

De docent als schakel: helpende en belemmerende docentovertuigingen bij blended onderwijs

Mariola Gremmen^{1,2} en Esther van der Stappen¹

¹Lectoraat Digitale Didactiek, Expertisecentrum Future-Proof Education, Avans Hogeschool |

²iXperium Centre of Expertise Leren met ict, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN)

Samenvatting Blended onderwijs is een speerpunt in het (hoger) onderwijs om activerend, studentgericht onderwijs te bieden en daarmee motivatie, betrokkenheid en leerprestaties te verhogen. Onderzoek toont de meerwaarde en effectiviteit van een goed doordachte blend aan. De docent is hierbij aan zet. Dit onderzoek richt zich daarom op de docent als schakel, met als doel inzicht te krijgen in docentovertuigingen over de kansen en uitdagingen bij het ontwerpen en uitvoeren van blended onderwijs. Docentovertuigingen definiëren we als mentale constructen van docenten rondom blended onderwijs: houding, perspectieven, aannames, kennis, professionele identiteit, ervaringen en kennis. In deze praktijkstudie hebben we vijftien semigestructureerde interviews gehouden met docenten bij een technische academie in een Nederlandse hogeschool. De resultaten tonen vooral helpende overtuigingen rondom blended onderwijs. Docenten zien de noodzaak en meerwaarde voor studenten om gevarieerder en meer plaats- en tijdsafhankelijk te leren. Het perspectief van docenten is dat ze ondersteuning krijgen vanuit collega's en de organisatie. Er kwamen ook enkele belemmerende overtuigingen naar voren, met name rondom studentmotivatie voor asynchrone leeractiviteiten en het missen van een overzicht van alle mogelijke leeractiviteiten om een passende mix aan te bieden. Daarbij vragen docenten kennisdeling en willen ze graag van elkaar leren. De bevindingen en aanbevelingen bieden inzicht in de kansen die er liggen om blended onderwijs nog meer weloverwogen en doordacht te kunnen opzetten en uitvoeren. Praktische implicaties en ideeën voor vervolgonderzoek worden besproken.

Publicatiedatum

Online: 4 september 2023

Contactpersoon

Mariola Gremmen,
mariola.gremmen@han.nl

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

1 Inleiding

Blended onderwijs biedt een uitkomst om – onder andere door een doordachte en geïntegreerde inzet van technologie – meer studentgericht, activerend onderwijs te geven en daarmee studentbetrokkenheid, motivatie en leerprestaties te verhogen (de Bruijn-Smolters & Prinsen, 2021; Means et al., 2014; Thai et al., 2017; Vo et al., 2017). Een voorwaarde hierbij is wel dat docenten zich professioneel kunnen ontwikkelen op het gebied van digitale didactiek (Young & Duncan, 2014). Onderzoek toont aan dat goed ontworpen en uitgevoerd blended onderwijs effectiever is dan onderwijs dat volledig fysiek of volledig online is vormgegeven (Bernard et al., 2014). Ook een recente studie in het hoger onderwijs wijst uit dat blended onderwijs ten opzichte van de andere twee vormen specifiek meer de aandacht en interesse van studenten stimuleert, meer vertrou-

wen geeft in eigen kunnen doordat er meer feedback is en dat de voordelen van de mix tot meer tevredenheid over het onderwijs leiden (Ma & Lee, 2021).

Deze beoogde meerwaarde en het belang van de inzet van digitale technologieën in het onderwijs wordt ook onderstreept door de EU en Nederland (European Commission, 2020; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2019). De beoogde voordelen zijn onder andere dat er meer flexibiliteit kan worden geboden, bijvoorbeeld door meer plaats- en tijdsafhankelijk te leren en het meer in kunnen spelen op individuele behoeftes van studenten.

De (inter)nationale aandacht voor digitalisering en de potentie van blended onderwijs zorgen ervoor dat het ontwerpen van een goed doordachte blend de laatste jaren een belangrijk speerpunt in het (hoger) onderwijs is geworden (o.a. Bruggeman et al., 2022; Dziuban et al., 2018). De docent is hierbij aan zet en we merken bij Avans Hogeschool dat dit uitdagingen met zich meebrengt.

Er zijn veel uiteenlopende definities van blended leren, waardoor het inmiddels een containerbegrip is (Hrastinski, 2019). In het huidige onderzoek kiezen we voor de volgende definitie, zoals we hanteren binnen Avans Hogeschool: 'Het bieden van een rijke leerervaring als resultaat van een weloverwogen, geïntegreerde en harmonieuze combinatie van synchrone en asynchrone leeractiviteiten waaraan studenten op afstand, op school en op de werkplek deelnemen.' (Kat-de Jong, 2021). In deze definitie staat niet expliciet 'online', wat wel in veel andere definities staat, en de focus ligt op de kwaliteit van leren en onderwijs ('rijke leerervaring', 'weloverwogen'), waarmee deze definitie valt binnen Hrastinski's categorie '*Quality conceptualization*'.

1.1 Kansen en uitdagingen voor docenten rondom blended onderwijs

De implementatie van blended onderwijs is een ingewikkeld proces waarbij docenten voor veel uitdagingen kunnen komen te staan (van der Stappen, 2022). Het ontwerpen van (beroeps)onderwijs vereist veel ontwerpkeuzes over de inrichting van de leeromgeving (Bouw, 2021). Specifieke uitdagingen bij het ontwerpen van blended leerarrangementen zijn een combinatie van (1) het bieden van flexibiliteit, (2) het stimuleren van interactie, (3) het stimuleren van het leerproces van studenten en (4) een positief leerklimaat creëren (Boelens, 2017).

Veranderingen en innovaties in het onderwijs, zoals bij blended onderwijs, vragen om ander gedrag van onderwijsprofessionals. De overtuigingen van docenten bepalen of, in welke mate, op welke manier, en met welke ambitie ze aan de slag gaan met deze vernieuwingen. Met overtuigingen refereren we in dit onderzoek naar de mentale constructen van docenten rondom blended onderwijs: houding, perspectieven, aannames, kennis, professionele identiteit, ervaringen en kennis (Borg, 2003). Om positief docentgedrag ten aanzien van het ontwerpen en uitvoeren van blended onderwijs te bevorderen, is het belangrijk om aan te sluiten bij de overtuigingen van die docenten, zodat zij weloverwogen keuzes maken en effectieve ondersteuning bieden bij het ontwerpen en uitvoeren



