



Aan de slag met online en blended leren in het volwassenenonderwijs

Van onderzoek naar praktijk

Bram Pynoo, Chang Zhu, Bram De Wever & Jo Tondeur [red.]

**AAN DE SLAG MET ONLINE EN BLENDED LEREN
IN HET VOLWASSENENONDERWIJS**

AAN DE SLAG MET ONLINE EN BLENDED LEREN IN HET VOLWASSENENONDERWIJS

VAN ONDERZOEK NAAR PRAKTIJK

Bram Pynoo, Chang Zhu, Bram De Wever & Jo Tondeur (red.)

Dit is een uitgave van VUB – Adult Learners Online!

© De auteurs

SKRIBIS is het publicatieplatform van drukkerij Mirto Print.
Publicaties bij skribis worden uitgebracht in eigen beheer.

SKRIBIS – Mirto Print cvba-so
Industriepark-Drongen 21
9031 Gent
Tel. 09 244 72 68
info@skribis.be
www.skribis.be

Zetwerk: Karakters, Gent
Cover: Nevelland Graphics

Bram Pynoo, Chang Zhu, Bram De Wever & Jo Tondeur (red.)
Aan de slag met online en blended leren
in het volwassenenonderwijs
Gent, 2018, 186 p.

ISBN 978 94 929 4433 7
D/2018/3988/56
NUR 740

Dit e-book werd gemaakt op basis van de eerste druk, oktober 2018.



| | |
|---|-----------|
| Voorwoord | 9 |
| Overzicht boek | 11 |
| DEEL 1. Cursist | 15 |
| 1 Ondersteunen van motivatie en zelfregulering van de cursist | 17 |
| Silke Vanslambrouck, Jo Tondeur & Bram Pynoo | |
| Zelfregulering | 18 |
| Zelfreguleringstrategieën in de praktijk | 23 |
| Samenvattend | 36 |
| Literatuur bij dit hoofdstuk | 38 |
| 2 Interactie op het opleidingsniveau: de introductie van een klasgroep-overschrijdende community | 41 |
| Ellen Van Twembeke | |
| Inleiding | 42 |
| Volwassen cursisten: interactie in functie van leerprocessen en procedures in de opleiding | 46 |
| Afstandsleren: affectieve, interactieve en cohesieve communicatiesignalen in online interactie | 56 |
| Modulaire trajecten: persoonlijk relevante interactietopics en-partners | 59 |
| Uitleiding | 60 |
| Literatuur bij dit hoofdstuk | 61 |
| DEEL 2. Lesgever | 63 |
| 3 Professionaliseren voor online en blended lesgeven: de lesgever centraal | 65 |
| Brent Philipsen | |
| Pijlers van succesvolle professionaliseringsstrategieën | 66 |

| | |
|--|------------|
| Online vs. contactonderwijs: mijn rol als lesgever | 69 |
| Professionele identiteit | 70 |
| Aanbevelingen | 71 |
| Literatuur bij dit hoofdstuk | 76 |
| 4 Het ontwerpen van blended leeromgevingen die het zelfreguleren van cursisten ondersteunen. | 79 |
| Stijn Van Laer, Lai Jiang & Jan Elen | |
| Zelfregulering | 80 |
| Zeven kenmerken van blended leeromgevingen die zelfregulering ondersteunen | 82 |
| Aan de slag met de SRLD-toets | 91 |
| Praktijkvoorbeeld | 91 |
| Afsluitend | 93 |
| Literatuur bij dit hoofdstuk | 95 |
| 5 Vier didactische aandachtspunten om blended leren effectief in te zetten | 97 |
| Ruth Boelens, Michiel Voet & Bram De Wever | |
| Inleiding | 98 |
| Vier didactische aandachtspunten om blended leren te realiseren | 99 |
| Samengevat | 107 |
| Literatuur bij dit hoofdstuk | 108 |
| 6 Praktijkbijdrage: ontwikkelen van een OBL-cursus | 109 |
| Els Dejonghe | |
| Praktijkvoorbeelden | 111 |
| Aanbevelingen bij het ontwikkelen van een OBL-cursus | 130 |
| DEEL 3. Instelling | 131 |
| 7 Kwaliteitsontwikkeling via dialoog en reflectie in teamverband. Werken aan de kwaliteit van blended onderwijs in je organisatie met eMM | 133 |
| Hilde Van Laer | |
| Kwaliteitsontwikkeling en kwaliteitscultuur | 134 |
| Zelfreflectie over een kwaliteitsvolle invoering van gecombineerd onderwijs | 136 |
| Zelf aan de slag met eMM | 140 |
| Praktijkvoorbeeld CVO MIRAS: Opleiding Begeleider in de Kinderopvang (BIKO) | 141 |

| | |
|--|------------|
| Aanbevelingen voor de praktijk | 146 |
| Literatuur bij dit hoofdstuk | 148 |
| 8 Strategisch kiezen voor blended leren op instellingsniveau: succesfactoren en een kwaliteitszorgmethodiek waarin data-gebaseerd werken centraal staat | 151 |
| Yves Blicq & Bram Pynoo | |
| Inleiding | 152 |
| Ontwikkeling en validering van een kwaliteitsinstrument voor blended leren op maat van de Vlaamse context | 158 |
| De implementatie van het kwaliteitsinstrument volgens een kwaliteitscyclus waarin data-gebaseerd werken centraal staat – aanbevelingen voor de praktijk | 169 |
| Aanbevelingen voor de praktijk – hoe aan de slag gaan met het kwaliteitskader en -instrument voor de interne kwaliteitszorg? | 172 |
| Literatuur bij dit hoofdstuk | 175 |
| Bijlagen | 179 |

Voorwoord

Dit boek stelt de belangrijkste bevindingen van het strategisch basisonderzoek (sbo) ‘Adult Learners Online! Online and Blended Learning in Adult Education and Training’ (ALO!) voor. Deze bevindingen komen voort uit een vierjarige samenwerking tussen drie universiteiten (Vrije Universiteit Brussel, KU Leuven en Universiteit Gent) en drie centra voor volwassenenonderwijs (GO! CVO Antwerpen, PCVO Het Perspectief en GO! CVO De Oranjerie). Het project werd gefinancierd door het Agentschap Innoveren & Ondernemen (projectnummer 140029) en de onderzoeksresultaten werden gevaloriseerd door Toll-Net en VOCVO, in nauwe samenwerking met de betrokken onderzoekers en met experts uit het werkveld.

Onderzoek

De missie van ALO! is viervoudig en doelt op kwaliteitsvol onderwijs voor de cursist:

- de kwaliteit van online en blended leren (OBL) binnen het volwassenenonderwijs verbeteren door het gebruik van een kwaliteitskader (Continuous Quality Improvement – CQI);
- de huidige online en blended omgevingen analyseren en richtlijnen formuleren voor een optimale leeromgeving voor de specifieke groepen – zowel op cursus- als op opleidingsniveau;
- de individuele en sociale achtergrond van volwassen lerenden, evenals hun (niet-) participatie in online en blended leren, onderzoeken en de sleutelvariabelen die hun participatie en leer- en sociale uitkomsten in online en blended leren beïnvloeden, analyseren;
- modellen voor de professionalisering van lesgevers ontwikkelen en valideren om de kwaliteit van online en blended leren te verbeteren.

Het wetenschappelijk onderzoek dat gebeurde in het kader van het ALO!-project is terug te vinden via de projectwebsite www.iwt-alo.be.

Valorisatie

De onderzoeksresultaten werden door een team van experts uit het werkveld vertaald naar de praktijk. Dit resulteerde in een online competentiecentrum voor online en blended leren: www.alo-obl.academy. Het hoofddoel van dit competentiecentrum is het verbeteren van de kwaliteit van online en blended leren in het volwassenen- en beroepsopleiding. Het competentiecentrum omvat volgende thema's.

1. Cursisten begeleiden en motiveren.

Uitwerken van instrumenten die zelfregulerend leren bij volwassenen schetsen in het kader van online en blended leren.

2. Professionalisering

Het uitwerken van een integraal opleidingsmodel voor de professionalisering van leraren en het personeel van de centra voor volwassenenonderwijs en beroepsopleidingen.

3. Professionele identiteit

Aanreiken van richtlijnen rond het belang van de professionele identiteit van de leraar en onderwijsprofessionals in de context van online en blended leren.

4. Ontwerpen.

Aanbod van modellen en richtlijnen voor het (her)ontwerpen en implementeren van leeromgevingen voor online en blended leren, zowel op cursus- als op opleidingsniveau.

5. Kwaliteit ontwikkelen

De ontwikkeling en implementatie van een kwaliteitskader voor de verbetering van de kwaliteit van online en blended leren binnen het volwassenenonderwijs en het beroepsonderwijs en -opleidingen. Het inventariseren van belangrijke succesfactoren en onderliggende processen voor het succesvol implementeren van online en blended leren.

Nog dit

Met het oog op de leesbaarheid van het boek, werden referenties naar wetenschappelijk onderzoek in de teksten in de mate van het mogelijke vermeden. Lezers die geïnteresseerd zijn in het wetenschappelijk onderzoek onderliggend aan de verschillende hoofdstukken vinden – op het einde van ieder hoofdstuk – een literatuurlijst met wetenschappelijke artikels. Het onderzoek van de ALO!-onderzoekers is ook te vinden via de projectwebsite www.iwt-alo.be.

Bram Pynoo, Chang Zhu, Bram De Wever & Jo Tondeur (Red.)

Overzicht boek

Dit boek sluit aan bij de thema's van het competentiecentrum. Het bestaat uit drie delen. In het eerste deel staat de cursist centraal, in het tweede de lesgever en in het derde de instelling. Doorheen de hoofdstukken zijn voorbeelden uit en aanbevelingen voor de praktijk verweven met de tekst om de lezer van dit boek te inspireren en handvatten te geven om zelf aan de slag te gaan met blended leren.

Deel 1 – Cursist

In het hoofdstuk “**Ondersteunen van motivatie en zelfregulering van de cursist**” krijgt de lezer inzicht in de manier waarop de cursist in een blended module leert en hoe een lesgever de zelfregulering van cursisten kan ondersteunen. Vanuit de begripsomschrijving van zelfregulerend leren bespreken we – aan de hand van interviews met cursisten – de cognitieve, gedragsmatige, contextuele en motivatiestrategieën die cursisten gebruiken. De inzichten die we verwerven gebruiken we om concrete tips en voorbeelden te formuleren van manieren waarop lesgevers kunnen inspelen op het leerproces van de cursist.

Het hoofdstuk “**Interactie op het opleidingsniveau: de introductie van een klasgroep-overschrijdende community**” biedt moderatoren (van lesgevers tot programmacoördinatoren) een houvast voor de introductie van een klasgroep-overschrijdende community bij volwassenenonderwijs, afstandsleren en modulair onderwijs. Moderatoren krijgen richtlijnen voor het vormgeven van deze community. Door deze richtlijnen te integreren in de onderwijspraktijk kunnen moderatoren sociale isolatie tegengaan en de onderlinge band tussen cursisten bevorderen zodat zij de opleiding succesvol voortzetten.

Deel 2 – Lesgever

In het hoofdstuk “**Professionaliseren voor online en blended lesgeven: De lesgever centraal**” wordt er dieper ingegaan op een aantal belangrijke aspecten van de overgang van face-to-face (of contactonderwijs) naar geheel of gedeeltelijk online lesgeven. Veel lesgevers stellen zich namelijk – terecht – vaak de vraag hoe ze deze overgang concreet zullen aanpakken. Daarenboven is het van belang om even stil te staan bij de vraag hoe je jezelf positioneert binnen deze online leeromgeving. Welke rol zal je opnemen en wat verwacht je van je cursisten? Gewoon je cursus online plaatsen gaat natuurlijk volledig voorbij aan efficiënt online onderwijs organiseren en daarom hebben lesgevers vaak nood aan een degelijke professionalisering. Hoe zo een succesvolle professionalisering er uit ziet en welke rollen je als lesgever kan opnemen, dat is wat dit hoofdstuk zal aanbieden.

In het hoofdstuk **“Het ontwerpen van blended leeromgevingen die het zelfreguleren van cursisten ondersteunen”** wordt er gestart met het belang van het ondersteunen van zelfregulering in blended leeromgevingen. Vervolgens introduceren we de ‘self regulated learning design’-toets (SRLD-toets) die kan helpen bij het analyseren en vormgeven van cursussen. Het instrument bestaat uit zeven bouwstenen: authenticiteit, personalisatie, beslissingsruimte van de cursist, gerichte leerhulp, interactie, triggers voor reflectie en triggers voor kalibratie. Elk van de bouwstenen zal gedefinieerd en geïllustreerd worden aan de hand van praktijkvoorbeelden. Tot slot zijn er voor elk van de bouwstenen, in wisselwerking tussen onderzoeker en lesgever en op basis van wetenschappelijk onderbouwde argumenten, ontwerprichtlijnen in vraagvorm geformuleerd.

Het inrichten van blended leren roept vaak vragen op bij lesgevers, zoals: ‘Wanneer bouwen we best contactmomenten in?’, ‘Welke activiteiten zijn geschikt om online te organiseren?’, ‘Hoe kunnen we cursisten genoeg begeleiding geven?’, en ‘Waar moet je vooral op letten als je blended leren wil organiseren?’. Elk van die vragen gaat terug op de centrale vraag over hoe blended leren effectief ingezet kan worden. Als antwoord op deze vraag schuift het hoofdstuk **“Vier didactische aandachtspunten om blended leren effectief in te zetten”** vier didactische aandachtspunten naar voor: flexibiliteit bepalen, sociale interactie bevorderen, het leerproces ondersteunen, en een affectief klimaat creëren. Deze aandachtspunten zijn tot stand gekomen vanuit een grondige analyse van internationaal onderzoek op dit gebied. Op basis van die analyse wordt elk aandachtspunt kort verduidelijkt in dit hoofdstuk. Daarbij worden er telkens een aantal illustraties gegeven uit casussen en uitspraken van leraren en cursisten.

Dit deel sluit af met een **Praktijkbijdrage “Ontwikkelen van een OBL-cursus”** In deze bijdrage worden een aantal uitgewerkte voorbeelden meegegeven, samen met aanbevelingen en aandachtspunten voor lesgevers die ook met blended leren in hun onderwijs aan de slag willen gaan.

Deel 3 – Instelling

In het afsluitende hoofdstuk staat kwaliteit van online en blended leren centraal.

In het hoofdstuk **“Kwaliteitsontwikkeling via dialoog en reflectie in teamverband. Werken aan de kwaliteit van blended onderwijs in je organisatie met eMM”** lees je hoe je in jouwe organisatie kan werken aan de kwaliteitsontwikkeling van blended onderwijs met een voor de Vlaamse context aangepaste versie van het *self-assessment*-instrument ‘E-learning Maturity Model’. Ongeacht het feit of jouw organisatie al ervaring heeft met online en blended leren of pas overweegt om de eerste stappen hiervoor te zetten, kan je eMM gebruiken als instrument om te werken aan een gedragen kwaliteitsontwikkeling. We leggen uit hoe dat in zijn werk gaat. Hoe CVO Miras, bij de uitbouw van zijn blended leren in de opleiding

‘Begeleiding in de Kinderopvang’, dit proces heeft ervaren, lees je aan het einde van dit hoofdstuk.

In het hoofdstuk **“Strategisch kiezen voor blended leren op instellingsniveau: succesfactoren en een kwaliteitszorgmethodiek waarin data-gebaseerd werken centraal staat”** leer je over een kwaliteitsinstrument dat toelaat om de kwaliteit van blended leren te bekijken vanuit twee perspectieven: enerzijds het instellingsperspectief en anderzijds het perspectief van de cursist. Dat laatste perspectief vertegenwoordigt de noden van cursisten om te kunnen participeren aan het blended onderwijs. We bespreken waarom en hoe het kwaliteitsinstrument tot stand kwam. Daarna reiken we een methodiek aan om het kwaliteitsinstrument in te zetten voor kwaliteitszorg in de praktijk. We geven aan hoe instellingen het instrument kunnen gebruiken voor de interne kwaliteitszorg, het extern kwaliteitstoezicht en wijzen op de meerwaarde voor de overheid: de regelgeving en het extern kwaliteitstoezicht. Tot slot beschrijven we op welke manier instellingen het instrument kunnen inzetten voor het extern kwaliteitstoezicht.

Veel leesplezier!

Bram Pynoo, onderzoekscoördinator ALO!-project
Chang Zhu, projectcoördinator ALO!-project

DEEL 1

CURSIST

1

Ondersteunen van motivatie en zelfregulering van de cursist

Silke Vanslambrouck, Jo Tondeur & Bram Pynoo

Blended onderwijs is een ideale context voor volwassenen, omdat de flexibiliteit om te leren op een plaats, tijdstip en tempo naar keuze het mogelijk maakt onderwijs aan te passen aan de persoonlijke situatie van de cursist. Het vergt evenwel heel wat zelfstandigheid van de cursist en maakt het uitdagend voor de lesgever om de leer methode van de cursist tijdens het leerproces te observeren, op te volgen en gepast te ondersteunen. Dit hoofdstuk geeft de lesgever inzicht in hoe een cursist in een blended module leert, en hoe je als lesgever dit proces van zelfregulering kan ondersteunen.

Dit hoofdstuk is gebaseerd op een studie van Vanslambrouck et al. (2018). Het betreft een kwalitatieve studie waarin 16 semigestructureerde interviews zijn uitgevoerd met cursisten die een blended module volgen in het volwassenenonderwijs. De interviews duurden ongeveer 60 minuten en peilden naar de zelfregulering van de cursisten. Er werd hen gevraagd om een moment te beschrijven waarop ze aan een taak werkten of hun cursus studeerden (bijv. plaats, tijdstip, methode van aanpak, enz.). Verder werd ook gepeild naar de zelfmotivatie van de cursisten door te vragen hoe ze zichzelf overtuigen om door te zetten wanneer ze moeilijkheden ondervinden die hun motivatie aantast. De interviewleidraad ter ondersteuning voor de onderzoeker is gebaseerd op de 'motivated strategies for learning questionnaire' van Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie (1991; MSLQ). De heterogeniteit tussen cursisten werd weerspiegeld door cursisten uit verschillende onderwijsniveaus te interviewen. Zo zijn er zes studenten uit de specifieke lerarenopleiding (SLO); zes uit het hoger beroeps volwassenenonderwijs (HBO5) en vier die secundair volwassenenonderwijs (SVWO) volgen. De groep bestaat uit 12 vrouwen en 4 mannen van wie de leeftijden liggen tussen 24 en 56 jaar. Er was diversiteit met betrekking tot hun tewerkstelling (werkloos, parttime of fulltime werkende cursisten); hun burgerlijke status (alleenstaand of samen met een partner met of zonder kinderen) en hun vooropleiding (geen diploma, hoger secundair diploma of hoger onderwijs diploma). De interviews werden uitgetypt en aan de hand van framework analyse (Pope, Ziebland & Mays, 2000) op een deductieve manier gecodeerd. Dit wil zeggen dat de codes uit een bestaand kader komen (zie Tabel 1-4) en er niet vanuit de data vertrokken is.

Zelfregulering

De autonomie die OBL vereist, maakt de cursist in eerste instantie verantwoordelijk voor zijn of haar leerproces. Lesgevers en medecursisten zijn minder aanwezig

om steun en structuur te bieden, te motiveren of sociale druk uit te oefenen. Het is dus belangrijk dat cursisten op een actieve en constructieve manier hun eigen leerproces reguleren. Zelfregulering is, met andere woorden, cruciaal opdat de cursist slaagt in zijn of haar leerproces. Studenten die meer en bewust zelfreguleringsstrategieën gebruiken, die opmerken wanneer hun strategie niet werkt en vervolgens ook de strategie aanpassen, presteren beter. Een zelfregulerende student bezit namelijk het vermogen om (meta)cognitieve, affectieve, motivationele en gedragsmatige processen te initiëren, controleren en managen om hun leerproces in handen te nemen en hun doelen te bereiken.

Zelfregulering gebeurt in vier functioneringsgebieden, namelijk die van cognitie, context, gedrag en motivatie. Deze laatste wordt vaak vergeten maar speelt een belangrijke rol, aangezien het andere gebieden van de zelfregulering beïnvloedt. Cursisten hebben niet enkel de zelfreguleringsvaardigheden nodig, maar moeten ook de motivatie opbrengen om die vaardigheden te gebruiken. Motivatie drijft onze handelingen en wordt gevoed door bepaalde overtuigingen, zoals de waarde die we hechten aan onderwijs, onze interesses en het geloof in ons eigen kunnen. In een autonome omgeving zoals OBL is het belangrijk dat cursisten hun motivatie kunnen reguleren. Motivatieregulatie beïnvloedt immers cursisten hun overtuigingen en verhoogt vervolgens hun inspanningen en doorzettingsvermogen. Dit is vooral relevant voor volwassenen, aangezien zij vaak heel wat extracurriculaire verantwoordelijkheden hebben – zoals werk en familie – en daardoor soms slechts een beperkt deel van hun tijd aan studie kunnen besteden. Verder verloopt de zelfregulering van de vier functioneringsgebieden in vier fases (zie Figuur 1).

Figuur 1: vier fases van zelfregulering



Zelfregulering is een complex concept en de fases komen niet noodzakelijk in deze volgorde voor. Meer specifiek, het gebruik van strategieën in de ene fase kunnen voorgaande fases reactiveren als blijkt dat bijsturing nodig is. Ook kunnen twee strategieën uit verschillende fases tegelijk gebruikt worden. Een overzicht van de strategieën per gebied en fase is te vinden in Tabellen 1 tem 4.

Tabel 1: Cognitieve zelfreguleringsstrategieën per fase

| | | |
|-------------------|---|--|
| Activatie | Stellen van doelen | Het stellen van taakspecifieke doelen om het leren te leiden en monitoren. |
| | Activatie van voorkennis | Actief zoeken in het geheugen naar relevante kennis. |
| | Activatie metacognitieve kennis | Aangeven te weten welke strategieën werken en welke minder goed zijn. |
| Monitoring | Beoordelen van leren (metacognitief bewustzijn) | Aangeven en uitspraken doen over het (niet) kunnen of kennen van de cursus of taak. |
| Regulatie | Herhalen | Repetitief de cursus lezen, opschrijven, uitspreken, ... om deze te memoriseren. |
| | Elaboratie | Informatie ophalen uit verschillende bronnen en deze linken aan elkaar om zo de cursus beter te begrijpen. |
| | Organisatie | De cursus bewerken (bijv. markeren, onderlijnen, notities maken, ...) zodat het makkelijker is om te studeren of werken. |
| | Kritisch denken | Niet zomaar aannemen wat in de cursus staat maar nadenken over de inhoud. |
| | Metacognitie | Beseffen of de gebruikte strategie goed werkt of niet om zo keuzes te maken om de strategie te stoppen of veranderen. |
| Reflectie | Cognitieve beoordelingen | Uitspraken over de eigen prestaties. |
| | Attributies | Een reden toeschrijven aan de eigen prestatie. |

Tabel 2: Gedragmatige zelfreguleringsstrategieën per fase

| | | |
|-------------------|--|--|
| Activatie | Plannen van inspanning | Het maken van plannen m.b.t. inspanningen vooraleer te beginnen aan de taak of het studeren (bijv. Hoe vaak en hoeveel werken of studeren). |
| | Plannen van tijd | Het maken van plannen m.b.t. tijd vooraleer te beginnen aan de taak of het studeren (bijv. welk moment, hoe lang en welke deadline). |
| | Plannen van observatie van gedrag | Plannen om het eigen gedrag te observeren. |
| Monitoring | Bewustwording en monitoring van inspanningen, tijd, en hulp. | Bewust worden van het (niet) goed functioneren van de gemaakte plannen. |
| Regulatie | Reguleren van inspanningen | Beslissingen tijdens het werken of studeren m.b.t. aanpassingen aan de inspanningen (bijv. meer of minder doen). |
| | Reguleren van tijd | Beslissingen tijdens het werken of studeren m.b.t. aanpassingen aan de tijd (bijv. langer of minder lang studeren; plots een pauze houden, ...). |
| | Doorzetten of opgeven | Beslissingen om door te zetten, iets op te geven of niet aan te beginnen. |
| | Zoeken van hulp | Ergens (bijv. Open leercentrum, bibliotheek) of bij iemand te rade gaan bij problemen of vragen. |
| Reflectie | Keuze van gedrag | Via net opgedane ervaringen beslissen om dit voor een volgende taak opnieuw zo te doen of anders aan te pakken. |

Tabel 3: Contextuele zelfreguleringsstrategieën per fase

| | | |
|-------------------|-----------------------------------|--|
| Activatie | Perceptie van taak en context | De kijk op de taak of de context vooraleer te starten. |
| Monitoring | Bewustwording van taak en context | Inzien hoe de taak of context echt is tijdens het proces (bijv. regels, verwachtingen, beloningssysteem, ...). |
| Regulatie | Leren van medecursisten | Leren van en met elkaar. |
| | Management van de omgeving | De plaats en ruimte waar geleerd wordt alsook de aanpassingen die men doet aan deze plaats om er te kunnen werken of studeren. |
| Reflectie | Evaluatie van taak en context | Nadenken over het plezier en comfort alsook over hun leren en geleverde prestaties die ze hadden tijdens het werken aan de taak in hun specifieke context. |

Tabel 4: Motivationale zelfreguleringsstrategieën per fase

| | | |
|-------------------|---|--|
| Activatie | Beoordeling van competentie, waarde en interesses | Perceptie over hoe goed men een taak denk te kunnen, de interesse en waarde die men hecht aan die taak. |
| | Oriëntatie op doelen | Zich richten op het behalen van hoge scores (prestatie-georiënteerd) of op het kunnen en kennen van de inhoud (mastery-georiënteerd). |
| Monitoring | Bewustwording en activatie van self-efficacy, waarde, interesse en competenties | Inzien wat je interesses zijn, hoe gemotiveerd je bent, welke waarde het voor jou heeft en hoe competent je bent. |
| Regulatie | Self-talk (positieve self-talk, self-talk m.b.t. mogelijkheden, self-talk om negatieve gevoelens tegen te gaan) | Positieve self talk zoals: 'ik weet dat ik het kan'. Self talk m.b.t. mogelijkheden, zoals: 'ik vergelijk mezelf met anderen' Self-talk om negatieve gevoelens tegen te gaan, zoals: 'maak je niet druk om de punten'. |
| | Mastery-georiënteerd blijven | Aangeven dat je werkt of studeert om bij te leren, om goed te worden. |
| | Prestatie-georiënteerd blijven | Aangeven dat je werkt of studeert om hoge punten te halen. |
| | Consequenties opleggen | Jezelf belonen als je hebt gedaan wat je hebt gepland. |
| | Interesse verhoging (situationeel of persoonlijk) | Situationeel: interesse verhogen door bijvoorbeeld een spel te maken van het studeren. Persoonlijk: interesse verhogen door de taak relevanter of nuttiger te maken. |
| | Zelf bevestiging | Dingen zeggen om je zelfwaarde te beschermen, zoals: 'het is niet erg dat ik slechte punten heb, het is niet zo belangrijk'. |
| | Opwekken van negatieve gevoelens | Opwekken van schaamte of schuldgevoel zodat je zeker doorzet. |
| | Defensief pessimisme | Lage verwachtingen stellen aan jezelf. |
| | Zelf-handicapping | Inspanningen verminderen of dingen uitstellen om lage punten te kunnen relateren aan lage inspanningen en niet lage competenties. |
| | Ondergaan | Aangeven dat het gewoon moet, je moet er gewoon door. |
| Reflectie | Reactie en reflectie op motivaties | Emoties na afloop, bij het krijgen van punten bijvoorbeeld. |

Zelfreguleringsstrategieën in de praktijk

Hierna volgt een bespreking van de strategieën die de geïnterviewde cursisten menen te gebruiken en wat dit betekent voor de praktijk. De tabellen 5-8 geven een overzicht van de strategieën die cursisten per functioneringsgebied hanteren.

Cognitieve zelfregulering

Cognitieve zelfreguleringsstrategieën hebben als doel de inhoudelijke kennis van cursisten te verbeteren. Gebruik van elaboratie, organisatie, kritisch denken en metacognitieve strategieën beïnvloeden het succes in OBL. De vraag is echter welke strategieën Vlaamse cursisten ingeschreven in een OBL-cursus toepassen. Deze worden besproken per fase. Tabel 5 geeft een volledig overzicht.

Tabel 5: Gedetailleerd overzicht van het gebruik van cognitieve zelfreguleringsstrategieën

| | | Cursisten in HBO | | | | | |
|------------|-------------------------|------------------|-------|---------|--------|------|------|
| | | Noor | Ilse | Kristel | Morgan | Kobe | Mona |
| Activatie | Doelen stellen | | | | | | |
| | Activatie voorkennis | | | | | | |
| Monitoring | Bewustwording van leren | | | | | | |
| Regulatie | Herhaling | | | | | | |
| | Elaboratie | | | | | | |
| | Organisatie | | | | | | |
| | Kritisch denken | | | | | | |
| | Metacognitie | | | | | | |
| Reflectie | Beoordeling cognitie | | | | | | |
| | Attributie | | | | | | |
| | | Cursisten in SLO | | | | | |
| | | Karel | Katia | Jessie | Saar | Imke | Lina |
| Activatie | Doelen stellen | | | | | | |
| | Activatie voorkennis | | | | | | |
| Monitoring | Bewustwording van leren | | | | | | |
| Regulatie | Herhaling | | | | | | |
| | Elaboratie | | | | | | |
| | Organisatie | | | | | | |
| | Kritisch denken | | | | | | |
| | Metacognitie | | | | | | |
| Reflectie | Beoordeling cognitie | | | | | | |
| | Attributie | | | | | | |

| | | Cursisten in SVWO | | | |
|-------------------|-------------------------|-------------------|------|------|------|
| | | Fran | Alex | Wout | Emma |
| Activatie | Doelen stellen | | | | |
| | Activatie voorkennis | | | | |
| Monitoring | Bewustwording van leren | | | | |
| Regulatie | Herhaling | | | | |
| | Elaboratie | | | | |
| | Organisatie | | | | |
| | Kritisch denken | | | | |
| | Metacognitie | | | | |
| Reflectie | Beoordeling cognitie | | | | |
| | Attributie | | | | |

Activatie

Tijdens de **activatiefase** zijn de cursisten niet erg actief. Slechts één cursist activeert zijn voorkennis door voorgaande cursussen te herhalen. Een klein aantal cursisten vermeldt dat ze zich doelen stellen, zoals Karel, die er telkens naar streeft om op zijn minst de laatste les te studeren.

TIP:

Het opstellen van en reflecteren over doelstellingen heeft een positief effect op de inspanningen van de cursist, dus

- Spoor als lesgever cursisten aan om dergelijke doelstellingen te formuleren, ze online te delen en nadien gezamenlijk over bijvoorbeeld de haalbaarheid ervan te reflecteren.

Monitoring

De meerderheid van de cursisten beweert hun leren te beoordelen in de **monitingsfase** (12 van 16). Ze vermelden vooral zelfevaluatie door bijvoorbeeld een opsomming te schrijven van wat ze zich herinneren over hun geleerde inhoud. Ze vragen zichzelf af ‘wat herinner ik me?’ of ‘wat heb ik net gelezen?’, beantwoorden deze vragen aan zichzelf of aan een ingebeelde persoon die niets van de inhoud afweet en vergelijken hun antwoorden met hun syllabus. Daarna beoordelen ze het niveau van hun kennis, zoals ‘ik kan het (nog niet)’, ‘het is nog niet duidelijk’ of ‘ik moet het nog eens herhalen’. Voorts beoordelen ze hun leren met betrekking tot OBL. Een voorbeeld hiervan is van Noor die aanhaalt dat ze merkt dat ze de cursus minder goed begrijpt als bij contactonderwijs.

Regulatie

Voornamelijk tijdens de **regulatiefase** zijn cursisten actief en met name de herhalings- en organisatiestrategieën zijn populair. Cursisten lezen en herlezen hun cursus vaak tot vervelens toe. Anderen gaan nog een stap verder en proberen de cursus te memoriseren door informatie herhaaldelijk op te schrijven, zinnen te vormen met kernwoorden of inhoudstabellen uit het hoofd te leren. Slechts één cursist geeft aan dat memoriseren overbodig is, omdat het leerproces vooral een kwestie van begrijpen is. Doorgaans organiseren cursisten hun cursus om hem te herhalen. Zes cursisten maken zich de cursus eigen door al het verkregen lesmateriaal te herwerken tot een duidelijk gestructureerd en georganiseerd geheel. De cursisten verkiezen bovendien een goed gestructureerde syllabus boven PowerPoints die structuur en ‘een verhaal’ ontberen. Voorts gaan de cursisten zaken markeren, kernwoorden onderlijnen, uitroeptekens zetten in verschillende kleuren, tussenbladen gebruiken of de cursus visualiseren door middel van eigen gemaakte schema's of tabellen. Alle cursisten doen dit op papier, met uitzondering van een cursist die de cursus studeert met behulp van de computer. De cursisten verkiezen gedrukt lesmateriaal omdat dit volgens hen makkelijker is om aantekeningen te maken en in mindere mate tot fysieke klachten leidt die veroorzaakt worden door het werken met een computer. Ze vragen daarom om een gedrukte of een printvriendelijke syllabus, hoewel dit niet beantwoordt aan het opzet van blended onderwijs. Bovendien zijn logfiles vaak nodig voor administratieve gegevens, maar niet aanwezig als de cursist alles op papier doet.

TIP:

- Leer cursisten aan hoe ze hun syllabus online kunnen bewerken en aantekeningen kunnen maken in de marge van elektronische documenten.
- Sensibiliseer cursisten met betrekking tot het belang van een goede lichaamshouding tijdens het leren, zodat fysieke klachten afnemen.

Andere strategieën zoals kritisch denken, elaboratie en metacognitie worden door cursisten minder gebruikt (zie Tabel 5). Elaboratie gebeurt in samenhang met de strategie uit het gebied van gedrag, namelijk het zoeken van hulp. Hierbij zoeken cursisten extra informatie uit andere bronnen zoals het internet of bibliotheken en voegen deze toe aan hun syllabus. Een tweetal cursisten gebruiken de metacognitieve strategie wanneer ze merken dat een bepaalde strategie niet functioneert. Ze beslissen om vervolgens hun leerstrategie aan te passen, wat hun prestaties kan verhogen. Weinig cursisten doen dit, hoewel dit een belangrijke strategie is om

zwakheden op te sporen en ermee aan de slag te gaan. Mogelijks komt dit omdat cursisten te weinig alternatieve strategieën kennen.

TIPS:

- Maak cursisten bewust van de verschillende leerstrategieën
- Spoor cursisten aan om leerstrategieën onderling te delen op online fora
- Treedt als lesgever als rolmodel op voor het online delen en interageren door zelf Interessante artikels en filmpjes over leerstrategieën te delen.

Reflectie

De **reflectiefase** is slechts oppervlakkig aangehaald. De helft van de cursisten geeft aan na te denken over hun scores en hun cognitie. Die reflectie is beperkt tot uitspraken zoals 'niet goed', 'vrij goed', 'heel goed' of 'slecht'. Over slechte scores wordt gereflecteerd, over goede niet.

TIP:

- Betrek als lesgever ook goede scores in de reflectie. Zo leren de cursisten welke strategieën voor hen goed functioneren en kan het motiverend werken.

Gedragmatige zelfregulering

Het gedrag wordt gereguleerd om het leren zo efficiënt mogelijk te laten verlopen. Strategieën op dit gebied, en dan vooral regulatie met betrekking tot tijd en inspanning, blijken positieve effecten te hebben op de prestaties van studenten. Tabel 6 geeft een volledig overzicht van de gedragmatige zelfreguleringsstrategieën die cursisten toepasten. Deze bespreken we vervolgens per fase.

Tabel 6: Gedetailleerd overzicht van het gebruik van gedragsmatige zelfreguleringsstrategieën

| | | Cursisten in HBO | | | | | |
|-------------------|---------------------------------------|-------------------|-------|---------|--------|------|------|
| | | Noor | Ilse | Kristel | Morgan | Kobe | Mona |
| Activatie | Plannen observatie van gedrag | | | | | | |
| | Plannen van inspanningen | | | | | | |
| | Plannen van tijd | | | | | | |
| Monitoring | Bewustwording en monitoren van gedrag | | | | | | |
| | | | | | | | |
| Regulatie | Zoeken van hulp | | | | | | |
| | Regulatie van tijd | | | | | | |
| | Regulatie van inspanningen | | | | | | |
| | Doorzetten of opgeven | | | | | | |
| Reflectie | Keuze van gedrag | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | Cursisten in SLO | | | | | |
| | | Karel | Katia | Jessie | Saar | Imke | Lina |
| Activatie | Plannen observatie van gedrag | | | | | | |
| | Plannen van inspanningen | | | | | | |
| | Plannen van tijd | | | | | | |
| Monitoring | Bewustwording en monitoren van gedrag | | | | | | |
| | | | | | | | |
| Regulatie | Zoeken van hulp | | | | | | |
| | Regulatie van tijd | | | | | | |
| | Regulatie van inspanningen | | | | | | |
| | Doorzetten of opgeven | | | | | | |
| Reflectie | Keuze van gedrag | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | Cursisten in SVWO | | | | | |
| | | Fran | Alex | Wout | Emma | | |
| Activatie | Plannen observatie van gedrag | | | | | | |
| | Plannen van inspanningen | | | | | | |
| | Plannen van tijd | | | | | | |
| Monitoring | Bewustwording en monitoren van gedrag | | | | | | |
| | | | | | | | |
| Regulatie | Zoeken van hulp | | | | | | |
| | Regulatie van tijd | | | | | | |
| | Regulatie van inspanningen | | | | | | |
| | Doorzetten of opgeven | | | | | | |
| Reflectie | Keuze van gedrag | | | | | | |
| | | | | | | | |

Activatie

In de **activatiefase** in Tabel 6 is te zien dat cursisten hun tijd vaak indelen en plannen. De interviews onthullen dat ze dit vaak doen in relatie tot hun inspanningen. Dit hangt hoogstwaarschijnlijk samen met het feit dat de mogelijke hoeveelheid aan inspanningen vaak sterk afhangt van de tijd die beschikbaar is naast andere verantwoordelijkheden zoals een job en/of een gezin. Er zijn drie strategieën die cursisten gebruiken om hun inspanningen te plannen: (1) de meeste cursisten maken een afspraak met zichzelf om een minimum hoeveelheid van hun cursus te studeren; (2) sommige cursisten bouwen regelmaat in om bijvoorbeeld elke week te leren; en (3) sommige cursisten beslissen om hun inspanning te verminderen door bijvoorbeeld een jaar langer over hun studie te doen of door bepaalde hoofdstukken bewust niet te studeren. De tijdsplanning verschilt tussen cursisten met of zonder kinderen. Cursisten met kinderen studeren vaak op weekdays vanaf 8 uur 's avonds, als de kinderen in bed liggen. Indien mogelijk, studeren ze ook tijdens het weekend. Cursisten zonder kinderen studeren vaker volledige dagen in het weekend en minder op avonden tijdens de week.

TIPS:

- Stel samen met de cursisten plannen op die passen bij hun persoonlijke situatie en deel deze online. De lesgever leert zo de cursisten beter kennen en de cursist leert haalbare plannen te maken.

Monitoring

In de **monitoringsfase** geeft de helft van de cursisten toe dat ze zich soms bewust worden dat hun planning van de activatiefase tekorten vertoont. Zo zei Noor: 'Je kan je serieus mispakken aan sommige taken. Soms duurt het 8 uur in plaats van de voorziene 4 uur'. Dergelijke inzichten kunnen daarna in de regulatiefase gecorrigeerd worden.

Regulatie

In de **regulatiefase** passen de cursisten hun tijdsplanning of inspanningen aan of zoeken hulp om tekorten weg te werken. De cursisten gaan daarbij in eerste instantie zelf op zoek op het internet naar filmpjes of extra informatie. Ze willen niet meteen anderen 'lastigvallen'. Als de problemen evenwel blijven bestaan, verkiezen ze om hulp te vragen aan de lesgever en, indien mogelijk, tijdens contactmomenten. Slechts zelden gebruiken cursisten online fora, omdat ze vaak geen of

enkel laattijdig antwoorden krijgen. Twee cursisten geven aan dat ze in de bibliotheek op zoek gaan naar informatie en twee andere gaan te rade bij experts die ze kennen.

TIPS:

- Spoor cursisten aan om hulp online te vragen (basisvoorwaarde hiervoor is een goede sfeer tussen medecursisten).
- Plan en bouw interactie in en creëer momenten waarop cursisten aan elkaar vragen kunnen stellen, zodat cursisten zelfzeker worden om hulp te zoeken bij elkaar.
- Wees een rolmodel in online interactie door zelf online actief te zijn.

Reflectie

Op basis van hun ervaringen denken cursisten tijdens de **reflectiefase** na over hun toekomstig gedrag. Een voorbeeld hiervan is een cursist die aangeeft dat ze een bepaalde taak aanvankelijk niet begreep, maar toch gewoon eraan begon met de gedachte dat het uiteindelijk wel duidelijk zou worden. Dat was echter niet het geval en ze besteedde te veel tijd en energie aan de taak. Daarom besliste ze om bij de volgende onduidelijkheden de lesgever onmiddellijk aan te spreken alvorens eraan te beginnen.

Contextuele zelfregulering

De flexibiliteit en autonomie die blended onderwijs biedt, creëert meer kansen dan het traditioneel face-to-face onderwijs voor cursisten om hun context te beïnvloeden. De context is hierdoor geen vaststaand gegeven meer maar een entiteit die kan gemanipuleerd worden door de cursist om zo hun leerproces te bevorderen. Tabel 7 geeft een volledig overzicht van de contextuele zelfreguleringsstrategieën die de cursisten toepasten.

Tabel 7: Gedetailleerd overzicht van het gebruik van contextuele zelfreguleringsstrategieën

| | | Cursisten in HBO | | | | | |
|-------------------|-----------------------------------|-------------------|-------|---------|--------|------|------|
| | | Noor | Ilse | Kristel | Morgan | Kobe | Mona |
| Activatie | Perceptie van taak en context | | | | | | |
| Monitoring | Bewustwording van taak en context | | | | | | |
| Regulatie | Monitoren van omgeving | | | | | | |
| | Leren van medecursisten | | | | | | |
| Reflectie | Evaluatie van taak en context | | | | | | |
| | | Cursisten in SLO | | | | | |
| | | Karel | Katia | Jessie | Saar | Imke | Lina |
| Activatie | Perceptie van taak en context | | | | | | |
| Monitoring | Bewustwording van taak en context | | | | | | |
| Regulatie | Monitoren van omgeving | | | | | | |
| | Leren van medecursisten | | | | | | |
| Reflectie | Evaluatie van taak en context | | | | | | |
| | | Cursisten in SVWO | | | | | |
| | | Fran | Alex | Wout | Emma | | |
| Activatie | Perceptie van taak en context | | | | | | |
| Monitoring | Bewustwording van taak en context | | | | | | |
| Regulatie | Monitoren van omgeving | | | | | | |
| | Leren van medecursisten | | | | | | |
| Reflectie | Evaluatie van taak en context | | | | | | |

Activatie

In de **activatiefase** haalt de helft van de cursisten een bepaalde perceptie aan over hun taak of de context. Die perceptie is vaak beperkt tot beoordelingen over de moeilijkheidsgraad en duidelijkheid van de opgave, bijvoorbeeld: ‘Het is een redelijk hoog level, ze [de lesgevers] verwachten veel’ of ‘De meeste van de online taken zijn onduidelijk geformuleerd’.

Monitoring

In de **monitoringsfase** geven elf van de zestien cursisten aan dat ze zich tijdens de uitvoering van hun taak bewust werden van de taakvereisten, de inhouden en de onderwijsstijl van de lesgever. Ze zagen in dat ze de taak verkeerd begrepen had-

den, dat meningen van medecursisten op fora vaak misleidend of tegengesteld waren en dat bepaalde onderwijsstijlen van lesgevers hun beter lagen dan die van andere.

Regulatie

Cursisten geven ook aan dat ze meer leermomenten van medecursisten wensen tijdens de **regulatiefase**. Uit de interviews blijkt dat ze inzien dat ze deel uitmaken van een heterogene groep cursisten met uiteenlopende ervaringen en kennis, en dat dit leerrijk kan zijn. Leren met en door medecursisten blijkt bovendien een sterk effect te hebben op hun prestaties, wat het belang ervan onderstreept. Tegelijk geven de cursisten ook aan dat een dergelijke samenwerking niet altijd makkelijk te organiseren is en dat groepswork daarom zelfs beter afgeschafte wordt.

Ondanks deze laatste bemerking, is het duidelijk dat onderlinge samenwerking gestimuleerd moet worden door de lesgever. Net zoals bij de strategie van het zoeken naar hulp moet de online interactie aangemoedigd worden. Deze interactie vereist een online omgeving die dit toelaat en waar de sfeer onder cursisten gemoedelijk en open is, zodat ze met elkaar in contact durven te treden. Volgtijdelijkheid van modules in de opleiding helpt bij het creëren van een hechte band tussen de cursisten.

TIPS:

- Ondersteun cursisten door middel van positieve feedback wanneer ze moeite doen om interactief samen te werken. Als lesgever ben je een rolmodel bij deze online interactie.
- Maak afspraken met de cursisten dat je als lesgever niet meteen reageert op vragen in de online discussie maar dat cursisten onderling de tijd krijgen om elkaar te helpen en van elkaar te leren.

