

Blended learning in de opleiding Social Work



Bachelorrapport SPH

Deborah Hofste	324537
Ilse Boshoven	325337
Marije Munsterhuis	323488

Academie Mens en Maatschappij
Saxion Enschede

Blended learning in de opleiding Social Work

Blended learning gebruikmakend van persuasieve technologie als onderdeel van autobiografische reflectie

Bachelor rapport Sociaal Pedagogische Hulpverlening

Deborah Hofste	324537
Ilse Boshoven	325337
Marije Munsterhuis	323488
Opleiding	Sociaal Pedagogische Hulpverlening
Leerpakket	9.2: Bachelorrapport
Toetscode	T.AMM.37555
Klas	EMM4VK
Begeleider	J. Kors
Academie	Mens en Maatschappij
Onderwijsinstelling	Saxion Enschede

Enschede, 26 mei 2016

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord	5
Samenvatting.....	6
1. Inleiding	7
1.1 Aanleiding	7
1.2 Projectkader	8
1.3 Doelstelling	8
1.3.1 Kortetermijndoelen	8
1.3.2 Langetermijndoel.....	9
1.4 Hoofdvraag	9
1.4.1 Theoretische deelvragen.....	9
1.4.2 Praktische deelvragen.....	9
1.5 Samenvatting	9
1.6 Leeswijzer	9
2. Theoretisch kader	10
2.1 Autobiografische reflectie.....	10
2.1.1 Reflectie	10
2.1.2 Kernreflectie	10
2.1.3 Autobiografische reflectie	11
2.2 Blended learning	12
2.2.1 Verschillende vormen blended learning	12
2.2.2 Blended learning in het hoger onderwijs	13
2.2.3 Blended learning in gezondheidsopleidingen	13
2.2.2 E-learning	14
2.3 Persuasieve technologie.....	15
2.3.1 Persuasieve technologie- & systemen.....	15
2.3.2 Persuasive Systems Design (PSD).....	16
2.3.3 Ethisch dilemma	20
2.3.4 Persuasieve systemen binnen een leeromgeving	20
2.4 Conclusie theoretische deelvragen.....	20
2.4.1 Conclusie autobiografische reflectie	20
2.4.2 Conclusie blended learning	21
2.4.3 Conclusie persuasieve technologie.....	21
3. Methode van onderzoek	22
3.1 Onderzoekstype en onderzoeksmethode	22
3.1.1 Onderzoeksoort.....	22
3.1.2 Onderzoekstype	22
3.2 Populatie en steekproef	22

3.2.1 Populatie	23
3.2.2 Steekproef	23
3.3 Instrumenten	24
3.4 Procedure	25
3.5 Analyse van gegevens	25
3.6 Betrouwbaarheid	26
3.7 Validiteit	26
3.7.1 Interne geldigheid	26
3.7.2 Externe geldigheid	27
3.8 Ethische overweging	27
3.9 Samenvatting	27
4. Resultaten	28
4.1 Kenmerken respondenten	28
4.2 Wensen en behoeften eerstejaars studenten Social Work	28
4.2.1 Online module	28
4.2.2 Blended learning	31
4.2.3 Persuasieve technologie	32
4.3 Wensen en behoeften studenten minor Spirit	34
4.3.1 Online module	34
4.3.2 Blended learning	36
4.3.3 Persuasieve technieken	38
4.4 Wensen en behoeften docenten drama/POW	40
4.4.1 Online module	40
4.4.2 Blended learning	41
4.4.3 Persuasieve technieken	42
4.5 Wensen en behoeften docenten minor Spirit	43
4.5.1 Online module	43
4.5.2 Blended learning	44
4.5.3 Persuasieve technieken	46
5. Conclusies	48
5.1 Conclusies praktische deelvragen	48
5.1.1 Conclusie wensen & behoeften eerstejaars studenten Social Work	48
5.1.2 Conclusie wensen & behoeften vierdejaars studenten minor Spirit	49
5.1.3 Conclusie wensen & behoeften docenten drama/POW	50
5.1.4 Conclusie wensen & behoeften docenten minor Spirit	50
5.2 Conclusie hoofdvraag	51
5.3 Aanbevelingen	53
5.4 Sterkte/zwakte analyse	55

5.5 Discussie.....	55
Literatuurlijst	57
Overzicht bijlagen	61
Bijlage 1. Persuasive Systems Design (PSD)	62
Bijlage 2. Wervingsmail respondenten	63
Bijlage 3. Vragenlijsten interviews	65
Bijlage 4. Stellingen persuasieve technieken	70
Bijlage 5. Voorbeeld labelschema	71
Bijlage 6. Kenmerken respondenten	77

VOORWOORD

Voor u ligt het bachelorrapport 'Blended learning in de opleiding Social Work'. Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van Monique Engelbertink in het kader van haar promotieonderzoek. Het uitvoeren van dit onderzoek en het schrijven van het bachelorrapport is onderdeel van het lespakket '9.2: bachelorrapport', onderdeel van de opleiding Sociaal Pedagogische Hulpverlening.

Samen met Monique Engelbertink hebben wij haar onderzoeksvraag aangepast, doelen gesteld en zijn wij gestart met het onderzoek. Tijdens dit onderzoek hebben wij intensief gecommuniceerd over de uitvoering van dit onderzoek, zodat er voor u een onderzoek ligt dat passend is bij de doelstelling van Monique Engelbertink.

Wij willen Monique Engelbertink bedanken voor de onderzoeksopdracht waaraan wij hebben mogen werken. Daarnaast willen wij haar bedanken voor haar ondersteuning tijdens het onderzoeksproces evenals haar uitgebreide feedback.

Tevens willen wij Jillis Kors, onze onderzoeksbegeleider vanuit Saxion, bedanken voor zijn intensieve begeleiding en feedback, evenals zijn ondersteuning en vertrouwen in ons als onderzoekers.

Als laatste willen wij onze ouders en partners bedanken voor de morele steun en motiverende woorden tijdens het intensieve en tijdrovende proces van onderzoeken. Mede dankzij hen zijn wij met volle moed doorgegaan.

Wij wensen u veel plezier met het lezen van dit onderzoek.

Deborah Hofste, Ilse Boshoven en Marije Munsterhuis
Enschede, 26 mei 2016

SAMENVATTING

Aan de hand van dit onderzoek is er antwoord gegeven op de hoofdvraag: *“Hoe moet blended learning, gebruikmakend van persuasieve technologie, met betrekking tot autobiografische reflectie, eruit zien voor studenten Social Work zodat zij gemotiveerd zijn om te leren?”*

Dit onderzoek heeft als doel in kaart te brengen hoe een online onderwijsmodule in de toekomst het best ingezet en vormgegeven kan worden voor tweedejaars Social Work studenten binnen het leerpakket professionele ontwikkeling (POW). Met dit onderzoek is kennis verkregen over ervaringen met blended learning, inclusief het gebruik van persuasieve technologie. Er is gekozen voor kwalitatief onderzoek, welke is uitgevoerd door middel van literatuuronderzoek en het afnemen van 27 interviews. De interviews zijn afgenomen via half gestructureerde vragenlijsten onder tien eerstejaars studenten Social Work, tien studenten van de minor Spirit, vier docenten drama/professionele ontwikkeling die lesgeven aan eerstejaars Social Work studenten en drie docenten van de minor Spirit.

Zowel onderwijs- als zorginstellingen zetten steeds vaker e-learning in voor het trainen van professionals en het onderwijzen van studenten omdat het veel voordelen biedt. De combinatie van e-learning en klassikale lessen wordt blended learning genoemd. Persuasieve technieken zijn technieken om het gedrag van een gebruiker te veranderen zonder het gebruik van drang of dwang. Deze technieken kunnen binnen blended learning worden toegepast om de gebruiker te stimuleren en/of te motiveren tot het volgen van een online module.

Uit de resultaten blijkt dat het inzetten van internet binnen het onderwijs door zowel studenten als docenten als prettig wordt ervaren. Daarbij vinden beiden het belangrijk dat er goede integratie plaatsvindt tussen klassikale lessen en een online module. Docenten drama/professionele ontwikkeling ervaren het integreren van de opdrachten als lastig omdat er geen deadlines aan de opdrachten verbonden zijn. Eerstejaars studenten geven aan het motiverend te vinden wanneer de opdrachten deadlines zouden hebben. Docenten van de minor Spirit ervaren dit in mindere mate omdat de studenten de minor zelf hebben gekozen en hierdoor gemotiveerder zijn om de opdrachten te maken. De literatuur schrijft alle persuasieve technieken als motiverend aan, echter blijkt uit de resultaten dat studenten deze technieken niet altijd als motiverend ervaren en soms zelfs demotiverend vinden.

De aanbevelingen richten zich op het inzetten van bepaalde persuasieve technieken en raden een aantal technieken af. Studenten vinden de technieken *zelfmonitoring*, *suggesties*, *tunneling* en *toepassen op* het meest motiverend in een online module. Echter vinden zij de technieken *sociale vergelijking*, *normatieve beïnvloeding* en *prijzen van/belonen* niet motiverend en soms zelfs demotiverend. Daarnaast moet het doel van de module voor de studenten helder zijn en moeten zij een duidelijke uitleg krijgen over de online module. Tot slot is een goede integratie tussen klassikale lessen en een online module essentieel, oftewel het adequaat toepassen van de principes van ‘blended learning’.

De mate en wijze waarop eerstejaars studenten en studenten van de minor Spirit gemotiveerd willen worden, wijken af. Waar studenten van de minor Spirit een hoge intrinsieke motivatie ervaren, hebben eerstejaars studenten behoefte aan extrinsieke motivatie door bijvoorbeeld de docent of via digitale herinneringen. Om aan te sluiten bij de wensen en behoeften van tweedejaars studenten, waar de online module in de toekomst ingezet zal worden, zal vervolgonderzoek noodzakelijk zijn.

1. INLEIDING

In dit hoofdstuk is de aanleiding van dit onderzoek te lezen. Vervolgens worden het projectkader en de doelstellingen beschreven. Daarna komen de deelvragen aan bod, gevolgd door de hoofdvraag. Tot slot is er een leeswijzer te vinden en een korte samenvatting van dit inleidende hoofdstuk.

1.1 AANLEIDING

E-learning is een begrip dat midden jaren '90 is ontstaan, dankzij de ontwikkeling van het wereldwijde web. Het concept e-learning omvat het gebruikmaken van informatie- en communicatietechnologie, voornamelijk via internet, ten behoeve van het opdoen en het vergroten van kennis. Het overbrengen van deze kennis kan synchroon (kennis wordt overgebracht en gelijktijdig beluisterd/bekeken) of asynchroon verlopen (kennis wordt op een ander moment overgebracht dan dat dit wordt beluisterd/bekeken) (Garrison, 2011).

E-learning wordt wereldwijd gebruikt in het hoger onderwijs als toevoeging op het traditionele klassikaal leren. Een combinatie van leren door regulier contactonderwijs (face-to-face) en e-learning wordt blended learning genoemd. Bij blended learning werken de componenten van e-learning en de componenten van face-to-face contact geïntegreerd samen aan één vak/cursus. Het gebruik van blended learning kan per vak verschillen; van een volledige online cursus tot primair face-to-face contact met als aanvulling online opdrachten (Dankbaar, 2009; Garrison, 2011; Lam, 2014; Kiviniemi, 2014).

Onderwijsinstellingen zetten steeds vaker e-learning in voor het trainen van studenten en bij de nascholing van professionals, omdat het een aantal belangrijke potentiële voordelen heeft. Zo stelt het de gebruiker in staat om zelf beslissingen te maken over waar en wanneer er geleerd wordt. Docenten en studenten kunnen op afstand met elkaar communiceren, onafhankelijk van tijd (asynchroon) en plaats. Bovendien is het voor grote groepen beschikbaar en eenvoudig up-to-date te houden (Zhang & Nunamaker, 2003). Onder andere medische opleidingen hebben baat bij e-learning. *“In de medische opleidingen, waar werkplekleren dominant is en klassikale trainingen vaak te weinig flexibel zijn, is e-learning een krachtig medium waarmee de efficiëntie van opleiden sterk kan worden vergroot”* (Dankbaar, 2009, p. 220). Opleiden en leren in de zorg moet efficiënter, e-learning biedt hier de uitkomst.

Naast onderwijsinstellingen maken ook zorginstellingen steeds meer gebruik van e-learning; ruim zestig procent (Skipr, 2010). Om studenten van zorggerelateerde opleidingen beter voor te bereiden op de arbeidsmarkt, is het belangrijk dat zij tijdens hun opleiding online leren werken. Uit meerdere onderzoeken is gebleken dat blended learning voor professionals in de gezondheidszorg aantrekkelijk kan zijn, omdat de afhankelijkheid van tijd en plaats wordt opgeheven. Dit is positief voor mensen die hun carrière lang moeten leren om up-to-date te blijven. Daarnaast is gebleken dat blended learning cursussen, die op een correcte wijze geïmplementeerd zijn, een sterk potentieel hebben om de leerresultaten van studenten in de gezondheidszorg te verbeteren (De Jong, Savin-Baden, Cunningham & Verstegen, 2014; Kiviniemi, 2014). Uit het bovenstaande kan geconcludeerd worden dat e-learning een snelle ontwikkeling heeft doorgemaakt en op steeds meer plekken wordt ingezet.

Technologie die kan worden toegepast bij het ontwerpen van e-learning modules is persuasieve technologie. Interactieve informatie technologie die wordt ontworpen en ingezet om de houding of het gedrag van de gebruiker te versterken, te veranderen of te vormen zonder dwang of misleiding wordt persuasieve technologie genoemd (Oinas-Kukkonen & Harjumaa, 2009). Persuasieve technieken worden reeds gebruikt binnen e-learning en e-health. E-health is het gebruik maken van informatie- en communicatietechnologie (ICT) met als doel de gezondheid en de gezondheidszorg te verbeteren (Vermeulen, 2013). Binnen e-health wordt persuasieve technologie onder andere gebruikt om modules aan te passen aan de gebruiker en de module op deze manier aantrekkelijker, nuttiger en toegankelijker te maken voor een bepaald gebruikersprofiel (Van Gemert-Pijnen, Kelders, Nijland, Van

Velzen & Wentzel, 2011). Een voorbeeld van een persuasief systeem binnen e-health is een stoppen-met-roken applicatie, waarbij de gebruiker gestimuleerd wordt te stoppen met roken door te laten zien hoeveel geld hij of zij al bespaard heeft, hoe lang hij of zij al gestopt is en in de mate waarin zijn gezondheid verbeterd is door niet te roken.

Volgens Engelbertink (2014) hebben docenten binnen de Academie Mens en Maatschappij (AMM) veel te maken met studenten die moeite hebben met het maken van wekelijkse voorbereidingsopdrachten, waardoor hun leerervaring bij het volgen van de verdere colleges daalt. Zoals eerder beschreven, kan persuasieve technologie binnen e-learning gebruikt worden om de houding en/of het gedrag van de gebruiker te veranderen of te vormen. Persuasieve technologie kan de student stimuleren om wekelijks opdrachten bij te houden door het automatisch sturen van herinneringen. Daarnaast kan de student gestimuleerd worden in zijn leerproces via digitale inhoudelijke beloningen of externe prikkels als applaus. AMM wil persuasieve technologie inzetten in combinatie met blended learning om het reflectieproces en de motivatie van studenten te bevorderen.

Reflecteren wordt binnen AMM als een belangrijk aspect gezien voor de sociaal werker die in direct contact staat met mensen. De kwaliteit van reflectie en reflectieprocessen onder de studenten van Saxion kan verbetering gebruiken (Engelbertink, 2014). Studenten lijken hun professionele identiteit vaak niet helder te hebben, wat echter wel van belang is wanneer zij in de praktijk gaan werken in het derde jaar (Mittendorff, Van der Donk & Gellevij, 2012). Volgens Kinkhorst (in Luken, 2011) ervaren steeds meer studenten daarnaast ook 'reflectiemoeheid' of 'reflectiedwang'. Om deze redenen is het van belang dat studenten voor hun derde leerjaar op een juiste manier ingaan op het ontwikkelen van hun professionele identiteit en het verbeteren van reflectieprocessen. Door middel van het gebruik van blended learning in combinatie met persuasieve technologie wil AMM studenten Social Work gaan stimuleren wekelijks voorbereidingsopdrachten te maken en motiveren om te leren, reflecteren en werken aan hun professionele identiteit.

1.2 PROJECTKADER

Dit onderzoek zal zich richten op het inrichten van een blended learning module met behulp van persuasieve technologie voor Social Work studenten. Er zal onder eerstejaars Social Work studenten, studenten van de minor Spirit en docenten van deze twee groepen, die een pilot hebben gevolgd, gevraagd worden hoe zij de blended learning module met persuasieve technologie ervoeren en of zij het motiverend vonden. De eerstejaars studenten hebben een pilot gevolgd voor het vak drama. De studenten van de minor Spirit hebben de pilot 'Uit je verhaal' gevolgd, waarbij zij in een online module hun autobiografie hebben uitgewerkt. De uitkomsten van deze interviews bieden inzicht over hoe blended learning en persuasieve technologie het beste ingezet kunnen worden voor Social Work studenten, zodat zij gemotiveerd zijn om te leren. Aan de hand hiervan zullen aanbevelingen gedaan worden aan de opdrachtgever.

1.3 DOELSTELLING

In deze paragraaf wordt beschreven waar het onderzoek op gericht is en wat de korte- en langetermijndoelen zijn van dit onderzoek. De kortetermijndoelen hebben betrekking op dit onderzoek en het langetermijndoel is van belang voor verder onderzoek van de opdrachtgever.

1.3.1 KORTETERMIJNDOELEN

- Evalueren van het gebruik van blended learning en persuasieve technieken in een online leeromgeving bij docenten en studenten van de opleiding Social Work en de minor Spirit.
- Formuleren van ontwerpcriteria waar de blended learning module 'Uit je verhaal' gebruikmakend van persuasieve technieken aan moet voldoen voor tweedejaars Social Work studenten van Academie Mens en Maatschappij, Saxion.

1.3.2 LANGETERMIJNDOEL

- Een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van een blended learning module met behulp van persuasieve technologie, waarmee de motivatie en het leereffect, gericht op versterking van de professionele identiteit, wordt geoptimaliseerd voor tweedejaars Social Work studenten.

1.4 HOOFDVRAAG

De hoofdvraag voor dit onderzoek luidt: “*Hoe moet blended learning, gebruikmakend van persuasieve technologie, met betrekking tot autobiografische reflectie, eruit zien voor studenten Social Work zodat zij gemotiveerd zijn om te leren?*” In de volgende twee paragrafen zijn de deelvragen voor dit onderzoek weergegeven.

1.4.1 THEORETISCHE DEELVRAGEN

1. Wat zegt de literatuur over autobiografische reflectie?
2. Wat is blended learning en hoe kan blended learning worden toegepast binnen het hbo-onderwijs?
3. Wat is persuasieve technologie en wat is er bekend over de toepassing van persuasieve technologie binnen een leeromgeving?

1.4.2 PRAKTISCHE DEELVRAGEN

1. Wat zijn de wensen en behoeften van eerstejaars Social Work studenten rondom de inzet van blended learning en persuasieve technologie, zodat zij gemotiveerd zijn in hun leerproces?
2. Wat zijn de wensen en behoeften van studenten minor Spirit met betrekking tot blended learning in de module ‘Uit je verhaal’ en het gebruik van persuasieve technologie zodat zij gemotiveerd zijn in hun leerproces?
3. Wat zijn de wensen en behoeften van docenten drama/professionele ontwikkeling eerste jaar rondom het gebruik van blended learning en de inzet van persuasieve technologie?
4. Wat zijn de wensen en behoeften van docenten van de minor Spirit met betrekking tot de blended learning module ‘Uit je verhaal’ en de inzet van persuasieve technologie?

1.5 SAMENVATTING

Volgens Kinkhorst (in Luken, 2011) ervaren steeds meer studenten ‘reflectiemoeheid’ of ‘reflectiedwang’. Om deze reden is het van belang dat studenten voor hun tweede leerjaar op een juiste manier ingaan op het ontwikkelen van hun professionele identiteit en het verbeteren van reflectieprocessen. Middels het gebruik van blended learning in combinatie met persuasieve technologie wil AMM Social Work studenten van Saxion gaan stimuleren wekelijks voorbereidingsopdrachten te maken en motiveren om te leren, reflecteren en werken aan hun professionele identiteit. In het onderzoek wordt onder eerstejaars studenten en docenten en minor Spirit studenten en docenten gekeken wat de wensen en behoeften zijn.

1.6 LEESWIJZER

Hoofdstuk twee van dit bachelorrapport staat in het teken van het theoretisch kader. In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de theoretische deelvragen aan de hand van relevante theorie. In hoofdstuk 3 wordt de methode van het onderzoek en de keuze van de populatie en de steekproef verantwoord. Vervolgens wordt in hoofdstuk 4 antwoord gegeven op de praktische deelvragen. Tot slot komen in hoofdstuk 5 de conclusies van de praktische deelvragen en de hoofdvraag aan bod. Tevens bevat dit hoofdstuk een sterkte/zwakte analyse en een discussie. Om de leesbaarheid van dit verslag te waarborgen, wordt er gesproken over *hem*. Dit kan geïnterpreteerd worden als uitspraken over zowel mannen als vrouwen.

2. THEORETISCH KADER

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de deelvraag: “Wat zegt de literatuur over autobiografische reflectie?” Vervolgens wordt ingegaan op de deelvraag: “Wat is blended learning en hoe kan blended learning worden toegepast binnen het hbo-onderwijs?” Tevens wordt er antwoord gegeven op de deelvraag: “Wat is persuasieve technologie en wat is er bekend over de toepassing van persuasieve technologie binnen een leeromgeving?” De laatste paragraaf van dit hoofdstuk bevat de conclusies van deze deelvragen.

2.1 AUTOBIOGRAFISCHE REFLECTIE

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de 1^e deelvraag: “Wat zegt de literatuur over autobiografische reflectie?” Om antwoord te geven op deze deelvraag zal er ingegaan worden op de begrippen reflectie, kernreflectie en autobiografische reflectie. Vervolgens wordt toegelicht hoe autobiografisch reflecteren binnen de opleiding Social Work wordt ingezet.

2.1.1 REFLECTIE

Reflectie is terugkijken op praktijkervaringen en handelen, met als doel meer regie te krijgen op het eigen handelen en dit te ontwikkelen door het verkregen inzicht (Kinkhorst, 2010). Door te reflecteren leert men handelen in situaties die nog komen. Reflecteren kan op zowel positieve ervaringen als op negatieve ervaringen. Bij het reflecteren op positieve ervaringen kan het helpen bewust te kijken naar wat er precies goed ging en welke handelingen de volgende keer hetzelfde zou kunnen zijn. Daarnaast worden positieve ervaringen door reflectie beter onthouden, dit kan helpen bij het creëren van een positief zelfbeeld en het ontwikkelen van de professionele identiteit.

Reflecteren op negatieve ervaringen kan helpen de situatie te relativiseren. Men denkt in dit geval na over wat er niet goed ging, wat de volgende keer anders kan en over de eventuele achterliggende redenen van het handelen. Dit kan inzichten geven en een goed beeld schetsen over de gewenste situatie in de toekomst. Reflecteren kan dus worden gezien als een vorm van leren (Groen, 2015), om deze reden is een lerende houding hierbij van groot belang. Groen (2015) vult Kinkhorst (2010) aan door het concept voelen toe te voegen. Er wordt stil gestaan bij het voelen; men denkt na over hoe de situatie voelde en welk effect dat op zichzelf had. Het reflecteren in het onderwijs bevat ook een kanttekening. Luken (2010) beschrijft de reflectiedwang die studenten kunnen ervaren. Volgens Luken (2010) worden studenten vanaf de eerste dag van hun studie op verschillende manieren verplicht tot reflecteren, met als gevolg dat de kans bestaat dat de student reflectie moe wordt en zijn reflectie niet serieus neemt. Door dit gevoel van reflectiedwang kan de kwaliteit van reflecties van studenten afnemen.

2.1.2 KERNREFLECTIE

Mittendorff, Van der Donk & Gellevis (2012) benoemen de niveaus van reflectie zoals Bateson deze beschrijft. Bateson deelt reflectie in aan de hand van zes niveaus: omgeving, gedrag, vaardigheden, waarden en normen, identiteit en zingeving. Deze niveaus van reflectie zouden helpen om de onderwerpen van reflectie (“Wie ben ik?”, “Waarom doe ik bepaalde dingen?” en “Wat is voor mij belangrijk?”) in kaart te brengen. Korthagen en Vasalos (2005) hebben een eigen visie op het reflecteren hetgeen zij kernreflectie noemen. Zij zijn van mening dat een harmonie tussen deze lagen van cruciaal belang is om een innerlijke ‘flow’ te bereiken. Dit is alleen mogelijk wanneer alle lagen met elkaar in contact staan. Zij geven dit weer aan de hand van het zogenaamde ui-model. Dit model bevat dezelfde niveaus zoals Bateson (in Mittendorff et al., 2012) deze beschrijft. In het ui model is ‘zingeving’ de kern van de ui en ‘omgeving’ de buitenste ring van de ui. Bij het richten op de twee binnenste lagen (identiteit en zingeving) noemen zij reflecteren ook wel, zoals eerder benoemd, kernreflectie.

De harmonie tussen de verschillende lagen begint volgens Korthagen en Vasalos (2005) bij de twee binnenste lagen. Naast het ingaan op denken, voelen en handelen, zoals bij de originele vorm van reflectie, wordt er ook ingegaan op overtuigingen of onderliggende waarden die oorzaak kunnen zijn van het handelen. Kernreflectie richt zich op positieve zaken en het inzetten van persoonlijke kracht. Korthagen (in Groen, 2015) wil benadrukken dat het reflecteren op de diepere niveaus niet hoeft te betekenen dat problematiek geanalyseerd moet worden door te graven in het verleden. Door kernreflectie komt naar voren wat de drijfveer, motieven en ambities van een persoon zijn.

2.1.3 AUTOBIOGRAFISCHE REFLECTIE

In tegenstelling tot kernreflectie wordt er bij autobiografische reflectie verwacht dat men terugkijkt naar het verleden. Bij autobiografische reflectie wordt er vooral ingegaan op de twee niveaus van Korthagen en Vasalos (2005): zingeving en identiteit. In het autobiografisch geheugen worden herinneringen van levenservaringen opgeslagen. Bohlmeijer en Westerhof (2012) beschrijven het autobiografisch geheugen als een huis met drie kamers. In de eerste kamer liggen ansichtkaarten met specifieke herinneringen, deze herinneringen zijn herinneringen aan eenmalige gebeurtenissen. De tweede kamer bevat algemene gebeurtenissen, deze herinneringen gaan over een gebeurtenis die vaker voorkomt zoals een feestdag. De derde kamer bevat herinneringen aan periodes in het leven. Deze drie kamers zijn met elkaar verbonden. Bij het zoeken naar specifieke herinneringen aan gebeurtenissen, die in de eerste kamer liggen, gaat men eerst naar de kamer met periodes. Vervolgens komt men in de kamer met specifieke gebeurtenissen en door deze twee kamers is men in staat de specifieke ansichtkaart te vinden die bij de herinnering hoort.

Voor het beschrijven van het autobiografisch geheugen wordt het model van Conway & Pleydell (2000) het vaakst gebruikt, het Self-Memory System. Daarin wordt het lange-, en kortetermijngeheugen in het autobiografisch geheugen beschreven, zij noemen dit het 'langetermijn zelf' en het 'werkende zelf'. In het werkende zelf liggen de kortetermijndoelen opgeslagen die iemand op dat moment heeft. Het langetermijn zelf delen zij op in het conceptuele zelf en de autobiografische kennisbasis. Het conceptuele zelf draait om het beeld dat een persoon van zichzelf heeft, met dit geheugen denkt men na over wie hij is, wie hij was en wie hij wil zijn in de toekomst. De autobiografische kennisbasis omvat alle herinneringen die een persoon heeft. Autobiografisch reflecteren gaat in op het conceptuele zelf, waarbij de autobiografische kennisbasis een opstap kan zijn naar bewustwording (Janssen, 2014). Bohlmeijer en Westerhof (2012) beamen dit, zij beweren dat, om uit te komen bij het conceptuele zelf, men langs het werkende zelf en de autobiografische kennisbasis moet nagaan wat van betekenis was.

Janssen (2014) beschrijft drie functies van het autobiografisch geheugen: een gedrag regulerende functie, sociale functie en zelffunctie. De gedrag regulerende rol van het autobiografisch geheugen stelt mensen in staat ervaringen uit het verleden te evalueren, om acties voor de toekomst voor te bereiden en hier mee om te leren gaan. Deze functie speelt een belangrijke rol bij het autobiografisch reflecteren. De sociale functie gaat in op het inzetten van herinneringen uit het verleden om sociale relaties te behouden. Dit is een functie waar niet op ingegaan wordt bij het autobiografisch reflecteren. Middels de zelffunctie werkt men aan het ontwikkelen van een positief zelfbeeld, één van de doelen van autobiografisch reflecteren. Hierbij wordt gebruik gemaakt van herinneringen aan gebeurtenissen uit het verleden waarmee men werkt aan zijn persoonlijke en professionele identiteit (Conway & Pleydell, 2000; Janssen, 2014). Door na te denken over levenservaringen kan men overdenken wie hij toen was, wie hij nu is en wie hij wil zijn in de toekomst. Dit geldt voor zowel persoonlijke identiteit als professionele identiteit. Tevens kan men leren anders kijken naar moeilijke gebeurtenissen, herinneringen herontdekken en leren levensvragen te herkennen. Daarnaast kan men inzicht krijgen in de redenen waarom men handelt zoals met handelt. Sommige gebeurtenissen hebben hier (bewust of onbewust) invloed op gehad (Van der Heide & Koetsenruijter, 2001). Al deze punten kunnen helpen bij het ontwikkelen van een visie op de loopbaan, het vinden van doelen in deze loopbaan en het bevorderen van de persoonlijke groei en professionele identiteit.

In de opleiding Social Work is reflecteren van belang omdat de student werkt aan de volgende doelen zoals Geenen (2010) deze beschrijft: kennis construeren, ontwikkelen van een adequate houding, ontwikkelen van vaardigheden en het vergroten van zelfkennis. Drie punten die van belang zijn bij het ontwikkelen tot een beroepsprofessional. Het laatste punt, zelfkennis vergroten, is het punt waar bij autobiografisch reflecteren de nadruk ligt.

2.2 BLENDED LEARNING

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de eerste deelvraag “*Wat is blended learning en hoe kan blended learning worden toegepast binnen het hbo-onderwijs?*” Om antwoord te geven op deze deelvraag wordt er ingegaan op de begrippen e-learning en blended learning. E-learning en blended learning zijn diffuse concepten, waarbij meerdere definities zijn omschreven. Om duidelijk te krijgen waar het in dit onderzoek over gaat is, worden deze begrippen in deze paragraaf gedefinieerd.

2.2.1 VERSCHILLENDE VORMEN BLENDED LEARNING

Blended learning is de laatste jaren een populair begrip geworden. Het complexe aan dit begrip is dat het veel verschillende interpretaties kent. De term blended learning wordt vaak geassocieerd met het gebruik van online media, waarbij gelijktijdig wordt vastgehouden aan klassikaal face-to-face leren (Wai & Seng, 2013). Graham (2005) vindt dat blended learning een combinatie zou moeten zijn tussen face-to-face lessen waarbij er iemand is die de leiding neemt en de mogelijkheid om online te kunnen leren in het tempo van de student zelf. Driscoll (in Kerres & De Witt, 2003)) stelt de volgende definities vast van blended learning: 1) het combineren van verschillende internet technologieën, 2) het combineren van verschillende pedagogische benaderingen, 3) het combineren van diverse instructievormen via technologie en 4) het combineren van instructies via technologie met het uitvoeren van echte taken met als doel om het leren te verbeteren. Driscoll (in Kerres & De Witt, 2003) vindt dat blended learning een strategie is om e-learning op gang te brengen in verschillende organisaties. De definities van Wai & Seng (2003), Graham (2005) en Driscoll (in Kerres & De Witt, 2003) vullen elkaar aan en laten tegelijkertijd zien dat er niet één definitie is van het begrip. In dit onderzoek wordt blended learning gedefinieerd als een combinatie van e-learning en klassikale lessen. Daarbij vindt e-learning voorafgaand of na de les plaats en worden klassikale lessen op een dusdanige manier door de docent ingericht, zodat er afstemming is tussen online- en face-to-face leren. Binnen e-learning worden diverse vormen van instructies aangeboden en wordt er gewerkt met diverse internet technologieën.

Singh (2003) beschrijft verschillende aspecten die binnen een online module toegepast kunnen worden. Allereerst bestaat blended learning uit een combinatie van online en offline leren. Online leren betekent leren via het internet of intranet. Met offline leren wordt het klassikaal leren bedoeld. Daarnaast combineert een blended learning module het individueel leren met het gezamenlijk leren. Individueel leren is het op eigen tempo leren op een zelf gekozen tijdstip. Met het gezamenlijk leren wordt bedoeld dat de verschillende gebruikers de kennis met elkaar delen en dieper ingaan op het onderwerp. Tevens kan er onderscheid gemaakt worden tussen gestructureerde en ongestructureerde blended learning. Een gestructureerde vorm van blended learning heeft een georganiseerde inhoud in een bepaalde volgorde, zoals de hoofdstukken in een boek. De meeste leermomenten vinden echter plaats in een ongestructureerde vorm, bijvoorbeeld tijdens gesprekken in de gang of via een e-mail. De ontwerpers van een blended learning module kunnen proberen om de ongestructureerde leermomenten in te voegen in de online leeromgeving, om de gebruikers te ondersteunen om samen te werken.

