

CULTURELE SENSITIVITEIT VAN DOCENTEN IN HET HOGER ONDERWIJS DOOR VIDEOGEBRUIK

Verslag van vooronderzoek uitgevoerd binnen het Vidiversproject

Auteurs

H. Radstake (VU)
A.J.M. Handgraaf (HR)
M.E. van der Hulst (VU)
M. de Jonge (EUR)
M.M. Roosloot (HR)

Datum

Januari 2010

Dit rapport/resultaat/instrument is geschreven in het kader van het SURF-project 'Vidivers: video bij docenttraining over diversiteit'.



Het project Vidivers is tot stand gekomen met steun van SURFfoundation. De organisatie die ICT vernieuwingen in het hoger onderwijs en onderzoek initieert, regisseert en stimuleert door onder meer het financieren van projecten. Meer informatie over SURF is te vinden op de website (www.surf.nl).

Penvoerende instelling: Vrije Universiteit Amsterdam, Onderwijscentrum VU
Overige participerende instellingen: Hogeschool Rotterdam, afdeling Personeelsontwikkeling en Erasmus Universiteit Rotterdam, RISBO

Hergebruik is toegestaan voor niet-commercieel gebruik en met vermelding van Vidivers; Vrije Universiteit Amsterdam, Hogeschool Rotterdam, Erasmus Universiteit Rotterdam, SURF, www.vidivers.nl en CC licentie.

Creative Commons licentie Zie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/nl/>



Inhoudsopgave

1	Inleiding	2
1.1	Doel van het vooronderzoek	2
1.2	Aanleiding	2
2	Onderzoeksvragen en methode	4
3	Stimulerende leeromgeving.....	6
4	Competente docenten en studiebegeleiders: culturele sensitiviteit	9
4.1	Culturele sensitiviteit uitgewerkt	9
5	De rol van video bij docentenschooling over culturele diversiteit.....	14
5.1	Leerdoelen die bereikt kunnen worden met videocasussen en videoreflectie	14
5.2	Aanwijzingen bij het ontwerpen van videocasussen.....	15
5.3	Aanbevelingen en richtlijnen voor het ontwerpen van videoreflectie.....	19
6	Conclusie.....	22
	Literatuur.....	23
	Bijlage 1: interview leidraad	1

1 Inleiding

1.1 Doel van het vooronderzoek

Het project Vidivers heeft tot doel de competenties van docenten en studiebegeleiders voor het verzorgen van onderwijs respectievelijk studiebegeleiding aan cultureel gemengde studentengroepen te verbeteren en op deze manier bij te dragen aan het verminderen van de studie-uitval en het verbeteren van studiesucces van allochtone studenten.

Met dat doel wordt video ingezet bij training voor docenten en studiebegeleiders in het hoger onderwijs. Dit gebeurt op twee manieren: aan de hand van de binnen het project ontwikkelde videocasussen analyseren cursisten handelingsperspectieven en -alternatieven in kritische beroepssituaties en er wordt met docenten gereflecteerd op video-opnames van hun eigen praktijk.

In dit rapport doen wij verslag van het vooronderzoek dat de basis vormde voor de ontwikkeling en invulling van de videocasussen en videoreflectie.

1.2 Aanleiding

Het aantal allochtone studenten in het hoger onderwijs neemt toe. Een belangrijk uitgangspunt van het Vidiversproject is dat een cultureel diverse leeromgeving gezien wordt als een uitdaging en kans voor zowel de individuele studenten als voor universiteiten, hogescholen en samenleving. Het hoger onderwijs staat voor de taak om studenten te vormen tot professionals die kunnen functioneren in een multiculturele samenleving. Dat betekent dat studenten voorbereid worden op het omgaan met cliënten en collega's met een verscheidenheid aan culturele achtergronden en met maatschappelijke, beroepsmatige of wetenschappelijke vraagstukken op het terrein van multicultureel samenleven. Een cultureel diverse studentenpopulatie biedt bij uitstek goede mogelijkheden om daarmee te oefenen. Hierbij vervullen docenten en studiebegeleiders een belangrijke (voorbeeld)rol. Zij dienen zodoende goed toegerust te zijn voor die taak.

Tegelijkertijd ligt het studiesucces van allochtone studenten, wanneer we de groep als geheel beschouwen, op een aantal punten lager dan van autochtone studenten: er zijn verschillen in studievoortgang, studieresultaten en uitval (Inspectie van het Onderwijs, 2007). Uit onderzoek blijkt dat autochtone studenten meer studiepunten behalen dan hun allochtone medestudenten (Severiens en Wolff, in Inspectie van het Onderwijs, 2007; Severiens en Wolff, 2008). Als we kijken naar de cijfers over de studie-uitval, dan blijkt dat na 2 jaar iets meer niet-westerse allochtone studenten met de studie zijn gestopt dan autochtone studenten, met name in het hbo. Zijn de verschillen in studie-uitval na 2 jaar nog beperkt, de rendementsverschillen tussen autochtone en allochtone studenten na zes jaar studeren zijn groot (tabel 1). Binnen zes jaar heeft in het hbo bijna 70 procent van de autochtone studenten een diploma behaald tegenover ongeveer 50 procent van de niet-westerse studenten. In het wo heeft na zes jaar ongeveer 55 procent van de autochtone studenten een diploma behaald, bij de allochtone studenten geldt dat voor een kleinere groep (Wolff, 2007).

Tabel 1: diplomarendement-% in hbo en wo binnen 6 jaar, naar cohort en herkomstgroepering (voltijd)

hbo			
	1997	1998	1999
autochtoon	69	68	68
nw allochtoon	50	50	51
wo			
	1997	1998	1999
autochtoon	54	54	55
nw allochtoon	38	40	43

(bron: Wolff, 2007)

Uit verschillende studies is bekend dat de studieloopbanen in het hoger onderwijs van allochtone studenten minder rooskleurig zijn dan die van autochtone studenten. Dit kan te maken hebben met individuele achtergrondkenmerken van studenten (zoals de uitgangspositie van studenten, de hoeveelheid tijd die studenten aan de opleiding (kunnen) besteden en een juiste studiekeuze), maar ook met de in de opleidingen aangeboden leeromgeving (Severiens, Wolff en Rezai, 2006).

Dit vooronderzoek focust op de laatste, de kenmerken van de leeromgeving en meer in het bijzonder op de cruciale bijdrage van docenten en studiebegeleiders aan die leeromgeving. Omdat ons project zich richt op docentprofessionalisering, zijn dit voor ons project de meest beïnvloedbare factoren. Bovendien vervullen docenten een belangrijke taak in het voorbereiden van studenten op beroepsmatig functioneren in een multiculturele samenleving. Zij dienen zich bewust te zijn van die rol en in staat te zijn om zowel autochtone als allochtone studenten een leeromgeving te bieden die bevorderlijk is voor hun studiesucces. Met behulp van video-instrumenten voor docenttrainingen wil dit project daaraan bijdragen.

Intussen zij ook gezegd – maar ook daarop richt ons project zich niet als zodanig – dat ook beleidsvorming op het thema diversiteit op instellingsniveau essentieel is; zonder dat zal het niet lukken om de verbetering te brengen in de leeromgeving van studenten die nodig is om de bovengenoemde uitdagingen het hoofd te bieden.

2 Onderzoeksvragen en methode

Onderzoeksvragen

Met het oog op het ontwerpen van de trainingmaterialen richten we het vooronderzoek op de volgende onderzoeksvragen:

1. Wat zijn de kenmerken van een leeromgeving waarin (eerste generatie) allochtone studenten zo goed mogelijk presteren?
2. Welke docentcompetenties zijn belangrijk voor het verzorgen van onderwijs en het geven van studiebegeleiding aan allochtone studenten?
3. Hoe kunnen videocasussen en videoreflectie worden ingezet binnen een docenttraining over culturele diversiteit?
 - a) Welke leerdoelen kunnen met videocasussen en videoreflectie worden bereikt?
 - b) Welke aanwijzingen geeft de literatuur voor het ontwerpen van videocasussen?
 - c) Wat zijn kenmerken van goede videoreflectie opdrachten en hoe kan videoreflectie goed worden begeleid?

Methode

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is literatuur bestudeerd (zie literatuurlijst) en zijn interviews gehouden met docenten / studiebegeleiders, studenten, docentenopleiders en inhoudsdeskundigen van de participerende instellingen (Vrije Universiteit, Hogeschool Rotterdam en Erasmus Universiteit Rotterdam) (zie tabel 1).

Instelling	Studenten	Docenten / SLB-ers	Docent-trainers	Experts
Vrije Universiteit	5	6	6	
Hogeschool Rotterdam	4	8	4	1
Erasmus Universiteit	5	5	2	3
Totaal	14	19	12	4

Tabel 1: aantal geïnterviewden per instelling

De hoofdvragen die leidend waren in de interviews met studenten en docenten / studiebegeleiders:

- Hoe beleven docenten / studieloopbaanbegeleiders en studenten op onze instellingen diversiteit in het onderwijs binnen verschillende onderwijs- en begeleidingssituaties?
- Wat zijn kenmerkende onderwijs- en begeleidingssituaties waarin culturele diversiteit een rol speelt, volgens docenten en studenten?
- Wat verstaan docenten / studieloopbaanbegeleiders en studenten onder goed docentgedrag in multiculturele onderwijssituaties, welke docentcompetenties zijn vereist?

Ook werden docenttrainers geïnterviewd over hun ideeën over een training met het doel om multiculturele competenties van docenten en studiebegeleiders te bevorderen. In de interviews met docenttrainers waren de volgende vragen leidend:

- In welke docenttrainingen en op welke manier komt het thema culturele diversiteit nu al aan bod, of zou het aan bod kunnen komen?
- In welke docenttrainingen kunnen videocasussen en videoreflectie over diversiteit een plaats krijgen? Welke didactische bijdrage kan video vervullen?

De volledige interviewschema's zijn bijgevoegd als bijlage 1.

De drie onderzoeksvragen worden achtereenvolgens behandeld in de komende hoofdstukken, hierbij zijn de resultaten uit de literatuurstudie en de interviews verwerkt. In het laatste afsluitende hoofdstuk worden de conclusies samengebracht.

3 Stimulerende leeromgeving

Wat zijn de kenmerken van een leeromgeving waarin allochtone (eerste-generatie-) studenten zo goed mogelijk presteren?

