, en je zelf ook je eigen film kan monteren. Dat vond ik het leukste.
[N] Ja, ik vond dat ook. Maar ik vond ons bedrijfsfilmpje ook wel leuk... Om dat te doen. En ja, sowieso, zelf filmpjes te maken. En voor de camera te staan, vind ik ook leuk.

[I] Maken jullie elke week wel filmpjes? Of doen jullie ook andere dingen bij de praktijk?

[Is] Meestal maak je, bijvoorbeeld, een bedrijfsfilmpje. Daar doe je echt wel een paar lessen over. Want je moet het voorbereiden en het maken. Het monteren duurt meestal ook wel een paar lessen. Het is niet in een uur af, ofzo, dus. Ja, je bent best wel lang ook met één filmpje.

[I] Bij welke les denk je dat je het meeste leert om mediawijzer te worden?

[N] Um, ja, als we een les hebben van meneer Hilberdink.
[Is] Ja.
[N] Want meestal… Bij meneer Van Dam, die geeft ons praktijklessen, en daar hebben we het niet heel veel over mediawijsheid.
[Is] Daar leer je het eigenlijk meer toepassen, enzo, wat we dan leren.
[N] Maar niet op het internet. Dat niet.
[Is] Nee.

[I] En bij Hilberdink… Wat leer je daar dan om mediawijzer te worden?

[N] Nou, aan het begin hebben we heel veel lessen gehad over het internet. Hoe je daar veilig mee omgaat. Maar…
[Is] In de eerste klas?
[N] Maar bij meneer Van Dam leer je het ook weer heel goed, want dan kan je het zelf proberen… toepassen… in die filmpjes.

[I] Dus, bij Hilberdink dan weet je het en bij Van Dam kun je het doen en oefenen?

[N] Ja, eigenlijk wel. Wat je geleerd hebt.

[I] Kijk je nu ook anders naar een documentaire nu je er zelf eentje hebt gemaakt?

[N] Em… Nou, niet per se naar een documentaire. Ook wel naar films, want, uh… ja… Uh, ik heb wel eens als ik een film kijk, dat ik dan gewoon zie dat ze een green screen hebben gebruikt, bijvoorbeeld. Omdat je daar zelf ook mee bezig bent geweest.

[I] Maken jullie thuis ook filmpjes of met vrienden?

[N] Nee, dat niet.
[Is] Nou, vroeger hebben we wel altijd filmpjes gemaakt.
[N] Best wel veel. Ik vond het altijd echt heel leuk om voor de camera te staan, maar nu doe ik dat eigenlijk niet meer.