Wat het managen van de omgeving betreft, kiezen slechts enkele cursisten bewust een specifieke plaats om te studeren. Twee cursisten geven de voorkeur aan een plaats waar ze veel ruimte hebben om hun materiaal open te leggen. Anderen studeren op plaatsen waar het hen uitkomt. Omdat ze vaak niet leren met behulp van de computer is dit ook makkelijk. De helft van de cursisten geeft aan dat alle afleidingen, zoals televisie, radio en kinderen, tijdens het leren vermeden moeten worden.

Reflectie

In de **reflectiefase** reflecteren cursisten vooral over het concept van blended onderwijs. Over het algemeen vinden ze blended onderwijs een goed concept en ervaren ze hun opleiding als leuk en zelfs ontspannend. Ze vermelden positieve elementen van blended onderwijs, zoals de noodzaak om voortdurend met de cursus bezig te zijn en de flexibiliteit qua tijd. Twee cursisten geven echter aan dat ze niet opnieuw blended onderwijs zouden volgen, omdat de tegenstrijdigheden op de online fora, in e-mails en tijdens contactmomenten erg verwarrend zijn. Negatieve percepties over blended onderwijs hebben vooral te maken met technische problemen. Het uploaden en downloaden van lesmateriaal blijkt niet altijd makkelijk en de online leeromgeving wordt soms als chaotisch, amateuristisch en zelfs als een doolhof beschreven. Cursisten pleiten voor een gebruiksvriendelijker platform, ontworpen door technici die zelf ooit cursist geweest zijn en die ondersteund worden door huidige cursisten, alsook voor meer consistentie tussen de lesgevers bij het gebruik van dat platform. De cursisten reflecteren ook over de onderwijsaanpak van hun lesgevers. Ze wensen een ‘humane’ begeleiding, wat betekent dat lesgevers hun persoonlijke situatie als werkstudent of ouder in acht moeten nemen bij bijvoorbeeld het opgeven van deadlines. Zoals één cursist aangaf: ‘ik denk dat er altijd iets kan gebeuren waardoor je een deadline mist en daarom zouden ze wat menselijk mogen zijn’.

TIPS:

- Zorg voor voldoende en makkelijk verkrijgbare technische hulp.
- Begeleid cursisten in het leren werken met het leerplatform.
- Maak op niveau van de opleiding afspraken over het gebruik van het leerplatform.
- Heb aandacht voor de persoonlijke situatie van de cursist.

Motivationale zelfregulering

Uit internationaal onderzoek blijkt dat strategieën zoals *mastery self-talk* en *jezelf consequenties opleggen*, effectief zijn (zie Tabel 4 voor meer duiding), terwijl situationele en persoonlijke strategieën om de interesse in de opleiding te verhogen minder effectief zijn. Tabel 8 geeft een overzicht van de motivationale zelfreguleringsstrategieën die de cursisten toepasten.

Tabel 8: Gedetailleerd overzicht van het gebruik van motivationele zelfreguleringsstrategieën

| | | Cursisten in HBO | | | | | |
|-------------------|---|------------------|-------|---------|--------|------|------|
| | | Noor | Ilse | Kristel | Morgan | Kobe | Mona |
| Activatie | Beoordeling van competenties, interesses en waarden | | | | | | |
| | Oriëntatie op doelen | | | | | | |
| Monitoring | Bewustwording van competenties, interesses en waarden | | | | | | |
| Regulatie | Persoonlijke interesse verhoging | | | | | | |
| | Self-talk m.b.t. mogelijkheden | | | | | | |
| | Positieve self-talk | | | | | | |
| | Zelf-handicapping | | | | | | |
| | Prestatie-georiënteerd blijven | | | | | | |
| | Mastery-georiënteerd blijven | | | | | | |
| | Consequenties opleggen | | | | | | |
| | Ondergaan | | | | | | |
| | Andere | | | | | | |
| Reflectie | Reflectie en reactie op motivaties | | | | | | |
| | | Cursisten in SLO | | | | | |
| | | Karel | Katia | Jessie | Saar | Imke | Lina |
| Activatie | Beoordeling van competenties, interesses en waarden | | | | | | |
| | Oriëntatie op doelen | | | | | | |
| Monitoring | Bewustwording van competenties, interesses en waarden | | | | | | |
| Regulatie | Persoonlijke interesse verhoging | | | | | | |
| | Self-talk m.b.t. mogelijkheden | | | | | | |
| | Positieve self-talk | | | | | | |
| | Zelf-handicapping | | | | | | |
| | Prestatie-georiënteerd blijven | | | | | | |
| | Mastery-georiënteerd blijven | | | | | | |
| | Consequenties opleggen | | | | | | |
| | Ondergaan | | | | | | |
| | Andere | | | | | | |
| Reflectie | Reflectie en reactie op motivaties | | | | | | |

| | | Cursisten in SVWO | | | |
|-------------------|---|------------------------------------|------|------|------|
| | | Fran | Alex | Wout | Emma |
| Activatie | Beoordeling van competenties, interesses en waarden | | | | |
| | Oriëntatie op doelen | | | | |
| Monitoring | Bewustwording van competenties, interesses en waarden | | | | |
| Regulatie | Persoonlijke interesse verhoging | | | | |
| | Self-talk m.b.t. mogelijkheden | | | | |
| | Positieve self-talk | | | | |
| | Zelf-handicapping | | | | |
| | Prestatie-georiënteerd blijven | | | | |
| | Mastery-georiënteerd blijven | | | | |
| | Consequenties opleggen | | | | |
| | Ondergaan | | | | |
| | Andere | | | | |
| | Reflectie | Reflectie en reactie op motivaties | | | |

Activatie

In de **activatiefase** vermelden cursisten dat hun opleiding interessant is, dat hun opleiding een hobby is en dat ze intrinsiek gemotiveerd zijn. Twee cursisten geven aan dat het leren persoonlijk waardevol is omdat ze bijvoorbeeld vroeger nooit de kans hadden om te studeren. Wat betreft de doeloriëntatie focust de helft van de cursisten op hoge punten terwijl de andere helft vooral vaardigheden wil aanleren.

TIPS:

- Speel in op de interesses van de cursisten.
- Zorg voor nuttige oefeningen door bijvoorbeeld authentieke oefeningen te voorzien of cursisten eigen materiaal te laten meebrengen om mee te werken.

Monitoring

De **monitoringsfase** maakt cursisten tijdens hun opleiding bewust van hun competenties en persoonlijke waarden die ze aan hun onderwijs hechten. Een voorbeeld hiervan is Morgan die haar onderwijs als een vorm van therapie ervaart. Ze haalt aan dat ze zonder de opleiding misschien al een burn-out had gehad. Andere cursisten sluiten hierbij aan door te zeggen dat ze zichzelf willen bewijzen en dat het leren als een soort uitweg fungeert. Enkele cursisten halen echter ook negatieve gevoelens aan. Ze stellen vragen over het nut van hun opleiding, vinden het niet interessant of hebben geen zin om naar de les te gaan.

Regulatie

Cursisten gebruiken weinig motivatie strategieën tijdens de **regulatiefase**. De meesten onder hen halen aan dat ze ingeschreven zijn en daarom gewoon doorzetten. Wel halen de cursisten andere motivatiefactoren aan die vooral buiten hun controle liggen. Vooral familieleden of vrienden die hen aanmoedigen of lesgevers die betrokkenheid tonen en hulp en ondersteuning bieden, zijn elementen die hen motiveren. Dit laatste kan een probleem vormen, aangezien cursisten in blended onderwijs slechts zelden persoonlijk contact hebben met hun medecursisten en lesgevers. Daarom is het nodig dat cursisten strategieën leren om zichzelf te motiveren. Omdat motivatie evenwel het gebruik van andere zelfreguleringsstrategieën beïnvloedt, is het noodzakelijk om er als lesgever voldoende op in te spelen. Vooral technische moeilijkheden kunnen de cursisten demotiveren. Cursisten verwachten dat lesgevers zowel technische als organisatorische ondersteuning bieden. Voorts kunnen lesgevers inspelen op deze nood aan technische ondersteuning door de online interactie tussen cursisten te verbeteren, zodat ze elkaar kunnen helpen bij problemen. Andere zaken die een lesgever volgens cursisten kan doen om hun motivatie op te krikken zijn, bijvoorbeeld, het geven van extra, niet verplichte oefeningen, het variëren in de manier van lesgeven, en het tonen van betrokkenheid en interesse door cursisten van nabij op te volgen. Aansluitend denken cursisten dat lesgevers de groeps sfeer en betrokkenheid moeten verhogen en dat ze ervoor moeten zorgen dat het groepsgevoel ontspannend en motiverend werkt. Volgens hen kan dit door cursisten aan te moedigen om voor elkaar te zorgen, bijvoorbeeld door een cursist verantwoordelijk te stellen om een zieke, afwezige medecursist op de hoogte te houden van wat er tijdens die les is behandeld.

TIPS:

- Toon betrokkenheid door bijvoorbeeld regelmatig te peilen hoe het met de cursist gaat en aan te tonen dat je als lesgever bereikbaar bent.
- Zorg voor extra (leuke) oefeningen.
- Varieer in hoe je lesgeeft.
- Creëer een ontspannen sfeer in de klas.
- Hou rekening met de situatie van de cursist als ze bijvoorbeeld ziek zijn. Laat ze dan niet aan hun lot over.

Reflectie

In de **reflectiefase** wordt aangegeven dat hoge scores motiverend zijn. Cursisten voelen zich hierdoor bekwaam en ‘nog niet afgeschreven’, zoals Mona het verwoordt. Sommigen zijn trots als ze goed doorwerken ondanks de vele andere verantwoordelijkheden in hun leven, maar voelen ook frustratie wanneer dit niet lukt. Ze vinden het interessant om na te denken over de oorzaak van slechte scores en halen aan dat dit in hoofdzaak komt door een lage motivatie, interesse of inspanning. Aangezien motivatie de inspanning verhoogt, wordt opnieuw duidelijk dat het belangrijk is dat lesgevers inspelen op de motivatie van cursisten. Die kan gestimuleerd worden door bijvoorbeeld de persoonlijke situaties van de cursisten in acht te nemen en authentieke en nuttige oefeningen en voorbeelden in de cursus te gebruiken.

Samenvattend

De afstand in tijd en ruimte tussen lesgevers en cursisten in blended onderwijs maakt het uitdagend voor lesgevers om hun cursisten op te volgen. Kennis van de persoonlijke situatie van de cursisten en hun leergedrag is daarom noodzakelijk. De belangrijkste inzichten in dit hoofdstuk zijn: (1) cursisten in blended onderwijs verkiezen de meer traditionele manier van leren door hun cursussen eerder op papier dan in digitale vorm te studeren; (2) door hun situatie als volwassene is het plannen van tijd en inspanningen zeer belangrijk; (3) de cursisten in blended onderwijs verkiezen persoonlijk contact boven private online communicatie en zijn terughoudend voor online groepsinteracties; (4) de cursisten appreciëren blended onderwijs, maar technische moeilijkheden zorgen geregeld voor frustraties en demotivatie; en (5) de cursisten gebruiken zelden tot nooit zelfmotivatiestrategieën maar laten hun motivatie afhangen van externe factoren. Deze resul-

taten vormen het startpunt om de zelfregulering van cursisten te ondersteunen en te verbeteren. Het voordeel van blended leren is dat zowel de contact- als afstandsmomenten kunnen gebruikt worden voor deze ondersteuning. Lesgevers kunnen dit voordeel benutten door bijvoorbeeld in de klas de cursisten persoonlijk de basisconcepten van zelfregulering bij te brengen en hen ertoe te bewegen om te reflecteren over hun leergedrag. Op het leerplatform kunnen lesgevers stimuli integreren die cursisten ertoe aanzetten bepaalde strategieën te gebruiken. Het belangrijkste aandachtspunt dat uit dit onderzoek naar voren komt is dat de lesgever een rolmodel voor online interactie zou moeten zijn. Online interactie blijkt een cruciaal aspect te zijn en alle activiteiten die uitgevoerd worden om de zelfregulering te verhogen moeten gericht zijn op het verbeteren van de online interactie. Door een rolmodel te zijn kan de lesgever vaardigheden voor het zoeken van online hulp bevorderen waardoor cursisten voor zowel technische, organisatorische en persoonlijke (bijv. gebrek aan tijd door gezin en werk) vragen en moeilijkheden ondersteuning kunnen krijgen. Door het bevorderen van de online communicatie kan ook de samenwerking en het leren van elkaar door het delen van ervaringen vergemakkelijkt worden. Hierdoor zullen cursisten op hun beurt gemotiveerd worden door de connectie met hun studiegenoten. Het verhogen van de zelfregulering van cursisten vergt inspanning van zowel lesgevers als cursisten, zodat ze leren om te gaan met een moderne, digitale leeromgeving.

Literatuur bij dit hoofdstuk

- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. In T. Anderson (Ed.), *the theory and practice of online learning* (pp. 15-44). Edmonton, CA: Athabasca University Press.
- Broadbent, J. (2017). Comparing online and blended learner's self-regulated learning strategies and academic performance. *Internet and Higher Education*, 33, 24-32. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.01.004>
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *Internet and Higher Education*, 27, 1-13.
- Dörrenbächer, L., & Perels, F. (2016). Self-regulated learning profiles in college students: Their relationship to achievement, personality, and the effectiveness of an intervention to foster self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 51, 229-241. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.015>
- Education*, 81, 199-221. <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.2012.699901>.
- Fryer, L., & Bovee, N. (2016). Supporting students' motivation for e-learning: teachers matter on and offline. *Internet and Higher Education*, 30.
- Goulão, M. F., & Cerezo Menedez, R. (2015). Learner autonomy and self-regulation in eLearning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 1900-1907. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.853>
- Kim, J-Y. (2012). A study on learners' perceptual typology and relationships among the learner's types, characteristics, and academic achievement in a blended e-Education environment. *Computers & Education*, 59, 304-315.
- Kim, K., & Frick, T. W. (2011). Changes in student motivation during online learning. *J. Educational Computing Research*, 44(1), 1-23. <https://doi.org/10.2190/EC.44.1.a>
- Kirmizi, Ö. (2015). The influence of learner readiness on student satisfaction and academic achievement in an online program at higher education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(1), 133-142.
- Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., & Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses. *Computers & Education*, 104, 18-33. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.001>
- Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602-640.
- Owston, R., & York, D. N. (2018). The nagging question when designing blended courses: Does the proportion of time devoted to online activities matter? *The Internet*

and Higher Education, 36, 22-32. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.09.001>

Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., García, T., & McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2007). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In *The scholarship of teaching and learning in higher education: an evidence-based perspective* (pp. 731-810). Springer.

Pope, S., Ziebland, S. & Mays, N. (2000). Qualitative research in health care: analysis of qualitative data. *British Medical Journal*, 320, 114-116.

Rowe, F. A., & Rafferty, J. A. (2013). Instructional design interventions for supporting self-regulated learning: Enhancing academic outcomes in postsecondary e-learning environments. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 9(4), 590-601.

Schwinger, M., & Otterpohl, N. (2017). Which one works best? Considering the relative importance of motivational regulation strategies. *Learning and Individual Differences*, 53, 122-132. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.12.003>

Smit, K., de Brabander, C., Boekaerts, M., & Martens, R. L. (2017). The self-regulation of motivation: Motivational strategies as medi-

ator between motivational beliefs and engagement for learning. *International Journal of Educational Research*, 82, 124-134. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2017.01.006> strategies for the self-regulation of motivation. *The Journal of Experimental*

Sun, Z., Xie, K., & Anderman, L. H. (2018). The role of self-regulated learning in students' success in flipped undergraduate math courses. *The Internet and Higher Education*, 36, 41-53. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.09.003>

Vanslambrouck, S., Zhu, C., Pynoo, B., Thomas, V., Lombaerts, K., & Tondeur, J. (in press). An in-depth analysis of adult students in blended environments: Do they regulate their learning in an 'old school' way? *Computers & Education*.

Wolters, C. A., Pintrich, P. R., & Karabenick, S. A. (2005). Assessing academic self-regulated learning. In *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development*. (pp. 251-270). New York, NY: Springer.

Wolters, C.A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205.

Wolters, C. A., Pintrich, P. R., & Karabenick, S. A. (2005). Assessing academic self-regulated learning. In *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development*. (pp. 251-270). New York, NY: Springer.

Xia, J., Fielder, J., & Siragusa, L. (2013). Achieving better peer interaction in online discussion forums: A reflective practitioner case study. *Issues in Educational Research*, 23(1), 97-113.

Zhu, Y., Au, W., & Yates, G. (2016). University students' self-control and self-regulated learning in a blended course. *Internet and Higher Education*, 30, 54-62.

Zimmerman, B.J. (2015). Self-regulated learning: Theories, measures, and outcomes. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (second edition)*, 21, 541-546.

2

Interactie op het opleidingsniveau: de introductie van een klasgroep- overschrijdende community

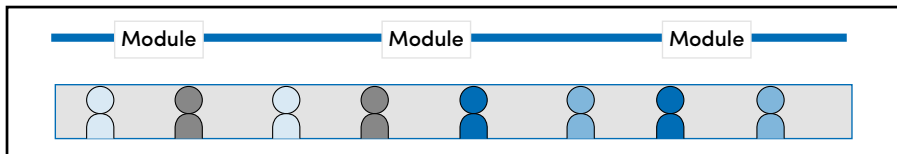
Ellen Van Twembeke

Inleiding

De introductie van een community in trajecten op maat

Het doel van dit hoofdstuk is het aanreiken van suggesties om ervoor te zorgen dat cursisten die vooral trajecten op maat volgen toch een nauwe band behouden met medecursisten. Omdat de samenstelling van de klasgroepen op het moduleniiveau erg divers is, verkent dit onderzoek de mogelijkheden van een meer stabiele, klasgroep-overschrijdende community (Figuur 2). Deze community wordt gevormd op het opleidingsniveau en maakt het mogelijk dat elke cursist tijdens het opleidingstraject bij medecursisten terecht kan voor vragen en tips rond leerprocessen en procedures die relevant zijn voor elke cursist uit de opleiding, ongeacht zijn of haar individuele selectie van modules. In een dergelijke klasgroep-overschrijdende community kan elk lid van het onderwijsteam dat inzicht heeft in (een selectie van) thema's op het opleidingsniveau, de rol van moderator opnemen (van lesgever, programmacoördinator en trajectbegeleider tot secretariaatsmedewerker).

Figuur 2: Cursisten maken gedurende hun geïndividualiseerde traject deel uit van een klasgroep-overschrijdende community



Gesloten versus open cohorten: het aandeel van de opleidingsstructuur in succesvol afstuderen

Medecursisten zijn bijzondere interactiepartners tijdens een opleiding in afstands-onderwijs. Ook al zijn lesgevers behulpzaam en gezinsleden begripvol, medecursisten weten als geen ander hoe het is wanneer deadlines samenvallen, hoe druk het kan worden wanneer job en gezinsleven veel tijd vragen of hoe het vinden van een goede studie-aanpak niet altijd evident is na een faalervaring uit het verleden. Het uitwisselen van informatie en ervaringen met medecursisten helpt dan ook om om te gaan met obstakels die zonder deze interactie zouden leiden tot frustraties en vroegtijdig afhaken. Twee processen helpen tijdens deze interactie om dit te voorkomen:

- *Een verbondenheidsgevoel vanuit gedeelde ervaringen:* Individuele cursisten ervaren vaak sociale isolatie omdat ze (onterecht) denken dat zij als enigen met problemen geconfronteerd worden. Dit isolement kan cursisten

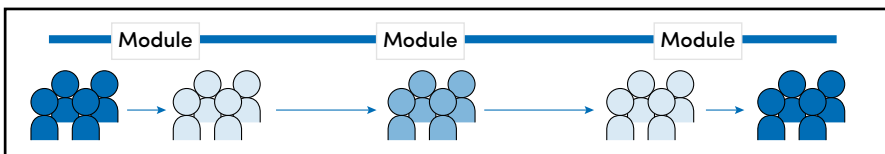
ontmoedigen om met uitdagingen om te gaan. Door het uitwisselen van ervaringen merken cursisten echter dat medecursisten veelal met dezelfde moeilijkheden kampen. Ook al zijn de hindernissen dan nog niet overwonnen, het besef dat ook medecursisten hun weg zoeken in de opleiding doorbreekt sociale isolatie en bevordert het doorzetten.

- *Competentieontwikkeling door bij te leren uit de aanpak van anderen:* Naast een gevoel van verbondenheid kunnen cursisten elkaar helpen met praktische oplossingen. Samen zien cursisten vaak meer mogelijkheden dan wat ze in hun eentje kunnen bedenken. Door advies en kennis uit te wisselen, kunnen cursisten de ervaren problemen concreet benaderen.

Gesloten cohorten

Deze processen manifesteren zich niet in elke opleiding. Vooral opleidingsstructuren met *gesloten cohorten* worden gekenmerkt door een zogenaamd ‘retentie-effect’. In gesloten cohorten starten cursisten gelijktijdig aan de opleiding, stromen samen door naar de daaropvolgende modules en studeren samen af als een overwegend onveranderlijke klasgroep (Figuur 3). Veelal gaat het om opleidingen met een groot aandeel aan contactonderwijs. Dergelijke cursisten komen door hun gelijklopend traject op geregelde basis in contact met dezelfde medecursisten (tijdens lesmomenten, pauzes op de campus, groepsopdrachten enz.). Vanwege deze systematische interactie hebben cursisten in gesloten cohorten meer kans om verbondenheid te ervaren met en bij te leren uit de aanpak van andere cursisten. Cursisten die deel uitmaken van een dergelijke stabiele groep maken daardoor een aanzienlijke kans om succesvol af te studeren, ook (en vooral) op momenten dat ze met uitdagingen worden geconfronteerd.

Figuur 3: Een gesloten cohorte: cursisten doorlopen samen de opleiding als een overwegend stabiele groep



Open cohorten

Datzelfde retentiemechanisme treedt in mindere mate op in *open cohorten*. Hier geldt geen volgtijdelijkheid voor (het merendeel van) de modules. Daardoor kan de selectie van modules en de volgorde waarin deze worden gevolgd sterk ver-

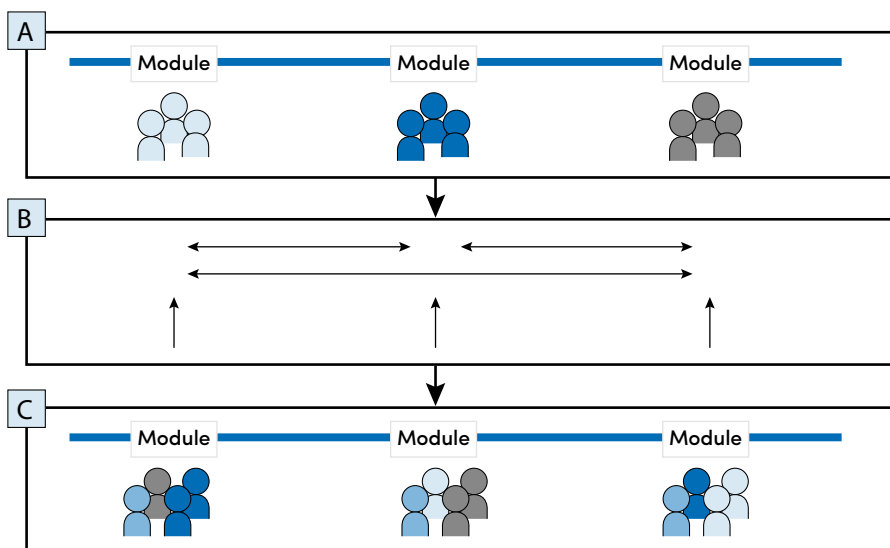
schillen per cursist. Door tussentijdse instapmomenten stromen in de loop van de opleiding bovendien geregeld nieuwe cursisten in. Omdat de groepssamenstelling fluctueert in vrijwel elke module (Figuur 4) verliezen cursisten telkens de band met medecursisten. Volgen cursisten de modulaire opleiding ook via afstandsonderwijs, dan is er een bijkomende keuzevrijheid in studietijd en -plaats. Daardoor ontmoeten cursisten elkaar minder vaak persoonlijk en zijn ze soms actief op het leerplatform op momenten dat hun medecursisten dat niet zijn. De flexibiliteit van een modulaire afstandstraject, wat het volwassen doelpubliek eigenlijk aanspreekt, is tegelijk vaak de oorzaak van sociale isolatie en bijgevolg van uitval. Dit is beslist een probleem, zeker in de context van een nieuw financieringsmodel waarbij de uitstroom van cursisten nog sterker zal doorwegen.

Figuur 4: Illustratie van open cohorten in modulaire afstandstrajecten:

a) momentopname van cursisten ingeschreven in drie modules op een bepaald moment in de opleiding,

b) aan het einde van deze modules stromen de cursisten, volgens een individueel traject, door naar andere modules. Tegelijkertijd is er een nieuwe instroom van cursisten in deze modules,

c) cursisten komen terecht in een geheel of gedeeltelijk nieuwe cursistengroep.



Een klasgroep-overschrijdende community voor volwassen cursisten in modulair afstandsonderwijs

De introductie van deze klasgroep-overschrijdende community vindt plaats in een context van volwassenenonderwijs, afstandsleren en modulair onderwijs. Elk van deze contexten heeft specifieke kenmerken en bijgevolg specifieke aandachtspunten bij het bevorderen van interactie (Tabel 9).

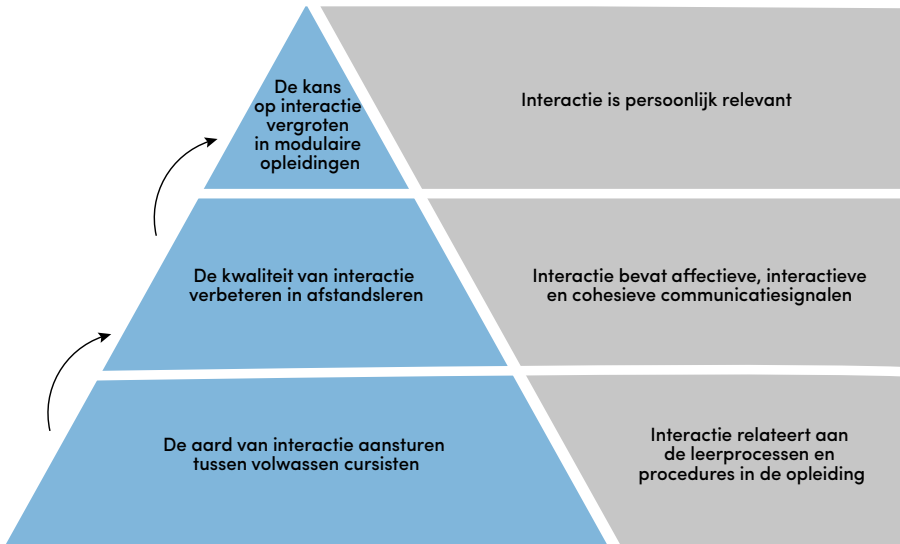
Tabel 9: De context van volwassen cursisten, afstandsleren en modulair onderwijs: gevolgen voor interactie

| Context | Volwassenenonderwijs | Afstandsleren | Modulair onderwijs |
|--------------------------|---|--|---|
| Kenmerken | Volwassen cursisten bevinden zich doorgaans in een levensfase waarin de tijd voor de opleiding concurreert met de tijd voor werk en gezin. | Afstandsleren is een gemedieerde onderwijservaring, waarbij cursisten niet gelijktijdig online hoeven te zijn en veelal via tekst interageren. Daarbij gaat er tijd heen over de respons en ontbreken non-verbale communicatiesignalen zoals lichaamstaal en intonatie. | Modulaire opleidingen bieden cursisten een grote keuzevrijheid in het samenstellen van trajecten op maat. Geïndividualiseerde trajecten bestaan uit een selectie, volgorde en tempo van modules die zijn afgestemd op de persoonlijke situatie van de cursist. |
| Gevolgen voor interactie | Het ontbreekt volwassen cursisten vaak aan de tijd en de nood om tijdens de opleiding deel te nemen aan interactie met een louter sociaal doel (zoals uitgaan met medecursisten, samen sporten enz.). Zij beschouwen dit veelal als een ongewenste afleiding van de leeractiviteiten. Zet daarom vooral in op interactie die cursisten ondersteunt bij het bereiken van hun leerdoelen. | In een asynchrone en tekst-gebaseerde omgeving bestaat het risico dat cursisten hun interactiepartners waarnemen als ‘computers zonder menselijke eigenschappen’. Daarbij ervaren cursisten niet het noodzakelijke vertrouwen om (kwaliteitsvolle) informatie te delen. Modelleer daarom drie communicatiesignalen (affectieve, interactieve en cohesieve) die cursisten aanmoedigen zich online te profileren en anderen te waar te nemen als ‘echte personen’. | Interactie in een flexibele onderwijssetting mag niet ten koste gaan van deze keuzevrijheid. Ondersteun cursisten daarom zodat zij in de loop van hun opleidingstraject makkelijk de voor hen relevante discussietopics en interactiepartners kunnen terugvinden. |

Deze aanbevelingen ter bevordering van interactie zijn complementair aan elkaar (zie Figuur 5). Interactie in functie van leerdoelen omvat de wenselijke (sociaal-academische) aard van de interactie tussen volwassen cursisten. Door deze basis-

voorwaarde voor interactie aan te vullen met de modellering van affectieve, interactieve en cohesieve communicatiesignalen kan bijgedragen worden aan de kwaliteit van de online interactie. Tot slot kan de kans op interactie vergroten vergroot worden door cursisten tijdens hun modulaire trajecten te helpen bij het uitwisselen van persoonlijk relevante ervaringen.

Figuur 5: Aanbevelingen voor interactie in de context van volwassen cursisten, afstandsleren en modulaair onderwijs



Dit hoofdstuk bevat zowel een omkadering als praktijkvoorbeelden uit de opleidingen Aanvullende Algemene Vorming (AAV), Zorgkundige (ZK) en Nederlands Tweede Taal (NT2) om ontwerprichtlijnen voor interactie toe te passen bij de vormgeving van een klasgroep-overschrijdende community.

Volwassen cursisten: interactie in functie van leerprocessen en procedures in de opleiding

Een online discussieruimte selecteren

De voorbereiding van een klasgroep-overschrijdende community start met de selectie van een online ruimte waar cursisten elkaars klankbord kunnen zijn. Volwassen cursisten met een drukbezet persoonlijk en professioneel leven verkiezen

interactie met een plaats- en tijdsafhankelijk karakter, zodat zij berichten kunnen lezen, posten en beantwoorden op zelfgekozen momenten. Maak daarom bij voorkeur gebruik van een asynchroon discussieforum. Dit forum kan worden opengesteld binnen de elektronische leeromgeving (ELO) van de onderwijsinstelling of aangeboden worden via een externe sociale netwerksite (SNS).

Ongeacht de keuze voor een intern of extern platform, moet men nagaan of deze omgeving beantwoordt aan de volgende kenmerken van een klasgroep-overschrijdende discussieruimte (Tabel 10):

- de community is toegankelijk voor alle cursisten uit de opleiding, ongeacht de modules waarvoor zij zijn geregistreerd;
- de omgeving is beveiligd en afgeschermd voor externen (andere opleidingen, andere gebruikers van het wereldwijde web);
- de navigatie naar de community is eenvoudig voor de cursisten en bevat weinig tussenstappen;
- de omgeving is afgestemd op conversaties die verband houden met de opleiding en ontmoedigt privéconversaties die van het onderwijs afleiden. Het platform heeft evenwel herkenbare functies die cursisten ook in privé-netwerken terugvinden, zodat het herkenbaar en gebruiksvriendelijk is.

Tabel 10: Kenmerken van een klasgroep-overschrijdende discussieruimte in de ELO en SNS

| | ≠ module- registratie | beveiligd | eenvoudige navigatie | schoolconversaties |
|------------|--|--|--|--|
| ELO | De fora in de ELO zijn gewoonlijk begrensd binnen modules en gebonden aan moduleregistratie van de cursist. Het is wel mogelijk om een algemene 'cursus' aan te maken en daarin alle cursisten uit de opleiding toe te voegen. | Een inherent kenmerk van de ELO is dat lidmaatschap van (fora in) de leeromgeving afgeschermd is met accountgegevens van de onderwijsinstelling. | Omdat het forum zich bevindt in de ELO, hoeven cursisten niet door te klikken naar een externe site. Soms dienen cursisten hun modules wel eerst te rangschikken om makkelijk te kunnen navigeren naar het forum dat werd aangeemaakt in de algemene cursus. | Een inherent kenmerk van de ELO is dat schoolgerelateerde inhoud is afgeschermd van de privénetwerken van cursisten. |

| | | | | |
|-----|---|--|--|--|
| SNS | Een inherent kenmerk van externe SNS is dat lidmaatschap niet gebonden is aan de administratieve inschrijving van een cursist in een bepaalde module. | Bij het inschakelen van de optie 'privé-community' kunnen enkel uitgenodigde leden forumberichten lezen en posten. Onderwijsversies ('for education') zijn gekoppeld aan het schooldomein en bevatten een domeinbeperking zodat enkel leden van de onderwijsinstelling bij de community kunnen aansluiten. | Door een technische koppeling te maken vanuit het leerplatform naar het externe netwerk kunnen cursisten met hun school-account inloggen in de SNS. De werkwijze voor deze synchronisatie is beschreven in de technische handleiding van de ELO en kan worden gerealiseerd door het ICT-coördinatieteam. | Schoolconversaties afschermen is eenvoudiger in netwerksites met een expliciet onderwijsdoel ('for education') en moeilijker bij platforms die zich profileren als sociale netwerksites (bijv. Facebook). Bij deze laatste verschijnen privé- en schoolconversaties in één nieuwsstroom. |
|-----|---|--|--|--|

In de praktijkcases werd een klasgroep-overschrijdende community geïntroduceerd binnen de setting van een ELO (Chamilo) en een SNS (Google+ Communities). Beide platformen voldoen aan de bovenstaande voorwaarden. Bij de keuze voor Google+ (Google Plus) werd bijkomend rekening gehouden met het voordeel van technische integratie. G+ vond aansluiting bij het softwarepakket waarvan de opleidingen al gebruikmaakten. Zo waren cursisten en het onderwijsteam al vertrouwd met het mailsysteem (Gmail), de chat (Google hangouts) en de videodienst (YouTube) van Google.

Discussietopics bepalen

Naast de keuze voor een online discussieruimte vraagt de voorbereiding van een klasgroep-overschrijdende community ook een selectie van discussietopics. De voornaamste richtlijn bij deze selectie is dat cursisten dezelfde module(s) niet noodzakelijk gelijktijdig hoeven te volgen om met elkaar te kunnen interageren. Discussietopics zijn daarom niet modulegebonden (cursusinhoudelijk) maar module-overkoepelend (opleidingsbreed) en vertrekken vanuit de leerprocessen en de procedures in de opleiding die elke cursist aanbelangen.

SELECTEER DISCUSSIETOPICS:

- ... waarover cursisten *onderling* ervaringen en informatie kunnen uitwisselen;
- ... waarover *jij* als moderator officiële informatie kan verstrekken;
- ... die *relevant* zijn voor de cursisten. Het uitwisselen van vragen en tips rond een bepaalde topic zal de cursisten bruikbare inzichten of tools aanreiken die zij kunnen toepassen tijdens hun opleidingstraject (bijv. om hun studie of de studieprocedures efficiënter aan te pakken);
- ... die een *workload wegnemen* bij het onderwijsteam. Lesgevers worden over dit topic geregeld aangesproken door cursisten terwijl zij deze discussie veeleer op het niveau van de opleiding situeren. Programmacoördinatoren, trajectbegeleiders of secretariaatsmedewerkers ontvangen en beantwoorden over dit onderwerp vaak dezelfde individuele vragen van cursisten of dienen geregeld misvattingen te ontkrachten. Door deze thema's onder te brengen in forumdiscussies kan je vragen en antwoorden centraliseren en erop toezien dat de juiste informatie circuleert.

Elk geselecteerd onderwerp kan je vervolgens vertalen naar een afzonderlijke discussieruimte (thematische categorie) in de community. Het onderstaande overzicht toont voorbeelden van discussietopics die werden geselecteerd in de praktijkcases en de reflectie die daarbij werd gemaakt, rekening houdend met de bovenstaande aandachtspunten.

Voorbeelden van discussietopics

Studietips en omgaan met deadlines

Alle cursisten hebben een druk programma en deadlines zijn regels. Het omgaan met deze deadlines is dan ook een van de grootste hindernissen in de afstandstrajecten, vooral op momenten dat verschillende deadlines samenkomen in combinatie met de zorg voor het gezin of een drukke periode op het werk. Lesgevers krijgen geregeld vragen van cursisten over het uitstellen van indiendata en investeren veel tijd in het maken van afspraken over deadlines. Een discussieruimte rond goed plannen en omgaan met deadlines kan dan ook een *workload* wegnemen bij de lesgevers.

Enerzijds verwelkomt de forumdiscussie een ervaringsuitwisseling rond efficiënt plannen (zoals het inschatten van de benodigde studietijd, het gebruik van planningstools en de organisatie van werk en gezin in combinatie met de opleiding). Dat laat cursisten toe om van elkaar te leren en af te wegen wat ze zelf kun-

nen doen om deadlines te halen. Anderzijds leven er ook veel praktische vragen die op het forum worden verwelkomd en waarbij de basisregels gelden voor alle modules (zoals ‘wat moet ik doen als ik er niet in slaag om de deadline te halen?’).

Mee met de technologie

Cursisten hebben vaak drempelvrees om te werken met nieuwe software en spreken hun lesgevers geregeld aan met technische vragen. Vaak zorgen technische problemen ervoor dat cursisten niet kunnen voortwerken aan een taak en daardoor de deadline missen. Dit kan worden voorkomen wanneer cursisten terecht kunnen in een discussieruimte waar ze hun vragen kunnen lanceren en medecursisten hen kunnen helpen. Vaak stoten individuele cursisten op dezelfde technische problemen en het forum kan hen helpen collectief een oplossing te vinden.

Veelal stellen cursisten technische problemen vast binnen een bepaalde module, tijdens het werken aan een taak of bij het bekijken van de leerstof. Bovendien is het belangrijk dat de lesgever op de hoogte blijft van de technische gebreken in de eigen cursus. Soms betreft het namelijk instellingen die de lesgever moet aanpassen (zoals een niet-functionerende hyperlink). Mits goede inhoudelijke afspraken met het team kunnen lesgevers cursisten doorverwijzen naar de community wanneer hun vragen niet beperkt zijn tot technische functies in de module. Dergelijke vragen kunnen gaan over de installatie van software (bijv. Skype, Flash Player), de installatie van updates (bijv. Java), niet functionerende software (bijv. pop-ups die worden geblokkeerd, PDF-documenten die niet openen), niet functionerende hardware (bijv. microfoons of webcams), moeilijkheden met de aanmaak van log-ins (bijv. in Gmail), vragen of problemen bij het gebruik van universele functies in de elektronische leeromgeving (bijv. ‘indienen’, ‘downloaden’, ‘openen’ van ‘studentenpublicaties’, ‘documenten’ enz.).

Doelen en voordelen overbrengen

Opdat cursisten gebruik zouden maken van de gelegenheid tot ervaringsuitwisseling dienen zij eerst het belang van de klasgroep-overschrijdende community in te zien. Informeer cursisten daarom over het opzet (de doelen en de voordelen) van de community: waarom loont het voor cursisten om deel te nemen aan de discussies op het forum?

Doelen en voordelen van (klasgroep-overschrijdende) interactie zijn af te leiden uit de resultaten van bestaand onderzoek naar het effect van interactie op succesvol afstuderen. Het betreft onder meer de ervaring van een verbondenheidsgevoel, de ontwikkeling van competenties en de kennismaking met heterogene perspectieven. Deze theoretische ankerpunten zijn echter weinig concreet voor cursisten en werden in overleg met de moderatoren vertaald naar bevattelijke doelen en voordelen, beschreven vanuit het (ik-)perspectief van de cursist.

De interface van de community bestaat uit verschillende bouwstenen die zich lenen tot het overbrengen van die doelen en voordelen. In G+ communities zijn dat de community-naam, de community-tagline of korte beschrijving van de community, de (uitgebreide) community-beschrijving en de community-afbeelding. Interne leeromgevingen hebben gelijkaardige bouwstenen voor het weergeven van de doelen en voordelen. Zo leent de foruminterface van Chamilo zich tot het invoeren van een naam, een beschrijving en een afbeelding. In de welkomstekst van de algemene cursus kan bovendien aanvullend naar de community (het ‘forum’) worden verwezen met een uitlichting van de voornaamste doelen en voordelen. Een *tagline* (slogan) is echter geen standaard onderdeel van de forumstructuur in de ELO.

Voorbeeld ‘Samen Nederlands leren’

Het onderstaande voorbeeld toont hoe de doelen en voordelen van de klasgroep-overschrijdende community ‘Samen Nederlands leren’ werden weergegeven in de uitgebreide beschrijving van de G+ community voor Threshold-cursisten (NT2-opleiding, CVO Het Perspectief).

Welkom in de community ‘*Samen Nederlands leren!*’ Dit is een community waar je vragen kan stellen en tips kan geven aan andere cursisten die ook Nederlands studeren.

Wat zijn de voordelen voor jou?

- ‘ik ontmoet virtueel verschillende mensen uit verschillende niveaus’;
- ‘ik kan mijn ervaringen vergelijken met de ervaringen van andere cursisten die ook Nederlands leren’;
- ‘ik kan praten met andere cursisten over verschillende thema’s die niet in de cursus aan bod komen zoals technische problemen, moeilijke woorden en educatief verlot’;
- ‘ik blijf gemotiveerd want ik kan vragen stellen waarop ik zelf het antwoord niet weet’
- ‘ik leer uit de tips van andere cursisten en van de moderator’;
- ‘ik kan zelf tips geven’;
- ‘ik deel mijn posts alleen met de andere cursisten en de moderator, niet de hele wereld kan zien wat ik post’;
- ‘ik kan in het forum juiste informatie terugvinden want de moderator zorgt ervoor dat de informatie correct is’;
- ‘ik kan 24 uur op 24 en 7 dagen op 7 terecht in de community om berichten te posten en te lezen’;
- ‘ik kan vanuit e-perspectief gemakkelijk (in 1 klik) naar de community gaan’.

Het forum introduceren

De introductie van de klasgroep-overschrijdende community vraagt een strategie om de community bij cursisten onder de aandacht te brengen. Bepaal een boodschap (wat?), een timing (wanneer?) en een format (hoe?) voor de lancering.

Wat?

- Wat is het opzet van de community (doelen en voordelen)?
- Welke discussietopics komen aan bod?
- Welke basissoftwarefuncties dienen cursisten onder de knie te hebben om te kunnen interageren in de community?
In de praktijkcases werden bij de opstart van het forum drie instructievideo's (screencasts) ter beschikking gesteld van de cursisten: 'lid worden van de community', 'naar de community gaan' (navigatie vanuit de ELO naar de interne of externe community) en 'interactie in het forum' (een nieuw bericht posten, een bericht bewerken, reageren op berichten).
- Kader de community als een ondersteunende tool tijdens het opleidingstraject. Het forum is geen extra belasting voor cursisten maar een laagdrempelige omgeving waar zij terecht kunnen met vragen en twijfels rond datgene wat op hen afkomt tijdens de opleiding en dat ze niet in de modules kwijt kunnen.

Wanneer?

- Leg een moment vast waarop het forum een eerste keer wordt geïntroduceerd.
- Zorg daarnaast voor een continue introductie van het forum voor elke nieuwe instroom van cursisten (bijv. via de infobrochure, infoblad tijdens intakegesprekken enz.).

Hoe?

- Wanneer je het forum samen met de cursisten kan verkennen, zal hun betrokkenheid groter zijn dan wanneer cursisten zelf het initiatief moeten nemen om het forum te ontdekken. Introduceer het forum daarom bij voorkeur tijdens een contactmoment, eerder dan via een (losstaande) aankondiging in het leerplatform.
- De oriëntatiesessie of kick-off bij de start van een nieuw semester leent zich bijvoorbeeld tot het bereiken van een groot aantal cursisten en het kaderen van de community in de vertrekpunten (de mindset) van de opleiding.

Het forum modereren

Opdat de community de beoogde doelen en voordelen zou bereiken, is het wenselijk dat cursisten actief deelnemen aan de discussie. Cursisten participeren door tijdsgebrek echter zelden spontaan aan online discussies. Daarom is het van belang het forum te modereren. Moderatie is veelal een zoektocht naar 'de juiste balans'. Bij te veel input van de moderator zullen cursisten minder de nood erva-

ren om onderling ervaringen te delen. Tegelijkertijd verwachten cursisten dat er een moderator op de voorgrond treedt die de discussie faciliteert en hun berichten beantwoordt. Moderatie dient daarom vooral ter aanmoediging en bijsturing van de discussieactiviteit bij cursisten. De moderator kan hiervoor een aantal technieken toepassen, zowel voorafgaand aan als tijdens de forumdiscussie.

Moderatietechnieken bij de opstart van het forum

Voorzie al enige activiteit op het forum

Vermijd dat cursisten bij hun eerste bezoek aan de community in een verlaten forum terecht komen. Lanceer proactief vragen om ze op te warmen of geef nuttige informatie waarmee cursisten aan de slag kunnen. Deze bedrijvigheid zal cursisten aanmoedigen om zelf berichten te posten.