Sommige kenmerken van het onderwijs kunnen nadelig zijn voor allochtone studenten. In de internationale literatuur komt naar voren dat het onderwijssysteem zo georganiseerd is (in termen van de attitude van docenten, curriculum, selectiemechanismen en straf- en beloningssystemen) dat het voordelig uitwerkt voor studenten uit de witte middenklasse terwijl studenten uit minderheidsgroepen en lagere sociaal-economische achtergrond, veelal impliciet, worden uitgesloten (Stevens, 2007). Ook recent onderzoek in het Nederlands hoger onderwijs levert aanwijzingen dat het achterblijvende studiesucces van allochtone studenten ten dele veroorzaakt wordt door kenmerken van het onderwijs zelf. Zo blijkt uit een onderzoek onder allochtone pabo-studenten dat een belangrijke reden om de studie te staken is dat het opleidingsklimaat als negatief wordt ervaren. De studenten geven aan behoefte te hebben aan een goede begeleiding en lijken meer dan autochtone studenten de dupe te worden van een slechte organisatie van het onderwijs en van onduidelijke eisen (Severiens 2007, in Inspectie van het Onderwijs, 2007).

Er blijken verschillen te zijn tussen opleidingen in de prestaties van allochtone studenten (Inspectie van het Onderwijs, 2009). Dit duidt erop dat een opleiding het studiesucces van allochtone studenten in positieve zin kan beïnvloeden. In sommige opleidingen presteren allochtone studenten (vrijwel) even goed als gemiddeld, wat gerelateerd kan worden aan de kenmerken van de leeromgeving. Onderzoek (Severiens, Wolff & Rezai, 2006) toont dat leeromgevingen die gekenmerkt worden door een grote mate van sociale betrokkenheid, door docenten die een belangrijke begeleidende rol hebben, door evenwichtige aandacht voor diversiteit en door het centraal stellen van de student, gunstig zijn voor allochtone studenten. Deze resultaten verwijzen naar een leeromgeving die in de literatuur bekend staat als een leergemeenschap (Lave & Wenger, 1991; Zhao & Kuh, 2006). Severiens e.a. bevelen aan om iets te doen aan het achterblijvende studiesucces van allochtone studenten door stimulerende leergemeenschappen te creëren. Dit betekent leergemeenschappen waarin:

- het leren van studenten intensief begeleid wordt door docenten,
- het onderwijs draait om het leren van studenten,
- het onderwijs kleinschalig georganiseerd wordt en
- de sociale en academische integratie gestimuleerd wordt.

Sociale en academische integratie zijn de twee hoofdcomponenten in het studievoortgangmodel van Tinto (1998). Academische integratie verwijst naar de mate waarin studenten zich thuis voelen op de opleiding als het gaat om het vakgebied en om de docenten en studenten die dat vakgebied representeren, en naar de mate waarin er sprake is van een match tussen beelden van wat leren en onderwijzen is. Sociale integratie verwijst naar goede sociale contacten met docenten en medestudenten. Een groep bij wie iedereen zich thuis voelt, is voor de meeste studenten een belangrijke bepalende factor in het plezier dat ze aan de opleiding beleven en de mate waarin ze zich verbonden voelen aan de opleiding, en bepaalt uiteindelijk ook de kans dat ze de opleiding afmaken. Hierbij speelt ook een rol dat veel allochtone studenten van nu de eerste generatie zijn in hun gezin/familie die instromen in het hoger onderwijs, en onbekend zijn met de kennisopvatting, de verwachtingen ten opzichte van studenten en de inrichting van het hoger onderwijs waarmee ze te maken krijgen. In verschillende onderzoeken is gevonden dat allochtone en autochtone studenten verschillen in de mate waarin ze sociaal en academisch geïntegreerd zijn, en dat dat gerelateerd is aan het succes van studenten in het hoger onderwijs (Gloria, Castellanos, Lopez & Rosales, 2005; Braxton, Milem & Sullivan, 2000; Nora & Cabrera, 1996; zie ook Severiens, Wolff & Rezai, 2006).

In het algemeen kan geconcludeerd worden dat allochtone studenten voor hun leerprestaties meer afhankelijk zijn van goed onderwijs dan autochtone studenten (Severiens, Wolff & Rezai, 2006; Severiens et al., 2008). De invulling van stimulerende leergemeenschappen zoals hierboven beschreven, komt overeen met het onderwijsconcept van de University of California Los Angeles, de

‘pedagogy of excellence’, waarin de kernelementen van een goede leeromgeving, in het bijzonder voor eerste generatiestudenten, worden getypeerd als *high level of support* en een *high level of expectations*. Ook deze visie is gebaseerd op het uitgangspunt dat eerste-generatie-studenten voor hun studiesucces sterker afhankelijk zijn van goed onderwijs en dat zij in het bijzonder gebaat zijn bij duidelijkheid over verwachtingen en eisen die aan hen gesteld worden en bij adequate begeleiding (ook extra-curriculaire).

Op basis van onderzoeks- en vakliteratuur en de door ons gehouden interviews hebben we bovenstaande uitgangspunten als volgt geoperationaliseerd:

1. Aan academische en sociale integratie moet meteen vanaf de start van de studie én gedurende de gehele studietijd aandacht wordt besteed.
Bij academische integratie gaat het dan bijvoorbeeld om aandacht voor:
 - wat in het hoger onderwijs verwacht wordt aan diepgang van kennisverwerving, soorten kennis die aan bod komen, benodigde vaardigheden en attitudes
 - rolopvattingen en –verwachtingen van docenten en student ten opzichte van elkaar
 - beelden die studenten en docenten/opleidingen hebben van ‘leren’ en lesgeven, met name met betrekking tot de mate van sturing/zelfstandigheid en interactiviteit.Bij sociale integratie gaat het bijvoorbeeld om:
 - stimuleren van sociaal initiatief in allerlei vormen, met name het bevorderen van het vormen van netwerken etc.
 - vormen van gezamenlijk studeren
 - en van onderlinge hulpsystemen, bv. rond peer-coaching
2. In onderwijs en begeleiding wordt voldoende persoonlijke aandacht gegeven aan studenten.
3. Onderwijs en studiebegeleiding worden gekenmerkt door een talentbenadering, een cultuur van *teaching for excellence*. Daarvoor zijn belangrijk:
 - positieve feedback, positief bekrachtigen
 - positieve en hoge verwachtingen uitstralen/uitspreken
 - uitgaan van talent van studenten en niet van achterstanden (dus: ondersteuning is niet gericht op het bijspijkeren van tekorten, maar juist ook op het opsporen en verder ontwikkelen van verworvenheden en mogelijkheden)
 - aanwezigheid van rolmodellen (bijvoorbeeld allochtone docenten, hogerejaars studenten en afgestudeerden).
4. Er is, omdat allochtone studenten – nog sterker dan andere studenten – hiervan profiteren, veel aandacht voor:
 - studievaardigheden (hoe – in het Nederlandse hoger onderwijs – te studeren, waarbij een beroep gedaan wordt op soms nieuwe vaardigheden, van aantekeningen maken tot en met afspraken maken en tentamens plannen?)
 - de kwaliteit van de taalomgeving (wordt specifieke ondersteuning geboden, wordt rekening gehouden met anderstaligheid, cultuur- en vakeigen taalgebruik, etc.?)
 - diversiteit in werkvormen (studenten hebben sowieso verschillende leerstijlen en voorkeuren; worden die aangesproken en benut?)
 - diversiteit binnen groepswork (wordt er bijvoorbeeld gewerkt met zowel divers als homogeen samengestelde werk- en projectgroepen?)
 - diversiteit/cultuur als inhoudelijk thema in het onderwijs

Bij het creëren van een leeromgeving waarin allochtone studenten zo goed mogelijk presteren, spelen docenten en studiebegeleiders uiteraard een belangrijke rol, zij zijn immers een centrale factor in die leeromgeving en zij zijn degenen die de ondersteuning aan studenten moeten bieden. Bovendien, het zij nogmaals gezegd, het hoger onderwijs staat voor de taak om *alle* studenten, autochtone en allochtone, te vormen tot professionals die kunnen functioneren in een multiculturele samenleving waarin ze kunnen omgaan met cliënten en collega’s met een verscheidenheid aan culturele

achtergronden. Ook hierbij vervullen docenten een belangrijke (voorbeeld)rol. Ook in dat licht is het belangrijk dat docenten en begeleiders competent zijn in het lesgeven aan resp. begeleiden van gemengde studentengroepen. In het volgende hoofdstuk werken we uit welke competenties docenten nodig hebben om een voor allochtone studenten stimulerende leeromgeving te realiseren.

4 Competente docenten en studiebegeleiders: culturele sensitiviteit

Welke competenties zijn kortom belangrijk voor het verzorgen van onderwijs en het geven van studiebegeleiding aan allochtone studenten?

Naar bovenstaande vraag is in de context van het hoger onderwijs nog nauwelijks wetenschappelijk onderzoek gedaan. Onderzoek in het primaire en voortgezet onderwijs wijst erop dat er voor het geven van onderwijs in etnisch heterogene klassen niet zozeer extra, specifieke competenties vereist zijn van docenten, maar dat het gaat om een op de multiculturele onderwijscontext toegesneden invulling van algemene docentcompetenties (Den Brok, Hajer, Patist & Swachten, 2004; Hajer, Hanson, Hijlkema en Riteco, 2007; Wubbels, Den Brok, Veldman & Van Tartwijk, 2006). Ook in ons eigen interviews met docenten en studenten kwam naar voren dat onze geïnterviewden dit standpunt deelden. Daarnaast kunnen de algemene professionaliteitseisen zwaarder wegen voor docenten en begeleiders van gemengde studentengroepen, omdat er zoveel verschillende factoren tegelijkertijd een rol spelen in vergelijking met homogeen samengestelde groepen (vgl. Wubbels et al, 2006).

Het specifieke dat docenten van etnisch gemengde studentengroepen nodig hebben, vatten we samen onder de paraplu-term ‘culturele sensitiviteit’¹. Culturele sensitiviteit ‘kleurt’ als het ware de algemene docentcompetenties².

Kenmerkend voor (inter)culturele sensitieve docenten is dat hun ervaringen en percepties van interculturele relaties complex en ‘sophisticated’ zijn (Henze, Katz & Norte, 2000). Daarbij geldt ‘hoe complexer en meer ‘sophisticated’ de perceptie van interculturele relaties, hoe beter de competenties in een interculturele omgeving (Bennett in Hammer et al., 2003). Culturele sensitiviteit helpt docenten om de opstelling en inbreng van studenten te begrijpen in concrete onderwijssituaties, bijvoorbeeld als studenten emotioneel reageren tijdens een college over een voor hen beladen onderwerp, niets willen zeggen tijdens een discussie of er moeite mee hebben dat bepaalde theorieën behandeld worden omdat die strijdig zijn met hun persoonlijke overtuigingen. Cultureel sensitieve docenten beschouwen dit soort situaties op een zodanige manier dat zij zich rekenschap geven van het perspectief van alle betrokkenen en hun referentiekaders, inclusief dat van henzelf (zie Chen en Starosta, 2000; Cochran-Smith, 1995; Villegas en Lucas, 2002; Westrick en Yuen, 2007; Wubbels, Den Brok, Veldman en Van Tartwijk, 2006).

