

Subject:

WIJS MET MEDIA

From:

HARRY VAN ULiet
WENDY VAN DER STEEN
HANS FRÖLING
EMIEL KANTERS

HU

HOGESCHOOL
UTRECHT



LECTORAAT/
CROSSMEDIA CONTENT

© Hogeschool Utrecht, 2009

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie of op welke wijze dan ook zonder toestemming van de auteursrechthebbenden.

Subject:

WIJS MET MEDIA

DE TOOLS ZIJN ER!
WAAR IS DE
MEDIAWIJSHEID?

Harry van Vliet
Wendy van der Steen
Hans Fröling
Emiel Kanters

INLEIDING / MEDIAWIJS OF WIJS MET MEDIA? 7

DEEL 1 / FW:

1 / Mediagebruik: feiten en cijfers

Mediagebruik 13
Mediamenu's 14
Internettoegang 15
Internetgebruik 16
Web 2.0-gebruik 18
Niveaus van participatie 20
Sugababes en Superdudes 22
Web 2.0 in het onderwijs 22
Discussie 26

2 / Jongeren en tools. Wat zeggen ze er zelf over?

Een andere invalshoek 28
Toegang en gebruik 28
Online thuis 29
Online op school 31
En het oordeel is... 35
Discussie 38

3 / Wijs met tools

Een maatschappelijke en culturele ontwikkeling 39
De alledaagse weerbarstige praktijk op de school 40
Een neutrale lijst met 'tools'? 41
Pedagogisch-didactische inbedding: Freinet en Freire 42
Eigen onderzoek tools in cultuur- en mediawijsheidprojecten 44
Tools als instrument voor actie en kritisch bewustzijn 51
Mystificatie versus mediabewustzijn 53
Discussie 56

4 / Een nieuwe generatie?

De jeugd van tegenwoordig 58
Generatie Einstein 59
Valkuilen in het generatiedenken 60
Einstein is mediasmart 62
Einstein versus Newton 64
Digitaal opgroeien 65
We zijn bang voor wat we niet begrijpen 66
Hersenen en multitasken 67
Retoriek en bewijs 69
Discussie 71

DEEL 2 / RE:

Op weg naar wijsheid?

Introductie 75

Interview Diederik Schönau 75

Interview Gabriël Maassen 79

Interview Folkert Haanstra en Emiel Heijnen 82

Interview Marco de Niet 87

DEEL 3 / RE: RE:

Waar blijft de mediawijsheid?

Gevoel van ontgoocheling 93

Breed gedragen beleid 94

Regisseren en uitlokken 95

ATTACHMENTS

Tools mediawijsheid

Introductie 98

Direct toepasbaar voor leerlingen 99

Direct toepasbaar voor leerkrachten en andere opvoeders 105

Achtergrondinformatie voor leerkrachten en andere opvoeders 108

Zoeken en vinden 110

Zelf produceren 111

Bronnen 115

Websites 118

Over de auteurs en geïnterviewden 120

Dankwoord 122

Colofon 123

INLEIDING / MEDIAWIJS OF WIJS MET MEDIA?

Harry van Vliet

De zogenaamde ‘medialisering’ van de maatschappij wordt heden ten dage door velen gepredikt. Het is ook onmiskenbaar dat ‘mediërende’ platformen als internet en mobiele telefonie een steeds toenemende en diepgaandere invloed krijgen op onze communicatie, informatievoorziening, zelfpresentatie en ons burgerschap. Van sms’en en het bijhouden van profielen op sociale netwerken tot het volgen van nieuws op je mobiel, het elektronisch patiëntendossier en burgers die zich in online communities organiseren. De media is tot ‘omgeving’ geworden (Raad voor Cultuur, 2005). Dat roept wel direct de vraag op naar de competenties die nodig zijn om in deze omgeving ‘overeind’ te blijven en om deze omgeving te kunnen gebruiken c.q. beïnvloeden. Meer concreet zijn dit vragen naar: Wie gebruiken nu welke tools en waarvoor? Is er een effect te verwachten van opgroeien in een gemedialiseerde omgeving en het ‘bezitten’ van mediawijsheid, zoals termen als ‘netgeneratie’ doen vermoeden? Op welke manier is er aandacht in het onderwijs (mogelijk) voor het gebruik van tools in het leren van kritische mediabewustzijn? Is er een specifieke rol voor bijvoorbeeld cultureel erfgoed om bij te dragen aan mediabewust burgerdom? Het zijn deze vragen die in deze publicatie centraal staan.

Deze publicatie steunt in grote mate op twee onderzoeksprojecten die de afgelopen anderhalf jaar zijn uitgevoerd. Het eerste onderzoeksproject betreft het onderzoek naar ‘Web 2.0 als leermiddel’ dat in opdracht van Kennisnet is uitgevoerd door BMC en het lectoraat Crossmedia Content van de Faculteit Communicatie en Journalistiek Hogeschool Utrecht. De doelstelling van het onderzoek was inzicht te verkrijgen in het gebruik en de opbrengsten van informele leermiddelen en de toepassing van Web 2.0 voor leren door leerlingen voortgezet onderwijs en middelbaar beroeps-onderwijs. Het onderzoek was een aanvulling op voorafgaand onderzoek naar informele leermiddelen en Web 2.0 in het onderwijs vanuit het perspectief van de docent en de onderwijsorganisatie (Onstenk, 2007). Een samenvatting van de belangrijkste resultaten van het onderzoek zijn gepubliceerd door Kennisnet (Kanters & Van Vliet, 2009). Voor dit cahier ‘Wijs met Media’ is teruggegrepen op het onderliggende onderzoeksrapport en is aanvullend literatuuronderzoek gedaan.

Het tweede onderzoeksproject dat ten grondslag ligt aan deze publicatie is het project 'Cultuurwijsheid'. Dit project is uitgevoerd door een breed consortium van kennisinstellingen (Hogeschool Edith Stein, Hogeschool Utrecht), cultureel erfgoed instellingen en science centra (TwentseWelle, Universiteitsmuseum Utrecht, Naturalis, Museon en andere), onderzoeksinstituten (Novay), intermediairs (BMC) en basisscholen, in het kader van de RAAK-Publiek subsidieregeling. Uitgangspunt voor dit project was de stelling dat cultureel erfgoed bij uitstek geschikt is als duiding van een complexe wereld door (historische) context te bieden aan (actuele) gebeurtenissen. Hierin hebben culturele instellingen en onderwijsinstellingen traditioneel een taak. Dit staat in contrast met de aangetroffen dagelijkse praktijk: de onderwijsinstellingen zien de relatie met culturele instellingen, uitzonderingen daargelaten, veelal als 'leuk' en als een 'uitstapje'; een overladen curriculum maakt leraren ook kritisch waar ze hun onderwijstijd aan besteden. Door de culturele instellingen wordt er gewerkt vanuit het enthousiasme van de eigen collectievorming, maar er is nauwelijks sprake van een structurele inpassing in het curriculum van de scholen, 'aanbodgedreven' is dan ook een terugkerende typering over de huidige inzet van cultureel erfgoed collecties in het onderwijs. De inzet van cultureel erfgoed in het onderwijs zal daarom herzien moeten worden. Het doel van het project was om de professionals in de onderwijsinstellingen en cultureel erfgoed instellingen te ondersteunen bij het opnieuw inrichten van de werkrelaties. Als referentiekader zijn hiervoor de scenario's gebruikt die in de nota '*Hardt voor Cultuur!*' (OCW, 2003) worden geïntroduceerd. In het project is onder andere gekeken naar good practices, naar de beschikbaarheid en het gebruik van ICT-tools, en is een tiental 'guru's' geïnterviewd aangaande hun opvattingen over media-educatie in het perspectief van het cultureel erfgoed. Over deze projectonderdelen zal hier worden gerapporteerd. Een minstens even belangrijk onderdeel van het project was om te komen tot een exacte afstemming van het aanbod vanuit het cultureel erfgoed en het curriculum c.q. de kerndoelen van de basisscholen. Hierover zal in een andere nog te verschijnen publicatie verslag worden gedaan.

Deze twee projecten vinden elkaar in de (veronderstelde) rol die tools spelen in het bewerkstelligen van mediawijsheid. Het onderzoek voor Kennisnet bekijkt een specifieke set van tools (Web 2.0) voor wat betreft gebruik en effect in het onderwijs. Met daarbij de onderliggende vragen of het onderwijs meer moet aansluiten bij de tools die jongeren buiten de schoolsituatie gebruiken, hun leefwereld; en de vraag of in het onderwijs deze tools ingezet moeten worden om aan de maatschappelijke taak te voldoen om jongeren een bepaalde vorm van burgerschap mee te geven. In het project Cultuurwijsheid is één van de vragen hoe tools kunnen helpen om cultureel erfgoed een rol te geven in het leren omgaan met, en reflecteren over informatie met een sociaal-maatschappelijke lading. Dit is ook aangegeven door te variëren op de term 'mediawijsheid' en te spreken over 'cultuurwijsheid'. Rode draad in deze publicatie is de vraag welke mediatools er zijn en gebruikt worden, en welke doorwerking er is naar mediawijsheid.

Het gebruik van de term mediawijsheid laat deze studie aanhaken bij deze brede maatschappelijke discussie, waarbij het hier niet de ambitie is om deze discussie samen te vatten. Wel is het nodig een positie in te nemen wat we onder de term verstaan. Daarbij is het goed te beseffen dat het denken over mediawijsheid alleen al de laatste tien jaar een ontwikkeling heeft doorgemaakt. In de specifieke context van mediawijsheid en cultureel erfgoed zijn de opmerkingen in het rapport *'Alles uit de Kast'* van Adriaans et al. (1998) als een startpunt in de recente discussie te zien. Er is een wat verscholen thematiek in dit rapport omtrent de bijdrage van digitalisering aan cultureel goed uitgeruste en competente burgers, niet alleen in kwantitatieve zin door te spreken over omvangrijke en brede cultuurparticipatie, maar ook in kwalitatieve zin: "Het virtuele museum-, archief- en bibliotheekbezoek van alle burgers zal een zinvol functioneren in de maatschappij bevorderen" (1998, p. 8). Ook de belangrijke rol die onderwijs krijgt in het rapport kan in dit licht gezien worden.

Deze lijn krijgt een sterkere uitwerking in de jaren erna in een aantal rapporten. In 2001 wordt in de notitie *'Druk op Start'* (OCW, 2001) al de rol van de (creatieve) burger beschreven die de halffabricaten van het digitale erfgoed gebruikt om tot nieuwe innovaties, inzichten en identiteiten te komen. Gedigitaliseerd erfgoed krijgt pas 'zin' als het in een betekenisgevingproces wordt getrokken: "Erfgoed moet niet alleen bewaard en behouden blijven, maar vooral gebruikt worden" (p. 29). Deze processen rondom betekenisvorming en identiteit worden steeds belangrijker in de netwerksamenleving, en daarin kan de culturele sector een cruciale rol spelen. Waarom wordt het belangrijker in de netwerksamenleving? Omdat er geen houvast meer is van hiërarchische verhoudingen en patronen waardoor we steeds opnieuw elkaars positie, belangen en intenties moeten bepalen: "Je goed kunnen uitdrukken en goed kunnen reflecteren zijn cruciale vaardigheden in netwerken, omdat actoren in verschillende hoedanigheden interacties met andere partijen aangaan en dan in staat moeten zijn om zowel een dynamische wereld te interpreteren (reflectie), als om aan die wereld duidelijk te maken waar men zelf op aangesproken kan worden." (p. 12). Dit culmineert in de term eCultuur als expressie en reflectie in het digitale domein, met de stelling dat dit basisvaardigheden zijn in de netwerksamenleving. De Raad voor Cultuur stelt in 2003 met de nota *'eCultuur: van i naar e'* dat de erfgoedinstelling niet langer gepositioneerd wordt als een begin- of eindstation van kennis en cultuur maar als een intermediair in een netwerk van betekenisgeving waarin burgers zich begeven, met een noodzakelijke actieve rol van die burgers zelf. In de nota *'Mediawijsheid. De ontwikkeling van nieuw burgerschap'* uit 2005 wordt dit verder uitgewerkt door te benadrukken dat er naast functionele vaardigheden om deel te kunnen nemen nog twee andere aspecten zijn, namelijk geïnspireerd te worden als burger én als burger kritisch om te gaan met media. Dit leidt ook tot een door de Raad voor Cultuur voorgestelde verbreding van de term media-educatie naar mediawijsheid: het is meer dan onderwijs, het gaat niet alleen om jongeren, en het doel is niet de omgang met media maar het kunnen participeren in een maatschappelijk proces. Deze ontwikke-

lingen komen uiteindelijk samen in de een definitie van mediawijsheid als het bewust, kritisch en actief kunnen handelen in een gemedialiseerde wereld (OCW, 2007). Hierbij sluiten wij ons aan.

Hoe is deze publicatie opgebouwd? Deze publicatie is onderdeel van de zogenaamde Cell Cahier-reeks die het Lectoraat Crossmedia Content van de Hogeschool Utrecht uitgeeft. In deze reeks worden actuele en relevante discussies in een specifiek professioneel domein belicht vanuit een onderzoeksperspectief door middel van literatuuronderzoek, eigen onderzoek, het verzamelen van good practices et cetera. Daarbij wordt een specifieke vorm gehanteerd die de discussie ook probeert te 'vangen' in de publicatie zelf. Ieder Cell Cahier kent namelijk een driedeling: een eerste deel met een 'state-of-the-art' overzicht van de betreffende discussie, een tweede deel waar professionals uit het werkveld hun visie geven en/of reageren op de teksten in het eerste deel middels een review of interview, en een derde deel waar de auteurs van het eerste deel reflecteren dan wel een weerwoord geven op de reacties van de professionals.

In dit specifieke Cahier bestaat het eerste gedeelte uit vier hoofdstukken. Het eerste hoofdstuk geeft vanuit een macroniveau een overzicht van het gebruik van tools, oud en nieuw, die we om ons heen aantreffen en waarmee we ons informeren, waarmee we communiceren en die we gebruiken voor onze eigen ontwikkeling in werk en onderwijs. Al snel wordt in het hoofdstuk ingezoomd op internetgebruik en nog specifieker het gebruik van Web 2.0-tools. Speciale aandacht is er voor het gebruik van deze tools in het onderwijs. Met de volgende twee hoofdstukken zakken we af naar het micro- en meso-niveau als verdere inkleuring van de cijfers en feiten van hoofdstuk 1. In hoofdstuk 2 komen jongeren zelf aan het woord over hun gebruik van nieuwe tools, waarbij ook nadrukkelijk is gekeken of dit anders is op school in vergelijking met thuis. Hoofdstuk 3 is een kritisch reflectie op de inzet van tools in het onderwijs teneinde mediabewustzijn te creëren, waarbij de kern wordt gevormd door een aantal praktijkvoorbeelden. Dit hoofdstuk wordt ondersteund door de bijlage waarin in detail op specifieke tools wordt ingegaan. Hoofdstuk 4 doet vervolgens weer een stapje terug naar het macroniveau door de vragen te stellen of er een nieuwe generatie is die zich mediawijsheid automatisch als 'tweede natuur' eigen maakt, en wat het generatiedenken ons verder helpt bij het komen tot inzichten in de wisselwerking van jongeren en gemedialiseerde omgeving. Het tweede gedeelte van dit Cahier bestaat uit een viertal gesprekken die gevoerd zijn met professionals die beroepsmatig te maken hebben media-educatie en mediawijsheid in het onderwijs. Diederik Schönau (ArtEZ), Gabriël Maassen (Nederlands Instituut voor Filmeducatie), Folkert Haanstra (Universiteit Utrecht en Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten), Emiel Heinen (Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten) en Marco de Niet (Digitaal Erfgoed Nederland) zijn hierover geïnterviewd vanuit de specifieke invalshoek hoe cultureel erfgoed instellingen hier een rol in (kunnen) spelen. Het derde en laatste gedeelte is een korte reflectie op een aantal thema's die in het onderzoek en de interviews naar voren is gekomen.

Voor wie is deze studie bedoeld? Dit cahier heeft veel te danken aan het samen met professionals uit diverse geledingen werken aan concrete oplossingen met behulp van nieuwe technologie c.q. nieuwe media. Het is dan ook in deze ontmoeting tussen onderzoekers en professionals waar deze studie gepositioneerd moet worden. De onderzoeker kan aan de hand van de hier uitgezette lijnen gericht relevante interventies gaan onderzoeken; de professional kan aan de hand van deze studie beter bepalen waar hij zich 'bevindt' in de digitale ontwikkeling, en ook geprikkeld worden tot nieuwe initiatieven. In de bijlage richten wij ons expliciet tot die professional. Daarbij gaan we ervan uit dat ze wel het nodige willen, maar om allerlei redenen de nodige beperkingen en bedenkingen hebben. Het tooloverzicht in de bijlage is bedoeld om de overtuiging te sterken dat het wél kan en dat het wél wat oplevert.

De inhoud van de ontmoeting tussen professional en onderzoeker zou ook interessant kunnen zijn voor docenten en studenten die zich bezighouden met de rol van nieuwe media in de maatschappij en het gebruik ervan door organisaties en individuen. Niet alleen de inhoud is interessant voor docenten en studenten maar ook het proces, namelijk hoe onderzoek aan de hogescholen en een specifiek beroepenveld samenkomen, discussiëren en tot nieuwe inzichten en (onderzoeks)activiteiten komen. Alleen daarin zit al wijsheid.

FW:

1 / MEDIAGEBRUIK: FEITEN EN CIJFERS

Harry van Vliet

Mediagebruik

De meest voor de hand liggende 'tools' in onze omgeving zijn de media, die in onze maatschappij alom tegenwoordig zijn en zich nadrukkelijk opdringen aan eenieder. Deze media bieden niet alleen allerlei mogelijkheden om ons te laten informeren, meningen te vormen, en te identificeren met anderen, maar ze bieden ook steeds meer de mogelijkheid en het gemak om directer terug te praten, zelf informatie te verspreiden en zelf een mening te verkondigen die met hetzelfde publiek als de massamedia gedeeld kan worden. In dit hoofdstuk wordt kort een aantal feiten en cijfers op een rij gezet, van meer globaal naar meer specifiek, van mediagebruik, internetgebruik tot web 2.0-gebruik. Hierbij wordt zoveel mogelijk ingezoomd op jongeren als doelgroep en de Nederlandse situatie, hoewel daar niet altijd recente feiten en cijfers voorhanden zijn. Er zal ook speciaal gekeken worden naar het gebruik van nieuwe 'tools', onder de verzamelterm web 2.0, en het onderwijs.

Het mediagebruik is aan het veranderen, zeker dat van jongeren. De opkomst van internet, mobiele telefonie, games en gratis kranten hebben invloed op de keuze van jongeren voor bepaalde media en de tijd die ze ermee doorbrengen. Bakker (2005) stelt: "Jongeren gebruiken niet minder media, ze gebruiken andere media en media anders". Iedere vijf jaar vindt een grootschalig tijdsbestedingonderzoek in Nederland plaats naar het gebruik van media en de daaraan bestede tijd (www.tijdsbesteding.nl). De meest recente gegevens voor Nederland zijn van 2005 (SCP, 2006). In 2005 heeft de Nederlanders bevolking van twaalf jaar en ouder gemiddeld bijna 45 uur vrije tijd per week, naast de gemiddeld 44 uur aan verplichtingen (werk, scholing, zorgtaken) en 76 uur aan persoonlijke verzorging (slaap, voeding en lichamelijke verzorging). Van de 45 uur vrije tijd wordt zo'n negentien uur besteed aan mediagebruik en deze omvang is in Nederland al jaren stabiel. Daarbinnen is echter over de jaren heen wel wat veranderd. Zo verliezen het lezen van gedrukte media en het luisteren naar de radio of muziek steeds meer terrein als hoofdactiviteit. In de jaren 1975-1995 kwam dit doordat men meer televisie ging kijken. Sinds het midden van de jaren negentig laat de invloed van de pc en internet zich gelden, veroorzaakt door de verspreiding van computers in huishoudens (87% in 2005) en de toegang tot internet

(83% in 2005). Deze toename van computer- en internetgebruik gaat ten koste van de televisietijd (en dan vooral bij de publieke omroepen, onder alle leeftijdsgroepen), dat een daling laat zien vanaf 2000 met anderhalf uur in de week tot 10,8 uur in 2005. Intussen verdubbelt het computergebruik zich met twee uur per week sinds 2000 tot een kleine vier uur per week in 2005. Die toename komt op het conto van de jongere helft van de bevolking en dan vooral de tieners: ten opzichte van 2000 is in 2005 de online tijd onder 12-19 jarigen vertienvoudigd tot ruim zes uur per week. Het onderzoek wijdt dit aan populaire toepassingen zoals msn en websites zoals Hyves. De offline tijd is niet veel veranderd en bedraagt ruim twee uur per week. Met de verdere opmars van internet en mobiele telefonie ziet het ernaar uit dat de komende jaren nog verdere verschuivingen zijn te verwachten, zoals het onderzoek van Van Rooij & Van den Eijnden (2007) ook inderdaad laat zien. Een opmerking die hier wel gemaakt moet worden, is dat de zogenaamde 'verdringingshypothese' (dat computer- en internetgebruik tijd 'afsnopen' van ander media gebruik) geenszins een algemeen voorkomend effect is maar een schijnbaar Nederlandse aangelegenheid, in diverse internationale studies is aangetoond dat er geen sprake is van verdringing en dat 'heavy users' van het ene medium ook andere media intensief gebruiken (Schulmeister, 2008).

Mediamenu's

Leeftijdsgroepen verschillen aanzienlijk in de samenstelling van hun mediamenue (zie figuur 1). In de leeftijdscategorie twaalf tot negentien houden de totale computertijd en de totale televisiekijktijd elkaar in 2005 met circa 8,5 uur per week in evenwicht (SCP, 2006). Dit is behoorlijk afwijkend van (recente) Amerikaanse en Europese onderzoeken waarin televisie het medium voor jongeren blijft, en muziek luisteren een aanzienlijk groter aandeel heeft in de mediabesteding dan het schamele half uurtje dat uit het SCP-onderzoek blijkt (zie Schulmeister, 2008 voor een overzicht). Een mogelijke verklaring is dat in het SCP-onderzoek het mobieltje als medium niet is meegenomen (waar ook muziek op wordt geluisterd) en online naar muziek of radio luisteren bij de computerbesteding is gerekend. In dit onderzoek wordt de computer aldus nog teveel als een medium zoals televisie gezien, terwijl het aantal gebruiksmogelijkheden van de computer veel groter zijn dan een televisie, waaronder televisie kijken op de computer.

In het onderzoek van Qruis (2007) onder ruim 4300 jongeren komt ook een iets ander beeld naar voren: voor alle leeftijdsgroepen van 6 tot 29 jaar staat televisie bovenaan in de frequentie waarin het gebruikt wordt, kort gevolgd door internet en mobiel. Dit beeld treffen we ook aan bij twaalf- tot vijftienjarigen in de UK (OfCom, 2008). Radio luisteren neemt wel af maar wordt vanaf vijftien jaar nog veel frequenter gedaan dan bijvoorbeeld gamen. De teruggang in radio luisteren is geen gevolg van een mindere belangstelling voor muziek, maar komt door de voorkeur naar muziek te luisteren op televisie, op de computer of mp3-speler. Ook andere studies wijzen erop dat internet een belangrijk, zoal niet het belangrijkste medium is om muziek te luisteren (OfCom, 2008; Rotte,

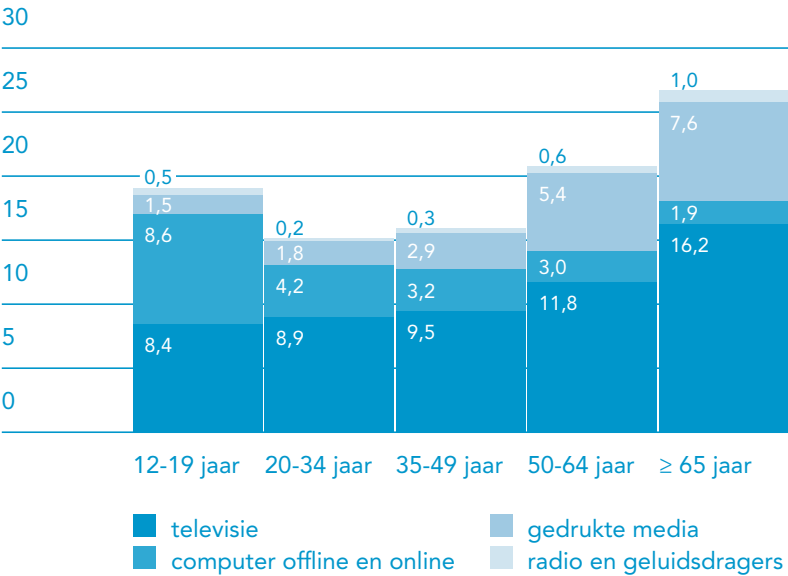
FW:

—
**Mediagebruik:
feiten en cijfers**
—

p 15

Veldhoen & Winkel, 2009). De conclusie van Schulmeister (2008) na de bespreking van een breed scala aan internationale onderzoeken is dan ook "Dennoch stimmen fast alle Studien in einem Urteil überein: Die Mediennutzung nimmt nur einen Teil der gesamten Freizeitaktivitäten ein, Computer und Internet dominieren nicht die Kinderzimmer, Fernsehen und Musik behaupten den ersten Platz in der Medienwelt der Kinder und Jugendlichen." (p. 80).

Uren per week



Figuur 1
Mediatijdsbesteding in
2005 naar leeftijds-
categorie in uren per week
(SCP, 2006)

Internettoegang

Na de stijging van het pc-bezit in huishoudens aan het eind van de vorige eeuw (van 9% in 1985 tot 87% in 2005) zien we in die laatste jaren ook een sterke toename in het percentage Nederlanders dat thuis toegang heeft tot Internet: van 21% in 1998 naar 83% in 2005. Daarbij liepen de gezinnen met kinderen voorop: in 2001 had 59% van de gezinnen met kinderen tussen de twaalf en zeventien jaar een internetaansluiting en in 2003 was dat al 90%. Onder leerlingen in de bovenbouw steeg dat nog eens een factor sneller: in 2001 had 96% van de havo-leerlingen thuis al internettoegang, bij de vwo-leerlingen was dit 98% (De Haan, van 't Hof & van Est, 2006). Etniciteit speelt hier een rol: bij Surinaamse en Antilliaanse jongeren ligt de aanwezigheid van een pc in het huishouden zo'n 10% lager, en voor Turkse en Marokkaanse jongeren nog eens 10%. Voor internettoegang thuis is er eenzelfde patroon, dit is 80% bij Surinaamse en Antilliaanse jongeren, en ongeveer 66% bij Turkse en Marokkaanse jongeren. Vooral Marokkaanse jongeren compenseren dit door internet te gebruiken op school, het werk of in het internetcafé. Wel is het internetgebruik van Turkse en Marokkaanse jongeren minder

divers en de tijdsduur van hun ICT-gebruik korter, hoewel bijvoorbeeld Antilliaanse jongeren wel vaker chatten dan autochtonen (Van den Broek & De Haan, 2006).

De verdere opmars van internet zien we ook terug in de studie van Van Rooij & Van den Eijnden uit 2007 naar internetgebruik onder jongeren. In dit onderzoek is voor het eerst systematisch onderzoek gedaan naar trends in het (buitenschools) gebruik van internet door twee metingen onder ruim 4500 jongeren in de leeftijd van elf tot zestien jaar uit te voeren. In de tweede meting hebben ook ruim 3300 ouders deelgenomen. De belangrijkste resultaten van het onderzoek zijn als volgt. In 2007 heeft 97% van de jongeren tussen de elf en vijftien jaar thuis toegang tot internet, waarbij bijna een derde vanuit de eigen kamer kan internetten. Het internetgebruik is ruim 10,4 uur per week in 2007, wat een lichte daling is ten opzichte van de 11,5 uur in 2006, wat mogelijk te maken heeft met het strenger worden in 2007 van ouders over de duur en de inhoud van het internetgebruik. Een verklaring die ook in het onderzoek van Qruis (2007) wordt aangedragen na constatering van eenzelfde daling in dagelijks internetgebruik onder jongeren. Onder vmbo'ers is het wekelijks aantal uren internetgebruik gemiddeld zelfs met twee uren gedaald, maar dit gemiddelde blijft nog steeds hoger dan onder havo- en vwo-leerlingen, te weten respectievelijk 14,5 uur per week tegenover 10,6 uren per week.

Internetgebruik

En wat doen ze dan op internet? In het onderzoek van Qruis (2007) bestaat de top3 over de hele breedte van twaalf tot 29-jarigen uit mailen, msn/chatten, en surfen/informatie zoeken. Dezelfde top drie vinden we terug in het onderzoek van Van Rooij & Van den Eijnden (2007), waarvan in tabel 1 een overzicht is gegeven van de activiteiten op internet van jongeren. Surfen of zoeken naar informatie op internet wordt door zo'n negen van de tien jongeren gedaan en is daarmee een van de kern-activiteiten op internet van jongeren, hoewel het ten opzichte van 2006 iets is gedaald. Msn'en of instant messaging is een van de meest gebruikte internetapplicaties onder jongeren (zie ook: Van den Eijnden & Vermulst, 2006; de Haan, van 't Hof & van Est, 2006; Hermes & Janssen, 2006; Walrave, Lenaerts & de Moor, 2006; Schulmeister, 2008). Instant messaging onderscheidt zich van e-mailen doordat in real time gecommuniceerd kan worden en gezien kan worden wie van de vrienden en kennissen online zijn en wie niet. Msn'en kent ook nog een verdere toename in het aantal gebruikers, hoewel het gemiddelde gebruik per week daalt in 2007 naar 7,1 uur per week. Meisjes msn'en meer dan jongens, oudere jongeren (tweede klas voortgezet onderwijs) meer dan jonge kinderen (groep 7 basisonderwijs), en havo-/vwo-leerlingen meer dan leerlingen van het vmbo. Eenzelfde patroon zien we bij het gebruik van e-mail. Door de populariteit van msn is het chatten in (anonieme) chatrooms niet meer populair en het daalt verder over alle categorieën van geslacht, leeftijd en opleidingstype. Downloaden neemt iets toe, met name door een inhaalslag van meisjes. Websites waarop een profiel kan worden

FW:

—
**Mediagebruik:
feiten en cijfers**
—

p 17

aangemaakt over je hobby's, interesses en dergelijke, en die ook onderling gekoppeld kunnen worden zodat groepjes van vrienden ontstaan, nemen toe tussen 2006 en 2007 van ruim 27% naar ruim 36%. De toename vindt plaats over alle categorieën van geslacht, leeftijd en opleidingstype, maar vooral havo- en vwo-leerlingen laten de belangrijkste stijging zien. Het gebruik van HabboHotel neemt verder af, met opvallende uitzondering dat het gebruik een significante stijging laat zien onder vmbo-leerlingen. Het meest opvallend is misschien wel de forse afname in het gebruik van weblogs, en wel over alle categorieën van geslacht, leeftijd en opleidingstype. De uitspraak "Het gebruik van msn, weblogs en profielsites lijkt in het bijzonder het virtuele domein van jongeren te kenmerken" (De Haan, Van 't Hof & Van Est, 2006, p. 12) en ook de bewering dat weblogs bijzonder populair zijn (Hermes & Janssen, 2006), moeten aldus voor wat betreft weblogs reeds een jaar later worden afgezwakt. Het percentage compulsieve internetgebruikers is in 2007 3%, ongeveer 25.000 jongeren, wat een daling is ten opzichte van 2006 (4,3%) en ten opzichte van eerdere cijfers (zie Van den Eijnden & Vermulst, 2006). In de studie van Walrave, Lenaerts & De Moor (2006) naar internetgebruik onder twaalf- tot achttien-jarigen in België vinden we grofweg dezelfde patronen in de cijfers.

Activiteit	2006	2007
Naar informatie zoeken of surfen	94,1%	88,1%
Msn'en	84,2%	86,4%
E-mailen	—	74,3%
Spelen van online games	76,7%	73,8%
Downloaden van muziek, films, foto's of programma's	68,4%	71,8%
CU2, Sugababes, Superdudes, Hyves, etc. (profielsites)	27,2%	36,3%
Weblog maken of bezoeken (MSN-spaces of web-log.nl)	42,4%	28,5%
Habbo Hotel	25,3%	21,2%
Chatten in chatroom met mensen die je nog niet (goed) kent	18,5%	16,2%

Tabel 1
Activiteiten van jongeren
(11-16 jarigen) op Internet
(Van Rooij & Van den
Eijnden, 2007)

Voor wat betreft het internetgebruik op scholen constateren Van Rooij & Van den Eijnden een toename tussen 2006 en 2007, het wekelijks gebruik is gestegen van 24,1% naar 33,7%. Dit geldt voor jongens en meisjes. Voor opleidingsniveau ligt het anders. Het gebruik van internet op school onder vmbo-leerlingen stijgt tussen 2006 en 2007, in tegenstelling tot havo- en vwo-leerlingen. Internetgebruik op vmbo-scholen komt sowieso vaker voor dan op scholen voor havo en vwo. Leerlingen zitten in 2007 ook vaker thuis op internet voor huiswerkopdrachten van school, hoewel niet zo vaak als ouders denken. Zo denkt ongeveer 48% van de ouders dat hun kind iedere week wel gebruik maakt van internet voor huiswerk, van de vo-leerlingen zelf geeft 17% dit aan. Dit is iets toegenomen ten

FW:

—
**Mediagebruik:
feiten en cijfers**
—

p 18

opzichte van 2006 voor vmbo-leerlingen, maar is stabiel gebleven voor havo- en vwo-leerlingen. Opvallend is het relatief hoge percentage leerlingen dat 'nooit' thuis gebruik maakt van internet voor huiswerk-opdrachten: dit is veel lager bij havo en vwo (0,9% in 2007) in vergelijking met het vmbo (6% in 2007).

En waar gebruiken de leerlingen internet dan voor in het kader van school? Tabel 2 geeft hier inzicht in. Alle inhoudelijke categorieën kennen een stijging, behalve het kopiëren van werkstukken, wat mogelijk verklaard kan worden door het toegenomen toezicht van leraren en ouders. Veruit de belangrijkste activiteit is informatie zoeken. Verder is het contact met medeleerlingen belangrijk. Ook het maken van een oefentoets scoort nog 19,4%. De communicatie met de leraar over school, als dit al gebeurt, gaat via e-mail door een vraag te stellen of huiswerkopdrachten in te leveren.

Activiteit	2006	2007
Informatie zoeken	67,7%	69,3%
Samen met andere leerlingen aan een opdracht werken	27%	33,7%
Contact met medeleerlingen over schooltaken	–	25,8%
Oefentoets maken	16,7%	19,4%
Via de mail een huiswerkopdracht inleveren	8,6%	12,8%
Website bouwen en bijhouden	–	10,3%
Opzoeken wat het huiswerk is	9,3%	10,2%
Via de mail een vraag stellen aan de leraar of lerares	5,1%	8,1%
Via de mail een vraag stellen aan iemand anders, bv. een expert	5,1%	5,5%
Kant en klare werkstukken opzoeken om te kopiëren	6,7%	4,0%
Anders	18,7%	13,4%
Ik heb Internet niet gebruikt voor schooltaken	13,2%	11,4%

Tabel 2
Internetgebruik thuis
voor schoolactiviteiten
(Van Rooij & Van den
Eijnden, 2007)

Web 2.0-gebruik

Met web 2.0 is het beeld ontstaan van een democratische kracht waarin iedereen actief en assertief is. De spectaculaire cijfers van het aantal blogs en sociale netwerkprofielen zouden hier het bewijs voor zijn. Maar enige relativisering is op zijn plaats: bijvoorbeeld tien van de 12,9 miljoen blogs op Blogger, een belangrijker blogprovider, zijn inactief. Blogs worden vaak gemaakt in een opwelling en daarna nauwelijks meer bijgehouden (Hermes & Janssen, 2006). En dan hebben we het nog niet over de sblogs (spam blogs) die net als e-mailspam er op uit zijn geld te verdienen door blogs te creëren, of 'slapende' blogs te muite, in de blogosphere. Deze sblogs zijn er puur op gericht om je als bezoeker te verleiden op

FW:

—
**Mediagebruik:
feiten en cijfers**
—

p 19

advertenties te klikken die bij de blogposts staan. Het aantal sblogs wordt in het Engelse taalgebied al geschat op 56% van het totaal. Een andere manier is spam te plaatsen in blog comments, schattingen zijn dat negen van de tien comments spam zijn (Mann, 2006). En we kennen ondertussen allemaal wel de situatie van Second Life, waarbij er een groot verschil is tussen het aantal geregistreerde accounts versus het aantal daadwerkelijk ‘virtuele bezoekers’, slechts zo’n twintig- tot dertigduizend wereldwijd op dagelijkse basis en niet de miljoenen die gehyped worden (Van Rooij & Van den Eijnden, 2007; Qruis, 2007).

In het onderzoek van Qruis (2007) wordt er geconstateerd dat er een duidelijk publiek is voor de zogenaamde user generated content, maar het rapport verbindt daar meteen de vraag aan of er ook jongeren zijn die dat willen maken. Uit het onderzoek blijkt (tabel 3) dat een redelijk deel van de jongeren een profielpagina heeft, met die opmerking dat die pagina’s veelal niet worden bijgehouden en in een impuls worden aangemaakt: “Veel jongeren kunnen de inspanning niet opbrengen om er steeds aan te blijven werken. Hetzelfde geldt voor eigen sites.” (Qruis, 2007, p. 21). Het aantal jongeren dat eigen filmpjes uploadt is gering, terwijl het naar filmpjes kijken erg populair is onder jongeren: “De meeste jongeren weten geen interessant onderwerp, kunnen niet goed genoeg filmen of durven geen filmpjes op internet te zetten in verband met de mogelijke gevolgen. Als het om filmpjes gaat is er dus een groot verschil tussen het aantal kijkers (groot) en het aantal makers (klein).” (p. 22).

	12-14 jaar	15-19 jaar	20-24 jaar	25-29 jaar
Persoonlijke profielpagina	22%	44%	36%	18%
Eigen site op platform	16%	18%	12%	11%
Eigen site met eigen URL	10%	12%	11%	16%
Weblog	14%	9%	7%	10%
Eigen filmpje op internet	4%	6%	1%	2%

Tabel 3
Jongeren en User
Generated Content
(Qruis, 2007)

Ook andere cijfers over feitelijk gebruik van web 2.0-diensten tonen een genuanceerdere werkelijkheid. In een studie van Forrester (Li, 2007) is gekeken naar daadwerkelijk gebruik onder 4475 volwassenen en 4556 jongeren van de online populatie in de USA. Van de volwassenen leest 22% minstens iedere maand (!) een blog; het taggen van web pagina’s, RSS-feeds gebruiken, eigen webpagina’s of een blog publiceren, en video’s uploaden komen niet uit boven de 10%. Van de jongeren (12 tot 21 jaar) is het gebruik van sociale netwerksites het meest populair (ruim 60% doet dit minstens wekelijks), ook het lezen van blogs haalt nog een redelijk percentage, 32% wekelijks, maar ook hier zakken de percentages snel onder de 10% bij activiteiten zoals een eigen video online zetten, eigen

webpagina's publiceren, taggen, widgets gebruiken en RSS-feeds. Schulmeister (2008) presenteert een vergelijkbaar beeld op basis van een onderzoek naar de meest voorkomende internetactiviteiten bij hogeschoolstudenten (dagelijks, wekelijks en maandelijks): "Ingesamt zeigt sich ein nüchternes Bild, das noch deutlicher wird, wenn wir die mit aktiver partizipation rechnenden Anwendungen betrachten wie -Blog schreiben- (0,7%, 31,%, 6,7%), -Videos online stellen- (0,4%, 1,7%, 3,7%), -Audiobeiträge online stellen- (0,3%, 1%, 1,3%) und -Wikis schreiben- (0,5%, 2,2%, 7,3%). Diese kommen in allen drei Gruppen unter den ersten zehn items nicht vor." (p. 103). Ook andere door Schulmeister aangehaalde studies naar web 2.0 onder jongeren laten een gering percentage aangaande contentcreatie.

Niveaus van participatie

Om meer greep te krijgen op de mate van participatie maakt het onderzoek van Li (2007) een onderscheid in zes toenemende niveaus van participatie in web 2.0-activiteiten. Voor volwassenen ligt de verdeling als volgt:

1 Makers (creators)

Dit zijn mensen die blogs en webpagina's publiceren en video's uploaden naar YouTube, en wel minstens één keer per maand. Het gaat hier om slechts 13% van de volwassenen die al deze activiteiten ondernemen. Gaat het om één van de activiteiten dan ligt het percentage tussen de 20-25%. De gemiddelde leeftijd is 39 jaar.

2 Critici (critics)

Deze mensen leveren commentaar op blogs en geven waardering of schrijven besprekingen op bijvoorbeeld Amazon.com. Hier gaat het om 19% van de volwassenen, de gemiddelde leeftijd ligt iets hoger op 42 jaar.

3 Verzamelaars (collectors)

Deze groep doet aan social bookmarking via bijvoorbeeld del.icio.us en gebruikt RSS via Bloglines. Het gaat om 15% van de volwassenen met een gemiddelde leeftijd van 45 jaar.

4 Deelnemers (joiners)

Deze groep maakt gebruik van sociale netwerken zoals MySpace en Facebook. Ondanks alle ophef over sociale netwerken gaat het maar om 19% van de volwassenen die minimaal maandelijks gebruik van maakt van sociale netwerken. Deze mensen participeren ook in andere activiteiten zoals blogs lezen (56%) en blogs publiceren (30%). De gemiddelde leeftijd is 37 jaar.

5 Toeschouwers (spectators)

Dit zijn mensen die blogs lezen, video's bekijken en podcasts beluisteren, waarbij de meest voorkomende activiteit blogs lezen is. Het gaat om 33% van de volwassenen. Soms zijn spectators ook creators, maar vele

FW:

—
**Mediagebruik:
feiten en cijfers**

—
p 21

spectators beklimmen niet de ladder van meer participatie: 31% van de spectators neemt niet deel aan activiteiten van de creators, critics, collectors of joiners. De gemiddelde leeftijd van spectators is 42 jaar.

6 Inactieven (inactives)

52% van de volwassenen neemt in het geheel niet deel aan sociale activiteiten op het internet. Dit zijn veelal wat oudere volwassenen (gemiddeld 50 jaar) en het betreft ook meer vrouwen. Zij voeren andere activiteiten op internet uit, zoals informatie zoeken, shoppen en video's bekijken.

Er is differentiatie in leeftijdsgroepen voor de mate van participatie (zie tabel 4). Voor jongeren liggen de verhoudingen anders dan voor ouderen. Tussen de twaalf en zeventien jaar is een derde te typeren als makers, de helft maakt gebruik van sociale netwerken. Ook de helft is te typeren als toeschouwers. Daarentegen zijn ze veel minder te typeren als critici en verzamelaars. Toch is ook nog een derde te typeren als inactieven. Actiever is de generatie tussen 18 en 26 jaar, met name door hun grote vertegenwoordiging in sociale netwerksites. Over alle generaties heen geldt wel dat het percentage toeschouwers gelijk of groter is dan het percentage van de meer actieve rollen. Het percentage inactieven is in de leeftijdscategorieën twaalf tot 26 aanzienlijk (van 34% tot 21%) maar slaat vanaf de leeftijd 27 om waarna de categorie inactieven het hoogste percentage wordt van alle verdere oplopende leeftijdscohorten.

