

# **Eindrapportage**

Projecten Universitaire ICTO-programma

## **Blended Learning Programma**

### ***Draagvlak, ondersteuning en kennisdeling***

*1 april 2013 – 1 april 2016*

S.F. Wagenaar  
F.M. van Blankenstein  
M.E.D van den Bogaard

**Werkpakketleiders van het Blended Learning Programma:**

Sonja Wagenaar (algemene projectleider, ICLON)

Floris van Blankenstein (projectevaluatie, ICLON)

Johannes Magliano-Tromp (FGW, International Studies)

Pauline Schuyt/Peter van Es (RGL, Rechtsgeleerdheid)

Arjaan Wit (FSW, Psychologie)

Met dank aan:

*Iedereen die een bijdrage heeft geleverd aan dit Blended Learning Programma; de docenten, de studenten, de onderwijskundigen, de ICTO coördinatoren en alle overige betrokkenen.*

## Inhoudsopgave

|   |    |
|---|----|
| Managementsamenvatting .....  | 4  |
| Wat is blended learning?.....   | 8  |
| Doel van het project .....  | 9  |
| Aanpak.....   | 9  |
| Bevindingen .....   | 10 |
| Randvoorwaarden voor succes .....   | 10 |
| Implementatiestrategie Rechtsgeleerdheid.....                             | 11 |
| Implementatiestrategie Psychologie.....                                   | 13 |
| Implementatiestrategie International Studies .....                        | 15 |
| Samenvatting van de randvoorwaarden .....                                 | 17 |
| Implementaties en effecten .....  | 17 |
| Evaluatie .....   | 17 |
| Online discussie en peer feedback .....                                   | 17 |
| Studenten formatief toetsen en feedback geven .....                       | 19 |
| Studenten activeren met tussentijdse opdrachten en toetsen .....          | 22 |
| Kennisoverdracht verplaatsen van contactmomenten naar zelfstudietijd..... | 25 |
| Bijlage 1: Doelen van blended learning in dit programma.....              | 29 |
| Bronnen .....   | 34 |

## Managementsamenvatting

### Wat is blended learning?

Blended learning kan gezien worden als het betekenisvol combineren van online onderwijs met contactonderwijs. Bij blended learning wordt gestreefd naar een ideale mix van online leeractiviteiten en leeractiviteiten tijdens contactmomenten. Een simpel voorbeeld: studenten doorlopen een casus online en bespreken tijdens een werkgroep hoe dat ging, wat ze ervan leerden en waar ze tegenaan liepen.

### Doel van het project

Het doel van dit project was invoering van blended learning op het niveau van grote opleidingen en faculteiten, ter verhoging van het studiesucces en de intensivering van het leerproces van de student. Daartoe werd gedurende drie jaar de implementatie van blended learning gevolgd bij drie grote opleidingen: Rechtsgeleerdheid, Psychologie en International Studies. Hierbij zijn de volgende drie onderzoeksvragen gesteld:

1. Welke randvoorwaarden zijn er voor het succesvol implementeren van blended learning?
2. Op welke manieren wordt blended learning toegepast en welke (verwachte) effecten heeft dit?
3. Hoe wordt blended learning geëvalueerd door de verschillende gebruikers ervan?

### Aanpak

Vanaf april 2013 is blended learning stapsgewijs ingevoerd in de bachelor-fases van drie grote opleidingen: Rechtsgeleerdheid, Psychologie en International Studies. De implementaties van blended learning zijn bijgehouden in een evaluatieonderzoek onder zowel studenten als docenten. Aan het einde van het project is in kaart gebracht welke implementatiestrategieën het opleidingsmanagement heeft gebruikt voor het invoeren van blended learning.

### Bevindingen

*Ad Algemeen doel: invoering van blended learning op niveau van grote opleidingen en faculteiten, ter verhoging van studiesucces en intensivering van het leerproces van de student.*

- Blended learning is geïmplementeerd binnen de drie grootste opleidingen, in verschillende leerjaren van de bachelor en in meerdere vakken.
- Na drie jaar willen de drie deelnemende opleidingen verder met blended learning. Er worden investeringen gedaan, zoals het inhuren van personeel en expertise, het organiseren van kennisdeling via bijeenkomsten en intranet, en het organiseren van trainingen in blended learning.
- Blended learning werd overwegend 'bottom up' ingevoerd, op basis van ideeën en wensen van docenten, of als oplossing voor problemen waartegen zij aanliepen. Op deze manier creëerden de opleidingen draagvlak voor het invoeren van blended learning.
- Online leeractiviteiten werden niet altijd (expliciet) gekoppeld aan contactmomenten, waardoor er niet altijd sprake was van een daadwerkelijke *blend*.
- Blended learning leidde op verschillende manieren tot intensivering van het onderwijs. De meeste van die manieren hadden gemeen dat ze studenten regelmatig lieten studeren en uitdaagden actief met de stof bezig te zijn.

- Het effect van blended learning op studiesucces is moeilijk vast te stellen. Onderwijs is een dynamisch proces waarin zo veel ontwikkelingen plaatsvinden dat een causaal verband tussen blended learning en studiesucces vrijwel niet meetbaar is.

*Ad 1: Randvoorwaarden voor het succesvol implementeren van blended learning*

- Draagvlak onder docenten door blended learning te laten voorzien in hun behoeften.
- Goede begeleiding en scholing voor docenten.
- Heldere opleidingsdoelen waar alle docenten aan moeten werken.
- Kennisuitwisseling tussen docenten, opleidingsmanagement en (lokale) ondersteuners.
- Docenten voldoende tijd geven om blended learning te ontwikkelen.
- Goed bijhouden welke vormen van blended learning worden ontwikkeld en deze regelmatig evalueren.
- Online leeractiviteiten daadwerkelijk koppelen aan de leeractiviteiten tijdens contactmomenten.

*Ad 2: Manieren waarop blended learning wordt toegepast en (verwachte) effecten hiervan*

Over het algemeen gebruiken docenten blended learning voor vier, vaak met elkaar verweven doelen:

1. Online discussie en peer feedback stimuleren (bijvoorbeeld via online discussiefora en Turnitin). Het beoogde effect hiervan is dat studenten buiten contactmomenten om actiever met de leerstof bezig zijn. Dit effect wordt ten dele bereikt. Discussiefora worden weinig gebruikt, maar studenten voeren vaak wel discussies via hun eigen social media. Peer feedback zet studenten aan tot dieper nadenken over de leerstof, maar studenten voeren de peer review niet altijd serieus uit, vooral als docenten dit niet controleren.
2. Studenten formatief toetsen en feedback geven (bijvoorbeeld via Turnitin, of via automatische feedback op online oefentoetsen). Het effect hiervan is dat docenten sneller en efficiënter feedback kunnen geven aan studenten en minder papieren rompslomp hebben. Studenten lezen online feedback eerder als zij een notificatie hiervoor ontvangen. Ze kunnen de feedback vaak gebruiken in het vervolg van hun studie, maar niet altijd.
3. Studenten activeren met tussentijdse opdrachten en toetsen (bijvoorbeeld wekelijkse online opdrachten of oefentoetsen die meetellen voor het eindcijfer). Het beoogde effect hiervan is dat studenten regelmatig en dus meer gespreid gaan studeren. Dit effect wordt grotendeels bereikt. Studenten zijn regelmatig actief met de stof bezig als zij hiertoe gestimuleerd worden via online opdrachten of toetsen. Online stemmen tijdens colleges is een effectieve methode om grote groepen studenten in één keer te activeren.
4. Kennisoverdracht verplaatsen van contactmomenten naar zelfstudietijd (bijvoorbeeld via weblectures, kennisclips en audio-podcasts). Het effect hiervan is dat studenten vaker en flexibeler toegang hebben tot de inhoud van colleges en ander instructiemateriaal. Vaak is hier nog geen sprake van een expliciete 'blend' tussen online leeractiviteiten en contactonderwijs. In sommige gevallen is die 'blend' er wel, bijvoorbeeld als studenten kennisclips moeten kijken als voorbereiding op een les. In die gevallen is het effect dat studenten intensiever kunnen oefenen met de leerstof tijdens de les.

*Ad 3: Hoe gebruikers blended learning evalueren*

- Docenten zijn in het algemeen positief over de effecten van blended learning. Blended learning helpt hen om het onderwijs te intensiveren en feedback te geven aan studenten.

Het ontwikkelen van blended learning en het nakijken en feedback geven op online opdrachten levert wel extra werkdruk op. De mogelijkheden die Turnitin biedt voor het efficiënt geven van online feedback worden daarom gewaardeerd. Docenten zijn enthousiast over online stemmen tijdens colleges en erg tevreden over de ondersteuning die faculteiten bieden voor het ontwikkelen van blended learning. Als gevaar noemen ze dat studenten antwoorden op opdrachten met elkaar delen via Facebook en andere social media, waardoor zij zelf niet meer over de stof na hoeven te denken en het leereffect van de opdrachten weg is.

- Ook studenten zijn in het algemeen positief over blended learning, met name over implementaties die hen helpen de stof te bestuderen en het tentamen voor te bereiden, zoals weblectures en online oefentoetsen. Voor online communicatie gebruiken ze meestal niet de middelen die docenten beschikbaar stellen, maar hun eigen Facebook- of WhatsApp-groepen, gesloten omgevingen dus waar de docent niet in meekijkt. De kwaliteit van gegeven feedback wisselt en studenten kunnen feedback niet altijd gebruiken in vervolgoopdrachten. Studenten nuanceren het innovatieve aspect van blended learning enigszins. Voor hen is het toenemende gebruik van ICT in onderwijs een normale ontwikkeling in een wereld die steeds verder digitaliseert.

### Aanbevelingen

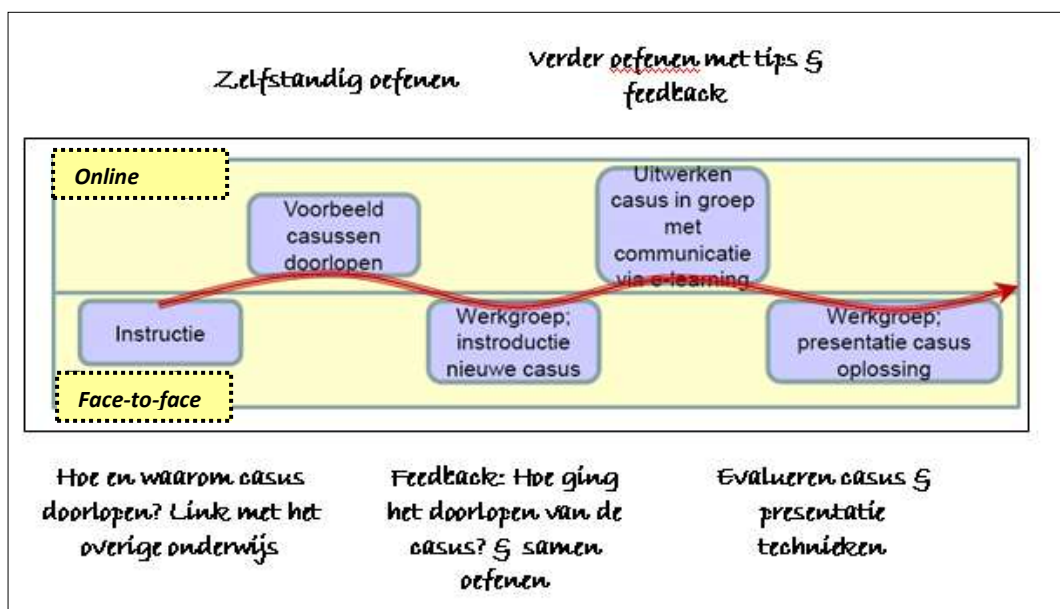
- Creëer draagvlak voor blended learning door blended learning in te laten spelen op wensen, behoeften en / of problemen die docenten ervaren.
- Stimuleer opleidingsdirecteuren om in kaart te brengen wat de 'gedeelde onderwijsdoelen' van hun docenten zijn. Die doelen kunnen de basis vormen voor de implementatie van blended learning binnen hun opleiding.
- Zorg ervoor dat docenten kunnen leren hoe zij hun onderwijs ontwikkelen met blended learning. Zorg dus voor adequate onderwijskundige en technische training, begeleiding en ondersteuning. Bestaande initiatieven op facultair niveau zijn:
  - lokale ondersteuning, zoals de ICTO-afdeling, het ExpertiseCentrum Online Leren (ECOLE) bij Geesteswetenschappen en Support voor Onderzoek, Laboratoria en Onderwijs (SOLO) bij Sociale Wetenschappen;
  - een blended learning coördinator die alle implementaties van blended learning overziet en docenten ondersteunt bij het ontwikkelen van blended learning;
  - student-assistenten die docenten helpen bij het ontwikkelen van blended learning;
  - enthousiaste, pas afgestudeerde 'onderwijs ondersteunend medewerkers' (OOMS) die over vakken heen kijken en docenten op de hoogte brengen van ontwikkelingen in andere vakken;
- Blijf in de scholing benadrukken dat blended learning een betekenisvolle *mix* is van online leren en contactonderwijs, niet zomaar het gebruiken van een bepaalde e-learning tool.
- Zorg ervoor dat docenten onderling en met opleidingsmanagement en ondersteuners samenwerken. Organiseer bijvoorbeeld werkconferenties waarin docenten hun *best practices* delen.
- Zorg ervoor dat docenten niet alleen op lokaal niveau, maar ook op universitair niveau (van elkaar) kunnen leren. Herhaal bijvoorbeeld jaarlijks de universitaire bijeenkomst over blended learning die afgelopen maart werd georganiseerd en ICTO symposia zoals in 2013 en 2015 werden georganiseerd, en houdt de jaarlijkse universitaire onderwijsconferentie in stand die in november 2015 voor het eerst werd georganiseerd.