4.1 Culturele sensitiviteit uitgewerkt

We willen kortom de culturele sensitiviteit van docenten en studiebegeleiders bevorderen. Om hiervoor trainingsinstrumenten te kunnen ontwikkelen, geven we een specifiekere uitwerking van het concept. We werken achtereenvolgens de volgende aspecten uit:

¹ Ook veel onderzoekers beschouwen (inter)culturele sensitiviteit als de karakteristieke houding die voorloper is voor het competent onderwijs geven aan cultureel gemengde studentengroepen (Cochran-Smith, 1995; Villegas en Lucas, 2002). Een intercultureel sensitieve houding ontwikkelt zich door ervaring op te doen met cultureel gemengde settings, zowel in het werk- als het privé domein (Paccione, 2000).

² Voor het hoger onderwijs zijn er, in tegenstelling tot het primair en voortgezet onderwijs, geen landelijke, wettelijke bekwaamheidseisen vastgesteld. Over het algemeen onderscheiden de instellingen voor hoger onderwijs de volgende bekwaamheidsdomeinen: 1. het (her)ontwerpen van onderwijs; 2. het voorbereiden en uitvoeren van onderwijs; 3. contextgericht handelen; 4. professionalisering; 5. organisatie en beleid. In dit project richten we ons met name op de competentiedomeinen het (her)ontwerpen van onderwijs en het voorbereiden en uitvoeren van onderwijs.

- A) kern van de competentie die van docenten gevraagd wordt is allereerst een *houding* van inlevingsvermogen, zelfvertrouwen/proactiviteit, oog voor talent en reflecterend vermogen (zie onder).
- B) een van de bronnen van of zelfs een noodzakelijke voorwaarde *voor* competent handelen van de docenten is voorts dat ze beschikken over specifieke *kennis*,
- C) en ook dat op bepaalde *vaardigheden* vaker een beroep kan worden gedaan;
- D) de houding, kennis en vaardigheden komen tot uitdrukking wanneer docenten competent handelen in specifieke *kritische onderwijssituaties* waarin culturele sensitiviteit van docenten cruciaal is.

A) Kern: cultureel sensitieve houding

Bij een cultureel sensitieve houding gaat het om de volgende aspecten³:

- **Inlevingsvermogen**
Cultureel sensitieve docenten en studiebegeleiders zijn nieuwsgierig naar en verplaatsen zich in de belevingswereld van studenten van diverse achtergronden (als individu en als groep) en nemen relevante verschillen daarin waar. Ze sluiten in het onderwijs (wat betreft ontwerp en uitvoering) aan op de belevingswereld van studenten maar ze werken ook aan horizonverbreding.
- **Reflecterend vermogen**
Cultureel sensitieve docenten en studiebegeleiders zijn zich bewust van het eigen culturele kader. Ze zijn bereid zijn tot reflectie op en relativiseren van het eigen (culturele) gedragsrepertoire. Het hebben van een open houding en daarbij loslaten van voor- of opkomende (zich opdringende) oordelen. Ze geven zich rekenschap van geven zich rekenschap van maatschappelijke, historische en sociale kwesties die impact kunnen hebben op (de belevingswereld en perspectieven van) hun studenten.
- **Zelfvertrouwen/proactiviteit**
Het op je gemak weten in interactie ook al weet je niet op grond van routine wat je moet doen.
- **Waardering van diversiteit**
Cultureel sensitieve docenten en studiebegeleiders hebben van een positieve waardering en benadering van diversiteit en ze houden er rekening mee bij het (her)ontwerpen en geven van onderwijs (onderwijs geven vanuit multiperspectiviteit).
- **Oog voor talent**
Cultureel sensitieve docenten en studiebegeleiders hebben oog voor individuele studenten en voor de specifieke talenten van allochtone studenten.

B) Voorwaardelijk en bevorderlijk: kennis

Het handelen van docenten gaat altijd gepaard met impliciete en expliciete kennis: kennis biedt referentiekader, ijkpunten en contexten voor interpretaties en analyses van hun gedrag van studenten. Verantwoorde en gedegen kennis kan een bij dat handelen vereiste houding bevorderen. Als kennis niet verantwoord en gedegen gebruikt wordt dreigt natuurlijk het gevaar van generalisatie, en dat is allerm minst bevorderlijk voor een adequate houding. Tot deze gedegen (voorwaardelijke) kennis behoort in ieder geval:

- Kennis *van* culturen: docenten dienen enige kennis te hebben van feiten, verhoudingen, culturele gebruiken, uiteraard met name voor zover dit deel uitmaakt van de leefwereld van allochtone studenten. Het meest direct relevant is kennis van wat in onderwijs en opvoeding in verschillende culturen gebruikelijk is. Het gaat nadrukkelijk om *enige* kennis op deze terreinen; dat is voldoende om alertheid en nieuwsgierigheid te bevorderen, en dat zal al gauw transfer opleveren naar onbekendere gebieden.
- Kennis *over* culturen; kennis van dimensies waarop culturen verschillen kan de benodigde ruime blik bevorderen; hiertoe kunnen de concepten van Hoffman, Hofstede/Trompenaars, Hall, en

³ Naar Villegas & Lucas (2002) en interviews.

Cluckhohn gebruikt worden. Ook (enige) kennis van cultuurconflicten en interculturele sensitiviteit is daartoe aan te bevelen.

- Kennis over verschillende communicatiestijlen en communicatie-uitingen, interculturele communicatie, taal (zie lit. lijst).
- Een dynamische opvatting van cultuur, geen essentialistische of statische cultuuropvatting.
- Kennis over processen van migratie-, enculturatie- en acculturatie. Het maakt uit in welke fase de student en zijn sociale omgeving verkeert bij deze processen; het is goed als docenten hierin inzicht hebben.
- Kennis over sociaal economische achtergronden van allochtone studenten. Veel allochtone studenten zijn afkomstig uit sociaal en economisch zwakke groepen en behoren vaak tot de eerste generatie met toegang tot hoger onderwijs, docenten behoren en hun handelen hierop af te stemmen.

C) Cruciale vaardigheden

Een adequate houding en kennis levert niet zonder meer adequaat handelen op; hiervoor is ook (vaardigheden)training nodig. Essentieel bij culturele sensitiviteit is dat het in de eigen cultuur 'vanzelfsprekende' favoriete gedragsrepertoire wordt uitgebreid. Het gebruikelijke gedrag is immers niet vanzelfsprekend functioneel meer in situaties die complexer dan gebruikelijk blijken en om een meer 'sophisticated' perceptie vragen (zie boven, Bennett, o.c.).

Dit stelt volgens m.n. onze geïnterviewden hogere eisen (dan 'normaal') aan met name de volgende vaardigheden (geordend aan de hand van Wubbels et al., 2006):

1. Het monitoren en managen van groepsprocessen

- lef, durf, risico's nemen: problemen bespreekbaar kunnen maken en weten hoe dit het beste aan te pakken
- conflicten adequaat hanteren
- adequaat kunnen interveniëren in groepsprocessen
- aanmoedigen en bevestigen van goed gedrag
- kunnen omgaan met emotionele reacties van studenten
- duidelijke gedrags- en omgangsregels hanteren

2. Creëren van positieve docent-student en student-student relaties

- de student als individu kunnen beschouwen en niet generaliseren/ reduceren tot culturele groep waaruit hij/zij afkomstig is.
- kunnen luisteren: het stilstaan bij het coderen en decoderen van verbale en non-verbale boodschappen
- een veilige sfeer kunnen creëren
- onderkennen en erkennen van verschillen én oog hebben voor gemeenschappelijkheid
- vanuit (andere/ meerdere) referentiekaders van betrokkenen kunnen verklaren van gedrag en daarop anticiperen
- specifieke talenten herkennen (bijv. meertaligheid)
- aandacht voor individuele, persoonlijke problemen van studenten
- aandacht hebben voor en omgaan met gevoeligheden en spanningen die in een etnisch-heterogene onderwijscontext kunnen voorkomen

3. Stimuleren van motivatie, betrokkenheid en inzet van studenten

- betrokkenheid tonen: engagement met (individuele) studenten en hun leerproces
- duidelijk zeggen wat je verwacht van studenten. Impliciete verwachtingen en aannames expliciet maken
- geregeld feedback geven aan studenten
- studenten toestaan om fouten te maken

- lesgeven/begeleiden met enthousiasme
- humor kunnen gebruiken
- regelmatig toetsen van studenten
- vroegtijdig signaleren van (de eerste) demotatieverschijnselen en daarop anticiperen
- stimuleren van participatie van studenten (bijv. inbreng bij discussie)
- ingaan op inbreng van studenten: belonen, samenvatten, herhalen van hun bijdrage en andere studenten uitnodigen erop te reageren
- structureren van inhoud en van groeiprocessen
- duidelijke en 'directe' (van docent naar studenten) instructie
- vragen stellen aan studenten
- stimuleren studenten om verschillende perspectieven te onderzoeken
- een taalbewuste aanpak van het onderwijs (docent realiseert zich dat het Nederlands niet de moedertaal is van niet-Westerse studenten; houdt rekening met vormen van taalbeheersing die actieve participatie van studenten kan belemmeren)
- rekenschap geven van studenten die onbekend zijn met het Nederlandse onderwijssysteem en met de bijbehorende (impliciete) opvattingen over rollen van docenten en studenten (in het bijzonder Antilliaanse en Surinaamse studenten).

4. Reflecteren op en aanpassen van eigen gedrag

- in staat zijn om je niet door emoties te laten leiden als zich kritische onderwijssituaties voordoen
- bereidheid tot aanpassen van eigen gedrag, vooral in kritische onderwijs- of begeleidingssituaties waarin gemeenschappelijkheid/ een gezamenlijk doel vereist is
- adequaat kunnen omgaan met (negatieve) feedback van studenten
- kunnen schakelen in (soorten) interventies en variëren in werkvormen

D) In kritische onderwijs- / leersituaties

Culturele sensitiviteit, die de bovenstaande houding, kennis en vaardigheden omvat, krijgt betekenis wanneer docenten en studiebegeleiders competent handelen in *kritische onderwijssituaties* waarin culturele sensitiviteit van docenten cruciaal is. Hierover is al veel te vinden in onderzoek en vooral ook in de vakliteratuur die in het beroepenveld wordt gebruikt (zie de literatuurlijst op de Vidivers- (surf-groepen)site). In onze interviews hebben we ook onze docenten, studiebegeleiders en studenten nog eens expliciet gevraagd ervaringen te beschrijven met onderwijssituaties waarin culturele diversiteit volgens hen een rol speelde. We vroegen hen ook om aan te geven wat een docent in dergelijke situaties volgens hen moet kunnen. Onze geïnterviewden noemden een groot aantal volgens hen kritische onderwijssituaties, waarin een aantal thema's terugkeerden.