Geef cursisten inzicht in jouw rol als moderator

Cursisten voelen zich meer aangesproken om deel te nemen aan de community als ze weten hoe de discussie wordt aangestuurd. Verduidelijk je rol als moderator door de volgende vragen te beantwoorden: Vanuit welke achtergrond (lesgever, programmacoördinator, trajectbegeleider, secretariaatsmedewerker) zal je het forum modereren? Hoe actief zal je betrokken zijn (geef bijv. aan of je leest wat cursisten posten, of je zelf vragen lanceert en of je zelf vragen beantwoordt)? Hoe ben je (visueel) herkenbaar op het forum? In G+ Communities wordt elke bijdrage van de moderator aangeduid met een gelijknamige vermelding.

Maak je verwachtingen duidelijk wat betreft de forumparticipatie van cursisten

Participatierichtlijnen voor online interactie zijn veelal vierledig:

- *Actieve participatie.* Deel mee dat deelname aan de discussie vrijblijvend is, maar benadruk het belang van actieve participatie. De community kan pas uitgroeien tot een bron van informatie en ervaringen als cursisten het forum geregeld (bijv. minstens één keer per week) bezoeken om hun vragen en tips te delen en belangrijke informatie te raadplegen.
- *Inhoud en lengte van de bijdragen.* Geef cursisten een duidelijk beeld van hoe hun bijdragen er kunnen uitzien. Benadruk vooreerst dat de community een ruimte is voor het uitwisselen van vragen en informatie rond leerprocessen en procedures die alle cursisten uit de opleiding aanbelangen. Voor vragen of informatie over cursusinhoud (taakinhoud of leerstof) kunnen cursisten terecht op de fora of bij de lesgever van de betreffende modules. Geef ook aan dat ervaringen worden gedeeld op een respectvolle

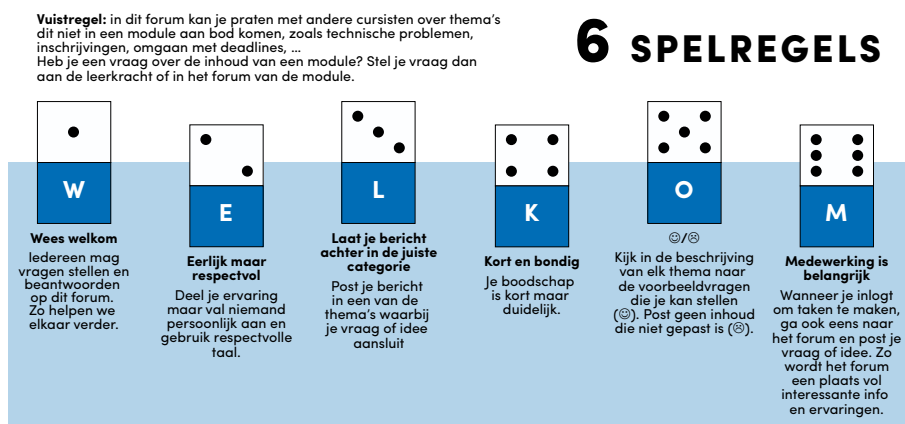
manier, zonder beledigend taalgebruik of persoonlijke aanvallen. Spreek tot slot de voorkeur uit voor bondige posts die voldoende informatie verschaffen en de anderen voorthelpen.

- *Organisatie van de bijdragen.* Vraag cursisten om hun bijdragen in de passende discussieruimte te posten met het oog op overzichtelijkheid. Verduidelijk daarbij welke bijdragen in welk thema worden verwacht.
- *Correct taalgebruik.* Daar waar eerder onderzoek (gericht op het cursusniveau) vaak aandacht vraagt voor correcte spellings- en grammaticaregels in online interactie, werd in overleg met de moderatoren uit de praktijkcases besloten deze richtlijn niet te hanteren in een klasgroep-overschrijdende community. Enerzijds volgt deze afweging uit de huidige onderwijspraktijk, waar cursisten (naast de taalvakken) niet beoordeeld worden op spelling en grammatica, anderzijds kadert dit binnen het streven naar een laagdrempelig forum. Door corrigerend op te treden bij taalfouten zou de moed om te posten te sterk afnemen.

Ga na of ook het (interne of externe) platform waarin de community is ondergebracht participatierichtlijnen vooropstelt. Overweeg of en hoe je deze zal integreren in de participatierichtlijnen. Zo heeft Google+ een eigen beleid ten aanzien van gebruikersinhoud en –gedrag. In de praktijkcases werd met een hyperlink verwezen naar de helppagina van G+ ('als je aansluit bij deze community, aanvaard je ook de richtlijnen van Google+'. Je kan deze richtlijnen raadplegen via <https://www.google.com/intl/nl/+/policy/content.html>).

Om de participatierichtlijnen voor online interactie te communiceren als een uitnodigende houvast en niet als een bestraffend kader, kan je de richtlijnen opvatten als 'spelregels' en verwerken in een visuele leidraad (infographic) zoals in Figuur 6.

Figuur 6: Voorbeeld van de 'spelregels'-infographic in de Chamilo-community 'Wegwijs in afstandsonderwijs' (AAV, CVO Gent)



Moderatietechnieken tijdens de forumdiscussie

Ook tijdens de interactie op het forum kan je als moderator de participatie van cursisten aansturen. Doorgaans zijn deze tussenkomsten frequenter bij de opstart van de forumdiscussie en worden de interventies afgebouwd naarmate cursisten vaker op eigen initiatief participeren.

Lanceer (voornamelijk) open vragen

Open vragen nodigen cursisten uit om een variëteit aan informatie en standpunten te delen en verschillen van gesloten vragen die peilen naar juist-of-fout antwoorden. Zo zal een vraag als ‘tot hoe laat is het secretariaat open op donderdag?’ één antwoord opleveren, maar geen uitwisseling van informatie of ervaringen teweegbrengen. Bij open vragen, zoals ‘welke websites gebruiken jullie voor het oefenen van *[vaardigheid in de opleiding]*’, kunnen cursisten verschillende websites delen en al even uiteenlopende ervaringen met die sites delen.

Geef (officiële) antwoorden.

De moderator heeft als taak officiële antwoorden te geven op vragen van cursisten. Dat betekent dat het forum voor cursisten niet enkel een ruimte is waar ze ervaringen kunnen uitwisselen met medecursisten, maar ook waar ze belangrijke officiële informatie en antwoorden kunnen terugvinden.

Verduidelijk de link met de opleiding

Expliciteer hoe vragen of informatie in het forum (gelanceerd door medecursisten of de moderator) verband houden met de opleiding en hoe cursisten de info kunnen toepassen tijdens hun opleidingstraject. Deze tussenkomst maakt de relevantie van de forumdiscussie tastbaarder voor cursisten.

Herhaal geen informatie vanop het forum

Herhaal geen informatie vanop het forum in een-op-een-communicatie met cursisten (bijv. via e-mail, in een persoonlijk of een telefonisch gesprek). Raad cursisten veeleer aan hun vraag, met relevantie voor een breder cursistenpubliek, op het forum te posten. Deel mee dat zij ook op het forum een antwoord zullen krijgen of het antwoord op deze eerder gestelde vraag al op het forum kunnen terugvinden.

Deel tussentijds interessante berichten vanuit in- en externe nieuwsbronnen

Abonneer je op interne en externe berichtgeving (bijv. de website van het CVO, VOCVO, Klasse of generieke online nieuwswebsites zoals De Standaard). Zo kan je de discussie op gang brengen vanuit actueel onderwijsnieuws dat aansluit bij de topics op het forum (bijv. studietips tijdens de examenperiode, wijzigingen in de regeling van educatief verlof enz.).

Nodig cursisten uit om bij te dragen aan het forum wanneer zij niet of weinig participeren

Bij beperkte reacties op het forum kun je samenvatten wat er al werd gepost, gelijkenissen en verschillen benadrukken en participatie aanmoedigen met vragen als ‘hoe denken de anderen hierover?’, ‘is iedereen het hiermee eens?’ of ‘welke alternatieven stellen jullie voor?’. Blijft participatie uit, informeer dan buiten het forum naar de oorzaak (bijv. via e-mail of tijdens een contactmoment). Zo kun je nagaan of cursisten weten hoe ze toegang hebben tot het forum en of ze weten wat van hen wordt verwacht. Probeer vervolgens in te spelen op eventuele bekommernissen: breng het bestaan en het belang van het forum opnieuw onder de aandacht, duid het inlogproces, herhaal de verwachtingen wat betreft participatie en verwijst daarbij naar het overzicht met participatierichtlijnen (‘spelregels’).

Afstandsleren: affectieve, interactieve en cohesieve communicatiesignalen in online interactie

Een duidelijk beeld kunnen vormen van online interactiepartners is een belangrijke voorwaarde om cursisten te motiveren voor een (kwaliteitsvolle) ervaringsuitwisseling. Tijdens de online interactie kunnen cursisten geleidelijk met elkaar kennismaken via de inhoud en stijl van hun forumberichten. De meeste cursisten zijn echter niet vertrouwd met (school-gerelateerde) interactie in een asynchroon en tekst-gebaseerd online forum. Daarom hebben cursisten baat bij een leidraad die illustreert hoe zij kwaliteitsvol kunnen interageren in een onderwijsomgeving waar interactiepartners niet nabij zijn. Deze leidraad dient cursisten wegwijs te maken in het overbrengen van drie communicatiesignalen die de dynamiek van face-to-face interacties benaderen:

- affectieve signalen (uitdrukking van persoonlijkheid)
- interactieve signalen (uitdrukking van bereidheid tot interactie)
- cohesieve signalen (uitdrukking van verbondenheid met anderen)

Tabel 11 geeft een overzicht van wat deze drie communicatiesignalen inhouden. Met fragmenten uit online conversaties tussen cursisten en het gebruik van softwarefuncties in G+ wordt geïllustreerd hoe deze signalen worden overgebracht naar de asynchrone, tekst-gebaseerde interactie.

Tabel 11: Affectieve, interactieve en cohesieve communicatiesignalen overbrengen met het oog op kwaliteitsvolle asynchrone en tekst-gebaseerde online interactie

| Communicatie-signaal (uitdrukking van ...) | Indicator (bijv. ‘emotionele expressie’), definitie (bijv. ‘gemoedstoestand overbrengen’) en voorbeelden uit conversaties (‘hoe?’) |
|--|--|
| Persoonlijkheid | <p>Emotionele expressie: emoties, gemoedstoestand overbrengen. Hoe? Gebruikmaken van emotioneel geladen woorden (‘ik vind het fijn/fantastisch/lastig/vervelend’), leestekens (!) en emoticons (:-), :-(')</p> <p>Humor: grapjes maken, plagen of ironie gebruiken om het ijs te breken, toenadering te zoeken, een gesprek minder zwaar te maken. Hoe? Grappige uitspraken (‘goed dat het je nog gelukt is om je online taak te uploaden, je kon moeilijk zeggen ‘sorry, de inkt in mijn printer was op ;-)’; gebruikmaken van emoticons (;-), :-D’)</p> <p>Zelfonthulling: details en voorbeelden onthullen uit het (buitenschoolse) persoonlijke leven. Hoe? Uitspraken als ‘Waar ik werk, doen we het zo ...’, ‘Ik ben echt een ochtendmens en studeer in de vroege uurtjes’</p> |
| Bereidheid tot interactie | <p>Voortzetten van een discussie: verder bouwen op eerder verschenen berichten. Hoe? Eerst eerder verschenen berichten lezen alvorens een nieuw bericht te posten; gebruikmaken van de functie ‘Beantwoorden’; tijdig (op korte termijn) reageren.</p> <p>Verwijzen naar berichten van anderen: refereren aan de inhoud in berichten van anderen. Hoe? Gebruikmaken van het ‘+’ teken, gevolgd door de naam van een persoon om deze persoon te vermelden (‘+ Sander’) (bij de functie ‘Beantwoorden’ wordt het ‘+’ teken en de naam automatisch ingevoegd); de uitspraken van anderen (kort) herhalen (‘Zoals Sander zei: ...’).</p> <p>Vragen stellen: vragen richten aan de andere deelnemers in het forum (medecursisten, moderators). Hoe? Uitspraken als ‘Wie heeft hier ervaring mee?’, ‘Weet iemand wie hiervoor de contactpersoon is?’</p> <p>Waardering uitdrukken: een compliment geven, waardering uitdrukken voor (de berichten van) anderen. Hoe? Gebruikmaken van de functie ‘+1 reactie’; uitspraken als ‘Bedankt voor de nuttige tips!’; ‘Goed gedaan, doe zo verder!’</p> <p>(Niet) akkoord gaan met anderen: gelijkenissen en verschillen in opvattingen respectvol aangeven en verduidelijken. Hoe? Uitspraken als ‘Ik ben het (niet) met je eens omdat ...’</p> |
| Groepscohesie | <p>Elkaar begroeten: starten en afsluiten van een gesprek. Hoe? Uitspraken als ‘hallo’, ‘hey’, ‘alvast bedankt!’, ‘groetjes’, ‘succes!’, ...</p> <p>Verwijzen naar de groep: naar de groep verwijzen als ‘wij’, ‘ons’, ‘groep’. Hoe? Uitspraken als ‘we kunnen daarvoor terecht bij ...’, ‘de studietijd voor onze modules wordt geschat op ...’</p> <p>Aanspreking: anderen bij hun naam aanspreken. Hoe? Gebruikmaken van de ‘+’ functie voor het vermelden van personen (‘+Sander’); uitspraken als ‘wat denk je, Kelly?’, ‘ik vind dat Pleun een goed punt heeft’</p> |

Moderatoren kunnen deze communicatiesignalen op twee manieren modelleren voor cursisten: via de eigen foruminteractie (voorbeeldgedrag) en via expliciete richtlijnen (een 'netiquette').

Voorbeeldgedrag houdt in dat de moderator de communicatiesignalen toepast bij het posten en beantwoorden van berichten op het forum. Hoewel de bovenstaande tabel beschrijft hoe *cursisten* de drie communicatiesignalen kunnen overbrengen in online interactie, werd in de praktijkcases vastgesteld dat de interactie van de moderatoren sterk gelijklopend is. Er zijn evenwel ook nuanceverschillen. Zo zal het verwijzen naar de groep als 'we, onze' bijvoorbeeld afgewogen moeten worden aan de context. Als moderatoren verwijzen naar leermomenten waarop zij samen met de cursisten aanwezig zullen zijn, kunnen zij naar zichzelf en de cursisten als groep verwijzen (bijv. 'ons volgend contactmoment vindt plaats op zaterdagvoormiddag'). Maken de moderatoren geen deel uit van de groep, dan kunnen zij beter de cursisten als één groep adresseren en het individuele 'jij' vermijden (bijv. 'jullie kunnen deze info terugvinden via de volgende link').

Naast de foruminteractie van de moderator werden de drie communicatie signalen in de praktijkcases gemodelleerd met behulp van een netiquette-video (duurtijd: 11 minuten). De aanpak van deze interventie is beschreven in de onderstaande case.

Om de communicatiesignalen onder de vorm van expliciete richtlijnen mee te geven aan de cursisten, toonden de moderatoren zich voorstander van audiovisuele communicatie. Moderatoren beschouwden het video-format als een effectief en attractief medium om de hoeveelheid tekst in het forum te beperken en de betrokkenheid bij de boodschap te vergroten.



De netiquette-video kwam tot stand in samenwerking met beginnende en afgestudeerde drama-studenten aan de LUCA School of Arts. De acteurs kropen in de rol van afstandscursisten en illustreerden hoe bepaalde (ongepaste) reacties online zouden overkomen in een

face-to-face gesprek. Dat leidt tot ongemakkelijke en humoristische situaties die de kijker op een ludieke manier attent maken op het wenselijke gedrag tijdens online interactie.

De inhoud van het script is gebaseerd op bestaand onderzoek rond het overbrengen van affectieve, interactieve en cohesieve communicatiesignalen in online interactie (samengevat in de bovenstaande tabel). Het realiteitsgehalte van de situaties werd afgestemd met de moderatoren uit de praktijkcases en ook de taal in het script is weloverwogen, zodat de verwoordingen toegankelijk zijn voor een breed cursistenpubliek (van Threshold NT2 tot Zorgkundige).

In G+ Communities kan de link naar YouTube-video's via een forumbericht worden gedeeld zodat cursisten de video vanuit de community kunnen afspelen. Met de privacy-instellingen in YouTube kan het kijkerspubliek voor de video worden afgebakend (bijv. tot de leden van de onderwijsinstelling).

Modulaire trajecten: persoonlijk relevante interactietopics en -partners

Aansluitend bij de flexibiliteit van modulair onderwijs is het aangewezen diezelfde keuzevrijheid door te trekken naar online interactie en zo de kans op de ervaringsuitwisseling tussen cursisten te vergroten. Als lesgever kan je de keuzevrijheid bevorderen door cursisten te helpen bij het makkelijk terugvinden van de voor hen relevante forumbijdragen en interactiepartners in de klasgroep-overschrijdende community.

De mogelijkheden zijn veelal bepaald door technische factoren en gebonden aan het platform. Ga daarom eerst na welke softwarefuncties in de ELO of de SNS cursisten toelaten op de hoogte te blijven van discussietopics en personen. Maak daaruit een selectie van functies die je aan cursisten voorstelt. Selecteer functies die keuzevrijheid bieden bij het aangaan van contact, eerder dan bij het verbreken ervan (bijv. licht eerder de optie 'personen volgen' toe dan 'personen blokkeren'). Bepaal vervolgens hoe je cursisten wegwijs maakt bij het gebruik van deze softwarefuncties. Voor het toelichten van technische instructies zijn *screencasts* uitstekende tools. *Screencasts* laten moderatoren toe de schermactiviteit op te nemen en te voorzien van audio-commentaar. Er zijn verschillende gratis web- en desktopservices (bijv. Screencast-O-Matic, iSpring) en betalende software (bijv. Camtasia) voor schermopnames. Het onderstaande voorbeeld uit de praktijkcases toont welke softwarefuncties uit G+ werden toegelicht in screencasts met een duur van 2 tot 6 minuten.

In Google+ zijn er verschillende manieren om op de hoogte te blijven van specifieke topics en personen. G+ gebruikers kunnen meldingen instellen voor de volgende activiteiten:

- er wordt een nieuw bericht gepost in de community;
- er wordt gereageerd op een bericht dat zij hebben gepost;
- er wordt gereageerd op een bericht waarop ook zij hebben gereageerd;
- hun naam wordt genoemd in een bericht.

Tijdens de *screencasts* werd ingegaan op zowel het instellen als het bekijken van deze meldingen (rechtstreeks in de interface van G+ en via Gmail).

Wie geen enkele post wil missen van specifieke personen kan deze personen 'volgen'. De posts van deze personen verschijnen dan in de updates op de homepage van de G+ gebruiker. Daarnaast is het mogelijk om de 'community-activiteit' van specifieke personen te bekijken. Via deze optie kan de G+ gebruiker zien welke berichten iemand al in de community heeft gedeeld, zonder dat diens activiteiten worden uitgelicht op de eigen homepagina.

Daarnaast kunnen cursisten gebruikmaken van de zoekfunctie voor het doorzoeken van de G+ community op basis van kernwoorden of persoonsnamen. De *screencasts* werden opgenomen met Screencast-O-Matic en gemoniteerd met Camtasia (voor het invoegen van titelschermen en het optimaliseren van het stemvolume van de spreker).

Uitleiding

Dit hoofdstuk biedt moderatoren (van lesgevers tot programmacoördinatoren) een houvast voor de introductie van een klasgroep-overschrijdende community bij volwassenenonderwijs, afstandslernen en modulair onderwijs. De richtlijnen voor het vormgeven van deze community hebben tot doel moderatoren aan te zetten om te focussen op:

- een platformkeuze, topicselectie, selectie van doelen en voordelen, introductiestrategie en moderatietechnieken in functie van sociaal-academische interactie tussen volwassen cursisten;
- affectieve, interactieve en cohesieve communicatiesignalen in functie van de kwaliteit van de interactie in asynchrone, tekst-gebaseerde omgevingen;
- het vindbaar maken van relevante discussietopics en interactiepartners in functie van de kans op interactie in modulaire trajecten.

Door deze richtlijnen te integreren in de onderwijspraktijk kunnen moderatoren sociale isolatie tegengaan en de onderlinge band tussen cursisten bevorderen opdat zij de opleiding succesvol voortzetten.

Literatuur bij dit hoofdstuk

- Akyol, Z., Garrison, D.R., Ozden, M.Y. (2009). Online and Blended Communities of Inquiry: Exploring the Developmental and Perceptual Differences. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(6), 65-83.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Sage.
- Barnett, B. G., & Caffarella, R. S. (1992, October). The use of cohorts: A powerful way for addressing issues of diversity in preparation programs. Paper presented at the meeting of the University Council for Education Administration, Minneapolis.
- Borup, J., West, R. E., & Graham, C. R. (2012). *Improving online social presence through asynchronous video*. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 195-203.
- Castles, J. (2004). Persistence and the adult learner: factors affecting persistence in Open University students. *Active Learning in Higher Education*, 5(2), 166-179.
- Cross, P., & Astin, H. (1981). Factors influencing Black students' persistence in college. *Black students in higher education*, 76-90.
- Deggs, D. (2011). Contextualizing the perceived barriers of adult learners in an accelerated undergraduate degree program. *The Qualitative Report*, 16(6), 1540.
- Davidson, C., & Wilson, K. (2013). Reassessing Tinto's concepts of social and academic integration in student retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 15(3), 329-346.
- Deil-Amen, R. (2011). Socio-academic integrative moments: Rethinking academic and social integration among two-year college learners in career-related programs. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 54-91. doi. 10.1080/00221546.2011.11779085
- Harris, B.A. (2006). The importance of creating a "Sense of community". *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 83-105.
- Joksimovic, S., Gasevic, D., Kovanovic, V., Adesope, O., & Hatala, M. (2014). Psychological characteristics in cognitive presence of communities of inquiry: A linguistic analysis of online discussions. *The internet and higher education*, 22, 1-10.
- Knightley, W.M. (2007). Adult learners online: students' experiences of learning online. *Australian Journal of Adult Learning*, 47(2), 264-288.
- Kreijns, K., Van Acker, F., Vermeulen, M., & Van Buuren, H. (2014). Community of Inquiry: social presence revisited. *E-Learning and Digital Media*, 11(1), 5-18. doi. 10.2304/elea.2014.11.1.5
- Lei, S., Gorelick, D., Short, K., Smallwood, L. & Wright-Porter, K. (2011). Academic cohorts: Benefits and drawbacks of being a member of a community of learners. *Education*, 131(3), 497-504.

- Lim, J., & Richardson, J. C. (2016). Exploring the effects of learners' social networking experience on social presence and perceptions of using SNSs for educational purposes. *The Internet and Higher Education*, 29, 31-39. doi. 10.1016/j.ihe-duc.2015.12.001
- Madsen, S., & Nielsen, L. (2010). Exploring persona-scenarios-using storytelling to create design ideas. In *Human work interaction design: Usability in social, cultural and organizational contexts* (pp. 57-66). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Maher, M.A. (2001). Professional living situations: Cohorts as communities of living and learning. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Seattle, WA, April 10-14, 2001).
- Mamiseishvili, K. (2012). Academic and social integration and persistence of international students at US two-year institutions. *Community College Journal of Research and Practice*, 36(1), 15-27. doi:10.1080/10668926.2012.619093.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, 3-33.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (2007). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 14(2), 50-71.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, 55(4), 1721-1731.
- Shepherd, J., & Nelson, B. M. (2012). Balancing act: A phenomenological study of female adult learners who successfully persisted in graduate studies. *The Qualitative Report*, 17(20), 1.
- Sung, E., & Mayer, R. E. (2012). Five facets of social presence in online distance education. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1738-1747. doi. 10.1016/j.chb.2012.04.014
- Tinto, V. (1998). Colleges as communities: Taking research on student persistence seriously. *The Review of Higher Education*, 21(2), 167-177.

DEEL 2

LESGEVER

3

Professionaliseren voor online en blended lesgeven: de lesgever centraal

Brent Philipsen

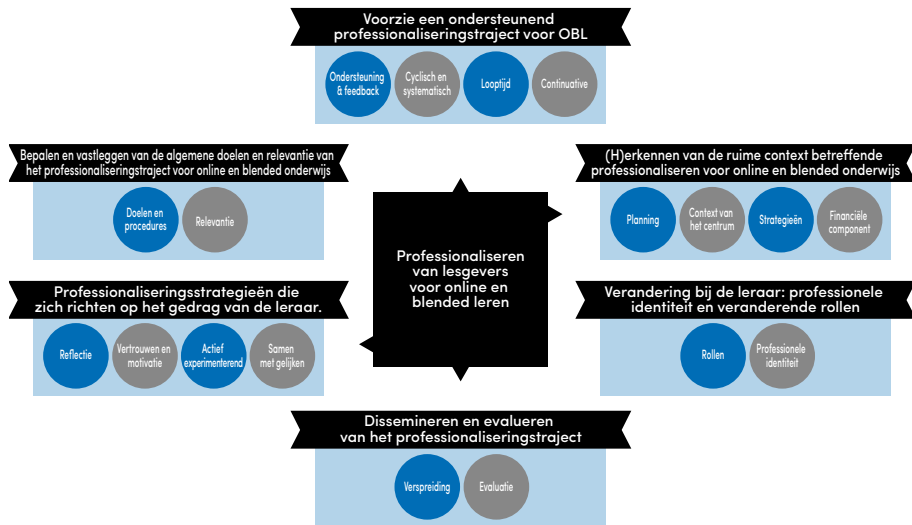
In dit hoofdstuk gaan we in op het professionaliseringsproces dat je als lesgever doormaakt wanneer je de overgang maakt van face-to-face onderwijs – ook wel contactonderwijs genoemd – naar online of blended lesgeven. Als de uitdaging zich stelt om lesmateriaal te digitaliseren is de eerste vraag die lesgevers zich stellen vaak: Hoe ga ik dit praktisch aanpakken? Hoewel het perfect te begrijpen is dat je jezelf als lesgever deze vraag als eerste stelt, ga je eigenlijk voorbij aan een minstens even belangrijke vraag: ‘Hoe zie ik mijn rol als lesgever in deze online of blended leeromgeving?’. Deze laatste vraag gaat in essentie terug op het feit of je jezelf bereid ziet om met gedrevenheid en zelfvertrouwen het engagement aan te gaan om je lessen gedeeltelijk of volledig online te geven. Dit hoofdstuk gaat over de verschillende rollen die je als lesgever kan opnemen in een online of blended leeromgeving en hoe een succesvol professionaliseringstraject opgebouwd kan worden. We beschrijven daartoe zes elementen die nodig zijn voor een succesvolle professionalisering van online en blended onderwijs. Vervolgens stellen we een aantal rollen voor die je als online lesgever kan opnemen. Tot slot formuleren we aanbevelingen voor lesgevers, trainers én schoolleiders en we bieden enkele referenties ter verdieping in deze materie.

Pijlers van succesvolle professionaliseringsstrategieën

Door de integratie van informatie- en communicatietechnologieën in volwassenonderwijs is er een sterke opmars van OBL. Waar lesgevers vroeger verondersteld werden om enkel kennis te hebben van hun vakgebied en van didactische principes, komt daar tegenwoordig nog een kennisgebied bij, namelijk dat van de technologische knowhow. Lesgevers worden in toenemende mate geconfronteerd met de vraag of nood om – een deel van – hun cursussen via online of blended onderwijs aan te bieden. Niet altijd hebben zij hiermee echter ervaring en aangezien online en blended lesgeven andere competenties vereist, is training op dit gebied noodzakelijk. Er zijn reeds verschillende nationale en internationale voorbeelden van bestaande trajecten om aan deze professionaliseringsnood te voldoen.

Op basis van onderzoek binnen het ALO!-project zijn we erin geslaagd om 6 pijlers te identificeren die essentieel zijn voor een professionaliseringstraject voor online en blended lesgeven. Deze pijlers zijn weergegeven in Figuur 7.

Figuur 7: Pijlers voor succesvolle professionalisering van lesgevers voor OBL



Voorzie een ondersteunend professionaliseringstraject voor OBL

De eerste pijler betreft het ontwikkelen van een ondersteunend professionaliseringsprogramma voor online en blended lesgeven. Essentieel hierbij is het voorzien van professionele feedback en het maken van een weloverwogen keuze over de lengte en haalbaarheid van het professionaliseringstraject. Idealiter hanteert het professionaliseringsprogramma een cyclische en systematische aanpak. Hiermee bedoelen we dat er een duidelijke planmatige aanpak dient te zijn, die de implementatie van het professionaliseringsprogramma ondersteunt. Tot slot is het interessant wanneer lesgevers achteraf nog steeds gebruik kunnen maken van de features/fora/leeromgeving/enz. van het professionaliseringsprogramma. Dit wordt beschreven met de term ‘continuative’.

(H)erkennen van de ruime context betreffende professionaliseren voor online en blended onderwijs

De tweede pijler betreft het (h)erkennen van de brede context betreffende het professionaliseren voor online en blended onderwijs. Belangrijk hierbij is zowel de correcte planning van het professionaliseringstraject als de aandacht voor het feit dat het traject in de professionele kalender van de lesgever past. Voorts speelt de institutionele context een zeer grote rol voor het al dan niet slagen van online en blended onderwijs. We denken hierbij in de eerste plaats aan de vraag of de lei-

ding van de onderwijsinstituten een visie en een (professionaliserings)plan voor online en blended onderwijs hebben. Zorgen zij ervoor dat online en blended onderwijs goed geïntegreerd is? Zijn er collega's bij wie je hieromtrent terecht kunt? of Voorts is het essentieel om te weten welk budget je hebt voor professionaliseringsinitiatieven én het ontwikkelen van digitaal leer materiaal.

Bepalen en vastleggen van de algemene doelen en relevantie van het professionaliseringstraject voor online en blended onderwijs

De derde pijler betreft het **bepalen en vastleggen van de algemene doelen en relevantie van het professionaliseringstraject voor online en blended onderwijs**. Over deze pijler kunnen we kort zijn. Doelstellingen moeten helder geformuleerd en gecommuniceerd worden. Ze moeten tevens voorzien zijn van duidelijk procedures of stappen om het gewenste einddoel te bereiken, die bovendien direct gekoppeld zijn aan de praktijk van de lesgever.

Professionaliseringsstrategieën die zich richten op het gedrag van de lesgever

Als vierde pijler introduceren we **professionaliseringsstrategieën** die zich richten op het gedrag van de lesgever: het streven naar een reflectieve houding tijdens het professionaliseringstraject, toewerken naar vertrouwen en motivatie om les te geven in online of blended onderwijs, actief werken aan een levensechte en eigen praktijkvraag, *teach-what you-preach* – wat inhoudt dat een professionaliseringstraject over online en blended onderwijs best zelf enkele online onderdelen of -activiteiten aanbiedt, en tot slot het inbouwen van peerondersteuning en -samenwerking.

Verandering bij de lesgever: professionele identiteit en veranderende rollen




De vijfde pijler is gericht op de lesgever zelf en betreft het (h)erkennen van een *teacher change* die eigen is aan de overgang naar online en blended onderwijs. *Teacher change* omvat twee aspecten. Het eerste aspect betreft het herdenken van de rollen van zowel de lesgever als de cursist. Wat doe ik als lesgever online en hoe? Wat doen mijn cursisten online? Hoe evalueer ik de (activiteiten van) cursisten? Naast het herdenken van de rollen is het belangrijk om stil te staan bij je eigen professionele identiteit en onderwijsopvattingen. Zie je jezelf wel online lesgeven? Of ligt dit ver buiten je comfort-zone? Hoe zie je goed onderwijs? En hoe zie je goed online onderwijs en zijn er verschillen met contactonderwijs?

De laatste en zesde pijler richt zich naar het verspreiden en beoordelen van het professionaliseringstraject. Het is belangrijk dat lesgevers die een professionaliseringstraject gevolgd hebben de nieuwe kennis, ervaringen, houdingen en netwerken zo ruim mogelijk delen met hun collega's en met de betrokken directies.

Online vs. contactonderwijs: mijn rol als lesgever

Wanneer we dieper ingaan op de vijfde pijler (*teacher change*), dan kunnen we ons afvragen welke rollen we kunnen opnemen bij het lesgeven in een online leeromgeving. Op basis van onderzoek binnen het ALO!-project concentreren we ons op vijf mogelijke rollen die een lesgever kan innemen in een online leeromgeving. Hierbij hebben we er doelbewust voor gekozen om de 'technologische rol' niet toe te voegen, omdat alle onderstaande rollen betrekking hebben op het lesgeven in een online of blended traject. Élke rol veronderstelt, met andere woorden, dat de lesgever aan de slag zal gaan met de technologie. De vijf rollen worden in Tabel 12 voorgesteld.

Tabel 12: Rollen van lesgevers in een OBL omgeving

| De online lesgever in zijn... | Verklaring |
|---|---|
| <p>Onderwijskundige rol</p>  | Online lesgevers die een onderwijskundige rol opnemen, richten zich voornamelijk op het online aanbieden van nieuwe leerinhouden. De inhoud wordt aangeboden op een synchrone manier, waarbij lesgever en cursist tegelijkertijd online zijn (bijvoorbeeld via Skype), of op een asynchrone manier, waarbij lesgever en cursist niet tegelijkertijd online zijn (zoals via mail of een forum). |
| <p>Sociale rol</p>  | Online lesgevers die een sociale rol opnemen zijn voornamelijk bezig met het stimuleren, opvolgen en begeleiden van groepsdiscussies tussen de cursisten op het net. Het gaat hier ook om het motiveren van cursisten om op een actieve en positieve manier deel te nemen aan de online leeromgeving. De online lesgever streeft naar een positieve dynamiek tussen de cursisten onderling en tussen de lesgever en de cursisten. |
| <p>Evaluerende rol</p>  | Online lesgevers die een evaluerende rol opnemen gebruiken de online leeromgeving en -tools voornamelijk om cursisten te beoordelen en hen van feedback te voorzien. De evaluerende rol betreft ook het beoordelen van online lesmateriaal, meer bepaald of het geschikt is om in de lessen te gebruiken. |

Ontwikkelende rol



Online lesgevers die een ontwikkelende rol opnemen, ontwikkelen digitale leermaterialen. Ook het ontwikkelen van digitale toetsen of het ontwikkelen van video- en/of audio-materiaal valt onder die ontwikkelende rol. Deze rol omvat ook het identificeren van je eigen leernoden als online lesgever. Hierbij werk je dus aan je eigen professionele ontwikkeling.

Administratieve rol



Online lesgevers die een administratieve rol opnemen zijn voornamelijk georiënteerd op het in orde brengen van de praktische vereisten die bij online lesgevers komen kijken. Zo richten ze zich op het toegankelijk maken van de online leeromgeving, ze informeren de cursisten over de praktische vereisten en deadlines, ze stellen plannings op.



Onderzoek bij 317 lesgevers uit het Vlaamse volwassenenonderwijs heeft aangetoond dat lesgevers die gebruik maken van online of blended onderwijs hoofdzakelijk een administratieve en evaluerende rol uitoefenen (Philipsen, Tondeur, Pynoo, & Zhu, 2017). Veel didactische mogelijkheden van online en blended onderwijs worden dus nog niet benut.

Professionele identiteit

Wanneer lesgevers geconfronteerd worden met de vraag om hun huidige lessen deels of volledig online aan te bieden, dan denken de meesten onder hen onmiddellijk aan de praktische omzetting daarvan. Leidende vragen daarbij zijn: Hoe zal ik mijn cursus kunnen digitaliseren? Hoeveel tijd zal dit in beslag nemen? Wat moet ik nu precies maken en krijg ik hierbij ondersteuning? Hoewel deze vragen uiteraard belangrijk zijn, gaan ze eigenlijk voorbij aan een veel belangrijkere vraag die het volledige proces van de overgang naar online of blended onderwijs zal sturen: Zie ik bij mezelf voldoende competenties en motivatie om online of blended onderwijs aan te bieden? Wat is goed online lesgeven en hoe bepaal ik wat online komt en wat niet? Heb ik hiervoor het nodige vertrouwen?

Zoals duidelijk mag zijn, betreffen deze vragen minder de praktische kant van online en blended onderwijs dan de persoonlijke kant ervan. Het is daarom goed om, alvorens aan het herontwerpen van de lessen te beginnen, te denken bij de vraag of je als lesgever over juiste competenties beschikt die nodig zijn om online

en blended onderwijs te voorzien. Ben je bereid online of blended onderwijs aan te bieden? De vraag of je als lesgever positief of negatief hiertegenover staat, zal het overgangsproces naar online en blended onderwijs in sterke mate bepalen. Het is dus goed na te denken over je professionele identiteit en hoe goed online en blended onderwijs erbij aansluit. Die identiteit omvat het geheel van je kennis, vaardigheden en attitudes en hoe je die in je beroepspraktijk inzet. Het gaat over wie je bent als professional en hoe jij en anderen je omschrijven in je beroepspraktijk. Als die identiteit niet overeenstemt met de vereisten van online en blended onderwijs, dan moet je de vraag stellen of je de overgang naar deze onderwijsvorm wenst aan te gaan.

Naast je professionele identiteit is er nog een belangrijke factor die het overgangsproces naar online en blended onderwijs mee bepaalt, namelijk je digitaal kapitaal. Bourdieu beschreef reeds verschillende vormen van kapitaal, zoals bijvoorbeeld het cultureel kapitaal, dat slaat op de kennis en vaardigheden die je sociale privileges opleveren. Het digitaal kapitaal verschilt niet zo erg veel hiervan, zoals uit de volgende definitie blijkt:

Je digitaal kapitaal omvat alle kennis, vaardigheden, attitudes en sociale netwerken die je hebt en die je omgang met en engagement ten aanzien van technologie – en dus ook bij online en blended onderwijs – kunnen beïnvloeden.

Hoeveel iemand dus reeds afweet van online en blended onderwijs, welke vaardigheden hij of zij op dit vlak al ontwikkeld heeft, hoe men zich verhoudt tegenover deze onderwijsvorm – al deze factoren spelen een belangrijke rol. Wat het digitaal kapitaal echter zo speciaal maakt, is dat het ook de sociale netwerken mee in rekening neemt. Hiermee bedoelen we het aantal professionele en persoonlijke relaties die lesgevers hebben en hoe ze een invloed kunnen uitoefenen op hun visie op online en blended onderwijs. Indien je als lesgever volledig nieuw bent in deze materie, maar in je sociaal netwerk collega's of vrienden hebt die hier veel afweten, dan kan dit netwerk net bepalend zijn voor je overstap naar online en blended onderwijs.

Aanbevelingen

We willen u als lezer graag nog enkele praktische aanbevelingen meegeven die in dit hoofdstuk aan bod zijn gekomen. We splitsen ze op in twee categorieën. De eerste categorie is specifiek voor lesgevers bedoeld; de tweede categorie richt zich op trainers of professionaliseringsverantwoordelijke(n).

Tips 'n tricks voor de lesgever

Zorg ervoor dat je professionalisering relevant is voor je eigen onderwijspraktijk

Als lesgever weet je het best wat de reden is van professionalisering. Zonder een concrete reden of zonder een duidelijk doel starten aan een professionaliseringsinitiatief leidt zelden tot duurzame en waardevolle resultaten. In grote lijnen zijn er vier gebieden waarvoor je jezelf kan professionaliseren:

- Gedragmatige verandering: je wil nieuwe vaardigheden onder de knie krijgen.
- Kennisgerichte verandering: je wil nieuwe kennis opdoen.
- Attitudinale verandering: je wil je houding aanpassen.
- Sociale verandering: je wil je netwerk uitbreiden.

Meestal zullen lesgevers zich dus richten op een of meerdere van deze gebieden om zich te professionaliseren. De hamvraag hierbij blijft: waarom?

Houd steeds een professionaliseringstrategie in je achterhoofd

Welke stappen en procedures ga je doorlopen om je einddoel te bereiken? Houd er rekening mee dat bepaalde effecten of veranderingen tijd vergen. Het kan zijn dat je alle nieuwe kennis eerst enkele maanden moet laten bezinken om in te zien hoe je ze kan toepassen op je eigen onderwijspraktijk. Ook voor de mensen rondom jou vergt het enige tijd om volledig te (h)erkennen waarmee je bezig bent. Om bepaalde veranderingen op lange termijn vol te houden, dienen ze op een positieve manier (h)erkend en geapprecieerd te worden, hetzij door jezelf, hetzij het door collega's of directie. Een voorbeeld is een collega die zegt: 'Mooie elektronische leeromgeving heb je daar. Kun je mij die ook leren gebruiken?' Omdat je collega je werk opmerkt en positief apprecieert, ga jij als lesgever sneller je veranderingen volhouden op lange termijn. Hetzelfde geldt wanneer je jezelf prijst voor je werk of wanneer je directie dat doet. Houd er wel rekening mee dat het soms enige tijd kan duren alvorens dit duidelijk wordt naar andere mensen toe.

Voorzie voldoende tijd in je professionele en persoonlijke kalender om jezelf te professionaliseren. Denk na over de combinatie met je andere taken

Vaak worden professionaliseringstrajecten als te intensief ervaren. De algemene motivatie kan dalen en deelnemers haken sneller af. Om hieraan tegemoet te komen, is het van belang om na te gaan wanneer je doorheen het jaar best je professionalisering kan inplannen. Probeer in te schatten tijdens welke periode van het jaar je de nodige tijd hiervoor kan vrijmaken.

Heb je een netwerk van collega's, vrienden enz. waarop je kan terugvallen wanneer je met vragen of problemen zit?

Met deze vraag gaan we eigenlijk een stukje terug naar de eerste vraag over het doel van je professionalisering. Een van de veranderingen was namelijk een sociale verandering, wat inhoudt dat je tijdens een professionaliseringsinitiatief nieuwe mensen kunt leren kennen en je professioneel netwerk kunt uitbreiden. Niet alleen de professionele context, maar ook je persoonlijke omgeving kan een rol spelen in hoe je het professionaliseringstraject doorloopt. Een sterk vrienden-netwerk waarop je kan terugvallen om hulp te vragen, draagt bij tot je omgang met technologie en professionaliseringsinitiatieven die gericht zijn op online en blended onderwijs. Het is immers bewezen dat sociale, ondersteunende relaties een positieve invloed hebben op hoe mensen omgaan met technologie.

Denk na over de rol die je voor jezelf weggelegd ziet in online of blended onderwijs. Denk na over de invulling van de online én contactmomenten

Zoals boven beschreven kan je als lesgever verschillende rollen opnemen in de online leeromgeving. Veel hangt uiteraard samen met je ervaring, waarom je online of blended onderwijs wil gebruiken en hoeveel vertrouwen je hebt in je rol als online lesgever. Heel wat lesgevers vragen zich terecht af hoe ze nu bepalen welke zaken online kunnen aangeboden worden en welke delen best persoonlijk contact vereisen. Jammer genoeg is er geen eenduidig antwoord op deze vraag en de lesgever is doorgaans de beste persoon om hierop een antwoord te geven. Vandaar dat we in deze context verwijzen naar het concrete doel van de professionalisering voor online of blended onderwijs: Waarom wil je bepaalde zaken online aanbieden en welke zaken lenen zich volgens jou als lesgever daarvoor het meest?

Heb je voldoende motivatie en zelfvertrouwen om met online of blended onderwijs aan de slag te gaan?

Een vraag die sterk samenhangt met het kiezen van je eigen rol als online lesgever, is de vraag naar je motivatie. Als je minder vertrouwd bent met online lesgeven (bijv. bij het maken van een online leerpad), is het mogelijk dat je je eigen rol meer op het administratieve gaat richten. Een andere scenario is dat je enkel maar lesmateriaal online zet, hetgeen weinig meerwaarde biedt in vergelijking met het aanbieden ervan in papieren vorm. Vertrouwen en motivatie hebben betekent uit je comfortzone te stappen. Niet alle online lessen die je maakt zullen meteen een (digitaal) schot in de roos zijn. Stapsgewijs zal je merken dat kleinere succesverhalen bijdragen tot een groter algemeen gevoel van zelfvertrouwen.

Tips 'n tricks voor de trainer of professionaliseringsverantwoordelijke(n)

Denk na over het doel van de professionalisering voor online of blended onderwijs?

Als trainer en professionaliseringsverantwoordelijke (waaronder evenzeer coördinatoren en directie/kaderleden kunnen vallen) dien je best een duidelijk beeld te hebben van wat het doel is om je lesgevers in te leiden in de wereld van online en blended onderwijs. Wanneer lesgevers weten wat het doel is van hun professionalisering en hierover de nodige uitleg krijgen, bestaat de kans dat ze het sneller toepassen op eigen onderwijspraktijk. Het invoeren van een professionaliseringsinitiatief zonder een concreet doel, zonder een concrete nood, zal allicht minder gedragen worden door de lesgevers.

Creëer een visie en plan van aanpak voor online of blended onderwijs

Iets dat sterk samenhangt met het nastreven van een concreet professionaliseringsdoel is een duidelijke visie en plan van aanpak voor online en/of blended onderwijs. In principe moet je als trainer of als directie weten waar je met online en/of blended onderwijs naartoe wil en hoe het bijdraagt tot het leren van de cursisten en tot de didactische aanpak van de lesgevers. Online en blended onderwijs implementeren uit noodzaak of om extra middelen te verkrijgen, is niet duurzaam noch succesvol zonder visie en strategie.

In welke mate past online en blended onderwijs in het instituut in kwestie? Is er een structureel en cultureel draagvlak?