- Betrek studenten bij het inrichten van blended learning; hun ideeën over ICT in het onderwijs kunnen verfrissend zijn en helpen om blended learning beter aan te laten sluiten op de belevingswereld van studenten, die tools als Facebook en Whatsapp gebruiken.
- Laat opleidingen blended learning waar mogelijk koppelen aan andere onderwijsvernieuwingsprojecten die ze voor ogen hebben.
- Voer meerdere kleinschalige, gecontroleerde studies uit om effecten van blended learning op studiesucces met meer zekerheid vast te kunnen stellen.
- Neem blended learning expliciet op in het programma Onderwijsvernieuwing, bijvoorbeeld door het te integreren met research-based learning, c.q. de verwevenheid van onderzoek en onderwijs.

## Wat is blended learning?

In dit rapport is beschreven wat de uitkomsten zijn van het Blended Learning Programma (vanaf hier BLP genoemd); hierbinnen hebben drie opleidingen drie jaar lang gewerkt aan het opleidingsbreed implementeren van blended learning. Maar wat is blended learning nu precies?

“Blended learning represents a new approach and mix of classroom and online activities consistent with the goals of specific courses or programs” (Garrison, Vaughan, 2008). Het principe achter blended learning is het realiseren van de ideale mix tussen face-to-face onderwijs en online onderwijs, bijvoorbeeld tussen colleges en zelfstudie ondersteund via ICT, of tussen hoorcolleges, online opdrachten en werkgroepen. Kenmerkend voor blended learning is de wisselwerking tussen leeractiviteiten tijdens en buiten contacturen, waarbij er gestreefd wordt naar kleinschalig onderwijs; blended learning wordt ingezet ter verbetering van studiesucces en intensivering van het studiedrag van de student.



Figuur 1: Voorbeeld blended learning uitwerking

Het schema in figuur 1 presenteert een mogelijke toepassing van blended learning. In het schema krijgen studenten tijdens een instructiemoment de opdracht om een online deelloets te maken of een online opdracht uit te voeren. In het volgende instructiemoment maakt de docent gebruik van de input die de studenten hebben geleverd en grijpt daar ook op terug. Vervolgens geeft de docent de studenten een nieuwe online opdracht. Op deze manier ontstaat er een wisselwerking tussen gezamenlijke face-to-face instructiemomenten met de docent en online leeractiviteiten van individuele studenten of groepen van studenten. Hierbij geldt telkens dat de inbreng van de studenten input is voor de verdere uitvoering van het onderwijs of voor eventuele bijsturing van het onderwijs. Zodoende vormen de face-to-face momenten en de online leeractiviteiten een geïntegreerd geheel, waarbij de verschillende onderwijscomponenten elkaar versterken.



## Doel van het project

Het doel van dit project was om blended learning in te voeren op opleidingsniveau, in verschillende leerjaren van de bachelor en in meerdere vakken, ter verhoging van studiesucces en verbetering van het leerproces van de student. Om dit doel te bereiken, voerden drie grote opleidingen, Rechtsgeleerdheid, Psychologie en International Studies, blended learning stapsgewijs in hun bachelor-fasen in vanaf april 2013.

De achtergrond voor dit project is de norm die de Universiteit Leiden zichzelf heeft gesteld dat studenten hun bachelor en master in nominale tijd afronden, met eventueel een uitloop van maximaal 1 jaar voor extra activiteiten. In de *Reactie van de Universiteit Leiden op de Strategische Agenda van OCW* (mei 2012) zijn daarover verschillende ambities geformuleerd, waaronder intensivering van het onderwijs en verhoging van studiesucces. Een voorgestelde maatregel in de *Reactie* is de verbetering van de inrichting van de curricula, met als doel het onderwijs te intensiveren. 'De invoering van deeltolsten en tussentijdse opdrachten gekoppeld aan feedback' en 'de inzet van ICT-middelen' worden daarbij genoemd als speerpunten voor curriculumontwikkeling.

Blended learning kan een belangrijke bijdrage leveren aan de intensivering van het onderwijs. Met het verweven van ICT in het onderwijs wordt aangesloten bij kennisverwerving, -verspreiding en -valorisatie in een digitaal tijdperk en gezocht naar mogelijkheden om het onderwijs verder te verbeteren. Door te investeren in ICT en onderwijs werkt de Universiteit Leiden aan een antwoord op maatschappelijke vraagstukken over technologische ontwikkelingen, het benutten van individuele talenten en *mastery learning* (een leven lang leren). Onderzoek wijst bovendien op een mogelijk voordeel van blended learning ten opzichte van zowel online als face-to-face onderwijs (U.S. Department of Education, 2010).

Daarnaast kan blended learning helpen bij intensivering van het studiegedrag van de student. Studie-intensivering is breder dan onderwijsintensiteit zoals gedefinieerd in de prestatieafspraken. Het betreft niet alleen het aantal geprogrammeerde uren dat de student aan de studie besteedt, maar ook de uren daarbuiten. Zelfstudie en overige gestructureerde uren, virtueel en niet virtueel: bijvoorbeeld geroosterde bijeenkomsten waarbij studenten samenwerken aan opdrachten zonder dat een docent aanwezig is voor begeleiding, live videocolleges of virtuele spreekuren.

In voorliggende rapportage worden de bevindingen, randvoorwaarden en aanbevelingen besproken die opgedaan zijn tijdens het BLP, gericht op het implementeren van blended learning in een substantieel deel van een opleidingscurriculum.

## Aanpak

Vanaf april 2013 werd blended learning stapsgewijs ingevoerd in de bachelor-fases van drie grote opleidingen: Rechtsgeleerdheid, Psychologie en International Studies. De implementaties van blended learning zijn bijgehouden in een evaluatieonderzoek onder zowel studenten als docenten.

Aan het einde van het project is in kaart gebracht welke implementatiestrategieën het opleidingsmanagement heeft gebruikt voor het invoeren van blended learning.

Het evaluatieonderzoek richtte zich op twee punten; de opleidingsbrede implementatie van blended learning en de implementatie van blended learning in verschillende vakken van de drie opleidingen. In eerste instantie werd gekozen voor een kwantitatieve aanpak van het onderzoek, waarbij kwantitatieve data als studentevaluaties, cijfers en rendementen centraal stonden. Echter, de drie deelnemende opleidingen ontwikkelden hun onderwijs op meerdere aspecten, niet alleen op het gebied van blended learning. Het evaluatieonderzoek kon daardoor geen causaal verband aantonen tussen de onderzochte implementaties en studierendementen. Daarom werd dieper gravend, kwalitatief onderzoek gedaan om extra, contextuele informatie te vergaren. In het tweede programmajaar is het evaluatieonderzoek uitgebreid naar een kwalitatief onderzoek, waarbij verschillende doelgroepen zijn geïnterviewd; opleidingsdirecteuren, docenten en studenten. De opzet van het gehele onderzoek is opgenomen in bijlage 1, '*Verantwoording onderzoeksdesign programma evaluatie*'.

In het evaluatieonderzoek zijn de volgende drie onderzoeksvragen gesteld:

- Welke randvoorwaarden zijn er voor het succesvol implementeren van blended learning?
- Op welke manieren wordt blended learning toegepast en welke (verwachte) effecten heeft dit?
- Hoe wordt blended learning geëvalueerd door de verschillende gebruikers ervan?

## Bevindingen

Dit hoofdstuk presenteert de bevindingen en volgt hierbij de drie bovenstaande onderzoeksvragen.

### Randvoorwaarden voor succes

De randvoorwaarden voor succes zijn afgeleid uit de gevoerde gesprekken met opleidingsdirecteuren en de coördinator onderwijsbeleid Rechtsgeleerdheid. Om deze randvoorwaarden een beter kader te geven, zijn ze gespiegeld aan het 6-factor model voor succesvolle vernieuwingsgerichte opleidingen (Fullan, 2007, zie figuur 2).

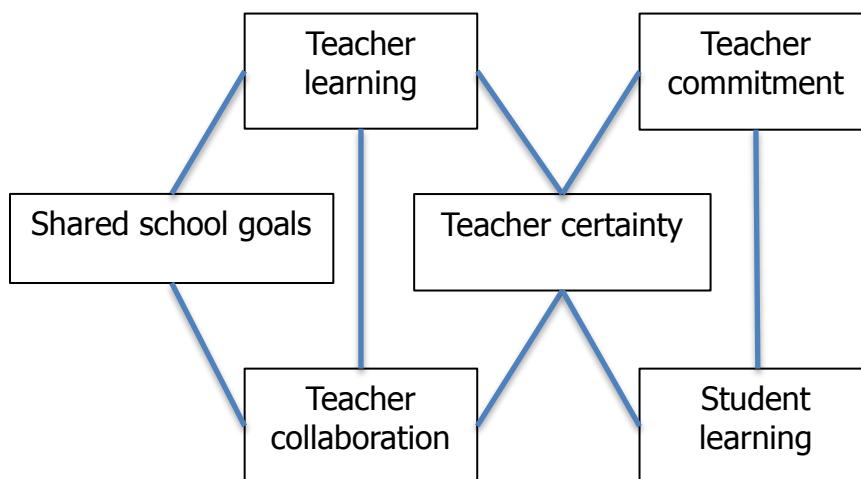
Hieronder volgt eerst een korte uitleg van het 6-factor model en daarna worden de implementatiestrategieën van de drie opleidingen gekaderd binnen dat model. Deze implementatiestrategieën zijn gebaseerd op de interviews die we voerden aan het einde van het project met de onderwijsdirecteur van Psychologie, de onderwijsdirecteur van International Studies, de portefeuillehouder onderwijs van Rechtsgeleerdheid en de coördinator onderwijsbeleid van Rechtsgeleerdheid. De randvoorwaarden worden per opleiding genoemd en aan het einde samengevat.

