

Doorkijk naar Didiclass

Walter Geerts
Marc Van Laeken
Matthias Mitzschke

december 2007

Deze publicatie is mede mogelijk gemaakt door de financiële ondersteuning van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap onder het SURF-programma via het project 'Didigewijs' (penvoerder Noordelijke Hogeschool Leeuwarden)

© Noordelijke Hogeschool Leeuwarden

© Omslagillustratie: René Magritte, *Les Mémoires d'un Saint*, 1960 c/o Beeldrecht Amsterdam 2007

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored, in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior permission of the publishers.

ISBN: 987-90-810098-4-3

Printed in The Netherlands

Inhoudsopgave

Pagina	Inhoud
3	Inhoudsopgave
4	Voorwoord Walter Geerts, Marc Van Laeken en Matthias Mitzschke
5	Nawoord als inleiding Hans Hardus
6	Reflectie en het opleiden van leraren - Een proeve van benadering Marc Van Laeken en Walter Geerts
13	Kijken naar Didiclass - Een typologie voor opleidingen Walter Geerts en Matthias Mitzschke
18	Leren met video in de lerarenopleiding – Zelf videomateriaal maken Henk van den Brink en Ruud Hoefakker
26	Casusbank – Didiclass in de Pabo: het IEDER model Karin Sillen-Sloekers en Ruud Hoefakker
37	Werken met Casusbank Didiclass in de tweedegraads lero Voorbeeld uit de les beroepsvoorbereiding in de voltijds opleiding Anita Lemmers
43	De kracht van Didiclass - Didiclass stimuleert de idee- en beeldvorming van de kijker Joke van Balen
47	Literatuur
48	Websites
49	Colofon

Voorwoord

Didiclass bestaat nu vijf jaar en heeft, naast een dvd met casussen voor het primair onderwijs en het voortgezet onderwijs, veel betrokken – enerverende maar ook fascinerende - discussies opgeleverd. De vele vragen, opmerkingen en suggesties van do-centen, studenten, managers en bege-leiders zorgden voor de nodige brandstof. Kostbare brandstof omdat deze ervoor zorgde dat Didiclass zich kon en kan blijven ontwikkelen.

De kritische, constructieve feedback van de gebruikers van Didiclass heeft ons, de makers van Didiclass, steeds de mogelijkheid gegeven om te leren, te schaven en vooral het product te optimaliseren. Nu na vijf jaar is het dan ook tijd om stil te staan, de balans op te maken. Kijken naar Didiclass, naar wat het nu is.

In deze uitgave willen we stilstaan bij een aantal van die relevante en regelmatig terugkerende vragen. De onderstaande vragen dienen dan ook als uitgangspunt voor de verschillende hoofdstukken in 'Doorkijk naar Didiclass':

- Wat kun je leren van Didiclass? Wat is het theoretisch kader? Welke rol speelt reflectie in dit leerproces?
- Hoe ontwikkel je een casus aan de hand van videofragmenten? Wat heb je nodig om videofragmenten te produceren?
- Wat wordt er in de opleidingspraktijk gedaan met Didiclass?
- Wat is de kracht van Didiclass volgens experts?

Wij willen met dit boekje graag onze dank uitspreken voor uw oprechte vertrouwen, uw vragen, feedback en de suggesties. Uw bijdrage maakt Didiclass tot wat het is, een bijzonder, effectief en krachtig leermiddel dat onlosmakelijk verbonden is met interactie.

'Doorkijk naar Didiclass' brengt in beeld wat er is, maar nodigt tevens uit om na te denken over wat er nog moet komen en dat willen wij opnieuw graag in interactie met u realiseren.

Leeuwarden / Heerlen, december 2007

Walter Geerts
Marc Van Laeken
Matthias Mitzschke

Nawoord als inleiding

Hans Hardus

Bevlogen docenten zijn continu bezig om te zoeken naar instrumenten, didactieken en materialen die de studenten uitdagen en prikkelen om beter te worden, te leren.

In de afdeling Talen vonden twee docenten Walter Geerts en Matthias Mitzschke elkaar in dit proces. Beiden geïnteresseerd in didactiek en in het werken met videomateriaal. In hun vrije tijd maakten ze een CD waar het basisidee van Didiclass op werd vormgegeven. En met deze CD als vertrekpunt ben ik, als afdelingshoofd van de afdeling Talen, samen met Geerts en Mitzschke het subsidiepad opgegaan. Zo'n goed idee moet toch ook voor anderen een adequaat hulpmiddel zijn bij het leren "een goed docent te worden". Een eerste voorzichtige aanvraag werd niet gehonoreerd. Onder het motto "niet gegokt is altijd mis" zijn we een aanvraag voor de Surf Stichting gaan voorbereiden. Een boeiend traject omdat niet alleen de afdeling Talen maar ook de lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen als partner in dit proces mee ging werken. Met vallen en opstaan is er twee jaren gewerkt aan een geweldige serie casussen, een eerste theoretisch kader en de verspreiding van het materiaal. Het idee werd werkelijkheid. Al werkende groeide de hoeveelheid toepassingsmogelijkheden om met het videomateriaal te werken. En tegelijkertijd nam de bekendheid toe. De Open Universiteit/het Ruud de Moor centrum met de opdracht om impulsen te geven aan de lerarenopleidingen zag veel mogelijkheden in Didiclass. De continuering van de ontwikkeling werd hiermee gegarandeerd. En zo groeide uit de bevlogenheid van twee docenten een prachtig hulpmiddel bij het opleiden van leraren. Het was een genoegen om aan een zelfsturend team hier en daar een kleine bijdrage te kunnen leveren.

Leeuwarden, 2007

Hans Hardus

NHL-Didiclass-projectleider tot 1 november 2006

Reflectie en het opleiden van leraren

Een proeve van benadering

Marc Van Laeken en Walter Geerts

Vooraf

Reflectie heeft bij het opleiden van leraren een hoge vlucht genomen. Pedagogen en onderwijskundigen hebben het erover. De vakbladen beklemtonen het grote belang ervan. Curricula worden naarstig herschreven. Studenten moeten er constant aan geloven. Stagebegeleiders vragen zelfreflectieverslagen. Portfolio's worden gevuld. Niemand ontsnapt er nog aan. Voor de één een zegen voor de ander een kwelling. In deze bijdrage willen we pogen het reflectiefenomeen in kaart te brengen : wie, wat , hoe, waarom?

Tegelijk willen we nagaan wat er anders is aan het reflecteren aan de hand van videocasussen met name de casussen uit Didiclass.

1

Eerste schot voor de boeg

Reflecteren is stilstaan. Dat is een hooggewaardeerde professionele vaardigheid. Men staat stil bij een ervaring, denkt na over een gebeurtenis. En tegelijk blijkt dit stilstaan zowat de enige wijze om vooruit te komen. Want ervaring op zich is geen garantie voor een 'beter handelen' later in vergelijkbare omstandigheden. Het gaat erom wat je met die ervaring doet. Hoe je ze bevroegt, hoe je ze duidt, wat je ervan leert, wat je ervan meedraagt, hoe ze je later inspireert. Hoe de reflectie de ervaringen herstructureert (reframen), volgens Korthagen (2002). De reflectie waarover we hier praten heeft betrekking op een beroepsdomein. Men stelt zich vragen over de beroepspraktijk van 'leraar' te zijn. Wat betekent het leraar te zijn? Hoe kan ik dingen beter doen? Hoe bereik ik een beter resultaat aan het eind? Wat past het best bij dit kind, bij deze groep, bij dit onderwerp?

Een veelheid van vragen komt op bij het nadenken over je lesgeven. En die veelheid verwacht, want de vragen tuimelen als het ware over elkaar heen, zo sterk lijken ze met elkaar verbonden te zijn. En feitelijk zijn ze dat ook. Het is zinvol om bij het nadenken onderscheid aan te brengen tussen de soorten vragen, want niet alle vragen liggen op hetzelfde vlak, gaan over hetzelfde domein of hebben dezelfde diepgang of finaliteit. In wat volgt, willen we een onderscheid maken tussen soorten van vragen. Daarbij laten we ons inspireren door een aantal auteurs.

2

Tweede schot voor de boeg

Lange tijd was de basisgedachte deze: opleidingen zorgen voor de theoretische basis en in de praktijk leert de student het eigenlijke beroep, daar maken hij of zij zich de kennis en vaardigheden eigen van de beroeps-beoefenaar.

Deze deductieve benadering blijkt vast te lopen door het veronachtzamen van de persoonlijke component. Een leraar is immers nooit enkel het operationele sluitstuk als

toepassing van een pedagogische-didactische-psychologische theorie. Hij/zij is primair een persoon die actief betrokken is bij de verdere groei van kinderen. En dat is aan de basis een persoonlijk gebeuren. Natuurlijk is het daarbij goed kennis te nemen van tal van zaken, maar wat uiteindelijk speelt is het persoonlijk interpretatiekader van waaruit men lesgeeft. Kelchtermans (1994) noemt dit 'het geheel van cognities dat fungeert als een bril waardoorheen professionals hun beroepssituatie waarnemen, er betekenis aan geven en erin handelen'. Bij het tot stand komen van dit persoonlijk interpretatiekader speelt reflectie een onvervangbare rol. De praktijk geeft immers aanleiding tot echte vragen, eigen vragen. Geen vragen die ik geacht ben te stellen met het oog op een theorie, maar vragen waar ik mee worstel. De moeizame inductieve constructie van mijn eigen antwoord – zij het rijkelijk schatplichtig aan de bulk van voorhanden zijnde kennis – hierop is het resultaat van mijn persoonlijke reflectie. Bij het opleiden van leraren is het dus zaak dit proces zo rijk en zinvol mogelijk op gang te brengen en gaande te houden.

Maar laat ons terugkeren naar ons uitgangspunt. Welke soorten van vragen?

3

Het verhelderen

Bij reflectie sta je stil bij je handelen in een complexe situatie. Deze situatie omvat altijd een context (materieel, organisatorisch), jezelf (met je handelen, beïnvloed door je willen, denken en voelen), anderen (met hun handelen, beïnvloed door hun willen, denken en voelen) en het voorwerp (onderwerp, thema). Een eerste soort van reflectievragen betreft het in kaart brengen, verhelderen van de meegemaakte situatie. Wat deed ik? Wat dacht ik? Wat voelde ik? Wat wou ik? Wat deden de anderen? Wat dachten de anderen? Dit in kaart brengen is op zich een complexe zaak. Hier zal zich namelijk dadelijk de onoverkomelijke vraag van de interpretatie stellen. Zie ik het goed of heb ik een verkeerde interpretatie van de situatie? Een aantal reflectietools (Benammar 2006) beoogt juist een hanteerbare confrontatie van verschillende interpretaties. Het is trouwens beter te spreken over de geldigheid of relevantie van interpretaties, en niet over juiste of foute. Want wat hier impliciet al meteen aan de orde is, is de afweging tussen inter-pretatiekaders. Welk kader is het meest relevante om de situatie te verhelderen?

In fase 2 en 3 van het reflectie-spiraalmodel van Korthagen (2002) zijn de belangrijkste vragen: wat is er gebeurd (2) en wat is daarin voor mij belangrijk (3)? Korthagen merkt daarbij op dat de aangevoelde discrepanties – tussen wat ik deed, dacht of wou of tussen wat anderen dachten, deden of wilden, enzovoort –prachtige ontstekingsmechanismen zijn voor persoonlijke reflectie op het professioneel handelen.

Blondelle (2005) onderscheidt 4 breedte-dimensies bij reflectie:

Instrumenteel

De instrumentele dimensie (die hij eigenlijk de 'technische' noemt) beantwoordt de effectiviteitsvraag, het hoe. Hoe kan ik effectiever handelen? De vraag is zeker zinvol maar er bestaat een reëel gevaar dat reflectie daardoor vernauwd wordt tot een technische verbeteraangelegenheid. Belangrijker volgens Blondelle zijn de morele, politieke en emotionele dimensies.

Emotioneel

De reflectie dient het besef te brengen dat emoties (twijfel, onmacht, sympathie, afkeer, schuld, schroom,...) geen onhebbelijk 'neven-product' van onderwijs zijn maar daar wezenlijk deel van uitmaken. Op zich lijkt dit een open deur. Alle menselijke activiteit is natuurlijk altijd ook 'met emotie beladen'. Nochtans is het van belang te beseffen dat onderwijs altijd engagement en dus emotionele betrokkenheid met zich meebrengt. En dat het zinvol omgaan met deze emoties (van jezelf en van anderen) een deel is van het leraar zijn.

Politiek

De reflectie roept vragen op als 'wie heeft hier belang bij?'. En elke onderwijscontext is een kluwen van belangen: leerling, ouder, leraar, school, inspectie, stichting, overheid,...op het vlak van inhoud, groei, loon, aanzien, macht, budget, ...). De structurele en organisatorische context van het onderwijs speelt hoe dan ook mee in de inschatting van een situatie. Welke marges heb ik namelijk – buiten mezelf - om de dingen anders te doen? Kan ik 'voorgescreven' dingen doen als ik de relevantie er zelf niet van inzie? Wie blind is voor deze belangen weet ze dan ook niet nuttig te hanteren in functie van de pedagogisch-didactisch relevantie.

Moreel

Wat vind ik belangrijk als gedragsregel? Waarom? Doe ik recht aan de ander?

Het reflecteren komt onvermijdelijk meteen op het domein van de persoonlijke verantwoordelijkheid. Onderwijs is een waarde-gebonden gebeuren. En 'professionalisering' is geenszins enkel het 'technisch beter' worden. Elke leraar komt zichzelf tegen als persoon. Die persoonlijke verantwoordelijkheid wordt verdubbeld omdat hij in naam van de maatschappij jongeren begeleidt bij hun groei.

Deze vier dimensies geven breedte aan de reflectie. Ze schetsen vier domeinen waarop de reflectie kan plaatsvinden. Een ander onderscheid dat men kan maken is dat van de finaliteit van reflectie.