	Jeugd (12-17)	Jeugd (18-21)	Gen Y (18-26)	Gen X (27-40)	Jonge baby boomers (41-50)	Oudere baby boomers (51-61)	Senioren (62+)	Totaal
Makers	34%	37%	30%	19%	12%	7%	5%	13%
Critici	24%	37%	34%	25%	18%	15%	11%	19%
Verzame- laars	11%	16%	18%	16%	15%	16%	11%	15%
Deel- nemers	51%	70%	57%	29%	15%	8%	6%	19%
Toe- schouwers	49%	59%	54%	41%	31%	26%	19%	33%
Inactieven	34%	17%	21%	42%	54%	61%	70%	52%

Tabel 4
Percentage per
leeftijdscohort van iedere
participatiecategorie
(Li, 2007)

Sugababes en Superdudes

Valkenburg, Schouten & Peter (2006) hebben specifiek onderzoek verricht naar de profielsites Sugababes/Superdudes en CU2. Profielsites zijn een belangrijk middel voor jongeren om zich te presenteren en hun identiteiten aan leeftijdgenoten te communiceren: "Kinderen en jongeren hebben nog nooit zo veel gelegenheid gehad om met hun identiteit te experimenteren als sinds de opkomst van internet. Ze kunnen zich op internet niet alleen mooier, slimmer of extravanter voordoen dan ze in werkelijkheid zijn, maar ze kunnen er ook vrijer dan ooit experimenteren met hun geslacht, leeftijd en seksuele voorkeur." (p. 47), en "Via schermnamen en visitekaartjes in msn, en via glamourfoto's en zelfbeschrijvingen op profielsites kunnen jongeren vrij en blij experimenteren en geïdealiseerde versies van hun zelf presenteren." (p. 52). Ongeveer de helft van de jongeren doet zich min of meer regelmatig anders voor dan ze in werkelijkheid zijn, veelal dicht bij hun eigen zelf maar soms ook extremer door een ander geslacht te kiezen (10%). In België ligt dit percentage iets lager (Walrave, Lenaerts & de Moor, 2006). Een profiel bestaat uit een of meer foto's en zelfbeschrijvingen, bijvoorbeeld over wat de profielhouder belangrijk vindt in het leven, zijn (seksuele) voorkeuren en relatie tot zijn gezin en vrienden. Deze zelfbeschrijvingen zijn vaak zeer openhartig, variërend van informatie over het mooiste lichaamsdeel tot de seksuele voorkeur van de profielhouder. Valkenburg, Schouten & Peter vinden dat ongeveer een kwart van de Nederlandse tien- tot negentienjarigen momenteel een profiel heeft op een profielsite. Dit is consistent met de cijfers in Van Rooij & Van den Eijnden (2007) over 2006; maar lager dan bijvoorbeeld het percentage dat Walrave, Lenaerts & de Moor (2006) noemen voor België, namelijk 45%. Uit het onderzoek blijkt verder dat jongere tieners, tussen tien en twaalf jaar, de site vaker bezoeken dan oudere; jongens en meisjes de site even vaak bezoeken hoewel de meisjes wel langer op de site blijven als ze er eenmaal zijn; en allen hadden ze gemiddeld 25 reacties op hun profiel. Deze reacties zijn veelal positief maar er is ook een percentage (7%) dat zegt meestal of altijd negatieve reacties te hebben gekregen. 35% zegt wel eens een vriendschap te hebben gevormd via de profielsite. De conclusie van het onderzoek is: "zelfpresentatie via een profielsite voor de meeste jongeren positieve gevolgen kan hebben. Jongeren kunnen er vriendschappen mee vormen, verkering door krijgen en er hun zelfvertrouwen mee vergroten. En dat doet het merendeel ook. Ons onderzoek laat echter ook zien dat het gebruik van deze sites voor een deel van de jongeren risico's draagt. Dit geldt vooral voor de jongste groep adolescenten, die minder ervaring hebben, zelf nog minder hun grenzen kennen, en relatief veel experimenteren op internet." (p. 56).

Web 2.0 in het onderwijs

Een dertienjarige die een Wiki opzet over Harry Potter en die uitgroeit tot een wereldwijde vraagbaak over Hogwart met vijfhonderd entries. Een twaalfjarige blogt over het lokale voetbalteam, ouderen ontdekken de blog en voegen herinneringen toe aan de site die uitgroeit tot een onafhankelijke website over de clubgeschiedenis. Een dertienjarige

schrijft een essay over Jane Austen, alvorens het in te dienen op school, plaatst ze het op een fansite voor review. Binnen 24 uur heeft ze vijf constructieve reacties en kan ze haar essay verbeteren (Owen, 2006).

Technologische ontwikkelingen en nieuwe media hebben altijd aangezet tot de vraag naar hun relatie tot, of zelfs hun rol in, het onderwijs. De opkomst van mobiele telefoons en PDA's kan zo tot de vraag leiden naar de consequenties voor leren, en het zoeken naar hoe mobiel leren past in een bredere context van nieuwe media en sociaal-maatschappelijke ontwikkelingen (Kommers, 2005). Of de toenemende relevantie van digitale toegang tot informatie kan de vraag oproepen naar het beschikbaar stellen van laptops aan leerlingen (Kokkeler et al., 2007). De aanleiding is vaak een drang om het onderwijs aan te laten sluiten bij maatschappelijke ontwikkelingen, maar zeker ook om ICT te gebruiken om het onderwijs aantrekkelijker te maken door aan te sluiten bij de leefwereld van leerlingen (Onstenk, 2007; Bouma, 2008; Wijngaards, 2008). Tussen 1997 en 2005 is er flink geïnvesteerd door de overheid in de integratie van ICT in het onderwijs. Dit is vooral een technologiepunch geweest, waardoor scholen voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs momenteel beschikken over gemiddeld een computer voor elke zes leerlingen. Investeringszinnen de laatste jaren vooral ook in de vervanging van computers en de verbetering van de internetvoorzieningen (Ten Brummelhuis, 2006).

Vanuit een onderwijskundige oogpunt kan ICT op een tweetal manieren als strategisch instrument worden ingezet (Owen et al., 2006; Ten Brummelhuis, 2006):

Ten eerste inhoudelijk, waarbij ICT-vaardigheden zelf centraal staan, gestuurd vanuit een maatschappelijk-sociale doelstelling of vanuit een beroepsgerichte doelstelling. Vertrekpunt hierbij is dat onderwijs niet alleen meer gaat om het verwerven van kennis en het opdoen van informatie, maar ook nadrukkelijk om de ontwikkeling van vaardigheden en competenties om zich als individu verder te ontwikkelen na school. Dit vanuit de gedachte dat de wereld te complex is en te snel en te veel aan verandering onderhevig is, zodat het ondoenlijk is jongeren 'klaar te stomen' voor de maatschappij. Die maatschappij is aan het veranderen in een kenniseconomie waarin het omgaan met en creëren van kennis centraal staat. Levenslang leren is een term die vaak in deze context wordt gebruikt. Wat nu blijkt, is dat voor de instrumentele ICT-vaardigheden de invloed van het computergebruik thuis veel belangrijker is dan het gebruik op school, niet in de laatste plaats omdat het computergebruik thuis groter is dan op school. Dit ligt anders voor informatievaardigheden, dat wil zeggen vaardigheden ten aanzien van het zoeken, selecteren, interpreteren en verwerken van informatie. Hier hoort ook bij het kunnen beoordelen van de kwaliteit en betrouwbaarheid van informatie. Deze vaardigheden staan onder verschillende benamingen bekend. De Raad voor Cultuur (2005) pleit zo onder de noemer 'mediawijsheid' voor meer aandacht voor het om kunnen gaan met informatie in het

veranderende medialandschap. Leerlingen missen vaak deze informatievaardigheden: "Leerlingen houden zich vooral bezig met het verzamelen van informatie en accepteren deze dikwijls zonder enige kritiek of reflectie." (Ten Brummelhuis, 2006, p. 132). Het is veelal knippen en plakken en dan leuk opmaken. Googlen is misschien tweede natuur geworden maar daarmee is er nog geen vaardigheid in het beoordelen van de relevantie en betrouwbaarheid van de gevonden informatie: "Effectief gebruik van zoekmachines vraagt van leerlingen veel vaardigheden. Het beoordelen en samenvatten van informatie uit verschillende bronnen vereist complexere vaardigheden dan wanneer de informatie al is geselecteerd en bijeengebracht in een tekstboek. Zoekmachines maken het vinden van informatie eenvoudiger, maar om van deze informatie te kunnen leren is veel moeilijker." (p. 132)

Ten tweede methodisch of instrumenteel, dat wil zeggen ICT als instrument voor het bereiken van een pedagogisch en/of didactisch doel. In basisscholen gebruikt ruim tachtig procent van de leraren de computer tijdens de les, in het voortgezet onderwijs betreft het de helft van de docenten. In het laatste geval varieert het gebruik van gerichtheid op één à twee ICT-toepassingen (tekstverwerking, beeldverwerking) tot "ICT ter ondersteuning van zelfstandig werken, in het opzoeken van informatie en in het gebruik van verschillende communicatiemogelijkheden van internet voor onderwijsdoeleinden." (Ten Brummelhuis, 2006, p. 134). De huidige ICT-toepassingen vormen steeds meer een mogelijk alternatief: "Nieuwe technologie [lijkt] een uitdaging voor de gehele organisatie van het onderwijs. Individuele leertaken en zelfsturende teams vormen door ICT meer dan voorheen een alternatief voor klassikaal onderwijs. Jongeren leren daardoor meer hun eigen ontwikkeling te organiseren en dat heeft ook consequenties voor de arbeidsmarkt, waar van kenniswerkers verwacht wordt dat ze enige autonomie bij de uitvoering van taken aan de dag leggen en dat zij ondersteunende sociale netwerken kunnen organiseren." (De Haan, Van 't Hof & Van Est, 2006, p. 17).

Deze verwachtingen ten aanzien van ICT in het algemeen worden ook geprojecteerd op web 2.0-toepassingen. "Samenwerken, werken in teamverband is voor moderne beroepsbeoefenaars een 'must' en krijgt daarom ook in het beroepsonderwijs steeds meer aandacht. (...) Web 2.0-toepassingen nodigen uit tot samenwerking en maken dat ook beter mogelijk. Blogs en wiki's kunnen gezien worden als krachtige tools voor sociale interactie met nadruk op inhoud en betekenis. Docenten en studenten kunnen in principe via RSS gemakkelijker kennis nemen van en reageren op wat andere schrijven of willen laten zien (blogs, wiki's, videocast etc.). Daarmee spelen ze een potentieel belangrijke rol bij feedback en (gedeelde) reflectie en bij gezamenlijke kennisontwikkeling. Social bookmarking tools en tags leggen de nadruk op het creëren van verbanden en communities. Studenten en docenten kunnen kennis nemen van (en reageren op) wat anderen lezen. (...) Een ander belangrijk aspect is actieve kennisontwikkeling en kennisdeling. De diverse technologieën stellen studenten en docenten in staat om bij te dragen aan de kennis-

ontwikkeling op het web.” (Onstenk, 2007, p.13). En Owen et al. (2006): “Social software allows us to approach learning in new and collaborative ways, and simultaneously to have greater access to more information- and knowledge-creation processes and more choice.” (p. 46).

Owen et al. (2006) sommen de specifieke activiteiten op waarin web 2.0 kan bijdragen aan onderwijs:

- Communicatie tussen groepen: web 2.0 biedt mechanismen om te zien wat anderen doen en daar feedback op te geven, inclusief experimenteeromgevingen.
- Communicatie tussen veel mensen: web 2.0 biedt toegang voor mensen van verschillend niveau, leeftijd, etniciteit en status.
- Web 2.0 ondersteunt het vergaren en delen van resources.
- Web 2.0 bevordert het via samenwerking beschrijven van informatie via rating, indexing en tagging.
- Web 2.0 biedt een op de persoon afgestemde omgeving, informatiestromen, tools en content (RSS-feeds).
- Web 2.0 biedt nieuwe manieren van kennisaggregatie en creatie: podcasts, vodcasts en mash-ups.
- Web 2.0 ondersteunt distributie over verschillende platformen om tegemoet te komen aan de maker, ontvanger en de context.

Gorissen (2006) is nog specifiek door te bekijken welke bijdrage specifieke toepassingen kunnen bieden. Zo kan chatten worden ingezet bij het talenonderwijs voor het oefenen van schrijfvaardigheid of spreekvaardigheid met een gesprekspartner uit een ander land die de taal spreekt die geoefend moet worden. Forums kunnen gebruikt worden voor een vraag en antwoordrubriek bij cursusondersteuning, voor opdrachtvoorbereiding, bespreking of voltooiing, en de ontwikkeling van meningsvorming en reflectie. Blogs lenen zich voor het bijhouden van een online dagboek tijdens de stage en informatie vastleggen, bediscussiëren, evalueren en uitdragen. Podcasts en Videocasts kunnen gebruikt worden voor het online zetten van colleges en presentaties, als rapportagemiddel voor studenten en voor digital storytelling. Wiki's lenen zich voor gezamenlijke kennisontwikkeling op een bepaald onderwerp en de inzet van experts. Sociale netwerken kunnen gebruikt worden voor contact met alumni. Social bookmarking is geschikt voor het aanbieden van literatuuroverzichten voor lessen of als bronbeschrijving door studenten. En ten slotte kunnen virtuele werkplekken, presentatieruimtes en virtuele bibliotheken worden opgezet als implementaties van virtuele werelden.

Specifieke cases van web 2.0-toepassingen in het onderwijs zijn te vinden bij Owen et al. (2006), Anderson (2007) en bij Onstenk (2007). Deze laatste noemt voorbeelden in scholen met bloggen, podcasts, wiki's, Second life, games, Google maps, skype, etcetera. Onstenk concludeert tegelijkertijd dat het feitelijk gebruik van web 2.0 mondjesmaat is en verkennend van aard: “Algemene indruk is echter dat ook als studenten voor zichzelf of met hun vrienden gebruik maken van web 2.0-tools, dat geenszins betekent dat ze dat ook in hun (beroeps)onderwijs doen

of per se zouden willen." (Onstenk, 2007, p. 30). Bovendien kan worden gesteld dat de gegeven opsommingen zoals hierboven en de beschikbare voorbeelden vooral zitten op het eerder genoemde methodische aspect: door web 2.0 zijn werkvormen mogelijk die aansluiten bij onderwijs- en maatschappelijke ontwikkelingen, zoals zelfstandigheid, samenwerking en het vergaren van informatie via het internet. Reflectie op het eigen gedrag hierin en dat van anderen, 'mediawijsheid', komt nog minder aan bod, terwijl juist web 2.0 allerlei mogelijkheden biedt tot de zelfontplooiing en het weerbaar maken van individuen, en de reflectie daarop (van Vliet, 2008a/b).

Discussie

Iedereen, en dus ook jongeren, weet zich steeds meer omringd door de media. Van evidente zaken als hoe mensen met elkaar communiceren en hoe informatie verspreid wordt, tot hoe mensen zich met elkaar verbonden voelen of wat zij van waarde vinden: op al die terreinen spelen media een rol. Weinig blijft dan ook onberoerd door het effect van de media, het omringt ons steeds meer, met een onmiskenbaar effect op onze kennisverwerving en identiteitsvorming: "van elementen in een omgeving zijn media de omgeving zelf geworden" (Raad voor Cultuur, 2005). Het is belangrijk mediagebruik wel te plaatsen in de context van de vrijetijdsbesteding, en de belangrijkste activiteiten van jongeren in hun vrije tijd zijn: met vrienden spreken, muziek luisteren en zelf sporten (Qruis, 2007; Schulmeister, 2008). Het mediagebruik van jongeren sluit hierbij aan. Het internetgebruik van jongeren is in het bijzonder gericht op communiceren, veelal met bekende leeftijdsgenootjes: "Jongeren zijn in hun internetgebruik vooral gericht op de communicatietechnologie en minder op de informatietechnologie" (Van Est, Van 't Hof & De Haan, 2006, p. 180), "De online netwerken hangen dan ook sterk samen met de offline relaties. Op de msn-lijst staan veel schoolgenoten en andere vrienden." (p. 181), en "Een belangrijk deel van de sociale contacten van jongeren verloopt nu via mobiele telefoons en internet" (Qruis, 2007, p. 8). Daarmee is het mediagebruik een verlengstuk van wat jongeren belangrijk vinden in de 'echte' wereld: "Die Medien sind Teil des Alltags, sie werden als gegeben hingenommen und ganz selbstverständlich genutzt und in die ganze normalen Sozialisationsprozesse eingezogen." (Schulmeister, 2008, p. 62). Internet dient "dem obersten Ziel der Freizeitaktivitäten: Mit Freunden zusammen sein". Instant messaging (msn'en) wordt door jongeren als het belangrijkste communicatiemiddel gezien en dagelijks gebruikt, en sluit naadloos aan bij wat jongeren belangrijk vinden: communiceren met vrienden. Voor het werkelijk gebruik van web 2.0 is nog weinig systematisch wetenschappelijk onderzoek beschikbaar: het lijkt erop dat jongeren wel actiever zijn dan ouderen (ouder dan 27 jaar) maar niet zo massaal als soms wordt verkondigd (34% inactieven). Bovendien zijn ze sterk gericht op maar bepaalde toepassingen die te maken hebben met identiteitsvorming, zoals profielen en communicatie, zoals sociale netwerken (zie ook Schulmeister, 2008). Opvallend is overigens dat de meest gebruikte tools erg tekstgericht zijn (msn, chat, sms, profiel-informatie) wat haaks lijkt te staan op de sterke nadruk die vaak gelegd

wordt op de huidige beeldcultuur. Een verklaring voor deze tekstuele gerichtheid kan zijn dat de verminderde audiovisuele informatie kan bijdragen aan het zichzelf op een geïdealiseerde manier presenteren en zich minder geremd voelen om bepaalde intieme aspecten van zichzelf bloot te geven (Valkenburg, Schouten & Peter, 2006).

Kijken we specifiek naar het onderwijs dan prevaleert informatie zoeken en daarnaast communiceren en samenwerken met klasgenoten. De vraag naar het rendement uit ICT dat ingezet wordt in het onderwijs, lijkt positief te moeten worden beantwoord: "ICT kan een waardevol middel zijn bij het verwerven van kennis en vaardigheden." (Ten Brummelhuis, 2006, p. 135). Het effect daarbij moet meer gemotiveerde leerlingen zijn, een toename van de zelfwaardering bij leerlingen en een grotere betrokkenheid van ouders en leerlingen. Ook de specifieke toepassingen die vallen onder web 2.0 bieden potentie, hoewel die potentie zeker nog niet breed en structureel wordt benut. Maar ook hier past een woord van waarschuwing, namelijk de vraag of de populariteit van web 2.0 onder jongeren niet juist ingegeven wordt doordat het zich onttrekt aan meer geïstitutionaliseerde omgevingen zoals school: "Apart from concerns around learner attention (in an 'always-on' environment), identity, the emerging digital divide between those with access to the necessary equipment and skills and those who do not, there are other, specific, tensions. While some experts focus on the idea of 'self-production' to argue that learners find the process of learning more compelling when they are producers as much as consumers, others argue that the majority of learners are not interested in accessing, manipulating and broad-casting material. Indeed, there is serious concern that 'techno-centric' assumptions will obscure the fact that many young people are so lacking in motivation to engage with education that once these new technologies are integrated into the education environment, they will lose their initial attraction." (Anderson, 2007, p. 33). Het is dezelfde opmerking die Ziehe maakt dat onderwijs juist een eigen plek moet creëren en eigen accenten moet leggen, waarbij maar de vraag is of en hoe web 2.0 hieraan kan bijdragen (in Onstenk, 2007).

2 / JONGEREN EN TOOLS. WAT ZEGGEN ZE ER ZELF OVER?

Emiel Kanters & Dennis Ringersma

Een andere invalshoek

Er wordt vaker over jongeren gesproken dan met jongeren zelf. Zeker ook als het gaat om gebruik van nieuwe technologie. De aanname is vaak dat alle jongeren goed zijn in het gebruik van nieuwe technologie. Maar klopt dat beeld wel? Om die vraag te beantwoorden zijn interviews gehouden met jongeren over nieuwe tools die door het leven gaan als web 2.0. We hebben het dan over blogs, wiki's, sociale websites zoals Hyves, profiel-sites, social bookmarking et cetera. In het bijzonder is ingegaan op vragen over ervaringen en opbrengsten, kansen en bedreigingen en de rol van de docent in het toepassen van web 2.0-tools in het onderwijs als informele leermiddelen. Deze laatste invalshoek heeft te maken met het feit dat de interviews plaatsvonden in het kader van een opdracht voor Kennisnet (Kanters & Van Vliet, 2009).

In de periode mei tot en met oktober 2008 zijn 106 leerlingen uit het vo en mbo geïnterviewd. Er zijn vijf vo-scholen en vijf mbo-scholen bezocht in de provincies Friesland, Noord-Holland, Zuid-Holland, Overijssel, Drenthe, Gelderland en Limburg. De interviews werden grotendeels individueel afgenomen en namen tien tot vijftien minuten in beslag. Er zijn ook twee groepsinterviews geweest (tweemaal tien personen). Deze duurden vijftien tot twintig minuten. De leeftijd van de geïnterviewde leerlingen varieerde van dertien tot twintig jaar. Hieronder staan de belangrijkste bevindingen uit de interviews.

Toegang en gebruik

Om gebruik te kunnen maken van de mogelijkheden van web 2.0-tools moeten leerlingen toegang hebben tot internet. Niet verassend blijkt nagenoeg iedere geïnterviewde leerling hierover te beschikken, zowel thuis als op school, voor zowel privé als voor schooldoeleinden. Slechts een enkeling gaf aan dat hij thuis niet over een computer kon beschikken.

De tijd die leerlingen dagelijks online zijn, varieert van een half uur tot nagenoeg de gehele dag. Het online zijn betekent in de meeste gevallen dat de computer aan staat en dat zij in actie komen als dat van hen

FW:

—

Jongeren en tools.

Wat zeggen ze er zelf over?

—

p 29

verlangd wordt of dat zij daar zelf behoefte aan hebben. Een enkeling heeft de gehele dag de laptop aan maar is toch maar een half uur effectief aan het msn'en.

'Soms zit ik zo lang achter internet dat ik vergeet hoe laat het is. Ik ben dan zo druk bezig met msn'en en krabbelen op Hyves, dat ik zo twee/drie uur verder ben.'

Meisje, twintig jaar, mbo Zorg, Roermond

'Een half uur per dag thuis [online is] om mijn mail te checken en te kijken of er een leuk iemand op msn is. Als er niemand is, en ik heb mijn mail gezien, ga ik wat anders doen.'

Meisje, negentien jaar, mbo Facilitair Management, Hardenberg

'Ik heb een eigen laptop en deze staat altijd aan. Mijn vader heeft thuis draadloos internet aangelegd.'

Meisje, dertien jaar, vo, Zwolle

'Toen wij net ADSL-breedband hadden, zat ik echt veel achter internet. Nu download ik voornamelijk muziek en msn ik af en toe wat, maar ik zit er lang zoveel niet meer achter als vroeger.'

Jongen, veertien jaar, vmbo leerjaar 1, Alkmaar

In de interviews is gevraagd welke activiteiten de leerlingen op het internet ontplooiën. Vrijwel alle leerlingen gaven aan zich bezig te houden met msn'en, googlen, e-mailen, Hyves checken en het bekijken en beluisteren van film en muziek. Daarbij blijkt er een verschil te bestaan tussen de online-activiteiten op school en thuis.

Online thuis

Thuis zijn leerlingen voornamelijk bezig met msn, Google, Hyves, en het beluisteren en bekijken van muziek en film. Chatten in chatrooms met mensen die je nog niet (goed) kent, werd slechts door een enkele leerling genoemd. Habbohotel werd door veel geïnterviewde leerlingen afgedaan als 'iets voor kleine kinderen' en Second Life was slechts bij enkele leerlingen bekend als virtuele wereld. De geïnterviewde jongeren voeren thuis online activiteiten uit omdat het leuk is om te doen en omdat je vrienden online zijn en je op deze manier je vriendschap kunt onderhouden en nieuwe vrienden kunt maken. De vriendschappen die je in het 'echte' leven hebt worden online ook onderhouden. 'Echte' nieuwe vrienden maken doe je eigenlijk niet via internet.

'Meestal log ik als ik thuis kom direct in op msn en daar zetten wij het gesprek van het schoolplein voort.'

Jongen, veertien jaar, vmbo Alkmaar

'Ik ken niemand die echt vrienden heeft gemaakt via internet. Het aantal vrienden op Hyves zegt weinig over de echte vrienden die je hebt.'

Meisje, zeventien jaar, mbo Zorg, Leeuwarden

FW:

—
Jongeren en tools.
Wat zeggen ze
er zelf over?

—
p 30

Msn wordt gebruikt om te communiceren met vrienden: wat heb je vandaag meegemaakt op school, wat ga je doen, wat, wanneer en waar spreken wij af? In de communicatie met vrienden heeft msn bij leerlingen de voorkeur boven e-mail, telefonisch of sms-contact of het berichten-verkeer via Hyves ('krabbelen' of 'kwekken') omdat het direct is, men daar 'gehoor' krijgt, en bovendien gratis. Docenten en leraren msn'en niet, zo is het oordeel van de meeste leerlingen. De extra gadgets en onderdelen die het programma brengt, worden nog niet echt gebruikt. Msn'en blijft toch met name een tekstgebaseerde activiteit ondanks het feit dat je ook met video (webcam) en audio (telefoon) kunt werken.

'Als ik zit te msn'en en ik wil degene aan de andere kant even echt spreken dan bel ik hem even op. Nee, niet met msn maar met de gewone telefoon.'
Meisje, zeventien jaar, mbo Zorg, Roermond

Bijna alle geïnterviewde leerlingen blijken een Hyves-profiel te hebben en deze ook actief te gebruiken. Hyves krijgt de voorkeur boven andere profielsites, zoals MySpace en Facebook. Die laatste twee worden amper genoemd door de respondenten. Leerlingen bekijken en passen hun profiel en dat van hun vrienden vrijwel dagelijks aan. Andere genoemde bezigheden zijn het 'krabbelen', het opzoeken van bekenden via Hyves en het posten van foto's. Leerlingen beschouwen activiteiten op Hyves als een privé-aangelegenheid waar school zich niet mee moet of mag bemoeien.

'Ik zit nu op een nieuwe school en vind het leuk om te kijken wat anderen voormalige klasgenoten aan het doen zijn.'
Jongen, zeventien jaar, mbo Zorg & Welzijn, Leeuwarden

'Ik vraag mij af wat mensen van vroeger tegenwoordig aan het doen zijn.'
Jongen, achttien jaar, mbo Techniek, Ede

'Dat zou ik echt niet cool vinden hoor als een docent via Hyves vrienden met mij zou willen worden.'
Meisje, achttien jaar, mbo Zorg, Roermond

'Op Hyves ontmoeten wij elkaar regelmatig en ik check dan wel eens via via of er nog huiswerk opgegeven is.'
Jongen, vijftien jaar, havo, Nijmegen

De Hyves-pagina wordt naast het communiceren met elkaar ook gebruikt voor het bekijken van foto's en filmpjes en het beluisteren van muziek. Zij plaatsen echter zelf amper foto's of video's op Hyves. De meesten kennen wel iemand die dat wel kan en doet. Zelf vinden zij dat vaak lastig, ook al kun je met je mobiel foto's maken en uploaden.

'Ik heb een profiel aangemaakt op Hyves maar ik bekijk vooral de leuke video's en foto's die daar te vinden zijn. Lachen joh.'
Jongen mbo ICT, Gorinchem

FW:

—

Jongeren en tools.

**Wat zeggen ze
er zelf over?**

—

p 31

*'Ik zou echt niet weten hoe ik de foto's van mijn mobiel op Hyves krijg.
Dat doet mijn vriendje namelijk voor mij.'*

Meisje, havo, zeventien jaar, Zwolle

Het beluisteren van muziek en het bekijken van clips gebeurt vooral via de website YouTube, dat door veel leerlingen wordt gebruikt als online muziekkanaal.

'Ik luister eerst een nummer op YouTube om te horen of het ook dat nummer is en of het leuk genoeg is. Daarna ga ik het downloaden met Limewire.'

Meisje, zestien jaar, vmbo, Nijmegen

'In YouTube bekijk ik meestal muziekclips die ik leuk vind. Ik heb die dan vaak al eerder op MTV gezien.'

Jongen, achttien jaar, mbo ICT, Gorinchem

Filmpjes kijken op YouTube is een andere bezigheid die veel genoemd werd door de geïnterviewde leerlingen. Een enkeling vertelde zelf YouTube filmpjes op hun Hyves-pagina te plaatsen om anderen te laten zien wat zij interessant vinden, maar dat is slechts een uitzondering. Het uploaden van eigen filmpjes naar YouTube of soortgelijke videosites gebeurt weinig door de jongeren zelf.

'Ik heb wel eens geprobeerd om een filmpje van mijn mobiel op YouTube te krijgen, maar dat was veel te ingewikkeld. Daar ben ik mee gestopt. Dan maar niet.'

Meisje, zestien jaar, vmbo Alkmaar

'Joh, echt veel jongeren zijn helemaal niet handig met een computer hoor! Zij kunnen googlen, msn'en en filmpjes op YouTube bekijken maar dan houdt het wel op hoor, echt wel.'

Jongen, zeventien jaar, mbo ICT, Gorinchem

Online op school

Alle geïnterviewde leerlingen gaven aan dat er op hun school in meer of mindere mate gebruik wordt gemaakt van computers en internet. Er zit veel variatie tussen opleidingen: sommige opleidingen maken nagenoeg geen gebruik van de computer en de mogelijkheden van internet, terwijl bijvoorbeeld leerlingen van ICT-opleidingen, of een specifieke opleiding zoals Handel en Administratie, vaak en lang achter de computer zitten. De computer en het internet worden in de meeste opleidingen ingezet voor het uitwerken van opdrachten, het zoeken van informatie, praktijk-simulaties en het oefenen van vaardigheden en onderlinge communicatie.

Het uitwerken van opdrachten gebeurt, op een enkele uitzondering na, met Microsoft Word. Er zijn overigens nog maar weinig scholen die werkstukken digitaal in ontvangst nemen, de meeste opdrachten dienen op papier te worden ingeleverd.

FW:

—

**Jongeren en tools.
Wat zeggen ze
er zelf over?**

—

p 32

'Sinds wij hier competentiegericht werken moeten wij alles digitaal aanleveren. Dat doe ik meestal thuis op de computer, omdat hier op school de computers in het open leercentrum (OLC) bezet zijn.'
Jongen, handel en administratie, zestien jaar, Gorinchem

'Wij moeten al onze opdrachten uitprinten. Dat moet van de docenten. Dat kost mij kapitalen aan printkosten.'
Meisje, negentien jaar, SPH, Roermond

Het werken met een praktijksimulatieprogramma via de computer wordt als positief bestempeld. De leerlingen geven bijvoorbeeld aan dat zij het fijn vinden dat zij in het eigen tempo kunnen werken en zelf kunnen bepalen wanneer zij wat doen. In het OLC kunnen zij dan op een gestructureerde manier aan de slag. Als nadeel geven leerlingen aan dat zij, op school, wel heel veel achter de computer zitten. Eerder was het te weinig, maar nu te veel. Zeker als de jongeren thuis ook nog eens zelf achter de computer kruipen.

Het zoeken van informatie vindt primair via Google plaats. 'Via Google vind je de juiste informatie', aldus een van de geïnterviewde leerlingen (meisje, zeventien jaar, mbo Zorg & Welzijn, Leeuwarden). Voor de meeste leerlingen is Google het vertrekpunt voor het zoekproces, voor andere leerlingen ligt de start elders en is het zoekprogramma een van de vele beschikbare informatiebronnen. De meeste leerlingen zijn ook bekend met Wikipedia, een bekende encyclopedische site. De Wikipedia website wordt echter voornamelijk geraadpleegd via de zoekresultaten van Google. Zij gaan dus niet rechtstreeks naar de website van Wikipedia. Veel leerlingen gaven aan dat zij voorzichtig omgaan met de informatie op Wikipedia, omdat iedereen daar informatie kan opzetten en aanpassen. Er is een school die het gebruik van Wikipedia daarom verbiedt.

Ook de door Google getoonde resultaten worden door leerlingen niet zo maar voor 'waar' aangenomen. Veel leerlingen vergelijken de verschillende zoekresultaten en kiezen voor informatie die op meerdere sites voorkomt en nagenoeg hetzelfde is. Als wij de leerlingen vragen waarom zij dat doen, geven zij aan dat zij dat zo geleerd hebben. Je moet niet zomaar alles klakkeloos aannemen wat op het internet staat, aldus de leerlingen. Naast Google en Wikipedia noemden ze geen andere informatiebronnen, ook niet na duidelijk doorvragen. De websites die door de uitgevers worden aangeboden werden niet genoemd. Wel gaven enkele leerlingen aan dat zij de website bij de betreffende methode nooit raadpleegden. Schijnbaar worden de aangereikte materialen van uitgevers slecht gebruikt. Dit geldt ook voor de boeken. Veel leerlingen gaven aan dat zij de informatie eerder via internet hadden gevonden dan in het boek.

'[Je weet zelf ook een boel, ...] je moet af en toe ook je eigen verstand gebruiken.'
Jongen, zeventien jaar, vmbo Beveiliging, Leeuwarden

FW:

—

Jongeren en tools.

**Wat zeggen ze
er zelf over?**

—

p 33

'Ik leer veel beter via internet als ik zelf dingen op moet zoeken dan dat ik dit in een boek lees.'

Jongen, vijftien jaar, havo, Nijmegen

'Op internet kom ik via Google altijd wel terecht op een goede site. Heel vaak kom ik op Wikipedia uit en dan weet ik dat het goed is.

Die staat meestal op plek een of twee in Google.'

Jongen, mbo Techniek, Leeuwarden

'Ik gebruik het studieboek nooit. Wij moeten in groepjes opdrachten maken en dan gaan wij vaak als eerste het internet raadplegen in plaats van kijken in het boek.'

Meisje, zestien jaar, havo, Nijmegen

Oefenprogramma's worden gebruikt om het zelfstandig werken van de leerlingen te faciliteren en te ondersteunen. Het blijkt veel te worden gebruikt bij de taalvakken, maar ook bij administratieve vakken en voor praktijksimulaties. De meeste programma's worden aangedragen door de school, de docent of andere leerlingen.

'Wij werken met Link2 en dan zit je veel achter de computer te werken en kan ik zelfstandig aan de slag. Soms maak ik thuis al opdrachten.

Ik lig dan ook ver voor op anderen.'

Meisje, vijftien jaar, vmbo Handel en Administratie, Alkmaar

'Als ik woordjes Engels moet leren, dan gebruik ik nog wel eens de site wrts.nl. Erg handig.'

Jongen, veertien jaar, havo 2, Zwolle

Voor de communicatie over onderwijsaangelegenheden gebruiken de leerlingen met name msn, e-mail, sms en als laatste telefonie. Vaak wordt msn en e-mail in combinatie gebruikt en werken zij samen aan bijvoorbeeld werkstukken en presentaties. Er wordt een werkverdeling gemaakt en leerlingen mailen de (tussentijdse) resultaten naar elkaar. Msn wordt door hen vooral gebruikt om op een snelle manier praktische informatie te verkrijgen. Leerlingen geven aan dat zij met deze zaken het liefst zo snel mogelijk klaar zijn. Het is zeker geen favoriete bezigheid, hooguit handig.

'Msn is makkelijk als je ziek bent, maar toch iets wilt doen voor school, bijvoorbeeld aan een werkstuk werken.'

Jongen, zeventien jaar, mbo ICT, Leeuwarden

'Ik woon best wel een eind buiten Zwolle dan is msn wel makkelijk om een opdracht te bespreken.'

Jongen, vijftien jaar, vo, Zwolle

FW:

—

Jongeren en tools.

Wat zeggen ze er zelf over?

—

p 34

'In de klas zitten wij een eind uit elkaar en dan is het makkelijk [als je samenwerkt] msn te gebruiken om met elkaar te praten in plaats van te schreeuwen door de klas.'

Meisjes, dertien jaar, vo, Zwolle

'Als ik hier op school zou mogen msn'en dan zou dat niet goed zijn.

School is een serieuze zaak, en door msn zou ik veel te veel afgeleid zijn.'

Meisje, zeventien jaar, mbo, Leeuwarden

De meeste opleidingen geven overigens geen toestemming voor het gebruik van msn tijdens de lesuren. Dat geldt ook voor Hyves: de meeste scholen blokkeren Hyves of staan het gebruik ervan enkel in de vrije lesuren toe. De leerlingen geven aan dit goed te begrijpen. Ze zien goed in dat schoolse zaken niet altijd samen gaan met privé-aangelegenheden.

'Als je op school achter een computer zit, moet je eigenlijk wel met opdrachten van school bezig zijn. School is een serieuze zaak en thuis kun je ook msn-en en hyven.'

Meisje, vijftien jaar, mbo Handel en Administratie, Gorinchem

'Ik vind het erg gemakkelijk om aantekeningen te tikken op mijn laptop, maar dit mag niet, omdat leraren denken dat ik dan niet oplet en andere dingen doe.'

Meisje, achttien jaar, mbo doktersassistent, Leeuwarden

'Wij hebben allang een manier gevonden om toch te kunnen msn'en. Daar zijn wel manieren voor.'

Meisje, vijftien jaar, vmbo Alkmaar

Leerlingen gebruiken e-mail minder voor hun schoolactiviteiten.

Veel scholen bieden de leerlingen een e-mailadres aan, maar dit wordt alleen frequent gebruikt als het schoolbeleid daar op gericht is: bijvoorbeeld omdat alle werkstukken digitaal via de mail aangeleverd moeten worden. Leerlingen geven aan onderling weinig gebruik te maken van hun e-mail van school. Daar hebben zij msn, Hyves en ander mailprogramma's voor.

'Sinds dit jaar werken wij competentiegericht en moeten wij veel meer zelf doen en zijn wij verplicht om alles digitaal aan te leveren. Ook kunnen wij opdrachten vinden op onze digitale omgeving. De ict is hier echt wel goed in vergelijking met mijn vorige school, want daar hadden wij ook een account maar die gebruikte je nooit.'

Meisje, negentien jaar mbo Zorg, Roermond

Leerlingen gebruiken de sms-functie van hun telefoon ook erg veel, al verschilt dit wel sterk per leerling. Leerlingen gaven ook aan veel meer te sms'en dan te bellen met name uit kostenoverwegingen. Sms gaat met name over ditje en datjes en zelden over schoolse zaken. Antwoorden doorgeven of anderszins frauderen via sms is ons niet ter oren gekomen.

FW:

—

**Jongeren en tools.
Wat zeggen ze
er zelf over?**

—

p 35

Ja, je kunt echt niet op je mobiel kijken tijdens een toets want dat zien zij echt wel hoor! [...] bellen is trouwens erg duur. Dat doe ik bijna niet meer, alleen als het niet anders kan.'

Meisje, achttien jaar, SPW, Roermond

De geïnterviewde leerlingen gaven aan dat zij geen behoefte hebben aan communicatie met hun docenten via msn, Hyves of andere digitale vrijplaatsen. Zij beschouwen dit als het domein van jongeren, waar docenten weinig te zoeken hebben. De communicatie wordt in enkele gevallen wel digitaal gevoerd, maar dan vooral door middel van e-mail. Het verschilt nogal of leerlingen hier gebruik van maken. Dat heeft deels te maken met het snel en adequaat antwoorden van de docent, maar anderzijds ook met de behoeften van de leerlingen.

'Een leraar is heel veel online en van hem krijg je vaak binnen het uur antwoord. Maar dat is een uitzondering.'

Jongen, vmbo, vijftien jaar Alkmaar

'Als ik iets wil weten van een docent dan vraag ik hem dat na de les of ik vraag het aan de huiswerkbegeleider.'

Meisje, vwo, Nijmegen

Gaandeweg het onderzoek bleek dat veel jongeren niet bekend waren met web 2.0-toepassingen anders dan hierboven genoemd. Denk hierbij aan het gebruik van RSS-feeds, Twitter, social bookmarking, bloggen, podcast et cetera. Leerlingen gaven aan deze termen en programma's niet te kennen.

En het oordeel is...

Leerlingen zijn positief over de inzet van de computer en internet in het onderwijs. Als voordelen ten opzichte van meer conservatieve leermiddelen als het boek en het schoolbord noemen zij: snelheid, toegankelijkheid, overzichtelijkheid, structuur en afwisseling. In veel gevallen wordt het schoolboek mondjesmaat geraadpleegd. Zeker in het mbo waar het competentiegericht onderwijs al relatief ver doorgevoerd is.

'Ik kan dingen beter onthouden, want het leest prettiger en er worden allemaal voorbeelden [illustraties] gegeven. Het is ook afwisselender dan een boek, want je hebt filmpjes, geluid [...].'

Jongen, zestien jaar, vmbo, Alkmaar

'Je kunt gewoon snel de informatie die je nodig hebt, vinden.'

Meisje, 23 jaar, mbo doktersassistent, Leeuwarden

'De structuur is makkelijker, je kunt snel dingen vinden.'

Meisje, negentien jaar, mbo doktersassistent, Leeuwarden

FW:

—

Jongeren en tools.

**Wat zeggen ze
er zelf over?**

—

p 36

'Als ik een fout maak dan kan ik die heel snel herstellen en ik kan sneller typen dan schrijven.'

Meisje, veertien jaar, vo, Zwolle

Er zijn voor de meeste leerlingen wel grenzen aan de mate waarin de computer ingezet wordt. In de eerste plaats is er behoefte aan afwisseling, onder andere met andere leermiddelen, en in de tweede plaats vinden leerlingen het normale sociale contact met andere leerlingen en leraren erg belangrijk. In de derde plaats vinden de leerlingen de persoonlijke aandacht van de leraar van onvervangbare waarde. Bij het stellen van vragen stellen de leerlingen prijs op een persoonlijke 'vraag en antwoord'-oefening. Een aantal malen is opgemerkt dat sommige leraren te vaak verwijzen naar internet als hen een vraag wordt gesteld. Een gezonde afwisseling tussen schoolwerk op de computer en les door de leraar is volgens de meeste leerlingen de ideale combinatie.

'Als je een hele middag al achter de computer hebt gezeten, wil je 's avonds wel eens wat anders.'

Meisje, vijftien jaar vmbo, Alkmaar

'Ik word af en toe helemaal gaar van die computer. Ik heb daar toch al niet zoveel mee, ik heb niet voor niets verzorging en verpleging als beroep gekozen, dus geef mij maar veel praktijks.'

Meisje, achttien jaar, mbo eerstejaars Verzorging en Verpleging, Leeuwarden

Leerlingen beginnen niet uit zichzelf over het gebruik van de elektronische leeromgeving die op bijna alle scholen aanwezig is. Het lijkt er op alsof de elektronische omgevingen niet of amper gebruikt worden. Het communiceren met elkaar gaat via de kanalen die zij thuis ook gebruiken, en dus al biedt de school soortgelijke functionaliteit aan, dan nog gebruiken zij eerder de eigen mail of msn. Wel gaven een aantal leerlingen aan dat zij opdrachten of lesprogramma's konden vinden op de schoolsite, maar dat slechts een handjevol docenten daar gebruik van maakten.

'Een docent heeft op de schoolsite een aantal websites opgenomen waarin we een aantal oefeningen konden doen. Wij moeten dan wel eerst inloggen en dat doen wij niet echt vaak, dus da's best lastig.'