Onderwijsvernieuwing is geen eenvoudige exercitie en er komt steeds meer support voor het idee dat onderwijsomgevingen in wezen complexe omgevingen zijn waar allerlei processen tegelijk spelen

en elkaar beïnvloeden (zie o.a. Davis & Sumara, 2006). Voor het succesvol implementeren van verandering in een dergelijke omgeving is dynamisch leiderschap essentieel. Fullan (2007) schrijft: “[Educational] improvement requires continuous learning. Learning is both individual and a social activity. Therefore, collective learning demands an environment that guides and directs the acquisition of new knowledge about [education].” (pagina 262)

Het is aan de opleidingsdirecteur om gedeelde doelen te stellen voor de opleiding in relatie tot de vernieuwing. ‘Purposeful interaction’ tussen directeur en docenten en tussen docenten onderling is essentieel voor de voortgang van het vernieuwingsproces. We spiegelen in deze evaluatie de gevolgde implementatiestrategieën aan de zes factoren die Fullan (2007) noemt in zijn model. In bijlage 4,5,6 zijn uitgebreide samenvattingen opgenomen van alle verzamelde evaluatie gegevens van de drie opleidingen.

‘Purposeful interaction’ betekent dat de opleidingsdirecteuren een situatie moeten creëren waarbinnen de docenten van en met elkaar kunnen leren over blended learning en zelf daarin leiderschap moeten tonen, maar ook open staan voor de dynamiek op de werkvloer. Fullan beschrijft in zijn boek een vereenvoudigd model dat aan de basis ligt van het leren van docenten.



Figuur 2: 6 factor model voor succesvolle vernieuwingsgerichte opleidingen (Fullan, 2007)

In de figuur speelt de mate waarin docenten zich zeker voelen over hun werk en situatie een centrale rol: het is bepalend voor de mate waarin docenten leren en samenwerken, maar ook voor de commitment die docenten voelen in een situatie en daarmee uiteindelijk ook voor wat de studenten meekrijgen van het leerproces dat een docent op gang brengt.

### Implementatiestrategie Rechtsgeleerdheid

De implementatiestrategie bij Rechtsgeleerdheid heeft zich vanaf het begin van het programma sterk gericht op luisteren naar docenten en het creëren van *teacher commitment*. Het project begon met tentamenscans. De nabespreking van tentamens leverde docenten veel werk op en met de scans wilde de opleiding hen ontlasten. Toen dat idee gepresenteerd werd, reageerden docenten enthousiast. De scans voorzagen duidelijk in een behoefte van de docenten. Dit gaf het gevoel dat de

juiste weg was ingeslagen. Vanaf toen was de filosofie: we moeten dichtbij de docenten staan en naar hun wensen luisteren.

Daarna begon een fase waarin het leren van docenten centraal stond, *teacher learning* dus. Dit is een fase die nog steeds aan de gang is. ICT-hulpmiddelen worden herhaaldelijk onder de aandacht gebracht bij docenten. De coördinator onderwijsbeleid is in gesprek gegaan met docenten en heeft de naamsbekendheid van het ICTO-team verder versterkt, bijvoorbeeld via intranet. Vanuit ICTO krijgen docenten praktische en simpele voorbeelden hoe zij ICT kunnen verweven met hun contactonderwijs. Ze worden dus gevoed met vele voorbeelden en kunnen zelf kiezen of ze van de middelen gebruik maken. De gedachte hierachter is om “duizend bloemen te laten bloeien.” Men is zich er sterk van bewust dat het geen zin heeft om docenten dingen op te leggen.

Het ICTO-team neemt ruim de tijd om docenten te helpen en is realistisch over de hulp die het kan bieden. Men belooft geen gouden bergen en legt niet alleen de voordelen, maar ook de nadelen van ICT-toepassingen uit. Hierdoor heeft het ICTO-team een betrouwbare reputatie.

Onderdeel van het leerproces van docenten is het stimuleren van samenwerking tussen docenten, *teacher collaboration*. Hier wordt sterk op ingezet. Zo wordt blended learning als thema besproken tijdens bijeenkomsten van vakcoördinatoren. Maar ook informeel worden docenten naar elkaar doorverwezen. Goede communicatie tussen onderwijsbeleid, ICTO en docenten blijkt hierin van grote waarde. Zolang deze drie ‘partijen’ goed van elkaar weten wat er speelt, kunnen zij elkaar helpen met het ontwikkelen van blended learning. Men merkt dat docenten sinds de start van het BLP meer contact met elkaar hebben. Blended learning kan zodoende bijdragen aan meer kennisdeling en dus verbetering van het onderwijs.

Ook buiten de vakken die meedoen aan het BLP ontstaat veel blended learning. Bij Criminologie is dit min of meer vanzelf ontstaan in de afgelopen jaren. Criminologie is een betrekkelijk jonge opleiding met jonge en creatieve docenten die hun weg naar ICT-middelen goed weten te vinden. Turnitin wordt daar bijvoorbeeld veel gebruikt. Het gebruik van Turnitin neemt nu ook toe bij Rechtsgeleerdheid (bij het vak *Materieel Strafrecht* bijvoorbeeld), maar gezien de grote studentenaantallen, wat veel nakijkwerk oplevert, blijft dit een uitdaging.

Een verbeterpunt voor de implementatiestrategie is het monitoren van de gebruikte innovaties. Men laat docenten zien hoe ze ICT kunnen gebruiken, maar gaat nog niet na hoe het verloopt. Dan kan het voorkomen dat een vak ineens is gestopt met blended learning. Zo stopten de docenten van het vak *Verbintenissenrecht* met *peer feedback*. Vanuit de beleids- en ICTO-kant zou blended learning beter gemonitord kunnen worden, zodat docenten een steuntje in de rug kunnen krijgen waar nodig.

Uit evaluaties en interviews lijkt naar voren te komen dat studenten niet altijd weten welke online leermiddelen er voor hen beschikbaar zijn. Daarnaast is duidelijk dat docenten actief gewezen moeten worden op innovaties. Een ICT-tool online plaatsten, zonder deze actief onder de aandacht te brengen, leidt er mogelijk toe dat een tool uiteindelijk niet gebruikt wordt.

In de toekomst wil de opleiding de kennisdeling verder bevorderen door op intranet leuke filmpjes te plaatsen waar docenten hun *good practices* presenteren. Ook wil men *teaching labs* gaan opzetten waarin docenten samen met elkaar nieuwe ideeën gaan bedenken. Een idee is ook om docenten die achterblijven op het ontwikkelen van blended learning via doelgerichte vragen in vakevaluaties mee te krijgen. De commentaren die studenten schrijven kunnen hen wellicht over de streep trekken.

Samengevat vindt het team van betrokkenen bij Rechtsgeleerdheid dat blended learning uit de docenten moet komen en van daaruit een olievlekwerking moet optreden. Geef docenten een zekere mate van vrijheid en laat hen beslissen wat ze wel en niet willen doen. Er zijn echter ook dingen die je centraal kunt regelen, zoals het beschikbaar stellen van weblectures. Weblectures tasten niet direct de onderwijsmethode aan die de docent gebruikt. Ze leggen het onderwijs alleen vast. In die zin wroet je niet in de onderwijsmethode van de docent, wat centraal niet gereguleerd kan worden. De docent moet een methode hanteren die hem of haar aanstaat. Daarnaast is te veel uniformiteit in lesmethoden ook niet wenselijk als je studenten vier of vijf jaar lang geboeid wil houden.

#### *Randvoorwaarden voor succes bij Rechtsgeleerdheid:*

- Persoonlijke benadering naar docenten.
- Goede, snelle (ICT)-ondersteuning.
- Veel voorbeelden tonen en docenten laten beslissen wat ze wel en niet gaan gebruiken.
- Faciliteren van kennisdeling.

### **Implementatiestrategie Psychologie**

Bij Psychologie maakte het BLP deel uit van een zogenaamde 'Dubbelslag' van internationalisering van het onderwijs enerzijds en de kwaliteitsverbetering van het onderwijsleerproces anderzijds. Dit laatste wordt gedaan door studenten meer te activeren, ter bevordering van diepere verwerking van de studiestof. Het BLP complementeerde de dubbelslag van internationalisering en activering, omdat ICT beide doelen inhoudelijk goed kan ondersteunen. Door de middelen die beschikbaar waren door dit programma, was het mogelijk om lokale ICT en onderwijsondersteuning en projectleiding in te huren en docenten ontwikkeluren toe te kunnen kennen.

Aanvankelijk is de opleidingsdirecteur samen met een speciaal aangestelde programmaleider voor blended learning in gesprek gegaan met alle docenten van de opleiding over hoe er binnen de vakken een slag gemaakt kon worden in de onderwijskwaliteit en op welke manieren de docenten hun studenten wilden gaan activeren. Op deze manier werden gezamenlijke doelen geformuleerd (*shared goals*) en betrokkenheid getoond (*teacher commitment*). De programmaleider onderhield actief het contact met de docenten, waardoor zij een duurzame relatie met hen opbouwde.

*Teacher collaboration* en *teacher learning* wordt op allerlei manieren gestimuleerd en ook actief gezocht door betrokkenen. Docenten kregen extra tijd voor het ontwikkelen van blended learning.

Daarnaast werken ze vaak samen in teams en zij werden geacht om als teams hun vakken te vernieuwen. Omdat de docententeams onderling vaak weinig contact hebben, organiseerde de opleiding ook werkconferenties die inspirerend en informerend van karakter waren. De teams werden gestimuleerd om op te splitsen en over zoveel mogelijk onderwerpen het licht op te steken en elkaar laten bij te praten. Op deze werkconferenties gaf de wetenschappelijk directeur een keer een presentatie over de onderwijsvisie in de opleiding.

*Teacher learning* wordt verder gestimuleerd door de inzet van zogenaamde 'onderwijs ondersteunend medewerkers (OOMs)'. Dit zijn pas afgestudeerde studenten, enthousiaste medewerkers die die betrokken zijn bij meerdere vakken en daardoor goed weten wat er speelt bij die vakken. Zodoende kunnen zij docenten ondersteunen op basis van hun brede ervaring, wat leidt tot verdere *teacher learning*. Elk jaar werd ook afgesloten met een plenaire evaluatie. Op deze manieren werd er gewerkt aan leergemeenschappen van docenten die samen en in samenhang bezig waren hun onderwijs te vernieuwen.

Toen blended learning op gang kwam, kreeg de opleidingscoördinator voor blended learning hulp van student-assistenten, wat leidde tot een 'blended learning team'. Dit team vormt tevens een digitaal loket waar docenten aan kunnen kloppen met hulpvragen over blended learning. Het blended learning team wordt gesteund door de facultaire ICTO-coördinator en diens team. Samen zorgen ze voor de ondersteuning en *teacher learning* van docenten. In de loop van het project hebben beide teams een goede afstemming bereikt over hun takenpakketten en zijn gezamenlijke activiteiten ondernomen. Voor het opnemen van kennisclips krijgen docenten ondersteuning door de AV-dienst van de faculteit. Een regisseur helpt hen op professionele wijze op de video's te maken.

In juni 2014 is een evaluatiebijeenkomst gehouden voor de betrokken docenten van de propedeuse, om de leeropbrengsten van het voorgaande jaar te delen en ervaringen uit te wisselen. Dit werd zeer op prijs gesteld en daarom zijn er in 2015 twee aparte evaluatiebijeenkomsten georganiseerd. Deze gelegenheid om van elkaar te leren wordt door de docenten zeer gewaardeerd.

Een punt dat de programmaleiding volgende keer anders zou willen doen, heeft te maken met de plaats die toetsing in het geheel had. Tijdens de werkconferenties was de workshop over toetsing optioneel, maar bij het herontwerpen bleek dit een dusdanig belangrijk thema dat het lastig bleek dat niet alle leden van de docententeams even goed op de hoogte waren over dit thema.