- Informele contacten tussen docenten en studenten:
 - o terloopse contacten op de gang
 - o introductiedagen
- Interactieve werkvormen en complexere opdrachten:
 - o aandacht verdelen (beurten geven), iedereen actief betrekken
 - o omgaan met de stille student (en de dominante)
 - o situaties die zich niet lenen voor interactie
 - o werkvormen waarbij gezichtsverlies een rol kan spelen
 - o stage- / praktijkopdrachten (i.v.m. 'leer'opvattingen)
- Groepswork:
 - o indeling groepen (informeel/formeel; homogeen/heterogeen)
 - o groepsdynamische processen
 - o NB: let ook hierbij op toetsing /oer.
- Individuele gesprekken met studenten:

- (Studieloopbaan) coaching
 - Hanteren van afstand student-docent (ja+nee); idem studentbegeleider
 - Omgaan met het geslacht docent
 - Feedback bij negatieve toetsresultaten en studievoortgang
 - Toedeling studenten aan stage- en scriptiebegeleiders
- Contacten tussen collega's onderling:
 - Introductie van collega-docenten
 - Omgang tussen collega-docenten
- Omgaan met taalverschillen en –problemen bij:
 - toetsing, m.n. bij het mee laten wegen van taalprestaties bij beoordeling (met gevolgen voor toetsbeleid en OER)
 - presenteren, argumenteren, schriftelijke rapportages
 - werken met metaforen / spreekwoorden / beeldspraak
- Bespreekbaar maken van diversiteitskwesties:
 - Kansen versus problemen
 - Verschillen aan de orde durven stellen
 - Discussie tussen studenten over verschillende opvattingen stimuleren
 - Studenten als individu aanspreken (niet als 'vertegenwoordiger' van een groep)
 - Keuze van voorbeelden (bijv. namen) uit verschillende culturen
 - Verschillende perspectieven in lesstof naar voren brengen

Hoewel deze lijst nog geen uitputtend overzicht biedt van kritische onderwijsituaties waarin culturele sensitiviteit van docenten vereist is, maakt het al duidelijk dat de noodzaak voor cultureel sensitief handelen zich voordoet in een groot aantal uiteenlopende kritische beroepssituaties. Dit sluit aan bij ons uitgangspunt dat multiculturele competenties niet gezien moet worden als aparte competenties die van belang zijn in een beperkt aantal kritische beroepssituaties, maar dat het gaat om culturele sensitiviteit als extra inkleuring van de 'algemene' docentcompetenties.

5 De rol van video bij docentenschooling over culturele diversiteit

Zoals hierboven uiteengezet, heeft onze docententraining tot doel om de interculturele sensitiviteit van docenten te vergroten, hun kennis van en inzicht in culturele achtergronden van studenten te vergroten en – uiteindelijk – dat docenten en studiebegeleiders multicultureel competent gaan handelen. Hiervoor zal elke projectpartner trainingsprogramma's uitwerken, passend bij de specifieke situatie van de instelling. In deze trainingen zullen verschillende werkvormen gebruikt worden; naast videocasussen en videoreflectie kunnen bijvoorbeeld literatuurbespreking, mondelinge presentaties, intervisieopdrachten, rollenspelen (met of zonder trainingsacteurs) en dergelijke deel uitmaken van de trainingen. Wat de projectpartners gezamenlijk ontwikkelen zijn de videocasussen om te gebruiken in de trainingen en een methodische aanpak ontwikkelen om met videoreflectie te werken. Hiervoor is een gemeenschappelijk referentiekader nodig: wat willen we bereiken met de videocasussen (en voor welke leerdoelen zijn andere werkvormen geschikter)? En waarop moeten we letten bij het ontwerpen van videocasussen en van videoreflectie?

We gaan in op de volgende vragen:

- Welke leerdoelen kunnen met *videocasussen* en *videoreflectie* worden bereikt? (paragraaf 6.1)
- Welke aanwijzingen geeft de literatuur voor het ontwerpen van *videocasussen*? (paragraaf 6.2)
- Wat zijn kenmerken van goede *videoreflectie* opdrachten en hoe kan videoreflectie goed worden begeleid? (paragraaf 6.3)

Doel is om te komen tot praktische aanwijzingen voor het ontwerpen van videocases en van leerarrangementen voor videoreflectie. De vragen zijn met name beantwoord aan de hand van literatuurstudie.

We onderscheiden videocasussen en videoreflectie. Onder een *videocasus* verstaan we een vooraf geconstrueerde, afgeronde casus die de praktijk van andere docenten toont (in de literatuur omschreven als 'other viewing'). Het gaat hierbij om zorgvuldig geconstrueerd of geselecteerd videomateriaal. Bij *videoreflectie* gaat het om het terugkijken van en reflecteren op video-opnames van het eigen beroepsmatig handelen ('self viewing'). Meestal gaat het hier om met eenvoudige middelen opgenomen registraties van onderwijssituaties die niet (of in beperkte mate) worden gemonteerd.

5.1 Leerdoelen die bereikt kunnen worden met videocasussen en videoreflectie

De literatuur noemt verschillende redenen om video in te zetten in docententraining (Brouwer, 2007; Van den Berg, Wallace en Pedretti, 2008; Bimmel, Jansen e.a., 2004). De redenen die voor ons van belang zijn, hebben we als volgt vertaald naar ons project:

1. Bewustwording van het belang van interculturele sensitiviteit: door te reflecteren op videocasussen over herkenbare beroepssituaties wordt de praktische betekenis van interculturele sensitiviteit voor docenten verduidelijkt. Dit is van belang omdat nog lang niet alle docenten ervan doordrongen zijn dat aandacht voor culturele diversiteit nodig is.
2. Video kan, veel beter dan louter verbale beschrijvingen, de nauwe samenhang verduidelijken tussen het handelen van de docent en de acties en de reacties van studenten. In het algemeen geldt natuurlijk dat docenten zich ervan bewust moeten zijn dat hun gedrag, bedoeld of onbedoeld, bepaalde reacties bij studenten zal oproepen (en omgekeerd). Bij interculturele interacties is dit besef des te belangrijker, omdat het eigen gedrag bij de ander ook onverwachte reacties kan oproepen.
3. Video kan tijdens trainingen gebruikt worden om discussie te stimuleren, waarbij docenten hun – tot dan toe wellicht impliciete – opvattingen, verwachtingen, stereotypen of vooroordelen verwoorden. We verwachten dat deze discussie ertoe leidt dat docenten zich bewuster worden van

hun eigen culturele kader en van hun vooronderstellingen over mensen uit andere culturen. In de discussie zal naast het methodisch-didactische en communicatieve aspect ook aandacht worden besteed aan het ethisch perspectief: is bepaald handelen gewenst of ongewenst? En tenslotte: welke conclusies trekken docenten voor het *eigen* toekomstige handelen in vergelijkbare praktijksituaties?

4. Onderwijssituaties die op video zijn vastgelegd kunnen herhaaldelijk bekeken en diepgaand geanalyseerd worden. Hierbij is, anders dan in de klas, geen directe reactie vereist. Op deze manier kunnen docenten zich oefenen in het observeren en interpreteren van onderwijssituaties en kunnen ze details leren zien die ze voorheen niet zagen. In ons geval is bijvoorbeeld van belang dat docenten leren stilstaan bij non-verbale boodschappen, dat ze non-verbale uitingen bewust leren waarnemen en leren stil te staan bij de mogelijke betekenissen daarvan. Een ander voorbeeld is het waarnemen op micro-niveau van de (verbale) communicatie van aarzelingen, mini-dilemma's en interventiekeuzes die bij gedeelde culturele normen en waarden niet opvallen of tot moeilijkheden leiden, maar wel als die impliciet niet gedeeld worden. Dat kan leiden tot het ter discussie stellen van eigen routinematige keuzes en uitbreiden van het handelingsrepertoire.
5. Het bekijken van video's biedt de mogelijkheid om onderwijssituaties meerdere malen te bekijken, vanuit verschillende perspectieven. Op deze wijze kunnen docenten leren zich te verplaatsen in anderen, met name studenten. Het vermogen om je te verplaatsen in de belevingswereld van de studenten met een andere culturele achtergrond is een belangrijk onderdeel van culturele sensitiviteit.
6. Video kan helpen om de kloof tussen theorie en praktijk te dichten. Zoals hierboven aangegeven, willen we ook dat docenten een kennisbasis meekrijgen. De videocasussen zullen een belangrijke rol spelen bij het leren gebruiken van deze theorie. Door theoretische concepten te gebruiken als 'lens' bij het analyseren van de getoonde situaties, komt er meer diepgang in de analyses van en de discussies over deze situaties. Ook zullen theoretische concepten docenten helpen om aandacht te besteden aan aspecten van de situatie die ze anders niet zouden waarnemen. In de opdrachten die bij de video's gemaakt worden zullen relaties worden gelegd met theorieën (zie ook paragraaf 6.2.4).
7. Aan de hand van video kunnen docenten hun reflectieve vermogens ontwikkelen, wat een belangrijke voorwaarde is om jezelf verder te ontwikkelen. Bekend is dat culturele sensitiviteit zich in de loop van de tijd verder ontwikkelt tijdens contacten met mensen met andere culturele achtergronden. Verondersteld mag worden dat het vermogen om te reflecteren op je eigen handelen in deze situaties positief bijdraagt aan de ontwikkeling van culturele sensitiviteit.

Kortom, in het Vidiversproject werken we met video's over concrete beroepssituaties. We verwachten dat video's helpen om docenten te overtuigen van het belang van interculturele sensitiviteit, en de interculturele sensitiviteit van docenten versterkt zal worden door nauwkeurige en door theorie geïnformeerde analyse van interacties die op video zijn vastgelegd en door het discussiëren over videocasussen met anderen.

5.2 Aanwijzingen bij het ontwerpen van videocasussen

Wat verstaan we onder het begrip videocasus?

In het projectplan van Vidivers staat het begrip videocasus omschreven als "een aantal korte video's die gezamenlijk één situatie uitwerken", bij nader inzien is dit eigenlijk een te beperkte invulling van het begrip videocasus. De literatuur benadrukt dat het bekijken van video's niet vanzelf leidt tot de gewenste leereffecten, gewezen wordt op het grote belang van goede didactische inbedding (Brouwer, 2007; Van den Berg, Wallace & Pedretti, 2008; Sherin & Sherin, 2007). Het begrip videocasus wordt dan ook breder opgevat. Naast video-opnames van onderwijssituaties worden veelal ook andere informatiebronnen toegevoegd, zoals lesplannen, achtergrondinformatie, verwijzingen naar theorie, interviews en dergelijke. Hiervoor wordt ook wel de term 'multimedia cases' gebruikt. Ook de begeleiding door opleiders en communicatie over de videocasussen met 'peers' zijn mede bepalend voor de leerervaring.

