

Je eigen video ontwerpen: (on)mogelijk?

Praktische en algemeen didactische handvatten voor startende docenten

Gerard de Wit en Johan Mouthaan

Het ontstaan van dit onderzoek heeft alles te maken met onze eigen lespraktijk en onze persoonlijke onderwijsidealen. Johan liep er in zijn lespraktijk steeds tegen aan dat er zo weinig videomateriaal beschikbaar was voor zijn lessen kerkgeschiedenis. Hij vroeg zich daarom af of het niet mogelijk zou zijn om zelf wat te ontwerpen. Gerard voelde hier wel wat voor en zo ontstond onze zoektocht naar handvatten voor de startende docent.

De onderzoeksvraag die wij aan het begin van ons onderzoek hebben geformuleerd, luidt: “*Welke praktische en didactische handvatten kunnen er gegeven worden voor het ontwerpen¹ van een video in een onderwijscontext?*” Dat wij in onze subtitel nadrukkelijk spreken over de startende docent heeft alles te maken met de onderzoeksmethode die wij gekozen hebben. In dit artikel zetten we ons onderzoek uiteen. Allereerst geven we een theoretisch kader aangaande videodidactiek en het ontwerpen van video’s. Vervolgens werken we onze onderzoeksmethode uit, gevolgd door de resultaten. Tenslotte komen we tot een zevental handvatten voor het ontwerpen van eigen didactische video’s.

Theoretisch kader

Aan de hand van de literatuur willen we eerst stilstaan bij een aantal trends in het onderzoek naar video’s in het onderwijs. We richten ons daarbij op de wetenschappelijke literatuur die sinds 2000 verschenen is, omdat de kans anders te groot wordt dat bepaalde aspecten achterhaald zijn.

Tijdens onze zoektocht door de literatuur kwamen wij vijf verschillende thema’s tegen die in meer of mindere mate samenhangen met ons eigen onderzoek, maar het in ieder geval goed inkaderen. (1) Veel onderzoek is gedaan naar de manier waarop video’s gebruikt worden in de klas. Hier komen we later uitgebreid op terug. (2) Ook zijn er verschillende studies verschenen over het gebruik van videogames in de klas, omdat games over het algemeen in staat zijn de aandacht langer vast te houden (vgl. voor een overzicht M.J. Dondlinger, (2007:1-11)). (3) In docentenopleidingen wordt veel gebruik gemaakt van video-opnames als hulpmiddel voor professionalisering van de docenten-in-opleiding. (4) Sommige wetenschappers houden zich bezig met perspectieven in video’s (vgl. het DIVER project van de Stanford universiteit en Zahn, Krauskopf & Hesse [2010]). (5) Ten slotte is er ook enige literatuur over hoe video’s ontworpen kunnen worden. Ook over deze laatste hieronder meer.

Videogebruik in de klas

Het onderzoek van R. Hobbs (2006) is voor de inkadering van ons onderzoek interessant. Hobbs verrichtte een grootschalig onderzoek naar het videogebruik in publieke scholen in de Verenigde Staten. Belangwekkend in dit onderzoek is dat het docenten wijst op de wijdverspreide praktijk van ineffectief videogebruik. Op basis van de verzamelde gegevens formuleerde Hobbs zeven vormen van niet optimaal video gebruik. Wij geven hieronder de vijf belangrijkste conclusies die hij trekt:

- Er is geen duidelijk educatief doel vastgesteld;
- De functies pauze, opnieuw en terug worden zelden gebruikt;

1 In navolging van Schwartz & Hartmann (2007) spreken wij over *ontwerpen* in plaats van het *maken* van video's.

- Docenten kunnen andere dingen doen terwijl de leerlingen naar de video kijken;
- Video kijken kan een vorm van beloning worden;
- Video kijken kan een middel worden om de orde te bewaren.

Video's ontwerpen

R.A. Berk (2009:7) heeft een aantal criteria geformuleerd waaraan een video moet voldoen om zinvol gebruikt te worden in het onderwijs. Hoewel Berk met zijn criteria vooral het selecteren van video's voor ogen heeft, zijn ze ook op het ontwerpen van video's goed toe te passen. Hij noemt de volgende zaken:

- Video moet afgestemd zijn op de sociaaldemografische omgeving van de leerlingen;
- Video moet zo kort mogelijk zijn;
- Het moet normaal en begrijpelijk taalgebruik bevatten;
- Handelingen in de video moeten een duidelijk doel hebben;
- Het aantal karakters in een video moet beperkt blijven.