Online en blended onderwijs implementeren is één zaak, maar eigenlijk gaat hieraan nog een vraag vooraf. Sommige centra zijn al verder geëvolueerd in het gebruik van online en blended onderwijs dan anderen. Daarnaast staat ook niet elk instituut te springen om deze nieuwe onderwijsmethode te introduceren. In vele gevallen heerst er immers vaak een bepaalde onderwijscultuur binnen instituten en dan rijst de vraag of online en blended onderwijs binnen die cultuur kan gedijen? Als er globaal gezien een grote bereidheid is voor het digitaliseren van lessen, dan is de kans groot dat dit proces vlot loopt en slaagt. Daarnaast en zeker niet minder belangrijk is het hebben van de juiste infrastructuur en het creëren van een structureel draagvlak. Wat heb je aan hypermoderne online leerplatformen als je niet investeert in een degelijke wifi-verbinding? Uiteindelijk is het een zaak van 'alle neuzen – zo goed mogelijk – in dezelfde richting te krijgen'.

Geef lesgevers voldoende tijd en middelen om zich te professionaliseren

Het is een heikel punt dat vaak terugkeert: professionalisering kost doorgaans tijd én geld. Maar al te vaak horen we dat lesgevers onvoldoende tijd hebben om zich te professionaliseren. Dit leidt vaak tot het vroegtijdig stopzetten van trajecten of het zelfs niet aanvatten ervan. Een extra traject bovenop je gewone job bijnemen is een zware belasting en als hiervoor geen ruimte wordt voorzien, kan dit leiden tot demotivatie en een lage participatie in het professionaliseringstraject. Daarom dienen de instituten voldoende tijd en middelen vrij te maken om hun lesgevers de kans te bieden om zich op een haalbaar tempo te professionaliseren. Ad hoc-interventies zijn daarbij vaak niet succesvol. Lesgevers geven ook aan dat ze liever langere trajecten verkiezen, met een gespreide werkbelasting.

(H)erken gemaakte veranderingen bij de lesgever

Bij dit punt koppelen we even terug naar de *tips 'n tricks* voor de lesgevers. Wanneer zij bepaalde initiatieven tonen of veranderingen laten blijken in hun klaspraktijk, kennis, of attitude betreffende online of blended onderwijs is het belangrijk dat dit herkend en erkend wordt en dat er een positieve appreciatie voor de geleverde inzet van de lesgever gecommuniceerd wordt. Positieve feedback kan ervoor zorgen dat de lesgever de gemaakte veranderingen langer zal volhouden en dat ze mogelijk ook sneller een vaste routine worden in de dagelijkse onderwijspraktijk.

Literatuur bij dit hoofdstuk

- Adey, P. (2006). A model for the professional development of teachers of thinking. *Teaching Skills and Creativity*, 1, 49-56. doi:10.1016/j.tsc.2005.07.002
- Baran, E., Correia, A.-P., & Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: Critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education*, 32(3), 421-439. doi:10.1080/01587919.2011.610293
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128. doi:10.1016/j.tate.2003.07.001
- Fishman, B. J., Davis, E. A., & Chan, C. K. (2014). A learning sciences perspective on teacher learning research. In Sawyer, R. K. (Ed.) *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 707-725). New York, USA, Cambridge University Press.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272.
- Meloncon, L. (2007). Exploring electronic landscapes: Technical communication, online learning, and instructor preparedness. *Technical Communication Quarterly*, 16(1), 31-53.
- Lawless, K. A., & Pellegrino, J. W. (2007). Professional development in integrating technology into teaching and learning: Knowns, unknowns, and ways to pursue better questions and answers. *Review of Educational Research*, 77(4), 575-614.
- Philipsen, B., Tondeur, J., Pareja Roblin, N., Vanslambrouck, S., & Zhu, C. Improving teacher professional development for online and blended Learning: A Systematic Meta-Aggregative Review. Submitted for publication.
- Philipsen, B., Tondeur, J., Pynoo, B., & Cocquyt, C., & Zhu, C. A teacher professional development process model for online and blended learning: A concept paper. Submitted for publication.
- Philipsen, B., Tondeur, J., Pynoo, B., & Zhu, C. (2017). Adult educators' adopted online teaching roles in online and blended learning environments. EDULEARN17 Conference Proceedings (pp. 2213-2218). Barcelona, Spain: Edulearn.
- Salmon, G. (2011). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. New York: Routledge.
- Scott, K. (2016). Change in university teachers' elearning beliefs and practices: A longitudinal study. *Studies in Higher Education*, 41(3), 382-398.
- Seale, J. (2013). When digital capital is not enough: reconsidering the digital lives of disabled university students. *Learning, Media and Technology*, 38(3), 256-269.

- Tschida, C., Hodge, E., & Schmidt, S. (2016). Learning to teach online: Negotiating issues of platform, pedagogy and professional development. In V. Wang (Ed.), *Handbook of research on learning outcomes and opportunities in the digital age* (pp. 664-684). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Wang, Y., Chen, N.-S., & Levy, M. (2010). Teacher training in a synchronous cyber face-to-face classroom: Characterizing and supporting the online teachers' learning process. *Computer Assisted Language Learning*, 23(4), 277-293. doi:10.1080/09588221.2010.493523
- Wayne, A. J., Yoon, K. S., Zhu, P., Cronen, S., & Garet, M. S. (2008). Experimenting with teacher professional development: Motives and methods. *Educational Researcher*, 37(8), 469-479.
- Zhao, J. (2010). School knowledge management framework and strategies: The new perspective on teacher professional development. *Computers in Human Behavior*, 26(2), 168-175. doi:10.1016/j.chb.2009.10.009

4

Het ontwerpen van blended leeromgevingen die het zelfreguleren van cursisten ondersteunen

Stijn Van Laer, Lai Jiang & Jan Elen

Het afgelopen decennium werden blended vormen van onderwijs steeds populairder in volwasseneneducatie. Leeractiviteiten in deze omgevingen worden vaak ondersteund door een grote diversiteit aan online en contactgebaseerde interventies. Vooralnog is het echter onduidelijk onder welke voorwaarden deze omgevingen het meest succesvol bijdragen tot het leren van cursisten. De praktijk leert ons namelijk dat dergelijke omgevingen vaak de zelfreguleringsvaardigheden van cursisten uitdagen. Zelf-reguleringsvaardigheden stellen cursisten in staat om het eigen leren in handen te nemen en de juiste leeractiviteiten te stellen. Met dit in het achterhoofd besteden we in dit hoofdstuk aandacht aan hoe lesgevers hun cursus zo kunnen vormgeven dat deze maximaal bijdraagt tot de zelfregulering van cursisten in blended leeromgevingen. In het hoofdstuk wordt er gestart met een korte uitleg over het belang van het ondersteunen van zelfregulering in blended leeromgevingen. Vervolgens introduceren we de 'self regulated learning design'-toets (SRLD-toets) die kan helpen bij het analyseren en vormgeven van cursussen. Het instrument bestaat uit zeven bouwstenen: authenticiteit, personalisatie, beslissingsruimte van de cursist, gerichte leerhulp, interactie, triggers voor reflectie en triggers voor kalibratie. Elk van de bouwstenen zal gedefinieerd en geïllustreerd worden aan de hand van praktijkvoorbeelden. Tot slot zullen er voor elk van de bouwstenen, in wisselwerking tussen onderzoeker en lesgever en op basis van wetenschappelijk onderbouwde argumenten, ontwerprichtlijnen in vraagvorm geformuleerd worden. Op deze manier willen we in dit hoofdstuk tot een mix tussen onderzoeksgebaseerde en praktische inzichten komen.

Zelfregulering

Iedere cursist is zelfregulerend. Per definitie zijn effectieve cursisten zelfregulerend. Zelfregulering is het proces dat zich ontplooit wanneer cursisten in een specifieke context cognitieve en metacognitieve vaardigheden gebruiken, dit om zowel intern (persoonlijke) als extern (bijv. leerdoelen) gestelde doelen te bereiken. Zelfregulering vindt plaats in vier fasen. Wanneer cursisten voor de eerste keer een nieuwe taak voorgeschoteld krijgen, proberen ze deze te identificeren en te ontleden. Terwijl ze dit doen, ontwikkelen ze percepties van de desbetreffende taak. Op basis van deze percepties stellen cursisten doelen en ze plannen hoe ze die willen bereiken. Zodra de doelen zijn vastgesteld en de plannen zijn gemaakt, gebruiken cursisten hun cognitieve en metacognitieve kennis en vaardigheden om de gestelde doelen te bereiken. Tot slot, wanneer cursisten worden geconfronteerd met hun daadwerkelijke prestaties (bijv. summatieve feedback), passen zelfregulerende cursisten hun kennis en vaardigheden al dan niet aan.

Belang van zelfregulering voor leren

Leren wordt, in plaats van als iets dat hen als resultaat van instructie overkomt, gezien als een activiteit die proactief door cursisten wordt uitgevoerd. Dit maakt leren een zelfregulerend proces. Een aanzienlijke hoeveelheid onderzoek wijst uit dat leerresultaten en prestatie-gerelateerde variabelen een sterke samenhang vertonen met scores die cursisten behalen voor zelfregulering. Wat dit laatste betreft, blijkt uit onderzoek dat met behulp van de zelfreguleringsscores van cursisten hun prestaties in een cursus voorspeld kunnen worden met een nauwkeurigheid van 93%. Deze vaststelling benadrukt het belang van zelfregulering voor het leren van cursisten.

Zelfregulering in blended leeromgevingen

Bij het ontwerpen van eender welke leeromgeving (zowel online als contactgebaseerd) doen we impliciete en vaak onbewuste aannamen over de mate waarin cursisten in staat zijn hun eigen leren in handen te nemen, tekorten in kennis zelfstandig weg te werken en zichzelf te motiveren. In de praktijk krijgt dit vorm in een leeromgeving die cursisten een bepaalde soort ondersteuning biedt. Wanneer we bijvoorbeeld impliciet ervan uitgaan dat cursisten veel voorkennis hebben omtrent een bepaald onderwerp, dan laten we onnodige herhalingen achterwege en wanneer we onze doelgroep laag gemotiveerd inschatten, dan proberen we hen te enthousiasmeren met leuke werkvormen. Als cursisten de leeromgeving doorlopen en voldoen aan de veronderstellingen die we als ontwerpers van de leeromgeving stelden, dan hebben ze een grote kans tot het succesvol afronden van de cursus. Voldoen ze echter niet aan deze impliciete vereisten, dan toont onderzoek aan dat cursisten gevoelig zijn voor doelloos gedrag, angst, verminderde leerprestaties en uiteindelijk drop-out. In strikt contactgebaseerde omgevingen kunnen dergelijke symptomen vaak tijdig ontdekt worden en meteen aangepakt worden. In blended leeromgevingen is dit veel moeilijker. Deze bevinding benadrukt de noodzaak voor het aanbieden van mechanismen die cursisten helpen bij het doelgericht reguleren van hun eigen leren.

Ondersteunen van zelfregulering

Om op termijn de geschikte ondersteuning voor zelfregulering te kunnen ontwerpen, is het belangrijk om een systematische aanpak te volgen. Onderwijskundig ontwerpen, zoals het ontwerp van leeromgevingen vaak wordt genoemd, volgt een dergelijke systematische aanpak en houdt zich bezig met het begrijpen, verbeteren en toepassen van instructiemethoden om vorm te geven aan leeromgevingen. Onderwijskundig ontwerp is enerzijds het proces dat tracht te achterhalen welke methoden het meest geschikt zijn; anderzijds betreft onderwijskundig ontwerpen de vaststelling van hoe deze methoden afgestemd moeten worden om het

gewenste effect op de cursisten te hebben. Om lesgevers te helpen bij het onderwijskundig ontwerpen van blended leeromgevingen die de zelfregulering van cursisten ondersteunen, hebben we op basis van recent onderzoek de SRLD-toets ontwikkeld. Die bestaat uit zeven kenmerken die zelfregulering in blended leeromgevingen ondersteunen. We bespreken eerst deze zeven kenmerken en tonen dan hoe het instrument het best gebruikt wordt.

Zeven kenmerken van blended leeromgevingen die zelfregulering ondersteunen

Hieronder wordt per kenmerk toegelicht wat de relevantie van het kenmerk voor zelfregulering is, hoe het geobserveerd kan worden en hoe ervoor ontworpen kan worden. Deze informatie geeft lezers handvaten bij enerzijds het beschrijven en anderzijds het (her)ontwerpen van blended leeromgevingen die de zelfregulering van cursisten ondersteunen.

Authenticiteit

Authenticiteit verwijst naar de relatie tussen zowel de taak als de leeromgeving met levensechte situaties, het latere professioneel leven van de lerende en het toepassen van conceptuele kennis of vaardigheden zoals kritisch en probleemoplossend denken in reële situaties.

De link tussen authenticiteit en zelfregulering ligt enerzijds in de reële aard van de leertaken waarmee cursisten geconfronteerd worden bij het sturen van hun leerproces. Sterk gestructureerde taken (zoals ze vaak voorkomen in het onderwijs) lijken cursisten vaak onvoldoende uit te dagen om nieuwe strategieën voor leren te verkennen. Anderzijds draagt de authenticiteit van de leeromgeving bij tot de perceptie van cursisten omtrent de context waarin ze professioneel (zullen) functioneren. Wanneer een omgeving nauw aansluit bij de professionele context van een cursist is de kans groter dat deze weet wat verwacht wordt dan wanneer dit niet het geval is. Hoewel de waarde van authenticiteit voor zelfregulering onbetwistbaar lijkt, is mate essentieel. Niet alle cursisten zullen baat hebben bij heel authentieke taken en omgevingen. Een overvloed aan authentieke taken of omgevingen kan tot angst leiden vanwege onduidelijkheden over de te stellen doelen, wat dan kan resulteren in vermijdingsdrang in plaats van betrokkenheid.

Onderzoek naar authentieke taken en leeromgevingen focust op het belang van:

(1) **Authentieke contexten.** Authentieke contexten weerspiegelen de manier waarop kennis in het echte leven zal worden gebruikt. Als lesgever is het niet vol-

doende om alleen geschikte voorbeelden uit praktijksituaties te voorzien om het concept of probleem dat wordt onderwezen te illustreren. De waarde van authentieke contexten ligt veeleer in het alomvattende en exploratie-inducerende karakter ervan.

(2) **Authentieke activiteiten.** Authentieke activiteiten zijn bewust onvolledig gedefinieerde activiteiten die in de praktijk relevant zijn en die in combinatie met elkaar één complexe taak vormen die over een langere periode moet worden voltooid. Deze activiteiten staan tegenover een reeks kortere niet-verbonden activiteiten.

(3) **Expertgedrag.** Expertgedrag omvat het vergemakkelijken van de toegang tot het denken en handelen van deskundigen (bijv. door het observeren ervan), het modelleren van processen en toegang tot de sociale context.

(4) **Verskillende rollen.** Het aanbieden van verschillende perspectieven stelt cursisten in staat om de leeromgeving vanuit meer dan één oogpunt te onderzoeken. Cursisten worden op deze manier ingeschakeld en aangemoedigd om verschillende rollen te verkennen en de leeromgeving herhaaldelijk vanuit een verschillende invalshoek te benaderen.

(5) **Collaboratieve kennisconstructie.** Dit type kennisconstructie biedt cursisten de mogelijkheid om samen te werken en zo hun eigen percepties van leren in te schatten en te vergelijken met anderen in een gelijkaardige situatie.

(6) **Impliciete kennis expliciet maken.** Door cursisten impliciete kennis expliciet te laten maken krijgen ze de kans om reeds beschikbare kennis te articuleren en zo de planning van verder leren te optimaliseren.

Tot slot is er (7) **authentieke evaluatie.** Geïntegreerde en authentieke beoordeling van het leren biedt de mogelijkheid voor cursisten om effectieve uitvoerders te zijn van de taak waarvoor ze oefenden. De beoordelingswijze dient hiervoor naadloos te worden geïntegreerd met de authentieke activiteit die aan de cursisten wordt gepresenteerd.

RICHTVRAGEN:

1. Werken cursisten in een authentieke context?
2. Krijgen cursisten authentieke taken?
3. Hebben cursisten toegang tot voorbeelden van experts?
4. Kunnen cursisten onderwerpen in de leeromgeving vanuit verschillende rollen en perspectieven benaderen?
5. Kunnen cursisten samen kennis opbouwen?
6. Krijgen cursisten de kans om impliciete kennis expliciet te maken?
7. Maakt de beoordeling van cursisten integraal deel uit van de authentieke taak?

Personalisatie

Personalisatie refereert aan aanpassingen in de leeromgeving om aan de inherente behoeften van individuele cursisten tegemoet te komen. Gepersonaliseerde instructie bevordert het nauwer aansluiten van de leeromgeving bij de behoeften van de cursist. Op basis van psychologische behoeften zoals competentie (waargenomen zelfwerkzaamheid), verbondenheid (gevoel deel uit te maken van de activiteit) en aanvaarding (sociale goedkeuring), wordt de leeromgeving aangepast. Door instructies te krijgen die verband houden met individuele vaardigheidsniveaus, voorkeuren of wensen kunnen cursisten hun leerproces nauwkeuriger volgen en waar nodig verbeteren. Ten slotte, door leeromgevingen aan te passen aan de persoonlijke voorkeuren van cursisten kan hun interesse groeien en dit beïnvloedt op zijn beurt het zelfreguleringsgedrag van cursisten.

De meest voorkomende manieren om personalisatie op te nemen in leeromgevingen zijn:

(1) **Naamherkenning.** Dit type van personalisatie is gericht op de erkenning van de cursist als individu. De naam van cursisten kan bijvoorbeeld in de instructie voorkomen, er kan gerefereerd worden aan eerdere activiteiten of prestaties van cursisten, die zijn verzameld doorheen de tijd.

(2) **Zelfbeschrijving.** Zelf beschreven personalisatie stelt cursisten in staat (met behulp van vragenlijsten, enquêtes, registratieformulieren en opmerkingen) hun voorkeuren te beschrijven. Cursisten kunnen bijvoorbeeld een quiz invullen om vaardigheden te identificeren of om voorkeuren of ervaringen uit het verleden te identificeren. Nadien verschijnen er opties (bijv. aangepaste leermaterialen) op basis van de door de cursisten gegeven antwoorden.

Het laatste type personalisatie is gebaseerd op (3) **cognitieve behoeften van de cursist.** Cognitieve gebaseerde personalisatie maakt gebruik van informatie over cognitieve processen, strategieën en het vermogen om inhoud te leveren die specifiek is gericht op cognitieve voorkeuren van de cursisten (auditief, visueel enz.). In deze vorm van personalisatie kunnen cursisten er bijvoorbeeld voor kiezen om een audio-optie te gebruiken omdat ze tekst liever horen dan ze te lezen. Zo kunnen cursisten bijvoorbeeld ook de presentatie van inhoud op een lineaire manier verkiezen in plaats van een niet-begeleide presentatie met hyperlinks.

RICHTVRAGEN:

1. Is er naamherkenning?
2. Is de leeromgeving adaptief?
3. Worden de leerinhouden in verschillende vormen aangeboden?

Beslissingsruimte van de cursist

Beslissingsruimte van de cursist verwijst naar de hoeveelheid controle die cursisten hebben over ondersteuning in de leeromgeving. Deze controle leidt tot controle over het tempo, de inhoud, de leeractiviteiten en de volgorde binnen de leeromgeving.

Om tot zelfregulering te komen moeten cursisten controle over hun leren krijgen. Door hun die controle te geven wordt niet enkel hun motivatie beïnvloed, ze ervaren ook eigenhandig het effect van hun gekozen strategieën bij het oplossen van een taak. Op die manier kan het adequaat kunnen omgaan met de beslissingsruimte die cursisten krijgen, gezien worden als het zelfreguleren van hun leren. Vanuit dit perspectief worden vaardigheden in zelfregulering essentieel voor het efficiënte gebruik van flexibiliteit. Dit resulteert in het belang van een optimale afstemming van de controle op het feitelijke niveau van zelfreguleringsvaardigheden van de cursist, hoe ongericht gedrag kan voorkomen worden. Zoals te verwachten valt, kan de controle van de cursisten alleen worden verleend als ze over het vermogen beschikken ze effectief te gebruiken om het leren doelbewust te sturen. Beschikken cursisten niet over dit vermogen, dan kan een overvloed aan beslissingsruimte resulteren in doelloos gedrag, angst en uiteindelijk opgave.

De beslissingsruimte van de cursist kan hoofdzakelijk gezien worden als:

(1) **Controle over tempo.** In deze vorm hebben cursisten controle over de snelheid en het tijdstip waarop inhoud wordt gepresenteerd. Ze kunnen zelf bepalen welke info ze wanneer raadplegen.

(2) **Controle over inhoud.** Cursisten kunnen bepaalde instructie-eenheden overslaan of herhaald consulteren. Deze optie verwijst over het algemeen naar de selectie van onderwerpen of doelstellingen die verband houden met een specifieke onderwerp. Belangrijk is dat het hier niet gaat om de keuze van specifieke items uit de inhoud, maar wel om de eigenlijke onderwerpen.

(3) **Controle over leeractiviteiten.** Dit type van controle omvat opties voor cursisten om voorbeelden te bekijken, oefeningen te maken, informatie te ontvangen, een woordenlijst te raadplegen, om meer uitleg te vragen of een quiz te doen. Cursisten kunnen zelf bepalen op welke manier ze de inhoud het liefst verwerken.

Ten slotte is er de (4) **controle over volgorde.** Cursisten kunnen voor- of achteruit bladeren in hun lesmateriaal, ze kunnen een vooraf uitgestippelde route door dat materiaal volgen, en ze zijn vrij om al bepaalde opties zoals inhoudsin dexen, leeractiviteiten en dergelijke te gebruiken.

RICHTVRAGEN:

1. Hebben cursisten controle over het tempo van de leermiddelen?
2. Hebben cursisten controle over welke leermiddelen ze gebruiken om een leerdoel te behalen?
3. Hebben cursisten controle over de aangeboden leeractiviteiten?
4. Hebben cursisten controle over de volgorde waarin ze leerinhouden bekijken en verwerken?

Gerichte leerhulp

Gerichte leerhulp is de bewuste verandering van het takenpakket en van de leeromgeving om cursisten te helpen bij taken die anders buiten hun bereik zouden liggen. Belangrijk is dat de leerhulp enkel plaatsvindt bij grote noodzaak en dat ze verdwijnt als de competentie van de cursisten toeneemt.

Onderzoekers zijn het erover eens dat leren verbetert als cursisten worden bijgestaan door meer geavanceerde of goed geïnformeerde instructiebronnen (bijv. lesgever, expert of collega's). Het concept van de zone van naaste ontwikkeling, waarbij de cursisten ondersteund worden met informatie die hen helpt bij problemen die ze zonder deze informatie niet zouden kunnen oplossen, is hiervan een mooi voorbeeld. Dit concept verwijst naar 'de afstand tussen het feitelijke ontwikkelingsniveau en het niveau van potentiële ontwikkeling behaald via leerhulp. Deze externe leerhulp helpt cursisten om hun huidige vaardigheden te controleren en hun verdere acties af te wegen. Door cursisten suggesties te geven over mogelijke vervolgstappen wordt hun zelfregulering tijdelijk overgenomen en zullen ze hun eigen leerproces kunnen sturen (reguleren) in de richting van de gewenste doelen. Wanneer cursisten in staat zijn hun leren zelf in handen te nemen, neemt de leerhulp af en verschuift de verantwoordelijkheid opnieuw naar de cursist.

De meest gangbare manieren om gerichte leerhulp aan te bieden zijn:

(1) **Noodzaak van de leerhulp.** De leerhulp heeft als doel cursisten naar een niveau te brengen dat net iets hoger of moeilijker is dan het huidige niveau van de cursisten. Om de juiste leerhulp te bieden, is het daarom van cruciaal belang om het huidige competentieniveau van de cursisten in te schatten. Een voorbeeld van gerichte leerhulp is de toepassing van een diagnostische test, bestaande uit vaak kleine, terugkerende taken om het huidige niveau van cursisten te kunnen volgen. Op basis van de resultaten worden vervolgoefeningen aangeboden die net boven het niveau van de cursist liggen.

(2) **Vervaging van leerhulp na verloop van tijd.** Naarmate het vermogen van de cursisten toeneemt, verdwijnt de leerhulp doorheen de tijd wat het niveau en/of de hoeveelheid ervan betreft. Een voorbeeld van een dergelijke uitdovende leer-

hulp is de uitgebreide instructie aan het begin van een cursus, die in een later stadium overbodig wordt en dus wegvalt.

Tot slot is er de (3) **overdracht van verantwoordelijkheid**. Naarmate de leerhulp afneemt, wordt de verantwoordelijkheid voor de uitvoering van taken van de leerhulp geleidelijk overgedragen aan de cursist. Verantwoordelijkheid kan verwijzen naar cognitieve (bijv. verantwoordelijkheid voor de juistheid van de taak) en metacognitieve activiteiten (bijv. verantwoordelijkheid voor de aanpak van de taak), evenals naar de betrokkenheid van de cursist.

RICHTVRAGEN:

1. Krijgen cursisten leerhulp op maat?
2. Krijgen cursisten minder leerhulp naarmate hun expertise toeneemt?
3. Krijgen cursisten steeds meer verantwoordelijkheid over hun leren?

Interactie

Interactie is de betrokkenheid van cursisten bij elementen in de leeromgeving. Onderzoek benadrukt het belang van interactie bij het (a) modelleren, (b) oefenen en (c) verwerken van en reageren op feedback. Via deze processen ontwikkelen cursisten vaardigheid met de taak, inhoud en context, waardoor ze hun leren beter kunnen reguleren. Zelfregulerende cursisten vertrouwen op interne standaarden, zelfversterkende, zelfregulerende processen en overtuigingen over zelfstandigheid. Door interactie met elementen van de leeromgeving denken cursisten kritisch na over hun eigen prestaties. Dit leidt dan tot aanpassingen in hun leergedrag (zelfregulering).

Onderzoekers hebben vijf types van interactie waargenomen in leeromgevingen:

(1) **Cursist-inhoud interactie**. Dit type van interactie vindt plaats tussen de cursisten en de inhoud of het onderwerp van de cursus. Deze interactievorm is vaak beperkt tot eenrichtingscommunicatie (bijv. lesgever, tekstboek, video enz.) en heeft als doel cursisten te helpen bij het studeren.

(2) **Cursist-lesgever interactie**. Dit type van interactie is interactie tussen de cursisten en de expert (lesgever) die het onderwerp heeft voorbereid, of een andere deskundige die optreedt als lesgever. De lesgever of expert treedt op als gesprekspartner en ondersteuner.

(3) **Cursist-cursist interactie**. Dit soort van interactie verloopt tussen cursisten individueel of in groepsverband met of zonder de directe aanwezigheid van de andere.

(4) **Cursist-interface interactie.** Dit type van interactie beschrijft de interactie tussen de cursisten en de hulpmiddelen die nodig zijn om de vereiste taak uit te voeren. Voorbeelden hiervan in een blended leeromgeving zijn een online test, een discussieforum of een informatieve video. In de contactgebaseerde context gaat het veeleer over rekenmachines, formuletabellen enz.

Tot slot is er de (5) **plaatsvervangende interactie.** Dit laatste type van interactie vindt plaats wanneer cursisten actief beide kanten van een directe interactie tussen twee andere cursisten of tussen een andere cursist en de lesgever observeren en verwerkt.

RICHTVRAGEN:

1. Is er interactie tussen de cursisten en het leer materiaal?
2. Is er interactie tussen de cursisten en de lesgever?
3. Is er interactie tussen de cursisten onderling?
4. Is er interactie tussen de cursisten en de leeromgeving?
5. Is er plaatsvervangende interactie?

Triggers voor reflectie

Reflectie is een generieke term voor de intellectuele en affectieve activiteiten waarbij cursisten zich engageren om hun ervaringen af te wegen om zo tot een nieuw begrip en waardering te komen. Triggers fungeren als aanwijzingen die een cursist dan niet kan volgen. In lijn hiermee zijn triggers voor reflectie dan ook aanwijzingen die gericht zijn op het activeren van de doelbewuste kritische analyse van kennis en ervaring van cursisten, om zo diepere betekenis en begrip te bereiken.

Door na te denken over het eigen leren worden cursisten zich bewust van hun leerproces en van mogelijke alternatieve strategieën. Dit is belangrijk omdat de perceptie van keuze een kritisch aspect van zelfregulering is en het bewustzijn van alternatieven een voorwaarde voor het veranderen van minder optimale studiegewoonten. Aan de ene kant bevordert reflectie de ontwikkeling van de noodzakelijke cognitieve structuur, aan de andere kant maakt het deze structuur beschikbaar voor leeractiviteiten. Reflectie kan dus worden opgevat als de brug tussen metacognitieve kennis en metacognitieve controle (zelfregulering), waardoor de overdracht van metacognitieve kennis naar nieuwe situaties wordt vergemakkelijkt. Deze processen beïnvloeden niet alleen de cognitieve structuren van cursisten, maar ook hun vermogen om ermee om te gaan.

Drie soorten van triggers voor reflectie worden doorgaans in de literatuur geïdentificeerd:

(1) **Triggers voor reflectie-voor-actie.** Dit soort van aanwijzingen is bedoeld om het proactieve nadenken van cursisten te activeren. Cursisten worden bijvoorbeeld gevraagd naar wat zij denken dat de komende taak van hen zal vergen of hoe ze denken deze aan te pakken.

(2) **Triggers voor reflectie-in-actie.** Dit soort van triggers zijn bedoeld om de reflectie van cursisten te activeren terwijl ze een taak uitvoeren en zijn erop gericht cursisten aan te moedigen na te denken over de noodzaak tot het veranderen van hun studiebenadering op het moment dat ze een taak aan het uitvoeren zijn. Hierbij kan men cursisten vragen of een oefening naar verwachting verloopt of dat initiële strategieën gewijzigd moesten worden.

Ten slotte zijn er (3) **triggers voor reflectie-na-actie.** Dit soort van triggers probeert cursisten ertoe te brengen systematisch en bewust terug te denken over hun acties. Met andere woorden, dit type van triggers stimuleert cursisten om te reflecteren over wat ze net gedaan hebben om te ontdekken hoe effectief hun aanpak was. Cursisten worden bijvoorbeeld gevraagd naar hun ervaringen met betrekking tot een taak die net voltooid is. Hoe meer triggers voor reflectie worden gegeven, hoe waarschijnlijker het is dat cursisten ze daadwerkelijk zullen gebruiken. Door het aantal *triggers* na verloop van tijd te verminderen, worden cursisten niet afhankelijk van ze.

RICHTVRAGEN:

1. Krijgen cursisten de kans om te reflecteren voor aanvang van een taak?
2. Krijgen cursisten de kans om te reflecteren tijdens een taak?
3. Krijgen cursisten de kans om te reflecteren na een taak?

Triggers voor kalibratie

Kalibratie is verbonden met inschattingen van cursisten en omvat begrippen zoals vertekening, vooroordelen en nauwkeurigheid. Kalibratietrigger zijn triggers die cursisten aanzetten tot het toetsen van hun percepties van hun geleverde prestatie aan de daadwerkelijke prestatie en hun percepties van het gebruik van studietactieken aan hun effectieve gebruik van studietactieken.

Wanneer een cursist tegen belemmeringen aanloopt bij het nastreven van een doel, leidt de onderbreking tot een herbeoordeling van de situatie. Door deel te nemen aan deze herbeoordeling krijgen cursisten een inschatting van hoe waarschijnlijk het is dat ze hun doel kunnen bereiken als ze verdere inspanningen investeren, hun plan wijzigen of beide. Deze afweging en analyse is een kenmerk van zelfregulering. Om de cursisten in staat te stellen de gewenste leerresultaten te berei-

ken, moeten zij hun perceptie van de te verrichten taak zo nauwkeurig mogelijk kalibreren met de vooropgestelde doelstellingen (geformuleerd door de lesgever).

Met betrekking tot het ontwerp van triggers voor kalibratie in leeromgevingen konden vijf methoden worden geïdentificeerd:

(1) **Triggers voor uitgestelde monitoring.** Dit type van triggers zet cursisten aan na het maken van een oefening of een test zichzelf om niet meteen te beoordelen, maar pas geruime tijd later. Cursisten kunnen bijvoorbeeld gevraagd worden een tekst te markeren en op een later tijdstip de gemarkeerde inhoud opnieuw te evalueren in verhouding tot hoe goed ze deze nu begrijpen. In dit geval worden cursisten gevraagd om eerder gemaakte beoordelingen opnieuw te maken.

(2) **Triggers voor samenvattingen.** Samenvattende informatie verbetert de kalibratienauwkeurigheid. Hierbij komt dat samenvattingen effectiever lijken te zijn wanneer formulieren en richtlijnen verstrekt worden.

(3) **Getimedede waarschuwingen.** Dit soort triggers focust op het tijdig aanduiden van de kalibratiepogingen. Door cursisten doorheen de tijd te laten nadenken (en herbeoordelen) over taken die al een tijd zijn afgerond, verhoogt de nauwkeurigheid van hun beoordeling.

(4) **Beoordeling van 'juiste' informatie.** Cursisten hebben de neiging om 'bijna geleerde' en interessantere inhoud te selecteren voor het inoefenen van kennis. Door de juiste soort informatie voor te stellen voor het inoefenen van kennis leren cursisten correcte analyses te maken van de kennis die ze reeds bezitten. Een lesgever adviseert bijvoorbeeld de cursisten om oefeningen te selecteren die een uitdaging voor hen zijn in plaats van degene die ze net kunnen.

Tot slot zijn er de (5) **effectieve oefentests.** Cursisten moeten op de hoogte zijn van de gedragsverandering die ze moeten aanbrengen, gebaseerd op zowel interne feedback (percepties) als op objectieve externe feedback (oefeningen en tests). Door cursisten te informeren over de fouten die ze al hebben gemaakt, kunnen ze nieuwe, verbeterde pogingen doen. Een voorbeeld hiervan is een meerkeuzevraag die bij de controle van het antwoord ook de foute antwoorden te verklaren en te wijzen op de reden van het fout zijn ervan.

RICHTVRAGEN:

1. Krijgen cursisten kansen op uitgestelde reflectie?
2. Krijgen cursisten hulpmiddelen bij het maken van samenvattingen?
3. Krijgen cursisten meldingen die hen aansporen om al behandelde leerinhouden samen te vatten nadat er wat tijd verstreken is?
4. Worden cursisten aangespoord om de 'juiste' uitdagingen aan te gaan?
5. Krijgen cursisten de kans om op basis van oefentests en -taken hun aanpak bij te sturen?

Aan de slag met de SRLD-toets

Wanneer men aan de slag wil gaan met de zeven bouwstenen die we eerder besproken hebben, kan dit op ruwweg twee manieren. Enerzijds kan elk ervan met de bijhorende richtvragen gebruikt worden als leidraad bij het ontwerpen van een nieuwe cursus door met elk van hen expliciet rekening te houden in het ontwerp. Dit kan gedaan worden door bij elke richtvraag een expliciet cursuselement (werkvorm, taak enz.) te ontwerpen. Anderzijds kunnen de zeven bouwstenen ook als bril gebruikt worden om naar een bestaande cursus te kijken en desgevallend aanpassingen te doen. Bijlage 1 bevat het instrument dat helpt bij het onderwijskundig (her)ontwerpen van blended leeromgevingen die de zelfregulering van cursisten ondersteunen. Wanneer het instrument gebruikt wordt voor het maken van een analyse van een reeds bestaande leeromgeving (al dan niet met het oog op het doorvoeren van aanpassingen) is het belangrijk een aantal praktische overwegingen in acht te nemen. We illustreren hieronder deze overwegingen en het gebruik van het instrument aan de hand van een praktijkvoorbeeld.

Praktijkvoorbeeld

Binnen GO! CVO Antwerpen en GO! CVO De Oranjerie werd de SRLD-toets gebruikt voor het herontwerpen van een wiskunde module, module 2 statistiek. De doelgroep in deze module zijn cursisten tweedekansonderwijs en ze bestaat uit een brede waaier van cursisten, variërend van achttienjarige schoolverlaters tot 60-jarige, erg ervaren bedrijfsleiders. Naar aanleiding van de erg variërende resultaten en de lage participatiegraad in de cursus werd besloten de cursussen te analyseren en deels te herontwerpen om zo via het ondersteunen van de cursisten hun zelfregulering de effectiviteit van de cursus te verhogen.

Stap 1: inhoud van de cursus registreren

In een eerste stap werd de inhoud van de bestaande cursus van elk centrum geregistreerd. Aangezien het hier over blended cursussen gaat (variërend tussen +/- 50% en 80% online) werd zowel de online als contactgebaseerde component geregistreerd. Voor de online component van de cursus was dit erg rechttoe rechtaan aangezien alle instructie raadpleegbaar was via het

online leerplatform (Moodle in het geval van de twee centra). Voor de contactgebaseerde component van de cursus werden opnames gemaakt van de contactmomenten om achteraf te kunnen analyseren welke instructie door de lesgever werd gegeven. In dit geval werd er gekozen voor video-opnames. Observaties of dergelijke zouden ook mogelijk geweest zijn.

Stap 2: Eenheid van analyse bepalen

Na het registreren van beide componenten van de blended leeromgeving is het van belang om over de online en contactgebaseerde component van de cursus heen tot een 'eenheid van analyse' te komen. Een dergelijke eenheid maakt het mogelijk om een cursus in gelijke (vergelijkbare) blokken op te splitsen, die daarna aan de hand van de zeven bouwstenen geanalyseerd kunnen worden. Dit is belangrijk om achteraf, indien nodig, aanpassingen te kunnen doen. Zo is het duidelijk welke onderdelen van de cursus aandacht verdienen en welke onveranderd kunnen blijven. Een voorbeeld uit beide cursussen impliceerde dat de blokken waarbij veel oefeningen aan bod kwamen heel erg authentiek aangebracht werden, terwijl dit bij het aanbrengen van de cursusinhouden en -concepten niet het geval was. De blokken waarin oefeningen gepresenteerd werden, dienden daarom niet extra onder de loep genomen te worden, terwijl dat dit voor de blokken met cursusinhouden wel het geval was.

De eenheid van analyse die gekozen werd binnen de twee centra was een 'onderwerp' binnen de overkoepelende cursus. Elke cursus bestond uit een vijftal onderwerpen (statistische kengetallen, centrummaten, grafieken enz.). Elk van de onderwerpen had een gelijkaardige opbouw, bestaande uit een theoretische inleiding, een aantal oefeningen en een grotere oefening in de vorm van een tekst. Wanneer een contactmoment georganiseerd werd over een bepaald onderwerp, dan maakte deze gewoon deel uit van hetzelfde onderwerp.

Stap 3: Instrument invullen

Wanneer de eenheid van analyse vastgelegd was, werd voor elk van de onderwerpen het instrument ingevuld (de Excel-versie van het instrument kan gedownload worden via het ALO!-competence center <http://alo-obl.academy>). Voor elke vraag werd een score toegekend volgens het voorkomen van het kenmerk waarnaar in de vraag verwezen werd. De score was enkel gebaseerd op het voorkomen ervan – niet op, bijvoorbeeld, de kwaliteit van de materialen zoals verondersteld door de persoon die de analyse uitvoert.

De scoremogelijkheden waren: 1 = Nooit, 2 = Weinig, 3 = Enigszins, 4 = Veel en 5 = Altijd. Wanneer een score van 1 (Nooit) werd gegeven, betekende dit dat er niet de minste relatie was tussen de waargenomen eenheid en de vraag. Wanneer score 2 (Weinig) werd gegeven, was er minimale (impliciete) verwijzingen naar de vraag. Enigszins (3) werd gegeven wanneer er duidelijke (expliciete) verwijzingen waren naar de vraag. Veel (4) werd gegeven wanneer er een systematische integratie was. Als laatste werd 5 (altijd) gegeven wanneer het beoogde concept de hele eenheid consistent doorgevoerd werd. In de twee centra werd de analyse door twee personen uitgevoerd om zo de resultaten zo objectief mogelijk te houden. Na het analyseren van elk van de eenheden werd er automatisch een overzicht per onderwerp (eenheid) en per kenmerk berekend en gepresenteerd. Op deze manier werd het snel duidelijk welke bouwstenen in welk onderwerp potentieel meer aandacht verdienden.

Stap 4: Herontwerp van een bepaald kenmerk op basis van analyse

Op basis van de resultaten van de analyse werd één kenmerk geselecteerd dat verder ontwikkeld zou worden in het herontwerp van de cursus. Het kenmerk dat werd gekozen was 'triggers voor reflectie'. Dit kenmerk was in beide centra ook aangehaald door de inspectie en hierdoor als erg relevant aanzien om verder uit te diepen. Op basis van de richtvragen ontwikkelden de vakwerkgroepen van de cursus allerhande reflectievragen die voor, tijdens en na elke oefening in zowel de online als contactgebaseerde component van de herwerkte cursus aan de cursisten aangeboden werden. De resultaten van deze interventie toonden dat cursisten meer betrokken waren (stellen van vragen), dat ze kritischer voor hun eigen functioneren waren, maar ook dat er nog marge voor verbetering is. Op basis van de 'nieuwe' analyse zullen de lesgevers in de toekomst de andere bouwstenen verder trachten te optimaliseren.

Afsluitend

Zoals aangegeven bij de start van dit hoofdstuk is zelfregulering een sleutelbegrip bij het leren van cursisten en heeft de mate waarin cursisten zichzelf kunnen reguleren een grote invloed op hun leerprestaties en betrokkenheid. Door (blended) leeromgevingen beter af te stemmen op dit zelfreguleren helpen we hen hun leren in eigen handen te nemen en zo potentieel te verbeteren. Het instrument (SRLD-toets) dat we in dit hoofdstuk introduceerden helpt lesgevers om op een systema-

tische manier enerzijds bestaande leeromgevingen te analyseren en te herontwerpen en anderzijds nieuwe leeromgevingen vorm te geven. Hoewel het instrument een goede houvast biedt voor het (her)ontwerpen van al dan niet blended leeromgevingen is de systematische en cyclische ‘ontwerp/herontwerp’-benadering onontbeerlijk om tot stabiele en betrouwbare resultaten te komen. Hiermee bedoelen we dat de meest optimale combinaties van verschillende bouwstenen de sleutel tot succes is. Door het instrument te gebruiken om veranderingen in het ontwerp van de leeromgeving te monitoren vermijd je het dweilen met de kraan open en optimaliseer je de zoektocht naar het vinden van de meest optimale ondersteuning.

Naast het gebruiken van een systematische en cyclische benadering is het eveneens aan te bevelen om de kenmerken van de cursisten te monitoren en in relatie te brengen met hoe deze samenhangen met de verschillende tussenkomsten die gedaan zijn op basis van de bouwstenen. Zo is het bijvoorbeeld erg belangrijk om te achterhalen hoe cursisten met veel voorkennis of cursisten die laag gemotiveerd zijn reageren op een hoge mate van beslissingsruimte. Door het ontwerp van de (blended) leeromgeving af te stemmen op zowel de bouwstenen die zelfregulering ondersteunen als op de individuele kenmerken van de cursisten wordt het vangnet voor de cursisten nog fijnmaziger, wat betekent dat we minder cursisten verliezen en onze opleidingen efficiënter worden.

Literatuur bij dit hoofdstuk

- Azevedo, R. (2005). Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 40(4), 199-209.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Gašević, D., Dawson, S., & Siemens, G. (2015). Let's not forget: Learning analytics are about learning. *TechTrends*, 59(1), 64-71.
- Ley, K., & Young, D. B. (2001). Instructional principles for self-regulation. *Etr&D- Educational Technology Research and Development*, 49(2), 93-103.
- Perry, N., & Drummond, L. (2002). Helping young students become self-regulated researchers and writers. *Reading Teacher*, 56(3), 298-310.
- Perry, N. E., Nordby, C. J., & VandeKamp, K. O. (2003). Promoting self-regulated reading and writing at home and school. *Elementary School Journal*, 103(4), 317-338.
- Reigeluth, C. M. (2013). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. 2): Routledge.
- Van Laer, S., & Elen, J. (2016a). Adults' Self-Regulatory Behaviour Profiles in Blended Learning Environments and Their Implications for Design. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-31.
- Van Laer, S., & Elen, J. (2016b). In search of attributes that support self-regulation in blended learning environments. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1395-1454.
- Van Laer, S., & Elen, J. (2018). An Instrumentalized Framework for Supporting Learners' Self-regulation in Blended Learning Environments. In M. J. Spector, B. B. Lockee, & M. D. Childress (Eds.), *Learning, Design, and Technology: An International Compendium of Theory, Research, Practice, and Policy*: Springer, Cham.
- van Merriënboer, J. J., & Kirschner, P. A. (2017). *Ten steps to complex learning: A systematic approach to four-component instructional design*. New York: Routledge.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. *Metacognition in educational theory and practice*, 93, 27-30.

5

Vier didactische aandachtspunten om blended leren effectief in te zetten

Ruth Boelens, Michiel Voet & Bram De Wever

Inleiding

Blended leren, ook wel gekend als gecombineerd onderwijs, maakt de laatste jaren sterk opgang in Vlaanderen. Er is sprake van blended leren van zodra lesgevers contactmomenten combineren met online leeractiviteiten, ongeacht de verhouding tussen de twee. Het inrichten van blended leren roept vaak vragen op bij lesgevers, zoals: ‘Wanneer bouwen we best contactmomenten in?’, ‘Welke activiteiten zijn geschikt om online te organiseren?’, ‘Hoe kunnen we cursisten genoeg begeleiding geven?’, en ‘Waar moet je vooral op letten als je blended leren wil organiseren?’. Elk van die vragen gaat terug op de centrale vraag over hoe blended leren effectief ingezet kan worden. Als antwoord op deze vraag schuift dit hoofdstuk vier didactische aandachtspunten naar voor: flexibiliteit bepalen, sociale interactie bevorderen, het leerproces ondersteunen, en een affectief klimaat creëren. Deze aandachtspunten zijn tot stand gekomen vanuit een grondige analyse van internationaal onderzoek op dit gebied¹. Op basis van die analyse zal elk aandachtspunt kort worden verduidelijkt in dit hoofdstuk. Daarbij worden er telkens een aantal illustraties gegeven uit casussen en uitspraken van leraren en cursisten.

