

Rapport

Leren van online doceren

Geleerde lessen uit de coronapandemie

Teaching, Learning & Technology, 1 juni 2021

Nynke Bos
Judith Heijmans



Leren van online doceren

Geleerde lessen uit de coronapandemie

Auteurs	Nynke Bos, Judith Heijmans
Onderzoekslijnen	Teaching, Learning & Technology
Soort object	Rapport
Datum	1 juni 2021

Afbeelding omslag: Vanessa Garcia, Pexels.com

Dit is een uitgave van de onderzoekslijn Teaching, Learning & Technology van Hogeschool Inholland. Voor vragen of extra informatie kunt u mailen naar: nynke.bos@inholland.nl of judith.heijmans@inholland.nl

Het is niet geoorloofd gegevens uit dit rapport te gebruiken in publicaties zonder nauwkeurige bronvermelding.

De onderzoekslijn Teaching, Learning & Technology voert haar onderzoek uit volgens de principes van onafhankelijkheid en vertrouwelijkheid en leeft de gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo na. De verslaglegging (onderzoeksrapport) is een product van de onderzoekslijn en is een zelfstandig document. Dit betekent dat het onderzoeksrapport beschikbaar kan worden gesteld aan derden.

Bronvermelding voor dit rapport:

Bos, N.R., Heijmans, J. (2021). Leren van online doceren: geleerde lessen uit de coronapandemie. Onderzoekslijn Teaching, Learning & Technology. Den Haag: Hogeschool Inholland



Inhoudsopgave

1. Samenvatting	4
2. Aanleiding	5
3. Methode	6
4. Resultaten	7
4.1 Eerste fase	7
4.2 Tweede fase	7
4.3 Geleerde lessen	8
4.4 Gewenste professionalisering & ondersteuning	9
5. Conclusie	10
6. Online leren na corona: blended learning?	11
6.1 Van online teaching naar blended learning	11
6.2 Blended learning als doel	11
6.3 Groeimodel voor blended learning	12
Literatuur	13
Bijlage 1: Interviewschema ‘professionalisering online onderwijs tijdens pandemie’	14

1. Samenvatting

Dit rapport bevat de resultaten van een kwalitatief onderzoek, waarvoor 14 docenten van de Hogeschool Inholland werden geïnterviewd, naar de wijze waarop docenten zich geprofessionaliseerd hebben in het verzorgen (en ontwerpen) van onderwijs tijdens de coronapandemie. In de eerste fase, direct na het afkondigen van de lockdown in maart 2020, werd onder grote tijdsdruk het fysiek onderwijs omgezet naar een online vorm, waarbij in de meeste gevallen fysieke lessen één op één werden overgezet naar online lessen in Teams. De focus lag in deze fase vooral op het onder de knie krijgen van de techniek, voor didactische aanpassingen was begrijpelijkerwijs nog weinig aandacht. De resultaten van het onderzoek laten zien dat docenten in deze fase veelal individueel te werk gingen en slechts sporadisch gebruik maakten van de ondersteunende materialen die centraal via Iris werden aangeboden. Het centrale aanbod werd als overweldigend en niet toegesneden op hun specifieke situatie ervaren. Voor ondersteuning gingen docenten vooral te rade bij nabije collega's waarmee al een klik was en die 'just in time' en op maat hulp konden bieden. Een deel van de docenten ervoer een gevoel van schaamte over het feit dat zij (nog) niet digitaal vaardig genoeg waren.

In de tweede fase (na de zomervakantie) krijgen de meeste docenten wat meer vertrouwen. De aandacht verschuift van de techniek naar didactiek en dan met name naar het stimuleren van interactie en binding met de studenten middels online tools. In enkele gevallen wordt nagedacht over het herontwerpen van het onderwijs. In vergelijking met de eerste fase zoeken docenten elkaar meer op en vragen zij ook meer ondersteuning bij experts. Van een aanpak op teamniveau is slechts in een enkel geval sprake.

Docenten hebben het gebrek aan interactie en binding met de studenten als een nadeel ervaren van het online onderwijs. Er worden echter ook voordelen gezien zoals online individuele begeleiding van studenten, online-overleggen met collega's (van verschillende locaties) en de mogelijkheid voor studenten om lessen terug te kijken. De meeste docenten zien, ook als de noodzaak tot online onderwijs is verdwenen, kansen in het combineren van fysiek en online onderwijs. Docenten geven hierbij aan dat voor verdere ontwikkeling een richtinggevende (maar niet voorschrijvende) visie, een gezamenlijke teamaanpak, voldoende tijd en ondersteuning en een veilig innovatieklimaat essentieel zijn.