Volgens Singh (2003) heeft het toepassen van blended learning verschillende voordelen. Zo heeft het bijvoorbeeld een veel breder bereik dan een klassikale les. Bij een klassikale les kunnen alleen mensen meedoen die op dat specifieke moment en locatie aanwezig kunnen zijn. Dit geldt niet voor het online leren, dit kan op elk gewenst moment en tijdstip gedaan worden. Wanneer er een

combinatie is van online- en klassikaal leren, kan er bespaard worden op kosten en tijd. Een module die uitsluitend gebaseerd is op het online, eigen tempo en het online leren is volgens Singh (2003) te duur om te produceren. Het combineren van het online leren en bijeenkomsten waarin de gebruikers gecoacht worden, zijn effectiever dan wanneer er alleen maar gebruik gemaakt wordt van klassikale lessen. De gebruikers kunnen zich voorbereiden aan de hand van de online leeromgeving en de klassikale bijeenkomst kunnen benut worden als toepassing van deze kennis.

2.2.2 BLENDED LEARNING IN HET HOGER ONDERWIJS

Bernard, Borokshovski, Schmid, Tamim en Abrami (2014) hebben in een meta-analyse, dus aan de hand van meerdere studies over blended learning in vergelijking met klassikale instructies, uitspraken gedaan over de effectiviteit van blended learning in het hoger onderwijs. Uit dit onderzoek is gebleken dat blended learning het uitsluitend klassikaal leren overtreft in effectiviteit. Daarnaast blijkt dat de aanwezigheid van een of meer bijeenkomsten waarin interactie plaatsvindt, ervoor zorgt dat de prestaties van de leerlingen wordt verhoogd. Wanneer het online leren succesvol geïntegreerd is, wordt de student meer gefaciliteerd in het behalen van de doelen van het onderwijs dan wanneer er alleen klassikale lessen plaatsvinden (Bernard et al., 2014).

Uit het onderzoek van Bernard et al. (2014) is gebleken dat oefenen tijdens klassikale bijeenkomsten belangrijk is voor studenten die werken met een online leeromgeving, omdat de studenten veel werken buiten de aanwezigheid en invloeden van een leraar. Tijdens de bijeenkomsten worden de studenten gecoacht en wordt verdieping geboden op de online opdrachten. Volgens Bernard et al. (2014) is motivatie de sleutel tot het succesvol leren in blended learning omgevingen. In dit onderzoek zal geprobeerd worden om de motivatie te verhogen middels het inzetten van persuasieve technologie. Hierover wordt meer verteld in paragraaf 2.3: Persuasieve technologie.

2.2.3 BLENDED LEARNING IN GEZONDHEIDSOPLEIDINGEN

Correct geïmplementeerde blended learning modules kunnen een belangrijk aandeel hebben in het versterken van de resultaten van studenten in gezondheidsopleidingen (Kiviniemi, 2014). De laatste vijftien jaar groeit het aanbod van online modules en cursussen in de gezondheidswetenschappen. Zo hebben ook hogescholen en universiteiten steeds meer online modules en cursussen opgenomen in gezondheidsopleidingen. Deze cursussen variëren van volledige online cursussen tot cursussen die voor het grootste gedeelte klassikaal zijn en een klein stukje van de cursus online aanbieden (Kiviniemi, 2014). Naar aanleiding hiervan heeft Kiviniemi (2014) onderzoek gedaan naar de effecten van een blended learning module op studenten die in hun afstudeerfase zitten van een gezondheidsopleiding. Uit dit onderzoek is gebleken dat studenten positief zijn over blended learning modules. Zij geven de voorkeur aan blended learning boven het standaard klassikale leren.

De Jong et al. (2014) hebben onderzoek gedaan naar blended learning in gezondheidsopleidingen aan de hand van drie casestudies. Alle drie de studies laten de noodzaak zien van een zorgvuldige selectie van middelen, planning, voorbereiding en de ondersteuning. Naast overeenkomsten, verschillen de drie studies ook van elkaar. Er is geen standaard model voor blended learning, de optimale mix van de leeractiviteiten in een blended learning omgeving hangt af van de inhoud, de leerdoelen en de mogelijkheden die de instelling biedt voor het online leren. Daarnaast kan het oplossen van problemen die het klassikaal onderwijs met zich mee brengt, zoals een lange reistijd, een rol spelen om blended learning in te zetten (De Jong et al., 2014). De resultaten laten zien dat er geen kwaliteitsverlies is op leerprestaties. De online discussies en de online colleges waren gelijk aan de klassikale lessen en effectiever voor de studenten, omdat zij op het eigen tempo konden leren en zelf veel keuzevrijheid hadden. In een ander voorbeeld waren aanpassingsvermogen en het oefenen in virtuele praktijksituaties een doel om blended learning in te zetten. De resultaten laten zien dat de studenten kunnen worden betrokken in opdrachten in een meeslepende en virtuele wereld. Hieruit is gebleken dat er in een online leeromgeving veel details en informatie toegevoegd kunnen worden, waardoor dit de traditionele klassikale lessen overtreft (De Jong et al. 2014). In het artikel van Ugur,

Akkoyunlu en Kurbanoglu (2009) komen verschillende meningen van studenten op blended learning modules en de implementatie hiervan aan bod. Uit dit onderzoek bleek dat studenten een positieve mening hebben op blended learning modules en de implementatie daarvan. Studenten zeiden bijvoorbeeld:

“Dit is de meest effectieve en makkelijkste les om te begrijpen van de hele opleiding tot zover. Wij hadden de mogelijkheid om deel te nemen aan discussies in het online forum. Ik had de kans om mijn mening te uitten” (Ugur et al., 2009, p. 15).

“Als ik mij voorbereid voor de les, door het lezen van de onderwerpen die behandeld worden, kan ik de klassikale les veel makkelijker begrijpen. Hierdoor onthoud ik veel beter wat er in de les is besproken. Ik kom geen moeilijkheden meer tegen zoals ik dat eerder wel had” (Ugur et al., 2009, p. 15).

“Discussies die gehouden worden in de klas zijn nuttig en maken het makkelijker voor ons als studenten om de les te begrijpen. Wanneer de les aan ons is gepresenteerd in de online leeromgeving, zijn wij tijdens de klassikale lessen meer in staat om een verbinding te maken tussen de onderwerpen en om te kijken in een breder perspectief” (Ugur et al., 2009, p. 15).

Uit diverse onderzoeken naar blended learning in het hoger onderwijs (Bernard et al., 2014; Kivienimi, 2014; De Jong et al., 2014 & Ugur et al., 2009) kan geconcludeerd worden dat er tevredenheid is over de toevoeging van blended learning modules in het hoger onderwijs. Daarnaast stellen De Jong et al. (2014) dat blended learning een belangrijk middel is voor de toekomst. Nieuwe kennis en vaardigheden kunnen geleerd worden op een efficiënte manier en snel overgebracht worden.

2.2.2 E-LEARNING

In dit onderzoek wordt de term e-learning gebruikt als elke vorm van leren waarbij de inhoud van instructies via het internet geleverd wordt. E-learning kan onderverdeeld worden in synchroon en asynchroon. Synchrone e-learning vraagt gelijktijdige deelname van alle deelnemers en de instructeur vanuit de verschillende locaties. Bij deze vorm van leren vindt er telkens tweezijdige communicatie onder de deelnemers plaats. Het kan gezien worden als gepland leren met een groep deelnemers en een instructeur. Asynchrone e-learning vereist geen gelijktijdige deelname van de deelnemers en de instructeur. Het is een leermoment dat niet 'live' gegeven wordt. Deelnemers kunnen op elk gewenst moment leren en dit geeft de deelnemers meer controle over het leerproces en de inhoud. Synchrone e-learning, waarbij de interactie tussen de deelnemers en de leraar gelijktijdig plaatsvindt, geeft de deelnemer meer dan bij asynchrone e-learning het gevoel alsof ze deel uitmaken van een groep. Toch is de meerderheid van de e-learning systemen gebaseerd op de asynchrone manier van werken, omdat dit makkelijker te ontwikkelen is en minder duur dan de synchrone manier (Zhang & Nunamaker, 2003).

DE VOORDELEN VAN E-LEARNING

Zhang & Nunamaker (2003) omschrijven een aantal voordelen van e-learning. E-learning kan op elk gewenst tijdstip en op elke locatie gebruikt worden en daarnaast is het online leren geld en tijd besparend, omdat de instructeurs de theorie niet klassikaal hoeven uit te leggen. Kosten en tijd worden bespaard; het loon van de instructeur wordt bespaard, net als de reiskosten en reistijd van de instructeur en de studenten. Vervolgens noemen Zhang & Nunamaker (2003) het voordeel dat het online leren op het eigen tempo gedaan kan worden. Daarbij kan de gebruiker thema's uitkiezen die op dat moment interessant en functioneel zijn voor het leerproces. Dit betekent dat de gebruiker efficiënter te werk kan gaan dan wanneer hij les krijgt van een instructeur die alle thema's behandelt. Tijdens het online leren komen de individuele gebruikers virtueel samen in een leeromgeving met andere gebruikers en instructeurs.

De online leeromgeving moedigt de gebruikers aan om vragen te stellen die zij mogelijk in een klassikale les niet gesteld zouden hebben. De gebruikers kunnen in de online leeromgeving hun eigen mening geven zonder rem en makkelijker hun verschillende ideeën met elkaar delen. In de online leeromgeving ontvangen de gebruikers hulp door middel van de online instructies van de instructeurs. Op deze manier zijn er meer mogelijkheden voor communicatie tussen de gebruiker en de instructeur dan tijdens een klassikale les. Tot slot kunnen de gebruikers onbeperkt gebruik maken van het online materiaal en zij kunnen hier 24 uur per dag een beroep op doen. Zij kunnen een filmpje zo vaak mogelijk terug kijken als zij willen. De online leeromgeving verliest nooit zijn geduld en het materiaal houdt zijn hoge kwaliteit (Zangh & Nunamaker, 2003).

2.3 PERSUASIEVE TECHNOLOGIE

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de vraag: “*Wat is persuasieve technologie en wat is er bekend over de toepassing van persuasieve technologie binnen een leeromgeving?*” Er wordt ingegaan op het begrip *persuasion*, persuasieve technologie en persuasieve systemen. Aan de hand van het ‘Persuasive Systems Design’ model (Oinas-Kukkonen & Harjumaa, 2009) worden verschillende principes toegelicht die kunnen worden toegepast binnen persuasieve systemen. Tevens wordt er aan de hand van diverse persuasieve principes voorbeelden gegeven binnen leeromgevingen.

2.3.1 PERSUASIEVE TECHNOLOGIE- & SYSTEMEN

Om het begrip persuasieve technologie te verduidelijken, is het van belang eerst het begrip *persuasief* uit te leggen. *Persuasief* is afgeleid van het Engelse woord *persuasion*, wat letterlijk vertaald overreding betekent. Fogg (2003) definieert het begrip *persuasion* als de poging om gedrag en/of houdingen te veranderen. Hierbij is het van belang dat er geen drang of dwang wordt gebruikt. Bij persuasieve systemen, systemen waarbij persuasieve technologie wordt ingezet, wordt moderne technologie ingezet om het gedrag en de houding van de gebruikers te veranderen, zonder het gebruik van drang of dwang (Oinas-Kukkonen & Harjumaa, 2009). De gebruiker ontvangt in het informatie- en/of communicatiesysteem feedback op zijn (positieve) gedrag en/of nalatigheid en wordt zo gemotiveerd richting het gewenste gedrag (Spahn, 2011). Bij persuasieve technologie gaat het om de veranderingen in gedrag en/of houding waarvan het is voorgenomen deze te veranderen. Onvoorziene veranderingen van het gedrag die zijn veroorzaakt door persuasieve technologie, maar die niet waren voorgenomen, horen er dus niet bij (Fogg, 2003).

Persuasieve technologie wordt veelvuldig toegepast en komt regelmatig terug in e-health. Er zijn positieve resultaten geboekt bij online middelen op het gebied van gezondheidszorg, onder andere bij het onder controle krijgen van drink- of rookgedrag of bij angst en depressie. Andere gebieden waar persuasieve technologie wordt toegepast is sport en milieu. Voorbeelden zijn software die zich richt op sporten en een fit leven en software die milieubewuster leven stimuleert (Oinas-Kukkonen, 2012). Niet alleen de zorgsector, maar ook de commerciële sector maakt gebruik van persuasieve technologie. Er wordt onder andere gebruik gemaakt van persuasieve design principes op commerciële websites als eBay. eBay laat kopers en verkopers elkaar van feedback voorzien en toont deze bij de verschillende producten. Daarnaast kunnen verkopers badges verdienen, gekoppeld aan de mate van (positieve) feedback die zij hebben ontvangen (Mintz & Aagaard, 2012).

Eén van de domeinen waarin het gebruik van persuasieve technologie aan het groeien is, is het onderwijs domein. Fogg (2003) zegt dat het gebruik van persuasieve principes binnen het onderwijs mensen kan motiveren om hun leerproces te starten, met een taak bezig te blijven en het lesmateriaal te bekijken wanneer nodig. In het onderwijs wordt steeds vaker gebruik gemaakt van motiverende aanpakken, die door middel van technologie ‘op maat’ wordt aangeboden aan de individuele student. Dit motiveren kan bijvoorbeeld bestaan uit het geven van automatische beloningen voor geleverde prestaties (Fogg, 2003).

Fogg (in Mintz & Aagaard, 2012) geeft aan dat er technologische kansen op het gebied van onderwijs liggen in de huidige maatschappij, waarin smartphones en sociale netwerk technologieën een steeds grotere plek innemen. Mobiele technologie heeft de mogelijkheid om leerstof aan te bieden buiten het klaslokaal, op een tijd en een plaats waarin de student de informatie het optimaal kan opnemen. Persuasieve systemen bieden mogelijkheden in het onderwijs, waar persuasieve systemen in verhouding nog weinig voorkomen (Ng, Bakri & Rahman, 2015).

Er zijn in de afgelopen jaren verschillende ontwerpprincipes en strategieën bedacht om richting geven aan het ontwerpen van een persuasief systeem. Cialdini (2001) noemt zes principes, Fogg (2003) heeft er 42 en Oinas-Kukkonen en Harjumaa (2009) noemen er 28. Er is binnen dit onderzoek gekozen voor het uitwerken van de designprincipes van Oinas-Kukkonen en Harjumaa (2009), omdat de blended learning pilot binnen Social Work ook gebruik heeft gemaakt van dit model. In onderstaande paragraaf wordt dit model verder uitgewerkt.

2.3.2 PERSUASIVE SYSTEMS DESIGN (PSD)

Oinas-Kukkonen en Harjumaa (2009) hebben een kader ontwikkeld voor het ontwerpen van een persuasief systeem, het 'Persuasive Systems Design' (PSD). Volgens hen bestaat het ontwikkelen van een persuasief systeem uit drie opeenvolgende stappen: 1) het begrijpen van een persuasief systeem, 2) een analyse van de context van de overreding en 3) het bepalen en ontwerpen van het persuasieve systeem en het toepassen van de PSD principes. Een schematische weergave van deze stappen is te vinden in bijlage 1: Persuasive Systems Design (PSD). De eerste twee stappen zijn voornamelijk van belang als het gaat om het technische aspect van een persuasief systeem. Gezien het technische aspect niet direct van toepassing is op dit onderzoek, zal in dit onderzoek niet op worden ingegaan. Enkel stap drie, het bepalen en ontwerpen van het persuasieve systeem en het toepassen van de PSD principes, zal verder worden uitgelicht.

DESIGN VAN HET PERSUASIEVE SYSTEEM

Stap drie in het ontwerpen van een persuasief systeem, is het kiezen en ontwerpen van de verschillende designprincipes. Oinas-Kukkonen en Harjumaa (2009) geven vier verschillende categorieën voor persuasieve systeem principes, die zijn gebaseerd op de theorie van Fogg. Een overzicht van deze principes is te vinden in bijlage 1: Persuasive System Design (PSD). De categorieën vervullen elk een verschillende functie in een persuasief systeem. De categorieën bestaan uit de ondersteuning van de primaire taak, ondersteuning van de dialoog, sociale ondersteuning en ondersteuning van de geloofwaardigheid. Per categorie geven Oinas-Kukkonen en Harjumaa (2009) verschillende designprincipes die kunnen worden toegepast bij het ontwerpen van een persuasief systeem. Deze designprincipes bieden elk een manier om de gebruiker te stimuleren of te motiveren het gewenste gedrag te vertonen. In onderstaande alinea's worden de verschillende principes per categorie toegelicht.

ONDERSTEUNING VAN DE PRIMAIRE TAAK

Oinas-Kukkonen en Harjumaa (2009) hebben zeven designprincipes omschreven die de gebruiker ondersteunen in het uitvoeren van de primaire taak. De primaire taak is het gedrag en/of een taak waarvoor een persuasief systeem is ontworpen. In een onderwijssetting kan deze primaire taak bestaan uit een huiswerkopdracht die de studenten moeten maken. De principes die in de categorie vallen van de ondersteuning van de primaire taak zijn *reductie*, *tunneling*, *toepassen op*, *personalisatie*, *zelfmonitoring*, *simulatie* en *repetitie*.

Het eerste principe waarmee een gebruiker ondersteund kan worden in de primaire taak, is *reductie*. Bij reduceren wordt complex gedrag of een complexe taak opgedeeld in simpele, kleine subtaken. Volgens Fogg (2003) verhoogt dit de baten/kosten verhouding en helpt dit het gedrag positief te beïnvloeden richting het ten doel gestelde gedrag. Daarnaast wordt de cognitieve belasting verlaagd, net als de moeite die iemand moet doen om het ten doel gestelde gedrag te behalen (Mintz & Aagaard, 2012). Wanneer het principe van *tunneling* toegepast wordt, wordt de gebruiker stap-voor-

stap richting het ten doel gestelde gedrag geleid (Oinas-Kukkonen & Harjumaa, 2009). Binnen het onderwijs zou dit kunnen betekenen dat de student door zijn huiswerk wordt geleid. Mintz en Aagaard (2012) noemen als voorbeeld een situatie waarin een student bij het afronden van een opdracht of thema, zichzelf kan toetsen en controleren of hij het begrepen heeft. Het programma geeft, gebaseerd op deze antwoorden, tips over hetgeen waarin de student zich nog beter in moet verdiepen, alvorens verder te gaan. Uit verschillende onderzoeken is gebleken dat informatie toegesneden op de gebruiker effectiever kan zijn dan standaard informatie. Onderzoek van Skinner, Campbell, Rimer, Curry & Prochaska (1999) wijst uit dat geprinte informatie op maat beter wordt gelezen en onthouden en wordt gezien als relevant en geloofwaardig. Communicatie wordt meer persuasief, zodra het aangepast is aan de individuele gebruiker en zijn behoeften, interesses, persoonlijkheid of andere factoren die belangrijk kunnen zijn voor de gebruiker. Een voorbeeld waarin het principe 'toepassen op' wordt gebruikt binnen een onderwijssetting, is het Just-in –Time Teaching (JiTT). Bij JiTT krijgen studenten kort voor de les een aantal opdrachten via het internet. Aan de hand van de uitkomsten van deze opdrachten kan de docent zijn lessen aanpassen, zodat deze passen bij de behoeften van de studenten. Het toepassen van JiTT kent vier voordelen: studenten zijn beter voorbereid op de les, dankzij het gebruik van inbreng ontstaat er een positieve feedbackcirkel, de docenten hebben meer inzicht in het leerproces van de studenten en het verhoogt het cognitieve leren van de student (Simkins & Maier, 2004).

Personalisatie houdt in dat de gebruiker herkenbare aspecten terugvindt in het persuasieve systeem (Dijkstra, 2006). Dit kan de naam zijn van de gebruiker, maar ook het aantal gemaakte opdrachten en de tijd dat hieraan besteed is als het een onderwijssysteem betreft. Zodra het principe van personalisatie wordt toegepast, biedt het systeem gepersonaliseerde inhoud, of het biedt de mogelijkheid om het systeem en/of de inhoud meer te personaliseren (Oinas-Kukkonen & Harjumaa, 2009). Het systeem houdt de voortgang van de gebruiker bij en het geeft de mogelijkheid aan de gebruiker zijn eigen voortgang of prestatie te bekijken. Dit principe wordt *monitoring* genoemd. Binnen e-health is dit principe belangrijk en wordt dan ook veelvuldig toegepast. Bij applicaties gericht op een gezond en fit leven worden de activiteiten van de gebruiker bijgehouden. Aan de hand van deze data wordt feedback gegenereerd en kan de gebruiker op zijn beurt zijn gedrag adequaat bijsturen (Matthews, Win, Oinas-Kukkonen & Freeman, 2016). Toegepast in het onderwijs, zou dit principe bijvoorbeeld uiting kunnen krijgen in het tonen van het percentage huiswerkopdrachten die de student van de totale studielast heeft gemaakt. De laatste twee principes, *simulatie* en *herhaling*, zorgen er respectievelijk voor dat de gebruiker direct kan zien wat dit gedrag hem en stelt de gebruiker in staan zijn gedrag herhaaldelijk te oefenen op gestructureerde wijze (Oinas-Kukkonen & Harjumaa, 2009).

DIALOOG SUPPORT

De tweede categorie met principes voor het ontwerpen van een persuasief systeem gaat over computer-mens communicatie. Het is hierbij belangrijk dat er feedback wordt gegeven aan de gebruiker, zodat dit hem helpt dichter bij het uiteindelijke doel te komen. Het is belangrijk dat de feedback wordt ervaren als sociale of persoonlijke interactie. Er zijn een aantal principes die kunnen worden geïmplementeerd in een persuasief systeem door middel van computer mens communicatie: *loven*, *beloningen*, *herinneringen*, *suggesties*, *gelijkheid*, *aantrekkelijkheid* en *sociale rol*. Hieronder worden deze principes toegelicht (Oinas-Kukkonen & Harjumaa, 2009).

Volgens docent gedragswetenschappen M. Rietdijk (in Wielaard & Bijster, 2011) zijn er twee essentiële manieren om gedrag positief te veranderen: complimenteren en belonen. Cialdini (2001) onderschrijft dit en geeft aan dat wanneer een persoon wordt gecompimenteerd over zijn gedrag of houding, dit zorgt voor een positief gevoel tegenover de ander. Hierdoor is deze persoon ook meer geneigd iets voor de ander te doen. Daarnaast respecteren mensen de ander meer als zij een compliment van hen krijgen, ook als het compliment niet waar is. Oinas-Kukkonen en Harjumaa (2009) hebben het principe van complimenteren vertaald in het principe *prijzen van*. Gebruikers worden gecompimenteerd en geprezen door bijvoorbeeld het gebruik van woorden, beelden, symboliek of geluiden. De lof is een reactie op het gedrag van de gebruiker en zorgt ervoor dat de

gebruiker meer gemotiveerd is zijn doel te behalen (Oinas-Kukkonen & Harjumaa, 2009). Niet alleen complimenteren, maar ook belonen zorgt voor een positief effect op de motivatie van de gebruiker. Volgens Rietdijk (in Wielaard & Bijster, 2011) is belonen het direct geven van positieve aandacht zodra het gewenste gedrag wordt vertoond. Persuasieve systemen kunnen dit principe volgens Oinas-Kukkonen & Harjumaa (2009) toepassen door virtuele beloningen te geven aan de gebruiker, zoals virtuele trofeeën of badges. De beloningen worden gegeven wanneer de gebruiker gedrag vertoont in de richting van het gestelde doel. In veel applicaties wordt dit principe toegepast door het geven van visuele beloningen wanneer de gebruiker een taak of opdracht heeft voltooid (Matthews et al., 2016).

Wanneer er aan gebruikers herinneringen worden gestuurd over het gewenste gedrag, is de kans groter dat zij hun gedrag positief veranderen. Bij persuasieve systemen worden deze herinneringen gestuurd middels digitale systemen, zoals e-mail, sms of WhatsApp. Het derde principe dat valt onder dialoog support is *herinneringen* (Oinas-Kukkonen & Harjumaa, 2009). Binnen een leeromgeving kan dit principe worden ingezet door de student/gebruiker digitale herinneringen te sturen wanneer zij de opdracht ter lesvoorbereiding nog moeten maken. Het vierde principe van dialoog support, is het principe *suggesties*. Het lukt mensen beter om het ter doel gestelde gedrag te vertonen wanneer zij ook daadwerkelijk suggesties krijgen voor dit gedrag. Als mensen gezonder willen leven slaagt dit eerder als het persuasieve systeem gezonde opties geeft voor maaltijden. De suggesties kunnen bestaan uit bepaalde keuzes die de gebruiker kan maken om dichterbij zijn doel te komen. Het hebben van overeenkomsten brengt mensen samen, aldus Cialdini (2001). Uit onderzoek is gebleken dat mensen meer aannemen van mensen, of in het geval van persuasieve technologie systemen, die gelijkenissen met hen vertonen. Het gebruik maken van overeenkomsten binnen een persuasief systeem betekent dat het systeem enige gelijkenissen vertoont met de gebruiker. De systemen moeten de persoon op een bepaalde manier aan henzelf laten denken. Dit kan bijvoorbeeld door het imiteren van de gebruiker, door het laten zien van zijn eigen naam (Oinas-Kukkonen & Harjumaa, 2009).

Mensen zijn meer bereid om iets te doen of te veranderen, als dat verzoek komt van iets of iemand die zij waarderen. Daarnaast wordt de bereidheid om te veranderen vergroot, als degene die of datgene dat het verzoek doet, overeenkomsten vertoont met de persoon zelf (Kaptein, Markopoulos, de Ruyter & Aarts, 2015). Wanneer dit vertaald wordt naar een principe voor een persuasief systeem, betekent dit dat een systeem, dat het gedrag van mensen wil beïnvloeden er aantrekkelijk uit moet zien voor de gebruiker. De lay-out en vormgeving van het systeem moet de gebruiker aanspreken (Oinas-Kukkonen & Harjumaa, 2009). Het laatste principe van dialoog support, is het principe van de *sociale rol*. Oinas-Kukkonen en Harjumaa (2009) beschrijven dat een persuasief systeem een sociale rol zou moeten vervullen. In het onderwijs zou dit kunnen betekenen dat het systeem een platform is waar de medestudenten en docenten elkaar feedback kunnen geven. Het systeem vervult een sociale rol en er komt een dialoog tot stand (Engelbertink, 2014).

ONDERSTEUNING VAN DE GELOOFWAARDIGHEID

Hoe geloofwaardiger een systeem is, hoe meer het systeem de gebruiker kan overreden. Er zijn een aantal factoren die belangrijk zijn voor een geloofwaardig systeem: *betrouwbaarheid*, *expertise*, *geloofwaardigheid*, *real-world feel*, *autoriteit*, *aanbevelingen van derde partijen* en *controleerbaarheid*. Wanneer deze factoren worden toegepast en het systeem als geloofwaardig wordt gezien door de gebruiker, is het aannemelijker dat het persuasieve systeem de gebruiker beter kan motiveren en stimuleren zijn gedrag te veranderen.

Als eerste is het belangrijk dat een persuasief systeem wordt beoordeeld als betrouwbaar. Om de betrouwbaarheid van een systeem te vergroten, is het van belang dat het systeem waarheidsgetrouwe, eerlijke en onpartijdige informatie bevat. Dit is het principe van *betrouwbaarheid*. Daarnaast is het belangrijk dat het systeem niet alleen betrouwbare informatie bevat, maar ook informatie waaruit kennis en kunde blijkt. Dit wordt het principe van *expertise* genoemd. De informatie moet kennis, ervaring en competentie uitstralen. Een voorbeeld hiervan is dat op een website alle links

werken en de informatie up-to-date is (Oinas-Kukkonen & Harjumaa, 2009). Niet alleen de inhoud, maar ook het uiterlijk van een systeem heeft invloed op de mate van *geloofwaardigheid*. Het is belangrijk dat de ontwerper rekening houdt met het principe dat de gebruiker het systeem beoordeelt op de eerste indruk; dat wil zeggen op het uiterlijk van het systeem. Het voorbeeld dat hier wordt genoemd is dat het systeem vrij is van advertenties. Een persuasief systeem bevat alleen advertenties die met een doel zijn geplaatst (Oinas-Kukkonen & Harjumaa, 2009).

Een persuasief systeem is daarnaast effectiever, als het informatie geeft over de mensen en/of het bedrijf achter het systeem. Dit wordt *real-world feel* genoemd. De gebruiker moet het gevoel krijgen dat het niet alleen een systeem is, maar dat hij ook contact kan opnemen met de mensen erachter, bijvoorbeeld voor het geven van feedback of het stellen van vragen. Volgens Cialdini (in Kaptein et al., 2015) wordt autoriteit gezien als een effectieve vorm van sociale beïnvloeding, omdat een stukje gehoorzaamheid en verantwoordelijkheid richting autoriteiten essentieel is voor het bestaan van elke maatschappij. Een persuasief systeem is succesvoller zodra het personen of organisaties aanhaalt die autoriteit en aanzien hebben. Dit kan bijvoorbeeld een verklaring of uitspraak zijn van een gezondheidsorganisatie of een bekende wereldleider (Oinas-Kukkonen & Harjumaa, 2009). De geloofwaardigheid van een persuasief systeem wordt daarnaast verhoogd zodra er aanbevelingen van derden worden gedaan, door middel van bijvoorbeeld een keurmerk of award (*aanbevelingen van derden*). De informatie moet ook gecontroleerd kunnen worden middels externe bronnen (*verifieerbaarheid*).

SOCIALE ONDERSTEUNING

De categorie 'sociale ondersteuning' geeft designprincipes die gebruik maken van sociale invloed om de gebruiker te motiveren. De principes bestaan uit *sociaal leren*, *sociale vergelijking*, *normatieve beïnvloeding*, *sociale rol vervullen*, *samenwerking*, *competitie* en *herkenbaarheid*.

Het eerste principe waarbij gebruik wordt gemaakt van sociale ondersteuning, is volgens Oinas-Kukkonen en Harjumaa (2009) *sociaal leren*. Gebruikers van een persuasief systeem worden gemotiveerd om het ter doel gestelde gedrag te vertonen, zodra zij anderen kunnen observeren die dit gedrag reeds laten zien. Tevens is het belangrijk dat de gebruiker de mogelijkheid heeft de gevolgen van dit gedrag te zien en welke invloed het gedrag heeft op anderen. Sociale vergelijking is volgens Suls, Martin & Wheeler (2002) gaande wanneer iemand zichzelf vergelijkt met een ander en deze vergelijking gebruikt om aspecten van zichzelf te analyseren of te verbeteren. Het vergelijken van jezelf met anderen kan veranderingen teweegbrengen op verschillende vlakken, zoals iemands gevoel van zelfperceptie, iemands welzijn of hetgeen waar iemand naar streeft. Onderzoeken laten zien dat mensen baat hebben bij het kunnen vergelijken van zichzelf met anderen en dat het veranderingen in gedrag zou kunnen voorspellen. Sociale vergelijking kan ook risico's met zich meedragen; bijvoorbeeld wanneer het merendeel van een klas het huiswerk niet maakt wordt de student eerder gedemotiveerd dan gemotiveerd. Oinas-Kukkonen en Harjumaa (2009) gebruiken deze theorie voor het ontwerpprincipes *sociale vergelijking*.

Persuasieve systemen hebben daarnaast een grotere kans op het motiveren van gebruikers, zodra gebruikers hun gedrag kunnen vergelijken met het gedrag van anderen. Verder bestaat de categorie sociale ondersteuning uit de principes *normatieve beïnvloeding*, *sociale rol vervullen* en *samenwerking*. Bij *normatieve beïnvloeding* beïnvloedt het systeem de gebruiker door groepsdruk. Een persoon is gemotiveerder het ter doel gestelde gedrag te laten zien, zodra hij of zij indrukken krijgt over hoe anderen het doen en wat de algemene norm is. Wanneer een systeem de mogelijkheid geeft tot *sociale facilitering* wordt de gebruiker gemotiveerd doordat hij kan zien of de andere gebruikers het gewenste gedrag ook vertonen. Sociale facilitering binnen het onderwijs zou ervoor kunnen zorgen dat de studenten kunnen zien wie er gelijktijdig met hun het huiswerk maken. De toepassing van *samenwerking* motiveert de gebruiker om zelf zijn gedrag aan te passen (Oinas-Kukkonen & Harjumaa, 2009). Gebruikers worden gemotiveerd zodra zij niet alleen zelf aan een doel werken, maar ook onderling kunnen concurreren met andere gebruikers. Het is een natuurlijk

fenomeen dat mensen graag willen winnen van anderen, een persuasief systeem die *competitie* aanbiedt zal daarom succesvoller zijn in het behalen van zijn doel, dan een systeem zonder deze mogelijkheid. Een persoon kan tot slot gemotiveerd worden door het principe van *herkenbaarheid*, waarbij de gebruiker publiekelijk erkend wordt bij het behalen van het doel (Oinas-Kukkonen & Harjuma, 2009).