Bezint eer ge begint

Alvorens de didactische aandachtspunten toegelicht kunnen worden, is het belangrijk om stil te staan bij wat een *effectieve realisatie van blended leren* precies inhoudt. In het ALO!-project² wordt dit omschreven als: een weloverwogen combinatie van face-to-face en online instructie, om leren uit te lokken bij cursisten.³ Een effectieve realisatie van blended leren vertrekt dus vanuit heldere leerdoelen die aansluiten bij het vakgebied en de doelgroep. Daarna wordt bepaald hoe blended leren aangewend kan worden om die doelen te bereiken. Centraal daarbij staan de vragen: ‘Welke instructie vindt het best plaats tijdens contactmomenten en welke leent zich goed voor online leeractiviteiten?’ en ‘Hoe kan een goede aansluiting tussen beide verzekerd worden?’

Lesgevers maken deze denkoefening in de eerste plaats voor zichzelf, maar cursisten hebben er ook baat bij om hierover geïnformeerd te worden. Wanneer de verwachtingen voor cursisten duidelijk zijn, kunnen ze immers gericht aan de slag gaan. In blended leren zijn duidelijke verwachtingen des te belangrijker,

1 Zie Boelens, De Wever, en Voet (2017) voor een rapport van het onderzoek.

2 Het ALO! Project staat voor Adult Learners Online, zie ook www.iwt-alo.be

3 Zie Boelens, Van Laer, De Wever, en Elen (2015) voor meer informatie over deze definitie.

omdat cursisten tijdens de online leeractiviteiten niet direct een beroep kunnen doen op hulp van de lesgever.

Bij een effectieve realisatie van blended leren bepalen de leerdoelen dus hoe instructie uiteindelijk vorm krijgt. Er is daarom geen kant-en-klare aanpak voor de organisatie van blended leren. Wel is het mogelijk om vier *didactische aandachtspunten* te formuleren omtrent beslissingen die belangrijk zijn voor een daadwerkelijke realisatie van blended leren, maar die vaak onbewust worden genomen. Deze aandachtspunten dienen als handvatten om de organisatie van blended leren op een doordachte manier aan te pakken. Wat er vervolgens precies beslist wordt, hangt af van de leerdoelen. Om die reden vermelden alle illustraties bij de didactische aandachtspunten steeds de specifieke context waaruit ze afkomstig zijn.

Vier didactische aandachtspunten om blended leren te realiseren

Aandachtspunt 1: flexibiliteit bepalen

Onderwijsinstellingen kiezen vaak voor blended leren omdat het meer flexibiliteit geeft aan cursisten. Vooral flexibiliteit in termen van *plaats- en tijdsafhankelijke instructie* lijkt een belangrijke rol te spelen in die keuze. Door een gedeelte van de instructie online te organiseren, moeten cursisten minder vaak naar de school of het centrum komen en kunnen ze grotendeels zelf bepalen wanneer ze dit gedeelte precies doorlopen. Dit maakt het voor veel cursisten eenvoudiger om een opleiding te combineren met hun werk, gezinsleven of andere studies. Onderzoek bevestigt dan ook dat flexibiliteit in blended leren vaak neerkomt op plaats- en tijdsafhankelijke instructie. Flexibiliteit in blended leren kan echter ook drie andere vormen aannemen.

Om te beginnen laat blended leren ook flexibiliteit toe in het *tempo* waaraan de cursist instructie doorloopt. Online leeractiviteiten laten toe om uitleg in stukjes door te nemen en te herbekijken of oefeningen verschillende keren te maken als cursisten daaraan nood hebben. Het geeft cursisten ook de mogelijkheid om extra informatie op te zoeken alvorens ze met een opdracht aan de slag gaan. Voor cursisten die meer tijd nodig hebben om de leerstof te verwerken, kan dit een enorm voordeel zijn. Het kan echter ook een nadeel zijn als ze onnodig veel tijd gaan besteden aan bepaalde delen van de instructie. Het is daarom belangrijk voor lesgevers om goed af te wegen in hoeverre cursisten zelf het tempo kunnen bepalen. Indien nodig, kunnen er richtlijnen gegeven worden over de verwachte studietijd om verschillende delen van de leerstof onder de knie te krijgen.

Casus 1

Wat: module 'psycho-pedagogische competenties'

Waar: specifieke lerarenopleiding aan het CVO

Wie: cursisten met diploma van technisch of beroepssecundair onderwijs

Als onderdeel van de module 'psycho-pedagogische competenties' kregen de cursisten een complexe opdracht die ze grotendeels online moesten maken. Om het werk van de cursisten in goede banen te leiden, koos de lesgever ervoor om de opdracht in verschillende opeenvolgende deeltaken op te delen. Vervolgens werden de verwachtingen aan de cursisten duidelijk gemaakt met uitgewerkte voorbeelden van de deeltaken. Ten slotte besliste de lesgever om voor elke deeltaak een deadline op te leggen. Om de werklast voor cursisten zoveel mogelijk te spreiden, kregen ze telkens twee tot drie weken om elke deeltaak af te ronden. Op die manier kon de lesgever ook geregeld feedback geven op het werk dat de cursisten inleverden.

Doordat de deadlines elkaar vrij snel opvolgden, hadden de cursisten weinig vrijheid om zelf hun tempo te bepalen. In andere contexten zou deze beperking in flexibiliteit contraproductief kunnen zijn, maar hier werd ze erg gewaardeerd door de cursisten. Een van hen verduidelijkte: 'Ik stel vaak dingen uit. Dus het was goed dat we geregeld een deel van de opdracht moesten inleveren, en niet alles in één keer.' Een andere cursist verwoordde het als volgt: 'De taak was heel gestructureerd en er waren veel deadlines. Ik denk dat als dit er niet geweest was, de motivatie ook niet zo groot zou geweest zijn.'

Voorts kan men bij het online gedeelte van blended leren cursisten de mogelijkheid bieden om zelf te bepalen in welke *volgorde* zij de leerstof verwerken. Toch laat onderzoek zien dat deze volgorde hoofdzakelijk wordt bepaald door de lesgever. In de praktijk laten veel online leeromgevingen wel toe om daar gedeeltelijk van af te wijken, doordat cursisten bepaalde delen van de instructie kunnen overslaan of kunnen terugkeren naar een vorig deel. Er zijn echter ook leeromgevingen waar de volgorde strikt vastgelegd is en cursisten pas kunnen overgaan naar een volgend deel wanneer ze het vorige hebben afgerond. Aan de andere kant bestaat ook de mogelijkheid om de cursisten volledig vrij te laten kiezen of, en in welke volgorde, ze de verschillende delen van een module doorlopen. Op basis van de leerdoelen moet er dus op voorhand bepaald worden welke onderdelen verplicht zijn en welke optioneel. Daarnaast moeten lesgevers ook beslissen in hoeverre de volgorde van de module echt vastligt, en in welke mate er hierop

afwijkingen toegestaan kunnen worden. Bij dit alles wordt best ook rekening gehouden met de timing van de contactmomenten. Die zijn immers erg geschikt om feedback te geven op wat cursisten online leerden of om de eerder verworven kennis (verder) in te oefenen.

Casus 2

Wat: module 'krachtige leeromgevingen'

Waar: specifieke lerarenopleiding aan de universiteit

Wie: studenten met diploma van master

In de module 'krachtige leeromgevingen' werd een deel van de leerstof via digitale leerpaden aan studenten aangeboden. In elk leerpad werden studenten door de leerstof geloodst via een reeks van pagina's met theorie, oefeningen, zelftoetsen en (automatische) feedback. De studenten konden zelf bepalen wanneer, aan welk tempo, en in welke volgorde ze die leerpaden doorliepen, en ze kregen hiervoor meestal tijd tot het einde van het semester. De studenten kregen, met andere woorden, erg veel flexibiliteit om deze leerpaden te doorlopen. Enerzijds werd deze hoge mate aan flexibiliteit door de studenten sterk gewaardeerd, anderzijds bleek het gebrek aan structuur het leerproces van sommige studenten ook te bemoeilijken. Daarom werd besloten om een vrijblijvend modeltraject te voorzien. Met dat modeltraject hadden studenten nog steeds dezelfde flexibiliteit, maar kregen ze toch een concreet beeld van de volgorde waarin de leerpaden (ideaaliter) doorlopen konden worden, en de tijd die ze daar gemiddeld genomen voor nodig zouden hebben.

Studenten hadden in deze casus dus een zekere autonomie om zelf hun werk te plannen. Het vrijblijvende modeltraject zorgde ervoor dat studenten die nood hadden aan bijkomende ondersteuning een houvast kregen, zonder het flexibele karakter van de leerpaden te beperken.

Ten slotte zou blended leren cursisten ook kunnen toelaten om, per module, week, of onderwerp, zelf het *instructieformat* te kiezen. Cursisten kiezen dan, met andere woorden, zelf of ze de leerstof in een contactmoment willen verwerken of via online leeractiviteiten. Uit onderzoek blijkt dat deze vorm van flexibiliteit weinig wordt ingezet in blended leren. In de meeste gevallen selecteert de lesgever het instructieformat, en hebben cursisten daar geen controle over. De uitzonderlijke gevallen waarin cursisten wel mogen kiezen, situeren zich meestal in het hoger onderwijs. Hierbij wordt deze keuzevrijheid ingezet om onderwijs aan grote groe-

pen beheersbaar te houden. Een minder ingrijpende aanpak komt neer op een gedeelde verantwoordelijkheid tussen de cursist en lesgever. Daarbij plant de lesgever op voorhand de contactmomenten en online activiteiten in, maar hebben de cursisten de mogelijkheid om bijkomende contactmomenten aan te vragen, als ze daar nood aan hebben. Kort samengevat moet bij blended leren dus ook uitgemakt worden in welke mate de cursist zelf het instructieformat kan kiezen. Uiteraard is het voorzien van die keuze enkel aangewezen als cursisten in staat zijn om een goede inschatting te maken van welke instructie het best aan hun noden tegemoetkomt.

Aandachtspunt 2: sociale interactie bevorderen

Sociale interactie tussen de cursisten, maar ook tussen cursisten en de lesgever, is essentieel om een positief groepsgevoel te creëren. Als de cursisten op elkaar kunnen terugvallen, zullen ze minder geneigd zijn om bij problemen op te geven, dan wanneer ze het gevoel hebben dat ze er alleen voor staan. Tijdens contactmomenten is sociale interactie vanzelfsprekend. Cursisten kunnen eenvoudig met elkaar overleggen en aan de lesgever vragen stellen of bezorgdheden uiten. Online instructie leent zich daarentegen heel wat minder tot sociale interactie. Dit ligt deels aan de fysieke afstand met de lesgever en andere cursisten, maar ook omdat online communicatie minder vlot verloopt. Er is geen non-verbale of onmiddellijke interactie, aangezien berichten vaak pas later worden gelezen. Onderzoek geeft echter aan dat sociale interactie in de online leeromgeving voor cursisten even belangrijk is als tijdens contactmomenten. Het is daarom erg belangrijk om ook sociale interactie in de online leeromgeving te stimuleren.

Cursisten willen het menselijk contact dat ze gewoon zijn vanuit contactmomenten dus niet verliezen wanneer ze deelnemen aan een module met blended leren. In veel gevallen wordt er daarom aan het begin van een module met blended leren een contactmoment gepland. Tijdens dat moment kunnen de cursisten kennismaken met de medecursisten en de lesgever. Om sociale interactie ook in de online leeromgeving te bevorderen kan de lesgever een *leergemeenschap* creëren. Een leergemeenschap kan opgericht worden met verschillende platformen, zoals internetfora, een chatroom of Facebook, en is een plek waar cursisten zowel persoonlijke informatie als vragen of bedenkingen bij de leerstof met elkaar kunnen delen. Het is uiteraard belangrijk dat de lesgever deze leergemeenschap doorheen de hele module blijft opvolgen. Ten slotte is het ook zo dat niet elke module met blended leren eenzelfde investering in het bevorderen van sociale interactie in de online leeromgeving vraagt. Veel hangt af van de verhouding tot de contactmomenten. Als er geregeld contactmomenten gepland zijn, is er vaak al voldoende gelegenheid voor sociale interactie. Ook de samenstelling van de groep speelt een rol. Als de cursisten elkaar vaak zien tijdens een andere module of elkaar al langer kennen, zal het voor de lesgever gemakkelijker zijn om sociale interactie op gang

te brengen. De investering die nodig is om sociale interactie in de online leeromgeving te bevorderen, vergroot dus wanneer er minder contactmomenten voorhanden zijn en naarmate cursisten elkaar minder goed kennen.

Aandachtspunt 3: het leerproces ondersteunen

Bij online leeractiviteiten krijgen cursisten meer verantwoordelijkheid over het eigen leerproces. Vaak moeten ze daarbij zelfstandig hun werk inplannen, de instructie in de online leeromgeving verwerken, en nakijken of hun prestaties aan de verwachtingen voldoen. Voor sommige cursisten is dit niet vanzelfsprekend. Daarom is het belangrijk dat de lesgever voldoende ondersteuning voorziet. Die ondersteuning kan zowel *voor* als *tijdens* het leerproces aangeboden worden.

Ondersteuning voor de (online) leeractiviteiten van start gaan, neemt meestal de vorm aan van een infosessie die tijdens een eerste contactmoment wordt gegeven. Een infosessie wordt vaak gebruikt om algemene toelichting te geven bij de module, bijvoorbeeld over de leerdoelen, de opbouw van de lessenreeks en het benodigde cursusmateriaal. Aansluitend kan dan dieper worden ingegaan op de verwachtingen ten aanzien van cursisten. Daarbij kan het gaan over de inhoud van opdrachten, deadlines en criteria voor evaluatie. Een infosessie heeft het voordeel dat cursisten eenvoudig kunnen aangeven wanneer iets niet duidelijk is, en dat de lesgever daar onmiddellijk op kan inspelen. De vragen die tijdens een online leeractiviteit bij cursisten kunnen opduiken, kunnen zo dus al op voorhand beantwoord worden. Daarnaast kan een infosessie ook helpen om cursisten via demonstraties wegwijs te maken in de online leeromgeving en bijhorende tools. Op die manier kan vermeden worden dat het technologische aspect het leren belemmert.

Een andere vorm van ondersteuning voor een online leeractiviteit richt zich op het achterhalen van de voorkennis van cursisten. Via een (online) voorkennistest kan de lesgever nagaan welke inhoud cursisten al dan niet beheersen. De resultaten kunnen vervolgens gebruikt worden om cursisten aan een specifiek online leertraject toe te wijzen dat het best aan hun beginsituatie tegemoet komt. Daarnaast kan de lesgever de resultaten ook gebruiken om cursisten op een meer doeltreffende manier te groeperen, in niveaugroepen of in groepen waarin het niveau erg verschilt.

Ondersteuning tijdens een online leeractiviteit wordt in de meeste gevallen aangeboden via de online leeromgeving. Het doel daarvan is vaak om het leerproces van cursisten op te volgen en eventueel bij te sturen. In de eerste plaats kan dat via een systeem waarin cursisten elkaar helpen. Bij *peer assessment*, bijvoorbeeld, sturen cursisten hun werk naar elkaar door en geven ze elkaar feedback. Een andere optie is om een forum aan te maken waar cursisten samen de inhoud van de module kunnen bespreken en elkaar kunnen helpen bij vragen. In de tweede plaats kan de lesgever het leerproces van cursisten opvolgen via data uit de online

leeromgeving. Bij de meeste van die leeromgevingen kan de lesgever immers een overzicht opvragen van wat cursisten er allemaal doen: Welke taken hebben ze reeds afgerond? Hoe vaak hebben ze al geantwoord in een forum? Het antwoord op deze vragen geeft meer zicht op het leerproces van cursisten en laat de lesgever toe om tijdig in te grijpen bij problemen. In de derde plaats kan het leerproces van cursisten ook ondersteund worden via tussentijdse evaluatie door de lesgever. Daarbij geeft de lesgever aan de hand van een taak of een tussentijdse test gerichte feedback om het leerproces bij te sturen. In de meeste gevallen geeft de lesgever die feedback. Het is echter ook mogelijk om feedback automatisch te laten genereren door de online leeromgeving, bijvoorbeeld op basis van de antwoorden die een cursist tijdens een test geeft. Bij tussentijdse evaluatie is het uiteraard steeds belangrijk om te benadrukken dat het niet de bedoeling is om een eindoordeel te geven. Cursisten hoeven zich dus geen zorgen te maken over deze evaluatie, aangezien ze vooral bedoeld is om het leerproces op te volgen en, indien nodig, bij te sturen.

Aandachtspunt 4: Een affectief klimaat creëren

Tijdens online leeractiviteiten hebben cursisten vaak minder spontaan contact met elkaar. Dit kan gevoelens van isolatie met zich meebrengen, die op hun beurt kunnen leiden tot verminderde leermotivatie. In gevallen waarbij cursisten hun bezorgdheden met niemand kunnen delen, kunnen die gevoelens zelfs aanleiding geven tot uitval uit de opleiding. Daarom is het belangrijk om bij het organiseren van blended leren expliciet aandacht te besteden aan het stimuleren van een affectief klimaat, waarin cursisten zich veilig en gewaardeerd voelen. De lesgever kan dit bevorderen door cursisten te motiveren, rekening te houden met verschillen tussen cursisten en zich empathisch op te stellen tegenover cursisten.

Cursisten motiveren kan op verschillende manieren. Dat kan eerst en vooral door duidelijk te maken waarom de verschillende onderdelen van een module nuttig zijn voor de opleiding van cursisten. De lesgever kan dit zelf doen, maar kan hier ook een expert voor uitnodigen, die zijn ervaringen met de cursisten deelt. Voorts kan de lesgever cursisten ook motiveren door hen, in de mate van het mogelijke, mee te laten beslissen over wat er precies in de lessen aan bod komt. Ten slotte kan de motivatie van cursisten ook bevorderd worden via uitdagende en gevarieerde instructie, waarin voldoende afgewisseld wordt tussen docermomenten, individuele taken en groepswork, en dit zowel tijdens de contactmomenten als tijdens de online leeractiviteiten.

Casus 3

Wat: module 'psycho-pedagogische competenties'

Waar: specifieke lerarenopleiding aan het CVO

Wie: cursisten met diploma van technisch of beroepssecundair onderwijs

Voor een taak over 'leerstoornissen' moesten cursisten zelf op zoek gaan naar informatie over wat leerstoornissen zijn en hoe de diagnose ervan wordt gemaakt. De cursisten waren vrij om zelf te bepalen welke bronnen ze daarvoor raadpleegden. Daarnaast vroeg de opdracht hen om op zoek te gaan naar maatregelen die ze in hun eigen klas, met bijvoorbeeld metsers- of kappers-in-opleiding, zouden kunnen gebruiken. De relevantie van de taak was daardoor onmiddellijk duidelijk voor de cursisten. De combinatie van een redelijke keuzevrijheid en een relevante taak zorgde er uiteindelijk voor dat de cursisten gemotiveerd aan de taak begonnen.

Een affectief klimaat stimuleren kan ook door *rekening te houden met verschillen tussen cursisten*, zoals verschillen in interesses, competenties, en onderwijscarrière. Cursisten voelen zich immers meer op hun plaats als de instructie aan hun noden tegemoetkomt. Blended leren voorziet verschillende mogelijkheden om aan individuele verschillen tussen cursisten tegemoet te komen. Een populaire aanpak is die van 'flipped classroom'. Daarbij nemen cursisten de leerstof via online leeractiviteiten door, waardoor er tijdens contactmomenten veel meer tijd is om hun vragen te beantwoorden, hen te laten overleggen met anderen, en hen van persoonlijke feedback te voorzien. Een alternatieve aanpak komt neer op het aanbieden van de leerstof in verschillende vormen. Cursisten kunnen dan bijvoorbeeld kiezen tussen tekstueel en visueel bronnenmateriaal om de leerstof te verwerken. Daarnaast kan de lesgever cursisten ook toelaten om hun taken in een verschillende vorm in te dienen. Naargelang hun voorkeuren, zouden cursisten dan bijvoorbeeld een schriftelijke taak of een presentatie kunnen afleveren.

Casus 4

Wat: module 'communicatie en overleg'

Waar: specifieke lerarenopleiding aan het CVO

Wie: cursisten met diploma van technisch of beroepssecundair onderwijs

In de module 'communicatie en overleg' werd de leerstof over 'vergaderen' via een 'flipped classroom'-aanpak aangebracht. De cursisten kregen daarbij de opdracht om zelf informatie te verwerven en verwerken over een aantal thema's, zoals 'rollen tijdens een vergadering' en 'verloop van een vergadering'. Deze informatie zou daarna gebruikt worden om tijdens het eerstvolgende contactmoment een vergadering te simuleren. Alle cursisten maakten een individuele voorbereiding en stuurden die door naar de lesgever. De deadline hiervoor lag ongeveer een week voor het contactmoment, zodat de lesgever nog voor de samenkomst individuele feedback kon geven aan iedere cursist. Tijdens het contactmoment zelf begon de lesgever met een aantal zaken toe te lichten die cursisten vaak fout hadden in hun voorbereiding. Wat de cursisten duidelijk wel al onder de knie hadden, werd niet meer herhaald. Op die manier kon de lesgever dus aan de specifieke noden van de cursisten tegemoetkomen.

Als laatste kan de lesgever een affectief klimaat stimuleren door zich *empathisch op te stellen ten aanzien van cursisten*. Aan de ene kant kan de lesgever emotionele steun geven aan cursisten door hen gerust te stellen bij problemen en succeservaringen voor hen te creëren. Tijdens contactmomenten gebeurt dat vaak spontaan, maar het is belangrijk dat cursisten het gevoel hebben dat de lesgever ook aanwezig is in de online leeromgeving. Dat kan bijvoorbeeld door cursisten geregeld een bericht te sturen, waarin de lesgever toont dat hij het leerproces van elke cursist opvolgt. Aan de andere kant kan de lesgever ook inspelen op de manier waarop cursisten succes en falen voor zichzelf verklaren. Het is belangrijk dat cursisten een realistische inschatting leren maken van de redenen voor een prestatie en daar concrete werkpunten voor zichzelf aan kunnen vastknopen. Bij een slechte inschatting zegt de cursist bijvoorbeeld: 'Ik was ziek op de dag van de deadline en had daardoor niet voldoende tijd om de taak goed af te werken'. Bij een goede inschatting formuleert de cursist daarentegen werkpunten voor zichzelf: 'In het vervolg kan ik mijn werk beter wat minder uitstellen, zodat ik niet alles op het laatste nippertje moet doen. Je weet nooit dat er nog iets tussen komt.'

Casus 5

Wat: module 'psycho-pedagogische competenties'

Waar: specifieke lerarenopleiding aan het CVO

Wie: cursisten met diploma van technisch of beroepssecundair onderwijs

Een lesgever uit het CVO getuigt over hoe zij zich empathisch probeert op te stellen tegenover cursisten: 'Ik probeer een omgeving te creëren waarin cursisten alles kunnen zeggen, en dus ook bezorgdheden kunnen uiten. Ik sta open voor een gesprek, en help, als dat nodig is, waar ik kan.' Verder vindt ze het vooral belangrijk om succeservaringen te creëren die cursisten meer vertrouwen geven in hun eigen kunnen: 'Je moet ervoor oppassen om als lesgever niet te snel te hulp te schieten, of steeds te controleren. Zo maak je cursisten afhankelijk van jou. In de plaats daarvan moet je cursisten hun eigen succeservaringen proberen geven.' In de praktijk doet ze dat bijvoorbeeld door grote taken op te delen in deeltaken, en cursisten geregeld feedback te geven. 'Dan stuur ik tussendoor een bericht over de vooruitgang: die cursisten zijn goed bezig, die zijn al halfweg, en de anderen hebben nog zoveel tijd om hun taak af te werken'. Daarbij probeert ze cursisten steeds zoveel mogelijk te bevestigen, met boodschappen als 'Goed gedaan. De volgende taak zou normaal ook geen probleem mogen zijn. Jij zou dat wel moeten kunnen.'

Samengevat

Dit hoofdstuk schuift vier didactische aandachtspunten voor het effectief inzetten van blended leren naar voren: flexibiliteit bepalen, sociale interactie bevorderen, het leerproces ondersteunen en een affectief klimaat creëren. Deze didactische aandachtspunten wijzen op een aantal belangrijke beslissingen die bij de organisatie van blended leren genomen moeten worden en het succes ervan mee bepalen. Ze vormen, met andere woorden, een *raamwerk* dat lesgevers helpt om blended leren op een doordachte manier te organiseren, of bestaande modules met blended leren op hun effectiviteit te beoordelen.

Literatuur bij dit hoofdstuk

Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Review Research*, 22, 1-18.

Boelens, R., Van Laer, S., De Wever, B., & Elen, J. (2015). *Blended learning in adult*

education: towards a definition of blended learning. Adult Learners Online! Blended and Online Learning in Adult Education and Training. Opgehaald van: <http://www.iwt-alo.be/wp-content/uploads/2015/08/01-Project-report-Blended-learning-in-adult-education-towards-a-definition-of-blended-learning.pdf>

6

Praktijkbijdrage: ontwikkelen van een OBL-cursus

Els Dejonghe, lesgeefster
Psycho-Pedagogische Competenties (PPC)
in de specifieke lerarenopleiding
van PCVO Het Perspectief in Gent

Tijdens het ALO!-project heb ik het geluk gehad om samen te werken met Ruth Boelens. Haar oprechte leergierigheid en haar enthousiasme zorgden ervoor dat we een fijne samenwerking hadden. Die samenwerking zorgde er niet alleen voor dat we een sterk product konden afleveren, maar was voor mij persoonlijk een mooie vorm van professionalisering. Ik zou iedereen die een online tool ontwikkelt aanraden om dit in teamverband te doen en, als het kan, in een heterogeen team, waar jullie expertise elkaar kan aanvullen.

Voorts moet je het ontwerp van een les sterk afstemmen op de doelgroep. Wij werkten met de groep praktijkleraren in de Specifieke Lerarenopleiding in PCVO Het Perspectief. Deze groep bestond uit een tiental cursisten met een diploma Secundair Onderwijs (techniek, haarthooi, schoonheidsverzorging enz.). De meeste cursisten volgen de opleiding naast hun voltijdse baan. Sommige cursisten hebben ook een gezin met kinderen. Dit zorgde ervoor dat we voldoende flexibiliteit dienden in te bouwen in het traject. Heel kort op de bal spelen met deadlines, wat voor voltijds studenten een normale zaak is, is niet haalbaar voor deze doelgroep. Doordat zij vaak ook als zelfstandige werken, hadden zij binnen hun beroep ook een wisselende werkbelasting, waardoor flexibiliteit onontbeerlijk was.

Sommige cursisten hadden zeer weinig ervaring met ICT. Zij hadden ook een zeer negatief beeld met betrekking tot afstandsonderwijs. Ze beschouwden zichzelf als onvoldoende bekwaam om afstandsoopdrachten zelfstandig tot een goed einde te brengen. Sommige cursisten vertoonden ook weerstand tegen de mogelijkheid om gedeeltelijk in afstandsonderwijs te werken. En zo was er ook een cursist, die helemaal nog nooit met digitale media had gewerkt voor zijn lerarenopleiding.

Een gestructureerde aanpak hanteren is belangrijk. In afstandsonderwijs moet steeds duidelijk zijn waar de cursist zich bevindt in het leerproces, en welke stappen er nog moeten gezet worden. De evaluatie moet helder zijn. In onze *try-out* lieten we de cursisten steeds zelf de *Rubric* – met duidelijk omschreven evaluatiecriteria (zie aandachtspunt 3: duidelijke verwachtingen mbt evaluatiecriteria) – invullen die bij de taak hoorde.

Samen met Ruth ontdekte ik wat er in de praktijk werkte en wat niet. In de volgende paragrafen worden een aantal voorbeelden toegelicht.

Het principe van een 'worked example'

TIPS EN TRICKS:

- Niet alleen duidelijke mondelinge én schriftelijke instructie.
- Maak een voorbeeldversie die de cursisten ook op afstand kunnen inkijken.
- Hanteer hierbij dezelfde herkenbare structuur als bij de taak voor de cursisten.
- Demonstreer hoe je de voorbeeldversie gemaakt hebt.
- Laat de cursisten de Rubric toepassen op jouw voorbeeldversie.

Wanneer ik binnen mijn module PPC bij de praktijkleraren in de lerarenopleiding een afstandsopdracht gaf, lette ik er steeds op om heel duidelijke instructies te geven. Ik dacht hierbij dat de kous af was. Als je instructie duidelijk is, dan is het toch eenvoudig voor cursisten om deze instructie op te volgen. Naast het online plaatsen van de instructie gaf ik steeds ook mondelinge instructie tijdens een contactmoment, waarbij de cursisten de kans kregen om bijkomende vragen te stellen.

Toch stelde ik vast dat er bij mijn cursisten soms toch nog onduidelijkheden waren. Soms vatten zij een, voor mij althans, zeer duidelijke instructie toch nog op een andere dan door mij bedoelde manier op.

Bij onze samenwerking stelde Ruth voor om te werken met een *worked example*. Het principe is: je maakt een uitgewerkt voorbeeld en stelt dit ter beschikking aan de cursisten. Wat je van hen verwacht, doe je dus letterlijk eens voor. Je demonstreert de vaardigheid die je verwacht. Onze cursisten kennen dit krachtige didactische principe vanuit hun eigen vakdidactiek: demonstreren.

Voor het luikje PPC betekende dit het volgende: De cursisten kregen elk een leidraad met vragen over een specifieke leer- of ontwikkelingsstoornis. Hierbij vulde ik ook een dergelijke leidraad in. Voor elk onderdeel van de opdracht konden de cursisten een voorbeeldversie inkijken.

Ik werkte de leerstoornis 'dyslexie' uit. De cursisten werkten in groepjes elk een andere leer- of ontwikkelingsstoornis uit. Aangezien dit over een andere leerstoornis handelde, konden cursisten dit dus niet gewoon kopiëren en invoegen. Het was wél duidelijk wat de bedoeling was. Bevraging achteraf leidde tot de constatacie dat cursisten hier ook geregeld gebruik maakten van de mogelijkheid om het voorbeeld te consulteren. Het gaf hen veel meer duidelijkheid omtrent wat er precies van hen werd verwacht.

Bij de voorbeeldversie én bij de versie voor de cursist is steeds dezelfde structuur behouden.

Tijdens het lesmoment waarop de opdracht werd voorgesteld kregen de cursisten de Rubric in handen en kregen ze de kans om de opdracht van de lesgever te scoren.

Voor elk onderdeel werd er consequent gewerkt met het *worked example*. Als lesgever deelde ik bijvoorbeeld mijn voorbereiding van mijn korte presentatie over dyslexie. Bovendien gaf ik mijn presentatie enkele weken voordat de cursisten aan bod kwamen. De cursisten kregen hierbij ook de evaluatiecriteria in de hand. Op die manier konden ze duidelijk zien wat er precies verwacht van hen werd.

Figuur 8.1: De individuele opdracht dyslexie gemaakt door de lesgever (als voorbeeld voor de cursisten)

Individuele opdracht dyslexie

- Deadline voor de individuele opdracht:
 - **Stap 1-2:** 20/02/2017
 - **Stap 3-7:** 13/03/2017
- Vul hier je naam in: Els Dejonghe

Problemanalyse

Wat is dyslexie?

Zoek een duidelijke definitie van dyslexie. Noteer de definitie hieronder. Plaats een letterlijk citaat tussen [en].

[een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of het spellen op woordniveau]

Wat vind je goed aan deze definitie? Met andere woorden: waarom heb je deze definitie gekozen?

Deze definitie stelt dat het om een hardnekkig probleem gaat. Er is dus didactische resistentie, zoals typisch is bij leerstoornissen (zie cursus PPC) en dat verduidelijkt wordt dat het om lezen en/of spellen gaat op woordniveau. Er wordt gepreciseerd waar de moeilijkheden zich precies bevinden.

Welke bronnen raadpleegde je? Hoe betrouwbaar schatten je die bronnen zelf in? Waarom?

Figuur 8.2: De individuele opdracht dyscalculie door een cursist (met inzage in het werk van de lesgever)

Individuele opdracht DYSCALCULIE

- Deadline voor de individuele opdracht:
 - **Stap 1-2:** 20/02/2017
 - **Stap 3-7:** 13/03/2017
- Vul hier je naam in: Griet

Problemanalyse



Zoek een duidelijke definitie van dyscalculie. Noteer de definitie hieronder. *Plaats een letterlijk citaat tussen [en].*

Dyscalculie is een leerstoornis op het gebied van rekenen. Dyscalculie is een stoornis die gekenmerkt wordt door hardnekkige problemen met het leren en het vlot en accuraat oproepen en toepassen van reken-wiskundekennis. De rekenproblemen mogen niet veroorzaakt zijn door slecht onderwijs of didactische verwaarlozing. In dat geval wordt er niet gesproken van dyscalculie, maar van een rekenprobleem. De oorzaak moet dus in het kind liggen en niet in de omgeving. De grens tussen rekenproblemen en dyscalculie is soms moeilijk te trekken.

Wat vind je goed aan deze definitie? Met andere woorden: waarom heb je deze definitie gekozen?

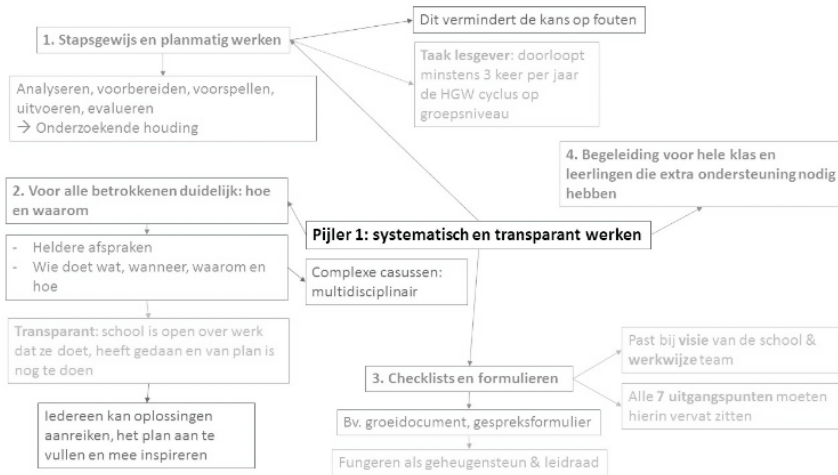
Ik heb voor deze definitie gekozen omdat ze goed te begrijpen is. Naar mijn mening is dit een vrij duidelijk omschreven en volledige definitie. Ook vond ik dat ze vlot te lezen was.

Figuur 9.1: De individuele opdracht HGW pijler 'Systematisch en transparant werken' gemaakt door de lesgever (als voorbeeld voor de cursisten)

Vragenlijst

1. Maak een mindmap van je pijler (op papier of online) en plak deze hieronder. Maak op basis van je mindmap een eigen omschrijving van de pijler.

Mindmap:



Legenda

- Tekst Noëlle Pameijer (blauw)
- <https://wij-leren.nl/hgw-pameijer.php>
- www.handelingsgerichtwerken.be/bestanden/download.php?id=147
- <http://www.vclb-koepel.be/professionals/methodieken/handelingsgericht-werken>

Eigen omschrijving:

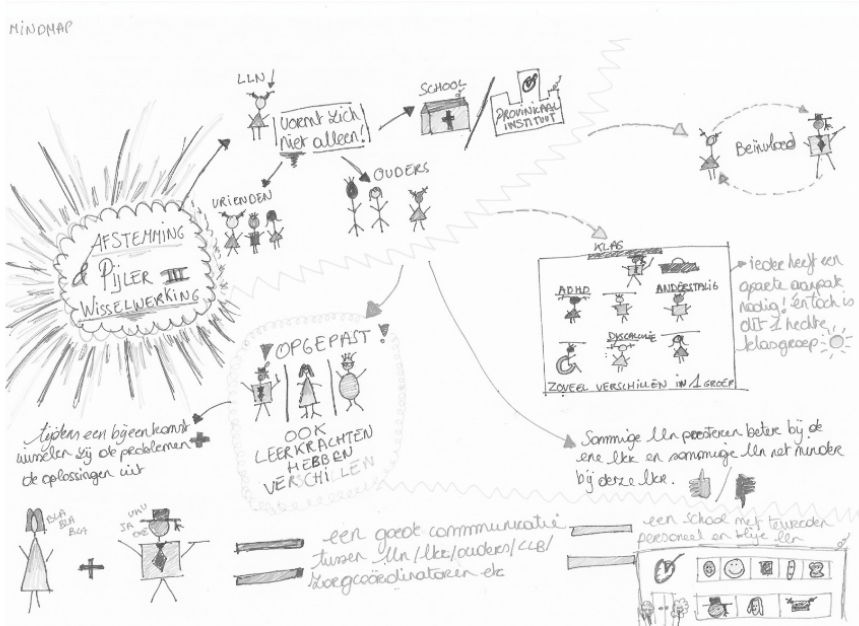
Systematisch en transparant werken betekent dat er stapsgewijs gewerkt wordt, aan de hand van formulieren en checklists, zodat de visie van de school en de werkwijze van het team voor alle betrokkenen duidelijk is.

Figuur 9.2: De individuele opdracht HGW pijler 'Afstemming en wisselwerking' door een cursist (met inzage in het werk van de lesgever)

Vragenlijst

1. Maak een mindmap van je pijler (op papier of online) en plak deze hieronder.
Maak op basis van je mindmap een eigen omschrijving van de pijler.

Mindmap:



Eigen omschrijving:

In deze mindmap staat de pijler 'afstemming en wisselwerking' uitgebeeld. Vanuit die pijler gaat mijn eerste gedachte uit naar de leerling, die vormt zich niet alleen maar is beïnvloed door de medeleerlingen, vrienden, ouders, school, leerkracht,... en omgekeerd gebeurt die cirkel ook. De leerling beïnvloedt ook de leerkracht. Een tweede aspect is dat er veel verschillende behoeftes kunnen voorkomen in eenzelfde klasgroep en dat de leerkracht hiervoor verschillende manieren van aanpak moet bedenken en toepassen. Niet alleen de leerlingen verschillen onderling maar ook de

TIPS EN TRICKS:

- Werk met zeer gestructureerde, duidelijke vragenlijsten.
- Stel ook vragen over het proces dat cursisten afgelegd hebben.
- Laat de cursisten zichzelf evalueren aan de hand van een duidelijke scorewijze.

In de module PPC werkten we met een opdracht die in 5 grote delen opgesplitst was.

1. Voorkennis
2. Individuele opdrachten
3. Een groepsopdracht (in contactonderwijs)
4. Een folder
5. Presentatie (in contactonderwijs)

Ook binnen de opdracht werd er sterk gestructureerd. Bijvoorbeeld bij de individuele opdracht analyseerde men een leer- of ontwikkelingsstoornis. Stap 1 tot en met 5 bestond uit 'problemanalyse' terwijl stap 6 en 7 bestonden uit 'een plan van aanpak'. Telkens werd heel duidelijk gevisualiseerd waar de cursist zich precies in de voorbereiding bevond.

Figuur 10: stap 5 in de individuele opdracht PPC



Bij de groepsopdracht werd met dezelfde herkenbare structuur gewerkt. De inhoud was weliswaar anders.

Illustratie 1: Vraag over het proces dat cursisten afgelegd hebben (uit: groepsopdracht, groepje dyscalculie)

Afsluitend: vooroordelen. Ga eens terug gaan kijken bij de eerste vraag “wat weten jullie al over dyscalculie?” Komt dit overeen met de informatie die jullie gevonden hebben voor deze taak? Hadden jullie vooroordelen ten aanzien van dyscalculie? Leg uit.

We hadden alle drie hetzelfde idee over de term dyscalculie, we wisten dat het iets te maken had met cijfers en rekenproblemen maar na het onderzoeken aan de hand van deze vragen hebben we onze visie op deze leerstoornis verruimd. Niemand van ons drie had ooit gedacht dat een leerstoornis als deze zoveel dagelijks problemen kon meebrengen in het leren en het leven. Ook bij het emotionele aspect hadden we niet stilgestaan.

In de Rubric werden zowel inhoudelijke als vormelijke evaluatiecriteria opgenomen, zie Tabellen 13 en 14.

Tabel 13: Inhoudelijke criteria (De cursisten van de groep ADHD, hebben hun eigen beoordeling in het blauw gezet.) Rechts is ruimte voorzien voor opmerkingen van cursisten

| Criteria | 3/3 | 2/3 | 1,5/3 | 0/3 | Opm.? |
|--------------------------|---|---|--|---|-------|
| criteria per STAP | | | | | |
| Stap 1: Definitie | De individueel gevonden definities van ADHD worden vermeld + er wordt 1 definitie uitgekozen + de cursisten onderbouwen hun keuze met een redelijk argument. | De individueel gevonden definities van ADHD worden vermeld + er wordt 1 definitie uitgekozen + de keuze wordt onderbouwd met een argument. | De individueel gevonden definities van ADHD worden vermeld + er wordt 1 definitie uitgekozen. De keuze is niet onderbouwd. | De individueel gevonden definities van ADHD worden <u>niet vermeld</u> en/of er wordt <u>geen</u> definitie <u>uitgekozen</u> en de keuze is <u>niet onderbouwd</u> . | |
| Stap 2: Diagnose | De cursisten geven <u>correct</u> aan naar wie de leerkracht moet doorverwijzen en maken hierbij gebruik van informatie uit Vlaanderen + ze geven <u>correct</u> aan hoe de diagnose gesteld wordt. | De cursisten geven <u>gedeeltelijk correct</u> aan naar wie de leerkracht moet doorverwijzen, maar maken hierbij <u>geen</u> gebruik van informatie uit Vlaanderen + ze geven <u>correct</u> aan hoe de diagnose gesteld wordt. | De cursisten geven <u>gedeeltelijk correct</u> aan naar wie de leerkracht moet doorverwijzen + ze geven <u>gedeeltelijk correct</u> aan hoe de diagnose gesteld wordt. | De cursisten geven <u>niet correct</u> aan naar wie de leerkracht moet doorverwijzen + ze geven <u>niet correct</u> aan hoe de diagnose gesteld wordt. | |

Tabel 14: Vormelijke criteria (De cursisten van de groep ADHD, hebben hun eigen beoordeling in het blauw gezet.) Rechts is ruimte voorzien voor opmerkingen van cursisten

| Criteria voor het HELE DOCUMENT | | | | | |
|--|---|--|--|---|--|
| Informatie weer-geven in eigen woorden | De informatie is <u>steeds</u> in eigen woorden geformuleerd. Enkel wanneer dat expliciet aangegeven is, bijv. bij stap 1 mogen zaken letterlijk overgenomen worden. | De informatie is <u>meestal in eigen woorden</u> geformuleerd. Enkel wanneer dat expliciet aangegeven is, bijv. bij stap 1 mogen zaken letterlijk overgenomen worden. | De informatie is <u>soms</u> in eigen woorden geformuleerd, maar meestal letterlijk overgenomen van het internet of uit boeken. Enkel wanneer dat expliciet aangegeven is, bijv. bij stap 1 mogen zaken letterlijk overgenomen worden. | De informatie werd <u>letterlijk overgenomen</u> vanuit een website/boek en gekopieerd in het document. Cursisten geven de informatie niet weer in eigen woorden. | |
| Het selecteren en verwerken van relevante informatie | Er is <u>steeds</u> enkel relevante informatie vermeld, zonder te veel wordt ingegaan op details + opsommingen zijn <u>steeds</u> kort en bondig (niet té veel puntjes en voorbeelden). | Er is <u>meestal</u> enkel relevante informatie vermeld, zonder te veel wordt ingegaan op details + opsommingen zijn meestal kort en bondig (niet té veel puntjes en voorbeelden). | Er is <u>soms</u> relevante informatie vermeld, zonder te veel wordt ingegaan op details + opsommingen zijn <u>soms</u> kort en bondig (niet té veel puntjes en voorbeelden). | Er wordt te vaak ingegaan op details, waardoor de relevante informatie verloren gaat. Opsommingen zijn langdradig. | |
| Betrekken van | De voorbeelden zijn <u>steeds</u> | De voorbeelden zijn <u>meestal</u> | De voorbeelden zijn <u>soms</u> | De voorbeelden zijn | |
| het eigen vakgebied in de opdracht | relevant en bruikbaar voor de betrokken praktijkleraren. | relevant en bruikbaar voor de betrokken praktijkleraren. | <u>irrelevant</u> voor de eigen betrokken praktijkleraren. | <u>irrelevant</u> voor de eigen vakgebieden van de praktijkleraren. | |
| Het kritisch gebruik van betrouwbare bronnen | Er worden <u>steeds</u> betrouwbare bronnen gebruikt + cursisten argumenteren <u>steeds</u> waarom ze een bepaalde bron al dan niet betrouwbaar vinden. | Er worden <u>meestal</u> betrouwbare bronnen gebruikt + cursisten argumenteren <u>meestal</u> waarom ze een bepaalde bron al dan niet betrouwbaar vinden. | Er worden <u>soms</u> betrouwbare bronnen gebruikt + cursisten argumenteren <u>soms</u> waarom ze een bepaalde bron al dan niet betrouwbaar vinden. | Er worden (<u>bijna</u>) <u>geen</u> betrouwbare bronnen gebruikt + cursisten argumenteren (<u>bijna</u>) <u>geen</u> waarom ze een bepaalde bron al dan niet betrouwbaar vinden. | |
| Taal | De zinnen volgen <u>steeds</u> goed op elkaar, zijn niet te lang en lezen vlot + er worden zo goed als <u>geen</u> schrijffouten gemaakt. | De zinnen volgen <u>meestal</u> goed op elkaar, zijn niet te lang en lezen vlot + er worden zo goed als <u>meestal</u> schrijffouten gemaakt. | Sommigen zinnen lezen niet vlot en zijn te lang + er worden redelijk wat schrijffouten gemaakt waardoor de lezer af en toe de tekst niet kan begrijpen | Vaak foutieve zinsbouw te lange zinnen, of zoveel schrijffouten zodat de lezer de tekst niet begrijpt. | |

TIPS EN TRICKS:

- Laat cursisten zelfstandig bronnen raadplegen.
- Geef gerichte vragen.
- Laat cursisten de betrouwbaarheid van bronnen inschatten.
- Zorg ervoor dat cursisten over de vaardigheid beschikken om de betrouwbaarheid van bronnen in te schatten. Oefen hen eventueel hierin.