Binnen Inholland is de ambitie uitgesproken om blended learning (verder) te ontwikkelen. Uit dit onderzoek komt een aantal overwegingen naar voren die hierbij van belang zijn. Ten eerste is belangrijk te benadrukken dat 'online teaching' niet hetzelfde is als 'blended learning', het wegnemen van misconcepties over blended learning is een eerste stap in het ontwikkelproces. Blended learning is een middel, geen doel op zich. Een volgende stap is dan ook om vast te stellen welk doel men met blended learning wil bereiken. Het gezamenlijk definiëren van een groeimodel, passend bij de doelstellingen, waarmee verschillende fases in de ontwikkeling van blended learning worden geëxpliciteerd, vergroot de kans op succes bij de ontwikkeling en implementatie.

2. Aanleiding

Half maart 2020 gingen de onderwijsinstellingen in Nederland 'op slot' om daarmee de verspreiding van het coronavirus in te dammen. Vanaf dat moment vond het onderwijs vrijwel geheel online plaats. In de loop van het kalenderjaar werden de deuren weer langzamerhand geopend, met name voor kleine groepen studenten en voor praktijkonderwijs, om vervolgens in het najaar van het jaar weer gedeeltelijk 'op slot' te gaan. Hierdoor heeft het onderwijs ruim een jaar lang grotendeels online plaatsgevonden.

Begin mei 2020 is door de onderzoekslijn Teaching Learning & Technology (TLT) een eerste verkenning uitgevoerd naar de ervaringen van docenten in de periode van half maart tot april met het verzorgen van online onderwijs. Dit onderzoek heeft met name de ondersteuningsbehoefte van de docenten nader in kaart gebracht.

Bij de ontwikkeling van dit online onderwijs werd initieel vooral gebruik gemaakt van de kennis van naaste collega's. Opvallend is dat docenten aangeven dat zij voor hun professionalisering nauwelijks gebruik maken van centraal aangeleverde en aangestuurde ondersteuning. De ontworpen onderwijsactiviteiten in de eerste periode werden vooral gekenmerkt door docentgestuurde synchrone instructie. Hierbij vond veelal een één op één vertalen van face-to-face naar online onderwijs plaats. Een logische keuze aangezien er binnen enkele dagen en soms slechts uren, moest worden omgeschakeld naar online onderwijs en doorgang van het onderwijs de hoogste prioriteit had. Deze eerste fase van het onderwijs heeft de naam Emergency Remote Teaching (ERT) meegekregen (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020).

Naarmate de lockdown voortduurde kreeg het acute omzetten van het onderwijs naar de online omgeving steeds meer een structureel karakter. Het besef groeide dat het (deels) online verzorgen van onderwijs langere tijd zou gaan duren. Dit meer structurele karakter doet vermoeden dat docenten langer de tijd hebben gehad om zich de materie eigen te maken waardoor er wellicht een andere professionalisering heeft plaatsgevonden. Tegelijkertijd ontstond in deze fase de discussie over het onderwijs ná de pandemie. De periode van online onderwijs gaf inspiratie voor het onderwijs van de toekomst, maar welke vorm dat zou moeten krijgen was nog onduidelijk.

De centrale vraag in dit onderzoek was: *Hoe hebben docenten zich geprofessionaliseerd in het verzorgen (en ontwerpen) van onderwijs tijdens de coronapandemie?* De nadruk ligt hiermee dus op de informele en niet-expliciete inrichting van het docentprofessionaliseringstraject. Het antwoord op deze vraag verschaft niet alleen inzicht in de huidige professionaliseringsactiviteiten die docenten voor zichzelf georganiseerd hebben, maar geeft een breder inzicht in de handelingswijze van docenten die op zoek zijn naar nieuwe kennis en inzichten. Resultaten en conclusies uit dit onderzoek kunnen dan ook vertaald worden naar een breder kader, bijvoorbeeld in het licht van de ontwikkelingen van online onderwijs naar blended learning.

3. Methode

Om inzicht te krijgen in het informele en niet-expliciete professionaliseringstraject zijn 14 docenten op semigestructureerde wijze geïnterviewd. De docenten is gevraagd op welke wijze zij de overstap naar online onderwijs direct na het ingaan van de lockdown in maart 2020 hebben gemaakt (fase 1) en vervolgens hoe zij dit een vervolg hebben gegeven na de zomervakantie van 2020 (fase 2). Daarna is aan docenten gevraagd welke geleerde lessen zij meenemen naar de toekomst. Tot slot is er gesproken over de wijze waarop zij zich verder zouden willen ontwikkelen op het gebied van online onderwijs en welke ondersteuning zij daarbij voor zichzelf nodig achten.