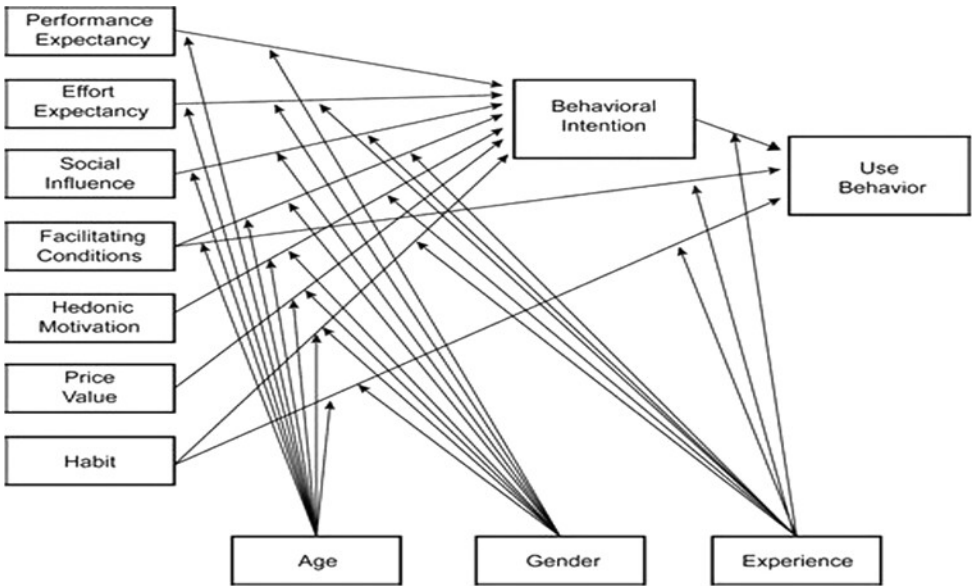
Figuur 1 NLP logische niveaus (Bateson & Dilts, 2000)

van blended leerarrangementen (Mercader & Gairin, 2020; van der Stappen, 2022). In dit onderzoek maken we gebruik van twee modellen waarin we overtuigingen relateren aan (veranderend) gedrag: de logische niveaus van Bateson en Dilts (NLP, 2000; zie Figuur 1) en het UTAUT2-model (Venkatesh et al., 2012; zie Figuur 2). Het eerste model is een algemeen model over gedragsverandering en benadrukt het belang van de focus op docentovertuigingen. Het tweede model is concreet toepasbaar in de analyses, aangezien het uitgesplitste factoren bevat over overtuigingen bij nieuwe onderwijsmogelijkheden en technologieën.

1.2 De logische niveaus en het UTAUT2 model

Het model van Bateson en Dilts beschrijft de logische niveaus die gebruikt kunnen worden om situaties te analyseren (NLP, 2000). In de piramide van Figuur 1 is ieder hoger niveau bepalend voor wat er op de onderliggende niveaus gebeurt. Om resultaten te bereiken (bijvoorbeeld: goed blended onderwijs) moeten de niveaus erboven in afstemming zijn met elkaar. Bijvoorbeeld: docenten moeten didactisch en technisch vaardig zijn (vermogens & vaardigheden) en de meerwaarde zien van technologie in het onderwijs (overtuigingen). Vanuit de eigen overtuigingen beslist een docent om zichzelf wel of niet te ontwikkelen in de benodigde vaardigheden of tot het wel of niet inzetten van technologie in het eigen onderwijs. Wanneer deze overtuigingen conflicteren met de door de organisatie beoogde resultaten en het daarvoor benodigde gedrag, zullen resultaten uitblijven. Aangezien bij Avans Hogeschool de ambitie is om de komende jaren al het onderwijs opnieuw te ontwikkelen, onder andere volgens de principes van blended onderwijs, is het dus belangrijk om in kaart te brengen welke overtuigingen docenten hebben ten aanzien van dit thema.

Het Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT2) model is binnen het onderzoeksdomein Information Systems ontwikkeld door Venkatesh, et al (2012)



Figuur 2 Het UTAU2-model (Venkatesh et al., 2012)

en beschrijft factoren die de acceptatie en het gebruik van nieuwe technologie beïnvloeden; zie Figuur 2. Het model bevat zes factoren die het uiteindelijke gedrag ten aanzien van nieuwe technologische mogelijkheden beïnvloeden: performance expectancy, effort expectancy, social influence, facilitating conditions, learning/price value, hedonic motivation en habit. Deze factoren overlappen sterk met onze definitie van overtuigingen, omdat het gaat over het perspectief, de houding en aannames van docenten. Het UTAU2-model is ook onderzocht in de onderwijscontext, waaruit bleek dat de acceptatie van nieuwe onderwijsmogelijkheden en technologieën van belang waren om ze daadwerkelijk te gaan gebruiken (Ain, et al. 2016; Nikolopoulou, et al. 2021).

Beide beschreven modellen zijn complementair aan elkaar en benadrukken de invloed van docentovertuigingen op het gedrag van docenten en uiteindelijk de behaalde resultaten. Uit een meta-analyse blijkt echter dat er nog weinig onderzoek is verricht naar het perspectief van de docent rondom blended onderwijs (Halverson et al., 2014). Overtuigingen van docenten over (blended) onderwijs spelen een belangrijke rol bij het succes van de implementatie (Tshabalala, et al. 2014). Er zijn echter nog weinig inzichten in overtuigingen van docenten (Porter et al., 2016), terwijl het effectief ontwikkelen en uitvoeren van blended onderwijs een ingewikkeld proces is met allerlei uitdagingen voor docenten (van der Stappen, 2022; Tsai & Chai, 2012). Bovendien is het van belang om niet alleen te focussen op de vaardigheden van docenten, maar de docent en de organisatie samen te beschouwen om zo erachter te komen wat ervaringen van docenten zijn, hoe ze denken en welke behoefte aan ondersteuning ze hebben (Howard et al., 2021). In scholen waar de communicatie tussen docenten en leidinggevenden wederzijds goed verloopt, is

de meeste kans op een goede integratie van technologie in de lespraktijken (Rikkerink et al., 2016). Dit is niet gemakkelijk. Rikkerink (2017) noemt dat verduurzaming van een onderwijsvernieuwing succesvol is wanneer er een leercultuur is en leidinggevenden actief deelnemen aan het veranderproces. Docenten dienen hierbij hun overtuigingen over wat goed onderwijs is bij te stellen en hun handelen hierop af te stemmen.

1.3 Onderzoeksvragen

Dit onderzoek richt zich daarom op de docent als schakel in deze onderwijsvernieuwing. De centrale onderzoeksvraag is hierbij: Welke helpende en belemmerende docentovertuigingen rondom blended onderwijs hebben docenten binnen het technisch opleidingsdomein? Met het antwoord op deze vraag kan Avans Hogeschool passende ondersteuning en professionalisering ontwikkelen. De deelvragen zijn:

- Welke gedachten komen op wanneer docenten denken aan blended onderwijs?
- Welke meerwaarde zien docenten en wat vinden ze er lastig aan?
- Welke ervaringen hebben docenten met blended onderwijs?
- Wat is goed onderwijs volgens docenten?
- Wat denken docenten nodig te hebben om blended onderwijs effectiever te ontwerpen en/of uit te voeren?