5

Paradigma's

Reflectie bij het opleiden van leraren gebeurt niet in het ijle maar wordt gedragen door een principiële bedoeling. Mitzschke (2006) suggereerde een driedeling van basisparadigma's waarin reflectie zich beweegt. Het betreft de achterliggende basisidee waartoe reflectie uiteindelijk dient te leiden. Het blijkt dat praktijken op Pabo's en tweedegraads lerarenopleidingen herkenbaar te duiden zijn naar één van de drie paradigma's. Daarenboven komen ze treffend overeen met de drie oervaders bij het ontstaan van de Griekse wijsbegeerte: Plato, Aristoteles en Socrates.

Reflectie als lacunemeter ten opzichte van een schaduwnorm (of Platoons)

Hier is het de grondbedoeling dat de student aan de hand van reflectie op zijn praktijk begrijpt wat het competentiekort is dat hij nog bij te spijkeren heeft. Reflectie fungeert hier als een soort lacunemeter. Wat gegeven is, zijn de tijdloze formuleringen van de competentie-ideeën. In hun algemeenheid verwijzen ze naar de eeuwige waarheden van het leraarschap die in de BIO-wet via het SBL-kader zijn vastgelegd. De student krijgt enkel schaduwen daarvan te zien in de instellingscompetenties. Wat dient gekend en gekund als leraar is stralend helder. Reflectie op de eigen praktijk dient enkel om zelf vast te stellen hoe groot de kloof daartoe nog is. In de praktijk geeft dit reflecties 'van moeten'. Wat had ik alweer dienen te denken over mezelf? Het nadenken is hier echt een na-denken geworden. Wát dient gedacht te worden is al vóórgedacht, het dient enkel nog nàgedacht.

Reflectie als begripsconstructie vanuit de ervaring (of Aristotelisch)

De grond van alle kennis is gelegen in de ervaring. Via zorgvuldige begripsconstructie kan deze ervaring in kaart gebracht worden. Reflectie is de kritische zoektocht naar de goede begrippen en hun samenhang. De student poogt hier op grond van zijn praktijk-ervaring aan 'kleine theorie'-vorming te doen. Het gaat over de opbouw van een persoonlijk – maar getoetst en geldig – interpreta-tiekader.

Reflectie als maieutische (verlossende, bevrijdende) persoons-wording (of Socratisch)

Hier wil reflectie de student uitdagen tot een persoonlijke stellinginname. Leraar worden is eerst en vooral iémand worden. Leerlingen groeien door een rijke persoon voor zich te hebben. De reflectie is hier gericht op de bewustmaking van het verantwoordelijke appèl en de bijhorende keuzen

die het leraarschap met zich meebrengen. Hier geen schaduwnormen van de wet, geen theorievorming over de dingen, maar de ontbolstering en groei naar een rijke persoonlijkheid via kritische reflectie over houdingen en basiskeuzen.

6

Het beeld als brandspiegel

De meeste reflectieboeken hanteren de incidentmethode als startpunt voor een reflectie. Benammar (2006) noemt dit de 'situatie/prikkel/vraag'-aanpak. Men neemt een meegemaakt incident als uitgangspunt van de reflectie. Opvallend is dat de meeste reflectie-instrumenten uitgaan van taal (navertellen,..) en nauwelijks van beeld. Het dichtst in de buurt van beeld komt de metafoorreflectie. Hierbij worden via het uitdrukkelijk oproepen van een beeldspraak veldvreemde associaties gecreëerd die een nieuwe kijk op de situatie toelaten.

De videocasussen uit Didiclass, een verzameling pedagogisch-didactische casussen, gaan daarentegen uitdrukkelijk uit van beelden. Beelden die willen confronteren, problematiseren en reflectie uitlokken. Elders in deze uitgave wordt het werken met Didiclass uitvoeriger besproken, met name over de overlappende en schuivende praktijk-, theorie- en esthetische kijkkaders. Toch een aantal opmerkingen.

Het beeld

Reflectie via het beeld introduceert een derde gegeven. Bij een incidentreflectie over mijn ervaring heb ik een duale relatie: mijn initiële ervaring en mijn huidige praten erover. Uiteraard spelen daarin reeds alle vertekeningen maar ook versluierungen en onthullingen mee die we kennen in het spel tussen het heden, het verleden en de taal. Maar niettemin blijft de basisrelatie een duale. Met de introductie van het beeld verandert er iets fundamenteel. We krijgen een driedelige verhouding: mijn ervaring, het beeld en spreken over de samenhang. De reflectie via beelden verplicht me eerst tot een duiding van het gebeurde en nodigt mij nadien uit tot het zoeken naar analogieën of contradicties. We krijgen dus twee bewegingen. Twee interpretaties. En de vraag is hoe de éne de andere verheldert dan wel verduistert.

De interpretatie van het beeld voert ons naar de complexe wereld van de hermeneutiek: Wie is de hoofdpersoon?, Wat is het plot?, Hoe liegt het beeld de werkelijkheid tot waarheid?, appelleert het authentieke tot identificatie of juist niet?, ... De duiding van de videocasus is echter maar het eerste deel van het tweeluik, want dadelijk evoceert de kracht van de casus (het authentiek?) bepaalde aspecten uit mijn praktijkervaring (of laten die anders naar voren komen). We krijgen dus een dubbele interpretatiebeweging. Waar het zou gaan om pure instructievideo's (bijvoorbeeld handleidingen voor apparaten) ontstaat deze persoonlijke duiding niet. De Didiclass-casussen zijn echter verdichte brandspiegels van de werkelijkheid. Ik kan mij niet

onthouden van een persoonlijk antwoord. Ik bevind me namelijk niet in de instructiemodus maar in de reflectiemodus.

Brandspiegel

Een videocasus in Didiclass werkt als een verdichting van de werkelijkheid. De montage is uitdrukkelijk ook zo bedoeld. De commentaren van de betrokkenen zijn getekend door hun respectief perspectief. Er is geen 'objectiverende' expertcommentaar die de video-casus van de 'juiste' commentaar voorziet. Dit daagt de toeschouwer uit zijn eigen idee-gevoelens-interpretatie te vormen. Deze vormen dan het uitgangspunt van de reflectie. De casus fungeert dus als een focus, een brandspiegel die de stralenbundel samenbrengt rond een fenomeen.

Boemerang

De ervaring leert dat studenten heel eerlijk over eigen gelijkwaardige voorvallen uit hun eigen stagepraktijk vertellen naar aanleiding van een Didiclass-casus. Ze zijn immers geen betrokken partij, zoals bij eigen opnames het geval is. De casus lokt hier een soort boemerang-effect uit.

Milde marge

De afwezigheid van een 'wetenschappelijk' juiste interpretatie van de casus dwingt tot een eigen stellingname. Elke seconde onderwijs kan men immers laten exploderen tot pedagogische, didactische, psychologische, historische, sociologische, inhoudelijke, ...vraagstukken. Het is totaal en zelfs principieel onmogelijk deze complexiteit te overzien, laat staan er een handelingsdirectief in te vinden. Op een metacognitief niveau betekent dit dat de aankomende leraar zich leert op te houden in wat we noemen de 'milde marge'. Het besef namelijk dat elke wetenschappelijke interpretatie ultiem tekort zal schieten om dit uniek geval te beoordelen, en dat het dus uiteindelijk 'onweetbaar' is wat te doen. En dat opent nu precies die milde marge voor de leraar. Want deze weet zich persoonlijk verantwoordelijk voor iemand en wordt opgeroepen tot deskundig maar vooral vertrouwensvol handelen.

Als reflectietool speelt een Didiclass-casus een basisrol als trigger. Maar er is een belangrijk onderscheid met de meeste selectiemethoden. Er kan namelijk zowel een intrigerende identificatie als ook een verbazende vervreemding optreden. In die zin gaat deze beeldconfrontatie verder dan de pure incidentmethoden. Bij een incidentmethode blijft men immers binnen de grenzen van de eigen, zelf meegemaakte ervaring. Bij een videocasus kan men geconfronteerd worden met een ongekend stukje wereld, maar wordt men tegelijk wel uitgedaagd een eigen mening te vormen. Het nieuwe stimuleert tot de vraag of ik de zaak kan terugbrengen tot een gekend geval (categorietoewijzing) dan wel of ik een nieuwe categorie dien aan te maken. Het vergroot dus mijn mentale waaier.

Valkuilen

Reflectie kent tal van valkuilen. Gezien de massale toepassing ervan bij het opleiden van leraren kan het niet anders dan dat (val)kuilen en builen schering en inslag zijn. De meeste valkuilen ontstaan door oneigenlijke externe druk die de open, vrije en persoonlijke reflectie te niet doet.

Een belangrijke valkuil is het zelfbedrog. Ik wil mezelf beter zien dan feitelijk het geval is dus pas ik mijn zelfbeeld positief aan. In onschuldige vorm een wijd verspreide bezigheid. Waar de discrepantie tussen beeld en werkelijkheid echter te groot wordt moet dit duidelijk gemaakt worden.

Soms kan de sociale wenselijkheid van de docent als zo dwingend ervaren worden dat zelfreflecties automatisch tenderen naar het door de docent gewenste beeld. Men moet zich dan vragen gaan stellen bij de zinvolheid van de gevraagde reflectieverslagen. Dit effect wordt nog vergroot bij een systematische productiedwang (portfolio dient gevuld met geregelde reflecties). De oeverloze introspectie (dagboekgeschrijf) en de moeizame interpretatie ervan maakt dat de docent het soms ook blauw blauw laat (er is tenminste een verslag, ook al komen we niet echt verder met wat er in staat) en zodoende haast aanleiding geeft tot een dubbel zelfbedrog.

Bij wijze van besluit

Tal van aspecten van reflectie zijn hier onbesproken gebleven. Zo ondermeer de groei-concerns-benadering (leraren reflecteren aan het begin van hun opleiding over andere zaken dan later bij hun professionalisering). Ook bleven onaangeroerd de 'vaardigheidsniveaus' van het proces van reflecteren (zie Groen 2006), de begeleiding (zie Korthagen 2002) en de vele methodieken (zie Benammar 2006) daarbij. Deze schets wou enkel het terrein wat verkennen door hier en daar wat paaltjes te slaan, wat horizonten te bekijken, wat beelden te tonen en wat valkuilen te omzeilen. Helder is dat het gebruik van authentieke videocasussen de reflectie bij het opleiden van leraren op een andere wijze ijkt. Didiclass is zo'n verzameling videocasussen die dat doet. En daar waren we naar op zoek.

Kijken naar Didiclass

Een typologie voor opleidingen

Walter Geerts en Matthias Mitzschke

1

De technische mogelijkheden voor filmgebruik zijn in de laatste decennia drastisch veranderd. In de tijd van de super-8-camera's was het opnemen van films iets voor professionals en bevlogen liefhebbers. De apparatuur was peperduur en vereiste verstand van zaken. De montage was nog een echte kunst. Het laten zien van een film was een hele onderneming. Als je geluk had, was er een geschikt lokaal op het instituut. Met de komst van de video werd het opnemen en afspelen van films veel gemakkelijker.

De digitalisering heeft ertoe geleid dat videogebruik voor iedereen mogelijk wordt. Je kunt de filmopnames altijd en overal bekijken. Op veel instituten zijn films onderdeel van een digitale leeromgeving. Er zijn weinig drempels meer, al zijn studenten vaak handiger met het nieuwe medium dan docenten.

Het gebruik van videomateriaal heeft drie fasen gekend: imitatieleren, analyseren / alternatieve strategieën trainen (waarbij 'de juiste strategie' wordt aangedragen) en het vinden van (eigen) oplossingen (de constructivistische benadering), elk gebaseerd op hun eigen paradigma op het gebied van de leertheorie.

De eerste filmopnames waren masterclasses, oftewel voorbeelden die lieten zien hoe het moest. Het zien van een goed voorbeeld werd beschouwd als een effectiever middel dan het lezen van een tekst. De leertheorie die hierbij hoorde, was die van het imitatieleren.

Later kwamen er opnames bij die het doel hadden om de kijker te leren observeren. De opdracht voor de kijkers was het analyseren van het gedrag van docent en leerlingen. Om het eigen gedrag tot onderwerp van observatie te maken, werden toen videostudio's op de instituten ingericht. Studenten en docenten konden zo in een beschermde situatie beelden opnemen.

Deze aanpak werd opgevolgd door de videocasustiek. Het werken volgens een didactiek die op casussen gebaseerd is, leidt tot films die zó zijn gemonteerd dat de kijker wordt gedwongen om een positie ten opzichte van het verhaal in te nemen.

In het kader van het competentiegerichte leren worden video-opnames bovendien als onderdeel van het portfolio benut om te bewijzen welke competenties en indicatoren waargemaakt worden. Deze toepassing van beeldmateriaal is ook terug te vinden in de

twee eerdere fasen. Het verschil tussen de verschillende fasen is te herkennen in de manier waarop er wordt omgegaan met het bewijsmateriaal.

2

De casussen van Didiclass zijn door de auteurs niet bedoeld als illustratiemateriaal voor één of verschillende theorieën rondom lesgeven, ook al kunnen ze natuurlijk best op die manier gebruikt worden door hen die dat willen. De intentie van de makers is echter een andere. Verhalen van studenten, docenten en leerlingen vormen niet één vraagstelling waarvoor je de juiste oplossing moet vinden. De kijker maakt zijn eigen verhaal van de gekozen casus. Dat wil niet zeggen dat alle interpretaties even valide zijn. De gebruiker kan belangrijke informatie over het hoofd gezien hebben en dan tot een minder acceptabel verhaal komen. Maar afgezien van een dergelijke misinterpretatie op basis van onzorgvuldig kijken, is de interpretatie puur persoonlijk en dus per definitie verschillend van gebruiker tot gebruiker. Kijken naar een casus is reconstructie. Geen enkele casus bevat alle relevante informatie. Je zou altijd meer willen weten, maar extra informatie heeft niet per definitie een meerwaarde. Ook in het echte leven baseer je je beslissingen immers op een eindige selectie van feiten.