2.3.3 ETHISCH DILEMMA

Een regelmatig voorkomende ethische kwestie over het gebruik van persuasieve technologie, is de smalle scheidingslijn tussen manipulatie, overtuiging en persuasieve communicatie. Critici van persuasieve technologie beargumenteren dit als technologisch paternalisme, waarbij er voor de gebruiker wordt gedacht en besloten. Dit staat tegenover de visie dat het individu autonoom is en zijn eigen keuzes mag en kan maken (Spahn, 2011). Dit argument wordt weerlegd door de definitie van persuasieve communicatie, waarbij er geen gebruik wordt gemaakt van drang- of dwang en de gebruiker alleen gemotiveerd wordt. Fogg (2003) beargumenteert dat het toepassen van persuasieve technologie ethisch verantwoord is, zodra het ten doel gestelde gedrag van het persuasieve systeem gedrag is dat de gebruiker zichzelf ook ten doel zou stellen.

Binnen een onderwijssetting is het argument van Fogg te weerleggen gezien het gegeven dat studenten opdrachten en taken krijgen 'opgelegd' door de docent, die zij uit eigen initiatief wellicht niet zouden doen. Mintz et al. (2012) geven aan dat dit niet alleen een probleem is bij persuasieve systemen gebruikt in het onderwijs, maar bij het onderwijs an sich. Zij beschrijven dat er altijd conflicten kunnen ontstaan tussen de individuele doelen, motivatie en behoeftes van de student en docent en dat dit binnen het onderwijs in de toekomst ook altijd zal voorkomen. Het toepassen van persuasieve technologie binnen het onderwijs is volgens Mintz et al. (2012) ethisch verantwoord, omdat docenten over het algemeen het beste met de leerlingen voor hebben. Docenten kunnen met hun professionele expertise, visie op het lesgeven en met het doel van het onderwijs, ethisch verantwoorde systemen ontwikkelen samen met een informatie- en communicatiespecialist.

2.3.4 PERSUASIEVE SYSTEMEN BINNEN EEN LEEROMGEVING

In Maleisië is onderzoek gedaan naar het effect van de inzet van een persuasief systeem bij reguliere lesmodules bij kinderen met een leerachterstand. Uit dit onderzoek is gebleken dat de lesstof gegeven door middel van een persuasief systeem een positief effect heeft op de leerprestaties van kinderen met een leerachterstand. Het gebruik van kleurrijke foto's, audio en video dragen bij aan de leerprestaties. De principes *prijzen van* en *beloningen* hebben er toe bijgedragen dat de leerlingen gemotiveerd bleven tijdens het uitvoeren van opdrachten, zelfs al hadden zij het antwoord fout. Zij werden hierdoor niet teleurgesteld bij het geven van het foute antwoord en vermeden de situatie niet; hetgeen normaalgesproken veelvuldig voorkomt bij kinderen met een leerachterstand (Ng et al., 2015). Voor zover de auteurs van dit bachelorrapport weten, zijn er verder geen publicaties over het gebruik van persuasieve technologieën binnen het hbo-onderwijs.

2.4 CONCLUSIE THEORETISCHE DEELVRAGEN

In onderstaande paragrafen wordt antwoord gegeven op de theoretische deelvragen. Deze deelvragen gaan in op autobiografische reflectie, blended learning en persuasieve technologie.

2.4.1 CONCLUSIE AUTOBIOGRAFISCHE REFLECTIE

Vanuit de theorie kan er antwoord gegeven worden op de eerste deelvraag: "Wat zegt de literatuur over autobiografische reflectie?" Autobiografische reflectie is een aanvulling op het reguliere reflecteren. Naast in te gaan op een situatie die iemand recentelijk heeft meegemaakt wordt bij autobiografisch reflecteren ook dieper ingegaan op het verleden (Bohlmeijer & Westerhof, 2012). Door te reflecteren op de autobiografie kan de student een beeld krijgen van zijn levensverhaal en hoe de gebeurtenissen in zijn leven invloed hebben gehad op zijn keuzes in het hier en nu en zijn professionele identiteit (Van der Heide & Koetsenruijter, 2001).

2.4.2 CONCLUSIE BLENDED LEARNING

In antwoord op de deelvraag: “*Wat is blended learning en hoe kan blended learning worden toegepast binnen het hbo-onderwijs?*” kan gesteld worden dat blended learning veel verschillende definities kent en tevens op verschillende manieren toegepast kan worden binnen het hbo-onderwijs. Uit diverse onderzoeken naar blended learning in het hoger onderwijs (Bernard et al, 2014; Kivienimi, 2014; De Jong et al, 2014; Ugur et al., 2009) kan geconcludeerd worden dat er tevredenheid is over de toevoeging van blended learning modules in het hoger onderwijs. Daarnaast is gebleken dat blended learning veel voordelen kent zoals het kunnen leren op elk gewenst moment en tijdstip. Tevens kan het tijd en kosten besparen en kan de les dankzij de online voorbereiding effectiever zijn (Singh, 2003). Doordat de studenten voorafgaand aan de les zichzelf online kunnen voorbereiden, kan er in de klassikale les meer diepgang plaats en kunnen de studenten in een breder perspectief kijken. Het motiveren van studenten tot het maken van de online opdrachten kan gerealiseerd worden door het inzetten van persuasieve technologie.

2.4.3 CONCLUSIE PERSUASIEVE TECHNOLOGIE

Deze conclusie geeft antwoord op de deelvraag: “*Wat is persuasieve technologie en wat is er bekend over de toepassing van persuasieve technologie binnen een leeromgeving?*” Bij persuasieve systemen, systemen waarbij persuasieve technologie wordt ingezet, wordt moderne technologie ingezet om het gedrag en de houding van de gebruikers te veranderen, zonder het gebruik van drang of dwang. Er zijn verschillende designmodellen bedacht om persuasieve systemen te ontwerpen, waaronder het Persuasive Systems Design (PSD) model van Oinas-Kukkonen en Harjumaa (2009).

Persuasieve designprincipes kunnen in het onderwijs toegepast worden binnen blended learning modules. Het onderwijs is echter een sector waarin dit nog weinig gebeurt (Ng et al., 2015). Wel wordt persuasieve technologie veelvuldig toegepast binnen onder andere e-health en de commerciële sector (Mintz & Aagaard, 2012; Oinas-Kukkonen & Harjumaa, 2009). Persuasieve technologie toegepast binnen het onderwijs kan zorgen voor een hogere motivatie voor de studenten en voor ondersteuning bij de leermodules en het leerproces van de student (Fogg, 2003). Wanneer een persuasief systeem binnen het onderwijs wordt ontworpen, is het belangrijk dat het ethische dilemma in ogenschouw wordt genomen; de doelen moeten te allen tijde overeenkomen met wat het beste is voor de student binnen de opleiding (Spahn, 2011; Mintz et al, 2012).

3. METHODE VAN ONDERZOEK

In dit hoofdstuk wordt het onderzoekstype en de onderzoeksmethode beschreven. Vervolgens wordt de populatie en steekproef uitgelegd, gevolgd door een uitleg over de instrumenten, procedure, betrouwbaarheid en validiteit. Tot slot is zowel een ethische overweging als een korte samenvatting van dit hoofdstuk te vinden.

3.1 ONDERZOEKSTYPE EN ONDERZOEKSMETHODE

De methode van onderzoek beschrijft het soort onderzoek dat gedaan wordt, het onderzoekstype en het gebruikte onderzoeksinstrument.

3.1.1 ONDERZOEKSOORT

Om de ervaringen, belevingen, wensen en behoeften van studenten en docenten in kaart te brengen, is er gebruik gemaakt van kwalitatief onderzoek. Kwalitatief onderzoek kenmerkt zich volgens Verhoeven (2011) door het onderzoeken van ervaringen van personen (de onderzoekseenheden) vanuit hun eigen perspectief en beleavingswereld. Er zijn interviews afgenomen onder studenten en docenten, waarin hun mening en ervaring over de onderzoeksvraag centraal stonden. Baarda, De Goede en Teunissen (2009) kenmerken daarnaast kwalitatief onderzoek als onderzoek waarbij de nadruk ligt op begrijpen van individuele mensen, groepen of situaties. Het onderzoek heeft als doel het evalueren van het gebruik van blended learning en persuasieve technieken, om vervolgens te komen tot een ontwerp van een nieuwe lesmodule; een doel waarbij het perspectief en de mening van de mens centraal staat.

3.1.2 ONDERZOEKSTYPE

Het onderzoek dat is uitgevoerd kan getypeerd worden als een evaluatief onderzoek. Er is gekozen voor het doen van een evaluatief onderzoek omdat deze vorm het meest geschikt is om te weten te komen in hoeverre iets functioneel is en hoe dit kan worden verbeterd (Heerink, Pinkster-Schalken & Bratti-van der Werf, 2013). Een evaluerend onderzoek kan worden ingezet om de efficiëntie van een bepaald product te verbeteren, een doel dat overeenkomstig is met het einddoel van dit deelonderzoek, aangezien de wensen en behoeften over een pilotmodule worden geanalyseerd. Daarnaast kan het onderzoek worden getypeerd als een beschrijvend onderzoek. Baarda et al., (2009) kenmerken een beschrijvend onderzoek als een onderzoek waarbij de visie en de mening van de betrokkenen in beeld worden gebracht. Het onderzoek beoogt de wensen en behoeften van studenten en docenten te analyseren, waarvoor het noodzakelijk is hun perspectief in beeld te brengen.

Door met dit onderzoek de ervaringen en belevingen te inventariseren, hetgeen Baarda et al. (2009) noemen als één van de hoofdkenmerken van een beschrijvend onderzoek, over de modules autobiografische- en kernreflectie en het gebruik van blended learning en persuasieve technologieën, kunnen er uiteindelijk aanbeveling gedaan worden over hoe een online module er in de toekomst uit zou moeten zien. Om de ervaringen en wensen van studenten en docenten te onderzoeken, zijn er door de opdrachtgever twee modules aangeboden aan eerstejaars en minor Spirit studenten. In de module van eerstejaars studenten Social Work, wordt er in de lessen drama intensief gebruik gemaakt van Blackboard. Dit is een online leeromgeving die gekoppeld wordt met face-to-face lessen, waardoor er sprake is van een blended learning module. Daarnaast is de online module 'Uit je verhaal' voor minor Spirit studenten, een module die ook geïntegreerd wordt met het reguliere klassikale onderwijs. Hierdoor is er bij de minor Spirit ook sprake van blended learning. Zowel de online module voor eerstejaars- als die van minor Spirit studenten maakt gebruik van enkele persuasieve technieken.

3.2 POPULATIE EN STEEKPROEF

In dit hoofdstuk wordt de populatie van het onderzoek weergegeven evenals de steekproef die genomen is en op welke wijze de respondenten zijn geworven.

3.2.1 POPULATIE

De eenheden waarover in het onderzoek uitspraken worden gaan, wordt de populatie genoemd (Verhoeven, 2011). De populatie waarover in dit onderzoek uitspraken gedaan worden, bestaat uit studenten en docenten van de opleiding Social Work aan Saxion Enschede.

In maart 2016 studeren er in totaal 1402 studenten aan Saxion Enschede die de opleiding Social Work volgen. Onder Social Work vallen de opleidingen Sociaal Pedagogische Hulpverlening en Maatschappelijk Werk en Dienstverlening. Van de 1402 studenten zijn er 80% vrouw en 20% man. Er studeren 334 studenten in het eerste jaar van de opleiding Social Work. Hiervan zijn er 74% vrouw. Aan de minor Spirit doen 29 studenten mee, waarvan wederom 80% vrouw en 20% man. De deeltijd en euregonale studenten zijn in deze aantallen niet meegenomen (W. van der Gref, persoonlijke communicatie, 10 maart 2016).

Dit is een grote populatie en zoals Verhoeven (2011) zegt is het bijna onmogelijk om alle personen uit de populatie te ondervragen, daarom is er in dit onderzoek een deel van de populatie genomen door middel van een steekproef.

3.2.2 STEEKPROEF

In dit onderzoek bestaat de steekproef uit de volgende groepen:

- Tien eerstejaars studenten Social Work
- Tien studenten van de hogeschool brede minor Spirit van Saxion
- Vier docenten drama/professionele ontwikkeling die lesgeven aan eerstejaars Social Work studenten (hierna genoemd docenten drama/POW)
- Drie docenten van de hogeschool brede minor Spirit van Saxion

De minor Spirit is een hogeschool brede minor van Saxion en wordt naast studenten Sociaal Pedagogische Hulpverlening en Maatschappelijk Werk en Dienstverlening ook gevolgd door acht studenten vanuit andere opleidingen.

ASELECT OF SELECT

Daarnaast kan er onderscheid gemaakt worden tussen een aselecte en een selecte steekproef. De meest simpele manier is om een aselecte steekproef te nemen; hierin worden de respondenten volkomen volgens toeval getrokken. Bij een selecte steekproef worden de respondenten geselecteerd op bepaalde kenmerken en vaardigheden (Van Buuren, Hummel, Berkhout & Slootmaker, 2003). Hieronder wordt de keuze van de respondenten verder toegelicht.

STUDENTEN

Binnen de groep studenten die is geïnterviewd, is er sprake van een selecte steekproef. Er zijn alleen studenten geselecteerd die deel hebben genomen aan de blended learning module drama of autobiografische reflectie. Tien eerstejaars studenten Social Work en tien studenten die deel hebben genomen aan de minor Spirit zijn geïnterviewd. De selectie van de steekproef is daarnaast gemaakt aan de hand van het geslacht van de studenten. Gezien de man – vrouw verdeling respectievelijk 20% en 80% is binnen de opleiding Social Work, zijn er acht vrouwen en twee mannen geïnterviewd per studentengroep.

DOCENTEN

De steekproef van de docenten is select, omdat er geselecteerd is op bepaalde kenmerken en vaardigheden. Alle docenten die geselecteerd zijn, hebben gewerkt met de blended learning module. In totaal zijn er vier docenten drama/POW die met de online module gewerkt hebben, die allen zijn geïnterviewd. Dit zijn allemaal vrouwen. Er zijn in totaal drie docenten die gewerkt hebben met de blended learning module tijdens de minor Spirit. Deze drie docenten zijn geïnterviewd, dit betreft twee mannen en één vrouw.

WERVING RESPONDENTEN

De docenten hebben een mail ontvangen, welke te vinden is in bijlage 2: Wervingsmail respondenten, met de vraag of de onderzoekers in de klassen langs mochten komen om studenten te werven voor het interview. De eerstejaars respondenten zijn geworven uit vier verschillende klassen en de respondenten van de minor Spirit uit drie verschillende klassen. Tijdens het bezoek aan de les hebben de onderzoekers gevraagd aan de respondenten of zij in een blokkenschema hun voorkeur aan willen geven voor een moment dat zij geïnterviewd kunnen worden. De onderzoekers hebben een planning gemaakt en hebben via mailcontact de respondenten op de hoogte gebracht van het tijdstip en de locatie van de interviews. Daarnaast heeft de opdrachtgever de bevestiging gekregen van de docenten dat zij mee willen werken aan de interviews. De communicatie betreffende de planning van de individuele interviews is via de mail verlopen.

3.3 INSTRUMENTEN

Het eerste gedeelte van het onderzoek bestaat uit literatuuronderzoek. Er is gekozen voor literatuuronderzoek aangezien de eerste deelvragen ingaan op de vraag wat er reeds bekend is over de onderwerpen blended learning, persuasieve technologie en autobiografische- en kernreflectie. Daarnaast heeft het literatuuronderzoek de basis gevormd voor het opstellen van de interviewvragen die zijn gebruikt in het tweede gedeelte van het onderzoek. De literatuur die is gebruikt voor het eerste gedeelte van het onderzoek bestaat uit primaire en secundaire literatuur. De literatuur komt uit boeken, onderzoeken en artikelen. Deze zijn gevonden in diverse databanken.

Bij het tweede gedeelte van het onderzoek, waarin vier praktische deelvragen centraal staan, is gebruik gemaakt van vragenlijsten als onderzoeksinstrument en interviews als methode. Gezien de deelvragen ingaan op de vraag wat de wensen en behoeften zijn van gebruikers van een specifieke module, was het van belang om eerst hun ervaringen met de module te analyseren. Gezien de beleving van de gebruiker voorop staat, is de keuze voor interviews de meest passende in dit onderzoek (Verhoeven, 2011).

De vorm waarin de interviews hebben plaatsgevonden zijn half gestructureerde interviews. Er is een lijst met vragen opgesteld, waarbij wel ruimte bleef voor eigen inbreng van de respondenten. Om de antwoorden te krijgen die de onderzoekers nodig achtten voor het beantwoorden van de deelvragen en hoofdvragen, was het belangrijk bepaalde topics en vragen te stellen. De interviewvragen zijn opgesteld aan de hand van verkregen theorie in het theoretisch kader en zijn opgesteld om de praktische deelvragen te kunnen beantwoorden. . Voor elke groep respondenten zijn er verschillende vragenlijsten gebruikt. Elke vragenlijst is toegespitst op de specifieke module die de gebruikersgroep heeft getest. Een overzicht van de interviewvragen is te vinden in bijlage 3: Vragenlijsten interviews. Tijdens de interviews hebben de onderzoekers aan de studenten gevraagd om 23 stellingen met persuasieve technieken onder te verdelen onder motiverend, neutraal of niet motiverend. De stellingen, zoals deze in het interview naar voren zijn gekomen, zijn weergegeven in bijlage 4: Stellingen persuasieve technieken. Deze stellingen zijn gebaseerd op persuasieve technieken van Oinas-Kukkonen en Harjumaa (2009) zoals beschreven staat in paragraaf 2.3: Persuasieve technologie. Op deze manier is duidelijk geworden hoe de ideale online module van studenten eruit zou moeten zien. Niet alle persuasieve technieken, zoals Oinas-Kukkonen en Harjumaa (2009) deze hebben beschreven, zijn in de stellingen naar voren gekomen. Dit komt doordat niet alle persuasieve technieken toe te passen zijn binnen een onderwijs module. De technieken *real-world feel*, *aanbeveling derde partij*, *competitie*, en *herkenbaarheid* zijn niet onder de respondenten bevraagd.

3.4 PROCEDURE

Er is voor gekozen om zowel eerstejaars als minor Spirit studenten en docenten te interviewen, omdat beide groepen hebben gewerkt met een vorm van blended learning. Door beide groepen te interviewen, hebben de onderzoekers een breed beeld gekregen van de wensen en behoeften die spelen onder de studenten en docenten. Er is voor gekozen om studenten te werven uit verschillende klassen om zoveel mogelijk verschillende meningen te horen. De eisen waaraan de respondenten moesten voldoen staat beschreven in paragraaf 3.2: Populatie en steekproef.

De studenten zijn geworven doordat de onderzoekers langs zijn gegaan in de klassen. Een paar dagen voorafgaand aan het interview hebben de respondenten een herinneringsmail ontvangen met de tijd en het lokaal waar zij verwacht werden. De interviews zijn verspreid over twee weken zodat de kwaliteit gewaarborgd bleef. Per interview was een uur ingepland. Over het algemeen duurden de interviews tussen de 50 en 70 minuten. Door de interviews te verdelen over twee weken konden de onderzoekers direct na het interview het interview transcriberen, zodat de antwoorden op de juiste manier geïnterpreteerd konden worden. De opdrachtgever was aanwezig bij de eerste zes interviews. Dit heeft ervoor gezorgd dat de onderzoekers wisten hoe het interview gedaan moest worden. Bij de interviews is een tweede interviewer aanwezig geweest. Deze bewaakte de structuur en de tijd van het interview en vroeg door waar nodig. Op deze manier kon de eerste interviewer zich volledig richten op het stellen van de vragen. Door vertraging van het openbaar vervoer kon er bij twee interviews helaas geen tweede interviewer aanwezig zijn. Er is besloten om deze interviews wel door te laten gaan, aangezien de eerste interviewer al een aantal interviews gevoerd had. Door deze respondenten wel te interviewen zijn de uitspraken geldiger over een grotere groep, dan wanneer de keuze zou zijn gemaakt om deze interviews niet door te laten gaan.

3.5 ANALYSE VAN GEGEVENS

Alle interviews zijn opgenomen en vervolgens getranscribeerd om de betrouwbaarheid van de uitspraken te waarborgen. Alle respondenten gingen hiermee akkoord. De methode die gebruikt is bij het analyseren van de gegevens, is het open coderen. Dit proces hebben de onderzoekers gezamenlijk gedaan, zodat de codes bij de fragmenten kritisch zijn overwogen. Er is immers naar gestreefd om dit zo objectief mogelijk te laten plaatsvinden. De start van de analyse van de kwalitatieve gegevens is gedaan door middel van open codering. Bij de fase van open codering is per fragment gekeken waar het fragment over gaat en of deze relevant is voor de beantwoording van de deel- en hoofdvragen van het onderzoek (Mortelmans, 2007). Niet relevante fragmenten zijn niet verder meegenomen in de codering. Relevante fragmenten zijn voorzien van een code, ofwel een betekenis. Om fragmenten te definiëren is gebruik gemaakt van 'zin per zin' coderen (Mortelmans, 2007). De fragmenten zijn opgedeeld in visies, meningen of opvattingen per onderwerp. Na het open coderen, is er axiaal gecodeerd. Hierbij zijn open codes met dezelfde strekking samengevoegd of verdwenen (Mortelmans, 2007). Tijdens het axiaal coderen zijn er thema's en 'grotere onderwerpen' gemaakt bij de open coderingen. Deze thema's komen overeen met de onderwerpen vanuit het theoretisch kader, waaronder blended learning, persuasieve technieken, integratie en inzet internet in het onderwijs. Het labelschema, gemaakt na codering van de fragmenten, bestaat uit hoofdlabels, sublabels, ordening en fragmenten. Per deelvraag is er een labelschema gemaakt. Tevens is er een apart labelschema gemaakt bij beide studentengroepen, die betrekking hebben op de stellingen met persuasieve technieken die de respondenten hebben ondervverdeeld tijdens de interviews. Een greep uit één van de labelschema's is te vinden in bijlage 5: Voorbeeld labelschema.

3.6 BETROUWBAARHEID

Om de betrouwbaarheid van een onderzoek te waarborgen is het noodzakelijk dat het onderzoek, wanneer dit door een ander uitgevoerd wordt, dezelfde resultaten zal weergeven (Baarda et al., 2009). Hiervoor is het van belang dat de structuur helder is en de situaties waar de onderzoekers tegen aan lopen zijn weergegeven, zodat dit een volgende keer voorkomen kan worden. Gedurende het gehele onderzoek is een logboek bijgehouden, ook wel *audit trails* genoemd (Lub, 2014). In dit logboek is weergegeven tegen welke conflicten aangelopen zijn en is er onderbouwd waarom bepaalde keuzes zijn gemaakt. Daarnaast zijn alle gebruikte bronnen zorgvuldig gearchiveerd in de literatuurlijst, zodat de gebruikte informatie eenvoudig terug te vinden is. Er is gestreefd naar betrouwbaarheid door de belangrijke begrippen te definiëren en te operationaliseren in het theoretisch kader. Hierdoor wordt voorkomen dat er verwarring ontstaat over de gebruikte betekenis van een begrip. Door te operationaliseren wordt voorkomen dat de algemene geldigheid van de onderzoeksresultaten wordt aangetast (Boeije, 't Hart & Hox, 2009).

3.7 VALIDITEIT

Geldigheid of validiteit van een onderzoek is volgens Baarda et al. (2009) de juistheid van de onderzoeksbevindingen. Wanneer een onderzoek valide is, vormen de conclusies van het onderzoek een juiste weergave van de werkelijkheid. Er kan onderscheid gemaakt worden tussen interne en externe geldigheid.

3.7.1 INTERNE GELDIGHEID

De interne geldigheid van het onderzoek geeft antwoord op de vraag of de gebruikte onderzoeksmethode geschikt is om een geldig antwoord te geven op de onderzoeksvraag (Baarda et al., 2009). Er zijn een aantal risico's die de interne geldigheid van dit onderzoek kunnen beïnvloeden. Het is mogelijk dat de respondenten sociaal wenselijke antwoorden geven, beïnvloed worden door de omgeving of door de aanwezigheid van anderen, zich niet veilig voelen, dezelfde antwoorden geven of dat de interviewers niet consequent zijn in het stellen van dezelfde vragen.

Om bovenstaande risico's zoveel mogelijk in te perken zijn er een aantal maatregelen genomen. Om een veilige sfeer te creëren is benoemd aan de respondenten dat de interviews volledig anoniem zijn. Derhalve zijn er geen namen genoteerd, maar zijn zij aangegeven met nummers en is benadrukt dat de antwoorden geen nadelige invloed hebben op hun resultaten als student of functioneren als docent. Om sociaal wenselijke antwoorden te voorkomen zijn de respondenten individueel geïnterviewd. Hierdoor zijn de antwoorden niet beïnvloed door de aanwezigheid van anderen. Tevens hebben de interviewers doorgevraagd om tot de kern van het antwoord te komen. Om ruis te voorkomen is het van belang dat de interviews plaatsvinden in een rustige omgeving (Verhoeven, 2011). Om deze reden zijn er speciale ruimtes voor de interviews gereserveerd. Om te voorkomen dat de respondenten veel dezelfde antwoorden geven, is ervoor gekozen om respondenten uit verschillende klassen te werven en ernaar te streven om zowel mannen als vrouwen te interviewen.

Daarnaast is het van belang dat de interviewers consequent zijn in het stellen van vragen. Daarom is het interview half gestructureerd, dat wil zeggen dat er vooraf een vragenlijst is opgesteld, maar dat er ruimte is voor eventuele inbreng van de respondenten (Verhoeven, 2011). Door de interviewvragen te baseren op het literatuuronderzoek, hebben de interviewers voorkennis die zij kunnen inzetten tijdens de interviews. Bij het uitvoeren van de interviews is er gebruik gemaakt van peer examination (Verhoeven, 2011). De opdrachtgever was aanwezig bij de eerste twee interviews van elk van de drie te interviewen groepen (eerstejaars Social Work studenten, minor Spirit studenten en docenten van deze groepen). Daarnaast is er bij de rest van de interviews altijd een tweede interviewer aanwezig geweest om de interviewer te controleren, waardoor de structuur en wijze van uitvoering van het interview gewaarborgd is gebleven.

Er is gekozen voor het afnemen van interviews, omdat de interviewer in dit geval het lees- en schrijfwerk verricht en de respondenten zich volledig kunnen concentreren op het bedenken van de antwoorden (Baarda et al., 2009). Tot slot bestaat er een risico dat de antwoorden van de docenten beïnvloed worden door de aanwezigheid van de opdrachtgever (tevens collega van de docenten), omdat zij haar persoonlijk kennen. Om deze reden is ervoor gekozen om de opdrachtgever wel aanwezig te laten zijn bij de eerste interviews met studenten, maar niet bij de eerste interviews met docenten.

Voorafgaand aan het onderzoek is er literatuuronderzoek gedaan. Daarbij is er geselecteerd op relevante bronnen die bijdragen aan het beantwoorden van de vraagstelling. Dit wordt gedaan door gebruik te maken van verschillende databanken, zoals Google Scholar, Springerlink en EBSCO en uitsluitend gebruik te maken van artikelen en boeken en geen internetbronnen. Het combineren van deze verschillende bronnen noemt Lub (2014) triangulatie.

3.7.2 EXTERNE GELDIGHEID

Een onderzoek heeft een grote externe geldigheid zodra de conclusies en resultaten bruikbaar zijn in vergelijkbare situaties. Dit wordt door Baarda et al. (2009) 'generaliseren' genoemd. Dit heeft onder andere te maken met de populatievaliditeit, dat wil zeggen in hoeverre de steekproef een goede weergave is van de populatie (Boeije et al., 2009). In dit onderzoek is er sprake van een gespecificeerde steekproef. Om de onderzoeksresultaten te kunnen generaliseren naar alle studenten Social Work in Nederland, is er wellicht verder onderzoek nodig.

3.8 ETHISCHE OVERWEGING

De belangen van respondenten en opdrachtgever kunnen geschaad worden wanneer er geen duidelijke afspraken worden gemaakt (Baarda et al., 2009). Om de belangen van de respondenten te beschermen moeten de respondenten vrijwillig mee werken. Daarnaast worden de gegevens van de respondenten anoniem verwerkt. De namen van de respondenten worden niet genoteerd, maar worden aangegeven met een nummer. Daarnaast zullen de interviews per persoon plaats vinden in een veilige omgeving. Tot slot mogen de uitkomsten van dit onderzoek geen nadelige effecten hebben voor de respondenten. Om deze reden is aan de respondenten verteld dat de antwoorden vertrouwelijk zijn en deze geen invloed hebben op hun resultaten als student of op het functioneren als docent.

Door het onderzoek op een eerlijke en objectieve manier uit te voeren en geen gegevens aan derden te verstrekken zonder toestemming, worden de belangen van de opdrachtgever beschermd. De onderzoekers hebben naast het uitvoeren van het onderzoek geen belang bij de uitkomsten van het onderzoek, waardoor er geen risico tot belangenverstrengeling ontstaat.

3.9 SAMENVATTING

Dit onderzoek is kwalitatief en evaluatief omdat het vooral in het teken staat van de wensen en behoeften van de respondenten. Tijdens de interviews is gebruik gemaakt van half gestructureerde vragenlijsten. Op deze manier is er ruimte om de wensen en behoeften van de respondenten in kaart te brengen. Er zijn 20 studenten en 7 docenten geïnterviewd. De steekproef is select, doordat er geselecteerd is op bepaalde kenmerken. De interviews zijn opgenomen met een voicerecorder om vervolgens getranscribeerd en gelabeld te kunnen worden. Hier is voor gekozen om de kwaliteit van de data te waarborgen en er voor te zorgen dat geen belangrijke informatie verloren zou gaan. Tot slot zijn er een aantal maatregelen genomen om de mogelijke risico's zoveel mogelijk in te perken en de interne geldigheid te waarborgen.

4. RESULTATEN

Alvorens de resultaten van de interviews worden toegelicht, worden in het begin van dit hoofdstuk de kenmerken van de respondenten beschreven. De respondentengroepen zijn opgedeeld in eerstejaars studenten Social Work, studenten van de minor Spirit, docenten drama/POW en docenten van de minor Spirit. De resultaten worden per groep, in eerdergenoemde volgorde, toegelicht in de laatste vier paragrafen van dit hoofdstuk.

4.1 KENMERKEN RESPONDENTEN

Binnen dit onderzoek zijn de wensen en behoeften onderzocht van vier verschillende doelgroepen rondom blended learning en persuasieve technologie. Deze doelgroepen zijn achtereenvolgens eerstejaars Social Work studenten, minor Spirit studenten, docenten drama/POW en docenten minor Spirit. Alle groepen hebben gewerkt met een vorm van blended learning, die gebruik maakt van persuasieve technieken. Een overzicht met specifieke kenmerken van de respondenten is te vinden in bijlage 6: Kenmerken respondenten. Hierin is per respondent het geslacht, de leeftijd en informatie over de opleiding of werkervaring te vinden.

Voor dit onderzoek zijn tien eerstejaars Social Work studenten geïnterviewd (N=10). Deze tien respondenten zitten allen in het eerste jaar van de studie Social Work. Binnen het vak drama hebben gewerkt met blended learning module. Van de tien respondenten zijn er acht vrouwen en twee mannen, dit komt overeen met de man/vrouw verhouding van de gehele opleiding (W. van der Graft, persoonlijke communicatie, 10 maart 2016). De leeftijd van de respondenten varieert van 17 tot 23 jaar, de gemiddelde leeftijd is 21 jaar.

Daarnaast zijn tien minor Spirit studenten geïnterviewd (N=10). Zij nemen allemaal deel aan de minor Spirit binnen Saxion, waarbij zij de online module autobiografisch schrijven hebben gevolgd. Van de tien respondenten zijn er acht vrouwen en twee mannen, dit komt overeen met de gehele man/vrouw verhouding binnen de minor Spirit (I. de Rooter, persoonlijke communicatie, 11 maart 2016). De studies van deze respondenten zijn uiteenlopend. Vijf van hen volgen de opleiding Maatschappelijk Werk en Dienstverlening, twee studeren Sociaal Pedagogische Hulpverlening. Daarnaast is er één student HBO-V, één student die Kunst en Techniek volgt en nog één student Toegepaste Psychologie.

Vervolgens zijn vier docenten drama/POW geïnterviewd (N=4). Zij zijn allemaal vrouw en geven het vak drama aan eerstejaars Social Work studenten. De leeftijd van deze respondenten varieert van 27 tot 52 jaar. Zij hebben gemiddeld zes en half jaar werkervaring als dramadocent en gemiddeld vijf jaar werkervaring als docent drama/POW.

Tot slot zijn er drie docenten van de minor Spirit geïnterviewd (N=3). Zij geven allen les binnen de minor Spirit. Van deze drie respondenten zijn er twee man en één vrouw. Twee respondenten zijn 42 jaar oud, de andere respondent is 51. Hun gemiddelde werkervaring als docent is negen jaar. Twee van hen geven één jaar het vak autobiografisch onderzoek in de minor Spirit en de andere respondent reeds drie jaar.