De interviews zijn door zes verschillende interviewers aan de hand van een interviewscript (zie bijlage 1) gehouden in de periode van april tot mei 2021. De selectie van de respondenten heeft plaatsgevonden via het netwerk van de docentonderzoekers in de verschillende domeinen. Hierbij is gestreefd naar een gelijke spreiding over de zes onderwijsdomeinen en gezocht naar docenten die voor de coronapandemie relatief weinig ervaring hadden met de inzet van technologie in het onderwijs.

4. Resultaten

Van de 14 geïnterviewde docenten hadden de meeste docenten relatief weinig ervaring met de inzet van technologie in het onderwijs. Hierbij is de gewenste spreiding over de domeinen gerealiseerd. Er zat een grote spreiding in het vertrouwen dat docenten hadden in de overstap naar online onderwijs. Een aantal docenten had geen enkel vertrouwen dat zij het online lesgeven onder de knie zouden krijgen (paniek, ontkenning), maar er was tevens een aantal dat veel vertrouwen had. De mate van vertrouwen kent geen samenhang met het feit of zij eerder technologie hebben ingezet in het onderwijs.

4.1 Eerste fase

Gedurende de eerste fase van de lockdown was de aandacht vooral gericht op het praktisch omzetten van het fysieke onderwijs naar een online-vorm. In de meeste gevallen werden fysieke lessen één op één overgezet naar online lessen in Teams. Deze bevinding komt overeen met het eerste onderzoek uitgevoerd door de onderzoekslijn (Meulendijks & Pavijs, 2020). Voor rigoureuze didactische aanpassingen was vanzelfsprekend nog weinig aandacht. De aandacht van de docenten was vooral gericht op de kennismaking met de technische aspecten van de applicatie(s), veelal Teams.

Docenten hebben deze overstap veelal individueel vormgegeven. Ze hebben daarbij zeer sporadisch gebruik gemaakt van de informatie die centraal, via Iris, werd aangeboden. De informatie op Iris werd ervaren als té talrijk waardoor zij het overzicht kwijtraakten. Daarnaast gaven docenten aan dat zij specifieke informatie, gespecificeerd naar hun vak en context, daar niet konden vinden. De aangeboden informatie werd als te generiek ervaren om voor hun bruikbaar te zijn.

In de gevallen dat er wel contact werd gezocht met een collega, kenmerkte deze collega zich vooral door nabijheid en bekendheid. Het betrof dan vooral collega's waar ze al eerder mee hadden samengewerkt of waarmee 'een klik' was. Een inhoudelijke overweging, bijvoorbeeld op basis van expertise, lijkt daarbij niet tot nauwelijks gemaakt. Een aantal collega's heeft nadrukkelijk contact gezocht met ICT-vaardige collega's. Door gebruik te maken van de nabijheid en bekendheid van de collega's ontstonden er korte lijnen en was informatie desgewenst 'just-in-time' beschikbaar.

Een aantal opleidingen maakte gebruik van voorbeelden van zogenaamde pioniers¹ waaruit docenten inspiratie konden halen. Echter, hoewel de bedoeling hiervan natuurlijk goed is, werd deze benadering door een aantal docenten als onveilig ervaren. Juist door het aanbieden van deze voorbeelden werd voor docenten het vaardigheden- en kennisniveau duidelijk voelbaar. Eén docent zegt hierover: *"Er waren ook collega's die bereid waren hun ervaringen te delen en die voorbeelden konden geven van een goede online les, maar voor mijn gevoel waren die collega's FC Barcelona terwijl ik bij FC Almere zat"*. Dit versterkte de reeds bestaande neiging van docenten om het zelf uit te zoeken mede veroorzaakt door gevoelens van incompetentie en de angst om vragen te stellen. Het delen van de voorbeelden had voor sommigen een averechts effect; docenten voelden zich minder vrij om hulp te zoeken omdat het gevoel was ontstaan dat iedereen het beter deed dan zij. Het belang van het creëren van een veilig innovatieklimaat, lijkt hierbij dus essentieel.