Een onderwerp waar gemengde gevoelens over bestonden onder docenten, waren de weblectures. Docenten vonden dit op zich een goed idee, maar observeerden ook dat de collegezaal leger werd. Een aantal docenten die perse geen weblectures wilden, zijn uiteindelijk gezwicht toen ze er achter kwamen dat ook zonder weblectures de zaal leger werd naarmate de onderwijsperiode vorderde. De BL-projectleider constateerde dat het BL programma niet op zich stond: met de vernieuwingen is bij een aantal vakken de werkgroepen verplicht gemaakt, maar dat heeft in een aantal gevallen geleid tot een afname van het collegebezoek.

#### *Randvoorwaarden voor succes bij Psychologie:*

- Opbouwen van duurzame relaties in de opleiding
- Lokale oplossingen
- Intensieve samenwerking met de lokale ICTO-afdeling

## Implementatiestrategie International Studies

Bij International Studies was de situatie anders dan bij Psychologie en Rechtsgeleerdheid. Het was een beginnende opleiding met een grote aantrekkingskracht op studenten van over de hele wereld. Zodoende moest er binnen korte tijd een curriculum voor een grote groep studenten worden ontwikkeld. Hiervoor werden kerndocenten van buiten de opleiding ingevlogen, die de vakken ontwikkelden. De uitvoerende taak werd voor een groot deel belegd bij tutores die de werkgroepen (*tutorials*) van de opleiding gingen leiden.

Kenmerkend in de implementatiestrategie bij International Studies waren twee fasen: een fase waarin *flipping the classroom* werd uitgetest en een fase waarin blended learning verder werd geïmplementeerd op basis van ervaringen in fase 1. In fase 2 lag de focus vooral op formatieve, online oefentoetsen en kennisclips over grammatica.

Omdat de kerndocenten die de vakken vormgaven van buitenaf werden ingevlogen, hadden ze betrekkelijk weinig binding (*teacher commitment*) met de opleiding. Ze hadden ook betrekkelijk weinig contact met de tutores die het onderwijs moesten uitvoeren. Er was dus geen sprake van gedeelde doelen (*shared goals*) en samenwerking (*teacher collaboration*) tussen kerndocenten onderling en tussen kerndocenten en tutores. De tutores werkten onderling daarentegen wel veel samen, vooral om de basale onderdelen van een opleiding (handleidingen voor studenten, beoordelingsformulieren, etc.) vorm te geven. Omdat er veel tegelijkertijd opgezet moest worden, er weinig contact was tussen kerndocenten en tutores, en veel tutores nog onervaren waren, was er weinig tijd om blended learning vorm te geven.

In fase 1 ondervond blended learning dan ook veel weerstand, zowel onder docenten als studenten. Voor de tutores bracht blended learning extra werklast met zich mee. Studenten wilden op hun beurt niet dat het contactonderwijs werd vervangen door online onderwijs. Het wegnemen van de weerstand werd een belangrijke focus in fase 2.

In fase 2 nam de implementatiestrategie een solide vorm aan. De lessen uit fase 1 werden toen samengevat in drie pijlers waarop blended learning nog steeds rust bij International Studies. Deze pijlers zijn tevens de drie kernpunten van de implementatiestrategie geworden:

- Creëer draagvlak onder docenten (verwant aan *teacher commitment*)
- Expliciteer voor docenten het aannemelijk nut voor het onderwijs (verwant aan *teacher commitment*)
- Organiseer professionalisering van docenten (verwant aan *teacher learning*)

In fase 2 kregen tutores en kerndocenten steeds meer ervaring met het gebruiken van online leermiddelen. Hieruit kwamen enkele *good practices* naar voren: online, formatieve toetsen die via Blackboard beschikbaar werden gezet en kennisclips waarin grammatica werd uitgelegd. Vooral het succes van de kennisclips zorgde voor meer *commitment* en zekerheid (*teacher certainty*). De afstand tussen extern ingevlogen kerndocenten en tutores blijft tot op heden een aandachtspunt, maar over de gehele linie neemt de samenwerking toe.

De drie pijlers werden ook expliciet uitgelegd aan docenten. De boodschap was: we doen het alleen als jullie het zelf willen, omdat jullie zien dat het nuttig is. We gaan er dan ook voor zorgen dat het van goede kwaliteit is, zodat jullie ermee kunnen werken.

Deze boodschap lijkt te hebben gewerkt, want de weerstand nam af in fase 2. Het draagvlak nam toe toen docenten goede voorbeelden zagen van andere docenten. Docenten zagen het nut van blended learning vooral in toen ze zich ervan bewust werden dat online onderwijs *complementair* moet zijn aan contactonderwijs en niet een vervanging van contactonderwijs. De interesse voor blended learning wordt vooral gewekt als theorie uit de klas kan worden gehaald en docenten in de les meer tijd krijgen voor interactie. Het 'klassieke' *flipping the classroom*-idee dus.

Verder werden docenten gaandeweg steeds beter ondersteund en geschoold (*teacher learning*). De ICTO- en audiovisuele afdeling hielpen hier uitstekend bij. Docenten en tutoren werden ook enthousiast van concrete *good practices* van andere docenten.

De formatieve, online toetsen kunnen nog beter gebruikt worden tijdens de tutorgroepen. Het is de bedoeling dat tutoren naar de uitslagen van die toetsen kijken en daar op ingaan tijdens de tutorsessies. Dit gebeurt nog onvoldoende of wordt studenten in elk geval onvoldoende duidelijk gemaakt. Daar moet nog iets aan veranderen.

De hoop is dat de grammatica-kennisclips een olievlekwerking teweeg gaan brengen. Het zou mooi zijn als deze zich gaan uitbreiden naar volgende semesters. Voor die kennisclips is een groeiend enthousiasme onder docenten.

*Randvoorwaarden voor succes bij International Studies:*

- Draagvlak creëren
- Het aannemelijk nut voor het onderwijs expliciteren
- Professionalisering van docenten organiseren



## Samenvatting van de randvoorwaarden

We zien dat veel van de randvoorwaarden voor succes zich richten op de elementen uit Fullan's (2007) 6-factorenmodel. De randvoorwaarden kunnen als volgt worden samengevat:

- Draagvlak onder docenten door blended learning te laten voorzien in hun behoeften. Dit creëert *commitment* en zorgt ervoor dat blended learning duurzaam wordt ingezet.
- Goede begeleiding en scholing voor docenten. Dit zorgt voor *teacher learning*, wat de *commitment* en duurzaamheid van implementatie bevordert.
- Heldere opleidingsdoelen waar alle docenten aan moeten werken (*shared goals*). Bij Psychologie zagen we dit bijvoorbeeld: studenten activeren was daar een doel voor alle docenten.
- Kennisuitwisseling tussen docenten, opleidingsmanagement en (lokale) ondersteuners. Dit zorgt voor zowel *teacher collaboration* als *teacher learning*.
- Docenten voldoende tijd geven om blended learning te ontwikkelen. Ook dit komt *teacher learning* ten goede.
- Goed bijhouden welke vormen van blended learning worden ontwikkeld en deze regelmatig evalueren. Dit zorgt voor een stevige kennisbasis voor het opleidingsmanagement.
- Online leeractiviteiten daadwerkelijk koppelen aan de leeractiviteiten tijdens contactmomenten. Uit de interviews met docenten en studenten bleek dat dit nog niet altijd het geval was. Zie ook 'Implementaties en effecten'.

## Implementaties en effecten

Uit de interviews met de docenten bleek dat zij globaal gezien vier doelen voor ogen hadden met blended learning. Deze vier doelen staan niet per se los van elkaar, maar bieden wel een overzicht van de verschillende redenen waarom docenten blended learning gebruikten.

Deze vier doelen waren:

- Online discussie en peer feedback stimuleren
- Formatief toetsen en feedback geven
- Studenten activeren met tussentijdse opdrachten of toetsen
- Kennisoverdracht verplaatsen van contactmomenten naar zelfstudietijd

Bijlage 1 bevat een tabel waarin alle implementaties zijn samengevat aan de hand van deze doelen.

De vier doelen staan uitgebreid beschreven in het volgende hoofdstuk.

## Evaluatie

Dit hoofdstuk gaat in op de evaluatie van de verschillende toepassingen van blended learning bij de vier hiervoor genoemde doelen.

### Online discussie en peer feedback

Studenten maakten in de regel weinig gebruik van online discussiefora. Bij een eerstejaars Psychologievak werd bijvoorbeeld een aantal jaar achter elkaar een discussieforum gebruikt in

Blackboard. De studenten mochten anoniem posten en alle onderwerpen waren toegestaan, mits er een link was met het vak. De studenten reageerden eerst op elkaar en de docent antwoordde ook binnen een bepaald aantal dagen. Studenten stelden de meest uiteenlopende vragen, over de stof en passages uit het boek, maar ook uit persoonlijke casuïstiek. In dat jaar liepen er rond de 30 tot 40 'discussion threads' en de docent greep hier ook op terug in het college. Het bleek echter dat er maar een kleine groep gebruikers was. Omdat er veel docent-tijd in het forum ging zitten voor deze kleine groep studenten, en omdat er in de volgende jaren veel minder gebruik werd gemaakt van het forum, besloot de docent het forum niet meer te gebruiken in zijn vak.

Uit de interviews met de studenten bleek dat de studenten de discussiefora niet heel spannend vinden, want er gebeurt te weinig om regelmatig te bekijken. Als een docent zelf veel tijd doorbrengt op een forum, trekt dat doorgaans ook meer studenten. Veel informatie over het vak is echter ook elders te vinden. Daarnaast organiseren studenten zelf veel communicatie via social media, zoals WhatsApp-groepen en besloten Facebook-groepen. In die groepen stellen ze elkaar praktische vragen over de studie, maar discussiëren ze ook over studie-gerelateerde zaken. Enkele studenten gaven aan zich anders te gedragen op een online discussieforum als ze wisten dat een docent meekeek. Ze passen dan beter op hun woorden, gebruiken meer academisch taalgebruik en zorgen ervoor dat ze hun claims met bronnen onderbouwen. Het lijkt er dus op dat ze hun best willen doen voor de docent, maar diens aanwezigheid zet ook een zekere rem op het vrijelijk uiten van hun gedachten. Er zijn ook aanwijzingen dat discussiefora vaak vrij snel onoverzichtelijk worden, zeker als er veel gebruikers zijn (zie bijvoorbeeld De Vries & Van den Bogaard, 2009).

Online peer feedback (ook wel peer review genoemd) werd op verschillende manieren ingezet. Vaak werd Turnitin hiervoor gebruikt. Het doel van de peer feedback lag meestal in de lijn van academische vaardigheden: studenten beter leren schrijven en feedback geven / reviewen. Bij een eerstejaarsvak International Studies moesten studenten wekelijks een korte samenvatting van het hoorcollege maken en dit koppelen aan het leeswerk dat bij het hoorcollege hoorde. Deze teksten werden gereviewd door twee medestudenten aan de hand van criteria die in de reader van het vak stonden. Bij een tweedejaarsvak International Studies schrijven studenten in werkgroepen een blog waar ze ook een presentatie over geven in de werkgroep.

De peer feedback werd soms ook gebruikt om studenten beter voorbereid naar werkgroepen te laten komen. Bij twee tweedejaars vakken Rechtsgeleerdheid schreven studenten korte essays, leverden die in via een online systeem en reviewden essays van medestudenten. Het gereviewde werk gold als een soort toegangkaartje voor werkgroepen die studenten vrijwillig konden volgen. Zodoende kwamen studenten beter voorbereid naar deze vrijwillige werkgroepen.

Geïnterviewde docenten gaven aan dat studenten de peer feedback niet altijd serieus nemen en deze niet altijd goed uitvoerden. Uit de gesprekken met de studenten kwam hetzelfde naar voren: de peer review wordt niet altijd serieus uitgevoerd, zeker niet als de docent het niet controleert. Ook moet de techniek meewerken: bij een vak viel de server vaak uit, waardoor uploaden bemoeilijkt werd. Daarnaast werd er onvoldoende gedaan met de resultaten van de review. Volgens de studenten werd in werkgroepen amper aandacht aan de peer feedback besteed. Wel gaven studenten aan dat ze door review meer gingen nadenken over de inhoud van het eigen werk en hoe ze het hebben aangepakt.