De casus is dus een actieve productie van de gebruiker. Hij zal op basis van zijn ervaringen, zijn verwachtingen en zijn kennis zijn eigen verhaal maken.

De kijker kan vanuit drie uitgangspunten (kijkkaders) naar een casus kijken:

- esthetisch (vergelijkbaar met het kijken naar een scène uit een film)
- op basis van eigen ervaring (“Ik heb een probleem, misschien vind ik hier een oplossing.”)
- door de bril van een (toegepaste) sociale wetenschapper

Esthetisch

Een casus kun je alleen esthetisch bekijken als die je raakt. In het algemeen zal dat werken via identificatie met de hoofdpersoon. “Wat erg voor die persoon” is dan een mogelijke reactie. Gekwetste gevoelens van recht-vaardigheid (“Hoe kan iemand een ander zoiets aandoen?”) of herkenning van een dilemma voeren hier de boventoon. De identificatie is alleen mogelijk als je iets van jezelf in de casus herkent. Herken je je niet in de casus, dan raakt hij je niet en dan zal deze casus op het niveau van de esthetische waarneming niet werken. De gebruiker zal deze casus ook niet kiezen. Meer theoretisch georiënteerde gebruikers zullen deze vorm van receptie misschien naïef noemen, maar het is juist deze naïviteit die ervaring en kennis genereert.

Ervaring

Naast de esthetische benadering, is er ook de benadering vanuit de beroeps- of opleidingspraktijk en de ervaringen die de student hierin opdoet. Zijn gedachten zijn in de trant van “Zoiets heb ik ook meegemaakt!” of, anticiperend, “Als me dat zou overkomen!”. Aan de behandeling van een casus op dit niveau zitten minimaal twee aspecten: een therapeutische dimensie en het zoeken naar een oplossing. Therapeutisch is zeker een te groot woord, maar het gaat om de ervaring dat ook anderen soortgelijke

problemen hebben. Als je je daarvan bewust wordt, voel je je veel minder klein en eenzaam. En natuurlijk willen we oplossingen voor problemen. Mensen verlangen vaak naar 'dé oplossing', in de vorm van een kant-en-klare gebruiksaanwijzing: "Als je x doet, dan gebeurt er y." Nu is het zo dat in een Didiclass-casus 'dé oplossing' nooit wordt gegeven. Al was het maar omdat 'dé oplossing' simpelweg niet bestaat. De gebruiker moet zijn eigen oplossing zien te vinden.

Sociale wetenschapper

Als je door de bril van de onderwijskundige kijkt, zul je geneigd zijn het dilemma theoretisch te verklaren om daarna vanuit de bij jou bekende theorie een oplossing te zoeken. Een voordeel van deze benadering is dat een theoretisch kader een kleine casus in een groter geheel plaatst. Een nadeel is dat de theorie ook een filter voor het kijken kan zijn, waardoor de kijker bevooroordeeld is.

3

Bij het gebruik van Didiclass op de opleiding zijn de drie kijkkaders elk van even groot belang. Idealiter doorlopen studenten ze dan ook allemaal:

- a) De esthetische receptie is van belang omdat studenten de kans krijgen om spontaan hun mening te uiten. Die mening is de basis voor discussie.
- b) Bij het kijken naar en het discussiëren over een casus zal de praktijkervaring van de kijker een belangrijke rol spelen. De kijker herkent de invalshoek en haalt in de discussie zijn eigen ervaringen aan. Ook studenten in het eerste jaar hebben al praktijkervaring; ze hebben immers meer dan tien jaar op school gezeten.
- c) Met de bril van de wetenschapper op, bekijkt de student de casus vanuit een theoretisch kader. Hij gaat daarbij uit van de onderwijskundige theorieën waarmee hij tijdens de opleiding in aanraking is gekomen en hij legt het verband tussen de casus en een relevante theorie. Een discussie op basis van dit kijkkader vergt een andere manier van argumenteren. Het zijn niet langer de ik-verhalen met hun subjectieve logica. Een valide intersubjectieve argumentatie moet worden gevonden.

Kijkkader	Activiteiten
Esthetisch	<ul style="list-style-type: none"> • Waarnemen • Sensibiliseren • Anticiperen
Vanuit de praktijk	<ul style="list-style-type: none"> • Bespreekbaar maken • Ervaringen vergelijken • Tips uitwisselen • Strategieën bespreken
Vanuit de theorie	<ul style="list-style-type: none"> • Ervaringen inkaderen • Criteria voor theorievorming bepalen • Theorievorming

4

Volgens de auteurs van Didiclass is het zinvol om bovenstaande kijkkaders te combineren bij het gebruik op de opleiding. Het proces van integratie van deze

kijkkaders zien wij als een waardevolle bijdrage aan professionalisering. Professionele ontwikkeling is immers niet alleen een verandering in het handelen van docenten, maar ook in hun denken. Dat denken en handelen elkaar beïnvloeden, blijkt uit het zogenaamde Teacher thinking-onderzoek. Het belang van het denken wordt vaak - onbedoeld- veronachtzaamd in het competentieleren. Het hebben van een bepaalde competentie houdt in dat je effectief kunt functioneren op dat bepaalde gebied. Dit 'effectief functioneren' wordt vaak kort door de bocht vertaald met 'effectief handelen'. Het niveau van het denken blijft dan onderbelicht, terwijl juist de ontwikkeling in het persoonlijke interpretatiekader van groot belang is om effectiever te kunnen handelen. De beschreven kijkkaders bieden een mogelijkheid om kennis en opvattingen uit het persoonlijke interpretatiekader te verbinden met het handelen in de praktijk.

Onze stelling is dat het combineren van kijkkaders waardevol is omdat de som meer is dan het geheel der delen. Wat de verschillende onderdelen zouden moeten opleveren, weten we ongeveer.

Het esthetisch kijkkader staat voor betrokkenheid bij de casus. Deze betrokkenheid is van belang omdat uit deze betrokkenheid de trigger tot leren voortkomt. Indien een student zelf een casus mag kiezen, dan is deze betrokkenheid ook de ingang om een casus te kiezen. De gekozen casus blijkt in de praktijk dicht bij de eigen problemen of leervragen te liggen.

Bij het kijkkader praktijk gaat het om de praktijk van de gefilmde of de praktijk van de kijker. Wat je van deze praktijk kunt leren staat centraal, en in dit leren staat het toepassen van competenties centraal. Reflectie richt zich veelal op het doen, en het weten hoe.

Het kijkkader theorie echter richt zich eerder op het herkennen van feiten en oplossingen die ook in de theorie voorkomen. De reflectie richt zich op het kennen en begrijpen van de achtergrond van competenties en vervolgens het toepassen ervan.

Het combineren van deze kijkkaders, vragen vanuit de praktijk en vanuit de theorie, leidt tot het begrijpen van je eigen kennen en kunnen. Dit uit- en opbouwen van je eigen concepten is het eigenlijke doel van het werken met Didiclass. Betrokkenheid bij de casus is hiervoor de impuls die tot leren leidt. Betrokkenheid is echter ook de kern van identiteit, die via overtuiging en bekwaamheid uiteindelijk stolt in gedrag. Haperingen in dit stollingsproces zijn aangrijpingspunten voor reflectie. Reflectie, met als kern de eigen betrokkenheid, duidt Korthegeen aan met kernreflectie. Daartoe moet je echter ook je eigen conceptuele perspectieven ontwikkelen. Deze conceptuele perspectieven zijn geen zaken die je uit je hoofd leert, het is een creatief proces van eigen activiteiten.

Uit gesprekken met oud-studenten blijkt bovendien dat in een professionele carrière concepten stabiel zijn dan esthetische of praktische ervaringen. Deze concepten vormen een belangrijk onderdeel van de beroepsmatige identiteit. Het niet accepteren van veranderingen heeft vaak te maken met een tegenspraak tussen de eigen concepten en het gewenste functioneren. Omdat veranderingen van de theorie in eerste

instantie niet via een academisch discours gebeuren, zijn de drie stappen van het kijkkader Didiclass ook voor nascholing en coaching van belang.

De Jong (Jong, F., de. Doen, leren en kenniscreatie: verstand en competentie. 2006) beschrijft kenniscreatie als de deelname aan een discours waarin men serieus probeert iets te begrijpen, een beslissing te nemen, een probleem op te lossen of een product te ontwerpen. Didiclass doet met zijn reflectieaanpak dan ook aan kenniscreatie. Maar wel van het soort kennis dat aan je vel blijft plakken.

Leren met video in de lerarenopleiding

Zelf videomateriaal maken

Henk van den Brink en Ruud Hoefakker

1

Kwaliteitseisen in relatie tot het gebruik van video

We kunnen binnen de opleiding van leraren op veel manieren met video aan de slag. Waarvoor we video willen inzetten, bepaalt welke eisen we aan die video stellen en daarmee welke aanpak en middelen we nodig hebben bij de productie van die video's. Om wat orde in de mogelijkheden te scheppen, kunnen we de volgende drie invalshoeken hanteren.

- Hoe vaak willen we de video gaan gebruiken; eenmalig, af en toe of regelmatig?
- Zijn we vooral in de video geïnteresseerd vanwege de verbale en non-verbale gedragingen van de lesgever of gaat het primair om de interactie tussen lesgever en leerling(en)?
- Ben ik als lerarenopleider direct betrokken bij het maken van de video of ben ik gebruiker van beschikbare video's?

De positie die je als opleider op deze dimensies kiest, hangt nauw samen met het doel dat je voor ogen staat. Je kunt video gebruiken om het lesgeven van een student met hem of haar meer indringend te bespreken. Dit is het domein waar video interactie begeleiding (V.I.B.) zich op richt. Je kunt video gebruiken om het experimenteren met rolgedrag in een afgeschermd omgeving beter bespreekbaar te maken. Dit is met name aan de orde in het Instituutsparticum (I.P.) Ook kun je video inzetten om reflectie op gang te brengen over het eigen onderwijzen.

De gewenste kwaliteit van beelden en geluid bepaalt met welke apparatuur en software we werken, welke professionaliteit we daarvoor in huis halen en hoe systematisch we de videoproductie aanpakken. Laten we de onderscheiden dimensies eens afzetten tegen de drie genoemde categorieën van videogebruik. Daarmee kunnen we een indeling maken naar de mate van technische kwaliteit die we aan video's stellen.

het maken van goede videomontages ontstaan met name door gebrek aan systematiek van werken en het ontbreken van deskundigheid. Apparatuur, software en tijd zijn randvoorwaarden geworden. Zijn die zaken eenmaal goed geregeld, dan hoeft daar een videoproject niet op te stranden. De organisatie van de videoproductie bepaalt succes of falen. Om die reden gaan we nu nader in op het productieproces. Wat zijn de kernprocessen en welke data staan daarbij centraal?

Contact opnemen

Allereerst creëren we via een contact met een opleiding of school een entree voor opnamen in de klas en een gelegenheid om personen te interviewen. Ons eigen netwerk in het onderwijsveld biedt ons gelegenheid tot een eerste contact. We presenteren geselecteerd videomateriaal aan de potentiële partners om hun te laten zien wat de potentie is van video voor de professionalisering van leraren en wat de samenwerking hun kan opleveren. In deze fase leggen we gegevens vast als: naam en adres van de school of de instelling, persoonsgegevens van de contactpersoon en informatie over het vak en de groep leerlingen.

Themabepaling

De partners bij een videoproject kunnen een student en diens opleider, een leerkracht of een school zijn. De student kan een lesregistratie in het eigen portfolio willen opnemen als proeve van bekwaamheid. De opleider kan het in zijn onderwijs willen inzetten. Ook de school waar de opnamen plaatsvinden kan een partner zijn. Scholen kunnen gebaat zijn bij een reeks van opnamen rond een bepaald thema (bijvoorbeeld klassendoorbreekende peertutoring of teamonderwijs op maat) dat op die school actueel is. Met student, opleider of schoolmanagement vinden gesprekken plaats over wat de videoregistraties de betrokken partijen gaan opleveren. Het gaat er in deze gesprekken om duidelijk te krijgen wat de belangen van de betrokken partijen zijn en hoe je daaraan tegemoet kunt komen. In deze fase leg je de afspraken vast die je met de partner maakt over wat eenieder inbrengt en wat je als producent uiteindelijk aflevert.

Videoregistratie

Bij het opleiden van leraren gaat de aandacht met name uit naar de interactie tussen lesgever en leerlingen. Om deze interactie vast te leggen, filmen we met twee camera's. Met de ene camera volgen we de leerkracht, met de andere camera leggen we reacties van leerlingen vast. We nemen ruim de tijd voor het maken van lesregistraties en voor het opnemen van interviews. Voor en na een opname is 10 tot 15 minuten nodig om de camera's op te stellen en de apparatuur weer op te ruimen. Vooraf zijn bandjes gelabeld, batterijen opgeladen en apparatuur gecontroleerd. We spreken af wie de lesgever gaat volgen en wie de leerlingen. Deze laatste zorgt ook voor de invulbeelden. Ook spreken we af welke personen we gaan interviewen en wie het interview afneemt. De ander zorgt dan voor beeld en geluid. In deze fase leggen we gegevens vast als: het cassettelabel, wie op de band staat, van welke camera (positie) de band is, welk type opname op de band staat (lesregistratie, interview), welke groep leerlingen het betreft, het vak of thema van de les en de datum van de opname.

Videomontage

Op het videolab lezen we de banden in. Voor dit capturen gebruiken wij het montageprogramma 'Première Pro'.