4.2 WENSEN EN BEHOEFTE EERSTEJAARS STUDENTEN SOCIAL WORK

Binnen de groep eerstejaars Social Work studenten is er onderzoek gedaan naar de volgende deelvraag: *“Wat zijn de wensen en behoeften van eerstejaars Social Work studenten rondom de inzet van blended learning en persuasieve technologie, zodat zij gemotiveerd zijn in hun leerproces?”*

4.2.1 ONLINE MODULE

Over het gebruik van internet voor het volgen van lesmodules en het maken van opdrachten zijn alle tien de respondenten positief. Drie respondenten geven aan dat het past bij de tijd. Vier respondenten

noemen als voordeel dat alles op één plek staat. Zij vinden het prettig dat informatie en bestanden terug te vinden zijn. Daarnaast vinden vier respondenten internet handig, omdat zij hierdoor geen papierwerk hebben. De mogelijkheid om in hun eigen tijd aan school kunnen werken wordt als prettig ervaren. Dit blijkt uit het volgende fragment: *“Op zich wel goed. Met name omdat je inderdaad niet die papieren hebt die je in moet leveren en die je ook fysiek moet komen brengen. Dat je het gewoon in je eigen tijd kan maken en kan inleveren.”* Drie respondenten vinden de mogelijkheid om informatie te delen en met elkaar te kunnen communiceren een groot voordeel van het gebruik van internet binnen het onderwijs. Naast de vele voordelen van het internet, benoemt één respondent ook de risico's aan het gebruik van internet, want *“als je internet uitvalt, dan kun je niks.”*

De voordelen die het internet biedt, zien de respondenten ook terug bij het gebruik van Blackboard. Vier respondenten noemen specifiek het terugvinden van lesstof op Blackboard stimulerend; zij vinden het prettig om terug te kunnen vallen op Blackboard als zij bijvoorbeeld informatie gemist hebben, of als er dingen niet duidelijk zijn. Twee respondenten zijn positief over de toepassing van slotjes op de levels, die ervoor zorgen dat zij niet verder kunnen met het volgende level als het vorige nog niet af is. Volgens deze respondenten werkt het stimulerend wanneer zij eerst de opdracht af moeten maken, alvorens zij kunnen beginnen met het volgende thema. Verder geeft Blackboard niet alleen de mogelijkheid om werk van medestudenten in te zien nadat dit is ingeleverd, maar ook om elkaar te voorzien van feedback. Bij de dramaopdrachten was dit aan de orde, twee respondenten vinden dit stimulerend aan Blackboard.

Waar één respondent het stimulerend vindt om zelfstandig te ontdekken hoe Blackboard werkt en zelf op onderzoek uit te gaan, hebben acht van de tien respondenten dit juist als niet stimulerend ervaren. Respondenten noemen Blackboard onder andere *“een groot mysterie”, “net een doolhofje”, “zoveel gezocht”, “verwarrend”* en *“echt een gepuzzel”*. Het merendeel van deze respondenten geeft aan dat dit komt omdat zij, voornamelijk tijdens de start van drama, net nieuw waren met het gebruik van Blackboard. Zij moesten de werkwijze en mogelijkheden van deze virtuele omgeving nog ontdekken. Daarnaast geven vier van deze respondenten aan dat zij het uploaden en opslaan van de bestanden voor drama niet stimulerend vinden. Zo zijn de volgende problemen ondervonden met betrekking tot het uploaden in Blackboard: de feedback was verdwenen, Blackboard hervormde het bestand, afbeeldingen konden niet worden geupload en het inleverpunt was niet zichtbaar. Eén respondent vindt het werken in Blackboard niet stimulerend omdat de volgende levels van de opdrachten niet zichtbaar waren, de werkwijze erg onduidelijk was en de docenten niet op dezelfde manier de Blackboard omgeving invullen. Deze respondent werkt liever in Word.

Zeven respondenten geven als verbeterpunt aan dat er meer uitleg gegeven moet worden over het maken van de opdrachten in Blackboard. Dit kan bijvoorbeeld door het een keer voor te doen of middels een handleiding. Eén respondent zegt hierover het volgende: *“Nou de uitleg, aan het begin. Dus dat kan beter, de uitleg worden gegeven van nou hoe werkt Blackboard, waar kun je alles vinden en hoe werkt ook het systeem van feedback geven op elkaar.”* Daarnaast zouden zes respondenten de Blackboardomgeving graag overzichtelijker en meer gestructureerd willen zien. Eén respondent zou als verbeterpunt graag een knop willen zien waardoor er direct feedback kan worden gegeven. Een andere respondent zou graag willen dat alle levels in Blackboard zichtbaar zijn, de afbeeldingen beter kunnen worden geupload en dat er niet geschreven hoeft te worden in een tekstvak.

Een aantal respondenten doen uitspraken over het reflecteren op hun professionele ontwikkeling via Blackboard. Drie respondenten zijn positief en zien het als een voordeel dat alles bewaard blijft en dat eventuele feedback terug kan worden gehaald. Naast de positieve kanten, worden er door respondenten ook kanttekeningen geplaatst. Twee respondenten vonden dat het te vroeg in het eerste jaar werd ingezet, Blackboard was nog helemaal nieuw, maar er moesten al wel opdrachten gemaakt worden. Een andere respondent vond het reflecteren overbodig omdat dit in verslagen al zo vaak aan de orde komt dat het copy-paste werk wordt. Als laatste vindt één van de respondenten het

specifiek uitwerken op Blackboard lastig. Dit komt mede door het tekstvak waarin geschreven moest worden, het aantal zinnen beperkt.

Met betrekking tot de online opdrachten zijn vijf respondenten positief. Drie respondenten werden gestimuleerd de opdrachten te maken omdat deze verplicht waren. Daarnaast vinden drie respondenten de opdrachten goed, omdat ze hierdoor reflecteren en naar zichzelf gaan kijken. Dat de online opdrachten bij hebben gedragen aan hun professionele ontwikkeling wordt door twee respondenten specifiek benoemd. Naast de positieve kanten van de online opdrachten, worden er ook negatieve punten ervaren. Vier respondenten vinden de opdrachten niet de juiste manier om te reflecteren op zichzelf. Dit blijkt onder andere uit het volgende fragment:

“Ja nou dat reflecteren dat deden we dus al heel veel. En dan vervolgens dan krijg je weer zo'n opdrachtje en dan moet je weer reflecteren. Nou helemaal prima. Maar waarom dan aan de hand van een dier? Ik had meer moeite met kiezen van een dier waar ik dacht dat ik op leek als dat ik had met ja, met die reflectie want dat was eigenlijk gewoon inmiddels ja.. dat had je zo vaak gedaan; je wist wel wat op te schrijven.”

Daarnaast hadden vijf respondenten het gevoel dat de opdrachten niet van toegevoegde waarde waren. Ook het doel van de opdrachten was voor zes van de respondenten onduidelijk. Zo zegt één respondent:

“Ja eigenlijk wel, weet je in principe werd er gezegd van nou he we zijn bij deze les en dan moet je tot dat level moet je gemaakt hebben en dan deed ik dat maar omdat dat gezegd werd maar niet omdat ik nou dacht van: ‘Hier heb ik echt wat aan.’, want ik weet nog steeds niet eigenlijk wat dit nou heeft toegevoegd?”

Tot slot geven drie respondenten aan dat het hen niet gestimuleerd heeft dat de opdrachten niet verplicht waren: *“Als het niet perse hoeft dan wordt het ook niet gedaan.”*

Als verbeterpunt met betrekking tot de online opdrachten zouden vier respondenten graag willen zien dat er consequenties zijn zodra de opdrachten niet worden gemaakt. Zij zijn van mening dat dit motiveert om de opdrachten te maken. Ook het doel van de opdrachten moet duidelijk naar voren komen volgens twee respondenten. Tot slot zou één respondent de levels echt op slot willen zien, zodat er daadwerkelijk iets ingeleverd moet worden voordat de volgende opdracht kan worden gemaakt.

Naast de individuele opdrachten voor drama, werd van de studenten verwacht dat zij feedback gaven op minimaal twee andere klasgenoten en ook zelf feedback ontvingen op de eigen gemaakte opdrachten. Diverse respondenten zijn positief over het krijgen van feedback. Vier respondenten vinden feedback prettig, omdat zij dan vanuit verschillende perspectieven naar hun opdracht en zichzelf kunnen kijken. Drie respondenten vinden het ontvangen van feedback an sich stimulerend. Een aantal benoemen ook de nadelen van verplichte feedback. Drie van hen ervaren het als een nadeel, omdat anderen soms niks hadden geüpload terwijl zij wel feedback moesten geven om verder te kunnen. Een ander nadeel is dat volgens acht van de respondenten de feedback summier en oppervlakkig was, en snel werd gegeven. Eén respondent zegt hierover: *“Dus ja dan staat er soms feedback, waarvan ik denk: ‘ja bedankt dat je het zo leuk zegt dat ik het allemaal mooi heb gedaan, maar ik heb daar eigenlijk helemaal niks aan’..”* Twee respondenten zouden hiervoor meer begeleiding vanuit de docent willen. Drie respondenten geven liever face-to-face feedback, zodat de feedback uit kan worden gelegd en hierover een gesprek kan plaatsvinden. Vijf respondenten staan positief tegenover het hebben van een subgroep voor het uitwisselen van feedback. Eén respondent zegt hierover:

“Dat is wel handiger want dan kun je er ook op letten bij elkaar. Dan heb je een vast groepje mensen en eigenlijk hoef je daar alleen maar op te letten. En nu vraagt bijvoorbeeld iemand feedback waarvan je denkt heb ik überhaupt wel opdrachten van jou gezien of überhaupt wel in de les, ja de les natuurlijk wel, maar daar let je niet zo op. Dan ga je maar gewoon een beetje dom feedback geven wat eigenlijk helemaal niet waardevol is voor de persoon zelf.”

4.2.2 BLENDED LEARNING

Op de vraag in hoeverre de respondenten vinden dat de klassikale lessen en de online opdrachten op elkaar afgestemd waren, geven er vier een positief gestemd antwoord. De opdrachten sloten volgens hen aan op de les die daarvoor was gegeven. Drie respondenten zijn minder positief over de afstemming van de opdrachten op de lessen. Eén respondent vindt dat het langs elkaar heen is gelopen, iemand anders geeft aan het als twee aparte dingen te zien en de laatste respondent vond het niet goed bij elkaar passen.

Op de vraag in hoeverre de docent de online opdrachten heeft geïntegreerd in de klassikale lessen, zijn twee respondenten positief. Zij geven aan dat de opdrachten eventjes werden besproken, iets wat zij beide voldoende vonden. Acht respondenten zijn echter negatief over de integratie. Zij geven als reden allen aan dat er te weinig aandacht was voor de gemaakte opdrachten tijdens de klassikale lessen. Eén van de respondenten zegt hierover: *“Ja dan word je wel gedemotiveerd een beetje, van ja waarom maak ik het eigenlijk? Snap je, je hoort er niks over, dus ik kan het net zo goed niet doen.”* Eén respondent heeft dit aangegeven bij de docent, waardoor de opdrachten later beter werden geïntegreerd. Verder voegt één respondent toe dat de docent wél de voortgang benoemde met betrekking tot het maken van de levels, maar niet inhoudelijk terug kwam op de opdrachten. Dit was voor deze respondent niet voldoende. Het maken van de opdrachten tijdens de les vinden twee respondenten niet stimulerend; tijd van de les ging verloren en het was lastig dit te doen in het dramalokaal.

Drie respondenten vertellen iets over het effect van integratie. Eén geeft aan dat de les soepeler verliep als iedereen de opdrachten had voorbereid. Een ander geeft aan dat het stimuleert als er een kans bestaat dat de opdracht wordt besproken. Door het maken van de opdrachten, wordt het veel tastbaarder volgens de laatste respondent. Als verbeterpunt met betrekking tot de integratie van de lessen, willen acht respondenten een betere introductie op de opdrachten. Tevens hebben ze er behoefte aan dat de docent de gemaakte opdrachten inhoudelijk nabespreekt. Dit wordt duidelijk uit het volgende fragment:

“Ja dat je bijvoorbeeld daar ook op verder kunt gaan dat je echt een lijn krijgt van oké, we gaan nu opdracht doen, in de les, daar maken jullie een opdracht voor online, en in de volgende les ga je daar op door, waardoor je weer een andere opdracht online kunt doen. Weet je wel dat het in elkaar over loopt. Dat was nu niet, het waren echt losse opdrachten naast elkaar en losse lessen naast elkaar. En ik denk dat het daarom ook mijn gevoel dit nou zo zegt.”

Verder mist één respondent inhoudelijke feedback van zijn klasgenoten. Daarnaast wil deze respondent graag feedback van de docent, want *“(…) dat zijn juist de professionals toch, dat zijn juist de mensen die de goede feedback kunnen geven (...)”*.

Aan de respondenten is gevraagd in hoeverre zij werden gestimuleerd door de docent om de online opdrachten te maken. Drie respondenten geven aan dat zij gestimuleerd werden doordat de docent de voortgang van de studenten benoemde in de les. De docent kon zien wie bepaalde levels had gemaakt en wie niet. Doordat dit klassikaal werd besproken, werden de respondenten eraan herinnerd de opdrachten te maken. Eén respondent zegt hierover: *“Ze komt er wel vaak op terug van; ‘Jongens,*

die hebben jullie wel af, die niet', dus ze stimuleert ons wel om ze te maken." Twee van deze respondenten vinden echter wel dat het ook een stuk eigen verantwoordelijkheid is, om de opdrachten te maken. Eén respondent werd gestimuleerd om de opdrachten te maken, doordat de docent met enthousiasme uitleg gaf over het belang van de opdrachten. Na een fanatieke start werd deze respondent echter gedemotiveerd doordat de opdrachten uitsluitend in de les werden behandeld en deze niet meer ingeleverd hoefden te worden. Drie respondenten geven aan zich niet gestimuleerd te hebben gevoeld door de docent. Wel geven zij aan dat de docent heeft benoemd dat de opdrachten gemaakt moesten worden, maar dat er verder weinig aandacht aan besteed werd in de les.

4.2.3 PERSUASIEVE TECHNOLOGIE

In de interviews hebben de onderzoekers aan de respondenten gevraagd of zij 23 stellingen, gebaseerd op persuasieve technieken, wilden onderverdelen onder motiverend, neutraal of niet motiverend. De stellingen zijn te vinden in bijlage 4: Stellingen persuasieve technieken. In deze paragraaf worden de resultaten weergegeven en zal duidelijk worden hoe de ideale online module van de geïnterviewde respondenten eruit zou moeten zien. In totaal zijn er tien eerstejaars studenten geïnterviewd. Deze paragraaf bevat drie tabellen waarin de stellingen zijn onderverdeeld in de tabel waar zij het meest genoemd zijn.

Tabel 1: Meest genoemde stellingen als motiverend: absolute aantallen eerstejaars studenten, laat zien welke stellingen de respondenten als meest motiverend hebben ervaren. Het zien van eigen voortgang vinden alle tien respondenten motiverend. Zij vinden het fijn en handig om te zien wat er allemaal nog gedaan moet worden. In de gewenste situatie geven zij als opties om met procenten of een voortgangsbalk te werken: *"Ja net zoals bijvoorbeeld op Bison staan de studiepunten, dat je ook zoiets hebt met de opdrachten. Je moet bijvoorbeeld 10 opdrachten maken en het balkje loopt steeds voller of zo."* Het krijgen van tips voor het maken van de opdrachten wordt door de meerderheid van de respondenten als motiverend ervaren. Acht respondenten geven aan dit handig te vinden. Daarnaast wordt door één respondent aangevuld dat er dan meer uit de opdrachten gehaald kan worden. *"Nou ik denk dat het wel handig is als die bij de opdrachten staan. Dat je ook gewoon een kopje 'tips' hebt en dat je daar dan op kunt klikken en dat het dan gewoon verschijnt in je beeld."* De meerderheid van de respondenten vindt het motiverend wanneer de docent terug komt op de gemaakte opdrachten. De meest genoemde reden hiervoor is dat zij dan het gevoel hebben de opdrachten niet voor niets te doen: *"Ja precies. Dan heb ik meer een doel van; waarom doe ik die opdrachten?"*

Het stap voor stap door de opdrachten worden geleid wordt ook door de meerderheid als motiverend ervaren. Redenen die hiervoor gegeven zijn: het biedt overzicht en structuur. Dit wordt als prettig ervaren wanneer zij niet weten waar ze moeten beginnen. Acht respondenten vinden het ontvangen van herinneringen voor het maken van de online opdrachten motiverend en handig. Daarnaast wordt het opdelen van de opdrachten in thema's of levels door de meerderheid van de respondenten als motiverend ervaren. Acht respondenten vinden dat dit overzicht geeft.

Online kunnen communiceren met medestudenten en docenten wordt door zeven respondenten als motiverend ervaren. Zij vinden dit motiverend omdat het een toegankelijke manier is, en handig wanneer een respondent er niet alleen uit komt. Zo willen zijn in de gewenste situatie hun vragen online kunnen stellen via een chat of forum. Online feedback krijgen van docenten en medestudenten wordt tevens als motiverend ervaren. Een reden hiervoor is dat ze het gevoel hebben iets met de feedback te kunnen. Drie respondenten geven aan dat zij het prettig vinden feedback te ontvangen van docenten, omdat docenten de professionals zijn.

Het kiezen uit opdrachten en informatie die het beste bij de student passen vindt de meerderheid van de respondenten motiverend, omdat zij dan zelf kunnen kiezen wat bij hun interesses past en wat het beste bij hen aansluit. Eén respondent geeft aan dit niet motiverend te vinden, omdat het dan lastig is

om te kiezen tussen de verschillende opdrachten. Dat methoden of technieken herhaaldelijk terug komen, vinden zes van de tien respondenten motiverend, omdat de techniek of methode dan beter blijft hangen. Een aantrekkelijke lay-out vinden zes respondenten motiverend, omdat het de omgeving dan uitdagender maakt. In de huidige situatie vinden de respondenten, op drie na, de lay-out kaal, stijf en het werken in Blackboard niet prettig.

Het kunnen lezen van voorbeeldverhalen van andere studenten vindt de meerderheid van de respondenten motiverend. Een reden die hiervoor wordt aangegeven, is dat studenten op deze manier hun eigen opdracht of proces kunnen vergelijken met anderen. Daarnaast wordt als reden gegeven dat het prettig is om een voorbeeld te hebben.

Zes respondenten vinden het motiverend wanneer een online module geloofwaardigheid en betrouwbaarheid uitstraalt. Redenen die zij hierbij noemen is omdat het dan veilig voelt en dat de module dan serieuzer genomen wordt: *“Ja dat moet wel, ik bedoel als dat niet uitstraalt dan nemen heel veel studenten het vaak niet serieus. En als je betrouwbaarheid uit straalt en ook geloofwaardig over komt, ja dan maak je het wel eerder.”* De huidige situatie wordt door de respondenten gekenmerkt als chaotisch en onhandig. In de gewenste situatie wordt het doel van de opdrachten duidelijker en is de online omgeving overzichtelijker: *“Overzichtelijker, ik denk makkelijker te vinden, makkelijker om opdrachten, of de uitwerking erin te zetten.”* Tevens vinden zes respondenten het motiverend wanneer een module expertise en professionaliteit uitstraalt. Overzicht, netheid en prettiger werken worden hiervoor als redenen genoemd.

Tabel 2. Meest genoemde stellingen als motiverend: absolute aantallen eerstejaars studenten

Stelling	M	N	NM
Ik kan mijn eigen voortgang zien	10	0	0
Tips voor het maken van de opdrachten	9	1	0
De docent komt terug op de gemaakte opdrachten	9	1	0
Ik word stap-voor-stap door de opdrachten heen geleid	8	2	0
Online feedback krijgen van medestudenten en docenten	8	2	0
Herinneringen ontvangen voor het maken van online opdrachten	8	1	1
De opdrachten zijn opgedeeld in thema's	7	1	1
Online communiceren met medestudenten en docenten	7	3	0
Ik kan kiezen uit opdrachten/informatie die het beste bij mij passen	6	3	1
Methoden of technieken komen herhaaldelijk terug	6	4	0
De lay-out is aantrekkelijk	6	3	1
Voorbeeldverhalen van andere studenten	6	3	1
De online module straalt betrouwbaarheid en geloofwaardigheid uit	6	4	0
De module straalt expertise en professionaliteit uit	6	4	0
Met medestudenten samenwerken in de module	5	3	2
Ik kan niet verder met het volgende thema/level als ik het vorige nog niet af heb	5	0	5
M = motiverend N = neutraal NM = niet motiverend			

De respondenten geven vier stellingen aan die zij als meest neutraal ervaren, zoals te zien is in tabel 2: Meest genoemde stellingen als neutraal: absolute aantallen eerstejaars studenten. De stelling 'de computer spreekt mij aan met mijn eigen naam' wordt door negen respondenten als neutraal ervaren. Respondenten benoemen onder andere dat het hen niet uit maakt en dat het hen niet in meer of mindere mate motiveert. Eén respondent geeft specifiek aan dit niet motiverend te vinden; op deze respondent komt het laten zien van de eigen naam 'nep' over. Dat de bronnen, gebruikt in de online module, gecontroleerd kunnen worden, wordt door de meerderheid van de respondenten als neutraal ervaren. Redenen die zij noemen is dat zij deze bronnen niet controleren en/of gebruiken. Eén respondent geeft aan dit wel motiverend te vinden. Deze respondent vindt het handig de bronnen uit

de module zelf ook te gebruiken voor schoolopdrachten. Een andere respondent geeft aan dit niet motiverend te vinden, omdat deze persoon ervan uit gaat dat de bronnen goed zijn.

Tabel 3. Meest genoemde stellingen als neutraal: absolute aantallen eerstejaars studenten

Stelling	N	M	NM
De computer spreekt mij aan met mijn eigen naam	9	0	1
De bronnen waarvan de module gebruik maakt, kunnen worden gecontroleerd	8	1	1
Ik word tijdens de opdrachten eraan herinnerd wat deze mij kunnen opleveren	5	4	1
Ik krijg digitale beloningen zoals complimenten, digitale awards of applaus	5	1	4

M = motiverend N = neutraal NM = niet motiverend

Door de meerderheid van de respondenten zijn twee stellingen als meest niet motiverend genoemd, zichtbaar in tabel 3: Meest genoemde stellingen als niet motiverend: absolute aantallen. De meerderheid van de respondenten vindt het niet motiverend wanneer zij de voortgang van andere studenten online kunnen bekijken. De respondenten vinden onder andere dat het demotiverend werkt zodra zij zien dat anderen verder zijn en hebben er geen behoefte aan omdat het hen niets oplevert. Twee respondenten vinden dit wel motiverend; zij vinden het interessant om te zien hoe ver anderen zijn. Daarnaast vindt de helft van de respondenten het niet motiverend om te zien wat een online module oplevert bij anderen.

Tabel 4. Meest genoemde stellingen als niet motiverend: absolute aantallen eerstejaars studenten

Stellingen	NM	M	N
De voortgang van andere studenten online kunnen bekijken	6	2	2
Zicht krijgen op wat de online module oplevert bij anderen	5	1	4

M = motiverend N = neutraal NM = niet motiverend

CIJFER

Gemiddeld geven de tien respondenten de online opdrachten in combinatie met de klassikale lessen een 6. Als laagste cijfer wordt door een respondent een 4,5 gegeven, zoals blijkt uit dit fragment:

“Ja, niet super hoog. Dan denk ik een 4,5 of zo. Omdat het echt niet echt aansluiting heeft. Maar ik vind het zelf wel goed dat die opdrachten op Blackboard staan en zo, dat vind ik oké. Maar vooral dat het niet teruggekoppeld word in de les. Want dan heb je er gewoon niets aan.”

Als hoogste cijfer wordt een 7 gegeven. De redenen waardoor de cijfers niet hoger zijn heeft voornamelijk te maken met het missen van de integratie tussen de lessen en de online opdrachten. Daarnaast is het doel van de opdrachten niet duidelijk en hebben de respondenten de uitleg van de opdrachten gemist.

4.3 WENSEN EN BEHOEFTE STUDENTEN MINOR SPIRIT

In deze paragraaf worden de wensen en behoeften van minor Spirit studenten uiteengezet. Tijdens het interviewen stond de volgende deelvraag centraal: *“Wat zijn de wensen en behoeften van minor Spirit studenten met betrekking tot blended learning in de module ‘Uit je verhaal’ en het gebruik van persuasieve technologie, zodat zij gemotiveerd zijn in hun leerproces?”*

4.3.1 ONLINE MODULE

Op de vraag wat de respondenten vinden van de online module worden een aantal positieve punten genoemd. Zes respondenten geven aan het een prettige manier van werken te vinden. Vier van deze respondenten benoemen hierbij specifiek dat de afwisseling in de module fijn is. Eén respondent geeft aan te merken dat de module gekoppeld is aan intervisie en vindt het goed dat dit bijdraagt aan de persoonlijke ontwikkeling. Een andere respondent vindt het positief dat de online module aanzet tot denken en helpt om dieper in te gaan op de verschillende thema's van autobiografisch schrijven.

“Ja, heel fijn, het heeft mij veel gebracht want je moet best wel veel in gaan op je jeugd en je puberteit en zo. En normaal denk je daar best wel oppervlakkig over na, en ik heb daar nu echt wel hele lappen tekst staan en ik denk er heel goed over na zeg maar. (...)”

Eén respondent geeft aan de vragen leuk te vinden en het fijn te vinden dat er icoontjes bij de vragen staan die aangeklikt kunnen worden voor meer informatie. Vier respondenten vinden de online module duidelijk en overzichtelijk, waarvan er één respondent tevens aangeeft de module laagdrempelig te vinden. Eén respondent vindt de online module een veilige omgeving en één respondent vindt de voorbeelden fijn. Tot slot geven twee respondenten aan het fijn te vinden dat alles op één plek te vinden is, dus dat de informatie bij de vragen in de module staat en er geen boek en/of schrift bij gepakt hoeft te worden. Naast de bovengenoemde positieve punten van de online module geven twee respondenten ook een negatief punt aan, namelijk dat zij hun autobiografie liever niet online uitwerken. Reden hiervoor is dat zij hun autobiografie hiervoor te persoonlijk vinden. Eén van deze twee respondenten geeft daarnaast aan de autobiografie liever in een Word bestand uit te werken in plaats van online. Eén respondent miste een rode draad door de module, waardoor de respondent het gevoel kreeg dat alle verhalen los van elkaar stonden.

Op de vraag wat de respondenten stimulerend vinden aan het werken met de online module, worden verschillende stimulerende factoren benoemd. Zo worden de vragen in de module door twee respondenten als stimulerend ervaren, één van deze respondenten geeft tevens aan het stimulerend te vinden dat er eerst een thema moet worden afgerond voordat er gestart kan worden met een volgend thema. Deze functie wordt ook als stimulerend ervaren door een andere respondent. Het kunnen werken in een eigen omgeving wordt door twee respondenten als stimulerend ervaren. Deze respondenten geven daarnaast aan het ook prettig te vinden dat er voorbeelden bij de vragen staan welke richting kunnen geven. Dit wordt beaamd door twee andere respondenten. Tevens wordt het gebruik van spreektaal in de module door twee respondenten als stimulerend ervaren. Eén respondent geeft als antwoord op de vraag wat er stimulerend was aan de online module: *“Tijdens de online module vond ik niks stimulerend.”* Een andere respondent vindt het goed dat de online module leidt tot nieuwe inzichten en één respondent ervaart het als stimulerend dat de opdrachten verplicht zijn om te maken. Eén respondent vindt de voortgang die te zien is in de module stimulerend, evenals de complimenten in de module. Tot slot geven twee respondenten aan het goed te vinden dat er eerst een stukje uitleg wordt gegeven voordat de vragen beantwoord moeten worden.

Naast de vraag welke aspecten de respondenten als stimulerend hebben ervaren, is ook de vraag gesteld wat de respondenten niet stimulerend vinden aan het werken met de online module. Twee respondenten geven aan het niet stimulerend te vinden wanneer zij bij een vraag een bepaalde methode moeten gebruiken, terwijl zij die niet passend vinden bij hun antwoord. Daarnaast vinden twee respondenten het niet stimulerend dat de online module hun antwoorden niet altijd opslaat. Tevens geven drie respondenten aan dat het niet stimulerend is dat er maar vanaf één computer aan de online module gewerkt kan worden:

“Ja het was een nadeel dat je maar vanaf één computer kon werken, want nou ik heb er voornamelijk aan één laptop op gewerkt, maar die kan ik niet meenemen want het is best wel een grote dus dat is heel onhandig. Want soms heb je een tussenuur en dan denk je ik ga even bezig, oh nee kan niet.”

Studenten hebben tevens andere punten als niet motiverend ervaren. Onder andere: moeilijke vragen waardoor de respondent vast liep, teveel tekst en de tekst niet kunnen aanpassen in de module. Daarnaast zijn de punten ‘te veel herhaling’, ‘onduidelijke uitleg’, ‘te veel druk van de docent om de opdrachten te maken’ en ‘niet verder met het volgende thema kunnen wanneer het vorige nog niet af is’ ook genoemd als niet motiverend.

Op de vraag wat verbeterpunten zijn voor de online module wordt door de respondenten verschillend geantwoord. Eén respondent geeft aan dat de module verder vooraan in Blackboard zou moeten staan omdat het een belangrijke module is tijdens de minor: *“(...) dat is toch een belangrijke module weet je wel. Zet dat gewoon ergens vooraan denk ik dan.”* Deze respondent geeft tevens als verbeterpunt de optie om te kunnen inloggen om aan de module te kunnen werken. Eén respondent geeft aan dat er veel herhaling is en zegt hier door heen te scrollen, de respondent geeft aan dat dit een verbeterpunt kan zijn. Eén respondent zou willen zien dat de antwoorden nog aangepast kunnen worden nadat een thema is afgerond in plaats van dat de antwoorden ‘bevroren’. Twee respondenten vinden dat het omzetten van de antwoorden uit de online module naar Word verbetering kan gebruiken. Eén respondent geeft aan dat het handig zou zijn wanneer er alternatieven zouden zijn voor bepaalde opdrachten zodat er voor een alternatief gekozen kan worden wanneer het uitwerken volgens de ene manier niet werkt. Dezelfde respondent geeft ook aan dat het misschien beter zou zijn als de tekst eerst op eigen PC getypt kan worden en dan in de module gezet: *“Ja dat punt nog dat je misschien beter je dingen direct gewoon in je eigen computer kunt plaatsen dan eerst op internet.”* Verder wordt er aangegeven dat wanneer de online module technisch niet werkt, het Word bestand met de vragen eerder op Blackboard zou moeten staan en dat de module te maken zou moeten zijn vanaf meerdere computers. Tevens wil één respondent graag meer afwisseling tussen vragen en theorie. Tot slot wordt er benoemd dat de module ook via een ander format aangeboden zou kunnen worden, bijvoorbeeld een te downloaden bestand die je dan zelf op je computer kunt zetten.

Op de vraag wat de respondenten er van vinden om hun autobiografie uit te werken in de online module geven twee respondenten aan het prettig te vinden dat het uitwerken thuis kan in eigen tijd. Drie andere respondenten geven aan vrijer te kunnen typen in de online module, een reden hier voor is door het grote tekstvak: *“En ja gewoon de manier, de ruimte die je hebt om te schrijven, is heel prettig.”* Eén van deze respondenten geeft tevens aan het vak autobiografisch schrijven leuk te vinden en het daardoor leuker te vinden om bezig te zijn met het online uitwerken van autobiografie. Eén respondent vindt het uitwerken van zijn autobiografie in een online module verassend: *“Toen het kwam van je gaat op internet je autobiografie uitwerken, terwijl eerder iets geschreven werd over je life-book of zo, ja ik vond het heel verassend dat het niet op papier ging of zo.”* Tot slot geven twee respondenten aan het leuk te vinden dat er een verhaallijn ontstaat door het schrijven.

