

Digital Storytelling in de Pabo: Lou Reed rocks!

Deze bijdrage sluit aan bij een eerder pleidooi van Callens en Elen (2009) in dit tijdschrift om digital storytelling in te zetten als reflectiemiddel in lerarenopleidingen. Twee groepen studenten van Pabo Groenewoud (HAN) maakten individuele digitale verhalen over bijzondere/belangrijke informele leer-momenten en bespraken ze met elkaar in de groep. We gingen op basis van analyses van de digitale verhalen en observaties in de groepen na of en hoe de studenten via de verhalen kunnen bouwen aan hun persoonlijke identiteit van 'leraar zijn' en beschrijven in dit artikel het proces en de opbrengsten van 'digital storytelling'.

We hopen met de beschrijving van dit praktijkvoorbeeld te inspireren tot de verdere ontwikkeling van en onderzoek naar (de opbrengsten van) digital storytelling als reflectie-instrument in lerarenopleidingen.

Inleiding

Eerder in dit tijdschrift hielden Callens en Elen (2009) een warm pleidooi voor het inzetten van digital storytelling in de lerarenopleiding. Zij definieerden digital storytelling als 'een methodiek waarbij de student wordt uitgedaagd om met multimedia een kort autobiografisch verhaal te vertellen waarbij de student een eigen standpunt inneemt' (p. 22), en noemden als belangrijkste doelen articulatie van, reflectie op en bevragen van impliciete leerervaringen en vooronderstellingen, en het concretiseren en verpersoonlijken van bewijslast in met name formatieve toetsmomenten. Callens en Elen trokken in de titel van hun artikel (*Digital Storytelling, de 'Lou Reed' onder de onderwijsmethodieken*) een speelse parallel tussen de schepende kracht van (beeld)verhalen en de hoes van de CD Transformer, waarop de muzikant Lou Reed een persoonlijk beeld van zichzelf creëert.

Dat het vertellen van verhalen een organiserend en scheppend karakter heeft waarvan de mens in zijn poging tot betekenis geven en begrijpen gebruik maakt, behoeft geen betoog meer. Zowel cognitief psychologen als sociale wetenschappers stellen vast dat verhaallijnen en het benoemen van acties en actoren daarin waarschijnlijk de meest basale vorm is waarin we nieuwe indrukken verwerken en met onze voorkennis en eerdere ervaringen integreren (bijv. Bartlett, 1932; Bruner, 1990; Wertsch, 1998). Ook de rol van verhalen en van verhalend werken in het onderwijs is al door velen bezongen. We zien er potentie in voor het onderwijsleerproces, omdat leerlingen leren zich uit te drukken en actief tot een begrip en betekenisgeving van nieuwe leerstof komen (bijv. De Vries, 2004; Gussin Paley, 2004; Vos & Reehorst, 2006). Ook voor de professionalisering van leraren en organisaties zijn veel bruikbare en vruchtbare narratieve technieken aan het licht gebracht (bijv. McEwan & Egan, 1995; Trahar, 2006). De kern van het enthousiasme voor verhalend werken lijkt dat verhalen een unieke situatie (eenmalige samenhang van plot en actoren) vertegenwoordigen, waaraan de verteller persoonlijk betekenis geeft. Dit persoonlijke karakter past bij het onderwijs, omdat ook leerprocessen uniek zijn.

In dit artikel staat verhalend werken in de Pabo centraal. We exploreren of digitaal verhalen over informele leermomenten kan bijdragen aan het Persoonlijk Werk Concept (PWC)¹ van studenten. In wat volgt beschrijven we hoe we een kleinschalig project digital storytelling inpasten in het curriculum van de Pabo. We lichten het kader toe waarmee we naar het proces en de opbrengsten kijken en geven dan het woord aan de verhalen. Tot slot beschouwen we de potentie van digital storytelling voor het werken aan een professionele leraar met visie op zichzelf in zijn werk.

Digital storytelling in de Pabo

Het maken van digitale verhalen raakt aan verschillende delen van het Pabocurriculum. In de meest praktische zin draagt het bij aan de ICT-vaardigheden van studenten. In hun toekomstige loopbaan zullen ze te maken krijgen met (nieuwe) multimediale toepassingen waarvan ze de werking moeten leren kennen. Digital storytelling helpt studenten ervaring opdoen

AUTEUR(S)

Bregje de Vries &
Nelly Lemmens,
Faculteit Educatie,
Hogeschool van Arnhem
en Nijmegen

met media voor het produceren en regisseren van beeld, geluid en tekst, en stimuleert hen te oefenen met onbekende toepassingen van deze multimedia. Digital storytelling draagt zo bij aan het ontwikkelen van visie op het gebruiken van multimedia in het onderwijs. De studenten kennen programma's als Powerpoint en MovieMaker, maar de inzet van deze middelen in de klas stelt hen voor vragen. Juist in dat licht is het van belang dat studenten tijdens hun studie kennismaken met ICT-toepassingen die nieuw voor hen zijn of waarvan gebruik in het onderwijs-leerproces nog onontgonnen terrein is.