Jongen, zeventien havo, Zwolle

Leerlingen zijn kritisch over de beschikbaarheid van voldoende pc's of laptops. 'Er is niets vervelender dan geen beschikbare computer als je een opdracht moet maken', aldus een vijftienjarige leerling uit Zwolle. Ook voldoende infrastructuur is een must, want een 'krakkemikkig' draadloos netwerk is niets. Wat betreft de digitale vaardigheden van de leraren, constateren de leerlingen dat er in dit opzicht grote verschillen zijn. Er zijn docenten die heel handig zijn met internet en de computer. maar andere doen er helemaal niets mee, ook al geven zij hetzelfde vak, op dezelfde school aan hetzelfde jaar.

FW:

—

Jongeren en tools.

**Wat zeggen ze
er zelf over?**

—

p 37

De leerling als producent van content bij het informele leren is een zeldzaamheid. Niet veel leerlingen doen dit. Slechts een handjevol ICT-leerlingen gaf aan of moderator (beheerder) van een ICT-georiënteerd forum te zijn of actief vragen en antwoorden te posten. Buiten (maar tevens binnen) de ICT-opleiding om, wordt het forum veelal gebruikt om snel antwoord op je vraag te vinden. Dit gebeurt niet door een vraag te posten, maar door bijvoorbeeld via Google hetgeen dat je wilt zoeken plus 'forum' in te tikken. Een uitzondering was een jongen (achttien jaar, vmbo Beveiliging, Leeuwarden) die wel eens hiphop beats op een forum postte en er zelf wel eens vanaf plukte.

Internet wordt nog vooral gezien als een grote bak waar je antwoorden kunt vinden. Leerlingen beseffen niet dat zij zelf ook antwoorden en werkstukken maken en dat dit waardevolle content kan zijn. Internet, in combinatie met leren wordt vooral gezien als een plek waar je iets kunt halen en niet zozeer brengen. Wikipedia, dat veel via Google wordt bezocht, werd door geen enkele leerling aangevuld. Het gebruik van mogelijkheden via Hyves beperkt zich grotendeels tot het uploaden van foto's en verwijzen naar bestaande filmpjes. Weblogs – waarmee ook content gecreëerd wordt – worden slechts door sommige leerlingen gevolgd. Nog minder leerlingen hebben zelf een blog en hiervan blogt slechts een enkeling actief (een leerling noemde een actieve blogger op blogspot te zijn). Hoewel Hyves ook een blog-optie heeft, werd deze door geen enkele leerling genoemd bij het spreken over het gebruik van Hyves.

Typische bekende web 2.0-sites zoals de fotosite Flickr, waar-ben-jij site Twitter, en muziekprofiel pagina Last.fm werden slecht door enkele leerlingen herkend dan wel door de leerling zelf genoemd. Hetzelfde beeld kregen we als er naar het bestaan en kennis van web 2.0-termen als RSS-feeds, social bookmarking en tagging werd gevraagd. Ook hier bleken slechts enkele leerlingen van het bestaan af te weten, en wat het betekende, kon men ook in de meeste gevallen ook niet vertellen. Zelfs de ICT-gerichte leerlingen moesten bekennen hier weinig mee bekend te zijn.

Na uitleg van bovenstaande terminologie bleek dat een aantal leerlingen het wel handig leek, maar dat zij niet zouden weten hoe zij deze technologie zouden kunnen gebruiken op school.

'RSS-feed? Dat is toch dat oranje icoontje dat je soms op pagina's, nieuwspagina's, te zien krijgt? [...] Nee, ik doe daar niets mee, mensen vragen mij er wel eens naar.'

Jongen, zeventien jaar, mbo ICT, Leeuwarden

'Wat is dat dan social tagging ? [...] Oh.. dat lijkt me wel handig. Hoe doe je dat dan?'

Meisje, negentien jaar, SPW, Roermond

FW:

—

**Jongeren en tools.
Wat zeggen ze
er zelf over?**

—

p 38

Discussie

Uit de interviews komt het beeld naar voren dat jongeren web 2.0-toepassingen zeer selectief, maar in de meeste gevallen wel intensief, gebruiken. Namelijk dat wat past in hun belangrijkste behoeften: communiceren met vrienden en 'spelen' met hun identiteit. Dit verklaart de populariteit van msn'en, chatten en profielsites. Deze communicatiemiddelen worden ook, in geringe mate, ingezet om informatie uit te wisselen over schoolactiviteiten (cijfers, lokalen en opdrachten). Andere web 2.0-tools zijn veelal onbekend (bijvoorbeeld RSS, social bookmarking, tagging) bij de geïnterviewde jongeren en worden amper gebruikt.

Als je uitleg geeft over web 2.0-tools zien jongeren wel de handigheid van sommige functionaliteiten, maar het is erg onwaarschijnlijk dat zij deze uit zichzelf zullen inzetten bij het leren. Het inzetten in het onderwijs van web 2.0-tools die jongeren wel veel gebruiken, kan op gespannen voet staan met de 'vrijplaats' die bijvoorbeeld msn'en of Hyves voor jongeren is. De rol van de docent wordt door de jongeren niet anders gezien dan in voorgaande generaties. Het is niet zo dat leerlingen een kloof ervaren, die gebaseerd is op het wel of niet aanwezig zijn van ICT-vaardigheden van docenten. Als er al over een kloof gesproken kan worden, dan heeft deze meer te maken met de scheiding tussen privé-domein en schooldomein van de leerling en dat is er een die al vele decennia oud is.

3 / WIJS MET TOOLS

Hans Fröling

"The great aim of education is not knowledge but action"

Herbert Spencer, 1875

Een maatschappelijke en culturele ontwikkeling

Dit hoofdstuk beschrijft een aantal fases in een onderzoek naar projecten in het primair onderwijs waarin tools worden gebruikt ter ondersteuning van cultuur- en mediawijsheid. De eerste fase is de analyse van een maatschappelijke en culturele ontwikkeling waarin de technologische mogelijkheden van met name het internet invloed hebben op de inhoud en het proces van het leren op school in relatie tot het gedrag van kinderen thuis. Over die ontwikkelingen en met name de betekenis die dit voor het alledaagse leven van jongeren heeft, beschrijven Harry van Vliet en Emiel Kanters in de vorige hoofdstukken de hooggespannen verwachtingen respectievelijk een alledaagse betrekkelijke praktijk. In dit hoofdstuk ga ik in op het topdown beleid om iets aan cultuur- en mediawijsheid in het onderwijs te doen. De laatste jaren wordt er vooral in kwantitatief opzicht veel bereikt: instellingen als Kennisnet, Cultuurnetwerk, Surf en sinds kort het Expertisecentrum Mediawijsheid ontwikkelen leerstof, opdrachten en goede praktijkvoorbeelden, doen onderzoek naar de werking van nieuwe media en vormen communities waarin betrokkenen hun ervaringen uitwisselen en zich verder in de materie kunnen scholen en verdiepen.

Bij de term 'cultuurwijsheid' wordt er in principe van uitgegaan dat er activiteiten op school plaatsvinden die in nauwe relatie staan tot de activiteiten die instellingen voor lokale cultuur, erfgoed, wetenschap en kunst van huis uit opzetten. Het ontsluiten van de eigen collecties op een manier die het ook voor kinderen op school mogelijk maakt op verschillende niveaus en vanuit verschillende invalshoeken iets van die collecties te gebruiken. Die samenwerking krijgt een nieuwe impuls dankzij de technologische mogelijkheden van het internet: delen van en zelfs complete collecties kunnen 'levensecht' worden ontsloten en aangeboden via het internet. Een groep kinderen in de klas én een instelling voor cultureel erfgoed kunnen uitstekend samenwerken in forums en communities, waarbij een complete ontdekkingstocht kan worden geregistreerd door de instellingen. De didactische middelen op basis waarvan

de samenwerking heel concreet vorm kan krijgen zijn onder andere presentaties, chats en conferenties met 'deskundigen', webquests, games in allerlei vormen zoals 'adventures' en virtuele werelden. De gebruikelijke term voor een actueel scala aan 'tools' is 'rich media'. Het duidt op de crossmediale inzet van multimediale taalvormen en verschillende kanalen. Doel is de intensivering van de beleving door de ontvanger. De term rich media wordt voor het onderwijs soms ook vooral gebruikt voor het houden van presentaties met het smartboard, waarbij naast teksten ook interactieve programma's en films een rol spelen. Een belangrijk aspect bij 'rich media' in het onderwijs is de beschikbaarheid en toegankelijk van informatie voor leerlingen met een handicap.

De alledaagse weerbarstige praktijk op de school

Naast de kansen en de vruchtbare samenwerkingen is er kennelijk een weerbarstige praktijk. We hebben in de context van ons onderzoek een aantal cursussen en workshops uitgevoerd met ouderejaars studenten van een pedagogische opleiding, het Instituut Theo Thijssen van de Hogeschool Utrecht, die als onderdeel van een minor 'Kunst- en cultuur-coördinator' ook de nodige eigen mediawijsheid ten toon moesten spreiden en activiteiten op een school dienden te ontwikkelen, waarin de nodige webgebaseerde en audiovisuele tools zouden worden ingezet om een doel uit de wereld van de cultuureducatie te bereiken.

De praktijkprojecten kwamen slecht of helemaal niet van de grond: de eigen kennis en vaardigheid bij de ouderejaars pabo-studenten met betrekking tot audiovisuele en internetgerelateerde tools was – op zijn zachtst gezegd – niet zo best. Naast een taaltoets en rekentoets zou ook een wat pittiger toets dan die voor het digitale rijbewijs onderwijs (DRO) in het algemeen en gemiddeld tot 'onvoldoende' resultaten leiden. Stel dat de Toets-it, die leidt tot het verwerven van het ECDL-certificaat, de Europese opvolger van het DRO, op alle pabo's zou worden ingevoerd, dan nog is de basisvaardigheid van een leraar in het basisonderwijs waarschijnlijk onvoldoende om ook feitelijk mediawijsheid tools toe te passen.

De bedenkingen van onderwijzers- en onderwijzeressen in opleiding, zaten ook vooral – naast hun eigen beperkte kennis en vaardigheden in het toepassen van tools en het begeleiden van leerlingen in het uitvoeren van projecten waarbij ook 'tools' kunnen worden gebruikt – in de beperkte of zelfs geheel afwezige middelen op school: zo waren er geen of onvoldoende camera's, recorders, computers, software, netwerkverbinding of opslagcapaciteit om praktische projecten uit te voeren. Toch kwam er uit de cursussen en workshops een aantal incidentele projecten voort die de verschillende ingrediënten bevatten, van wat wij samenhangend gebruik van webgebaseerde en audiovisuele tools in educatieve, op cultuur-educatie gerichte projecten zouden willen noemen. Het blijkt echter nodig om – voordat je een 'goede en inspirerende praktijk' kunt beschrijven – een aantal onderwijskundige, methodische en didactische uitgangspunten te formuleren, waaraan een 'goede praktijk' zou moeten voldoen.

Een neutrale lijst met 'tools'?

In deze beschouwing werd de noodzaak van het formuleren van een methodisch-didactisch uitgangspunt sterk gevoeld, omdat een en ander zou moeten leiden tot een becommentarieerde lijst met 'tools'. Als neutrale opsomming bestaan die lijsten al lang en ze worden steeds omvangrijker. Alleen al de open source faciliteiten, vaak ook aangeduid met web 2.0-technologie, vormen een almaar groeiende lijst en ook de op het onderwijs gerichte hulpmiddelen, zoals spelletjes of simulaties, die in het kader van bijvoorbeeld rekenen, taal, aardrijkskunde, geschiedenis en sociale vaardigheden kunnen worden gebruikt, zijn niet meer te tellen of te volgen.

De vraag naar de zin en de betekenis van de bestaande tools in het onderwijs kon naar ons idee het beste worden beschreven door aan te haken bij pedagogische opvattingen waarin het leren omgaan met tools en het doel van het onderwijs in termen van culturele bewustwording, identificatie en emancipatie, voorop zouden staan. Dergelijke pedagogische uitgangspunten, de inzet van verschillende media, het idee dat 'taalvaardigheid' een veel breder begrip is dan leren lezen en schrijven en het idee van de culturele bewustwording, komen we in vrijwel alle pedagogische vernieuwingsbewegingen tegen, maar er zijn twee pedagogische invalshoeken die wel heel letterlijk ingaan op het gebruik van 'media' met als doel cultureel bewustzijn. In het ene geval gaan we te leen bij de pedagogische ideeën van Paulo Freire en in het andere geval verwijzen we naar de praktische didactische werkvormen van Célestin Freinet.

Eenmaal op dat spoor van de vernieuwende opleidingsmethodes en didactieken, kijken we opnieuw naar de 'goede voorbeelden' en zien terugkerende criteria voor het wel of niet halen van doelen in de wereld van de cultuur- en mediawijsheid. Daarbij kunnen we niet om het feit heen dat er een veranderende samenleving en een veranderend persoonlijk en sociaal gedrag 'in de lucht' is. De aard en de richting van die veranderingen worden sterk gedomineerd door de publieksmedia en het internet.

Beeldvorming en opinievorming is een onontwarbaar complex geheel geworden, waarbij de traditionele media (krant, radio, televisie) zich elke dag opnieuw moeten profileren ten overstaan van de actieve deelname van miljoenen mensen aan netwerken, forums en open kanalen zoals YouTube. De politiek verwoordt met betrekking tot 'de nieuwe media' – voor zover het nog doordringt – anno 2009, veel vragen over veiligheid, ongewenst gedrag, bedrog en zelfs regelrechte agressie tegen een volk of een staat (cyberattacks...). En in de hele samenleving worden onbeantwoorde vragen opgeroepen over vrijheid of gebondenheid, tolerantie, integratie, identiteit, geweld, hoop en liefde. Al die thema's vormen – samen met de beursberichten, de omrekenstabellen, de vluchtschema's, de verkoop van allerlei goederen, diensten en media – de harde informatieve kern van het internet.

Tot zover de grote lijn van ons onderzoek en deze inleidende beschouwing over tools in de educatieve praktijk, die uit is op samenwerkingsprojecten tussen scholen en culturele instellingen. Leerlingen moeten het uiteindelijk zelf doen, in eigen regie, met de nodige kans op creatieve bezieling en verantwoordelijkheid... Daarmee is de lijst met tools geen neutrale lijst meer, maar een 'uitdaging' om je zowel in praktisch als ethisch en cultureel opzicht te ontplooien en te identificeren met je eigen cultuur. Als het kan: onaangepast, in vrijheid en met respect. Daartoe dienen de tools.

Pedagogisch-didactische inbedding: Freinet en Freire

Een samenhangend pedagogisch-didactisch concept met een duidelijke opvatting over het gebruik van tools ter ondersteuning van de activiteiten die zijn gericht op culturele identiteit vinden we bij deze twee pedagogen: Célestin Freinet en Paulo Freire.

Freinet (1957/1965) schrijft in *l'Ecole Moderne Française*: "We hebben een smalfilmprojector, waarvoor we regelmatig films halen bij een pedagogisch documentatiecentrum. Bovendien bezitten we een opname-apparaat, waarmee we bijvoorbeeld bij ons in het dorp of tijdens het onderwijs, filmopnames maken. Deze films leveren ons een levensechte en bezielde weergave van ons eigen leven en hebben dus – net als onze vrije teksten – een onvergeloofbare suggestieve waarde. Net als bij de gedrukte teksten, wisselen we ook onze films uit met soortgelijke films, tussen de scholen waarmee wij corresponderen. De vertoning van deze documentaire films leidt ertoe dat onze filmvoorstellingen zowel in moreel als psychologisch opzicht, een bijzondere betekenis hebben. Die betekenis schuilt in de – jammer genoeg nog veel te weinig bekende – dubbele waarde van een film, die zowel informatie als ontspanning kan bieden. (...) Het perfectioneren van de schoolfilm is inderdaad een frappant voorbeeld van het verkeerde gebruik van een leermiddel in de school. (...) Toen we ermee bezig waren de drukpers op school verder uit te werken, hebben we ook vele stappen ondernomen om de smalfilmprojector van het merk Pathé-Baby, als ideaal hulpmiddel voor onze scholen in Frankrijk te verspreiden. Het apparaat was eenvoudig gemaakt, gemakkelijk te bedienen door de kinderen en goed betaalbaar. Ook het benodigde filmmateriaal, de camera en het ontwikkelen van de films waren niet duur. De smalfilmprojector Pathé-Baby zou, alles bij elkaar genomen, een van de beste apparaten kunnen worden voor de toepassingen in het onderwijs, zoals we die hierboven hebben beschreven."

Vervolgens laat Freinet zien wat er gebeurde toen men de op school gemaakte films wilde gaan professionaliseren. De eenvoudige, gemakkelijk bedienbare smalfilmprojector Pathé-Baby werd afgekeurd en vervangen door apparaten die ingewikkeld zijn geworden, dat "de kinderen er niet meer aan kunnen of durven komen én dat nu zelfs de meeste onderwijzers en vooral de onderwijzeressen, terugschrikken voor die ingewikkelde apparatuur."

Deze beschouwing van Freinet bevat als het ware alle uitgangspunten voor het zinvol en geïntegreerd inzetten van tools. De doelen zijn duidelijk; doel en middel liggen mooi in balans en het is tekenend dat ook Freinet zijn bezwaren heeft tegen invloed van 'de autoriteiten, de mediatycoons en de industrie', die het gebruik van 'tools in de klas' er niet makkelijker op maken.

Ook Paulo Freire als leidraad voor ons onderzoek naar tools, gericht op mediawijsheid en cultuurwijsheid, duidelijk op z'n plaats. Kenmerkend voor de pedagogische theorie en praktijk van Paulo Freire (denken én doen!) zijn de begrippen culturele actie voor vrijheid en kritische bewustwording. Dat komt mooi uit bij de in deze publicatie gestelde uitgangspunten van cultuurwijsheid en mediawijsheid. Culturele actie leidt op z'n minst tot cultuurwijsheid, maar in de opvatting van Freire gaat het daarbij altijd om actieve deelname aan de cultuur; integratie betekent in zijn ogen vooral 'zich-actief-invoegen'. Integratie in een bestaande cultuur en het kennisnemen van 'cultureel erfgoed' is een proces dat leidt tot emancipatie en het jezelf op een actieve verbonden weten met de cultuur; weerbeer en kritisch. De instellingen voor cultureel erfgoed en techniek behoren in de visie van Freire hun poorten te openen en de collecties te ontsluiten als middel, om het eigen kritische bewustzijn aan te moedigen en te ontwikkelen.

Freire, aangehaald in De Horstink (1978), wijst in zijn diverse publicaties over culturele actie voor vrijheid en de activiteiten in het onderwijs die er op gericht zouden moeten zijn om juist onafhankelijkheid, emancipatie en eigen culturele identiteit te ontwikkelen op het fenomeen van de technologische modernisering en de illusie die de kinderen wordt voorgehouden dat alle informatie die ze horen en zien (radio, televisie, films, spelletjes, het internet) belangrijk en 'echt' is. Ik zet wel de term 'echt' tussen aanhalingstekens want het gevoel en de rationele conclusie dat iets 'echt' is, lopen – in elk geval voor jongeren tot een jaar of achttien – naadloos in elkaar over.

De media zijn volgens Freire mede de oorzaak van vervreemding (mystificatie) en dat leidt ertoe dat individuele kinderen steeds verder komen af te staan van 'het-leven-van-alledag' en van 'wat-gewoon-mogelijk-is'.

Een educatieve activiteit die vooral leidt tot mediawijsheid wordt door Freire omschreven als 'codificatie'. Met name bij afbeeldingen en filmfragmenten kan er een discussie in de groep plaatsvinden, die gaat over de vraag, hoe leerlingen de afgebeelde gebeurtenis of het verloop van gebeurtenissen zelf invullen met eigen ervaringen, gedachten en meningen.

Bij het codificeren gaat het om vier functies:

- 1 Je leert kijken naar een concreet beeld (de praktijk) en verbindt de eigen abstractie (een theorie) aan de praktijk;
- 2 Via het bijzondere (de micro-informatie) kun je komen tot het algemene (de macro-informatie);
- 3 Je ervaart dat alle thema's samenhangen; er is wederzijdse beïnvloeding van deel-thema's; en
- 4 Sprekend en discussiërend over een beeld mag opvallen dat alle groepsleden, inclusief de gespreksleider in principe 'gelijk' zijn; iedereen leert van elkaar.

Al met al zijn dit de uitgangspunten en ervaringen die worden opgedaan in het 'open en vrij' bespreken van afbeeldingen en filmfragmenten en die ook een rol spelen bij het zelf maken van bijvoorbeeld foto's of een film. Zo'n uitgangspunt is makkelijker gezegd dan gedaan, want het veronderstelt een permanent gesprek in de groep over de betekenis van beelden en met name de vraag hoe 'het afgebeelde' zich verhoudt tot het eigen leven en de eigen ervaringen. De concrete vertaling van dit aspect van mediawijsheid vinden we heel vaak terug in de opdracht, waarbij kinderen zelf op pad gaan om hun eigen leven, hun eigen buurt en de opvattingen die zij zelf hebben over hoe het er in het leven aan toe gaat, in beeld te brengen. Op zo'n moment zijn de tools logische en voor de hand liggende middelen om goed en effectief te gebruiken: een fotoserie, een videofilm, een eigen presentatie, een blog, het publiceren op YouTube, een podcast enzovoort.

Eigen onderzoek tools in cultuur- en mediawijsheidprojecten

Om enige referentie te hebben in ons eigen onderzoek naar de het gebruik van tools in de context van mediawijsheid, hebben we een drietal praktijkprojecten als uitgangspunt genomen waarvan we wisten dat de criteria (zoals die opduiken in de benaderingen van Freinet en Freire) aan de orde kwamen; leerlingen voeren zelf crossmediale productie-activiteiten uit binnen de context van kunst- en cultuuronderwijs op de basisschool én leerlingen zijn analytisch en creatief bezig met audiovisuele, internet gerelateerde media.

Het gaat nu om de volgende projecten: 1) Dossier Aarde 2050, basisschool Amsterdam (Johan van Zanten), 2) Hadimatie, animatiefilm-project op basisscholen in Hilversum (Hanneke van der Linden) en 3) Het Straatmuseum, onder meer uitgevoerd op basisscholen in Utrecht (Annemarie Amsing).

1 Dossier Aarde 2050 van Johan van Zanten

Het project Dossier Aarde 2050 werd begin 2008 uitgevoerd door groep 8 van een basisschool in Amsterdam. Het geheel was een 'mission impossible' omdat er maar heel beperkte tijd was ingeroosterd; drie keer twee uur. Alle fases van het proces moesten zodoende stevig worden voorbereid en de uitvoering moest sterk worden ingeperkt. De eerste fase was die van de thematische verkenning. De leerlingen van groep 8

werden geconfronteerd met de doelstelling om een 'optimistisch journaal' op basis van eigen onderzoek te maken, over het milieu. Er werden acht reportagegroepen geformeerd, die elk een bepaalde invalshoek (een deelthema) kregen.

Fase 1 – Thematische verkenning en analyse

De school had veertien computers met internet en Google Earth beschikbaar. Een schoollokaal werd als projectruimte ingericht, als een soort zenuwcentrum. Het was de bedoeling dat de muren van het lokaal uiteindelijk een soort collage zou worden van afbeeldingen, artikelen en tekst, die tijdens het project werden verzameld. Dit is er, door tijdgebrek, niet van gekomen.

Het eerste uitgangspunt voor nader onderzoek was de beschikbaarheid over Google Earth; veel kinderen kenden het fenomeen Google Earth al wel. Er ontstond enige gemeenschappelijkheid en gelijkheid door in te zoomen op de school en de eigen wijk: hier leven wij! Door verder over de wereld te kruisen werd duidelijk, dat alle problemen met betrekking tot veranderingen in het milieu met elkaar samenhangen.

De deelnemers werden in groepjes van drie à vier kinderen verdeeld (voor de verschillende dossiers) en kregen een verzegelde envelop met informatie en instructies. Dat was het begin van het eigen onderzoeks-avontuur. De leerkracht had een aparte website gemaakt waarin de dossiers waren geplaatst en de leerlingen konden op die dossiers inloggen met een eigen code. Hier werd hun opdracht toegelicht en stond de plek op de server beschreven, waar de kinderen hun materiaal konden plaatsen. De eerste opdracht was de eigen school opzoeken met Google Earth en er een screenshot van te maken. Tevens moesten ze foto's maken van gebieden waar de gevolgen van de milieuproblematiek duidelijk zichtbaar was. Belangrijk onderdeel vormde de opdracht om bepaalde informatie van internetsites te halen. De leerkracht had een en ander voorbereid; er kon direct naar de verschillende bronnen worden gelinkt. En passant maakten de leerlingen kennis met wikipedia, webkwestie, thinkquest, blogs, vinci, scholieren.com, nu.nl, sites van specialistische instituten zoals Greenpeace, klimaatquiz en klassieke nieuwsbronnen zoals kranten en omroepen op het internet. De resultaten werden door de leerkracht in de verschillende dossiers op de website geplaatst. En de resultaten werden klassikaal behandeld aan de hand van de captures en waar nodig door de leerkracht nader bediscussieerd.

De eerste fase werd afgesloten in de onderzoeksgroepen; zij hadden de opdracht om een verhaal te maken over de situatie in 2050, met als uitgangspunt dat de milieuproblematiek, dankzij creatieve en verrassende ideeën zou kunnen worden opgelost.

Fase 2 – Eigen productie

In de volgende les was het de bedoeling dat de kinderen het Aardejournaal 2050 gingen maken. Er vond klassikaal verkenning plaats van het fenomeen 'journaal', waarbij de verschillende genre- en stijlelementen werden geïnventariseerd: studiopresentatie, interviews, reportage films, foto's, schema's enzovoort. Het creatieve proces leidde tot het bedenken van oplossingen voor het milieuprobleem en het bedenken van vormen om dit te presenteren. Daarvoor moesten ze zelf de tekst en sketches bedenken. Deze taak namen ze erg serieus en ze gingen enthousiast aan de slag. De leerkracht had de nodige voorbereidingen getroffen door de basisingrediënten van een soort studio neer te zetten: een presentatiedesk, achtergrondprojectie, belichting, geluid en camera. Ook werd de schoolverkleedkist ingevlogen om de verschillende personen te kunnen 'aankleden'. De afzonderlijke apparaten waren bij elkaar gesprokkeld; de school had wel een camcorder, maar met name een beamer en achtergrondprojectie moesten apart worden georganiseerd. Door tijdsgebrek nam de onderwijzer meer regietaken op zich dan de bedoeling was, met name het idee dat de boel moet worden voorbereid, dat iedereen z'n taak moet kennen, dat er kort geoefend moet worden en dat dan de boel wordt opgenomen; deze regie werd de leerlingen eigenlijk uit handen genomen.

Fase 3 – Nabespreking, thematische verdieping en evaluatie

In deze fase werden de twee lessen besteed aan het vertonen van het resultaat en het bespreken ervan. Er werd steeds geschakeld tussen de vraag hoe een en ander was uitgevoerd (wat was goed gegaan en at zou eigenlijk anders of beter moeten) én de discussie over de problematiek en de gekozen oplossing. Er werd behoorlijk serieus door de klas ingegaan op de problematiek. Naast het enthousiasme over de uitvoering en de look-and-feel van het journaal werd ook gesproken over het gebrek aan tijd, waardoor er niet goed kon worden geëxperimenteerd met de presentaties, de manier waarop de sketches waren opgenomen en de muziek. De leerkracht zorgde er tenslotte voor dat de website voor wat betreft de dossiers compleet werd gemaakt en dat het eindresultaat op Picasaweb (Google Picasa) werd geplaatst en gelinkt aan de website Dossier 2050.

2 Doorgeefilm: I love Hillywood Festival, basisscholen in Hilversum

Vier basisscholen in Hilversum namen in 2007 deel aan een project om de wereld van de media en vooral de animatiefilm in de school te halen. Er was een 'derde partij' in het spel, in de vorm van een initiatief van Anne de Vilder's Kunstidee, waarbij samenwerking was geregeld met diverse Hilversumse instellingen voor kunst en cultuur en bijvoorbeeld ook Beeld en Geluid en het Cinekid festival. Men koos een thema dat veel raakvlakken met Hilversum als mediastad zou hebben.

Het 'I Love Hillywood Festival'-project was een zogenaamd 'doorgeef-film'-project getiteld 'Op reis met lo en Sem', in de vorm van een stop motion video. De vier scholen werkten elk aan een deel van de film. Op de verschillende scholen werd in afzonderlijke fases het ontwerp

en de realisatie van een animatiefilm uitgevoerd. De leerlingen van de groepen 7 en 8 werkten dan onder regie van de gastdocente aan een onderdeel van een animatiefilm. Het thema van de film was 'onderweg'. Het moest een road movie worden, waarvan de première zou plaatsvinden in een zelf opgezette drive-in bioscoop. De deelnemers zouden elkaar hier dan voor het eerst ontmoeten.

Het project in de scholen werd opgezet en uitgevoerd door Hanneke van der Linden, die als mediakunstenaar verschillende schoolprojecten uitvoert. Dit is een typisch voorbeeld van een project waarbij lokale initiatieven en organisaties, samen met scholen aan de slag gaan en voor de uitvoering de hulp inroepen van een 'beroepskunstenaar in de klas'.

In principe (en hier bleek de praktijk weerbarstig: het zou logisch zijn geweest als alle betrokken leerlingen en de begeleiders één gezamenlijke voorbereidende bijeenkomst zouden hebben, maar helaas...) werd het verhaal over de opzet en de uitvoering van de animatiefilm in alle vier de scholen vooraf verteld. Die introductie bestond uit drie onderdelen:

- 1 De thematische verkenning. Hier werd het idee 'road movie' geïntroduceerd. De thematiek werd vooral over het voetlicht gebracht door het vertonen van de film 'The Straight Story'. Het is een (misschien iets te sterk gericht op volwassenen) verhaal over een man die op z'n oude dag besluit zijn broer te willen opzoeken. Omdat hij niet meer kan/mag autorijden, gaat hij op pad met z'n zitmaaier en een aanhanger.
- 2 De mediatechnische verkenning. De opdracht luidde: maak een eigen animatie, vanaf een eerste idee tot en met het eindproduct. De introductie van dit onderdeel bevatte een inhoudelijke richtlijn (hoe schrijf je een goed lopend verhaal) en een verwijzing naar voorbeelden van eenvoudige en haalbare animatietechniek, met name de table-top techniek of poppenanimatie.
- 3 Het voorleggen van een planning en het verdelen van de afzonderlijke taken.

De vier scholen hadden elk een aparte taak. School 1 moest het scenario schrijven, school 2 het decor bouwen, school 3 ging animeren en school 4 zou zorgen voor de muziek en de geluidseffecten. Elke school zou dus een deel van de productie voor zich nemen. De gang van zaken en de resultaten van school 1 werden op video vastgelegd (als reportage), op school 2 vertoond en zo verder. Deze werkwijze was van belang om het idee van een doorgeeffilm uit de verf te laten komen.

Het vergt wel de nodige discipline en beschikbaarheid over bijvoorbeeld een camcorder en de mogelijkheid om een reportage in de klas te vertonen. Wordt deze reportage uitgevoerd door een leerkracht of kun je ook een leerling de opdracht geven dit belangrijke onderdeel van het proces te verzorgen? Het bleek een kwestie van tijd en 'ervaring'; zodra de leerlingen begrepen wat de betekenis van de reportages was, hadden ze het ook zelf kunnen en willen uitvoeren. Nu de tijd en de ervaring ontbraken, moest deze taak door een begeleidster worden uitgevoerd.

School 1

Om tot een verhaal te komen moesten personages, beginlocatie en eindlocatie worden bepaald. Kenmerkend voor de begeleide activiteit van de kinderen was een aanpak waarbij als het ware collectief een verhaal werd bedacht. De aanpak was goed doordacht en voorbereid. Er werden schema's gehanteerd, die gebaseerd waren op de 'discours' van een roadmovie. Wie is de hoofdpersoon? Wat zijn diens kenmerken? Wie zijn de partners? Wat besluit 'onze held' op reis te gaan. En waar komt hij achtereenvolgens terecht? De scenarioschrijvers bepaalden dat het verhaal zou gaan over twee kikkers, Io en Sem, die van Hilversum naar een vijver zouden reizen, omdat Hilversum geen geschikte woonplaats was vanwege bouwwerkzaamheden. Er werd een scenario geschreven en een storyboard gemaakt. Ook deze activiteit was, onder regie van de leerkracht, een collectief, creatief proces.

School 2

De decorbouwers gingen vervolgens aan het werk om alle benodigde decorstukken en personages te maken. Dit gebeurde aan de hand van het storyboard en het videoverslag van school 1. Het is een schoolvoorbeeld van hoe een hele klas al tekenend, knippend en plakkend kan bijdragen aan een animatiefilm. Iedereen moet gelijktijdig ook de grote lijn in de gaten houden en ervoor zorgen dat de onderdelen goed op elkaar zijn afgestemd. En er komt het element om de hoek kijken, dat de onderdelen moeten worden gebruikt voor een animatiefilm, waarbij bewegingen en veranderingen een belangrijke rol spelen.

School 3

De derde productiegroep kreeg ook de reportages van wat de vorige klassen hadden gemaakt te zien en werden 'belast' met de eervolle opdracht om er een animatiefilm (desktop animatie) van te maken. Deze klas kreeg veel meer te zien en te horen over de feitelijke animatietechniek: Shot voor shot de scènes uitwerken; de belichting regelen, de volgorde van de werkzaamheden bepalen; de zaak goed organiseren; de attributen onderhouden enzovoort. De afzonderlijke opnames moesten op de één of andere manier nog worden bewerkt; het probleem is vaak dat bepaalde onderdelen te kort duren om te kunnen begrijpen en dat er nogal wat 'onbruikbare' shots tussen zitten. Ook de overgangen van de ene naar de andere scène wil nog wel eens te abrupt zijn. Hier zal in eerste instantie de begeleider zelf moeten ingrijpen en de nodige hand- en spandiensten moeten uitvoeren om het resultaat wat op te krikken. Het is logisch dat die ingrepen in een volgend project door bepaalde leerlingen worden gezien en uitgevoerd.

School 4

De vierde en laatste productiegroep kreeg in de lijn van de 'doorgeef-film' de reportages over en de resultaten van de vorige drie groepen voorgeschoteld. Omdat de begeleider van het project zelf de nodige montagewerkzaamheden had verricht en het geheel een kop en een staart had gegeven, bleef alleen het werk van de geluidslaag, de

Direct

Toepasbare Tools voor Leerlingen

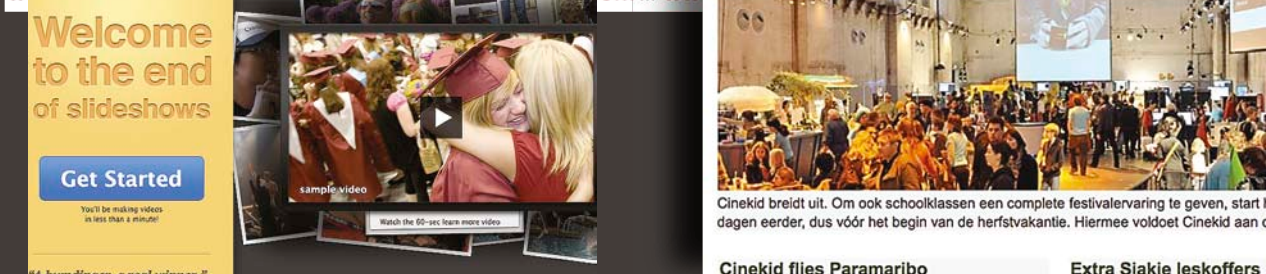
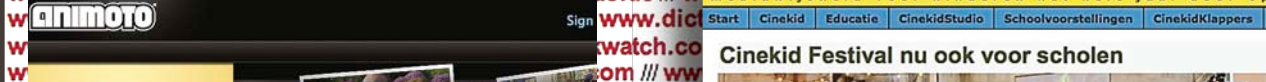
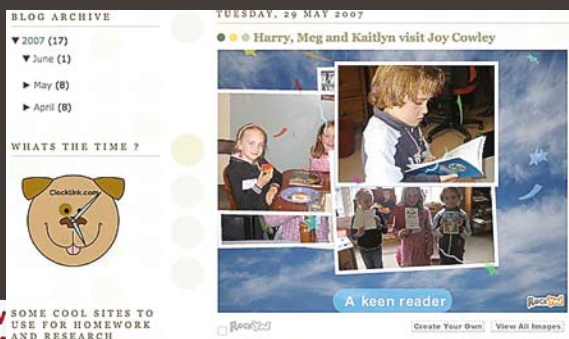
Disney Online:
Interactief Programma
voor kinderen in
de onderbouw
over de gevaren
van onzorgvuldig
gedrag op het internet.
En verder:
Kinderen maken eigen
klassenblog,
gebruiken 'rijke media'
bronnen in wikikids,
zetten hun foto's
om in een dia-
voorstelling,
toveren 1000-en-1
effecten tevoorschijn
met de Generator Blog
en laten zich door
Cinekid inspireren
om films te maken.

CYBERNETIQUETTE

Disney Online presenteert AwareNet@disney.nl



hf/0709/01





MEDIAWIJSHEID
LEVEN IN DE GEMEDIALISEERDE
SAMENLEVING

Home Main / Welkom

Mediawijsheid
Wat is mediawijsheid
Raad voor Cultuur
Anderen
Media-educatie
Onderwijs

Een wiki over mediawijsheid

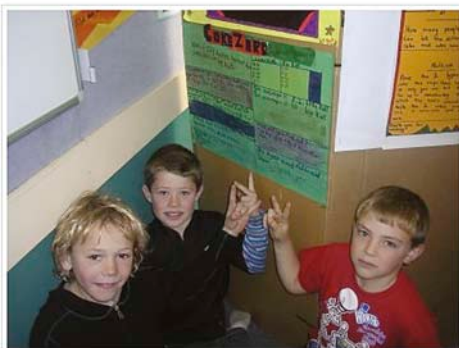
Deze website wil informatie verspreiden en kennis
Een wiki is een softwareapplicatie, een toepassing



Friday, July 03, 2009

Science Fair

What a great way to finish the term. We finished reading *Shearwater Bell* and heaps of came in to look at our Science Fair Projects.



Achtergrondinformatie over Mediawijsheid voor Leerlingen

Instellingen zoals Instituut Beeld en Geluid, Cinekid, CBBC en TV programma's zoals Het Klokhuis geven informatie over mediawijsheid.

Voor de leerlingen tellen ook de betere voorbeelden: in virtuele werelden rondstappen, een webquest uitvoeren en zelf -bijvoorbeeld in een blog- over de resultaten publiceren. Gelukkig is er ook heel veel humor in bepaalde beschouwingen, bijvoorbeeld over gaming. (Over WoW: De Zombie zingt: *We willen alleen maar je hersens opeten hoor*) en over Web 2.0: *Het internet is voor porno!*)



1. Inleiding

Is onze maatschappij echt te sexy geworden? Zijn we gewend aan halfblote mensen die een nieuwe camera of een auto presenteren nu een beetje te ver? Jij gaat een verslag maken over de groei van jouw verslag en aan het eind bepaal jij wat jij vindt.

Veel succes en plezier bij het maken van deze webquest!



*All we want to do
is eat your brain...*



Kid Monster (singing). *The internet is really, really great; I've got a nice connection, so I don't have to wait-*
Trekki (shouting): *For porn!*

VOC KENNISCENTRUM KITLV

Home
OPRICHTING
KAMERS
SCHIEPEN
OVERZEE
GEWERTEN
PRODUCTEN
KAARTEN
THEMA'S
LITERATUUR
ADRESSEN
E-MAIL

VOC-Kenniscentrum
KITLV
Postbus 9515
2300 RA Londen

Kaart van Batavia, circa 1822, gravure van Matthieu du Clesne, KITLV

In 2009 is het 400 jaar geleden dat de Verenigde Oost-Indische Compagnie (VOC) werd opgericht. Dit feit wordt in binnen- en buitenland op diverse manieren herdacht. In dit kader verschaft het VOC-Kenniscentrum informatie over de VOC aan een breed publiek.

Direct toepasbare en programmatische tools voor leraren

Er zijn veel, heel veel rapporten over cultuur en media activiteiten op school. Maar het meest inspirerend zijn de concrete toepassingen, waarbij thema's uit het onderwijs, in de vorm van interactieve, rijke media worden aangeboden. Hier bijvoorbeeld over de

VOC, de 2e wereldoorlog en honderden prachtige bronnen via DEN.

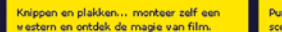
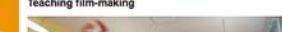
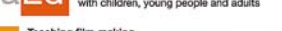
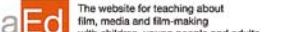
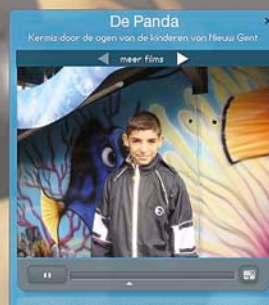
Direct toepasbaar, is het opzetten van een gelegenhedsblog of een webquest.

Het wordt pas echt spannend als leerlingen hun eigen verhaal gaan vertellen.

De leraar kan putten uit inspirerende, collegiale praktijkvoorbeelden, zoals van **Ambrosiastafel** in Gent en **Leraar 24**.

Over het toepassen van digitale fotografie en video vind je als leerkracht gerichte informatie, waarbij je er goed aan doet, vooral bij 'de professionals' te rade te gaan. Niet met de

bedoeling te imiteren, maar om voor het eigen doel, een optimaal resultaat te scoren: **Het British Film Institute (Media Ed)**, maar ook ons eigen **Filmeducatie.nl** leveren de nodige achtergrondinformatie voor leraren, om het medium film/video in vele vormen toe te passen.



WOII TOEGANG TOT TOEN

HOME THEMA'S BRONNEN ONDERWIJS

EEN ONLINE TENTOONSTELLING VAN WOZONLINE.NL

5 DE EERSTE DAGEN

DIGITAAL ERFGOED NEDERLAND (DEN)

Omdat wij met Aardrijkskunde bezig zijn met Noord-Afrika, hebben wij vandaag in de klas Marokkaanse thee gedronken. De zilveren theepot en de (lechte) gouden theeglazen stonden eerst op de kijklafel.

hf/07/09/03

A Media Literacy Educators' Guide for

DILEMMAS

DECISIONS

A National Youth Media Project to Explore Real-Life Issues of Democracy and Justice

MediaEd home

get started with teaching about film

MediaEd Resources

- film history
- getting further
- equipment
- links
- media literacy
- teaching ideas

Home Nieuws

Activiteiten Materialen Workshops

-- hele site -- + -- alle schooltypen -- + -- het hele jaar -- +

Doe het zelf!

Filmgeschiedenis



Start

Montage



Start

Scenari



Start

Test je kennis over de filmgeschiedenis in de filmquiz.

Knippen en plakken... monteer zelf een western en ontdek de magie van film.

Puzzel scenari



Mediabewustzijn: Zoeken en vinden

Behalve de platte informatie die je met name via Google krijgt, zijn er vele werelden, die in alle aspecten en verschijningsvormen, direct toegankelijk zijn via het internet.

Wat te denken van de virtuele werelden, soms ook als een spel uitgewerkt (laatste dagen van de oorlog in Nijmegen).

Zo wordt ons cultureel erfgoed bijna helemaal van jezelf (de paleizen van het Koninklijk Huis) en zo sta je op de afsluitdijk...



Muziek

door: detvflat



Does gaming boost brain power?

by Lisa M. Finkelstein

Stem:

Bekeken: 1067



Co-operative Young Film-Makers Festival.
National Media Museum, Bradford
Thursday 8th & Friday 9th
October 2009



Zelf produceren en publiceren

Ga op pad en maak je eigen reportage; gewapend met digitaal fototoestel of videocamera.

