

3 VIDEOGEBRUIK BIJ HET OPLEIDEN VAN DOCENTEN

Geertje Wismans en Maarten de Laat

In het kader van het project Lerend Lesgeven met ICT is onderzocht in hoeverre het gebruik van korte videofragmenten uit de beroepspraktijk bijdraagt aan de ontwikkeling van docenten in opleiding. Wismans en De Laat beschrijven in dit hoofdstuk de ervaringen.

Het project Lerend Lesgeven met ICT heeft de lerarenopleidingen als doelgroep voor de doorontwikkeling van VAL en VLC. Studenten aan lerarenopleidingen participeren al vroeg in de opleiding in het werkveld, waardoor de transfer tussen theorie en praktijk van groot belang is (Wald, 2001). Het blijkt echter een uitdaging om deze transfer te waarborgen, zoals blijkt uit een drietal dilemma's:

1. Studenten kunnen een visie hebben op het onderwijs, doceerstijlen en uitvoeringen, die niet altijd wenselijk en/of realistisch is (Wubbels & Korthagen, 1995).
2. Er is een kloof tussen theorie en praktijk.
3. Er is tijdens het doceren weinig tijd voor reflectie.

Videogebruik kan een mogelijke oplossing voor deze dilemma's zijn. Ten eerste maakt de student, door het kijken naar videofragmenten van medestudenten, kennis met andere visies, doceerstijlen en uitvoeringen. Ten tweede zorgt het gebruik van video ervoor dat de student een probleem ervaart, waardoor hij openstaat voor begeleiding en theorie. De kloof tussen theorie en praktijk wordt hierdoor overbrugd. Door te werken met videofragmenten kunnen studenten tot slot reflecteren op het (persoonlijk) handelen. Kortom, door het leren en het delen van elkaars authentieke leersituaties is het mogelijk theorie op het juiste moment in de praktijk te integreren.

Een van de VAL-ontwikkelingen die binnen het project Lerend Lesgeven met ICT wordt gerealiseerd, is de integratie van videogebruik in de opleiding. In het kader van het project is onderzocht in hoeverre het gebruik van korte videofragmenten uit de beroepspraktijk bijdraagt aan de ontwikkeling van docenten in opleiding. Mogelijke voordelen van het gebruik van video in de pilot zijn ten eerste de mogelijkheid om concrete voorbeelden te laten zien. Fragmenten uit de beroepspraktijk kunnen de studenten informeren en helpen met problematieken. Ten tweede: non-verbale communicatie. Studenten zien zichzelf terug in de praktijk en zien naast het handelen ook de non-verbale communicatie, die juist in het beroep als

leerkracht van groot belang is. Ten derde zijn beelden en ruimtelijke informatie krachtig naast mondelinge en schriftelijke informatie, is het heel leerzaam om jezelf in de praktijk te zien. Tot slot kunnen studenten plaatsonafhankelijk leren. Doordat de fragmenten op de VLC staan, kunnen de studenten overal inloggen en gebruik maken van het beschikbare materiaal (Hermans & Goldschmeding, 2001). De pilot is tevens gebruikt om mogelijkheden van video in de Virtual Learning Community (VLC) te onderzoeken, wat zal leiden tot (technische) aanbevelingen. Tijdens de pilot staan de volgende vragen centraal:

- Hoe ervaren studenten het gebruik van videofragmenten in VAL ten behoeve van hun persoonlijke ontwikkeling als aspirant docent in het voortgezet onderwijs?
- In welke mate ondersteunt de VLC het gebruik van videofragmenten?

In de literatuur worden drie belangrijke randvoorwaarden besproken voor het gebruik van videofragmenten. Het is van belang om in gedachte te houden dat wat docenten en studenten zien in videomateriaal niet alleen een weerspiegeling is van het materiaal, maar ook van de persoonlijke achtergrond en cultuur.