2 Onderzoeksaanpak

2.1 Context

Het onderzoek is uitgevoerd bij een technische academie van Avans Hogeschool. Bij deze academie werken ongeveer 130 docenten en studeren ongeveer 2650 voltijdstudenten aan vijf verschillende bacheloropleidingen binnen het technische domein. Deze opleidingen zijn Informatica, Technische Informatica/Elektrotechniek (samen één opleiding), Werktuigbouwkunde, Technische Bedrijfskunde en Communication & Multimedia Design. De academie is vooruitstrevend en is met een leergemeenschap al tijdig aan de slag gegaan met het werken aan de doelen binnen de ambitie van Avans Hogeschool voor het jaar 2025. Ten tijde van de interviews wisten de docenten dat er in de periode erna een volledig herontwerp van het gehele curriculum aan zou gaan komen. Een academiestudieochtend eind november 2021 ging over het thema blended onderwijs, om docenten te informeren en te enthousiasmeren. Daarnaast waren er tijdens deze studieochtend verkennende vragen om helpende en belemmerende overtuigingen rondom blended onderwijs te inventariseren. Er kwam een diversiteit aan antwoorden naar voren en uit de gesprekken bleek dat docenten graag hun mening en ideeën wilden uiten. Gezien het bovenstaande besloten we ons onderzoek in deze context uit te voeren.

2.2 Participanten

Bij alle vijf de opleidingen zijn drie docenten random geselecteerd, waardoor er in totaal vijftien docenten gevraagd waren aan het onderzoek deel te nemen (zie Tabel 1; 12% van de gehele populatie). De selectie vond plaats door aan de onderwijskundigen die in de teams werken een lijst te vragen per team van zes docenten met een representatieve mix aan docentervaring, leeftijd en geslacht. Hieruit heeft de hoofdonderzoeker drie docenten per opleiding random geselecteerd en benaderd. Bij alle opleidingen wilden de gevraagde drie docenten deelnemen. Vanwege tijdgebrek lukte het één docent echter niet om deel te nemen; de eerstvolgende gevraagde docent kon wel participeren.

2.3 Methode en materialen

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden, is een holistische, beschrijvende *case study* uitgevoerd (Yin, 2018). De unit of analysis hierbij is de overtuigingen over blended onderwijs in een docententeam in het technisch opleidingsdomein. In februari 2022 hebben we vijftien semigestructureerde, online interviews gehouden om de docentovertuigingen in kaart te brengen binnen het docententeam van de betreffende academie. In dit soort interviews kun je de diepte ingaan en daarmee een rijk en gedetailleerd beeld te krijgen van individuele percepties (Knott et al., 2022). In de interviews stond luisteren, samenvatten en doorvragen richting explicitering centraal om daadwerkelijk de overtuigingen van docenten te achterhalen.

De participanten hebben voorafgaand aan de dataverzameling uitgebreide informatie over het doel van het onderzoek ontvangen en vulden *informed consent* formulieren in voor aanvang van het gesprek (zie Bijlage 1). Hierbij werd benadrukt dat alle gegevens vertrouwelijk behandeld worden.

Voor de semigestructureerde interviews is een interviewprotocol opgesteld op basis van de eerdergenoemde theorieën en de gehanteerde definitie van docentovertuigingen. Deze is door een tweede onderzoeker gereviseerd, waarna deze in overleg is aangevuld met een vraag over goed onderwijs en vervolgens vastgesteld.

Na het noemen van de definitie van blended onderwijs, kwamen in het interview verschillende onderwerpen aan bod; zie Tabel 2. Naar aanleiding van de reactie op de eerste vraag, 'wat vind je van blended onderwijs', gingen we direct met docenten in gesprek over wat zij onder blended onderwijs verstaan. De open vragen zijn opgesteld met het oog op de mogelijkheid tot doorvragen om rijke dialogen te stimuleren. De semigestructureerde interviews werden gevoerd via MS Teams, waarbij het gesprek werd opgenomen. Gemiddeld namen de interviews ongeveer 45 minuten in beslag.

Tabel 1 Kenmerken participanten

Participant	Sekse	Leeftijd	Ervaring	Opleiding
P1	V	53 jaar	5–10 jaar	1
P2	M	55 jaar	5–10 jaar	1
P3	M	33 jaar	5–10 jaar	1
P4	M	24 jaar	0–5 jaar	2
P5	M	59 jaar	15–20 jaar	2
P6	M	39 jaar	5–10 jaar	2
P7	V	39 jaar	5–10 jaar	3
P8	V	63 jaar	40–45 jaar	3
P9	M	53 jaar	5–10 jaar	3
P10	M	34 jaar	10–15 jaar	4
P11	M	53 jaar	0–5 jaar	4
P12	M	27 jaar	0–5 jaar	4
P13	M	32 jaar	5–10 jaar	5
P14	M	50 jaar	15–20 jaar	5
P15	V	48 jaar	20–25 jaar	5

Noot: De categorie 'Opleiding' bestaat uit vijf verschillende opleidingen binnen het technische domein.

2.4 Data-analyse

De opnames van de interviews zijn eerst volledig handmatig getranscribeerd. Vervolgens zijn de antwoorden van de participanten gecodeerd in ATLAS.ti Windows (Versie 22; ATLAS.ti, 2022). De verschillende categorieën met de subcategorieën uit het UTAUT2-model zijn als uitgangspunt gebruikt als codeboek bij het coderen (Venkatesh et al., 2012). In meerdere iteraties zijn we tot het codeboek gekomen. Grotendeels zijn de codes deductief bepaald. Tijdens de analyse zijn op basis van de gestelde vragen en antwoorden in de interviews vijf extra codes geïnduceerd (Braun & Clarke, 2006), te weten 'goed onderwijs', 'helpend', 'belemmerend', 'voorbeelden' en 'professionele identiteit'. In Tabel 3 staan de negentien subcodes waarmee de transcripten zijn gecodeerd, met de herkomst: welke codes deductief zijn bepaald vanuit het UTAUT2-model en welke inductief zijn bepaald.