3

Video opnemen op locatie

Vorbereiding

Tijdens het filmen is niets zo verstarend als materiaal dat vergeten is. Te weinig digitale video cassettes maakt een einde aan het opnemen van video, lege batterijen betekenen een einde aan goede geluidsoptnamen. Een transformator die het laat afweten stopt het werken met twee camera's en niet gereinigde opnamekoppen veroorzaken optnamen met uitval van pixels. Wij nemen steevast een derde reserve videoset mee om dergelijke calamiteiten te kunnen ondervangen. Er is vaak veel moeite gedaan om optnamen te regelen en er zijn met diverse partijen afspraken gemaakt. Een slordige voorbereiding van de optnamen kan veel ongemak veroorzaken. Wij gebruiken standaard sets met apparatuur in een metalen koffer volgens een vaste indeling. Zo zien we snel wat er mogelijk ontbreekt wanneer we de apparatuur klaarmaken voor gebruik en wanneer we na een opnamesessie de apparatuur opruimen. Voor de optnamen zijn minimaal twee goede digitale camera's vereist, elk met een degelijk statief en een goede koptelefoon. Verder een kwalitatief hoogwaardige zender ontvanger met dito microfoon. Ook zijn twee verlengsnoeren nodig, voldoende lege digitale video cassettes en meer dan voldoende opgeladen batterijen. Elke videoset omvat een koffer met de apparatuur en het materiaal, en een statief. Een niet onbelangrijke post vormen de reiskosten.

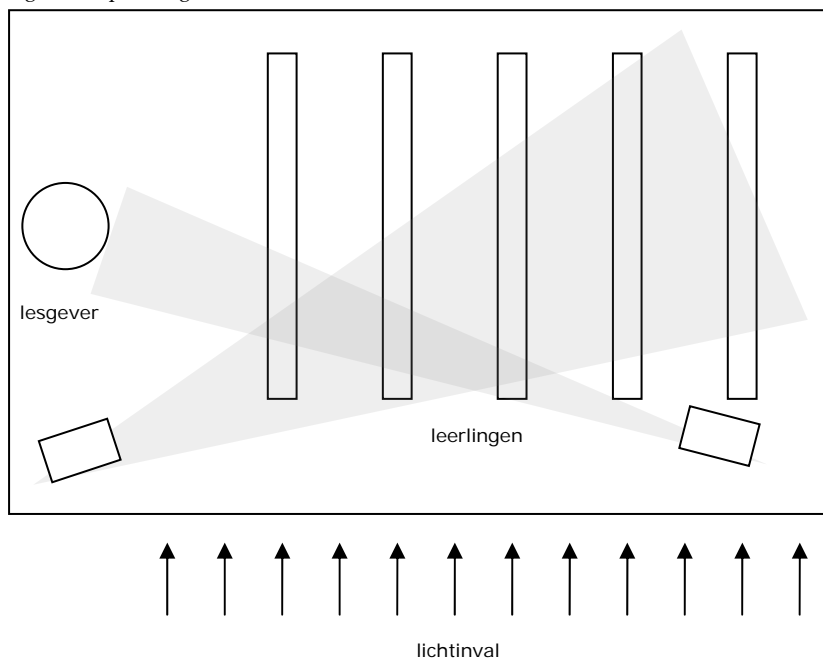
Lesregistratie

We filmen een les altijd met twee camera's. De eerste camera is de gehele les gericht op de lesgever en volgt diens handelingen van dichtbij wanneer het instructie betreft, en meer uitgezoomd wanneer interactie plaatsvindt met een groepje leerlingen of met de klas. Deze camera registreert tevens wat de lesgever zegt via de opgespelde microfoon. De lesgever krijgt rond 20 cm onder de mond een microfoontje opgespeld en een zender op zak. Wij laten de camera automatisch het geluidsniveau regelen. Dat voorkomt het oversturen van het signaal. Met een overstuurd signaal kun je niets meer, een zwak signaal kun je tijdens de montage nog altijd versterken zonder dat het aan kwaliteit inboet. Ook de witbalans laten we de camera automatisch regelen. De kleurwarmte van beide camera's komt dan overeen. Als nodig kun je dan alle opgenomen video van de les met eenzelfde kleurcorrectie in één slag bewerken.

De tweede camera is op de leerlingen gericht en volgt de kijkrichting van de lesgever. Het vergt enige oefening, maar dan kunnen reacties van de leerlingen op vaak heel aansprekende manier (two shots, close ups, extreme close ups) worden vastgelegd. Die beelden verhogen in aanzienlijke mate voor de kijker de authentieke beleving van de les. De tweede camera neemt de lesgever in beeld op momenten dat de lesgever naar

een plaats in de klas gaat waar de eerste camera geen goede opnamen meer kan maken. Ook wanneer een leerling voor de klas wordt geroepen proberen we met de tweede camera zowel de lesgever als de leerling in één beeld te vangen. Tussendoor zoomen we met de tweede camera in op een groepje of op een individuele leerling en maken we opnamen van lesmateriaal. Het wide shot geeft overzicht maar kan de kijker vervelen wanneer het te lang duurt. Het medium shot betreft de kijker bij de interactie met de leerling of het gesprek in een groep. De close up werkt als beeld het meest indringend in op de kijker en is van groot belang voor het vastleggen van de non-verbale communicatie.

Figuur 2: opstelling van de camera's in de klas



Interviews

Wanneer de lesopnamen zijn gemaakt, is het van belang een moment en een geschikte plaats te vinden om interviews af te nemen bij lesgever, leerlingen en mogelijk andere betrokkenen zoals de mentor, een collega lesgever of de directeur. Het heeft weinig zin om op een later tijdstip voor die interviews terug te komen. Bij de organisatie van de opnamedag is het verstandig de momenten voor de interviews in te plannen. De lesgever kent de situatie op school en weet waar een ruimte is om zo ongestoord mogelijk de interviews af te nemen. Tijdens de les kunnen bepaalde leerlingen je opvallen. Je kunt de lesgever vragen of die juist deze leerlingen voor een interview benadert. Wij hebben ervaren dat leerlingen zich vrijer voelen wanneer zij samen met een klasgenoot worden geïnterviewd. Soms kiest de lesgever een leerling met een

vlotte babbel die veel te vertellen heeft. Leerlingen hebben enige tijd nodig om aan de onbekende situatie te wennen. Door terug te komen op een voorval tijdens de les en door een informele sfeer te scheppen, kun je de leerlingen op hun gemak stellen.

Vooraf is met de gefilmde gesproken over het doel van de opnamen. Tijdens het filmen van de les vinden allerlei geplande maar ook ongeplande gebeurtenissen plaats. Die gebeurtenissen zetten ons aan het denken over de vragen die we tijdens het interview aan lesgever en aan leerlingen kunnen stellen. Wanneer de lesgever de ruimte krijgt zijn of haar verhaal te doen, dan wordt duidelijk wat de lesgever bewogen heeft. Al deze informatie wijst ons de richting waarin we de uitwerking van de casus moeten zoeken. De reflectie van de lesgever op diens les is vaak een geschikt aanknopingspunt om een thematiek uit te diepen. Met het interview proberen we zo expliciet mogelijk het gezichtspunt vast te leggen van de lesgever op een gebeurtenis tijdens de les, die we voor onze thematiek van belang achten. Dat zelfde geldt voor het interview met leerlingen.

Een volwassene kun je vragen een interessant antwoord dat met enige aarzelingen werd verwoord, nog eens te herhalen. Vaak waardeert men die tweede kans en lukt het om een vlotter en bondiger antwoord te geven. Ook kun je de lesgever vragen de vraag van de interviewer in het antwoord te verwerken. De antwoorden spreken dan voor zich en de vragen kunnen uit de montage worden weggelaten. Bij kinderen lukt dat meestal niet. Daar nemen we dan ook de vragen van de interviewer op in de montage.

4

Inhoudelijke montage

Een videocomponent moet van begin tot eind de aandacht vasthouden. In een zo kort mogelijk tijdsbestek moeten de beelden een authentieke situatie schetsen die kijkers aanzet tot meningvorming en discussie. Met een montage van 2 tot 4 minuten is dat in de regel goed te realiseren. Om die reden stellen we de uiterste lengte voor een videocomponent op 5 minuten. Om de gekozen thematiek zo indringend mogelijk voor het voetlicht te brengen, verdichten we de 90 minuten lesregistratie tot een montage van minder dan 5 minuten. We hebben in de loop van tijd de volgende systematiek ontwikkeld die ons veel houvast biedt.

Wanneer een tijdlijn voor een videocomponent klaarstaat voor montage, luisteren we de les helemaal af en knippen we over beide takes de gesynchroniseerde video in shots die we wel en die we niet gaan gebruiken. De shots waar we mogelijk gebruik van maken, geven we een afwijkende kleur, bijvoorbeeld oranje. Na deze eerste bewerking kleuren de tijdlijnen afwisselend groen en oranje (of een andere kleurencombinatie naar voorkeur). We kopiëren de hele video en zetten die verderop nogmaals in de tijdlijn. Vervolgens verwijderen we uit de eerste video alle groene shots en zetten de oranje shots tegen elkaar aan. Daarmee bereiken we doorgaans een verdichting tot een

video van om en nabij 10 minuten. Het doel van deze werkwijze is dat we te allen tijden snel elk shot weer kunnen lokaliseren mochten we dat alsnog willen gebruiken.

De ingekorte video bekijken en beluisteren we kritisch; we laten shots alsnog weg, we schonen de shots op, we optimaliseren per shot het geluidsniveau, etc. In deze fase is de audio leidend voor het opzetten van de rode draad door de montage heen. We proberen in de buurt van 5 minuten uit te komen. De tijdlijn (videocomponent) heeft nu de eerste fase van monteren gehad. In onze Premiere projecten staan die tijdlijnen in de bin 'geluidsmontages'.

We dupliceren de tijdlijn en zetten de kopie in de bin 'beeldmontages'. We vervolgen onze montage met het op elkaar afstemmen van de beelden. Per shot bepalen we nu van welke take we het shot willen gebruiken, die met de lesgever of die met de leerlingen. De shots die we niet gebruiken verschuiven we naar een extra track die 'uit' is gezet. Zo kun je een shot snel weer terughalen. Soms is het functioneel tijdens een langer shot een kort uitstapje te maken van de ene take (bijvoorbeeld leerkracht aan het woord) naar de andere take (bijvoorbeeld de klas die luistert). Deze bewerking leidt tot een video waarin beeld en geluid samen een goed lopend verhaal vormen.

Vervolgens leggen we de fragmenten vast die elk een inhoudelijk afgerond geheel behandelen. We doen dat door in de video met zwarte beelden een onderbrekingen van 1 seconde op te nemen. Ook brengen we de twee audiotracks terug tot één audiotrack met alle relevant geluidssignaal. De tijdlijn heeft nu de tweede fase van monteren gehad. Een dergelijke tijdlijn staat in onze projecten in de bin 'beeldmontages'.

5

Criteria voor de beoordeling van videocasussen

Aan de video's die wij als onderwijsmateriaal willen inzetten, stellen wij een aantal vakinhoudelijke en technische eisen. Tijdens het productieproces zijn er zoveel aspecten die om aandacht vragen, zoveel zijwegen die kunnen worden bewandeld en zoveel nieuwe mogelijkheden die zich aandienen, dat de grote lijn van een casus in het gedrang kan raken. Een pas op de plaats door een kritische beschouwing van het opgeleverde materiaal, kan verhelderend werken. Voor zo'n beschouwing hanteren we wat ons casusmateriaal betreft een lijst met een aantal punten. Deze richtlijnen zijn specifiek voor Casusbank-Didiclass materiaal.

De casus bevat authentieke videomontages van gebeurtenissen die het leren en het onderwijzen betreffen, of van gesprekken waarin leraren (in opleiding) zich uitspreken over het leren van anderen en het eigen leren.

De casus biedt zoveel videomateriaal ter overdenking aan dat er enerzijds voldoende aangrijpingspunten zijn voor een kritische meningsvorming en dat anderzijds de thematiek direct duidelijk is door een heldere gerichtheid en een terughoudende

dosering. De video's (2 tot 5 minuten) intrigeren en lokken de kijker uit tot stelling nemen.

Alle componenten van de casus zijn gericht op de thematiek die leidend was voor de opnamen en de montages. Ook zonder titel is de thematiek van de casus duidelijk. Tijdens interviews wordt op de thematiek van de casus doorgevraagd.

De casus geeft aanzetten tot het bepalen van een eigen standpunt met betrekking tot de thematiek en tot het onderbouwen daarvan, zonder dat er een visie of een gezichtspunt als correct of als wenselijk wordt uitgedragen. Elke vorm van instructie naar de kijker wordt vermeden.

Van de casus is een 'toestemming videogebruik' getekend en gearhiveerd.

Casusbank Didiclass in de Pabo: het IEDER model

Karin Sillen-Sloekers en Ruud Hoefakker

Videocasussen laten zich voor vele doeleinden bij verschillende doelgroepen inzetten om daarmee een gesprek uit te lokken over een aanpak van onderwijzen. In deze bijdrage kiezen we voor drie invalshoeken; de lerarenopleiding, het werkveld en de student.

1

De lerarenopleiding

Lerarenopleidingen staan midden in het schootsveld van onderwijs-vernieuwing. Op vele plaatsen wordt geëxperimenteerd met duale vormen van opleiden, krijgen zij-instromers maatwerk geleverd en wordt het reguliere onderwijs meer flexibel ingericht. Pabo's fuseren en curricula gaan daarbij op de schop. In deze hectische omgeving is het van groot belang met elkaar in gesprek te blijven, ondermeer over visies op onderwijs en hoe die in het onderwijzen en opleiden van leraren tot uitdrukking kunnen komen. Praten over veranderingen in grote lijnen is een manier om gesprekken gaande te houden. Ieder heeft daarbij zijn eigen invulling van ideeën. Misverstanden komen pas boven water wanneer men met elkaar onderwijs gaat vormgeven en uitvoeren. Gesprekken aan de hand van praktijk-voorbeelden zijn minder vrijblijvend en vragen om persoonlijke stelling-namen. Het maakt de gesprekken over onderwijzen en opleiden directer en nauwkeuriger en vergroot de betrokkenheid. Video is een medium dat de kijker aan zich kan binden en videocasussen zijn praktijkvoorbeelden die bewezen hebben uit te nodigen tot gesprek en reflectie.