4.2 Tweede fase

In de periode na de zomervakantie, de tweede fase, hebben de meeste docenten de techniek behoorlijk onder de knie. De meeste docenten zijn redelijk tevreden met het door hun gegeven online onderwijs en gaan na de zomervakantie op dezelfde voet verder. Een docent stelt vast: *"Het wende*

¹ De Innovatietheorie van Rogers (1995) is een theorie die iets vertelt over de verspreiding van een innovatie (een nieuw product of idee) binnen een groep. Rogers onderscheidt vijf stadia waarin vijf verschillende groepen worden onderscheiden: innovators, early adopters, early majority, late majority en laggard. Binnen Inholland wordt de eerste groep veelal 'pioniers' genoemd.

wel een beetje. Ik werd technisch ook steeds handiger, waardoor ik mij online ook steeds vrijer begon te voelen". De meeste docenten geven aan meer zelfvertrouwen te hebben ontwikkeld en zich daardoor ook wat vrijer te voelen om dingen uit te proberen of juist een bewuste keuze te maken om dit niet te doen. De manier waarop het onderwijs werd uitgevoerd door docenten veranderde hierdoor zeker, al bleef de basis van het onderwijsontwerp hetzelfde. Een aantal docenten die als specifiek doel hadden om studenten meer te activeren tijdens het onderwijs, heeft gebruik gemaakt van een aantal tools gedurende de uitvoering van het onderwijs, zoals Mentimeter® en online quiz-tools. Slechts één docent heeft het vak herontworpen volgens het principe van Flipped Classroom.

Ook in deze fase richten de docenten zich voor ondersteuning vooral tot hun collega's. Door een beperkte groep docenten lijkt wel iets meer gebruik gemaakt te worden van specialisten bijvoorbeeld op gebied van blended learning, Moodle en adviseurs uit het tweedelijnssteam. In deze fase gaat de samenwerking soms wat verder dan 'hulp vragen aan' maar wordt er meer ook echt samen onderwijs ontwikkeld. Deze samenwerking vindt vooral plaats met collega's uit hetzelfde expertisegebied (bijvoorbeeld een vakgroep of expertisegroep). Van een centrale aanpak op teamniveau richting blended learning lijkt slechts in één geval sprake te zijn.

4.3 Geleerde lessen

Alle respondenten geven aan het persoonlijke contact met studenten en collega's gemist te hebben tijdens de coronapandemie. Binding krijgen met studenten is een uitdaging; weten wat er speelt bij zowel studenten als collega's is ook lastiger. Er zijn echter ook praktische voordelen van het online onderwijs. Zo vindt een deel van de docenten dat het één op één contact met studenten juist laagdrempeliger en flexibeler is geworden. Zij hebben regelmatig kort overleg via Teams met studenten die door de studenten zeer gewaardeerd worden. Ook het contact met collega's, zeker van verschillende locaties, is op een bepaalde manier makkelijker geworden. Wel wordt aangegeven dat het dan vaak gaat om praktische afstemming, gesprekken met een meer emotionele lading gaan moeilijker online. Ook het thuis kunnen werken aan taken die concentratie vragen, wordt als een voordeel gezien.

Kijkend naar het onderwijs zelf, vinden de meeste docenten dat één op één begeleiding (zoals bijvoorbeeld bij stage of afstuderen) prima online gaat. Ook het begeleiden van kleine groepjes vinden de meeste docenten goed online kunnen. Over het geven van 'echte' lessen online zijn niet alle docenten enthousiast; een aantal docenten vindt hun vak niet geschikt voor een online setting, anderen geven aan dat het lastig is om studenten actief betrokken te houden bij een online les.

De meeste docenten zien wel wat in een combinatie van online- en offline lessen, waarbij goed moet worden gekeken wat je online kunt doen en wat niet. Voordelen van online onderwijs die genoemd worden zijn: efficiëntie (meerdere klassen tegelijk les kunnen geven), meer focus (volgens sommige docenten is er in een online les minder ruis en hoeven ze geen orde te houden), minder afhankelijkheid van de beschikbaarheid van fysieke ruimtes (en daardoor grotere flexibiliteit) en het kunnen terugkijken van lessen door studenten. Veel docenten geven aan de tools die zij ontdekt hebben in deze 'online-periode' straks ook goed te kunnen gebruiken wanneer er weer fysiek lesgegeven kan worden. Eén docent verwoordt dit door te zeggen vooral de 'mindset' uit deze periode mee te willen nemen: minder zenden en meer interactie in de les stimuleren (en dat hoeft niet per se met een tool).

Online proctoring² wordt meerdere malen genoemd als een element om absoluut niet mee te nemen, met name vanwege de grote fraudegevoeligheid.