Behalve aan ICT-vaardigheden kan digital storytelling bijdragen aan het vermogen van studenten om verhalen te vertellen. Narratieve vaardigheden zijn belangrijk in het onderwijs, maar de kunst van het vertellen is niet vanzelfsprekend. Verhalen vertellen moet je leren en in dat leerproces spelen veel factoren een rol: de techniek voor het bedenken van een script of plot, maar ook je durven blootgeven en expressief zijn, en genoeg vertrouwen geven en krijgen om een gezamenlijke cultuur van vertellen te creëren (bijv. Vos, Dekkers & Reehorst, 1994; Williams, Cooney & Nelson, 1999). Multimedia bieden een rijke omgeving voor expressie. We verwachten dat digital storytelling een ontwapenend en stimulerend effect heeft op het vermogen van eerstejaarsstudenten verhalen te vertellen en delen.

In de derde plaats kan digital storytelling een belangrijke rol spelen in de vorming van aankomende leraren. We hebben hierboven al gesteld dat verhalen vertellen mensen beschouwend in aanraking brengt met eigen ervaringen en opvattingen, en dat verhalen vertellen uitnodigt tot het expliciet maken van zaken die vaak impliciet besloten liggen in het (professionele) handelen. Pabocurricula werken aan de vorming van een professionele identiteit, waarin aanstaande leraren zich een beeld vormen van zichzelf als leraar en in de toekomst onder invloed van nieuwe ervaringen aan dat beeld kunnen blijven werken (Beijaard, 2009). In Pabo Groenewoud werken studenten in dit kader vier jaar lang aan hun Persoonlijk Werk Concept. Onze verwachting is dat het persoonlijke en reflectieve karakter van digital storytelling kan bijdragen aan de onderzoekende houding die nodig is voor het ontwikkelen van een PWC. Voorts biedt het maken van digitale verhalen ook ruimte voor de explicitering van nog onbewuste opvattingen.

Het project 'digitaal verhalen' is als keuzeopdracht ingepast in het eerstejaarscurriculum van Pabo Groenewoud in het studiejaar 2008-2009.

Voor zowel de opleider als de studenten was digital storytelling nieuw. De opleider introduceerde de opdracht (zie kader: Box 1) door het geven van uitleg over digital storytelling en over informeel/buitenschools leren. De opdracht een verhaal te vertellen over een belangrijke buitenschoolse leerervaring of leermoment had tot doel de studenten te laten verkennen wat zij onder leren verstaan los van de schoolcontext. Wat is voor hen de essentie van (informeel) leren? Kunnen zij (aspecten van) die essentie meenemen in het leraarschap? In voorbereiding op de opdracht liet de opleider voorbeelden van digitale verhalen zien afkomstig van eerstejaarsstudenten van de opleiding Culturele en Maatschappelijke Vorming. Deze studenten voerden eerder in het studiejaar dezelfde opdracht uit binnen hun eigen studie en onder begeleiding van een docent die veel ervaring heeft met digital storytelling. Ook maakte de opleider zelf in voorbereiding op het project een digitaal verhaal over een buitenschoolse leerervaring om te ervaren hoe digital storytelling werkt. Ook dit verhaal is in de groep als voorbeeld gepresenteerd en besproken.

De keuze voor digitale middelen stond de studenten vrij. In de inleiding op de opdracht werd hen de suggestie van zowel Powerpoint of Word als het complexere MovieMaker of AdobePremiere aan de hand gedaan. De geschatte tijdsinvestering voor de studenten buiten de plenaire lestijden was 10 uur. De studenten werkten verspreid over drie maanden aan de opdracht. Zij zetten een rode draad op papier (scripting). Na goedkeuring door de opleider maakten zij een digitaal verhaal. De studenten konden terecht in het ICT-lokaal en beschikten op geroosterde tijdstippen over ondersteuning van de opleider. Na drie maanden eindigde de onderwijseenheid met het plaatsen van het verhaal in een digitale depository, en een plenaire presentatie en bespreking van de verhalen. Voorbereide feedback van ten minste één medestudent vormde de aftrap voor de bespreking. De opleider gaf de studenten voor het geven van feedback globale aanwijzingen richting vorm en inhoud van de verhalen.

Box 1 - Opdracht 'Geleerd van het leven!'