Lerarenopleiders hebben vanuit dit perspectief gezien gemeenschappelijke belangen. Zij willen hun vak, zoals zij dat op de opleiding onderwijzen, meer laten aansluiten bij de ervaringen die hun studenten in de praktijk opdoen. Zij willen dat hun studenten op zoek gaan naar theoretische inzichten en manieren zoeken om die in de dagelijkse schoolpraktijk te laten renderen. Zij willen op de competenties voorbereiden die van leerkrachten worden gevraagd. Zij willen ook vanuit eigen deskundigheid aspecten blijven aandragen die de aandacht van studenten verdienen, naast het werken met de leervragen waar de studenten mee komen. Zij willen met hun onderwijs aansluiten bij de mediacultuur die meer en meer van tekstgeoriënteerd naar videogeoriënteerd verschuift. Videocasustiek kan een bijdrage leveren aan het vinden van antwoorden op dergelijke wensen.

Hoe we met elkaar deze omslag kunnen bewerkstelligen, hoe ver we daarin willen gaan en hoeveel we daar persoonlijk aan willen bijdragen, zijn open vragen. Een ding

staat vast. Willen we veranderen, dan zullen we ons op onbekende paden moeten begeven en ons nieuwe vaardigheden eigen moeten maken. Bevordering van deskundigheid van opleiders start bij het bespreekbaar maken van vernieuwende ideeën over onderwijzen en opleiden, een intensieve gedachtevorming rond (vak)didactisch en pedagogisch handelen vanuit de eigen professionaliteit van opleider en opvoeder. Videocasuïstiek blijkt een adequaat middel om zo een gedachtevorming op gang te brengen.

Op de Hogeschool Zuyd zijn de Pabo-afdelingen Maastricht en Heerlen gefuseerd en hebben gedurende een jaar intensieve gesprekken plaatsgevonden tussen de lerarenopleiders over de vernieuwing van hun curriculum. De casus over Ali: "Ali ik zeg het nu voor de tweede keer, ga er nu maar uit!" heeft de gemoeieren meer dan een week bezig gehouden. Gezichtspunten die nooit eerder waren uitgesproken, lokten gesprekken uit die lerarenopleiders hielpen hun standpunt te heroverwegen of bij te stellen. De casus bracht een ongekende openheid tot stand en riep een gevoel van noodzaak op om met elkaar tot een meer gezamenlijke en een meer op de toekomst gerichte aanpak van opleiden te komen.

Het nieuwe curriculum van de Hogeschool Zuyd heeft als uitgangspunt een ontwikkelingsgerichte werkplekgeoriënteerde benadering van de student.

De werkplek als belangrijke leeromgeving en het daarin functioneren als didacticus en pedagoog verrijkt Hogeschool Zuyd met het aanbod van authentieke situaties en het verwerken van authentieke taken.

Citaten uit de blauwdruk van het nieuwe curriculum:

We kiezen voor een thematische aanpak, omdat we in thema's uit de beroepspraktijk integratief onderwijs kunnen maken. Door onderwerpen van professionele ontwikkeling niet apart maar geïntegreerd aan te bieden, leren we studenten het geheel en de overeenkomsten en verschillen tussen de samenstellende delen van het vakmanschap te zien. Studenten leren zo afwegingen in hun praktijk te maken en kritisch te redeneren over de eigen praktijk en het eigen leerproces. Zo voorkomen we systeemscheidingen in het denken en werken van de studenten. Kennis van studenten wordt functioneel in de leerwerksituatie in plaats van paraat in een opleidingssituatie. Hier vinden we ook een verantwoording om te kiezen voor de ontwikkeling van de student naar een professionele leerkracht in het basisonderwijs als uitgangspunt van de opleiding.

Werkplekieren is de basis voor de professionele ontwikkeling van de student. De student wordt zowel op de leerwerkplek als in het instituut geconfronteerd met situaties waarin hij via authentieke leertaken de benodigde competenties verwerft.

De authentieke leertaken op de opleiding kunnen casussen zijn op papier, maar casussen op video zijn door het gebruik van beelden van de praktijk voor de student zeer werkelijkheidsnabij. Deze casussen zijn betekenisvol. Wel is het van belang dat de casussen problemen tonen, kritische beroepssituaties, situaties die vragen om een probleemanalyse. Het blijkt mogelijk binnen PGO (Probleemgestuurd Onderwijs) het

werken met videocasussen te integreren. Binnen een onderwijsgroep proberen de studenten verklaringen te bedenken en/of te benoemen voor het getoonde probleem op basis van kennis die in de groep aanwezig is en er wordt nagegaan welke kennis ontbreekt.

Het IEDER-model kan als basis dienen om studenten uit te dagen meerdere perspectieven in te nemen en niet te snel te komen tot het formuleren van een mening of conclusie. Ontdekken dat er niet direct een juiste mening is, zal de onderzoekende houding bij de student stimuleren en zijn analytisch vermogen doen toenemen. Studenten komen tot het formuleren van eigen leervragen, de antwoorden moeten ze actief verwerven. De leervragen hebben altijd te maken met het beroep. De casus van de authentieke beroepssituatie is immers het uitgangspunt. De student formuleert een leervraag vanuit zijn actuele ontwikkelingsniveau. Ontwikkelingsgerichte en werkplekgeoriënteerde onderwijsvormen worden zo gerealiseerd.

Deze manier van werken maakt het mogelijk te voldoen aan de kwaliteits-eisen die aan het Hoger Onderwijs gesteld worden (Dublindescriptoren, HBO kwalificaties)

2

Het werkveld

Opleidingsscholen krijgen een grotere rol toebedeeld in het mee opleiden van leraren. De laatste jaren is veel uitwisseling van ervaring tussen opleidingen en het werkveld tot stand gekomen. Sommige opleidingen concentreren hun inspanningen voor het professionaliseren van het werkveld op enkele praktijkscholen, die zij hun 'opleidingsscholen' noemen. Daar laten zij bij voorkeur hun studenten stage lopen. Deze scholen kunnen op hun beurt een voortrekkersrol vervullen voor andere praktijkscholen. Op de opleidingsscholen zijn mentoren aangesteld die de stagiaire in de klas begeleiden. Ook is er op elke opleidingsschool een schoolopleider aangesteld die de stages coördineert en met de stagestudenten groepsgewijs op praktijkervaringen reflecteert. Sommige schoolopleiders krijgen taken in het meeschrijven aan het nieuwe curriculum op de lerarenopleiding. De lerarenopleiding professionaliseert de schoolopleiders. Die professionaliseren op hun beurt de mentoren van de opleidingsschool.

Op drie niveaus vindt aldus binnen Hogeschool Zuyd professionalisering plaats waar videocasuïstiek wordt ingezet, te weten de professionalisering van schoolopleiders door de lerarenopleider, de professionalisering van mentoren door de schoolopleider en de opleiding van de stagestudenten door de mentor.

Wanneer we op alle drie niveaus met eenzelfde aanpak en gerichtheid werken, zullen de resultaten van professionalisering elkaar versterken. Ideeën in de opleiding opgedaan kunnen in de praktijk van het lesgeven doordringen en ervaring uit de schoolpraktijk kan een belangrijke plaats verwerven in de opleiding van leraren. Casuïstiek aan de hand van lesregistraties en video interviews kan de gewenste congruentie tot stand helpen brengen.

De videocasus blijkt binnen Hogeschool Zuyd een beproefd leermiddel voor een proces van dierend professionaliseren waarin we voor de lerende de voorwaarden

scheppen die zijn leren bevorderen, ruimte geven om een eigen aanpak te volgen en om eigen creativiteit in te brengen, leservaring bespreekbaar maken, niet om de lerende op andere gedachten te brengen maar om visies uit te wisselen, en toe te werken naar reflectie en naar eigen leervragen.

De mentor kan aan de hand van een videocasus een thematiek aan de orde te stellen die hij voor het leren van de student van belang acht. De thematiek van de casus is opgehangen aan het onderwijzen van iemand anders. Het is daarmee voor de stagiaire een betrekkelijk veilig onderwerp. De videocasus als opstap naar de eigen problematiek kan de student tot reflectie op het eigen handelen brengen. De schoolopleider kan eenzelfde werkwijze volgen om de studenten die stage lopen hun leservaring met elkaar te laten delen. Zo een gespreksituatie is te vergelijken met die op de opleiding wanneer een groep studenten een videocasus bespreekt. De schoolopleider zal de casus in eerste instantie kunnen aanwenden om de stagiaires te laten reflecteren op hun eigen functioneren in de praktijk.

De lerarenopleider zal in de opleiding videocasuïstiek inzetten om praktijk aan theorie te verbinden, om de student te helpen bij het ontwikkelen van een eigen identiteit als lesgever en bij het vinden van een plek in het onderwijsveld die bij hem past.

Betreft het de professionalisering van mentoren of van schoolopleiders, dan blijkt een ander type videocasus nodig.

Het zwaartepunt verschuift van (vak)didactisch en pedagogisch handelen in de klas naar gesprekken voeren met studenten en collega's op een wijze die uitnodigt tot reflectie en het formuleren van leervragen. Daarvoor is het mogelijk naast lesregistraties ook videoregistraties van begeleidings-gesprekken in te zetten. Wanneer je mentoren volgens het model van Korthagen (2001) wil laten werken, zouden begeleidingsgesprekken vastgelegd moeten worden waarin fasen van dit model zijn aan te wijzen.

Inmiddels is er binnen Hogeschool Zuyd ook ervaring opgedaan met het opleiden van coaches van de LIO (leraar in opleiding) die op afstand de LIO begeleiden.

Tijdens de training op de opleiding toont men evaluatiegesprekken van studenten. De coaches leren dan met welke vraagtechnieken ze de beroepssituatie die de student inbrengt, kunnen verkennen. De kunst is om een beeld te vormen van de kritische beroepssituatie waar ze als coach niet bij aanwezig waren.

Ook het voeren van een helpend gesprek, het geven van de juiste feedback, het voeren van een slechtnieuwsgesprek zijn vaardigheden die men goed kan trainen met behulp van het casusbeeldmateriaal

3

De student

Videocasuuïstiek kun je onder meer inzetten om gewenst en ongewenst gedrag te illustreren, studenten te instrueren over hoe te handelen, te demonstreren hoe je iets aanpakt en je kunt hem inzetten om het gedrag van een lesgever te leren beoordelen. Wij ontwikkelen videocasussen met het oog op de eerste groep van onderwijsfuncties. De videocasussen zijn niet bedoeld om er lesgedrag of gedrag van leerlingen mee te

illustreren. Voor instructie ligt voor ons een uitleg via boek of college meer voor de hand. Video leent zich bij uitstek voor demonstratie van ambachtelijke handelingen zoals bijvoorbeeld het lassen van diverse soorten metalen. Dit zijn gedragingen die de student zo nauwkeurig mogelijk moet leren nadoen. Lesgeven is in onze visie altijd een zaak van een eigen stijl vinden die bij de lesgever als persoon past. Het leren beoordelen van het optreden van een lesgever is aan de orde wanneer je assessoren opleidt. Welke lesgever wil zich daarvoor lenen? We kunnen ons voorstellen dat hiertoe lessituaties worden geënceneerd.

Wij kiezen daarentegen bewust voor authentieke lessituaties. Daarmee kun je wel aandacht vragen voor wat belangrijke aspecten zijn om op te letten, maar dat opleiden dient niet met het oogmerk plaats te vinden de lesgever in kwestie te leren beoordelen. Om die reden vragen wij lerarenopleiders die met onze videocasussen willen werken, akkoord te gaan de video's niet in te zetten ter beoordeling van het gedrag van de getoonde leerlingen of lesgever.

Met videocasuïstiek willen we dat de student zich oriënteert op diens roldidentiteit en op een passend werkveld. We willen hem of haar kritische situaties voorleggen en confronteren met een veelheid aan legitieme visies daarop. We willen situaties problematiseren waarover studenten moeten hebben nagedacht. En we willen studenten tot reflectie brengen op het eigen handelen.

Oriënteren

Studenten komen tijdens hun opleiding met een beperkt aantal scholen in aanraking. Meestal zijn dit of basisscholen, of vmbo scholen of scholen voor speciaal basisonderwijs. Binnen hun onderwijssector doen studenten ervaring op met alle vakgebieden of leeftijdsgroepen, maar er is meer onderwijstijd voor de leeftijdsgroep waar de voorkeur naar uitgaat, de specialisatie jonge of oudere kind. Veel studenten studeren af met een beperkte leservaring in speciaal onderwijs of zonder ervaring met moeilijk lerende of gedragsgestoorde kinderen, zonder meegeëndraaid te hebben in alternatieve onderwijsvormen als Montessori, Dalton of Freinet onderwijs, zonder ervaring met TOM scholen (Teamonderwijs Op Maat – intussen opgenomen onder 'Onderwijs Anders'), zorgdifferentiatie (zorgroute projecten), brede scholen, scholen in achterstandswijken en kleine schooltjes met vele niveaugroepen per klas, om er maar een paar werkvelen uit te lichten.

Met lesregistraties van uiteenlopende onderwijssituaties kunnen die afwijkende praktijken een rol gaan spelen in de opleiding van alle studenten. De thema's van dergelijke videocasussen zijn bij voorkeur aan die specifieke situaties gekoppeld. Student krijgen zo een inzicht in andere keuzes. Dat kan zowel nieuwe perspectieven voor hen openen als de student duidelijkheid verschaffen dat die doelgroep of dat vakdomein of die aanpak of organisatie hem niet aanspreekt. De opleider kan de student helpen bij het vinden van een passende roldidentiteit, door de student zich over die praktijkvoorbeelden uit te laten spreken en te laten beargumenteren waarom een getoonde onderwijssituatie al dan niet aanspreekt.