Sommige uitspraken vielen onder meerdere categorieën. Om die reden is bewust rijkelijk gecodeerd en zijn de codes gekozen die passend waren. Daarnaast is regelmatig 'helpend' of 'belemmerend' gekoppeld aan andere codes. Bijvoorbeeld bij de uitspraak *"Ik denk dat er een grote meerwaarde zit wanneer een student kort hoeft te luisteren en daarnaast op eigen tempo andere dingen kan doen; dan denk ik dat de stof veel beter kan*

Tabel 2 Vraagcategorieën voor de semigestructureerde interviews

Onderwerp	Voorbeeldvraag
Definitie blended onderwijs	Wat vind jij van blended onderwijs?
Ervaringen	Wat zijn jouw ervaringen met blended onderwijs?
Onderwijsvisie	Wat vind jij goed onderwijs? Wanneer ben jij tevreden?
Kansen	Wat vind jij positief aan blended onderwijs?
Uitdagingen	Wat vind jij negatief aan blended onderwijs?
Ondersteuning	Wat heb jij nodig om blended onderwijs effectiever in te zetten?

Tabel 3 Codebook met codes en subcodes

Codes	Subcodes	Herkomst
Meerwaarde	Docenten levert het wat op Studenten levert het wat op Het heeft meerwaarde/is bruikbaar	Deductief: UTAUT2 – Performance expectancy
Didactische, pedagogische en technologische vaardigheden	Didactisch/pedagogische bekwaamheid Technologische bekwaamheid Ondersteuning voelen/hebben	Deductief: UTAUT2 – Facilitating conditions
Intrinsieke motivatie	Het is leuk om te doen Het gebeurt automatisch/is een gewoonte	Deductief: UTAUT2 – Hedonic motivation & Habit
Sociale invloed van organisatie en collega's	Academie en opleiding verwachten het Collega's doen het ook Noodzaak voelen	Deductief: UTAUT2 – Social influence
Inspanning	Het kost tijd Het kost energie Kosten-baten analyse	Deductief: UTAUT2 – Effort expectancy Deductief: UTAUT2 – Price value
Goed onderwijs	Goed onderwijs Professionele identiteit	Inductief Inductief
Voorbeelden	Voorbeelden	Inductief
Helpend	Positief	Inductief
Belemmerend	Negatief	Inductief

blijven hangen". De codes 'meerwaarde', 'helpend' en 'studenten levert het wat op' zijn hier gekozen.

Twee onderzoekers hebben ieder een transcriptie volledig gecodeerd en deze vervolgens zin voor zin besproken om te kalibreren. Vervolgens hebben de twee onderzoekers nog eens twee van de veertien transcripties individueel gecodeerd, waarvan de resultaten zijn vergeleken. Hieruit blijkt een voldoende tot goede inter-beoordelaarsbetrouwbaarheid van $k = 0.62$.

Tabel 4 Per participant aantal quotes per hoofdcategorie

Hoofdcategorie	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	Totaal
Meerwaarde	18	8	20	4	13	11	13	15	18	8	9	19	10	23	9	198
Didactische, pedagogische en technologische vaardigheden	10	17	6	5	5	14	12	7	9	10	6	15	6	7	12	138
Intrinsieke motivatie	6	4	4	1	2	7	3	1	11	7	5	1	6	4	1	63
Sociale invloed van organisatie en collega's	5	9	5	3	10	6	8	5	6	10	9	12	11	4	7	110
Inspanning	5	7	6	2	3	6	1	7	9	1	4	5	4	13	8	81
Helpend	16	19	18	8	16	18	16	14	25	14	10	11	10	10	12	217
Belemmerend	9	10	10	2	4	6	3	11	7	7	7	16	10	18	14	134
Totaal	69	74	69	25	53	68	56	60	85	57	50	79	57	79	63	

3 Resultaten

In Tabel 4 tonen we per participant het aantal quotes per hoofdcategorie en voor de helpende en belemmerende overtuigingen. De uitspraken over goed onderwijs en de voorbeelden die docenten hebben genoemd komen later aan bod. Docenten noemen het minst gedachten rondom intrinsieke motivatie (het is leuk om te doen en het is een gewoonte/gebeurt automatisch) en inspanning (kost tijd, energie, kosten-baten analyse). De meest genoemde categorieën zijn helpende overtuigingen, de meerwaarde (docenten en studenten levert het wat op en het heeft meerwaarde/is bruikbaar) en sociale invloed van organisatie en collega's (academie en opleiding verwachten het, collega's doen het ook en noodzaak voelen). Een van de docenten zegt opvallend weinig (P4). Dit is een jonge docent die net gestart is als docent. Verder zijn er geen opvallende leeftijd gerelateerde verschillen. Bij het vergelijken van het aantal en type quotes per categorie, blijken er geen opvallende verschillen tussen de vijf opleidingen, sekse of jaren ervaring als docent.

Tabel 5 biedt vervolgens met een co-occurrence tabel inzicht in de combinatie van helpende en belemmerende overtuigingen met het aantal uitspraken in de andere categorieën. Opvallend is hierbij dat helpende uitspraken van docenten zich vooral richten op dat het meerwaarde heeft, het voor studenten wat oplevert, dat collega's het ook doen, ze ondersteuning voelen/hebben en de kosten-baten analyse. Belemmerende uitspraken richten zich met name op de didactisch/pedagogische bekwaamheid, dat het tijd kost, de technologische bekwaamheid en ondersteuning voelen/hebben.

Hieronder bespreken we meer kwalitatief de resultaten van het onderzoek per thema (code; zie Tabel 3). Naast de voorbeeldcitaten uit Tabel 5, benoemen we hieronder nog enkele illustratieve citaten om meer inzicht te krijgen. Hierbij komen 'goed onderwijs' en 'voorbeelden' ook aan bod.

Tabel 5 Co-occurrence tabel met in de rijen de hoofdcategorieën en in de kolommen 'helpend' en 'belemmerend'

Hoofdcategorie	Subcategorie	# Helpend	# Belemmerend	Voorbeeldcitaten
Meerwaarde	Docenten levert het wat op	10	6	<i>"Als je dingen buiten het klaslokaal doet, kun je daarmee de hele onderwijservaring verkrijgen voor studenten."</i> <i>"Dat één op één contact, dat menselijke contact tussen docent en student, wordt te veel weggestreep."</i>
	Studenten levert het wat op	64	12	
	Het heeft meerwaarde/ is bruikbaar	71	14	
	Noodzaak voelen	10	7	
Didactische, pedagogische en technologische vaardigheden	Didactisch/pedagogische bekwaamheid	5	44	<i>"Het moeilijkste is om studenten te motiveren. Hoe krijg je studenten actief? Dat is waar ik tegenaan hik."</i> <i>"Filmpjes maken, daar heb ik heel weinig moeite mee."</i>
	Technologische bekwaamheid	11	19	
	Ondersteuning voelen/hebben	19	19	
Intrinsieke motivatie	Het is leuk om te doen	22	2	<i>"Daar word ik enthousiast van."</i> <i>"Blended, dat deed ik eigenlijk altijd al, daar ben ik altijd naar op zoek."</i>
	Het gebeurt automatisch/is een gewoonte	25	5	
Sociale invloed van organisatie en collega's	Academie en opleiding verwachten het	15	10	<i>"Ik hoor links en rechts van collega's wat goed werkt."</i> <i>"Ik mis nog wel een soort onderwijsvisie."</i>
	Collega's doen het ook	28	9	
Inspanning	Het kost tijd	9	20	<i>"Het is best veel werk om een goede opname te maken. Het kost veel inspanning."</i> <i>"Ik plukte er nu de vruchten van. Het kostte me nu dan weer geen voorbereidingstijd."</i>
	Het kost energie	5	10	
	Kosten-baten analyse	19	11	

Noot: Vetgedrukt zijn de hoogste aantallen. Groen zijn helpende citaten en rood zijn belemmerende citaten.