Sommige studenten gaven aan dat studenten niet graag kritisch zijn over elkaars werk, omdat ze bang zijn de ander te beledigen. Studenten kunnen ook gepikeerd reageren op kritische feedback van medestudenten.

Vanuit de hiervoor beschreven ervaringen en vanuit de literatuur over dit onderwerp komt naar voren dat het van groot belang is om de peer review zo in te vullen dat de studielast voor studenten niet te groot wordt en dat studenten de kans hebben om te oefenen met het geven en verwerken van peer feedback. Peer feedback werkt vooral als het gericht is op verbetering en niet op een formele beoordeling (Topping, 2005; Van Zundert, Sluijsmans, & van Merriënboer, 2010). De studielast moet reëel blijven, daarvoor moet afstemming gezocht worden met andere leeractiviteiten in dezelfde periode. Het kiezen van de juiste tool is van belang: bij dergelijke werkvormen is het gebruikersgemak en behoud van overzicht belangrijk voor student en docent en daarmee bepalend voor het succes.

#### *Aanbevelingen voor gebruik online discussie en peer feedback:*

- Zorg ervoor dat online discussies niet nog eens worden overgedaan tijdens de les (discussie tijdens de les moet complementair zijn aan online discussie).
- Controleer of studenten de online peer review serieus uitvoeren.
- Besteed voldoende aandacht aan de online peer feedback in contactonderwijs.
- Train studenten in het beoordelen van elkaar's werk en houd hierbij ook rekening met het creëren van een veilig klimaat waarin studenten elkaar kritisch, maar positief en met respect evalueren.
- Pas toe wat al bekend is over peer review. Zo geven Topping (2005) en Van den Berg et al. (2005) bruikbare tips voor het opzetten van peer review, onder andere:
  - zorg voor heldere criteria en bespreek die met studenten;
  - richt de leeromgeving zo in dat er een optimale interactie ontstaat over de leerstof, opdrachten, producten en peer feedback.
  - Peer feedback werkt vooral als het gericht is op verbetering en niet op een formele beoordeling

#### **Studenten formatief toetsen en feedback geven**

In veel vakken die meedraaien in het programma geven docenten feedback op producten van studenten via Turnitin. Turnitin wordt in alle drie de opleidingen gebruikt bij meerdere vakken (zie bijlage 3: Themaschema). Deze ingeleverde producten kunnen essays zijn, werkgroepopdrachten of presentaties. Docenten zijn erg tevreden over Turnitin, waarmee ze studenten feedback kunnen geven met behulp van gestandaardiseerde beoordelingsformulieren (rubrics). Hiermee verhelderen ze de einddoelen waar studenten aan moeten voldoen (feed up). Docenten zijn ook erg te spreken over de snelheid en flexibiliteit waarmee ze feedback konden geven. Quickmarks, een soort setjes voorgeschreven feedback die docenten in Turnitin aan kunnen maken, helpen docenten efficiënter feedback en feed forward te geven. Verder zijn docenten blij dat ze door Turnitin geen papieren opdrachten van studenten meer na hoeven te kijken. Dit levert alleen maar rompslomp op. Ze vinden ook dat Turnitin de beoordelingen transparant maakt voor studenten. Uit de interviews met de studenten blijkt dat zij in de regel tevreden zijn met de Turnitin-feedback van docenten, hoewel de

hoeveelheid en diepgang van de feedback per docent kan verschillen. Studenten waarderen de overzichtelijkheid van de Turnitin-feedback en de mogelijkheid deze overal en wanneer ze willen te kunnen lezen. Een notificatie wanneer de docent de feedback heeft geüpload zou erg handig zou zijn. Studenten zijn door het gebruik van sociale media erg gewend geraakt aan notificaties wanneer anderen iets wijzigen, een opmerking plaatsen of iets uploaden. Ze verwachten dat Turnitin dit ook doet.

Rechtsgeleerdheid heeft het beleid ingevoerd dat docenten schriftelijk feedback geven op open tentamenvragen. Studenten ontvangen een scan van het tentamen waar deze feedback in staat. De geïnterviewde docenten geven aan dat het geven van meer feedback veel tijd kost. Uit de vakevaluaties blijkt dat studenten de feedback op de tentamenscan bij het ene vak positiever evalueren dan bij het andere. Dit gemengde beeld herhaalt zich tijdens de interviews met de studenten. De kwaliteit van de feedback op de open vragen wisselt. Een student licht dit als volgt toe: "Opbouwende feedback als 'goed gedaan' hoef ik niet te horen van een universiteit. Het is fijn, maar je kan er niet iets mee." Dit is een typisch voorbeeld van het prijzen van studenten zonder verdere informatie over diens prestatie te geven. In de literatuur werd eerder al gesignaleerd dat dit soort feedback weinig leereffect heeft (Hattie & Timperley, 2008).

Andere studenten gaven voorbeelden van feedback die ze goed konden gebruiken voor een volgend tentamen van een ander vak. Het betrof hier generieke feedback, zoals opmerkingen over de structuur van de geschreven tekst, taalgebruik en de uitgebreidheid van het antwoord. Dit is wat Hattie en Timperley procesgerichte feedback noemen, een vorm van feedback die een positief leereffect heeft.

In verschillende vakken geven docenten feedback tijdens contactmomenten op opdrachten die studenten online inleveren. Dit gebeurt bijvoorbeeld bij *Inleiding Methoden en Technieken* (Psychologie), waar de huiswerkopdrachten vrijwillig zijn, en bij *Inleiding Strafrecht* (Rechtsgeleerdheid), waar de opdrachten verplicht zijn. Feedback op opdrachten tijdens werkgroepen geschiedt ten tijde van deze rapportage vooral bij Rechtsgeleerdheid. Bij International Studies geven docenten voornamelijk feedback op formatieve, wekelijkse oefentoetsen die studenten via Blackboard maken.

Tijdens de werkgroep gaat de docent meestal dieper in op opdrachten of vragen die slecht zijn gemaakt. Werkgroepdocenten geven vaak les aan honderden studenten, dus elke opdracht in detail nakijken lukt niet. De werkgroepdocent kan de ingeleverde opdrachten scannen om er snel achter te komen welke opdrachten goed en slecht werden gemaakt. Op opdrachten die slecht zijn gemaakt gaat de docent dan dieper in tijdens de werkgroep. De opdrachten kunnen gezien worden als diagnostische toetsjes om te controleren waar de studenten staan ("hoe doe ik het nu?") en aan welke onderdelen zij nog moeten werken ("wat moet ik doen om progressie te maken?"). Betreft het contactmoment een college, dan kan de feedback in één keer aan een grote groep studenten worden gegeven. Het online stemmen tijdens colleges is hier een geschikte tool voor. Een docent geeft aan feedback te geven op basis van video's. In haar vak geven studenten een presentatie aan het einde van het vak, die op video worden opgenomen. Ze bekijkt de video's terug om studenten feedback te geven. Deze docent geeft aan dat studenten de feedback gemakkelijker accepteren, omdat ze zelf hun eigen video kunnen terugkijken. Ze kan ook betere, meer

gedetailleerde feedback geven omdat de presentaties op video zijn vastgelegd. Hier blijkt dus dat video zeer geschikt kan zijn om studenten feedback te geven.

Bij Rechtsgeleerdheid zijn er online vraag- en antwoordsessies. Deze hebben de vorm van een discussieforum waarop studenten vragen aan de docent kunnen stellen. Uit de interviews met de studenten blijkt dat sommige studenten het nuttig vinden te lezen welke vragen andere studenten stellen en wat de docent hierop antwoordt. De discussiefora worden echter maar weinig gebruikt voor het stellen van vragen. Volgens sommige studenten zijn de vragen meer praktisch van aard dan inhoudelijk over de lesstof. Enkele studenten geven aan dat ze vragen liever stellen aan medestudenten die ze kennen. Dit is laagdrempeliger en via Whatsapp-groepen waar ze in zitten krijgen ze sneller antwoord.

Het lijkt erop dat verschillende online tools het geven van feedback voor docenten gemakkelijker maken. Turnitin zorgt ervoor dat docenten sneller en transparanter feedback kunnen geven, zonder papieren rompslomp. Ze kunnen hun doelen (*feed up*) duidelijk maken via instructies in de opdracht en in Turnitin gemaakte beoordelingsformulieren (rubrics). Ook kunnen ze transparant en efficiënt *feed back* en *feed forward* geven via Quickmarks. Het zou goed zijn als docenten met elkaar goede afspraken maken over de manier waarop ze *feed up*, *feedback* en *feed forward* geven. Hierbij moeten ze ervoor waken dat het geven van feedback niet te veel tijd gaat kosten. De feedback moet de student wel voldoende informatie bieden om het gat tussen het huidige prestatieniveau (“hier sta je”) en het gewenste prestatieniveau (“dit moet je doen voor een voldoende of een hoger cijfer”) te overbruggen.

Ook als docenten ‘live’ feedback geven, dus tijdens een contactmoment, kunnen online tools hen helpen effectieve feedback te geven. De online tool heeft dan vaak de aard van een diagnostisch toetsje, bijvoorbeeld een online ingeleverde werkgroepopdracht, of een meerkeuzevraag tijdens een college die studenten via hun laptop of mobiele telefoon beantwoorden. De docent kan ter plekke feedback geven, vooral op vragen of opdrachten die slecht zijn gemaakt. Het advies hier is om docenten te leren hoe zij taakgerichte en procesgerichte feedback kunnen geven. Dit hoeft niet ingewikkeld te zijn en kan waarschijnlijk met enkele doelgerichte instructies en enkele keren oefenen bewerkstelligd worden. Een dergelijke kleine interventie kan een sterk positief effect hebben op de studieprestaties van studenten.

#### *Aanbevelingen voor gebruik van formatief toetsen en geven van feedback:*

- Train docenten in de basisbeginselen van effectief *feed back* en *feed forward* geven. Het model van Hattie & Timperley (2008) kan hierbij als hulpmiddel dienen.
- Stimuleer het gebruik van Turnitin voor het geven van online feedback.
- Laat docenten niet zelf het wiel uitvinden, zorg voor kennisdeling. Laat docenten bijvoorbeeld hun ervaringen met blended learning aan elkaar presenteren tijdens een heidag.
- Wijs docenten op de hulp die facultaire ICTO-coördinatoren kunnen bieden.
- Stuur notificaties naar studenten als online feedback is geüpload.
- Train docenten in taakgericht en procesgericht feedback geven

## Studenten activeren met tussentijdse opdrachten en toetsen

Uit een grote hoeveelheid onderzoek is bekend dat gespreid studeren een beter effect heeft op leerprestaties dan alle studiestof in één keer bestuderen (Cepeda, Pashler, Vul, Wixted, & Rohrer, 2006; Hattie, 2008). Om die reden kiezen veel opleidingen ervoor om studenten met regelmatige tussenpozen te toetsen of opdrachten te laten maken. Dit stimuleert studenten regelmatig met hun studie bezig te zijn en zou de leerprestaties moeten bevorderen. In het BLP zagen we veel voorbeelden van tussentijdse toetsen en opdrachten om studenten te activeren.

Vaak is een opdracht ook een soort toets. Dat hangt ervan af welke definitie je geeft aan 'toets'. Van Berkel, Bax, and Joosten-ten Brinke (2014) kennen verschillende functies toe aan toetsen: toelating (een toets als selectiemiddel voor een opleiding), sturing (een toets als leermiddel tijdens het studeren), bijsturing (een toets als voortgangscontrole tijdens de studie) en niveaubepaling (een toets als kwalificatiemiddel). Een toets is dus meer dan een middel om een cijfer te geven. Toetsen kunnen ook gebruikt worden om studenten *feed back* en *feed forward* te geven. Dit kan ook een opdracht zijn die studenten inleveren.