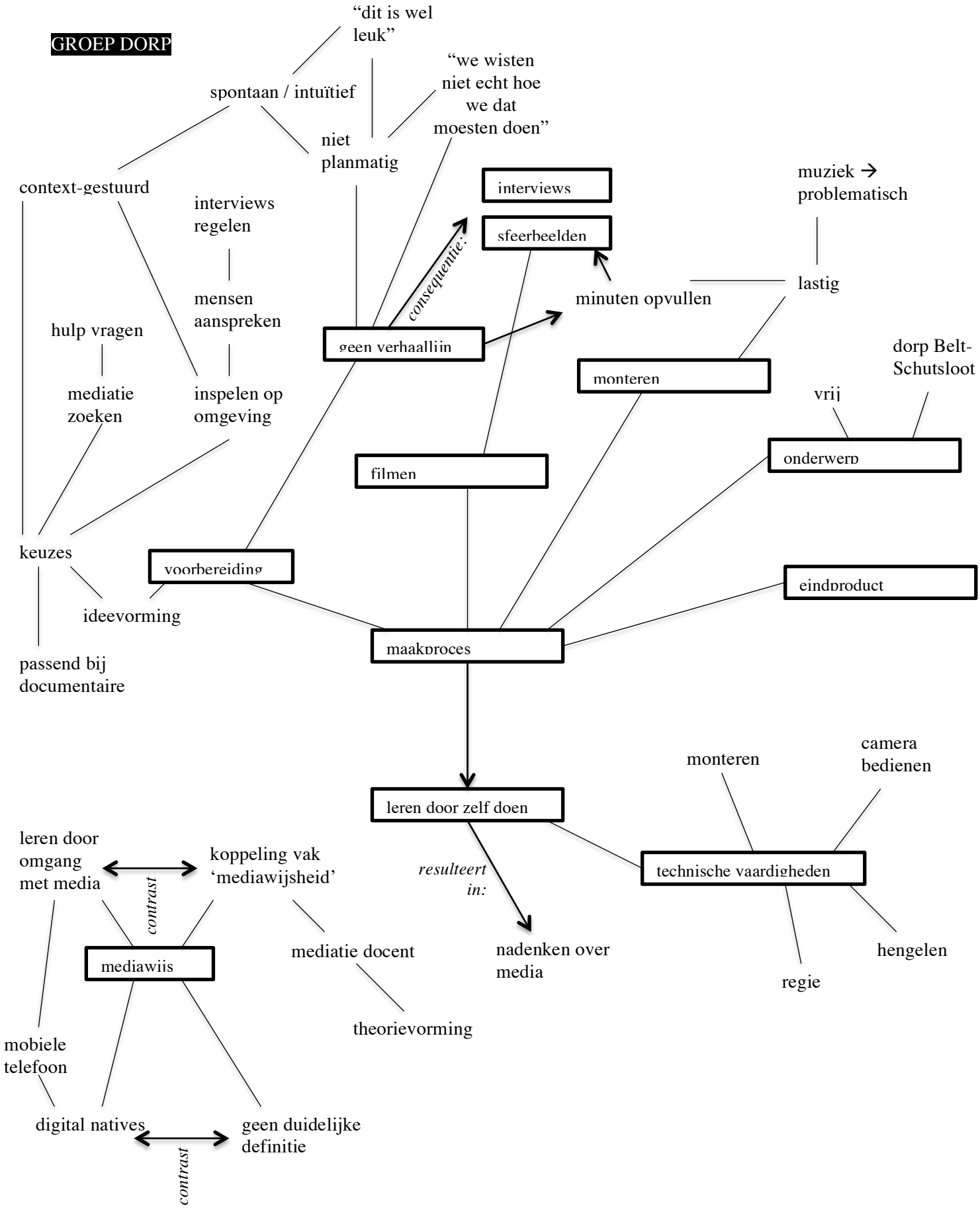
[I] Vroeger, toen je ook al Moderne Media deed? Of nog daarvoor?

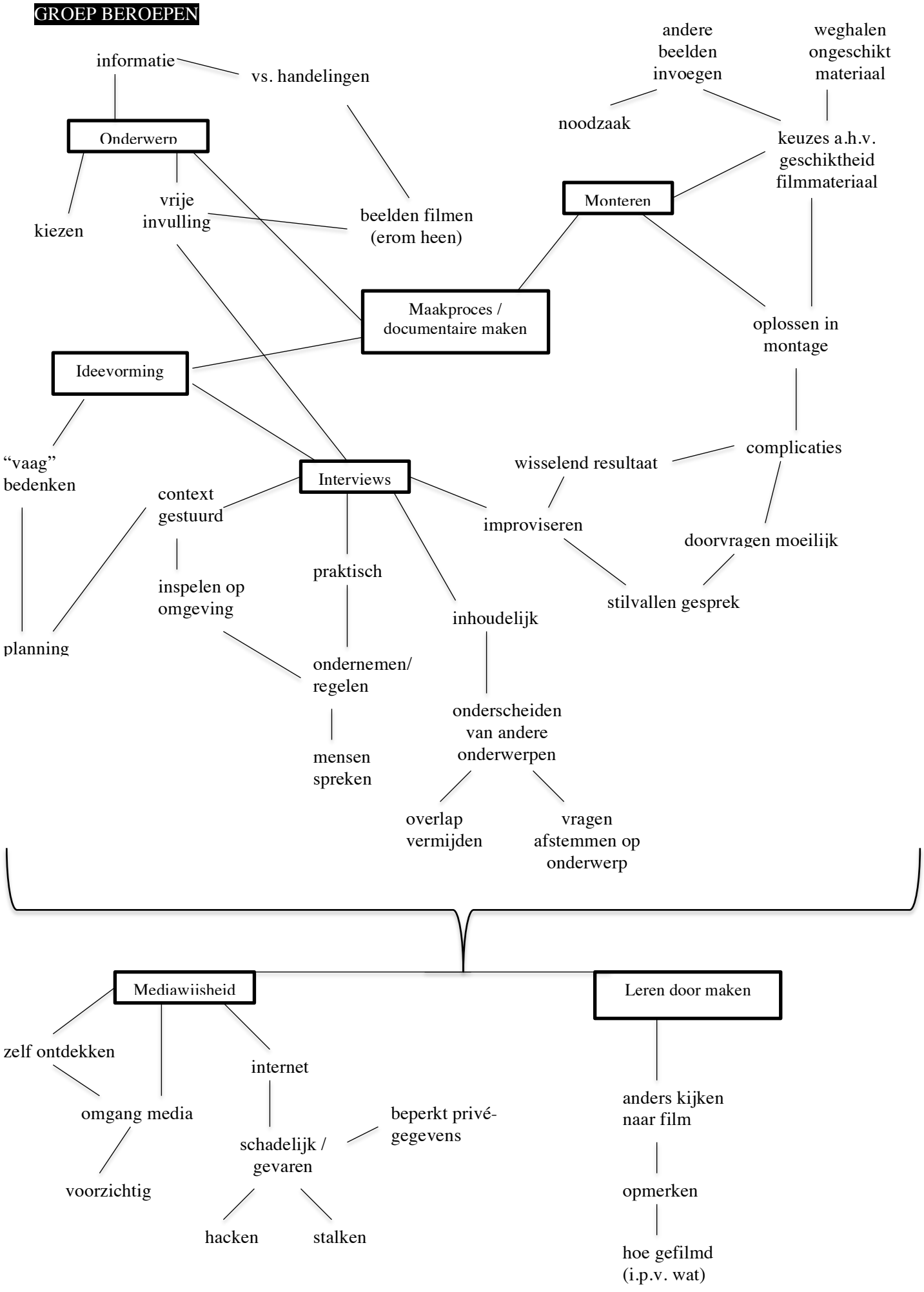
[N] Nee, nog daarvoor, maar ook, uh, nog wel in het eerste jaar.
[Is] Maar op YouTube kijk ik ook altijd wel veel filmpjes, enzo. Maar zelf maak ik ze niet.
[N] Nee, ik nu ook niet meer.