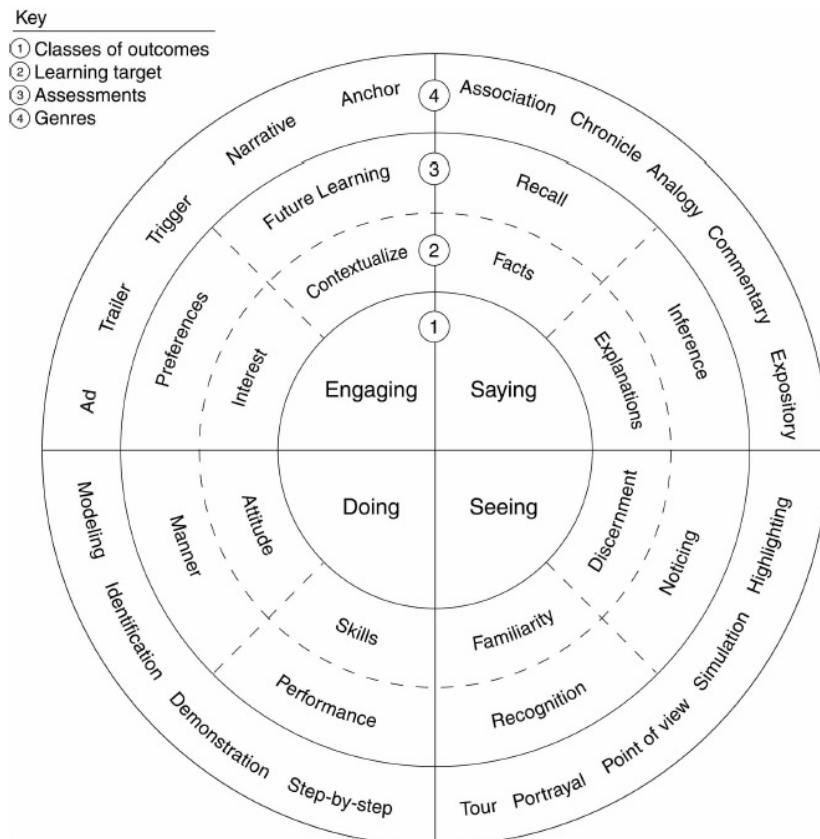
Schwartz en Hartman van de Stanford universiteit hebben een voor ons onderzoek belangwekkend artikel geschreven over het ontwerpen van video's (2007:349-366). Direct aan het begin van hun artikel uiten zij hun frustratie dat er over dit onderwerp zo weinig geschreven is, terwijl het ontwerpen van video's door de moderne techniek toch veel eenvoudiger is geworden. Wat hun artikel erg relevant maakt, is dat zij een schema hebben ontworpen waarin de relatie tussen verschillende leeractiviteiten en het videogenre zichtbaar wordt gemaakt (zie hiernaast).

Bij wijze van voorbeeld: als een docent zijn leerlingen kennis wil laten maken met de cultuur van Afghanistan, dan valt dat in het vak *seeing*. Van daaruit kijkt hij naar de tweede cirkel en kiest voor *discernment*. De derde cirkel geeft aan dat de leeractiviteit daarvoor *noticing* is. In de vierde cirkel

worden de videogenres benoemd, *highlighting* is in het geval van ons voorbeeld de beste kandidaat.

Door dit schema wordt het eenvoudiger om een video te ontwerpen die past bij de leeractiviteit waardoor hij bedoeld is. De vraag die bij het lezen van deze enkele opmerkingen over het ontwerpen van video's nog blijft liggen is: wat komt er nu voor een docent bij kijken om zelf video's te ontwerpen? Welke handvatten zijn er aan zo'n docent te geven?

Figure 1. A space of learning for the use of designed video. The circular design of the figure pays homage to the instructional technologist, A. J. Romiszowski (1981).



Onderzoeksmethode

Bij het kiezen van een onderzoeksmethode om deze vraag te beantwoorden, stonden wij voor de keuze om aan de hand van interviews,

literatuur en analyses tot de gezochte handvatten te komen of door middel van zelfstudie. We kozen voor het laatste. Deze onderzoeksmethode stelde ons namelijk in staat om een bijzonder realistisch beeld te schetsen van wat een docent bij het maken van een video zoal tegenkomt, terwijl bij de eerste methode de kans aanwezig was dat wij dingen over het hoofd zouden zien. Daarnaast was het juist door zelfstudie mogelijk om in kaart te brengen hoeveel tijd het maken van een video kost en welke kwaliteit er te bereiken is. Deze keuze bracht met zich mee dat wij nadrukkelijk rekening hebben moeten houden met de eigen context waarin wij ons bevinden. Daarom dienen wij ons onderzoek in eerste instantie aan voor startende docenten.