² Online proctoring is een vorm van plaatsafhankelijke digitale toetsafname, waarbij surveillance online plaatsvindt, met behulp van speciale software.

4.4 Gewenste professionalisering & ondersteuning

De meeste docenten geven aan zich vooral verder te willen ontwikkelen op het gebied van digitale didactiek. Vooral het aantrekkelijker en interactiever maken van online lessen is een onderwerp waar veel docenten interesse in hebben. Vragen die daarbij spelen zijn: 'hoe kunnen we beter aansluiten bij de studenten?' en 'hoe weet ik wat er speelt bij mijn studenten?'. Eén docent geeft aan dat hij vooral geïnspireerd zou willen worden. Omdat je 'niet weet wat je niet weet' is het fijn dat nieuwe dingen ook spontaan worden aangeboden, daarbij is wel weer van belang dat het moet aansluiten bij de eigen situatie.

De professionalisering moet dan ook vooral op maat worden aangeboden zodat het aanbod aansluit op hun contextuele vraag én moet passen bij het vak van de docent en het kennis- en ervaringsniveau. De meeste docenten geven de voorkeur aan samenwerkend leren in kleine groepjes. Ook 'coaching on the job' en werken met een 'buddy' worden genoemd als prettige manieren om te kunnen leren en ontwikkelen.

Daarnaast moet de ontwikkeling van het onderwijs doelgericht zijn en de ondersteuning hierop aangepast. Docenten hebben gedurende de coronapandemie maar weinig gebruik gemaakt van de informatie die centraal beschikbaar was gesteld, met name omdat zij hierin een richting misten. Docenten kregen juist door de grote hoeveelheid informatie, en bijbehorende keuzes, extra het gevoel dat ze het allemaal alleen moesten uitzoeken.

Het gebrek aan richting geeft de wens bij de docenten van een 'visie' op het online onderwijs. Deze visie is richtinggevend, maar niet voorschrijvend waardoor er voor docenten nog voldoende eigen keuze is om het onderwijs vorm te geven. De behoefte aan een gezamenlijke aanpak op opleidingsniveau wordt door verschillende docenten genoemd. Hierin is belangrijk, geven docenten aan, dat er ook echt tijd beschikbaar komt om te kunnen innoveren. Niet alleen om iets te kunnen leren, maar ook om het daadwerkelijk te kunnen integreren in de praktijk. Investeren in human capital en teamontwikkeling worden genoemd als belangrijke aandachtspunten. "Een goed innovatieklimaat kun je organiseren", zo stelt één van de docenten.

Een andere docent benadrukt het belang van het serieus nemen van de schaamte die sommige docenten voelen over het feit dat zij niet digitaal vaardig (genoeg) zijn.

5. Conclusie

Dit onderzoek onderzocht het narratief van docenten over hoe zij zich tijdens de coronapandemie de materie van het online onderwijs eigen hebben gemaakt, welke lessen zij geleerd hebben en welke suggesties zij hebben voor de toekomst van online onderwijs.

Opvallend is dat docenten, zeker in de eerste fase, voornamelijk zelfstandig het onderwijs online hebben vormgegeven. Ze hebben vooral gebruik gemaakt van eigen gevonden bronnen om met name de techniek onder de knie te krijgen. Belangrijke kenmerken van deze bronnen zijn dat ze just-in-time beschikbaar zijn en dat deze voorzien in een contextuele behoefte; iets wat bij de centrale aangeboden informatie gemist werd.

In de tweede fase veranderde de manier waarop de les werd verzorgd behoorlijk, terwijl over het algemeen het ontwerp hetzelfde bleef. Docenten kregen meer vertrouwen in hun eigen handelen, gingen voordelen van het online lesgeven ervaren. Echter de eenzaamheid en het gevoel te falen, nam ook toe bij een aantal docenten.

Het belang van een veilig innovatieklimaat wordt hiermee benadrukt. Anderson & West (1998) omschrijven vier factoren die van belang zijn bij het creëren van een veilig innovatieklimaat:

- 1) Teamvisie. Teamvisie wordt volgens Anderson & West (1998) vertaald naar doelstellingen waarbij de doelstellingen als zinvol, bruikbaar en geschikt worden ervaren door docenten. Docenten zijn het eens met de doelstellingen, ze zijn duidelijk en bereikbaar voor de docent én zijn/haar teamleden.
- 2) Ervaren veiligheid voor participatie. De ervaren veiligheid valt uiteen in twee dimensies: (1) interactie en delen van informatie en (2) veiligheid en invloed. Bij interactie en delen van informatie gaat het docententeam regelmatig met elkaar om, heeft én houdt contact met elkaar en doen hun best om informatie met elkaar te delen. Bij veiligheid en invloed voelen docenten zich begrepen en geaccepteerd, wordt er naar ieders mening geluisterd en is er een houding van 'we gaan ervoor'.
- 3) Ondersteuning bij innovatie. Hierbij gaat het zowel over de aanwezigheid van praktische ondersteuning, maar ook de beschikbaarheid van tijd en hulp om nieuwe ideeën te ontwikkelen.
- 4) Taakgerichtheid. Is het duidelijk waar het team aan moet voldoen om voldoende kwaliteit te leveren? Kent men de zwakke punten van het team? Leert men ook van elkaar en deelt men ook praktische hulp?

Het creëren van een veilig innovatieklimaat is met name van belang in het kader van de doorontwikkelingen van het online leren na corona.

6. Online leren na corona: blended learning?

Inmiddels is er binnen Inholland de ambitie uitgesproken om, deels op basis van de ervaringen tijdens de pandemie, blended learning (verder) te ontwikkelen. Resultaten uit dit onderzoek geven een aantal belangrijke overwegingen bij de ontwikkeling van blended learning concepten binnen de instelling.

6.1 Van online teaching naar blended learning

Het afgelopen jaar is met een enorme snelheid het onderwijs verplaatst naar een online omgeving. De basis van dit ontwerp was dat de bestaande onderwijspraktijk tot dan toe, vaak één op één is vertaald naar een online ontwerp waar in de loop van het jaar kleine aanpassingen aan zijn gedaan, die met name op het gebied van uitvoering hebben plaatsgevonden. Het primaire doel in deze omstandigheden was niet om een robuust educatief ecosysteem te herscheppen, maar om te voorzien in tijdelijke toegang tot instructie en educatieve ondersteuning op een manier die snel opgezet kon worden en betrouwbaar genoeg was om tijdens een noodsituatie of crisis beschikbaar te zijn (Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020).

Het is belangrijk om te beseffen dat blended learning op meerdere fronten iets heel anders is. Allereerst is de noodzaak voor implementatie anders. Daarnaast zijn de doelstellingen van blended learning anders. Was de doelstelling bij het online onderwijs primair het onderwijs door laten gaan, bij blended learning is er sprake van een andere doelstelling. Deze doelstelling kan verschillen per opleiding, domein, faculteit of onderwijsinstelling. Mede hierdoor kent blended learning diverse verschijningsvormen. Blended learning is daarmee geen ontwerpmethodiek, maar meer een organisatiemodel. Naast het feit dat zowel de noodzaak als de doelstellingen anders zijn, is ook de organisatie rondom blended learning anders. De aanpak is meer georganiseerd vanuit het docententeam, docenten werken minder individueel. Tot slot is het tijdspad anders. Bij de omschakeling naar online onderwijs was het tijdspad kort, bij de implementatie van blended learning is deze tijdsdruk niet aanwezig waardoor er wel de tijd is om te werken aan weloverwogen herontwerp van het onderwijs. Gezien deze grote verschillen in zowel aanleiding, uitvoering en bekostiging is het wijs om niet de bestaande praktijken verder te ontwikkelen, maar het blended learning traject vanaf het begin op te starten. Dit traject start met bewustwording onder docenten.

Docenten associëren het onderwijs van de afgelopen periode wél met blended learning; wat is immers het verschil, het heeft beiden toch te maken met online learning. De eerste stap in het transitieproces is de bewustwording van docenten dat het docentgestuurde online onderwijs van de afgelopen periode iets anders is dan het studentgecentreerde blended onderwijs. Er is hierdoor wel een stigma ontstaan dat online onderwijs, danwel blended learning, van mindere kwaliteit zou zijn. Het is ook belangrijk om aan dit stigma aandacht te besteden in de transitie naar blended learning. Het wegnemen van enkele misconcepties rondom blended learning is daarmee de eerste stap in het ontwikkelproces.