We leren natuurlijk veel op school, maar misschien nog wel meer in het leven zelf! Het project 'Digital Storytelling' nodigt jullie uit in een digitaal verhaal te laten zien waar en hoe jullie in het leven en van het leven hebben geleerd. Dat kan een ervaring zijn van lang geleden, maar ook van gisteren. Dat kan thuis zijn, in de kroeg, of in een bijbaantje. Misschien heb je geleerd van vrienden of vriendinnen, van je oma/opa, of misschien wel van een huisdier... Kortom: bedenk het maar!

De opdracht

Maak een digitaal verhaal waarin je over jouw bijzondere leerervaring buiten de school vertelt. In het verhaal vertel je/laat je zien wat je geleerd hebt, waar het was, hoe het ging, wanneer het was, wie erbij

betrokken waren/van wie je geleerd hebt, en waarom het voor jou zo'n leerzame ervaring was.

Aan wie vertel je je verhaal? Aan je medestudenten en docenten. Het is handig eerst voor jezelf te bedenken wat je aan hen wilt vertellen (een storyline maken). Daar zoek of maak je dan foto's/plaatjes/tekeningen, filmpjes en/of muziek/geluid bij. Je geeft een toelichting in tekst om de bovengenoemde punten goed aan je publiek duidelijk te maken.

De opdracht helpt jou te ontdekken wat jij nou eigenlijk 'leren' vindt, wanneer jij ergens van leert, wat voor jou een fijne leersituatie is. Je verhaal wordt in het kader van werken aan je PWC opgenomen in je digitaal portfolio en besproken met je medestudenten.

Een analysekader voor digital stories

In het project zijn leerdoelen voor de studenten geformuleerd op het vlak van ontwikkeling van ICT-vaardigheden en narratieve vaardigheden, als ook het bijdragen aan het PWC van de studenten vanuit het concept 'informeel leren'. Hoe evalueer je of deze doelen behaald zijn? Conle (2003) ontwikkelde in haar onderzoek naar verhalend werken in lerarenopleidingen een analysekader waarin niet alleen het verhaal op inhoud en vorm wordt beoordeeld, maar juist ook de handeling van het vertellen. Zij onderscheidt drie analyseperspectieven:

- 1 Vertelling (story): de inhoudskenmerken van het verhaal zoals plot, actoren, perspectief, gebeurtenissen;
- 2 Vertellen (ct of narrating): het beschrijven van de handeling en de context waarin de handeling plaatsvindt;
- 3 Vertelsel (narrative statement): de vormkenmerken van het verhaal zoals die bepaald worden door het medium en het format waarin het verhaal is gemaakt.

Dit kader biedt naar onze mening een goed zicht op de rol die verhalend werken in het onderwijs kan spelen, omdat je zowel de narratieve vaardigheden (1 en 3) als de kennisontwikkeling (2) ermee analyseert (zie ook De Vries, 2004). In deze studie gebruiken we het door Conle ontwikkelde kader om het project digital storytelling voor Pabostudenten op waarde te schatten. De volgende drie vragen zijn in een kwalitatieve analyse beantwoord:

- 1 Hoe verloopt digital storytelling en hoe wordt dit door de studenten gewaardeerd? (vertellen)
- 2 Welke vormkenmerken hebben de digitale verhalen van de studenten? (vertelsel)
- 3 Welke inhoudskenmerken hebben de digitale verhalen van de studenten? (vertelling)

Samen geven de drie vragen een eerste indruk van of en hoe digital storytelling als reflectiemiddel zou kunnen dienst doen. De eerste vraag laat zien welke producten tot stand komen (en of zij in het licht van de leerdoelen nastrevenswaardig zijn); de tweede vraag geeft een eerste indruk in hoeverre deze producten inhoudelijk bijdragen aan het denken over (informeel) leren; en de derde vraag laat zien of digitaal verhalen werkbaar en wenselijk is in relatie tot narratieve en ICT-vaardigheden van studenten en in relatie tot hun bereidheid om (collectief) te reflecteren.

Dataverzameling en data-analyse

Vier klassen eerstejaarsstudenten van Pabo Groenewoud (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen) kregen in het kader van werken aan ICT-vaardigheden en PWC de mogelijkheid te kiezen voor de opdracht Digital Storytelling -, 32 studenten deden dat. Zij kwamen, verdeeld over twee groepen, tijdens het project bijeen voor een instructieles en een plenaire nabespreking. In de tussenliggende maanden werkten zij thuis of in het computerlokaal individueel of met incidentele korte begeleiding aan hun digitale verhalen.