Hoe zetten docenten online toetsen en opdrachten in en hoe evalueren ze dit? Hieronder volgt een overzicht. We maken onderscheid in drie vormen: oefentoetsen, opdrachten die studenten inleveren en online stemmen tijdens colleges.

Oefentoetsen worden in veel vakken op Blackboard geplaatst als PDF, of in de quizmodule van Blackboard zelf gemaakt. Een voordeel van oefentoetsen in Blackboard maken, is dat de docent automatische feedback kan instellen. Zo krijgen studenten direct feedback, wat de kans verhoogt dat studenten aandacht besteden aan de feedback en de feedback kunnen gebruiken in een volgende studie-activiteit (Gibbs, 2010).

Uit zowel de vakevaluaties als de interviews met de studenten blijkt dat studenten oefentoetsen zeer op prijs stellen. Oefenvragen bereiden hen voor op het afsluitende tentamen, waardoor ze een idee krijgen van de vragen die ze op dat tentamen kunnen verwachten. Door het beantwoorden van de vragen leren ze ook wat belangrijke leerstof is.

De docenten noemen in de interviews dezelfde voordelen: oefentoetsen geven studenten een beeld van het soort tentamenvragen dat ze kunnen verwachten op de eindtoets. Net als studenten noemen ze dat oefenvragen focus bieden in het bestuderen van de studiestof.

Docenten noemen ook andere voordelen van oefentoetsen:

- Online toetsen scheelt papierverbruik.
- Studenten beginnen eerder met studeren als een online oefentoets beschikbaar is.
- Met wekelijkse oefentoetsen kunnen studenten controleren of zij de stof van die week goed begrepen hebben.
- Werkgroepen kunnen meer diepgang bereiken omdat werkgroepdocenten de antwoorden op de online vragen niet meer hoeven te geven.
- Docenten kunnen de toetsresultaten inzien en gebruiken om gericht feedback te geven.

Docenten plaatsen echter ook kritische kanttekeningen:

- Studenten bestuderen niet alle stof, maar slechts de stof die nodig is voor het beantwoorden van de toetsvragen.
- Het schrijven of controleren van toetsvragen op kwaliteit verhoogt de werkdruk.
- Niet alle tutores/werkgroepdocenten besteden evenveel aandacht aan de online toetsen tijdens tutorgroepen of werkgroepen. Daardoor dreigt het *blended* gebruik van oefentoetsen in gevaar te komen.
- Studenten stellen tijdens tutorgroepen weinig inhoudelijke vragen over de toetsen en vragen zich vooral af of ze er een cijfer voor krijgen. Een docent noemt dit. Deze docent observeert geen grote veranderingen in studiegedrag en haar tutores die het vak geven evenmin. Het gaat hier om korte, wekelijkse oefentoetsen, die studenten kunnen maken in ongeveer 5 minuten.
- Studenten delen antwoorden met elkaar via Facebook en lezen de teksten niet.

Dit laatste kritiekpunt beaamen studenten in een van de interviews. Ze delen antwoorden inderdaad via Facebook, maar ze realiseren zich ook dat het leereffect van de toetsen dan weg is. Blijkbaar zijn studenten, of althans sommigen, zich hiervan bewust. Studenten delen veel studiematerialen via internet, of ze schaffen die aan in de vorm van studieverlagen geschreven door studieverenigingen of commerciële bedrijfjes. Het lijkt erop dat het studenten niet ontbreekt aan oefenmateriaal. De vraag is of het een probleem is dat studenten over grote hoeveelheden oefenmateriaal beschikken, of dat dit een niet te stuiten tendens waar docenten maar rekening mee moeten houden door hun onderwijs anders te gaan inrichten. Deze vraag zal in de toekomst steeds relevanter worden.

Naast oefentoetsen geven docenten vaak opdrachten aan studenten die zij, al dan niet vrijwillig, kunnen maken ter voorbereiding op werkgroepen. In sommige gevallen kunnen studenten deze uitprinten en meenemen naar de werkgroep (of in een geval: het college). In de meeste gevallen geven docenten online feedback via Turnitin. Het blijkt dat docenten erg creatief zijn en verschillende opdrachten bedenken voor hun studenten. Dit kunnen essays zijn, vrijwillige huiswerkopdrachten statistiek, presentaties die studenten moeten geven, posters, video's, weblogs, een online lexicon waarin studenten definities en begrippen creëren en bijhouden, en commentaren op werk van andere studenten (onder andere op essays en blogs). Een voorbeeld hiervan is een vak waarin studenten een blog schrijven als voorbereiding op tutorgroepen. Medestudenten geven elkaar voorafgaand aan de tutorgroep feedback op de blogs. Vervolgens geven studenten op basis van hun blog een presentatie in de tutorgroep, waarna dezelfde medestudenten weer commentaar geven. De docent geeft aan dat op deze wijze alle elementen van het vak samenkomen in de tutorials: het werk van de studenten (de blogs), de leerstof en het commentaar dat studenten elkaar geven. In dit voorbeeld zie je contactonderwijs en online onderwijs duidelijk samenkomen, dus *blenden*. De strekking van dit voorbeeld is dat studenten de opdracht maken voordat de werkgroep plaatsvindt en er dieper op ingaan tijdens de werkgroep.

Bij een ander vak konden studenten in het verleden vrijwillig extra verdiepingsopdrachten maken via Blackboard. Hier kregen zij feedback op. Men koos deze opzet omdat het vak geen werkgroepen had en de studenten buiten de colleges om geen mogelijkheid tot verdieping hadden. De respons op deze opdrachten was echter zo laag dat er na een paar jaar toch weer werd gekozen werkgroepen in te voeren. Dit geeft aan dat een te grote vrijblijvendheid ineffectief is. Blijkbaar moet er een contactmoment aan opdrachten worden gekoppeld (althans aan vrijwillige opdrachten), omdat deze

anders niet worden uitgevoerd. Iets dergelijks zien we ook bij discussiefora, die bijna niet worden gebruikt als ze vrijblijvend zijn en los staan van contactonderwijs.

De docenten noemen de volgende voordelen van online opdrachten:

- Ze kunnen de antwoorden op de opdrachten gebruiken om gericht feedback te geven tijdens werkgroepen, waarbij ze vooral aandacht schenken aan slecht gemaakte opgaven.
- Studenten studeren regelmatig en komen beter voorbereid naar de werkgroepen. Een docent zegt dat er meer diepgaande vragen werden gesteld tijdens werkgroepen en colleges. Enkele docenten zeggen dat deze betere voorbereiding leidt tot meer diepgang tijdens de werkgroepen en dus meer plezier in lesgeven.
- Studenten gaan eerder studeren. Bij een vak moeten ze bijvoorbeeld hun werkgroepopdrachten inleveren aan het begin van elke week, nog vóór het college van die week. Zo zijn studenten al actief met de stof bezig voor het college.

Als nadeel noemen de docenten de werklast. Het controleren of alle studenten hun online opdrachten uitvoeren kost veel tijd. Hetzelfde geldt voor het geven van schriftelijke feedback op ingeleverde opdrachten. Docenten geven in sommige gevallen zelf online feedback op de opdrachten, in andere gevallen (bij grotere studentenaantallen) hebben zij slechts tijd om de opdrachten snel te scannen. In enkele gevallen is online peer feedback onderdeel van de opdracht.

Studenten vinden tussentijdse opdrachten een goede motivatie om actief met de studie bezig te zijn. Sommige studenten vinden het goed om zo een 'stok achter de deur te hebben' die hen stimuleert met de studie bezig te blijven. Anderen geven aan liever zelf hun tijd in te delen. Het verplicht stellen van opdrachten kan echter ook tot negatief studiegedrag leiden. Bij een vak moesten studenten commentaren leveren op bijdragen die andere studenten in een online discussieforum plaatsten. Uit een interview bleek dat studenten dit als 'verplicht nummertje' zagen zonder enige leerwaarde. Ze schreven nog snel even wat commentaren vlak voor de deadline om maar iets gedaan te hebben. Technisch werkt het inleveren goed. Studenten krijgen bijvoorbeeld een notificatie als ze de opdracht hebben ingeleverd. Over de helderheid van de opdrachten verschillen de meningen: in het ene vak is dit heel duidelijk, in het andere vak niet. Een goed ingerichte, overzichtelijke Blackboardstructuur vinden studenten erg belangrijk. Zij zien het liefste dat docenten over verschillende vakken heen dezelfde manier hanteren om opdrachten online in te leveren.

Een derde manier om studenten tussentijds te toetsen is studenten online laten stemmen op meerkeuzevragen of stellingen tijdens colleges. Dit kan met verschillende apps, zoals Mentimeter, Presenter's Wall, Kahoot!, Socrative, etc. Bij Psychologie gebruiken docenten Mentimeter, bij Rechtsgeleerdheid is Presenter's Wall ingeburgerd. Welke tool ook wordt gebruikt, het doel ervan is hetzelfde: studenten toetsen en direct feedback geven. Feedback geeft de student informatie over diens prestatieniveau op dat moment ('waar sta ik op dit moment?') en snelle feedback heeft als voordeel heeft dat de feedback direct gebruikt kan worden in volgende studie-activiteiten (Gibbs, 2010). Dit zijn precies twee dingen die docenten kunnen bereiken door studenten te laten stemmen tijdens colleges.

Een typische aanpak van online stemmen is dat de docent een meerkeuzevraag op het scherm toont. De zaal stemt op deze vraag en krijgt de resultaten te zien (directe feedback). De docent ziet meteen waar studenten fouten maken en kan uitleg geven waar nodig. Eventueel kan hij studenten een



tweede keer laten stemmen om te controleren of ze de stof nu beter begrijpen. De docent kan studenten ook onderling laten overleggen in kleine groepjes over wat het goede antwoord is. Deze werkvorm heet *peer instruction* en is in detail uitgewerkt (Crouch & Mazur, 2001).

Alle docenten die studenten laten stemmen tijdens colleges zijn hier enthousiast over. Ze zeggen dat het stemmen de sfeer en de dynamiek tijdens het college ten goede komt. Wel stipt een docent aan dat er voldoende tijd en aandacht aan de vragen moet worden besteed. Studenten bevestigen dit in een interview: de vragen moeten echt uitdagen tot nadenken. De docent kan bijvoorbeeld de aandacht trekken met een vraag die iedereen intuïtief verkeerd invult. We kunnen concluderen dat stemmen niet alleen nuttige feedback oplevert voor zowel docent als student, maar de colleges ook spannender en dynamischer maakt. Voorwaarde is wel dat er een uitdagende vraag wordt gesteld.

#### *Aanbevelingen voor tussentijdse opdrachten en toetsen:*

- Zorg ervoor dat de verbinding tussen online opdrachten / oefentoetsen en contactonderwijs expliciet wordt gemaakt.
- Standaardiseer de manier waarop studenten online opdrachten moeten inleveren.
- Stimuleer online stemmen tijdens colleges, een efficiënte manier om grote groepen studenten snel en effectief feedback te geven.

#### **Kennisoverdracht verplaatsen van contactmomenten naar zelfstudietijd**

Kennisoverdracht heeft een zeer centrale plaats in het onderwijs. Het doel van kennisoverdracht is om de stof toegankelijk te maken voor de studenten, doordat de docent structureert, verbanden legt tussen verschillende informatiebronnen, tussen belangrijke concepten en ideeën, maar ook met de praktijk en de belevingswereld van de studenten (McKeachie & Svinicki, 2006). Kennisoverdracht vindt plaats in een collegezaal, maar ook daarbuiten en informatietechnologie kan op allerlei manieren een rol spelen in het vergroten van de leeropbrengst bij studenten. In de collegezaal of werkgroep kan ICT een rol spelen bij het activeren van studenten en hun aandacht vasthouden, door bijvoorbeeld video's te gebruiken. Volgens Baars et al. (2006) zijn video's geschikt om instructie te geven, een betoog of antwoord te onderbouwen, een discussie in te leiden, en om kennis van experts en ervaringsdeskundigen in te brengen. Buiten de zaal kan gedacht worden aan mogelijkheden tot herhaling en revisie met behulp van weblectures, asynchroon aanbieden van informatie via kennisclips en audio-podcasts. In het BLP zijn deze vormen aan bod gekomen. Hieronder bespreken we weblectures, kennisclips en video's tijdens colleges.