Bewerk het opgenomen materiaal; voeg geluid, commentaar of muziek toe en je hebt allicht een hele mooie -want zelfgemaakte- documentaire of speelfilm. Leer de technieken en tips van de professionals, maar houd wel het doel in de gaten:

Een eigen, uniek document, over een voor jezelf belangrijke kwestie. En tenslotte zullen heel veel mensen jouw verhaal willen horen.

Door open te staan voor commentaar en er over te willen discussiëren, lever je een bijdrage aan een nieuwe, sociale, culturele gemeenschap op het internet.

Atlas of Mutual Heritage

AMH

nationaal archief

archieven Voorouders Onderwijs Archiefbeheer Organisatie

14 miljoen beelden

Vitrine thema's
uitgelicht in woord,
beeld en animatie.

Go met één klik naar Zoeken

Agenda
Bundeling achter de schermen
Den Haag, op aanpak voor groepen.
Ween een lijke achter de schermen
van het Nationaal Archief. Reizen, de
uitgebreide deuren, het
rekenen van de Verdragen van
Nederland.



DE AFSLUITDIJK

MILITAIR - HET KONINKLIJK HUIS - NEDERLAND - POLITIET



nasynchronisatie, de effecten en de muziek over. Het is een productie-proces, waarbij je meer dan in de vorige fases bijna niet collectief bezig kunt zijn. De coördinatie en de regie worden van groot belang. Want: Welke teksten liggen er op tafel? En voor de nasynchronisatie. Welke geluidseffecten zijn nodig en hoe maken we die? Of halen we effecten van het internet? Welke muziek komt er onder de verschillende scènes? Bij dit project werd ervoor gekozen om de muziekleraar een prominente rol te laten vervullen en de klas te bewegen om zelfgemaakt muziek in de vorm van 'genrestukken' of 'liedjes' te maken. Het oorspronkelijke storyboard bood al de nodige aanknopingspunten. Bij de uitvoering van dit onderdeel moest net als bij de opname van de frames, een bepaalde technische discipline worden gevolgd. Bij de geluids-opnames ging het dan bijvoorbeeld om het zo goed mogelijk synchroon inspreken van teksten en het laten klinken van de effecten. Bij de 'liedjes' ging het om het repeteren en goed registreren van een 'goede uitvoering' en tenslotte werd het opnieuw het werk van een 'specialist' om het geheel te mixen en onder de film te zetten. Al met al dreigde deze productie-fase zo ingewikkeld te worden dat er voor een – uit de historische ontwikkeling van het medium film welbekende – aanpak werd gekozen, waarbij met name de muziek live tijdens de voorstelling zouden worden uitgevoerd. Zo werd het ook bij de premièrevoorstelling gedaan: live muziek bij de animatie!

Een doorgeeffilm is een spannend concept met veel mogelijkheden, maar het is erg moeilijk om te begeleiden, vanwege de vele onderdelen die er bij komen kijken. Door de krappe indeling van de tijd heeft de begeleidster veel dingen zelf gedaan: het opstellen en bedienen van de animatietafel en de camera, alsmede de montage, inclusief het afwerken van de film, met voor en na titelwerk. De begeleidster is er van overtuigd dat alle werkzaamheden ook door de leerlingen zelf uitgevoerd hadden kunnen worden, maar dat er dan veel meer tijd voor instructie, overleg en bijsturing zou moeten worden uitgetrokken. De keuze voor het programma (computeranimatie) had er in dit project ook toe geleid dat het voor de leerlingen niet zo eenvoudig en inzichtelijk was. De programmatuur 'Stop Motion Pro' is een semiprofessioneel/professioneel animatie-programma voor de stop-motiontechniek. Er zijn andere, wat makkelijker programma's op de markt, zoals 'MonkeyJam' (zie de Bijlage).

3 Kunst van leerlingen op straat: Het Straatmuseum

Voor haar tweede BIK-stage (beroepskunstenaar in de klas) ontwikkelde beeldend kunstenaar Annemarie Amsing, samen met een pabo-student die de minor Kunst- en cultuurcoördinator in het basisonderwijs volgde, het project 'Het Straatmuseum'. De opzet van het project is ontleend aan de Londense beeldend kunstenaar Adam Neate. In een kunstrubriek op de televisie werd zijn concept voorgesteld. Het bestond uit het in de eigen studio in hoog tempo schilderen van schilderijen, die dan tegen de ochtend op straat werden neergelegd. Met de bedoeling dat de schilderijen door een voorbijganger zouden worden meegenomen en thuis opgehangen.

Het Straatmuseum is een virtueel, interactief en rondreizend museum en nodigt kinderen uit kunstwerken te maken voor een heel bijzondere plek, de straat! Het Straatmuseum wil ontdekken wat de jonge kunstenaars (de leerlingen in de klas) bijzonder vinden en waarvan zij vinden dat het in een museum moet staan. Kinderen verbeelden hun grootste fascinatie in een schilderij en schrijven daarbij een brief gericht aan een eventuele vinder. De schilderijen worden vervolgens te vondeling gelegd op straat rondom de school. Aan de schilderijen zit een etiket waarop de vinder wordt uitgenodigd om wat meer over het 'kunstwerk' te lezen op het internet en te reageren. De opzet en de eerste praktische resultaten van het project leidden, vanwege het enthousiasme van de betrokkenen, al snel tot het opzetten van een website die een centrale rol zou spelen in de uitwerking van het concept (zie www.straatmuseum.nl).

De pedagogische impact van deze werkwijze is erg groot. Ga maar na: kinderen krijgen de kans om een mooi schilderij te maken: beesten, mensen, wolken, hardlopen, geschreeuw, liefde. Vervolgens worden deze schilderijen met een klein briefje er aan vast, op straat (in een bushokje, tegen een muur, onder een boom, ...) gelegd. En dan begint het grote wachten. De 'eerlijke vinder' neemt het schilderij mee naar huis en gaat naar de website van Het Straatmuseum. Daar ziet hij het schilderij dat zojuist van de straat is geplukt. En: er is een brief van de maker waarin wordt uitgelegd wat de beweegredenen en de betekenis van het schilderij zijn. Tenslotte wordt de vinder uitgenodigd om een bericht over de vondst op de site te plaatsen:

Beste Ans, ik heb je schilderij gevonden en het hangt nu bij ons thuis in de gang. Wij zijn zelf niet meer zo jong, maar vinden het schilderij juist heel mooi, omdat het zo modern is. Jouw oplossing een paard in de wei te tekenen vinden wij heel knap, want je ziet meteen wel dat het een paard is. Wil je misschien ook nog een tweede schilderij voor ons maken met alleen de weide en de wolken? Hartelijk dank en de groeten van de heer en mevrouw Verbeek, Herenstraat 15.

Het belangrijkste effect is natuurlijk de respons op het gevonden schilderij. De maker is over 't algemeen heel erg blij en verrast over hoe zijn werk is overgekomen. Het is een hart onder de riem; nu word je gewaardeerd en begrepen. Bovendien blijkt dat de vastgeroeste ideeën in de klas over wie goed en wie helemaal niet goed kan tekenen, in de grote wereld niet altijd blijken te kloppen. Zie je wel: mijn schilderij is ook mooi! Of: De volgende keer maak ik de boel gewoon nog wat vrolijker en zal de auto's veel duidelijker tekenen, want dat was nu nog niet zo goed...

Voor dit project, dat elke keer opnieuw in de klas en in bijna alle klassen kan worden uitgevoerd, is dus een website cruciaal en hoewel er hier een aparte door de begeleidster uitgevoerde site is gemaakt, kan deze werkwijze ook prima functioneren op basis van een min of meer standaard blog, bijvoorbeeld uitgevoerd in Blogspot of Wordpress.

Tools als instrument voor actie en kritisch bewustzijn

De term 'tools' lonkt naar een moderne tijd waarbij de middelen niet meer alleen het boek, het bord en het krijtje, maar ook media zoals radio, televisie, film, mobiele telefonie en internet (web 2.0 en verder) bevatten en waar we bij het begrip 'media' zowel aan een technologische infrastructuur als aan een taalvorm moeten denken. Als we dan maar meteen even inzoomen op het primair onderwijs, dan valt daar op dat er op het eerste gezicht, in de westerse wereld, geen gebrek lijkt aan faciliteiten: 'state-of-the-art digital classrooms', 'virtual learning resourcecenters', enzovoort. Maar elke speurtocht naar concrete, lokale activiteiten, waarbij leerlingen zoveel mogelijk in eigen beheer onderzoek doen, zinvol samenwerken met plaatselijke instituten voor cultureel erfgoed en als groep of als klas, zélf over de eigen ontdekkingen en ideeën publiceren; daarover wordt maar uiterst beperkt bericht. In onze onderzoeksactiviteiten probeerden we daar iets aan te doen. Het onderzoek beperkte zich niet alleen tot webresearch, maar strekte zich ook uit tot veldonderzoek (op zoek naar goede praktijkvoorbeelden) en het interviewen van talloze collega's op internationale congressen en forums.

De hamvraag in ons onderzoek was vooral de vraag naar 'tools' die niet in de eerste plaats een verlengstuk zijn van een nieuwe infrastructuur, gedictieerd door de crossmediale koppelverkoop van bijvoorbeeld Idols, Palingsoap, Lifestyle-projecten zoals – het ook onder kinderen populaire – 'online poker', en vele andere; maar het beschrijven van 'tools' die ook een 'eerbare educatieve doelstelling' kunnen dienen. Wij hadden in ons onderzoek activiteiten in de basisschool op het oog, waarbij leerlingen de middelen leerden hanteren om ze ook vrij en onafhankelijk zelf te gebruiken, in emancipatoire projecten, als 'hulpmiddel' bij het versterken van eigen en lokale identiteit, als redmiddel in het kunnen aangaan van sociale contacten en relaties op het moment dat de gewone publieke ruimte (vanaf het schoolplein, via de eigen straat, naar het clubhuis), in de ogen van sommige ouders, geen veilig terrein meer is.

Die tools zélf zijn nog (!) vaak gratis. De vraag wát wij er uiteindelijk mee doen, is bepalend voor de vraag of ze ook in de toekomst gratis blijven. Echte mediawijsheid en cultuurwijsheid is dan opeens ook niet meer zo'n neutraal gebied als het misschien lijkt. Er zijn grote belangen in het spel die ons en onze kinderen heel nauw aan een bepaald medium (zoals interactieve televisie) willen binden. Soms lukt dat niet meteen (Sport 7), soms is het nog wat te vroeg (de kabeltelevisiemaatschappij Ziggo roept haar abonnees op over te stappen op interactieve televisie, onder het motto: U bepaalt zelf wat u kijkt en wanneer. Zo voorkomt u dat er even helemaal niets op tv is...). Zulke aanbiedingen zijn uit op verslaving en koppelverkoop, men 'verhult' dat men ons niet een beter product of een beter leven wil verkopen, maar alleen meer geld uit de zak wil kloppen. Het zou een doel van de projecten op het gebied van mediawijsheid en cultuurwijsheid in het onderwijs moeten zijn om de gebruiker van televisie en het internet, inclusief de ogenschijnlijk onmisbare

diensten zoals Google, YouTube, Hyves, Flickr, Wikipedia en andere, te wapenen tegen uitbuiting en manipulatie, ongeacht de inhoud van de afzonderlijke boodschappen.

In het alledaagse onderwijs is al lang sprake van een niet meer weg te denken integratie van de nieuwe media, het internet en web 2.0-faciliteiten en de toepassing bij uiteenlopende activiteiten in alle vakken en bij alle denkbare leerinhouden, inclusief sociale en creatieve vaardigheden. Er wordt grote druk op de gang van zaken in school uitgeoefend, door de vergelijking met de praktijk thuis, waarbij vrijwel alle kinderen de beschikking hebben over een, op het internet (via DSL) aangesloten, computer, waarmee wordt gechat, gemaild, informatie opgezocht en van talloze diensten gebruik wordt gemaakt. De snelle technologische ontwikkelingen leiden er bijvoorbeeld toe dat complete muziekalbums, speelfilms en heel specifieke programmatuur worden gedownload en verder verwerkt. En – net zoals vrijwel alle leerlingen uit de hogere klassen van de basisschool een mobiele telefoon hebben – leerlingen hebben nu ook een eigen televisie, mp3-speler, digitale fotocamera, USB-stick en andere opslagmedia. Bovendien is het voor een leerlingen gebruikelijk dat zij in het privéleven chatten via msn, sms'en en een Hyves-pagina hebben.

Het privégebruik en het privébezit steekt schril af tegen de gang van zaken op school. Gelijktijdig is er de constatering dat het met de 'basisvaardigheden' en de elementaire kennis van de leerlingen niet goed gaat. De alledaagse praktijk van een gewone basisschool is over het algemeen zo, dat er wél de nodige computers staan en dat er allerlei audiovisuele en ICT-faciliteiten worden gebruikt. Het leidt allicht tot media-vaardigheid, zeg: vorming ten aanzien van de media zelf, maar leidt het ook tot echte mediawijsheid? De school zou, als we de ambassadeurs van de nationale Stichting Lezen en Schrijven mogen geloven, zich meer moeten inzetten voor het goed, zowel technisch als inhoudelijk, leren lezen en schrijven. Maar waartoe? Natuurlijk verklaren de 'nieuwe geletterden' (de mensen die ook op latere leeftijd alsnog leren lezen en schrijven) dat hun leven ingrijpend en ten goede is veranderd. Maar lost het technisch beter lezen, schrijven, rekenen, gelijktijdig ook iets op voor de andere 'onacceptabele thema's' in onze samenleving: klimaatverandering door directe invloed van de mens, groeiende kloof tussen arm en rijk, buitensporige verrijking door enkelen, fundamentalisme, grens-ervaging met betrekking tot genres en realiteiten, enzovoort. Want: hoe zou het moeten, áls het al zou moeten? Wat overblijft in onze benadering is de verhouding tussen een weerbarstige praktijk en het via de media, wel of niet onderkennen van 'tegenstrijdige belangen'. Om vervolgens ook zelf vrij en ongebonden diezelfde media te gebruiken om een community te stichten, een gelegenheidsblog in de lucht te brengen en eigen verhalen te publiceren, gebaseerd op eigen ervaringen en op de eigen analyse van de woon-, werk- en leefomgeving.

De vrije toegang tot informatie en het kunnen deelnemen aan het publieke debat zijn bij uitstek terreinen van de mediawijsheid en de cultuurwijsheid. Mediawijsheid zal zich vooral moeten richten op het vermogen en de vaardigheid om de verschillende boodschappen te interpreteren binnen de context van het genre en binnen de context van het beoogde doel. En: kennis opdoen van de invloed van vorm- en structuurvariabelen, van keuzes voor encenering, personages, belichting, geluidsmontage, narratieve structuren, genrevariabelen en patronen van geluid-bij-beeld en andersom; vormgevingsprincipes, met als doel: kritisch bewustzijn; doorzien dat de vorm-, stijl- en structuurvariabelen van invloed zijn op het verhaal en dat het resultaat altijd een subjectief verhaal is: elk beeld, elk geluid, elke tekst en elk programma is de mening en het commentaar van de maker, en niet de werkelijkheid. Dat is in feite de kern van het kritisch mediabewustzijn, waarbij 'tools' vooral ook in het licht worden bekeken van de creatieve mogelijkheden, die je ook zelf hebt, om een bepaald verhaal te vertellen.

Op school zal een kind vooral kunnen leren wat de zin van het bestaan kan zijn en wat de verhouding tussen die persoonlijke ontdekking en het verhaal, zoals dat in de media wordt verkondigd, is. Het verhaal, zoals dat in de media wordt verkondigd, is gebaseerd op teksten (op tekens, iconen, symbolen, codes, paradigma's, syntagma's) die wel geleerd kunnen worden, maar die ook altijd – en dat is in postmoderne termen, de reikwijdte van het hele proces van betekenisgeving en zingeving – nooit eenduidig en nooit hetzelfde zijn. Betekenissen, zijn altijd gebaseerd op de interpretatie van tekens en dus individueel en contextueel gebonden. Er is niet zoiets als een vast systeem van betekenissen en zingeving. Maar die boodschap is voor de leveranciers van allerlei diensten en producten niet zo aantrekkelijk; zij beogen juist wél eenduidigheid en grootschalige manipulatie. Het idee van Trusted Computing, waarbij via allerlei consumentenapparaten continue ons gedrag gemonitord wordt, gaat er – anders dan de term zou vermoeden – juist vanuit, dat de media-industrie de gebruiker níet vertrouwt en dat zij (de media industrie en uitgeverijen) controle en een 'volgsysteem' willen inzetten, om elke stap van de consument te volgen en – als het kan – te beïnvloeden.

Mystificatie versus mediabewustzijn

In ons onderzoek naar projecten op het gebied van mediawijsheid in het basis-onderwijs, nauw gekoppeld aan projecten die van betekenis zijn voor het verwerven van cultuurwijsheid, kwamen we nogal wat activiteiten tegen die eerder een bijdrage leveren aan de mystificatie dan aan kritisch mediabewustzijn. Twee voorbeelden hiervan zijn de volgende.

Mediawijsheid: Monstermedia

Monstermedia is een initiatief van KPN (biedt scholen een gratis internet-verbinding aan), Prins Bernhard cultuurfonds, VSB fonds, Kunstgebouw en Waagsociety. Het heeft als doel het stimuleren van "het mediabewustzijn van kinderen. MonsterMedia is media-educatie, vormgegeven als een game voor de groepen 7 en 8 van het primair onderwijs. Een belangrijk

resultaat van deze manier van informatieverschaffing is dat de leerling zowel vanuit de productieve als vanuit de reflectieve kant kennismaakt met de verschillende multimediatechnieken. Door het interactieve en innovatieve aspect van internet in een unieke en verantwoorde lesomgeving te presenteren, geeft MonsterMedia het opnemen van lesstof en het volgen van lessen een nieuwe dimensie.” (Van de pagina voor leerkrachten).

De informatie voor de leerlingen luidt onder meer als volgt: “Je logt in en reist af naar de wondere wereld van Mediana, een mysterieus en sprookjesachtig oord aan de andere kant van je beeldscherm. Mediana is een internetwereld. En zoals bij ons, is Mediana bevolkt met allerlei bijzondere creaturen: de mediamonsters!”, en “Deze kleine monstertjes leven van spam, cookies, bits en bites. Net als wij maken ze lol, schoppen ze herrie, groeien ze en leren ze. Ze zijn nergens bang voor. Wie wordt het nieuwe Topmonster van Mediana? Adopteer samen met iemand uit jouw klas een monstertje en wie weet wordt jullie mediamonster wel het nieuwe Topmonster!”.

En de praktijk: Flashspelletjes onder titels zoals ‘de geboorte van een monster’, ‘creëer je eigen monster in Monstermedia’ en ‘verzamel punten door een mooie rotstekening te maken’. De spelletjes hebben hoegenaamd niets te maken de fraai geformuleerde doelstellingen. In de uitwerking gaat het om het variëren van armpjes, beentjes en andere lichaamsdelen zodat ‘een monstertje’ ontstaat. Het enige ‘mediale’ eraan is dat de ogen en oren respectievelijk lijken op beeldschermen en luidsprekers.

Het idee van de klassieke media is uitgewerkt als een tekenpallet met iconen zoals jagers, rendier, pijl en boog, waarmee je al stempelend een rotstekening kunt maken. Het verwijst naar de afbeeldingen in de grotten van Lascaux. Ook hier is de medialerelevantie ver te zoeken. Natuurlijk kan het – als je het over de rotstekeningen in Lascaux (en de link naar moderne visuele communicatie) wilt hebben – anders, zie bijvoorbeeld: <http://www.culture.gouv.fr/culture/arcnat/lascaux/en>. Al met al is het project Monstermedia een tekenend voorbeeld van een hoogdravende educatieve doelstelling en magere, beperkte computer-spelletjes, met een vergezochte link naar mediawijsheid.

Surfnet / Kennisnet: KlasseStudio

KlasseStudio is een initiatief waarbij basisschoolleerlingen met hun klas elke maand een kort filmpje maken over een bepaald onderwerp of thema. Van al deze filmpjes wordt per regio één uitzending gemaakt. Die uitzending is vervolgens te bekijken op deze site.

Als we iets zeggen over KlasseStudio dan is zorgvuldigheid geboden. De juf van de OBS Kolmenscate in Deventer en de leerlingen die aan de films werkten, zitten vol prima ideeën en doen waardevolle ervaringen op. Maar dan ziet het er in de concrete voorbeelden wel heel ongelukkig uit.

Ooit, in de jaren '70 en '80, toen mediawijsheid nog filmeducatie of audiovisuele expressie heette, waren er soortgelijke initiatieven om kinderen aan het filmen te zetten. De resultaten werden toen weliswaar nog niet op het internet of op YouTube gepresenteerd, maar tijdens het jaarlijkse, driedaags filmfestival, Het Festikon, in Laren vertoond. En ook toen ging de discussie over de vraag of de leerlingen ongelukkige poging deden om 'de echte film of televisie' te imiteren of dat er ruimte werd gemaakt voor oorspronkelijke creatieve oplossingen en er vooral werd gespeeld met genres en technieken. Nu, bij KlasseStudio is het gebrek aan pedagogische uitgangspunten en het gebrek aan kritische ideeën en ervaringen met betrekking tot het medium (genre- en stijlvariabelen) bij de organisatoren wel erg opvallend. De leerlingen doen maar wat, staan ongelukkig in beeld en komen zodoende geheel ten onrechte 'voor schut' te staan. De optredens van Idols missen elke relativering, de jury doet krampachtig en veel te serieus z'n werk. Bij een ander voorbeeld wordt een soort scène in de klas gefilmd, onder de titel 'ergens waar trefbal alles is'. En kijk dan meteen ook even naar de imitatie van 'Het NOS journaal van acht uur'. Je zou hopen dat de titel alleen al een parodie was, maar ook hier is het helaas bloedige ernst en vooral een schoolvoorbeeld van het missen van elke essentie met betrekking tot het maken en in de lucht brengen van een journaal.

Conclusie: het moet vooral nogmaals worden gezegd, dat de kinderen en de leerkrachten die aan KlasseStudio meedoen met heel veel plezier en inzet aan de films hebben gewerkt, maar het resultaat laat vooral zien dat het enthousiasme nauwelijks of niets te maken had met het medium (mediawijsheid) of met de distributievorm ('het internet'), maar alleen het plezier en het ongemak laat zien van kinderen die een toneelstukje opvoeren. Per saldo blijven dan alleen de ongelukkig uitgewerkte imitaties van bestaande programmagenres over.

Bovengenoemde voorbeelden (de zichtbare resultaten ervan) zijn in die zin misschien niet representatief voor de genoemde instellingen. Monstermedia, Surf, Kennisnet en anderen bieden ook games, interactief lesmateriaal en facilitaire ondersteuning voor samenwerking en samen leren, die minder mystificerend uitpakken. Maar toch: er wordt veel geld geïnvesteerd in modellen en infrastructuur waarbij er amper educatieve doestellingen worden nagestreefd die het oog hebben op emancipatie en kritische betrekking tot een bepaald onderwerp. Waarbij het 'bepaalde onderwerp', in dit geval, dan ook nog eens inhoud, betekenis en functie van 'de media zelf' is.

Onder verwijzing naar de pedagogisch-didactische uitgangspunten van Freinet, met betrekking tot het zelf maken van films, mag een andere aanpak voor het filmen in de klas worden gezien in het Engelse project FfL: Films for Learning. Hier is de inhoud bepalend en worden de verschillende genres (reportage, documentaire en speelfilm) gebruikt om een duidelijke bedoeling (meestal is dat het overbrengen van informatie) te

realiseren. Daarbij zijn de gekozen genre- en stijlvariabelen, de technische oplossingen voor cameravoering, belichting en geluid, middelen om een bepaalde boodschap over te dragen.

Discussie

We ontdekten tijdens ons onderzoek een explosieve groei van media-activiteiten in de basisschool. In elk geval zijn ook veel activiteiten zichtbaar van begeleidingsinstellingen en -groepen (bijvoorbeeld via Kennisnet, Surf, Filmeducatie, Beeld en Geluid), waarbij de doelstelling is om media toe te passen bij onderzoek en (creatieve) producties van leerlingen in de context van het ontwikkelen van cultuurwijsheid. Maar de vraag naar het ontplooiën van kritisch mediabewustzijn, waarbij ook leerlingen zelf het verband tussen doel en middel, tussen vorm en inhoud, tussen 'tijdsbesteding' en 'emancipatoire actie' begrijpen, hangt nog boven veel projecten.

Onze voorkeur gaat uit naar een duidelijke samenhang tussen doel en middel: het doel heiligt het middel en naarmate het doel te maken heeft met de eigen identiteit (met het wonen en leven in deze wijk, in dit land; met het ontdekken van geografische en sociaal-maatschappelijke ontwikkelingen, vooral in eigen stad of streek), wordt ook meer bijgedragen aan mediawijsheid.

Voor de instellingen voor cultureel erfgoed is het beheren en presenteren van de historische (en anderszins...) collectie de voornaamste activiteit. Diezelfde instellingen voelen de noodzaak om de collectie zo goed en zo levensecht mogelijk te ontsluiten en samen te werken met scholen, zodat de verhalen achter de collecties op een indringende manier kunnen worden verteld. De verwerking door de leerlingen omvat dan in principe een eigen productie waarbij de eigen ervaringen en het eigen commentaar – opnieuw gerelateerd aan de eigen omgeving en de eigen geschiedenis – worden verteld. Het idee om een eigen verhaal te vertellen (digital storytelling!) wordt tenslotte heel concreet gerealiseerd als eigen foto's, tekeningen en geluidsfragmenten, gecombineerd met bestaand materiaal, zichtbaar en hoorbaar worden voor een heel gericht en een oneindig groot publiek: voor de andere leerlingen op de eigen of op een andere school, voor de ouders, maar ook voor alle mensen die we niet kennen maar die misschien wel belangstelling voor dat verhaal hebben en die nu via het internet bereikt kunnen worden.

Het vormgeven van het eigen verhaal moet en kan op school geleerd worden. Natuurlijk hoeven kinderen dan geen complete opleiding tot tekstschrijver, webdesigner, fotograaf, filmer, geluidstechnicus of grafisch vormgever te volgen. Het doel heiligt ook hier het middel. Zolang de teksten, de beelden en geluiden scherp, goed verstaanbaar, eenduidig en 'spannend' zijn vormgegeven komt het verhaal wel over. Vanuit die optiek is mediawijsheid het ontwikkelen van veel vaardigheden in het bedienen van audiovisuele media en het toepassen van web 2.0-faciliteiten. En dan heeft mediawijsheid ook betrekking op het herkennen en toepassen van

genre- en stijlvariabelen, van codes en conventies in het 'vertalen' van een idee of een verhaal, naar een concreet medium zoals een film, een reportage, een journaal of een speelfilm. Mediawijsheid wordt dan verder ingevuld met de term 'crossmediawijsheid', waarbij ook de gelijktijdige en synergetische inzet van verschillende media, een middel is om een communicatief doel te bereiken, met alle belangen die daar bij horen.

Het gaat al met al om de samenhang, om de goede balans tussen vorm en inhoud, waarbij de eindresultaten heel verschillende impact kunnen hebben op het alledaagse leven en het perspectief van onze leerlingen. De hierboven genoemde voorbeelden tonen aan, dat áls doel en middel goed op elkaar zijn afgestemd, als ook de spullen en de infrastructuur werken, dat dan de relatie met een extern instituut zoals een museum voor cultureel erfgoed, de relatie met de leefomstandigheden in de eigen wijk en de opdracht voor politici om de omstandigheden te veranderen, vanzelfsprekend zijn gegeven. Niet als een incident, maar als een permanente en in allerlei vormen terugkerende activiteit op school.

4 / EEN NIEUWE GENERATIE?

Harry van Vliet

De jeugd van tegenwoordig

Het lijkt intussen een sport geworden om de jeugd van tegenwoordig te labelen met een of andere coole term. Zonder veel moeite zijn de volgende typeringen aan te treffen in de literatuur: Net generation, Nintendo-generatie, generation C (content), screenagers, Einstein-generatie, internetgeneratie, digitale generatie, digital natives, Millennials, dotcom-generatie, joystick-generatie, de sms-generatie, homo zappiens, generatie M (media) et cetera (De Haan & van 't Hof, 2006; Hermes & Janssen, 2006; Boschma & Groen, 2007; Ciber, 2008; Schulmeister, 2008; Bennet, Maton & Kervin, 2008; Bontekoning & Voorhout, 2009; Tapscott, 2009). Deze termen zijn veelal gestoeld op een objectief criterium van een geboortjaar. Bij De Haan & van 't Hof (2006) is het criterium 'jongeren die na 1980 zijn geboren' en hun formatieve periode hebben gehad in de periode dat computergebruik en internet doordrong tot vele huiskamers: "Generaties zijn groepen personen die in dezelfde periode zijn geboren, onder vergelijkbare omstandigheden zijn opgegroeid en dezelfde grote levensgebeurtenissen hebben meegemaakt. De ontvanke-lijkheid voor zulke omstandigheden en gebeurtenissen is het grootst tijdens de puberteit en de adolescentie" (p. 11). Bij Boschma & Groen (2007) gaat het om de generatie van 1988 tot nu, bij Tapscott (2009) om de generatie die geboren is tussen 1977 en 1997 en tijdens de studie van Tapscott 11 tot 31 jaar oud is.

Los van de vraag of het verstandig is een hele generatie te typeren aan de hand van een apparaat (joystick), dienst (sms) of kenmerk (Einstein), ligt in die typering vaak een breed scala van aannames verscholen over het gedrag, de motivatie en het intellect van de betreffende generatie. Alhoewel 'verscholen' hier misschien niet de goede term is, gegeven de vaak expliciete beweringen, zoals blijkt uit het volgende citaat: "Jongeren zijn zo bedreven in het benutten van technologie, dat ze zich daarvan eigenlijk niet bewust zijn en zeer gemakkelijk nieuwe ontwikkelingen op dit gebied kunnen volgen en opnemen in hun dagelijkse leven. Deze digital natives communiceren met instant messaging, delen hun mening via weblogs, kopen en verkopen spulletjes op Marktplaats of eBay, wisselen uit met peer-to-peer-technology, zijn creatief met Flash, ontmoeten elkaar in 3D-werelden, leggen verzamelingen aan met

downloads, werken samen in wiki's, meten betrouwbaarheid van mensen en informatie via reputation systems, zoeken van alles met Google, zetten hun ongebruikte computerkracht in via SETI, rapporteren met mobiele telefoons als camera's. (...) Uitleg alleen in woorden is doorgaans niet aan hen besteed. Bovendien werken zij niet-lineair. Omdat ze niet gewend zijn om teksten te lezen en de lijn van het betoog of verhaal te volgen, beschikken ze over de vaardigheid om onderzoekend en sprongsgewijs door informatie te gaan en toch de betekenis op te nemen. Zij kunnen dit omdat (en voor zover) zij ook in staat zijn zoek- en leerdoelen te definiëren." (Wijngaards, 2008, p. 11-12). Dit soort typering wordt in vele publicaties rondgestrooid over jongeren en media, ook in uitspraken zoals "Media zijn altijd en overal aanwezig in het leven van jongeren, en zij gaan hier verbazingwekkend gemakkelijk mee om." (Hermes & Janssen, 2006, p. 162). De stelligheid waarmee dit soort uitspraken wordt gebracht, staat veelal in schril contrast met de (afwezige) onderbouwing en bewijsvoering.

Het beeld van de nieuwe generatie jongeren dat ten aanzien van de gedigitaliseerde media omgeving al snel naar voren komt, is als volgt: kritisch, actief, gedreven en bedreven, visueel ingesteld, niet-lineaire werkers, onderzoekend, nieuwsgierig, intelligent, multitaskers, always on en in control, sociale netwerkers, gericht op samenwerking enzovoort. De Google-generatie is zo anders, dat we bijvoorbeeld ook het onderwijs moeten aanpassen (Bouma, 2008; Bennet, Maton & Kervin, 2008). Sommigen, zoals Marc Prensky, spreken zelfs van een digitale oerknal ('singularity') die de nieuwe generatie compleet anders maakt dan de oudere 'digital immigrants', tot en met een andere hersenstructuur toe... Laten we eens twee studies uitgebreider bekijken wat in die boeken van de betreffende beweringen nu overeind blijft. We doen dit aan de hand van het boek *Generatie Einstein* van Boschma & Groen (2007), dat in Nederland een belangrijke vertegenwoordiger is van het nieuwe generatie denken, en het meest recente boek van Tapscott (2009) over de net-generatie, *Grown up digital*, waarin hij de draad oppakt van zijn tien jaar geleden gepubliceerde studie over de netgeneratie.

Generatie Einstein

Boschma & Groen (2007) zetten meteen de toon met een opsomming van wat de generatie Einstein (geboren na 1988) typeert. Ze zijn: geïnteresseerd, vol passie, als een vis in het water van 24/7 informatie en communicatie, leren lateraal met behulp van associaties, ontdekken en onderzoeken, kunnen complexe materie aan, accepteren geen bullshit, eerlijkheid is het hoogste goed en ze respecteren iedereen die authentiek en oprecht is. Kortom: slimmer, sneller en socialer (p. 1) en met "beter grip op alles wat er gebeurt dan wij" (p. 23). Het doel van het boek is een kijkje in de hoofden van deze generatie te bieden en de automatisen van de oude generatie in hun denken over de nieuwe generatie bewust te maken.

Een eerste opmerking betreft de introductie van de studie: "Houd hierbij in het achterhoofd dat we alleen in algemeenheden en generalisaties over jongeren kunnen spreken – het gaat om de grote lijnen en trends. Er zijn vast voldoende jongeren die niet letterlijk voldoen aan het beeld dat wordt geschetst. Dat maakt echter voor de teneur van het verhaal niet uit." (p. 6). Op zich al een vreemde uitspraak dat, als er voldoende jongeren niet voldoen aan het geschetste beeld de generalisatie toch overeind kan blijven. Maar belangrijker nog is dat hiermee iedere kritische benadering meteen ter zijde kan worden geschoven met 'argumenten' zoals "het ging ons om de grote lijn" of "de teneur blijft overeind". Deze aanpak wordt nog merkwaardiger zodra de auteurs andere publicaties oppervlakkigheid verwijten (zoals het typeren van groepen op één kenmerk: FoxKidsgeneratie of de patatgeneratie), ongenueanceerdheid (door te werken met een leeftijdsindeling) of een specifiek perspectief in te nemen (bijvoorbeeld zich te richten op de hipste jongeren en niet op de mainstream), en ook nog als kritiek opschrijven: "oppervlakkige observatie van wat ze allemaal doen en hoe ze zich gedragen zegt niets over hoe ze zich voelen, wat hun wereldbeeld is, hoe ze in elkaar steken. Het is van belang ons te realiseren dat deze beeldvorming daadwerkelijk begrip in de weg staat." (p. 104). Wat de auteurs dus anderen verwijten, kan direct op de eigen studie worden geprojecteerd: de aanduiding Einstein-generatie generaliseert natuurlijk net zo als de patatgeneratie, de Einstein-generatie wordt ook getypeerd op basis van leeftijd, de auteurs kiezen ook een bepaald perspectief, namelijk het positieve van de Einstein-generatie, en aanduidingen zoals verwend, ongeïnteresseerd, onverschillig en gemakzuchtig waar de auteurs zich tegen afzetten zijn natuurlijk net zo oppervlakkig als de termen gepassioneerd, geïnteresseerd, slim en sociaal die de auteurs omarmen. Ze verschillen alleen in toon. Met betrekking tot dit laatste: de auteurs zetten zich af tegen allerlei negatieve typering van de Einstein-generatie en willen het positieve benadrukken. Dat je een tegengeluid wil laten horen, is natuurlijk legitiem, maar alleen dat tegengeluid als basis gebruiken voor de typering van een generatie en als basis voor concrete communicatie adviezen is op z'n minst discutabel en eerder nog: niet slim, snel en sociaal.

Valkuilen in het generatiedenken

Een tweede opmerking betreft het generatiedenken zelf. Het typeren van groepen mensen die binnen eenzelfde tijdsgewricht zijn opgegroeid waarbij dat tijdsgewricht ook nog eens te typeren is door een objectief vast te stellen omstandigheid met grote impact (oorlog, economische depressie), kortom generaties, is een niet ongebruikelijke manier om macro-sociale ontwikkelingen te beschrijven. Maar 'generatie' is wel een lastig construct om gedragingen te verklaren. Ten minste drie valkuilen zijn aan te wijzen:

- 1 Ten eerste moet een onderscheid worden gemaakt tussen de aanwezigheid van een gedeeld referentiekader aangaande politieke, sociaal-economische en maatschappelijke ontwikkelingen binnen een groep en de doorwerking daarvan in individuele meningen, gedragingen,

waarden en normen. De Koude Oorlog kon doorwerken in een politieke radicalisering naar links of naar rechts, een jongerencultuur kan in hetzelfde tijdsgewricht onder dezelfde economische depressie uiteenvallen in punks, mods, hippies, new romantics en wat al niet meer zij. Met dit onderscheid hebben de auteurs moeite, op het ene moment gaat het goed: "dit laat overigens individuele verschillen onverlet – iedereen heeft eigen meningen, wensen, voorkeuren, hobby's, geloof et cetera. Maar deze zijn allemaal binnen een generatie ontwikkeld tegen de achtergrond van dezelfde tijdgeest." (p. 15), maar in dezelfde alinea gaat het net zo hard mis: "Generatiegenoten delen dus gemeenschappelijke overtuigingen, waarden en daarmee samenhangend[e] handelwijzen" (p. 15). Nee, ze delen de periode waarin de meningen en overtuigingen gevormd zijn, niet per definitie de meningen en overtuigingen zelf. Het ontbreken van het onderscheid tussen de achtergrond van de tijdgeest en de individualiteit van de generatiegenoten krijgt sterk de overhand in het boek, doordat de typering van de Einstein-generatie bol staat van beweringen die terug te brengen zijn tot de opvatting dat doordat deze jongeren in een informatiemaatschappij leven ze per definitie 'mediasmart' worden: "Dit [24/7 informatiemaatschappij] leidt tot een jeugd die, anders dan wij volwassenen, volledig mediasmart is." (p. 26).

- 2 Een tweede hiermee samenhangend punt is dat het vervolgens nog maar de vraag is of de doorwerking van een bepaald tijdsgewricht in even grote mate en op dezelfde manier plaatsvindt naar iedereen van dezelfde generatie. Het is heel goed voorstelbaar dat de Tweede Wereldoorlog een andere impact heeft gehad voor mensen in de stad dan voor mensen op het platteland, voor Joden en niet-Joden, voor mensen onder de grote rivieren en voor mensen daarboven et cetera. Hoewel je dus van een oorlogsgeneratie kan spreken is de impact van de oorlog op de mensen in die generatie verschillend. Het vergt ook weinig observatievermogen om te constateren dat juist de jongerencultuur verre van homogeen is en vele subculturen kent die erg nauw luisteren. Probeer bijvoorbeeld vooral niet een speed metal liefhebber voor death metal fan uit te maken. Eenzelfde argumentatie kan ook gevolgd worden voor de doorwerking van de informatiemaatschappij, aangezien er grote verschillen onder jongeren zijn hoe ze gebruik (kunnen) maken van ICT, nieuwe media, internet en andere instrumenten van de informatiemaatschappij (zie bijvoorbeeld Van Dijk, 2003).
- 3 De derde valkuil betreft de veronachtzaming van de vorige generaties. Er zit een bepaalde paradox in het gelijktijdig beweren dat generaties getypeerd worden door een gebeurtenis die heel groot en belangrijk is én beweren dat de grootste impact daarvan het exclusieve domein van de jeugd is. Van een oorlog als grote gebeurtenis kan iedereen zich voorstellen "dat het een hele generatie jeugd kan beïnvloeden" (p. 14), maar toch niet alleen de jeugd? Hoe zijn de ouders uit de oorlog gekomen? Als je de invloed al kan meten is dan een onderscheid tussen de invloed van de oorlog op Joden en niet-Joden niet 'groter' dan tussen jongeren en volwassenen? Hiermee wordt niet het belang van de zogenaamde 'formatieve' jaren ontkend, maar wel het exclusieve

karakter van de impact voor jongeren. Dit wordt nog duidelijker als we niet een unieke gebeurtenis met een bepaald tijdsbestek nemen zoals een oorlog, maar een ontwikkeling die zich vervolgens ook in zekere zin permanent en structureel nestelt in de sociaal-economische en maatschappelijke omgeving, zoals de industriële revolutie, de seksuele revolutie van de jaren zestig of de huidige digitale 'revolutie'. Deze sprongen van vooruitgang hebben, juist omdat ze zo ingrijpend en alomtvattend zijn, een dwingend karakter voor iedereen in de maatschappij om zich er naar te voegen of zich er tegen af te zetten. De door de auteurs zo gepredikte radicale veranderingen in media en technologie zijn veranderingen die iedereen raken: het belasting-formulier moet digitaal worden ingeleverd, de televisie kan binnenkort alleen nog maar digitaal worden ontvangen, we moeten aan de OV-kaart en in het patiëntendossier et cetera. De valkuil is nu te doen alsof deze veranderingen alleen voor jongeren toegankelijk zijn en alleen door hen worden opgepikt. Oftewel, de digital immigrants leven ook in een digitale wereld net als de digital natives, en het is een kwestie van tijd totdat hun gedrag zich gaat vormen naar de nieuwe omgeving, zoals we ook daadwerkelijk zien gebeuren in het feit dat juist ouderen de laatste jaren een inhaalslag aan het maken zijn in het gebruik van nieuwe technologie. Zie ook hoofdstuk 1 – Mediagebruik: feiten en cijfers.

Met deze drie argumenten is in feite gezegd dat generatiegenoten onderling net zo kunnen verschillen als generaties, en daarmee wordt de bewering van de auteurs dat de beschrijving van generaties een sterk verklarende waarde kan hebben ondermijnd. Ook vanuit de opdracht die de auteurs zichzelf geven om de generatie te typeren past meer een gedrevenheid naar wat de overeenkomsten en verschillen zijn in die generatie met vorige generaties. Als je in de hoofden van deze generatie wilt kijken dan zouden juist de verschillen de interesse moeten wekken, en niet het waterhoofd van de generatie.