Confronteren

Tijdens de stagelessen komt de student voor vele onverwachte situaties te staan die om direct handelen vragen. In een flits moet de lesgever de situatie analyseren, zich mogelijkheden tot ingrijpen realiseren, daaruit een keuze maken en tot actie overgaan. Achteraf kan de student al reflecterend nagaan of diens aanpak het beoogde effect had of dat er bij nader inzien met een andere aanpak meer te bereiken was geweest. Veel onverwachte situaties zijn vaak onder eenzelfde noemer te brengen. Leerlingen die te laat komen en het begin van de les verstoren, leerlingen die met brutaal gedrag de lesgever uitdagen, er gebeurt iets op de gang of buiten de school dat de aandacht van de klas trekt, twee leerlingen die het met elkaar aan de stok krijgen, huiswerk dat niet is gemaakt, leerboeken die leerlingen vergeten zijn mee te brengen, etc. Kritische situaties waar een geroutineerd lesgever intuïtief mee heeft leren omgaan. Een student die een dergelijke kritische situatie heeft doorleefd, bijvoorbeeld door zich in een videocasus te verdiepen waarin dat speelde en daarover met behulp van medestudenten zich een mening te vormen, is op zo een situatie voorbereid. Niet dat de student daarmee de ideale aanpak zich eigen maakt voor die kritische situatie. Elke situatie is uniek en vraagt van de lesgever een momentane beoordeling en een adequate actie. Door zijn voorbereiding heeft deze student sneller zicht op mogelijke acties en komt zo makkelijker tot een adequaat handelen. Videocasussen confronteren de student niet zozeer met praktijksituaties maar juist met visies op hoe je met die praktijksituaties zoal om kunt gaan. Zo spelen er in de keuzes die je als lesgever maakt visies op leren mee, visies op het onderwijzen van je vak, visies op je pedagogische taak, visies op je rol in het team, etc. In de videocasus confronteren we studenten met heel uiteenlopende visies op eenzelfde gebeurtenis. De lesregistratie brengt de visie van de filmers en van degene die monteert in beeld, een interview de kijk van leerlingen, de nabespreking het perspectief van de lesgever. Visies spreken je aan of juist niet, ze zijn niet correct of fout. De videocasussen nodigen uit zelf een standpunt in te nemen en dat beredeneerd te doen. Daarmee ben je als student voorbereid op lastige situaties die zich in je lessen voordoen. Je vergroot hierdoor je handelingsmogelijkheden.

Problematiseren

Er is een aantal situaties waar iedere student tijdens zijn opleiding over nagedacht moet hebben. We denken daarbij aan zorgelijke situaties die voortkomen uit culturele verschillen tussen groepen leerlingen of tussen leerlingen en lesgever, onaangepast gedrag van leerlingen, intelligente kinderen die zich vervelen, brutaal worden of zich terugtrekken, kinderen die anderen pesten of die gepest worden, langdurig zieke kinderen, etc.

Dit zijn situaties waarin de lesgever tegen de grens van de eigen professionaliteit aanloopt. Wat kun je en wil je nog zelf aanpakken als leerkracht, wanneer roep je de hulp in van een collega, wanneer wordt het een zaak van het schoolteam en wanneer van professionele zorg? Kun je dergelijke problemen in beeld vastleggen, dan heb je daarmee leermateriaal dat studenten op indringende wijze aan het denken kan zetten over hun eigen keuzen.

Reflecteren

Onze kennismaatschappij met zijn open grenzen vraagt kenniswerkers die hun leven lang mee veranderen met de gedurig wijzigende omstandigheden. Dat vraagt een lerende instelling, een leven lang. Reflecteren op het eigen doen en laten, daar met anderen over spreken en open staan voor andere visies is een krachtig middel om je een lerende instelling eigen te maken.

Het gaat erom te zien wat je doet, te kunnen beargumenteren wat je vindt, objectief te kunnen inschatten waar je staat en te weten waar je voor jezelf aan wilt werken. Reflectie staat aan de basis van eigen leervragen. Door ervaringen met anderen te delen en door gesprekken aan te grijpen om je mening te verdiepen krijg je goed zicht op wat je talenten zijn en hoe je die het beste kunt inzetten. Eigen leervragen dringen zich als vanzelf op en laten zich makkelijker concretiseren.

Er zijn vele manieren om in de opleiding van leraren en tijdens de professionalisering van onderwijsgevenden aan reflectie te werken en de zelfreflectie van lesgevers te bevorderen. Een van de middelen die je daarvoor kunt inzetten is de videocasus. Om daarmee effect te bereiken is meer nodig dan het bekijken van een lesregistratie en daar even vrijblijvend over spreken. De video moet de student 'triggeren', als het ware tot betrokkenheid en tot reageren aanzetten. Voorts ligt er een taak voor de begeleider deze aandacht om te zetten in een uitwisseling van visies, om studenten hun stellingnamen met ervaringen uit de eigen praktijk te laten onderbouwen en studenten naar elkaar te laten luisteren. De opleider dient studenten aan te zetten vanuit een ander gezichtspunt nog eens naar de video's te kijken en de eigen visie te heroverwegen. Kortom het is aan de opleider een veilige gespreks sfeer te scheppen die uitnodigt openhartig ervaringen te delen en kritisch eigen stellingnamen in ogenschouw te nemen. Een goede videocasus helpt de aandacht richten op een bepaalde problematiek, een goede begeleiding helpt studenten reflecteren. Aanvankelijk betreft de reflectie het eigen standpunt ten aanzien van een lessituatie waarin een ander lesgeeft, maar dat kan overgaan in zelfreflectie op het eigen lesgeven. Het bespreken van een lesregistratie wordt ervaren als een veilige gespreks situatie waar kritiek op de lesgever jou als kijker niet treft. Het uiten van een mening daarover in de groep is een vorm van je kwetsbaar opstellen, maar studenten ervaren dat niet als zodanig. Als een student een probleem heeft met de visie die een medestudent inbrengt dan grijpt die student vaak terug op ervaringen die zijn opgedaan in de eigen lespraktijk en gebruikt die als tegenargument. Op een ongedwongen manier komt zo zelfreflectie op het eigen handelen tot stand en worden eigen ervaringen onderwerp van gesprek. Zo kun je vermijden dat studenten de beurt afwachten waarin ze met de billen bloot moeten gaan. In handen van een professionele opleider is de videocasus een krachtig leermiddel om de openheid te scheppen die nodig is voor een kritische meningsvorming over eigen onderwijzen via het gesprek over andermans lesgeven.

Participatief ontwerpen van de casusbank.

Hogeschool Zuyd participeert vanaf september 2004 in de projectgroep van de Casusbank Didiclass. Vanaf medio 2004 zijn ervaringen opgedaan met videocasussen, als opstart in de Onderwijs Assistenten Duaal opleiding.

In het kader van een 'vrij' studiepoint, in te vullen met een maatschappelijke activiteit, hebben een veertiental studenten hun les laten opnemen, leerlingen en mentoren laten interviewen en de les voor de camera nabesproken. De videocasussen die daaruit zijn voortgekomen, zijn niet in de eigen leergroep besproken. Met enkele studenten is afgesproken hun videocasus niet op Hogeschool Zuyd te gebruiken zolang zij daar student zijn. In een van de leergroepen is de casus van Ali besproken, is het gesprek ook op video vastgelegd en zijn de opnamen tot een videocomponent van de casus verwerkt.

Zo ontstond een metacomponent bij de casus.

Ook van groepen zij-instromers en van een groep schoolopleiders die een casus nabespreken, zijn opnamen gemaakt die tot videocomponenten van casussen hebben geleid.

Tijdens de bespreking van een videocasus is geëxperimenteerd met opdrachten die studenten vragen vanuit een specifiek gezichtspunt nogmaals naar de lesregistratie te kijken. Na het zien van de lesregistratie laten we studenten vanuit zichzelf daarop reageren.

In het gesprek dat ontstaat, komen de aspecten op tafel die de gemoederen in de leergroep bezig houden. Dit zijn voor de opleider de aanknopingspunten om later op door te vragen.

In een tweede ronde van kijken naar de video(s) vragen we studenten te kijken vanuit de ogen van de leerling of vanuit de beleving van de lesgever. Soms gaven we een deel van de groep een andere kijkopdracht dan het andere deel van de leergroep. In een tweede gespreksronde vroegen we door naar nieuwe gezichtspunten die de kijkopdracht had opgeleverd. Tijdens het experimenteren met werkvormen waren we steeds gericht op het scheppen van gesprekssituaties waarin studenten zich uitspreken én aan het denken worden gezet over hun uitspraken. Als een student eenmaal onderkent dat zelfreflectie en het overdenken van andere gezichtspunten een wezenlijke bijdrage leveren aan de eigen ontwikkeling, dan zal die student uit zichzelf de reflectie en het gesprek opzoeken.

Aan een belangrijke voorwaarde om levenslang te blijven leren is daarmee voldaan. Vanuit die leerhouding zijn studenten makkelijker aan te zetten hun eigen leervragen te formuleren en daar hun bronnen en activiteiten bij te zoeken.

Gesprek kan aldus geleidelijk overgaan in experimenteren en (literatuur)onderzoek.

De ervaringen met videocasustiek op de Pabo Van Hogeschool Zuyd is vastgelegd in een werkmodel dat richting kan geven aan het werken met videocasussen. Dit model voor het leren aan audiovisuele bronnen is het IEDER-model genoemd.

Tabel 1: IEDER model voor het leren aan audiovisuele bronnen

Auteur: Karin Sillen- Sloekers.

Fase	Groep	Individu
I	INFO INTRO <ul style="list-style-type: none"> • docent verzorgt een korte inleiding (Introductie) • bijvoorbeeld de A4 handleiding uit de Casusbank • studentengroep bekijkt de trailer (Informatie) • studentengroep leest de inleiding (Informatie) 	INFO INTRO <ul style="list-style-type: none"> • student bekijkt de trailer • student leest de informatie
E	ERVARING <ul style="list-style-type: none"> • studentengroep bekijkt lesregistratie op video • studenten maken hierbij eventueel aantekeningen, en studenten praten hierbij wel of niet met elkaar 	ERVARING <p>de student bekijkt op eigen initiatief</p> OF <p>door de docent gestuurd de lesregistratie</p>
D	DELEN <ul style="list-style-type: none"> • studenten wisselen ervaring uit door deelname aan discussie: wat heeft eenieder gezien, ervaren, gedacht... • studenten brengen hun ervaring in via een Forum, bijvoorbeeld op Blackboard of die dat van de videocasus • studenten lezen de andere reacties en reageren op elkaar, ze vormen hun eerste mening en leggen die vast (de student stelt zijn aanvankelijke mening bij op grond van de inbreng van de andere studenten) 	DELEN <ul style="list-style-type: none"> • de student beschrijft zijn eerste reactie op de video op het Forum • de student leest de andere reacties en reageert daarop
E	ERVARING <p>De studentengroep ondergaat de tweede ervaring met een wijziging van perspectief. Dat kan door:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de helft van de groep bekijkt de lesregistratie vanuit het perspectief van de leerkracht, de andere helft bekijkt de lesregistratie vanuit het kind / de leerlingen • studenten bekijken de reflectie van de leerkracht op het lesgebeuren • studenten bekijken een interview met een opleider (de mentor, de coach van school, een lerarenopleider) • studenten bekijken een interview met een kind of met enkele leerlingen uit de klas <p>De studentengroep voert een discussie over de nieuwe gezichtspunten. Studenten brengen de eigen visie onder woorden en beargumenteren datdie.</p>	ERVARING <ul style="list-style-type: none"> • de student bekijkt de video's vanuit een ander perspectief en plaatst zijn overdenkingen op het Forum. • Een nieuw gezichtspunt kan worden opgeroepen door het bekijken van: <ul style="list-style-type: none"> • reflectie van de leerkracht • interview met een opleider • interview met kind/leerlingen • de student leest de andere reacties en reageert daarop, het eigen standpunt wordt onder woorden gebracht.
R	REFLECTIE <ul style="list-style-type: none"> • de student stelt zich vragen als: welke ervaring heb ik zelf opgedaan?, wat kan ik van deze casus leren?, wat inspireert mij, met welke vragen zit ik nog en hoe kan ik daarop een antwoord vinden? 	REFLECTIE <p>de student stelt zichzelf vragen naar opgedane ervaring, leereffect, inspiratie, naar wat nog te onderzoeken .</p>

Tabel 2: Top model voor het leren aan audiovisuele bronnen

Auteur: Karin Sillen- Sloekers.

Fase	Groep	Individu
T	THEORIE	THEORIE
	<ul style="list-style-type: none"> • de student bekijkt de theorie die aan de casus is toegevoegd • de student zoekt theorie op het internet via de verwijzingen in de casus • de student zoekt zelf naar aanvullende theorie • student spelen elkaar inspirerende literatuur toe, ondermeer via het Forum 	Idem
O	OPDRACHT	OPDRACHT
	<ul style="list-style-type: none"> • de student formuleert een verwerkingsopdracht • studenten formuleren voor elkaar opdrachten • de studentengroep krijgt van de docent een vervolg opdracht die aansluit bij de leerbehoefte van de groep • studenten krijgen elk van de docent een vervolg opdracht die aansluit bij hun leerbehoeften • (opdrachten zijn praktisch of meer theoretisch) 	Idem
P	POP	POP
	<ul style="list-style-type: none"> • studenten verwerken relevante opdrachten in hun persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) bijvoorbeeld aan de hand van de SMART criteria: <ul style="list-style-type: none"> ○ Specifiek ○ Meetbaar ○ Acceptabel ○ Realistisch ○ Tijdgebonden 	idem

De TOP van het model staat voor de verdieping van ontluikende inzichten door literatuur- onderzoek, praktijkonderzoek en experimenteren met alternatieve lesvormen en aanpakken in de klas.

Samengevat zijn de doelen die we bij studenten met videocasüistiek nastreven:

(1)

Oriënteren op een verscheidenheid van werkvelden met elk hun type leerlingen en onderwijsproblematiek en het oriënteren op manieren waarop lesgevers met hun vak en met leerlingen omgaan. Hiermee helpen we studenten hun eigen rolidentiteit ontwikkelen en hun keuze voor een specifiek werkveld voor te bereiden.

(2) Confronteren met een verscheidenheid aan visies op kritische situaties waar elke leerkracht regelmatig mee te maken krijgt. Hiermee helpen we studenten een gefundeerde voorkeur te ontwikkelen voor een aanpak die bij hen past, waardoor zij beter zijn voorbereid wanneer de kritische situatie zich in de eigen lespraktijk voordoet.