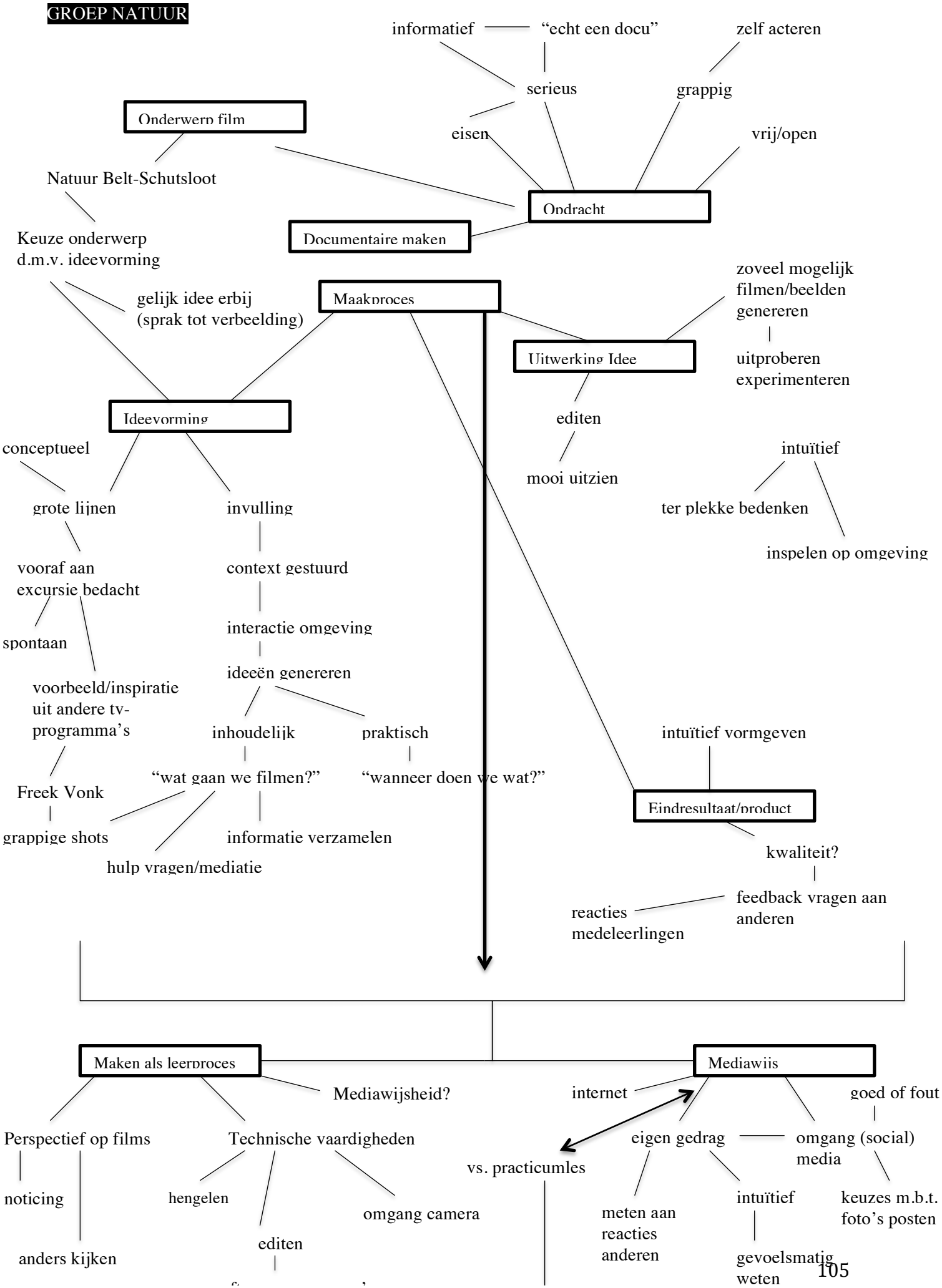
[I] Bedankt, dames.