3.1 Meerwaarde van blended onderwijs voor studenten en docenten

Blended onderwijs heeft volgens de geïnterviewde docenten meerwaarde voor zowel docenten als studenten. Zo zegt een docent (P11) 'Die rijke leerervaring die in de definitie genoemd wordt, daar wil je sowieso naar toe.' De meest genoemde helpende meerwaarde van blended onderwijs is dat studenten actiever en meer leren, doordat ze thuis al voorbereidend werk doen en de interactie op school dan meer oplevert. Ook kan het adaptief zijn (P3): 'ALEKS gebruiken we als tool voor wiskunde. Omdat de havisten de stof eigenlijk al gehad hebben, vwo-ers sowieso en mbo-ers hebben daar wat meer in te doen. Dat is heel mooi adaptief. Je krijgt een instaptoets. Dat is heel mooi. De student krijgt dan de wiskunde die hij nodig heeft en de lessen zijn dan ondersteunend.' Face-to-face interactie is wel erg belangrijk volgens docenten. Een aantal keer (zes docenten) werd

als belemmerende overtuiging genoemd dat het voor docenten lastiger is om te zien wat studenten daadwerkelijk doen en dat studenten het overzicht kwijt kunnen raken en daardoor minder gemotiveerd zijn.

3.2 Didactische, pedagogische en technologische vaardigheid

Deze docentengroep schat zichzelf hoog in op technologische bekwaamheid. Ze maken zich de techniek snel eigen en als iets niet lukt, weten ze in deze technische academie over het algemeen snel collega's te vinden om te helpen. Slechts één docent geeft aan weinig affiniteit te hebben met technologie en vier docenten geven aan dat de Basis Didactische Bekwaamheid (BDB) cursus rondom technologie verbeterd kan worden. Ondersteuning voelen ze ook. Tien docenten noemden uit zichzelf het vertrouwen van directie in ontwikkelplannen, Ook gaven alle docenten aan te weten dat er hulp van ICTO's (ict in onderwijs coaches) en onderwijskundigen is. Drie docenten gaven daarbij wel aan dat ze niet weten in welke fase ze hen het beste kunnen benaderen. Onder de kop Sociale invloed van organisatie en collega's, hieronder is ook de behoefte om van collega's te leren verder uitgewerkt.

Ondanks dat docenten allerlei kennis en vaardigheden opdoen in de BDB-cursussen, is dat niet voldoende. Bij het experimenteren met synchrone en asynchrone leeractiviteiten, blijkt dat het erg lastig is om studenten te motiveren voor asynchrone leeractiviteiten. Een voorbeelduitspraak van een docent (P2): 'Het moeilijkste is om studenten te motiveren. Al die innovatie die er is en die we doen, dat is allemaal ondergeschikt. Het is de student aan het werk zien te krijgen buiten de uurtjes op school.' De docenten uiten met name veel behoefte aan meer didactische en pedagogische bekwaamheid. Zo geeft een docent aan (P1): 'Als jullie rondom studentmotivatie wat weten te verzinnen. Wij merken, onze studenten kunnen niet plannen of ze kunnen zichzelf niet motiveren om aan het werk te gaan. Soms ook allebei. Daar lopen we wel echt tegenaan.'

3.3 Intrinsieke motivatie

Docenten hebben relatief weinig uitspraken gedaan in deze categorie. Dertien docenten geven wel aan dat blended onderwijs helemaal niet zo nieuw is. Synchroon en asynchroon is er volgens hen al tijden en ze bieden automatisch een rijke afwisseling aan werkvormen. Een voorbeeld (P10): 'Ik gooide jaren geleden al mijn lessen al op de schop, ik was bezig met blended learning. Thuis dingen voorbereiden, dan ging ik in de les daarop door. In de les had ik dan verschillende werkvormen ... alleen waar ik zenuwachtig van word, of een beetje nukig van word, is op het moment dat het wordt gedaan dat het een volledige onderwijsvernieuwing is ofzo.' Later in de gesprekken nuanceren alle docenten de uitspraak dat blended onderwijs niet zo nieuw is wel, door aan te geven dat ze veel automatisch of uit gewoonte doen, maar dat het niet altijd weloverwogen is. Ze weten dat er een (groeivende) rijkheid aan mogelijkheden is en dat de definitie

van blended onderwijs wel wat meer vraagt dan vanuit gewoonte of automatisch asynchroon huiswerk bieden en synchrone lessen. Wanneer ze het erover hebben of blended onderwijs leuk is om te doen, richten de docenten zich voornamelijk op de student: dat studenten er enthousiast of positief over zijn. Enkel en noemen wel dat ze het zelf 'heel erg leuk' vonden om te doen of aangaven 'ik werd wel enthousiast'.

3.4 Sociale invloed van de organisatie en collega's

Over het algemeen gaven docenten aan dat ze het zelf noodzakelijk vinden om aan de slag te gaan met blended onderwijs. Er gebeurt al veel in de academie, ze weten welke tools er gebruikt worden in het team en als ze ideeën hebben voor ontwikkelingen in het vak, krijgt dit steun vanuit de opleiding. Zo zei een docent (P₂): 'Als je kijkt naar wat we bij onze opleiding aan blended onderwijs doen, dan is dat al best veel. We gebruiken allerlei digitale systemen en tools en doen dat al vijf jaar.' Sommigen geven echter juist aan dat ze niet het gevoel hebben dat de directie hier een duidelijke visie op heeft en ze denken dat niet veel collega's het al doen. Er is dus niet bij iedereen een eenduidig beeld van wat er van ze wordt verwacht. Ook is er veel vraag naar meer kennis opdoen en leren van anderen. Illustratief voor veel docenten is de opmerking (P₃) 'Misschien is het handig om te zien en te horen wat anderen hebben gedaan, waar je misschien zelf nog niet aan gedacht had.'