Om vorm (vertelsel) en inhoud (vertelling) van de digitale verhalen te analyseren, verzamelden we de verhalen via een digitale depository die alleen toegankelijk was voor de opleider, onderzoeker en de studenten. We verzamelden in totaal 32 digitale verhalen. Om het proces van vertellen te analyseren, observeerden we de plenaire nabesprekingsmomenten en bespraken de opleider en de onderzoeker tussentijds informeel het verloop van de opdracht. De observaties waren open en concentreerden zich op het maken van aantekeningen over de aard en inhoud van de gesprekken over getoonde verhalen, en rolverdelingen tussen de opleider en de studenten. Tot slot evalueerden we de opdracht met de studenten via een korte vragenlijst op papier ($n = 28$). Deze bestond uit 10 open vragen die respectievelijk ingingen op de werkbaarheid (opdrachtstelling, tijdsinvestering, motivatie), het ICT-gebruik (middelen, ervaringen), en de leeropbrengsten (digitaal verhalen, informeel leren).

De digitale verhalen zijn een cocktail van eenvoudige verhaalstechnieken, emotioneel taal- en muziekgebruik, expressie en beleving!

Na afronding van de dataverzameling zijn de verhalen geanalyseerd op vorm- en inhoudskenmerken. Eerst zijn de vormkenmerken gescoord (hoe zien de vertelsels eruit): medium, aan- of afwezigheid beeld/tekst/geluid, lengte, en specifieke kenmerken van beeld/tekst/geluid zoals leestekengebruik en de aard van het beeld- en geluidsmateriaal. Vervolgens scoorden we de inhoudelijke kenmerken van de verhalen (waarover gaan de vertellingen): actoren, vertelperspectief, handeling/verloop, plaats, tijd. Ook werden opvallende elementen uit de vertellingen genoteerd, bijvoorbeeld het expliciet leggen van een relatie tussen de eigen leerervaring en kenmerken van leren in de klas. Nadat alle verhalen op vorm- en inhoud categoriaal en samenvattend geanalyseerd waren, zijn we opvallende verschillen en overeenkomsten tussen verhalen gaan noteren. Dit leidde tot een overzicht van dominante vorm- en inhoudskenmerken. Na de verhalen hebben we de vragenlijsten en observaties geanalyseerd om zicht te krijgen op het proces van vertellen: het maken van de digitale verhalen en het bespreken in de groep. De vragenlijsten zijn verwerkt tot frequenties (gesloten vragen) en overzichten van antwoorden op open vragen. De observaties zijn per groep uitgewerkt op basis van de gemaakte aantekeningen en vervolgens op hoofdlijnen vergeleken om tot bevindingen te komen wat betreft de mate waarin en wijze waarop studenten zelf en met ondersteuning van de opleider reflecteren op inhoud en vorm van digitale verhalen.

Bevindingen

Vertelsel: vormkenmerken

De verhalen in Moviemaker ($n=21$) kenmerken zich door een opeenvolging van foto's, afgewisseld of overschreven met korte teksten (kreten, korte zin-

nen). De verhalen hebben een muzikale achtergrond meegekrepen, meestal in de vorm van popmuziek. De verhalen in Powerpoint (n=10) kenmerken zich door een combinatie van foto's met in en uit beeld lopende korte teksten, opsommingen onder bullets en soms een externe link naar een website of filmpje. Ook in Powerpoint hebben de studenten muziek onder het verhaal gezet. De powerpoint verhalen lopen niet vanzelf door, de kijker moet klikken. Eén verhaal tot slot is gemaakt in een tekstverwerker, waarin een uitgebreide tekst aanleiding geeft voor het klikken op een link naar een website met beeldmateriaal. De meeste verhalen zijn multimediaal waarbij tekst en beeld elkaar aanvullen, bijvoorbeeld de foto's illustreren de tekst of de tekst uit een waardering over de foto. De muziek is soms passend bij het verhaal, omdat de tekst van het liedje verband houdt met de inhoud van het verhaal. In veel gevallen is de muziek echter op melodie of bekendheid gekozen, en is niet gelet op de verhalende bijdrage die de tekst van het liedje kan doen. Hier werkt de muziek als een emotionele achtergrond bij het verhaal. In één verhaal is sprake van een voiceover van de student die vertelt. In de meeste andere verhalen is de vertellende student alleen in beeld aanwezig.

Digital Storytelling heeft de potentie studenten bewust(er) te maken van wie ze zijn en hoe ze doen in het licht van een leraarschap.

De multimediale verhalen zijn zonder uitzondering expressief: ze brengen met muziek, cretologisch en emotioneel taalgebruik een beleving naar voren. Veel voorkomende vormaspecten zijn het ik-perspectief, foto's uit het eigen album (jeugdfoto's, vakantiefoto's, sportfoto's), emotioneel taal- en leestekengebruik (uitroeptekens, emoticons), en het etaleren van emoties als humor, trots en spanning. In ongeveer de helft van de verhalen zit een duidelijke verhaallijn met een begin en einde, een titel en aftiteling en een plotontwikkeling. Deze verhalen beschrijven de leersituatie en geven er betekenis aan in wat langere tekst. De andere verhalen beginnen en eindigen vrij abrupt, bijvoorbeeld door zonder aankondiging te beginnen en/of de gekozen muzieksample niet te laten wegebben maar plotseling te stoppen. De verhaallijn is verzakelijk door opsommende teksten. De teksten zijn kort, cretologisch, en maken in puntsgewijze bewoordingen duidelijk wat ze over de informele les kwijt willen. In vrijwel alle verhalen is sprake van eenvoudige verhaalstechnieken, die chronologisch ('en toen') een proces in beeld brengen. Er wordt weinig expliciete betekenis gegeven aan de opeenvolgende gebeurtenissen.