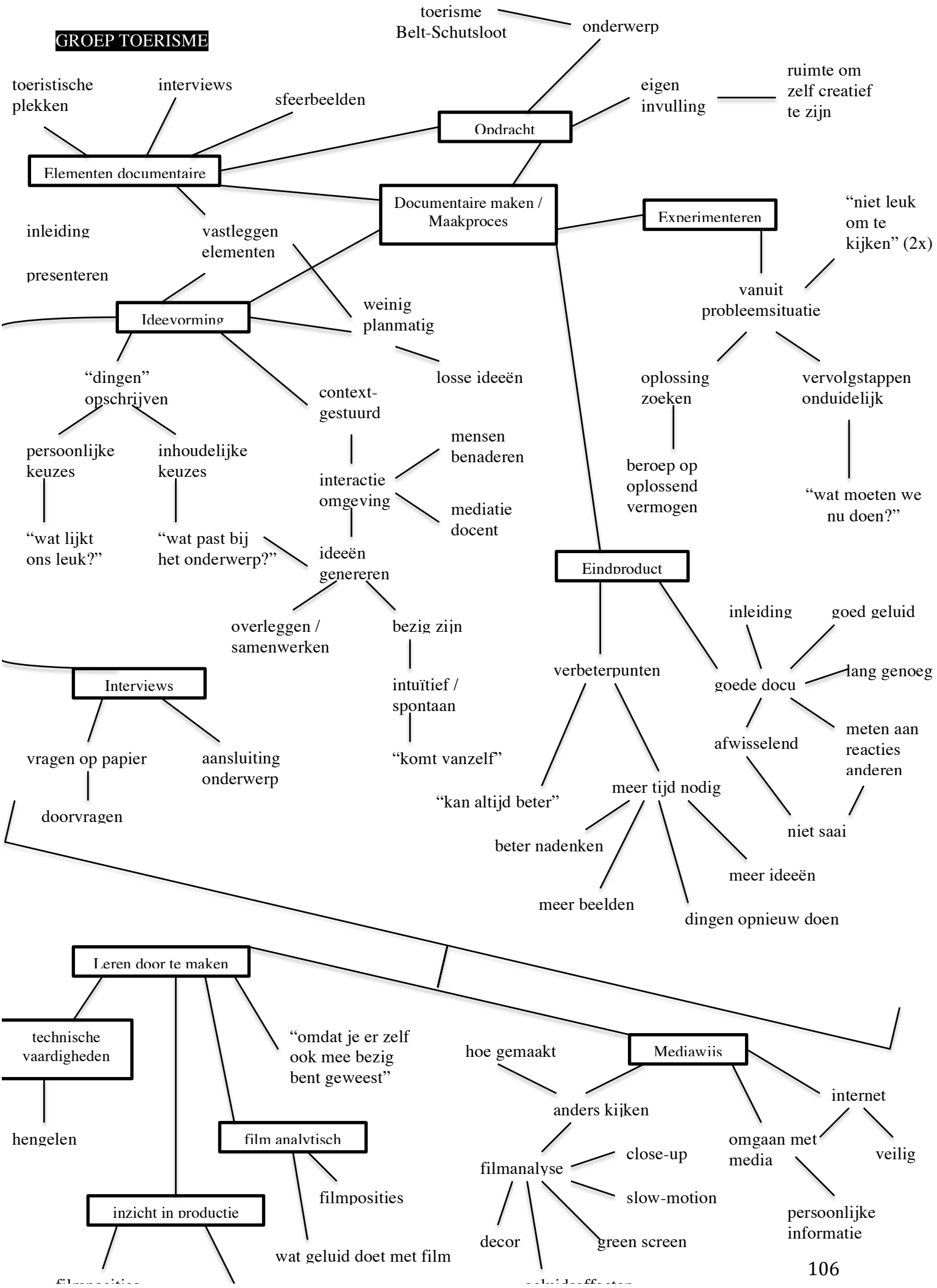
Bijlage III: Coderingen

IIIa: Codering Groep Dorp
IIIb: Codering Groep Beroepen
IIIc: Codering Groep Natuur
IIId: Codering Groep Toerisme


GROEP DORP
"dit is wel leuk"
spontaan / intuïtief
"we wisten niet echt hoe we dat moesten doen"
niet planmatig
context-gestuurd
interviews regelen
mensen aanspreken
hulp vragen
mediatie zoeken
inspelen op omgeving
interviews
sfeerbeelden
consequentie:
geen verhaallijn
minuten opvullen
muziek → problematisch
lastig
monteren
dorp Belt-Schutsloot
vrij
onderwerp
filmen
keuzes
voorbereiding
ideevorming
passend bij documentaire
eindproduct
maakproces
leren door zelf doen
resulteert in:
monteren
camera bedienen
technische vaardigheden
regie
hengelen
nadenken over media
leren door omgang met media
contrast
koppeling vak 'mediawijsheid'
mediawijs
mediatie docent
theorievorming
mobiele telefoon
digital natives
contrast
geen duidelijke definitie


GROEP BEROEPEN
informatie
vs. handelingen
Onderwerp
kiezen
vrije invulling
beelden filmen (erom heen)
andere beelden invoegen
weghalen ongeschikt materiaal
noodzaak
keuzes a.h.v. geschiktheid filmmateriaal
Monteren
Maakproces / documentaire maken
oplossen in montage
Ideevorming
"vaag" bedenken
Interviews
complicaties
wisselend resultaat
context gestuurd
improviseren
doorvragen moeilijk
praktisch
inspelen op omgeving
stilvallen gesprek
inhoudelijk
planning
ondernemen/ regelen
onderscheiden van andere onderwerpen
mensen spreken
overlap vermijden
vragen afstemmen op onderwerp
Mediawijsheid
Leren door maken
zelf ontdekken
internet
anders kijken naar film
omgang media
beperkt privé-gegevens
schadelijk / gevaren
opmerken
voorzichtig
hacken
stalken
hoe gefilmd (i.p.v. wat)


GROEP NATUUR
informatief
"echt een docu"
zelf acteren
serieus
grappig
Onderwerp film
eisen
vrij/open
Natuur Belt-Schutsloot
Opdracht
Keuze onderwerp
d.m.v. ideevorming
Documentaire maken
zoveel mogelijk
filmen/beelden
genereren
gelijk idee erbij
(sprak tot verbeelding)
Maakproces
Uitwerking Idee
uitproberen
experimenteren
Ideevorming
editen
conceptueel
intuïtief
mooi uitzien
grote lijnen
invulling
ter plekke bedenken
inspelen op omgeving
vooraf aan
excursie bedacht
context gestuurd
interactie omgeving
spontaan
ideeën genereren
voorbeeld/inspiratie
uit andere tv-
programma's
inhoudelijk
praktisch
intuïtief vormgeven
"wat gaan we filmen?"
"wanneer doen we wat?"
Freek Vonk
Eindresultaat/product
grappige shots
informatie verzamelen
kwaliteit?
hulp vragen/mediatie
feedback vragen aan
anderen
reacties
medeleerlingen
Maken als leerproces
Mediawijs
Mediawijsheid?
internet
goed of fout
Perspectief op films
Technische vaardigheden
eigen gedrag
omgang (social)
media
vs. practicumles
noticing
hengelen
omgang camera
meten aan
reacties
anderen
intuïtief
keuzes m.b.t.
foto's posten
editen
anders kijken
gevoelsmatig
weten