Nu geeft de naam zelfstudie op het eerste gezicht een wat verkeerde indruk. Zelfstudie zou gemakkelijk op te vatten kunnen zijn als een zeer individueel onderzoek waar anderen geen inzage in hebben. Toch wordt dat niet bedoeld met zelfstudie. J. Loughran (2007:12-20) bespreekt zowel de randvoorwaarden als de mogelijkheden voor zelfstudie als wetenschappelijke methode. Hij wijst er in de eerste plaats op dat zelfstudie alleen zinvol is als het strikt individueel wordt overstegen. Zodoende gaat het niet slechts over de concrete ervaring van één of meerdere onderzoekers, maar worden er thema's, structuren en problemen in kaart gebracht die voor meerdere personen gelden. Daarmee samenhangend moet er in de rapportage van de zelfstudie elke vorm van rechtvaardiging van het eigen gedrag achterwege blijven. Tenslotte is volgens hem ook betrouwbaarheid cruciaal, omdat anders de resultaten geen enkele waarde hebben voor andere personen in soortgelijke situaties.

Aangaande de vraag wat het nut en de toegevoegde waarde van zelfstudie is, maakt Loughran twee opmerkingen. Allereerst is zelfstudie volgens hem een zinvolle manier om de betrokkenheid van theorie en praktijk op elkaar te onderzoeken en in kaart te brengen. Zij kan antwoord geven op vragen zoals: Welke invloed heeft een bepaalde theorie op de praktijk? Een dergelijk onderzoek naar theorie en praktijk is daarnaast volgens Loughran een waardevolle aanvulling op institutionele evaluaties van praktijksituaties.

Kenmerkend voor zelfstudie is dat er over de lopende onderzoeksperiode een logboek bijgehouden wordt waarin alle relevantie ontwikkelingen en praktijkgebeurtenissen vermeld worden. Bij het maken van ons eigen logboek hebben wij ervoor gekozen om de onderzoeksperiode te verdelen in acht blokken van twee weken. Bij het begin van ons onderzoek hebben wij een aantal variabelen opgesteld die wij in ogenschouw zouden nemen tijdens onze activiteiten en de beschrijving ervan in onze logboeken. Het betreft de volgende variabelen: tijd, kwaliteit, software, didactiek, leerlingfeedback, en waardering docent. Nadat we ons onderzoek afgerond hadden, ontdekten we bij de analyse van de logboeken nog een variabele: extrinsieke motivatie. We geven bij iedere variabele een korte toelichting.

Tijd. Bij deze variabele draait het om de vragen: hoeveel tijd ben ik kwijt aan het ontwerpen van een video? Waar zit de meeste tijd in? Om dit goed te kunnen meten, spraken wij aan het begin van ons onderzoek af dat we er naar zouden streven om elke twee weken een video te maken en die vervolgens ook te gebruiken in onze lessen. Door deze afspraak was het mogelijk om achteraf de praktijk af te zetten tegen deze maatstaf.

Kwaliteit. Leerlingen leven in een beeldcultuur en je kunt verwachten dat ze kritisch zijn op wat je van uit het oogpunt van kwaliteit aan ontworpen video's laat zien. Wat voor een kwaliteit hebben wij kunnen bereiken?

Software. Video's worden gemaakt met software. Wat kunnen wij aangaande deze variabele voor handvatten aanreiken aan de startende docent? Wat zijn ons ervaringen op dit punt?

Didactiek. Niet alleen de ontwerpfasen van video's is belangrijk, ook hoe ze uiteindelijk ingezet worden in de les. Welke leeractiviteiten kunnen er verbonden worden aan onze ontworpen video's?

Leerlingfeedback. Zoals gezegd, leerlingen zien veel verschillende beelden en hebben daar zeker ook een eigen visie op. Welke reacties krijgen we van leerlingen als wij hen onze ontworpen

video's laten zien?

Extrinsieke motivatie. Welke extrinsieke motivatie is er nodig om tot het ontwerpen van video's te komen?

Bij zelfstudie is maximale transparantie geboden. Alleen zo kan iedereen uit ons onderzoek afleiden wat voor hem of haar van belang is. Vandaar dat wij de verschillende contexten waarin wij tijdens de onderzoeksperiode gewerkt hebben hieronder kort willen omschrijven. Gerard doet de stagevariant op het Griffland College in Soest. Hier geeft hij zeven lessen per week het vak geschiedenis in één bovenbouwklas (Havo-4) en twee onderbouwklassen (Brugklas Havo/Vwo en Vwo-2). Johan volgt de baanvariant en werkt voor drie dagen in de week op het Driestar College in Gouda. Hij geeft daar voornamelijk godsdienst in de bovenbouw. De Driestar is een reformatorische school. Het vak godsdienst dat hij geeft bevat onderwerpen zoals Bijbel, geloofsleer, andere godsdiensten en kerkgeschiedenis.