3.5 Inspanning

Veertien docenten noemen actief dat het erg veel tijd en/of energie kost om blended onderwijs te ontwikkelen en te verzorgen (P₁: 'Het is gewoon heel veel werk' 'Zo'n tool kost veel inspanning van de docent.'). Tegelijkertijd kan het ook veel opleveren en is het voortdurend balanceren tussen de kosten (tijd/energie) en de baten van het vormgeven van blended onderwijs. Zo gaf een docent aan dat het afwegen waas of het de te investeren tijd waard was (P₅): 'toen heb ik bij statistiek gezegd van ik ga het niet doen, omdat ik zelf niet zo goed wist of het voor dat vak echt van toegevoegde waarde zou zijn.'

3.6 Goed onderwijs en professionele identiteit

Vanuit de vraag wat docenten goed onderwijs vinden, zijn de categorieën goed onderwijs en professionele identiteit ontstaan. De passie van docenten voor het onderwijs kwam sterk naar voren in de antwoorden en over het algemeen noemden ze vooral dat ze tevreden zijn wanneer ze zien dat studenten iets geleerd hebben. Ook relateerden docenten het vaak aan de definitie van blended onderwijs: alle docenten konden zich goed vinden in de definitie. Bovendien relateerden ze het aan hun eigen manier van werken en wat ze belangrijk vinden. Een voorbeeld (P₈): 'Ik ben mijn leven lang docent en ik ben ook ontwerper. Ik ben een docent die alsmaar bezig is met de houding van studenten.'

3.7 Voorbeelden

Alle docenten noemden diverse voorbeelden uit hun onderwijspraktijk waarin ze een variëteit aan leeractiviteiten aanbieden. Over het algemeen gebruiken docenten allerlei tools waarin studenten wiskunde-opgaven kunnen oefenen, kijken studenten thuis filmpjes ter voorbereiding, krijgen ze quizzes, digitale toetsen en vragen docenten meestal voorbereiding voor een les. Een paar voorbeelden: ‘Ze zijn buiten de geroosterde lessen om bezig. Zo krijgen ze een stukje instructie, een opdracht en feedback. Daar werken ze dan thuis aan als huiswerk. Dan komen ze weer in een nieuwe fase van feedback krijgen.’ (P7). Een andere docent (P14) gaf aan: ‘Bij programmeren, eerstejaars, hebben ze elke week een quiz die ze moeten maken en als ze het maken, krijgen ze opdrachten mee.’ En bij wiskunde geeft een docent aan (P1): ‘We zetten ALEKS en Möbius in. Daarin kunnen ze zelf sommen maken en oefenen.’ (P1). De inzet van tools is iets wat docenten veel noemen.

4 Reflectie

In dit artikel beschrijven we een praktijkstudie die zich richt op helpende en belemmerende overtuigingen van docenten rondom blended onderwijs in een technische academie van Avans Hogeschool. Er was nog weinig bekend uit onderzoek over overtuigingen van docenten (Porter et al., 2016), terwijl die wel belangrijk zijn voor het effectief ontwikkelen en uitvoeren van blended onderwijs aangezien het een ingewikkeld proces is met allerlei uitdagingen voor docenten (Tsai & Chai, 2012). De resultaten tonen veel helpende en enkele belemmerende docentovertuigingen.

De meest genoemde reden voor het inrichten en uitvoeren van blended onderwijs is activerend onderwijs en dat is in lijn met eerder onderzoek naar de doelen van het implementeren van blended onderwijs (Dziuban et al., 2018). Docenten zien de meerwaarde van blended onderwijs voor docenten en studenten én benadrukken het belang van face-to-face interactie. Ze noemen kansen om de interactie op school te doen en studenten thuis zelf te laten voorbereiden, meer adaptief aan te sluiten bij studenten en studenten meer te laten leren. Dit sluit aan bij een reviewonderzoek, waarin doelen bij het ontwerpen van stimulerend onderwijs zijn dat studenten plaats- en tijdsafhankelijk kunnen studeren (flexibiliteit krijgen), maar waar ook interactie centraal staat in de (fysieke) leeromgeving (Boelens et al., 2017). De interactieve en samenwerkende component bij blended onderwijs kan zorgen voor meer motivatie en stimuleren om aan de slag te gaan met de leerinhouden (Vanhees et al., 2022).

Daarnaast hebben alle docenten ook enkele belemmerende overtuigingen, met name rondom studentmotivatie voor asynchrone leeractiviteiten, wat ook in de literatuur naar voren komt als een enorme uitdaging (Watts, 2016). Dit is een belemmering om interactie in de klas aan te gaan, aangezien voorbereiding van studenten nóg meer voor-

waardelijk is om mee te doen dan voorheen bij het maken van huiswerk. Motivatie kan vergroot worden wanneer docenten een heldere cursusstructuur hanteren, waarbij ze aangeven wanneer, waar en welke activiteiten plaatsvinden en wanneer studenten keuzemogelijkheden krijgen (Heilporn, et al., 2021). Hierbij is het van belang om aan te geven waarom bepaalde leeractiviteiten asynchroon of juist synchroon aangeboden worden en de onderlinge relatie tussen deze leeractiviteiten. Ook de grote tijdsinvestering die het ontwikkelen van blended onderwijs vraagt en het daaraan gerelateerde tijdsgebrek geven docenten aan als een belemmering, wat in eerder onderzoek eveneens als een van de grootste barrières genoemd wordt (Porter et al., 2016).

Het blijkt voor docenten vaak onduidelijk of er een visie of beleid is op blended onderwijs. Voor het succesvol stimuleren van het inrichten van blended leerarrangementen, is het echter van belang om een duidelijk beleid te hebben (Porter et al., 2016; Rikkerink et al., 2016). Tot slot is een veelgenoemde behoefte kennisdeling, de uitwisseling van informatie tussen docenten. Van elkaar leren en best practices bespreken kunnen kennis en vaardigheden vergroten en docenten helpen in hun professionele ontwikkeling (Bruggeman et al., 2021; Garrison & Kanuka, 2004).

4.1 Beperkingen

Dit onderzoek kent enkele beperkingen. Ten eerste is de steekproef relatief klein, daarentegen trad wel in de laatste paar interviews saturatie op. Daarnaast werken alle geïnterviewde docenten in een technische academie, aangezien dat de praktijkcontext was waar deze studie zich op richtte. Replicatie bij andere academies kan interessant zijn, met name omdat technische docenten relatief weinig technische ondersteuning nodig hebben, waar in een ander opleidingsdomein mogelijk meer behoefte aan is (Mercader & Gairin, 2020). Ten tweede is het door de manier van werving met de random steekproef mogelijk dat de docenten die deel hebben genomen meer of juist minder dan gemiddeld voorstander of tegenstander van blended onderwijs zijn. Desalniettemin is er veel variatie te zien in de antwoorden die docenten geven en is er een goede mix in sekse, leeftijd en aantal jaren ervaring. Ten derde is het kwantificeren van kwalitatieve data met het induceren van categorieën altijd onderhevig aan subjectiviteit en dat kan ervoor zorgen dat de interpretatie van de data verandert. Om dit zoveel mogelijk te ondervangen is gebruik gemaakt van gevalideerde modellen en is er door meerdere onderzoekers gecodeerd en afgestemd (met voldoende tot goede inter-beoordelaarsbetrouwbaarheid).