De cursisten kregen als taak om gericht informatie op te zoeken over een specifieke leerstoornis. Ze dienden bronnen te raadplegen en deze informatie samen te vatten om de vragen te beantwoorden.

Aangezien de doelgroep laagopgeleide cursisten betrof, voorzagen we problemen met bronnen. Daarom werd bij een eerste *try-out* telkens de vraag gesteld wat de bron was, en of de cursist in kwestie de bron al dan niet als betrouwbaar inschatte. Er werd telkens gevraagd om meerdere bronnen te zoeken en deze bronnen met elkaar te vergelijken. Zoals eerder aangegeven, konden de cursisten ook de voorbeeldversie van de lesgever inkijken.

Toen de cursisten deze opdracht hadden gemaakt, merkten we dat het inschatten van de betrouwbaarheid van bronnen voor hen zeer moeilijk was. Zo ervaaarden de cursisten de getuigenis van een ouder van een kind met een leer- of ontwikkelingsstoornis als zeer betrouwbaar, wegens zeer authentiek. Het criterium representativiteit werd niet in beschouwing genomen. De cursisten beschikten onvoldoende over de vaardigheid betrouwbaarheid van bronnen correct in te schatten. Dit is een doelstelling die, met het oog op het afstuderen, voor de lesgever zeker de moeite waard is.

Illustratie 2: *Uittreksel uit een taak van de eerste try-out (taak over NLD)*

Welke bronnen raadpleegde je? Hoe betrouwbaar schat je die bron(nen) zelf in, en waarom?

Noteer jullie antwoord hier

1. Het boek kinderen met NLD van Annemieke Van Dijk, dit is volgens mij een zeer betrouwbare bron gezien dat we het in de bibliotheek gehaald hebben en geschreven is door een moeder die zelf een kind heeft met NLD.

Het feit dat men het boek uit de bibliotheek haalde en dat het uit de eigen levenservaring geschreven is, maakte het in de ogen van de cursisten betrouwbaar. Tijdens de tweede *try-out* werd er een les rond betrouwbaarheid van bronnen toegevoegd voor de opstart van het de afstandsopdracht. Cursisten kregen informatie over betrouwbaarheid van bronnen en de kans om te oefenen in het beoordelen van de betrouwbaarheid van bronnen. De bronnen die zij tijdens de taak zelf selecteerden, bleken beduidend betrouwbaarder te zijn. Eén van de cursisten zocht via e-mail contact met Prof. Annemie Desoete om betrouwbare informatie te verzamelen voor zijn taak. Het was fijn om te zien dat dit een vruchtbaar contact was. De cursist werd hierdoor zelf zeer gemotiveerd om aan de taak te werken.

Illustratie 3: Uittreksel uit een taak van de tweede *try-out* (taak over NLD), na meer begeleiding en oefening van het omgaan met bronnen.

Welke bronnen raadpleegde je? Hoe betrouwbaar schat je de bronnen zelf in? Waarom?

www.eurekaonderwijs.be > Ik schat deze bron als een betrouwbare site want het is een site van een vzw voor erkend onderwijs voor kinderen met leerproblemen (informatiedocument).

www.spectrumbrabant.nl > Ik zie deze bron als minder betrouwbaar dan de andere bronnen omdat ik niet veel informatie heb gevonden over de auteur.

Figuur 11: Stukje uit PPT betrouwbaarheid bronnen (*inleidende les opdracht*)

Betrouwbaarheid bronnen

1. Herkomst van de bron?

Auteur? Achtergrond? (onbekend, onderzoeker, politicus, 'heeft het zelf meegemaakt',...)

Wanneer?

Soort informatiebron? (krantenartikel, film, website universiteit, persoonlijke getuigenis)

2. Inhoud?

Bewijsmateriaal? (andere bronnen, onderzoek, eigen ervaring) Objectief/subjectief verwoord? Doel vd tekst? Bronnen/referenties?

3. Vergelijk met een andere informatiebron

Bevestigt? Verschillen? Verklaren? Zo nee, 3^e bron

Individueel ideeën genereren

Hoe kan je de samenwerking bij groepswork bevorderen in afstandsleren voor lager-opgeleide volwassenen?

TIPS EN TRICKS:

- Laat cursisten een complementaire individuele voorbereiding maken.
- Laat cursisten in een tweede fase een groepsopdracht maken waarbij ze de individuele voorbereidingen kunnen integreren tot een groepsresultaat.
- Stimuleer cursisten via de opdrachten om kritisch te zijn, om te argumenteren over betekenissen en om samen kennis op te bouwen.
- Laat cursisten ook leren van elkaar in een grote groep. Voorzie een opdracht waarbij cursisten hun expertise delen met de klasgroep.
- Geef cursisten daarna de kans om deze verworven kennis vast te zetten.

Tijdens de eerste *try-out* waren we met groepjes van twee tot drie cursisten. Zij kregen één online document waarin zij samenwerkten. Het was de bedoeling dat zij het werk onderling zouden verdelen en feedback zouden geven op elkaars werk. Het hele document viel dan onder de verantwoordelijkheid van de groep. Door de cursisten een planning te laten invullen en het werk in deze planning onder elkaar te laten verdelen, hoopten we op een gestructureerde aanpak. In de praktijk bleek dat de cursisten tijdens deze taak veeleer naast elkaar werkten. Op een bepaald moment vulden sommige cursisten zelfs eenzelfde antwoord in op een andere vraag binnen dezelfde taak. De meeste cursisten lazen de bijdragen van hun collega's niet en de planning (en werkverdeling) werd doorgaans pas na de taak ingevuld. De cursisten hadden bovendien weinig voeling met de inhoud van de taak en het principe van de 'verdeeldheid van verantwoordelijkheid' speelde mee. Cursisten voelden zich minder verantwoordelijk voor het totaalresultaat. Aangezien dit in het afstandsgedeelte voorvalt, heb je hier als lesgever weinig vat op. Nochtans kan je bij het opzet van de taak ervoor zorgen dat er écht samengewerkt wordt.

Zo kregen bij een tweede *try-out* de cursisten eerst een individuele opdracht. Tijdens een contactmoment volgde er dan een groepsopdracht waarbij de verschillende individuele voorbereidingen noodzakelijk waren om tot een groepsresultaat te komen. Er speelde minder verdeeldheid van verantwoordelijkheid en er was meer voeling met de inhoud van de taak.

De cursisten moesten de individuele opdrachten vergelijken, samenvoegen en er bijvoorbeeld de 'beste' definitie uithalen.




Na de groepsopdracht bereidden de cursisten een presentatie voor. Zij maakten ook een folder over de leer- en ontwikkelingsstoornis voor hun klasgenoten.

Figuur 12: Eerste try-out: de cursisten werken aan één document (naast elkaar) (groep ASS)



Vul eerst onderstaande tabel in:

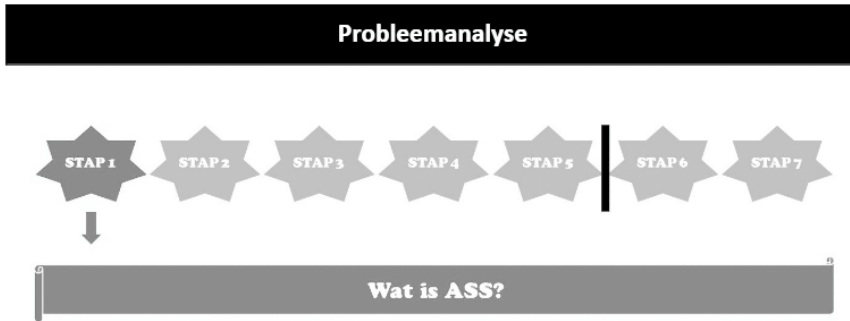
- Wie werkt aan deze stap, wanneer, en hoe lang?
- Jullie mogen gerust extra rijen aanmaken (indien er op meerdere momenten aan deze stap gewerkt wordt)
- Als jullie met elkaar afspreken om deze stap op te lossen, noteer dan wanneer je samen komt en hoe lang. Vermeld daarenboven wat jullie precies gedaan hebben, hoe jullie te werk zijn gegaan en welke afspraken er gemaakt zijn.

|  Wie? |  Wanneer? |  Hoe lang? |
|--|--|---|
| Griet | 14/03/2016 | 20u15- 21u45 |
| Kwinten | 25/03/2016 | 8u30-9u00 |
| | | |

Zoek minstens 3 verschillende bronnen die een definitie geven van ASS. Noteer de definities in onderstaand kader.

- Autisme is een ontwikkelingsstoornis. Dat wil zeggen dat bij iemand met autisme de ontwikkeling verstoord verloopt en dat dit doordringt in alle domeinen van zijn leven, daarom noemt men de stoornis pervasief(diep doordringend). Men noemt het ook een handicap omdat het iemand beperkt in z'n hele zijn.
- autismespectrumstoornissen zijn ernstige psychiatrische stoornissen met verregaande gevolgen voor de ontwikkeling van kinderen en jongeren.
- autisme is een stoornis die zich niet makkelijk laat omschrijven. Autisme kan namelijk op verschillende manieren en in verschillende gradaties tot uitdrukking komen. ASS is een aangeboren stoornis. Genetische kwetsbaarheid en (vroeg) omgevingsfactoren zorgen voor een verstoorde ontwikkeling van hersenen en informatieverwerking. Veel facetten van het leven en de ontwikkeling worden door deze informatieverwerkingsproblemen beïnvloed. De meest voorkomende kenmerken zijn; beperkingen in de interactie, een gestoorde communicatie, zich herhalende stereotiepe patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten, informatieverwerkings- en integratieproblemen

Figuur 13.1: Eerst individuele opdracht (ASS): Kritisch nadenken



Zoek een duidelijke definitie van ASS. Noteer de definitie hieronder. *Plaats een letterlijk citaat tussen [en].*

Autisme wordt bestudeerd door verscheidene takken van de wetenschap. Naargelang het vakgebied kan de omschrijving van autisme behoorlijk verschillen. In de psychologie dient (observeerbaar) gedrag als basis voor de diagnose van autisme. In de neurowetenschap zijn dat vooral de hersenfuncties. Kenmerkend voor autisme zijn afwijkingen in de trias:

- *communicatie*
- *verbeelding*
- *sociale interactie*

Wat vind je goed aan deze definitie? Met andere woorden: waarom heb je deze definitie gekozen?

Ik vind het een goede definitie. Er staat duidelijk in dat er zowel naar het gedrag als naar de hersenfuncties wordt gekeken.

Welke bronnen raadpleegde je? Hoe betrouwbaar schatten je die bronnen zelf in? Waarom?

Figuur 13.2: Daarna de verschillende individuele opdrachten laten integreren door de cursisten in een contactmoment. (Groep ASS). Kritisch nadenken en argumenteren, samen in een contactmoment.



Breng de definities van ASS die jullie individueel vonden samen. Noteer de definities hieronder. Plaats een letterlijk citaat tussen [en].

...

Welke definitie verkiezen jullie? Verklaar duidelijk waarom jullie deze definitie verkiezen.

We verkiezen Jana haar definitie daar er duidelijk wordt beschreven wat het betekent en wat de symptomen zijn. Er wordt ook uitgelegd dat het niet om één zelfde aandoening gaat maar dat er sprake is van een spectrum van aandoeningen.

Na de groepsopdracht bereidden de cursisten een presentatie voor in het afstands-gedeelte van de module. Door hen de doelstellingen en de onderwijsleeractiviteit expliciet te laten maken, kregen we een creatievere en meer doelgerichte presentatie.

Figuur 14: Voorbereiding presentatie ADHD door cursisten in de tweede try-out. Ze vulden de tabel in.

Noteer hieronder hoe jullie de presentatie gaan vormgeven (lesvoorbereiding).

| Timing | Lesdoelstelling | Onderwijsleeractiviteit (OLG, activerende werkvorm, quiz,...) | Media |
|--------|--|--|---|
| 5' | omschrijven wat er onder ADHD verstaan wordt (Jan) | -concrete vertaling uit het engels wordt weergegeven op de pp -adhv een filmpje zullen de leerlingen moeten achterhalen wat adhd inhoud bron: https://www.youtube.com/watch?v=cEYVpsSTuE | filmpje/ pp |
| 5' | verschillende uitingsvormen van ADHD opnoemen (Koen) | -adhv een rollenspel met 3 leerlingen zullen de andere leerlingen de uitingsvormen moeten achterhalen | pp/rollenspel |
| 5' | minimum 3 mogelijke gevolgen van ADHD omschrijven (Jan) | -leerkracht vraagt IIn te brainstormen over de gevolgen, iedere leerling komt een gevolg op bord noteren (woordspin) | pp/ <u>woord</u> <u>spin</u> |
| 5' | minimum 3 maatregelen opnoemen die je op klasniveau kan nemen voor leerlingen met ADHD. (Koen) | -de leerlingen zoeken per 2 een maatregel op de pc/gsm per niveau van de sticordi maatregelen. | internet/ pp |
| 5' | herhaling | -kruiswoordraadsel om de les te herhalen | pp/ <u>kruis</u> <u>woord</u> raadsel |

De cursisten maakten ook een folder over de leer- of ontwikkelingsstoornis voor hun klasgenoten. In deze folder werd de belangrijkste kennis én een beperkt aantal relevante bronnen gestructureerd weergegeven.

Na deze opdracht merkten we dat de kennis nog onvoldoende verworven was. Dit namen we mee naar het opzet van de derde *try-out*. In die derde *try-out* werd tijd voorzien om na de uitwisseling tussen de groepjes expliciet aan de slag te gaan met een casus.

Tussentijdse deadlines en herinneringen

TIPS EN TRICKS:

- Werk met tussentijdse deadlines.
- Zorg dat het geheel van de deadlines en de taak helder zijn.
- Stuur vriendelijke herinneringen naar de cursisten en geef erkenning aan de cursisten die wél al in orde zijn

Vanaf het begin van de lessenreeks werd er met een heel duidelijke structuur voor de afstandstaak gewerkt voor de cursisten: een duidelijke structuur voor de vorm van de taak en voor de deadlines van de taak. Alle details moeten voor volwassen, lager-opgeleide cursisten nog niet allemaal van bij het begin gegeven worden, omdat deze veeleer demotiveren omwille van hun omvang en specificiteit. De totale structuur van de taak dient daarentegen van bij het begin wel heel helder te zijn.

Tijdens elk lesmoment werd er opnieuw gesitueerd in het geheel van de structuur en werd de taak nog eens getoond. Tussendoor werd er steeds een ‘friendly reminder’ gestuurd. Hierbij werd gebruik gemaakt van het kanaal dat het meest toegankelijk was voor de cursisten: e-mail. Vooral bij het begin werden er vaker reminders gestuurd. Naar het einde van de taak toe werden deze afgebouwd.

Illustratie 4: 'friendly reminder' via mail

Hallo,

Tussentijdse controle ;)

Opgelet: maandag hebben jullie een deadline voor zowel voorbereiding OP als individuele gedeelte (Stap 1 en 2) en interactieve oefeningen van hfst 1.

Volgende cursisten zijn reeds in orde met de drie taken:

Aisha en Bram: Goed bezig!!!

Volgende cursisten hebben hun werk voor maandag bijna rond:

Hilde in orde met voorbereiding OP en interactieve oefeningen en bijna rond met stap 1 en 2 Th-opdracht (nog 1 vraagje open). Mooi werk!

Dursun in orde met voorbereiding OP en TH-opdracht stap 1-2, maar moet nog interactieve oefeningen hfst 1 invullen. Mooi werk!

Ongeveer halverwege:

Silke: in orde met interactieve oefeningen en reeds stap 1 van TH klaar (nog stap 2) en nog OP voorbereiden.

Ruth: Th-opdracht: stap 1 klaar, nog stap 2, ook nog voorbereiding OP en interactieve oefeningen hfst 1 maken.

Bij Kwinten en Yves vind ik nog geen materiaal. Griet en Ellen maken jullie dringend de gevraagd mappenstructuur online in orde?

Jullie hebben nog tot de les van maandag om deze zaken in orde te maken.

Opgelet:

Wie maandag om 13u niet in orde is riskeert wel wat:

- Verlies score TH wegens aandeel interactieve oefeningen en/of aandeel TH-taak.
- Verlies score OP en eventueel niet kunnen deelnemen aan OP-opdracht indien niet voorbereid

Breng maandag een laptop mee naar de klas! Download hierop je OP-taak. Dan kan je rechtstreeks aan je OP-taak werken.

Groeten en tot maandag!

Els

PS De Powerpoint voor maandag is zeer beperkt en komt daarom morgen niet online

Cursisten nemen hun eigen leerproces in handen

TIPS EN TRICKS:

- Zorg ervoor dat de cursisten een gevoel van autonomie ervaren.
- Bouw de autonomie op en bouw de begeleiding af in de loop van het leerproces van de cursisten ('scaffolding').

Bij het opzet van de presentatie de *try-out* kregen cursisten de keuze tussen verschillende doelstellingen en de manier waarop ze deze doelstellingen nastreefden.

Figuur 15 Beperkte autonomie in het voorbereiden van de presentatie.
(selectie doelstellingen)

Vorbereiden van de presentatie

Op **22/05** stellen jullie het eindproduct voor aan de klas. Jullie krijgen **maximum** een **half uur** tijd om de leer- of ontwikkelingsstoornis op een **creatieve manier** voor te stellen aan de klas. Inhoudelijk werken jullie op een manier naar keuze vb. presentatie aan de hand van een PowerPoint, een quiz, een spelvorm,....

Tijdens jullie presentatie moeten jullie **minimum 4 lesdoelstellingen** trachten te bereiken. Alle lesdoelstellingen staan hieronder opgesomd:

Lesdoelstellingen presentatie:

De cursisten kunnen...

1. omschrijven wat er onder NLD verstaan wordt.
2. de verschillende criteria waaraan een leerling met NLD moet voldoen opnoemen.
3. de verschillende criteria waaraan een kind met NLD moet voldoen uitleggen.
4. verschillende uitingsvormen van NLD opnoemen.
5. minimum 3 mogelijke gevolgen van NLD omschrijven.
6. minimum 3 mogelijke gevolgen van NLD herkennen bij een leerling.
7. aangeven waarom overleg met verschillende betrokkenen die met de leerling met NLD werken zo belangrijk is.
8. minimum 3 maatregelen opnoemen die je op klasniveau kan nemen voor leerlingen met NLD.
9. minimum 3 maatregelen opnoemen die je als leerkracht kan toepassen om aan de specifieke behoeften van een leerling met NLD tegemoet te komen
10. *lesdoelstelling over de inhoud die je zelf formuleert*

Lesdoelstelling 1 is verplicht. Daarnaast mogen jullie **3 lesdoelstellingen kiezen**, waarvan:

- minimum 1 lesdoelstelling uit 2 tot 7
- minimum 1 lesdoelstelling uit 8 tot 9

Houd bij de presentatie goed in de gaten dat de lesdoelstellingen vanuit jullie opdracht duidelijk nagestreefd worden. Deze **lesdoelstellingen zullen bij jullie medecursisten geëvalueerd worden!** Na de presentatie volgt een korte nabespreking met de klasgroep.

Veel succes!

Figuur 16: Beperkte autonomie in de voorbereiding van de presentatie
(uitwerking presentatie)

Noteer hieronder hoe jullie de presentatie gaan vormgeven (lesvoorbereiding).

| Timing | Lesdoelstelling | Onderwijsleeractiviteit (OLG, activerende werkvorm, quiz,...) | Media |
|--------|-----------------|---|-------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

In de leerlijn werd er meer en meer autonomie gegeven aan de cursisten. Bij de opdracht ‘Begeleiding SO’, die volgde op de opdracht ‘PPC SO’, kregen de cursisten autonomie over de manier waarop ze hun presentatie voorbereidden.

Figuur 17: Grotere autonomie (verder in de opleiding)

Presentatie voorbereiden

Op 13 november geven jullie een korte presentatie over jullie pijler. Jullie krijgen hiervoor 10 minuten. In deze presentatie zullen jullie jullie medecursisten de inhoud en het belang van jullie pijler aanleren.

Jullie kiezen voor een vorm naar keuze. Dit kan een klassieke lesvoorbereiding zijn, een mindmap, ...

MAAR: Vermeld in deze voorbereiding expliciet:

1. de doelstellingen
2. de timing
3. de werkvormen
4. en de leerkracht- en leerlingactiviteiten

Uiteraard verwachten we een creatieve presentatie met actieve werkvormen!

Aanbevelingen bij het ontwikkelen van een OBL-cursus

- Een degelijke lesontwerp voor afstandsonderwijs ontwikkel je **niet alleen**. Werk bij voorkeur met een heterogeen team. Indien dit niet haalbaar is, zoek een ‘critical friend’, een kritische observator met wie je een vertrouwensband hebt. Vraag kritische feedback aan een bekwame, kritische collega. Ook een samenwerking met externen kan zich hiertoe uitstekend lenen.
- Ga voor een zeer **gestructureerde aanpak** naar de cursisten toe. Duidelijkheid boven alles.
- **Analyseer de beginsituatie** grondig en vertrek hieruit. In welke mate beschikken de cursisten over de vereiste tijd, kennis, vaardigheden en een adequaat zelfbeeld om zelfstandig de afstandsopdracht succesvol af te ronden? Hoe kan je dit als lesgever eventueel opvolgen en bijsturen?
- **Stem af op de doelgroep** en zie die afstemming heel ruim: van het niveau van de opdracht over de teksten tot de toegankelijkheid van het materiaal. Houd ook rekening met het zelfbeeld van de cursisten. Niet alle volwassen cursisten zijn zeer bekwam met ICT.
- **Wees niet bang om bij te sturen**. Een eerste ontwerp vertoont doorgaans nog een aantal gebreken die je kunt bijsturen als je hiervoor open staat.

DEEL 3

INSTELLING

**Kwaliteitsontwikkeling
via dialoog en reflectie
in teamverband.
Werken aan de kwaliteit
van blended onderwijs in
je organisatie met eMM**

Hilde Van Laer

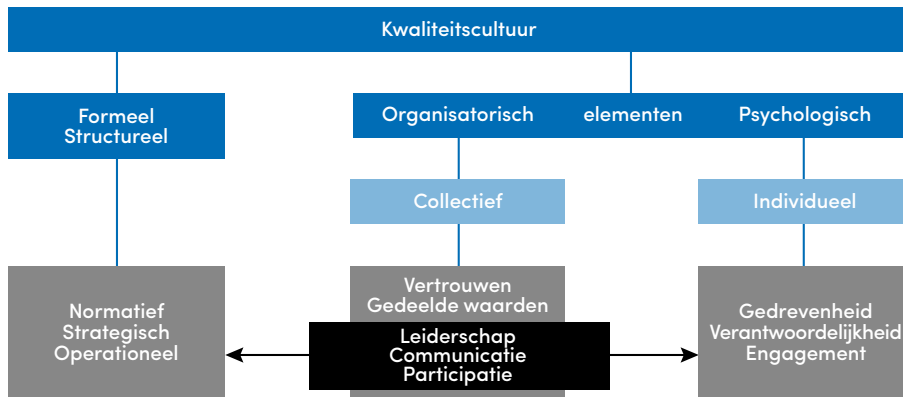
In dit hoofdstuk lees je hoe je in je organisatie kan werken aan de kwaliteitsontwikkeling van blended onderwijs met een voor de Vlaamse context aangepaste versie van het *self-assessment*-instrument ‘E-learning Maturity Model’ (eMM)⁴. Ongeacht het feit of jouw organisatie al ervaring heeft met blended onderwijs of pas overweegt om de eerste stappen hiervoor te zetten, kan je eMM gebruiken als instrument om te werken aan een gedragen kwaliteitsontwikkeling. We leggen hier uit hoe dat in zijn werk gaat. Hoe CVO Miras, bij de uitbouw van zijn blended onderwijs in de opleiding ‘Begeleiding in de Kinderopvang’, dit proces heeft ervaren, lees je aan het einde van dit hoofdstuk. Hierbij wil ik de collega’s van CVO MIRAS enorm bedanken voor het geduld dat ze geoefend hebben en de inzichten die ze mij verschaft hebben!

Kwaliteitsontwikkeling en kwaliteitscultuur

In alle lagen van het onderwijs is er een groeiend bewustzijn dat kwaliteitszorg zich niet enkel mag beperken tot het uitschrijven van kwaliteitshandboeken met strategische en operationele beleidsdoelstellingen, gedocumenteerde procedures en normen en het voeren van sporadische metingen en bevragingen van cursisten en medewerkers. Naast de zogenaamde ‘harde kant’ van het formele en structurele kwaliteitsmanagement is er ook een ‘zachte kant’, bestaande uit het gezamenlijke en individuele engagement om kwaliteit te leveren en gedeelde waarden, overtuigingen en verwachtingen. De ‘harde’ en de ‘zachte’ kant vormen de kwaliteitscultuur waarbij leiderschap, communicatie en participatie verbindende componenten kunnen vormen tussen beide kanten (zie figuur 18). Eerder onderzoek bracht de ondersteunende en belemmerende factoren van deze structurele, organisatorische en psychologische componenten en van de verbindende factoren leiderschap en communicatie samen. Een samenvatting hiervan is opgenomen in bijlage 2.

4 Marshall, S. (2010). A quality framework for continuous improvement of e-Learning: The e-Learning Maturity Model. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 24(1), 143-166.

Figuur 18: Afbeelding kwaliteitscultuur (NVAO, 2014)



In verband met die kwaliteitscultuur schrijft de onderwijsinspectie in haar nieuw Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (ROK): ‘In een school heerst een kwaliteitscultuur als alle teamleden en de school als organisatie zichzelf bevragen, de kwaliteit borgen en waar nodig bijstellen’. Het ‘zichzelf bevragen’ of *self-assessment* is een vitaal onderdeel van vele kwaliteitssystemen. In het hoger onderwijs werden in de jaren 90 verschillende zelfevaluatie-instrumenten ingezet die voornamelijk geïnspireerd zijn op de European Foundation for Quality Management (EFQM), zoals PROSE (1996) en TRIS (1999). Instellingen voor accreditatie die de kwaliteit beoordelen van het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen (zoals de NVAO), laten instellingen en opleidingen een zelfevaluatie opmaken. Die zelfevaluatie ondersteunt twee doelstellingen. Aan de ene kant vormt ze de leidraad voor de instellingsreview, aan de andere kant beoogt ze een kwaliteitsdialoog aan te wakkeren binnen de opleidingen zelf. Ook CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) raadt organisaties aan om activiteiten voor kwaliteitsontwikkeling te starten met een *self-assessment*, om deelnemers bewust te maken van mogelijke verbeterpunten, om de interne communicatie te versterken en ervaringsuitwisseling te bevorderen:

The proposal is here to start with an assessment phase, since tackling specific problems and finding solutions for them is more likely to attract people’s attention and stimulate their engagement. [...] Another equally important proposal is to promote communication and create awareness among teachers, trainers and other stakeholders of [the] existence of critical aspects within the organisation, thus generating and stimulating the need of change and improvement. (CEDEFOP, 2015, p. 91)

Volgens CEDEFOP hebben zelfevaluaties enkel kans op slagen als er een uitgesproken engagement is binnen de leiding van de organisatie om *self-assessment* te ondersteunen en voldoende middelen ter beschikking te stellen, zowel voor de assessmentprocedure als voor de implementatie van mogelijke verbeteracties.

Zelfreflectie over een kwaliteitsvolle invoering van gecombineerd onderwijs

De afgelopen decennia werden er wereldwijd talrijke modellen, richtlijnen en instrumenten ontwikkeld om de kwaliteit van afstandsonderwijs te monitoren en te evalueren. Alle modellen en instrumenten werden ontwikkeld voor instellingen binnen het hoger onderwijs en zijn gericht op volledig afstandsonderwijs. Nochtans benadrukken verschillende auteurs ook de noodzaak om meer onderzoek te verrichten naar hoe organisaties blended onderwijs kunnen ontwikkelen en hoe ze de evaluatie ervan kunnen integreren in hun kwaliteitssystemen. Garrison en Kanuka (2004) beschrijven de bestuurlijke en administratieve elementen die van belang zijn als instellingen blended onderwijs willen invoeren. Zij bepleiten een formele projectmatige aanpak met: 1) een strategische en operationele planning, 2) een formele toekenning van financiële, technische en personeelsmiddelen, 3) een doordachte planning van de contact- en afstandsmomenten en 4) ondersteuningsmaatregelen voor zowel de lesgevers als de cursisten.

Om de neuzen van alle personeelsleden in dezelfde richting te krijgen, is het van belang dat de directie van de organisatie het potentieel van blended onderwijs benadrukt. De leiding moet niet alleen duidelijkheid scheppen over **wat** kwaliteitsvol blended onderwijs is, maar moet ook communiceren **waarom** de organisatie kiest voor blended onderwijs en ze moet die keuze linken aan de missie en het ruimere onderwijsbeleid van de organisatie.

Veranderingen kunnen weerstand opwekken. Daarom geven verschillende auteurs aan instellingen het advies om al voor de invoering van blended onderwijs aandacht te besteden aan mogelijke bezorgdheden, bezwaren of weerstanden van de lesgevers, de cursisten, de departementen of de opleidingen. Instellingen worden aangeraden om te investeren in consensusvormende communicatiestrategieën met het oog op de ontwikkeling van gedragen definities en een gedeeld vocabularium over blended onderwijs. Hierdoor kan de betrokkenheid en het engagement van alle belanghebbenden worden versterkt.

Het e-Learning Maturity Model (eMM)

In 2015 onderzocht het International Council for Open and Distance Education (ICDE) een veertigtal kwaliteitsinstrumenten voor open en afstandsonderwijs.

Het ICDE concludeerde dat er geen behoefte is aan nieuwe kwaliteitsmodellen of -instrumenten, maar adviseerde om bestaande modellen te vertalen, te contextualiseren en te integreren in de bestaande kwaliteitskaders. Dit advies indachtig, gingen we in het kader van het ALO!-project aan de slag met het **e-Learning Maturity Model**, kortweg 'eMM', dat ontworpen is als een reflectie-instrument. Daarbij onderzochten we op welke manier het eMM organisaties kan ondersteunen om:

- kwaliteitsvol blended onderwijs op te zetten,
- de kwaliteit van het bestaande aanbod van blended onderwijs te evalueren en te verbeteren,
- een kwaliteitsdialoog op gang te trekken en de kwaliteitscultuur te versterken.

Vijf procesgebieden

Het eMM is opgebouwd rond 35 processen, gegroepeerd in vijf procesgebieden (zie bijlage 3):

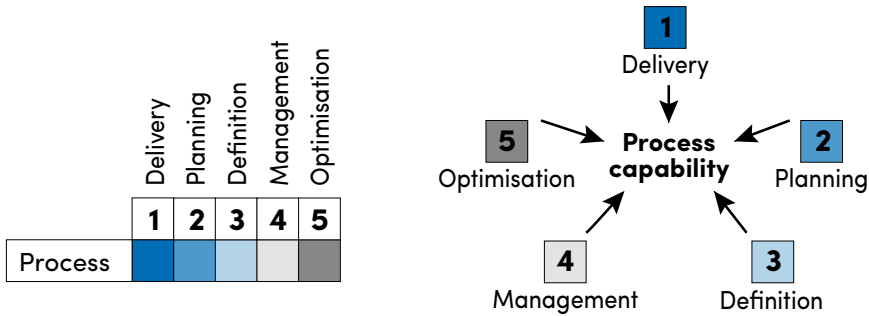
1. **Leren:** processen die een directe impact hebben op de pedagogische aspecten van het blended onderwijs,
2. **Ontwikkeling:** processen die betrekking hebben tot de creatie en het onderhoud van leermaterialen voor blended onderwijs,
3. **Ondersteuning:** processen die betrekking hebben op de ondersteuning van lesgevers en cursisten in het blended onderwijs en die de operationalisering ervan faciliteren,
4. **Evaluatie:** processen die de evaluatie en de kwaliteitscontrole van het blended onderwijs ondersteunen,
5. **Organisatie:** processen die betrekking hebben op de institutionele planning en het beheer van het blended onderwijs.

Vijf dimensies

Elk proces van eMM wordt toegelicht aan de hand van praktijkvoorbeelden op vijf dimensies (zie Figuur 19):

1. **Delivery:** Hoe is het proces in de praktijk uitgewerkt en zichtbaar voor cursisten en medewerkers?
2. **Planning:** Hoe is het proces gepland? Hoe wordt het proces vertaald naar concrete doelstellingen?
3. **Definition:** Hoe wordt het proces aangestuurd en ondersteund (met bijv. afspraken, richtlijnen, procedures, sjablonen en ondersteunende maatregelen)
4. **Management:** Hoe wordt de uitvoering van het proces beheerd, opgevolgd en geëvalueerd?
5. **Optimisation:** Hoe wordt het proces verbeterd na evaluatie?

Figuur 19: Vijf procesdimensies van eMM



De dimensies van de verschillende processen dienen niet als een hiërarchie begrepen te worden. De gelaagdheid van de processen via het dimensieniveau dient op een synergetische manier benaderd te worden wat impliceert dat alle dimensies onderling met elkaar verbonden zijn en elkaar versterken.

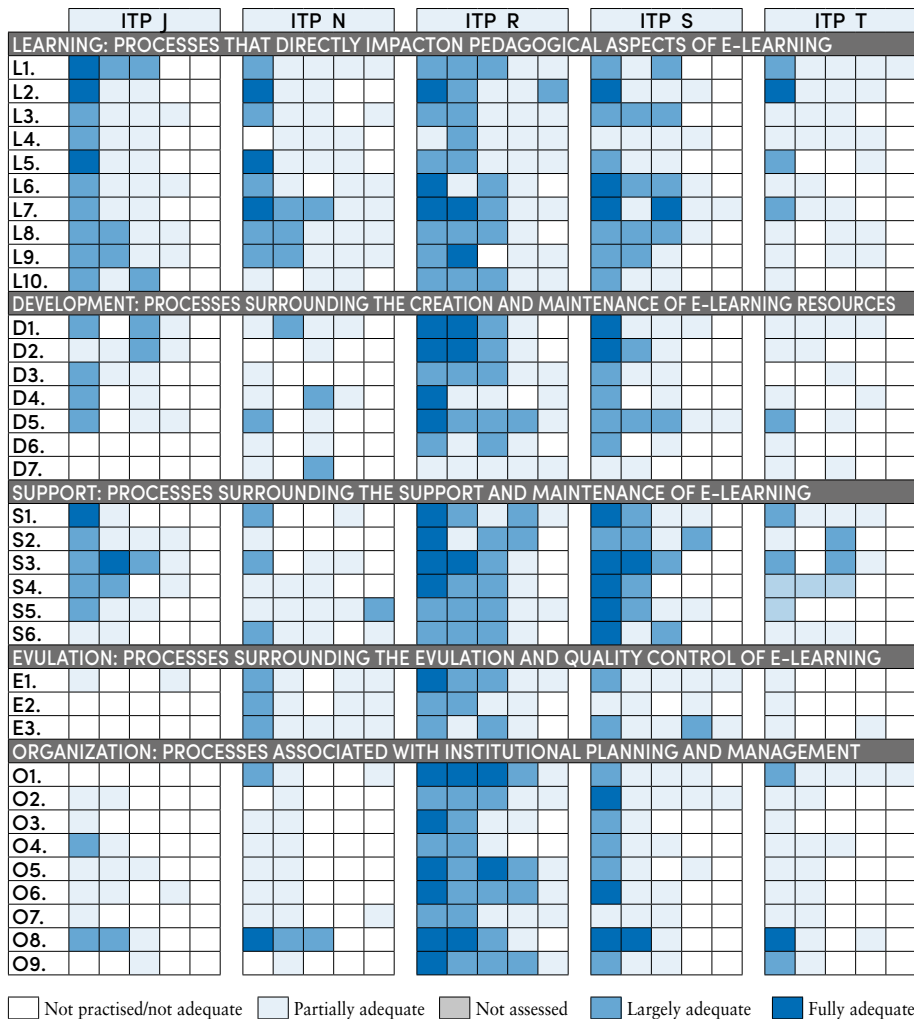
Initiatieven op de dimensie ‘Definition’ die niet ondersteund worden met zichtbare praktijken op de dimensie ‘Delivery’ zullen wellicht niet leiden tot de beoogde resultaten, omdat de organisatie enkel richtlijnen of procedures heeft ontwikkeld, die niet in de praktijk zijn omgezet. Omgekeerd missen de praktijken duurzaamheid als ze enkel aangetoond kunnen worden op de dimensie ‘Delivery’ en niet ondersteund worden door acties op andere dimensies. Deze praktijken zijn louter ad hoc, zijn misschien het resultaat van de toevallige bekwaamheid van een van de medewerkers en dreigen verloren te gaan als die medewerker de organisatie verlaat. Organisaties die bekwaam zijn op alle dimensies en alle processen hebben een groter beleidsvoerend vermogen.

De praktijken van de eMM-processen worden ingeschaald met een kleurcode en een cijfer van 0 tot 4 (0: de praktijk werd niet beoordeeld; 1: de praktijk is onvoldoende; 2: de praktijk is gedeeltelijk OK; 3: de praktijk is grotendeels OK en 4: de praktijk is volledig OK).

De inschaling geeft de mogelijkheid om het eigen beleidsvoerend vermogen te vergelijken met die van andere instellingen (benchmark), maar toont vooral ook de eigen sterktes en zwaktes. Die kunnen indicatief zijn om verbeteracties op te zetten in de eigen organisatie.

Figuur 20 toont een voorbeeld van de resultaten van zelfevaluaties in Nieuw-Zeelandse centra voor beroepsopleidingen. Vooral de kolommen, die de dimensies ‘Management’ en ‘Optimisation’ visualiseren, zijn lichtgekleurd in de assessments. Dit lijkt erop te wijzen dat de onderzochte instellingen nog niet in staat zijn om op een systematische manier data te verzamelen om de praktijk te evalueren en bij te sturen.

Figuur 20: Voorbeeld resultaten zelfevaluatie met eMM. ITP: 'Institute of Technology and Polytechnics'; PTE: 'Private Training Establishment' (aangepast uit Marshall, 2012b)



Adviezen voor kwaliteitsvol OBL

Marshall voerde wereldwijd assessments uit met eMM in verschillende types van instellingen, analyseerde en vergeleek de resultaten en de meest voorkomende leemtes. Op basis van deze analyse formuleerde hij zes adviezen voor de leiding van organisaties:

1. Verwoord duidelijk waarom blended onderwijs een wezenlijk onderdeel uitmaakt van het onderwijsbeleid van de organisatie en vertaal dit beleid in strategische en operationele doelstellingen en activiteiten.

2. Onderzoek op welke manier bestaande ondersteuningsmaatregelen van invloed zijn op de ervaring van lesgevers en cursisten met blended onderwijs.
3. Vraag feedback van lesgevers en ondersteunend personeel om te achterhalen wat hen weerhoudt om de mogelijkheden van blended onderwijs optimaal te benutten.
4. Geef cursisten duidelijke informatie over het blended onderwijs en bereidt hen voor op de technologische en pedagogisch-didactische aspecten van het blended onderwijs.
5. Breng de competenties van lesgevers in kaart en investeer in professionaliseringstrajecten voor blended onderwijs.
6. Onderzoek wat lesgevers ervan weerhoudt om leermiddelen voor blended onderwijs met elkaar te delen en zoek strategieën om hergebruik te faciliteren (bijv. onder de vorm van open licenties en ‘creative commons’-overeenkomsten).

Deze zes adviezen vatten de filosofie van eMM mooi samen en vormen belangrijke aandachtspunten wanneer je als organisatie met eMM aan de slag wil gaan.

Zelf aan de slag met eMM

Afhankelijk van hoeveel ervaring een instelling heeft met blended onderwijs krijgt een assessment met eMM een andere invulling:

- Organisaties die nog geen of weinig ervaring hebben met blended onderwijs en die overwegen om deze onderwijsvorm in te voeren in een of meerdere opleidingen, kunnen de processen van eMM als leidraad gebruiken om het **bewustzijn** aan te scherpen. Een volledig assessment op alle dimensies is in deze organisaties niet aan de orde, aangezien er nog geen praktijken zijn op de dimensie ‘Delivery’ en er nog geen voorbeelden zijn op de dimensies ‘Management’ en ‘Optimisation’. De 35 processen van eMM kunnen in deze situatie richtinggevend zijn om met belanghebbenden op verschillende niveaus te reflecteren en de discussie aan te gaan over welke processen van belang zijn voor een kwalitatieve uitbouw van blended onderwijs in de eigen organisatie.
 - Hoe moeten we het toekomstige aanbod blended onderwijs in de praktijk vormgeven? (dimensie ‘Delivery’)
 - Welke doelstellingen leggen we vast op kort en langere termijn en hoe plannen we de implementatie? (dimensie Planning)
 - Welke afspraken moeten we maken? Welke sjablonen, voorbeelden of richtlijnen moeten we uitwerken en ter beschikking stellen om de inspan-

- ningen voor iedereen zo haalbaar mogelijk te maken? En welke ondersteuningsmaatregelen moeten we voorzien? (dimensie ‘Definition’)
- Uiteraard is het belangrijk om niet alle processen tegelijkertijd te willen aanpakken. Een fasering in de implementatie van prioritaire acties is noodzakelijk. Zoals de inspectie in haar ROK beschrijft, is in deze fase: ‘[v]oor de uitwisseling van zienswijzen tussen de verschillende participanten en “samen school” maken belangrijk. Dit verhoogt het draagvlak voor beslissingen en de betrokkenheid van het schoolteam en de lerenden’.
 - Organisaties die al enkele jaren ervaring hebben met blended onderwijs kunnen aan de hand van eMM een stand van zaken opmaken en hun beleidsvoerend vermogen met betrekking tot blended onderwijs evalueren en versterken. Dit zijn daarbij de leidvragen:
 - Hoe ver staan we als organisatie?
 - Waar zijn we al goed in en welke aspecten kunnen we verbeteren?
 - Hoe scoren we op de verschillende dimensies?
 - Welke verbeteracties zijn aangewezen op instellingsniveau of programmaniveau?

In de volgende paragraaf beschrijven we een praktijkvoorbeeld van hoe eMM gebruikt werd in een organisatie die voor een bestaande opleiding een traject wilde opzetten met blended onderwijs. De organisatie had in deze opleiding slechts weinig ervaring met blended onderwijs. eMM werd gebruikt als leidraad om een kwaliteitsdialoog te voeren met de belanghebbenden in de organisatie.

Praktijkvoorbeeld CVO MIRAS: Opleiding Begeleider in de Kinderopvang (BIKO)

‘Het [assessment met eMM] is zeker een mooie opstarter geweest. Maar ik vind het ongelofelijk moeilijk om te zeggen: Wat is nu assessment en wat is nu de rest van het proces. Het is een organisch proces geworden, wat ik eigenlijk positief vind.’ (coördinator BIKO)

‘Uiteindelijk zijn jullie [het team BIKO] aan het denken gegaan over veel zaken. [...] Dat waren allemaal dingen die op een of andere manier in jouw verhaal [de sessies met eMM] aan bod zijn gekomen en waar we toen met z’n allen meningen over uitgewisseld hebben. [...] En uiteindelijk hebben jullie dat in het team [BIKO] verder aangepakt.’ (directeur)
‘Ik denk dat de grootste win-win was dat we wisten: OK, dat zijn allemaal dingen die op ons pad gaan komen, waar we nu al beter van in het

begin een beslissing over nemen.’ (projectcoördinator gecombineerd onderwijs BIKO)

‘Als ik het bekijk vanuit de leerkrachten: we hebben over heel veel dingen nagedacht op voorhand, vooraleer we er effectief mee zijn beginnen werken. En we waren dus eigenlijk al aan kwaliteit aan het doen vooraleer we er zelf actief mee aan het werk waren. [...] En dat gaf wel een richtlijn voor mij als leerkracht: Waar moet ik naar toe? Wat is de bedoeling van gecombineerd onderwijs en wat betekent dat voor mij als leerkracht?’ (leerkracht BIKO)

Aan het woord hier zijn vier medewerkers van CVO MIRAS die – elk vanuit een verschillend perspectief – deelnamen aan een assessment met eMM tijdens het ALO!-project. Zij getuigen over hun ervaringen en over de positieve perspectieven van eMM voor hun centrum en voor de opleiding. De testfase in de CVO MIRAS vond plaats tijdens het schooljaar 2015-2016 met een versie van eMM die nog volop in ontwikkeling was. Deze versie bevatte heel wat onduidelijke passages en het was vaak zoeken naar de bruikbaarheid van eMM voor een centrum voor volwassenenonderwijs. Daardoor nam het assessment meer tijd in beslag dan in principe nodig was.