Vertelling: inhoudskenmerken

Alle verhalen beschrijven plaats en tijd van het informele leermoment. Veel voorkomende settings zijn thuis, of bij familie en vrienden, hobbyclubs, vakantie- en bijbaantjes en vakanties. In enkele verhalen staat de transitie naar een nieuwe setting centraal, bijvoorbeeld

beeld kiezen voor een nieuwe manege, een andere sport, of doorstromen naar een andere groep. Veel voorkomende onderwerpen zijn sport (tennis, skiën, voetbal, paardrijden, dans), vakantie (skivakantie, scoutingreisjes, op zomervakantie), bijbaantjes (werken in een winkel, jeugd trainen, evenement organiseren), leren van andere personen (ouders, trainers, vrienden/clubgenoten) of dieren. Veel verhalen strekken zich uit over een lange periode (van jeugd tot heden).

Veelvuldig komt aan de orde wat er in een informeel leermoment geleerd is. De studenten verhalen over sociale opbrengsten als samenwerken, samenspel, de ander helpen, anderen accepteren, om leren gaan met anderen, samen plezier maken, relaties en vriendschappen opbouwen, en emoties uiten. Ook veel genoemd zijn leervaardigheden als creativiteit, concentreren, doorzetten, opstaan na vallen, met tegenslag om leren gaan en organiseren. Soms gaat het om specifieke kennis en kunde zoals de techniek bij bepaalde sporten, leren overleven bij de scouting, een (foto)camera leren hanteren, tekenen en schilderen.

In veel mindere mate beschrijven de studenten hoe het leerproces eruit heeft gezien. Als ze daar iets over zeggen, dan is dat vrij oppervlakkig en feitelijk, bijvoorbeeld: 'de tennisles duurt 50 minuten' of 'Eerst gaan we opwarmen, erg belangrijk'. Er zijn maar weinig verhalen die duiden, verklaren of blijk geven van reflectie op het leerproces, of een koppeling maken tussen het buitenschools leren met het binnenschools leren. Drie verhalen doen dit wel. Eén verhaal toont de afwisseling tussen wat buiten en binnen de school is geleerd in het kader van een passie voor zwemmen, en twee andere verhalen vertellen expliciet wat met de buitenschoolse interesse in de (stage)klas is gedaan en hoe school en vrije tijd elkaar afwisselen en aanvullen.

Vertellen: maken en delen

De opdracht tot het maken van een digitaal verhaal is door de studenten thuis of in het computerlokaal uitgevoerd. De studenten hadden geen moeite met het vinden van een informeel leermoment voor het maken van een kort script. De studenten gaven aan veel te hebben aan de voorbeelden die door de opleider in de les zijn getoond om een eerste idee te krijgen van de bedoeling en mogelijkheden. Veel studenten (n=21) werkten vervolgens met MovieMaker, de overige studenten gebruikten Powerpoint (n=10) of Word (n=1). De gekozen technieken bezorgden de studenten geen of weinig moeilijkheden. Enkele studenten ondervonden problemen bij het plaatsen van het verhaal in de digitale depository. De studenten werkten een wisselend aantal uren aan de opdracht, variërend van slechts twee uur tot drie dagen. Zowel de studenten die veel meer als veel minder tijd dan de begrote tien uur besteedden, maakten bezwaar tegen een onduidelijke inbedding en aftekening van de opdracht in het curriculum. Daarnaast kunnen ICT-vaardigheden van invloed zijn op de bestede tijd, en tonen de verhalen een wisselende mate van uitgebreidheid/complexiteit. Ondanks de variatie in proces en uitvoering geeft de vragenlijst over het algemeen

Box 2 - Fragmenten uit klassikale besprekingen

(1) Fragment 1: Paardenfilm

In het verhaal vertelt een student hoe zij van manege veranderde, omdat zij anders met paarden wilde leren omgaan. Het verhaal toont de student aan het werk met een paard en in een voiceover vertelt de student hoe zij leerde hoe geweldig het is als een paard iets doet omdat hij het zelf wil: Naar aanleiding van dit fragment spreken we met de studenten over leermotivatie: zou je dit eigenlijk met de kinderen in de klas ook niet willen bereiken?