Naast de positieve punten worden er ook negatieve punten benoemd door de respondenten. Onder andere geven twee respondenten aan de technische problemen als negatief te ervaren. Drie respondenten geven aan dat zij de opdrachten voor autobiografisch schrijven liever in Word of in een schrift maken. De redenen hiervoor zijn dat de opdrachten persoonlijk zijn en dat het prettig is bij creatieve opdrachten. De drie respondenten geven allen aan dat de opdrachten zelf wel op internet mogen staan in de module, maar dat zij de uitwerking liever buiten de module doen: *“Dan had ik het het liefst wel via online mijn vragen gekregen en dan in mijn boek uitgewerkt, gewoon op papier.”*

4.3.2 BLENDED LEARNING

Over het gebruik van internet voor lesmodules geven de respondenten verschillende positieve punten aan. Positieve punten die worden benoemd zijn dat twee respondenten vinden dat het met de tijd mee gaat, en dat het prettig is dat alles op één punt te vinden is. Daarnaast vinden drie respondenten het fijn dat het altijd beschikbaar is. Tevens vinden twee respondenten het fijn dat er geen boek en/of schrift gebruikt wordt en dat de informatie makkelijk te vinden is: *“Je kan dingen best makkelijk vinden, met een paar klikken en je bent gewoon ergens, je hoeft die boekenkast niet in te duiken, dus dat vind ik wel fijn.”* Naast de voordelen van het gebruik van internet worden ook nadelen genoemd. Twee respondenten geven aan dat het gebruik van internet voor lesmodules niet prettig is wanneer het internet uit valt, omdat er dan niets gemaakt kan worden: *“Haha, ja dat is echt balen als je internet het niet doet, dan kun je gewoon nergens bij.”* Eén respondent vindt het gebruik van internet gewoon *“Waardeloos.”* Twee respondenten geven aan liever boeken te gebruiken dan internet, één daarvan in verband met dyslexie, de letters in de module vond de respondent klein en het was moeilijk om hier

goed op te concentreren. Op de vraag in hoeverre de docent de opdrachten geïntegreerd heeft in de klassikale lessen antwoordden zes respondenten dat de docent terug kwam op de thema's uit de module in de lessen. Dit is door de vijf respondenten als positief ervaren. Vier respondenten geven aan dat de docent niet terug kwam op de thema's maar dat de docent kleine onderdelen uit de module terug liet komen in de les, ook dit is door de volgende respondent als positief ervaren:

“Hij heeft niet echt online module in de les meegenomen of zo, in zin van dat die bepaalde dingen daarvan wilde behandelen of zo, maar hij koos gewoon een heel klein onderdeel van het onderwerp uit en zorgde dat dat op een andere manier eigenlijk aan het licht kwam dus dat het toch wel ter sprake kwam maar niet zo op de manier zoals het in die module gaat.”

Twee respondenten geven aan het prettig te vinden eerst in de les het thema te bespreken en vervolgens dit thema uit te werken. Als verbeterpunten geeft één respondent aan dat er voor de integratie met de klassikale lessen meer uitleg zou mogen zijn over de methodes die gebruikt worden in de online module. Daarnaast geeft dezelfde respondent aan dat er tijdens de les meer aandacht besteedt mag worden aan de online module.

Op de vraag of de docent gestimuleerd heeft om de online opdrachten te maken antwoorden vier respondenten dat de stimulans om de opdrachten te maken vooral uit zichzelf komen. Vijf respondenten geven aan dat de wijze waarop de docent hen gestimuleerd heeft om aan de online opdrachten te werken vooral is geweest doordat de docent terug kwam op de thema's in de les. *“Maar ja je weet gewoon in de lessen word er ook gewoon naar gevraagd dus. (...) Ja eigenlijk word je daar wel door ondersteund omdat het gewoon elke les weer terug komt.”* Daarnaast geeft één respondent aan dat de docent gestimuleerd heeft middels het sturen van een herinneringsmail voor het maken van een opdracht. Drie respondenten vinden het maken van de opdracht hun eigen verantwoordelijkheid en hebben hier geen stimulans van een docent voor nodig.

Op de vraag of de online module en de klassikale lessen op elkaar afgestemd waren geven vijf respondenten aan dit prima en/of goed te vinden. Twee respondenten vinden dat de opdrachten tijdens de les niet veel toevoegen. Daarnaast vindt één respondent dat de online module anders is dan de lessen en dat de lessen echt het hoofdonderdeel van de twee is. Vijf respondenten geven negatieve punten aan over de afstemming tussen klassikaal en online, twee geven aan dat er onvoldoende informatie in de les werd gegeven over de online module. Drie van de vijf respondenten ervaren dat de online module en de klassikale lessen niet gelijk lopen. Een reden die hiervoor gegeven wordt is dat iedereen op zijn eigen tempo werkt. Dit blijkt uit het volgende fragment: *“Nou je kon wel merken dat als je niet bij bleef met de module dat je in de les toch wel een onderwerp kreeg waar je nog niet echt mee bezig was geweest.”* Twee studenten zouden verbeterd willen zien dat de online module en de klassikale lessen beter afgestemd worden. De docent kan dit doen door uitleg te geven over de opdracht en in de volgende les inhoudelijk terug te komen op de gemaakte opdracht. Deze twee respondenten willen ook graag meer diepgang in de les door die terugkoppeling.

Vijf respondenten geven aan geen coachingsgroepje gehad te hebben tijdens de autobiografische lessen. Twee respondenten hebben het gevoel dat het doel voor het afspreken met een coachingsgroepje niet duidelijk was. Vijf respondenten zien geen meerwaarde in het afspreken met coachingsgroepjes, redenen die zij hier voor geven is dat zij er geen behoefte aan hebben omdat zij de onderwerpen al besproken hadden met anderen.

4.3.3 PERSUASIEVE TECHNIEKEN

Deze paragraaf is opgebouwd aan de hand van de stellingen die de studenten hebben ondervandeeld in motiverend, neutraal en niet motiverend. In deze paragraaf worden de resultaten weergegeven van de tien geïnterviewde respondenten. Niet elke techniek zal benoemd worden, er wordt ingegaan op de stellingen die als meest motiverend en niet motiverend zijn genoemd.

In tabel 4: Meest genoemde stellingen als motiverend: absolute aantallen studenten minor Spirit worden de stellingen weergegeven die door de respondenten als meest motiverend zijn ervaren. Dat de opdrachten zijn opgedeeld in thema's vinden acht respondenten motiverend. Zij vinden dat het opdelen van thema's duidelijkheid en overzicht creëert. Daarnaast wordt benoemd dat de afbakening van de thema's ervoor zorgt dat er bij de vragen meer diepgang bereikt wordt. Als verbeterpunt wordt benoemd dat de thema's af en toe wat meer door elkaar heen mogen lopen. Het zien van eigen voortgang vindt de grote meerderheid motiverend. Zij vinden het fijn om zicht te hebben op wat zij nog moeten doen. Als verbeterpunt wordt benoemd dat de respondenten graag procenten zouden willen zien om hun voortgang weer te geven. De grote meerderheid vindt het daarnaast motiverend om te kiezen uit opdrachten/informatie die het best past bij de respondent. Zij vinden dit motiverend omdat dit de module persoonlijker maakt en zij het prettiger vinden om te kiezen wat zij leuk of passend vinden.

“Ik denk dat dat het persoonlijker maakt, als je opdrachten hebt waar je uit kunt kiezen. Autobiografisch is heel erg over jezelf praten en schrijven, ik denk dat als je dan ook nog opdrachten en informatie hebt waar je uit kunt kiezen dat het dat nog persoonlijker maakt dan als je opdrachten hebt waarvan je denk ja, ik heb hier niks aan bijvoorbeeld.”

Als gewenste situatie geven de respondenten aan dat het prettig zou zijn als er bij een opdracht een alternatieve opdracht staat, zodat zij kunnen kiezen. Door de meerderheid van de respondenten wordt de stelling ‘Tips ontvangen voor het maken van de opdrachten’ als motiverend gecategoriseerd. Reden hiervoor is dat tips duidelijkheid en sturing geven. Een gewenste situatie die benoemd wordt, is dat de tips voor het maken van de opdrachten tijdens de les worden gegeven. Tevens geven de respondenten aan dat tips voor de opdrachten ook bij de opdrachten zelf mogen staan. Het zien van voorbeeldverhalen van andere studenten heeft de grote meerderheid bij motiverend neergelegd. Zij vinden dit motiverend omdat de voorbeeldverhalen hen andere inzichten geeft. De respondenten geven aan voorbeeldverhalen prettig te vinden, omdat zij hieruit tips halen en door het voorbeeld weten wat er van hen wordt verwacht. Tot slot helpt het hen om op gang te komen en de opdrachten te maken. De meerderheid van de respondenten vindt het motiverend wanneer zij stap voor stap door de opdrachten worden geleid. Dit biedt duidelijkheid en structuur. De gewenste situatie is dat de informatie voor de opdracht staat.

De betrouwbaarheid en geloofwaardigheid die een online module uitstraalt vindt de meerderheid motiverend. Zij vinden het belangrijk dat een online module een veilige omgeving is, omdat zij hier persoonlijke dingen in schrijven. *“Ja dat vind ik ook wel belangrijk. Ook omdat je dan.. juist omdat je het online maakt en je best wel persoonlijke dingen die je erin zet, dus dat hoeft niet openbaar te zijn.”* De respondenten vinden de huidige module betrouwbaar omdat deze vanuit Saxion wordt aangeboden, zij moeten inloggen en de lay-out er betrouwbaar uit ziet. Als verbeterpunt benoemt één respondent dat er moet worden weergegeven op welke wijze er voor gezorgd is dat de informatie veilig bewaard blijft. De meerderheid van de respondenten vindt het motiverend wanneer een online module expertise en professionaliteit uitstraalt. Zij vinden het belangrijk dat de module er niet amateuristisch uit ziet, er goede spelling wordt gebruikt en dat de bronnen worden vermeld. Tot slot vindt de meerderheid van de respondenten het motiverend wanneer de docent in de les terug komt op de gemaakte opdrachten.

Tabel 5. Meest genoemde stellingen als motiverend: absolute aantallen studenten minor Spirit

Stellingen	M	N	NM
De opdrachten zijn opgedeeld in thema's	8	1	0
Ik kan mijn eigen voortgang zien	8	2	0
Ik kan kiezen uit opdrachten/informatie die het beste bij mij passen	8	2	0
Tips voor het maken van de opdrachten	8	2	0
Voorbeeldverhalen van andere studenten	8	2	0
Ik word stap-voor-stap door de opdrachten heen geleid	7	2	1
De online module straalt betrouwbaarheid en geloofwaardigheid uit	6	4	0
De module straalt expertise en professionaliteit uit	6	3	1
De docent komt terug op de gemaakte opdrachten	6	1	2
De computer spreekt mij aan met mijn eigen naam	5	4	1
Zelf vormgeven van je online module	5	4	1
Ik word tijdens de opdrachten eraan herinnerd wat deze mij kunnen opleveren	5	3	1
De lay-out is aantrekkelijk	5	5	0

M = motiverend

N = neutraal

NM = niet motiverend

In tabel 5: Meest genoemde stellingen als neutraal: absolute aantallen studenten minor Spirit worden de drie stellingen weergegeven die door de respondenten als meest neutraal is genoemd. Herinneringen ontvangen voor het maken van de opdrachten vindt de meerderheid van de respondenten neutraal. Zij geven aan dit niet nodig te vinden of er 'niet anders van te worden.' Dit geldt ook voor het kunnen controleren van de bronnen waar de module op gebaseerd is. De respondenten geven aan dit niet te doen of hier geen behoefte aan te hebben. Tot slot legt de helft van de respondenten de stelling 'methoden en/of technieken komen herhaaldelijk terug' bij neutraal neer.

Tabel 5. Meest genoemde stellingen als neutraal: absolute aantallen studenten minor Spirit

Stellingen	N	M	NM
Herinneringen ontvangen voor het maken van online opdrachten	6	3	1
De bronnen waarvan de module gebruik maakt, kunnen worden gecontroleerd	6	2	2
Methoden of technieken komen herhaaldelijk terug	5	4	1

M = motiverend

N = neutraal

NM = niet motiverend

Tabel 6: Meest genoemde stellingen als niet motiverend: absolute aantallen studenten minor Spirit laat de twee stellingen zien die als meest niet motiverend is ervaren door de respondenten. De meerderheid van de respondenten vindt het niet motiverend om digitale beloningen te ontvangen. Zij vinden het niet passend vanwege het serieuze onderwerp of het doet hen niets. Eén respondent geeft aan de digitale beloningen verschrikkelijk te vinden. Van de zes respondenten die digitale beloningen niet motiverend vinden, ervaren drie respondenten het ontvangen van digitale beloningen als demotiverend. De reden hiervoor is, is dat zij het kinderachtig vinden. Slechts één van de respondenten vindt het krijgen van digitale beloningen motiverend. Twee respondenten geven aan beloningen liever persoonlijk te ontvangen. De voortgang van andere studenten online bekijken vindt de helft van de respondenten niet motiverend. Dit komt doordat de respondenten vinden dat ieder werkt op zijn eigen tempo en het geen wedstrijd hoeft te zijn.

Tabel 6. Meest genoemde stellingen als niet motiverend: absolute aantallen studenten minor Spirit

Stellingen	NM	M	N
Ik krijg digitale beloningen zoals complimenten, digitale awards of applaus	6	1	2
De voortgang van andere studenten online kunnen bekijken	5	1	3

M = motiverend

N = neutraal

NM = niet motiverend

CIJFER MODULE

De respondenten geven de online module in combinatie met de klassikale lessen gemiddeld een 7,7. De respondenten zijn allen positief over de online module, echter hebben zij hier en daar een aantal verbeterpunten. Verbeterpunten zijn onder andere: het minder nadruk leggen op de subgroepjes, de mogelijkheid bieden om de online module op meerdere computers te doorlopen, het zelf vormgeven en meer tips en uitleg bij de vragen. Positieve punten die de respondenten aangeven zijn: de afstemming van de online module en klassikale lessen, dat de online module leuk is en dat de online module meerwaarde heeft. Dit laatste blijkt uit het volgende fragment: *“Wat het me vooral heeft gebracht is dat ik mezelf (...) kan presenteren of verwoorden als professional en dat vind ik een hele positieve lading eraan.”*

4.4 WENSEN EN BEHOEFTE DOCENTEN DRAMA/POW

In de groep docenten drama/POW stond de volgende praktische deelvraag centraal: *“Wat zijn de wensen en behoeften van docenten professionele ontwikkeling rondom het gebruik van blended learning en de inzet van persuasieve technologie?”* In deze paragraaf wordt er gekeken naar de resultaten van alle vier de interviews met de docenten. Het interview is opgedeeld in drie onderwerpen: online module, persuasieve technologie, blended learning en tot slot één afsluitende vraag waarin de respondenten een cijfer moesten geven voor de online module in combinatie met de klassikale lessen. Deze paragraaf is op dezelfde wijze opgebouwd als de interviews.

4.4.1 ONLINE MODULE

Alle vier de respondenten vinden dat de online opdrachten in Blackboard een positieve bijdrage hebben geleverd aan de ontwikkeling van competenties van de studenten. Voorbeelden van wat zij positief vinden zijn: dat de reflectieopdrachten voor verdieping zorgen en dat het prettig is dat er een ander medium wordt gebruikt naast de lessen. Eén respondent geeft aan dat zij de opdrachten er aantrekkelijk uit vindt zien en de opdrachten leuk vindt.

Naast dat alle respondenten positief zijn, noemen zij ook allen negatieve aspecten aan de online opdrachten in combinatie met de klassikale lessen. Twee respondenten geven aan dat de online module onveilig kan voelen voor de studenten, omdat zij de opdrachten van elkaar kunnen zien: *“Ja voor mij is het een minpunt dat studenten elkaars dingen kunnen zien, want ik heb het gevoel dat ze daardoor heel algemeen blijven in het logboek.”*

Alle vier de respondenten vinden het een verbeterpunt dat de student zelf kan kiezen welke opdrachten medestudenten kunnen lezen, hierdoor wordt verwacht dat er meer diepgang zou kunnen ontstaan in de uitwerking van de online opdrachten. Daarnaast vullen twee respondenten aan dat Blackboard gebruiksvriendelijker moet worden: *“Minder klikken, een afgeschermd omgeving voor iedere student en overzichtelijk per student waar je staat in het logboek proces.”* En:

“Ze moesten een associatie boom maken zeg maar. En dat ging gewoon niet lekker in Word en dan moesten ze dat opslaan en was het versprongen. Dat vond ik zonde. Dan doe je heel veel werk en uiteindelijk komt het versprongen er in. Dat vind ik verbeterpunten. Het moet allemaal wat gebruiksvriendelijker worden. Ook het openen en openklappen en dingetjes opslaan, dat moet eigenlijk sneller en makkelijker.”

Tot slot vult één respondent aan dat de introductie van de online opdrachten naar studenten beter kan, dus dat het voor de studenten duidelijk is waarom zij die opdrachten online moeten maken:

“Op het moment dat je een hele goeie introductie neerzet, hoef je voor de rest eigenlijk niet meer zo heel veel te doen. Maar als je voor iedere opdracht die motivatie moet gaan oppeppen in de les, dat is heel vermoeiend. Dus ik denk dat die introductie beter kan.”

4.4.2 BLENDED LEARNING

Op de vraag wat de respondenten van het gebruik van internet vinden voor het maken van opdrachten zijn alle vier de respondenten positief. Redenen die zij hiervoor geven zijn: dat het essentieel is in deze tijd, het ingezet kan worden om de studenten te stimuleren, het niet gebonden is aan tijd en plaats en dat alles op één plek staat. Tot slot vult één respondent aan dat er nog meer uit het gebruik van internet gehaald kan worden. Eén respondent voegt toe dat het gebruik van internet ook onveilig kan zijn en een andere respondent denkt dat internet efficiënter gebruikt kan worden, zodat idealiter een Blackboard omgeving het portfolio gaat vervangen.

Alle vier de respondenten zijn positief over blended learning, dus de combinatie van online opdrachten en klassikale lessen. Twee respondenten geven aan dat de online opdrachten zorgen voor verdieping in de lessen: *“(...) het is dus echt een verdieping aan mijn les en waar de les gericht is op de groep is het logboek gericht op het individu.”* Alle respondenten geven aan dat de docent een koppeling moet maken tussen de opdrachten en de klassikale lessen voor een effectieve uitwerking. Op de vraag hoe de respondenten de opdrachten hebben geïntegreerd in de klassikale lessen, geven drie respondenten aan dat ze er aan moesten wennen:

“Leuk en ingewikkeld ook wel omdat het soms gewoon niet past in wat je wilt doen in de les. Ik heb het ook niet altijd echt letterlijk in de les gebruikt. Ik heb er wel bijna altijd naar gerefereerd. Gezegd van kijk hier.. Aan het eind van de les even gezegd van: kijk, dit heeft te maken met de vorige of de volgende opdracht. Zodat er altijd wel een linkje was. (...)”

Daarnaast geven drie respondenten aan dat de integratie beter zou zijn wanneer de studenten de online opdrachten gemaakt zouden hebben bij aanvang van de les. Dit blijkt uit onderstaand fragment:

“Ik had het meer willen doen, want er is geen deadline voor de opdrachten dus als ik aan het begin van de les vroeg wie heeft de opdracht gemaakt, dan waren het er vier in sommige klassen elf, ja dat verschilt heel erg, maar ik kon er niet mijn les op bouwen, omdat ik niet zeker weet dat ze het gedaan hebben.”

Daarnaast wordt door de respondenten aangegeven dat zij de studenten hebben gestimuleerd door aan te geven waar de opdrachten nuttig voor zijn en door iets met de opdrachten te doen in de les. Eén respondent geeft aan dat de studenten, in de gewenste situatie, gestimuleerd worden tot het maken van de opdrachten door middel van filmpjes. Tevens wordt aangegeven dat het lastig is om de studenten te stimuleren, omdat er geen consequentie is wanneer de studenten de opdrachten niet maken. Een andere respondent heeft geprobeerd de studenten te stimuleren door telkens een koppeling te maken met de POW docenten.

Drie van de vier respondenten geven aan het nuttig te vinden om de voortgang van de studenten online te kunnen zien. Twee respondenten geven aan dat dit handig is, omdat zij op deze manier de voortgang van de studenten bespreekbaar kunnen maken in de les. Een andere respondent benoemt dat het handig is voor aankomende periode, omdat zij de studenten een periode niet heeft gezien. Zo kan zij op Blackboard kijken hoever iedereen is gekomen en dit bespreekbaar maken. Daarnaast benoemt een andere respondent dat het handig is om de voortgang te kunnen zien om de les op aan te passen en om te kijken hoe de studenten de vorige les hebben ervaren:

“Ja, omdat ik daardoor gewoon, ik kan ook mijn les testen of zo. Als ik na de les ga kijken in hun logboek dan kan ik zien wat zij ervaren hebben, dat is echt zo ontzettend nuttig voor wat ik dan de volgende les ga doen. Ik kan heel goed zien of zij het lastig hebben gevonden of makkelijk. Ik kan zo goed mijn niveau daarop aanpassen, dus ja ik vind het heel belangrijk dat ik het kan zien.”

Naast dat de respondenten het prettig vinden om de voortgang van studenten te kunnen zien, benoemen zij allen ook verbeterpunten. Drie respondenten geven aan dat het op de huidige manier lastig is om de voortgang van studenten te kunnen bekijken:

“Als ik er heel makkelijk in kon kijken, dan zou ik weet ik veel een kwartier voor les even daar tak tak tak, even kijk wat heeft iedereen gedaan.. En dan zou ik dat veel makkelijker kunnen gebruiken. En nu moet ik daar echt een dag van tevoren 2 uur voor gaan zitten voor 1 groep als ik het goed zou willen doen.. Dat doe ik niet, daar heb ik geen tijd voor en dus ontstaat een gevoel van tekortkomen zeg maar tegenover studenten.”

Twee respondenten geven aan dat het studentenaantal te groot is om de voortgang van iedere student bij te houden, daarvoor hebben zij niet voldoende tijd.

Op de vraag wat de respondenten niet stimulerend vinden aan de online opdrachten in combinatie met de klassikale lessen, noemen twee respondenten dat de lay-out van Blackboard niet aantrekkelijk is. Eén respondent geeft aan dat het niet stimulerend is wanneer studenten de opdrachten niet maken en drie respondenten geven aan dat Blackboard onduidelijk is. Drie respondenten geven aan dat ze graag willen zien dat de online opdrachten verplicht worden.

Alle vier de respondenten noemen verbeterpunten. Eén respondent benoemt dat de uitleg van de online opdrachten anders kan; op een meer levendiger/dramatische manier. Twee respondenten geven aan dat Blackboard overzichtelijker moet en één respondent benoemt dat het handig is dat drama later in het jaar start omdat eerstejaars aan het begin al heel veel verschillende indrukken hebben en nog veel onduidelijk is. Daarnaast benoemt een respondent dat het doel meer aangegeven moet worden en dat Blackboard eerst duidelijk moet zijn voor studenten. Vervolgens wordt benoemd dat studenten keuze moeten krijgen over hoe zij de opdracht willen invullen. Tot slot geven drie respondenten aan dat de koppeling met professionele ontwikkeling beter moet.

4.4.3 PERSUASIEVE TECHNIEKEN

Alle vier de respondenten noemen verbeterpunten als het gaat om het doel van de online opdrachten. Twee respondenten geven aan dat het noodzakelijk is om het doel te verhelderen en dat de docent daarin een actieve rol heeft: *“Achteraf of ter plekke leg ik dat altijd direct uit, maar dat hangt helemaal van de docent af. Ik vind dat het er niet heel helder bijstaat.”* De andere twee respondenten sluiten zich daarbij aan en voegen toe dat het vooral door uitleg van de docent helder moet worden.

Op de vraag in hoeverre de respondenten behoefte hebben om de studenten online te kunnen complimenteren, geven alle vier de respondenten aan dat zij het stimulerend vinden wanneer zij de studenten online kunnen complimenteren. Eén respondent geeft aan dat zij dat momenteel doet via het online feedback geven: *“Ja dat doe ik al, in de feedback, ja. Ik denk dan: Eerlijk van je, heel goed. En ik weet dat dat werkt.”* Twee respondenten laten weten het prettig te vinden wanneer het complimenteren met een snelle handeling gedaan kan worden:

“Ja daar heb ik wel behoefte aan, alleen ik zoek zelf nog naar hoe ik dat moet doen met mijn enorme studenten aantal, dus nu heb ik geen tijd om individueel te reageren dus doe ik het maar bij niemand, omdat ik denk dat is gewoon niet eerlijk als ik sommige doe, dus ik zou wel een soort van like-button of zo willen.”

Op de vraag of de respondenten er behoefte aan hebben om te kunnen communiceren met de studenten via de Blackboard omgeving, behorende bij de persuasieve techniek *sociale rol*, zijn alle vier de respondenten positief. Eén respondent geeft aan het belangrijk te vinden om de individuele stukken per student te kunnen belonen en het handig te vinden om tips algemeen te kunnen posten voor de hele groep. Echter vult één respondent aan, vooral bij het vak drama, het contact tussen

mensen erg belangrijk is en een andere respondent geeft aan de meerwaarde van een online platform niet in te zien. Alle vier de respondenten geven aan dat het erg belangrijk is voor de studenten, dat de docenten in de les terug komen op de gemaakte opdrachten.

CIJFER

Bij de laatste vraag werd aan de respondenten gevraagd om een cijfer te geven voor de online module in combinatie met de klassikale lessen. De respondenten geven twee keer een 7, één keer een 6,5 en één keer een 6, uitkomend op een gemiddeld cijfer van een 6,6. Redenen die zij geven voor het cijfer: *“Ja, omdat ze qua kwaliteit op zich goed genoeg zijn en de inbedding nog beter kan.”*

4.5 WENSEN EN BEHOEFTE DOCENTEN MINOR SPIRIT

In de groep docenten minor Spirit stond de volgende deelvraag centraal: *“Wat zijn de wensen en behoeften van docenten van de minor Spirit met betrekking tot de blended learning module ‘Uit je verhaal’ en de inzet van persuasieve technologie?”* In deze paragraaf wordt er gekeken naar de uitkomsten van de drie interviews onder docenten van de minor Spirit. Deze paragraaf is op dezelfde manier opgebouwd als de interviews: online module, persuasieve technologie, blended learning en tot slot één afsluitende vraag waarin de respondenten een cijfer moesten geven voor de online module in combinatie met de klassikale lessen.

4.5.1 ONLINE MODULE

Over de toepassing van internet in het onderwijs, dus het inzetten van de online module ‘Uit je verhaal’, zijn alle drie de respondenten positief. De respondenten geven aan dat de module toegankelijk is, studenten de tijd kunnen nemen om de opdrachten te maken en dat de module mooi is vormgegeven, onder andere door het gebruik van compacte teksten. Daarnaast geven twee respondenten aan dat het past bij deze tijd. Alle respondenten vinden dat de module aansluit op het voorheen gebruikte boek ‘Op verhaal komen’. De meerderheid geeft daarnaast aan dat de inhoud van de module beter aansluit bij de doelgroep ‘studenten’ dan het boek. De redenen hiervoor zijn volgens één respondent dat de voorbeelden toegespitst zijn op studenten en dat het aanvulling biedt op de ontwikkeling van de professionele identiteit van studenten. Volgens twee respondenten draagt het volgen van deze module door studenten bij aan het behalen van hun competenties. Daarnaast noemt één respondent dat de module aantrekkelijk is doordat de student hierin een proces volgt, zoals te lezen in volgend citaat:

“Wat ik er heel mooi aan vind, is dat het op de een of andere manier aantrekkelijker is dan een boek, vind ik. Dus het heeft iets omdat je mee wordt genomen in dat geheel, je ziet het proces volgen.. die verwijzinkjes vind ik wel heel mooi, dat je dingen na kunt.. Dus dat vind ik dan heel mooi.”

Naast de positief gestemde antwoorden, zijn er een aantal punten die de respondenten als negatief ervaren wat betreft de online module. Eén respondent kan zich voorstellen dat studenten liever schrijven. Twee respondenten geven aan dat zij de technische problemen waarmee de online module te kampen had als negatief hebben ervaren, zoals te lezen in volgend citaat:

“ (...)Wat ik een nadeel vind, dus dat is op grond van deze ervaring is dat het niet altijd even goed werkt. En dan is het in een keer irritant, dan is een boek eigenlijk iets: nou dat werkt gewoon want die ligt daar.”

Op de vraag in hoeverre de respondenten geïnformeerd zijn over het werken met de online module, geven alle respondenten aan dat dit goed is gebeurd. Over het werken met de online module zegt één respondent zich er in te kunnen vinden, het is volgens deze respondent prima en handig. Een andere respondent geeft aan dat het technische component de inhoudelijke kant in de weg staat. Deze

respondent ziet het als een “makkelijke escape” voor de student om niet over de inhoud maar over de technische problemen te praten.

Aan alle respondenten is gevraagd wat verbeterpunten zijn voor de online module. Eén respondent geeft aan dat het belangrijk is dat de module technisch werkt, gezien het niet werken van deze module volgens deze respondent een belangrijke factor van demotivatie is geweest bij studenten. Een andere respondent zou graag willen dat studenten de keuze krijgen om zelf een manier te kiezen die het beste bij ze past om hun autobiografie te maken. Dit blijkt uit het volgende fragment:

“(…) Hoe wil je dat graag vormgeven? Dus, en ik weet dat schrijven, is een hele waardevolle om het tastbaar te maken. Ik zou bijna zo ver willen gaan van; hé als je het wilt tekenen, teken het maar. Als jij het met zo’n apparaatje wil doen (Voicerecorder), spreek maar in, is prima! En zorg maar dat je een manier vind om mij aan te tonen dat je competent bent in die onderdelen. Nou dan krijg je het gesprek op gang, tussen wat de student eigenlijk wil. En dan vervolgens, wat is haalbaar voor ons als Saxion zijnde.”

Twee respondenten geven aan dat het toevoegen van audiovisuele aspecten in de module, zoals filmpjes, van meerwaarde kunnen zijn. Eén respondent ziet de meerwaarde van de slotjes op de thema’s niet en noemt als verbeterpunt dat daar nog eens naar gekeken moet worden. Daarnaast benoemt een andere respondent als verbeterpunt dat er in de module een vraag en antwoord systeem komt; een digitale plek waar studenten en de docent elkaar kunnen ontmoeten. Tevens zou het mooi zijn dat de eindopdracht, die in de huidige situatie per mail wordt verstuurd, in de toekomst online kan worden geüpload, zodat alles op één plek komt te staan. Eén respondent vond de informatievoorziening voor het gebruik van de module wat chaotisch. Deze respondent zou alle informatie graag in één handleiding verweven zien, in plaats van deels in de mail en deels in de handleiding.

4.5.2 BLENDED LEARNING

Aan de drie respondenten is gevraagd wat zij vinden van het gebruik van internet in het onderwijs. Alle respondenten zien hier voordelen in. De meerderheid van de respondenten vindt het passend bij de huidige generatie. Het internet is niet gebonden aan tijd en plaats en het is een zeer grote bron van informatie. Daarnaast geven twee respondenten aan dat het van meerwaarde is binnen het onderwijs, één van deze respondenten zegt hierover het volgende:

“Ja.. ik maak er zelf ook echt veel gebruik van. Dus ik ben dol op Youtube en ik vind het echt een verrijking van de lessen dat je zo filmpjes tevoorschijn kunt halen en muziek en dingen kunt doen die minder 'droog' zijn zeg maar, wat minder verbaal zijn. Dus in die zin vind ik het een enorme toegevoegde waarde. (...) Als je je bedenkt jongen, toe ik hier begon zaten we ook nog met die kasten met televisies en video's te slepen.. Wat een gedoe! Terwijl.. dat moest je allemaal reserveren! En dan werkte het weer niet en oh my god.. Dus dit is echt .. echt een vooruitgang.”

Naast de voordelen noemen twee respondenten ook nadelen over het gebruik van internet binnen het onderwijs. Eén respondent geeft aan dat het lastiger kan zijn bij bepaalde vakken die om creatieve verbeelding vragen, bijvoorbeeld bij het schrijven van een gedicht of bij het tekenen van iets. Een andere respondent benoemt dat het internet zo groot is, dat het soms lastig is om de juiste informatie hieruit te filteren.

Alle respondenten noemen positieve punten over de combinatie van klassikale lessen en het inzetten online modules. Twee respondenten geven aan dat het een goede combinatie is en dat het mooi is dat de student eerst thuis aan de slag gaat. Eén respondent zegt hierover: *“(..) dat is voor autobiografisch schrijven juist heel waardevol. Dat kost namelijk tijd, om er bij stil te staan.”* Deze

respondent vindt de combinatie waarbij er in de les kan worden ingezoomd mooi. De andere respondent noemt als positief punt dat het didactisch gezien goed is dat er in de les thema's worden behandeld, de studenten gaan schrijven en gaan reflecteren en dat daarin de volgende les op terug gekomen wordt. De derde respondent merkt geen verschil in het gebruik van het boek en het gebruik van de module. Deze respondent gebruikt de lessen in beide gevallen om iets toe te voegen, waardoor de student op een andere manier bezig is met de stof. Eén respondent maakt wel een kanttekening bij het gebruik van de online module; het moet al wel een medium zijn waar de student graag mee wil werken.

Op de vraag wat de respondenten stimulerend vonden aan het werken met de online module in combinatie met hun klassikale lessen zijn de meningen verdeeld. Eén respondent vindt het mooi om met de online module te werken. Er kan worden terugverwezen naar thema's, de module is visueel mooi aangekleed, er wordt van vraag naar vraag gegaan en volgens deze respondent stimuleert het de studenten. Een andere respondent vindt niets specifiek stimulerend en de online module heeft geen toegevoegde waarde in vergelijking met het voorheen gebruikte boek. De laatste respondent vond het enigszins stimulerend, omdat het de studenten veel houvast biedt om daadwerkelijk wat te doen. De respondent heeft zelf niet zoveel met online werken, maar merkt dat sommige studenten het wel motiverend vinden.