Weblectures zijn opgenomen hoorcolleges of werkgroepen die via Blackboard ter beschikking worden gesteld aan studenten zodat ze de colleges (nogmaals) kunnen bekijken op een ander moment. Studenten kunnen in Blackboard de video's ook sneller of langzamer afspelen. Een van de argumenten tegen weblectures is dat studenten niet meer naar college komen. Daarom kiezen veel docenten ervoor de weblectures pas aan het einde van het vak online beschikbaar te stellen. Uit de interviews met docenten blijkt dat sommigen van hen merken dat er minder studenten naar de colleges komen sinds weblectures online beschikbaar worden gesteld. Anderen merken echter geen afname in bezoekersaantallen. De vraag is of afnemende bezoekersaantallen een echt probleem vormen. Docenten waarderen het niet om voor een lege zaal te spreken, maar ook zonder

weblectures loopt collegebezoek vaak wat terug gedurende een onderwijsperiode. Er zijn ook veel voordelen van weblectures te benoemen: studenten die verhinderd zijn, hebben toegang tot het college en studenten kunnen stukken van het college nogmaals bekijken. Een groot aantal docenten geeft aan van mening te zijn dat de studenten moeten kunnen rekenen op de weblectures en dat de kwaliteit daarom ook hoog moet zijn.

De studenten geven in vakevaluaties en interviews aan dat ze de weblectures erg positief waarderen. Ze kijken de weblectures terug na het college, als ze het college gemist hebben, of bij het voorbereiden van het tentamen. Ze vinden de mogelijkheid om de video te manipuleren (versneld afspelen, terug- en verder spoelen, bepaalde delen opzoeken, etc.) erg prettig en geven aan hierdoor efficiënter te studeren.

Studenten blijven naar college gaan, zo blijkt uit de interviews. Ze missen colleges alleen als ze door voorziene of onvoorziene omstandigheden niet aanwezig kunnen zijn. Redenen om een college te missen variëren van een wasmachine die ineens kapot gaat tot werkgroepen en hoorcolleges van een ander vak die op hetzelfde moment zijn ingeroosterd. Ook een enkele keer als een hoorcollege de enige reden zou zijn om naar Leiden te reizen, biedt een weblecture uitkomst. Studenten vinden het sociale aspect van hoorcolleges (medestudenten ontmoeten) erg belangrijk en zeggen dat colleges bezoeken hen stimuleert om actief met hun studie bezig te blijven.

Het is van belang dat de techniek het niet laat afweten en dat alle colleges met voldoende hoge kwaliteit beschikbaar zijn. Uit onderzoek naar het gebruik en nut van weblectures komt eenzelfde beeld naar voren: weblectures worden niet als een substituut voor college gezien door studenten, maar eerder als een aanvulling. Weblectures zijn een geslaagde interventie: het kost docenten geen tot weinig tijd en voor studenten is het een uitkomst, omdat het onderwijs er flexibeler door wordt en het een goede bron is voor herhaling van de stof, het toetsen en vergroten van begrip en voor het voorbereiden van tentamens.

Studenten maken veelvuldig gebruik van weblectures, om aantekeningen aan te vullen, hun begrip te verbeteren en tentamens voor te bereiden (Filius & Lam, 2010; Gorrissen, 2013). De angst dat studenten wegblijven uit de collegezalen, lijkt op basis van gesprekken met studenten en bestudering van de literatuur ongegrond.

Een kennisclip is een korte video met één duidelijke boodschap. Kennisclips kennen een grote verscheidenheid en kunnen gebruikt worden voor het oplossen van uiteenlopende problemen. Bij International Studies zijn er binnen het vak Foreign Languages talenclips opgenomen, waarbij in elke clip een element uit de grammatica van een van de aangeboden talen wordt toegelicht. Deze clips zijn beschikbaar via Blackboard en het is de bedoeling dat de studenten de clips gebruiken ter voorbereiding van de werkgroepen. Op deze manier is er meer tijd voor interactie in de werkgroepen zelf. Daarnaast kunnen de studenten de kennisclips gebruiken om grammatica te herhalen. Het heeft de docenten die deze clips hebben gemaakt, veel tijd gekost om dat te doen, maar men ervaart dat de werkgroepen veel actiever zijn en dat de studenten meer tijd hebben om te oefenen in de lessen. Zij willen proberen om meer clips op te nemen in de toekomst. De studenten zijn redelijk positief over de clips. Studenten in het tweede jaar zijn wat kritischer dan studenten in het derde jaar. Een student stelt dat de grammatica van Swahili te complex is om uit te leggen in een clip en dat hij/zij toch graag aanvullende uitleg zou willen in de werkgroepen.

Bij een tweedejaars Psychologievak heeft een docent een video gemaakt waarin hij uitlegt hoe studenten systematisch literatuur kunnen zoeken. Deze video wordt in de werkgroepen gekeken en besproken. De video's zorgen ervoor dat de studenten allemaal dezelfde informatie en instructies krijgen, wat de kwaliteit ten goede komt. Studenten kunnen de video's op een later moment terug kijken met behulp van een link en password.

Bij een eerstejaars Rechtsgeleerdheidvak krijgen studenten kennisclips over intellectueel eigendom. Dat zijn een soort minicolleges van 8 of 9 minuten. De geïnterviewde studenten vonden deze kennisclips erg prettig, ze waren duidelijk en de docent in de clip gaf op een energieke manier uitleg. In de clips werd de stof van de colleges nog een keer uitgelegd op overzichtelijke en duidelijke wijze. De docent moedigde het kijken van de clips aan tijdens colleges.

Bij een eerstejaars Rechtsgeleerdheidvak maken de studenten elke week vier oefenvragen. De docent spreekt antwoorden en toelichtingen op deze vragen in en plaatst deze als audio-podcast op Blackboard. Dit is niet verplicht, maar in de praktijk worden de podcasts goed beluisterd. De werkgroepdocenten kunnen ook terugkoppelen naar deze oefenvragen. De studenten vinden de podcasts leerzaam. Zij vinden de uitleg in de podcasts nuttig, omdat de docent niet alleen uitlegt waarom het ene antwoord goed is, maar er wordt ook uitgelegd waarom de andere antwoorden niet goed zijn. Sommige studenten geven in de interviews aan dat ze het prettig vinden om op hun kamer te luisteren naar het verhaal. Anderen vinden dat de antwoorden net zo goed op schrift kunnen worden aangeboden. Luisteren of lezen lijkt dus af te hangen van de leervoorkeuren van studenten.

Het maken van een goede video of opname is niet eenvoudig: het vergt oefening om een goed script te maken en het zo in te spreken dat er geen haperingen inkomen. Daar worden docenten snel beter in als ze het vaker doen, maar alle begin is moeilijk. De kwaliteit van de video's is soms ook een probleem. Vooral als beeld een belangrijke rol speelt in de kennisclip, is een eenvoudige camera vaak niet voldoende om tot een goede resolutie te komen. Er is in de faculteiten steeds vaker expertise en apparatuur aanwezig om goede kennisclips op te kunnen nemen en te editen. Studenten zijn ook enthousiast over dit soort onderwijsmateriaal, bijvoorbeeld de podcasts bij Rechten zijn goed afgestemd op de doelgroep: vorm en inhoud zijn goed gekozen bij het doel en de doelgroep van de podcasts. De kennisclips bij Psychologie lossen deels een logistiek probleem op: de planning van het vak is niet meer afhankelijk van de beschikbaarheid van de docent en door de video wordt een deel van het onderwijs gestandaardiseerd, wat de kwaliteit van de instructie en de eindproducten van de studenten ten goede komt.

Videoclips geven de mogelijkheid om het onderwijs te 'flippen' en meer aandacht te besteden aan interactie met de studenten in het contactonderwijs. Door goede video's te maken, is er minder tijd nodig voor uitleg en mochten studenten daar toch om vragen, hebben ze het in ieder geval al een keer gezien. De docenten die aan de interviews hebben meegedaan, stellen allemaal dat online onderwijs met veel video's nooit een vervanging kan zijn van contactonderwijs, maar een aantal docenten ziet wel mogelijkheden om veel meer theoretische onderwerpen aan te bieden met behulp van video's, zodat het contactonderwijs vooral kan draaien om het aanleren en oefenen van competenties die essentieel zijn voor het vakgebied.

Bij alle opleidingen en de meeste vakken in het BLP, maar ook daarbuiten, wordt gebruik gemaakt van video tijdens colleges of werkgroepen. Video's kunnen veel toevoegen aan een college: ze maken

het mogelijk om actualiteit en praktijk de collegezaal in te brengen, maar ook om onderwijs aanschouwelijk te maken en abstracte principes uit te leggen. Vanuit onderzoek is een en ander bekend over het gebruik van video's in het onderwijs. Baars et al. (2006) stellen dat video's vaak niet helemaal voor zich spreken. Voor optimaal gebruik is het van belang om na te denken over hoe de video wordt geïntroduceerd en of studenten een opdracht krijgen om speciaal te letten op bepaalde aspecten. Daardoor weten studenten wat er van ze verwacht wordt. Het ongericht kijken naar een video kan tot passiviteit leiden.

De studenten geven in de interviews aan dat ze video's om meerdere redenen prettig vinden tijdens een werkgroep of een college: veel studenten varen wel bij goede praktijkvoorbeelden om abstracte zaken te verhelderen, bijvoorbeeld als het gaat om abstracte rechtsprincipes of om een psychopathologisch beeld te verhelderen door een video van een patiënt te tonen. Afwisseling van het medium helpt studenten om de aandacht erbij te houden. De studenten constateren dat de filmpjes nooit terug te kijken zijn vanuit de college-slides, omdat er vanuit de slide-pdf niet gelinkt kan worden. Een aantal studenten vindt dat jammer, omdat de filmpjes vaak toch erg interessant zijn.

De studenten geven in de interviews aan dat ze zich bewust zijn van het feit dat de inhoud van video's die in het college worden getoond en die in de elektronische leeromgeving staan tot de tentamenstof behoren. Ze constateren echter dat ze bij tentamens nooit op dergelijke stof worden getoetst. Docenten geven aan dat het niet altijd eenvoudig is om goed materiaal te vinden dat van voldoende kwaliteit is om te kunnen gebruiken. Een goede video moet aansluiten bij de inhoud en de doelgroep en vaak is het dan het makkelijkst om zelf iets te maken, maar dat vergt ook veel tijd. Dat heeft als voordeel dat er een docent meer mogelijkheden heeft om het gewenste gedrag te modelleren. De docent die de podcasts insprekt bij Rechten laat de studenten bijvoorbeeld elke week ervaren hoe een jurist redeneert.

*Aanbevelingen voor verplaatsen van kennisoverdracht van contactmomenten naar zelfstudietijd:*

- Stimuleer het maken van kwalitatief hoogwaardige kennisclips.
- Wijs studenten in voldoende mate op het aanvullend materiaal voor kennisoverdracht (kennisclips, podcasts etc.); zij lijken hier niet altijd van op de hoogte.
- Probeer kennisclips flexibel in te zetten, dus over meerdere vakken heen.
- Gebruik (bestaande) video's niet alleen voor kennisoverdracht, maar ook in combinatie met een opdracht die wordt besproken in contactonderwijs.

## Bijlage 1: Doelen van blended learning in dit programma

| Vakken  | Doelen                                   |  |   |   |
|---|--|--|---|---|
|   | <i>Online discussie en peer feedback</i> | <i>Formatief toetsen en feedback geven</i>                                 | <i>Studenten activeren met tussentijdse opdrachten of toetsen</i>   | <i>Kennisoverdracht van contactmomenten naar zelfstudietijd</i>                                   |
| <b>Psychologie semester 1</b>   |  |  |   |   |
| Geschiedenis van de Psychologie / History of Psychology (Ba1)   |  | Docentfeedback via Turnitin op verplichte werkgroepopdrachten              |   | Bestaande podcasts van filosofische discussies  |
| Inleiding Methoden en Technieken / Introduction to Research Methods and Statistics (Ba1)                  |  | Docentfeedback tijdens werkgroepen op vrijwillige huiswerkopdrachten       | Oefensommen met automatische feedback, proeftentamen met automatische feedback en vrijwillige huiswerkopgaven (alle via Blackboard) | Opgenomen hoorcolleges  |
| Persoonlijkheds-, Klinische en Gezondheidspsychologie / Personality, Clinical and Health Psychology (Ba1) | Discussieforum via Blackboard            |  | Vrijwillige verdiepingsopdrachten en oefentoets via Blackboard  | Opgenomen hoorcolleges  |
| Groepsdynamica / Group Dynamics (Ba2)   |  | Wekelijkse opiniepeiling via Blackboard met terugkoppeling tijdens college | Oefentoets via Blackboard   | Opgenomen hoorcolleges, vooruitblik op volgend college en aanvullend videomateriaal op Blackboard |
| Stress, Gezondheid en   |  |  | Oefentoets via Blackboard   | Opgenomen hoorcolleges  |

|   |  |   |   |  |
|---|--|---|---|--|
| Ziekte/Stress, Health and Disease (Ba2)   |  |   |   | Kennisclips over literatuur zoeken, vertoond in werkgroep 1        |
| Applied Cognitive Psychology (Ba3)  | Online peer feedback op blogs of papers  | Docentfeedback via Turnitin op ingeleverde opdrachten         | Blogs en papers   |  |
| Klinische Neuropsychologie / Clinical Neuropsychology (Ba3)                             | Peer feedback op opgenomen 'pitches' en posters van medestudenten via Pitch2Peer   | Docentfeedback via Turnitin op verplichte werkgroepopdrachten | Pitches en posters, stemmen tijdens colleges  | Opgenomen hoorcolleges en aanvullend videomateriaal op Blackboard. |
| <b>Psychologie semester 2</b>   |  |   |   |  |
| Cognitieve Psychologie / Cognitive Psychology (Ba1)                                     |  | Docentfeedback via Turnitin op verslag                        | Experimenten tijdens computerpracticum en oefenvragen op Blackboard   |  |
| Ontwikkelings- en onderwijspsychologie / Developmental and Educational Psychology (Ba1) | Discussieforum (vragen voor responsiecollege) via Blackboard en peer feedback via Turnitin op verplichte werkgroepopdrachten | Docentfeedback via Turnitin op verplichte werkgroepopdrachten | Oefentoets via Blackboard en verplichte werkgroepopdrachten via Turnitin  | Opgenomen hoorcolleges   |
| Sociale en Organisationspsychologie / Social and Organisational Psychology (Ba1)        |  | Docentfeedback via Turnitin op presentaties en essays         | Oefentoets met automatische feedback via Blackboard en stemmen tijdens colleges via Mentimeter                  | Opgenomen hoorcolleges   |
| <b>International Studies semester 1</b>   |  |   |   |  |
| Communicating Power (Ba1)   |  | Docentfeedback via Turnitin op ingeleverde opdrachten         | Wekelijkse oefentoetsen via Blackboard en door docent en studenten gemaakte oefenvragen op Blackboard (14 – 15) |  |

|  |  |   |  |  |
|--|--|---|--|--|
| Configuring the World (Ba1)                |  | Docentfeedback via Turnitin op ingeleverde opdrachten en feedback op discussion posts tijdens werkgroepen (13-14) | Verplichte tussentoetsen via Blackboard en discussion posts als verplichte werkgroepopdrachten (13-14)<br>Wekelijkse oefentoetsen via Blackboard (14-15) | Opgenomen hoorcolleges en ander videomateriaal (13-14)<br>Kennisclips over moeilijke lesstof (14-15) |
| Current Issues (Ba1)                       | Online discussieforum en peer feedback via Turnitin op samenvattingen van hoorcolleges (13-14) | Feedback op samenvattingen tijdens werkgroepen (13-14)  | Toolbox op Blackboard (14-15)  | Opgenomen hoorcolleges en ander videomateriaal   |
| Introduction to Area Studies (Ba1)         |  | Docentfeedback via Turnitin op ingeleverde opdrachten   | Wekelijkse oefentoetsen via Blackboard (14-15)<br>Webposts op Blackboard als discussiestof voor tutorials  |  |
| Globalization, Culture and Languages (Ba2) |  |   | Toetsen over studieteksten ter voorbereiding op colleges   |  |
| <b>International Studies semester 2</b>    |  |   |  |  |
| Cultural Studies (Ba1)                     |  | Docentfeedback via Turnitin op ingeleverde opdrachten   | Wiki-posts (waaronder lexicon) als verplichte werkgroep opdrachten (13-14)   | Instructievideo voor het lezen van teksten (14-15)   |
| Culture by Area (Ba2)                      | Peer feedback op de blogs (zie tussentijdse opdrachten / toetsen)                              |   | Blogs en vragen over de studiestof uploaden als verplichte werkgroepopdrachten   |  |
| Foreign languages (Ba2)                    |  |   |  | Kennisclips grammatica Frans, Spaans, Russisch en  |

|   |                             |  |  |  |
|---|-----------------------------|--|--|--|
|   |                             |  |  | Swahili  |
| Practising International Studies (Ba3)      |                             |  |  | Video met informatie over bedrijf, opgenomen gastcolleges en opnames van eindpitches aan bedrijven   |
| <b>Rechtsgeleerdheid semester 1</b>         |                             | Alle Ba1-vakken: ingescande feedback op antwoorden open tentamenvragen                             |  |  |
| Beginselen Democratische Rechtsstaat (Ba1)  |                             | Feedback op werkgroepopdrachten tijdens werkgroepen  | Oefenvragen via Blackboard   | Ingesproken antwoorden op oefenvragen en werkgroepopdrachten (audio-podcasts), opgenomen hoorcolleges en videofragmenten tijdens werkgroepen |
| Inleiding Burgerlijk Recht (Ba1)            |                             | Mogelijkheid tot vragen stellen op Blackboard, feedback op werkgroepopdrachten tijdens werkgroepen | Online oefentoetsen en niet-verplichte werkgroepopdrachten                                     | Opgenomen hoorcolleges, kennisclips over moeilijke leerstof en live streams van collectieve werkgroepen                                      |
| Inleiding Internationaal Publiekrecht (Ba1) |                             | Live gestreamde vraag- en antwoordsessies  |  | Opgenomen hoorcolleges   |
| Inleiding Strafrecht (Ba1)                  |                             | Feedback op verplichte werkgroepopdrachten tijdens werkgroepen                                     | Verplichte werkgroepopdrachten via Blackboard en stemmen tijdens colleges via Presenter's Wall | Opgenomen hoorcolleges   |
| Europees Recht (Ba2)                        | Peer feedback op verplichte | Feedback op  |  | Opgenomen hoorcolleges   |



|  | wergroepopdrachten                             | wergroepopdrachten tijdens 'intensieve' werkgroepen             |   | en 'extensieve' werkcolleges   |
|--|--|---|---|--|
| <b>Rechtsgeleerdheid semester 2</b>          |  |   |   |  |
| Belastingrecht (Ba1)                         |  |   | Stemmen tijdens colleges via Presenter's Wall | Opgenomen hoorcolleges   |
| Historische Ontwikkeling van het Recht (Ba1) |  |   |   | Opgenomen hoorcolleges en (wens van docent) kennisclips                          |
| Inleiding Bestuursrecht (Ba1)                |  |   | Oefenvragen                                   | Ingesproken antwoorden op oefenvragen (audio-podcasts) en opgenomen hoorcolleges |
| Inleiding Europees Recht (Ba1)               |  |   |   | Opgenomen hoorcolleges   |
| Verbintenissenrecht (Ba2)                    | Peer feedback op verplichte wergroepopdrachten | Feedback op wergroepopdrachten tijdens 'intensieve' werkgroepen |   | Opgenomen hoorcolleges en 'extensieve' werkcolleges                              |

## Bronnen

- Baars, G. J. A., Wieland, A., Van de Ven, M. J. J. M., & Jager, K. M. (2006). *Leren (en) doceren met digitale leermiddelen in het hoger onderwijs*. Den Haag: Lemma.
- Van Berkel, H., Bax, A., & Joosten-ten Brinke, D. (2014). *Toetsen in het hoger onderwijs* (3 ed.). Houten (NL): Bohn Stafleu Van Loghum.
- Van den Berg, I., Pilot, A. & Admiraal, W. (2005). *Peer assessment als leermiddel: Voorbeelden uit het hoger onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht (IVLOS).
- Cepeda, N. J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J. T., & Rohrer, D. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin*, 132(3), 354-380. doi: 10.1037/0033-2909.132.3.354
- Crouch, C. H., & Mazur, E. (2001). Peer Instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, 69(9), 970-977. doi: <http://dx.doi.org/10.1119/1.1374249>
- Davis, B., & Sumara, D. (2006). *Complexity and education: inquiries into learning, teaching and research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Filius, R., & Lam, I. (2010). Ervaringen met weblectures. *OnderwijsInnovatie*, 8(1), 30–34. Retrieved from [http://www.ou.nl/Docs/TijdschriftOI/OI1\\_2010\\_maart\\_ONDERZOEK\\_ervaringmetweblectures.pdf](http://www.ou.nl/Docs/TijdschriftOI/OI1_2010_maart_ONDERZOEK_ervaringmetweblectures.pdf)
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. (Fourth ed.). London: Routledge.
- Garrison, D. Randy, Vaughan, Norman D. (2008) *Blended Learning in Higher Education, Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Imprint,
- Gibbs, G. (2010). *Using assessment to support student learning* Retrieved from [https://workspace.imperial.ac.uk/edudev/Public/Additional\\_Feedback\\_Reading\\_Mobile.pdf](https://workspace.imperial.ac.uk/edudev/Public/Additional_Feedback_Reading_Mobile.pdf)
- Gorrisen, P. (2013). *Facilitating the use of recorded lectures: Analysing students' interactions to understand their navigational needs*. TU Eindhoven/ Fontys Hogeschool.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Taylor & Francis.
- Kallenberg, T. (2013). *Prisma van de verandering? De rollen van academische middenmanagers bij strategische innovaties in het hoger onderwijs*. Amsterdam The Netherlands: Boom Lemma.
- Lowry, P. B., Curtis, A., & Lowry, M. R. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99. doi: 10.1177/0021943603259363

McKeachie, W. J., & Svinicki, M. (2006). *McKeachie's Teaching tips. Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. Boston MA: Houghton Mifflin.

Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology, 25*(6), 631–645.  
<http://doi.org/10.1080/01443410500345172>

*Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies* (2010) van het U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development Policy and Program Studies Service. Zie:  
<http://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>.

De Vries, P., & Van den Bogaard, M. E. D. (2009). A contemporary educational model for lifelong learning practices. In Lappalainen, P. (Ed.), *European Continuing Engineering Education. Conceptualizing the lessons learned* (pp. 195–208). Brussels: SEFI/ TKK Dipoli. Retrieved from vries bogaard

van Zundert, M., Sluijsmans, D., & van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and Instruction, 20*(4), 270–279.  
<http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.004>