GROEP TOERISME
toerisme
Belt-Schutsloot
onderwerp
toeristische plekken
interviews
sfeerbeelden
Opdracht
eigen invulling
ruimte om zelf creatief te zijn
Elementen documentaire
Documentaire maken / Maakproces
Experimenteren
"niet leuk om te kijken" (2x)
inleiding
vastleggen elementen
presenteren
vanuit probleemsituatie
Ideevorming
weinig planmatig
losse ideeën
"dingen" opschrijven
context-gestuurd
oplossing zoeken
vervolgstappen onduidelijk
persoonlijke keuzes
inhoudelijke keuzes
mensen benaderen
interactie omgeving
mediatie docent
beroep op oplossend vermogen
"wat moeten we nu doen?"
"wat lijkt ons leuk?"
"wat past bij het onderwerp?"
ideeën genereren
Eindproduct
overleggen / samenwerken
bezig zijn
inleiding
goed geluid
verbeterpunten
goede docu
lang genoeg
Interviews
intuïtief / spontaan
afwisselend
meten aan reacties anderen
vragen op papier
aansluiting onderwerp
"komt vanzelf"
"kan altijd beter"
meer tijd nodig
niet saai
doorvragen
beter nadenken
meer ideeën
meer beelden
dingen opnieuw doen
Leren door te maken
technische vaardigheden
"omdat je er zelf ook mee bezig bent geweest"
hoe gemaakt
Mediawijs
internet
anders kijken
hengelen
film analytisch
close-up
omgaan met media
veilig
filmanalyse
filmposities
slow-motion
inzicht in productie
persoonlijke informatie
decor
green screen
wat geluid doet met film

Bijlage IIII: Reflectieanalyseschema's

IIIIa: Reflectieanalyseschema Groep Dorp
IIIIb: Reflectieanalyseschema Groep Beroepen
IIIIc: Reflectieanalyseschema Groep Natuur
IIIId: Reflectieanalyseschema Groep Toerisme

REFLECTIEANALYSE - GROEP DORP

Kwaliteit Reflectie	**Context**	**Woordgebruik**	**Vraagstelling**
Beschrijving Aantal: 4 Uitspraken: 1, 2, 4, 7	1) opdracht 2) opdracht 4) maakproces 7) regelwerk		1) beschrijvingsvraag 2) reflectievraag 4) reflectievraag 5) doorvraag
Beschrijvende Reflectie Aantal: 12 Uitspraken: 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18	3) opdracht 5) maakproces 6) interviews 8) eindproduct 9) eindproduct 10) maakproces 11) eindproduct 13) eindproduct 14) omgevingsfactoren 16) kijkgedrag 17) leerproces 18) kijkgedrag	5) leuk 8) lastig, saai 9) leuk, saai 10) interessant, leuk,mooi 13) leuker, mooi, goed 14) leuker, leuk 17) leuk	3) doorvraag (2) 5) reflectievraag 6) doorvraag 8) reflectievraag 9) reflectievraag 10) reflectievraag 11) reflectievraag 13) reflectievraag 14) reflectievraag 16) beschrijvingsvraag 17) reflectievraag 18) reflectievraag
Dialogische Reflectie Aantal: 2 Uitspraken: 12, 15	12) relatie tot ander groepen 15) lessen mediawijsheid		12) doorvraag 15) kennisvraag
Kritische Reflectie Aantal: 0 Uitspraken: -			