Op de vraag wat niet stimulerend was voor de docenten tijdens het werken met de online module, benoemen zij allen de technische problemen. Hieraan gaat tijd verloren in de les, net als het mooie effect van de online module. Eén respondent vindt het niet goed dat de hoofdstukken op slot zijn en kan zich voorstellen dat het prettig is voor de studenten dat zij zelf kunnen beslissen wanneer zij verder willen werken. Een andere respondent benoemt dat het mooi is dat studenten in een online module individueel te werk kunnen gaan, maar dat het contact en het 'aangaan' met de ander, zoals de studenten ook gaan doen met cliënten, mist. Deze respondent vindt dat bijna alles in het contact tussen mensen zit en dat de lessen een directere manier zijn om dit te bereiken, ook passend bij de opleiding.

Op de vraag in hoeverre de online opdrachten geïntegreerd worden in de lessen, geeft één respondent aan dit beperkt te doen. Deze respondent vraagt naar wat de studenten hebben gemerkt bij zichzelf, maar vraagt niet specifiek naar hoe de module is verlopen. Een andere respondent geeft aan elke les aandacht te schenken aan de opdrachten. Deze respondent liet de studenten voor zichzelf opschrijven wat het vorige thema hen had gebracht, besprak dit in de les en ging over op het nieuwe thema wat de studenten vervolgens gingen uitwerken als huiswerk. De laatste respondent integreert de opdrachten door in de les iets toe te voegen wat niet in de module staat, waarbij de focus ligt op het spirituele aspect.

Tijdens de interviews van twee respondenten is gevraagd naar het werken met coachingsgroepjes door de studenten. Beiden zien voordelen aan het werken met de coachingsgroepjes, omdat het verhaal ruimer wordt wanneer het gedeeld wordt met anderen en dat studenten hierdoor tot andere invalshoeken komen. Dit blijkt uit het volgende fragment: "(...) *het kan echt ook meerwaarde hebben die coachingsgroepjes dat je dat met elkaar deelt. Want eigenlijk wordt je verhaal dan ook ruimer; op het moment dat je erover gaat vertellen.*"

Beide respondenten noemen ook verbeterpunten bij het werken met de coachingsgroepjes. De verbeterpunten zijn dat de lessen en de module qua tijd te dicht op elkaar zitten en dat de studenten dus weinig tijd hebben om na de les aan de slag te gaan met de coachingsgroepjes. Daarnaast moet er een betere instructie komen over de werkwijze van de coachingsgroepjes. Het kan ingeroosterd worden of het laatste kwartier van de les de studenten de tijd geven om met het coachingsgroepje samen te zitten. Tevens benoemt één respondent dat de nadruk meer op de meerwaarde van de coachingsgroepjes gelegd kan worden.

4.5.3 PERSUASIEVE TECHNIEKEN

Alle respondenten geven aan dat ze de voortgang van studenten niet hebben gecontroleerd en dat ze daar ook geen behoefte aan hebben.

“Jawel, ik heb wel gezien hoe die er uit ziet maar niet wat studenten daar ingevuld hebben. Dus ik geloof, ik weet niet eens of ik dat kan, kan ik dat? Kan ik precies zien wat de student getypt heeft? Ik hoop het niet”.

Er wordt benoemd dat de vragen vanuit de studenten zelf moeten komen en dat ze het bij minor Spirit studenten niet nodig vinden om hun voortgang te controleren. Omdat dit vak persoonlijke informatie bevat willen ze niet inhoudelijk kijken. Eén respondent vindt het “wat schools” om de voortgang te checken.

Voortgang controleren is niet altijd niet passend volgens alle respondenten. Eén respondent kan zich voorstellen dat bij het schrijven van bijvoorbeeld een beleidsplan (“een technisch iets”), de docent wel kan meekijken. Omdat dat niet persoonlijk is, zal het de studenten niet remmen in het schrijven. Eén andere respondent kan zich voorstellen dat bij tweedejaars studenten er wel nadrukkelijker in de les gecheckt wordt of er dingen gedaan zijn. Mocht de voortgang van de studenten via een progressiebalk zichtbaar zijn (dus niet inhoudelijk) dan zou dat iets kunnen zijn volgens de laatste respondent. Dan kan de docent gerichter zeggen: *“goh mij valt dit en dit op, vertel eens.”*

Op de vraag of het volgens de respondenten duidelijk is met welk doel de studenten de online module volgen, behorende bij de persuasieve techniek ‘*simulatie*’, geven twee respondenten aan dat dit zo is. Zij zien dit inhoudelijk terug, onder andere in de resultaten en in de respons tijdens de lessen. Een andere respondent benoemt dat het wisselend is. Het wordt volgens de respondent duidelijk uitgelegd, maar toch waren er volgens deze respondent studenten die het nut er niet van inzagen en zeiden dat ze de inzichten al hadden vanuit andere vakken en omdat ze al in het vierde jaar zitten. Deze respondent benoemt tevens dat het wel helder is uitgelegd; het staat in de module en het komt terug in de lessen.

Op de vraag of de respondenten behoefte hebben om de studenten online te complimenteren maakt één respondent kenbaar tegen automatische complimenten te zijn.

“Nee, dat vind ik flauwekul, ik geloof ook namelijk oprecht dat dat niet werkt. Volgens mij prikt iedereen daar doorheen. En al is het onbewust prikt iemand daar wel door heen. Of ik meen het, of ik meen het niet. En als het gemeend is, die intentie is voelbaar. Of via de mail of live.”

Verder geven alle drie de respondenten aan de studenten persoonlijk en inhoudelijk te complimenteren in de lessen of als zij via de mail autobiografische stukken ontvangen. Complimenten moeten volgens één respondent “(...) wel ergens op slaan.” Een andere respondent geeft aan dat complimenteren wel gedoseerd moet gebeuren. Verder geven alle docenten aan niet standaard de stukken willen lezen van de student om daar complimenten op te kunnen geven. Feedback, dus ook complimenten, willen de respondenten naar behoefte van de studenten en wanneer zij iets hebben ingeleverd.

De respondenten herinneren de studenten aan het maken van de opdrachten door in de les te vragen hoe het gaat en of er moeilijkheden waren. Eén respondent herinnert de studenten door het belang van het uitwerken van de thema's te onderschrijven: *“Maar, het is een toegevoegde waarde als je dat voorwerk hebt gedaan. Daar herinner ik ze aan.”* Een standaard mail vinden de respondenten niet nodig, maar het zou kunnen naar bevinden, bijvoorbeeld als de docent merkt als het slecht loopt.

Wanneer er een mail verstuurd wordt moet dit niet een automatische mail zijn, maar persoonlijk gericht aan de student(en).

Op de vraag in hoeverre de respondenten behoefte hebben om online te kunnen communiceren met de studenten, ook wel de persuasieve techniek *sociale rol* genoemd, geeft één respondent aan communiceren liever live te doen. Deze respondent zegt hierover het volgende:

“Daarvoor heb ik liever de lessen, dus als ik toch de tijd moet vrij maken om dat te doen. Dus dat is ook gewoon gaan zitten om daar op in te tunen, via alles wat digitaal is, dus maar dat weten jullie ook, via WhatsApp, via mail, daar gaan heel veel dingen verloren. (...) ik weet niet wat je dan precies mist, maar iets van een feeling, iets van een blik bij iemand in de ogen. Dus ja zou dat wat kunnen brengen, ja het kan wat brengen. Maar als ik dan moet kiezen, veel liever alles live.”

Twee andere respondenten geven aan open te staan voor online contact tussen student en docent. Zij hebben beiden reeds contact via de mail met studenten, maar mocht dit contact op andere wijze vorm kunnen worden gegeven, bijvoorbeeld rechtstreeks via de module, staan beide respondenten hier positief tegenover. Eén van deze respondenten geeft aan dat dit naar de behoefte van de student moet zijn. Eén andere respondent benoemt dat het online feedback geven niet standaard moet op alle stukken, maar dat de student het uitgangspunt is, dus de student kan de docent machtigen om een stuk te lezen en te voorzien van feedback.

Aan de respondenten is gevraagd in hoeverre zij denken dat het motiverend is dat de docent in de les terugkomt op de opdrachten, passend bij de persuasieve techniek *autoriteit*. Hier zijn de respondent het alle drie over eens; zij denken dat dit inderdaad het geval is. Eén respondent geeft aan dat het terugkomen op opdrachten passend is bij de didactiek; dat de student weet dat er iets mee gedaan wordt. Deze respondent geeft daarnaast aan dat het niet bij iedere student hoeft te werken, dit is wisselend. Een andere respondent geeft aan dat als docenten terugkomen op de opdrachten, de studenten écht kunnen profiteren in de les.

CIJFER

Als afsluitende vraag werd gevraagd wat voor cijfer de respondenten geven voor de online module in combinatie met de klassikale lessen. De respondenten geven één keer een 8 en twee keer een 7, met een gemiddelde van een 7,3. De respondenten zijn allen positief over de online module, omdat het goed in elkaar zit en het houvast biedt. Inhoudelijk is het goed en door de online module kunnen de respondenten de verdieping ingaan tijdens de lessen.

Naast dat de respondenten positief zijn, noemen zij tevens verbeterpunten. Onder andere dat de student de keuze moet krijgen op welke manier zij hun autobiografie uit willen werken. Daarnaast geven de respondenten aan dat het cijfer lager is dan ze willen, dit komt door de technische problemen. Dit blijkt ook uit onderstaand fragment:

“Ja, want zeg maar inhoudelijk in combinatie met de lessen nou.. zou ik best naar een 9 willen gaan. Dat vind ik echt heel goed. Met de technische problemen zakt het af naar een 7. Het frustreert gewoon, het frustreert het proces van studenten. En ik vind dat een online module die is.. die.. leunt op de techniek. Dus als dat dan niet klopt, dat is eigenlijk hetzelfde als in een boek 10 pagina's ontbreken, of de hoofdstukken in 1 keer door elkaar staan. Dat kan niet.”

5. CONCLUSIES

In dit hoofdstuk worden de conclusies van zowel de praktische deelvragen als de hoofdvraag beschreven. In paragraaf 5.1 worden de conclusies op de praktische deelvragen gegeven en in paragraaf 5.2 wordt de conclusie op de hoofdvraag van dit onderzoek beschreven. Vervolgens komen in paragraaf 5.3 de aanbevelingen aan bod, gevolgd door een sterkte-zwakke analyse in paragraaf 5.4. Tot slot is in paragraaf 5.5 de discussie te lezen.

5.1 CONCLUSIES PRAKTISCHE DEELVRAGEN

In deze paragraaf worden de wensen en behoeften van de vier verschillende groepen weergegeven. Dit zijn achtereenvolgend eerstejaars studenten Social Work, studenten van de minor Spirit, docenten drama/POW en docenten van de minor Spirit.

5.1.1 CONCLUSIE WENSEN & BEHOEFTE EERSTEJAARS STUDENTEN SOCIAL WORK

De eerste praktische deelvraag luidt: *“Wat zijn de wensen en behoeften van eerstejaars Social Work studenten rondom de inzet van blended learning en persuasieve technologie, zodat zij gemotiveerd zijn in hun leerproces?”*

Over het gebruik van internet voor het volgen van lesmodules en het maken van opdrachten zijn de studenten positief gestemd. Blackboard wordt echter ervaren als een groot doolhof. Studenten hebben behoefte aan meer duidelijkheid hierover door bijvoorbeeld uitleg over het medium, voorbeelden of een handleiding. Daarnaast hebben de studenten de wens dat het platform overzichtelijker en meer gestructureerd wordt vormgegeven. Als laatste hebben studenten problemen met het uploaden en opslaan van de opdrachten ervaren; iets wat hen demotiveert bij het maken van de opdrachten op Blackboard.

De studenten geven de klassikale lessen en de online opdrachten gemiddeld een zes. De studenten zouden een aantal verbeterpunten willen zien. Het merendeel heeft integratie van de opdrachten in de les gemist en heeft de behoefte aan een betere introductie. Dit kan bewerkstelligd worden door de opdrachten inhoudelijk na te bespreken in de les. Daarnaast is er vanuit de studenten de behoefte om de meerwaarde van de opdrachten helder te hebben. Tevens motiveert het de studenten zodra opdrachten verplicht worden gesteld en demotiveert het studenten wanneer dit niet zo is.

Studenten vinden het krijgen van feedback prettig en motiverend. De ontvangen feedback van klasgenoten als onderdeel van het vak drama hebben zij echter als summier ervaren. Zij zouden graag zien dat de docent uitleg geeft over het geven van feedback en terugkomt op de feedback die de studenten aan elkaar hebben gegeven. Het hebben van een online subgroepje voor het uitwisselen van feedback wordt door de helft van de studenten als positief ervaren. Een klein aantal studenten geeft liever face-to-face feedback.

Studenten vinden het motiverend dat de opdrachten opgedeeld zijn in thema's, zij stap voor stap door de opdrachten heen geleid worden, kunnen kiezen uit opdrachten, tips krijgen voor het maken van opdrachten en hun eigen voortgang kunnen zien. Daarnaast worden de studenten gemotiveerd wanneer zij online kunnen communiceren met docenten en medestudenten en feedback van hen kunnen krijgen in een online module. Studenten vinden het daarin wel belangrijk dat de feedback niet oppervlakkig blijft, maar de diepte in gaat en zich richt op hun professionele ontwikkeling. Daarbij willen zij kunnen kiezen wat zij delen met medestudenten en docenten. Herinneringen krijgen voor het maken van opdrachten vinden de studenten motiverend. De herinneringen ontvangen zij het liefst via Blackboard, een herinneringsmail is ook goed. Oinas-Kukkonen & Harjumaa (2009) beschrijven ook dat, bij het geven van herinneringen, de kans groot is dat het gedrag van de student positief verandert. Tot slot vinden studenten het belangrijk dat de lay-out aantrekkelijk is en een online module betrouwbaarheid, geloofwaardigheid, expertise en professionaliteit uitstraalt.

Studenten vinden het niet motiverend om de voortgang van anderen te kunnen zien en zicht te krijgen op wat een online module oplevert bij anderen. Dit laatste is vooral niet motiverend wanneer anderen verder zijn dan zij zelf. Dit wordt ook door Suls et al. (2002) beschreven als een risico bij de techniek *sociale vergelijking*. Daarnaast vinden studenten het niet motiverend om niet verder te kunnen met het volgende level wanneer het vorige nog niet af is en hebben zij geen behoefte aan het ontvangen van automatische digitale beloningen van een online module. Studenten ontvangen liever een persoonlijke beloning van de docent, bijvoorbeeld in de vorm van een compliment.

5.1.2 CONCLUSIE WENSEN & BEHOEFTE VIERDEJAARS STUDENTEN MINOR SPIRIT

De tweede praktische deelvraag luidt: *“Wat zijn de wensen en behoeften van minor Spirit studenten met betrekking tot blended learning in de module ‘Uit je verhaal’ en het gebruik van persuasieve technologie zodat zij gemotiveerd zijn in hun leerproces?”*

Studenten zijn over het algemeen positief over het gebruik van de online module. Zij geven de module gemiddeld een 7,7. Er worden echter wel verbeterpunten genoemd. Een kleine groep studenten vindt het wenselijk hun autobiografie op een andere manier te kunnen uitwerken dan via de online module, gezien de persoonlijke aard van het verhaal. Zij hebben de behoefte om bijvoorbeeld hun autobiografie uit te werken in Word of op schrift. De vragen mogen wel online staan, maar de uitwerking kan buiten de module plaatsvinden. Daarnaast heeft het internet volgens de studenten als voordeel dat het gebruikt kan worden op willekeurige tijd en plaats. Studenten zouden ditzelfde voordeel ook graag willen zien voor de online module, zij zouden graag de mogelijkheid willen hebben om op verschillende computers te werken. Wat betreft de motivatie om de opdrachten te maken, worden studenten gemotiveerd als thema's of gemaakte onderdelen terugkomen in de klassikale lessen. Een kleine groep studenten heeft daarnaast de behoefte dat de module geïntegreerd wordt in de lessen, bijvoorbeeld doordat de docent uitleg geeft over de opdrachten en dat de docent terugblijkt op de gemaakte opdrachten. Hiervoor is het belangrijk dat de module en de lessen gelijk lopen. Helaas is dit vrijwel onmogelijk omdat iedereen in zijn eigen tempo werkt. Verder vindt een minderheid van de studenten dat het hun eigen verantwoordelijkheid is om de opdrachten te maken, de docent hoeft hier niet letterlijk in te stimuleren. Vanuit de studenten is er geen behoefte aan coachingsgroepjes. De coachingsgroepjes hebben voor de studenten geen meerwaarde, gezien de studenten al veel bespreken in de lessen van autobiografisch schrijven en tijdens intervisie van de minor.

Studenten vinden het motiverend wanneer de opdrachten zijn opgedeeld in thema's, zij stap voor stap door de opdrachten worden geleid en hun eigen voortgang kunnen zien. Daarnaast willen de studenten kiezen uit verschillende opdrachten, tips ontvangen voor het maken van de opdrachten en zien zij graag voorbeeld verhalen van andere studenten. Tot slot vinden studenten het belangrijk dat de module betrouwbaarheid, geloofwaardigheid, expertise en professionaliteit uitstraalt.

Aan het ontvangen van digitale beloningen heeft meer dan de helft van de studenten geen behoefte, zij vinden dit niet motiverend. Dit in tegenstelling tot wat Oinas-Kukkonen en Harjumaa (2009) schrijven, zij beweren dat *prijzen* van de gebruiker motiveert om het doel te behalen. De studenten lijken de beloningen kinderachtig te vinden en deze zullen volgens hen niets toevoegen. Daarnaast zouden enkele studenten digitale beloningen zelfs als demotiverend ervaren. De helft van de minor Spirit studenten vindt het daarnaast niet motiverend om de voortgang van anderen te kunnen bekijken.

5.1.3 CONCLUSIE WENSEN & BEHOEFTE DOCENTEN DRAMA/POW

De derde praktische deelvraag luidt als volgt: *“Wat zijn de wensen en behoeften van docenten professionele ontwikkeling eerste jaar rondom het gebruik van blended learning en de inzet van persuasieve technologie?”*

Over het algemeen kan worden geconcludeerd dat de eerstejaars docenten positief zijn over het werken met de online opdrachten in combinatie met de klassikale lessen. De docenten geven hiervoor gemiddeld een 6,6 en de reden hiervan is dat de combinatie van online leren en klassikaal leren erg prettig is, alleen moet het hier en daar nog wat bijgeschaafd en verbeterd worden. De docenten zouden graag zien dat de studenten zelf kunnen kiezen welke opdrachten zij met medestudenten delen. Hierdoor verwachten de docenten dat er in de opdrachten meer diepgang zou kunnen ontstaan. Verder geeft de helft van de docenten aan dat Blackboard gebruiksvriendelijker moet worden. Opvallend is dat alle docenten verbeterpunten noemen als het gaat om het doel van de online opdrachten. Wat hier vooral naar voren kwam is dat de docenten het noodzakelijk vinden om het doel te verhelderen en dat de docent daarin een actieve rol heeft. Verder is duidelijk naar voren gekomen dat docenten de behoefte hebben om de studenten online te kunnen complimenteren en online met de studenten te kunnen communiceren. Dit sluit aan bij de visie van Oinas-Kukkonen en Harjumaa (2009), zij zeggen dat een persuasief systeem een sociale rol zou moeten vervullen. In het onderwijs zou dit kunnen betekenen dat het systeem een platform is waar de medestudenten en docenten elkaar feedback kunnen geven. Daarnaast laat de helft van de docenten weten dat het handig zou zijn als het complimenteren met een snelle handeling gedaan kan worden. Daarbij is het belangrijk dat dit geen automatische complimenten of berichtjes zijn, maar dat de docenten dit persoonlijk kunnen doen. De docenten geven aan dat het volgens hen belangrijk is dat de docent in de les terugkomt op de gemaakte opdrachten en een verbinding maakt tussen de opdrachten en de lessen. De behoefte van de docenten is dat er een consequentie of deadline aan de opdrachten hangt, zodat zij de studenten kunnen motiveren en de opdrachten beter kunnen integreren in de klassikale lessen. Verder hebben de docenten er behoefte aan de voortgang van de studenten online te kunnen zien. Op deze manier kunnen zij de voortgang van de studenten bespreekbaar maken in de les en kunnen de docenten hun lessen daarop aanpassen. Wensen vanuit de docenten hierin zijn dat de voortgang van de studenten op een overzichtelijke manier weergegeven wordt in Blackboard.

5.1.4 CONCLUSIE WENSEN & BEHOEFTE DOCENTEN MINOR SPIRIT

De laatste praktische deelvraag luidt: *“Wat zijn de wensen en behoeften van docenten van de minor Spirit met betrekking tot de blended learning module ‘Uit je verhaal’ en de inzet van persuasieve technologie?”*

Over blended learning, oftewel het inzetten van de module ‘Uit je verhaal’, zijn docenten positief. Gemiddeld krijgt de module een 7,3. Een wens hierin is wel dat studenten een keuze krijgen om de vragen van een online module uit te werken op een manier die het beste bij hen past. Daarnaast willen docenten dat de module technisch werkt, zodat er in de les uitsluitend aandacht kan worden geschonken aan de lesstof in plaats van aan de technische problemen. Docenten zien het belang van integratie van de opdrachten in de lessen, zij denken dat dit de studenten motiveert. Wel geven zij allen op eigen wijze vorm aan deze integratie. De visie van docenten sluit dus aan bij de theorie van Cialdini over *autoriteit*. Volgens Cialdini (in Kaptein et al., 2015) wordt autoriteit gezien als een effectieve vorm van sociale beïnvloeding, omdat een stukje gehoorzaamheid en verantwoordelijkheid richting autoriteiten essentieel is voor het bestaan van elke maatschappij.

Docenten hebben er geen behoefte aan om de inhoudelijke voortgang van de studenten met betrekking tot hun autobiografie te controleren. Autobiografisch schrijven is persoonlijk, het is volgens de docenten de keuze van studenten om dit te delen of niet. De meerderheid van de docenten kan zich voorstellen de voortgang door middel van niet-inhoudelijke progressie te gebruiken in de les. Van meerwaarde voor een online module zou kunnen zijn het toevoegen van audiovisuele aspecten, zoals

filmpjes. De persuasieve technieken *belonen* en *complimenteren* (Oinas-Kukkonen & Harjumaa, 2009) gaan over automatisch gegenereerde beloningen of complimenten die vanuit de online module studenten kunnen motiveren. Complimenten zien de docenten als iets wat wordt gegeven op de inhoud van een stuk, hiervoor is het dus nodig om (gedeeltes van) een autobiografie te lezen. De docenten willen echter niet standaard stukken lezen en willen uitsluitend feedback of complimenten geven naar behoefte van de student. Eén docent geeft expliciet aan tégen online automatische complimenten te zijn. Over de toepassing van de persuasieve techniek *herinneringen* hebben de docenten een duidelijke mening; een standaard mail naar studenten is niet nodig. Een herinneringsmail als de docent opmerkt dat het schrijven van de autobiografie minder loopt, zou kunnen. Deze mail moet niet automatisch zijn, maar persoonlijk gericht aan de student(en).

Het toepassen van de persuasieve techniek *sociale rol* betekent dat een persuasief systeem een sociale rol zou moeten vervullen (Oinas-Kukkonen en Harjumaa, 2009) waarbij deelnemers en docenten met elkaar kunnen communiceren via de online module. Docenten zien dit belang ook en de wens is dan ook om die rol te vervullen. De meerderheid van de docenten staat hier open voor, als de studenten hier behoefte aan hebben. De derde docent denkt dat het wat kan brengen, maar communiceert liever live. Het inzetten van coachingsgroepjes is tijdens twee interviews met docenten aan bod gekomen, beiden zijn positief en zien hiervan de meerwaarde. Wensen hierin zijn wel dat de werkwijze van de coachingsgroepjes beter wordt uitgelegd aan de studenten en hiervoor tijd wordt ingepland in het rooster van de student.

5.2 CONCLUSIE HOOFDVRAAG

De hoofdvraag behorende bij dit onderzoek luidt: *“Hoe moet blended learning gebruikmakend van persuasieve technologie, met betrekking tot autobiografische reflectie, eruit zien voor studenten Social Work zodat zij gemotiveerd zijn om te leren?”*

Allereerst is het belangrijk dat wanneer er van de student verwacht wordt dat zij middels een blended learning module hun opdrachten maken of zich verdiepen in de lesstof, de werkwijze hieromtrent duidelijk wordt uitgelegd. Is dit voor de student onduidelijk, dan wordt de student direct gedemotiveerd. Hetzelfde geldt wanneer het doel van de opdrachten voor de student niet helder is. De student moet het gevoel krijgen dat de opdrachten ‘nut’ hebben en hij het ergens voor doet. Dit komt overeen met de theorie van Bernard et al. (2014), die aangeeft dat het belangrijk is bij het inzetten van een online module, dat er in de klassikale lessen verdieping plaatsvindt op de online opdrachten. Studenten worden gemotiveerd zodra zij weten dat er iets wordt gedaan met de online opdrachten. Bij autobiografisch schrijven hoeft de inhoud niet letterlijk terug te komen tijdens de les, maar is het wel essentieel dat er wordt ingegaan op de thema's die ook bij de module aan bod komen of dat er verdieping plaatsvindt op deze thema's.

De blended learning module voor studenten Social Work moet in een gestructureerde vorm worden gegoten. De theorie omschrijft dit als een vorm waarbij de inhoud in een bepaalde volgorde wordt aangeboden (Singh, 2003). Studenten vinden het motiverend om stap-voor-stap door de opdrachten te worden geleid en vinden het prettig dat de opdrachten worden opgedeeld in thema's of levels, ook wel passend bij de persuasieve technieken *tunneling* en *reductie* zoals in het PSD model omschreven wordt door Oinas-Kukkonen en Harjumaa (2009). Binnen een module met betrekking tot het autobiografisch schrijven, betekent dit dat de student eerst langs de kamer met periodes moet gaan, vervolgens langs de kamer met gebeurtenissen om vervolgens bij specifieke herinneringen te komen (Bohlmeijer & Westerhof, 2012). Belangrijk hierin is wel, dat de thema's niet op slot zitten. De studenten die vastlopen of alvast een ander thema willen starten, kunnen dan wel verder.

Studenten vinden het belangrijk dat er verdieping op de opdrachten in de les plaatsvindt. Dit sluit aan bij de denkwijze van Singh (2003). Singh (2003) benoemt dat een blended learning module het individueel leren combineert met het gezamenlijk leren. Het individueel leren wordt door de student

zelf ingepland en kan op eigen tempo worden gedaan. Tijdens het klassikaal leren, oftewel het gezamenlijk leren, wordt de opgedane kennis met elkaar gedeeld en kan er verdieping plaatsvinden. Studenten Social Work lijken deze combinatie essentieel te vinden, voor hen is het van belang dat de opdracht klassikaal wordt uitgelegd en dat er nadat deze opdracht is gemaakt, op wordt teruggekomen. Daarnaast moet een online module één van de voordelen van internet ook toepassen om de student te faciliteren in het op eigen tijd leren; een module moet op meerdere computers gebruikt kunnen worden.

Docenten zien het belang van integratie ook, maar vinden dit lastig om te doen omdat er, in dit geval bij de eerstejaars studenten, geen verplichting is om de opdrachten te maken. Eerstejaars studenten geven zelf aan gedemotiveerd te worden als een opdracht niet verplicht is. Minor Spirit studenten hebben zelf voor de module gekozen en ervaren daarom meer intrinsieke motivatie. Zij werken dan ook graag vanuit hun intrinsieke motivatie en voor hen hoeft de online module geen verplichting te worden. Het is wenselijk dat een module die aangeboden wordt aan studenten in het reguliere lesaanbod verplicht wordt gesteld, zodat studenten gemotiveerd worden en ook docenten kunnen terugvallen op deze verplichting en eventueel consequenties kunnen stellen aan het niet maken van het huiswerk door de student. Op deze manier kunnen de studenten individueel werken, maar kan er tijdens de les meer diepgang plaatsvinden omdat alle studenten even ver in het proces zijn. Tijdens de klassikale lessen worden de studenten dan gecoacht en kan er een verdieping plaatsvinden op de online opdrachten (Bernard et al., 2014). De verdieping bij het autobiografisch reflecteren kan zich richten op, onder andere het ontwikkelen van een visie op de loopbaan, het vinden van doelen in de loopbaan en het bevorderen van de professionele identiteit (Van der Heide & Koetsenruijter, 2001).

Op het moment dat de online opdrachten succesvol geïntegreerd zijn, wordt de student meer gefaciliteerd in het behalen van de doelen dan wanneer er alleen klassikale lessen plaatsvinden (Bernard et al., 2014). Kiviniemi (2014) vult aan dat blended learning modules die goed geïmplementeerd zijn, een belangrijk aandeel hebben in het versterken van de resultaten van studenten in gezondheidsopleidingen. Om de online opdrachten te kunnen integreren in de klassikale lessen is het dus van belang, voor de verbetering van blended learning binnen Social Work, dat docenten de voortgang van studenten kunnen monitoren om de online opdrachten te kunnen integreren in de les. Bij autobiografisch schrijven is het wegens privacy belangrijk dat de docenten niet de inhoudelijke uitwerkingen van de studenten kunnen zien, maar de voortgang van studenten in percentages kunnen monitoren. Gezien het autobiografisch schrijven erg persoonlijk is, is het van belang dat dit in een veilige omgeving gedaan kan worden. Voor studenten die het als onveilig ervaren om hun autobiografie online uit te werken, zou er een andere mogelijkheid moeten komen, bijvoorbeeld door de module wel online te doorlopen maar de antwoorden op de vragen in een Word bestand uit te werken. Docenten vinden het belangrijk dat de studenten de keuze krijgen om hun autobiografie uit te werken op een manier die het beste bij de studenten past.

De helft van de studenten vindt het motiverend als zij online kunnen communiceren met medestudenten en docenten. De andere helft is hier neutraal in. Gezien de theorie van het PSD model (Oinas-Kukkonen & Harjuma, 2009) dit wel als motiverend omschrijft, kan er worden geconcludeerd dat deze techniek, ook wel de techniek *sociale rol* genoemd, kan worden toegepast binnen een toekomstige module. Docenten geven aan hier ook open voor te staan, wanneer hieraan behoefte is vanuit de student. Naast dat een online module de mogelijkheid zou moeten bieden om online te kunnen communiceren, zou het ook als platform kunnen dienen waarop de studenten elkaar feedback kunnen geven. De theorie geeft aan dat feedback helpt om dichterbij het uiteindelijke doel te komen en dat deze ervaren moet worden als sociale of persoonlijke interactie (Oinas-Kukkonen & Harjuma, 2009).

Eerstejaars studenten vinden het geven en ontvangen van feedback prettig en dit motiveert hen, maar er moet wel uitleg gegeven worden over hoe feedback gegeven moet worden en hier moet op teruggekomen worden door de docent. Dit kan bijvoorbeeld gedaan worden door de feedback te integreren in de klassikale lessen. Bij het geven van feedback op een autobiografische opdracht, is het van belang dat de student zelf kiest wat hij wel en niet met zijn medestudenten en docenten wil delen. Studenten en docenten delen deze mening.

Een toekomstige module zal de student de mogelijkheid moeten geven zijn eigen voortgang te kunnen bekijken. Vrijwel alle studenten vinden dit motiverend; het kunnen inzien van de eigen voortgang helpt de student zijn gedrag adequaat bij te sturen (Matthews et al., 2016). Daarnaast zijn tips voor het maken van opdrachten belangrijk. De theorie van Oinas-Kukkonen & Harjuma (2009) sluit hier bij aan. Volgens hen lukt het mensen beter om het ten doel gestelde gedrag te vertonen, wanneer zij ook daadwerkelijk suggesties krijgen voor dit gedrag. In de toekomstige module moeten tevens de opdrachten opgedeeld worden in thema's. Het opdelen in kleinere taken helpt volgens Fogg (2003) het gedrag van de student positief te beïnvloeden richting het ten doel gestelde gedrag. Hierbij helpt het de student wanneer zij stap voor stap door de opdrachten worden geleid. Daarnaast is het van belang dat de docent terugkomt op de gemaakte opdrachten om de integratie te bevorderen en het doel van de opdracht te verhelderen. Verder moet de module de mogelijkheid bieden voor de student om te kiezen uit informatie die het best bij hem past, zoals de keuze tussen twee opdrachten op hetzelfde niveau. Oinas-Kukkonen & Harjuma (2009) benoemen het belang dat de module op een bepaalde manier de gebruiker aan zichzelf moet laten denken en overeenkomsten met de gebruiker moet vertonen. In de toekomstige module zal dit vormgegeven kunnen worden door middel van voorbeeldverhalen van andere studenten, zoals de meerderheid van de studenten dit ook aangeven.

Opvallend is dat Oinas-Kukkonen en Harjuma (2009) het toepassen van automatisch gegenereerde beloningen en complimenten, net als het bieden van de mogelijkheid tot inzicht in andermans voortgang en wat een module oplevert bij anderen, kenmerken als motiverende facetten binnen een persuasief systeem. Dit komt echter niet overeen met wat studenten ervaren. Slechts een kleine minderheid ervaart dit als motiverend, waar de helft dit als niet motiverend ervaart en in sommige gevallen zelfs demotiverend. Gezien de module de studenten juist wél zou moeten motiveren, is het af te raden deze technieken toe te passen. Naast studenten vinden ook docenten het niet stimulerend wanneer een online omgeving automatisch gegenereerde complimenten stuurt. Docenten vinden het belangrijk dat, wanneer dit gedaan wordt, het persoonlijke complimenten zijn.