Resultaten

Tijd

Onze logboeken laten wat de tijd betreft het volgende zien. In Johans logboek staat één keer dat hij geen tijd heeft gehad om een video te maken. Bij Gerard is dat vier keer het geval. Een opvallend verschil. De reden van dit verschil heeft echter met de variabele extrinsieke motivatie te maken, die hieronder aan bod zal komen. De logboeken vermelden ook hoeveel tijd men kwijt is geweest aan het maken van video's. Johan is verspreid over vier weken ongeveer acht uur bezig geweest om een video van zes minuten te maken. Een Engelstalige video van drieënhalve minuut Nederlands ondertitelen, kostte hem drie uur. Bij Gerard is dat niet anders. Een video van drie minuten kostte hem een hele dag werken. Het blijkt dus dat er naar verhouding veel meer tijd geïnvesteerd moet worden in het maken van de video dan dat de video uiteindelijk lang is. Ook in het geval de tijd die nodig is voor het maken van een video afgezet wordt tegen de tijd dat de video op de een of andere manier een rol speelt in lessen, blijkt dat het maken verreweg de meeste tijd kost. Wat het maken van een video nu zo tijdrovend maakt, laten de logboeken ook zien. In Gerards logboek staat dat bij gebrek aan beschikbare bewegende beelden, het maken van animaties in een programma als *Adobe Premiere Pro CS3* veel tijd kost. Alles moet precies op elkaar afgestemd zijn. Ook schrijft Gerard dat hij niet snel tevreden is met het resultaat en het al snel amateuristisch vindt overkomen. Johan beschrijft soortgelijke moeilijkheden. Tijdens het maken van zijn derde en langste video kreeg hij last van storende fouten in het resultaat en was ook hij niet snel tevreden. Het kennismaken met het programma *Kdenlive* kostte hem ook veel extra tijd. Zo blijkt dus dat de meeste tijd is gaan zitten in het werken met de software en in combinatie daarmee, dat de makers niet snel tevreden zijn met het resultaat.

Kwaliteit

Om deze variabele goed in beeld te krijgen, is het zinvol om een onderscheid te maken. Bij een ontworpen video hebben we met twee verschillende aspecten te maken: het verkrijgen van beeldmateriaal en de middelen om dit materiaal te bewerken tot een zinvolle video. Als we vanuit dit onderscheid naar onze logboeken gaan kijken, is te zien dat bij het ontwerpen van de video's de volgende bestaande typen beeld- en geluidsfragmenten zijn gebruikt:

- Screenrecording
- Afbeeldingen
- Muziek
- Andere video fragmenten

Wat hierbij direct opvalt is dat wij zelf geen opnameapparatuur gebruikt hebben in de vorm van een videocamera of geluidsopnameapparatuur. Wanneer wij het schema van Schwartz & Hartman over videogenres hier naast leggen, dan blijkt dat het ontbreken van deze apparatuur betekent dat vele genres niet mogelijk zijn. De categorie *saying* vormt daarop een uitzondering, omdat de genres *commentary* en *expository* ook goed mogelijk zijn met het beeldmateriaal zoals wij gebruikt hebben.

Op het gebied van de beeldbewerking laten onze logboeken het volgende zien:

- Animaties
- Ondertiteling
- Tekst- en titelpagina's
- Beeldovergangen
- In- en uitzoomen

Wanneer we hier opnieuw de vier categorieën van Schwartz & Hartman naast leggen, dan blijkt dat met deze bewerkingstechnieken in principe video's in elk genre te ontwerpen zijn. Technieken die hier niet genoemd zijn zoals *slow motion*, zijn een kwestie van software en kunnen indien nodig met dezelfde software gemaakt worden als waar wij mee gewerkt hebben. Zo blijkt dus dat voornamelijk het ontbreken van opnameapparatuur ervoor gezorgd heeft dat onze video's wat kwaliteit betreft in de beginnersklasse zijn gebleven. Gerard heeft dat tijdens zijn onderzoek al gemerkt als hij schrijft:

“Tijdens het maken werd ik ermee geconfronteerd dat ik geen opname apparatuur in mijn bezit heb. Alle inhoudelijke info heb ik dus moeten geven via plaatjes en geschreven tekst. Wanneer je echter kan inspreken, kun je inhoudelijk meer kwijt.”