De context

Wie in de kinderopvang wil werken moet binnen enkele jaren over een kwalificatie ‘Begeleider in de kinderopvang’ beschikken (Kind & Gezin, z.d.). Hierdoor is de vraag naar haalbare kwalificatietrajecten voor niet-gekwalificeerde (vaak werkende) medewerkers in de kinderopvang groot. In overleg met de sector Kinderopvang besloot CVO MIRAS een traject met blended onderwijs uit te werken voor de opleiding ‘Begeleiding voor de kinderopvang’ met 50% afstandsonderwijs. Voor de ontwikkeling van dit traject ontving het centrum aanvullende projectfinanciering van Vlaamse departement Onderwijs en Vorming.

Het centrum maakte de bewuste keuze om de additionele middelen niet te versnipperen over alle lesgevers, die een lesopdracht zouden krijgen in het toekomstige traject blended onderwijs. Het centrum besloot om de middelen toe te kennen aan twee projectmedewerkers die het transitieproject zouden voorbereiden, coördineren en implementeren in de opleiding (CVO MIRAS, 2017). In het centrum was een overkoepelende werkgroep gecombineerd onderwijs actief.

Aangezien kwaliteitsontwikkeling één van de toewijzingscriteria is voor extra projectfinanciering vanuit de overheid, besloot het centrum deel te nemen aan het werkpakket ‘Kwaliteitsborging en -monitoring’ van het ALO!-project.

De voorbereiding

Ter voorbereiding werd overlegd met de directeur van het centrum en de coördinator van de opleiding om de scope van het assessment te bepalen, de processen te selecteren en te bepalen welke medewerkers zouden betrokken worden bij de sessies. Er werd beslist om twee afzonderlijke sessies te organiseren. De eerste richtte zich op toekomstige leerkrachten blended onderwijs BIKO, aangevuld met de twee projectcoördinatoren, de opleidingscoördinator en de directeur. Voor deze sessies werden hoofdzakelijk eMM-processen uit de domeinen ‘Leren’, ‘Ontwikkeling’ en ‘Ondersteuning’ geselecteerd (zie bijlage 3). De tweede sessie werd gepland met de leden van de werkgroep blended onderwijs, opnieuw aangevuld met de twee projectcoördinatoren, de opleidingscoördinator en de directeur. Voor deze sessie werden veeleer eMM-processen geselecteerd uit de domeinen ‘Evaluatie’ en ‘Organisatie’ (zie opnieuw bijlage 3).

De assessmentssessies

Aangezien het centrum op het ogenblik van de assessmentssessies in de opleiding ‘Begeleider in de kinderopvang’ weinig ervaring had met blended onderwijs, konden de dimensies ‘Delivery’, ‘Management’ en ‘Optimisation’ nauwelijks beoordeeld worden voor het aanbod blended onderwijs. Voor sommige processen, die erg algemeen zijn en niet exclusief toegespitst zijn op het blended onderwijs, werd een beoordeling gemaakt op basis van het bestaande contactonderwijs. Een voorbeeld hiervan is proces L1: ‘Leerdoelen liggen aan de basis van het ontwerp en de implementatie van de cursussen (voor blended onderwijs)’, wat vanzelfsprekend eveneens geldt voor cursussen in contactonderwijs.

Omwille van de soms moeilijke parafraseringen en de uitgebreide discussies, duurde de bespreking van sommige processen langer dan vooraf werd ingeschat. Dit werd evenwel niet als een probleem ervaren. ‘Het is ook door de discussies dat het duidelijk wordt waar je nog aan moet werken hé,’ zo merkte de coördinator van BIKO op. Op algemene vraag van de deelnemers werden de procesbesprekingen met de leerkrachten op de domeinen ‘Leren’, ‘Ontwikkeling’ en ‘Ondersteuning’ voortgezet in een extra, niet vooraf geplande bijeenkomst.

Zoals vermeld, waren de twee projectcoördinatoren, de opleidingscoördinator en de directeur bij alle sessies aanwezig. Aan het begin van de eerste sessie schetste de directeur van het centrum duidelijk de krijtlijnen voor het assessment en haar rol in heel het proces:

‘We hebben er voor gekozen om het [assessment] eerder in een gesprek te doen en gezamenlijk te komen tot een soort compromis, omdat we denken dat uit de dialoog en het overleg we redelijk wat voer gaan kunnen halen over hoe het loopt en waar er nog hiaten zitten. En het is in die zin

dat ik hier mee luister. Ik ga me niet mengen in het gesprek, maar ik zal me gedragen als observator... als een extra oor om mee te luisteren en notities te nemen. Omdat ik denk dat we heel wat zinvol zullen bekomen voor de opleiding, om er dan later verder mee aan de slag te kunnen gaan.'

Deze ingesteldheid van de directeur zorgde voor een veilige omgeving voor alle andere deelnemers, die zonder schroom hun meningen konden uiten. Vooral bij de leerkrachten werden bekommernissen uitgesproken over de haalbaarheid van blended onderwijs bij het aanwezige cursistenpubliek:

'Mijn grootste bekommernis is nu: Hoe ga ik hetzelfde [dezelfde kwaliteit] kunnen bieden aan cursisten in blended onderwijs als aan cursisten in contactonderwijs? [...] Hoe voorkom ik dat ik de volgende les alles herhaal wat ze in een leerpad gehad hebben?' (leerkracht BIKO)

De sessies werden als volgt beoordeeld:

'Dit is een soort mini interne audit die hier gebeurt hé. Heel specifiek met betrekking tot blended onderwijs. En ondertussen zijn we ook wel bezig met ons kwaliteitskader algemeen' (coördinator BIKO). Of 'Het assessment gaf ons een ruim perspectief op alle mogelijke factoren die bij blended onderwijs van belang zijn en vormde voor ons een échte meerwaarde.' (CVO MIRAS, 2017)

De opvolging

In het kader van het onderzoek werd een jaar na de assessmentbijeenkomsten gepeild naar de impact van deze bijeenkomsten en bevraagd tot welke verbeterprocessen deze hadden geleid. Zoals de coördinator het verwoordt in de inleiding, is het uiteraard moeilijk te bepalen welke acties exact het gevolg waren van het assessment en welke het gevolg waren van de rest van het proces dat binnen de organisatie liep.

Zonder de impact van het assessment te willen overschatten, stelden we tijdens de opvolgingssessie vast dat het centrum acties ondernomen heeft bij de verschillende dimensies van eMM. We illustreren dit met een aantal concrete voorbeelden:

- Op de dimensie 'Delivery' rapporteert de projectcoördinator dat de sessies direct geleid hebben tot kleinere ingrepen. De instapproeven voor de cursisten die blended onderwijs volgen werden aangepast (meer aandacht voor de inschatting van de ICT-vaardigheden van de kandidaat-cursisten en hun vaardigheden met betrekking tot het zelfgestuurd leren). Deze aan-

- dachtspunten werden ook opgenomen in de infomomenten die georganiseerd worden voor de kandidaat-cursisten ‘Begeleider in kinderopvang’. Kandidaat-cursisten kregen eveneens duidelijkere informatie over de nodige ICT-infrastructuur om deel te kunnen nemen aan het blended onderwijs.
- Aangezien CVO MIRAS tijdens de assessments bezig was met de planmatige aanpak van het herontwerp van de opleiding ‘Begeleider in de kinderopvang’, situeerden de meeste acties zich binnen deze dimensie. Die waren niet noodzakelijk het gevolg van het assessment met eMM, maar kregen wel een uitwerking op de dimensies ‘Delivery’ en ‘Definition’.
 - Op de dimensie ‘Definition’ kreeg het centrum vooral meer oog voor het belang van de gelijkvormigheid van de leeromgevingen voor blended onderwijs over de verschillende opleidingen heen. Het centrum heeft een sterke traditie om gezamenlijk leermaterialen te ontwikkelen en te delen, en daarvoor werd een databank opgezet.
 - Bij de dimensie ‘Management’ werden zowel de cursisten als de medewerkers geregeld bevestigd over de ontwikkelde leermaterialen. In het kader van de projectevaluatie werden de cursisten uitgebreid bevestigd over hun ervaringen met het nieuwe traject blended onderwijs.
 - Bij de dimensie ‘Optimisation’ werd grondig aandacht besteed aan hoe het centrum de ondersteuning, die mogelijk werd gemaakt door de projectfinanciering, kon voortzetten na het wegvallen van de bijkomende financiering. De visie op blended onderwijs en de OLC-werking werden gedissemineerd naar de grotere MIRAS-werking en de werking van de werkgroep blended onderwijs werd geherprofileerd, zoals de directeur aangeeft:

‘We zijn bezig met die werkgroep te heroriënteren, want nu komt er eigenlijk heel wat praktisch werk [bij die werkgroep] terecht: leerkrachten die niet weten hoe ze een video moeten opnemen, of een fragment moeten knippen en plakken in een leerpad. Nu zijn we de weg opgegaan om met die werkgroep meer het kwaliteitskader en de kwaliteitsopvolging van het blended onderwijs uit te zetten.’

De ‘Optimisation’ speelde zich niet enkel af op het mesoniveau van de opleiding en de organisatie. Een van de lesgevers, die vooraf bijzonder bekommerd was over het blended onderwijs, getuigde:

‘Ik moet eerlijk zeggen: sinds ik dat blended onderwijs geef, ben ik ook mijn contactmodule eens gaan bekijken. Zo van: Oh, dat werkt goed in het blended onderwijs, dus dat neem ik ook mee in mijn contactonderwijs. De manier van lesgeven, de taken anders opbouwen, het examen: afgeschaft! [...] Bovendien heb ik gemerkt dat de cursisten blended onderwijs het in de module veel beter doen dan de cursisten in het contacton-

derwijs. Hoe komt dat? Omdat ze – als ze een leerpad moeten doorlopen – veel actiever moeten nadenken bij de vragen die erbij staan, denk ik.’ (lesgever BIKO)

Uit deze case en de andere 2 cases die we uitvoerden in centra voor volwassenenonderwijs formuleren we voorzichtig een aantal aanbevelingen naar de sector. De belangrijkste aanbeveling is wellicht dat een assessment met eMM zeker geen ‘one-size-fits-all’ verhaal kan en moet zijn.

Aanbevelingen voor de praktijk

- Het is onvermijdelijk dat instrumenten als eMM op verschillende manieren gebruikt zullen worden, afhankelijk van de omstandigheden en de persoonlijke voorkeuren en noden van de organisaties waarin het assessment plaatsvindt. Nochtans is het belangrijk om ernaar te streven om via een assessment een **kwaliteitsdialoog** op gang te brengen met alle relevante belanghebbenden en te vermijden dat een zelfevaluatie een louter formele kwestie blijft.
- Op basis van de drie studies in centra voor volwassenenonderwijs werd vastgesteld dat een zelfevaluatie met eMM enkel zinvol is als er voldoende **engagement** aanwezig is bij de verschillende betrokkenen op alle niveaus van de instelling en als alle betrokkenen de noodzaak voelen om de kwaliteit van het blended onderwijs onder de loep te nemen. In de literatuur over de ontwikkeling van een kwaliteitscultuur wordt het belang van leiderschapskenmerken, communicatieaspecten en participatie benadrukt en worden belemmerende en ondersteunende elementen benoemd. Deze werden samengevat in het conceptueel kader voor dit onderzoek, dat opgenomen is in bijlage 2.
- Om de **participatie en betrokkenheid** van belanghebbenden te verzekeren, wordt aanbevolen om een zelfevaluatie te laten uitvoeren door een **team** van evaluatoren, onder leiding van een gespreksleider die het proces in goede banen kan leiden en grondig de discussies en reflecties kan bevorderen.
- Ter **voorbereiding** van een zelfevaluatie dient de organisatie grondig na te denken over de volgende kwesties:
 - Op welke niveau van de organisatie is de zelfevaluatie gericht: de volledige instelling, een departement of een specifieke opleiding?
 - Wat wil je als organisatie bereiken met een assessment? En wie moet er dan best bij betrokken worden?

- Wie is in de organisatie de meest geschikt persoon om het proces te stimuleren? Een externe begeleider (bijv. iemand van het ALO!) of een interne medewerker?
- Hoe wordt de zelfevaluatie voorbereid en wat wordt er van de assessoren verwacht voor en tijdens de assessmentbijeenkomst(en)? Bereiden zij individuele assessments op voorhand voor, al dan niet met ondersteunende gegevens ter bewijsvoering?
- Ter **opvolging** is het aan te bevelen om tevens afspraken te maken hoe de resultaten van een zelfevaluatie gebruikt zullen worden. Met andere woorden: hoe verzekert je als organisatie dat de resultaten van de zelfevaluatie ook effectief vertaald worden naar een planmatige verbetercyclus die aansluit bij de traditie van de organisatie?
- Tot slot heeft dit onderzoek uitgewezen dat niet alle processen noodzakelijk door dezelfde groep van mensen beoordeeld moeten worden. Hierbij verwijzen we graag naar de casebeschrijving in de vorige paragraaf. Belangrijk is wel dat de bevindingen uit de verschillende groepen samengebracht worden, er prioriteiten bepaald worden en dat die een vertaling krijgen naar realiseerbare doelstellingen met concrete acties, een realistische fasering, benoemde verantwoordelijkheden en toegekende middelen.

Literatuur bij dit hoofdstuk

- Bendermacher, G. W. G., Egbrink, M. G. A. oude, Wolhagen, I. H. a. P., & Dolmans, D. H. J. M. (2016). Unravelling quality culture in higher education: a realist review. *Higher Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9979-2>
- Berings, D. (2010). Kwaliteitscultuur in het hoger onderwijs: de bijdrage van organisatiecultuur aan de ontwikkeling van kwaliteitszorg. *Thema: Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management*, 4(10), 51-57.
- CVO MIRAS. (2017). *Eindrapport Aanvullende Financiering Gecombineerd Onderwijs*. CVO MIRAS.
- European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP). (2015). *Handbook for VET providers. Supporting internal quality management and quality culture*. Geraadpleegd van http://www.eqavet.nl/_images/user/Handbook%20for%20VET%20providers.p_20150710141027.pdf
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95-105.
- Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, J. B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 18, 4-14. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.003>
- Kind & Gezin. (z.d.). Kwalificatie 2020-2024 behalen. Geraadpleegd 30 januari 2018, van <https://www.kindengezin.be/kinderopvang/sector-babys-en-peuters/persoon-in-de-opvang/kwalificatie-2020-2024-behalen/>
- Marshall, S. (2007). *eMM Core Self-Assessment Workbook*. Geraadpleegd van <http://www.cad.vuw.ac.nz/research/emm/documents/versiontwothree/20070620eMMCoreWorkbook.pdf>
- Marshall, S. (2010). A quality framework for continuous improvement of e-Learning: The e-Learning Maturity Model. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 24(1), 143-166.
- Marshall, S. (2012a). E-learning and higher education: understanding and supporting organisational change. Geraadpleegd 5 mei 2015, van <https://akoaooteaeroa.ac.nz/download/ng/file/group-3991/e-learning-and-higher-education-understanding-and-supporting-organisational-change.pdf>
- Marshall, S. (2012b). Improving the quality of e-learning: lessons from the eMM. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(1), 65-78. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00443.x>
- Moskal, P., Dziuban, C., & Hartman, J. (2013). Blended Learning: A Dangerous Idea? *Internet and Higher Education*, 18, 15-23. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.12.001>

Niemiec, M., & Otte, G. (2010). An administrator's guide to the whys and hows of blended learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 14(1), 91-102.

NVAO. (2014). *Kenniscocreatie kwaliteitscultuur HBO-communicatie*. Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO) i.s.m. LOCO. Geraadpleegd van <https://www.nvao.net/system/files/pdf/NVAO-LOCO%20publicatie%20Kennis-cocreatie%20kwaliteitscultuur%20HBO%20Communicatie%20november%202014.pdf>

Ossiannilsson, E., Williams, K., Camilleri, A. F., & Brown, M. (2015). *Quality models in online and open education around the globe. State of the art and recommendati-*

ons. Oslo: International Council for Open and Distance Education. Geraadpleegd van http://icde.typepad.com/quality_models/

Sattler, C., Sonntag, K., & Götzen, K. (2016). The Quality Culture Inventory (QCI): An Instrument Assessing Quality-Related Aspects of Work. In B. Deml, P. Stock, R. Bruder, & C. M. Schlick (Red.), *Advances in Ergonomic Design of Systems, Products and Processes* (pp. 43-56). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. Geraadpleegd van http://link.springer.com/10.1007/978-3-662-48661-0_3

Vlaamse onderwijsinspectie. (2016, 2017). Mijn school is OK. Geraadpleegd 20 september 2017, van <http://mijnschoolisok.be/>

**Strategisch kiezen
voor blended leren op
het instellingsniveau:
Succesfactoren en een
kwaliteitszorgmethodiek
waarin data-gebaseerd
werken centraal staat**

Yves Blicck & Bram Pynoo

In dit hoofdstuk leer je over een kwaliteitsinstrument dat toelaat om de kwaliteit van blended leren te bekijken vanuit twee perspectieven. Enerzijds het instellingsperspectief en anderzijds het perspectief van de cursist. Dat laatste perspectief vertegenwoordigt de noden van cursisten om te kunnen participeren aan het blended onderwijs. We bespreken waarom en hoe het kwaliteitsinstrument tot stand kwam. Daarna reiken we een methodiek aan om het kwaliteitsinstrument in te zetten voor kwaliteitszorg in de praktijk. We geven aan hoe instellingen het instrument kunnen gebruiken voor de interne kwaliteitszorg, het extern kwaliteitstoezicht en wijzen op de meerwaarde voor de overheid: de regelgeving en het extern kwaliteitstoezicht.

Inleiding

Online en blended leren wordt wereldwijd gewaardeerd omdat het de drempel tot onderwijs kan verlagen. Gerapporteerde voordelen zijn: de toegankelijkheid en flexibiliteit van het onderwijs verbeteren, een alternatieve manier om te onderwijzen en het drukken van de onderwijskosten. Zowel centra voor volwassenonderwijs (CVO) als de Vlaamse overheid zijn zich bewust van deze voordelen. Daarom kunnen CVO rekenen op extra financiering als zij blended opleidingen aanbieden. De overheid probeert zo de toegankelijkheid en de flexibiliteit van het onderwijsaanbod in Vlaanderen te verhogen. Cursisten die zich niet kunnen vrijmaken om les te volgen in een centrum kunnen dankzij blended leren toch participeren aan onderwijs.

Wie de literatuur raadpleegt, stelt vast dat de uitval van cursisten in OBL opleidingen in verschillende onderwijscontexten problematisch kan zijn. Dat wijst erop dat cursisten naast toegankelijke en flexibele opleidingen nog andere noden hebben om te participeren aan blended leren. Kennis van de verschillende factoren die voor cursisten van belang zijn, zodat zij succesvol kunnen participeren, is dus nuttig. De Vlaamse overheid kan die kennis gebruiken om investeringen in OBL en de externe kwaliteitszorg te optimaliseren. De kennis is nuttig voor de interne kwaliteitszorg van de CVO zelf.

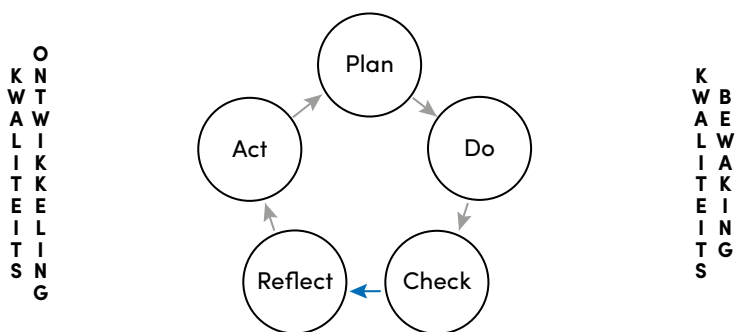
Blended leren en interne kwaliteitszorg

CVO die kiezen voor blended leren staan voor uitdagingen om deze onderwijsvorm doelgericht op te nemen in het onderwijsaanbod en de interne kwaliteitszorg. Interne kwaliteitszorg is een cyclisch, doelgericht en planmatig proces waarin kwaliteitsbewaking en initiatieven voor kwaliteitsontwikkeling elkaar cyclisch opvolgen (Figuur 21). Een typische kwaliteitscyclus start met een planningsfase. In die fase moet de keuze voor OBL strategisch onderbouwd en ingebed worden in missie en visie (**Plan – keuze voor blended leren strategisch onderbouwen en inbedden in**

de missie en visie). Een strategisch onderbouwde keuze voor OBL is nodig om een blended opleiding doelgericht te ontwikkelen (**Plan**) en te implementeren in lijn met de visie (**Do**) van het CVO. In een volgende fase wordt de kwaliteit van het blended onderwijsaanbod gemeten (**Check – kwaliteitsbewaking**). Dit gebeurt meestal aan het einde van de implementatie. Als kwaliteitsbewaking gebeurt tijdens de implementatiefase, spreekt men over opvolgen of ‘monitoren’. Deze metingen leveren feedback op om te beslissen wat in de instelling bijgestuurd moet worden (**Reflect**). Gerichte acties om de kwaliteit te verbeteren (**Act – kwaliteitsontwikkeling**) en veranderingen te meten, initiëren de volgende kwaliteitscyclus.

Figuur 21: Cyclus van kwaliteitszorg waarin de strategische keuze voor blended leren (Plan), de kwaliteitsbewaking (Do en check) en de kwaliteitsontwikkeling (Reflect en act) elkaar opvolgen door feedback

Keuze voor blended leren strategisch onderbouwen en inbedden in missie en visie



Een proces van interne kwaliteitszorg vereist actieve deelname en dialoog tussen verschillende betrokkenen in de instelling. Het betreft hier beleidsmakers op mesoniveau van een CVO, maar ook medewerkers op microniveau, en consultatie van cursisten. Het is immers belangrijk dat de beschikbare middelen op een gepaste manier gebruikt worden, zodat medewerkers ruimte hebben om blended trajecten te ontwikkelen en te ondersteunen. Een optimale inzet van middelen is ook belangrijk zodat gekozen wordt voor een performante technische infrastructuur, is de bandbreedte van het draadloos netwerk bijvoorbeeld toereikend? Om in deze gevallen de juiste keuzes te maken, is betrokkenheid van het meso- en microniveau vereist.

Een breuklijn in de interne kwaliteitszorg

De verantwoordelijkheid voor deze interne kwaliteitszorg legt de overheid bij de CVO. Onderzoek over de interne kwaliteitszorg van blended onderwijs toont aan dat die zich vaak beperkt tot kwaliteitsbewaking, en dit ten koste van kwaliteits-

ontwikkeling. Kwaliteit wordt wel in kaart gebracht, meestal door middel van cursistbevestigingen met vragenlijsten, maar verbeteracties blijven uit.

Continuïteit binnen de interne kwaliteitszorg is een uitdaging en daar bestaan verschillende redenen voor. Een reden heeft te maken met de eigenheid van blended leren. Teams zijn een oplossing om het groot aantal medewerkers dat in de instelling verantwoordelijk is voor blended leren samen te brengen en in te zetten voor de ontwikkeling en de implementatie van blended opleidingen binnen vakgroepen. Al lijkt het daarom vanzelfsprekend om deze teams ook te betrekken bij de interne kwaliteitszorg, toch blijft dat in de praktijk moeilijk.

Uitdagingen voor interne kwaliteitszorg

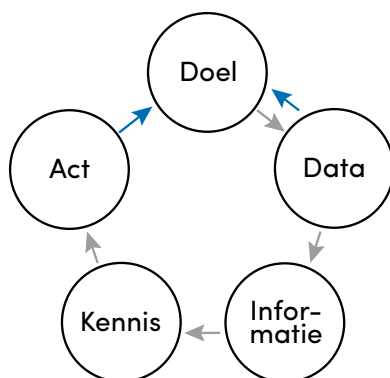
De onderwijsinspectie wijst met betrekking tot de interne kwaliteitszorg in Vlaanderen ook op enkele uitdagingen. Voor het GIA-rapport nam de onderwijsinspectie de interne kwaliteitszorg van een representatief staal CVO onder de loep. De inspectie meldt dat instellingen gewoonlijk beginnen met de ‘Do’-fase wanneer zij innovaties implementeren en wijst op de gevolgen wanneer CVO de ‘Planning’-fase overslaan. Het stellen van vragen en het verzamelen van data om die vragen te beantwoorden krijgt te weinig aandacht tijdens de planning fase. CVO realiseren zich te laat dat dataverzameling en de analyse die daarop volgt (fasen die van belang zijn om het effect van de geïmplementeerde innovatie te meten) zowel tijd als middelen vergt. Vervolgens, als die analyse niet gepland is, komt het niet tot de ontwikkeling en implementatie van verbeteringen. Datagebruik en het systematisch doorlopen van de kwaliteitscyclus zijn dus de zwakke schakels binnen de interne kwaliteitszorg in Vlaanderen. Data-gebaseerd werken is nochtans een cruciale schakel tussen kwaliteitsbewaking en kwaliteitsontwikkeling. Het laat immers toe om de breuk tussen kwaliteitsbewaking en kwaliteitsontwikkeling te overbruggen.

Data-based decision making

Het gebruik van data in onderwijs is uitvoerig onderzocht binnen het domein van ‘data-based decision making’ (DBDM). De aandacht voor DBDM in onderwijs neemt de laatste jaren toe. DBDM volgt een iteratieve en cyclische procedure (Figuur 22) die door teams kan ingezet worden. Een typische datacyclus is doelmatig (*Doel*). In de eerste fase definieert of omschrijft men een probleem. De vragen die daaruit volgen zijn richtinggevend om gegevens te verzamelen (om mogelijke oorzaken van) het probleem te onderzoeken (*Data*). Die gegevens worden beoordeeld op validiteit en betrouwbaarheid. Als die onvoldoende blijken, moeten bijkomende gegevens verzameld worden. Hierdoor ontstaat een *feedback loop*. Valide en betrouwbare gegevens worden aangewend om onderzoeksvragen of hypothesen over de oorzaak te onderzoeken en de gegevens te analyseren en te interpreteren. Gegevens worden omgezet in informatie (*Informatie*) door de aan-

wezige expertise van medewerkers. Tijdens het reflectieproces dat daarop volgt zetten medewerkers deze informatie om in kennis (*kennis*). Twee mogelijke acties zijn mogelijk (*Act*). Als de hypothese onjuist is, moeten nieuwe data verzameld worden (een tweede feedback lus wordt gecreëerd). Hierdoor ontstaat een nieuwe datacyclus. Als de hypothese juist is, worden verbeteracties ondernomen. In dit geval ontstaat eveneens een nieuwe datacyclus omdat die verbeteracties geëvalueerd worden aan de hand van nieuw verzamelde data.

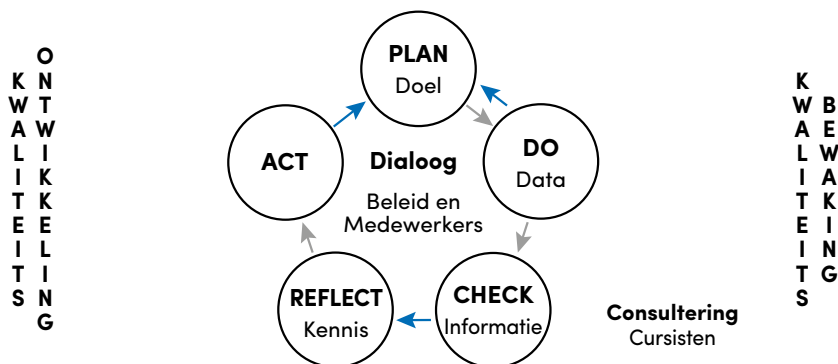
Figuur 22: De cyclus van data-based decision making (DBDM)



De verschillende stappen in DBDM lopen synchroon met de kwaliteitscyclus (Figuur 23). DBDM kan ingezet worden om teams, samengesteld door beleid- en medewerkers, te laten samenwerken in een reflecterende dialoog in de instelling volgens een gestructureerde en systematische aanpak (Figuur 23).

Figuur 23: Data cyclus geïntegreerd in de kwaliteitscyclus

Keuze voor blended leren strategisch onderbouwen en inbedden in missie en visie



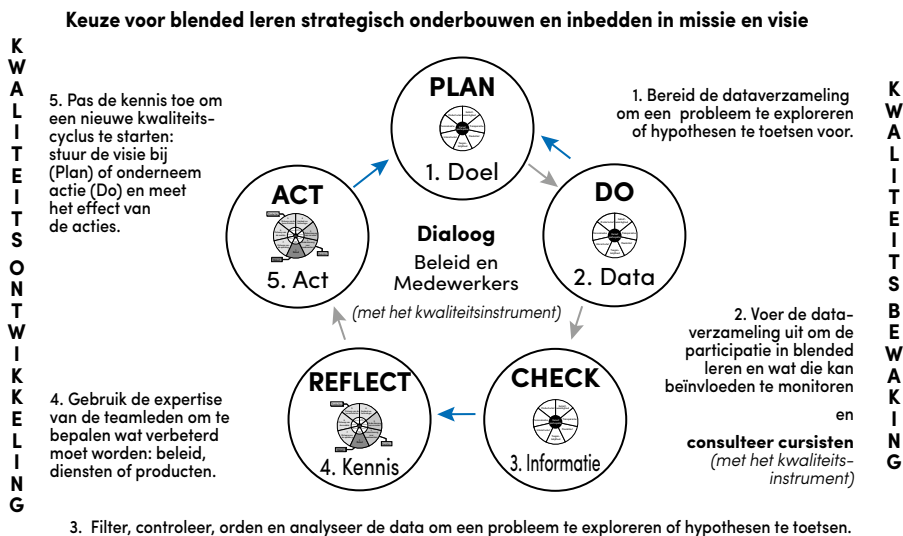
Een kwaliteitsmethodiek waarin datagebruik centraal staat, wordt beschouwd als aanvulling op verschillende benaderingen van zelfevaluatie. Voorstanders geven aan dat procedures op basis van zelfevaluatie een kritische kwaliteitszorg bevorderen. Onderzoekers, overheden en inspectoraten moedigen het aan om bij methodes van zelfevaluatie gemaakte keuzes te onderbouwen. Het gebruik van data impliceert dat vragen niet alleen aan het eigen oordeel, maar ook aan verzamelde data getoetst worden. Dat kan onder meer door cursisten te consulteren met vragenlijsten (Figuur 23). In het geval van blended leren kunnen de talrijke data die door het gebruik van technologie beschikbaar zijn ook gemonitord worden. Het gebruik van data laat ook toe om de externe verantwoording naar de overheid te onderbouwen.

We gaven aan dat de Vlaamse context baat heeft bij een kwaliteitsinstrument dat de noden van cursisten om te participeren aan blended onderwijs expliciteert. Een dergelijk instrument is bruikbaar voor directies en medewerkers als basis voor de dialoog die nodig is om de keuze voor gecombineerd of blended leren te onderbouwen en in te bedden in de missie en visie. Het is voorts wenselijk dat een dergelijk kwaliteitsinstrument geschikt is om continuïteit te brengen in de interne kwaliteitszorg, met name dat het geschikt is voor kwaliteitsbewaking en kwaliteitsontwikkeling. In dat verband heeft de Vlaamse context baat bij een methodiek die data-gebaseerd werken centraal stelt.

Doorheen onderstaande paragrafen informeren we de lezer over het onderzoek waarop een kwaliteitsinstrument ontwikkeld en gevalideerd is voor de Vlaamse context. Daarna geven we de lezer aan de hand van eigen onderzoekshandvatten om dat kwaliteitsinstrument te implementeren doorheen de cyclus van de interne kwaliteitszorg (**Plan–Do–Check–Reflect–Act**) waarbij data-gebaseerd werken (**Doel–Data–Informatie–Kennis–Actie**) centraal staat. Voor data-gebaseerd werken volgen we de verschillende stappen van de datateam[®] methode.⁵ In de aanbevelingen voor de praktijk geven we een aanzet voor de kwaliteitszorg eveneens aan de hand van eigen onderzoek. Figuur 24 geeft de implementatie van het kwaliteitsinstrument volgens de cyclus van de interne kwaliteitszorg waarbij data-gebaseerd werken centraal staat. Deze methodiek biedt centraal een basis om het kwaliteitsinstrument in te zetten voor de interne kwaliteitszorg aan de hand van een methode, de datateam[®] methode of een gelijkwaardige methode, die de fases van DBDM volgt.

5 Schildkamp en collega's (2014) werkten een procedure, namelijk de datateam[®] methode uit die de DBDM-cyclus volgt. De datateam[®] methode werd met toestemming van de auteurs ingezet om het kwaliteitsinstrument te implementeren voor de interne kwaliteitszorg van blended leren in twee CVO. De handvatten en praktijkaanbevelingen in dit hoofdstuk zijn het resultaat van deze samenwerking met medewerkers van GO! CVO VIVA Antwerpen en GO! CVO De Oranjerie.

Figuur 24: Methodiek om het kwaliteitsinstrument voor blended leren te implementeren



IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK:

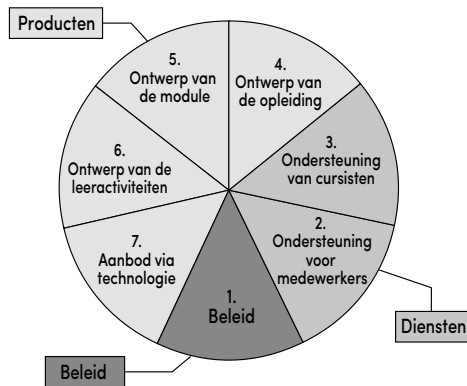
- Start de kwaliteitscyclus bij voorkeur vanaf de planningsfase, wanneer blended leren nog ontwikkeld moet worden.
- Stel een kwaliteitsteam samen.
- Verschillende medewerkers met verschillende rollen zijn betrokken bij blended leren. Wiens aanwezigheid is belangrijk voor jouw context?
- Zorg zeker voor vertegenwoordigers uit het meso (beleid) -en micro-niveau (medewerkers) binnen de instelling.
- Laat cursisten deelnemen als dat mogelijk is.

Ontwikkeling en validering van een kwaliteitsinstrument voor blended leren op maat van de Vlaamse context

Kwaliteitsdimensies en succesfactoren

De nood aan een kwaliteitsinstrument op maat van de Vlaamse context ligt niet voor de hand. Binnen het hoger onderwijs zijn wereldwijd namelijk tal van kwaliteitsinstrumenten ontwikkeld en gevalideerd voor de interne kwaliteitszorg van blended leren. Toch is het voor verschillende redenen niet evident dat deze instrumenten geschikt zijn in andere contexten buiten hoger onderwijs. Ook het perspectief van waaruit die instrumenten zijn opgebouwd speelt hierin een rol. Vakliteratuur over kwaliteitszorg van blended leren op instellingsniveau wijst in dat verband op de multidimensionaliteit van onderwijskwaliteit. De kwaliteitsdimensies van belang in instellingen zijn weergegeven in figuur 25. Deze kwaliteitsdimensies worden onderverdeeld in drie kwaliteitsgebieden: beleid, diensten en producten. Om tot kwaliteit te komen is bijvoorbeeld niet alleen de ontwikkeling van kwaliteitsvolle modules van belang (*producten*). Dat ontwerp kan niet los gezien worden van de manier waarop men cursisten ondersteunt (*diensten*) en de middelen die het beleid hier voorziet (*beleid*).

Figuur 25: Kwaliteit vanuit het instellingsperspectief: zeven kwaliteitsdimensies voor kwaliteit van blended leren verdeeld over 3 kwaliteitsgebieden



Door deze (systemische) structuur wijzen deze instrumenten op het belang van verschillende dimensies die binnen de organisatie belangrijk zijn voor onderwijskwaliteit. Anders gesteld, de manier waarop men een dimensie invult heeft invloed op een andere dimensie. Kwaliteitsdimensies lenen zich er niet ertoe om de keuze

voor blended leren strategisch te onderbouwen. De dialoog tussen de verschillende betrokkenen binnen de instelling met betrekking tot de keuze voor blended leren is nochtans belangrijk vanaf de planningsfase. We gaven aan dat kennis van de succesfactoren voor blended leren hiervoor belangrijk is.

Onderzoekers binnen de context van het hoger onderwijs schuiven een conceptueel kwaliteitskader naar voren met verschillende succesfactoren, zodat de kwaliteit van blended leren tegemoetkomt aan de (pedagogische) noden van cursisten. Dit kader is gevalideerd in de Vlaamse context. Het resultaat is een hybrid instrument met kwaliteitsindicatoren die gekoppeld zijn aan succesfactoren voor blended onderwijs en aan kwaliteitsdimensies (Tabel 15). Het laat toe om kwaliteit van blended onderwijs te bekijken vanuit het perspectief van zowel de cursist als van de betrokken instelling.

Tabel 15: Een kwaliteitsinstrument voor blended leren waarin kwaliteitsindicatoren gekoppeld zijn aan succesfactoren, kwaliteitsdimensies en kwaliteitsgebieden (naar Ossiannilsson & Landgren (2012))

| Cursistperspectief succes factoren | kwaliteit van blended leren | Instellingsperspectief kwaliteitsdimensies |
|------------------------------------|-----------------------------|--|
| | | |
| 1. Geloofwaardigheid | 13 5 | Beleid ¹ Ondersteuning van medewerkers ² |
| 2. Transparantie | 1 4 4 8 | Beleid ¹ Ontwerp van de opleiding ³ Ontwerp van de module ³ Ondersteuning van cursisten ² |
| 3. Flexibiliteit | 3 | Ontwerp van de opleiding ³ |
| 4. Toegankelijkheid | 4 2 | Aanbod via technologie ³ Ondersteuning van cursisten ² |
| 5. Interactiviteit | 5 3 | Ontwerp van de leeractiviteiten ³ Ondersteuning van cursisten ² |
| 6. Personalisatie | 3 | Ontwerp van de leeractiviteiten ³ |
| 7. Productiviteit | 2 | Ontwerp van de leeractiviteiten ³ |

Kwaliteitsgebieden: ¹Beleid, ²Diensten, ³Producten.

De link tussen kwaliteitsindicatoren en de succesfactoren ondersteunt de dialoog tussen beleid en medewerkers om de keuze van blended leren strategisch te onderbouwen door de omschrijvingen van de succesfactoren (**Plan**). De succesfactoren zijn belangrijk omdat de kwaliteit van blended leren aansluiting vindt bij de (pedagogische) noden van cursisten om te participeren aan blended onderwijs. De hybride structuur van het kwaliteitsinstrument maakt het geschikt voor kwaliteitsbewaking (**Check**) en -ontwikkeling (**Reflect en Act**). De link tussen de indicatoren en de succesfactoren laat toe om de actieve participatie van cursisten aan het blended leren in kaart te brengen tijdens de implementatiefase. Het instrument kan aan het einde van de implementatiefase gebruikt worden als vragenlijst om cursisten te consulteren en hen te vragen in welke mate de indicatoren of succesfactoren hen toelaten om te participeren aan het blended onderwijs (kwaliteitsbewaking). De koppeling van de kwaliteitsindicatoren aan drie kwaliteitsgebieden en zeven kwaliteitsdimensies is nuttig om te bepalen waar bijsturing nodig is binnen de opleiding of de instelling (**kwaliteitsontwikkeling**). De hybride structuur van het kwaliteitsinstrument maakt het dus geschikt voor alle fasen doorheen de kwaliteitscyclus. We geven aan hoe dat concreet kan in onderstaande paragrafen.

Omschrijving van de succesfactoren

Het conceptueel kwaliteitskader is getoetst aan literatuur binnen het domein van onderwijs aan volwassenen en interviews met verschillende ervaren professionals uit Vlaamse CVO, op beleids- en opleidingsniveau. De kwaliteitsindicatoren en de omschrijvingen voor de succesfactoren die daaruit resulteerden, zijn daarna getoetst aan het oordeel van experts in blended leren op het macro-, meso- en microniveau. Betrokkenen waren de onderwijsinspectie, professionals op het beleids- en opleidingsniveau in CVO en cursisten. Dit leidde tot een consensus over verschillende indicatoren en de succesfactoren met hun omschrijvingen:

1. **Geloofwaardigheid** wordt bepaald door de invulling die het CVO geeft aan haar beleid inzake blended leren (de vertaling van de visie naar meetbare doelen en het adequaat inzetten van beschikbare middelen en personeel) en kwaliteitszorg, de mate waarin zij de verwachtingen van het extern kwaliteitstoezicht inlost, en de inspanningen om de betrouwbaarheid en validiteit van het assessment te borgen.
2. **Transparantie** verwijst naar alle informatie die het CVO voor cursisten beschikbaar stelt en de initiatieven die het onderneemt om cursisten te informeren. Dit gebeurt bij potentiële cursisten, na inschrijving doorheen de opleiding tot en met het afstuderen.
3. **Flexibiliteit** verwijst naar de keuzemogelijkheden in trajecten die het CVO creëert met betrekking tot de verhouding tussen contact- en afstandsonderwijs en de lengte van het opleidingstraject. De flexibiliteit

- bepaalt de mate waarin de opleiding afgestemd is op professionele en persoonlijke verplichtingen en/of noden van cursisten.
4. **Toegankelijkheid** verwijst naar het gemak waarmee cursisten toegang hebben tot wat voor hen beschikbaar is, online en op de campus (bijv. open leercentrum, bibliotheek) en de mate waarin cursisten ondersteund worden
 5. **Interactiviteit** verwijst naar de wisselwerking die cursisten hebben met het materiaal, medecursisten en lesgevers, zowel online als tijdens de contactmomenten.
 6. **Personalisatie** verwijst naar de mate waarin de leeractiviteiten aangepast kunnen worden of zijn aan de individuele noden van de cursisten. Personalisatie varieert van 'Personalised learning' (cursisten bepalen volledig zelf de keuzeopties) tot 'Personal instruction' (de keuzeopties worden bepaald door de instelling)
 7. **Productiviteit** verwijst naar de mate waarin leeractiviteiten (leerinhouden en assessment) cursisten uitdagen om ten minste het niveau van de loutere kennisreproductie te overstijgen.

Eensgezindheid onder de experts over de succesfactoren en kwaliteitsindicatoren is belangrijk om de dialoog te ondersteunen en de keuze voor blended leren te onderbouwen (**keuze voor blended leren strategisch onderbouwen en inbedden in de missie en visie**). Er was eensgezindheid onder de experts dat alle succesfactoren bijdragen tot de mate waarin cursisten participeren aan het blended leren. Voor de kwaliteitsindicatoren ligt dat anders. Hier blijken sommige indicatoren cruciaal om succesvol te kunnen starten met blended leren terwijl aan andere indicatoren op langere termijn gewerkt kan worden.

In onderstaande paragrafen lees je hoe de succesfactoren onderling samenhangen en hoe ze inspelen op de actieve participatie van cursisten.

Participatie aan online en blended leren?

Nistor en Neubauer (2010) definiëren participatie aan blended leren als 'cursisten werken de pedagogisch-didactische leeractiviteiten die zij doorheen de blended opleiding moeten maken af'. Participatie bestaat uit twee dimensies: actieve en passieve participatie. Actieve participatie betekent dat cursisten bijdragen aan participatie en participeren aan de (online) interactie met mede-cursisten en lesgevers over de (online) leerinhouden. Cursisten kunnen ook kiezen om 'alleen kennis te nemen zonder zelf bij te dragen tot de interactie', wat in de literatuur omschreven wordt als 'passieve participatie'. Wij erkennen beide dimensies uit de literatuur maar we gaan ervan uit dat cursisten leeractiviteiten kunnen afwerken zonder actief te participeren aan de (online) interactie. In het laatste geval maken

cursisten in het beste geval passief gebruik, bijvoorbeeld lezen het ‘digitale spoor’ dat mede-cursisten en lesgevers online achterlaten, om de leeractiviteiten af te werken. Daarom verwijzen wij naar beide dimensies als ‘actieve participatie aan de interactie’ en ‘actieve participatie aan het leerproces’ als onderdeel van ‘participatie’ aan blended leren.

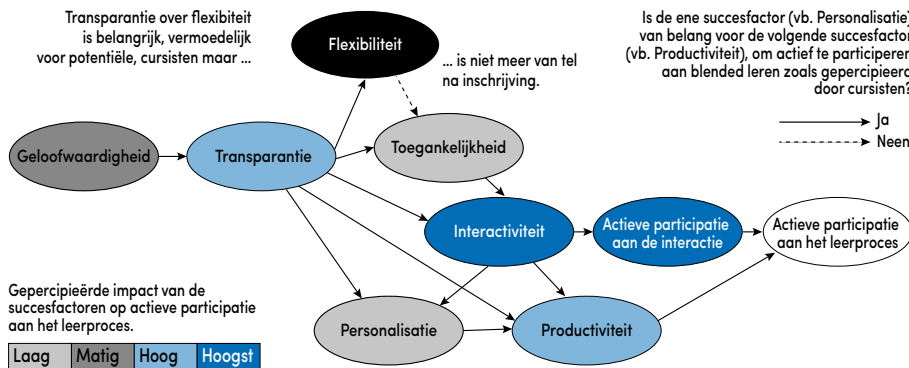
Relatie tussen succesfactoren en participatie

Inzicht in de relaties tussen de succesfactoren en de participatie in blended leren is belangrijk voor de praktijk. Het laat toe om te onderzoeken of en in welke mate het onderwijsaanbod cursisten actieve participatie toelaat (**kwaliteitsbewaking**). Om de relaties tussen succesfactoren te onderzoeken hebben we cursisten bevraagd die op succesvolle wijze twee derde van een blended opleiding afwerkten.⁶ We vroegen hen in welke mate de kwaliteitsindicatoren van belang zijn om te participeren aan blended onderwijs. Figuur 33 leert ons dat alle succesfactoren, met uitzondering van flexibiliteit, bijdragen tot actieve participatie aan het leerproces.