Uit dit onderzoek is gebleken dat eerstejaars en minor Spirit studenten soms verschillen qua antwoorden, bijvoorbeeld over de wijze waarop zij herinnerd willen worden aan opdrachten en de intensiteit waarop de docent de student hen 'achter de broek aan zit' om opdrachten te maken. Nader onderzoek zal nodig zijn om erachter te komen waar deze verschillen vandaan komen en om de wensen en behoeften van tweedejaars Social Work studenten te achterhalen, waar volgend jaar de pilot ingezet zal worden.

5.3 AANBEVELINGEN

In deze paragraaf zijn de aanbevelingen weergegeven en toegelicht die voortvloeien uit de conclusie op de hoofdvraag.

AANBEVELING 1: EEN ONLINE MODULE MOET ER GESTRUCTUREERD UIT ZIEN.

Uit dit onderzoek is gebleken dat een online module er gestructureerd uit moet zien. Op die manier is het overzichtelijk en zijn studenten gemotiveerd om te opdrachten te maken. Studenten geven aan het fijn te vinden om stap voor stap door een module heen geleid te worden en dat de opdrachten opgedeeld zijn in thema's of levels en dat dit structuur biedt.

AANBEVELING 2: GOEDE INTEGRATIE VAN DE ONLINE OPDRACHTEN IN DE KLASSIKALE LESSEN

Aanbevolen wordt dat de online opdrachten geïntegreerd worden in de klassikale lessen. Zowel studenten als docenten geven aan hier behoefte aan te hebben. Een optie zou kunnen zijn om de opdrachten te verplichten of een deadline te stellen aan de opdrachten. Op deze manier kan de docent de opdrachten beter integreren in de klassikale les, omdat alle studenten dan even ver zijn met de online opdrachten.

AANBEVELING 3: UITLEG WERKWIJZE VAN EEN ONLINE MODULE

Uit de interviews is sterk naar voren gekomen dat het erg belangrijk is dat het doel van een online module helder moet zijn voor de studenten. Daarnaast is het van belang dat er, voorafgaand aan een module, een duidelijke uitleg over de werking van de module aan zowel docenten als studenten gegeven wordt. Wanneer van de studenten wordt verwacht dat zij elkaar online feedback geven, is het belangrijk dat studenten uitleg krijgen over hoe het feedback geven in zijn werk gaat. Voor autobiografisch schrijven is het wenselijk dat studenten zelf de keuze hebben op welke wijze zij hun autobiografie uit werken, zodat dit meer aansluit bij hun persoonlijke interesses. Aanbevolen wordt om de studenten bijvoorbeeld drie keuzes voor te leggen om hun autobiografie uit te werken: in een online module, in Word of op schrift.

AANBEVELING 4: MODULE TE GEBRUIKEN VANAF VERSCHILLENDE COMPUTERS

Meerdere studenten hebben aangegeven het lastig te vinden dat er niet vanaf verschillende computers aan de online module gewerkt kan worden. Juist bij het autobiografisch schrijven is dit lastig omdat studenten zich vaak ineens iets herinneren dat zij graag bij willen werken in de online module. Om deze reden is het een aanbeveling om er voor te zorgen dat een module technisch zo aangepast wordt dat er vanaf verschillende computers aan een module gewerkt kan worden.

AANBEVELING 5: PERSUASIEVE TECHNIKEN

Uit de conclusies komt naar voren dat er een aantal persuasieve technieken zijn die zeker terug moeten komen in een toekomstige module om ervoor te zorgen dat studenten gemotiveerd zijn om met een module te werken. Het is van belang dat de thema's niet 'op slot' zitten zodat de student verder kan wanneer hij vast loopt. Het bijhouden van eigen voortgang is stimulerend en moet weergegeven worden middels een voortgangsbalk met procenten. Tevens is de functie om online te communiceren een goede toevoeging, wanneer er online gecommuniceerd kan worden kunnen studenten en docenten elkaar ook online feedback geven. Hierbij is het wel van belang dat de studenten zelf de keuze krijgen welke onderdelen van hun opdracht zij willen delen met medestudenten en docenten. Tips voor het maken van de opdrachten kunnen het best in de les gegeven worden of weergegeven naast de opdrachten. Het opdelen van de opdrachten in kleinere taken wordt aanbevolen evenals het stap voor stap door de opdrachten heen leiden. Verder biedt de mogelijkheid voor de student om te kiezen wat het best bij hem past veel motivatie. Hetzelfde geldt voor voorbeeld verhalen. Naast de technieken die wel in de toekomstige module moeten worden toegepast, zijn er ook een aantal technieken die de studenten liever niet zien in een online module. Er wordt daarom afgeraden de functie in te voegen waarmee studenten de voortgang van anderen kunnen zien en kunnen zien wat een module oplevert bij anderen. Het geven van digitale beloningen en automatische complimenten worden ook afgeraden. In plaats van automatische complimenten kunnen er beter persoonlijke complimenten gegeven worden.

AANBEVELING 6: VERVOLGONDERZOEK NOODZAKELIJK

Om de kwaliteit te waarborgen en om aan te sluiten bij de wensen en behoeften van tweedejaars Social Work studenten, waar de module uiteindelijk ingezet zal worden, wordt aanbevolen om vervolgonderzoek te doen onder tweedejaars studenten. Dit onderzoek zal zich dan moeten richten op de wensen en behoeften van de tweedejaars Social Work studenten.

5.4 STERKTE/ZWAKTE ANALYSE

Deze paragraaf bestaat uit een sterkte/zwakte analyse. Aan de hand van tabel 5: sterkte/zwakte analyse worden de sterkte maar ook zwakke kanten van dit onderzoek toegelicht.

Tabel 6. Sterkte/zwakte analyse

Sterktes	Zwaktes
Tweede interviewer aanwezig tijdens interviews	Half gestructureerde vragenlijst
Locatie van de interviews	Pilot werkte technisch niet
Interviews zijn opgenomen	Veel gevraagd naar huidige situatie
Veel respondenten	
Half gestructureerde vragenlijst	

STERKTES

Tijdens de interviews was er altijd een tweede interviewer aanwezig om de eerste interviewer te ondersteunen. De opdrachtgever heeft de onderzoekers tijdens de eerste twee interviews ondersteund, dit komt er op neer dat de opdrachtgever bij zes interviews aanwezig is geweest om de onderzoekers tips te geven voor het interviewen. Op deze manier wisten de onderzoekers of zij op de juiste manier aan het interviewen waren. Het voordeel van een tweede interviewer is dat deze persoon de structuur en de tijd van het interview in de gaten kon houden zodat de eerste interviewer zich volledig kon richten op het stellen van de vragen. Alle interviews zijn afgenomen in een afgesloten ruimte, waardoor er geen ruis kon ontstaan. Tevens is er voldoende tijd in gepland per interview, waardoor er ruimte was om alle vragen te stellen. Daarnaast zijn alle interviews opgenomen, dit zorgde ervoor dat de interviews uitgewerkt konden worden en dat daarin geen misverstanden konden ontstaan. Verder zijn er vier groepen geïnterviewd met een totaal van 27 respondenten. Op deze manier zijn de uitspraken van de verschillende respondentengroepen representatiever en is er vanuit verschillende perspectieven gekeken naar het onderwerp. De half gestructureerde vragenlijst heeft er voor gezorgd dat er goed doorgevraagd kon worden om meer te weten over de ervaringen en gevoelens van de respondenten over het onderwerp.

ZWAKTES

Tijdens de interviews is er gewerkt met half gestructureerde vragenlijsten. De meeste vragen stonden op voorhand vast, echter was het van de respondent afhankelijk op welke manier er werd doorgevraagd. Dit heeft ervoor gezorgd dat er niet in elk interview antwoord is verkregen op bepaalde vragen, waardoor sommige conclusies niet over de gehele respondentengroep gedaan konden worden. De pilot, waarover de respondenten zijn geïnterviewd, werkte technisch niet. Tijdens de interviews refereerden de respondenten vaak naar de technische aspecten. Dit kwam tijdens alle interviews sterk naar voren. Tot slot is er tijdens de interviews door de onderzoekers veel gevraagd naar de huidige situatie. Achteraf had de nadruk meer gelegd moeten worden op de wensen en behoeften van de respondenten.

Bovengenoemde zwaktes zouden in een vervolgonderzoek voorkomen kunnen worden, door tijdens het opstellen van de interviewvragen goed te kijken naar wat mogelijke antwoorden kunnen zijn. Belangrijk hierbij is om niet veel te vragen naar de huidige situatie, maar vooral te vragen naar de gewenste situatie. Daarnaast zou er gewerkt kunnen worden met volledig gestructureerde vragenlijsten, zodat er in elk interview antwoord wordt gekregen op dezelfde vragen. De kanttekening is hierbij echter dat er minder ruimte is voor de respondenten om inbreng te hebben tijdens de interviews.

5.5 DISCUSSIE

Reflecteren neemt een grote rol in binnen de opleiding Social Work, maar wat is eigenlijk het belang van reflecteren zodra de jonge professional zijn plek inneemt in de beroepspraktijk?

Met mensen werken houdt in dat je voortdurend in een leerproces zit, omdat een professional zijn gedrag steeds opnieuw moet afstemmen op personen en omstandigheden. Helaas neemt reflecteren nog geen prominente rol in binnen zorg- en welzijnsinstellingen. Er wordt door organisaties weinig ruimte geboden aan de professional om over dilemma's en situaties uit de praktijk te reflecteren. De prioriteit van organisaties bij bijvoorbeeld intervisie en supervisie ligt laag en er wordt geen geld voor gereserveerd (Van Doorn, 2008). Organisaties zouden werknemers moeten stimuleren om op zichzelf en hun eigen handelen te reflecteren. Aangezien kwaliteit van zorg bij welzijnsorganisaties over het algemeen hoog in het vaandel staat, is het belangrijk dat de medewerkers goede zorg kunnen leveren aan de cliënten. Om goede begeleiding te geven, is het volgens Buit & Moei (1995) van belang dat de sociaal werker een genuanceerd zelfbeeld heeft ontwikkeld en daarbij voldoende zelfvertrouwen heeft. Dit kan bereikt worden door regelmatig reflecteren op het eigen handelen.

Reflecteren geeft de sociaal werker de gelegenheid om gedachten en gevoelens omtrent een situatie te ordenen waardoor hij zich bewust wordt van zijn eigen handelen (Groen, 2011). Bewust nadenken over het eigen handelen heeft een positief effect op communicatie met collega's en/of cliënten omdat er doordachter antwoord gegeven kan worden (Groen, 2011). Daarnaast is doeltreffende en doelmatige reflectie op het handelen van groot belang om een resultaatgerichte werkwijze te bevorderen en te ondersteunen (Nederlands Jeugdinstituut, 2013). Reflecteren biedt ook inzicht in de transparantie van het handelen, dat gebruikt kan worden bij overleg en verantwoording van het handelen door de sociaal werker (Universiteit Gent, 2006). Daarom is het van belang dat de sociaal werker ruimte neemt tijdens zijn dagelijkse of wekelijkse bezigheden om te reflecteren op zijn handelen.

Naast dat organisaties ruimte en tijd vrij moeten maken voor het reflecteren van professionals, is het van belang dat professionals ook elkaar de ruimte geven om te kunnen reflecteren in een team. Volgens Buit & Moei (1995) kunnen teamleden veel van elkaar leren en elkaar ondersteunen, wanneer er sprake is van openheid in een team. Door samen te reflecteren kunnen teamleden elkaar ondersteunen, opvangen en bemoedigen om door te gaan. De manier waarop een team met elkaar samenwerkt, heeft invloed op welke manier teamleden zorgen naar elkaar uitspreken (Buit & Moei, 1995).

Essentieel is dat, voordat het bovenstaande kan worden bereikt, het bij de sociaal werker en de organisaties ook helder is wat het doel van reflecteren is. Hiervoor is een taak weggelegd bij de onderwijsinstelling waar toekomstige sociaal werkers worden voorbereid op hun professionele carrière. Het is vaak niet duidelijk wat reflecteren precies inhoudt en daardoor brengt het reflecteren hen niet verder in hun ontwikkeling (Korthagen in Geenen, 2010). Als studenten het gevoel hebben constant te moeten reflecteren en hiervan het nut niet helder hebben, kunnen studenten een hekel krijgen aan reflecteren en wordt het een routineklus (Luken, 2011). Hierdoor worden er geen nieuwe inzichten opgedaan tijdens reflectie. Het is onmogelijk dat een opleiding studenten voorbereid op alle mogelijke situaties die zij tegen kunnen komen. Wel kan een opleiding studenten het belang van reflectie laten inzien, de studenten leren om op kritische wijze te reflecteren en het nut van reflectie voor hun toekomstige werk laten zien. Een opleiding kan helpen studenten de competentie te laten ontwikkelen om zelfstandig te leren van werkervaringen. Zo kunnen de studenten een sterkere professional worden (Korthagen in Geenen, 2010).

Reflecteren voor de sociaal werker is dus om meerdere redenen van groot belang. Echter is hier in zorginstellingen nog weinig aandacht voor. Het is aan de sociaal werker om tijd te nemen om te reflecteren op zijn handelen. De zorginstellingen moeten hier geld in investeren om hun werknemers de tijd te bieden om te reflecteren. Hierbij is het van belang dat het doel en nut van reflecteren duidelijk is. Teamleden kunnen elkaar ondersteunen tijdens het reflecteren. Hierin spelen onderwijsinstellingen een grote rol. Door studenten te informeren over het doel en nut van reflecteren en hier actief mee te werken wordt de basis gelegd voor een reflecterende houding in de beroepspraktijk.

LITERATUURLIJST

- Baarda, D. B., Goede, M. P. M., de & Teunissen, J. (2009). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- Bernard, R., Borokshovski, E., Schmid, R., Tamim, R. & Abrami, P. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: from the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 2014 (26), 87-122. doi: 10.1007/s12528-013-9077-3
- Boeije, H., Hart, H. 't & Hox, J. (2009). *Onderzoeksmethoden*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Bohlmeijer, E. & Westerhof, G. (2012). *Op verhaal komen, je autobiografie als bron van wijsheid*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Buit, G. & Moei, J., de (1995). *Professionele houding in de hulpverlening*. Baarn: Nelissen.
- Buuren, H. van, Hummel, H., Berkhout & J., Slootmaker, A. (2003). *Onderzoek, de basis*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Cialdini, R. B. (2001). Harnessing the science of persuasion. *Harvard Business Review*, 2001, 70-79. Opgevraagd van <http://content.yudu.com/Library/A17ln5/RobertCialdiniHarnes/resources/1.htm>
- Conway, M.A. & Pleydell, C.W. (2000). The Construction of Autobiographical Memories in the Self Memory System. *Psychological Review*, 2000 (107), 261-288. doi: 10.1037//0033-295X.107.2.261
- Dankbaar, M. E. W. (2009). De effectiviteit van e-learning en de implementatie in het medisch onderwijs. *Tijdschrift voor Medisch Onderwijs*, 2009 (28), 212 – 222. doi: 10.1007/BF03081798
- Dijkstra, A. (2006). Technology Adds New Principles to Persuasive Psychology: Evidence from Health Education. In W. A. IJsselstein, Y. A. W. de Kort, C. Midden, B. Eggen & E. van den Hoven (red), *Persuasive Technology* (16-26). doi: 10.1007/11755494_4
- Doorn, L. van (2008). *Sociale professionals en morele oordeelsvorming. Openbare les*. Utrecht: Lectoraat Innovatieve Maatschappelijke Dienstverlening, Hogeschool Utrecht.
- Engelbertink, M. M. J. (2014). *Promotieplan in het kader van 'Regeling promoveren Saxion'*. Enschede: Saxion.
- Fogg, B.J. (2003). *Persuasive Technology. Using Computers to Change What We Think and Do*. San Francisco: Elsevier Science.
- Garrison, R. (2011). *E-learning in de 21st Century: A framework for Research and Practice*. New York: Routledge.
- Geenen, M., -J. (2010). *Reflecteren: leren van je ervaringen als sociale professional*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

- Gemert-Pijnen, J. van, Kelders, S., Nijland, N., Velzen, L. van & Wentzel, J. (2011). Hoe eHealth een katalysator kan zijn voor innovaties in de gezondheidszorg. *Bijblijven, 2011* (27), 16-23. doi: 10.1007/s12414-011-0066-z
- Graham, C. R. (2005). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C.J. Bonk & C.R. Graham (red.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Groen, M. (2011). *Reflecteren: de basis*. Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Heerink, M., Pinkster-Schalken, S. & Bratti-van der Werf, M. (2013). *Onderzoek in zorg en welzijn*. Amsterdam: Pearson.
- Heide, W. van der & Koetsenruijter, R. (2001). Reflecteren kun je leren. *Onderwijs en Gezondheidszorg, 2001* (25) 1-6. doi:10.1007/BF03071239
- Janssen, M. J. (2014). *Een korte inleiding tot het autobiografisch geheugen*. Amsterdam: Boom.
- Jong, N. de, Savin-Baden, M., Cunningham, A. M., Verstegen, D. M. L. (2014). Blended learning in health education: three case studies. *Perspectives on Medical Education, 2014* (3), 278-228. doi: 10.1007/s40037-014-0108-1
- Kaptein, M., Markopoulos, P., Ruyter, B. de & Aarts, E. (2015). Personalizing persuasive technologies: explicit and implicit personalization using persuasion profiles. *Human-Computer Studies, 2015* (77), 38 – 51. doi: 10.1016/j.ijhcs.2015.01.004
- Kerres, M. & Witt, C. de (2003). A didactical framework for the design of blended learning arrangement. *Journal of Educational Media, 2003* (28), 101-113. doi: 10.1080/1358165032000165653
- Kinkhorst, G. F. (2010). Didactische ontwerpregels voor reflectieonderwijs. *Onderwijs Innovatie, 2010* (1), 17-25. Opgevraagd van <https://www.ou.nl/documents/10815/2c0f60a9-aceb-48e6-b56d-64f951567780>
- Kiviniemi, M. (2014). Effects of a blended learning approach on student outcomes in a graduate-level public health course. *BMC Medical Education, 2014* (14), 1-7. doi: 10.1186/1472-6920-14-47
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice, 2005* (11), 53-55. doi: 10.1080/1354060042000337093
- Lam, J. (2014). The Context of Blended Learning: The TIPS Blended Learning Model. *Lecture Notes in Computer Science, 2014* (8595), 80-92. doi: 10.1007/978-3-319-08961-4_9
- Lub, V. (2014). *Kwalitatief evalueren in het sociale domein: mogelijkheden en beperkingen*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Luken, T. (2010). *Problemen rond reflectie. De risico's van reflecteren nader bezien*. Opgevraagd van <http://home.planet.nl/~tluken/ProblemenReflecterenHEO.pdf>
- Luken, T. (2011). Zin en onzin van reflectie. *Supervisie & Coaching Tijdschrift voor Begeleidingskunde, 28* (4), 153-166. doi: 10.1007/s12492-011-0024-5

- Matthews, J., Win, K. T., Oinas-Kukkonen, H. & Freeman, M. (2016). Persuasive Technology in Mobile Applications Promoting Physical Activity: a Systematic Review. *Journal of Medical Systems*, 2016 (40), 1-13. doi: 10.1007/s10916-015-0425-x
- Mintz, J. & Aagaard, M. (2012). The application of persuasive technology to educational settings. *Educational Technology Research and Development*, 2012(60), 483 – 499. doi: 10.1007/s11423-012-9232-y
- Mittendorff, K., Donk, S. van der, Gellevij, M. (2012). *Kwaliteit van reflectie*. Opgevraagd van <http://www.mittendorffonderwijsadvies.nl/wp-content/uploads/2011/10/Definitief-rapport-Kwaliteit-van-reflectie-en-SLB.pdf>
- Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.
- Nederlands Jeugdinstituut (2013). *Reflecteren is leren*. Opgevraagd van <http://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Publicatie-NJi/Handreiking-Reflecteren-is-leren-webversie.pdf>
- Ng, K. H., Bakri, A. & Rahman, A. A. (2015). Effects of persuasive designed courseware on children with learning difficulties in learning Malay language subject. *Education and Information Technologies*, 2015, 1-19. doi: 10.1007/s10639-015-9391-7
- Oinas-Kukkonen, H. (2012). A foundation for the study of behavior change support systems. *Personal and Ubiquitous Computing*, 2013 (17), 1233 – 1235. doi: 10.1007/s00779-012-0591-5
- Oinas-Kukkonen, H. & Harjumaa, M. (2009). Persuasive Systems Design: Key Issues, Process Model, and System Features. *Communications of the Association for Information Systems*, 2009 (24), 485-500. Opgevraagd van <http://aisel.aisnet.org/cais/vol24/iss1/28>
- Simkins, S. & Maier, M. (2004). Using Just-in-Time Teaching Techniques in the Principles of Economics Course. *Social Science Computer Review*, 2004 (22), 444 – 456. doi: 10.1177/0894439304268643
- Singh, H. (2003). Building Effective Blended Learning Programs. *Educational Technology*, 2003 (43), 51-54. Opgevraagd van <http://asianvu.com/bookstoread/framework/blended-learning.pdf>
- Skinner, C. S., Campbell, M. K., Rimer, B. K., Curry, S. & Prochaska, J. O. (1999). How effective is tailored print communication? *Annals of Behavioral Medicine*, 21(4), 290-298. doi: 10.1007/BF02895960
- Skipr (2010). Zorginstellingen zetten vaker eLearning in. *Zorg en Financiering*, 2010 (9), 101. doi: 10.1007/BF03095945
- Spahn, A. (2011). And Lead Us (Not) into Persuasion...? Persuasive Technology and the Ethics of Communication. *Science and Engineering Ethics*, 2012 (18), 633 – 650. doi: 10.1007/s11948-A11-9278-y
- Suls, J., Martin, R. & Wheeler, L. (2002). Social Comparison: Why, With Whom, and With What Effect? *Current Directions in Psychological Science*, 2002 (11), 159 – 163. doi: 10.1111/1467-8721.00191

- Ugur, B., Akkoyunlu, B., Kurbanoglu, S. (2009). Students' opinions on blended learning and its implementation in terms of their learning styles. *Education and Information Technologies*, 2011 (16), 5-23. doi: 10.1007/s10639-009-9109-9
- Universiteit Gent (2006). *Belang van reflectie*. Opgevraagd van <http://www.opl-ge.ugent.be/reflectie/definitie.htm>
- Verhoeven, N. (2011). *Wat is onderzoek?* Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Vermeulen, H. (2013). Kwaliteit en veiligheid door eHealth. *Nederlands Tijdschrift voor Evidence Based Practice*, 2013 (11), 3-3. doi: 10.1007/s12468-013-0030-2
- Wai, C. C. & Seng, E. L. K. (2013). Measuring the effectiveness of blended learning environment: A case study in Malaysia. *Science + Business Media New York*, 2013 (20), 429-443. doi:10.1007/s10639-013-9293-5
- Wielgaard, P. & Bijster, P. (2011). *Belonen is het effectiefste middel om gedrag te veranderen*. Opgevraagd van http://www.adriba.vu.nl/nl/Images/InterviewNVVK_tcm225-222756.pdf
- Zhang, D. & Nunamaker, J. F. (2003). Powering E-Learning In the New Millennium: An Overview of E Learning and Enabling Technology. *Information Systems Frontiers*, 2003 (5), 207-218. doi: 10.1023/A:1022609809036

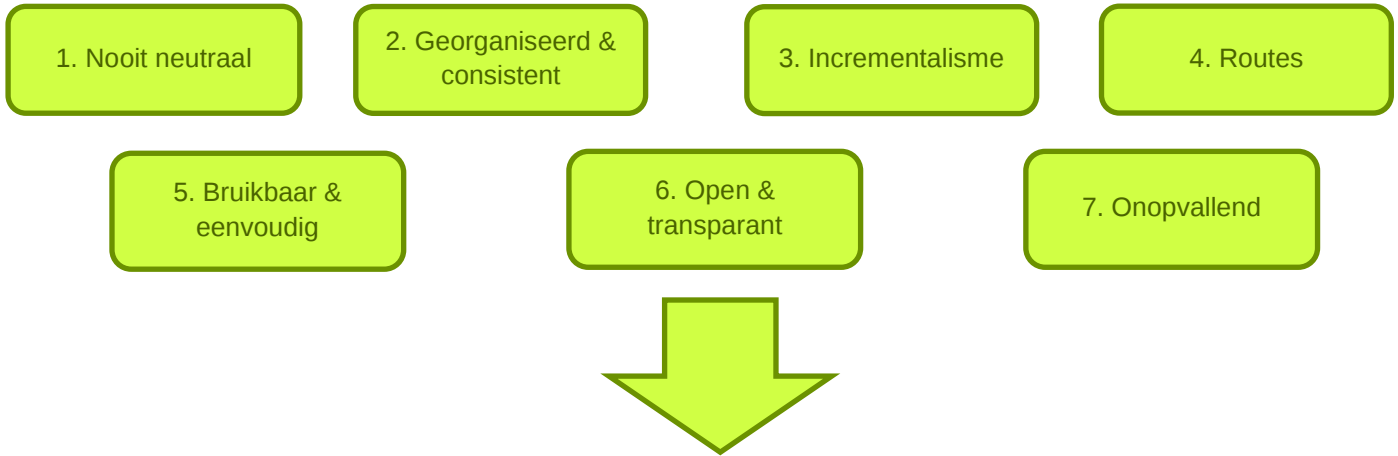
OVERZICHT BIJLAGEN

Bijlage 1.	Persuasive System Design
Bijlage 2.	Wervingsmail respondenten
Bijlage 3.	Vragenlijsten interviews
Bijlage 4.	Stellingen persuasieve technieken
Bijlage 5.	Voorbeeld labelschema (Volledige labelschema is opvraagbaar)
Bijlage 6.	Kenmerken respondenten
Bijlage 7.	Overeenkomst onderzoeksopdracht
Bijlage 8.	Evaluatie formulier opdrachtgever

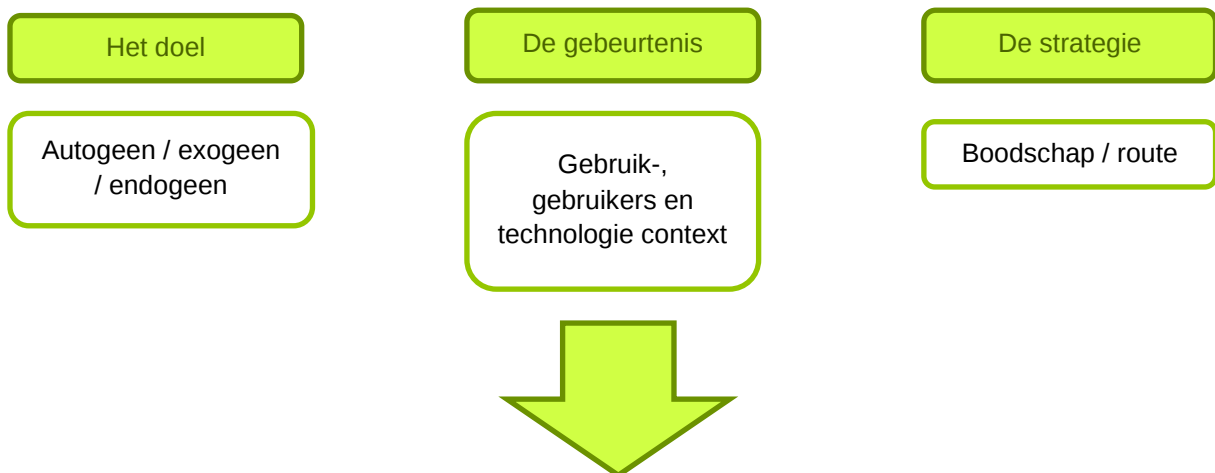
BIJLAGE 1. PERSUASIVE SYSTEMS DESIGN (PSD)

Figuur 1. Persuasive Systems Design (Oinas-Kukkonen & Harjumaa, 2009)

Stap 1: Kernpunten analyseren



Stap 2: Het analyseren van de persuasieve context



Stap 3: Design van het persuasieve systeem

Ondersteuning primaire taak	Ondersteuning dialoog	Ondersteuning geloofwaardigheid	Sociale ondersteuning
Reductie	Prijzen van	Betrouwbaarheid	Sociaal leren
Tunneling	Beloningen	Expertise	Sociale vergelijking
Toepassen op	Herinneringen	Geloofwaardigheid	Normatieve beïnvloeding
Personalisatie	Suggesties	Real-world feel	Sociale facilitering
Zelfmonitoring	Gelijkenis	Autoriteit	Samenwerking
Simulatie	Aantrekkelijkheid	Aanbeveling 3 ^e partij	Competitie
Herhaling	Sociale rol	Verifieerbaarheid	Herkenbaarheid

BIJLAGE 2. WERVINGSMAIL RESPONDENTEN

Beste docenten,

Als onderdeel van het promotieonderzoek van Monique Engelbertink doen wij (Ilse Boshoven, Marije Munsterhuis en Deborah Hofste) onderzoek naar blended learning in combinatie met persuasieve technologie op de academie Mens en Maatschappij van de opleiding *Social Work*. Deze technieken worden momenteel toegepast in het vak 'Drama' in de leerlijn van professionele ontwikkeling in het 1^e leerjaar.

Graag zouden wij u willen interviewen over dit onderwerp in week 3.8, tussen maandag 4 april en vrijdag 8 april. De interviews zullen individueel worden afgenomen en duren ongeveer 1 uur. Er zal 1 interviewer aanwezig zijn en een mede onderzoeker ter observatie. Onderaan de mail staat een schema met tijdslotjes waarop de interviews kunnen plaatsvinden. Zou u op dit schema willen invullen op welke momenten u beschikbaar bent om geïnterviewd te worden? Wij zullen dan een moment vastzetten en dit moment ter bevestiging terugsturen.

Tevens willen wij 10 eerstejaars studenten interviewen over dit onderwerp, waarvan ongeveer 3 per klas. Om deze studenten te werven, zouden wij in een les van u willen langskomen in week 3.6. Wij hebben ongeveer 10 minuten nodig (het liefst aan het einde van de les). Graag horen wij of dit mogelijk is, en op welk tijdstip en in welk lokaal wij welkom zijn.

Alvast hartelijk bedankt voor uw medewerking en wij horen graag van u.

Met vriendelijke groet,

Deborah Hofste, Marije Munsterhuis & Ilse Boshoven
4^e jaars SPH studenten

Interviews docenten POW (4) en eerstejaars studenten Social Work (10)

Week 3.8	Maandag 4 april	Dinsdag 5 april	Woensdag 6 april	Donderdag 7 april	Vrijdag 8 april
09.00 – 10.00					
10.15 – 11.15					
11.30 – 12.30		Niet beschikbaar			
12.45 – 13.45					
14.00 – 15.00					Niet Beschikbaar
15.15 – 16.15					Niet beschikbaar
16.30 – 17.30					Niet Beschikbaar

Beste docenten,

Als onderdeel van het promotieonderzoek van Monique Engelbertink doen wij (Ilse Boshoven, Marije Munsterhuis en Deborah Hofste) onderzoek naar blended learning in combinatie met persuasieve technologie op opleiding *Social Work*. Het onderzoek heeft als doel de wensen en behoeften van studenten en docenten Social Work in kaart te brengen met betrekking tot blended learning en de toepassing van persuasieve technologie. Wij hopen met dit onderzoek aanbevelingen te kunnen doen over het ontwerp van de module autobiografische reflectie, waarbij gebruik wordt gemaakt van bovenstaande lesmethode en technieken.

Graag zouden wij u willen interviewen over dit onderwerp in week 3.9, tussen maandag 11 april en vrijdag 15 april. De interviews zullen individueel worden afgenomen en duren ongeveer 1 uur. Er zal 1 interviewer aanwezig zijn en een mede onderzoeker ter observatie. Onderaan de mail staat een schema met tijdslotjes waarop de interviews kunnen plaatsvinden. Zou u op dit schema willen invullen op welke momenten u beschikbaar bent om geïnterviewd te worden? Wij zullen dan een moment vastzetten en dit moment ter bevestiging terugsturen.

Tevens willen wij een aantal studenten van de minor Spirit interviewen over dit onderwerp. Om deze studenten te werven, zouden wij in een les van u willen langskomen in week 3.6. Wij hebben ongeveer 10 minuten nodig (het liefst aan het einde van de les). Graag horen wij of dit mogelijk is, en op welk tijdstip en in welk lokaal wij welkom zijn.

Alvast hartelijk bedankt voor uw medewerking en wij horen graag van u.

Met vriendelijke groet,

Deborah Hofste, Marije Munsterhuis & Ilse Boshoven
4^e jaars SPH studenten

Interviews docenten minor *Spirit* (3) en studenten minor *Spirit*(10)

Week 3.9	Maandag 11 april	Dinsdag 12 april	Woensdag 13 april	Donderdag 14 april	Vrijdag 15 april
09.00 – 10.00					
10.15 – 11.15					
11.30 – 12.30					
12.45 – 13.45					
14.00 – 15.00					
15.15 – 16.15					
16.30 – 17.30					

Studenten Spirit hebben tentamen op 12 april van 8.30 tot 9.45 (levensvragen 2)

Studenten Spirit hebben eventueel tentamen op 14 april van 12.30 tot 14.00 (levensvragen 1)

BIJLAGE 3. VRAGENLIJSTEN INTERVIEWS

Interviewvragen eerstejaars studenten

Introductie
• Koffie/thee • Dankwoord voor medewerking aan het interview • Aanwezigen voorstellen • Inleiding onderzoek en interview: Gaat over online module/opdrachten, technisch werkt niet, toch zijn we benieuwd naar jullie wensen en behoeften om aanbevelingen te doen. • Duur van het interview • Opname en vertrouwelijkheid • Start interview respondent nummer:.....