Het probleem waar Gerard op gestuit is, wordt in het licht van de literatuur alleen maar fundamenteeler. Want niet alleen kun je mét opnameapparatuur meer informatie geven, maar je kunt ook veel meer videogenres gebruiken en daarmee ook veel meer verschillende leeractiviteiten ontwerpen. Dit neemt niet weg dat met de middelen die wij gebruikt hebben, het mogelijk is gebleken om video's te ontwerpen waarbij leerlingen bepaalde leeractiviteiten hebben ondernomen. Bij de variabele didactiek zullen we de uitkomsten daarvan bespreken.

De uitkomst van ons onderzoek op dit punt van kwaliteit, kunnen we dus zowel positief als negatief duiden. De positieve zijde is dat er eigenlijk helemaal niet zo veel hulpmiddelen nodig zijn om video's te ontwerpen. Als men een videocamera heeft kan men al heel veel bereiken. Deze conclusie werd ook al getrokken door Schwartz & Hartman:

“Advances in technology, however, have made it so that designed video is no longer in the sole province of broadcast television or dependent upon a full-fledged production studio. At a public high school that we [meet] frequent, students produce daily newscast with digital camcorders.” (2007:349).

De negatieve kant is dat uit ons onderzoek blijkt dat zonder videocamera en geluidsopnameapparatuur de mogelijkheden voor een zelf te ontwerpen video aanzienlijk kleiner worden. Wil men ontworpen video's gebruiken in het klaslokaal, dan kan men haast niet om de videocamera heen.

Software

Zoals we eerder bij kwaliteit zagen, speelt beeldbewerking bij het ontwerpen van video's een belangrijke rol. Als er ergens in ons onderzoek een onderdeel is waarin wij verre van volledig zijn, dan is het wel bij deze variabele. Over het algemeen hebben we software gebruikt waarmee wij

vertrouwd waren en die we gemakkelijk konden krijgen. In ons onderzoek hebben wij dus niet geprobeerd software te testen om op basis daarvan tot een aantal aanbevelingen te komen. Wel hebben wij ons tijdens ons onderzoek voortdurend bezonnen op de software. Soms zijn we ook op zoek gegaan naar alternatieven of ontdekten we nadelige kanten van sommige pakketten.

De software waarover in de logboeken gesproken wordt, is te onderscheiden in software voor het verkrijgen van beeldmateriaal en software voor het bewerken en ontwerpen van video's. In de eerste categorie worden er drie soorten toepassingen genoemd:

- YouTube
- Geheugenvannederland.nl
- Google Afbeeldingen

Het kenmerk dat alle drie gemeen hebben, is dat het gaat om databanken met daarin materiaal dat er door anderen op gezet is. Uit de logboeken blijkt dat er met wisselend succes gebruik is gemaakt van deze databanken. Gerard heeft één keer een video van YouTube gedownload en opgenomen in zijn eigen ontworpen video. Johan heeft twee keer een video gedownload. De databank Geheugen van Nederland is bij één video door Johan veel gebruikt. Positief aan deze databank is volgens hem dat afbeeldingen voorzien zijn van trefwoorden. Google Afbeeldingen wordt door beiden gezien als een goed startpunt voor de zoektocht naar beeldmateriaal.

Aangaande het tweede punt, de software voor het bewerken en ontwerpen van video's, blijkt uit de logboeken dat er tijdens het onderzoek verschillende programma's zijn gebruikt. Gerard geeft aan te werken met *Adobe Premiere Pro CS3*. Het ordenen van animaties kost hem echter veel tijd. Johan heeft onder Linux vier verschillende programma's gebruikt: *Xvidcap Screen Capture*, *Avidemux*, *PhotoFilmStrip* en *KdenLive*. Over *PhotoFilmStrip* schrijft Johan dat dit programma hem in staat stelt snel een aantal afbeeldingen om te zetten in een video met animaties. *KdenLive* kostte hem vooral veel tijd om het programma te leren kennen en te hanteren.

Ook al is de uitkomst van ons onderzoek bij deze variabele niet bijzonder concreet, ligt de waarde ervan juist in het feit dat het laat zien hoe het docenten kan vergaan bij het ontwerpen van een video. Videobewerkingssoftware is meestal ingewikkeld en vraagt veel tijd voordat men het programma goed kent. Met dit gegeven moet gewerkt worden. Johan heeft in het begin de voorkeur gegeven aan het meer eenvoudige programma *PhotoFilmStrip*, waardoor de tijd die hij kwijt is redelijk beperkt blijft (twee uur voor twee minuten video). Zodra hij echter een keer tegen de grenzen van dit programma aanloopt en voor het geavanceerdere *KdenLive* kiest, is hij direct aanmerkelijk meer tijd kwijt (acht uur voor zes minuten video). Gerard kiest vanaf het begin voor het zeer geavanceerde *Adobe Premiere*, omdat hij daar al enige ervaring mee heeft. Het gevolg is dat het maken van video's hem in verhouding meer tijd kost dan Johan (een hele dag voor drie minuten video). Zo worden er dus twee verschillende strategieën gevolgd bij het omgaan met de moeilijkheidsgraad van de software. De strategie van Johan is in het licht van de lesvoorbereidingstijd aantrekkelijk. De strategie van Gerard heeft echter als belangrijk voordeel dat het maken van geavanceerde video's hem in de loop der tijd gemakkelijker en sneller af zal gaan.