Einstein is mediasmart

Een derde opmerking betreft de uitspraken die de auteurs doen over het mediagebruik van de Einstein-generatie. Daar waar de auteurs onderzoek aanhalen verschillen de gespotte trends niet veel van wat wij in het eerste hoofdstuk hebben samengevat. De conclusies en interpretaties van de auteurs gaan echter verder dan de cijfers toelaten of staan er zelfs mee in schril contrast. Een voorbeeld is de uitspraak "Voor de baby-boomers en generatie X'ers is internet vooral een middel om informatie te verkrijgen, voor de huidige generatie jongeren is internet in de eerste plaats een ontmoetingscentrum zonder openingstijden" (p. 30). We hebben in het eerste hoofdstuk gezien dat uit verschillend onderzoek blijkt dat surfen of zoeken naar informatie op internet door zo'n negen van de tien jongeren wordt gedaan en daarmee één van de kernactiviteiten van jongeren is op internet. Een ander voorbeeld is de uitspraak "Onze generatie gelooft nog alles wat we lezen in boeken en tijdschriften. De huidige generatie gelooft niets zonder meer." (p. 29). Die is nogal discutabel als we bijvoorbeeld in het onderzoek van OfCom (2008) lezen

FW:

—
**Een nieuwe
generatie?**

—
p 63

dat maar iets meer dan 40% van de volwassenen 'geloofd' wat te zien is op televisie en internet. De uitspraak "Jongeren zijn fanatieke media-consumenten. Televisie, tijdschriften, radio, websites en weblogs – jongeren gebruiken al deze media intensief en vaak ook tegelijkertijd" (p. 114) staat in contrast met de constatering dat het mediagebruik ook bij jongeren de laatste jaren nagenoeg gelijk is gebleven in Nederland, ze zijn alleen andere media gaan gebruiken. Bovendien hebben we eerder al geconstateerd dat er ook onder jongeren een aanzienlijk percentage is dat als 'inactieve internetgebruiker' kan worden getypeerd. Verder wordt de ook door de auteurs geconstateerde dominantie van televisie en radio weggemoffeld, want de generatie Einstein wordt nagenoeg uitsluitend getypeerd op hun internet- en mobiele telefoniegedrag, bijvoorbeeld met een typering dat ze constant in contact met elkaar staan en tweerichtingscommunicatie verwachten. Die nadruk op het onderling communiceren van jongeren en het fanatieke gebruik van msn is niet onterecht, zoals blijkt uit het eerste hoofdstuk, maar sluit niet uit dat ook niet-jongeren op die manier internet en mobiele telefonie gebruiken. Denk bijvoorbeeld aan het (zakelijk) gebruik van e-mail (Blackberry's en iPhones), Twitter en sociale netwerken zoals LinkedIn en Plaxo (zie onder andere OfCom, 2008 voor uitgebreid kwantitatief materiaal).

Desondanks schrikken de auteurs er niet voor terug de generatie-Einstein in een ander wereld te plaatsen voor wat betreft hun omgang met media, getuige de constatering van een paradigmawisseling (p. 21) en een typering van 'mediasmart': "Dit [doordringing van commercie in leefwereld] leidt tot een jeugd die, anders dan wij volwassenen, volledig mediasmart is. Die weet van de hoed en de rand als het gaat om reclame. Die begrijpt wat de principes zijn, welke marketingtechnieken er zijn en wat de bedoeling ervan is." (p. 26) en "Jongeren snappen reclame, ze snappen marketing en communicatie. Dankzij een jarenlange blootstelling aan allerlei vormen van communicatie, al dan niet expliciet op hen gericht, zijn zij gaan begrijpen wat bedrijven of instellingen willen met al die boodschappen. Ze begrijpen dat bedrijven reclame maken omdat ze zaken of ideeën willen verkopen. Ze snappen dat die reclame een ander beeld van de werkelijkheid voorspiegelt, of dat bijvoorbeeld humor gebruikt wordt als er verder niets zinnigs over een product te vertellen valt. Sterker nog, ze weten via de reclame wat de marketingstrategie van een bedrijf is." (p. 75) en "jongeren [zijn] slimme ontvangers. Zij hebben alle beïnvloedingsmechanismen door. Zij kunnen kijken naar een commercial en snappen dan waarom die commercial zo is gefilmd als die is. Zij begrijpen de achterliggende mechanismen, overwegingen, marketing- en communicatiedoelstellingen en keuzes die zijn gemaakt bij het vormgeven van een campagne. Dat betekent dat je dus iemand voor je hebt staan, die jou doorheeft, namelijk een medecommunicatie-professional." (p. 102). Bij deze beweringen ontbreekt iedere (empirische) onderbouwing, terwijl een studie als Ciber (2008), die straks nog uitgebreider aan de orde komt, duidelijk maakt dat het verre van goed gesteld is met de mediageletterdheid van de huidige jongeren. Het woord 'blootstelling' geeft wel een hint waar de auteurs de verklaring zoeken

en op een ander moment zijn ze daar heel expliciet in *“Het opgroeien tegen de achtergrond van nieuwe media* [heeft] bij jongeren geleid tot een hele andere ‘mindset’ waar het de consumptie van communicatie-uitingen betreft” (p. 114, mijn cursivering). Hier zien we dus in werking wat eerder is geconstateerd over het generatiedenken: het feit dat die achtergrond er is, die blootstelling, wil niet zeggen dat jongeren daarmee automatisch een andere mindset hebben, noch dat die voor alle jongeren gelijk is en noch dat die mindset voor niet-jongeren niet toegankelijk is.

Einstein versus Newton

Ook over leren doen Boschma & Groen een aantal opmerkelijke uitspraken. Ook hier schrikken de auteurs er niet voor terug radicale uitspraken te doen: *“We stellen wel dat ze, dankzij hun opgroeien in deze informatie-maatschappij, een ander manier van informatieverwerking hebben die meer gemeen heeft met Einstein (creatief, multidisciplinair) dan met Newton (rationeel, logisch, lineair) en het aanzien van onze maatschappij daarom net zo kunnen veranderen als Einstein heeft gedaan. Hun manier van denken, kijken en redeneren verschilt zo wezenlijk van de onze, dat er sprake is van een paradigmaverschuiving.”* (p. 21, mijn cursivering). En *“jongeren in deze generatie hebben een totaal andere manier van leren ontwikkeld.”* (p. 59), door het zappen en de beeldcultuur *“zijn zij in staat om om te gaan met discontinue informatie: informatie die niet lineair wordt aangeboden, maar in delen op verschillende plekken en momenten. Zij hebben niet meer het hele plaatje nodig, niet meer alle stappen van A tot Z, maar kunnen er ook mee omgaan als een aantal stappen worden overgeslagen, zodra ze deze als bekend veronderstellen.”* (p. 60), wat weer betekent dat de rechter hersenhelft in de ogen van Boschma & Groen wordt aangesproken: *“Het creatieve deel van onze hersenen, hebben we laten gaan, en generatie Einstein pikt die draad weer op doordat zij, los van disciplines en vakken zelf verbindingen leggen en uitstijgen boven de theorie. (...) Doordat jongeren deze faculteiten wel aanspreken (op een volstrekt natuurlijke manier, zonder dat ze zich daarvan bewust zijn) ontstaat er een generatie die creatiever is, die problemen kan oplossen, die uitstijgt boven de theorie, die beter is aangepast aan de eisen van deze complexe maatschappij.”* (p. 61). Wederom geen bewijzen voor deze stellingen, waarbij de vraag moet zijn of er wel een verschil is met eerdere generaties, en zo ja of dit verschil dan is terug te brengen tot uitsluitend de invloed van de informatiemaatschappij. De auteurs beweren van wel *“het ontstaan van de 24/7 vercommercialiseerde informatiemaatschappij waarbij commercie en internet de peilers zijn waarop onze wereld draait, is een ander, heel belangrijk generatievormend fenomeen en heeft eigenhandig gezorgd voor het ontstaan van de laatste generatie: generatie Einstein.”* (p. 14, mijn cursivering).

Tenslotte leggen de auteurs geen enkele nieuwsgierigheid of kritische reflectie aan de dag als het gaat om (schijnbaar?) tegenstrijdige constatering. Neem bijvoorbeeld de opmerking: *“De massamediale beeldcultuur geeft een andere manier van omgaan met informatie verwerken doordat het beeld en niet meer het woord centraal staat”* (p. 24).

FW:

—
**Een nieuwe
generatie?**

—
p 65

Hoe verhoudt dit zich tot het belang van tijdschriften voor jongeren en de constatering: "Bij meisjes is het lezen van vooral boeken en tijdschriften een favoriete bezigheid" (p. 68). Sterker nog, chatten, msn'en en profiel-sites zijn bij uitstek tekstgebaseerde. Hoezo beeldcultuur? Toch blijft dit een hardnekkige typering van de jongere generatie, zoals ook te lezen is bij Wijngaards (2008): "Jongeren interpreteren gemakkelijker beelden dan woorden." (p. 13). Een ander voorbeeld van een paradox die de auteurs zelf introduceren is dat ze enerzijds de kern van de generatie Einstein leggen bij het begrip authenticiteit ('echt zijn') en het hebben van stabiele collectieve verbanden, en anderzijds de jongeren als pubers typeren die bezig zijn met identiteitsvorming en het zoeken van hun plek in de wereld. Internet draagt hier aan bij om "te experimenteren met de eigen identiteit" en "je foto's plaatsen, deze zo mooi mogelijk maken, en dan wachten op de cijfers en beoordelingen van anderen" (p. 31) en "In deze fase [puberteit] van ontdekking en plaatsbepaling en identiteitsvorming experimenteert de jongere met al deze zaken" (p. 38) en "De leeftijdsgroep van zestien tot en met achttien jaar zoekt nog steeds naar een eigen identiteit" (p. 68). Een zoveelste bewijs dat dit boek op bijna alle mogelijke manieren faalt in de verklaring van een generatie.

Digitaal opgroeien

Tapscott (2009) definieert de netgeneratie als geboren tussen 1977 en 1997. Dit overlapt deels met de definitie van Boschma & Groen (geboren na 1988) maar frappanter is natuurlijk dat het deels niet overlapt, en dat de mensen die Boschma & Groen wegzetten als generatie X (geboren voor 1985), deels bij Tapscott net zo hard meedoen als onderdeel van de netgeneratie. Het is ook frappant omdat de typering van de netgeneratie of Einstein-generatie elkaar nauwelijks ontlopen. Zo stelt Tapscott over de netgeneratie: "the Net generation are smarter, quicker, and more tolerant of diversity than their predecessors" (p. 6), waarin bijna letterlijk het slimmer, sneller en socialer van Boschma en Groen doorklinkt, en "They are the active initiators, collaborators, organizers, readers, writers, authenticators, and even strategist, as in the case of video games. They do not just observe; they participate." (p. 21).

Wat de studie van Tapscott ook deelt met Boschma & Groen is een aantal methodische problemen. Het gaat eigenlijk al meteen mis in de introductie van het boek bij de verantwoording hoe de data is verzameld. De kwantitatieve data is verzameld onder internetgebruikers via een online enquête (p. xi), en de kwalitatieve data is verkregen vanuit een FaceBook community van meer dan tweehonderd mensen die werd opgeroepen bij te dragen aan het boek (p. xiii). Internettoegang is misschien wel overal aanwezig, maar dat wil niet zeggen dat iedereen internet en ICT in gelijke mate gebruikt en kan gebruiken (van Dijk, 2003). De dataverzameling is aldus scheef en bevooroordeeld. Als je internetgebruikers gaat bevragen over de invloed van internet dan krijg je te horen dat internet belangrijk is, ga je mensen op sociale netwerk websites vragen over de impact van sociale media op communicatie en hun leven dan krijg je verhalen te horen dat die impact aanzienlijk is, zeker

FW:

—
**Een nieuwe
generatie?**

—
p 66

als daarmee je kans wordt vergroot om in een boek terecht te komen. Het is onderzoek doen naar mobiliteit en alleen automobilisten bevragen, en leden van de Fiat 500 club verhalen laten vertellen over hun ervaringen onderweg. Daar komen fantastische autoverhalen uit voort, maar dan nemen we het toch niet serieus om alle generatiegenoten als de Fiat 500-generatie aan te duiden? Het is aan de CEO van Google vragen of zijn werknemers behoren tot de 'dumbest generation', en de ontkenning daarvan in een email gebruiken als bewijs dat de netgeneratie slim is (p. 292). De dataverzameling wordt zelfs redelijk hilarisch als Tapscott in een valkuil stapt die zelfs Boschma & Groen bewust weten te omzeilen: "De tweede valkuil is die waarin de eigen omgeving als standaard wordt gebruikt. Eigen kinderen, neefjes en nichtjes, de buurkinderen...iedereen heeft kinderen en jongeren in de eigen omgeving en dat geeft een vals gevoel van te weten hoe het zit." (Boschma & Groen, 2007, p. 104). Met grote regelmaat voert Tapscott zijn eigen kinderen Niki en Alex ten tonele (p. 1, 19, 44, 73, 82, 88, 108, 116 et cetera), niet alleen als anekdote maar als ondersteund bewijs, waarbij het zelfs zo kan zijn dat als zijn dochter een percentage noemt (70% van haar vriendinnen doet vrijwilligerswerk) dit net zo'n gewicht krijgt als percentages van (wetenschappelijk) onderzoek. En dat voor een "student of research methodology" (p. 305), zoals Tapscott zichzelf presenteert.

We zijn bang voor wat we niet begrijpen

Nog afgezien van de geringe hoeveelheid kwantitatieve data die Tapscott uiteindelijk gebruikt in zijn betoog, zeker in verhouding met de indrukwekkende inspanning van zijn onderzoek met bijna 10.000 deelnemers en een budget van vier miljoen dollar, is vervolgens de presentatie en de interpretatie van de data door Tapscott ook niet zonder problemen. Ten eerste ontbreekt het bijna geheel aan cijfers over de andere generaties, waarbij het moeilijk wordt de relatieve waarde van de getallen over de netgeneratie in te schatten. Als gesteld wordt dat in de laatste maand 64% van de netgeneratie in de USA hun mobiele telefoon gebruikte voor tekstberichten en emails (p. 51), is dit dan meer of minder dan andere leeftijdsgroepen zoals bijvoorbeeld zakelijke gebruikers? Als beweerd wordt dat 80% van de netgeneratie regelmatig (!) een blog bezoekt, is dit dan significant meer of minder dan andere generaties? Afgaande op het uitgebreide onderzoek door OfCom in de UK (2008) blijkt dat bijvoorbeeld 63% van de 65-plussers Internet gebruikt voor communicatiedoeleinden tegenover 76% van alle volwassenen. Dit geeft al iets meer relativisering aan de cijfers van Tapscott. Een tweede opmerking is dat de getallen die Tapscott presenteert nogal ver afstaan van ander onderzoek. Als Tapscott beweert dat in de UK 74% van de netgeneratie liever zonder tv leeft dan zonder internet, dan staat dit in schril contrast tot de cijfers van OfCom (2008, p. 143) waaruit blijkt dat jongeren (twaalf- tot vijftienjarigen) in de UK eerder de televisie zullen missen dan internet. De bewering van Tapscott dat 64% van de netgeneratie in 2007 bezig is met een of andere vorm van contentcreatie (p. 45) is niet terug te vinden in ander onderzoek over internetgebruik van jongeren (zie hoofdstuk 1 – Mediagebruik: cijfers en feiten) en staat ook in scherp contrast tot de

algemene bevinding dat het overgrote deel van internetgebruikers kijkers zijn, zogenaamde 'lurkers'. Met die laatste typering kunnen ook vraagtekens worden gezet bij de bewering dat "The Net Generation is in many ways the antithesis of the TV generation" (p. 21), er zijn misschien wel net zoveel 'passieve' internetgebruikers als passieve tv-kijkers. Bovendien zijn de cijfer die Tapscott zelf presenteert over tv-kijken niet bepaald een ondersteuning voor zijn bewering: in de hoofdtekst gebruikt hij de cijfers van Canada om aan te tonen dat jongeren over een periode van veertig jaar (!) minder televisie zijn gaan kijken, maar in de voetnoot moet hij erkennen dat dit niet geldt voor Amerika waar het gemiddelde juist vier uur is gestegen. Tapscott merkt dan op "But one way or another" (p. 312), oftewel het maakt niet uit wat de getallen zijn, de interpretatie staat al vast. In het eerste hoofdstuk hebben we gezien dat televisie kijken nog steeds één van de belangrijkste media is voor jongeren (zie ook OfCom, 2008, p. 139).

In de sporadische situatie dat Tapscott ingaat op cijfers van andere onderzoekers die niet direct in zijn straatje passen, treedt een mechanisme in werking dat we ook bij Boschma en Groen hebben gezien: de kritiek is net zo hard van toepassing op het eigen onderzoek. In reactie op het onderzoek van Jean Twenge over het toenemende narcisme onder de netgeneratie die leidt tot de typering Generation Me, vat Tapscott zijn kritiek samen met de woorden: "The bottom line is not what kids in a first-year psychology course write on a survey. It's what they do." (p. 84). Even los van of dit een terecht punt is, de basis van Tapscotts eigen onderzoek zijn online enquêtes, interviews en anekdotes van zijn kinderen. Dat Tapscott eigenlijk überhaupt weinig op heeft met kritiek blijkt ook wel als hij stelt dat "People become defensive when threatened by something new and which they don't understand. (...) Most of the criticisms are founded on suspicion and fear, usually on part of older people. (...) It's only natural to fear what we don't understand." (p. 7/8). En met angstige mensen kun je natuurlijk geen serieuze discussie voeren. Zeker niet als de argumenten van deze academici zijn gebaseerd op methoden "which appear designed to confirm preconceived notions." (p. 305)!

Hersenen en multitasken

Naast deze methodische punten die al veel afbreuk doen aan de beweringen van Tapscott is er ook een aantal inhoudelijke punten aan de hand waarvan hij de netgeneratie wil typeren, maar waar eigenlijk weinig van overblijft. Ik noem er hier twee. Ten eerste de bewering dat de hersenen van de netgeneratie anders zijn: "I have come to the conclusion that Net Geners' brains have indeed developed differently than those of their parents" (p. 29). En dit verschil betreft een functioneel verschil ('functionally different'), wat betekent dat er een nieuwe hersenfunctie is ontstaan bij de netgeneratie. Het tegenargument dat hersenen van jongeren en volwassenen altijd al verschillen door de (lichamelijke) ontwikkeling waar jongeren in zitten, doet hij af met twee 'argumenten' zonder verdere bewijsvoering: 1) "it's logical to hypothesize that this [20 tot 30 uur actief achter internet zitten, HvV] affects brain development."

FW:

Een nieuwe generatie?

p 68

(p. 30). Nog los van het getal dat wordt genoemd, en nog los van de mogelijkheid dat die invloed niet leidt tot een nieuwe hersenfunctie maar de versterking van een bestaande, maakt een logische hypothese natuurlijk nog geen bewijs; 2) de controverse over de bewijsvoering beslist Tapscott dan maar zelf met de observatie: "I can see from my own observations that the average Net Gener is quicker at switching tasks than I am and quicker to find what they're looking for on the Internet." (p. 98). Ook de bewijsvoering dat de hersenen adaptief zijn en ook bij volwassenen leiden tot veranderingen doet de stelling van Tapscott natuurlijk geen goed, immers waar is dan het functioneel onderscheid tussen de generaties? Dat mensen door training ergens cognitief beter in worden mag geen verrassing zijn: je kunt jezelf trainen beter dingen te onthouden, geconcentreerder te zijn of sneller te reageren. Maar bijvoorbeeld snelheid is niet per definitie bewijs voor een nieuwe functionaliteit. In alle voorbeelden die Tapscott noemt heeft de typering voor het gedrag van de Net generatie de vorm van 'better' en 'more', dat wil zeggen: het gaat om betere, niet om andere vermogens.

Een ander inhoudelijk punt betreft een terugkerende typering in vele boeken over de netgeneratie: multitasking. Tapscott noemt het zelf "a quintessential characteristic of the Net Generation brain" (p. 106). De discussie hierbij gaat niet zozeer of jongeren meerdere media tegelijk gebruiken, want daar is genoeg ondersteunend empirisch bewijs voor. Qruis (2007) stelt "68% van alle kinderen en jongeren maakt wel eens gebruik van meerdere media op hetzelfde moment. Dat percentage is stabiel ten opzichte van 2005, het is dus niet toegenomen. Daarvan gebruikt 80% regelmatig de media 'internet' en 'televisie' op hetzelfde moment. (...) Andere, veel voorkomende combinaties zijn: de computer en de radio; deze combinatie komt bij 50% van de 'multitaskers' regelmatig voor; de computer en de telefoon: bij 47%; de tv en de telefoon: bij 38%; de tv en een tijdschrift: bij 29%." (p. 24). Ook in het onderzoek van OfCom (2008) worden cijfers genoemd die wijzen op zogenaamde 'stacking', het gebruik van meerdere media op hetzelfde moment. De crux zit in het feit dat de jongeren verre van de enigen zijn die dit gedrag vertonen. Uit hetzelfde onderzoek van OfCom (2008) blijkt dat zo'n 50% van de 65-plussers ook meerdere media gebruiken bij het televisiekijken, en ongeveer 60% multitast bij het internetten. Het grootste verschil van ouderen met jongeren is dat ze eerder een vaste telefoonverbinding gebruiken in plaats van een mobiele telefoon tijdens dit multitasken (OfCom, 2008). De percentages voor de jongeren zijn hoger, maar dit loopt maar geleidelijk af met leeftijd, er is absoluut geen trendbreuk. Het onderzoek dat Tapscott ook zelf aandraagt ondergraaft zijn eigen stelling. Dat beseft hij terdege en stelt daarom de retorische vraag: "Is it possible the lab research is not yet sophisticated enough to measure the complexity of what occurs in the real world?" (p. 106). Die complexiteit weerhoudt Tapscott er niet van te varen op zijn eigen onfeilbare observaties "Yet I see a different picture when I observe young Net Geners outside the laboratory" (p. 107). Qua redeneertrant een kopie van wat we bij de discussie over de andere hersenfuncties van de netgeneratie

hebben gezien. Kortom, hoewel sommige jongeren 'more likely' meerdere media tegelijkertijd gebruiken is het niet exclusief voor deze leeftijdsgroep en daarmee niet 'quintessential'. Alleen Don ziet dit anders.

Retoriek en bewijs

In beide boeken zien we een aantal elementen terugkeren: een preoccupatie met de verschillen tussen generaties en het voorbijgaan aan de overeenkomsten in generaties, methodisch een discutabele aanpak, exemplarische en anekdotische bewijsvoering, weinig tot geen wetenschappelijke onderbouwing, een argumentatie die vooraf al kritiek neutraliseert ('gaat om de grote lijn') of diskwalificeert ('is angst voor de toekomst'), en berust op herhaling en niet op onderbouwing. Was het niet de filosoof Pascal die zei 'als je maar vaak genoeg naar de kerk gaat, dan wordt je vanzelf gelovig'... Veel is retoriek: "much of the current debate about digital natives represents an academic form of moral panic. Arguments are often couched in dramatic language, proclaim a profound change in the world, and pronounce stark generational differences. Such claims coupled with appeals to common sense and recognisable anecdotes are used to declare an emergency situation, and call for urgent and fundamental change." (Bennet, Maton & Kervin, 2008, p. 8). Het in twijfel trekken van zoiets als 'digital natives' leidt tot kwalificaties van 'in ontkenning zijn' en 'out of touch' met de werkelijkheid, docenten die hun methoden hierom niet aanpassen zijn lui volgens Prensky.

Nemen we een stapje terug van deze twee boeken dan is in het algemeen de vraag te stellen: is er wetenschappelijk bewijs voor de kwalificaties die gebezigd worden over de Google-generatie? Onstenk (2007) geeft al aan dat de empirie een genuanceerder beeld opdringt: "Duidelijk is overigens wel dat niet alle studenten dezelfde digitale ervaring hebben. Niet alle jongeren in het beroepsonderwijs zijn op dezelfde wijze lid van de 'internetgeneratie' (p. 14), en "Diverse respondenten (docenten en studenten) rapporteren dat de digitale handigheid van studenten sterk verschilt. Vooral als het gaat om het produceren en ter discussie stellen van content." (p. 33). De laatste jaren zijn er op meerdere plekken, via blogs, twijfels geuit over de gedane beweringen over de netgeneratie en is er scherpe kritiek geleverd op de vaak oppervlakkige argumentatie, anekdotische onderbouwing en de afwezigheid van enige wetenschappelijke bewijsvoering (zie Schulmeister (2008) voor een overzicht). Bennet, Maton & Kervin (2008) in een analyse van het debat beargumenteren dat een uitspraak dat een gehele generatie uitvoerige kennis en vaardigheden bezitten ten aanzien van nieuwe technologie (de 'digital natives') niet houdbaar is op basis van empirisch onderzoek. Evenmin is houdbaar dat ze er een eigen leerstijl op na houden.

Recentelijk zijn er twee studies verschenen die naar de wetenschappelijke houdbaarheid van een aantal aannamen rond de netgeneratie hebben gekeken. In de studie in opdracht van de British Library (Ciber, 2008) is bij de Google-generatie, jongeren geboren na 1993, gekeken naar de wijze waarop deze jongeren digitale bronnen gebruiken, en of dit erg

afwijkt van hoe huidige volwassenen digitale bronnen gebruiken. Bij de introductie van de studie wordt expliciet verwezen naar de vele literatuur die deze generatie typeert op basis van 'untested assumptions' dat de generatie kwalitatief andere communicatie- en informatievaardigheden zou bezitten. Vanuit meta-analyses van dertig jaar aan onderzoek, aangevuld met eigen onderzoek, is dit een van de eerste studies die de bovenstaande vraag grootschalig, systematisch en methodisch heeft onderzocht. Uit het onderzoek komt naar voren dat jongeren weinig begrip hebben van hun eigen informatiebehoefte en daardoor moeilijk effectieve zoekstrategieën ontwikkelen, weinig tijd besteden aan het evalueren van informatie op basis van relevantie, juistheid en autoriteit, online informatie zeer vluchtig bekijken en zeer fanatiek op hyperlinks klikken. Dit allemaal in tegenstelling tot wat Tapscott (2009) beweert over de netgeneratie als 'superior scanners', 'sophisticated readers', en zijn uitroep 'After all, they're not just clicking.' (p. 113). Ciber stelt dat de zogenaamde informatiegeletterdheid (information literacy) niet verbeterd is in relatie tot de bredere beschikbaarheid van en toegang tot technologie: "There is little direct evidence that young people's information literacy is any better or worse than before." (p. 12). Specifieke mythes die de studie doorpikt zijn die ten aanzien van: multitasking, "There is no hard evidence" (p. 18), dat jongeren ICT-vaardigheden via een beetje 'aanklooien' opbouwen in tegenstelling tot volwassen die de handleiding lezen "is a complete reversal of reality" (p. 19) en dat jongeren experts zijn in informatie zoeken "there is no evidence in the serious literature" (p. 22). Dat jongeren typisch gaan voor de 'easily digested chunks' van informatie is ook een mythe, dit geldt namelijk voor alle gebruikers van digitale bibliotheken. Wel bevestigt de studie dat jongeren meer operationeel vaardig zijn met technologie, en dat digitale bronnen veel hergebruikt worden ('cut-and-paste'). De conclusie van de studie is dat we niets opschieten met een typering als de Google-generatie, omdat het niet eens opgaat voor de generatie waar het op geprojecteerd wordt: slechts 27% van de jongeren kan als zodanig worden getypeerd, terwijl de meerderheid (57%) slechts eenvoudige technologie inzet voor simpele communicatiebehoeften en voor vermaak. De rest probeert technologie zelfs te ontlopen daar waar het kan, de zogenaamde 'digital dissidents'. Bovendien maken oudere gebruikers een inhaalslag waarmee ook het vermeende gat tussen jongeren en ouderen snel kleiner wordt: "much writing on the topic of this report overestimates the impact of ICTs on the young and underestimates its effects on older generations. A much greater sense of balance is needed." (p. 21).

Schulmeister (2008) onderzoekt de wetenschappelijk basis voor aannames die in de vele boeken en artikelen over de netgeneratie worden gedaan. Daartoe behandelt hij diverse 'klassieke' verhandelingen over de internet-generatie zoals van Tapscott, Prensky en Oblinger & Oblinger, met als algemene conclusie: "Und dies ist in der Tat der zentrale Einwand gegen alle diese populären Ideen. Es fehlt die Forschung, es werden unbelegte Behauptungen aufgestellt." (p. 18). Schulmeister ontleedt de beweringen over de netgeneratie in twee toetsbare beweringen: 1) het bestaan

van een netgeneratie zou betekenen dat computer en internetgebruik domineren in deze groep, en 2) het zou betekenen dat deze groep onderscheidende kenmerken heeft van de voorafgaande generatie. Het eerste aspect, de dominantie van computer en internetgebruik, wordt door Schulmeister in een uitgebreide analyse van internationaal onderzoek niet aangetroffen. We hebben zijn conclusie al eerder geciteerd (zie hoofdstuk 1 – Mediagebruik: feiten en cijfers). Voor het tweede aspect concludeert Schulmeister dat "sich die heutige Generation nicht wesentlich in ihren Einstellungen und Präferenzen von früheren Generationen unterscheidet." (p. 28). Zo is de veronderstelde vaardigheid van multitasken verre van het exclusieve terrein van jongeren, het gebruik van meerdere media tegelijkertijd (muziek luisteren en e-mailen; televisiekijken en de krant lezen) komt ook bij volwassenen in ruime mate voor en is ook geenszins nieuw. Bij een nauwere definitie van multitasken als het snel kunnen schakelen tussen im, msn, e-mail, gamen, je profiel bijwerken, en een boek online bestellen, is de vraag of hier niet eerder sprake is van een sequentie van handelen in plaats van in essentie parallele processen. Tot slot kunnen we de vraag stellen of de bewondering die er veelal is voor het kunnen multitasken wel stand kan houden: "multitasking may not be as beneficial as it appears and can result in a loss of concentration and cognitive 'overload' as the brain shifts between competing stimuli" (Bennett, Maton, Kervin, 2008, p. 5).

Discussie

De werkelijkheid is genuanceerder en complexer dan auteurs zoals Tapscott doen voorkomen: "The picture beginning to emerge from research on young people's relationships with technology is much more complex than the digital native characterisation suggests." (Bennet, Maton & Kervin, 2008, p. 9). Die complexiteit zit in ieder geval in het feit dat generaties geen homogene groepen zijn: "dass er nicht eine Generation gibt, in der alle Menschen gleiche Eigenschaften haben, sondern dass jede Altersgruppe von menschen aus vielen Gruppen und Individuen mit ganz unterschiedlichen Interessen und Einstellungen besteht, die auch unterschiedlich gefördert werden müssen." (Schulmeister, 2008, p. 48). Er zijn groepen jongeren die niets hebben met technologie of alleen operationele vaardigheden bezitten die ze in staat stellen hun dagelijkse behoeften aan communicatie en contact te ondersteunen. Zogenaamde informatievaardigheden (zoeken, selecteren, beoordelen) of strategische vaardigheden (informatie gebruiken om een doel te bereiken) zijn zeker niet aan alle jongeren verzeven (zie ook Van Dijk, 2003).

Verder zit de complexiteit in het feit dat de digitale leefwereld niet het exclusieve speelveld is van een generatie die ermee is opgegroeid, hoe 'natuurlijk' zij zich er ook in begeven. Dit kan snel tot de vooringenomenheid leiden dat zij die ermee opgegroeid zijn er ook volledig vaardig in zijn en anderen een achterstand hebben, de digitale immigranten. Dit heeft alles van doen met een naïeve interpretatie van het generatiedenken zoals we eerder hebben gezien. Er is dan ook een bepaalde nuchterheid in alle gegevens te ontdekken, namelijk dat voor jongeren

FW:

—
**Een nieuwe
generatie?**

—
p 72

het contact met vrienden het belangrijkste is en dat (nieuwe) media worden gebruikt om dit doel te bereiken. Vandaar de terugkerende hoge scores in het gebruik van IM, chatten en sociale netwerken: "Die Medien werden ab dann genutzt, wenn sie alltagstauglich sind, sie werden für Ziele genutzt, die man ohnehin anstrebt" (Schulmeister, 2008, p. 114) en "Gerade die van Prensky apostrophierten Digital natives beherrschen das Digitale nicht, sie bedienen sich nur der darauf aufgesetzten, herrlich einfachen Benutzerschnittstellen und nutzen deren Softwareprogramme, die Email, den Browser, die Textverarbeitung, die Fotodatenbank, den Movieplayer, den Musikdownload zum mp3-Player etc. Ihre Interesse liegen auf dem Gebiet der Unterhaltung, der Kommunikation and der Kontaktpflege, mit dem englischen Begriff, sie beteiligen sich am >social networking<. Dafür muss ich keine digitalen Methoden beherrschen, digitale Konzepte denken, eine digitale Sprache sprechen (was immer das ist). Die partizipation in sozialen Netzwerken ist eine von der Menschheit schon immer gepflegte Kulturtechnik, nur dass sie jetzt ins virtuelle Netz transferiert wird." (Schulmeister, 2008, p. 18).

Die complexiteit in de relatie jongeren en technologie, of breder mensen en de informatiemaatschappij, vraagt om een genuanceerdere blik dan het generatiedenken meebrengt. Door een aanzienlijke methodische naïviteit, vooringenomenheid en een soms bizarre manier van argumenteren worden we er niet veel wijzer van. Het generatiedenken en coole typeringen (de Twitter-tieners, de 'digital diehards', de Hyves-hangjongeren...) legt de verkoop van boeken geen windeieren, maar de typering van jongeren aan de hand van termen als netgeneratie is minder onschuldig dan het lijkt. Ten eerste spreekt er bijna een bepaalde luiheid uit en blinde vlek voor wetenschappelijk onderzoek. Van Vliet (2008b) verzucht al "waarom begint iedere discussie over ICT-vaardigheden van de huidige jeugd met de zin 'al kijk ik naar mijn kinderen...'" (p. 89). Belangrijker nog is dat 1) het verschillen verhult tussen jongeren in hun toegang tot (digital divide) en vaardigheden met (participation gap) door een bepaalde groep als staand voor een hele generatie te nemen, en 2) het een verschil tussen jongeren en ouderen benadrukt en 3) een exclusiviteit claimt van de doorwerking van de digitale leefwereld voor jongeren terwijl een kenmerk van de nieuwe omgeving juist is dat die ons allen omringt, altijd en overal.

Het helpt aldus niets om inzicht te krijgen in de werkelijkheid door een generatie te typeren als 'mediasmart', als 'communicatieprofessionals', 'superior scanners' en als volledig mediageletterd in het doorzien van bijvoorbeeld reclame en het kunnen vinden van relevante digitale informatie. De typering heeft ook altijd een positieve toon ('slimmer, sneller, socialer'). In het enkele geval dat negatief internetgedrag van jongeren ter sprake komt, zoals filmpjes van scholieren of docenten die in elkaar geslagen worden op YouTube plaatsen, dan springt bijvoorbeeld Tapscott meteen in een kramp: het ligt aan de ouders niet aan internet, het gaat maar om "some netgeners" (p. 230) en is niet representatief voor de hele generatie. Het ontbreken van mediageletterdheid (kritische

FW:

—

**Een nieuwe
generatie?**

—

p 73

reflectie op het eigen mediagedrag) in dit soort gevallen is voor Tapscott geen uitnodiging om te kijken wat je met de rijke digitale omgeving zou kunnen doen om deze jongeren van hun gedrag bewust te maken, maar leidt alleen maar tot een buitenspel zetten van deze jongeren. De digitale kloof wordt zo een digitale geletterdheid kloof.

Tapscott onderkent dat er sprake is van een "new literacy" (p. 291) maar deze is per definitie vergeven aan de netgeneratie omdat ze opgroeien in een digitale omgeving. Het is dan ook bijvoorbeeld een kwestie van die omgeving ook op school creëren "let's get laptops and the Web into classrooms." (p. 291). Eén van de meest gevaarlijke doorwerking krijgen de denkbeelden dan ook als wordt opgeroepen tot directe en ingrijpende maatregelen in het onderwijs om de van het onderwijs 'vervreemde' jongeren te redden. Misschien moet het onderwijs wel aangepast worden, maar de argumenten die de generatiedenkers daarvoor aandragen kunnen geen afdoende fundament hiervoor bieden.

RE:

/ OP WEG NAAR WIJSHEID?

Emiel Kanters, Wendy van der Steen en Hans Fröling

Introductie

Om een beeld te krijgen van de diverse meningen en ervaringen uit het veld zijn er een tiental experts geïnterviewd in het kader van het project Cultuurwijsheid. De interviews hebben vooral tot doel om de discussie rond media-educatie en mediawijsheid te voeden, specifiek in het kader van de ontsluiting en inzet van cultureel erfgoedcollecties in het onderwijs. In de periode juni 2008 tot en met februari 2009 zijn in totaal negen interviews afgenomen, waarvan één dubbelinterview. We hebben hier geen ruimte om alle interviews te plaatsen en hebben daarom een keuze moeten maken. Bij deze keuze hebben diversiteit, invalshoek en besproken thema's een rol gespeeld. Video- en audiofragmenten zullen ook geplaatst worden op www.cultuurwijsheid.ning.com.

Interview Diederik Schönau

Diederik Schönau is als lector Kunsteducatie verbonden aan het expertisecentrum Kunsteducatie van ArteZ hogeschool voor de kunsten in Zwolle. Ook is hij als internationaal consultant werkzaam bij Cito in Arnhem. Naast zijn werk is hij Past President van de International Society for Education through Art (InSEA) en lid van verschillende adviescommissies op het gebied van kunst- en cultuureducatie.

Kent u het project Cultuurwijsheid?

De combinatie cultuurwijsheid ken ik niet. Los van het onderzoek waar jullie mee bezig zijn, gebeurt er heel veel op dit gebied. Onder andere Erfgoed Nederland is hier ook volop mee bezig. Er wordt op het gebied van cultuureducatie dan ook erg veel ondernomen door tal van instellingen. Alleen al in het basisonderwijs worden 2300 cultuurcoördinatoren geacht een samenhangend aanbod rondom kunst- en cultuureducatie op te zetten. Op onderzoeksgebied is Barend van Heusden, van de universiteit Groningen bezig met een groot onderzoek, gefinancierd door het VSB fonds, naar cultuureducatie. Dit onderzoek moet leiden tot de ontwikkeling van een nieuw curriculum cultuureducatie. Hierin vertrekt men vanuit de ontwikkeling van het kind. Het is een vierjarig programma waaraan ook de SLO, de Stichting Leerplanontwikkeling Nederland, deelneemt. Vanuit de wetenschappelijke kant analyseert hij wat cultuur is, en hoe we

RE:

—

**Op weg naar
wijsheid?**

—

p 76

cultuur kunnen verbinden met het leren en cognitie. Wat kun of moet je dan daarvan in het onderwijs aan bod laten komen en wat niet? En welk aanbod moet je doen tijdens welke ontwikkelingsfase van het kind?

Welke plek heeft cultuureducatie in het onderwijs?

Cultuureducatie heeft zijn plek in school nog maar deels veroverd. Want bij al dit soort dingen geldt: het onderwijs heeft beperkt de tijd, er moet steeds meer. Het reken- en taalonderwijs rent achteruit, we hebben nu kennelijk al te weinig tijd om al die vaardigheden bij te brengen. Dan heb ik het nog niet over veiligheidsonderwijs, milieu, seksuele voorlichting, cultuureducatie, mediawijsheid en meer van dat soort zaken. Die worden het onderwijs opgedragen, want thuis is er geen aandacht meer voor en dus moet het een plekje zien te krijgen in het onderwijs. Er is dus een gevecht aan de gang op scholen in het PO en VO, waarbij de vakleerkrachten een hoeveelheid problemen op hun bordje krijgen, waarbij ze zeggen: "Geef mij maar een kant en klaar pakket, want ik kan me niet allemaal verdiepen in al die ontwikkelingen." De ontwikkelingen op het gebied van ICT lopen daar dan ook nog eens dwars doorheen.

Zijn de resultaten die voortkomen uit cultuuronderwijs ook net zo te meten als bijvoorbeeld rekenvaardigheid?

Nee, dat ligt heel anders. Het Cito heeft onderzoek gedaan via het PPON onderzoek naar muziekonderwijs en beeldend onderwijs op basisscholen en de resultaten waren niet erg vrolijk stemmend. Het grote probleem is dat je aan de ene kant normstellend bent. Wat zeggen de experts op dit gebied en wat mag je verwachten van leerlingen en in hoeverre halen ze dat ook daadwerkelijk? Daarnaast is niet eenduidig te benoemen wat cultuur of kunst is. Dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld taal en rekenen, die je vrij exact kunt benoemen en meten. En dat is tevens een valkuil. Want er wordt vaak gedacht dat als je het kunt meten, het wel belangrijk zal zijn. Terwijl dat natuurlijk zeer betrekkelijk is. In de kunsten en cultuur kun je wel degelijk uitspraken doen of een leerling geleerd heeft en of er een bepaald niveau is bereikt, alleen het is nooit echt te objectiveren. Dat maakt het lastig in dit soort vakken om de opbrengsten naar voren te brengen. Ik hoop dan ook dat er uit de studie van Barend van Heusden naar voren komt dat er wel aanbod moet zijn, en dat als je met dit aanbod geconfronteerd wordt dat er wat blijft hangen, dat je ervan leert. Het feit dat je leerlingen confronteert met kunst en cultuur, daar kun je over nadenken. Bijvoorbeeld, je kunt kinderen naar een molen laten gaan en ze met een brood terug naar huis sturen. Het gaat echter om de verbreding van de context rondom die molen. Wat voor molens zijn er? Waar komt het meel vandaan? Je gaat dan verder dan scenario 1 van het rapport *Hardt voor Cultuur*. Je bent dan meer samenhangend bezig. En dan is het hopen dat het kwartje bij die kinderen valt. Al is mijn ervaring dat dat kwartje pas valt als je het niet verwacht, en ook nog bij de dingen waarvan je het niet verwacht. Kijk, bij rekenen komt het nog regelmatig voor dat een leerling het kunstje wel kan maar nog niet snapt.

RE:

—
**Op weg naar
wijsheid?**

—
p 77

Is er politiek draagvlak voor cultuureducatie?

Aan de huidige minister van OCW hebben we een goede, omdat hij ook cultuur onder zijn hoede heeft. In het verleden zaten onderwijs en cultuur niet bij elkaar en waren het gescheiden gebieden. Het is nu nog geen volledige symbiose maar er wordt hard aan gewerkt om nog meer tot elkaar te komen. In die zin zijn we helemaal niet zo slecht bezig met de kunst- en cultuurvakken in het onderwijs. Je kunt in alle vakken nu eindexamen doen, op alle schoolniveaus, dus daar zitten voor leerlingen die er wat mee willen grote kansen. In principe is de vraag of scholen dat ook willen.

Daarnaast hebben we de ontwikkeling van Cultuurprofiel scholen, het is een vereniging met 25 scholen en nog een twintigtal scholen die in de wachtstand zitten, maar die wel graag toe willen treden. Er zijn nog veel meer scholen die zich als Cultuurprofiel school willen ontwikkelen. Dit past ook in het algemene beeld dat elke school zich aan het profileren is. De ene school profileert zich als tweetalig terwijl een andere school zich profileert als Technasium, School voor sport et cetera. De vraag is natuurlijk of dit gaat werken, want als je echt heel goed bent, ontwikkel je je talent toch met name buiten school. Maar de school kan wel voorwaarden scheppen waaronder de leerling zich goed kan ontwikkelen.

Het concept Cultuurprofiel scholen wil men beschermen. Je komt er niet zomaar bij. Er worden criteria gehanteerd om toegelaten te worden. Er zijn twee richtingen hierin. Je kunt je als school profileren richting de kunsten (drama, muziek, dans) en je hebt scholen die het meer in de breedte zoeken. Dan gaat het meer om culturele identiteit, mentaliteit en dat men daar goed in gevoed wordt. Dan gaat het bijvoorbeeld ook over media, godsdienst en filosofie, klassieke talen, geschiedenis.

Door de komst van de kunstcoördinator en CKV (onderdeel van de tweede fase) heeft het cultuuronderwijs een flinke impuls gekregen. Alle leerlingen hebben een verplichte hoeveelheid contacten over kunst. Het gaat dan over muziek, dans, muziek, film of streetdance. Niet alleen van professionals maar ook door amateurs. Om dat allemaal mogelijk te maken zijn kunstcoördinatoren aangesteld.

Hoe is cultuureducatie opgenomen in het onderwijs?