1. Reflectie: het kijken van video's door studenten helpt niet bij het leren van de juiste houding of instructie geven als er geen specifieke kijkopdracht wordt gegeven. De student of beginnende leerkracht kijkt passief tenzij hij ergens speciaal op moet letten of er later over wordt gediscussieerd (Brophy, 2004). Het samen terugkijken naar de videofragmenten is vooral gericht op bewustwording van de gevolgen van het eigen gedrag voor de studenten (Bokhorst, Geervliet- Van de Hart & Paardekoper, 2006).
2. Demonstratie / instructie: het is niet altijd duidelijk wat studenten leren van observeren. Een van de redenen waarom observatie niet altijd vruchten afwerpt is dat studenten hun aandacht niet kunnen focussen op kernpunten van lesgeven terwijl ze observeren. Studenten weten nog niet waar ze op moeten letten als ze een video zien van een les. Volgens Berliner (2001) is goed observeren een aangeleerde competentie, dus het kan functioneel zijn mits er specifieke observatiepunten worden geformuleerd.
3. Ondersteuning: een iets ander gebruik van video is het kijken en discussiëren over korte samengestelde segmenten van video's als manier om een gesprek over lesgeven en leren op gang te brengen. Dit is interessant voor studenten die op afstand studeren en deelnemen aan virtuele leeromgevingen (Star & Strickland, 2007).

Binnen de pilot was het doel van het leren met video dat de docenten in opleiding dermate constructieve feedback ontvangen, dat zij hier leerdoelen uit formuleren om hun beroepsmatig handelen doelgericht te veranderen. Brouwer (2007) omschrijft drie soorten feedback die van belang zijn om te leren uit zelfconfrontatie:

1. Mirror feedback, alleen een registratie van het eigen gedrag
2. Focused feedback, terugkoppeling van expliciete aandachtspunten

3. Impact feedback, welke uitwerking heeft het gedrag op de doelgroep.

Bevindingen pilot videogebruik

Voor de studenten was het werken met videomateriaal een nieuwe ervaring. Studenten gaven aan dat ze over het algemeen tevreden zijn over het gebruik van videomateriaal en zien er absoluut de meerwaarde van. Woorden als leerzaam, magisch, maar ook confronterend duiden op een positieve werking en een actief leerproces dankzij video.

“Je krijgt inzicht in je handelen en ontwikkeling. Je kunt achteraf rustig terug kijken en de rollen terug zoeken.” Student A.

“Ik vind het echt magisch om bij elkaar op lesbezoek te gaan en met eigen ogen te zien dat je er niet alleen voor staat.” Student B.

Op de vragen over de onderwijskundige meerwaarde die het werken met video kan opleveren waren de reacties van de studenten uiteenlopend. Zo vinden ze het geven van feedback zinvol, maar door de beperkte karakters (beperkte schrijfruimte) was het lastig om verdiepende feedback te geven. Binnen de VLC is het geven van peerfeedback begrensd tot 244 karakters. Hier is voor gekozen om zo het kopiëren en plakken van feedback tegen te gaan en de studenten zoveel mogelijk uit te dagen om tot de essentie van de feedback te komen. Het merendeel verwacht dat er een verband is tussen de kleine hoeveelheid karakters en de diepgang van de feedback. De meerderheid heeft echter een voorkeur voor meer karakters.

“...doordat je niet veel karakters hebt, ben je meer gefocust en ga je meer to the point. Dus er is weinig ruimte voor overbodige feedback.” Student B.

De respondenten geven aan dat het gebruik van videofragmenten geoptimaliseerd kan worden door een goede training vooraf met duidelijke eisen aan de studenten wat er van iedereen verwacht wordt, gericht feedback te vragen naar aanleiding van een fragment, in groepsverband naar de fragmenten kijken en ze te bespreken. De kwetsbaarheid van het openbaar maken van eigen videofragmenten werd aangehaald.

“Geef dio’s [docenten in opleiding] vertrouwen waardoor ze niet bang zijn om ook eens een moeilijk fragment up te loaden!” Student D.

“...want zonder positieve opmerking durf je ook moeilijk een leerpunt aan te geven.” Student A.

In welke mate ondersteunt de VLC het gebruik van videofragmenten?

De helft van de respondenten ervaart het editen als lastig en tijdrovend, wat ten koste gaat van de inhoud. Het grootste deel van de respondenten heeft problemen

gehad met het uploaden van de filmpjes, bij een tweetal is het uiteindelijk ook niet gelukt. Eén respondent geeft aan dat alles probleemloos en makkelijk was verlopen. De reactie van de respondenten wordt, zoals bij onderzoeksvraag 1 ook beschreven, beknot door het minimale aantal karakters dat beschikbaar is voor feedback. Ook wordt de grootte van de filmpjes nog een keer aangehaald.