(2) Fragment 2: Moederfilm

In het verhaal zien we foto's van de student als baby en opgroeiend tot jong volwassene. In de tekst vertelt de student wat zij van haar moeder geleerd heeft, en wat moeder heeft gedaan om dit bij haar te bereiken. De moeder wordt geduid als iemand die leren heeft mogelijk gemaakt. Naar aanleiding van dit verhaal spreken we met de studenten over het belang van het hebben van een goede relatie met je leerlingen. Hoe wil jij straks als leraar een relatie opbouwen met je leerlingen en hun leren faciliteren? Uit de discussie blijkt hoe studenten ervan uitgaan dat je de leerlingen vanzelf leert kennen en vanzelf een relatie met ze opbouwt. "Als er iets is met een kind, merk je dat vanzelf", "Ik laat kinderen in een meeneemkring iets van thuis meebrengen".

(3) Fragment 3: Passie voor dans

De student brengt met foto's en filmpjes zijn passie voor dansen in beeld en hoe hij daarvan heeft geleerd dat je nooit klaar bent met leren. Het verhaal laat ook zien dat hij zijn passie voor dansen heeft meegenomen naar zijn stageklas. Naar aanleiding van dit verhaal spreken we met de studenten over het belang van passie in het onderwijs. Is het nodig dat je zelf enthousiast bent om iets goed te kunnen doorgeven aan leerlingen? De studenten vinden het lastig een brug te slaan tussen henzelf als persoon met bepaalde interesses en motivaties, en het leerplan in de basisschool. Ze vinden het vanzelfsprekend dat zij als juf of meester een bepaalde persoonlijkheid hebben, "Natuurlijk neem je jezelf mee de school in", maar stellen zich nog niet de vraag hoe die persoon zich verhoudt met leerstof en leerdoelen in het te verzorgen onderwijs.

(4) Fragment 4: Leren door doen

Veel verhalen laten zien hoe geleerd wordt door te doen, door fouten te mogen maken, door in de context van een groep nieuwe dingen uit te proberen en te experimenteren. Naar aanleiding van die verhalen spreken we met de studenten over hoe leren door doen past in de school. En kunnen leerlingen fouten maken? Eigen keuzes maken en ervan leren?

De studenten herkennen en onthouden de ingrediënten, maar vinden het moeilijk ze te zien als kenmerken van informeel leren en ze vervolgens te beschouwen in het licht van hun professionele identiteit. De opleider en onderzoeker brachten in de plenaire bespreking vragen en opmerkingen in die de studenten hielpen kenmerken van informeel leren als zodanig te benoemen én te beschouwen in het licht van formeel leren. Sommige filmpjes gaven een prachtige aanleiding tot zo'n gesprek. In het kader hiernaast geven we enkele fragmenten uit de klassikale besprekingen die illustreren dat digital storytelling met wat hulp van de opleider regelmatig leidde tot gezamenlijke reflectie op het zijn en worden van leraar (Zie: Box 2).

enthousiasme over de opdracht terug. De studenten geven aan er met plezier aan te hebben gewerkt. Redenen die zij daarvoor geven zijn het mogen vertellen over eigen interesses, teruggaan in het verleden, en het kunnen aanwenden van creativiteit.

Behalve het maken van een digitaal verhaal bestond het proces van storytelling ook uit het bekijken en bespreken van elkaars verhalen. Voor vertoning in de klas bekeken de studenten enkele verhalen en voorzagen deze van feedback. De digitale depository waar de studenten elkaars verhalen konden vinden, functioneerde succesvol als startpunt voor het geven van feedback en daarna een presentatie in de groep. In de plenaire bespreking werden alle verhalen getoond en was er na elk verhaal ruimte voor het samenvatten van de al gegeven feedback, aanvullende opmerkingen en vragen en het bespreken van leerpunten over informeel leren. Uit de observaties en de vragenlijst bleek dat de studenten het lastig vinden na te denken over de waarde van aspecten uit de verhalen voor formele leersettings. De studenten waardeerden dat zij door de opdracht hun medestudenten beter leerden kennen, maar gaven aan dat zij weinig tot niets hadden geleerd over informeel leren. Toch konden veel studenten in de vragenlijst wel ingrediënten uit de verhalen benoemen, die je kunt zien als kenmerken van informele leersettings, zoals het passievolle, samen met anderen bezig zijn, en 'vanzelf leren'.

Tot slot

In deze bijdrage hebben we beschreven hoe we een kleinschalig project digital storytelling inpasten in het curriculum van eerstejaars Pabostudenten. We lieten studenten een digitaal verhaal maken over een informeel leermoment om zo reflectie op (in)formeel leren in gang te zetten. In een kleine pilot evalueerden we de werkbaarheid en wenselijkheid van digital storytelling: Kunnen de studenten het? Vinden ze het leuk? Welke vormtechnische en inhoudelijke verhalen maken ze dan? En geven die verhalen aanleiding tot reflectie en zo tot professionele identiteitsontwikkeling?