De aanbevelingen voor het ontwerpen van videocasussen hebben dan ook niet alleen betrekking op de inhoud van het videomateriaal op zich, maar ook op de opdrachten die bij het videomateriaal kunnen worden gegeven. Beide werken we hieronder verder uit.

De inhoud van video's

De eerste ontwerp vraag bij het maken van videocasussen is natuurlijk wat er op de video's te zien moet zijn. De inhoudelijk focus van video's kan liggen bij ofwel het tonen van concrete beroepssituaties ofwel bij het vertellen van verhalen van docenten.

Als gewerkt wordt met video binnen docenttraining, worden meestal **concrete onderwijssituaties** in beeld gebracht. Hierbij wordt wel onderscheid gemaakt tussen twee soorten: trigger video's en modelling video's. Overigens is dit onderscheid tussen trigger video's en modelling video's gradueel; de leerprocessen die beide soorten video's op gang moeten brengen lopen niet ver uiteen.

- *Trigger video's* presenteren een probleem, dilemma of complexe situatie, zonder een oplossing aan te dragen of handelingsvoorschrift te geven. Er wordt bijvoorbeeld een dilemma geschetst met een open einde, of er worden verschillende mogelijke docent (re)actie getoond. Trigger video's zijn bedoeld om discussies te stimuleren over de handelingsmogelijkheden die een docent heeft in de geschetste situatie. In zo'n discussie kan een veelheid aan verschillende commentaren en visies aan de orde komen. Trigger video's worden met name gebruikt voor oriëntatie (je een beeld vormen van wat een beroepssituatie inhoudt) en voor attitude- en gedragsdoelen (Brouwer, 2007; Fortkamp, z.j.).
- *Modelling video's* willen vooral door directe instructie of demonstratie iets aan de kijker overbrengen, bijvoorbeeld door te laten zien hoe een nieuwe onderwijsmethode in praktijk gebracht moet worden met de bedoeling dat docenten dit voorbeeld zo goed mogelijk gaan navolgen. Dit gaat goed samen met achtergrondmaterialen waarin het getoonde voorbeeldgedrag wordt uitgelegd en theoretisch onderbouwd.

Bij het trainen van culturele sensitiviteit gaat het niet zozeer om het aanleren van één bepaalde aanpak, en is het videomateriaal vooral bedoeld als trigger video, gericht op bewustwording en op het stimuleren van discussies.

Uit de keuze voor het maken van 'trigger video's' volgt al dat het docentgedrag dat in beeld gebracht wordt niet persé goed of navolgenswaardig hoeft te zijn, of dat bij voorbaat duidelijk moet zijn of getoond docentgedrag getypeerd moet worden als 'goed' dan wel 'slecht'. Er zijn argumenten die pleiten voor het presenteren van 'goede voorbeelden' van docentgedrag: het goede voorbeeld helpt docenten om zich een mentaal beeld te vormen van multicultureel competent gedrag en het goede voorbeeld kan inspirerend en motiverend werken. Aangezien we docenten ervan bewust willen maken dat bepaalde benaderingen door de docent bepaalde (gewenste of minder gewenste) reacties bij studenten kunnen oproepen en hen willen laten oefenen in het waarnemen en herkennen van patronen in de interactie, is het instructief om meerdere benaderingswijzen in dezelfde onderwijssituatie in beeld te brengen. Hierbij kan ook minder gewenst docentgedrag vertoond worden, zeker wanneer dit inzichtelijk maakt waarom dit bij studenten bepaalde reacties oproept. Het risico hiervan is dat (al te) 'slechte' voorbeelden weerstand bij docenten kunnen oproepen, waardoor ze minder geneigd zijn om de situatie grondig te analyseren.

Op onze video's zullen we verschillende mogelijke benaderingen van dezelfde onderwijssituaties tonen. Hierbij zullen in ieder geval 'goede voorbeelden' getoond worden, daarnaast kan ook minder wenselijk optreden van docenten getoond worden.

De inhoudelijke focus van video's kan ook liggen bij het vertellen van **persoonlijke verhalen van docenten**, zoals bijvoorbeeld bij het Amerikaanse ELIXR project waar gewerkt wordt met *videoverhalen*, ofwel 'case stories'. Hier staat niet het tonen van de interactie in een bepaalde onderwijssituatie centraal, maar de persoonlijke verhalen van docenten en studenten over hun ervaringen bij het ontwerpen en implementeren van onderwijsvernieuwingen. De verhalen worden verteld als persoonlijke reflecties van docenten aangevuld met reacties van hun studenten, beelden van onderwijssituaties dienen hierbij ter illustratie. Gekozen wordt voor een vorm waarbij een docent als

'gelijke' zijn of haar verhaal vertelt aan collegadocenten (die de story bekijken) in de verwachting dat dit herkenning oproept bij de kijkers die met soortgelijke vragen worstelen. Vaak worden verhalen van een aantal docenten vanuit meerdere disciplines over hun ervaringen met een zelfde onderwijsaanpak in één case story gecombineerd. Dit maakt de case stories voor meer docenten herkenbaar en bruikbaar in docentenscholing⁴. Hoewel het binnen Vidivers minder voor de hand ligt om deze vorm van video's te maken, zou het voor bepaalde onderwerpen die te maken hebben met culturele sensitiviteit mogelijk zijn. Te denken is bijvoorbeeld aan docenten die vertellen hoe ze in de loop van de tijd tot een andere waardering voor diversiteit in het onderwijs zijn gekomen.

Ontwerpkeuzes video-inhoud:

- a. De videocasussen van Vidivers zullen met name bestaan uit trigger-video's, die bedoeld zijn om discussie los te maken.
- b. We tonen verschillende mogelijke aanpakken door de docent in bepaalde onderwijssituaties. Hierbij in ieder geval voorbeelden tonen die een beeld geven van multicultureel competent handelen, maar ook aanpakken die stof voor discussie bevatten.

Aanwijzingen voor vormaspecten van video's

Naast de keuze van de onderwerpen, speelt ook de wijze waarop het in beeld gebracht wordt.

- a. Het tempo van beelden moet hoog genoeg zijn om de aandacht vast te houden van de kijker, de interesse moet voortdurend gewekt worden.
- b. De video's moeten kort zijn, vaak wordt een lengte van 1 á 2 minuten tot maximaal 10 minuten aanbevolen.
- c. Trigger video's: beperk de hoeveelheid informatie die wordt overgebracht, houd het simpel en ongecompliceerd. Meestal gecompliceerde weergaven van een praktijksituatie, de meest essentiële onderdelen van een gebeurtenis zijn gedestilleerd uit een veel meer omvattende praktijk
- d. Stop een trigger video op het moment dat de spanning op het hoogste punt is (climax) en een goede discussie zal opwekken.
- e. De trigger moet vragen oproepen en leiden tot zelfevaluatieve reacties bij kijkers.
- f. Situatie moet realistisch zijn voor de kijker die zich moet kunnen identificeren met het onderwerp.
- g. Camerastandpunt ed. zijn van belang. Omdat bij culturele sensitiviteit het inlevingsvermogen in studenten van belang is, evenals het leren aandacht te besteden aan de non-verbale reacties van studenten, is het van belang dat ook de studenten goed in beeld komen op de video's.

Het ontwerpen van opdrachten bij videocasussen

Het belang van opdrachten bij videocasussen

Een videocasus bestaat niet alleen uit videomateriaal, zorgvuldig ontworpen didactische inbedding is van groot belang. Het is uit onderzoek bekend dat het bekijken van video's niet vanzelf leidt tot de gewenste leereffecten. Er kunnen belemmeringen optreden bij het bekijken van video's. Onderzoek laat zien dat de waarneming van videobeelden kan worden beïnvloed door persoonskenmerken, bestaande referentiekaders en onderwijsopvattingen, ook kan het aantal jaren onderwijservaring en de hoeveelheid ervaring met het diepgaand analyseren van lesopnames van invloed zijn (Brouwer, 2007). Een aantal specifieke problemen die zich kunnen voordoen:

- Kijkers nemen slechts een selectie waar van wat er op de video te zien is en zien andere aspecten over het hoofd. Zonder specifieke kijkinstructies zullen mensen hun aandacht richten op aspecten die zij vanuit hun eigen achtergrond belangrijk vinden.
- Mensen kunnen geneigd zijn om een video te bekijken vanuit een evaluerend perspectief, in plaats van vanuit een analytisch perspectief. Dit kan ertoe leiden dat ze te weinig oog hebben voor het verloop van een lessituatie, voor waarom een situatie zich op een bepaalde manier ontwikkelt en wat zij daarvan kunnen leren.
- (Westerse) mensen zijn geneigd om andermans gedrag met name te verklaren vanuit persoonskenmerken (in psychologie staat dit bekend als de 'fundamentele attributiefout'),

⁴ Op website <http://elixr.merlot.org> is meer informatie te vinden.

waardoor ze weinig oog hebben voor het beslissingsproces, de vakkennis, de didactische kennis en andere kenmerken die ten grondslag liggen aan goed docentschap. Overigens speelt iemands achtergrond een rol: in onderzoek van Miller en Zhou keken Noord-Amerikaanse en Chinese docenten video-opnames van lessen. De Noord-Amerikaanse docenten letten meer op persoonskenmerken van de docent en op diens algemeen pedagogisch handelen, terwijl Chinese docenten meer letten op de vakinhoud, het vakdidactisch handelen en het begrip bij studenten.

- Docenten zijn geneigd om vooral aandacht te besteden aan het handelen van de docent op de video en veel minder op signalen van de leerlingen die aangeven of zij de stof begrijpen.
- Door het verschijnsel 'cognitieve load' kunnen mensen bij een complexe visueel-auditieve presentatie mensen het overzicht kwijt raken.
- Het vereist oefening om lesopnames diepgaand te analyseren. Docenten met meer ervaring in het analyseren van video-opnames refereren tijdens besprekingen frequenter en specifiek aan gebeurtenissen uit de video,

(Sherin & Sherin, 2007; Brouwer, 2007; Miller & Zhou, 2007).

Het is dus van belang om video's te voorzien van voldoende contextinformatie en van goede opdrachten, om te voorkomen dat problemen als bovenstaande zich voordoen.