Didactiek

Wanneer wij de logboeken vergelijken op het punt van het vertonen van video's in de klas, dan merken wij een groot verschil. Gerard heeft één keer een ontworpen video ingezet in zijn lessen, terwijl Johan dat volgens zijn logboek negen keer heeft gedaan. Dit verschil bracht ons tot het formuleren van een extra variabele, namelijk de extrinsieke motivatie.

Als leeractiviteit heeft Gerard het volgende bij zijn video bedacht. De leerlingen zien de video en krijgen daarna een blad met vragen die ze naar aanleiding van de video moeten invullen. Als ze daar mee klaar zijn schatten ze zelf in hoeveel vragen ze goed hebben. Vervolgens mochten

ze de video nogmaals bekijken om de antwoorden te controleren. Door tijdgebrek kon Gerard deze leeractiviteit niet helemaal uitvoeren. Tijdens de PGO conferentie is dat wel gebeurd.

Johan heeft drie keer één van zijn ontworpen video's ingezet om een onderwerp in te leiden. De leerlingen moesten zelf een boodschap uit de video halen. Hij liet daarvoor de video twee of drie keer zien. In zijn logboek schrijft hij:

“Ik merk dat dit een mooie manier was (zowel bij havo als bij vwo) om iets duidelijk te maken. Vooral omdat ze zelf de boodschap moeten verwoorden, wordt een deel van de leerlingen geprikkeld.”

Daarnaast gebruikte Johan volgens zijn logboek vier keer een video om iets uit te leggen. Leerlingen kregen van te voren een blaadje en ze kregen twee vragen die ze moesten beantwoorden. Dat was bedoeld om de voorkennis in kaart te brengen. Daarna kregen ze de video te zien. Tijdens de video konden ze aantekeningen maken. Daarna moesten ze de vragen opnieuw beantwoorden. Het laatste antwoord zou becijferd worden. Verder gebruikte Johan twee keer een video waarbij hij de leerlingen een kijkvraag mee gaf. De video bevatte een fragment uit een redevoering van Billy Graham over het geweten. Het doel van het laten zien van de video was om duidelijk te maken wat een geweten is.

Als we deze resultaten terugkoppelen naar het schema van Schwartz en Hartmann, dan wordt hier bevestigd wat we bij de variabele ‘kwaliteit’ al zagen. De leeractiviteiten die er met onze video's zijn ondernomen vallen allemaal binnen de categorie *saying*. De leeractiviteiten zijn gericht op het overdragen en toetsen van feiten. De houding van de leerlingen beperkt zich tot het aanhoren, opmerken en onderscheiden van de informatie die geboden wordt.

Leerlingfeedback

Gerard heeft volgens zijn logboek één keer zijn video in kunnen zetten tijdens zijn lessen. De reacties van de leerlingen waren daarbij bijzonder positief. Gerard schrijft:

“De leerlingen hebben doodstil zitten kijken en luisteren. Ze waardeerden het dat ik een filmpje heb gemaakt.”

Verbeterpunten vermeldt hij niet in zijn logboek. Johan heeft al verschillende keren feedback gekregen op zijn video's. Uit zijn logboek blijkt dat de leerlingen eigenlijk elke keer positief zijn over de video's. Hij schrijft:

“Uit de reacties pijnde ik dat ze het erg waardeerden dat ik op deze manier mijn best deed hen iets te leren.”

Daarnaast verzamelde Johan bij twee filmpjes onder de leerlingen enkele concrete verbeterpunten. Stuk voor stuk waren dat punten waar hij verder mee kon. Ook heeft Johan één video aan twee van zijn collega's laten zien en hun reacties bevestigden wat de leerlingen al zeiden. In het logboek van Johan is te merken dat hij de feedback die hij op zijn video's krijgt, gebruikt bij het ontwikkelen van zijn volgende video.