4.2 Aanbevelingen

Naast replicatie van dit onderzoek in andere onderwijspraktijken kan vervolgonderzoek zich ook richten op het niveau onder de overtuigingen in het model van de logische niveaus: de vaardigheden van docenten. Hoe handelen docenten in de praktijk? Welke concrete vaardigheden zetten ze al in bij het herontwerpen van onderwijs en waar is nog

winst te behalen? Het raamwerk Docentcompetenties Onderwijs met ICT (Uerz et al., 2021) en het TPACK model kunnen hierbij als basis dienen (Schmidt et al., 2009).

Uit ons onderzoek blijkt dat docenten positief zijn over blended onderwijs. Dit komt mogelijk niet helemaal overeen met het beeld in de onderwijspraktijk waarin vaak gedacht wordt dat na het online onderwijs tijdens de Covid-19 restricties docenten weinig enthousiast zijn over digitaal onderwijs en vooral fysiek onderwijs willen verzorgen. Inderdaad blijken docenten face-to-face interactie heel belangrijk te vinden, maar staan ze zeker positief tegenover het verrijken van het leerproces met digitale en asynchrone leeractiviteiten.

In de interviews werd steeds door de onderzoeker de door Avans Hogeschool gehanteerde definitie van blended onderwijs voorgelezen. Het woord ‘weloverwogen’ uit die definitie kwam vaak daarna in het gesprek terug. Docenten gaven aan dat ze veel van de definitie herkennen in hun visie op goed onderwijs, maar dat er op het vlak van het maken van weloverwogen keuzes nog veel winst te behalen is. Ondanks het positieve beeld van blended onderwijs, noemen docenten dan ook dat ze vaak niet goed weten welke (effectieve) mogelijkheden er zijn om het onderwijs te herontwerpen met een passende blend en niet alle technologische én didactische mogelijkheden kennen. Deze resultaten vragen om meer aandacht voor professionalisering van docenten rondom didactiek/pedagogiek en dan met name rondom studentmotivatie. Verder laten de resultaten zien dat docenten behoefte hebben aan een cultuur waarin ze van en met elkaar leren, gefaciliteerd in tijd en ruimte.

Het inzetten van een aantal gerichte acties op basis van de inzichten uit de interviews kan docenten ondersteunen bij de implementatie van blended onderwijs. Een gedragen visie op dit thema, faciliteren in tijd en professionele ontwikkeling op didactisch/pedagogisch vlak en het versterken van de leercultuur en onderwijskwaliteit met on-the-job coaching en door middel van kennisdeling sessies docenten zijn hier voorbeelden van.

Literatuur

- Ain, N., Kaur, K., & Waheed, M. (2016). The influence of learning value on learning management system use: An extension of UTAUT2. *Information Development*, 32, 1306–1321. doi: 10.1177/0266666915597546
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH [ATLAS.ti 22 Windows]. (2022). Gekregen via <https://atlasti.com>
- Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Tamim, R. M., & Abrami, P. C. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), 87–122. doi: 10.1007/s12528-013-9077-3
- Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 1–18. doi: 10.1016/j.edu-rev.2017.06.001

- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. doi: 10.1017/S0261444803001903
- Bouw, E., Zitter, I., & De Bruijn, E. (2021). Multilevel design considerations for vocational curricula at the boundary of school and work. *Journal of Curriculum Studies*, 53(6), 765–783. doi: 10.1080/00220272.2021.1899290
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi: 10.1191/1478088706qp0630a
- Bruggeman, B., Hidding, K., Struyven, K., Pynoo, B., Garone, A., & Tondeur, J. (2022). Negotiating teacher educators' beliefs about blended learning: Using stimulated recall to explore design choices. *Australasian Journal of Educational Technology*, 100–114. doi: 10.14742/ajet.7175
- Bruggeman, B., Tondeur, J., Struyven, K., Pynoo, B., Garone, A., & Vanslambrouck, S. (2021). Experts speaking: Crucial teacher attributes for implementing blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 48, doi: 100772
- de Bruijn-Smolers, M., & Prinsen, F. (2021). *Hoe bind je studenten met blended leren voor student-succes?* Effectieve ontwerp-kenmerken voor blended didactiek in het hoger onderwijs. Hogeschool Rotterdam. Verkregen via: <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/projecten-en-publicaties/pub/hoe-bind-je-studenten-met-blended-leren-voor/255dacc6-0d48-491a-90ab-4ff9b239452e>
- Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: The new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15, 3. doi: 10.1186/s41239-017-0087-5
- European Commission. (2020). *Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age*. European Commission. Verkregen via: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.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. doi: 10.1016/j.ihe-duc.2004.02.001
- Halverson, L. R., Graham, C. R., Spring, K. J., Drysdale, J. S., & Henrie, C. R. (2014). A thematic analysis of the most highly cited scholarship in the first decade of blended learning research. *The Internet and Higher Education*, 20, 20–34. doi: 10.1016/j.ihe-duc.2013.09.004
- Heilporn, G., Lakhali, S., & Bélisle, M. (2021). An examination of teachers' strategies to foster student engagement in blended learning in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, 1–25. doi: 10.1186/s41239-021-00260-3
- Howard, S. K., Tondeur, J., Siddiq, F., & Scherer, R. (2021). Ready, set, go! Profiling teachers' readiness for online teaching in secondary education. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 141–158. doi: 10.1080/1475939X.2020.1839543
- Kat-de Jong, M. (2021). *Reflectie op blended onderwijs. Verkenning, speelveld en implementatie van blended onderwijs binnen Avans Hogeschool*. Breda: Avans Hogeschool.
- Knott, E., Rao, A. H., Summers, K., & Teeger, C. (2022). Interviews in the social sciences. *Nature Reviews Methods Primers*, 2(1), 73. doi: 10.1038/s43586-022-00150-6