Het vak CKV heeft in het begin moeite gehad een plek te vinden in het onderwijs. Je kreeg er geen punt voor en er zat geen status aan vast. Dat is nu duidelijk veranderd en het vak is ingedaald in het onderwijs. Nu wordt het ook in de onderbouw georganiseerd. Er waren natuurlijk ook al heel wat scholen waar ook in de onderbouw er bijvoorbeeld een keer een schrijver in de klas kwam. Daarnaast zijn er in het po sinds enkele jaren interne cultuurcoördinatoren gekomen. En daarmee heeft het begrip zich uitgebreid met cultuur. Het is een taak erbij en het is geen functie geworden. Dat heeft deels te maken met de kosten die daarmee gemoeid zijn. Nu zijn er dus kunstcoördinatoren die een paar uur in de week hebben om een en ander te organiseren.

RE:

—
**Op weg naar
wijsheid?**

—
p 78

Het gevaar is dat een cultuur- of kunstcoördinator vaak een persoon is die iets heeft met kunst en of cultuur en in zijn enthousiasme veel op poten zet. Maar daarmee wordt het vak erg afhankelijk van de persoon. Wat gebeurt er met het vak als hij vertrekt? Kortom er is aandacht voor, maar de plek en positie in het onderwijs is nog wel ter verbetering vatbaar.

Hoe faciliteer je cultuurdeelname bij leerlingen?

Leerlingen hebben de cultuurpas. Daar staat echt geld op en dat vertegenwoordigt waarde. En als de kinderen slim zijn kunnen ze gratis of voor bijna niets naar voorstellingen en dergelijke. Het VSB fonds heeft daar nog een tientje per leerling opgezet. Het wordt dus financieel gefaciliteerd. Dat gebeurt bij bijna alle onderwijssoorten.

Wat zijn de issues die spelen rondom cultuureducatie?

De overheid stimuleert kunst- en cultuureducatie maar het is straks wel de eigen verantwoordelijkheid van scholen om cultuur- en kunsteducatie te gaan dragen. Het is nu vaak nog te afhankelijk van een of enkele personen. Er moet dus een bredere basis komen in de scholen zelf. Echter historisch gezien is het met cultuur- en kunsteducatie nog nooit zo goed geweest als nu. Zoals gezegd: je kunt in alle vakken examen doen op alle schooltypen, we hebben een gestructureerd aanbod, er is geld, er zijn mensen et cetera.

Er is de afgelopen 25 tot 30 jaar veel geprobeerd rondom cultuur- en kunsteducatie. Ook samenwerking tussen onderwijs en erfgoedinstellingen, maar omdat het vaak van incidenten aan elkaar hangt en van een paar enthousiastelingen is het vreselijk kwetsbaar. We moeten proberen meer continuïteit en structuur aan te brengen. Daarin zijn we goed op weg.

Edu-Art – de ondersteuningsinstelling op het gebied van cultuureducatie voor de provincie Gelderland – is bijvoorbeeld een traject gestart om gemeenteambtenaren te scholen wat ze zouden kunnen doen op dit gebied. Binnen gemeenten ontbreekt het vaak aan kennis over kunst en cultuur. Er wordt hard gewerkt dus om richting scenario 2 van *Hardt voor cultuur* te gaan. Ook Cultuurnetwerk is bezig met projecten in het vo die zelfs richting scenario 3 gaan. Vanuit ArtEZ hebben we een project waarbij studenten een cultuurroute hebben uitgezet voor een doelgroep. Daarbij moesten kunstinstellingen en erfgoedinstellingen toegankelijk gemaakt worden.

Zijn er andere manieren hoe jongeren cultuur tot zich nemen en moeten we daar op scholen iets mee?

Waarom hebben we scholen is dan de wedervraag? We doen dat omdat we het belangrijk vinden dat toekomstige generaties een aantal noties kennen en meekrijgen om een beroep te kunnen uitoefenen en in deze maatschappij te kunnen functioneren. That's it. Er wordt juist veel buiten die school geleerd. Jongeren gaan in hun vrije tijd naar concerten, films en dergelijke. Moet je daar iets mee? Dat is de vraag. Het is erg ongrijpbaar. Je kunt er wel voor zorgen dat je bijvoorbeeld de negatieve kanten

RE:

—

**Op weg naar
wijsheid?**

—

p 79

van de media belicht, en je kunt deze gebruiken om te leren begrijpen wat daar gebeurt. Ook thema's over hoe je gemanipuleerd en geïnformeerd wordt. Hoe kun je Wikipedia gebruiken? Hoe betrouwbaar is internet? Dat soort kennis moet in het onderwijs aangebracht worden. Kijk bijvoorbeeld naar de kredietcrisis. Dat is een prachtig staaltje van beeldvorming. Zelfs professionals laten zich bedonderen.

Wat ik belangrijk vind aan kunst, is dat je een aantal competenties ontwikkelt in het leren vormgeven aan ideeën en het begrijpen van de wereld. In de wetenschap probeer je feiten naar boven te krijgen die voor iedereen waar zijn en in de kunst probeer je waarheden te creëren die ook waar zijn maar veel meer particulier. Je creëert een waarheid voor jezelf. Toch is er kennelijk iets in die privéwaarheid wat anderen raakt, en wat je wilt delen. Het leren ervaren en interpreteren is iets wat je leert in de kunsten en veel minder in andere vakken.

Interview Gabriël Maassen

Gabriël Maassen voltooide zowel een studie aan de Nederlandse Film en Televisie Academie als een lerarenopleiding. Hij werkte onder andere bij de KRO televisie als afdelingshoofd Jeugd-jongeren en was directeur van een mediaproductiebedrijf gespecialiseerd in educatieve projecten, onder meer op het gebied van kunst- en cultuureducatie. Tegenwoordig is hij directeur van het Nederlands Instituut voor Filmeducatie (NIF).

Kun je iets vertellen over het Nederlands Instituut voor Filmeducatie (NIF)?

Het NIF is het expertise centrum van de filmsector op het gebied van educatie. We ondersteunen met name filminstellingen, het onderwijs en culturele instellingen bij het ontwikkelen en uitvoeren van filmeducatie. We verlenen advies, organiseren deskundigheidsbevordering, verrichten onderzoek, ontsluiten centraal het landelijke activiteiten aanbod en ontwikkelen instrumenten die structuur helpen bieden aan mediaonderwijs zoals bijvoorbeeld een doorlopende leerlijn. Parallel daaraan organiseren we zelf de landelijke educatieve filmprogramma's Klassefilm en MovieZone. Dat zijn programma's voor het primair en voortgezet onderwijs waar ieder jaar meer dan 200.000 leerlingen aan meedoen. Het gaat bij deze programma's om twee aspecten. Uitgangspunt van onze educatie is film als medium en als kunstvorm. Met een eigen taal, begrippenkader en geschiedenis. Die kun je leren kennen langs een reflectieve, analytische weg en door film te maken. Die beide aspecten zitten in onze benadering en sluiten naadloos aan bij wat nu mediawijsheid heet. Filmeducatie helpt tenslotte inzicht te verwerven in de werking van beeldtaal en de relatie tussen maker en inhoud. En via 'learning by doing' ondersteunt filmeducatie het verwerven van mediavaardigheden. We zoeken overigens ook bewust naar cross-overs met andere media. In ons netwerk, in de leerlijn die we momenteel afronden en heel concreet bijvoorbeeld via onze websites waarop games staan die spelenderwijs helpen leren over film.

RE:

—

**Op weg naar
wijsheid?**

—

p 80

Ik kan me daar nog wel iets van herinneren uit mijn eigen tijd.

Dan mochten we onder schooltijd naar de film, maar dat moest dan wel verantwoord zijn. Al zijn we toen ook naar Robocop geweest.

Filmeducatie kun je betekenisvol organiseren bij iedere film. Ook bij grote blockbusters. Maar in onze programma's kiezen we voor kleinere, bijzondere films. Die laten we altijd zien op het grote doek. Want daar komt film tenslotte het beste tot z'n recht. In 2008 werkten we dan ook met maar liefst 113 vertoners samen. De landelijke educatieve film-programma's die we organiseren zijn overigens meer dan alleen een bezoek aan de bioscoop. Voor en na de filmvertoning worden op school lessen gegeven met het materiaal dat we bij iedere film ontwikkelen.

Klassefilm en MovieZone worden door lokale partners uitgevoerd.

Zij bieden het project aan het onderwijs aan. Wij zorgen alleen voor de filmische- en educatieve inhoud en organiseren de centrale logistiek die komt kijken bij de meer dan 900 filmvoorstellingen die we jaarlijks geven. Deze focus is overigens kenmerkend voor onze manier van werken.

We faciliteren vooral en verlenen diensten. Zelfstandige activiteiten voeren we alleen uit wanneer die bijdragen aan innovatie. Zo hebben we dit jaar een pilot afgerond in opdracht van OCW. Daarin is onderzocht wat de effecten zijn van filmeducatie indien dat een jaar lang deel uitmaakt van het curriculum van leerlingen in het regulier en speciaal vmbo.

Dergelijke projecten zetten we in maximaal twee jaar op. Een pilotjaar en daarna eventueel een jaar om een formule door te ontwikkelen.

Daarna stoppen we er hoe dan ook mee en delen we de kennis die is opgedaan via bijvoorbeeld publicaties. Ook dragen we een project (of onderdelen daarvan) wel aan derden over als het op die manier bestaansrecht kan behouden.

Hoe gaat dat in zijn werk? Kun je een voorbeeld noemen?

Making movies is zo'n voorbeeld. Een formule die we oorspronkelijk hebben ontwikkeld voor het vmbo. Het project bestond uit film workshops op school die werden gegeven door filmprofessionals die daarvoor een speciale training hadden gekregen op basis van het opleidingsprogramma Beroepskunstenaars in de klas. Het project bewees zich direct in de praktijk en was een groot succes. Toch hebben we het na twee jaar gestopt.

De ontwikkeling van het concept was toen voldoende uitgekristalliseerd.

De filmprofessionals zijn we sindsdien via filmeducatie.nl als workshop-leiders gaan bemiddelen. Met de NOS hebben we later nog een non-fictie variant ontwikkeld waarbij journalisten van het NOS Journaal de workshop-leiders waren. Voor die versie ontstond belangstelling bij een educatieve uitgever. Daaraan hebben we de formule van Making movies vervolgens in licentie overgedragen. De workshops worden daardoor de komende twee jaar nog op zo'n honderd scholen uitgevoerd.

Hoe wordt zo'n externe partij gefinancierd?

De uitgever wordt bij mijn weten niet gesubsidieerd. De methodiek van Making movies wordt als verwerkingsvorm aangeboden bij verschillende methoden.

RE:

—

**Op weg naar
wijsheid?**

—

p 81

Je kent vast wel het plaatje uit Hardt voor cultuur. Je ziet daar de school op afstand van de erfgoedinstelling. Eens per jaar gaat de school naar een instelling en dat was het. Nu zijn jullie wel geen erfgoedinstelling, maar herken je dit patroon?

Mediaonderwijs is inderdaad te vaak nog een incident. Dat schrijven de ministers Plasterk en Rouvoet ook heel terecht in hun Mediawijsheidnota. Dat komt deels doordat mediawijsheid bovenop het reguliere programma komt. Het moet dus een eigen plek bevechten en is daarbij vaak afhankelijk van het enthousiasme van individuele docenten. Dat is waarom wij zijn gaan werken aan een Doorlopende Leerlijn Mediawijsheid. Een structuur voor de inrichting van mediaonderwijs binnen de bestaande kerndoelen. Van onderbouw primair onderwijs tot bovenbouw voortgezet onderwijs. Samen met enkele partners, Stichting Leerplan Ontwikkeling, Kunstgebouw en Digital Playground, hebben we hiertoe alle bestaande kerndoelen geanalyseerd op mediawijsheid aspecten en vertaald naar mediawijsheid doelen. Het resultaat komt na de zomer vrij beschikbaar via een speciale tool op mediawijsheid.nl. Daarmee wordt het mogelijk mediawijsheid in vrijwel alle vakken te integreren.

Veel hangt af van het enthousiasme van de docent. Hoe zorgen jullie ervoor dat het geen incident blijft?

Op activiteitsniveau proberen we dat te voorkomen door een vervolgactiviteit aan te bieden. Bij Making movies bijvoorbeeld hebben we een masterclass aangeboden aan opvallend talent dat zich tijdens de workshops manifesteerde. Inmiddels is dat initiatief uitgegroeid tot een jaarlijkse activiteit tijdens het International Filmfestival Rotterdam. Daaraan nemen nu ook de winnaars deel van ondermeer Expose Your Talent, het Nationaal Film Festival voor scholieren en de landelijke Kunstbende finale. Op dienstenniveau gaat het heel anders. Na een eerste contact proberen we een relatie op te bouwen zodat instellingen gemakkelijker bij je terug komen. Zo ontstaat er continuïteit.

Jullie zijn ook een netwerkorganisatie. Hoe werkt dat?

Een van onze besteltaken is coördinatie en afstemming. In dat kader coördineren wij een netwerk van zestien filminstellingen die allemaal actief zijn op het terrein van educatie. Daarbinnen stemmen we aanbod af, doen gezamenlijk aan deskundigheidsbevordering, initiëren onderzoek of formuleren samen standpunten. Zoals vorig jaar bijvoorbeeld in een open brief in de Volkskrant aan de ministers Plasterk en Rouvoet naar aanleiding van de Mediawijsheidnota. Via filmeducatie.nl ontsluiten we ook centraal het activiteiten- en materialenaanbod van de leden.

Het veld waarin je die kennis wilt gaan delen, hoe ontwikkelt zich dat?

Docenten worden steeds mediawijzer. Zelfs als hun eigen mediavaardigheden nog beperkt zijn, erkennen ze vaak het belang van mediaonderwijs. In de filmsector organiseren vrijwel alle grote filmfestivals educatieve activiteiten en ook film distributeurs en -vertoners worden steeds actiever op dit gebied. Wij ondersteunen hen met advies en deskundigheidsbevordering.

RE:

—

**Op weg naar
wijsheid?**

—

p 82

Vanaf komend schooljaar starten we bijvoorbeeld met een e-learning programma dat het mogelijk maakt in korte tijd de basisvaardigheden te verwerven voor het geven van betekenisvolle filmeducatie. Ook werken we aan een online tool voor filmdistributeurs waarmee ze direct advies kunnen krijgen over de geschiktheid van een film voor educatieve doeleinden. Samen met Hogeschool InHolland tenslotte hebben we een minor mediawijsheid opgezet voor Pabo-studenten en studenten Jeugd- en buurtwerk. Daarmee zorgen we dus ook voor inbedding van mediawijsheid in de opleiding van aankomend leraren en sociaal werkers.

[Hebben jullie eigenlijk in dit verband ook gedacht aan een soort online community, waar filmenthousiastelingen van over de hele wereld aan kunnen deelnemen.](#)

We hadden op filmeducatie.nl inderdaad een tijd lang fora voor verschillende doelgroepen in de filmsector en het onderwijs. Maar bij gebrek aan animo hebben we die vorig jaar uit de website gehaald.

[Waarom lukte het niet?](#)

Communityvorming is volgens mij lastig topdown te organiseren. Die moet vooral bottom up ontstaan. Je ziet steeds vaker dat websites prijzen of andere incentives uitloven om gebruikersbijdragen te genereren. Wij organiseren uitwisseling nu vooral weer fysiek door middel van regio-trainingen. Die organiseren we op zeven plekken in het land. Doordat in relatief kleine groepen wordt gewerkt, is de drempel voor het delen van kennis en ervaringen laag. Omdat de deelnemers uit één regio komen blijft na de training ook vaak een netwerk bestaan.

Interview Folkert Haanstra en Emiel Heijnen

Folkert Haanstra is sinds 2001 als bijzonder hoogleraar verbonden aan de Universiteit Utrecht. De leerstoel Cultuureducatie en Cultuurparticipatie die hij bekleedt, is ingesteld door Cultuurnetwerk Nederland. Daarnaast is hij sinds september 2002 als lector Kunst- en cultuureducatie bij de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Het lectoraat richt zich op kennisontwikkeling (studie en onderzoek) op het gebied van de kunst- en cultuureducatie.

Emiel Heijnen is onderzoeker en docent vakdidactiek bij de Academie voor Beeldende Vorming van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Hij doet onderzoek naar media en jongerencultuur voor het lectoraat Kunst- en cultuureducatie. Hij is mede-initiatiefnemer 'Filmen met je mobiel'.

[Kun je iets meer vertellen over het project MediaCultuur?](#)

Heijnen: Ja, dat is een vervolg op het project MediaConnection. Uitgangspunt daarbij was de eenzijdige inzet van ICT in met name de kunstvakken, waar de computer toch nog vooral als bibliotheek en typemachine wordt beschouwd, terwijl leerlingen enerzijds en kunstenaars anderzijds in het dagelijks leven ICT op een heel andere manier gebruiken. Je zou zeggen dat het probleem van voorbijgaande aard is,

RE:

—

**Op weg naar
wijsheid?**

—

p 83

want docenten zijn vaak wat ouder en niet gewend met ICT te werken. Maar dat bleek niet zo te zijn. Ook de studenten, die al wel mediavaardig zijn, bleken grote moeite te hebben om daarmee zinnige creatieve opdrachten verzinnen. Dat is om een heleboel redenen jammer. Onder meer omdat we vinden dat docenten kunstonderwijs hun verantwoordelijkheid moeten nemen bij het mediawijzer maken van hun leerlingen. Dat is ook min of meer zo benoemd in het rapport Mediawijsheid uit 2005. Het kunstonderwijs is daar om twee redenen uitermate geschikt voor. De eerste reden is de meest voor de hand liggende: mediawijsheid moet ook actief worden ingevuld, vooral niet alleen passief waarschuwen, maar ook dingen maken, dingen doen. En bij beeldende vakken hebben we juist met dat maken veel ervaring. De tweede reden is misschien wel interessanter. Als er één plek is waar media op een interessante manier bediscussieerd worden, dan is dat in de kunst. Mensen reageren in hun kunst op elkaar. Je bent naar beelden aan het kijken in plaats van alleen maar over de context te spreken. Dat is zo bij de high art, maar ook bij de kunst die je op de televisie ziet. Denk bijvoorbeeld aan videoclips. Daar is veel gedoe over. We zouden allemaal kinderen moeten waarschuwen voor sex en geweld in videoclips. Binnen de wereld van clipmakers vind je gewoon makers die daar weer op reageren. En dat doen ze niet door een verhaaltje te schrijven, maar door een nieuwe clip te maken.

Je krijgt dus kunst als reactie op kunst?

Heijnen: Dat is natuurlijk ook een functie van kunst, om te prikkelen. Om maatschappelijke vragen te stellen. Het is inhoudelijk gezien een interessante manier om ernaar te kijken. Maar ook praktisch gezien. Een les waarin je een serie videoclips kunt bestuderen is natuurlijk veel interessanter, dan een les waarin je één clip kunt laten zien en er verder alleen maar over kunt praten.

MediaConnection is nu afgelopen. En nu ga je verder met MediaCultuur?

Heijnen: Ja, dat is de werktitel. Wat we daar in gaan doen, is de nieuwe generatie kunstdocenten opleiden...

Dus jullie gaan echt aan de docentenkant beginnen?

Heijnen: We komen uiteindelijk wel bij de jongeren. Maar we beginnen hier. Drie docentenopleidingen doen mee: ArtEZ, Willem de Koning en wij. Het project bestaat uit verschillende onderdelen. Eén daarvan is een module die we aanbieden, waarbij studenten leren lessen te maken waarin precies die elementen zitten die ik net noemde: creatief gebruik maken van media en reflectie daarop. Die lessen gaan ze ook echt geven op middelbare scholen. De beste gaan we selecteren en die willen we op een website zetten. Daarmee hebben we de jongeren eigenlijk in een dubbelslag. Eerst in de regio op de scholen waar de studenten stage lopen en daarna via die landelijke website, waarmee we hopen veel meer docenten en zo leerlingen te bereiken. Daarnaast is interessant dat heel veel culturele instellingen aan het project meedoen. Zij gaan ons de bronnen leveren waar de studenten hun lessen mee kunnen maken.

RE:

—

**Op weg naar
wijsheid?**

—

p 84

Hoe moet ik me dat voorstellen? Kun je het illustreren?

Heijnen: Ja, de modules gaan in januari lopen. De studenten krijgen eerst natuurlijk informatie over mediakunst van pakweg de laatste tien jaar. Dan moeten ze een les gaan maken. Vervolgens krijgen ze een dvd met materiaal dat ze daarbij kunnen gebruiken. Iedere instelling maakt een pakketje van vijf kunstwerken met daarbij achtergrondinformatie. Dan is het de bedoeling dat studenten daar dwarsdoorsneden van maken. We hebben ook een collectieve partner, dat is Beeld en Geluid.

Wij doen ook allerlei onderzoek op het gebied van mediagebruik op scholen. Bijvoorbeeld hoe leerlingen aankijken tegen het gebruik van Web2.0 in het onderwijs. En we willen weten of die Generatie Einstein, die homo zappiens wel bestaat. Hoe kijk jij daar tegenaan?

Heijnen: Nou, ik kan het niet bewijzen. Maar ik heb het idee dat onze opleiding ook studenten trekt die zich juist afkeren van ICT. Die juist graag zo'n traditionele tekenleraar zouden willen worden, die we zelf allemaal hebben gehad. We hebben studenten die bijvoorbeeld alleen al het gebruik van een intranet niets vinden.

Haanstra: Dat zie je ook wel in onderzoek. Dat studenten zeggen: "dat internet is leuk voor thuis, voor je vrije tijd. Maar op school doen we liever wat anders". Ze zien het als twee gescheiden circuits.

Heijnen: Klopt. Een van onze ervaringen is dat een kunstenaar in een klas ging werken met een mobiel. Zo van: er zijn maar twee camera's op school. Jullie hebben er allemaal één in je zak. Wat kunnen we daarmee? En dan ben je in drie doorvragen bij het einde van hun kennis. Vraag 1 is: wie heeft er een mobiel? Alle vingers gaan de lucht in. Vraag 2: wie maakt er wel eens een filmpje mee? Dat zijn er aanzienlijk minder. En vraag 3: wie heeft er weleens gemonteerd? Einde. Dat was in dit geval een praktijk-school, dus het is misschien niet helemaal te generaliseren. Maar je ziet toch dat de wat moeilijker toepassingen maar weinig worden gebruikt. Je hoort vaak dat leerlingen media-educatie niet meer nodig hebben omdat ze toch alles al weten. Nou, mijn ervaring is dat dat niet zo is.

Cultuureducatie in algemene zin staat al heel lang op de agenda. De culturele elite vindt dat de massa ook opgevoed moet worden. Hoe staan jullie daar tegenover? Is daar nog wat van over?

Haanstra: Daar is zeker wel wat van over. De termen volksverheffing of participatie worden niet meer gebruikt, cultureel burgerschap is het nu. De invulling is natuurlijk wel heel anders dan in die naoorlogse jaren. Maar iets van die verheffingsgedachte zit er altijd nog wel achter.

Is er dan een andere relatie ontstaan tussen onderwijs en cultuurinstellingen? Is die ook veranderd?

Haanstra: Even onder de terminologie. Wat versta je onder cultuurinstellingen? Alleen cultureel erfgoed? Of ook bijvoorbeeld dans- of theatergezelschappen?

RE:

—

**Op weg naar
wijsheid?**

—

p 85

Allebei. Al zijn bij dit onderzoek voornamelijk erfgoedinstellingen betrokken.

Haanstra: die hebben natuurlijk in de jaren '90 van de vorige eeuw een geweldige inhaalslag gemaakt. Toen moesten ze ook hun eigen instellingen, hun eigen expertisecentra hebben. Eigenlijk wat je nu ook ziet bij media. Dat is bijna onvermijdelijk. Ik ben groot geworden in de tijd dat het kunstzinnige vorming en kunsteducatie heette. Dat begrip cultuureducatie is nog geen tien jaar oud. Het is door de ambtenaren van Cultuur en School uitgevonden om erfgoed en media te kunnen plaatsen. Cultuureducatie is eigenlijk het samengaan van kunsteducatie, erfgoed-educatie en media-educatie. Maar er zit natuurlijk wel een ideologie idee achter, dat het met elkaar te maken heeft, dat het verbreed moet worden, dat het ook meer geïntegreerd moet worden in het onderwijs. Het gaat zelfs zover, dat wij ons weleens afvragen of je de specifieke dingen niet te veel laat zitten als je alleen naar het geheel kijkt.

Het naar elkaar toekomen betekent dus dat de positie die je hebt ook verandert.

Haanstra: Ja, zeker.

Heijnen: Je ziet dat er heel veel veranderd is door de komst van het vak CKV. Plotseling werd je als docent bevoegd om zeg maar niet alleen meer tussen je potjes verf te staan, maar moest je ook met je leerlingen naar het theater. En dat maakt wel dat je positie als expert verandert. Hoewel het niet de bedoeling was, ben je op veel scholen de enige die het vak CKV geeft. Dan moet je een heel breed gebied bestrijken. Terwijl leerlingen hebben op een zeker moment ook behoefte hebben aan specifieke kennis. En de vraag is: hoe borg je dat?

Je mist dan dus eigenlijk een vakdidacticus?

Heijnen: Precies. Als je het over gedichten hebt en er staat een docent Nederlands voor je groep, dan krijg je toch heel andere dingen te horen dan als er een docent staat die oorspronkelijk Beeldende kunst heeft gegeven. En de leerling merkt het heus wel. Maar het is niet alleen negatief hoor. CKV heeft ook heel veel positieve dingen teweeg gebracht.

Noem eens iets positiefs.

Heijnen: Wat ik er goed aan vind, is er een hoge mate van authentiek onderwijs is. Je leert de omgeving van de school cultureel in kaart te brengen. Nou zeg ik het heel mooi, want ik weet dat uit onderzoek blijkt dat het vak helemaal niet zoveel te weeg brengt als je zou willen. In die zin denk ik dat de leerlingen het wel waarderen. Het is een van de populairste vakken van de leerlingen. Maar niet de serieuste.

Haanstra: Het is ook een beetje de emancipatie van dans en theater. En het is ook goed dat je de vakken niet isoleert, dat je ze in verbinding met elkaar kunt zien.

RE:

—
**Op weg naar
wijsheid?**

—
p 86

Heijnen: Wat ook interessant is, is dat hoge en lage kunst – als je die termen nog wilt gebruiken – door de komst van CKV behoorlijk door elkaar zijn gegoooid, in ieder geval in debat met elkaar zijn gekomen. De ene docent legt de lat hier, de ander daar. De een zal toestaan dat je naar het metalconcert gaat, waar je toch al naartoe wilde en de ander zegt ‘nee, dat doen we niet’. Dat vind ik allemaal wel interessante dingen.

Iets heel anders waarvoor je moet oppassen, is dat je als docent niet te veel alleen op instrumentele effecten zit maar ook inhoudelijk met het vak bezig bent. In de onderbouw van het voortgezet onderwijs heb je nu ook die vier scenario’s. Scenario 4 is dat alle vakken binnen leergebieden moeten samenwerken. Dan gaat het echt tot overstijgende thema’s. Wat je dan vaak ziet, is dat de kunst de rol krijgt om het project achteraf op te leuken. Ik zag een voorbeeld waarbij de kinderen een bar moesten gaan draaien in de school. De docent economie laat ze dan een berekening maken hoe het assortiment moet worden. Ze krijgen dan ook een lening, helemaal authentiek. Zo kun je voor heel veel vakken wel wat bedenken. Maar bij beeldend was bedacht dat ze dan wel een leuk motiefje op de bar mochten schilderen.

Of het logo ontwerpen...

Heijnen: was het dat maar. Het was gewoon een leuke schildering maken. Bij beeldend zouden ze de vraag moeten krijgen hoe werken ontwerpers? en hoe ga je om met je opdrachtgever? Dan is er wel een bijdrage. Terwijl je vroeger echt autonome Kunstacademies had, zie je nu overal toegepaste opleidingen. En die slag is in het voortgezet onderwijs nog helemaal niet gemaakt.

Waar staan we nu?

Haanstra: Nou, door het hele beleid van de afgelopen jaren is er wel veel losgemaakt in het primair onderwijs. Er wordt wel veel meer gedacht. Maar of het al tot veel resultaten heeft geleid. Neem de coördinatoren CKV. Daarvan zijn er nu een paar duizend opgeleid. Maar die mensen klagen steen en been in de praktijk, want ze krijgen veel te weinig tijd. Dan is er weer niet goed nagedacht over de randvoorwaarden. Maar nu gooien we primair en middelbaar een beetje door elkaar.

Wat kun je zeggen over het primair onderwijs?

Haanstra: Je hoort daar wel heel veel verschillende geluiden. Aan de ene kant is er heel veel in gang gezet. Maar aan de andere kant hoor ik toch nog heel veel geklaag over het niveau. Doordat de Pabo heel weinig aandacht eraan kan besteden is toch de kennis van leerkrachten op dat gebied verminderd. Door de CITO-cultuur heb je hele andere prioriteiten dan de kerndoelen in de kunstvakken. Maar aan de andere kant biedt het primair onderwijs, doordat het zulke flexibele roosters heeft, wel heel veel mogelijkheden voor erfgoededucatie. Ik denk dat scholen daar ook wel happig op zijn.

RE:

—

**Op weg naar
wijsheid?**

—

p 87

Heijnen: Je hebt ook wel heel slimme aanbieders, die bij veel scholen contacten hebben en projecten uitvoeren. Er zijn instanties en groepen die de afgelopen jaren goed op die cultuureducatie zijn ingesprongen.

Zijn er nog andere dingen die jullie ons willen meegeven?

Haanstra: Nog iets over het begrip cultuurwijsheid. Dat wordt hier ook door de gemeente Amsterdam gehanteerd. Daar zijn jullie dus niet de enige in. Dus cultuurwijsheid als verbreding van het begrip mediawijsheid. En over erfgoededucatie: dat begrip heeft nog helemaal geen vaste inhoud. Sommigen zien het als verlengstuk van geschiedenis, anderen zien het toch als een aparte term. Dat het meer over actualiteit, bewustwording en cultureel burgerschap gaat. Dat is nog wel een ideologische discussie. Dus voor je kerndoelen gaat formuleren of allerlei projecten gaat opzetten, moet je daar wel goed over hebben nagedacht.

Heijnen: En van mij nog een tip. Hebben jullie contact met De Waag. Die doen een project waarbij ze ook samenwerken met Pabo's hier in Amsterdam. Wellicht kunnen jullie daar ook nog wat mee. Al waait er op het moment op de Pabo's een heel slechte wind voor de kunstvakken. Door al het geklaag over het niveau van leerkrachten op basisscholen, wordt er nu heel veel tijd gestopt in de basics, het reken- en taalonderwijs. Ook bij de studenten.

Interview Marco de Niet

Marco de Niet is directeur Digitaal Erfgoed Nederland (DEN). DEN is het kenniscentrum voor ICT in het cultureel erfgoed en bevordert en bewaakt de kwaliteit van digitalisering en digitale dienstverlening door de erfgoedsector. Denk daarbij aan archieven, musea, bibliotheken met bijzondere collecties en archeologische en bouwhistorische instellingen.

Zijn de erfgoedinstellingen ingericht op internet ?

Als je het zwart wit stelt, dan zijn de mensen die van oudsher in bibliotheken of archieven, en in iets mindere mate in de musea werken vaak wat introvert. Terwijl wij nu wel van ze verlangen dat ze zich steeds meer naar buiten gaan richten. Dat vinden ze wel eens lastig.

Aan de andere kant gaat het hier vaak om instellingen die al honderden jaren bestaan en waar een jarenlange vaktraditie is opgebouwd waar de mensen trots op zijn. Die vaktraditie bestaat uit manieren van werken, processen inrichten, informatie inhoudelijk ontsluiten en beschikbaar stellen et cetera. De wijze waarop verandert, maar informatie beschikbaar stellen blijft nog steeds de kern. Dat wat ze vroeger in een kaartenbak deden, doen ze nu, soms al enkele decennia, in een database. Wat dat betreft zijn bibliotheken en archieven eigenlijk best voorlijk op het gebied van ICT. Ik ben het dan ook niet eens met mensen die beweren dat erfgoedinstellingen achterlopen op dit gebied. Wat ik wel zie, is dat ze ICT blijven inpassen in hun eigen traditie en werk. Ze hebben moeite

RE:

—
**Op weg naar
wijsheid?**

—
p 88

om op een andere manier naar zichzelf te kijken. Dat heeft deels te maken met het gegeven dat erfgoedinstellingen activiteiten uitvoeren die over meerdere jaren heen lopen.

Zie je veranderingen in de sector?

Zeker wel. De afgelopen twee, drie jaar zie ik grote veranderingen. Als eerste zie ik een verbreding. Een paar jaar lang is het een club usual suspects geweest die zich met digitalisering bezig hield. Nu zie ik steeds meer nieuwe mensen, nieuwe gezichten, nieuwe ideeën die digitalisering en alles wat daarbij komt oppakken. Er is dus echt wel wat aan het veranderen. Dat is deels een generatiekwestie. Er zat een generatie directeuren die toch wat minder met ICT had, die gaat nu met pensioen. Nu komt er een nieuwe generatie die zich makkelijker in het domein van nieuwe media begeeft.

Vanuit DEN hebben we de taak kennis aan de mensen in de erfgoedinstellingen aan te reiken en mogelijk te maken die kennis en ervaringen onderling te delen. We hebben een vaste groep experts om ons heen. Vaak middelmanagers, die echt wat willen in de organisatie, maar vaak niet beslissingsbevoegd zijn en daardoor hun directies moeten zien te overtuigen. Er ontstaat nu meer weerklank bij directies voor dit soort digitaliseringinitiatieven. Ik denk daarom dat we ook op een kantelpunt staan. Hoe kunnen we hetgeen we de afgelopen jaren hebben geleerd, en wat we zien op internet, opschalen, en een structurelere plek geven. Dat is hard nodig, want ik hoor nu al bijna twee jaar dezelfde voorbeelden in deze sector als we praten over vernieuwing met web 2.0. Dat is geen verwijt aan de sector overigens, maar geeft wel aan dat we verder moeten dan alleen maar constateren en zeggen 'o leuk'.

Wat betekent 2.0 voor erfgoedinstellingen?

Wat ik zie, is dat erfgoedinstellingen enthousiast web 2.0 hebben omarmd binnen de eigen vakgemeenschap en dat er al diverse communities zijn ontstaan. Maar het is nog een ander verhaal wanneer je het hebt over web 2.0 als dienstverlening aan gebruikers. Met name op het gebied van inbreng van kennis van buitenstaanders kan web 2.0-technologie veel betekenen. Ik heb zelf een hekel aan het onderscheid tussen kennis van amateurs en professionals. Een persoon die niet in een erfgoedinstelling werkt kan meer kennis hebben van een bepaald object of onderwerp dan bijvoorbeeld een conservator. En wat nu juist interessant is, is hoe we die externe kennis kunnen mobiliseren. Om dat te kunnen doen is het creëren van betrokkenheid het belangrijkste. Dat is de kern van 2.0 voor erfgoedinstellingen. Wat niet wil zeggen dat elke instelling nu direct op 2.0 moet gaan inspelen. Want 2.0 wekt ook verwachtingen. Dat betekent dus ook dat je moet weten wat je met het internet wilt doen. Alleen maar content op het web zetten in de hoop dat gebruikers het vinden en er iets mee gaan doen is niet voldoende. Mensen verwachten meer van erfgoedinstellingen dan alleen maar ontsluiten. Je moet er als gebruiker ook van kunnen leren en genieten. Veel mensen denken bijvoorbeeld dat zij kunnen zoeken naar documenten over hun voorouders in

RE:

—

**Op weg naar
wijsheid?**

—

p 89

digitale archieven, terwijl dit vaak nog maar zeer mondjesmaat kan. Ze verwachten dus een goed aanbod aan diensten van die instellingen en het aanbod matcht vaak nog niet met de verwachtingen van het publiek

Welke plek heeft ICT binnen erfgoedinstellingen?

ICT krijgt steeds meer aandacht binnen erfgoedinstellingen. Er is ook een subsidieregeling voor: de regeling Digitaliseren met beleid. Dit is in die zin een genereuze regeling vanuit de overheid, dat de overheid meebetaalt aan het op orde krijgen van het informatiebeleid. Als je daar als instelling mee bezig bent, moet je vele keuzes maken. Dat is nog geen sinecure.

Een ander onderwerp waar DEN zich sterk voor maakt, is om het web in te zetten als kanaal. Er wordt al heel lang gebruik gemaakt van digitale systemen in de bibliotheek- en archiefwereld. Denk maar eens aan databases en zoeksystemen in bibliotheken. Vaak kwamen burgers daar voor het eerst in aanraking met computers in het publieke domein. Ook waren diverse databases al vroeg in de jaren '90 raadpleegbaar via internet. We zitten nu in een transformatiefase, waarin we van de oude technologie overgaan naar nieuwe webtechnologie. De backoffice ingericht met 'oude' technologie matcht vaak niet met de digitale dienstverlening via het web. Daar stuurt DEN nu dan ook sterk op onder ander via open standaarden die relevant zijn in een webomgeving. Denk hierbij aan DE BASIS, een set van minimale eisen die DEN samen met experts vaststelt voor de digitalisering van erfgoed. Het niet gebruiken van webstandaarden is vaak de reden waarom gedigitaliseerd materiaal van erfgoedinstellingen niet vindbaar is. Het is wel gedigitaliseerd, maar Google kan niet langskomen in die backoffice vanwege de oude technologie. Je moet er dus actief beleid op maken, want vanzelf gaat het niet.

Verandert de organisatie bij dit proces mee?

Dat lukt voor een deel. We zien uit de evaluaties dat musea en erfgoedinstellingen die meedoen aan de regeling Digitaliseren met beleid, eigenlijk zonder uitzondering, melden dat ze in het kader van hun informatieplan voor het eerst in de volle breedte van de organisatie praten over digitalisering. Een informatieplan is vaak de eerste keer geweest om dwars door organisaties te kijken.

Binnen instellingen is vaak nog weinig kennis over ICT aanwezig en DEN wil door middel van kennisoverdracht deze kennis vergroten. Pas dan kunnen de instellingen ook een goed opdrachtgever zijn aan bijvoorbeeld diensten- en softwareleveranciers. We snappen heus wel dat kleine instellingen niet altijd hoogwaardige ICT-kennis in huis kunnen hebben, maar ze moeten wel weten hoe ze een beroep moeten kunnen doen op vrijwilligers, bedrijven en adviseurs om ze daar bij te helpen. Wij hopen dat DEN hun toetssteen daarbij is. We hebben verder kunnen constateren dat het op orde hebben van de informatiehuishouding een belangrijke voorwaarde is om verder te komen.

RE:

—

**Op weg naar
wijsheid?**

—

p 90

Als we kijken naar de scenario's van Hardt voor Cultuur, wat valt je dan op?

Je hebt als erfgoedinstelling geen infrastructuur om scholen te ondersteunen bij het leren en het ontbreekt aan een structurele aanpak om content in te zetten in de lessen. De vraag is denk ik om in scenario 2 te raken. Scenario 3 is mijn inziens helemaal niet nodig.

Waar zit het onderwijs binnen erfgoedinstellingen?

Onderwijs wordt als een van de belangrijkste afnemers van erfgoed gezien, zoals onder andere beschreven in het plan Nederlands Erfgoed: Digitaal, waarin tien nationale erfgoedinstellingen zich verenigd hebben. Het plan onderscheidt vier hoofdgebruikers van erfgoed: onderwijs, creatieve industrie, toerisme en professionals als wetenschappers en andere erfgoedinstellingen. In vergelijking met de E-overheid en het ICTU (landelijke ICT-programma's lokale overheden) is het beleid binnen de erfgoedsector heel erg sterk bottom up geweest. Langzaam ontstaat er wel een infrastructuur, maar die is zeker nog niet optimaal. OCW noemt het de 'Digitale Collectie Nederland'. Het is niet de bedoeling dat er één nationale erfgoedportal gaat komen, maar als je als docent of leerling op zoek bent naar materiaal dan moet je wel dwars door alles heen kunnen zoeken. Daar zullen toch voorzieningen voor moeten zijn. Hierbij kijken we naar basic practices in plaats van best practices. Wat moet je minimaal doen om deel te kunnen nemen aan grotere (netwerk)verbanden en zo aan de eisen van je doelgroep te voldoen? Goede voorbeelden van geslaagde internettoepassingen hebben eigenlijk twee kenmerken: een gebruiker moet massa's content krijgen en toch een oplossing op maat. Uit de grote berg content komt altijd iets naar voren wat jij hebben wilt. Dat is een manier van omgaan met informatie die we in de erfgoedsector nog niet bereikt hebben. Dat komt met name omdat men nog bezig is met de eigen database en de eigen website. Oké, er is een aantal thematische portals zoals Geheugen van Nederland, WatWasWaar, KICH, en de Collectiewijzer, maar waar we naar toe gaan is veel meer dan nu een applicatie op maat van jou als persoon. Internet kan die gedistribueerdheid ondersteunen.

Welke rol moeten erfgoedinstellingen hier spelen ?

Uitgevers van leermiddelen moet je betrekken bij de uitgifte van je erfgoed. Daarmee richt je je ook op de creatieve sector. Die kunnen daarbij instrumenteel zijn. De kerncompetenties van erfgoedinstellingen zijn: beheer en behoud, en kennis over de collecties tot op een bepaalde hoogte. De rol van erfgoedinstellingen zit dus heel erg in de faciliterende sfeer. Ik ben er dan ook helemaal niet voor om erfgoedinstellingen zelf educatieve applicaties te laten ontwikkelen. Ze moeten vooral het materiaal daarvoor aanreiken. Dat mag gebruikt worden. Maar de presentatie van het materiaal aan het onderwijs moet je overlaten aan onderwijsprofessionals. Hier zie je dus hetzelfde beeld als bij ICT. Ga allianties aan en haal tijdelijk de kennis in huis.

RE:

—

**Op weg naar
wijsheid?**

—

p 91

Wat zijn de consequenties van internet voor erfgoedinstellingen?

Er loopt nu een onderzoek van DEN in samenwerking met Kennisland, waarin we onderzoeken hoe je je erfgoedcontent kunt vermarkten. Het Nationaal Archief heeft bijvoorbeeld materiaal geplaatst op Flickr. Nu zijn dat een paar honderd items, maar stel je voor dat ze er 500.000 op zetten. Dat kost om te beginnen al enorm veel manuren. Wil je daar als instelling in investeren? En wat betekent het voor de lange termijn? Hoe kun je die content exploiteren en hoe onderhoud je de reacties? Het is voor de instellingen onbegonnen werk om het zelf te doen. Je moet de controle dus laten organiseren in een web 2.0-omgeving. Maar instellingen vinden het moeilijk om alles los te laten. De oud-adjunctdirecteur van Naturalis, Dirk Houtgraaf zei het treffend. "We zijn nu een museum met een netwerk, maar wat we eigenlijk willen zijn is een netwerk met een museum". Je wilt dat er meerdere partijen zijn en jij speelt daar een heel belangrijke rol in. Maar dat hoeft dus geen spin in het web te zijn. Dat hoeft geen 'total control'-plek te zijn.

Hoe verbind je scholen en erfgoedinstellingen in de digitale wereld?

De tools die scholen inzetten om informatie bij de leerlingen te krijgen maken deel uit van de infrastructuur van het onderwijs. De erfgoedinstellingen moeten er voor zorgen dat er een naadloze aansluiting is op die tools. Welke informatie er dan doorkomt is afhankelijk van een aantal filters die je er op zet. Bijvoorbeeld het schoolniveau, de aanwezigheid van metadata etc.