6.2 Blended learning als doel

De ontwikkelneiging om blended learning vanuit het organisatorische perspectief vooruit te schuiven als doelstelling is herkenbaar. Het is echter belangrijk te realiseren dat blended learning een middel is om een ander doel te bereiken. Veelal zijn deze doelen gericht op het activeren van studenten om daarmee studentsucces in de breedste zin van het woord te bevorderen. Het gaat dan om zaken als het verbeteren van het aansluitbeleid, studenten voorbereid naar de onderwijsinstelling te laten komen en daarmee de contacttijd te intensiveren, studenten kritisch informatie laten verwerken en problemen oplossen. Kortom, ook in een eenduidige doelstelling zoals 'activerend leren', kunnen nog verschillende doelstellingen onderscheiden worden. Blended learning kan ook ingezet worden om andere doelen te bereiken. Deze zijn te vinden in Tabel 1.

Kenmerken	Doelstelling	Ontwikkelgevolgen
Activeren	Diepteverwerking/ studentsucces	Vakniveau. Vaak volgens principe van “het golfje” waarbij een combinatie van online en offline activiteiten gemaakt wordt (Last & Jongen, 2020). Ontwikkelmethode bijvoorbeeld ABC methode .
Differentiëren op basis van interesse/ niveau (meer of minder aanbieden; inhoud kan verschillen)	Meer persoonlijke leerroutes waardoor autonomie toeneemt (self-determination theory)	Vakniveau meer gedifferentieerd; differentiëren, programmaniveau(minoren)
Flexibilisering in tijd, plaats, tempo (inhoud is hetzelfde)	Keuzevrijheid voor student. Bredere doelgroepen bedienen	Programmaniveau, vaak doelgroepenbeleid (dt).
Authenticeren werken met authentieke opdrachten al dan niet in directe samenwerking met werkveld	Aansluiting op de arbeidsmarkt verbeteren	Meerdere vakken of opleidingen betrokkenen (ook partijen van buiten, zowel werkveld als over domeinen heen)

Tabel 1. Doelstellingen Blended Learning (Bos & Heijmans, n.d)

Het expliciteren van de doelstellingen is de tweede ontwikkelstap in het bewustwordingstraject richting blended learning. Deze stap is belangrijk in het kader van het ontwikkelen van teamvisie en het bepalen van de doelstellingen. Als deze doelstellingen als duidelijk, relevant, gemeenschappelijk en haalbaar (Anderson & West, 1998) worden ervaren, is de kans op succesvolle brede implementatie groter. De haalbaarheid wordt bij voorkeur opgedeeld in verschillende fases waardoor een zogenaamd groeimodel voor blended learning ontstaat.

6.3 Groeimodel voor blended learning

Een groeimodel voor blended learning omschrijft op verschillende factoren waar de opleiding of het domein over één, twee of vijf jaar wil staan met betrekking tot blended learning. Binnen deze factoren worden zogenaamde groeimomenten gedefinieerd die de opleiding of het domein wil bereiken binnen de gestelde tijd. Door het groeimodel te expliciteren ontstaat niet alleen beheersbaarheid van de implementatie, maar ontstaat tevens een veilig innovatieklimaat doordat het uitgaat van een taakgerichtheid. Docenten weten naar welke kwaliteitseisen ze gezamenlijk gaan toewerken binnen een bepaalde periode. De ‘best-practices’ of inspirerende voorbeelden moet vervolgens aansluiten bij de gewenste kwaliteitseisen van dat moment zodat het ‘FC Barcelona-effect’ vermeden wordt en de taakgerichtheid wordt vergroot.

Enkele bestaande groeimodellen zijn [European Maturity model for Blended Education](#) (EMBED) (Goeman, Poelmans, Van Rompaey, Dijkstra, & Van Valkenburg, 2019) of het [framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education](#) (Graham, Woodfield & Harrison, 2013). Deze laatste maakt bijvoorbeeld een onderscheid in de factoren strategie (doelstelling, definitie, beleid), structuur (governance, modellen, evaluatiestructuur) en ondersteuning (technisch onderwijskundig). Bij elke mijlpaal wordt de desbetreffende factor steeds verder uitgewerkt. Aangezien er verschillende modellen beschikbaar zijn, die elk weer verschillende factoren benoemen, is de derde ontwikkelstap om dit gezamenlijk groeimodel te definiëren. Vanuit deze groeimodellen kunnen vervolgens de juiste ontwerpmodellen gekozen worden om het blended learning ontwerp verder vorm te geven passend bij de gekozen doelstelling.