(3) Problematiseren van zorgelijke situaties waar je als lesgever mee te maken krijgt. Studenten kennis laten nemen van die probleemsituaties en helpen hen hun eigen grenzen als leerkracht en als persoon te onderkennen.

(4) Reflecteren op eigen (vak)didactisch en pedagogisch handelen en laten ervaren dat het gezichtspunt van een ander je daarbij verder kan brengen. Hiermee helpen we de student te leren van eigen ervaring en zich open te stellen voor nieuwe ervaringen en ideeën.

Werken met Casusbank Didiclass in de tweedegraads lero

Voorbeeld uit de les beroepsvoorbereiding in de voltijdse opleiding

Anita Lemmers

1

Beroepsvoorbereiding

Op de lerarenopleiding proberen we mensen voor te bereiden op de lespraktijk en dit is regelmatig een dilemma. Hoe bereid je mensen met theorie, fictieve situaties, in een leslokaal met medestudenten voor op die praktijk?

Op de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden gebruiken ze daarvoor onder andere Didiclass. Het werken met de casussen vindt plaats in het trimester voorafgaand aan de tweedejaars stage. Dat betekent dat de student aan de slag gaat met situaties die hij zelf nog niet heeft meegemaakt. De nadruk bij de verwerking van een casus ligt in dat stadium dan ook meer op de analyse dan op persoonlijke competenties. De student leert de gegeven situatie vanuit verschillende perspectieven te bekijken aan de hand van authentieke casussen vanuit de praktijk.

2

Driefasenmodel

Er wordt gewerkt volgens een model dat bestaat uit drie fasen. Elke fase zal uitgebreid worden toegelicht:

1. **Klassikale analysefase:**
De bespreking van één casus met een groep studenten. Deze opdracht is alleen mogelijk wanneer er klassikaal gewerkt wordt.
2. **Individuele analysefase:**
De kern: in deze fase analyseert de student een zelfgekozen casus en formuleert hij een advies aan de hoofdpersoon van de casus.
3. **Groepsopdracht:**
De student bespreekt de door hem geanalyseerde casus met een groep medestudenten volgens de socratische methode.

Klassikale analyse

Alle studenten uit een groep analyseren één casus, die door de docent wordt gekozen. De student analyseert de casus individueel, maar de bespreking is klassikaal. Het voordeel van klassikaal behandelen is dat er een veelheid aan invalshoeken en meningen naar voren komt. Aan de andere kant is het bij klassikale behandeling zo dat de student de casus niet zelf uitkiest en dus niet per se bezig is met een onderwerp dat voor hem persoonlijk betekenis heeft. De bedoeling van deze klassikale behandeling

van één casus is om een voorbeeld te stellen: Hoe doe je dat, het analyseren van een casus?

Individuele analyse

De individuele analyseopdracht vindt plaats in vijf stappen:

1. Keuze van een casus:
Het is essentieel dat de student zelf een casus kiest, omdat hij dan bezig is met een onderwerp dat hem persoonlijk raakt of een onderwerp dat voor hem waardevol is als voorbereiding op de stage. De eerste vraag aan hem is dan ook om aan te geven waarom hij deze specifieke casus gekozen heeft.
2. Perspectiefopdracht:
De student verplaatst zich in de verschillende personen/actoren zoals die in de casus naar voren komen en bekijkt en beschrijft de situatie vanuit zijn of haar perspectief.
3. Kernprobleem:
De student formuleert het kernprobleem uit de door hem bekeken casus en stelt vervolgens onderzoeksvragen. De vragen worden uitgebreid beantwoord, waarbij verwijzing naar secundaire literatuur een voorwaarde is.
4. Advies geven:
De student schrijft een opbouwend advies aan de hoofdpersoon uit de casus.
5. Nieuw inzicht:
De student reflecteert op de vraag wat hij geleerd heeft door zijn analyse en op de vraag wat hij aan deze kennis zal hebben in zijn eerstvolgende stage.

Om de vijf stappen gemakkelijk te kunnen onthouden, is de term kokani bedacht: keuze, perspectiefopdracht, kernprobleem, advies, nieuw inzicht.

Vorig jaar heeft het docententeam een selectie gemaakt van casussen op onderwerpen als: klassenmanagement en interactie met de groep. De eisen die gesteld waren aan de analyse en het advies dat de student uiteindelijk aan de hoofdpersoon van de casus moest uitbrengen waren toen strikter geformuleerd. Nu is er heel bewust voor gekozen om dat los te laten en een heel breed 'assortiment' aan casussen aan te bieden. De reden is dat er bij een smal aanbod van casussen en leidende opdrachten bij de analyse al gauw sociaal wenselijke antwoorden worden gegeven door de student. Het loslaten van de strakke indeling maakt beoordeling weliswaar moeilijker, maar levert uiteindelijk meer leerrendement op.

In de tweede stap verplaatst de student zich in de verschillende actoren uit de casus; hij bekijkt het geheel vanuit verschillende perspectieven. Welke behoeftes en belangen spelen een rol?

In de derde stap probeert hij het kernprobleem te bepalen. Dat houdt in dat de student gevraagd wordt om te verwoorden wat volgens hem de kern van het gepresenteerde probleem of dilemma is. Soms komt de student er tijdens de analyse achter dat hij het kernprobleem niet juist of niet volledig heeft beschreven en is ook op andere momenten een herformulering nodig.

Hij formuleert vervolgens een aantal (onderzoeks)vragen waarop hij antwoord zou willen hebben. De antwoorden op deze vragen zoekt hij op in de vakliteratuur. De student is volledig vrij in de keuze van de vragen die hij stelt. Zo kan het voorkomen dat de ene student heel persoonlijke vragen stelt, terwijl een ander een meer rationeel-analytische invalshoek kiest.

De vierde stap is dat de student een advies uitbrengt aan de hoofdpersoon in de casus. Dat advies wordt geformuleerd aan de hand van de geldende feedbackregels: op een positieve, opbouwende manier. De student geeft niet alleen aan wat er niet goed is, maar ook hoe het wél kan of zou moeten. Het advies wordt onderbouwd met verwijzingen naar de literatuur.

De vijfde en laatste stap is de reflectie: de student geeft aan tot welk nieuw inzicht hij gekomen is, door het bekijken en analyseren van de casus. De student beantwoordt ook de vraag wat hij aan het nieuwe inzicht denkt te hebben tijdens de komende stage.

Groepsopdracht

In de groepsopdracht gaat de student met een groep medestudenten in gesprek over de casus die hij heeft geanalyseerd. De bedoeling is uitdrukkelijk niet dat de student de casus en zijn 'oplossing' gaat presenteren. De bedoeling is dat hij door de juiste vragen te stellen, zorgt dat de groep ook tot het nieuwe inzicht komt (socratische methode).

Reacties van studenten

De reacties van studenten op het werken met videocases zijn positief. Ze vinden het prettig om aan de slag te gaan met echte praktijksituaties en ze zijn vooral erg bezig met de vraag hoe zij zouden reageren in de gegeven situaties. Dat is natuurlijk precies wat wij, als lerarenopleiders, willen bereiken: Studenten 'triggeren' en uitdagen zodat ze vanuit hun eigen motivatie en interesse willen leren.

Video cases in het derde en vierde jaar

Ook in het derde en vierde opleidingsjaar van de voltijdopleiding wordt er gewerkt met Didiclass. Een verschil met het derde jaar is dat studenten dan al praktijkervaring hebben op het gebied van lesgeven. Dat verschil zie je ook terug in de analyses. Bij de studenten die nog niet op stage zijn geweest, zijn de analyses enerzijds veel theoretischer (al zit dat ook in de opdracht die ze krijgen), anderzijds bevatten ze vaak nog ongenueanceerde meningen en interpretaties. Na de stage zie je in de analyses veel

meer genuanceerde en eigen, persoonlijke inzichten terug. Ook blijkt dan dat de student zich een deel van de theorie heeft eigengemaakt. De werkwijze is hetzelfde. Een tweede verschil zit in de keuze van de casussen door het docententeam. In het tweede jaar wordt gekozen voor casussen die vooral betrekking hebben op het omgaan met de groep. Voor de derde- en vierdejaars studenten wordt gekozen voor casussen die met name gericht zijn op de omgang met individuele leerlingen.

3

Conclusie

Het werken met videocases heeft een absolute meerwaarde, zeker als je het vergelijkt met het voorleggen van hypothetische situaties. Didiclass biedt studenten de mogelijkheid om meer inzicht te krijgen in de complexiteit van het lerarenvak en zich zodoende beter voor te bereiden op de beroepspraktijk.

Gedeeltelijke uitwerking door een tweedejaars student

De volledige uitwerking, evenals de bijbehorende opdracht, is te vinden op internet: <http://www.didiclass.nl>

Verantwoording keuze casus

In de casus Marscha wordt een probleem behandeld dat ik tegenkwam tijdens de uitvoering van het Brandemeerproject [project met o.a. profflessen, in samenwerking met een naburige school, red.], namelijk het scheldgedrag van de leerlingen. Ik wist toen niet zo goed hoe ik daarmee om moest gaan. Ik wist op dat moment niet hoe ik daar op moest reageren. Dit is de reden dat ik voor deze casus heb gekozen, omdat ik dit heel erg goed kan gebruiken in de toekomst.

Daarnaast heb ik me verbaasd over de klasopstelling van Marscha, een opstelling die erop gericht is om samen te werken, terwijl de leerlingen zelfstandig aan de opdrachten moeten werken.

Persoonlijke opdracht (perspectieven)

De leerkracht:

Marscha ziet dat de leerlingen erg onrustig zijn. Ze hebben respect voor de leerkracht maar niet voor elkaar. Dat komt mede doordat er thuis geen goed voorbeeld wordt gegeven. Volgens Marscha geven de leerlingen bij het maken van de opdrachten de moed snel op, door aan te geven dat ze de opdracht niet begrijpen. De leerkracht wil orde in de klas zodat de leerlingen rustig aan de opdrachten werken en respect voor elkaar hebben.

De leerling:

De leerling als individu vindt scheldwoorden ook niet normaal. Hij kijkt er dan ook van op dat er toch niet duidelijk tegen wordt opgetreden. De leerling als individu

reageert anders dan wanneer hij in een groep is. Dan is de leerling toch minder stoer en minder van de scheldwoorden. De opdracht wordt niet begrepen maar de leerling durft geen uitleg aan de leraar te vragen vanwege haar autoritaire houding. De leerling heeft behoefte aan structuur en regels.

De groep:

De groep merkt dat de leerkracht rondloopt als een waakhond. Dan is het spannend om achter haar rug om grapjes te maken en te schelden. De groep vindt het, denk ik, erg verwarrend dat het schelden getolereerd wordt. De groep is erg speels en heeft meer vrijheid nodig. De groep heeft behoefte aan vrijheid, structuur en duidelijke regels.

De mentor:

De mentor vindt dit een perfecte klas. Hij hanteert duidelijke regels, schelden is niet toegestaan. Daarnaast ziet hij dat de leerlingen vrijheid nodig hebben en hij maakt daarom af en toe een grapje. Het belang van de mentor is dat de leerlingen de stof begrijpen en maakt daarvoor gebruik van de behoefte van de leerlingen door af en toe een grapje te maken.

Advies

•Tip 1:

Ook al weten de leerlingen wat de regels zijn of denkt de leraar dat de leerlingen deze weten, het blijft belangrijk voor de goede orde dat de leraar de regels na blijft leven en de leerlingen blijft wijzen op deze regels, zodat de veiligheid van de leerlingen gewaarborgd blijft.

•Tip 2:

Voor de leerlingen is hun autonomie belangrijk. Naast duidelijkheid van de regels moet de leraar blijven erkennen wat de leerlingen willen. De leerkracht moet beoordelen of er gehoor kan worden gegeven aan de wens van de leerlingen zonder dat de algemene regels in het geding komen.

•Tip 3:

Leg de leerlingen uit waarom een regel gehanteerd wordt, zodat zij weten wat jouw motieven zijn voor de regels.

Beste Marscha,

Ik heb je casus bekeken en feedback geformuleerd waardoor de problemen, volgens mij, verholpen kunnen worden.

Wat mij is opgevallen is dat jij aangeeft dat de leerlingen op de hoogte zijn van de omgangsregels van de school en dat het je verbaast dat de leerlingen zich daar niet aan houden.

Ook al weten de leerlingen de algemene regels zolang jij ze daar niet op wijst nemen zij aan dat ze niet in jouw lessen gelden en daardoor houden ze zich er ook niet aan. Ik wil je hierin adviseren om de regels consequent na te leven. Zodra er niet naar geluisterd wordt zou je maatregelen kunnen nemen door de leerlingen te straffen. Als je de regels naleeft geeft dat de leerlingen de duidelijkheid die ze nodig hebben.

Daarnaast is het belangrijk wat jouw motieven zijn om de regel na te leven, zodat de leerlingen achter jouw motieven komen. Als je jouw motieven prijsgeeft wekt dat meestal begrip op van de leerlingen. Je zou in het geval van het schelden naar elkaar aan kunnen geven: 'Ik wil dat jullie elkaar in mijn klas niet uitschelden, omdat het niet normaal is dat je zo met elkaar om gaat'.

De klas waarin je les geeft is druk en heeft het soms nodig om eerst 'los' te gaan om daarna intensief aan het werk te gaan. Ik zie dat je in je les bezig bent orde te houden en het niet pikt wanneer de leerlingen onrustig worden. Voor deze leerlingen is hun autonomie erg belangrijk. Ze kunnen zich niet zolang concentreren. Wil je dit probleem oplossen dan is het belangrijk dat je de leerlingen de ruimte geeft om zich te ontspannen en daarna is het voor hen gemakkelijker om zich te concentreren.

Ik hoop dat je mijn feedback kunt gebruiken. Als je nog vragen hebt dan kun je altijd bij mij terecht.

[...]

De kracht van Didiclass

Didiclass stimuleert de idee- en beeldvorming van de kijker

Joke van Balen

Tijdens de landelijke gebruikersdag Didiclass op 28 november 2006 discussieerden drie experts middels tegenstellingen over het gebruik en de meerwaarde van Didiclass.