Daarnaast hebben erfgoedinstellingen ook een rol bij het verzamelen van ervaringen opgedaan bij educatieve projecten. Het gaat er niet alleen om de content op internet te zetten, maar ook om te kijken wat er mee wordt gedaan. Er is dus veel afstemming nodig tussen scholen en erfgoedinstellingen om de stromen op elkaar te laten aansluiten, wil je aan de voorkant tot zinvolle, waardevolle creatie komen. Daarbij moeten erfgoedinstellingen niet zelf communities gaan inrichten, die moeten als het goed is zelf ontstaan vanuit een aanwezige vraag. Natuurlijk moeten de instellingen wel in die communities participeren. Ook hier geldt weer dat je niet alles onder controle moet willen houden. Dat voelt vanuit de traditie wellicht wat onnatuurlijk en daar ligt voor het DEN nog een schone taak.

RE:

RE:

/ WAAR BLIJFT DE MEDIAWIJSHEID?

Wendy van der Steen

Gevoel van ontgoocheling

Hoe zit het met gebruik van tools door jongeren? Is er een effect te verwachten van opgroeien in een gemedialiseerde omgeving en het 'bezitten' van mediawijsheid, zoals termen als 'netgeneratie' doen vermoeden? Op welke manier worden tools ingezet in het onderwijs om kritisch mediabewustzijn aan te leren? Is er een specifieke rol voor bijvoorbeeld cultureel erfgoed om bij te dragen aan mediabewust burgerschap? Deze vragen stelden we ons aan het begin van dit Cell Cahier. Kunnen ze inmiddels beantwoord worden? En belangrijker: is er een constante factor aan te wijzen? Wie naar deel 1 kijkt, bekruipt wellicht een gevoel van ontgoocheling. Dat jongeren intensief gebruik maken van digitale tools is natuurlijk een open deur. Maar ze zijn daarin veel passiever dan gedacht en er bestaan grote verschillen tussen hen. Ze gebruiken het internet eerder om informatie te zoeken en te communiceren met leeftijdgenoten dan dat ze actief content produceren (p. 21 e.v.). Jongeren zien wel het gemak van sommige web 2.0-functionaliteiten, maar zullen ze niet snel uit zichzelf gebruiken in het onderwijs (p. 37). In het primair onderwijs zijn prachtige projecten uitgevoerd op het gebied van media- en cultuurwijsheid, maar er zijn ook veel projecten aan te wijzen die op geen enkele manier bijdragen aan beter inzicht in de werking van media en eerder een negatief effect sorteerden (p. 53). Docenten hebben vaak onvoldoende technische vaardigheden, terwijl het onderwijs op de Pabo geen reden geeft om aan te nemen dat dat op korte termijn gaat veranderen (p. 40). En de verwachtingen dat een nieuwe generatie jongeren min of meer vanzelf mediawijs gaat worden, blijkt op geen enkele grond te berusten.

Is dat dan de stand van zaken op het gebied van media- en cultuurwijsheid op dit moment? Nee, natuurlijk niet. Dat blijkt uit deel 2 van deze publicatie, waarin we een aantal professionals aan het woord laten. Stuk voor stuk laten ze zien dat er wel degelijk flinke stappen worden gezet. Volgens Diederik Schönau heeft cultuur- en kunsteducatie er historisch nog nooit zo goed bijgestaan als nu (p. 78). Gabriël Maassen noemt een aantal educatieve filmprogramma's die leerlingen inzicht geven in de werking van beelden en ondersteunen bij de verwerving van praktische mediavaardigheden, en zo mediawijsheid bevorderen (p. 79).

RE: RE:

—
**Waar blijft
de mediawijsheid?**

—
p 94

Emiel Heijnen heeft verschillende projecten opgezet die studenten in het kunstonderwijs ondersteunen bij het bedenken en uitvoeren van zinnige, creatieve opdrachten voor middelbare scholen (p. 83). En Marco de Niet constateert dat er ook bij erfgoedinstellingen erg veel ten goede is gekeerd (p. 88).

Drie punten keren in alle interviews terug. In de eerste plaats wordt gehamerd op continuïteit. 'We moeten proberen meer continuïteit en structuur aan te brengen', mediaonderwijs is 'te vaak nog een incident' (p. 81) en er moeten 'vervolgactiviteiten' worden aangeboden. Zo gaven voor het project Making Movies filmprofessionals gerichte workshops voor en na een filmvertoning (p. 81). Daarnaast moeten activiteiten op het gebied van mediawijsheid op een zinvolle wijze worden ingebed in de rest van het onderwijs. Als afschrikwekkend voorbeeld noemt Emiel Heijnen het project waarbij leerlingen op school bardienst moesten draaien. Om het zo authentiek mogelijk te maken, moesten ze voor economie zelf het assortiment bepalen en de boekhouding voeren. Ook andere vakken leverden een aanvulling die bijdroeg tot het behalen van de eindcompetenties. Maar "bij beeldende vorming was bedacht dat ze dan wel een leuk motiefje op de bar mochten schilderen" (p. 86). En tot slot blijkt steeds opnieuw dat het beleid wel landelijk moet worden bepaald, maar dat de uitvoering zoveel mogelijk op lokaal niveau moet plaatsvinden. Het educatieve traject MediaCultuur wordt op een groot aantal middelbare scholen uitgezet (p. 83) en de uitvoering van de filmprojecten Klassefilm en MovieZone is in handen van lokale partners (p. 80). Gabriël Maassen van het Nederlands Instituut voor Filmeducatie (NIF) organiseert speciale regiotrainingen voor docenten in het kader van deskundigheidsbevordering (p. 82). Daarbij is de rol van online communities overigens wel een punt van discussie: het NIF heeft ervan afgezien en gelooft meer in fysieke ontmoetingen in de regio, terwijl Marco de Niet juist pleit voor de vorming van virtuele gemeenschappen om tot kennisdeling te komen.

Breed gedragen beleid

Is dit nieuw? Nou, nee. De nadruk op continuïteit, een zinvolle educatieve inbedding en de uitvoering op lokaal niveau komen al aan de orde in de nota Mediawijsheid (Raad voor Cultuur, 2005). De professionals die wij hebben geïnterviewd lijken datzelfde beleid ook uit te dragen. Het beleid is er, de tools ook. Waarom leeft dan toch alom het idee dat er op het gebied van mediawijsheid nog verre van goed is gesteld? Het antwoord zou wel eens kunnen liggen in de ambiguïteit van het begrip mediawijsheid, waarachter twee werelden schuilgaan. Aan de ene kant is er de neutrale wereld, waarbij het gaat over educatieve werkvormen en hulpmiddelen. Mediawijsheid betekent dan bijvoorbeeld het technisch, instrumenteel inzetten van web 2.0-faciliteiten. De praktische verdieping voor deze invalshoek zit vooral in de vaardigheidstraining en het 'overzicht van tools'. Ook het zelf maken van opnames, het bewerken van eigen opnames, het realiseren van een blog, podcast, een website bouwen, een community op hyves stichten of twitteren. We scharen het

nog steeds onder de 'instrumentele kant' van de mediawijsheid.

Aan de andere kant is er een geëngageerde wereld, waarbij het niet om het middel, maar om het doel gaat: Welke expliciete educatieve doelen, zoals sociale vaardigheden, emancipatie, integratie, kritisch zelfbewustzijn, worden nagestreefd?

Wij spreken zelf in hoofdstuk 3 over mediavaardigheid en mediawijsheid (zie p. 52). De nota Mediawijsheid maakt eenzelfde soort verdeling in kennis, vaardigheden en mentaliteit (Raad voor Cultuur, 2005, p. 19). Bij kennis gaat het dan in de eerste plaats om de kennis die nodig is om mediaboodschappen te kunnen interpreteren, het besef dat de content bewust door iemand geconstrueerd is en dat daarbij verschillende belangen een rol gespeeld kunnen hebben. Daarnaast duidt mediawijsheid ook op de vaardigheden die leerlingen nodig hebben om met media om te gaan en – in een volgend stadium – daadwerkelijk content te kunnen genereren. En tot slot noemt de Raad voor Cultuur ook mentaliteit een wezenlijk deel van het begrip. Het gaat er daarbij om dat jongeren ook door hebben met welke houding ze gebruik maken van media – uiteenlopend van actief tot passief, kritisch tot goedgelovig en enthousiast tot cynisch. Er zijn maar weinig professionals die zicht hebben op alle drie die aspecten. Of beter gezegd: men beschikt ofwel over de kennis en de mentaliteit en niet over de vaardigheid, ofwel andersom over de vaardigheid en niet over de kennis en mentaliteit. Het is niet voor niets dat de meest succesvolle projecten werden geleid door kunstenaars met de BIK-opleiding (Beroepskunstenaar in de klas) (p. 49) of goed onderlegde filmmakers met kennis uit de praktijk (p. 80). Professionals die kennis hebben van de effecten van media, na hebben leren denken over hun eigen mentaliteit en bovendien zelf vele mediaproducties hebben gemaakt.

Regisseren en uitlokken

Nu gebeurt het natuurlijk vaak dat beleid en uitvoering niet in dezelfde handen zijn. Maar zodra het om digitale producties gaat, lijkt er een krampachtigheid op te treden, die een kritische beoordeling van het eindproduct in de weg staat. Het lijkt dezelfde krampachtigheid – voortkomend uit bewondering – te zijn die auteurs als Boschma & Groen (2007) en Tapscott (2009) verleidt tot het doen van ongefundeerde uitspraken over de huidige jongeren die welhaast automatisch mediawijs zouden worden. Men is vaak zo blij dat er een website, een game of een andere mediaproductie ligt, dat men nauwelijks meer kijkt hoe die is uitgevoerd en of hij wel daadwerkelijk bijdraagt aan het doel waarvoor hij gebouwd is. In die zin kan ook gepleit worden tegen te vergaande integratie tussen de verschillende kunstvakken. Emiel Heijnen (p. 85) constateert dat er veel is veranderd door de komst van het vak CKV: "Plotseling werd je als docent bevoegd om, zeg maar niet alleen meer tussen je potjes verf te staan, maar je moest ook met je leerlingen naar het theater. En dat maakt wel dat je positie als expert verandert. Hoewel het niet de bedoeling was, ben je op veel scholen de enige die het vak CKV geeft. Dan moet je een heel breed gebied bestrijken."

RE: RE:

—

**Waar blijft
de mediawijsheid?**

—

p 96

Terecht constateert hij, dat leerlingen op een zeker moment ook behoefte hebben aan specifieke kennis. “Als je het over gedichten hebt en er staat een docent Nederlands voor je groep, dan krijg je toch heel andere dingen te horen dan als er een docent staat die oorspronkelijk Beeldende kunst heeft gegeven. En de leerling merkt dat heus wel”.

Er is ook een duidelijk stramien te onderscheiden in de projecten waarbij wel een goede balans tussen inhoud en vorm, doel en middel bestaat. In de publicatie ‘Mediawijsheid en de e-cultuursector’, stelt Levien Nordeman (Nordeman, 2007) de vraag wat de e-cultuursector kan bijdragen aan mediawijsheid’. En zij verwijst naar Dick Rijken die stelt dat de processen van expressie en reflectie in het digitale domein “in het teken staan van identiteit en gemeenschap” (Rijken, 2007). Die constatering loopt opvallend synchroon met onze ontdekking van de betere praktijkvoorbeelden, want dit zijn de voorbeelden waarin de eigen buurt, de eigen regio en de eigen ervaringen centraal staan. De tools, online hulpmiddelen en de internetfaciliteiten zijn daarin logische hulpmiddelen om de eigen ideeën, in het verlengde van de eigen onderzoekservaring, vorm te geven. Leerlingen begrijpen ook beter wat het effect van een eigen publicatie of een eigen filmpje is, als ze ter zake doende reacties kunnen krijgen vanuit de gemeenschap. Maar ook dat gaat niet vanzelf. Ook dat moet je regisseren en uitlokken.

Waar nu behoefte aan is, is aan opleiders die verstand hebben van alle drie de aspecten van mediawijsheid: kennis, mentaliteit en vaardigheid. Wij ontdekten in de tocht langs de netwerken, op Hyves, op YouTube, projecten die leerlingen heel dicht bij hun eigen belang, hun eigen leerervaringen, hun eigen vaardigheden en hun eigen toekomstverwachtingen brachten. Niet als kopie van het mediacircus met Idols, Second Life, wie heeft de meeste vriendjes en vriendinnetjes op Hyves of ‘we maken een filmpje’, maar als oorspronkelijke, unieke eigen bijdrage, waaraan in elk geval door de makers zelf hoge eisen worden gesteld. Wie dat als opleider goed begeleidt, is ook zelf in staat om het beste uit de nieuwe media te halen en leerlingen te begeleiden bij het maken van reportages, digitale verhalen, blogs en wiki’s. Als je in het werk van leerlingen grote verschillen ziet, dan is het niet in de eerste plaats de vraag wie hen heeft geholpen en begeleid, maar of zij zelf trots op het resultaat zijn en zelf mogelijkheden zien om opnieuw, in het eigen belang de media kritisch toe te passen. En dat noemen we dan mediawijsheid.



/ TOOLS MEDIAWIJSHEID

Hans Fröling

Introductie

In het nu volgende overzicht gaat het om het toepassen van digitale hulpmiddelen – ‘tools’ – die op de basisschool kunnen worden gebruikt ter ondersteuning van activiteiten die leiden tot mediawijsheid. Dit overzicht richt zich op meteen toepasbare faciliteiten, tips en trucs en wat meer achtergrondinformatie over zaken op en rond het internet, die op school gebruikt kunnen worden.

Het is moeilijk om de verschillende voorbeelden te rubriceren, maar we maken in elk geval verschil tussen tools voor kinderen zelf en voor leerkrachten / educatieve medewerkers. Daarnaast lichten we er twee invalshoeken uit, die voor een complete beschouwing over ‘tools’ van groot belang zijn: informatie zoeken en vinden én zelf produceren zoals fotoseries, hoorspelen en films maken en publiceren.

De onderstaande lijst is uiteraard subjectief. Er staan bepaalde dingen niet in de lijst, omdat het eenvoudigweg te veel werd of omdat we ze domweg niet kennen en over het hoofd hebben gezien. We weten ook dat bij alle voorbeelden die we nu noemen, dat het over een paar jaar bijna allemaal al weer anders is. Veel dingen van nu zijn over een jaar verdwenen en we weten niet wat er voor in de plaats komt. En we weten ook dat een lijst met tools nog geen mediawijsheid is, en het zelfs in schril contrast staat tot de praktijk in de klas. In die praktijk zijn leerkrachten en aankomende leerkrachten, studenten van de pabo, zeer terughoudend om iets aan mediawijsheid te doen; men voelt zichzelf onvoldoende opgeleid, heeft zelf weinig of geen ervaringen met ‘tools’ en ervaart dat er aan minimale voorzieningen op school gebrek heerst. Toch presenteren we dit overzicht ter stimulering om de eerste of nieuwe stappen te zetten in het gebruik van, en het nadenken over nieuwe media, en om de overtuiging te sterken dat het wél kan en dat het wél wat oplevert. We hebben in alle gevallen geprobeerd om zo min mogelijk specifiek jargon te gebruiken en zodoende de lijst ook toegankelijk te maken voor relatieve nieuwkomers op het gebied van mediawijsheid in het basis-onderwijs (zie verder Fröling, 2009).

Direct toepasbaar voor leerlingen

We vertrekken vanuit de situatie dat leerlingen op een basisschool samenwerken aan een project met een titel/thema. Bij de activiteiten in het project is het de bedoeling 'tools' in te zetten.

Veiligheid en gedragscode Elke aanbeveling om kinderen direct te laten werken met internetfaciliteiten roept enige bedenking op, omdat er ook heel veel personen en instituten op het internet rondzwerven met dubieuze bedoelingen. Ze vissen naar de activiteiten en belangstelling van kinderen en zijn er vooral op uit, ongewenste reclame te maken of contacten te leggen. Los van de praktische maatregelen die elke school moet nemen, gesteund door de overheid, om ongewenste activiteiten op het internet te voorkomen, vonden wij voor kinderen van 9 tot 12 jaar, twee interactieve Disney-filmpjes over 'cybernet-etiquette', waarin de onvermoede gevaren van e-mailen en chatten, heel overtuigend worden uitgelegd. De bewuste filmpjes waren niet meer via <http://www.disney.nl> te vinden, maar staan nog wel hier: <http://www.disney.nl/disneyonline/cybernetiquette/netiquette1/index.html> (over e-mailen) en idem: <http://www.disney.nl/disneyonline/cybernetiquette/netiquette2/index.html> (over chatten). Deze Belgische collega's bieden ook een link naar dit materiaal: <http://www.kabage.be/ict/email/index.html>.

Een ander aspect van veiligheid en gedrag is het wel of niet onbeperkt downloaden van bestanden van het internet. Ook dit hoort tot de gedragscodes, waarover je het in het onderwijs zou moeten hebben. Voor wat oudere leerlingen is er een Engelstalige bron, met opnieuw overtuigende interactieve informatie over auteursrecht, het gebruik van bronnen en het downloaden van software, muziek en films. Zie: <http://www.teachingcopyright.org>.

Bloggen Een blog wordt bij het samenwerken gebruikt om het thema kort te beschrijven, om ontdekkingen op het internet en in de eigen omgeving, inclusief foto's en interviews, vast te leggen, en om de nodige verwijzingen naar belangrijke bronnen vast te houden.

Er zijn een paar online diensten, die het voor iedereen, keer op keer, zonder kosten, haalbaar maken, om een blog op te zetten en te gebruiken. De grootste en meest universele blog-engine is Wordpress. Een andere die het minstens zo goed doet is Blogspot (blogger). Een derde mogelijkheid die ook zeker in aanmerking komt is Typepad. Typepad is niet gratis, het kost ongeveer 5 euro per maand, wat niet duur is voor een betrouwbare, functionele, educatieve blog. Daarnaast bieden ook 'derde partijen' de mogelijkheid om snel en goed, volgens een template een blog-achtige website op te zetten. Wie op een Apple computer werkt, gebruikt Apple's mobile.me en bijvoorbeeld iWeb, om snel en goed een eigen website of blog te maken. Voor datzelfde Apple platform is er nog de blog editor 'ECTO'. Anders dan bijvoorbeeld wordpress of blogspot is ook Ecto geen freeware. Maar voor slechts vijftien euro is het een heel complete editor. De resultaten kun je vervolgens plaatsen bij wordpress of blogger.

Er is veel, heel veel informatie over het opzetten en gebruiken van een blog. Iedereen kan zich in principe zelf redden en een goed werkende blog in de lucht brengen. Je vindt in elk geval in deze lijst met twintig sites (waaronder blogs) óver het bloggen, de nodige, stap voor stap informatie. De oorspronkelijke lijst komt van Liz Strauss maar ik verwijs er naar via Erno Hannink's enthousiasmeren.nl: <http://www.enthousiasmeren.nl/archives/2008/05/25/leren-bloggen-20-blogs-over-bloggen>. Met deze verwijzing willen we Erno Hannink in het zonnetje zetten, die ook, net als wij, 'enthousiast' achter Robin Good van de site 'Master New Media' gaat staan. Hij citeert Robin Good met zijn verhaal over veranderingen in het onderwijs en de veelzeggende titel '... Like Samba Schools'... <http://www.ustream.tv/recorded/959795>.

Foto's Er zijn veel onduidelijkheden over de toepassing van digitale fotografie op het internet. Talloze sites bieden praktische informatie. Het gebruik van foto's gaat veel verder dan het plaatsen van een foto in een blog of op een website. In de eerste plaats is het een goed gebruik, als je alle oorspronkelijke foto's in een aparte map zet waar iedereen bij kan. Voor dat doel is onder andere Flickr in de lucht: <http://www.flickr.com>. Een goed en ook gratis alternatief is Picasa: <http://picasa.google.com>.

Bij veel aspecten van het bewerken van digitale bestanden (foto's, geluid en video), is het de kunst om enig begrip te hebben van normen en formaten. Een terugkerend onderwerp gaat over resolutie en formaat. Er zijn duizenden websites die de nodige toelichting, tips en trucs bieden, maar het is verstandig een grote lijn aan te houden en de 'bron voor professionals' als uitgangspunt te nemen. Hier verwijzen we naar de Adobe Digital Kids Club. Adobe is meer dan ooit de digitale norm voor beeld-, geluid en videobewerking en formattering. Zie <http://www.adobe.com/education/digikids>.

Video's Bij video's speelt hetzelfde probleem als bij foto's, alleen dan nog een tandje gecompliceerder. Over opnames maken, bestandsformaten, het bewerken van de film op de computer en het overzetten naar een bepaald 'platform' (bijvoorbeeld YouTube op het internet of een DVD-video), moet je wel het nodige leren. Net als in de wereld van de digitale fotografie en digitaal geluid, vind je op het internet heel veel tips, instructies en handleidingen, over hoe je een film kunt maken. Voor jongeren zijn er bijvoorbeeld de Adobe cursussen. Over dit onderwerp hebben we in dit tools-overzicht een apart hoofdstuk opgenomen (zie verder).

Zo lang als het nog kan (de boel dreigt te verstoppem...) kun je je video-opnames, wel of niet gemonteerd tot een complete documentaire of speelfilm, op YouTube zetten. YouTube is vooral geschikt omdat je in je blog of op je website een link naar YouTube kunt plaatsen, zodat gebruikers in jouw blog naar je film kunnen kijken.

Wil je in de klas alvast wat in de sfeer komen van een eigen filmproductie en kun je uit de voeten met een Engelse website, ga dan meteen naar een site met een grote naam en faam als het gaat om activiteiten door kinderen in en buiten de school: Children's BBC: <http://www.bbc.co.uk/cbbc/meandmymovie>. Er zijn ook een aantal Nederlandse sites, die zich heel direct tot kinderen wenden en hen goede informatie en oefeningen geven om zélf filmpjes te maken en te verspreiden. Neem vooral 'Cinekid Studio': <http://www3.cinekid.nl> en zie ook de nodige tools bij 'kidsvid': <http://kidsvid.altec.org>.

Activiteiten en afspraken: communities Als je als groep samenwerkt is de organisatie van groot belang. Welke afspraken zijn er gemaakt? Hoe ziet de agenda er uit? Wie doet wat? Welke dingen moet je bijhouden zodat iedereen kan volgen wat de stand van zaken is? Enzovoort. Voor dat doel kun je als groep een gemeenschap stichten: een community.

Het is echt nodig dat je de noodzakelijke functionaliteit goed onderzoekt en vooral test. Een goede controle bestaat uit het praktisch, als test uitvoeren van een paar zaken: plaatsen van een agendavoorstel (morgenmiddag, 3 april 2010, 14:00 uur; iedereen heeft het interview met z'n ouders afgenomen en we bespreken de resultaten; de foto's zijn alvast op onze Flickr pagina gezet...enz.), waarbij er een bericht (een 'alert') naar de betrokkenen wordt verstuurd.

Hier gaan we niet verder in op het opzetten en toepassen van een community. We verwachten dat leerlingen zelf onderzoek kunnen doen naar wat voor hen bruikbaar en vooral betrouwbaar is. We proberen in onderstaande URL's vooral ook te wijzen op ingangen die voor kinderen de moeite waard zijn: <http://www.hyves.nl>, <http://www.facebook.com>, <http://facebookforkids.com>, <http://www.myspace.com>, <http://www.bebo.com>, <http://www.ning.com>, <http://www.moodle.nl>, <http://www.surfspace.nl/nl/Artikelen/pages/ErvaringenmetgroepswerkenNING.aspx>, <http://yoursphere.com>, <http://communitykleuters.hyves.nl>.

De bedoeling van een 'educatieve community site' lijkt ons dat het effectief en betrouwbaar werkt. Misschien kunnen leraren behulpzaam zijn en de 'degelijke, op de Nederlandse onderwijs en onderzoeksmarkt gerichte communityfaciliteit' van Surf toegankelijk maken voor groepjes leerlingen die aan een project werken: <https://www.surfgroepen.nl>.

Bij het gebruik van een community zul je allicht ook andere faciliteiten gebruiken om contact te onderhouden en gegevens te willen uitwisselen. Een 'onmisbaar' onderdeel van het samenwerken is het vasthouden en in het collectief bekend maken, van wat de één of de ander, op een bepaald moment doet, of ergens van vindt: <http://twitter.com>. We hebben zelf de ervaring, dat bij het werken aan een project (in de verschillende fases; onderzoek, analyse, productie) het gebruik van Twitter, ondanks alle hype, uiterst zinvol is.

De communitysites zijn ook vaak 'sociale netwerken' waar je als individu jezelf presenteert en contact onderhoudt met 'vrienden en bekenden'. Dat gebruik hebben we hier NIET op het oog; in onze voorstelling van zaken gaat het om een gelegenheidscommunity, die zich toespitst op een klas of een groep leerlingen, die in een bepaalde periode aan een project werken. Is het project voorbij, dan zou ook de community kunnen worden opgedoekt. Er zijn een aantal beheerssystemen voor de schoolwereld, die heel geschikt zijn om een 'gelegenheidscommunity' op te zetten en te onderhouden; met name Blackboard en Microsoft Sharepoint zijn hiervoor uitstekend ingericht. Maar beide voorbeelden zijn geen open source programma's.

Als kinderen hun eigen sociale netwerk opzetten is het van groot belang dat het gebruik goed wordt afgeschermd en dat je geen eindeloze spam in je privé-wereld krijgt. Er zijn sociale netwerken voor kinderen die heel veel aandacht besteden aan het veilig en afgeschermd kunnen werken: <http://www.YourSphere.com> (Voor iedereen van 9 – 18 jaar). Dit is in principe een onderwerp voor leerkrachten en andere opvoeders; zij vinden de nodige achtergrondinformatie op; <http://www.mijnkindonline.nl/trefwoord/sociale-netwerk-sites>. Je vindt ook meer over veilig gebruik van community sites op: <http://www.wisekids.org.uk>. En als het gaat om samenwerken 'op het internet' dan zou je je ook moeten bezighouden met wat meer 'ethische aspecten': <http://www.i-respect.nl>.

De eigen ordening in 'chaotisch computeren' Elke leerling en elke leerkracht heeft een complex geheel van websites, met name ook verschillende 'diensten' en 'persoonlijke presentaties' op het internet. Het is een klassiek gegeven dat je als gebruiker van het internet behoefte hebt aan een eigen 'voorkeur' (portal). Klassiek is ook het aanbod van algemene of specifieke websites, die je als gebruiker op een rijtje wilt hebben zodra je het internet opgaat.

Er is (ook weer zo lang als het duurt) een Open Source programma van Nederlandse origine, waarmee je je eigen portal maakt en alle sites, je eigen presentaties en je favoriete hulpmiddelen op een rijtje zet: Symbaloo. Handig en meteen een directe link met alle functionaliteiten en bronnen die je in het kader van de school bij de hand moet hebben: <http://www.symbaloo.com/nl>.

Een handige tool om je eigen overzicht van belangrijke sites te houden, is het gebruik van een faciliteit om bladwijzers, los van de computer waarop je werkt, altijd bij de hand te hebben. Iedereen kent wel het idee, dat je van de sites die je regelmatig gebruikt in de menubalk van de browser een overzicht aanlegt onder de keuze 'bladwijzer'. Het is bijzonder handig als je je bladwijzers 'online' opslaat. Elke keer als je op een willekeurige computer een browser opent, kun je je eigen lijst gebruiken en aanvullen. We gebruiken voor dit doel xmarks (vroeger foxmarks); je kunt het bij vrijwel alle browsers gebruiken: <http://www.xmarks.com/about/company>.

23 Stappen De basisschoolleerling die zich ook voorbereidt op een bestaan als cyberastronaut zal vele, vele internet gebaseerde faciliteiten willen leren gebruiken om zijn/haar reis door cyberspace mogelijk te maken. Mediawijsheid is wat dat betreft ook een speelplaats of een werkplaats voor de verkenning van uiteenlopende tools. Zoals altijd is er een internetverschijnsel dat probeert het overzicht te bieden. In dit geval zijn het de 23-stappen sites. Het is een poging om het toepassen van web 2.0 voor allerlei verschillende doelgroepen te beschrijven. De 23 stappen worden bepaald door losse oefeningen die over een periode van een aantal weken kunnen worden uitgevoerd. Er is nu (nog!) geen versie voor Nederlandse basisschoolleerlingen, maar we vonden wel deze versie: 'Verenigd op Web 2.0' is een online opleidingstraject over de toepassingsmogelijkheden van web 2.0 voor het sociaal-cultureel werk. Het web wordt immers meer dan ooit een verzameling van werktuigen of tools, die je ook voor gemeenschapsvorming, educatie, cultuurcreatie en maatschappelijke activering kan inzetten: <http://blogs.scw.be/web20>. Terwijl ik nog naar onze Vlaamse collega's keek, bracht Kennisnet toch een Nederlandse versie van het Engelse 23-steps in de lucht: <http://webtweepuntnul.wiki.kennisnet.nl/Algemeen>. De bron van de 23 stappen voor toepassing van web 2.0 dingen in het onderwijs is deze blog: <http://plcmcl2-things.blogspot.com>. Andere portals die het gebruik van web 2.0 toelichten en handige tips geven om de boel in de lucht te brengen: <http://genneaux.wordpress.com/2009/03/30/using-twitter-to-teach-in-23-steps>. En vandaar kom je op edmodo; een microblog à la Twitter speciaal voor onderwijsgeevenden en leerlingen: <http://www.edmodo.com>.

Wiki In het hele spectrum van mogelijkheden die je hebt om te publiceren is er één die je op voorhand nader zou kunnen verkennen. Die verkenning biedt dan meteen het voordeel dat je je gericht en goed over een bepaald onderwerp kunt laten informeren. We doelen op wiki, wikipedia en wikispaces. Met deze lijst URL's over het fenomeen Wiki bieden we een eerste, vooral ook op leerlingen gerichte introductie van het onderwerp: <http://wiki.startkabel.nl>, www.schoolpost.nl/pdf/kennisnet/kn051.pdf, www.kennisnet.com/.../informatiewijzerwikisinhetonderwijs.pdf, <http://wikikids.wiki.kennisnet.nl/Hoofdpagina>, www.frankwatching.com/.../wiki-adoptie-kinderspel-wikikids-op-wikiwednesday.

Live video chat of conferentie Een voor de hand liggende, unieke technologische mogelijkheid om live contact met derden te hebben is de beeld-en-geluid chat. Iedereen die over een computer, internet-aansluiting en een werkende webcam beschikt kan zo'n beeld en geluid chat organiseren.

De meest gebruikte software voor videochat is Skype. Als de partners (in ons idee groepen leerlingen) allemaal een Apple computer hebben, kun je iChat gebruiken; het werkt heel goed en eenvoudig. Een praktisch probleem is de opname (de registratie) van de conferentie. Toch zijn ook hier met een beetje kunst- en vliegwerk goede kostenloze mogelijkheden.

Het kunst- en vliegwerk is bijvoorbeeld gebaseerd op het feit dat je op het niveau van je videokaart een deel van het venster moet kunnen vastleggen, het audio moet kunnen 'doorlussen' en een scherm-opname-programma, zoals Jing of Camtasia moet gebruiken.

In Nederland is Naturalis met z'n aanbod aan scholen om een expert-in-de-klas te brengen een prima voorbeeld van een videoconferentie, waarbij met eenvoudige en haalbare middelen, de klas onder eigen regie contact met een derde partij (de deskundige in de klas) kan hebben. Voor het Nederlandse onderwijs faciliteert Surf het opzetten en toepassen van videoconferenties. Op de How-to pagina van Surfgroepen is een rubriek opgenomen met de titel 'Webconferencing'. Het is onder meer gebaseerd op Adobe Connect en iSight: <https://www.surfgroepen.nl/sites/communitysupport/surfgroepen/support/Pages/Overzicht%20How%20to%27s.aspx>.

Podcasting Het idee van een podcast is het maken van een audiomagazine, een hoorspel, een radioreportage of een radiodocumentaire, en ervoor zorgen dat zodra er een nieuwe aflevering in de lucht is, je publiek daarover bericht krijgt en het nieuwe programma kan downloaden.

Het werkt vooral bij projecten, waarbij er een inhoudelijke relevantie is, bijvoorbeeld in de vorm van een interview met iemand of met meerdere personen, die zich uitspreken over een bepaald onderwerp. Er zijn beroemde 'bibliotheken' met oorspronkelijke verhalen van mensen, een beetje zoals vroeger de radioreportages van Ate Doornbosch in het radioprogramma 'Onder de Groene Linde', waarin mensen in allerlei regio's aan het woord kwamen en in hun eigen dialect liedjes zongen.

Een stimulerend overzicht van how-to's en voorbeelden van podcasting, vooral in het onderwijs, vind je bij Apple (in alle opzichten aan te bevelen als bron om in het onderwijs actief tools te gebruiken; de educational seminars; niet uitsluitend gericht op Apple computers!): http://edseminars.apple.com/seminars/online_event.php?eventID=1.

Virtuele werelden Nog een wereld van 'tools', die de meeste leerlingen wel kennen in de vorm van de computerspellen. We staan hier niet stil bij de betekenis en de eventuele nadelen van het besteden van tijd in een virtuele wereld. Er zijn veel interessante documentaires die je een blik geven in de wereld van de mensen, die eigenlijk al helemaal zijn geëmigreerd naar een virtuele wereld.

Zodra je op school zit krijg je te maken met opdrachten, waarbij je je moet verdiepen en verplaatsen in het leven en het werk van anderen. Op dat moment loop je aan tegen een fenomeen, waarbij beelden uit de echte wereld, maar ook bijvoorbeeld de gang van zaken in een echt bedrijf of een echte organisatie helemaal is 'nagemaakt'. Hiervoor wordt vaak ook de term 'simulatie' gebruikt. De computer toont een bepaalde werkelijkheid, alsof je er zelf in rondstapt en alsof je zelf meedoet in de gang van zaken.

Het rondstappen in een virtuele wereld moet je ook wel heel letterlijk nemen als je naar het internet zelf kijkt. Er zijn nogal wat schema's en plattegronden waarin je kunt rondlopen en die je een (dat is echt wel echt) beeld geven van het internet zelf. Zo is er het voorbeeld van de ondergrondse trein in Tokio, met allerlei lijnen en stations, waar je kunt uit- en overstappen en waar je als het ware in de hele wereld van het internet kunt reizen. Dit vinden wij een tool om het internet; het web 2.0, met al z'n 'stations' te kunnen begrijpen: <http://informationarchitects.jp/start>. Informatie over een nieuwe versie (Web Trend Map 4) vind je hier: <http://informationarchitects.jp/wtm4>.

Als je nu toch met je klas aan een project werkt, dan zou het in veel gevallen zo kunnen zijn, dat je een bestaande simulatie (virtuele wereld) van het onderwerp op het internet kunt vinden. Het is misschien even zoeken, maar alleen al van plaatsen, pleinen, gebouwen, wijken, dorpen, landschappen in ons land en in het buitenland zijn als VR-panorama beschikbaar. Maar behalve de panorama's zijn er ook de VR-objecten en daarmee komen we op een belangrijk aanbod van de instellingen voor cultureel erfgoed en musea. Begrijp goed, dat veel voorwerpen, die tot voor kort alleen in het echt, in het museum, achter glas of achter slot en grendel waren, nu als 3-D object beschikbaar zijn. Aanpakken, van alle kanten bekijken en vooral de delen aan de binnenkant of aan de achterkant kunnen bekijken; dat is de virtuele wereld op een hele spannende manier.

Om zogenaamde VR-panorama's, objecten of scènes te maken hoeft je geen kostbare apparatuur of technologie te bezitten. Een gewoon digitaal fototoestel, als het kan een statief en een eenvoudig VR programma zijn voldoende om panorama's van je eigen omgeving, virtuele objecten of complete virtuele ruimtes, te laten maken. Het probleem bij het maken van dit soort 'objecten' in de klas is meestal dat de leraar en de leerlingen niet het idee of de ervaring hebben dat VR dingen heel zinvol kunnen zijn als werkvorm. Denk bijvoorbeeld aan het virtueel in beeld brengen van de eigen school of een fabriek in de buurt. https://developer.apple.com/documentation/QuickTime/InsideQT_QTVR/2Chap/2-QTVR-Authoring.html.

Direct toepasbaar voor leerkrachten en andere opvoeders

Vanzelfsprekend zijn alle aanbevelingen en verwijzingen voor tools in de rubriek 'direct toepasbaar voor leerlingen' ook geldig voor leerkrachten. Meer nog: de onderwijzer(es) zou op z'n minst de tools die in die rubriek zijn vermeld ook zelf in de vingers moeten hebben om de leerlingen die die diensten willen gebruiken, te kunnen bijstaan. Hieronder volgen nog enkele aanvullingen voor leerkrachten.

Blogs Alleen over het verschijnsel zelf zijn honderden blogs in de lucht (meta blogs!). We geven alleen links naar forums en tips op een basaal niveau. Lorelle VanFossen: <http://lorelle.wordpress.com/tag/blogging-tips>. Bloggen in het Nederlandse primair onderwijs, is het centrale thema op de edublog kring: <http://edublogkring.no-ip.org>. Een leerkracht is goed voorbereid op de ins en outs van het bloggen op basis van de site van

Robin Good: How to blog: A Beginner's Blog Publishing Guide.
http://www.masternewmedia.org/independent_publishing/blogging-how-to-blog/guide-to-publishing-first-blog-20071104.htm.htm.

Heel interessant zijn, nu even via de site van Robin Good, de uitspraken van tientallen internet goeroes over de zin en de onzin van bloggen. De uitspraken zijn in filmclips bevat: The WeblogProject:
http://www.theweblogproject.com/why_the_weblog_project.htm

Bij het opzetten van een blog mag verschil worden gemaakt tussen een basisblog, waarbij geïllustreerde verhalen worden geplaatst, waarop derden commentaar kunnen geven (enz.) én de wat geliktere toepassingen, waarbij zowel qua opmaak als qua functionaliteit, heel veel speciale dingen mogelijk zijn.

Een functionaliteit die een wat gevorderde gebruiker van blogs allicht wil gebruiken is het fenomeen RSS. Het staat voor Really Simple Syndication en biedt de mogelijkheid om de actuele toevoegingen in verschillende, door jezelf te kiezen websites en blogs, in één oogopslag te kunnen zien. Je krijgt als het ware een voortdurende stroom tips van nieuwe bijdrages en onderwerpen in websites en blogs. Als sites en blogs deze functionaliteit aanbieden herken je dat aan het RSS logo. Voorwaarde is, dat je je per website of blog op zo'n RSS feed abonneert. Je vindt praktische informatie op: <http://www.google.com/support/reader>. En zie daarin: de 'Help' onderwerpen. Je kunt je RSS feeds lezen en op een rij zien in bijvoorbeeld Google Reader: <http://www.google.nl/reader>. Om Google Reader en andere Google faciliteiten te kunnen gebruiken moet je wel eerst een Google account aanmaken.

Webquest Het fenomeen 'webquest' is een goed voorbeeld van het zinvol leren toepassen van webfaciliteiten om een eigen informatief doel te bereiken. Bij webquests is vooral de samenwerking tussen leraar en leerlingen van belang; de leraar zet alvast wat piketpalen uit op het internet en leerlingen volgen die piketpalen, maar krijgen vooral ook opdrachten, om zelf de nodige paden te bewandelen en de informatie te verwerken; het leidt in principe tot een 'eigen productie' die als een blog weer door andere leerlingen gebruikt kan worden.

Een voorbeeld is een Belgische basisschool waar de leerlingen van groep 7/8 de opdracht krijgen om een soort gids over hun woonplaats 'Geel' te maken. De opdracht past in de activiteiten van het vak wereldoriëntatie. Om die gids te kunnen maken moeten ze verschillende vragen uitwerken en daarbij een tweetal voor de handliggende websites over de gemeente gebruiken; de wikipedia pagina en de website van de gemeente zelf. Zie: <http://www.kabage.be.ict/webquest/geel/index.htm>. Zo'n webquest kan elke leerkracht over een bepaald onderwerp in de directe eigen omgeving maken. Het dwingt leerlingen tot gericht zoeken en het eveneens heel gericht verwerken van de gegevens tot een eigen publicatie. Meer achtergrondinformatie voor leerkrachten in het

basisonderwijs onder meer op: <http://www.nelliemuller.com/WebQuestsbyNellieDeutsch.htm>. De site bevat inspirerende en gedetailleerd uitgewerkte voorbeelden van webquests. Webquest in het onderwijs (ook: basisonderwijs): <http://www.webkwestie.nl>, <http://www.webquest.be>. Via deze site ook een link naar de grote bron van de wereld van de webquests: webquest 101: <http://www.teachersfirst.com/summer/webquest/quest-b.shtml>. En de 'bijbehorende filmpjes' op YouTube: <http://www.youtube.com/watch?v=o4rel5qOPvU> en <http://www.youtube.com/watch?v=Cyht-ehlAWY&feature=related>.

Tijdlijn Een onderdeel van een Webquest zou al gauw een tijdlijn kunnen zijn. Ook het maken van een tijdlijn is een belangrijke en spannende werkvorm in de wereld van de geschiedenis. In combinatie met een webquest kunnen leerlingen hun eigen tijdlijn samenstellen en dat is dan een goed voorbeeld van actieve cultuurwijsheid met – in beginsel – grote educatieve waarde. Die waarde schuilt onder meer in het kunnen integreren van verschillende media; teksten, foto's, animaties en filmpjes. Je laat kinderen zinvolle tijdlijnen maken met het hulpprogramma TimeRime (basic account is gratis; de educatieve versie is niet gratis, wel mooi 'open' gemaakt en redelijk betaalbaar voor een school – 99 euro per jaar). TimeRime is een internationaal opererend Nederlands product van Marijn Bom c.s. in Rotterdam: http://www.education.timerime.com/index_nl.html.

Mobile teaching en mobile learning Voorlopig is het actieve gebruik van een smartphone nog niet weggelegd voor het alledaagse onderwijs. De technologie is nog niet voldoende gestandaardiseerd en met name de afzonderlijke abonnementen op dataverkeer met een smartphone zijn nog veel te duur. Maar zo'n op het eerste gezicht futuristisch tool is toch nu al beschikbaar voor leerkrachten die een iPhone bezitten en gebruiken. We vinden het de moeite waard de toepassing 'Educate' hier te vermelden, omdat het een ideale combinatie van functionaliteiten lijkt om je onderwijs te organiseren en uit te voeren. Ideaal omdat er – zo lijkt het – alle doodnormale functies inzitten die je voor het alledaagse onderwijs zou moeten kunnen gebruiken: Maak een rooster / lessenschema, houd de aanwezigheid en de prestaties van je leerlingen bij, zet gegevens heen en weer tussen je iPhone en je persoonlijke pagina op Moodle e-learning, heb de beschikking over een lijst met leerstrategieën en houd vanuit Educate en Facebook contact met collega's. Educate wordt uitgegeven door: <http://www.ikonstrukt.com>.

Surfnet en Kennisnet houden de vinger aan de pols met betrekking tot Mobile Learning; het gebruik van een PDA, Smartphone, iPhone of ander mobiel apparaat voor draadloze telefonie, datatransmissie en gps: <http://mobieleonderwijsdiensten.nl>. Via die site onder meer deze inspirerende publicatie: http://cllab.waag.org/files/Wereld_als_leeromgeving_0.pdf.