Tijdens onze onderzoeksperiode hebben wij dus voorzichtig enkele vormen van feedback gebruikt. De vorm waarin de feedback gevraagd werd varieerde van mondeling tot schriftelijke tips en tops. In vrijwel alle gevallen blijkt uit de logboeken dat de manier waarop er feedback gevraagd werd, vrij algemeen was. Dit betekent dat de feedback die door de leerlingen gegeven werd, voornamelijk betrekking had op de algemene indruk die de video's achter hadden gelaten. In die zin kan er aan de veelal positieve feedback ook weer niet te veel gewicht gehangen worden. Wat deze feedback volgens ons laat zien is dat leerlingen zeker niet in de lacherige sfeer reageren op video's die door hun docenten ontworpen zijn. Eerder reageren ze enthousiast en zijn ze bereid mee te denken.

Extrinsieke motivatie

Zoals al een paar keer zijdelings aangevoerd, kwamen wij bij de analyse van onze logboeken naast de hierboven besproken variabelen nog een andere factor van betekenis tegen die wij de naam van extrinsieke motivatie zouden willen noemen. Extrinsieke motivatie is die soort van motivatie die buiten het subject ligt dat gemotiveerd moet worden. De werking en het belang van deze vorm van motivatie werd ons gedurende het onderzoek steeds meer duidelijk. Al eerder is genoemd dat er tussen het aantal video's dat respectievelijk door Gerard en Johan gemaakt is, een aanzienlijk verschil bestaat. Het interessante is dat er in de logboeken precies wordt aangegeven waarom dit het geval is. Hoewel Gerard slechts twee video's gemaakt heeft, heeft hij in de onderzoeksperiode dertien video's laten zien die hij via de geëigende kanalen had gevonden. Het punt is hier dat het voor Gerard dus nauwelijks nodig was om zelf video's te maken. Wanneer we dit feit wat verder abstraheren, dan kunnen we zeggen dat voor Gerard de extrinsieke motivatie ontbrak om veel tijd te investeren in het maken van een video, omdat hij zonder al te veel moeite reeds bestaande video's kon gebruiken. Dit verband is zelfs in het logboek van Johan terug te vinden. Aan het einde van de onderzoeksperiode wil hij één van zijn video's waar nog het één en ander aan te verbeteren viel, perfectioneren, maar hij schrijft er bij: "Maar het vordert nog niet zo hard."

Het logboek van Johan levert niet alleen het bewijs voor het ontbreken van extrinsieke motivatie, maar geeft ook aan wat de extrinsieke motivaties precies zijn. Johan schrijft dat hij een saai en complex stukje stof eens door middel van een video wil proberen uit te leggen. Toen hij daar eenmaal mee begonnen was, wilde hij voor de vervolgstof ook een video maken. Impliciet zit hier ook de extrinsieke motivator achter dat de video's in de lessen ingezet kunnen worden en dat ze zelfs gebruikt kunnen worden voor het verzamelen van cijfers. Dit voorbeeld vanuit Johans logboek is laat één van de diverse mogelijke extrinsieke motivaties zien die er bij dit onderwerp een rol kunnen spelen. Belangrijke uitkomst blijft echter dat duidelijk wordt hoe belangrijk een dergelijke extrinsieke motivatie is bij het ontwerpen van video's.

Handvatten

Het doel van ons onderzoek was het verzamelen van handvatten voor de startende docent die graag video's wil ontwerpen voor zijn eigen lespraktijk. Op basis van onze praktijkervaring die wij bij de resultaten hierboven besproken hebben, zullen wij een aantal handvatten formuleren.

1. Noodzaak van extrinsieke motivatie

Hoewel wij natuurlijk enthousiast zijn over ons onderzoek en over het zelf ontwerpen van video's, is uit ons onderzoek toch heel duidelijk gebleken dat een extrinsieke motivatie absoluut noodzakelijk is. Wanneer die ontbreekt komt er gewoon niets van het ontwerpen van video's. De positieve keerzijde hiervan is dat als er geen extrinsieke motivatie is, dan hoeven er ook geen video's ontwikkeld te worden. Wanneer bepaalde stof prima overgedragen kan worden zonder ontworpen video's, is dat prima. Wanneer een docent ondanks het ontbreken van een extrinsieke motivatie, toch zelf video's gaat ontwerpen, is de kans groot dat dit helemaal niet aansluit op de lespraktijk. Dat leerlingen het eerder een verslechtering dan een verbetering vinden.

2. Durf te experimenteren

Gesteld echter dat er wel een duidelijk extrinsieke motivatie is, dan is de volgende aanbeveling: durf dan ook gewoon te experimenteren. Uit onze bevindingen blijkt dat de leerlingreacties ons alles mee gevallen zijn. Aarzel daarom niet te lang en probeer gewoon iets. Laat het zien en evalueer het achteraf.

