

# Nieuwe aanpak voor de betrokkenheid van langstudeerders in een online afstudeercafé

**Author(s)**

ten Hagen, Judith

**Publication date**

2022

**Document Version**

Final published version

**Published in**

Tijdschrift voor Lerarenopleiders

[Link to publication](#)

**Citation for published version (APA):**

ten Hagen, J. (2022). Nieuwe aanpak voor de betrokkenheid van langstudeerders in een online afstudeercafé. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 43 (3).

**General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

**Disclaimer/Complaints regulations**

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <https://www.amsterdamuas.com/library/contact/questions>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

## Nieuwe aanpak / methodiek

### Nieuwe aanpak voor de betrokkenheid van langstudeerders in een online afstudeercafé

*Judith ten Hagen, Hogeschool van Amsterdam*

*Bij studenten pedagogiek van de Hogeschool van Amsterdam is in het schooljaar 2020-2021 een nieuwe aanpak voor langstudeerders uitgetoetst.<sup>1 2</sup> De aanleiding voor de nieuwe aanpak was de constatering dat veel langstudeerders niet fysiek deelnemen aan het onderwijs of uitvallen. Voor deze studenten valt de sociale structuur vaak weg, omdat er geen vaste groepsbijeenkomsten meer zijn en docenten vaak van studenten verwachten dat ze zelf hun studievoortgang bewaken. Juist deze groep lijkt baat te hebben bij een structuur die hen helpt om betrokken te blijven bij hun docenten en medestudenten. Het idee ontstond al voor corona om voor én met deze studenten een online platform te creëren (het online afstudeercafé), waardoor zij mogelijkheden zouden krijgen voor online begeleiding bij het afstuderen en ontmoeting met andere studenten. Acht master- en elf bachelorstudenten hebben deelgenomen aan het in coronatijd volledig online uitgevoerde project. Het 24/7 bereikbare online afstudeercafé biedt langstudeerders een mogelijkheid om de studie vol te houden, op te pakken of af te ronden. Het café werd als laagdrempelig ervaren. Uit de ervaringen bleek verder dat de relatie met medestudenten en docent online goed tot stand kwam. Studenten gaven aan elkaar beter te kennen dan in een fysieke klas, zij deelden kennis en kregen grip op hun afstuderen. De rol van de docent als e-moderator is cruciaal voor het succes van het online platform.*

---

<sup>1</sup> Zonder de deelnemende studenten had ik dit onderzoek niet kunnen uitvoeren. Ik bedank hen voor de openheid en de bereidwilligheid om mede-onderzoeker te zijn, tips te geven voor het ontwerp van het afstudeercafé en hun persoonlijke ervaringen te delen.

<sup>2</sup> Het onderzoeksproject 'Betrokkenheid in het online afstudeercafé' is mogelijk gemaakt door het subsidieprogramma van het Speerpunt Urban Education van de Hogeschool van Amsterdam. Graag wil ik Anders Bouwer, Bert Bredeweg, Mieke van Diepen, Jan Willem Doornenbal, Martijn Dozy en Marco Snoek bedanken voor hun kritische bijdrage aan dit onderzoek.

## Inleiding

Hogescholen hebben te maken met grote aantallen studenten die vertraging oplopen. Lerarenopleidingen en opleidingen pedagogiek krijgen te maken met studenten die vertragen, onder andere doordat studenten tijdens de opleiding al een baan krijgen wegens een tekort aan leraren. Als de studievertraging oploopt tot bijna een jaar of langer hebben we te maken met 'langstudeerders'. Bij langstudeerders gaat het vaak om een combinatie van factoren die meespelen bij de vertraging, zoals te weinig studiebegeleiding, gebrek aan studievaardigheden, motivatiegebrek, faalangst, ziekte of familieomstandigheden, werk, depressie-, stress- en burnoutklachten (Kappe, 2017; Ministerie van OCW, 2019). Driekwart van de voltijd bachelorstudenten combineert bovendien studie met betaald werk (Ministerie van OCW, 2019; Surf, 2016) of andere activiteiten, waardoor studenten behoefte hebben aan onderwijs waarbij ze zelf bepalen waar, wanneer en in welk tempo zij studeren.

Masterstudenten combineren werk en studie vaak ook met de verantwoordelijkheid en zorg voor een gezin. Kortom, studenten met ondersteuningsbehoeftes of specifieke omstandigheden vragen om mogelijkheden hun eigen leerroute flexibel in te richten (Filius & Kresin, 2010; Filius, 2012; Elffers, 2016; Vereniging Hogescholen, 2019).

Bij het bieden van meer maatwerk kan digitalisering een belangrijke rol spelen (Surf, 2016; Ministerie van OCW, 2019) vanwege mogelijkheden voor tijd- en plaatsonafhankelijk leren (Vereniging Hogescholen, 2019). Digitalisering speelt in op het feit dat studenten steeds meer mobiel en online zijn. Hun leren laat zich typeren door begrippen als bereikbaarheid, multitasking en interactiviteit (Filius & Kresin, 2010; Dochy, et al., 2015).

Echter, het bieden van maatwerk en het inzetten van digitalisering leidt tegelijkertijd tot minder face-to-face contacten. Dit roept de vraag op hoe bij online interactie betrokkenheid bij de opleiding en medestudenten toch tot stand kan komen.

Onderzoek laat zien dat participatie in een online leeromgeving de betrokkenheid van studenten kan bevorderen door ruimte te bieden aan ontmoetingen met medestudenten en docenten (Gan & Hattie, 2016; Salmon, 2013). Online interactie kan de sleutel zijn tot contact (Palermo-Kielb & Fraenza, 2018) en studenten blijken online interactie met andere deelnemers te

waarderen (Filius, 2012). Er zijn bovendien steeds meer mogelijkheden voor het faciliteren en ondersteunen van online interactie tussen studenten en peers, en tussen studenten en docenten. Het is daarbij van belang dat een online leeromgeving een plek is waarin studenten zich gewaardeerd voelen en in staat zijn om een bijdrage te leveren en te delen (Salmon, 2013; Gan & Hattie, 2016). Dit vraagt van de docent dat deze een veilige 'online community' realiseert, een actieve rol heeft als begeleider van online discussies, en snel en adequaat feedback geeft (Kebritchi et al., 2017). De docent als 'e-moderator' kan deelnemers inspireren en uitdagen om nieuwe inzichten te verwerven. De benodigde competenties zijn niet anders dan de kerncompetenties van goede docenten, maar omdat het medium anders is, worden de vaardigheden anders ingezet (Filius, 2012).

### **Context**

Het hierboven geschetste probleem met betrekking tot langstudeerders is ook herkenbaar voor de educatieve opleidingen van de Faculteit Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam (HvA). Veel langstudeerders missen sociale structuur waardoor zij weinig tot geen contact meer met de opleiding hebben. Lessen zijn weggevallen, soms is het curriculum vernieuwd en medestudenten zijn afgestudeerd, waardoor studenten in een isolement raken. De opleiding verwacht vaak dat studenten zelf het initiatief nemen tot contact, terwijl juist deze studenten vaak niet weten hoe en bij wie zij contact moeten zoeken, dit niet meer durven door schaamte, of technische problemen ondervinden wanneer zij na lange tijd hun mail willen openen. Volgens Elffers (2018) is juist in de afstudeerfase intensivering nodig en is er behoefte aan een sociale structuur die studenten helpt betrokken te blijven bij hun opleiding en hun medestudenten. In onze onderwijscontext was al gebleken dat langstudeerders moeilijk te bereiken zijn, last hebben van schaamte en gedemotiveerd zijn. Voor hen georganiseerde fysieke bijeenkomsten vormen vaak geen oplossing door persoonlijke omstandigheden die geen of weinig ruimte bieden voor het (regelmatig) volgen van lessen.

Binnen de Faculteit Onderwijs en Opvoeding ontstond daarom al voor corona het idee om voor enkele groepen vertraagde studenten pedagogiek een online platform te creëren voor zowel leren als ontmoeting. Dit zou misschien een laagdrempeliger vorm van afstudeerbegeleiding kunnen bieden. Het realiseren van online ontmoeting zou verbinding met de opleiding kunnen herstellen of bevorderen. De uitdaging was om op een hogeschool waar fysiek de norm is, een dergelijk platform te ontwerpen, waarbij idealiter studenten na een online les permanente gelegenheid zouden hebben voor chat en ontmoeting. De hoop was dat studenten door het frequente contact met medestudenten en docent hun studie weer op zouden pakken. Volgens Kappe (2017) is het herstellen van de binding met medestudenten en docenten een basisvoorwaarde voor een succesvol vervolg van het opleidingstraject. In onze context was het creëren van 24/7 online ontmoeting dus een belangrijke voorwaarde voor het slagen van het project, waarvoor in 2019 subsidie werd aangevraagd en verkregen.

## Het Vijfstadiamodel van Salmon

Bij het ontwerpen en evalueren van deze flexibele afstudeerbegeleiding is het Vijfstadiamodel van Salmon (2013) gebruikt. Dit model is oorspronkelijk bedoeld voor afstandsleren, maar wordt al vele jaren gebruikt voor blended leeromgevingen. Salmon ontwierp een model met e-learning activiteiten ('e-tivities') met als doel e-learning succesvol te maken. In het model nemen online ontmoeting en samenwerken met peers in alle stadia een belangrijke plek in, wat aansluit bij het idee van onze pilot. Het model [zie figuur 1] gaat uit van vijf stadia in online leerprocessen, te beginnen bij de motivatie om deel te nemen en uiteindelijk leidend tot zelfverantwoordelijkheid. De snelheid waarmee de stadia doorlopen worden verschilt per deelnemer en hangt af van veel factoren, zoals online ervaring. Ook kunnen studenten bij nieuwe acties of deelnemers cyclisch door het model gaan. In de verschillende stadia is zowel technische als modererende ondersteuning van belang en wordt gestreefd naar stadium 5. Elk stadium vereist van deelnemers het vermogen om gebruik te maken van de aangeboden technische ondersteuning, te zien aan de onderkant links van iedere stap in het model. Ieder stadium verlangt ook weer andere vaardigheden van de e-moderator, te zien aan de bovenkant rechts van iedere stap. De 'interactivity bar' rechts naast de stappen laat de te verwachten intensiteit van de interactie zien in ieder stadium.

Eerste stadium: toegang en motivatie. Technische ondersteuning door ICT bij het verkrijgen van toegang is hier van belang. Motivatie voor deelname kan alleen

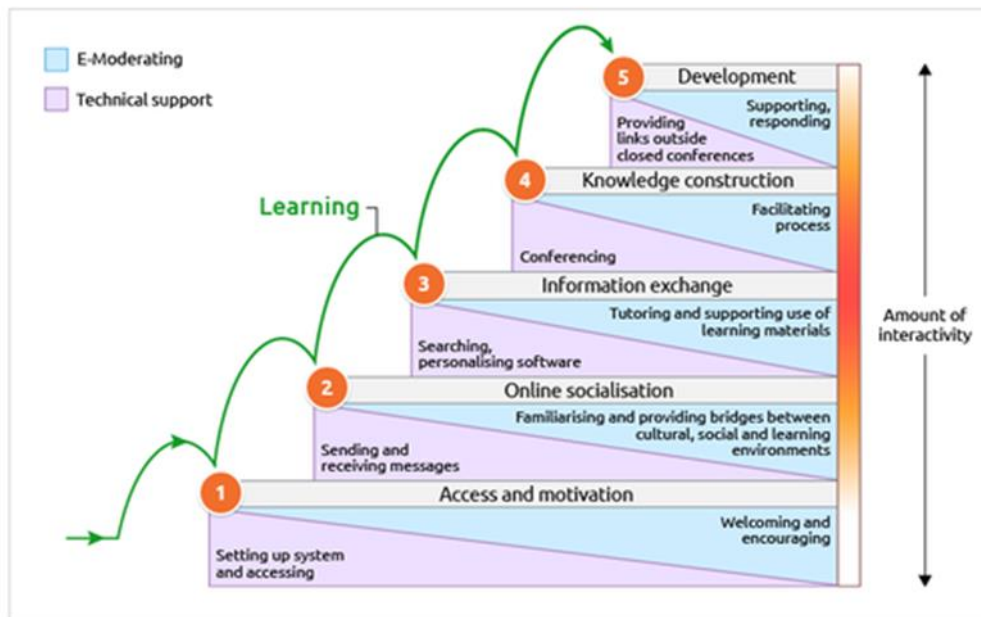
plaatsvinden als toegang gemakkelijk is, niet soms, maar altijd en overal. De belangrijkste reden om online te komen is dat de deelnemers willen weten of iemand gereageerd heeft op hun posts. De docent als e-moderator verwelkomt, motiveert en bemoedigt de studenten online te komen.

Tweede stadium: online socialisatie. Hier vindt kennismaking en ontmoeting plaats. Studenten weten wie nog meer deel van de community zijn en verzenden en ontvangen boodschappen. De docent reikt mogelijkheden aan om gezamenlijk online te werken, er wordt vertrouwen opgebouwd en sensitiviteit ontwikkeld voor onderlinge verschillen.

Derde stadium: informatie-uitwisseling. Hier vindt kennisdeling, feedback en samenwerking plaats, staat focus op actie centraal en zoeken studenten informatie. Nu de studenten elkaar kennen, vragen en geven ze elkaar feedback en delen ze kennis. Ze ondersteunen elkaar bij het bereiken van leerdoelen. De docent bemoedigt interactie, faciliteert, ondersteunt het gebruik van leermaterialen en stelt vragen.

Vierde stadium: kennisconstructie. Hier beginnen studenten te beseffen wat de opbrengst is van online interactie, beginnen controle te krijgen en bouwen zelfvertrouwen op. Het aantal meetings neemt toe. Studenten leren hun eigen doelen vast te stellen. De docent bemoedigt de studenten alle perspectieven te onderzoeken. Als interacties en initiatieven toenemen probeert de docent meer op de achtergrond te blijven.

Vijfde stadium: ontwikkeling. Hier worden de deelnemers zelf verantwoordelijk voor hun eigen leren en dat van hun groep. Ze gebruiken behalve de meetings ook andere mogelijkheden voor het bereiken van hun persoonlijke doelen. Ze reflecteren op hun leerproces. De docent faciliteert dit proces door kritische vragen en feedback.



Figuur 1. Fasen van Design Thinking

### Het construeren van de 24/7 bereikbare leer-ontmoetingsruimte

Door corona ingehaald moest het oorspronkelijk blended bedoelde project volledig online plaatsvinden en werd, door de hectiek van de coronatijd, gekozen voor een mastergroep (N=8) en bachelorgroep (N=11) langstudeerders pedagogiek van de projectleider/docent. In dit actieonderzoek zou de docent samen met de studenten kunnen uitvinden wat wel of niet werkt in de te ontwerpen 24/7 bereikbare leer-ontmoetingsruimte.

Het realiseren van een permanente online ontmoetingsmogelijkheid was niet eenvoudig omdat fysiek de norm was. Brightspace, de Digitale Leer Omgeving [DLO] van de HvA is docentgestuurd, bedoeld voor de inhoud van onderwijsmodules en niet echt geschikt voor ontmoeting. De chat van Brightspace is asynchroon en de virtual classroom is afgelopen na de les. Ondanks alle pogingen om interactie te kunnen realiseren met filmpjes en padlets bleef het geheel ongebruiksvriendelijk.

Bij wijze van experiment en in samenwerking met de afdeling ICT mocht Microsoft Teams - in 2020 net op de HvA beschikbaar en toen nog alleen bedoeld voor samenwerking tussen docenten- gekoppeld worden aan de betreffende Brightspace-afstudeercourses voor de twee langstudeerdersgroepen. Vanaf dit moment vond alle interactie met en tussen studenten in Teams plaats. Het verschil met online lessen, virtual classrooms en eerdere onderzoeken naar afstandslernen is dat de studenten een 24/7 bereikbare online ruimte kregen.

Nieuwe aanpak voor de betrokkenheid van langstudeerders in een online afstudeercafé

## Kenmerken van het afstudeercafé

- Technisch: er is een geïntegreerde Brightspace-Teamsomgeving. Studenten kunnen onbeperkt chatten en videobellen in Teams en ook de meetings vinden hier plaats. De gekoppelde Brightspace is de omgeving waar kennis over relevante onderwerpen, zoals PowerPoints en coursebeschrijvingen, kan worden nagezocht.
- De groep: langstudeerders worden jaarlijks in kaart gebracht door de afstudeercoördinator. In dit geval zijn de studenten daarna gebeld door de docent om uit te leggen dat er een project zou starten met online groepsbijeenkomsten. De studenten werden uitgenodigd om deel te nemen aan het project en mochten kiezen of ze wilden deelnemen in een groep of op een andere manier begeleid wilden worden. De docent probeerde hen te motiveren door te noemen dat er online contact zou zijn en vaste wekelijkse meetings. Feitelijk het eerste stadium van Salmon. Voor de twee groepen is elk een eigen café gestart.
- De groepsactiviteiten in de vijf stadia: de basis werd gevormd door wekelijkse online meetings via Teams die tot doel hadden om online ontmoeting, interactie en kennisdeling tussen studenten te stimuleren. De te doorlopen stadia van Salmon (2013) verliepen voor iedere student anders. Een nieuwkomer kon bijvoorbeeld in het eerste stadium zijn (*"hoe werkt dit?"*) terwijl studenten die langere tijd meedraaiden bijvoorbeeld in het tweede stadium al veel persoonlijke informatie deelden (*"het lukt deze week niet om..."*, *"gisteren ben ik..."*) en in het derde stadium feedback vroegen en kennis deelden (*"help jij mij bij..."* *"Ik heb wel literatuur over..."*), in het vierde stadium al wat zelfvertrouwen hadden opgebouwd (*"ik ga verder met..."*, *"ik laat weten als ik vragen heb over..."*) of in het vijfde stadium al actief op weg waren naar verbetering en reflectie (*"ik heb mijn planning aangepast"*, *"ik heb mijn deelvragen veranderd, wil je even meekijken"*). In de opzet is dus voorzien in een basis voor ontmoeting via videocalls en chats met studenten en docenten, kennis delen met medestudenten en kennisoverdracht van de docent (mondeling en scherm delen). Daarnaast was er de mogelijkheid om (ook door studenten zelf) nog extra kanalen aan te maken voor deelgroepen. Zo waren er studenten die nog vakken moesten inhalen en hier in een apart kanaal samen aan werkten. Studenten konden in de chat voortdurend vragen stellen of kletsen.
- De meetings: de wekelijkse meetings begonnen altijd met een check-in. Er was veel ruimte voor het delen van persoonlijke ervaringen. Afhankelijk van



het aantal deelnemers duurde dit korter of langer. Daarna werd gewerkt aan het afstuderen of aan andere achterstanden. Studenten konden blijven hangen in de general chat of naar een ander kanaal gaan om te werken. De docent ging dan langs in alle kanalen waar iemand zat voor een contactmoment. Er werd geëindigd met een check-out en het maken van afspraken. Studenten werden gestimuleerd meteen in hun kanaal samen te vatten wat de feedback was en wat ze wilden gaan doen. Goede ideeën werden in de general chat gedeeld (*"er is hard gewerkt aan..."*, *"leuk dat we hebben gepraat over..."*).

- De student: de student bepaalde zelf frequentie, tempo, tijdstip van 'binnenkomen' en 'weggaan', en manier van gebruik maken van meetings: studie en/of sociaal. Dit zorgde voor een ongedwongen sfeer. Studenten kregen veel ruimte om keuzes te maken en hun deelname werd expliciet gewaardeerd en gestimuleerd (*"fijn dat je er bent"*, *"leuk dat je reageerde op..."*).
- De docent: de rol van de docent was vooral coachend. De docent was ook deelnemer in het 24/7 bereikbare afstudeercafé en kon net als de studenten op elk moment aanhaken. De docent was online luisteraar – zowel in de online bijeenkomsten als in de chat – en werkte intensief aan binding tussen en met studenten (*"X is ook aan het coderen en kan het vast uitleggen"*, *"wat goed dat jullie X hebben verwelkomd"*, *"kom je morgen ook naar de meeting"*, *"niet erg dat je er niet aan hebt gewerkt, fijn dat je er bent"*). Binnen Teams werd, naast een algemeen kanaal waar de hele groep deel van uit maakt, per student een privékanal aangemaakt, waar de student en docent apart contact met elkaar konden hebben (*"we kunnen het er samen even over hebben in jouw kanaal"*). De docent monitorde de chats om zo adequaat en snel te kunnen reageren op vragen (*"wat goed dat je vraagt naar..."*). De docent als moderator werkte aan zelfvertrouwen en probeerde met iedere student het laatste stadium te bereiken.

## Evaluatie

De pilot is geëvalueerd door ervaringen te inventariseren aan de hand van vragen over de vijf stadia van Salmon (2013): (Stadium 1) Is er daadwerkelijk een gemakkelijke toegang? Wat motiveert studenten?; (Stadium 2) Hoe vindt ontmoeting en delen van ervaringen plaats?; (Stadium 3) Hoe wordt er aan het afstuderen gewerkt, kennis gedeeld en peerfeedback gegeven?; (Stadium 4) In hoeverre is het mogelijk om online zelfvertrouwen op te bouwen en controle te

krijgen?; (Stadium 5) Lukt het studenten om zelfverantwoordelijk te worden? Ten slotte: Welke rol speelt de docent in een online omgeving?

Tijdens de pilot zijn twee soorten data verzameld.

- Data uit groeps- en privéchats. Hierin werd veel informatie gedeeld, zowel persoonlijk als studiegerelateerd. Daarnaast werden door de docent of studenten na de meetings gesprekken samengevat in de groepschat, waardoor werd bijgehouden wat er in de groep leefde.
- Data uit individuele interviews. Met iedere student is een individueel interview gehouden over hun persoonlijke omstandigheden/belemmeringen, behoeftes en de ervaringen met het afstudeercafé.
- Dit leverde veel kwalitatieve data op. De data uit de interviews, maar ook de data uit de chats zijn verzameld en zijn zowel deductief als inductief gecodeerd. Er zijn kwaliteitsmaatregelen ingezet zoals memberchecks, medecodeurs, klankbordgroep en critical friends. De resultaten zijn vastgelegd in een uitgebreid verslag van de pilot<sup>3</sup>. Hieronder volgt een korte samenvatting van de resultaten.

### **De ervaringen van studenten in de vijf stadia**

De ervaringen met de nieuwe aanpak zijn in kaart gebracht aan de hand van de vijf stadia uit het model van Salmon (2013).

#### *- Stadium 1 Toegang en motivatie*

Uit de resultaten van de analyse is gebleken dat de toegankelijkheid en "het gemak van online komen" als voordeel werden gezien in vergelijking met fysiek onderwijs en "het scheelt reistijd". Studenten gaven aan dat ze gemotiveerd werden door het "vertrouwen" dat de docent gaf. Een enkeling (zowel bij bachelor als master) vond het in het begin lastig om online te werken omdat ze "niet erg gewend waren" aan deze manier. Maar dit "wende snel" en studenten zagen het voordeel dat er plaatsonafhankelijk en "snel gemeet" kan worden.

*"Bijvoorbeeld dat ik letterlijk naar binnen kan op elk moment. Dat kon fysiek ook, ik woon een kwartier van de HvA, maar dan is het voor een wekelijkse les."*

---

<sup>3</sup> De uitgebreide versie van het onderzoek is te raadplegen via <https://www.hva.nl/kc-onderwijs-opvoeding/gedeelde-content/projecten/projecten-algemeen/betrokkenheid-van-langstudeerders-in-een-online-afstudeercafe.html>

- *Stadium 2 Online socialisatie*

Online werd 'gemeet' in kleine groepen van zes tot tien personen. Alle studenten noemden de mogelijkheid tot ontmoeten "*enorm fijn*" en noemden het gevoel "*weer een groep*" te hebben. In de interviews gaven studenten aan dat dit online "*veilig*" voelde. Dat dit vanuit de "*eigen omgeving*" kon speelde daarbij volgens studenten een rol. Daarbij gaven ze aan het prettig te vinden dat ze later mochten aansluiten, of eerder weggaan. Studenten gaven aan het fijn te vinden om te switchen naar een ander kanaal.

*"We kunnen dus kiezen en in general kijken wie er zijn en waar het over gaat, of gewoon aan je eigen werkstuk in je eigen kanaal en wachten tot je langskomt en een chat sturen."*

Er waren meerdere studenten die aangaven dat ze kampten met AD(H)D, BDD, sociale angst of concentratieproblemen. Een student met sociale angst gaf aan het fijn te vinden "*het beeld uit te zetten*", een paar anderen gaven ook aan het fijn te vinden vanuit de thuisomgeving te werken.

*"Daarbij, ik kan niet tikken als er onrust is naast me, thuis zit je alleen en toch met de anderen."*

*"In een online groep ben je veiliger, je bent in je eigen omgeving."*

*"Nu online is het minder geforceerd, je hoeft niet meteen een praatje aan te gaan."*

Uit de data bleek dat de relatie met medestudenten en docent online goed tot stand kwam. Door simpelweg online te gaan kunnen studenten zien iets posten en zien "*wie er reageert, wie er nog meer online zijn*", ongeacht het tijdstip. Er kon 24/7 een bericht gepost worden. Studenten bleven hierdoor gemakkelijker in contact.

*"Je vindt online sneller een moment om elkaar te ontmoeten."*

Studenten gaven aan het fijn te vinden dat zij "*niet de enige langstudeerder*" waren. In de meetings werd veel gepraat. Zo kwam het onderwerp schaamte regelmatig ter sprake. Meerdere studenten vertelden niet meer naar school te durven, en het afstudeercafé als een "*redding*" of "*uitkomst*" te ervaren. Ook in de thuissituatie werd het onderwerp afstuderen vermeden. Studenten gaven verder aan elkaar "*beter te kennen*" dan in de fysieke klas doordat ze elkaar online "*beter kunnen zien*" dan in een lokaal waar je soms "*naast of achter elkaar*" zit. De contacten leidden bij het overgrote deel van de studenten zelfs tot vele online ontmoetingen buiten de vaste meetings om.

*"We spraken zelfs ook in het weekend af, op zaterdag en zondag samen online studeren."*

Wat het contact met de docent betreft werd aangegeven dat *"één op één contact"* met de docent in vergelijking met fysiek onderwijs gemakkelijker was, vanwege de *"mogelijkheid van het privékanaal."*

- *Stadium 3 Informatie uitwisseling*

Uit de ervaringen bleek dat vrijwel alle deelnemers initiatieven namen tot kennis delen, samenwerking en peerfeedback. Eén deelnemer maakte hier minder gebruik van. Door de laagdrempelige chat in vergelijking met de wat formele mail gebeurde kennis delen *"sneller"*. Ook werd aangegeven dat het fijn was dat kennis online *"met meer mensen"* gedeeld wordt: als je iets plaatst in de general chat is er *"altijd wel iemand die reageert"*. Studenten spraken af in kanalen om samen te werken. Bij de masterstudenten werd vaak genoemd dat het geven en ontvangen van feedback als *"inspirerend"* werd ervaren. Soms hadden de studenten ook nog andere achterstanden en werd het afstudeercafé gebruikt om hier aan te werken.

*"Samen met andere studenten online studeren, vragen stellen, feedback geven aan elkaar. Daarvoor hoef je ook niet tegelijkertijd aan het werk te zijn."*

- *Stadium 4 Kennisconstructie*

Alle studenten gaven aan dat het afstudeercafé bij heeft gedragen aan hun zelfvertrouwen. Ze bleven aangehaakt door het deelnemen aan de online groep, want *"je gaat kijken wie er zijn"*, en *"je wilt weten of er iemand iets terug gezegd heeft"*. Er ontstond een sfeer waarin studenten elkaar meegaven dat iedere stap er een is en dat *"we uiteindelijk allemaal ons diploma halen"*. Dat er in de online omgeving *"op elk moment"* ingestapt kan worden gaf zekerheid, want *"daardoor kom je verder"*. De drempel om hulp te vragen was laag want *"de chat is gemakkelijker dan de mail"*. De lijntjes online zijn kort volgens studenten. Ze gaven aan snel contact te kunnen zoeken met docent en medestudenten door te chatten.

*"Vooral heel fijn, omdat je op ieder moment contact kunt opzoeken met jou, maar ook met de medestudenten. Het is verder heel laagdrempelig en ik voelde mij meer op mijn gemak om informeel te typen in de chat."*

- *Stadium 5 Ontwikkeling*

Studenten die het laatste stadium bereikten gaven aan verantwoordelijkheid te hebben ervaren: *"meer overzicht"* te krijgen en *"beslissingen te nemen"*. Die

Nieuwe aanpak voor de betrokkenheid van langstudeerders in een online afstudeercafé

verantwoordelijkheid bleek bevorderd te worden door deelname aan de groep. Volgens de studenten gingen zij werken omdat zij *"andere studenten ook zien werken, dit stimuleert enorm"*. Daarnaast stimuleerde het café reflecteren doordat studenten de voortgang van andere studenten konden zien.

*"Doordat ik online ben onderneem ik meer actie, door medestudenten kijk ik ook kritischer naar mijn eigen stukken."*

## Terugblik van de docent

Het is niet verwonderlijk dat de modererende rol van de online docent van groot belang is voor het begeleiden van studenten door de stadia heen. Meer dan de helft van de studenten gaf aan te denken dat de docent "een grote rol speelt" in het succesvol zijn van de online omgeving. Terugblikkend als docent bevorderde ik ontmoeting door studenten uit te nodigen voor de meetings (*"leuk als jullie weer komen"*), meetings samen te vatten (*"we hebben het gehad over..."; "X is al heel ver met..."*), positief in de chat te reageren (*"wat goed dat jullie..."; "...ik zag in de chat dat jullie zaterdag..."*), aan te geven dat online komen het belangrijkste was (*"kom even langs, ook als je niet aan je stuk hebt gewerkt"*) en bracht ik studenten met elkaar in verbinding door kennis delen en peerfeedback te stimuleren (*"misschien kan jij X helpen met..."*). Als docent reageerde ik snel in de chat zodat studenten verder konden komen. Dit betekende soms zoeken naar de balans tussen snel reageren, maar niet té snel, om ook anderen de gelegenheid te geven iets te posten. Daarbij probeerde ik geleidelijk zoveel mogelijk aan het initiatief van de studenten over te laten.

## Kosten en baten

Het project heeft veel creativiteit gevergd, maar uiteindelijk een geringe inspanning gekost. De afdeling ICT heeft geëxperimenteerd met de koppeling van Teams aan Brightspace. Dit was eenvoudig te realiseren en het idee is sinds het experiment opgeschaald. Voor de docent was de nieuwe manier van werken wel een investering, maar leverde het project voldoening op omdat studenten aangehaakt bleven. Omdat de begeleiding in het online afstudeercafé vooral in de meetings plaatsvindt, er meer steun van een groep is en studenten geleidelijk meer actie ondernemen, is het aannemelijk dat er geen extra uren in de begeleiding gaan zitten in vergelijking met meer traditionele afstudeerbegeleiding. Van de groep van acht masterstudenten is één student

uitgevallen, hebben vier studenten hun achterstanden weggewerkt en zijn drie studenten afgestudeerd. Van de elf bachelorstudenten zijn zeven studenten afgestudeerd en hebben vier studenten achterstanden ingehaald of zijn blijvend aangehaakt.

De pilot heeft een nieuwe aanpak opgeleverd voor langstudeerders. Studenten hebben actief bijgedragen aan het gebruik van de mogelijkheden van de leer-ontmoetingsruimte, het 'afstudeercafé'. Dit heeft bijgedragen aan hun betrokkenheid. Voor de HvA is een ontwerp opgeleverd voor een 24/7 bereikbare leer-ontmoetingsruimte voor langstudeerders. Voor speerpunten zoals flexibilisering en maatwerk zijn in de resultaten diverse aanknopingspunten voor de HvA te vinden. De opgeleverde kennis kan als hulpmiddel ingezet worden om de situatie van studenten met vertraging beter te begrijpen en te veranderen en kan worden gebruikt bij het verder realiseren van flexibel onderwijs en begeleiding. De opgedane inzichten zijn beschreven in een uitgebreide rapportage<sup>4</sup> en samengevat in een handreiking<sup>5</sup> voor docenten die op deze manier met hun studenten aan de slag willen gaan. Dit draagt bij aan de professionalisering van docenten.

## Discussie en aanbevelingen

Een kritische blik op de positieve resultaten werpt ook de vraag op of en hoe dit te maken kan hebben met de rol van specifieke studenten of de docent. Op basis van deze kleinschalige pilot kan onmogelijk gegeneraliseerd worden. Gegeven de beperkte context (een bachelor- en mastergroep binnen één hogeschool) en het beperkte aantal studenten (19) kunnen toevalligheden de resultaten gekleurd hebben en door corona waren studenten waarschijnlijk ook gemotiveerder om online te werken. De resultaten zijn in de afrondende fase meerdere malen gedeeld met studenten, collega's en klankbordgroep. De hieruit voortkomende aandachtspunten hebben geleid tot onderstaande aanbevelingen.

---

<sup>4</sup> De uitgebreide versie van het onderzoek is te raadplegen via <https://www.hva.nl/kc-onderwijs-opvoeding/gedeelde-content/projecten/projecten-algemeen/betrokkenheid-van-langstudeerders-in-een-online-afstudeercafe.html>

<sup>5</sup> De handreiking is te raadplegen via <https://www.hva.nl/binaries/content/assets/subsites/kc-oo/pdfs-bijlagen-bij-publicaties/effectief-online-leren-en-ontmoeten-infographic-def.pdf>

- De pilot vond plaats onder studenten in de afstudeerfase met vertraging. Het verdient aanbeveling om verder te onderzoeken hoe online onderwijs en begeleiding van docenten in een online (afstudeer)café kan bijdragen aan binding van studenten met medestudenten en de opleiding. Online contact hoeft geen belemmering te zijn voor betrokkenheid (Salmon, 2013). Mill (in Ruzmetova, 2018) gaf aan dat docenten hun afstandsstudenten beter kenden dan de studenten in het klaslokaal.
- Er moet verder onderzocht worden in hoeverre de online leer-ontmoetingsruimte helpend kan zijn voor verlegen, sociaal angstige, en faalangstige studenten en studenten met een mobiliteits- of functiebeperking. In dit onderzoek gaven enkele studenten in dit verband aan dat het online aanbod helpend was. Een online omgeving kan mogelijkheden bieden voor studenten die een mobiliteitsbeperking hebben of speciale behoeftes (Salmon, 2013) en kan gunstig zijn voor verlegen en angstige studenten (Abuhassna & Yahaja, 2018).
- De studenten hebben meegedacht over de inrichting van hun afstudeerproces op basis van hun persoonlijke voorkeur en omstandigheden. Door corona hadden zij echter onvoldoende keuzemogelijkheden. Er moet ook na corona uitgebreid onderzocht worden hoe studenten de omgeving waarderen en actief kunnen bijdragen aan het inrichten van hun afstudeerproces door een zo ideaal mogelijke persoonlijke mix te vinden van synchrone en asynchrone ontmoetingen en activiteiten, fysiek of online.
- De rol van de docent is cruciaal om de stadia van Salmon (2013) vorm te geven. De e-moderator/docent moet handig gebruik maken van de online mogelijkheden, online goed bereikbaar zijn, verbinder zijn en voor een veilige sfeer online zorgdragen. Filius (2012) constateerde dat het van belang is dat de docent als e-moderator snel reageert en kennisuitwisseling stimuleert. De aanbeveling is om in kaart te brengen wat ervaringen en werkwijzen van andere docenten zijn en te onderzoeken wat het online begeleiden van docenten vraagt aan digitale, pedagogische en didactische vaardigheden en welke behoefte er is aan professionalisering op het gebied van digitale omgangsregels en (e-) coaching. Rubens (2020) geeft aan dat binnen opleidingen voor aankomende docenten en bij professionalisering van zittende docenten explicieter aandacht kan worden geschonken aan het bevorderen van 'social presence' bij online leren en het bevorderen van digitale studievaardigheden.

## Ten slotte

De aanbeveling is vervolgonderzoek te doen in verschillende contexten en met verschillende docenten en -na corona- ook in een blended vorm. Op dit moment zijn op de HvA meerdere online cafés opgestart, ook voor reguliere afstudeerders. Diverse docenten doen mee en hun ervaringen worden geïnventariseerd om zo te kijken wat nodig is om docent te zijn in een online leer-ontmoetingsruimte. Op de HvA is de mogelijkheid opgeschaald om de DLO te verbinden met Teams. We bevelen andere educatieve opleidingen aan de mogelijkheden van 24/7 leer-ontmoetingsruimtes te bekijken en hiervoor actieve docenten in te zetten die openstaan voor een andere manier van begeleiden.

### Judith ten Hagen

Judith ten Hagen is als docent-onderzoeker werkzaam bij de bachelor-en masteropleiding pedagogiek van de Hogeschool van Amsterdam. Ze is docent onderzoeksmethoden, afstuderen en langstuderen. Zij is Comenius teaching fellow: doet onderzoek naar betrokkenheid in een online leer-ontmoetingsruimte.

[j.ten.hagen@hva.nl](mailto:j.ten.hagen@hva.nl)

## Literatuurlijst

Abuhassna, H., & Yahaya, N. (2018). Students' utilization of distance learning through an interventional online module based on Moore transactional distance theory. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(7), 3043-3052. <https://doi.org/10.29333/ejmste/91606>

Dochy, F., Berghmans, I., Koenen, A., & Segers, M. (2015), *Bouwstenen voor High Impact Learning. Het leren van de toekomst in onderwijs en organisaties*. Boom Lemma Uitgevers.

Elffers, L. (2016). *Kansrijke schoolloopbanen in en op weg naar het hbo*. Lectorale rede. Hogeschool van Amsterdam.

Elffers, L. (2018). *Toegankelijkheid van het hbo: van complex vraagstuk naar handreiking voor de praktijk*. In opdracht van NRO. Hogeschool van Amsterdam.

Filius, R.M. (2012). De e-moderator: voorwaarde voor succesvol online onderwijs. (Successful online education). *Opleiding & Ontwikkeling*, 25(2), pp. 38-43.

Geraadpleegd via

[https://www.researchgate.net/publication/329537156\\_Successful\\_online\\_education\\_on\\_the\\_e-moderator](https://www.researchgate.net/publication/329537156_Successful_online_education_on_the_e-moderator)

Nieuwe aanpak voor de betrokkenheid van langstudeerders in een online afstudeercafé



Filius, R.M. & Kresin, F.J. (2010). ICT als ondersteuning van onderwijs, opleiden en leren: wat staat ons te wachten? In P.W.J. Schramade (Red.), *Handboek Effectief Opleiden* (pp. 89-124). Reed Business. Geraadpleegd via [https://www.researchgate.net/profile/Renee-Filius-2/publication/228356456\\_ICT\\_als\\_ondersteuning\\_van\\_onderwijs\\_opleiden\\_en\\_leren\\_wat\\_staat\\_ons\\_te\\_wachten/links/546509f00cf2052b509f2aee/ICT-als-ondersteuning-van-onderwijs-opleiden-en-leren-wat-staat-ons-te-wachten.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Renee-Filius-2/publication/228356456_ICT_als_ondersteuning_van_onderwijs_opleiden_en_leren_wat_staat_ons_te_wachten/links/546509f00cf2052b509f2aee/ICT-als-ondersteuning-van-onderwijs-opleiden-en-leren-wat-staat-ons-te-wachten.pdf)

Gan, M.J., & Hattie, J. (2016). Prompting secondary students' use of criteria, feedback specificity and feedback levels during an investigative task. *Instructional science*, 42(6). <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9319-4>.

Kappe, F.R. (2017). *Studiesucces: Verbinden als stap voorwaarts*. Lectorale rede. Hogeschool InHolland.

Kebritchi, M., Lipschuetz, A., & Santiago, L. (2017). Issues and Challenges for Teaching Successful Online Courses in Higher Education: A Literature Review. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1), 4-29. <https://doi.org/10.1177/0047239516661713>.

Ministerie van OCW (2019). *Houdbaar voor de toekomst', Strategische Agenda voor het Hoger Onderwijs en Onderzoek*. Rijksoverheid.

Palermo-Kielb, K., & Fraenza, C. (2018). Bridging the Social, Academic, and Cultural Divide for International Students: Using Peer-to-Peer Support Strategies Online. In K. Milheim (Ed.), *Cultivating Diverse Online Classrooms Through Effective Instructional Design* (pp. 87-115). Hershey, PA: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-3120-3.ch005>.

Rubens, W. (2020). *Online werken aan socialisatie en persoonsvorming: kan het niet of kunnen we het niet*. Geraadpleegd op 27 juni 2022, van <https://youlearn.ou.nl/web/hulp-bij-online-onderwijs/blogs/-/blogs/online-werken-aan-socialisatie-en-persoonsvorming-kan-het-niet-of-kunnen-we-het-niet->

Ruzmetova, M. (2018). Applying Gilly Salmon's Five Stage Model For Designing Blended Courses. *Journal of Language and Literature Studies*, 17(17), 271-290. Geraadpleegd via <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/462597>

Salmon, G. (2013). *A pedagogical model for e-learning: "The five-stage model of online learning"*. Kogan Page Limited.

Surf (2016). *Trendrapport 2016. Hoe technologische trends onderwijs op maat mogelijk maken*. Surf. Vereniging Hogescholen (2019). *Professionals voor morgen: Strategische Agenda 2019-2023*. Vereniging Hogescholen.