“Het knippen en plakken weg laten. Gewoon aangeven in welke minuut ze moeten kijken.” Student D.

“Wel zou ik graag willen dat in de korte instructie op de website (bij het uploaden) het aantal van 50 mb wordt aangepast (had ik een hele tijd terug ook al gemaild!), want een filmpje van 40 seconden is ECHT maximaal.” Student B.

Conclusie

Uit de pilot is gebleken dat het merendeel van de respondenten het over het algemeen zinvol vindt om te werken met videofragmenten. Naast de persoonlijke winst die de studenten behalen, door het reflecteren op het eigen handelen, leren studenten van elkaar door het bekijken van de fragmenten en het reflecteren en feedback geven. Respondenten geven aan dat ze behoefte hebben de videofragmenten in een groep te bespreken. Nu wordt er zoals Brophy (2004) beschrijft passief gekeken naar de fragmenten. Dit vermoeden wordt bevestigd door de wens van de respondenten om met een gerichte opdracht feedback te geven, zoals ook Berliner (2001) aangeeft dat er specifieke observatiepunten geformuleerd moeten worden om het geven van feedback aan te leren. Focused en impact feedback zoals Brouwer beschrijft zouden gebruikt kunnen worden om dieper in te gaan op de fragmenten en gericht te observeren.

Kritiek wordt voornamelijk gegeven over de technische aspecten, het verwerken en plaatsen van het materiaal en de toegankelijkheid van de VLC. Het editen moet toegankelijker zijn (of helemaal weg) en het uploaden moet ook makkelijker gaan. De videofragmenten moeten langer kunnen en meer karakters voor feedback zijn gewenst. Ook beamen de respondenten de visie van Brouwer dat het materiaal niet gezien moet worden als louter studiemateriaal, maar tevens als een persoonlijke achtergrond en cultuur, het plaatsen van materiaal is een kwetsbare activiteit. Voor het gebruik van video binnen de VAL-methodiek is het van belang meer rekening te houden met de randvoorwaarden zoals in de theorie beschreven.

LITERATUUR

- Berliner, D. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International journal of educational research*, 35, 463-482.
- Bokhorst, J., Geervliet-van de Hart, J. & Paardekoper, E. (2006) Professionaliseren van lerarenopleiders met School Video Interactie Begeleiding. *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 1, 13-18.
- Brophy, J. (2004) Using video in teacher education. College of Education, Michigan State University, USA.
- Brouwer, N. (2007). Verbeelden van onderwijsbekwaamheden. Een literatuurstudie naar het gebruik van digitale video ten behoeve van opleiding en professionele ontwikkeling van leraren. Nederland; Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit.
- Hermans, B.M.J., Goldschmeding, J.T. (2001) Streaming video in hoger onderwijs. Utrecht, Stichting Surf.
- Klinkzing, H-G. (2002). Wie effectief is Microteaching? In Brouwer, N. (2007). Verbeelden van onderwijsbekwaamheden. Een literatuurstudie naar het gebruik van digitale video ten behoeve van opleiding en professionele ontwikkeling van leraren. Nederland; Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit.
- Sjoer, E., Van der Werf, D. (2004) Spreken tot de verbeelding, videocommunicatie in het hoger onderwijs. Utrecht, Stichting Surf.
- Star, J., Strickland, S. (2007) Learning to observe: using video to improve pre-service mathematics teachers' ability to notice. *Math Teacher Educ*, 11, 107-125
- Wald, A. (Red). (2001). Kennis en kwaliteit. Opleiding en nascholing van leraren. Garant Uitgevers.
- Wubbels, T. & Korthagen, F. (1995). In Korthagen, F., Tigchelaar, A. & Wubbels, T. (2001). Leraren opleiden met het oog op de praktijk. Leuven/Apeldoorn, Garant.
- Videogebruik in de Leraanopleiding, gevonden op 8 december 2009 op www.fontys.nl/colevi/video.s.primair.onderwijs.118904.htm
Didiclass gevonden op 9 februari 2010 op www.didiclass.nl
<http://info.dividu.nl/demo/deel1/index.html>
www.beeldengeluid.nl
www.surfmedia.nl/Pages/Home.aspx
www.teachers.tv