3. Begin eenvoudig

De tijd die het ontwerpen van een video in beslag neemt is behoorlijk groot, zo blijkt uit onze logboeken. Daarom is het raadzaam om in het begin slechts eenvoudige en korte video's te maken. Eenvoudige en kort betekent dan niet dat met weinig diepgang, maar dat het in relatief korte tijd te realiseren valt.

4. Vraag feedback

Juist bij de experimenteer fase en bij het eenvoudig beginnen hoort het vragen van feedback aan leerlingen. Zij bleken bij ons bereid te zijn om positief-kritisch mee te denken over het te ontwikkelen product.

5. Software

Wat betreft de software die gebruikt kan worden voor het ontwerpen van de video's kunnen wij op grond van onze resultaten niet tot concrete aanbevelingen komen. Wel kunnen wij op grond van onze bevindingen wijzen op twee benaderingen die mogelijk zijn bij het kiezen van software. Benadering één is dat je kiest voor complexe software met veel mogelijkheden, daar tegenover staat echter dat het proces van kennismaken met de software hier relatief lang duurt. Het duurt dus veel langer voordat je een video ontworpen hebt die je in je lespraktijk kunt inzetten. De positieve zijde hiervan is dat je in de toekomst steeds betere en mooiere video's zult kunnen ontwerpen. Benadering twee is precies het tegenovergestelde van benadering één. Je kiest voor eenvoudige software die gericht is op het snel ontwerpen van video's. Je hebt minder functies die je kunt gebruiken, maar je kunt sneller en vaker video's laten zien. Negatieve kant hiervan is dat je in de toekomst minder kan variëren in bewerkingsmogelijkheden. Samenvattend komt het verschil dus hier op neer: kies een softwarepakket dat past bij de wensen aangaande tijd, kwaliteit en frequentie en dat past bij een lange termijn visie of een korte termijn visie.

6. Beschouw ontwikkelingstijd als voorbereidingstijd

Gesteld dat er een extrinsieke motivator is voor het ontwerpen van video's, dan kun je de tijd die je besteed aan het ontwerpen beschouwen als voorbereidingstijd. Het voordeel hiervan zit hem voornamelijk in een stukje verantwoording naar jezelf. Het beroep docent brengt relatief veel vrijheid met zich mee als het gaat om het zelf indelen van je werktijd. Juist daarom is het goed om je activiteiten zoveel mogelijk te linken aan je hoofdtaak, lesgeven. Wat betreft planning kun je dan beter bepalen wat prioriteit heeft. Bovendien geeft dat ook aan dat de vele tijd die je kwijt bent, niet weggegooid is maar juist een investering in de toekomst is.

7. Ontwerp leeractiviteiten rondom je video

Uit het theoretisch kader bleek al dat er om het gebied van videogebruik veel ineffectiviteit is in het onderwijs. Wanneer je zelf de moeite neemt om video's te ontwerpen is het belangrijk vooral zelf niet in deze valkuil te vallen. Bovendien is het ontwerpen van een video zonder duidelijke leeractiviteiten in het achterhoofd erg moeilijk. Het is daarom raadzaam om het schema van Schwartz en Hartmann in ogenschouw te houden. Kader op deze manier je video goed in in de rest van je didactiek. Een goed didactisch uitgangspunt kan er zo voor zorgen dat er een hele les vormgegeven kan worden met een ontworpen video van slechts een paar minuten. De didactiek optimaliseert als het ware je voorbereidingstijd.

Literatuur

R.A. Berk, "Multimedia Teaching with Video clips: TV, movies, youtube and mtvU in the college classroom", *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, jg. 5, nr. 1 (2009), 1-21

M.J. Dondlinger, "Educational Video game Design: A Review of the Literature", *Journal of Applied Educational Technology* 4 (2007) 1-11.

R. Hobbs, "Non-optimal uses of Video in the Classroom", *Learning, Media and Technology*, jg. 31, nr. 1 (2006) 35-50.

J. Loughran, "Researching teacher education practices. Responding to the challenges, demands, and expectations of self-study", *Journal of Teacher Education*, jg. 58, nr. 1 (2007) 12-20.

D.L. Schwartz and K. Hartman, "It is not television anymore: Designing digital video for learning and assessment", *Video Research in the Learning Sciences*, Mahwah 2007, 349-366.

C. Zahn, K. Krauskopf and F.W. Hesse, "Digital Video Tools in the Classroom: Empirical Studies on Constructivist Learning with Audio-visual Media in the Domain of History", K. Gomez, L. Lyons, & J. Radinsky (Eds.), *Learning in the Disciplines: Proceedings of the 9th International Conference of the Learning Sciences (ICLS 2010)* 1:620-627.