Richtlijnen voor het maken van opdrachten bij videocasussen:

Dit roept de vraag op hoe opdrachten bij videocasussen er dan uit moeten zien. Chan (in Brouwer, 2007) heeft in kwalitatief onderzoek in kaart gebracht wat er in de hoofden van ervaren docenten omgaat als ze naar lesopnames kijken. Hij vond dat zij een opeenvolgende reeks van denkhandelingen uitvoeren. De docenten zochten voor zichzelf antwoorden op verschillende vragen:

- een interpreterende vraag: Begrijp ik wat hier gebeurt? ("comprehension")
- een waarderende vraag: Ben ik het ermee eens of niet? ("acceptance vs. rejection")
- een beoordelende vraag in het licht van de pedagogisch – didactische waarde van bepaalde handwijzen: Vind ik dit waardevol om te doen? ("connection")
- beslissingsgerichte vragen in verband met eigen intenties tot onderwijzend handelen: Wil ik dit ook doen? Zo ja, hoe kan ik dit doen? ("desire to act")

De eerder beschreven problemen duiden erop dat met name de eerste stap, het gedetailleerd observeren van de inhoud van de video en het diepgaand begrijpen van de getoonde situatie, door minder ervaren observatoren vaak wordt overgeslagen. Het is dan ook van belang om goede kijkopdrachten of leertaken te formuleren bij video's, met name opdrachten die:

- de aandacht richten op aspecten waarvan kijkers uit zichzelf de relevantie niet direct onderkennen (bijvoorbeeld op details die men anders over het hoofd ziet);
- een diepere laag brengen in de analyse van de situaties doordat theoretische concepten worden betrokken bij de analyse
- de aandacht richten op de manier waarop de interactie zich tijdens de situatie ontwikkelt, op de wisselwerking tussen actoren;
- uitnodigen tot een gedetailleerde observatie van het gedrag dat op de video te zien is;
- de aandacht richten op de studenten, op het non-verbale gedrag van studenten;
- de kijker aanzetten tot het analyseren van de situatie vanuit diverse invalshoeken, bijvoorbeeld de opdracht om de situatie vanuit het perspectief van (een bepaalde) student te bekijken
- de aandacht richten op de positieve kanten van docentgedrag in de video (cursisten zijn snel geneigd om te bekritisieren)
- opdrachten die deelnemers aanzetten tot het expliciteren van onuitgesproken opvattingen over leren en onderwijzen, omgangsvormen en dergelijke.

Plaats videocasussen in een elektronische leeromgeving met contextinformatie

Het is van belang om videomateriaal van contextinformatie te voorzien die dient als raamwerk bij het interpreteren van de inhoud van video (bijvoorbeeld informatie over de onderwijsfilosofie van de docent, de onderwijscontext, lesplannen of voorbeelden van werk van studenten) (Van den Berg e.a. 2008). Daarnaast is het van belang om de videocasussen flexibel te houden, dat wil zeggen aanpasbaar zodat het in meerdere opleidingscontexten te gebruiken is.

Om deze redenen werken we met *streaming video*, ingebed in digitale leeromgevingen (DiViDU, Blackboard, N@tschool). Dit biedt de mogelijkheid om er een multimediale leeromgeving van te maken, waarin de video wordt verrijkt met aanvullende theoretische en contextuele informatie, kijkopdrachten en mogelijkheid voor interactie rond de video's (online discussie, bloggen, ed.) Bovendien is een online leeromgeving heel geschikt om 'half fabricaten' te maken die docenttrainers naar eigen wensen op maat kunnen maken, afgestemd op de behoeften van specifieke groepen. Bovendien zijn video's in een online leeromgeving ook voor zelfstudie te gebruiken, geheel zelfstandig of als voorbereidingsopdracht op een cursusbijeenkomst.

Ontwerpkeuzes:

1. We plaatsen videocasus met aanvullende materialen bij elkaar, in een digitale leeromgeving.
2. We maken naast video's die de interactie tonen tussen docent / studiebegeleider en student(en) tonen ook interviews waarin docent en studenten hun persoonlijke perspectief op de getoonde situatie verwoorden.

Overwogen wordt nog of we aan het eind van het project het videomateriaal en begeleidende documentatie ook op DVD zullen verspreiden. Dit is statischer, maar biedt het voordeel dat men minder afhankelijk is van internetverbindingen bijvoorbeeld bij trainingen op locatie.

Interactie met anderen

Video kan op verschillende manieren gebruikt: individueel of in groepsverband bekijken, vrijwillig of als verplicht onderdeel van een cursus. Bij het bekijken en analyseren van videocasussen is uiteindelijk het doel dat docenten er aanknopingspunten aan ontleen voor hun beroepsmatig handelen in hun eigen praktijk. Van doorslaggevend belang is dat leraren zodanig concrete feedback ontvangen dat zij voor henzelf waardevolle aanknopingspunten vinden om hun beroepsmatige handelen doelgericht te veranderen. Daarvoor zijn ze aangewezen op collegiale samenwerking (Brouwer, 2007).

Richtlijnen sociale structuur:

1. Organiseer in ieder geval interactie over de video's met anderen (opleiders, collega docenten en studiebegeleiders).
2. Deze interactie kan mondeling plaatsvinden of via een digitale leeromgeving.

5.3 Aanbevelingen en richtlijnen voor het ontwerpen van videoreflectie

Wat verstaan we onder het begrip videoreflectie?

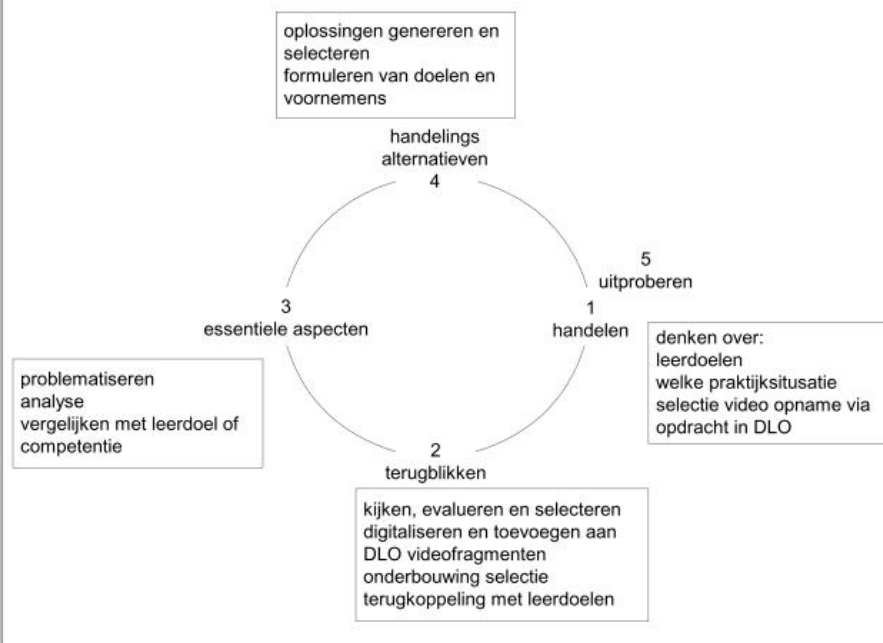
Bij videoreflectie wordt video gebruikt als hulpmiddel om terug te kijken naar en te reflecteren op het *eigen handelen* in de onderwijspraktijk. Het is belangrijk dat docenten hun reflectieve vaardigheden ontwikkelen, omdat reflectie een centrale rol speelt bij zelfgestuurd leren, individueel en in teams. Het kunnen reflecteren op je eigen handelen is een voorwaarde om te kunnen blijven leren en daarmee om door te groeien in culturele sensitiviteit.

Je leert het beste door een cyclisch proces van gestructureerd naar jezelf te kijken, (terugblikkend) je gedrag te analyseren, en impliciete onbewuste keuzes (en idem overtuigingen die het handelen sturen) naar boven te krijgen (bewustwording eigen houding) en na te denken hoe het beter kan (en alternatieven te ontwikkelen). Deze gedachten kom je in de literatuur in allerlei 'reflectiemodellen' tegen; deze modellen komen in grote lijnen op hetzelfde neer. Een gezaghebbend voorbeeld is het reflectiemodel van Korthagen. Bimmel, Jansen e.a. (2004) ontwikkelden, uitgaande van het model van Korthagen, een didactisch model voor reflectie aan de hand van video en ICT. Onderstaande figuur geeft een schematische weergave van dit didactisch model. Nadere toelichting is te vinden in het rapport van Bimmel, Jansen e.a.

Taakgerichte leeromgeving

Met video over het domain van de professionele praktijk

Uitwisselen: ervaringen, visies, meningen



(Bron: Bimmel, Jansen e.a., 2004, p. 24).

Vooraf in multiculturele onderwijssettings / studiebegeleiding is het van groot belang te leren reflecteren op impliciete onbewuste keuzes, die gemaakt worden vanuit het eigen culturele referentiekader. Op die manier kan helder worden hoe vanuit vanzelfsprekende overtuigingen gehandeld wordt. Je wordt je bewust van je eigen culturele kader en hoe je houding en handelen daardoor worden ingekleurd. Op deze manier wordt een eerste stap gezet naar culturele sensitiviteit. Reflectie levert zo een bijdrage o.a. aan het zich verplaatsen in de belevingswereld van studenten van diverse achtergronden en het waarnemen van relevante verschillen daarin. Zo kan diversiteit positief gewaardeerd worden in het ontwerpen en geven van onderwijs en studiebegeleiding.

Aanbevelingen voor het ontwerpen van videoreflectie

Videoreflectie is een systematisch proces waarbij een aantal stappen worden doorlopen, zowel in een individueel feedbackgesprek als in een groep:

- De docent / studiebegeleider die deelneemt aan videoreflectie formuleert vooraf een persoonlijke doelstelling op het gebied van multicultureel competent handelen.
- De docent / studiebegeleider bereidt de onderwijsactiviteit voor, ook specifiek op het multicultureel competente handelen, eventueel ondersteund door een docenttrainer
- De onderwijsactiviteit wordt bijgewoond door een docenttrainer, die observeert op multicultureel competent handelen, met behulp van een daartoe ontwikkeld instrument.
- De activiteit wordt vastgelegd op video
- De docent / studiebegeleider kiest een aantal fragmenten, die getoond kunnen worden, en onderbouwt schriftelijk zijn keuze voor de betekenis van juist deze fragmenten, wat is moeilijk/slecht aan het eigen gedrag
- De docent / studiebegeleider reflecteert zelf op het eigen gedrag, voorafgaand aan het bekijken van de videofragmenten, met behulp van de daartoe geformuleerde vragen, vastgelegd in de eerste stap, aangevuld met relevante vragen uit de docentenhandleiding rond de videocasussen. Verder zijn natuurlijk de doelstellingen op het gebied van multiculturele competentiebeheersing (te vinden in het vorige hoofdstuk) uitgangspunt voor het bekijken van het docentgedrag op de video.

- De docenttrainer en/of peers bekijken samen met de docent / studiebegeleider de video op het gedrag van de docent / studiebegeleider. De docent / studiebegeleider benoemt kritische momenten en handelingen in relatie tot de vraag in hoeverre de persoonlijke doelstelling is behaald. De docenttrainer en/of peers geven vervolgens feedback. De docent / studiebegeleider krijgt zo een goed idee van hoe het eigen gedrag op anderen overkomt
- Analyse (door de docent en/of peers en docenttrainer, op basis van het ontwikkelde instrument)) van de factoren die een rol spelen in de persoon (het eigen referentiekader, sensitiviteit, kennis, inzicht en vaardigheden) en in de situatie (onderwerp, locatie, deelnemers, beschikbare tijd etc)
- Alternatieven verzinnen, zowel door de docent / studiebegeleider, alsook de peers en docenttrainer: hoe kan je het een volgende keer anders aanpakken, wat is goed , wat kan er beter en moet er veranderen

Succesfactoren

- De opnamevoorbereiding en m.n. de gekozen ‘kritische beroepssituatie’ biedt de docent / studiebegeleider mogelijkheden om zijn of haar gedrag kritisch en ‘objectief’ te beschouwen en eigen leerpunten te benoemen.
- De docent / studiebegeleider ervaart zelf het beste welke momenten lastig zijn en vraagt aandacht waarop de docent / studiebegeleider feedback zou willen ontvangen. Het is daarom effectief om de docent / studiebegeleider in eerste instantie zelf kritische momenten / fragmenten te laten selecteren.
- Docenttrainer en/of peers geven feedback op aandachtspunten waarom gevraagd wordt door een docent / studiebegeleider.
- De docent / studiebegeleider benoemt n.a.v. de feedback nieuwe alternatieven en aandachtspunten en maakt een reflectieverslag waarin de analyse van zijn handelen en feedback van de docenttrainer en/of peers wordt verwerkt.
- Ervaringsleren is een belangrijk onderdeel van het reflectiescenario.
- Gerichte kijkopdrachten op multicultureel competent handelen zijn te vinden in een algemene docenthandleiding en worden ook gebruikt.

Interactie met anderen tijdens videoreflectie

Het gaat bij videoreflectie primair om het terugkijken op het eigen handelen door docenten. De interactie met anderen speelt hierbij een belangrijke stimulerende rol. Deze interactie kan op verschillende georganiseerd worden, bijvoorbeeld:

1. Tijdens een individueel feedbackgesprek tussen de docent / studiebegeleider en de docenttrainer. Dit biedt de docent meer veiligheid als het gaat om gevoelige onderwerpen.
2. Reflectie in een groep met collega docenten/studiebegeleider (peers) onder begeleiding van een docenttrainer. Elke docent / studiebegeleider ontvangt hierbij gerichte feedback van de docenttrainer en de collega docenten/studiebegeleider (peers).
3. Tijdens een individueel feedbackgesprek tussen de peer (collega docent / studiebegeleider) en de docent / studiebegeleider. Beiden kunnen leren van elkaars gedrag en feedback. Ook kan het meer veiligheid bieden om in deze setting van elkaar te leren.

Reflectie in een individueel feedbackgesprek of in een groep met collega docenten of collega studiebegeleiders (peers) heeft meerdere voordelen:

- De docent / studiebegeleider ontvangt vanuit de groep meer feedback, uit meerdere invalshoeken dan alleen van de docenttrainer.
- De collegiale discussie over diversiteit en competent multicultureel handelen wordt gestimuleerd.
- Meerdere alternatieven voor competent handelen in multiculturele onderwijs- of studiebegeleidingssettings kunnen worden besproken.
- Het leren van andermans gedrag wordt gestimuleerd.
- Dilemma's in handelen, kennis en houding worden zichtbaar, dat geeft herkenning en helpt relativeren.
- Stimuleert zelfgestuurd leren, individueel en in teams.

6 Conclusie

In dit vooronderzoek zijn drie onderzoeksvragen uitgewerkt. Ten eerste zijn we nagegaan wat de kenmerken zijn van een leeromgeving waarin allochtone studenten zo goed mogelijk presteren. Het blijkt dat allochtone studenten profiteren van leeromgevingen met de volgende kenmerken:

- veel aandacht voor sociale en academische integratie
- voldoende persoonlijke aandacht voor studenten tijdens het onderwijs en studiebegeleiding
- er wordt uitgegaan van een talentbenadering
- veel aandacht voor studievaardigheden,
- stimulerende taalomgeving,
- hanteren van een diversiteit aan werkvormen,
- diversiteit en cultuur zijn ook inhoudelijk thema in het onderwijs.

In hoofdstuk 3 is een gedetailleerdere uitwerking van bovenstaande punten te vinden.

Onze tweede onderzoeksvraag luidde welke docentcompetenties belangrijk zijn voor het verzorgen van onderwijs en het geven van studiebegeleiding aan allochtone studenten. Het blijkt bij multiculturele competenties niet te gaan om extra, specifieke, docentcompetenties, maar om een op de multiculturele onderwijscontext toegesneden invulling van de algemene docentcompetenties die van bijzonder belang blijken bij het (her)ontwerpen, voorbereiden en uitvoeren van onderwijs (en studiebegeleiding) in etnisch gemengde onderwijscontexten. Om deze inkleuring te kunnen geven, moeten docenten en studieloopbaanbegeleiders cultureel sensitief zijn. In hoofdstuk 5 is een gedetailleerde uitwerking te vinden van de kenmerkende houdingsaspecten, kennis en vaardigheden voor culturele sensitiviteit in uiteenlopende beroepssituaties.

De derde onderzoeksvraag gaat over de manier waarop videocasussen en videoreflectie kunnen worden ingezet binnen docenttrainingen over culturele diversiteit. In het Vidiversproject werken we met video's die concrete beroepssituaties in beeld brengen. We zetten de video's in als middel om docenten te overtuigen van het belang van interculturele sensitiviteit, en om de interculturele sensitiviteit van docenten te versterken. We gebruiken binnen Vidivers video op twee manieren: we werken met videocasussen als trainingsmateriaal (waarbij de interactie tussen docent en studenten wordt bestudeerd aan de hand van geconstrueerde video's, opdrachten en achtergrondmaterialen) en videoreflectie (systematisch terugkijken en reflecteren op het eigen handelen aan de hand van video-opnames van eigen lessituaties).

De videocasussen die binnen Vidivers ontwikkeld worden zijn vooral bedoeld als trigger om discussie los te maken, bewustwording op gang te brengen, om het inleven in studenten te stimuleren en om nieuwe manieren van kijken naar alledaagse onderwijssituaties aan te leren. De video's moeten inzichtelijk maken hoe verschillende aanpakken van de docent verschillende reacties bij studenten kunnen oproepen en moeten geschikt zijn om verschillende perspectieven in een discussie te betrekken (zoals docent- versus studentperspectief, verschillende culturele perspectieven). Het gaat dus minder om het tonen van 'dé perfecte voorbeelddocent' als wel om het tonen van verschillende mogelijke handelingswijzen van docenten. Ook de studenten moeten goed in beeld komen.

Van groot belang is dat bij de video's opdrachten gegeven worden die aanzetten tot nauwkeurige observaties, doordachte analyses, beargumenteerde waarderingen en reflecties op de getoonde situaties en het formuleren van conclusies of voornemens voor het eigen toekomstige handelen.

Dit eigen handelen in de beroepspraktijk kan vervolgens aan de hand van videoreflectie nader onderzocht worden. Bij videoreflectie wordt een stapsgewijze aanpak gevolgd, waarbij ook interactie met de opleider en medecursisten gezocht wordt zodat verschillende perspectieven bij de videoreflectie aan bod komen.

In ons project staat het ontwikkelen van video-instrumenten centraal voor docentprofessionalisering. Om de interculturele sensitiviteit van docenten te versterken, is het aan te bevelen om de te produceren videocasussen vorm te geven rond die beroepssituaties waarin interculturele sensitiviteit extra zwaar telt. Met behulp van dit vooronderzoek moet die keuze goed te maken zijn.

Literatuur

- Braxton, J.M., Milem, J.F. & Sullivan, A.S. (2000). The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process: Towards a Revision of Tinto's Theory. *The Journal of Higher Education*, 71 (5), 569–590.
- Brok, P. den, Hajer, M., Patist, J. & Swachten, L. (2004). *Leraar in een kleurrijke school. Keuzes en overwegingen van docenten rondom het lesgeven in een multiculturele school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Chen, G.M. & Starosta, W.J. (2000). *The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale*. Paper presented at the annual meeting of the National Communication Association, Seattle.
- Cochran-Smith, M. (1995). Color blindness and basket making are not the answers: confronting the dilemmas of race, culture and language diversity in teacher education. *American Educational Research Journal*, 32, 493-522.
- Gloria, A.M., Castellanos, J., Lopez, A.G. & Rosales, R. (2005). An examination of Academic Nonpersistence Decisions of Latina Undergraduates. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27 (2), 202–223.
- Hajer, M., Hanson, M., Hijlkema, B. & Riteco, A. (2007). *Open ogen in de kleurrijke klas*. Uitgeverij Coutinho.
- Hammer, M.R., Bennett, R.J. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443.
- Henze, R., Katz, A., & Norte, E. (2000). Rethinking the concept of racial or ethnic conflict in schools: A leadership perspective. *Race, Ethnicity and Education*, 3, 195-206
- Inspectie van het Onderwijs (2007). *Aandacht voor allochtone studenten in het hoger onderwijs*. Den Haag: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2009). *Aandacht voor diversiteit in het hoger onderwijs*. Den Haag: Inspectie van het Onderwijs.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching: theory and practice*, 11 (1), 47-71.
- Kortram, L. (2009). *Multiculturele competentie-ontwikkeling*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Miller, K. & Zhou, X. (2007). Learning From Classroom Video: What Makes It Compelling and What Makes It Hard. In: Goldman, R., Pea, R., Barron, B., & Denny, S.J. *Video Research in the Learning Sciences*. New Jersey / London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 321–334.
- Nora, A. & Cabrera, A.F. (1996). The role of perceptions of prejudice and discrimination on the adjustment of minority students to college. *Journal of Higher Education*, 67 (2), 119–148.
- Paccione, A. (2000). Developing a commitment to multicultural education. *Teachers College Record*, 102, 980-1005.

Severiens, S., Wolff, R., Rezai, S. (2006). *Diversiteit in leergemeenschappen. Een onderzoek naar stimulerende factoren in de leeromgeving voor allochtone studenten in het hoger onderwijs*. Echo: Utrecht.