Literatuur

- Anderson, N. R., & West, M. A. (1998). Measuring climate for work group innovation: development and validation of the team climate inventory. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 19(3), 235-258.
- Goeman, K., Poelmans, S., Van Rompaey, V., Dijkstra, W., & Van Valkenburg, W. (2019). Embedding Blended Learning Environments in Higher Education: Towards a European Maturity Model. In *EDEN 2019 Conference Proceedings* (pp. 67-71). European Distance and E-Learning Network.
- Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, J. B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *The internet and higher education*, 18, 4-14.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27, 1-12.
- Meulendijks, G. & Pavijs, M. (2020). *Verkenndend onderzoek ervaringen online onderwijs*. Den Haag: Lectoraat Teaching Learning & Technology. Geraadpleegd op <https://presspage-production-content.s3.amazonaws.com/uploads/1802/200414-overzichtsrapportage-verkenndend-onderzoek-onlineonderwijs-eerste-verkenning.pdf?10000>

Bijlage 1: Interviewschema 'professionalisering online onderwijs tijdens pandemie'

Aspect	Startvraag	Vervolg vragen
A1. Kenmerken geïnterviewde (voorkennis)	1. Welke ervaring had je al met online onderwijs?	in termen van het omgaan met de technologie? En het onderwijs ontwerpen? En de uitvoering hiervan?
A2. Kenmerken geïnterviewde (self efficacy)	2. In hoeverre had je er vertrouwen in dat je deze manier van lesgeven snel onder de knie zou krijgen?	in termen van het omgaan met de technologie? En het onderwijs ontwerpen? En de uitvoering hiervan?
A3. Kenmerken geïnterviewde (behoefte)	3. Wat wilde je vooral leren op het gebied van online onderwijs	in termen van het omgaan met de technologie? En het onderwijs ontwerpen? En de uitvoering hiervan?
B. Fase 1 professionalisering	4. Hoe heb je je het online-onderwijs in deze fase eigen gemaakt?	Welke bronnen Heb je ook gebruik gemaakt van: - Online ondersteuning (platforms b.v. van Inholland, weblectures) - Collega's individueel (als expert) - Wil je hun namen noemen zodat wij deze ook kunnen benaderen voor (anoniem) onderzoek? - Samen leren met collega's (teamdagen, werkgroepen, samen experimenteren etc.) - Experts (service desk, onderwijskundige, functioneel beheer etc.) Per bron - Waarom deze bron wel/niet? - Hoe heb je deze bron gevonden? - In geval van collega: waarom juist deze collega? - Voor welke onderwerpen heb je deze bron gebruikt (omgaan technologie, onderwijsontwerpen, uitvoering onderwijs) - Wat is prettig aan deze bron? - Wat heeft deze bron je opgeleverd? Werd er in deze fase ook een beroep op jouw kennis en kunde gedaan? - Met welke vragen kwamen collega's bij jou?
C. Fase 2 professionalisering	5. Heb je je na de zomervakantie nog verder verdiept en bekwaamd in online-onderwijs?	Zo nee, waarom niet? Zo ja, op welke wijze? - Op gebied van welke onderwerpen? (omgaan technologie, onderwijsontwerpen, uitvoering onderwijs) - Zie je daarin verschillen met de 1e fase? Welke? Vanwaar deze verschillen? - Op welke wijze heb je je verder bekwaamd? - Zie je daarin verschillen met de 1e fase? Welke? Vanwaar deze verschillen? - Als ondersteuning is gevraagd aan collega's, zijn dat dan dezelfde collega's als in fase 1? Waarom wel/niet? - Indien andere collega's: Wil je hun namen noemen zodat wij deze ook kunnen benaderen voor (anoniem) onderzoek?

		Werd er in deze fase ook een beroep op jouw kennis en kunde gedaan? • Met welke vragen kwamen collega's bij jou?
D. Opbrengsten	6. Welke geleerde lessen neem je voor jezelf mee naar de toekomst?	• Welke onderdelen van je (online) onderwijs zou je willen en behouden? ◦ Waarom deze onderdelen (kenmerken vragen)? • Welke onderdelen van je (online) onderwijs wil je niet behouden? ◦ Waarom wil je deze onderdelen niet behouden (mocht dat uit het eerste niet duidelijk zijn geworden).
E. Gewenste professionalisering	7. Op welke wijze zou je je verder willen ontwikkelen op het gebied van online-onderwijs?	• Waarom op deze wijze? • Welke bronnen? Waarom deze bronnen? • Welke onderwerpen? (omgaan technologie, onderwijsontwerpen, uitvoering onderwijs) ◦ Waarom deze onderwerpen?
F. Ten slotte	8. We hebben besproken hoe je je hebt geprofessionaliseerd. Wat vind je daarin nog belangrijk om mee te geven?	• Wat heb je hierbij nodig vanuit Inholland? • Welke tips of adviezen heb je eventueel nog?