Aan deze expertsessie deden mee: Niels Brouwer, werkzaam op het Instituut voor leraar en School van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen en als onderzoeker regelmatig bezig met het gebruik van video. Frank de Jong, lector aan de Stoas, Hogeschool en de CAH-Dronten, voorheen onder andere werkzaam bij het landelijk selectie en opleidingsinstituut Politie, waar hij onder andere een multimedia programma heeft ontwikkeld voor schietgedrag. Tot slot Walter Geerts, onderwijskundige op de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden en een van de initiatiefnemers en basispartners van Didiclass. Onder leiding van Marc van Laeken werkzaam op het Ruud de Moor Centrum en basispartner van Didiclass, werd deze expertsessie een levendige en interessante discussie waar uitspraken en verkondigingen werden gedaan die het waard zijn om nog eens rustig terug te lezen en te overpeinzen. De vraag die tijdens de landelijke gebruikersdag steeds gesteld werd, stond centraal: Moet Didiclass zijn open karakter behouden, of zou Didiclass juist uitgebreid moeten worden met een eigen didactiek?

Inkaderen van Didiclass

‘Didiclass zou ingekaderd moeten worden’, met deze woorden opent Niels Brouwer de discussie. Hij pleit niet voor het dichttimmeren van de digitale casusbank, maar Brouwer vindt het gebruik nu wel erg open. Een open karakter is esthetisch aantrekkelijk, omdat het ervoor zorgt dat de kijker zelf gaat kijken, nadenken, zich afvraagt: Wat zit erin? Waar gaat het om? Wat gebeurt er nu eigenlijk precies? Maar Niels Brouwer mist nu de pedagogische insteek, die de makers van Didiclass toch ook moeten hebben gehad en hij geeft aan dat er daarom best explicietere kaders mogen worden aangegeven. Tegelijkertijd geeft hij aan dat zodra je structuur gaat aanbieden, leraren juist naar andere zaken gaan kijken, weer opnieuw de discussie aangaan over waar het om gaat en juist dit gegeven vindt hij de kracht van een video-uiting.

Frank de Jong vraagt zich af waarom we moeten kiezen? ‘Het is niet een kwestie van of, maar een kwestie van en. Een digitale videocasus is prachtig materiaal, maar waar gaat het om? Wat is de essentie? Met wat voor leerproces ben je bezig?’, De Jong zegt dat het juist gaat om de ideeën die je krijgt en die ideeën te laten groeien, nieuwe theorie te vormen en tot slot vanuit een ander perspectief naar een dilemma te gaan kijken. Dit bereik je door met elkaar te praten en daar zou je eventueel didactische bouwstenen bij kunnen leveren.

Er zit namelijk wel iets lineairs in het gebruik van Didiclass. Doen – leren vindt Frank de Jong. Als hij theorie zou toevoegen, dan zou hij kiezen voor materiaal waar leraren

zelf minder snel naar grijpen. Verwijzen naar essentiële artikelen en vervolgens auteurs uitnodigen om daarop te reageren. Zo krijgen de gebruikers van Didiclass een bredere blik en doen ze aan theorievorming vanuit hun eigen interesses. Doordat de ideeën centraal staan, krijg je een soort cognitief landschap, met verschillende perspectieven. Daarbij zegt De Jong dat een gevaar van digitaal lesmateriaal is, dat het snel verouderd is, na vijf jaar kijken de mensen naar de kleding, de kapsels en vragen zich af, of de mensen er werkelijk zo bijliepen in plaats van dat ze uit zichzelf op zoek gaan naar het dilemma. Dwing je de kijker om te kijken naar de essentie, met wisselend perspectief, dan zijn de casussen volgens hem veel langer bruikbaar.

Didactische bouwstenen

Walter Geerts denkt ook dat Didiclass toegankelijker moet worden voor collega-gebruikers, zodat ze sneller hun weg kunnen vinden. Geerts: 'De kunst is de juiste didactische bouwstenen te vinden en die eigen te maken, in een eigen onderwijsomgeving. De gebruiker zou een eigen handleiding moeten schrijven voor het gebruik van Didiclass en daarna weggooien', Het proces, zo zegt hij, is nodig om zicht te krijgen op het leerproces van de student. Het is natuurlijk een prachtig gegeven, dat de lerarenopleider zo dicht op de huid van de student in de praktijk zit. Dit zorgt ervoor dat hij meer zicht krijgt op het complexe leerproces dat een student aan de lerarenopleiding doormaakt en dit leidt absoluut tot een betere lerarenopleider.

Vanuit het publiek wordt een suggestie gegeven voor drie didactische bouwstenen die als uitgangspunt zouden kunnen dienen voor een didactische leerlijn omtrent Didiclass: belang van non-verbale communicatie, waarnemen of interpreteren en feedback geven en – ontvangen.

Frank de Jong wil deze bouwstenen graag aanvullen. Hij zegt dat wanneer je spreekt over waarnemen en interpreteren, je een derde factor moet toevoegen, namelijk: Het actief zijn. Het gaat immers vooral om de actie. Als een student een casus bekijkt, dan zal hij zichzelf de vraag stellen. Zou ik het ook zo doen? Waar zou ik het anders aanpakken? Het waarom, zorgt er dan voor, dat een student gedwongen wordt om aan theorievorming te gaan doen, met zijn eigen ideeën als uitgangspunt!

De Jong zegt dat je in de casuïstiek van Didiclass een nieuw element zou kunnen toevoegen, door bijvoorbeeld authentieke experts uit een casus te gaan vragen, waar zij het anders zouden doen? Wat zou hun actie zijn geweest?

Walter Geerts geeft aan dat je ook tot een ander soort actie kan komen, door een casus zonder geluid te vertonen. Daardoor kom je ook al tot een diepere analyse van een lessituatie. Dat dwingt de kijker om op een andere manier te kijken, beter te kijken en om vervolgens tot actie te komen. Niels Brouwer vult dit aan, dat de vraag waar je het fragment stop zet, al een vraag op zich is. Wat dat betreft kun je het prima af, met het materiaal wat er ligt.

Waarneming en theorie

Wat volgens Brouwer echt belangrijk is, is antwoord krijgen op de vraag: Hoe wordt Didiclass gebruikt door de lerarenopleider? Hij zegt dat men zicht moeten krijgen op wat de leraar leert. En vervolgens, hoe leert de leraar dat dan? Dit is redelijk nieuw terrein en het lijkt hem zinnig en waardevol om over dit onderwerp gegevens te verzamelen en te werken aan een soort 'opleidingsdidactische handleiding'.

Brouwer zegt nogmaals dat het wenselijk is om theorie toe te voegen, maar dat de ruimte wel behouden moet blijven. De vraag die hij zichzelf stelt is: Hoe verbinden we eigen waarneming met theorie? Uit ervaring weet Niels Brouwer dat de gebruiker kijkvragen wil, zonder gerichte vragen, is er immers teveel om naar te kijken. Maar lever je kijkvragen of observatiekaarten dan kiest 80 % van de docenten ervoor om toch hun eigen weg te bewandelen en leren ze voornamelijk van andere zaken die ze zien. Uit een Amerikaans onderzoek van Chan, die zes leraren onderzocht op de denkhandelingen die zij verrichten bij het kijken naar een video, bleek de centrale vraag: Wil ik dit ook doen?'

'Je moet in ieder geval geen kijkwijzer gaan maken. Laat studenten hun eigen kijkwijzer maar maken', reageert Frank de Jong. Je zou juist moeten uitgaan van de kracht van het materiaal en wat is de kracht van Didiclass? De kracht zit in het gegeven dat het de eigen idee- en beeldvorming van de kijker stimuleert. Het kijken naar en geconfronteerd worden met praktijk-situaties is een actief en open proces. Als je didactische hulpmiddelen wilt leveren, dan moeten die hier op gericht zijn, op de kracht van Didiclass, zo zegt De Jong.

Walter Geerts beaamt dat het behouden van de kracht van Didiclass en toch het toevoegen van didactische hulpmiddelen een goed, maar ook lastig punt is. Wat hij wel duidelijk zichtbaar vindt, is de ontwikkeling die een lerarenopleider zelf doormaakt met het werken met Didiclass. De eerste instructie, begeleiding is vaak beperkt en onhandig, maar gaandeweg groeit dit bijna altijd tot een mooie en effectieve aanpak.

Verschillende casussen

Walter Geerts licht toe dat de makers van Didiclass drie verschillende casussen hebben gemaakt:

1. De dilemmacasus, er is sprake van een probleem, maar de hoofdpersoon heeft dit probleem nog maar deels voor zichzelf geanalyseerd.
2. De vergelijking, er wordt ingezoomd op een persoon, daardoor krijg je zicht op zijn handelingen en achterliggende motieven.
3. De sequentie, er wordt een verhaal verteld waarbij de chronologie van belang is.

Als maker heb je de bedoeling om de verschillende lagen zichtbaar te maken, maar het niet plat te slaan. Het moet in ieder geval niet zo zijn, dat de kijker zich zit af te vragen, wat is de bedoeling van de maker geweest, zegt Geerts.

‘We zijn altijd op zoek naar de samenhang tussen ontwerp, karakteristiek video aan de ene kant en het waarnemingsgedrag en interpretatiegedrag aan de andere kant’, beweert Niels Brouwer.

Deze relatie moet zichtbaar worden gemaakt en daarvoor dienen keuzes te worden gemaakt. Uit de onderzoeksliteratuur komt steeds naar voren, in onder andere een onderzoek van Erik Roelofs, dat de interactie tussen de leraar en de lerende het kernelement is. Dit zou dan ook een belangrijk criterium moeten zijn bij het maken van videocasussen beweert Brouwer.

Didiclass en diepzeeduiken

Frank de Jong sluit de expertsessie af met de woorden van Johan Cruijff:

‘Je snapt het pas, als je het begrijpt.’ De Jong licht toe dat je soms iemand nodig hebt om je dingen te laten zien. ‘Het is net als bij diepzeeduiken. Als je voor het eerst duikt, dan zie je voornamelijk veel stenen, zand en donker gras, maar als je beter kijkt, dan zie je vele visjes, krabben, grote, mooie vissen en dan denk je: jeetje, wat zit het hier tjokvol met beesten en ja, zo werkt het ook met Didiclass’.

Literatuur

Benammar, K., Schaik, M. van, Sparreboom, I., Vrolijk, S., Wortman, O. (2006). Reflectietools. Den Haag: Lemma.

Blondelle, P. (2005). Reflectie in de ontwikkeling van de professionele leergemeenschap. Paper. Brugge: Diocesane Pedagogische Begeleidingsdienst.

Brouwer, C.N., Brouwers, T., Kienstra, N., Leisink, J., Liebrand, R., Maanen, S. van, Ottenheim, A., Steverink, V., Wolfs, E. (2002). Voor de klas. Voorbereidingen op de praktijk. Bussum: Coutinho.

Brouwer, C.N. (2005). Onderwijsbekwaamheid ontwikkelen met digitale video. In Kral, M. (red.), Hoe leren leraren constructivistisch leren en onderwijzen met ICT? (pp. 89-99). Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Faculteit Educatie / ILS/ Kennis-kring 'Leren met ICT'.

Brouwer, C.N. (2006). Evaluatie Didactisch Afkijken 2004-2005. Concept rapportage. Nijmegen: Instituut voor Leraar en School.

Brouwer, N. (2007). Verbeelden van onderwijsbekwaamheid. Een literatuurstudie naar het gebruik van digitale video ten behoeve van opleiding en professionele ontwikkeling van leraren. Heerlen, Ruud de Moor Centrum.

Chan, Y.K.P. (2003). A Qualitative Study of Teachers' Cognitive Activities when Interacting with Video Ethnography. Provo, Utah: Brigham Young University.

Greven, I., Heijnen, M., Modderman, V. (2005). Het gebruik van video binnen de lerarenopleiding. Scriptie. Hengelo: Hogeschool Edith Stein.

Groen, M. (2006). Reflecteren: de basis. Op weg naar bewust en bekwaam handelen. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

Kelchtermans, G. (1994). De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief. Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., Tigchelaar, A. (2002). Docenten leren reflecteren. Soest: Nelissen.

Korthagen, F., Vasalos, A. (2001). Maatwerk bij coaching. Handboek Effectief Opleiden.

Mayer, R. (2001). Multimedia Learning. Cambridge: University Press.

Mirande, M., Riemersma, J., Veen, W. (1997). De digitale leeromgeving. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Riemp, R. (2000). Intentionales Beobachtungslernen von Bewegungen und Handlungsabläufen mit interaktivem Video. Dissertation. Erlangen.

Roelofs, E., Berg, E. van den (2005). Images of teachers' competence: design characteristics of a multimedia assessment portfolio. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal. Arnhem / Enschede: CITO/Universiteit Twente

Websites:

<http://portal.rdmc.ou.nl/casusbank/>
www.didiclass.nl

www.academia.nl
www.aps.nl
www.beeldengeluid.nl
www.content-e.ou.nl/content-e/pub_RDMC/poplaatje22/
www.content-e.ou.nl/content-e/pub_RDMC/paletVMBO/
www.davideon.nl/
www.fi.uu.nl/mile/
www.fontys.nl/colevi
www.ilo.uva.nl/ontwikkeling/dividu/demo.asp
www.meestersinmuziek.nl/
www.socsci.kun.nl/en/index.php
www.teleac.nl
www.teacherstv.co.uk
www.videotheek.surfnet.nl/frontend
www.video.surfnet.nl/info/home.jsp

Colofon

Uitgave

Noordelijke Hogeschool Leeuwarden

december 2007

Eindredactie

Matthias Mitzschke

Hoofdreductie

Walter Geerts

Marc Van Laeken

Matthias Mitzschke

Tekstcorrectie

Henk Münstermann

Vormgeving omslag

Fadi Jebri

Layout binnenwerk

Fadi Jebri

Oplage

500 exemplaren

Drukwerk

Océ