Severiens, S., Wolff, R., Meeuwisse, M., Rezai, S. & Vos, w. de (2008). *Waarom stoppen zoveel allochtone studenten met de Pabo? Samenvatting van vijf studies*. Rotterdam: Risbo

Severiens, S. & Wolff, R. (2008). A comparison of ethnic minority and majority students: social and academic integration, and quality of learning. *Studies in Higher Education*, 33 (3), 253-266.

Stevens, P.A.J. (2007). Researching Race/Ethnicity and educational inequality in English secondary schools: a critical review of the research literature between 1980 and 2005. *Review of Educational Research*, 77 (2), 147-185.

Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers. Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 20-32.

Westrick, J. M., & Yuen, C. Y. M. (2007). The intercultural sensitivity of secondary teachers in Hong Kong: A comparative study with implications for professional development. *Intercultural Education*, 18, 129-145.

Wolff, R. (2007). *Met vallen en opstaan. Een onderzoek naar in- door- en uitstroom van niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse Hoger Onderwijs (1997 – 2005)*. Utrecht: ECHO.

Wubbels, T., Den Brok, P. Veldman, I. & Van Tartwijk, J. (2006). Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 407-433.

Zhoa, C. & Kuh, G.D. (2006). Adding value: Learning communities and student engagement. *Research in Higher Education*, 45, 115–138.

Bijlage 1: interview leidraad

Hoofdvragen voor de interviews met docenten en studenten:

Hoe beleven docenten / studieloopbaanbegeleiders en studenten op onze instellingen diversiteit in het onderwijs binnen verschillende onderwijs- en begeleidingssituaties?

Wat zijn kenmerkende onderwijs- en begeleidingssituaties waarin multiculturaliteit een rol speelt, volgens docenten en studenten?

Wat verstaan docenten / studieloopbaanbegeleiders en studenten onder goed docentgedrag in multiculturele onderwijssituaties?

Hoofdvragen voor de interviews met docententrainers:

In welke docententrainingen en op welke manier komt het thema culturele diversiteit nu al aan bod of kan het aan bod komen?

In welke docententrainingen kunnen videocasussen en videoreflectie over diversiteit een plaats krijgen? Welke didactische bijdrage kan video vervullen?

Werkwijze interviews:

Bij uitnodiging voor een interview alvast vragen om na te denken over concrete leuke en lastige situaties in multiculturele context.

Lijst van aandachtspunten / interviewvragen zijn gespreksleidraad, Open vragen, steeds doorvragen op antwoorden.

Benaderen docenten / studieloopbaanbegeleiders / studenten:

Criteria bij het kiezen van te interviewen mensen:

- moeten ervaring hebben met culturele diversiteit in onderwijs
- spreiding over onderwijssituaties (individuele begeleiding en coaching, hoorcolleges, werkgroepen, practica)
- zowel docenten die ervaren zijn in de omgang met cultureel diverse groepen als minder ervaren docenten, bijv. uit BKO.
- zowel autochtone als allochtone studenten

Interviewschema Docenten: basisvragen

Introductie interview:

- het gaat om persoonlijke mening en persoonlijke ervaring ('alle antwoorden zijn goed')
- aanleiding: toegenomen aantal studenten van allochtone afkomst op de instelling en studenten voorbereiden op een wereld die multicultureler wordt.

- Hoe kijk je aan tegen culturele diversiteit in onderwijs/begeleidingsituatie?
- Geef je onderwijs aan cultureel diverse groepen? Welke ervaringen doe je daarin op?
- Welke leuke dingen / succeservaringen heb je meegemaakt? / (interviewer vraagt door op:
 - Voorbeeldsituatie (heldere beschrijving situatie; wat was er precies waardevol aan, voor wie?)
 - Gedrag docent/begeleider (of student)
 - Welke kernkwaliteiten bleek je nodig te hebben / heb je ingezet?
 - Effect op groep/student/ medestudenten / docent. Hoe reageerden de studenten, wat was hun opvatting over de situatie?
 - Zou je volgende keer iets anders doen in een vergelijkbare situatie? Wat?
- Wat vind/vond je lastig?
doorvragen op:
 - Voorbeeldsituatie (beschrijving situatie, wat was er lastig aan, voor wie?)
 - Gedrag docent/begeleider
 - Welke kernkwaliteiten bleek je nodig te hebben / heb je ingezet?
 - Effect op groep/student/ medestudenten / docent. Hoe reageerden de studenten, wat was hun opvatting over de situatie?
 - Zou je volgende keer iets anders doen in een vergelijkbare situatie? Wat?
- Ervaar je dilemma's in de communicatie?
- Vind je het nodig om rekening te houden met cultuurverschillen / achtergronden van studenten om daarnaar te kunnen handelen in welke onderwijssituatie dan ook? (Denk aan: les, begeleidingsgesprek, bij beoordeling van studenten, in informele contacten met studenten, etc.).
Waarom wel / niet? Hoe houd je er rekening mee?
(zo nodig doorvragen naar meerdere onderwijsituaties, ook van collega's, bijv. instructie geven, begeleiden samenwerkende studenten, individuele begeleiding / coaching, beoordelingssituaties)
- Vind je het nodig dat aan het onderwerp culturele diversiteit aandacht besteed wordt in je onderwijs / opleiding? Wat heb je er dan voor nodig?
Toelichting: hier gaat het om onderwijs geven over het onderwerp culturele diversiteit, voor zover dit niet al bij vraag 6 aan de orde is gekomen.
- Welke kernkwaliteiten moet een docent/begeleider hebben om een goede docent/begeleider te zijn voor studenten met verschillende culturele achtergronden? En om goed onderwijs te geven aan multiculturele studentengroepen?
- Zijn er nog andere dingen die je kwijt wilt?

Afronding van het gesprek:

evt. vragen hoe men het gesprek ervaren heeft

Stel je het op prijs om het verslag van dit interview te lezen en reactie te geven? (e-mail adres vragen)

Mag ik je in december per e-mail benaderen om het concept competentieprofiel voor docenten/begeleiders te beoordelen?

Interviewschema studenten: basisvragen

Vooraf duidelijk maken dat het gesprek vertrouwelijk is en dat het verslag niet naar de docent gestuurd wordt.

Ter voorbereiding van het interview vragen om na te denken over leuke en lastige situaties.

- Hoe kijk je aan tegen culturele diversiteit in onderwijs/begeleidingssituatie?
- Welke leuke dingen/succeservaringen heb je meegemaakt?
 - Voorbeeldsituatie
 - Gedrag docent/begeleider/student
 - Effect op groep/student/docent/begeleider
 - Zou de docent/begeleider volgende keer iets anders kunnen doen in een vergelijkbare situatie? Wat?
- Wat vind/vond je lastig?
 - Voorbeeldsituatie
 - Gedrag docent/begeleider
 - Effect op groep/student
 - Zou de docent/begeleider volgende keer iets anders kunnen doen in een vergelijkbare situatie? Wat?
- Wordt er aandacht besteed aan cultuurverschillen/achtergronden, vind je dat nodig?
 - Op vakniveau/opleidingsniveau?
 - Welke rol heeft de docent/begeleider hierin?
 - Voel je je thuis op de opleiding /
 - Voel je je gewaardeerd door docenten? Wanneer wel / niet, hoe komt dat?
(evt. kan ook gevraagd naar waardering door mede-studenten).
- Welk gedrag / eigenschappen van docenten / begeleiders stimuleert jou om goede studieresultaten te behalen? Waarom is dat gedrag / die eigenschappen van belang?
- Welke kernkwaliteiten moet een docent/begeleider bezitten om effectief en succesvol te handelen in zijn/haar onderwijs voor een studentengroep met studenten van verschillende culturele achtergronden?
- Zijn er nog andere dingen die je kwijt wilt?

Afronding van het gesprek:

evt. vragen hoe men het gesprek ervaren heeft

Stel je het op prijs om het verslag van dit interview te lezen en evt. reactie te geven? (e-mail adres vragen)

Mag ik je in december per e-mail benaderen om het concept competentieprofiel voor docenten/begeleiders te beoordelen?

Wat is je e-mail adres?

Stel je het op prijs om het eindverslag te lezen?

Interviewschema docententrainers: basisvragen

Ter voorbereiding vragen om na te denken over leuke en lastige situaties.

In hoeverre en op welke manier speelt het thema culturele diversiteit een rol in huidige docentencursussen?

Is diversiteit een onderwerp in de cursusprogramma's?

Vinden jullie het belangrijk om voor het opleiden/professionaliseren van docenten aandacht te besteden aan culturele diversiteit? Waarom wel/niet?

Indien wel, op welke manier werkt dat volgens jullie het beste (bijvoorbeeld bij bepaalde cursusonderdelen, bij bepaalde groepen)?

Komen docenten-in-opleiding met aan diversiteit gerelateerde vragen? Brengen zij aan diversiteit gerelateerde vragen in?

Welke competenties hebben docenten hoger onderwijs volgens jullie nodig voor het lesgeven aan cultureel gemengde studentengroepen?

Hoe cultureel divers zijn de docenten-in-opleiding die onze cursussen volgen?

Voelen jullie je voldoende toegerust om in cursussen aandacht aan culturele diversiteit te besteden? Op welke punten wel / niet?

Hebben jullie behoefte aan ondersteuning op dit terrein (cursusmateriaal, eigen professionalisering, informatie, ed.)?

Hoeveel ervaring hebben jullie met het gebruik van video in de cursussen?

Wat maakt video goed bruikbaar, wat / wanneer niet?

In de docenttraining 'multiculturele competenties' willen we zowel gebruik maken van videocasussen (met afbeeldingen van onderwijssituaties waar diversiteit een rol speelt) als videoreflexie (reflectie op opname onderwijssituatie van eigen onderwijspraktijk).

Welke adviezen ('tips & trucs') kunnen jullie op grond van jullie ervaring ons meegeven voor het inzetten van videocasussen en videoreflexie in de training?

(ga het volgende lijstje af)

- aard van de videocasussen (trigger video's; modelling video's; action video's)⁵
- wat betreft 'anderen bekijken' en 'jezelf bekijken'
- instructie en kijkopdrachten
- verwerkings- en reflectieopdrachten
- inkadering van video casussen en videoreflexie in leeromgeving
- omgaan met gedachtes en gevoelens die videos kunnen losmaken

Beschikken jullie over goede voorbeelden van opdrachten nav de video's, in het bijzonder wat betreft constructieve uitwisseling en feedback, waarvan we gebruik kunnen maken?

Hebben jullie (bijvoorbeeld op grond van de inbreng van je cursisten) suggesties voor casuïstiek voor video casussen?

In welke huidige docententrainingen/cursussen kunnen videocasussen en videoreflexie over diversiteit een plaats krijgen?

⁵ Modeling videos: voorbeeldgedrag van andere leraren wordt getoond; trigger videos: praktische dilemma's of complexe pedagogisch-didactische keuzemomenten worden getoond; action videos: opnames van eigen praktijk