1000-en-1 'tools' voor leraren Deze lijst is nog een stuk uitgebreider dan die voor leerlingen, omdat er ook 'hulpmiddelen' bij horen die als het ware opdrachten en interactieve informatie bevatten, waarmee vervolgens leerlingen aan de slag kunnen. Met name de instellingen voor cultuureducatie, de musea bieden duizenden programma's, op basis waarvan leerlingen informatie verwerven en verwerken. We verwijzen hier hoogstens naar een paar stereotiepe voorbeelden. Maar eerst, de 'open source' auteurs-omgevingen, waarmee leerkrachten zelf het nodige lesmateriaal kunnen ontwikkelen en op het internet kunnen zetten. Gelukkig hoeven we ook hier niet zelf het webwiel opnieuw uit te vinden: <http://school.discoveryeducation.com/schrockguide/edtools.html>. Hier gaat het om het overzicht aan educatieve tools, zoals het is samengesteld door Kathy Shrock. Eén van de verwijzingen is Kathy's eigen overzicht van online tools voor het gebruik in de klas: de, wat zij noemt 'The icing on the cake': <http://kathyschrock.net/cooking>. Maar er is ook nog deze vorm, om een helder en duidelijk te krijgen van de verschillende web 2.0 tools. Dat zijn de op YouTube razendpopulaire filmpjes onder de verzameltitel: 'Lee Lefever explains in plain English'. Alle populaire web 2.0 activiteiten komen aan de orde: Twitter, Social Media, Blogs, Social Networking, Social Bookmarking, Search Strategies, Wikis, Zombies, Photo Sharing, Podcasting, Twitter... all in Plain English. Er zijn inmiddels al 67 van die zeer eenvoudig gemaakte filmpjes (uitgeknipte poppetjes en pijltjes...), die voor de liefhebbers, zeer toegankelijke en essentiële instructies bevatten voor al die nieuwigheden op het internet. <http://www.youtube.com/user/leelefever?view=videos>. Het is trouwens 'mooier' om diezelfde filmpjes op de site van commoncraft.com in een hogere resolutie te bekijken: <http://www.commoncraft.com>.

Behalve deze 'algemene tools' zijn er natuurlijk ook de direct toepasbare programma's op het internet, waarbij de leraar heel direct wordt begeleid, om leerlingen aan het werk te zetten. Een voorbeeld uit de wereld van de mediawijsheid, waarbij het om de afzonderlijke stappen in het produceren van een film gaat (scenario, regie, productie, acteren, monteren, enzovoort): <http://www.learner.org/interactives/cinema>.

Achtergrondinformatie voor leerkrachten en andere opvoeders

Mediawijsheid Het concept mediawijsheid is in Nederland en in de ons omringende landen een actueel en spraakmakend onderwerp. In Nederland is het idee dat er wat aan mediawijsheid in het onderwijs moest gebeuren op een actuele manier aangekaart door de Raad voor Cultuur. Het door de Raad voor Cultuur voorgestane beleid wordt nu uitgevoerd door instituten zoals het Expertisecentrum Mediawijsheid, Kennisnet, Cultuurnetwerk en Instituut Beeld en Geluid.

Inspirerende en gedegen publicatie op het gebied van mediawijsheid worden in eerste instantie eigenlijk altijd gevonden bij de Amerikanen; wie zoekt naar 'media literacy' vindt vele publicaties en verwijzingen naar instituten en activiteiten. In dat kader vinden we een complete bronvermelding en de elementaire artikelen over de onderwijskundige

betekenis van het begrip 'media literacy' bij het 'Center for Media Literacy'. Een gezonde studieuze basis wordt gelegd met de artikelen 1 en 2: Elisabeth Thoman: Skills and Strategies for Media education (1993) – http://www.medialit.org/reading_room/article1.html; en Renee Hobbs: Seven Great Debates in the Media Literacy Movement (2001) – http://www.medialit.org/reading_room/article2.html.

Met de term Wikiwijs wordt het beleid van het Ministerie OCW aangeduid, met betrekking tot digitaal lesmateriaal: Wikiwijs; projectleiding Open Universiteit en Kennisnet: <http://www.minocw.nl/wikiwijs/index.html>. Via die site Kamerstukken, Notities en Adviezen van de Onderwijsraad met betrekking tot Wikiwijs.

Voor leraren in het lager onderwijs die zich verder willen verdiepen in het fenomeen ICT op school. Zie een onderdeel van de overigens ook zeer goede bron: *Klascement.net*, een Vlaamse portaalsite voor en door het onderwijs: <http://klascement.net/zoeken/ictmenulo>.

Inspirerende praktijken bij onze burens Maar niet alles wat van ver komt hoeft goed te zijn: Er zijn ook heel betaalbare en minstens zo inspirerende publicaties en voorbeelden bij onze directe burens te vinden. In België zijn het de collega's van het 'platformrondmediawijsheid.be': http://www.platformrondmediawijsheid.be/index_flash.html. Bij deze vrienden van de Ambrosiastafel spat het er van af dat zij heel concrete en spannende projecten met jongeren hebben opgezet en ook nu uitvoeren, waarbij media-activiteiten ook echt leiden tot mediabewustzijn. Alleen al de thema's op de website van het 'platformrond' spreken boekdelen: Dialoog – Samen nadenken over media; Inspiratie – Hoe bepalen media onze gemeenschappelijke kijk op de wereld; en Leren – Media in onderwijs en opvoeding. Paul Bottelberghs, Ann Langelet, Lies Deschietere en anderen zijn gelukkig ook al 'gespot' door het Nederlandse cultuurnetwerk.nl en bieden in Nederland de nodige inspirerende inleidingen en workshops op het vlak van het geïntegreerde gebruik van media in vernieuwende, educatieve projecten.

In Duitsland wijzen –in tegenstelling tot het Belgische Ambrosiastafel– we op een groot nationaal project. De Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) geeft een reeks publicaties, tips en handleidingen uit die een degelijke basis voor mediawijsheid-activiteiten vormen. Opvallend zijn de concrete invullingen, waarbij het in veel gevallen gaat over kwesties als regionale samenleving, beleving van de actuele geschiedenis zoals de tweede wereldoorlog en projecten gericht op emancipatie en anti-discriminatie. De publicaties zijn thematisch gerangschikt en we bevelen vooral de publicaties onder het thema Medien en daarbinnen bijvoorbeeld 'Open Source' aan: <http://www.bpb.de/themen/W112G1,0,0,Medien.html>, http://www.bpb.de/themen/32K5CW,0,0,Open_Source.html, <http://www.bpb.de/themen/8WV1ZQ,0,0,Glossar.html>. Bij het BPB is ook deze publicatie verschenen, die als .pdf is te downloaden: <http://freie-software.bpb.de/Grassmuck.pdf>.

In Engeland vinden we op het Engelse kanaal 'teachers.tv' honderden films over allerlei onderwerpen, ook over 'media literacy' en 'local culture'. Na een eenvoudige aanmelding kun je vrij over alle films van teachers.tv beschikken en ze downloaden om er nog eens op je gemak naar te kijken, er voorbeelden uit te halen en eventueel te gebruiken in de discussie met collega's over kwesties die ook in deze brochure aan de orde worden gesteld. Over jongeren en internetgebruik is er bijvoorbeeld deze prima documentaire: http://download.teacher.tv/download/C2775001_500k.mov. En deze 'Building a multimedia web page (Grade 9)': http://download.teacher.tv/download/C1175001_500k.mov.

De aanbevelingen van bovengenoemde Belgische, Duitse en Engelse achtergrondinformatie en praktijkvoorbeelden van 'mediabewustzijn' (anders dan de meer op neutrale en spelletjesachtige doe-activiteiten gerichte 'mediawijsheid') als educatieve doelstelling, herkennen we ook in Nederland op tal van plaatsen. Als inspirerend voorbeeld de webactiviteiten van Henk van Faassen, een voormalige leraar van een Freinetschool: <http://www.taalvormingentaaldrucken.nl/index.html>. Opvallend bij de insteek van Henk van Faassen is de constatering dat taalvorming niet alleen slaat op de verbaal-linguïstische activiteiten (leren lezen en schrijven), maar ook over 'andere taalvormen'. 'taal en beeld' en 'tekens en betekenissen'. Dat zijn stuk voor stuk essentiële ingrediënten van de educatieve activiteiten onder de noemer mediabewustzijn.

Zoeken en vinden

Googelen als tweede natuur Het is voor elke computergebruiker en zeker ook voor jongeren een tweede natuur geworden: het googelen. De ooit klein begonnen zoekmachine dekt nu alle hoeken en gaten van de hele wereld af, voor zover er iets over op het internet staat en vindt op basis van heel gewone begrippen en gecompliceerde zoekformules alles en iedereen in en om een bepaald onderwerp.

In deze paragraaf van ons overzicht is het heel verleidelijk om voorbeelden uit projecten die een inhoudelijk/thematisch startpunt hebben te nemen, als illustratie van het idee dat je al zoekend op een schat aan gerichte, spannende en vaak zelfs ook interactieve informatie over 'het doet er niet toe wat', kunt komen. In deze paragraaf noem ik vooral de, op het Nederlandse (basis-)onderwijs gerichte onderzoeken en beschouwingen, die richting geven aan het idee van 'zoeken en vinden' op het internet. Bijvoorbeeld dit rapport van Internet Society Nederland, 2002. Navigeren op de informatieocean manifest voor de herwaardering van de autodidact: <http://isoc.nl/publ/NavigerenOpDeInformatieocean.pdf>.

Op school in de klas is de algemene zoekmachine Google misschien net iets te veel. Het levert in veel gevallen een grote lijst met hits op waarbij het lastig selecteren is. Voor dat doel is er Wikimindmap. Voor het gebruik van Wikimindmap op school heeft André Manssen, leraar in het basisonderwijs en naar eigen zeggen 'edublogger', een prima inleiding gegeven: <http://computersindeklas.web-log.nl/computersindeklas/2009/06/website-gespot.html>.

Visuele kennisconstructie Een belangrijk element bij het gebruik en de beoordeling van afbeeldingen in het onderwijs wordt aangeduid met de term visuele kennisconstructie (Visual knowledge building). Daarbij gaat het om een passief /perceptief aspect en een actief/inhoudelijk en pragmatisch aspect. Belangrijk is het eeuwenoude gegeven dat een beeld op een heel directe manier bij de ontvanger tot informatie, tot een concept van hoe een bepaalde werkelijkheid er uit ziet leidt. Met name het gegeven van de directheid van 'afbeeldingen' als bron van informatie en ideeën is van alle tijden. Met alle bijzondere varianten die daarbij horen. Het is een belangrijke verbreding op het uitsluitend in verbale bronnen zoeken van informatie; ook alle andere 'teksten' zijn van invloed op de informatie en vooral op de conceptuele verwerking van die informatie.

Op de grens van het 'passieve' en het 'actieve' gebruik van 'afbeeldingen' is er de wetenschap die zich bezighoudt met het vormgeven van informatie en ideeën in beelden. Niet alleen zichtbaar in audiovisuele media (radio, film, televisie, op het internet) of crossmediaal, maar ook als praktische invulling van het begrip cultuur. Daarover gaat de wetenschap die aangeduid wordt met de term visuele antropologie en ligt een nog vrij onontwikkelde link naar visuele pedagogiek. Een kleine 100, direct beschikbare sleutelbronnen over visuele antropologie: <http://www.visualanthropology.net/papers.php>.

Zelf produceren

Audiovisuele educatie Er is in Nederland een zekere traditie op het gebied van actieve cultuur- en media-educatie. Het was en is vooral het pionierswerk van tientallen, min of meer alleen opererende leerkrachten, die deze activiteiten invulden en invullen. Nu, in 2009, is het heel gebruikelijk en voor de hand liggend, dat er op school, in de klas, foto's worden gemaakt, leerlingen op reportage gaan, een animatie- of speelfilm maken en de resultaten ook op het internet (YouTube en andere kanalen) verspreiden.

Daarvoor, vanaf de 60-er jaren van de vorige eeuw, bestond een verschil in benadering tussen de audiovisuele media 'technocraten', verenigd in de, door de nationale overheid gesteunde, organisaties zoals het NIAM (Nederlands Instituut voor Audiovisuele Media) én de leerkrachten die de nieuwe media als een bron van emancipatie, participatie en vooral creativiteit zagen. Het leidde tot veel goede voorbeelden van door leerlingen gemaakte films: animaties, reportages, documentaires en speelfilms. Vooral de verkenning van de verschillende genres en stijlen speelde in de optiek van de leerkrachten een belangrijke rol.

Die laatste invalshoek komen we nog altijd tegen bij een belangengroep, die cultuur- en mediawijsheidactiviteiten, vanuit een mengeling van cinematografie en vernieuwende pedagogiek, verkent. Een voorbeeld hiervan is het Tijdschrift voor Kunst en Cultuur in het Onderwijs: Kunstzone (<http://kunstzone.nl>), zie vooral het themanummer van mei 2009: 'Cultureel erfgoed'. En daarbinnen: Vereniging Audiovisuele Educatie (VKAV).

Onder de kop 'zelf produceren' vinden we vele hulpmiddelen die door leerlingen en de leerkracht kunnen worden gebruikt om zelf fotoseries, reportages, animaties, films, virtuele werelden, hoorspelen en dergelijke te produceren en te publiceren. Wie eerst een stimulerend beeld wil krijgen van hoe het er uit ziet, als je samen met kinderen in de klas, zelf gaat produceren, moet vooral dit filmpje zien van de Basisschool de Liaan in Helden: <http://www.leraar24.nl/video/details/24,161/multimedia-in-de-klas>.

Dankzij de reportage over de activiteiten van de leerlingen van basisschool de Liaan in Helden, maken we nader kennis met de website Leraar24. Leraar 24 is een samenwerking tussen Kennisnet, Open Universiteit (Ruud de Moorcentrum), SBL en Teleac/NOT. De verschillende invalshoeken van mediawijsheid worden goed geïllustreerd met filmpjes en behalve het al eerder genoemde filmpje over media-actieve leerlingen op een basisschool in Helden, ook een impressie van een scholengemeenschap in Etten-Leur waar geïntegreerde projecten worden uitgevoerd: Internet kritisch gebruiken, foto's manipuleren en zelf een videoclip maken (ter gelegenheid van de diploma-uitreiking). Op leraar24 ook een compact artikel over mediawijsheid en links naar andere bronnen: <http://www.leraar24.nl/thema/dossier/212,9/mediawijsheid>. Deze pagina bevat heel veel prima verwijzingen, onder andere naar [http://www.leraar24.nl/video/details/24,219/het-kan-mediawijsheid-op-school?cms\[cm24\]\[download\]=1](http://www.leraar24.nl/video/details/24,219/het-kan-mediawijsheid-op-school?cms[cm24][download]=1). Over projecten onder leiding van Sjaak Jansen op de Katholieke Scholengemeenschap Etten-Leur: <http://www.leraar24.nl/thema/dossier/212,77/multimedia-in-de-klas> en <http://www.leraar24.nl/thema/dossier/212,80/digitaal-vertellen>.

Informatie en tips die direct gericht zijn op kinderen en die ook een behoorlijke mate van interactiviteit hebben, vind je hier: <http://kidsvid.altec.org>. Deze interactieve info heeft weliswaar een hoog USA-gehalte, maar de voorbeelden en verwijzingen zijn goed gekozen en vooral voor kinderen herkenbaar. Er staan ook een paar aardige voorbeelden van een klei-animatie en een actualiteit-item (boek recensie) op de site.

We maken een film Wat is een eenvoudig programma voor kinderen om van foto's en filmopnames, in combinatie met teksten en geluid (stem, effect, muziek) een film te maken? In principe willen we een eenvoudig programma gebruiken dat óf als freeware, of tegen niet al te hoge kosten aangeschaft kan worden en waarmee kinderen in principe snel ook zelf uit de voeten kunnen en beelden, filmfragmenten en geluiden in elkaar monteren tot een kant-en-klare film. Het programma moet ook goed uit de voeten kunnen met verschillende genres: het fotoverhaal met stem, effecten en muziek, een reportage, een documentairefilm of een speelfilm, met de nodige montage-effecten. Er zijn, vanuit bovenstaand gegeven, twee standaardprogramma's op de markt; voor een PC onder Windows, Microsoft Movie Maker (nu voor de nieuwste versies van Windows een onderdeel van Windows Live, onder de naam Windows Live Movie Maker). Over Windows Movie Maker is er op het moment dat we dit schrijven

nogal wat commotie; de liefhebbers schrikken van de nieuwe aanpak van dit programma en Microsoft heeft nu alleen nog maar een beta versie in de lucht voor Vista, maar werkt aan een versie voor Windows 7, eind 2009. Voor een Apple computer is er iMovie. Ook Apple's iMovie heeft in de jongste versie iMovie '09 opnieuw nogal wat veranderingen ondergaan en is al een paar jaar niet meer gratis. Het maakt deel uit van het grotere pakket iLife, waarin ook iPhoto, iPhoto, iWeb en iDVD zitten. De leveranciers bieden zelf uitstekende instructie en begeleiding bij het werken met deze programma's.

Nast Windows Movie (Live) Movie Maker en iMovie zijn er een aantal andere programma's op de markt waarmee je het ook zo kunnen. Natuurlijk zijn er de wat grotere montage-programma's zoals Adobe Premiere en Final Cut Pro (ook Avid Liquid 7 en Sony Vegas Pro), maar die laten we voor het alledaagse onderwijs en de toepassingen in de klas maar even liggen. Wel redelijk betaalbaar (rond de 100 Euro) zijn Corel Video Studio, Vegas Movie Studio, Pinnacle Studio V12 en Magix Video deluxe. Meer en gratis programma's voor video montage: <http://desktopvideo.about.com/od/softwarereviews/p/VegasStudio.htm>, en ook <http://desktopvideo.about.com/od/softwarereviews/p/PinnacleStudio.htm>, <http://www.virtualdub.org/> en <http://www.jahshaka.org>. Voor de mac: http://www.download.com/HyperEngine-AV/3000-2183_4-10299937.html?tag=lstpop-0-10&cdlPid=10362662. Online editen: <http://desktopvideo.about.com/od/editingsoftware/p/jumpcut.htm>

Een merkwaardig video montage programma is Muvee Reveal: voor wie niet zelf wil zitten monteren, maar wel z'n 'basismateriaal' (foto, filmclips, geluiden, muziek) op een rijtje heeft liggen. Muvee Reveal (het kost ongeveer 100 dollar) vraagt je om een bepaalde stijl te kiezen (bijvoorbeeld Adrenaline Rush, Mix it up, PhotoGenie en Halloween Horror) en ziedaar, het programma maakt er in die stijl een montage van. Is misschien wat erg a-creatief, maar het resultaat is 'overdonderend'. Nog een praktisch bezwaar: Een pakketje van 3 effecten kost 15 dollar: <http://www.muvee.com>.

Wie in de klas de leerlingen aan het werk zet en een film laat maken, zal vroeg of laat willen publiceren. Voor leraren is er dan de wiki van Surf: Video, hoe doe ik dat? <http://www.video2learn.nl/index.php/Video2Learn>.

Als je als begeleider van een filmmontageproces wat meer kennis op wilt doen over dat proces, dan zijn er tal van bronnen, waarbij met name *about.com* (in dit geval over desktop) video altijd een hele praktische introductie levert. About.com verwijst bijvoorbeeld naar 22 Movie Maker tutorials en 15 iMovie handleidingen. About.com blijft ook een prima bron voor informatie over het educatieve gebruik van video's.

Ook het Nederlandse hobbyblad Computertotaal biedt al sinds jaar en dag tips, verwijzingen en cursussen op het gebied van beeld- en geluidsbewerking. We noemen het als voorbeeld van een handig,

praktisch tool waardoor je als begeleider van een technisch proces redelijk beslagen ten ijs kunt komen. Een voorbeeld is het gebruik van Picasa om een lopende diashow te maken, inclusief teksten en geluid: <http://www.computertotaal.nl/web/Artikelpaginas/Cursus-artikel/Picasa-Filmpjes-van-uw-fotos-maken.htm?zone=filmenmuziek>

Het Grote Archief van de bewegende beelden bevat een unieke collectie films, vaak heel geschikt voor gebruik in de het onderwijs. De films zijn in verschillende kwaliteiten, waaronder ook hele hoge kwaliteit (dat is nog eens wat anders dan YouTube): <http://www.archive.org/details/movies>. Zo'n archief zou je regelmatig moeten screenen op bruikbaar materiaal. In mijn eigen zoektocht stond er een film in de etalage waar ik zonder verdere bedoeling of verwachting op klikte.: http://www.archive.org/details/Sita_Sings_the_Blues.

Als je je toch als producent van audiovisuele en internet gebaseerde producties verder wilt scholen en ontwikkelen, dan is hier een URL met het overzicht van de '100 Best Blogs for Film and Theater Students'. Daar kun je het dan voorlopig mee doen! <http://www.bestuniversity.com/blog/2009/100-best-blogs-for-film-and-theater-students>.

/ BRONNEN

- Adriaans, W., J. Van den Berg, L. Breure & A. Melief. 1998.** *Alles uit de kast. Op weg naar een nationaal investeringsprogramma digitale infrastructuur cultureel erfgoed.* Wetenschappelijk Technische Raad SURF.
- Anderson, Paul. 2007.** *What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education.* JISC Technology & Standards Watch.
- Bakker, Piet. 2005.** *Trends in het mediagebruik van jongeren.* Lezing op het symposium MA Journalistiek, 3 februari 2005.
- Bennet, Sue, Karl Maton & Lisa Kervin. 2008.** The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology.*
- Bontekoning, Aart & Mainka Voorhout. 2009.** Screenagers delen kennis. Invloed generatieverschillen op informatiemanagement. *Informatie professional* 04, 2009, p. 22-27.
- Boschma, Jeroen & Inez Groen. 2007.** *Generatie Einstein. Slimmer, sneller en socialer. Communiceren met jongeren van de 21e eeuw.* (2de editie). Amsterdam: Pearson Education.
- Bouma, Japke-D. 2008.** Vergeet de klas, pak mobieltje en laptop. *NRC Handelsblad*, 27-28 september 2008, p.2.
- Broeckmans, Anneke, Tineke Krol, Dick Ratering, Jan Rutges en Felix van der Werf. 1978.** *Ervarend leren; gebaseerd op de pedagogische ideeën van Paulo Freire.* Amersfoort: De Horstink.
- Centre for Information Behaviour and the Evaluation of Research (CIBER). 2008.** *Information behaviour of the researcher of the future.* London: UCL. Online: <https://www.ucl.ac.uk/slais/research/ciber/downloads>.
- De Haan, Jos, Christian van 't Hof & Rinie van Est. 2006.** De digitale generatie. In: Jos de Haan & Christian van 't hof (Eds.) – *Jaarboek ICT en samenleving 2006. De digitale generatie.* Amsterdam: Boom. (p. 11-23)
- Freinet, Célestin. 1965.** *Die moderne französische Schule.* Vertaald uit het Frans. Paderborn: Schöning.
- Fröling, Hans. 2009.** *Tools bij mediawijsheid en cultuurwijsheid.* Rapport in het project Cultuurwijsheid. Hogeschool Utrecht.
- Gorissen, Pierre. 2006.** *Social Software in het onderwijs.* Zoetermeer/Eindhoven: Stichting Kennisnet ICT op School / Surfnets bv en Fontys Hogescholen.

- Hermes, Joke & Skylla Janssen. 2006.** De nieuwe contentmakers. In: Jos de Haan & Christian van 't hof (Eds.) – *Jaarboek ICT en samenleving 2006. De digitale generatie*. Amsterdam: Boom. (p. 159-175)
- Kanters, Emiel & Harry van Vliet. 2009.** *Web 2.0 als leermiddel. Een onderzoek naar het gebruik van nieuwe internettoepassingen door jongeren*. Kennisnet onderzoeksreeks – ICT in het onderwijs nr. 11. Zoetermeer: Kennisnet ICT op school.
- Kokkeler, Ben, Sacha van de Graaf, Mijke de Waardt & Emiel Kanters. 2007.** *Laptop per Leerling*. Amersfoort: Bestuur & Management Consultants.
- Kommers, Piet. 2005.** *De les begint: mobieltjes aan!* Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Li, Charlene. 2007.** *Social Technographics*. Cambridge: Forrester Research.
- Mann, Charles. 2006.** Spam + Blogs = Trouble. *Wired*, 14-09, September 2006, p. 104-116. Online: <http://www.wired.com/wired/archive/14.09/splogs.html> (laatst geraadpleegd 9 oktober 2008)
- Nordeman, Levien. 2008.** *Mediawijsheid en de e-cultuursector*. Virtueel Platform (download #1794).
- OCW. 2001.** *Druk op Start. Expressie en reflectie in het digitale domein*. Den Haag: Taskforce eCultuur, OCW.
- **2003.** *Hardt voor cultuur!* Den Haag: Taakgroep cultuureducatie in primair onderwijs.
- **2007.** *Kunst van Leven. Hoofdlijnen cultuurbeleid*. Den Haag.
- OfCom (Office of Communications). 2008.** *Communications Market Report*. United Kingdom.
- Onstenk, Jeroen. 2007.** *Web 2 in de BVE. Informele digitale leermiddelen en web 2.0 in het beroepsonderwijs*. Zoetermeer: Kennisnet ICT op school.
- Owen, Martin, Lyndsay Grant, Steve Sayers & Keri Facer. 2006.** *Social Software and Learning*. Futurelab.
- Qrius. 2007.** *Jongeren07. Alle opties open*. Amsterdam.
- Raad voor Cultuur. 2003.** *eCultuur: van i naar e*. Den Haag.
- **2005.** *Mediawijsheid. De ontwikkeling van nieuw burgerschap*. Den Haag.
- **2008.** *Mediawijsheid in Perspectief*. Den Haag.
- Reynolds, G. 2006.** *An Army of Davids. How markets and technology empower ordinary people to beat big media, big government and other goliaths*. Nashville, Tennessee: Nelson Current.
- Rijken, Dick. 2007.** Netwerkburgers doen het zelf... maar dat gaat niet vanzelf. In: *U bent hier. Zijn er nog vragen?* Gouda: Waterwolf. (p. 13-24)
- Rotte, Matthijs, Niniane Veldhoen & Kees Winkel. 2009.** *Jongeren onderzoek Radio 538*. Utrecht: Hogeschool Utrecht. (Intern onderzoeksrapport CrossmediaLab)
- Schulmeister, Rolf. 2008.** *Gibt es eine >>Net Generation<<? Version 2*. Hamburg: Universitat Hamburg.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP). 2006.** *De tijd als spiegel. Hoe Nederlanders hun tijd besteden*. Den Haag.
- Tapscott, Don. 2009.** *Grown up digital. How the next generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill.

- Ten Brummelhuis, Alfons. 2006.** Aansluiting onderwijs en digitale generatie. In: Jos de Haan & Christian van 't hof (Eds.) – *Jaarboek ICT en samenleving 2006. De digitale generatie*. Amsterdam: Boom. (p. 125-141)
- Valkenburg, Patti, Alexander Schouten & Jochen Peter. 2006.** Jongeren en hun identiteitsexperimenten op Internet. In: Jos de Haan & Christian van 't hof (Eds.) – *Jaarboek ICT en samenleving 2006. De digitale generatie*. Amsterdam: Boom. (p. 47-58)
- Van den Broek, Andries & Jos de Haan. 2006.** Digitale contacten en integratie van allochtone jongeren. In: Jos de Haan & Christian van 't hof (Eds.) – *Jaarboek ICT en samenleving 2006. De digitale generatie*. Amsterdam: Boom. (p. 83-106)
- Van den Eijnden, Regina & Ad Vermulst. 2006.** Online communicatie, compulsief internetgebruik en het psychosociale welbevinden van jongeren. In: Jos de Haan & Christian van 't hof (Eds.) – *Jaarboek ICT en samenleving 2006. De digitale generatie*. Amsterdam: Boom. (p. 25-44)
- Van Dijk, Jan. 2003.** *De digitale kloof wordt dieper. Van ongelijkheid in bezit naar ongelijkheid in vaardigheden en gebruik van ICT*. Den Haag/ Amsterdam: SQM en Infodrome@united knowledge.
- Van Est, Rinie, Christian van 't Hof & Jos de Haan. 2006.** De sociale dynamiek van de digitale generatie. In: Jos de Haan & Christian van 't hof (Eds.) – *Jaarboek ICT en samenleving 2006. De digitale generatie*. Amsterdam: Boom. (p. 179-197)
- Van Rooij, Tony & Regina van den Eijnden. 2007.** *Monitor Internet en jongeren 2006-2007. Ontwikkelingen in Internetgebruik en de rol van opvoeding*. Rotterdam: IVO.
- Van Vliet, Harry. 2008a.** *The zone of proximal media development*. Deventer: Plan B Publishers.
- **2008b.** *Idola van de Crossmedia*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- **2009.** *De Digitale Kunstkamer. Cultureel Erfgoed & Crossmedia*. Utrecht: Hogeschool Utrecht. (Cell Cahier #1)
- Walrave, M., Sunna Lenaerts & Sabine de Moor. 2006.** *Cyberteens@risk? Tieners verknocht aan internet, maar ook waakzaam voor risico's?*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Wijngaards, Guus. 2008.** *Het Sociale Web en het leren*. Hogeschool InHolland.

/ WEBSITES

www.activeworlds.com
www.allianceforchildhood.org
www.portal.beeldengeluid.nl
www.cinekid.nl/nl/educatie
www.citynoise.org/article/768
www.codingmonkeys.de/subethaedit
www.cu2.nl
www.culture.gouv.fr/culture/arcnat/lascaux/en
www.cultuurnetwerk.nl
www.cultuurplein.nl
www.cultuurwijsheid.ning.com
www.digitaledidactiek.nl
www.digitalplayground.nl
www.edu-art.eu
www.filmeducatie.nl
www.filmsforlearning.org
www.gamesatelier.nl
www.giantscreamingrobotmonkeys.com/monkeyjam/index.html
www.hetjongerenonderzoek.nl
www.habbohotel.nl
www.hanimatie.nl
www.hyves.nl
www.ictopschool.nl
www.iksurfveilig.nl
www.internetsoa.nl
www.kennisnet.nl
www.kinderconsument.nl
www.klassestudio.nl
www.klassestudio.nl/deventer/archief
www.krantindeklas.nl
www.k-s-e.nl
www.mediaenmaatschappij.nl
www.mediagenius.nl
www.medialessen.nl
www.mediawijsheid.nl
www.mediawijsheidexpertisecentrum.nl

www.mediawijsheidinperspectief.nl
www.mediawijzer.net
www.monstermedia.nl
www.moviezone.nl
www.netwijs.nl
www.nomc.nl
[picasaweb.google.nl/Aardejournaal/
Aardejournaal2050#5163512206666698482](https://picasaweb.google.nl/Aardejournaal/Aardejournaal2050#5163512206666698482)
www.reklamerakkers.nl/
www.secondlife.com
www.skool.nl
www.stationtostation.nl
www.straاتمuseum.nl
www.sugababes.nl
www.superdudes.nl
www.swah.nl/dossier2050/ (geheime inlogcode 'dossier2050')
www.synchroedit.com
www.toets-it.nl
www.tijdsbesteding.nl
www.webkwestie.nl
www.weetwatjeziet.nl

Zie de bijlage 'Tools mediawijsheid' (p 98 e.v.) voor meer specifieke verwijzingen naar websites.

/ OVER DE AUTEURS EN GEÏNTERVIEWDEN

Hans Fröling is mediapedagoog sinds 1968. Zo was hij in 1973 lid van de werkgroep en medesamensteller, namens de sector binnenschools-audiovisueel, van het rapport Kunstzinnige Vorming in Nederland. De toenmalige Werkgroep Organisatie van het Onderwijskundig Onderzoek ten behoeve van de Kunstzinnige Vorming hield zich bezig met wat later de projecten voor cultuurwijsheid en mediawijsheid zouden worden. Hans Fröling werkt op het ogenblik als hogeschooldocent bij de opleiding ecologische pedagogiek van de Hogeschool Utrecht en is senior onderzoeker in het Lectoraat 'Vernieuwende Opleidingsmethodiek en -Didactiek' van Hans Jansen.

Folkert Haanstra is lector bij het lectoraat Kunst- en cultuureducatie van de Amsterdamse Hogeschool v/d Kunsten. Het lectoraat richt zich op studie en onderzoek op het gebied van de kunst- en cultuureducatie, het is vooral verbonden met de opleidingen voor docent beeldend, muziek, theater en dans. Verder verzorgt het lectoraat de master Kunsteducatie.

Emiel Heijnen is docent vakdidactiek Academie voor Beeldende Vorming, Amsterdamse Hogeschool v/d Kunsten en verbonden aan het lectoraat Kunst- en cultuureducatie. Hij begeleidt het project MediaCultuur, waarbij toekomstige docenten beeldende vorming worden opgeleid in het ontwerpen en uitvoeren van 'mediawijze kunstlessen'.

Emiel Kanters is senior consultant bij Bestuur en Management Consultants (BMC). Hij is met name geïnteresseerd in het toepassen van social media, Web 2.0 en internettechnologie, om de publieke dienstverlening te verbeteren. Hij doet dit met name in de onderwijs- en de cultuursector, maar steeds vaker ook voor gemeenten, provincies, zorginstellingen en andere publieke dienstverleners. Voorafgaand aan BMC heeft hij gewerkt bij onder andere een grote educatieve uitgever en het CITO als e-learning consultant. Daarvoor was hij als ICT consultant werkzaam bij Atos Origin. Hij is zijn carrière begonnen in Rotterdam waar hij een publiek-privaat samenwerkingsverband heeft opgezet om de kloof tussen mens en technologie te dichten.

Gabriël Maassen is directeur Nederlands Instituut voor Filmeducatie (NIF). Het NIF ontwikkelt en coördineert educatie over film en andere media in Nederland en verleent met deskundigheidsbevordering en advies diensten voor kennisontwikkeling op dit gebied. Het instituut bemiddelt de activiteiten en materialen van diverse aanbieders. Daarnaast coördineert hij het een netwerk waarin afstemming en kennisuitwisseling plaatsvindt.

Marco de Niet is directeur Digitaal Erfgoed Nederland (DEN). DEN is het kenniscentrum voor ICT in het cultureel erfgoed en bevordert en bewaakt de kwaliteit van digitalisering en digitale dienstverlening door de erfgoedsector. Denk daarbij aan archieven, musea, bibliotheken met bijzondere collecties en archeologische en bouwhistorische instellingen.

Dennis Ringersma is als junior adviseur werkzaam bij BMC. Hij heeft Communicatie en Cultuurgeschiedenis gestudeerd, en beschikt ondanks zijn jonge leeftijd reeds over een scala aan (internationale) werkervaringen bij Nederlandse gemeenten en Zuid-Afrikaanse NGO's. In zijn rol als junior adviseur is hij betrokken bij een aantal (onderzoeks-)projecten rondom ICT, Onderwijs en Cultuur.

Diederik Schönau is lector Kunsteducatie, verbonden aan het Expertisecentrum Kunsteducatie van ArtEZ hogeschool in Arnhem, Enschede en Zwolle. Onder zijn leiding vindt onderzoek en kennisontwikkeling plaats voor de docentenopleidingen dans, drama, muziek en beeldende kunst en voor het werkveld buiten ArtEZ.

Wendy van der Steen is docent digitale communicatie bij het Instituut voor Communicatie van de Faculteit Communicatie & Journalistiek van Hogeschool Utrecht en verbonden aan het lectoraat Crossmedia Content. Samen met Hans Fröling verzorgt zij het vak (Cross)mediacontent, waarbij studenten kennis opdoen van het crossmediale taal/tekencomplex en hun persoonlijke vaardigheid in het passieve en actieve gebruik daarvan.

Harry van Vliet is als psycholoog en film- en televisiewetenschapper gepromoveerd bij de Universiteit Utrecht en heeft daar een aantal jaren gedoceerd. Sinds 2007 is hij werkzaam als lector bij de Faculteit Communicatie en Journalistiek van Hogeschool Utrecht. Zijn aandachtsgebied is crossmedia, het gebruik in samenhang van meerdere media in communicatieprocessen. Hij geeft leiding aan het CrossmediaLab, de werkplaats waar toegepast onderzoek plaatsvindt naar crossmedia op de gebieden media, cultureel erfgoed, marketing en onderwijs. Hij is betrokken bij diverse initiatieven in de cultureel erfgoed en mediasector.

/ DANKWOORD

Deze publicatie was niet tot stand gekomen zonder de hulp van velen. Allereerst willen we de deelnemers bedanken van de projecten die aan de basis hebben gestaan van deze publicatie. Deze projecten zijn niet alleen een inspiratie geweest voor deze publicatie, maar ook een 'reality check'. Van het kennisnetproject 'Web 2.0 als leermiddel' zijn dit Alfons Ten Brummelhuis, Nadine Vestering en Geert Bossers van Kennisnet, en Dennis Ringersma, Ben Kokkeler en Michaela Zwaan van BMC. En voor het project Cultuurwijsheid: Ellen van den Berg, Eric van der Velde, Hilde Peters, Ben Blanken, Leonie Otten en andere projectleden. Speciale dank voor de geïnterviewden en hun bijdragen, dank Diederik Schönau, Gabriël Maassen, Folkert Haanstra, Emiel Heinen en Marco de Niet.

Dank ook aan de huidige kenniskringleden die in discussie, aanmoediging, interesse en werksfeer een wezenlijke bijdrage hebben geleverd aan deze 'gestolde' kennis: Kees Winkel, Erik Hekman, Jelke de Boer, Niniane Veldhoen, Matthijs Rotte en Rogier Brussee. Voorts Matthijs van de Schaft en Désirée Majoor voor het steunen van het lectoraat en het niet alleen mogelijk maken, maar het ook vol enthousiasme uitdragen van het CrossmediaLab. Marieke van Campen en Wendy Versteegh voor de praktische ondersteuning. Inge Noordijk en Regi Acton van Marketing & Communicatie voor de productiebegeleiding. Ad van den Brekel en Dick Vestdijk van de mediatheek FCJ zijn wij tenslotte dank verschuldigd voor het bronnenonderzoek.

Uitgave

Wijs met Media / De tools zijn er! Waar is de mediawijsheid?
© Hogeschool Utrecht – Kenniscentrum Communicatie & Journalistiek
Augustus 2009
ISBN: 978-90-8928-028-2

Onderzoek, tekst en redactie

Harry van Vliet (HU), Wendy van der Steen (HU), Hans Fröling (HU)
en Emiel Kanters (BMC).

Met medewerking van

Diederik Schönau (ArtEZ), Gabriël Maassen (NIF), Folkert Haanstra
(UU en AHK), Emiel Heinen (AHK) en Marco de Niet (DEN).

Ontwerp en opmaak

Dietwee ontwerp en communicatie

Fotografie omslag

Isis Torensma

Collage's kleurenkatern

Hans Fröling

Druk

Grafisch Bedrijf Tuijtel

Deze publicatie is een product van het CrossmediaLab. Het CrossmediaLab is de werkplaats van de Kenniscentrum Communicatie & Journalistiek, Hogeschool Utrecht, waar toegepast onderzoek wordt verricht naar crossmediale ontwikkelingen op de terreinen media, cultureel erfgoed, marketing en onderwijs. Het CrossmediaLab publiceert een deel van haar onderzoek in de zogenaamde 'Cell Cahiers'. Deze publicatie 'Wijs met Media' is nummer twee in de reeks. Het eerste nummer betrof 'De Digitale Kunstkamer. Cultureel Erfgoed en Crossmedia'.

Mocht u nog specifieke vragen hebben over dit onderzoek of over de activiteiten van het CrossmediaLab, neem dan gerust contact op met de Hogeschool Utrecht, Lectoraat Crossmedia Content. Dit kan via www.crossmedialab.nl of via harry.vanvliet@hu.nl.



Naamsvermelding-NietCommercieel-GeenAfgeleideWerken 2.5 Nederland

De gebruiker mag het werk kopiëren, verspreiden, tonen en op- en uitvoeren onder de volgende voorwaarden:



Naamsvermelding. De gebruiker dient bij het werk de naam van Hogeschool Utrecht te vermelden.



Niet-commercieel. De gebruiker mag het werk niet voor commerciële doeleinden gebruiken.



Geen Afgeleide werken. De gebruiker mag het werk niet bewerken.

- Bij hergebruik of verspreiding dient de gebruiker de licentievoorwaarden van dit werk kenbaar te maken aan derden.
- De gebruiker mag uitsluitend afstand doen van een of meerdere van deze voorwaarden met voorafgaande toestemming van Hogeschool Utrecht.

Het voorgaande laat de wettelijke beperkingen op de intellectuele eigendomsrechten onverlet.

www.creativecommons.org/licenses

Disclaimer

De door Hogeschool Utrecht verstrekte informatie is ontleend aan bronnen die betrouwbaar mogen worden geacht, maar voor de juistheid en volledigheid daarvan kan niet worden ingestaan. Hogeschool Utrecht aanvaardt dan ook geen aansprakelijkheid voor schade in verband met het gebruik van informatie uit deze uitgave, daaronder begrepen schade veroorzaakt door onjuistheid of onvolledigheid van deze informatie. Deze uitgave is met grote zorg samengesteld. Mocht u echter onvolkomenheden en/of tegenstrijdigheden constateren, dan verzoeken wij u hiervan melding te maken bij Hogeschool Utrecht, Lectoraat Crossmedia Content met opgave van de eventuele consequenties en/of correcties. Dit is een publicatie van Hogeschool Utrecht.

www.hu.nl

RE:

LECTORAAT/
CROSSMEDIA CONTENT

RE:

LECTORAAT/
CROSSMEDIA CONTENT

MIJN REACTIE:

postzegel
niet nodig

Neem contact met mij op:

Hogeschool Utrecht
Faculteit Communicatie & Journalistiek
Crossmedialab 0S142
Antwoordnummer 3312
3500 VP Utrecht

MIJN REACTIE:

postzegel
niet nodig

Neem contact met mij op:

Hogeschool Utrecht
Faculteit Communicatie & Journalistiek
Crossmedialab 0S142
Antwoordnummer 3312
3500 VP Utrecht

CELL CAHIER #2 / WIJS MET MEDIA DE TOOLS ZIJN ER! WAAR IS DE MEDIAWIJSHEID?

In 2005 introduceerde de Raad voor Cultuur het begrip mediawijsheid. Sindsdien is er veel gebeurd. Vooral voor het onderwijs zijn talloze 'tools' ontwikkeld, die kinderen en jongeren moeten leren zichzelf te redden in onze gemedialiseerde samenleving. Hoe staat het nu met die tools? Wie gebruiken ze en waarvoor? Hoe passen ze in een educatieve omgeving? Hebben kinderen nog wel speciale tools nodig, nu ze volgens sommigen opgroeien in een 'netgeneratie' die vanzelf mediawijs zou moeten worden? En is er een specifieke rol voor bijvoorbeeld cultureel erfgoed weggelegd om bij te dragen aan een beter begrip? Deze vragen stelt 'Wijs met Media' centraal in haar zoektocht naar mediawijsheid. De publicatie bestaat uit drie delen: een eerste deel met een 'state-of-the-art' overzicht van de huidige discussie rondom tools, een tweede deel waar professionals uit het werkveld hun visie geven, en een derde deel met een reflectie op de reacties van de professionals.

Deze publicatie is een product van het CrossmediaLab (www.crossmedialab.nl). Het CrossmediaLab is de werkplaats van het Kenniscentrum Communicatie & Journalistiek van Hogeschool Utrecht, waar toegepast onderzoek wordt verricht naar crossmediale ontwikkelingen op de terreinen media, cultureel erfgoed, marketing en onderwijs. Het CrossmediaLab publiceert een deel van haar onderzoek in zogenaamde 'Cell Cahiers'. Daarin worden actuele en relevante discussies in een specifiek professioneel domein belicht vanuit een onderzoeksperspectief door middel van literatuuronderzoek en eigen onderzoek.

**Cell Cahier #1 /
De Digitale Kunstkamer
Cultureel Erfgoed & Crossmedia**

**Cell Cahier #2 /
Wijs met Media
De tools zijn er!
Waar is de mediawijsheid?**

**Cell Cahier #3 /
De waarde van social media
(In voorbereiding)**

**Cell Cahier #4 /
De crossmediale beleving
(In voorbereiding)**