Wij concluderen dat digital storytelling, voortkomend uit een lange traditie van mondeling en schriftelijk verhalen, in potentie een actueel en motiverend instrument lijkt om met studenten van gedachten te wisselen over het beroep van leraar. Studenten zijn gemotiveerd tot het inbrengen van persoonlijke ervaringen, en spreken daarover helpt hen zich bewust te worden van impliciete opvattingen en deze te bevragen (vgl. Kelchtermans, 1993; Conle, 1996; Elbaz-Luwisch & Pritzker, 2002). De verhalen zijn creatief en emotief sterk. De studenten raken door het zien van elkaars verhalen betrokken bij elkaar. Via verhalen bouwen aan een professionele identiteit past in een competentiegerichte benadering waar studenten kennis, vaardigheid en houding in samenhang ont-

wikkelen, en bij een verpersoonlijkte visie op leraarschap waar eigen bevoegtheid en een persoonlijk

waardensysteem het handelen van de leraar in de klas mag kleuren (bijv. Van der Eijk, De Kort, Pijpers-Streefkerk & Van der Wal-Maris, 2009).

Op basis van de verkennende studie stellen we echter ook vast dat de kunst van digitaal vertellen (nog) niet door iedere student verstaan wordt. Hoewel de studenten over het algemeen enthousiast aan de opdracht werkten, zijn de verhaalstructuren eenvoudig en beknopt. De helft van de verhalen is eerder foto- dan verhaalgestuurd (vgl. Balabanovic, Chu & Wolff, 2000). In het eerste geval is de verhaallijn afwezig of incompleet, en kiest de verteller voor een summier opsomming van tekst en beelden. In het tweede geval is er een plotontwikkeling met een begin en eind. Een ingewikkelder verhaalstructuur met flashbacks of meer verhaallijnen zijn we niet tegengekomen. Dit wil naar onze mening echter niet zeggen dat digital storytelling als middel tot reflectie inboet. Integendeel, het kan juist de stimulans vormen om met studenten te werken aan de narratieve vaardigheden die ze later in de klas nodig hebben. In een volgende implementatie zouden wij daarom meer aandacht schenken aan de fase van het schrijven van een script. Wij sluiten ons aan bij de suggestie van Callens en Elen (2009) dat naast het geven van voorbeeldverhalen een duidelijke richtlijn voor het schrijven van een script gewenst is (vgl. Lambert, 2010). Ook de wisselende ICT-vaardigheden van studenten kunnen een rol spelen in de beperkte verhaallijnen. Hiervoor geldt hetzelfde als voor de narratieve vaardigheden: digitaal verhalen lijkt een middel om ook deze te verbeteren.

Draagt digitaal verhalen bij aan de professionele identiteitsontwikkeling? Het werken met digitale verhalen brengt niet spontaan reflectie tot stand. Niets nieuws onder de zon, velen constateerden al dat reflecteren voor studenten lastig is en ondersteuning behoeft (bijv. Pauw & Van de Ven, 2010). Wel zijn we enthousiast over de potentie van digitale verhalen om studenten bewuster te maken van wie ze zijn en hoe ze doen in het licht van een leraarschap, en van de kracht van informeel leren. In de verhalen zelf en in de gesprekken over de verhalen komt veel bewustwording en beleving terug. In mindere mate zet het aan tot (gezamenlijke) betekenisgeving terwijl het samen bekijken van verhalen juist zou kunnen aanzetten tot 'resonantie tussen de verhalen' en daaruit voortkomend inzicht (Conle, 1996). De rol van de opleider is cruciaal om de mate en kwaliteit van (gezamenlijke) betekenisgeving te vergroten. Het begeleiden van het schrijven van een script kan bijdragen, zodat de studenten in de verhalen al meer betekenis geven. Daarnaast is de initiërende en ondersteunende rol van de opleider tijdens de klassikale bespreking noodzakelijk om de studenten te helpen onderliggende thema's te benoemen en in relatie te brengen met het beroep van leraar, met theorieën en eigen pedagogisch-didactische of maatschappelijk-levensbeschouwelijke opvattingen. We onderschrijven dan ook de suggestie van Callens en Elen (2009) de digitale verhalen vaker dan één keer terug te laten komen, zodat zij in een groei

naar professionaliteit beschouwd en herbeschouwd worden en tot een object van reflectie verworden.