Totaal aantal uitspraken: 18

REFLECTIEANALYSE - GROEP BEROEPEN

Kwaliteit Reflectie	**Context**	**Woordgebruik**	**Vraagstelling**
Beschrijving Aantal: 5 Uitspraken: 1, 4, 10, 15, 17	1) onderwerpkeuze 4) aanpak maakproces 10) 15) planning 17)		1) beschrijvingsvraag 4) reflectievraag 10) beschrijvingsvraag 15) reflectievraag 17) reflectievraag
Beschrijvende Reflectie Aantal: 16 Uitspraken: 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 24	2) eigen gevoel 3) eigen gevoel 5) onderwerp 6) omgevingsfactoren 8) 9) 10) 11) eindproduct 13) reacties anderen 14) monteerproces 16) onderwerp 18) zaken lessen 19) zaken lessen 20) eigen gedrag 21) eigen interesse 23) eigen gedrag 24) eigen gedrag	3) beter, leuker 5) moeilijk 8) wel goed, fijn 9) “dingen” 11) supergoed 13) goed 21) leuk (4x)	2) reflectievraag 3) reflectievraag 5) reflectievraag 6) reflectievraag 8) reflectievraag 9) reflectievraag 10) reflectievraag 11) reflectievraag 13) reflectievraag 14) beschrijvingsvraag 16) reflectievraag 18) reflectievraag 19) reflectievraag 20) reflectievraag 21) reflectievraag 23) reflectievraag 24) reflectievraag
Dialogische Reflectie Aantal: 3 Uitspraken: 7, 12, 22	7) aanpak proces 12) kwaliteit product 22) onderwijsvorm		7) reflectievraag 12) reflectievraag 22) reflectievraag
Kritische Reflectie Aantal: 0 Uitspraken: -			

Totaal aantal uitspraken: 24

REFLECTIEANALYSE - GROEP NATUUR

Kwaliteit Reflectie	**Context**	**Woordgebruik**	**Vraagstelling**
Beschrijving Aantal: 13 Uitspraken: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 19, 20	2) maakproces 3) maakproces 4) inspiratie 5) eindproduct 6) mediatie 7) beeldmateriaal 8) beeldmateriaal 10) maakproces 11) leeruitkomsten 13) kwaliteit docu 14) reacties anderen 19) 20) lessen	2) leuk 5) leuk 7) shots, moeilijk 19) leuker	2) reflectievraag 3) reflectievraag 4) doorvraag 5) reflectievraag 6) doorvraag 7) reflectievraag 8) doorvraag 10) kennisvraag 11) beschrijvingsvraag 13) reflectievraag 14) kennisvraag 19) beschrijvingsvraag 20) reflectievraag
Beschrijvende Reflectie Aantal: 8 Uitspraken: 1, 9, 12, 15, 16, 18, 21, 22	1) opdracht 9) maakproces 12) eigen gevoel 15) reacties anderen 16) rolverdeling 18) reacties anderen 21) lessen 22) kijkgedrag	 9) leukste, leuk (3x) 12) trots 15) goed 18) leuk, goed	1) beschrijvingsvraag 9) reflectievraag 12) reflectievraag 15) doorvraag 16) reflectievraag 18) doorvraag 21) doorvraag 22) doorvraag
Dialogische Reflectie Aantal: 1 Uitspraken: 17	17) leeruitkomsten		17) reflectievraag
Kritische Reflectie Aantal: 0 Uitspraken: -			

Totaal aantal uitspraken: 22

REFLECTIEANALYSE - GROEP TOERISME

Kwaliteit Reflectie	**Context**	**Woordgebruik**	**Vraagstelling**
Beschrijving Aantal: 1 Uitspraken: 1	1) opdracht		1) beschrijvingsvraag
Beschrijvende Reflectie Aantal: 12 Uitspraken: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14	2) opdracht 3) maakproces 4) productie algemeen 5) eigen concept 6) vorm docu 7) maakproces 8) maakproces 9) monteerproces 10) moeilijkheden 12) lessen traject 13) 14) kijkgedrag	2) leuk 5) leuk, grappig 9) saai, jammer, niet zo leuk (2x)	2) reflectievraag 3) beschrijvingsvraag 4) reflectievraag 5) reflectievraag 6) kennisvraag 7) reflectievraag 8) doorvraag 9) reflectievraag 10) doorvraag 12) beschrijvingsvraag 13) reflectievraag 14) beschrijvingsvraag
Dialogische Reflectie Aantal: 1 Uitspraken: 11	11) op eindproduct		11) reflectievraag
Kritische Reflectie Aantal: 0 Uitspraken: -			

Totaal aantal uitspraken: 14