Flexibiliteit draagt volgens cursisten niet bij tot participatie. Omdat CVO en de overheid kiezen voor blended leren, onder meer vanwege de flexibiliteit, roept deze vaststelling vragen op. Het is echter aannemelijk dat flexibiliteit wel belangrijk is voor cursisten, maar enkel wanneer zij bewust inschatten of de opleiding combineerbaar is met andere verplichtingen alvorens ze aan te vatten. Figuur 26 toont ook welke succesfactoren het meest bijdragen tot actieve participatie in het leerproces volgens cursisten. Zo toont ze dat interactiviteit en actieve participatie aan die interactie de grootste gepercipieerde impact hebben op de actieve participatie van cursisten aan het leerproces. Transparantie en productiviteit hebben eveneens een hoge gepercipieerde impact; geloofwaardigheid daarentegen in mindere mate. Toegankelijkheid en personalisatie hebben het minste laagst gepercipieerde impact. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat cursisten zelf oplossingen zoeken wanneer de leeromgeving of geboden ondersteuning niet voldoen en dat zij zich schikken naar leeractiviteiten die niet gepersonaliseerd zijn.

6 Aan het onderzoek namen cursisten deel uit het secundair volwassenonderwijs, het hoger beroepsonderwijs en de specifieke lerarenopleiding. Voor elke doelgroep participeerde een opleiding uit twee CVO. In totaal namen vier CVO deel aan het onderzoek.

Figuur 26: Het gepercipieerde belang van de succesfactoren om te participeren aan blended onderwijs volgens cursisten.¹



¹ De pijlen symboliseren de relaties tussen de succesfactoren

Inzicht in de relaties tussen de succesfactoren en participatie in blended leren geeft ook richting aan het optimaliseringsproces (kwaliteitsontwikkeling). Als men weet welke succesfactoren een probleem zijn voor cursisten om te participeren, dan kunnen prioriteiten gesteld worden ter bijsturing. Dat kan omdat kwaliteitsindicatoren gekoppeld zijn aan kwaliteitsdimensies en -gebieden. Op basis van de onderzoeksresultaten in Figuur 26 wordt in Figuur 27 aangegeven welke kwaliteitsdimensies prioriteit verdienen om de kwaliteit te optimaliseren.

Figuur 27: Prioritaire kwaliteitsdimensies om de kwaliteit van blended leren te verbeteren



Omdat actieve participatie aan de interactie van het hoogste belang is, verdient het aanbeveling om cursisten daartoe uit te nodigen. Dit kan door na te gaan of het ontwerp van de leeractiviteiten interactiviteit toelaat en of de ondersteuning van cursisten hier voldoet. Bovendien is er nood aan transparante communicatie over het beleid (de visie), de ondersteuning van cursisten, en het ontwerp van de opleiding en de module (transparantie en productiviteit). Vervolgens verdienen aspecten van het beleid en de wijze waarop medewerkers ondersteund worden de aandacht met het oog op de geloofwaardigheid van de opleiding. Het afstemmen van de leeractiviteiten op de noden van de cursisten (personalisatie) en het verbeteren van de toegankelijkheid van het technische aanbod (toegankelijkheid) komen op de laatste plaats. De kwaliteitsindicatoren bij een succesfactor zijn gekoppeld aan de kwaliteitsdimensies die samen (systemisch) een impact hebben op de succesfactor in kwestie.

IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK:

De keuze voor blended leren strategisch onderbouwen

- Alle succesfactoren zijn belangrijk.
- Flexibiliteit is waarschijnlijk ook belangrijk, vermoedelijk meer voor potentiële dan voor ingeschreven cursisten.
- Je dient met alle succesfactoren rekening houden als je kiest voor blended leren maar je hoeft niet met alle indicatoren aan de slag te gaan vanaf de planningsfase!
- Sommige succesfactoren zijn belangrijker dan andere voor cursisten. Deze kennis laat toe om prioriteiten te bepalen voor verbeteracties.

Kwaliteitsbewaking en kwaliteitsontwikkeling

- Inzicht in de relaties tussen de succesfactoren en de participatie in blended leren is belangrijk voor de praktijk.
- Deze kennis laat toe om prioriteiten te bepalen voor verbeteracties.

We illustreren aan de hand van een voorbeeld hoe participeren aan blended leren er vanuit het perspectief van een cursist uitziet.

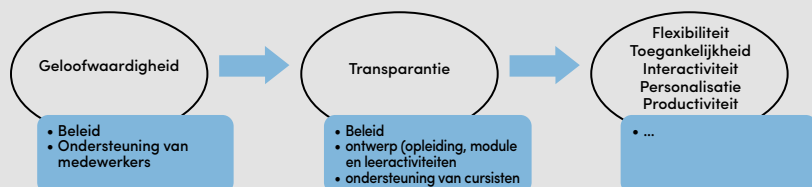
Illustratie: Participatie vanuit het standpunt van een cursist

Kris is een volwassen cursist(e) die zich wil inschrijven voor een blended opleiding. We beschrijven wat hij of zij nodig heeft om succesvol te participeren aan een blended opleiding.

Kris heeft geloofwaardige informatie nodig over de manier waarop het CVO invulling geeft aan de succesfactoren.

Alle medewerkers in een CVO kunnen op basis van een gedeelde visie op blended leren de nodige informatie verstrekken aan Kris. Vanuit dit cursistperspectief dragen alle personeelsleden bij tot de **geloofwaardigheid** van de opleiding door op een **transparante** manier te communiceren over de invulling die zij geven aan alle succesfactoren (**Figuur 28**). Dat is van belang voor Kris om te participeren aan blended onderwijs. Kris staat namelijk voor de uitdaging om de opleiding te combineren met professionele en persoonlijke engagementen. Om te kunnen afwegen of beide compatibel zijn, heeft onze cursist(e) nood aan duidelijke informatie over de verwachtingen, alvorens zich in te schrijven.

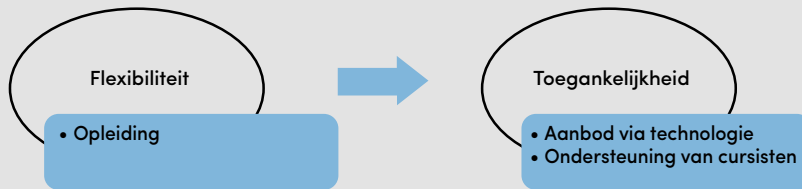
Figuur 28: Een geloofwaardige opleiding vereist transparante informatie over alle succesfactoren



Door een flexibel traject kan Kris (meer) zelf bepalen waar en wanneer te leren.

Door blended leren moeten cursisten minder aanwezig zijn in de les. Dat geeft Kris de gelegenheid om meer zelf te bepalen waar en wanneer hij of zij tijd aan de opleiding kan besteden. Dit impliceert dat de opleiding op passende tijden **toegankelijk** is. Dat is het geval als de leeractiviteiten op het elektronische leerplatform en de ondersteuning voor cursisten steeds toegankelijk zijn (**Figuur 29**). Informatie over de **flexibiliteit** van de opleiding is voor Kris belangrijk om af te wegen of de verhouding tussen afstands- en contactonderwijs en de opleidingsduur combineerbaar zijn met andere verplichtingen.

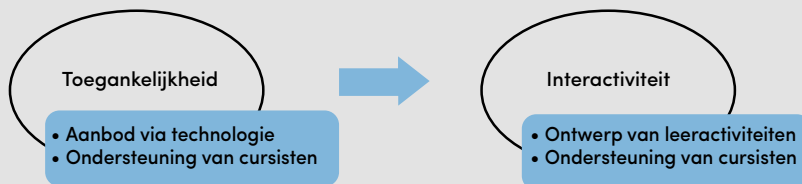
Figuur 29: Flexibel blended onderwijs vereist een toegankelijke leeromgeving en ondersteuning voor cursisten



Een toegankelijk leerplatform en toegankelijke ondersteuning om interactie te faciliteren.

Een toegankelijk leerplatform en toegankelijke ondersteuning dient cursisten toe te laten om deel te nemen aan de **interactie** met medecursisten en medewerkers, en toegang te hebben tot de leermaterialen. In de literatuur benadrukken onderzoekers immers de centrale rol van communicatie bij blended leren. Het is daarom belangrijk dat de leeromgeving de interactie die men nastreeft ook ondersteunt (**figuur 30**).

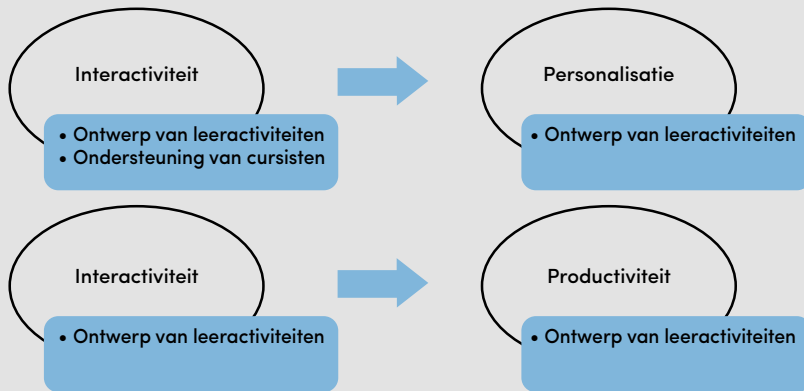
Figuur 30: Een toegankelijk aanbod is belangrijk voor de interactiviteit



Interactie in functie van personalisatie en productiviteit.

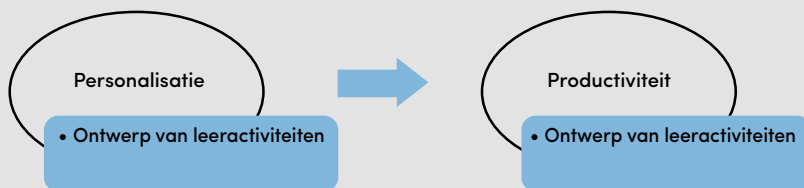
Kris heeft nood aan doelgerichte interactieve leeractiviteiten die aansluiten met **persoonlijke** leerbehoeften en bijdragen tot de kennis en vaardigheden die doorheen de opleiding verworven worden (**Figuur 31**).

Figuur 31: (online) interactievoor gepersonaliseerde leeractiviteiten die bijdragen tot de kennis en vaardigheden die doorheen de opleiding verworven worden



Wanneer leeractiviteiten niet voldoen aan alle de persoonlijke leerbehoeften, is een snel herontwerp ervan een oplossing. Er zijn echter ook andere opties. Leraren kunnen ervoor zorgen dat Kris toegang heeft tot andere internetbronnen naast de online inhoud die op de leeromgeving beschikbaar is. Dit zet cursisten aan om zelfstandig het leerproces in handen te nemen, daarbij ondersteund door lesgevers, om de leeractiviteit aan te passen zodat de relevantie van het geleverde werk (**productiviteit**) binnen de opleiding behouden blijft (**Figuur 32**).

Figuur 32: Cursisten personaliseren leeractiviteiten zodat die bijdragen tot de relevantie van het geleverde werk binnen de opleiding



Interactieve leeractiviteiten nodigen Kris uit om actief te participeren aan het leerproces.

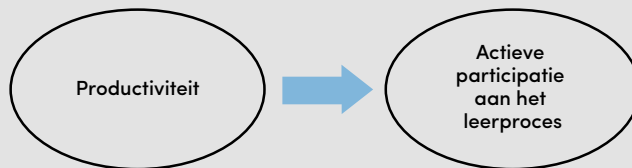
Kris kan kiezen om actief te participeren aan de (online)-interactie met medecursisten en lesgevers over de (online) leerinhouden en de aangeboden ondersteuning, en beide gebruiken voor het eigen leerproces (**Figuur 33**).

Figuur 33: Interactieve leeractiviteiten nodigen cursisten uit om actief te participeren in de interactie en het leerproces



Cursisten kunnen ook actief participeren aan het leerproces zonder actief te participeren aan de interactie (**Figuur 34**). In dit laatste geval maken zij in het beste geval passief gebruik van de interactie, bijvoorbeeld door het lezen van de interactie tussen andere medecursisten en lesgevers.

Figuur 34: Doelgerichte leeractiviteiten nodigen cursisten uit om actief te participeren aan het leerproces.



De implementatie van het kwaliteitsinstrument volgens een kwaliteitscyclus waarin data-gebaseerd werken centraal staat – aanbevelingen voor de praktijk

De planningsfase

| Kwaliteitscyclus – de keuze voor blended leren strategisch onderbouwen en inbedden in missie en visie. | Data-gebaseerd werken – bereid de dataverzameling – om een probleem te exploreren of hypothesen te toetsen – voor; |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Gebruik het kwaliteitsinstrument om met mekaar in dialoog te gaan over de indicatoren of succesfactoren wanneer gekozen wordt voor blended leren. • Verplaats je voor dit proces in het perspectief van de cursist. Wat is voor cursisten van belang om succesvol te participeren? • Bespreek wat volgens iedereen van belang is. • Herschrijf de centrumvisie, zodat die ook van toepassing is op blended leren, benoem de succesfactoren daarbij expliciet en ontwikkel een onderwijsaanbod dat daarmee in lijn is. • Zorg voor een duidelijke link tussen de visie en de kwaliteitsindicatoren. • Je verplaatsen in het perspectief van de cursist laat toe om doelgericht te kiezen voor blended onderwijs. • Doorheen het keuzeproces voor blended leren ontstaan ook bezorgdheden over wat belangrijk is tijdens de ontwikkeling van blended leren en wat fout kan lopen bij de implementatie. | <p>De bezorgdheden bij de teamleden zijn de basis om een doelgerichte dataverzameling voor te bereiden; de eerste twee stappen binnen de ‘datateam® methode’:</p> <p>(1) Probleem omschrijving en (2) Onderzoeksvragen en/of hypothesen formuleren: de indicatoren en succesfactoren die opgenomen zijn in de visie zijn richtinggevend voor het team om onderzoeksvragen (of hypothesen) te formuleren omtrent problemen die zich kunnen voordoen of wat een probleem kan veroorzaken bij de implementatie van blended leren.</p> <p>De manier waarop cursisten participeren en wat die participatie kan beïnvloeden vormt hiervoor het uitgangspunt.</p> |

De Do-fase

| | |
|---|---|
| <p>Kwaliteitscyclus – kwaliteitsbewaking</p> | <p>Data-gebaseerd werken in deze fase – <i>Voer de dataverzameling uit die tijdens de vorige fase gepland werd om de participatie in blended leren en wat die kan beïnvloeden te monitoren en consulteer cursisten</i></p> |
| <ul style="list-style-type: none"> · Implementeer blended leren. · Breng de participatie van cursisten aan blended leren en wat die participatie kan beïnvloeden in kaart doorheen de implementatie. · Gebruik het kwaliteitsinstrument aan het einde van de implementatiefase als vragenlijst om cursisten te bevragen zoals we dat deden in het onderzoek. | <p>Stap 3 en 4 binnen de ‘datateam® methode’: (3) Data verzameling – monitor participatie en consulteer cursisten.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Het team verzamelt data om de onderzoeksvragen te beantwoorden of de hypothesen te bevestigen of te verwerpen. Verschillende soorten van data kunnen worden verzameld tijdens de implementatie. · Aan het einde van het implementatieproces worden cursisten geconsulteerd met een vragenlijst o.b.v. het kwaliteitsinstrument. <p>(4) Controle kwaliteit verzamelde data: het team beoordeelt de kwaliteit van de verzamelde data. Als de data valide en betrouwbaar zijn, gaat het team verder naar stap 5. Zo niet, dan moet het team extra verzamelen.</p> |

De Check-fase

| | |
|---|--|
| <p>Kwaliteitscyclus – kwaliteitsbewaking</p> | <p>Data-gebaseerd werken in deze fase – <i>filter, controleer, orden en analyseer de data om een probleem te exploreren of hypothesen te toetsen;</i></p> |
| <ul style="list-style-type: none"> · Gebruik de data uit de bevraging van de cursisten met het kwaliteitsinstrument samen met de data die tijdens de implementatie verzameld werden. · Cluster de indicatoren per succesfactor en breng zo in kaart wat cursisten toelaat om te participeren en wat participatie hindert. | <p>De verzamelde data geven het team informatie; stap 5 binnen de ‘datateam® methode’: (5) Data-analyse: Het team analyseert de data die kwalitatieve en kwantitatieve data kan omvatten. Eenvoudige (beschrijvende) en meer geavanceerde analyses (bijvoorbeeld t-tests, correlaties) zijn mogelijk.</p> |

De Reflect-fase

| | |
|--|---|
| Kwaliteitscyclus – kwaliteitsontwikkeling | Data-gebaseerd werken in deze fase – gebruik de expertise van de teamleden om te bepalen wat verbeterd moet worden (beleid, diensten of producten); |
| <ul style="list-style-type: none"> · Cluster de indicatoren nu per kwaliteitsdimensie of kwaliteitsgebied. · Overleg binnen het team wat bijgestuurd moet worden en bepaal prioriteiten voor kwaliteitsontwikkeling. | <p>Gebruik de expertise van de teamleden om beleid, diensten of producten te verbeteren; stap 6 binnen de ‘datateam® methode’:</p> <p>Interpretatie en conclusies: het team formuleert antwoorden op de onderzoeksvragen of concludeert of de hypothese over de oorzaak van het probleem juist is en gaat verder naar stap 7 (correcte hypothese) of keert terug naar stap 2 (onjuiste hypothese) en onderzoekt nieuwe hypothesen.</p> |

De Act-fase

Het reflectieproces tijdens de vorige fase laat toe om prioriteiten te bepalen voor kwaliteitsontwikkeling. Doelgerichte verbeteracties zijn mogelijk.

| | |
|---|--|
| Kwaliteitscyclus – kwaliteitsontwikkeling | Data-gebaseerd werken in deze fase – pas de kennis toe om een nieuwe kwaliteitscyclus te starten, stuur de visie bij (Plan) of onderneem actie (Do) en meet het effect van de acties; |
| <ul style="list-style-type: none"> · Sommige succesfactoren verdienen prioriteit om de kwaliteit bij te sturen. · De meerwaarde van het kwaliteitsinstrument ligt in de connecties van de indicatoren met de succesfactoren én kwaliteitsdimensies! · Geef prioriteit aan de kwaliteitsdimensies en hun indicatoren die er het meest toe doen. | <p>Pas de kennis toe om een nieuwe CQI-cyclus te initiëren: stuur de visie bij (plan) of onderneem actie (do) en meet het effect van de acties; stap 7 en 8 binnen de ‘datateam® methode’:</p> <p>(7) Maatregelen nemen: het team neemt actie op basis van de gegevens om hun educatieve probleem op te lossen en om het blended onderwijs te verbeteren. De link tussen de indicatoren en de kwaliteitsdimensies is richtinggevend. Het team stuurt ofwel de kwaliteitsdimensies, ofwel de visie op blended leren bij.</p> <p>(8) Evaluatie: het team evalueert of de maatregelen werden uitgevoerd zoals bedoeld en of deze maatregelen effectief waren.</p> |

Aanbevelingen voor de praktijk – hoe aan de slag gaan met het kwaliteitskader en -instrument voor de interne kwaliteitszorg?

Aanbevelingen voor de CVO: principes voor het gebruik van het kwaliteitsinstrument

CVO die gebruik maken van kwaliteitskaders of -instrumenten die ontwikkeld zijn in andere contexten kunnen aan de hand van de kwaliteitsindicatoren⁷ nagaan in welke mate die kaders of instrumenten geschikt zijn voor het Vlaamse volwassenenonderwijs.

Stel een kwaliteitsteam samen

Een grote groep interne *stakeholders* is verantwoordelijk voor de kwaliteit van blended leren in de instelling. Daarom wijst men er in de literatuur op dat interne kwaliteitszorg een kwaliteitsvolle dialoog vereist. Het is belangrijk dat alle betrokkenen in de instelling kunnen deelnemen aan die dialoog: het beleid, de medewerkers én de cursisten. Dat is nodig om een evenwicht te vinden tussen de ambities van het beleid, de verwachtingen van medewerkers en de noden van cursisten.

In het geval van blended leren dienen verschillende medewerkers betrokken te worden. Dit vormt een uitdaging omdat het bijvoorbeeld moeilijk is om de verschillende agenda's op elkaar af te stemmen voor overleg. Daarnaast stelt zich ook de vraag wie het beste de eindverantwoordelijkheid opneemt voor de interne kwaliteitszorg.

Onderzoek wijst uit dat blended leren in het ideale geval ontwikkeld en geïmplementeerd wordt door een team van professionals. Teamwerk faciliteert de samenwerking tussen de talrijke medewerkers die, elk vanuit hun eigen rol, verantwoordelijk zijn voor de ontwikkeling en de implementatie van blended leren. Als onderdeel van deze verantwoordelijkheid, kunnen medewerkers, in samenwerking met het beleid, ook verantwoordelijkheid voor de kwaliteitszorg opnemen.

⁷ Het resultaat van het onderzoek, met name het kwaliteitsinstrument met inbegrip van de indicatoren is beschikbaar via de projectwebsite, de valorisatiepartners en de auteurs van dit hoofdstuk.

Start de systematische kwaliteitscyclus in de planningsfase (plan)

- Integreer de keuze voor blended leren in de instellingsvisie op basis van de succesfactoren.
- Hou rekening met alle succesfactoren bij de implementatie, maar besteed extra aandacht aan de interactiviteit en de transparantie.
- Gebruik de beschikbare middelen zodat die de ontwikkeling en implementatie van blended leren ondersteunen.

Heb aandacht voor kwaliteitsbewaking (*check*) en kwaliteitsontwikkeling (*reflect en act*)

- Gebruik de kwaliteitsindicatoren in het kwaliteitsinstrument om de implementatie te monitoren en participatie te bevragen bij cursisten met betrekking tot de succesfactoren.
- Borg wat goed is en gebruik de kwaliteitsindicatoren in het kwaliteitsinstrument om te bepalen welke kwaliteitsdimensies bijgestuurd moeten worden in de instelling om de participatie te verbeteren.

Gebruik data voor de interne kwaliteitszorg en de externe verantwoording

Het is moeilijk om cursisten in het onderwijs te betrekken bij de kwaliteitszorg, en dit is zeker het geval bij blended leren. Als oplossing suggereren onderzoekers om gebruik te maken van data om de eigen praktijk te analyseren en bij te sturen. Bij blended leren kan een breed scala aan gegevens verzameld worden, zoals interactielogs, observaties en feedback van cursisten met vragenlijsten.

- Met het valide en betrouwbare kwaliteitsinstrument kunnen cursisten indirect geconsulteerd worden voor de kwaliteitszorg.
- Gebruik data om het zelfreflectieproces te ondersteunen en beslissingen te onderbouwen.

Aanbevelingen voor de overheid

Als alle *stakeholders* in het Vlaamse onderwijslandschap het kwaliteitskader erkennen kan de overheid dit kader gebruiken om de regelgeving te optimaliseren aan de hand van de succesfactoren. De onderwijsinspectie kan dan – zoals aanbevolen – indicatoren opnemen in het kader en in haar eigen kwaliteitsinstrumenten voor extern toezicht. Het ALO!-kwaliteitskader kan bijdragen tot de kwaliteit van de dialoog tussen de onderwijsinspectie en de CVO, als centra het kwaliteitskader en indicatoren tevens gebruiken voor de interne kwaliteitszorg.

Aanbevelingen

- Zorg voor regelgeving, financiering en extern toezicht die aansluiten bij de noden van cursisten om te participeren aan blended onderwijs.
- Neem het extern kwaliteitstoezicht van blended onderwijs op in het regulaire, externe kwaliteitstoezicht.

Literatuur bij dit hoofdstuk

Blended leren

- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2012). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. John Wiley & Sons.
- Graham, C. R. (2005). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. (pp. 3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Graham, C. R., & Robison, R. (2007). Realizing the Transformational Potential of Blended Learning. In A. Picciano & C. Dziuban (Eds.), *Blended Learning: Research Perspectives*. (pp. 83–111). United States of America: the Sloan Consortium.
- Nistor, N., & Neubauer, K. (2010). From participation to dropout: Quantitative participation patterns in online university courses. *Computers & Education*, 55(2), 663-672. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.026>

Conceptueel model voor kwaliteit van blended leren en validering van kwaliteitsmodellen

- Ossiannilsson, E., & Landgren, L. (2012). Quality in e-learning – a conceptual framework based on experiences from three international benchmarking projects. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(1), 42–51. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00439.x>
- Inglis, A. (2005). Quality Improvement, Quality Assurance, and Benchmarking: Comparing two frameworks for managing quality processes in open and distance learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 6(1).
- Inglis, A. (2008). Approaches to the validation of quality frameworks for e-learning. *Quality Assurance in Education*, 16(4), 347–362. <https://doi.org/10.1108/09684880810906490>
- Blieck, Y., Ooghe, I., Zhu, C., Depryck, K., Struyven, K., Pynoo, B., & Van Laer, H. (2017). Validation of a Conceptual Quality Framework for Online and Blended Learning with Success Factors and Indicators in Adult Education: A Qualitative Study. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(3), 162-182.
- Blieck, Y., Kauwenberghs, K., Zhu, C., Struyven, K., Pynoo, B., & Depryck, K. (Under review). Investigating the Relationship between Success Factors and

176 Student Participation in Online and Blended Learning in Adult Education: A Pilot Study.

- Blieck, Y., Ooghe, I., Zhu, C., Depryck, K., Struyven, K., Pynoo, B., & Van Laer,

H. (2018). Consensus about Success Factors and Indicators for Quality of Online and Blended Learning in Adult Education: a Delphi Study. *Studies in Continuing Education*. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1457023>

Interne kwaliteitszorg voor blended leren

- Moskal, P., Dziuban, C., & Hartman, J. (2013). Blended learning: A dangerous idea? The Internet and Higher Education, 18, 15-23. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.12.001>
- Blieck, Y., Ooghe, I., Zhu, C., Depryck, K., Struyven, K., Pynoo, B., & Van Laer, H. (2017). Validation of a Conceptual Quality Framework for Online and Blended Learning with Success Factors and Indicators in Adult Education: A Qualitative Study. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(3), 162-182.
- Abdous, M.'hammed. (2009). E-learning quality assurance: a process-oriented life-cycle model. *Quality Assurance in Education*, 17(3), 281-295. <https://doi.org/10.1108/09684880910970678>
- Jara, M., & Mellar, H. (2009). Factors affecting quality enhancement procedures for e-learning courses. *Quality Assurance in Education*, 17(3), 220-232. <https://doi.org/10.1108/09684880910970632>
- Jara, M., & Mellar, H. (2010). Quality enhancement for e-learning courses: The role of student feedback. *Computers & Education*, 54(3), 709-714.

Data-gebaseerd werken

- Schildkamp, K., Handelzalts, A., Poortman, C., Leusink, H., Meerdink, M., Smit, M., ... Hubers, M. (2014). *De*

datateam methode[®]. Een concrete aanpak voor onderwijsverbetering. Antwerpen/Apeldoorn: Garant Uitgevers nv.

Extern kwaliteitstoezicht

- Mutch, C. (2012). Complementary Evaluation: The Development of a Conceptual Framework to Integrate External and Internal Evaluation in the New Zealand School Context.

Policy Futures in Education, 10(5), 569-586. <https://doi.org/10.2304/pfie.2012.10.5.569>

- 08/05/2009 – Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs. Retrieved from <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=14129>
- Referentiekader Onderwijs Kwaliteit. (n.d.).

Bijlagen

Bijlage 1: Instrument voor de beschrijving van de ondersteuning voor zelfregulering en blended leeromgevingen

| | Nooit | Weinig | Enigszins | Veel | Altijd |
|---|-------|--------|-----------|------|--------|
| Authenticiteit De leeromgeving en de taken zijn relevant en sluiten nauw aan bij de professionele en persoonlijke leefwereld van de doelgroep. | | | | | |
| Werken cursisten in een authentieke context? Dit is een context die betekenisvol is binnen de leefwereld van cursisten. | | | | | |
| Krijgen cursisten authentieke taken? Een authentieke taak is een relevante opdracht die wat minder gestructureerd is en over een langere periode gespreid wordt. | | | | | |
| Hebben cursisten toegang tot voorbeelden van experts? Cursisten kunnen zien hoe een expert een taak aanpakt en tot een goed einde brengt. | | | | | |
| Kunnen cursisten onderwerpen in de leeromgeving vanuit verschillende rollen en perspectieven benaderen? De leeromgeving biedt de mogelijkheid om te kunnen switchen tussen rollen (bijv. klant en verkoper) en perspectieven (voor- en tegenstander). | | | | | |
| Kunnen cursisten samen kennis opbouwen? De leeromgeving biedt cursisten de mogelijkheden om samenwerkend te leren. | | | | | |
| Krijgen cursisten de kans om impliciete kennis expliciet te maken? De leeromgeving biedt cursisten de mogelijkheid om eerder verworven kennis, inzichten en processen op verschillende manieren expliciet te maken (bijv. reflecteren over probleemoplossingen). | | | | | |
| Maakt de beoordeling van cursisten integraal deel uit van de authentieke taak? De beoordeling van de prestaties of producten die voortvloeien uit de taak zijn naadloos geïntegreerd in diezelfde taak. | | | | | |
| Personalisatie De leeromgeving is aangepast aan de noden van individuele cursisten. | | | | | |
| Is er naamherkenning? De cursisten worden erkend als individu. De naam van de cursisten wordt automatisch gekoppeld aan de leeractiviteiten en de feedback op die activiteiten. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| <p>Is de leeromgeving adaptief? De leeromgeving past zich aan de cursisten aan op basis van voorkomen, vaardigheden, ervaring en eigen voorkeuren.</p> | | | | | |
| <p>Worden de leerinhouden in verschillende vormen aangeboden? De leerinhouden worden in minstens twee verschillende vormen aangeboden. De cursisten mogen hun opdrachten in verschillende vormen uitwerken en aanbieden. Mogelijkheden zijn tekst, beeld, audio, video enz.</p> | | | | | |
| <p>Beslissingsruimte van de cursist De lesgever richt de leeromgeving zo in dat de cursisten kunnen kiezen wat ze wanneer leren en tegen welk tempo.</p> | | | | | |
| <p>Hebben cursisten controle over het tempo van de leermiddelen? De cursisten kunnen beslissen wanneer leermiddelen verschijnen. Ze kunnen ook bepalen of ze een video sneller of trager afspelen.</p> | | | | | |
| <p>Hebben cursisten controle over welke leermiddelen ze gebruiken om een leerdoel te behalen? De cursisten kunnen kiezen of ze alle instructiematerialen gebruiken of slechts een deel ervan.</p> | | | | | |
| <p>Hebben cursisten controle over de aangeboden leeractiviteiten? De cursisten kunnen extra voorbeelden bekijken, oefeningen maken, een woordenlijst raadplegen enz.</p> | | | | | |
| <p>Hebben cursisten controle over de volgorde waarin ze leerinhouden bekijken en verwerken? De cursisten kunnen zich vrij bewegen doorheen de leermaterialen en dus afwijken van de voorgestelde volgorde.</p> | | | | | |
| <p>Gerichte leerhulp Naarmate de cursisten vorderingen maken in de leeromgeving neemt de ondersteuning af en de eigen verantwoordelijkheid toe.</p> | | | | | |
| <p>Krijgen cursisten ondersteuning op maat? De leeromgeving biedt de cursisten oefenkansen en hulpmiddelen die hen in staat stellen om doelen te realiseren die net buiten hun bereik lijken te liggen.</p> | | | | | |
| <p>Krijgen cursisten minder ondersteuning naarmate hun expertise toeneemt? Binnen de leeromgeving neemt de ondersteuning af als de cursisten progressie boeken.</p> | | | | | |
| <p>Krijgen cursisten steeds meer verantwoordelijkheid over hun leren? In de leeromgeving krijgen de cursisten de kans om gradueel steeds meer verantwoordelijkheid op te nemen over hun eigen leerproces.</p> | | | | | |
| <p>Interactie De betrokkenheid van de lerende met de verschillende onderdelen van de leeromgeving.</p> | | | | | |
| <p>Is er interactie tussen de cursisten en het leermateriaal? Het leermateriaal is interactief en bevat elementen zoals verklarende woordenlijsten, digitale oefeningen met automatische feedback, doorklikbare afbeeldingen enz.</p> | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| <p>Is er interactie tussen de cursisten en de lesgever? Er zijn kanalen beschikbaar zoals een chatvenster, interne mail, meldingen, videoboodschappen enz., en die worden doelbewust en geregeld gebruikt.</p> | | | | | |
| <p>Is er interactie tussen de cursisten onderling? De cursisten kunnen in de leeromgeving interactie (sociaal contact) hebben met andere cursisten in functie van het leertraject (elkaar vragen stellen, samenwerken, peer teaching of peer evaluatie).</p> | | | | | |
| <p>Is er interactie tussen de cursisten en de leeromgeving? De cursisten worden ondersteund bij het gebruik van de leeromgeving door een gebruiksvriendelijke interface, het raadplegen van helpmenu's, het bekijken instructievideo's enz.</p> | | | | | |
| <p>Is er plaatsvervangende interactie? De cursisten kunnen interacties tussen anderen (cursisten/lesgever of cursisten onderling) observeren via fora.</p> | | | | | |
| <p>Triggers voor reflectie De leeromgeving is voorzien van impulsen die de cursisten stimuleren om kritisch na te denken over hun kennis en ervaringen met als doel een breder, dieper en/of hoger niveau van leren te bereiken.</p> | | | | | |
| <p>Krijgen cursisten de kans om te reflecteren voor aanvang van een taak? De 'reflectietriggers' zetten cursisten aan om bewust na te denken over de persoonlijke verwachtingen bij een taak.</p> | | | | | |
| <p>Krijgen cursisten de kans om te reflecteren tijdens een taak? De 'triggers' laten cursisten reflecteren over wat ze aan het doen zijn en of ze op het juiste spoor zitten.</p> | | | | | |
| <p>Krijgen cursisten de kans om te reflecteren na een taak? De 'reflectietriggers' zetten de cursisten aan om bewust na te denken over de acties die ze ondernomen hebben en in hoeverre de taak voltoerd is.</p> | | | | | |
| <p>Triggers voor kalibratie In de leeromgeving zitten kalibratiestimuli die de cursisten helpen om enerzijds een vergelijking te maken tussen de perceptie van hun prestaties en hun werkelijke prestaties, en anderzijds tussen de waargenomen studietechnieken en de effectief gebruikte studietechnieken.</p> | | | | | |
| <p>Krijgen cursisten kansen op uitgestelde reflectie? De leeromgeving bevat stimuli ter kalibratie, die cursisten aanmoedigen om na verloop van tijd de kennis over het eigen leren te evalueren.</p> | | | | | |
| <p>Krijgen cursisten hulpmiddelen bij het maken van samenvattingen? In de leeromgeving zitten ondersteunende materialen die als leidraad kunnen dienen om betere samenvattingen te produceren.</p> | | | | | |
| <p>Krijgen cursisten meldingen die hen aansporen om al behandelde leerinhouden samen te vatten nadat er wat tijd verstreken is? In de leeromgeving verschijnen korte boodschappen die de cursisten eraan herinneren om eerder behandelde leerinhouden samen te vatten.</p> | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| <p>Worden cursisten aangespoord om de 'juiste' uitdagingen aan te gaan? In de leeromgeving zitten stimuli ter kalibratie die de cursisten stimuleren om uitdagende leerinhouden te kiezen in plaats van leerinhouden die ze al onder de knie hebben of die ze interessant(er) vinden.</p> | | | | | |
| <p>Krijgen cursisten de kans om op basis van oefentesten en -taken hun aanpak bij te sturen. In de leeromgeving kunnen de cursisten eerdere testen/taken inkijken, leren van hun fouten en zo toekomstige, gelijkaardige testen/taken beter aanpakken.</p> | | | | | |

Bijlage 2: Een conceptueel kader voor Continuous Quality Improvement (CQI) van OBL op het niveau van de instelling

| CQI of OBL at the institutional level | Quality culture | Literature Quality Culture |
|---|--|---|
| <p>Literature adoption OBL</p> <p>Organisational structure/managerial elements</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clarity about "what" and "why" purpose and definition (Graham, Woodfield, & Harrison, 2013; Marshall, 2012; Moskal et al., 2013; Niemiec & Otte, 2010) - Formal approach to develop a policy for OBL (Garrison & Kanuka, 2004; Graham et al., 2013; Marshall, 2012; Moskal et al., 2013) <ul style="list-style-type: none"> - Policy & planning - Scheduling - Infrastructure - Professional development - Staff and student support - Systematic evaluation of OBL initiatives (Garrison & Kanuka, 2004; Graham et al., 2013; Marshall, 2012; Moskal, Dziuban, & Hartman, 2013; Niemiec & Otte, 2010) | <p>Literature review Bendermacher, Eprink, Wöhrhagen, & Domains, (2016)</p> <p>Promoting elements</p> <ul style="list-style-type: none"> - Strategy of continuous improvement - Quality management systems - Staff and student involvement in organisational decision-making - Taking into account evolving student demands - Clear policies, procedures, systems responsibilities <p>Inhibiting elements</p> <ul style="list-style-type: none"> - Top-down (managerial) division - Top-down (managerial) approaches to quality management implementation - Lack of staff and student involvement in organisational decision-making - Neglect of evolving student demands - Lack of policies, procedures, systems, responsibilities - Lack of resources | <p>Participation: EUA, Ehlers, Sattler et al. Negotiation: Ehlers, Sattler et al. Negotiation: Ehlers Responsibility: Sattler et al.</p> |
| <p>Organisational subculture/psychological element</p> <ul style="list-style-type: none"> - Take into account conceivable resistance, concerns, barriers (Marshall, 2012; Moskal et al., 2013; Niemiec & Otte, 2010) - Set goals and faculty goals (Marshall, 2012; Moskal et al., 2013) - No "one size fits all" approach (Moskal et al., 2013) - Streamline a vocabulary and definitions to obtain commitment and engagement (Marshall, 2012; Moskal et al., 2013) | <p>Promoting elements</p> <ul style="list-style-type: none"> - Flexible, people-oriented cultures - Presence of various cultures - Shared (educational) quality values <p>Inhibiting elements</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rigid, control-oriented cultures - Presence of strong disciplinary cultures - Research culture undervaluing education | <p>Trust: EUA, Ehlers, Sattler et al. Shared values: Sattler et al.</p> |
| <p>Leadership elements</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frame the potential of OBL (Garrison & Kanuka, 2004) - Resources (Garrison & Kanuka, 2004; Graham et al., 2013; Marshall, 2012; Moskal et al., 2013): <ul style="list-style-type: none"> - Infrastructure - Development - Support - Incentives <p>See also: communication elements</p> | <p>Promoting elements</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leadership commitment and skills <ul style="list-style-type: none"> - Allocate resources - Create partnerships, influence people management - Create climate of trust and shared understanding - Ability to perform multiple roles - Setting and communicating policies <p>Inhibiting elements</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lack of leadership commitment and skills <ul style="list-style-type: none"> - Focus on inspection and control - Acting as communication gatekeepers | <p>Trust: EUA, Ehlers, Sattler et al.</p> |
| <p>Communication elements:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consensus building through communication (Moskal et al., 2013; Niemiec & Otte, 2010) - Streamline a vocabulary and definitions to obtain commitment and engagement (Marshall, 2012; Moskal et al., 2013) | <p>Promoting elements</p> <ul style="list-style-type: none"> - Communication/information for quality <ul style="list-style-type: none"> - Provide information on strategies and policies - Clear tasks requirements and responsibilities <p>Inhibiting elements</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lacking communication/information for quality <ul style="list-style-type: none"> - Lack of sharing best practices across the organisation - Lack of appropriate communication channels | <p>Knowledge: Ehlers Knowledge: Ehlers Responsibility: Sattler et al.</p> |
| <p>References: Garrison & Kanuka, 2004; Graham et al., 2013; Marshall, 2012; Moskal et al., 2013; Niemiec & Otte, 2010</p> | <p>Reference: Bendermacher et al., 2016</p> | <p>References: Ehlers, 2008; EUA, 2008; Sattler, Sonntag, & Gadem, 2016</p> |

Bijlage 3: 35 processen van eMM, definitieve versie

| Processen | |
|--|--|
| Leren: Processen die een directe impact hebben op de pedagogisch-didactische aspecten van blended onderwijs | |
| L1 | Leerdoelen liggen aan de basis van het ontwerp en de implementatie van de cursussen (voor blended onderwijs) |
| L2 | Cursisten beschikken over interactiemogelijkheden met onderwijzend personeel en andere cursisten |
| L3 | Cursisten kunnen hun vaardigheden op het vlak van blended onderwijs ontwikkelen |
| L4 | Het personeel antwoordt binnen een realistische termijn op de communicatie van cursisten |
| L5 | Cursisten krijgen feedback over hun prestaties binnen de cursussen (blended onderwijs) |
| L6 | Cursisten krijgen ondersteuning bij het ontwikkelen van onderzoeks- en informatievaardigheden (in het blended onderwijs) |
| L7 | De leeractiviteiten bevorderen de actieve betrokkenheid van cursisten (in het blended onderwijs) |
| L8 | De evaluatie is zo ontworpen dat de geleidelijke opbouw van competenties ontwikkeld wordt (in het blended onderwijs) |
| L9 | Het werk van cursisten is onderworpen aan bepaalde tijdschema's en deadlines (in het blended onderwijs) |
| L10 | Cursussen zijn ontworpen om de diverse leerstijlen en de bekwaamheden van de cursisten te ondersteunen |
| Ontwikkeling: Processen m.b.t. het creëren en het onderhouden van leermaterialen voor blended onderwijs | |
| D1 | Onderwijzend personeel krijgt ondersteuning voor het ontwerpen en de ontwikkeling van blended onderwijs |
| D2 | De ontwikkeling, het ontwerp en de uitvoering van de cursussen blended onderwijs worden ondersteund door procedures en normen |
| D3 | Een expliciet plan verbindt de technologie, de pedagogisch-didactische aspecten en de inhoud die gebruikt worden in de cursussen blended onderwijs (TPACK) |
| D4 | Cursussen zijn ontworpen om cursisten met een beperking te ondersteunen |
| D5 | De fysieke infrastructuur voor afstandsonderwijs is betrouwbaar, solide en toereikend |
| D6 | De fysieke infrastructuur voor afstandsonderwijs maakt gebruik van bestaande standaarden en normen |
| D7 | De leermiddelen voor afstandsonderwijs worden ontworpen en worden om hergebruik te maximaliseren |

Ondersteuning: Processen m.b.t. de ondersteuning en het operationeel beheer van blended onderwijs

- S1 Cursisten krijgen technische ondersteuning in blended onderwijs
- S2 Cursisten hebben toegang tot bibliotheekvoorzieningen als ze blended onderwijs volgen
- S3 Vragen en klachten van cursisten in blended onderwijs worden verzameld en formeel beheerd
- S4 Cursisten kunnen beroep doen op ondersteunende diensten voor persoonlijke begeleiding en leerbegeleiding als ze deelnemen aan blended onderwijs
- S5 Onderwijzend personeel kan beroep doen op pedagogisch-didactische ondersteuning en professionele ontwikkeling op het gebied van blended onderwijs
- S6 Onderwijzend personeel kan beroep doen op ondersteuning m.b.t. het verantwoord omgaan met digitale informatie van de cursisten

Evaluatie: Processen m.b.t. de evaluatie en kwaliteitscontrole gedurende de hele traject van blended onderwijs

- E1 Cursisten kunnen regelmatig feedback geven over de kwaliteit en de doeltreffendheid van hun ervaringen met blended onderwijs
- E2 Onderwijzend personeel kan regelmatig feedback geven over de kwaliteit en de doeltreffendheid van hun ervaringen met blended onderwijs
- E3 Er worden regelmatig reviews van cursussen blended onderwijs uitgevoerd

Organisatie: Processen in verband met institutionele planning en beheer van blended onderwijs

- O1 Formele criteria bepalen de toewijzing van middelen voor het ontwerp, de ontwikkeling en de uitwerking van blended onderwijs
- O2 Het beleid van het centrum m.b.t. onderwijs en leren besteedt expliciet aandacht aan blended onderwijs
- O3 Beslissingen over technologieën voor blended onderwijs worden op een planmatige manier aangepakt
- O4 Het gebruik van digitale informatie wordt ondersteund door een institutioneel informatieveiligheidsplan
- O5 Initiatieven voor blended onderwijs worden ondersteund door expliciete ontwikkelingsplannen
- O6 Cursisten krijgen informatie over de technologische vereisten alvorens ze aan een cursus blended onderwijs beginnen
- O7 Cursisten krijgen informatie over de onderwijsmethoden die gebruikt worden bij blended onderwijs alvorens ze aan een cursus beginnen
- O8 Cursisten krijgen informatie over de administratieve vereisten alvorens ze aan een cursus blended onderwijs beginnen
- O9 Initiatieven voor blended onderwijs worden ondersteund door institutionele strategieën en operationele plannen