Online opdrachten
1. Wat vond je van de online opdrachten op Blackboard?
2. Wat vond je ervan om te reflecteren op je professionele ontwikkeling via Blackboard?
3. Wat vond je stimulerend tijdens het werken in Blackboard? - Waarom vond je dat stimulerend?
4. Wat vond je niet stimulerend? - Waarom vond je dat niet stimulerend?
5. Wat zijn verbeterpunten voor het werken aan de opdrachten in Blackboard volgens jou? - Waarom vind jij dit verbeterpunten?

Blended learning
6. Wat vind jij van het gebruik van internet voor het volgen van lesmodules en het maken van opdrachten?
7. In hoeverre vind je dat de klassikale lessen en de online opdrachten op elkaar afgestemd waren? doorvragen op: - in hoeverre subgroep geholpen heeft, - welke rol de opdrachten daarin in de online module gespeeld heeft - (rol docent in volgende vraag)
8. In hoeverre heeft de docent de online opdrachten geïntegreerd in de klassikale lessen? - Kun je voorbeelden noemen? (Voorbeelden: huiswerkopdrachten, subgroep, regel van zes, methode uitzonderingen en kracht, identiteitsherinneringen)
9. In hoeverre heeft de docent je gestimuleerd om de online opdrachten te maken? - Kun je voorbeelden noemen waaruit dit blijkt?

Persuasieve technologie (Respondenten verdelen technieken onder M/N/NM)

Afsluitende vragen
10. Wat voor cijfer tussen de 1 en de 10 geef je de online opdrachten op Blackboard in combinatie met de klassikale lessen? Waarbij 1 betekent helemaal niet prettig en 10 heel prettig. - Waarom dat cijfer?
11. Heb je verder nog ideeën/wensen/behoeften voor de online module?
Bedanken en kleinigheidje geven.

Interviewvragen studenten minor Spirit

Introductie
• Koffie/thee • Dankwoord voor medewerking aan het interview • Aanwezigen voorstellen • Inleiding onderzoek en interview: Gaat over online module/opdrachten, technisch werkt niet, toch zijn we benieuwd naar jullie wensen en behoeften om aanbevelingen te doen. • Duur van het interview • Opname en vertrouwelijkheid • Start interview respondent nummer:.....

Online module
1. Wat vond je van de online module?
2. Wat vond je ervan om je autobiografie in deze online module uit te werken?
3. Wat vond je stimulerend tijdens deze online module?
- Waarom vond je dit stimulerend?
4. Wat vond je niet stimulerend tijdens deze online module?
- Waarom vond je dit niet stimulerend?
5. Wat zijn verbeterpunten voor de online module volgens jou?
- Waarom vind jij dit verbeterpunten?
- Doorvragen

Blended learning
6. Wat vind jij van het gebruik van internet voor het volgen van lesmodules en het maken van opdrachten?
7. In hoeverre vind je dat de klassikale lessen en de online module op elkaar afgestemd waren?
doorvragen op:
- in hoeverre coachingsgroepje geholpen heeft,
- welke rol de opdrachten daarin in de online module gespeeld heeft
- welke rol de docent heeft gespeeld die volgt hierna
8. In hoeverre heeft de docent de online opdrachten geïntegreerd in de klassikale lessen?
- Kun je voorbeelden noemen? (Voorbeelden: huiswerkopdrachten, coachingsgroepje, regel van zes, methode uitzonderingen en kracht, identiteitsherinneringen)
9. In hoeverre heeft de docent je gestimuleerd om de online module te volgen?
- Kun je voorbeelden noemen waaruit dit blijkt?

Persuasieve technologie (studenten verdelen technieken onder M/N/NM)

Afsluitende vraag
10. Wat voor cijfer tussen de 1 en de 10 geef je de online module 'Uit je verhaal' in combinatie met de klassikale lessen? Waarbij 1 betekent helemaal niet prettig en 10 heel prettig.
- Waarom dat cijfer?
11. Heb je verder nog ideeën/wensen/behoeften voor de online module?
Bedanken en kleinigheidje geven

Interviewvragen docenten drama/POW

Introductie
• Koffie/thee • Dankwoord voor medewerking aan het interview • Aanwezigen voorstellen • Inleiding onderzoek en interview: Gaat over online module/opdrachten, technisch werkt niet, toch zijn we benieuwd naar jullie wensen en behoeften om aanbevelingen te doen. • Duur van het interview • Opname en vertrouwelijkheid • Start interview respondent nummer:.....

Online module
1. Wat vind u van de online opdrachten op Blackboard?
2. Wat vond u er van om te werken met deze online opdrachten in combinatie met uw klassikale lessen?
- Waarom vind u dat?
3. Wat vond u stimulerend bij het werken met de online opdrachten in combinatie met uw klassikale lessen?
4. Wat vond u niet stimulerend bij het werken met de online opdrachten in combinatie met uw klassikale lessen?

Persuasieve technologie
5. Is het volgens u voor de student duidelijk met welk doel zij deze opdrachten maken?
- Waarom wel/niet?
6. Kunt u de voortgang van de studenten zien in de Blackboard omgeving? (Zelf monitoring)
- Zo ja, vond u dit prettig?
- Zo nee had u dit prettig gevonden?
7. In hoeverre heeft u er behoefte aan dat u studenten complimenteert of beloont via online middelen? (Prijzen van)
- Waarom?
8. In hoeverre heeft u de studenten gemotiveerd door het sturen herinneringen aan hun opdrachten? (Herinnering)
- Zo ja, merkte u dat daardoor de studenten meer gemotiveerd waren?
- Zo nee, denkt u dat dit de studenten zou motiveren om de opdrachten te maken?
9. In hoeverre heeft u behoefte om te communiceren met de studenten via de Blackboard omgeving? (Sociale rol) (bijvoorbeeld via een forum op BB)
- Waarom?
10. In hoeverre denkt u dat het motiverend is voor de studenten wanneer de docent in de les komt op de opdrachten? (autoriteit)

Blended learning
11. In hoeverre bent u als docent geïnformeerd over het werken met de online opdrachten op Blackboard?
- Zo ja, op welke wijze en vond u dit prettig?
- Zo nee, aan welke informatie had u op dat moment behoefte gehad?
12. Wat vind u van het gebruik van internet voor het maken van opdrachten voor studenten en docenten?
- Kunt u uitleggen waarom?
13. In hoeverre heeft u in uw lessen teruggekoppeld naar de online opdrachten?
- Zo ja, welk effect heeft dit gehad?
- Zo nee, om welke reden heeft u dit niet gedaan?
14. In hoeverre heeft u de student gestimuleerd om de online opdrachten te maken?
15. Wat zijn verbeterpunten voor opdrachten in de Blackboard omgeving volgens u?
16. Denkt u dat deze blended learning methode bijdraagt aan het behalen van de competenties, behorend bij de lespakket voor studenten?

Afsluitende vragen
17. Wat voor cijfer tussen de 1 en de 10 geeft u de online opdrachten in combinatie met de klassikale lessen? - Wat houdt dit cijfer in?
18. Heeft u verder nog ideeën/wensen/behoefte voor de online opdrachten?
Bedanken en kleinigheidje geven.

Interviewvragen docenten minor Spirit

Introductie
• Koffie/thee • Dankwoord voor medewerking aan het interview • Aanwezigen voorstellen • Inleiding onderzoek en interview: Gaat over online module/opdrachten, technisch werkt niet, toch zijn we benieuwd naar jullie wensen en behoeften om aanbevelingen te doen. • Duur van het interview • Opname en vertrouwelijkheid • Start interview respondent nummer:.....

Online module
1. Wat vindt u van de online module?
2. In hoeverre vindt u de online module 'Uit je verhaal' een juiste weergave van het boek 'Op verhaal komen'? - Waarom vindt u dit wel/geen juiste weergave?
3. Wat vond u er van om te werken met deze online module in combinatie met uw klassikale lessen? - Waarom vindt u dat?
4. Wat vond u stimulerend bij het werken met de online module in combinatie met uw klassikale lessen?
5. Wat vond u niet stimulerend bij het werken met de online module in combinatie met uw klassikale lessen?

Persuasieve technologie
6. Is het volgens u voor de student duidelijk met welk doel zij deze opdrachten maken? - Waarom wel/niet?
7. Kunt u de voortgang van de studenten zien in de online module? (Zelf monitoring) - Zo ja, vond u dit prettig? - Zo nee had u dit prettig gevonden?
8. In hoeverre heeft u er behoefte aan dat u studenten complimenteert of beloont via online middelen? (Prijzen van) - Waarom?
9. In hoeverre heeft u de studenten gemotiveerd door het sturen herinneringen aan hun opdrachten? (Herinnering) - Zo ja, merkte u dat daardoor de studenten meer gemotiveerd waren? - Zo nee, denkt u dat dit de studenten zou motiveren om de opdrachten te maken?
10. In hoeverre heeft u behoefte om te communiceren met de studenten via de online module? (Sociale rol) (bijvoorbeeld via een forum op BB) - Waarom?
11. In hoeverre denkt u dat het motiverend is voor de studenten wanneer de docent in de les komt op de opdrachten? (autoriteit)

Blended learning
12. In hoeverre bent u als docent geïnformeerd over het werken met de lesmodule 'Uit je verhaal'? - Zo ja, op welke wijze en vond u dit prettig? - Zo nee, aan welke informatie had u op dat moment behoefte gehad?
13. Wat vindt u van het gebruik van internet voor het volgen van lesmodules en het maken van opdrachten voor studenten en docenten? - Kunt u uitleggen waarom?

14. In hoeverre heeft u in uw lessen teruggekoppeld naar de online opdrachten?
- Zo ja, welk effect heeft dit gehad?
- Zo nee, om welke reden heeft u dit niet gedaan?
15. In hoeverre heeft u de student gestimuleerd om de online module te volgen?
16. Wat zijn verbeterpunten voor de online module 'Uit je verhaal' volgens u?
17. Denkt u dat deze blended learning module bijdraagt aan het behalen van de competenties, behorend bij de lesmodule voor studenten?

Afsluitende vragen
18. Wat voor cijfer tussen de 1 en de 10 geeft u de online module 'Uit je verhaal' in combinatie met de klassikale lessen?
- Wat houdt dit cijfer in?
19. Heeft u verder nog ideeën/wensen/behoefte voor de online module?
Bedanken en kleinigheidje geven.

BIJLAGE 4. STELLINGEN PERSUASIEVE TECHNIEKEN

Tabel 7. Ondersteuning van de primaire taak

Persuasieve techniek	Stellingen
Reductie	Opdrachten opdelen in thema's / levels
Tunneling	Ik word stap-voor-stap door de opdrachten heen geleid Ik kan niet verder met het volgende thema / level, als ik het volgende nog niet af heb.
Toepassen op	Ik kan kiezen uit opdrachten / informatie die het beste bij mij passen
Personalisatie	Computer spreekt aan met eigen naam Zelf vormgeven van je online module
Zelfmonitoring	Ik kan mijn eigen voortgang zien
Simulatie	Ik word tijdens de opdrachten eraan herinnerd wat deze mij kunnen opleveren
Herhaling	Methoden of technieken komen herhaaldelijk terug

Tabel 8. Ondersteuning van de dialoog

Persuasieve techniek	Stellingen
Prijzen van / beloningen	Ik krijg digitale beloningen zoals complimenten, digitale awards of applaus
Herinneringen	Herinneringen ontvangen voor het maken van online opdrachten
Suggesties	Tips voor het maken van de opdrachten
Gelijkenis	Voorbeeldverhalen van andere studenten
Aantrekkelijkheid	De lay out is aantrekkelijk
Sociale rol	Online communiceren met medestudenten en docenten

Tabel 9. Ondersteuning van de geloofwaardigheid

Persuasieve techniek	Stellingen
Betrouwbaarheid & geloofwaardigheid	De online module straalt betrouwbaarheid en geloofwaardigheid uit
Expertise	De module straalt expertise en professionaliteit uit
Real world feel	-
Autoriteit	De docent komt terug op de gemaakte opdrachten
Aanbeveling 3 ^e partij	-
Verifieerbaarheid	De bronnen waarvan de module gebruik maakt kunnen worden gecontroleerd

Tabel 10. Sociale ondersteuning

Persuasieve technieken	Stellingen
Sociaal leren	Zicht krijgen op wat de online module oplevert bij anderen
Normatieve beïnvloeding & sociale vergelijking	De voortgang van andere studenten online kunnen bekijken
Sociale facilitering	Online feedback krijgen van medestudenten en docenten
Samenwerking	Met medestudenten samenwerken in de online module
Competitie	-
Herkenbaarheid	-

BIJLAGE 5. VOORBEELD LABELSCHEMA

Tabel 5. Labelschema interviews eerstejaars studenten

Labelschema interviews eerstejaars studenten			
Label	Sub label	Ordering	Fragment
Internet voor lesmodules	Voordeel	Past bij de tijd (3)	R3.36: “Ja tegenwoordig gaat alles via internet, dus ik vind het op zich wel een hartstikke goeie.” R3.37: “Tegenwoordig heeft iedereen internet, waar je ook bent. Dus het is een stuk makkelijker dan wanneer je boeken gaat gebruiken met daar in opdrachten en voor school is het goedkoper, voor ons is het goedkoper. Dus dat is sowieso al een punt (...)” R8.64: “Ja, ik vind het een perfect idee. Sowieso als je kijkt naar de huidige tijd, het is gewoon, ik bedoel een maatschappij is tegenwoordig alleen maar elektronica, dus dat vind ik heel goed, weet je. Dat ze internet gebruiken om lesmateriaal te geven, op te zetten, dat soort dingen. Ja” R10.23: “Ja dat vind ik wel fijn. Omdat je dan ook wel weer alles terug kan kijken wat je hebt gedaan. Dat alles eigenlijk wel een beetje digitaal wordt in het leven. Dan is het wel makkelijk dat je ook op school er mee bezig bent.”
		Alles op één plek (4)	R1.30: “Misschien omdat je dan ook alles terug kan vinden en dat je zeker weet dat het erin staat en ja dat je alle informatie die je nodig hebt ook hebt.” R2.70: “Nee, ik denk dat dat het zo'n beetje was. Alles op 1 plek, makkelijk bereikbaar vanaf andere plekken, snel contact met de leraren. Denk dat dat hem wel is!” R4.90: “(...) over het algemeen ben ik heel tevreden over het gebruik van Blackboard, bison en andere.. Je kunt ook gewoon alles vinden en als je het weet dan.. maar ja ik vind dat wel heel prettig.” R4.94: “Ja het is.. de opdrachten wat je moet maken, welke boeken je nodig hebt, dat staat gewoon allemaal op internet.” R7.60: “(...)Maar aan de andere kant is het ook wel weer fijn want het staat op internet, dus het is niet dat je kunt zeggen: mijn computer is gecrasht en het is weg. Dus dat is dan weer een voordeel.” R7.61: “Ja, en dan blijft het bestand wel bestaan; dat bedoel ik. Dat je niet zomaar dingen kwijt kan raken als je het via het internet doet.” R7.68: “Poeh, Ja ik ben heel blij met internet, want ik kan heel veel dingen opzoeken en zo, gewoon internet. En nou ja Blackboard zelf vind ik ook gewoon fijn dat je alles uit de vakken kan opzoeken, de PowerPoints en.. Ja, dat is voor mij wel gewoon heel erg fijn!”
		Werk van anderen kunnen zien	R5.48: “Ja het is ook wel handig als je met klasgenoten samen een opdracht moet doen. Dat je ook jouw stukje kan sturen naar je klasgenoot en dat je het inlevert en dat jou klasgenootje kan zien van 'goh dit heb je gemaakt en daar staat dit en dat en dat in'. (...)” R7.66: “(...)En als je het in Blackboard ziet, dan zie je alles gewoon apart van de mensen en dan kun je zelf bepalen van:

	(2)	noh, goh wie moet ik feedback geven of wie wil ik feedback geven en dan kun je dat aanklikken. Dus dat vind ik dan wel makkelijker dan bijvoorbeeld een mail.”
	Geen papierwerk en in eigentijd (4)	R3.37: “(...) het is ook makkelijk want dan kun je het gewoon vanuit thuis doen. Ik klim gewoon even achter de computer en je gaat dat maken. Het is gewoon een stuk simpeler, alleen dan moet het wel duidelijk zijn.” R3.41: “Ja, we hoeven ook minder moeite te doen. Als je het gewoon snapt dan lever je een bestandje in, dan verstuur je hem in plaats van dat je hier nog ergens naar school moet om in het postvakje te gooien..” R4.90: “Oh.. heel handig.. ja. ik hou daar van, ik gebruik makkelijk eerder mijn computer dan papier. (...)” R4.95: “Ik ben nog al een persoon die papier kwijt raakt, ik heb ook een la vol met papier, waarvan ik denk dat heb ik niet eens nodig. Dus ja, voor mij is gewoon, het is, ja hoe noem je dat ook alweer, het is beter om geen papier te hebben voor mij” R4.97: “Ja, maakt voor mij het wel makkelijker ja.” R5.44: “Op zich wel goed. Met name omdat je inderdaad niet die papieren hebt die je in moet leveren en die je ook fysiek moet komen brengen. Dat je het gewoon in je eigen tijd kan maken en kan inleveren. (...)” R6.44: “Nou ja het geeft natuurlijk sowieso wat minder rompslomp dan al dat papierwerk en zo, maar ik vind het niet zozeer een hele grote toegevoegde waarde hebben of zo(...)”
	Delen met anderen/communiceren (2)	R2.67: “Ja, ik vind het ook wel handig inderdaad met de mail. Dat ik leraren gewoon kan mailen en ze niet meer op hoeft te zoeken. En dan ook gewoon een mailtje krijg als de les niet doorgaat of eventueel verplaatst zou kunnen worden als de roosters dan naast elkaar gelegd zijn. Dat vind ik altijd ook wel handig.” R2.68: “En de meeste leraren die reageren ook vrij snel .Meestal dezelfde dag nog en anders de volgende ochtend, dus.” R7.64: “Ja dat je het makkelijk met anderen kan delen. Dat is denk ik wel een handig punt aan het gebruik van bijvoorbeeld Blackboard als gewoon internet. “ R7.65: “Nou ja zoals bij die drama opdrachten dat je het in een groeps... in een soort groep kan gooien zeg maar je opdrachten en dat andere mensen het kunnen bekijken en ja.. dat is wel een voordeel van het internet dat mensen het gewoon van jou kunnen bekijken en zo ook wat makkelijker feedback kunnen geven.” R7.69: “Ja, precies. Daar staat gewoon alles op qua informatie en dingen. Dat vind ik gewoon fijn. En dan daarnaast natuurlijk de mail; dat je gewoon af en toe als er iets niet online staat, dat je even een mailtje kan sturen aan een docent. Ja dat vind ik wel gewoon fijn.”
	Makkelijk bereikbaar (2)	R2.62: “Ja nee dat zeg ik, je hebt het wel online. Dus je kan daar eigenlijk overal kan je erbij. Het is als je een keer een weekendje weg bent en je krijg in één keer een appje van een klasgenoot van "oh shit, we moesten nog iets" weetje, dan kan je zo even meestal zelfs op je telefoon wel of anders op een computer in de buurt kan je altijd even inloggen, altijd even kijken wat er precies moet gebeuren.” R2.63: “En het even doorsturen, inleveren wat dan maar ook. Ja, dat vind ik wel makkelijk.” R8.65: “Ik denk dat het makkelijker bereikbaar is, als je vanuit huis iets nodig hebt, wat eerder, ik noem maar wat op een schrift stond of ergens wat je op school hebt liggen bijvoorbeeld en nu is het gewoon thuis ik moet even iets weten (...)”

			R8.65: “(...) je kan mensen sneller vragen, je kan docenten sneller vragen stellen. Ja het is gewoon, dingen die je nodig hebt, je zet gewoon alles makkelijker bereikbaar, snap je” R8.68: “Ja ik denk dat het makkelijk, ja je ben makkelijk bereikbaar, snap je.” R8.69: “Je kan iedereen bereiken, op het moment wanneer jij wil eigenlijk. En dat is heel positief..” R8.70: “Ja en ook sowieso de docent die reageerde vaak snel, dus in ieder geval heb ik. Dus daar ben ik ook wel blij mee”
	Nadeel	Risico's (1)	R7.60: “Ja op zich is het wel fijn (...)soms dat ik denk van ja het is ook wel een risico. Want als je internet uitvalt, dan kun je niks. (...)” R7.62: “(...)Maar een nadeel is inderdaad ja, als het internet een keer niet meewerkt of je wilt een keer iets laten zien in de les en het werkt even niet dan ja, dan moet je echt iets achter de hand hebben wil je dan nog iets kunnen laten zien of ja..”
Blackboard	Stimulerend	Slotjes (2)	R5.13: “(...) wat wel stimulerend was, was dat je als je de ene opdracht niet had ingeleverd dan kon je de opdracht daarna ook niet inleveren. Dus dat was wel, je moest wel echt alle opdrachten maken wou je ze allemaal kunnen inleveren.” R5.14: “(...) dan wou ik die opdracht doen en dan moest ik de opdracht ervoor ook nog. Ja, dat ga je dan wel doen want in de les wordt het besproken en ga je het erover hebben. Dus dan moet het wel gebeuren.” R6.31: “(...) maar ik vind het op zich wel leuk weet je wel als je dan kon aanvinken van ik heb die gedaan, ploep.. kwam er in een keer nieuwe.. ja dat vond ik wel grappig, maar voor de rest.. ja..” R6.32: “(...) ik vond het eigenlijk wel geinig, dan geef je het aan en dan komt er in een keer wat nieuws bij te staan, oh ja.. weet je wel ik was wel benieuwd van wat zal de volgende opdracht zijn. Daar was ik wel benieuwd naar.” R6.33: “(...) omdat je dan toch die nieuwsgierigheid hebt van wat komt er als ik zeg van dat ik deze heb gemaakt.. als ik hem af heb, dan was ik wel benieuwd van wat zal de volgende opdracht zijn, dat is eigenlijk de reden eigenlijk dat ik het wel heb gemaakt, omdat ik eigenlijk benieuwd was naar de volgende levels.”
		Lesstof terugvinden (4)	R4.4: “Het was ook wel makkelijk dat ze online stonden. Het was nog wel even uitvogelen waar het nou allemaal moest komen te staan” R4.6: “Ja papier werk niet meer.” R4.25: “Als je bijvoorbeeld feedback krijgt en je zet het op papier, dan kan het nog wel eens verloren gaan. dus het is wel een extra manier om je dingen te bewaren.” R4.37: “[voorkeur] Online” R4.38: “Ik ben een chaoot, ik raak snel papier kwijt” R4.39: “Dus als je me dan de opdrachten op papier geeft, dan zou het zomaar kunnen zijn dat ik het de volgende dag kwijt ben.” R4.40: “Dus dat is handig dat het dan ook op Blackboard staat.” R5.12: “Nou vooral dat ik dan aan het doorklikken was en dat ik dan ergens zag staan; oh ja, agenda, oh ja, die opdracht moest ik eigenlijk ook nog. Laat ik die ook maar even kan doen. Als je dan iets niet helemaal hebt meegekregen in de les of je weet het niet meer precies dan staat het toch wel altijd nog op Blackboard en dan kan je het ook daar weer terug vinden.” R8.67 “Ja of bijvoorbeeld en les die je hebt gehad, de PowerPoint die ze hebben gemaakt die zetten ze altijd op Blackboard

			neer en dan kan je altijd nog even keertje terug lezen van hey, wat heb ik die les ook alweer gehad. Als je dingen niet duidelijk hebt, je kan er altijd vragen over stellen. Dus dat is voor mij heel erg positief. “ R9.42: “Ik denk dat het heel goed is voor studenten dat er een Blackboard is, dat ze terug kunnen vallen op lesstof. Dat vind ik een hele goeie.”
		Makkelijk (1)	R10.25: “Ja als je het eenmaal snapt en zo is het wel heel makkelijk om Blackboard te gebruiken.”
		Blackboard onderzoeken (1)	R1.8: “Ja dat je erachter moest komen hoe dat programma precies werkt, want dat wist ik nog niet zo goed, dus dat vond ik wel goed eraan” R1.9: “Ja ik denk dat je meer op onderzoekende manier gaat kijken hoe Blackboard werkt en op bepaalde knopjes gaat drukken en dan kom je erachter wat alles betekend en dat ging steeds wat makkelijker dus ik denk dat dat wel gestimuleerd heeft dan.”
		Niets in Blackboard, zelf gestimuleerd (3)	R4.58: “Nee, ik kan me zo.. het is ja, die opdrachten moeten dus, ja dus dan ga je naar Blackboard. Het is niet echt dat het me stimuleert om vaker naar Blackboard te gaan.” R8.23: “Daar kan ik geen antwoord op geven, ik denk dat ik niet echt vanuit Blackboard echt een stimulans heb gekregen van hey.. weet je wel.” R8.25: “Nee ik denk niet dat dat veel uitmaakt of het in Blackboard staat of ergens anders dat het met stimulatie, nee ik denk niet dat het uitmaakt” R8.26: “Poeh, dat is moeilijk, ja als ik zelf even zit terug te denken. Het is ook weer twee periodes geleden voor mij, maar als ik zelf, ja ik zelf werd niet gestimuleerd. Helemaal niet eigenlijk, door het vak zelf ook niet.” R8.28: “Maar mijn stimuleert het eigenlijk niet” R8.43: “Nee, eigenlijk niet. Het is niet dat ik denk van, het is niet stimulerend of juist wel stimulerend. Het is voor mij gewoon neutraal eigenlijk, weet je. Ik heb het gewoon gedaan, omdat ik dat destijds moest doen” R9.16: “Ja, dat weet ik niet. Ik ben zelf best wel een persoon van oké, als er iets van me gevraagd word doe ik dat gewoon. Ja het is niet per se dat er iets uit Blackboard mij heeft gestimuleerd daar voor. Nee.” R9.17: “Ja mijn eigen wil voor de opleiding.”

	Niet stimulerend	Zoektocht (8)	R2.41: “Ja precies, dan krijg je te horen van “Ja staat wel op Blackboard, moet je even downloaden”. Prima, en vervolgens zit je daar een kwartier: zo u het hier onder staan, staat het daar. En dan allemaal submapjes. Niet zo heel erg lekker overzichtelijk.” R3.2: “(...) Het was allemaal nog al een beetje voor ons ook zoeken waar nou alles stond en waar we alles neer moesten zetten.” R3.3: “(...) Vooral omdat we ook in het begin drama hadden, Blackboard was voor ons echt nog een groot mysterie. Overal kon je heel en je raakte helemaal eigenlijk in een doolhof. En dan moet je ook nog eens met die levels er bij en die feedback er in gooien, wat niemand ook wist hoe ze dat überhaupt er onder moesten zetten.” R3.4: “Ze doen allemaal wel hun best met de uitleg van Blackboard en dan doen ze het voor maar ja, uiteindelijk zijn er nog zoveel dingen die je dan zelf eigenlijk nog moet ontdekken. Dat is op zich niet erg maar dat maakt het wel moeilijker.” R3.102: “Ja, het is soms net een doolhofje. Ik vind het op zich wel leuk, gewoon dingen ontdekken. Maar op een gegeven moment houdt het ook op met klikken, dan word je daar gek van.” R4.61: “Ehm ja dat het soms wel heel erg verwarrend kan zijn, dat je zoiets hebt van laat maar, ik snap het niet. Je kunt het toch niet vinden..” R4.62: “Ja dat werkt wel tegen” R5.26: “(...)in het begin dat ik heel erg moest zoeken waar het allemaal stond en hoe dat allemaal. Ik denk dat dat het minst stimulerend was.” R7.45: “Ehm, Ja ik heb toen een beetje rondgevraagd in de klas, want sommigen was het dan wel gelukt. En daar zag ik het ook wel staan van die mensen maar ik kon het zelf even niet vinden zeg maar. Maar goed door even met elkaar te delen van wie was het wel gelukt en hoe? Op die manier ja, is het wel gelukt eigenlijk.” R7.47: “De docent heeft alleen gezegd van: nou jullie moeten opdrachten uploaden in Blackboard en nou ja, dat moet zo en zo. (...)_Toen heeft ze het in ieder geval niet laten zien maar, gewoon door zelf te kijken en te overleggen met klasgenoten is dat gewoon later wel gelukt.” R7.48: “Ja, dan dacht ik wel van ja; net zo goed kan ik dan even een word bestande hup en dan doe ik het even. Maar goed, uiteindelijk was het gewoon prima.” R8.55: “Ze heeft wel uitgelegd hoe het moest, maar ja als dat de eerste les gebeurt dan is het nog een beetje, weet je wel, proeven laat maar zeggen, van de les en dan is het gewoon.. dan vergeet je het. En vooral, omdat het in de eerste periode gegeven werd, ja dan leer je net Blackboard kennen snap je en dan wordt het allemaal een beetje een chaos. Voor mij in ieder geval” R9.9: “In het begin lastig, wan tik wist helemaal niet waar ik naar toe moest en zo. Maar daarna ging het wel redelijk goed. Ik vond het ook lastig dat je aan het einde moet je aanklikken dat je feedback hebt gegeven op twee andere studenten en dan pas krijg je je nieuwe level. Nou ik wist echt niet waar ik dat moest gaan zoeken, ik heb echt uren gescrold” R9.11: “Ja en ook eerst met dat journal, ik wist niet waar het journal stond. Maar op een gegeven moment dan help je elkaar en dan kom je er wel achter. Maar dat was in het begin wel eventjes zoeken.”
--	------------------	---------------	---

		R9.20: “Ja, dat het zoveel gezoek was van waar vind je nou wat. Ja op een gegeven moment kan ik me heel goed voorstellen dat sommige mensen dan zeggen van, ja ik heb het maar niet gemaakt ik had geen zin om constant te zoeken en zo.” R9.21: “Soms werkt het wel demotiverend, maar ik ben zelf best wel een persoon die denkt van nou, weet je, we gaan dat gewoon doen en we gaan het gewoon vandaag afmaken, klaar. Dus ik heb het uiteindelijk wel allemaal gemaakt, maar het was niet dat ik zeg van je van het.” R9.42: “Maar ik merk wel dat het soms het opzoeken van die lesstof is gewoon een beetje lastig. Je weet niet precies waar je moet zoeken en soms staat er les 1, 2,3 en 4 en niet alle leraren doen die lessen zoals dat daar in staat. Dus dan is het niet zo duidelijk.” R10.3: “Ja dat was echt een gepuzzel om eerst helemaal bij die drama opdrachten te komen zeg maar en dan moest je dat uploaden, dat niemand echt snapte. En daarom deden heel veel het denk ik niet” R10.4: “Bijvoorbeeld met klasgenoten overleggen en anders nog de lerares vragen en toen kwamen we er eigenlijk wel. Maar niet echt dat je zelf het super makkelijk kunt vinden. je kon het wel vinden maar niet echt hoe het werkte denk ik.”
--	--	--

BIJLAGE 6. KENMERKEN RESPONDENTEN

Tabel 6. Kenmerken eerstejaars studenten

Respondentnummer	Geslacht	Leeftijd	Opleiding	Leerjaar
R1	Vrouw	20	Social work	1
R2	Vrouw	19	Social work	1
R3	Man	21	Social work	1
R4	Vrouw	22	Social work	1
R5	Vrouw	21	Social work	1
R6	Vrouw	23	Social work	1
R7	Vrouw	17	Social work	1
R8	Man	23	Social work	1
R9	Vrouw	21	Social work	1
R10	Vrouw	19	Social work	1

Tabel 7. Kenmerken studenten minor Spirit

Respondentnummer	Geslacht	Leeftijd	Opleiding	Leerjaar
R11	Vrouw	21	MWD	4
R12	Vrouw	23	HBO-V	3
R13	Vrouw	22	SPH	4
R14	Vrouw	25	SPH	4
R15	Vrouw	24	MWD	4
R16	Vrouw	24	MWD	4
R17	Man	25	Kunst & techniek	3
R18	Vrouw	22	Toegepaste psychologie	3
R19	Vrouw	21	MWD	4
R20	Man	22	MWD	4

Tabel 8. Kenmerken docenten drama/POW

Respondentnummer	Geslacht	Leeftijd	Werkervaring Dramadocent	Docent drama/POW
R21	Vrouw	27	3,5	1,5
R22	Vrouw	52	9	8
R23	Vrouw	44	4	4
R24	Vrouw	50	10	7

Tabel 9. Kenmerken docenten minor Spirit

Respondentnummer	Geslacht	Leeftijd	Werkervaring docent	Docent autobiografisch onderzoek
R25	Man	42	10	1
R26	Vrouw	42	7	1
R27	Man	51	11	3 in minor / 8 in 3 ^e jaar (werken met levensverhalen / narratieve methode)