Wij willen met dit artikel bijdragen aan de toepassing en inbedding van digital storytelling in lerarenopleidingen, omdat wij met Callens en Elen van mening zijn dat het een potentieel krachtig middel is in een digitaal tijdperk. Het genereert betrokkenheid bij studenten en de beeldende kracht van hun digitale verhalen verdient een podium. Digital storytelling kan het ontwikkelen van narratieve vaardigheden in woord en beeld stimuleren, en een impuls geven aan ICT-vaardigheden en wellicht het denken over didactische toepassingen daarvan, en kan inzicht geven in het worden/zijn van een leraar. Er liggen tijdens het maken en bespreken van verhalen bovendien veel aanknopingspunten voor een koppeling aan andere curriculumonderdelen als pedagogiek, taal, en beeldende vorming. Vanuit een onderzoeksperspectief willen we met dit artikel bovendien bescheiden bijdragen aan de verantwoording van digital storytelling in een analysekader van waaruit niet alleen de producten qua vorm en inhoud beschouwd kunnen worden, maar tevens de handeling van het vertellen en luisteren naar elkaars verhalen. Callens en Elen (2009) stellen terecht dat het opnemen van digitale verhalen in een portfolio voor summatieve toetsing ongeschikt lijkt, daar er te weinig criteria zijn om de verhalen op hun merites te beoordelen. Zinvoller lijkt het hen, en ons, om de persoonlijke betekenisgeving in (digitale) verhalen vooral formatief te evalueren. Wij hopen met de aanzet tot een analytisch kader waarin zowel vorm als inhoud en het vertelproces een plaats krijgen, bij te dragen aan de ontwikkeling van formatieve toetscriteria opdat verhalend werken in het algemeen, en digital storytelling in het bijzonder, een vertrouwd(er) instrument wordt voor studenten en opleiders van lerarenopleidingen. Want, zo concluderen wij na deze exploratie, 'Lou Reed rocks!'

NOOT

- ¹ Het PWC is een belangrijk curriculaire element in de opleidingen aan Pabo Groenewoud en Pabo Arnhem van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen waarmee beoogd wordt dat de student in de loop van de studie werkt aan een onderzoekende houding ten aanzien van en een professionele kijk op het beroep van leraar en de eigen invulling van dat beroep vanuit vier dimensies: een cultureel-maatschappelijke, een pedagogische, een didactische en een levensbeschouwelijke dimensie. Op andere Pabo's zijn onder andere benamingen vergelijkbare leerdoelen geformuleerd. Het PWC kan gezien worden als een curriculaire uitwerking van theoretische noties als professioneel zelfverstaan (Kelchtermans, 1994) en beroepsidentiteit (bijv. Beijaard, 2009).

REFERENTIES

- Balabanovic, M., Chu, L., & Wolff, G. (2000). *Storytelling with digital photographs*. Proceedings CHI Conference, Den Haag, Nederland.
- Bartlett, F.C. (1932, 1961). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: University Press.

- Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven: Over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende leraren*. Intreerede. Eindhoven: Eindhoven School of Education.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Callens, J.C., & Elen, J. (2009). Digital Storytelling, de 'Lou Reed' onder de onderwijsmethodieken? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30 (2), 22-25.
- Conle, C. (1996). Resonance in preservice teacher inquiry. *American Educational Research Journal*, 33(2), 297-325.
- Conle, C. (2003). An anatomy of narrative curricula. *Educational Researcher*, 32 (3), 3-15.
- Elbaz-Luwisch, F., & Pritzker, D. (2002). Writing workshops in teacher education: Making a space for feeling and diversity. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30 (3), 277-289.
- Gussin Paley, V. (2004). *A child's work. The importance of fantasy play*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Eijk, J. van der, Pijpers-Streefkerk, E., Kort, B. de, & Wal-Maris, S.J. van der (2009). Op weg naar persoonlijk meesterschap. Een uitwerking van normatieve professionalisering in het onderwijs. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30 (2), 11-15.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives. From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), 443-456.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*. USA, Berkeley: Center for Digital Storytelling.
- McEwan, H., & Egan, K. (Eds.)(1995). *Narrative in teaching, learning, and research*. New York: Teachers College Press.
- Pauw, I., & Ven, P.H. van de (2010). Narratieve reflectie: Leren van je stageverhalen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 31 (3), 27-32.
- Trahar, S. (Ed.)(2006). *Narrative research on learning: Comparative and international perspectives*. Oxford: Symposium Books.
- Vos, E., & Reehorst, E. (2006). De zeven beloften van verhalend ontwerpen. *Mensenkinderen*, 21 (5).
- Vos, E., Dekkers, P., & Reehorst, E. (1994/2007). *Verhalend Ontwerpen, een draaiboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Vries, B. de (2004). *Creating opportunities for reflection*. Enschede: Universiteit Twente.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Williams, K.C., Cooney, M., & Nelson, J. (1999). Storytelling and storyacting as an active learning strategy. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 20 (3), 347-352.