- Ma, L., & Lee, C. S. (2021). Evaluating the effectiveness of blended learning using the ARCS model. *Journal of computer assisted learning*, 37(5), 1397–1408. doi: 10.1111/jcal.12579
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1–47. doi: 10.1177/016146811311500307
- Mercader, C., & Gairín, J. (2020). University teachers' perception of barriers to the use of digital technologies: the importance of the academic discipline. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 1–14. doi: 10.1186/s41239-020-0182-x
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2019). *Strategische agenda hoger onderwijs en onderzoek* [Publicatie]. Ministerie van Algemene Zaken. Verkregen via: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/publicaties/2019/12/02/strategische-agenda-hoger-onderwijs-en-onderzoek>
- Nikolopoulou, K., Gialamas, V., & Lavidas, K. (2021). Habit, hedonic motivation, performance expectancy and technological pedagogical knowledge affect teachers' intention to use mobile internet. *Computers and Education Open*, 2. doi: 10.1016/j.caeo.2021.100041
- NLP (2000). Logische niveaus van Bateson en Dilts. Verkregen via: <https://www.nlp-nu.nl/kenniscentrum/technieken-begrippen/logische-niveaus>
- Porter, W. W., Graham, C. R., Bodily, R. G., & Sandberg, D. S. (2016). A qualitative analysis of institutional drivers and barriers to blended learning adoption in higher education. *The internet and Higher education*, 28, 17–27. doi: 10.1016/j.iheduc.2015.08.003
- Rikkerink, M. (2017). *Duurzame onderwijsontwikkeling. Succesfactoren voor vernieuwing in het mbo*. Canon Beroepsonderwijs, Verkregen via: <https://canonberoepsonderwijs.nl/organisatorische-condities/duurzame-onderwijsontwikkeling/#1605777696831-9d883a8b-e807>
- Rikkerink, M., Verbeeten, H., Simons, R. J., & Ritzen, H. (2016). A new model of educational innovation: Exploring the nexus of organizational learning, distributed leadership, and digital technologies. *Journal of Educational Change*, 17(2), 223–249. doi:10.1007/s10833-015-9253-5
- Schmidt, D. a., Baran, E., Thompson, A. D., Koehler, M. J., Shin, T. S., & Mishra, P. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123–149. doi: 10.1080/15391523.2009.10782544
- van der Stappen, E. (2022). *Keuzes maken in blended en flexibel onderwijs: #hoedan? Avans Hogeschool*. Verkregen via: <https://www.avans.nl/onderzoek/expertisecentra/stand-alone-lectoraten/lectoraten/digitale-didactiek/lectorale-rede>
- Thai, N. T. T., De Wever, B., & Valcke, M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best “blend” of lectures and guiding questions with feedback. *Computers & Education*, 107, 113–126. doi: 10.1016/j.compedu.2017.01.003
- Tsai, C. C., & Chai, C. S. (2012). The “third”-order barrier for technology-integration instruction: Implications for teacher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28. doi: 10.14742/ajet.810
- Tshabalala, M., Ndeya-Ndereya, C., & van der Merwe, T. (2014). Implementing Blended Learning at a Developing University: Obstacles in the Way. *Electronic Journal of E-learning*, 12, 101–110.

- Uerz, D., van Zanten, M., van der Neut, I., Tondeur, J., Kral, M., Gorissen, P., & Howard, S. (2021). Raamwerk docentcompetenties voor onderwijs met ICT in het hoger onderwijs. Utrecht: Versnellingsplan Onderwijsinnovatie met ICT.
- Venkatesh, V., Thong, J. Y. L., & Xu, X. (2012). Unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT2). *MIS Quarterly*, 36, 157–179.
- Vanhees, C., de Smet, M., Eeckhoudt, L., Adriaens, K., & Van Gucht, D. (2022). Hoe geef je effectief blended onderwijs vorm? Praktijkaanbevelingen voor docenten. Onderzoeksproject Effectief Blended Professioneel Hoger Onderwijs (EBHO), Thomas More. Verkregen via: https://www.thomasmore.be/sites/default/files/Leidraad_docenten.pdf
- Vo, M. H., Zhu, C., & Diep, A. (2017). The effect of blended learning on student performance at course-level in higher education: A meta-analysis. *Studies In Educational Evaluation*, 53, 17–28. doi: 10.1016/j.stueduc.2017.01.002
- Watts, L. (2016). Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A review of the literature. *Quarterly Review of Distance Education*, 17(1), 23.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods (6th ed.)*. SAGE Publications, Inc.
- Young, S., & Duncan, H. E. (2014). Online and face-to-face teaching: How do student ratings differ. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(1), 70–79.

Bijlage 1: Informed Consent formulier

INFORMED CONSENT VOOR docenten

Onderzoek naar overtuigingen rondom online en blended onderwijs

Ik heb een toelichting ontvangen over het doel van het onderzoek. De onderzoeker heeft mij duidelijk uitgelegd waar het onderzoek over gaat, wat ik voor het onderzoek moet doen en wat dit voor mij betekent. Ik kon vragen stellen over het onderzoek en over het gebruik van mijn persoonsgegevens (beeld en audio-opname in Microsoft Teams). Mijn vragen zijn naar wens beantwoord. Als ik nog vragen heb over het onderzoek, weet ik waar ik terecht kan om die vragen beantwoord te krijgen.

Ik ga ermee akkoord dat ik tijdens het gesprek met de onderzoeker via Microsoft Teams op beeld en audio word opgenomen voor het onderzoek naar online en blended onderwijs.

Ik stem ermee in dat mijn persoonsgegevens, het opgenomen beeld- en geluidsmateriaal en de uitspraken die ik hierin doe worden gebruikt voor onderzoeksdoeleinden en alleen daarvoor. De opnames worden alleen beluisterd door onderzoekers.

Ik weet dat ik vrijwillig meedoe en dat ik op elk moment kan weigeren om mee te werken. Ik hoef hiervoor geen reden op te geven aan de onderzoekers.

Ik geef toestemming om de opnames waar ik op te zien en horen ben nog 10 jaar na het onderzoek te bewaren voor verdere analyse, mocht dit nodig zijn.

De onderzoeker zal mijn naam niet noemen in het verslag dat hij/zij schrijft over het onderzoek, in artikelen over het onderzoek en als hij/zij (formeel en informeel) aan anderen over het onderzoek vertelt. Mijn privacy en mijn persoonsgegevens zijn gewaarborgd als deelnemer/betrokkene van dit onderzoek.

Naam: Geboortedatum:

Aantal jaren ervaring als docent:

Plaats: Datum:

Ik wil op de hoogte blijven van dit onderzoek en wat het oplevert: Ja/ nee

Handtekening:

Als onderzoeker verklaar ik bovenstaande persoon zorgvuldig te hebben geïnformeerd. Ook verklaar ik dat ik alle toekomstige zaken die van invloed zijn op de betrokkenheid of toestemming van deze persoon tijdig met hem of haar zal bespreken.

Naam onderzoeker:

Plaats: Datum:

Handtekening: