

TO BLEND OR NOT TO BLEND?

KRACHTIGE ÉN GELIJKE DIGITALE LEERKANSEN REALISEREN VOOR LAAGGELETTERDE (NT2-)CURSISTEN

Annelies Jehoul, Mariet Schiepers en Helena Van Nuffel
Kris Van den Branden en Jan Elen

Vlaanderen
verbeelding werkt

CTO
KU LEUVEN

TO BLEND OR NOT TO BLEND?

Krachtige én gelijke digitale leerkansen realiseren voor laaggeletterde (NT2-)cursisten

Auteurs

Annelies Jehoul, Mariet Schiepers en Helena Van Nuffel

Promotoren

Kris Van den Branden, Jan Elen en Mariet Schiepers

Gelieve naar het rapport te refereren als:

Jehoul, Schiepers & Van Nuffel (2022). To blend or not to blend? Krachtige én gelijke digitale leerkansen realiseren in het volwassenenonderwijs. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.

© 2022 Centrum voor Taal en Onderwijs

INLEIDING 5

PROBLEEMSTELLING EN THEORETISCH KADER 6

1.1 Aanleiding en doel onderzoek 6

1.2 Blended onderwijs: what's in a name? 7

1.3 Blended onderwijs: voordelen én uitdagingen 8

1.4 Effectief blended onderwijs: kenmerken op leerkracht- en centrumniveau 10

1.5 Effectief blended onderwijs voor laaggeletterden en NT2-leerders: een onderzoeksmodel 11

1.6 Onderzoeksvragen en onderzoeksopzet 14

LITERATUURSTUDIE 17

2.1 Inleiding 17

2.2 Methodologie 18

2.2.1 Selectie databanken & zoekactie 19
2.2.2 Screening abstract en titel 20
2.2.3 Screening volledige tekst 21
2.2.4 Beschrijving ingesloten artikels 22
2.2.5 Analyse en synthese 28
2.2.6 Opname studies buiten systematische zoekactie 29

2.3 Resultaten 29

2.3.1 Meerwaarden en drempels met betrekking tot blended onderwijs 30
2.3.2 Ontwerp 39
2.3.3 Rol van de leerkracht 50
2.3.4 Rol van het centrum 54
2.3.5. Inzichten uit de 'grijze' literatuur 55

2.4 Conclusie 60

BEHOEFTEANALYSE 66

3.1 Opzet en methodologie 66

3.1.1 Opzet 66
3.1.2 Onderzoeksmethode 67

3.2 Resultaten 73

3.2.1 Meerwaarden en drempels van blended onderwijs aan laag-geletterde en NT2-cursisten in het Vlaamse volwassenenonderwijs 74
3.2.2 Aandachtspunten voor een effectief blended ontwerp voor laaggeletterde en NT2-cursisten 94

3.2.3 Succesfactoren voor effectief leerkrachthandelen 105
3.2.4 Succesfactoren voor een effectief centrumbeleid 108
3.3 Conclusie 116
DISCUSSIE – SUCCESFACTOREN VOOR KRACHTIG BLENDED ONDERWIJS AAN VOLWASSEN LAAGGELETTERDE EN NT2-LEERDERS 120
4.1 Blended onderwijs: een complex samenspel van factoren 122
4.2 Effectief onderwijs voor laaggeletterde cursisten 123
4.2.1 Krachtig centrumbeleid 125
4.2.2 Doordacht blended ontwerp 128
4.2.3 Effectief leerkrachthandelen 131
4.3 Effectief onderwijs voor NT2-cursisten 134
BELEIDSAANBEVELINGEN 136
DANKWOORD 140
ABSTRACT 141
REFERENTIES 143
BIJLAGEN 156

INLEIDING

Gecombineerd leren of blended onderwijs biedt potentieel heel wat voordelen voor volwassen leerders. Blended onderwijs maakt het bijvoorbeeld mogelijk om (vaker) tijds- en plaatsonafhankelijk te leren én om meer op maat te werken. Voor volwassen leerders, die vaak nog andere verplichtingen hebben en voor wie een opleiding maximaal dient aan te sluiten bij hun noden en behoeften, kan dit de drempel verlagen om een opleiding te volgen. Die voordelen kunnen echter maar gerealiseerd worden mits het blended onderwijs doordacht wordt ontworpen. Centra voor volwassenenonderwijs en leerkrachten zijn als gevolg van de COVID-19-pandemie meer dan ooit op zoek naar hoe die doordachte blend het best vorm krijgt, in het bijzonder voor de groep laaggeletterde cursisten en NT2-cursisten. Deze groep dreigt immers meer dan ooit uit de boot te vallen omwille van een aantal extra kwetsbaarheden, onder andere op het vlak van digitale toegang en digitale vaardigheden.

In hun oproep naar onderwijskundig beleids-en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO) stelde het Departement Onderwijs en Vorming daarom net die doelgroep van kwetsbare cursisten in het volwassenenonderwijs centraal. Dit onderzoeks- en ontwikkelproject heeft dan ook als doelstelling om in kaart te brengen en te concretiseren wat volgens wetenschappelijke literatuur de kenmerken zijn van effectieve vormen van blended onderwijs voor de groep laaggeletterde en NT2-cursisten in het Vlaamse volwassenenonderwijs, welke verwachtingen de betrokken actoren hebben rond effectief blended onderwijs, en op welke manier de randvoorwaarden kunnen worden vervuld om effectief blended onderwijs te integreren in het Vlaamse volwassenenonderwijs. Op die manier wil dit onderzoek bijdragen aan de realisatie van krachtige, gelijke én toegankelijke digitale leerkansen voor álle (kandidaat-)cursisten in het Vlaamse volwassenenonderwijs.

In dit wetenschappelijk eindrapport wordt het opzet van het onderzoek beschreven, evenals de belangrijkste resultaten. In het eerste hoofdstuk worden de concrete onderzoeksvragen van dit project besproken, en wordt het onderzoeksmodel dat als startpunt voor het onderzoek fungeert, voorgesteld. In het tweede hoofdstuk staat de literatuurstudie centraal, waarbij de methodologie van de systematische literatuurstudie wordt toegelicht, en de internationale inzichten over succesvol blended onderwijs aan laaggeletterde cursisten en tweedetaalleerders worden gepresenteerd. In een derde deel wordt vervolgens ingezoomd op de methodologie en resultaten van de behoefteanalyse bij cursisten, leerkrachten en centrumverantwoordelijken in het Vlaamse volwassenenonderwijs. Daarbij is er aandacht voor de specifieke noden en behoeften van actoren in het NT2-onderwijs, evenals die binnen onderwijs aan laaggeletterde volwassenen. In het vierde hoofdstuk komen de twee deelstudies samen en wordt een raamwerk geïntroduceerd met de belangrijkste succesfactoren voor effectief blended onderwijs aan laaggeletterde (NT2-)cursisten in het Vlaamse volwassenenonderwijs. Deel vijf sluit het rapport af met enkele beleidsaanbevelingen die blended onderwijs aan laaggeletterde volwassenen of NT2-cursisten faciliteren.

PROBLEEMSTELLING EN THEORETISCH KADER

1.1 Aanleiding en doel onderzoek

Online en blended onderwijs hebben sinds de recente wereldwijde pandemie een hoge vlucht genomen. Waar eerdere toepassingen van online en blended onderwijs zich vóór de pandemie vooral in het hoger onderwijs situeerden, hebben nu ook leerkrachten in de andere onderwijsniveaus – van het basis- en het secundair onderwijs tot het volwassenenonderwijs – enigszins noodgedwongen geëxperimenteerd met moderne technologie om hun leerlingen en cursisten op afstand aan de slag te laten gaan. Scholen, leerkrachten en centra voor volwassenenonderwijs blijven hierbij met heel wat vragen zitten: hoe kunnen zij blended onderwijs zo doeltreffend mogelijk organiseren om leerprocessen te bevorderen bij ál hun leerlingen en cursisten?

Binnen het volwassenenonderwijs spitst deze vraag zich in het bijzonder toe op de groep van laaggeletterde cursisten en cursisten Nederlands als tweede taal (NT2). Het betreft hier niet alleen twee doelgroepen die in hoge mate vertegenwoordigd zijn in het volwassenenonderwijs; het betreft hier tegelijk twee kwetsbare doelgroepen die potentieel al heel wat drempels ondervinden om tot (levenslang) leren te komen. Deze drempels hangen samen met individuele leefomstandigheden zoals beroep, sociale rol, migratiestatus, gezinsfactoren en financiële situatie. Daarnaast zijn er drempels die verband houden met het gebrek aan informatie, met percepties over onderwijs en opvattingen over leren in het algemeen, met persoonlijkheidskenmerken zoals motivatie, zelfvertrouwen, faalangst en met kenmerken van het aanbod zelf (Vermeersch & Vandenbroucke, 2010).

Het gevaar is niet denkbeeldig dat blended onderwijs deze drempels om tot (levenslang) leren te komen nog verder zou verhogen en zelfs nog nieuwe drempels zou opwerpen. Zo zagen zowel Ligo als de centra voor volwassenenonderwijs tijdens de COVID-19 pandemie vooral cursisten met een kwetsbare achtergrond afhaken (Maenhout, 2020), wat een indicatie lijkt dat de shift naar blended onderwijs nog meer sociale uitsluiting met zich kan meebrengen. Daarnaast zijn er de onderzoeksrapporten die wijzen op de toegenomen digitale ongelijkheid tussen kwetsbare en niet kwetsbare doelgroepen, eveneens als gevolg van de COVID-19 pandemie waarin niet alleen het onderwijs, maar ook overheidsdiensten en de vrijetijdssector hun diensten en werking (verder) gedigitaliseerd hebben (Anrijs et al., 2021). Hieruit blijkt duidelijk dat personen zonder een diploma hoger onderwijs en dus met een risico op laaggeletterdheid beduidend lager scoren op zowel toegang tot ICT (o.a. het beschikken over een eigen pc en/of smartphone) als de vaardigheid om ICT adequaat in te zetten om bijvoorbeeld de eigen administratie online te doen en om belangrijke info op het internet te vinden. Maar ook al voor de COVID-19-pandemie rapporteerde heel wat onderzoek over deze vorm van digitale ongelijkheid (Cincinnato & De Meyer, 2012) . Het hoeft geen betoog dat zowel een beperkte toegang tot ICT als de gebrekkige vaardigheid om ICT te gebruiken extra drempels kunnen opwerpen bij het volgen van

blended onderwijs. Tegelijk mogen we niet uit het oog verliezen dat blended onderwijs het potentieel heeft om ook net een aantal van de voornoemde drempels op te heffen, of om tenminste een emancipatorisch effect te hebben. Tegenstrijdig als het zou kunnen zijn, biedt blended onderwijs mogelijk een opportuniteit om deze kwetsbare doelgroepen net te versterken in hun digitale vaardigheden (Warschauer & Liaw, 2010).

Onderzoek naar zowel de meerwaarden als de eventuele (bijkomende) uitdagingen van blended leren voor de specifieke doelgroepen van laaggeletterde cursisten en NT2-leerders in de context van het volwassenenonderwijs lijkt nog schaars en eerder gefragmenteerd, evenals onderzoek naar hoe blended leren voor deze twee doelgroepen in deze context dan het best wordt vormgegeven. Het bestaande onderzoek naar blended (taal)leren spitst zich in hoge mate toe op hoger geschoolde leerders in hogeschoolcontexten (Warschauer & Liaw, 2010; Li et al., 2018.). Dit onderzoeks- en ontwikkelproject stelt zich dan ook als doel om in kaart te brengen én te concretiseren wat volgens wetenschappelijke literatuur kenmerken zijn van effectieve vormen van blended onderwijs voor laaggeletterde volwassen leerders en cursisten die Nederlands als tweede taal (NT2) leren, welke verwachtingen de verschillende betrokken actoren hebben rond effectief blended onderwijs, en op welke manier de noodzakelijke randvoorwaarden kunnen worden vervuld om effectief blended onderwijs te integreren in het Vlaamse volwassenenonderwijs.

In wat volgt lichten we het theoretisch kader toe van waaruit we met dit onderzoek zullen vertrekken. We omschrijven wat blended onderwijs nu precies inhoudt, wat volgens de beschikbare literatuur potentiële voordelen maar ook de uitdagingen van blended onderwijs zijn en hoe effectief blended onderwijs best wordt vormgegeven. We vertrekken hiervoor in grote mate van de inzichten uit het IWT-Alo-project (Pynoo et al., 2018), een vierjarig SBO-onderzoek met als doel de kwaliteit van online en blended leren in het Vlaamse volwassenenonderwijs te verbeteren en hiertoe onderzoek voerde rond vier kernthema's: kwaliteitszorg; ontwerp van blended modules en opleidingen; de individuele en sociale achtergrond van volwassen lerenden; en de professionalisering van leerkrachten. Dit onderzoek richtte zich niet specifiek op laaggeletterde leerders, noch op NT2-cursisten; niettemin vertoont de context van dit onderzoek al erg veel parallellen met de context en doelgroep van dit onderzoek. Vanuit de inzichten die we uit dit onderzoek en uit aanvullend internationaal onderzoek kunnen distilleren, bouwen we een onderzoeksmodel op dat we tijdens dit onderzoek in verschillende iteraties zullen verfijnen, aanvullen en verrijken voor de specifieke doelgroep van laaggeletterde volwassenen en NT2-leerders.

1.2 Blended onderwijs: what's in a name?

Voor we ingaan op de voordelen en uitdagingen van blended onderwijs en op hoe effectief blended onderwijs best vorm krijgt als basis voor ons onderzoeksmodel, zoomen we eerst in op wat we precies begrijpen onder blended onderwijs. Wat terugkeert in de vele definities die in de literatuur circuleren is dat blended onderwijs inhoudt dat leerkrachten offline contactmomenten combineren ('blenden') met online leren (Graham, 2006; Picciano, 2009). Effectief blended onderwijs impliceert bovendien een

doordachte combinatie van deze online en offline leermomenten (Graham, 2006), vertrekkende vanuit heldere leerdoelen en de noden van de doelgroep (Bernaerts et al., 2018). Het gaat meer bepaald om de opzet van een leeromgeving waarin een verscheidenheid aan al dan niet technologisch ondersteunde onderwijsleeractiviteiten bewust en doordacht gecombineerd worden (Boelens et al., 2015). Dankzij deze doordachte combinatie zou blended onderwijs de leerresultaten bevorderen (Yunjo et al., 2021; Krismadinata et al., 2020; Kuo et al., 2014).

Uit de literatuur blijkt verder dat deze doordachte combinatie verschillende invullingen kan krijgen: het betreft hier ten eerste de verhouding online/offline en de mate waarin één van beide modaliteiten domineert (Christensen et al., 2013). Ten tweede betreft het de verhouding plaatsafhankelijk/plaatsonafhankelijk en de mate waarin de blend hoofdzakelijk binnen of buiten de schoolomgeving wordt gerealiseerd (Horn & Staker, 2014). Ten derde kan de blend grotendeels synchroon of asynchroon gerealiseerd worden. Bij het eerste verloopt de online communicatie tussen de leerkracht en de cursisten gelijktijdig (in real-time), bij het tweede verloopt de communicatie niet gelijktijdig, maar worden bepaalde inhouden en instructies vooraf of achteraf aangeboden via online tools. Op deze assen kan geschoven worden, dit om het blended onderwijs maximaal af te stemmen op de leerdoelen, de doelgroep en de context.

Binnen dit onderzoek willen we verder invulling geven aan deze brede waaier van mogelijkheden om een doordachte blend te realiseren, dit voor de twee doelgroepen van dit onderzoek en voor de context van het volwassenenonderwijs, hierbij vertrekkend van de definitie die het meest volledig de belangrijkste aspecten van blended onderwijs omhelst, namelijk de definitie die stelt dat effectief blended onderwijs een doordachte combinatie impliceert van online en offline leermomenten (Graham, 2006), vertrekkende vanuit heldere leerdoelen en de noden van de doelgroep (Bernaerts et al., 2018).

1.3 Blended onderwijs: voordelen én uitdagingen

Het beschikbare onderzoek toont aan dat blended onderwijs potentieel een aantal belangrijke voordelen biedt (Spanjers et al., 2014). Een eerste voordeel is de flexibiliteit in termen van deelname aan onderwijs en de hoeveelheid oefenkansen: blended onderwijs maakt het mogelijk om (vaker) tijds- en plaatsonafhankelijk te leren. Zo valt het volgen van een cursus makkelijker te combineren met werk en/of gezin. Zeker voor volwassen leerders, die vaak nog andere verplichtingen hebben, kan dit de drempel verlagen om een opleiding te volgen (Bowyer & Chambers, 2017; Dejonghe, 2018). Een tweede voordeel is dat blended onderwijs extra mogelijkheden biedt om op maat te werken doordat lerenden al naargelang hun eigen behoeften, interesses, voorkennis en/of (opleidings)niveau een bepaald leerpad kunnen volgen (Graham & Robinson, 2007; Shea, 2007). Meer concreet laat blended onderwijs toe dat meer flexibele, leerlinggerichte onderwijservaringen kunnen worden ontworpen voor leerlingen en studenten (Archibald et al., 2021; Bokolo et al., 2019).

Naast de vele voordelen wijst de onderzoeksliteratuur op een aantal uitdagingen bij de realisatie van blended onderwijs. Deze uitdagingen situeren zich op het niveau van de cursist, op het niveau van de leerkracht en de klas, en op het centrumniveau.

Op het niveau van de *cursist* spelen uitdagingen die te maken hebben met digitale toegang en competenties, motivatie en het vermogen tot zelfregulering. Onderzoek toont een samenhang tussen deze uitdagingen en de vaak hoge uitvalcijfers in blended (en online) onderwijs (Blieck et al., 2017). Zo heeft onderzoek uitgewezen dat blended leeromgevingen vaak de zelfreguleringsvaardigheden van cursisten uitdagen (Van Laer et al., 2018). Willen cursisten optimaal gebruik maken van de toegenomen flexibiliteit, dan vereist dat immers dat ze hun leerproces in zekere mate zelf moeten kunnen sturen en opvolgen, aangezien leerkrachten en medecursisten minder aanwezig zijn om steun en structuur te bieden, of te motiveren. Tijdens online leeractiviteiten hebben cursisten bovendien vaak minder spontaan contact met elkaar. Dat kan gevoelens van isolatie met zich meebrengen, die op hun beurt kunnen leiden tot verminderde motivatie. Zowel motivatie als de sociale component van leren zijn nochtans belangrijke voorwaarden om tot leren te komen (Rabe-Hemp et al., 2009).

De invoering van blended onderwijs stelt ook de *leerkracht* voor extra uitdagingen. Leerkrachten moeten in de eerste plaats overtuigd zijn van het nut en de meerwaarde van blended onderwijs voor hun cursisten. Bovendien vereist blended onderwijs een andere, meer coachende rol van de leerkracht om cursisten te blijven bereiken en te blijven ondersteunen in hun leerproces (Schiepers & Van Nuffel, 2020). Blended onderwijs vereist daarnaast ook een uitbreiding van de digitale competenties van leerkrachten (De Paepe et al., 2017). Om blended les te geven, moet de leerkracht immers niet alleen op de hoogte zijn van zijn vakgebied, maar ook beschikken over de nodige pedagogische bagage en technologische kennis rond hoe technologie kan worden ingezet in zijn vakgebied en in zijn lessen (TPACK-model, Mishra & Koehler, 2006). Onderzoek in Vlaanderen toont aan dat leerkrachten niet automatisch beschikken over de competenties die nodig zijn voor het ontwerpen en ontwikkelen van blended onderwijs (De Paepe et al., 2017; De Paepe et al., 2019).

Op *centrum*niveau, tenslotte, spelen uitdagingen op het vlak van het verzekeren van digitale toegang en het design van het online leerplatform. Daarnaast moet worden bewaakt dat leerkrachten voldoende kansen krijgen om zich te professionaliseren (Philipsen et al., 2019). Een andere uitdaging op het niveau van het centrum gaat over het belang van consistentie in de verschillende modules die worden aangeboden. Indien elke leerkracht op individuele basis een eigen blended module uitwerkt, wordt het voor cursisten erg moeilijk om te leren hoe ze zich in specifieke blended leeromgevingen van verschillende leerkrachten moeten gedragen. Daarom moet er op centrumniveau aandacht zijn voor de uitwerking van een beleid rond blended onderwijs, afgestemd op noden van cursisten, doelstellingen, en context (Blieck et al., 2020). Via een doordacht beleid kan blended onderwijs langdurig en structureel worden ingevoerd.

1.4 Effectief blended onderwijs: kenmerken op leerkracht- en centrumniveau

Voortbouwend op de voordelen en uitdagingen zoals hierboven omschreven én gelet op de definitie van effectief blended onderwijs worden in de onderzoeksliteratuur kenmerken beschreven op zowel centrum- als leerkrachtniveau.

Een eerste kenmerk van effectief blended onderwijs betreft het belang van *weldoordachte keuzes en principes op het centrumniveau*. Op dat niveau is het belangrijk om in te zetten op kwaliteitsontwikkeling: strategische en weloverwogen beleidskeuzes geven richting aan het blended programma, met inachtneming van ethische principes. Voor een strategisch beleid is een heldere visie op blended onderwijs belangrijk (Blieck & Pynoo, 2018), waarin (1) concrete, uitdagende maar haalbare doelstellingen worden gedefinieerd, (2) middelen en personeel adequaat worden ingezet, en (3) transparantie, flexibiliteit en toegankelijkheid zorgen voor kwaliteitsvolle blended cursussen die afgestemd zijn op (de noden van) de cursisten (Ossiannilson & Landgren, 2012; geconcretiseerd door Blieck e.a. 2020). Een effectieve realisatie van blended onderwijs gaat daarnaast samen met de professionalisering van leerkrachten, aangezien de invoering van blended onderwijs ook gepaard gaat met veranderingen in de professionele identiteit en het functioneren van leerkrachten (Philipsen et al., 2019).
Onderzoek wijst daarnaast op het belang van een *krachtig ontwerp van de blend en gerichte ondersteuning van cursisten door de leerkracht, en de ontwikkeling van de professionele identiteit van de leerkracht zelf*. Een krachtig ontwerp vertrekt vanuit een evidence-based didactiek, afgestemd op de leerdoelen en de lerenden (Blieck et al., 2019). Bij het ontwerp van blended onderwijs moet elke individuele leerkracht de afweging maken wat hij als online taken aanbiedt, wat individueel en/of in groep, en welke taken nog best offline plaatsvinden. Een ander belangrijk kenmerk voor zowel het ontwerp als de realisatie van blended onderwijs is de aanpak van de leerkracht (De Paepe et al., 2018; Almasi & Zhu, 2019). Het is de leerkracht die instaat voor het flexibel samenstellen van een leerpad voor zijn cursistengroep (Blieck et al., 2019). Onderzoek wijst bovendien uit dat een blended programma meer kans op slagen heeft als de leerkracht actief aanwezig is in de online omgeving door feedback te geven en de interactie tussen cursisten te stimuleren (Boelens, Voet & De Wever, 2018; Schiepers & Van Nuffel, 2020). Doeltreffend blended onderwijs ondersteunt ook de zelfregulering van cursisten. Van Laer en collega's (2018) wijzen daarbij op zeven belangrijke kenmerken van blended leeromgevingen: authenticiteit, personalisatie, beslissingsruimte van de cursist, gerichte leerhulp, interactie, triggers voor reflectie en triggers voor kalibratie (het toetsen van percepties aan de geleverde prestatie en strategie). Verschillende types van cursisten profiteren van verschillende types ondersteuning (Cocquyt et al., 2019).

Een ander aspect van een krachtig ontwerp is *het slim en doordacht aanwenden van technologie*. Twee bekende modellen met betrekking tot het inzetten en kiezen van digitale tools zijn het TPACK-model en het SAMR-model. Beide modellen stellen dat krachtige technologische interventies vertrekken vanuit de doelen die je met je cursisten wilt bereiken, niet vanuit een bepaalde app of tool. Door de veelheid aan tools en apps bestaat het gevaar dat je als leerkracht al snel door de bomen het bos niet meer ziet

en tools gaat selecteren die je gewoon leuk lijken, zonder daarbij na te gaan of je hiermee ook effectief een didactische meerwaarde realiseert voor je cursisten. Het TPACK-model stelt in die zin dat je digitale tools kiest in functie van de leerdoelen en de werkvormen, dit in relatie met specifieke leerinhouden (Koehler & Mishra, 2009). Het SAMR-model van Puentedura (2014) voegt daaraan toe dat je technologie moet inzetten om volledig nieuwe leeractiviteiten mogelijk te maken of, anders gesteld: technologie moet een meerwaarde bieden tegenover analoge praktijken in de zin dat je een digitale tool gebruikt om een onderwijsleeractiviteit significant te herontwerpen die zonder de affordances van de tool niet dezelfde leerdoelen kon bereiken ('modification' genoemd) of om een nieuwe onderwijsleeractiviteit te ontwerpen die zonder de tool zelf niet mogelijk zou zijn in de zin dat de tool toelaat om geheel nieuwe leerdoelen na te streven ('redefinition' genoemd).

1.5 Effectief blended onderwijs voor laaggeletterden en NT2-leerders: een onderzoeksmodel

Zoals hierboven al aangegeven lijkt onderzoek naar zowel de specifieke meerwaarden als de eventuele (bijkomende) uitdagingen van blended leren voor de specifieke doelgroepen van laaggeletterde cursisten en NT2-leerders in de context van het volwassenenonderwijs nog gefragmenteerd; evenals onderzoek naar hoe blended leren voor deze twee doelgroepen in deze context dan best wordt vormgegeven. Hieromtrent diepgaandere inzichten verwerven is dan ook doel van dit onderzoek. Het lijkt echter aannemelijk dat soortgelijke bouwstenen op cursist-, leerkracht- en centrumniveau een rol spelen, al dan niet met een eigen specifieke invulling. We brengen de bouwstenen zoals hierboven uiteengezet daarom samen in een onderzoeksmodel dat we tijdens dit onderzoek zullen verfijnen, aanvullen en verrijken voor de specifieke doelgroep van laaggeletterde volwassenen en NT2-leerders.Dit onderzoeksmodel fungeert als basis voor zowel de literatuurstudie als de behoefteanalyse.

Het onderzoeksmodel vertrekt net zoals de gehanteerde definitie van effectief blended onderwijs vanuit de doelen, de doelgroep en de context en van de noden en uitdagingen die daarmee samenhangen. In het model worden die noden en uitdagingen in drie categorieën ingedeeld:

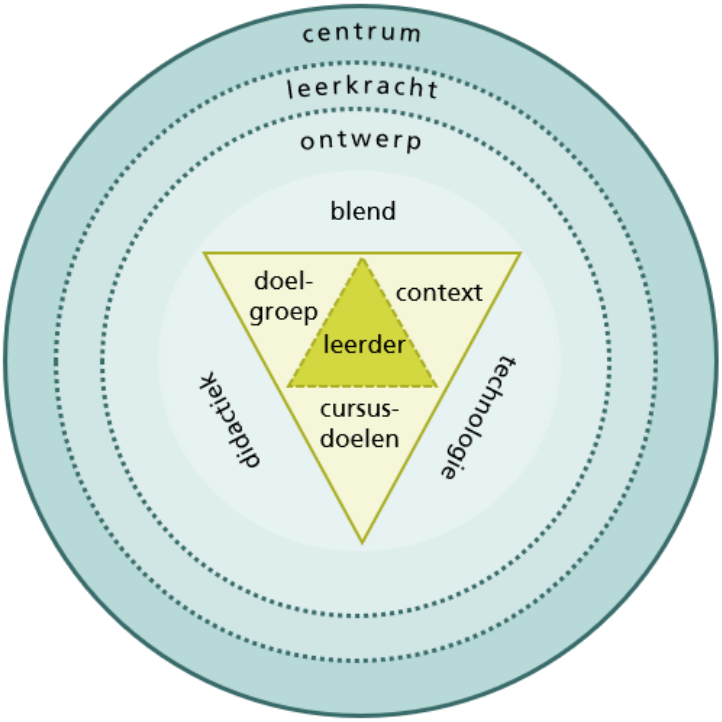
- De categorie van de *doelgroep* betreft de kenmerken, noden en behoeften van de cursisten. Hieronder vallen persoonlijke kenmerken, zoals de leeftijd, geslacht en moedertaal van de cursisten, maar ook hun basiscompetenties, bijvoorbeeld op vlak van geletterdheid, zelfreguleringsvaardigheden en digitale vaardigheden. Ook de motivatie van de cursisten en hun houding ten opzichte van blended onderwijs past binnen dit onderdeel.
- De categorie van de *cursusdoelen* heeft betrekking op de (vak)doelstellingen die de leerkracht en het centrum met de cursus willen bereiken en de leerinhouden die zij daarbij willen overbrengen. Ook op dit niveau kunnen noden, meerwaarden en uitdagingen in kaart worden gebracht die een impact hebben op hoe blended onderwijs het best wordt vormgegeven. Denk hierbij bijvoorbeeld aan vakdoelstellingen die een bepaalde infrastructuur of bepaalde materialen vereisen.
- De categorie *context* omvat de volledige leeromgeving van de cursist, zowel de leeromgeving op school als daarbuiten (thuis, op de werkplek, …). De leeromgeving wordt gekenmerkt door

de praktische omstandigheden (bijvoorbeeld de inrichting en infrastructuur, de afstand tussen school en thuis, de aanwezigheid van eventuele stoorzenders), en de aanwezigheid van hulpbronnen (bijvoorbeeld personen aan wie de cursist hulp kan vragen).

Volgens de definitie van blended onderwijs dient effectief blended onderwijs maximaal op deze noden afgestemd te worden om op die manier de meerwaarden voor de leerder maximaal te realiseren en daarbij tegelijk maximaal in te spelen op de eventuele uitdagingen. Voortbouwend op de kenmerken zoals hierboven uiteengezet gebeurt dit via een samenspel van kenmerken op zowel centrum- als leerkrachtniveau. Het betreft hier concreet het samenspel tussen:

- Een krachtig *ontwerp* van de (online) leeractiviteiten, waarbij er aandacht is voor een doordachte blend van online en offline momenten, evidence-based (vak)didactische principes en de inzet van technologie;
- Effectief *leerkrachthandelen* en de ontwikkeling van de professionele identiteit van de leerkracht;
- Weldoordachte keuzes en principes op het *centrumniveau*, waarbij de visie van het centrum en ethische overwegingen (bijvoorbeeld het bieden van gelijke kansen en een gelijke behandeling aan alle cursisten) een belangrijke rol spelen.

Figuur 1 is een visuele voorstelling van deze wisselwerking, waarbij zowel het ontwerp, het leerkrachthandelen als keuzes op centrumniveau afgestemd zijn op de doelen, noden en context van de leerder die centraal staan in het model.



Figuur 1: eerste onderzoeksmodel blended leren voor het volwassenenonderwijs, vertrekkende vanuit de definitie en kenmerken van effectief blended leren

Toegepast op laaggeletterde leerders enerzijds en NT2-leerders anderzijds zullen we de kenmerken van effectief blended onderwijs voor deze twee doelgroepen dan ook benaderen vanuit hun specifieke noden, doelen en context. Voor beide groepen zullen we nagaan of soortgelijke meerwaarden en uitdagingen spelen, welke uitdagingen geïntensifieerd worden en welke mogelijk opgeheven worden, onder andere via een aangepast ontwerp. Dat bepaalde uitdagingen nog verder zouden doorwegen, lijkt zoals hierboven al kort aangestipt aannemelijk met betrekking tot zowel zelfregulering als motivatie: laaggeletterdheid hangt immers vaak samen met het ontbreken van andere sleutelcompetenties en schoolse vaardigheden die verband houden met zelfregulering, zoals probleemoplossend vermogen, aanpassingsvermogen, verantwoordelijkheidszin en sociale vaardigheden (Windisch, 2015). Ook de eventuele motivatieproblemen die leerders in het algemeen ervaren met blended onderwijs zouden nog verder uitvergroot kunnen worden bij laaggeletterde leerders. Onderzoek toont immers aan dat laaggeletterden doorgaans sowieso al meer moeite hebben met het volhouden van cursussen, onder meer omwille van het gepercipieerde nut en hun vroegere ervaringen met onderwijs (Windisch, 2015). Tot slot zijn laaggeletterde volwassenen zoals reeds aangegeven extra kwetsbaar omwille van de digitale kloof die ze vaak ervaren: in het geval van blended onderwijs vertaalt zich dit volgens onderzoek in het feit dat ze niet altijd over de vereiste digitale toegang en vaardigheden beschikken om deel te nemen aan zogenaamde high-tech blended klassen en dito leerplatformen die gebruik maken van bijvoorbeeld videoconferenties en podcasting (Grgurovic, 2017; Cincinnato & De Meyer, 2012; Schiepers & Van Nuffel, 2020). Het ontbreken van zowel zelfregulerende vaardigheden als digitale competenties, en een lagere motivatie verhogen de drempel voor laaggeletterde lerenden om succesvol deel te nemen aan onderwijs in het algemeen (Windisch, 2015), en dus mogelijk ook aan blended onderwijs(activiteiten) in het bijzonder (Grgurovic, 2017; Van Laer et al., 2018). Ondanks de extra uitdagingen die blended onderwijs voor laaggeletterde NT2-lerenden met zich meebrengt, blijkt verder uit een aantal studies dat het inzetten van digitale leermiddelen ook voor deze doelgroep erg motiverend kan zijn én een uitgelezen kans is om op een geïntegreerde en functionele manier hun digitale vaardigheden te versterken (Warschauer & Liaw, 2010; Windisch, 2015), tenminste als met een aantal voorwaarden wordt rekening gehouden, zoals het gebruik van toegankelijke tools, persoonlijke begeleiding, en een actieve rol voor de leerkracht.

Ook het leren van een taal in een blended leeromgeving stelt potentieel zowel bijkomende uitdagingen als meerwaarden. Taal leren is een bij uitstek sociaal gebeuren dat vraagt om veelvuldige interactie met andere taallerenden (bij voorkeur moedertaalsprekers), waarbij voldoende rijke input in de doeltaal, kansen tot taalproductie en gepersonaliseerde feedback op de eigen taalproductie van cruciaal belang is om vorderingen te maken (Ellis and Shintani, 2014; Loewen & Sato, 2018). Een blended leeromgeving stelt zowel nieuwe mogelijkheden als potentiële restricties op het oefenen van productieve taalvaardigheden en op het geven van directe gepersonaliseerde feedback. Anderzijds biedt blended taalleren de mogelijkheid om ook naast de formele lesmomenten veelvuldig en op maat te oefenen, wat het taalleerproces dan weer ten goede komt. Maar ook hier moet bekeken worden hoe er op zowel leerkracht- als centrumniveau maximaal op ingespeeld kan worden, dit ook met het oog op de groep laaggeletterde en niet-gealfabetiseerde NT2-leerders die niet alleen een nieuwe taal moeten leren maar tegelijkertijd ook (beter) moeten leren en schrijven (in de nieuwe taal). Het betreft hier geen kleine groep: recent onderzoek naar laaggeletterdheid bij volwassenen in de asielopvang (Hooft e.a., 2020) wijst uit dat 10% van de volwassen nieuwkomers niet kan lezen of schrijven, en dat 42% niet over voldoende vaardigheden beschikt om geschreven teksten te begrijpen, verwerken en gebruiken op het

niveau van het basisonderwijs. Een aanzienlijk deel van deze doelgroep stroomt op termijn door naar een NT2-klas.

Gezien de extra kwetsbaarheid van beide doelgroepen en de potentieel additionele drempels die zij zouden kunnen ervaren door blended onderwijs dient er tenslotte wellicht bijzondere aandacht te zijn op centrumniveau voor de ethische kant. Het is belangrijk dat alle cursisten ongeacht hun achtergrond en mogelijkheden, dezelfde kansen krijgen en gelijk behandeld worden (Khan, 2005). Ook dit aspect zal bijzondere aandacht krijgen in het onderzoek.

1.6 Onderzoeksvragen en onderzoeksopzet

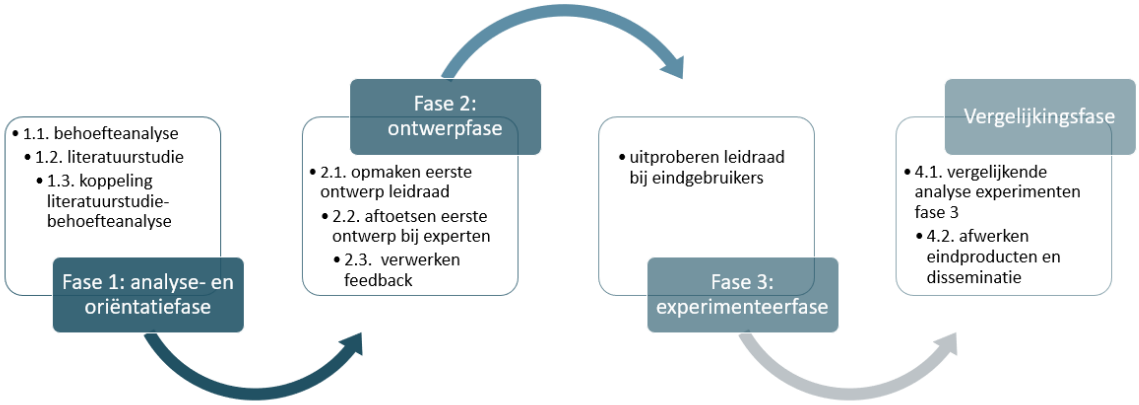
De centrale onderzoeksvraag van dit onderzoek is: 'Op welke manier kunnen de centra en leerkrachten in het Vlaamse volwassenenonderwijs blended onderwijs doeltreffend vormgeven voor laaggeletterden en NT2-leerders?' Vertrekkende van het hierboven beschreven onderzoeksmodel en de specifieke accenten voor de twee doelgroepen van het onderzoek werd deze centrale onderzoeksvraag vertaald in drie hoofdonderzoeksvragen, met telkens twee subvragen:

1. Welke potentiële meerwaarden en drempels heeft blended onderwijs voor de doelgroep van laaggeletterde en NT2-cursisten?
    a. Welke meerwaarden en drempels m.b.t. blended onderwijs aan laaggeletterde en NT2-cursisten worden beschreven in de wetenschappelijke literatuur?
    b. Welke meerwaarden en drempels hebben laaggeletterde en NT2-cursisten, leerkrachten en centrumverantwoordelijken in het Vlaamse volwassenenonderwijs ervaren bij het volgen, realiseren en organiseren van blended onderwijs?
2. Op welke manier kan een leerkracht effectief blended onderwijs realiseren voor laaggeletterde volwassenen en NT2-lerenden, meer bepaald met betrekking tot het ontwerp van de leeromgeving, de begeleiding en ondersteuning van de cursisten?
    a. Welke kenmerken van een effectief blended ontwerp en doeltreffend leerkrachthandelen worden onderscheiden in de wetenschappelijke literatuur rond blended onderwijs voor laaggeletterde en NT2-cursisten?
    b. Welke kenmerken van een effectief blended ontwerp en doeltreffend leerkrachthandelen kunnen afgeleid worden uit de noden en verwachtingen van de betrokken actoren bij blended onderwijs voor laaggeletterde en NT2-cursisten in het Vlaamse volwassenenonderwijs?
3. Op welke manier kan een centrum beleid voeren rond effectief blended onderwijs voor laaggeletterde volwassenen en NT2-lerenden met als doel de kwaliteit te waarborgen, leerkrachten te ondersteunen en een optimale blend en leeromgeving te realiseren op maat van de lerende?
    a. Wat zijn de kenmerken van een effectief centrumbeleid volgens de wetenschappelijke literatuur rond blended onderwijs voor laaggeletterde en NT2-cursisten?

b. Welke kenmerken van een effectief centrumbeleid kunnen afgeleid worden uit de noden en verwachtingen van de betrokken actoren bij blended onderwijs voor laaggeletterde en NT2-cursisten in het Vlaamse volwassenenonderwijs?

4. Op welke manier kan blended onderwijs voor laaggeletterde en NT2-cursisten doeltreffend worden georganiseerd in de context van het Vlaamse volwassenenonderwijs? Wat hebben cursisten, leerkrachten en centra (in Vlaanderen) nodig om de verwachtingen rond blended onderwijs te kunnen inlossen? Hoe kan het overkoepelende Vlaamse onderwijsbeleid die randvoorwaarden mee helpen vervullen?

Aangezien het uiteindelijke doel van dit project is om de wetenschappelijke inzichten uit het onderzoek te vertalen naar een concrete, functionele en wetenschappelijk onderbouwde leidraad voor centra en leerkrachten in het Vlaamse volwassenenonderwijs, wordt er gekozen voor een *ontwikkelonderzoek of design onderzoek* naar het model van Bakker (2018), waarbij onderzoeksfases en ontwikkelfases parallel en geïntegreerd worden opgezet (zie figuur 2).



Figuur 2: opzet onderzoeks- en ontwikkelproject

Concreet bestaat dit ontwikkelingsonderzoek uit een iteratief proces van vier fases waarbij de verschillende belanghebbenden vanaf de beginfase nauw betrokken zijn. Het betreft hier: de centra voor volwassenenonderwijs, de leerkrachten, de cursisten, de pedagogisch begeleiders, (academische) experten en beleidsmakers. In een eerste fase werden zij tijdens een uitgebreide behoefteanalyse bevraagd over zowel de specifieke meerwaarden en uitdagingen van blended onderwijs voor de twee doelgroepen van het onderzoek, op zowel het niveau van de cursist zelf als op het niveau van de leerkrachten en de centra. Daarnaast werd nagegaan welke reeds gekende bouwstenen effectief (zullen) werken in deze specifieke context; welke eventuele nieuwe of nog niet geteste bouwstenen daarnaast ook potentieel hebben; en voor welke bouwstenen er al dan niet draagvlak is of gecreëerd kan worden. Deze behoefteanalyse werd gevoed door een systematische literatuurstudie die parallel met de behoefteanalyse werd opgezet om meer kennis te vergaren met betrekking tot de eerste drie onderzoeksvragen en om internationale goede praktijken te detecteren.

De verzamelde inzichten uit de behoefteanalyse en literatuurstudie vormden enerzijds het vertrekpunt voor dit wetenschappelijke rapport, maar functioneerden anderzijds ook als input voor een digitale praktijkleidraad voor leerkrachten en centra in het Vlaamse volwassenenonderwijs. In de tweede projectfase werd die praktijkleidraad ontworpen en afgetoetst bij experten, zowel deskundigen uit het Vlaamse onderwijsveld als academische experten. In een derde fase werd de praktijkleidraad voorgelegd aan enkele eindgebruikers. Alle inzichten werden tot slot samengebracht in dit wetenschappelijk rapport en een digitale praktijkleidraad. In alle fases was er specifieke aandacht voor de stem van de cursist zelf.

In het vervolg van dit wetenschappelijk eindrapport beschrijven we zowel de methodologie als resultaten van de literatuurstudie (deel 2) en het behoefteonderzoek (deel 3), met voor elk onderdeel een tussentijdse conclusie. In een laatste deel (deel 4) brengen we alle resultaten samen in een einddiscussie waarin we een verfijnd model presenteren als basis voor de praktijkleidraad.

LITERATUURSTUDIE

2.1 Inleiding

Via dit onderzoek willen we in kaart brengen hoe centra en leerkrachten in het Vlaamse volwassenenonderwijs blended onderwijs doeltreffend kunnen vormgeven voor laaggeletterden en NT2- lerenden. Daarvoor onderzoeken we naast de huidige noden en behoeften van actoren in het Vlaamse volwassenenonderwijs ook de internationale academische literatuur, om onderzoeksgebaseerde inzichten rond blended onderwijs aan laaggeletterden of tweedetaallerenden in kaart te brengen.

In de inleiding werden alle onderzoeksvragen van het onderzoek opgelijst. Met deze literatuurstudie willen we een antwoord bieden op drie van deze onderzoeksvragen:

1a. Welke meerwaarden en drempels m.b.t. blended onderwijs aan laaggeletterde en NT2-cursisten worden beschreven in de wetenschappelijke literatuur?
2a. Welke kenmerken van een effectief blended ontwerp en doeltreffend leerkrachthandelen worden onderscheiden in de wetenschappelijke literatuur rond blended onderwijs voor laaggeletterde en NT2-cursisten?
3a. Wat zijn de kenmerken van een effectief centrumbeleid volgens de wetenschappelijke literatuur rond blended onderwijs voor laaggeletterde en NT2-cursisten?

Het onderzoeksmodel dat in de inleiding toegelicht werd, werd gebruikt als kader om de antwoorden op de drie onderzoeksvragen te structureren. Voor de twee grote doelgroepen van het onderzoek brachten we in kaart:

1. wat de voornaamste meerwaarden en uitdagingen zijn van een blended aanpak, op vlak van de doelgroep aan wie het onderwijs gericht is, de doelen en cursusinhoud die in het blended onderwijs centraal staan en de leeromgeving en context waarin de cursus wordt gegeven;
2. hoe een succesvol cursusontwerp vormgegeven kan worden, met aandacht voor de samenstelling van de blend, de gebruikte technologie en didactische principes;
3. wat kenmerken zijn van doeltreffend leerkrachthandelen bij blended onderwijs aan die doelgroep;
4. hoe een centrum blended onderwijs kan faciliteren.

Om een overzicht te krijgen van de kenmerken van effectief blended onderwijs aan volwassen laaggeletterde en NT2-cursisten, namen we de inzichten rond blended onderwijs voor volwassen leerders in de context van het volwassenenonderwijs als vertrekpunt. Daarvoor oriënteerden we ons zoals in de inleiding al aangegeven vooral op onderzoek dat in 2018 werd samengebracht in het kader

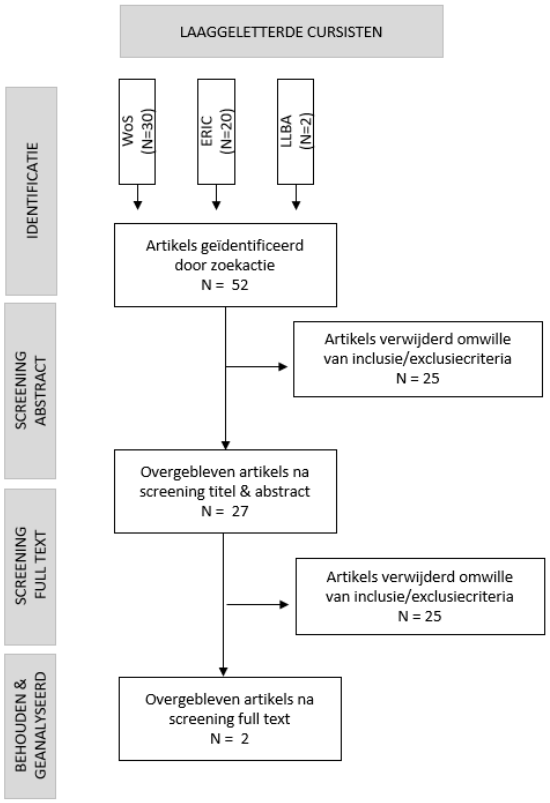
van het SBO-project ‘Adult Learners Online! Blended and Online Learning in Adult Education and Training’ (ALO!).

Door middel van een systematisch literatuuronderzoek brachten we vervolgens recente inzichten over blended tweedetaalonderwijs en blended onderwijs aan laaggeletterde cursisten in kaart. De methodologie van deze literatuurstudie wordt verder toegelicht in deel 2.2, waarna de resultaten van het literatuuronderzoek worden weergegeven in deel 2.3. Tot slot volgen de belangrijkste conclusies in deel 2.4.

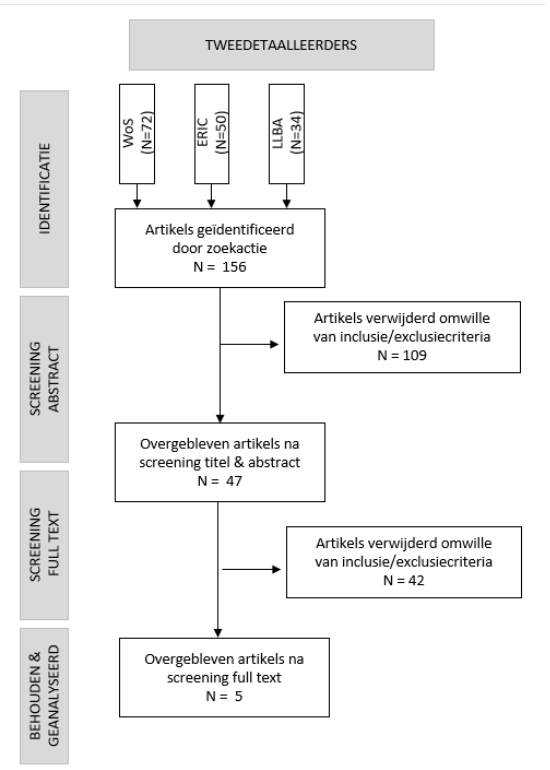
2.2 Methodologie

De literatuurstudie werd opgezet als een onderzoekssynthese (‘research synthesis’), met als doel om recente studies rond blended onderwijs aan laaggeletterde cursisten en NT2-cursisten te integreren. De focus lag daarbij op onderzoeksresultaten en theorieën rond blended onderwijs, niet op onderzoeksmethodologie of praktische toepassingen. Als leidraad bij het zoeken naar relevante literatuur en het samenbrengen, evalueren en presenteren van de resultaten baseerden we ons op het handboek van Cooper (2017).

In het literatuuronderzoek gingen we in drie verzamel- en screeningsfasen op zoek naar relevante artikels. In een eerste stap werden de zoekacties in de databanken bepaald en ingevoerd. De tweede stap bestond uit de screening van de titel en abstract van de studies uit de zoekopdracht, met een set inclusie- en exclusiecriteria. Tot slot werd ook de volledige tekst van de studies gescreend met inclusie- en exclusiecriteria, waarbij de screening steeds door minimum twee beoordelaars geverifieerd werd. Een overzicht van de stappen en het aantal studies dat eruit voortkwam, wordt weergegeven in het PRISMA flow-diagram (Liberati et al., 2009). Het diagram voor blended onderwijs aan laaggeletterde cursisten is te vinden in afbeelding 1. Het diagram voor blended onderwijs aan tweedetaalleerders is te vinden in afbeelding 2.



Afbeelding 1. PRISMA flow voor blended onderwijs aan laaggeletterde cursisten



Afbeelding 2. PRISMA flow voor blended onderwijs aan tweedetaalleerders

2.2.1 Selectie databanken & zoekactie

Om ons ervan te verzekeren dat we alle belangrijke studies over blended onderwijs aan laaggeletterde cursisten en tweedetaalleerders in het volwassenenonderwijs zouden vatten, selecteerden we drie grote databanken: Web of Science, ERIC (Education Resources Information Center) en LLBA (Linguistics and Languages Behavior Abstracts). In deze drie databanken werd gefilterd op publicaties van de laatste tien jaar. Omdat technologie-ondersteund onderwijs de laatste jaren een grote evolutie heeft gekend, was het niet relevant om verder terug te gaan in de tijd. Om de onderzoekskwaliteit te garanderen werden de zoekfilters zo ingesteld dat enkel peer-reviewed studies geselecteerd werden.

We voerden twee systematische zoekopdrachten uit: de ene zoekopdracht richtte zich op studies over blended onderwijs bij volwassen laaggeletterde cursisten, de andere was gericht op studies over blended onderwijs bij volwassen tweedetaalleerders. Binnen de zoekopdracht naar relevante literatuur over laaggeletterde cursisten werd gezocht op verschillende zoektermen die naar blended onderwijs linken (o.a. learn, education, course, online, blended, technology-mediated, …), om een volledig overzicht te krijgen van recent onderzoek naar blended onderwijs. Daarnaast werd het doelpubliek van laaggeletterde volwassenen afgebakend met zoektermen als “low-literate”, “basic skills education” en

synoniemen. Om de resultaten te beperken tot volwassen leerders werd “adult” toegevoegd als zoekterm. Deze zoekactie leverde 52 resultaten op, een werkbaar aantal om verder te screenen.

De zoekactie naar blended onderwijs bij NT2-cursisten was iets complexer. Om internationaal onderzoek mee te nemen werd ervoor gekozen om niet enkel naar NT2-onderwijs te zoeken, maar naar tweedetaalonderwijs in het algemeen. Zoektermen als “L2 education”, “second language acquisition”, “mobile assisted language learning” in combinatie met zoektermen die op blended onderwijs gericht waren, leverden 405 resultaten op, wat een te groot aantal was om binnen het scope van dit onderzoek op te nemen. De zoekopdracht naar studies over blended tweedetaalleren werd daarom ingeperkt tot ‘review studies’, studies waarin relevante literatuur van de afgelopen jaren werd samengebracht. Daarom werden zoektermen als ‘literature review’, ‘research synthesis’ en ‘meta-analysis’ toegevoegd aan de zoekopdracht. De zoekterm “adult”, die specificeerde dat het om volwassen leerders ging, werd in deze zoekopdracht weggelaten, omdat in de beschrijving van onderzoek naar tweedetaalleerders vaak niet gespecificeerd wordt dat het om volwassen leerders gaat. Relevante literatuur zou daarom door toevoeging van deze zoekterm uitgesloten kunnen worden. Onderzoeken die focussen op taalonderwijs bij mensen onder de 18 jaar werden bij de screening uitgesloten. Deze zoekopdracht leverde 156 resultaten op, een werkbaar aantal voor de schaal van dit onderzoek.

2.2.2 Screening abstract en titel

De 208 overgebleven artikels (52 over blended of online onderwijs aan laaggeletterde cursisten, 156 over tweedetaalonderwijs) werden een eerste keer gescreend op titel en abstract. Tijdens deze screening werden duplicaten, werken die twee keer gevonden werden in verschillende databanken, gefilterd. Ook werken waarvan in het abstract al bleek dat ze niet beantwoordden aan onze zoekopdracht, werden uitgesloten. Dit waren werken die door de zoekactie geselecteerd werden door een ander gebruik van de zoektermen, werken die enkel focusten op methodologie zonder resultaten van empirisch onderzoek te bespreken, studies die blended onderwijs aan kinderen beschreven, onderzoek dat zich richtte op mensen met een beperking, en onderzoek dat gericht was op vreemdetalenonderwijs, in plaats van tweedetaalonderwijs. Ook verzamelwerken die geselecteerd werden omdat de verschillende zoektermen in verschillende hoofdstukken voorkwamen, werden uitgesloten. De gebruikte inclusie- en exclusiecriteria worden beschreven in tabel 1. Na deze screening bleven nog 27 artikels over voor blended onderwijs aan laaggeletterden, en 42 over blended onderwijs aan tweedetaalleerders.

INCLUSIECRITERIA	EXCLUSIECRITERIA
• De studie bestudeert de organisatie of invulling van blended onderwijs, zoals in de door ons gehanteerde definitie • De studie focust zich op het volwassenenonderwijs;	• Duplicaten • Verzamelwerken • De studie gaat niet over blended onderwijs • De studie bespreekt geen empirische onderzoeksresultaten

• De studie heeft betrekking op onderwijs voor volwassenen die laaggeletterd zijn, of tweedetaalleerders (of beide); • De studie is gepubliceerd in een tijdschrift of boek waarvan de kwaliteit werd beoordeeld door collega-wetenschappers (peer review of dissertatie); • De methode is goed uitwerkt en wordt op een transparante manier besproken.	• De studie gaat over het vreemdetalenonderwijs • Het doelpubliek van de studie zijn geen volwassenen • Het doelpubliek van de studie zijn mensen met een beperking

Tabel 1. Inclusie- en exclusiecriteria bij screening titel & abstract

2.2.3 Screening volledige tekst

Vervolgens werden de volledige artikels gelezen door één van de drie onderzoekers om te beoordelen of ze voldeden aan de inclusiecriteria. Op basis van een set exclusiecriteria werd opnieuw een gedeelte van de artikels uitgesloten. Om ervoor te zorgen dat dit proces objectief verliep, werd na het lezen van een beperkt aantal artikels de redenen voor inclusie of exclusie besproken met het team van drie onderzoekers. Tijdens dat beoordelingsmoment werd de set exclusiecriteria verder verfijnd. De rest van de artikels werd opnieuw door één onderzoeker gelezen en achteraf in duo besproken om objectieve inclusie te bekomen.

In deze fase werden 67 artikels uitgesloten (25 voor laaggeletterde cursisten, 42 voor tweedetaalleerders). De lijst van exclusiecriteria en het aantal artikels dat daardoor uitgesloten werd, is te raadplegen in tabel 2. In de studies rond blended onderwijs aan laaggeletterde leerders werden studies voornamelijk uitgesloten omdat de studie geen empirisch onderzoek beschreef, maar eerder een goede praktijk die niet wetenschappelijk getest was, of een vergelijking van onderzoeksmethodologieën (15), omdat een volledige tekst niet beschikbaar was (8), of omdat het doelpubliek geen laaggeletterde volwassenen was (2). De vaakst voorkomende redenen dat studies over blended onderwijs aan tweedetaalleerders uitgesloten werden, waren een focus op pas opkomende technologie (10), het niet bespreken van empirische onderzoeksresultaten (9), of omdat de doelgroep niet de doelgroep van ons onderzoek was (bv. kinderen i.p.v. volwassenen; 8). Hoewel de artikels met een focus op recent opkomende technologie (zoals doorgedreven gamification in massive multiplayer online games en het gebruik van virtual of augmented reality) interessante pistes vormen voor verder onderzoek, vielen ze buiten de scope van dit onderzoek, omdat deze praktijken nog te ver staan van de realiteit in het Vlaamse volwassenenonderwijs.

EXCLUSIECRITERIUM	AANTAL UITGESLOTEN ARTIKELS LAAGGELETTERD	AANTAL UITGESLOTEN ARTIKELS TWEEDETAAL
De studie bespreekt geen empirische onderzoeksresultaten (beschrijving van onderwijspraktijk, onderzoeksmethodologie, …)	15	9
Het doelpubliek van de studie zijn geen volwassenen die laaggeletterd zijn, of tweedetaalleerders (of beide); (bv. studenten uit het hoger onderwijs, vreemdetalenstudenten, …)	2	8
De studie focust op 'emergent technologies'	0	10
De studie bestudeert niet de organisatie of invulling van blended onderwijs, zoals in de door ons gehanteerde definitie (bv. MOOC, informeel leren)	0	6
De methode is niet goed uitwerkt of wordt niet op een transparante manier besproken.	0	2
Er is een andere, recentere review over dit kleine onderzoekstopic (bv. computer-mediated feedback bij NT2-leerders)	0	1
Er is geen volledige tekst van deze studie beschikbaar	8	0
Aantal studies geselecteerd voor synthese	**2**	**6**

Tabel 2. Exclusiecriteria in fase 2 van screening

2.2.4 Beschrijving ingesloten artikels

Het systematisch literatuuronderzoek leidde tot een selectie van twee studies over blended onderwijs aan laaggeletterden en vijf reviewstudies over blended onderwijs aan tweedetaalleerders. Uit deze resultaten kunnen we concluderen dat er tot nu toe erg weinig peer-reviewed studies zijn gepubliceerd die blended onderwijs aan laaggeletterde cursisten onderzocht hebben. Eén van de twee artikels over blended onderwijs aan laaggeletterden onderzoekt laaggeletterden die Engels als tweede taal leren, waardoor dit artikel zich op het snijvlak van de doelgroepen laaggeletterde leerders en NT2-cursisten bevindt. De onderzoeksfocus ligt in dat artikel echter sterk op de relatie tussen blended onderwijs en laaggeletterde cursisten in het algemeen, niet op het tweedetaalleren.

De geselecteerde literatuur rond blended tweedetaalonderwijs is veel rijker. Hier konden we vijf review studies selecteren. Elk van deze vijf studies brengt een groot aantal peer-reviewed onderzoeksartikels rond het topic samen. We dienen hierbij wel op te merken dat slechts één van de vijf artikels expliciet spreekt over blended (tweedetaal)onderwijs. De andere vier spreken over technologie-ondersteund taalleren. Niettemin kan het merendeel van de besproken interventies worden beschouwd als toepassingen van blended onderwijs volgens de definitie in dit onderzoek gehanteerd.

Tabel 3 toont een overzicht van de twee geselecteerde artikels rond blended onderwijs aan laaggeletterde volwassen cursisten. In de tabel staat beschreven in welk land de studie uitgevoerd werd, welke methodologie gebruikt werd, welk topic centraal stond en wat de belangrijkste resultaten waren. Tabel 4 toont een overzicht van de vijf review studies over blended onderwijs aan tweedetaalleerders. Aangezien dit allemaal systematische literatuurstudies zijn, wordt voor elke studie aangegeven in welke tijdspanne de beschreven studies geselecteerd zijn, hoe de selectie is gebeurd en hoeveel het artikels het opleverde, wat het onderzoekstopic is en wat de belangrijkste resultaten zijn.

REFERENTIE	LAND	METHODOLOGIE	ONDERZOEKSTOPIC	BELANGRIJKSTE RESULTATEN
LI, J., KAY, R., & MARKOVICH, L. (2018). STUDENT ATTITUDES TOWARD BLENDED LEARNING IN ADULT LITERACY AND BASIC SKILLS COLLEGE PROGRAMS. CANADIAN JOURNAL OF LEARNING AND TECHNOLOGY/LA REVUE CANADIENNE DE L'APPRENTISSAGE ET DE LA TECHNOLOGIE, 44(2).	Canada	Survey bij 149 cursisten uit 3 verschillende scholen uit 'adult basic education', aangevuld met diepte-interviews met 37 cursisten. De input werd verwerkt met een correlatie- en thematische analyse.	Dit artikel brengt de attitudes en het ervaren succes van laaggeletterde volwassen cursisten binnen blended onderwijs in kaart. Er wordt omschreven welke factoren bijdragen tot individuele verschillen op vlak van attitudes.	• Er zijn individuele verschillen in attitudes t.o.v. klassikaal en online leren. • Die verschillen zijn toe te wijzen aan leeftijd, tijd uit het reguliere onderwijs, opleidingsniveau en digitale vaardigheden.
NEDUNGADI, P., DEVENPORT, K., SUTCLIFFE, R., & RAMAN, R. (2020). TOWARDS A DIGITAL LEARNING ECOLOGY TO ADDRESS THE GRAND CHALLENGE IN ADULT LITERACY. INTERACTIVE LEARNING ENVIRONMENTS, 1-14.	Verenigde Staten	App ontworpen o.b.v. literatuurstudie en uitgetest bij 434 cursisten. Maandelijkse surveys over leesactiviteit bij 266 cursisten. De data werden aangevuld met pre- en post-assessments en analyse van gebruiksdata.	Dit artikel biedt een beschrijving van een theoretisch kader voor laaggeletterden: Digital Learning Ecology. Er wordt onderzocht of een app voor een cursus Engels als tweede taal voor laaggeletterden, gebaseerd op dat theoretisch kader, het leren van laaggeletterden verbetert.	• Laaggeletterde volwassenen leren beter door app gebaseerd op digital learning ecology. • Veel laaggeletterde volwassenen zijn ook lager digitaal geletterd en hebben nood aan een meer toegankelijke interface. • Laaggeletterde volwassenen leren veel informeel en non-formeel, daarom kunnen mobiele leeroplossingen hun leerwereld uitbreiden.

Tabel 3. Beschrijving van de artikels over blended onderwijs aan laaggeletterde volwassenen

AUTEURS	TIJSDPANNE ONDERZOCHTE STUDIES	TAAL	METHODOLOGIE	ONDERZOEKSTOPIC	BELANGRIJKSTE RESULTATEN
HUGHES, N., LO, L., & XU, S. (2019). BLENDED CHINESE LANGUAGE LEARNING DESIGN: AN INTEGRATIVE REVIEW AND SYNTHESIS OF THE LITERATURE. THE LANGUAGE LEARNING JOURNAL, 47(3), 313-331.	2005-2015	Chinees	'Integrative literature review', waarbij artikels gezocht worden met Google Scholar. Kritische beoordeling van de gevonden artikels leverde 4 artikels op voor een synthese.	Dit artikel wil een overzicht van literatuur rond blended Chinees taalonderwijs bieden: sterktes en zwaktes van bestaand onderzoek in kaart brengen en de literatuur samenbrengen in parameters voor blended Chinees taalonderwijs.	• ADDIE wordt vaak gebruikt als design methodologie, maar mist kracht als praktische tool voor ontwerpers. • 7 design parameters worden onderscheiden: mode, integratie, onderzoek, asynchroniciteit, uitdagingen, leerders en evaluatie.
SU, F., & ZOU, D. (2020). TECHNOLOGY-ENHANCED COLLABORATIVE LANGUAGE LEARNING: THEORETICAL FOUNDATIONS, TECHNOLOGIES, AND IMPLICATIONS. COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING, 1-35.	2010-2019	Engels	'Review studie' in driestapsproces, bestaand uit artikelzoektocht, artikelscreening en data-analyse. De artikelzoektocht via Web of Science leverde 40 artikels op, die op 5 aspecten onderzocht werden: aard van de publicatie, theoretisch kader, type technologie, effectiviteit van de technologie en implicatie van de studie.	Dit artikel onderzoekt het effect van technologie-ondersteund samenwerkend leren op de ontwikkeling van de taalkennis en affectieve status van studenten.	• Er zijn 10 theoretische kaders, 9 types technologieën en 11 voordelen van technologie-ondersteund samenwerkend taalleren.
ZHANG, R., & ZOU, D. (2020). TYPES, PURPOSES, AND EFFECTIVENESS OF STATE-OF-THE-ART	2016-2019	Engels	'review studie' in driestapsproces, bestaand uit artikelzoektocht, artikelscreening en data-analyse.	Dit artikel geeft een overzicht van state-of-the-art technologieën die	• Er zijn 5 grote types technologieën voor tweede- en vreemdetaalonderwijs: mobiel leren, multimedia leren en socialisatie,

TECHNOLOGIES FOR SECOND AND FOREIGN LANGUAGE LEARNING. COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING, 1-47.			Relevante publicaties in 10 erkende tijdschriften werden geselecteerd, wat 57 artikels opleverde voor de verdere analyse.	gebruikt worden om taalleren te verbeteren en effectief leren te promoten.	speech-to-text, text-to-speech en digital game-based leren • Er zijn 4 primaire doelen en voordelen van die technologieën: praktijken promoten, instructionele inhoud afleveren, interactie faciliteren en de leerkrachtaanpak herstructureren. • De verschillende technologieën zijn geïntegreerd in verschillende aspecten van taalleren en taalonderwijs. • De algemene impact van technologie op taalonderwijs is positief.
LIM, M. H., & ARYADOUST, V. (2021). A SCIENTOMETRIC REVIEW OF RESEARCH TRENDS IN COMPUTER-ASSISTED LANGUAGE LEARNING (1977–2020). COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING, 1-26.	1977-2020	Engels	Een retrospectieve scientometrische aanpak genereerde een dataset van 3697 studies, gepubliceerd in 11 tijdschriften. Een document-co-citatie-analyse werd gebruikt om de grote onderzoeksclusters te identificeren. De impact van elke publicatie werd gemeten met de 'burst index' en 'betweenness centraliteit'. De inhoud van de artikels werd geanalyseerd om de focus en thema's van elke cluster te bepalen.	Dit artikel onderzoekt welke onderzoekstrends er zijn in onderzoek naar computer-assisted language learning (CALL) tussen 1977 en 2020. Er wordt onderzocht welke vormen van technologie-ondersteund taalonderwijs effectief zijn.	• Er zijn 7 grote clusters in CALL: synchrone computer-mediated communicatie en negotiated interactie, multimedia, telecollaboratie of e-mailuitwisselingen, blogs, digital games, wikis en podcasts zijn voordelig voor het taalleren. • Er is sterker bewijs voor synchrone computer-mediated communicatie en negotiated interactie, multimedia, telecollaboratie of e-mailuitwisselingen en digitale spelletjes. • Er is minder sterk bewijs voor blogs, wiki's en podcasts.
BAHARI, A. (2021). COMPUTER-MEDIATED FEEDBACK FOR L2 LEARNERS: CHALLENGES VERSUS AFFORDANCES. JOURNAL OF COMPUTER ASSISTED LEARNING, 37(1), 24-38.	2012-2020	Engels	'Systematic literature review', waarbij verschillende grote databanken doorzocht werden en 97 artikels geselecteerd werden op basis van inclusie- en exclusiecriteria. De onderzoeksresultaten werden gestructureerd in vier domeinen,	Dit artikel brengt de theoretische en pedagogische meerwaarden en uitdagingen van computer-mediated feedback in blended - en afstandsleren in kaart.	• Meerwaarden en uitdagingen van computer-mediated feedback werden in kaart gebracht voor leesvaardigheid, luistervaardigheid, schrijfvaardigheid en spreekvaardigheid.

		gebaseerd op de vier taalvaardigheden.

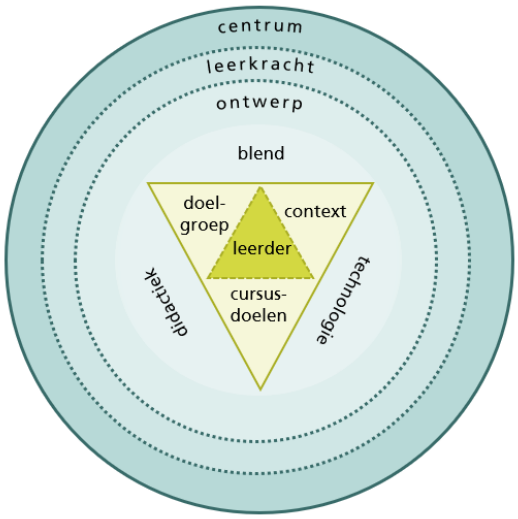
Tabel 4. Beschrijving van de artikels over blended onderwijs aan tweedetaalleerders

2.2.5 Analyse en synthese

Nadat de selectie van de relevante studies gemaakt werd, werden de inzichten gecodeerd met behulp van het onderzoeksmodel dat voorgesteld werd in deel 1 van dit rapport (figuur 3). Tijdens het lezen van de studies werden de wetenschappelijke bevindingen gecodeerd door ze toe te wijzen aan de verschillende onderdelen uit het onderzoeksmodel:

- De meerwaarden en uitdagingen van blended onderwijs werden gecodeerd en ingedeeld op vlak van de 'doelgroep' (basiscompetenties en motivatie), de 'cursusdoelen' (vakspecifieke doelen en competenties) en de 'context' en de leeromgeving;
- Kenmerken van een blended cursusontwerp voor laaggeletterde en NT2-leerders werden gecategoriseerd op vlak van 'blend', 'didactiek' en 'technologie';
- De inzichten die te maken hebben met het gedrag en de ondersteuning die een leerkracht kan bieden, werden ondergebracht onder 'leerkrachthandelen';
- Alle concepten en ideeën met betrekking tot de organisatie van blended onderwijs in een centrum, teamwerking en professionalisering werden ingedeeld bij 'centrum'.

Via een onafhankelijke beoordeling door twee getrainde beoordelaars van de eerste twee artikels en een bespreking van de vijf overige artikels werd de betrouwbaarheid van die codering gewaarborgd. In een tweede stap werden de gecodeerde inzichten binnen de verschillende domeinen verder inductief geanalyseerd en samengebracht volgens de grounded theory-aanpak (Corbin & Strauss, 1990) om de inzichten fijnmaziger te integreren. Deze categorieën worden in deel 2.3 van dit hoofdstuk gebruikt om de bespreking van de resultaten te structureren.



Figuur 3: Onderzoeksmodel

2.2.6 Opname studies buiten systematische zoekactie

Het systematisch literatuuronderzoek toont aan dat er bijzonder weinig peer-reviewed en empirisch onderzoek gepubliceerd is over blended onderwijs aan laaggeletterde volwassenen. Slechts twee artikels konden een antwoord bieden op onze onderzoeksvragen voor deze doelgroep. Om deze lacune aan te vullen, werden ook internationale studies die tijdens en als gevolg van de pandemie tot stand zijn gekomen en die inzichten bieden met betrekking tot één of meerdere van de vooropgestelde onderzoeksvragen in kaart gebracht.

Naar dit type studies werd er specifiek gezocht via de LESLLA[1]-community, een internationale gemeenschap die zich als doel heeft gesteld om volwassenen te ondersteunen die voor het eerst in hun leven in een nieuwe taal leren lezen en schrijven. De LESLLA-community bevordert daarnaast op een wereldwijde, multidisciplinaire basis, het delen van onderzoeksresultaten, doeltreffende pedagogische praktijken en informatie over beleid. Daartoe organiseert het een jaarlijks symposium. De studies in dit luik opgenomen komen direct en indirect voort uit het symposium dat LESLLA organiseerde in augustus 2021 en waar twee stromen volledig in het teken stonden van digitale geletterdheid en blended onderwijs (tijdens de pandemie). Omdat deze studies (nog) niet peer-reviewed zijn, maar wel de resultaten van het systematische literatuuronderzoek bevestigen en uitbreiden, nemen we ze in een apart deel van de resultaten op.

2.3 Resultaten

In wat volgt, bespreken we wat er in de literatuur gevonden werd als antwoord op onze onderzoeksvragen. Daarbij begint elk subhoofdstuk met een overzicht van de bevindingen met betrekking tot blended onderwijs aan volwassenen in het algemeen, waarna we toelichten hoe deze bevindingen te interpreteren zijn voor de doelgroepen van dit onderzoek, namelijk tweedetaalleerders en laaggeletterde cursisten. De inzichten die we vernoemen voor volwassen leerders in het algemeen zijn voortgekomen uit het 'Adult Learners Online!'-onderzoek en aangevuld met inzichten uit de zeven geselecteerde artikels uit de systematische literatuurreview, waar zij spreken over volwassen leerders in het algemeen. De inzichten voor laaggeletterden komen steeds uit de twee geselecteerde artikels van Li, Kay en Markovich (2018) en Nedungadi, Devenport, Sutcliffe & Raman (2020). De inzichten voor tweedetaalleerders komen steeds uit de vijf geselecteerde studies van Hughes, Lo en Xu (2019), Su en Zou (2020), Zhang en Zou (2020), Lim en Aryadoust (2021) en Bahari (2021). Daarbij verwijzen we steeds zowel naar de reviewstudie zelf, als naar de originele brontekst die in de reviewstudie genoemd wordt.

[1] LESLLA staat voor Literacy Education and Second Language Learning for Adults

Deel 2.3.1 bespreekt de meerwaarden en drempels met betrekking tot blended onderwijs. In deel 2.3.2 worden de aandachtspunten voor een effectief ontwerp voor blended onderwijs besproken. Deel 2.3.3 geeft de inzichten weer die in de literatuur aan bod komen met betrekking tot doeltreffend leerkrachthandelen, waarna in 2.3.4 ingegaan wordt op hoe een krachtig centrum omgaat met blended onderwijs.

2.3.1 Meerwaarden en drempels met betrekking tot blended onderwijs

In dit hoofdstuk beschrijven we de meerwaarden en uitdagingen die blended onderwijs stelt voor volwassen NT2-cursisten en laaggeletterde cursisten, hun leerkrachten en centrum-verantwoordelijken. De literatuurstudie toont dat er via blended onderwijs heel wat meerwaarden gerealiseerd kunnen worden, maar dat er ook drempels overwonnen moeten worden. Veel meerwaarden en uitdagingen die gelden voor volwassen cursisten in het algemeen, gelden ook voor laaggeletterde cursisten en tweedeetaalleerders. Toch zijn er ook specifieke voor- en nadelen die vooral bij deze doelgroep naar boven komen, of bijzondere aandacht verdienen.

In deel 2.3.1.1 worden de meerwaarden en uitdagingen besproken die betrekking hebben op de leeromgeving en -context. Deze meerwaarden en uitdagingen hebben betrekking op de omgeving waarin de cursist leert, de infrastructuur en technische randvoorwaarden. In deel 2.3.1.2 volgt een bespreking van de meerwaarden die waargemaakt kunnen worden op vlak van de basiscompetenties en motivatie van de leerder, en de uitdagingen die er op dat vlak zijn. Deel 2.3.1.3 bespreekt ten slotte welke meerwaarden te realiseren zijn op vlak van de cursusdoelen en vakspecifieke competenties. Bij elk van deze onderdelen worden eerst de meerwaarden van blended onderwijs voor volwassenen in het algemeen besproken, en wordt daarna ingegaan op de twee doelgroepen van dit onderzoek. Daarbij geven we steeds aan of de eerder besproken meerwaarden ook gelden voor die doelgroep, en of er nog andere meerwaarden voor deze specifieke doelgroepen naar boven kwamen in de literatuur. Dezelfde structuur wordt aangehouden bij de bespreking van de uitdagingen.

2.3.1.1 Meerwaarden en uitdagingen op vlak van de leeromgeving en de context

- Meerwaarden op vlak van de leeromgeving en de context

Blended leren biedt heel wat voordelen voor volwassen cursisten. Het integreren van een online component, waarbij de cursisten een deel van de cursus van thuis uit kunnen volgen, zorgt om te beginnen voor enkele grote praktische voordelen. Volwassen cursisten combineren een cursus vaak met heel wat andere verantwoordelijkheden, zoals werk en gezin. Doordat zij een deel van de cursus van thuis uit kunnen volgen, en dus geen verplaatsing moeten maken, zorgt blended leren voor tijdswinst (Boelens et al., 2018).

Bovendien zorgt blended onderwijs ervoor dat de leeromgeving van de cursisten uitbreidt. Doordat de leerstof en de mogelijkheden om te leren nu vrij toegankelijk zijn, kunnen cursisten op elke plaats en op elk moment leren (Cicco, 2009, geciteerd in Li et al., 2018). Daarnaast wordt in blended onderwijs vaak meer gepersonaliseerd gewerkt: cursisten kunnen zelf bepalen wanneer ze individuele taken uitvoeren. Die praktische flexibiliteit maakt het gemakkelijker om een cursus als volwassene te combineren met het dagelijkse leven (Van Twembeke, 2018; Garrison & Kanuka, 2004, geciteerd in Li et al., 2018).

Tweedetaalleerders

In de literatuur over blended onderwijs bij tweedetaalleerders wordt niet expliciet vermeld dat blended onderwijs voor een betere combinatie met het persoonlijke leven zorgt, hoewel het aannemelijk lijkt dat dit voordeel ook voor hen geldt. Wat wel expliciet als voordeel wordt genoemd, zijn de toegenomen oefenkansen buiten de klas. Voor taalleerders is het een meerwaarde dat zij ook buiten de klascontext hun tweede taal kunnen oefenen en steeds toegang hebben tot het lesmateriaal (Johnson & Marsh, 2014, geciteerd in Hughes et al. 2019).

Laaggeletterde leerders

De meerwaarde die blended onderwijs biedt op vlak van flexibiliteit wordt ook voor laaggeletterden aangehaald als groot voordeel. Nedungadi en collega's (2020) geven aan dat volwassen, laaggeletterde cursisten typisch geconfronteerd worden met contextuele uitdagingen op persoonlijk vlak, zoals een combinatie van laagbetaalde jobs, eenoudergezinnen, gebrek aan kinderopvang, gebrek aan transport, ... Door tijdgebrek en praktische omstandigheden is frequente aanwezigheid in de les dan ook moeilijk voor deze doelgroep. Als zij een deel van de leerstof thuis kunnen verwerken, maakt het de combinatie met hun complexe persoonlijke leven eenvoudiger (Zacharakis et al., 2011, geciteerd in Li et al., 2018). Doordat het cursusmateriaal bovendien online raadpleegbaar is, kunnen laaggeletterde cursisten na ziekte of afwezigheid (wat vaak voorkomt in deze groep) bovendien sneller inpikken als ze de lessen opnieuw kunnen bijwonen (Li et al., 2018).

Een tweede meerwaarde van blended onderwijs op vlak van de leeromgeving voor laaggeletterde cursisten is de mogelijkheid die blended leren biedt om ook buiten de klas te leren. Doordat cursisten ook buiten de klas toegang hebben tot het lesmateriaal, krijgen ze extra oefenkansen (Cicco, 2009, geciteerd in Li et al., 2018). Dat is vooral voor laaggeletterden interessant, omdat deze doelgroep nood heeft aan 'intermittent learning'. Zij leren beter in kleine stukken, waar ze tijdens de les, maar ook op andere plaatsen hun kennis kunnen opbouwen. Doordat laaggeletterde cursisten vaak andere verantwoordelijkheden hebben, zijn zij sterk afhankelijk van informeel en non-formeel leren buiten de typische klascontext. Dankzij blended onderwijs kunnen die verschillende vormen van leren met elkaar verbonden worden en kunnen laaggeletterde cursisten doorheen hun hele leefwereld optimaal bijleren (Nedungadi et al., 2020).

- Uitdagingen op vlak van de leeromgeving en de context

Blended onderwijs biedt echter niet enkel praktische voordelen, maar ook heel wat uitdagingen op vlak van de leeromgeving en de context. De uitdaging die in de literatuur het vaakst genoemd wordt, zijn de randvoorwaarden op vlak van techniek. Blended onderwijs vereist toegang tot digitale leermiddelen via een computer, tablet of smartphone met internetverbinding. Bovendien is het een noodzakelijke voorwaarde dat de programma's die gebruikt worden, goed functioneren. Het gebrek aan digitale toegang en technische moeilijkheden kunnen een drempel vormen voor blended onderwijs, en wekken dan frustratie en demotivatie op bij de cursisten (Van Twembeke, 2018).

Tweedetaalleerders

Ook voor tweedetaalleerders worden de technische problemen en digitale toegang vermeld als drempel van blended onderwijs (Kukulska-Hulme & Viberg, 2018, geciteerd in Su & Zou, 2020). Daarnaast bespreken Su en Zou (2020) ook het zinvol inzetten van tools. Hun review studie toont aan dat het gebruik van technologie ook kan afleiden van de leerstof, als het niet op de juiste manier ingezet wordt. Zij geven aan dat een leerkracht in zijn ontwerp dan ook rekening moet houden met een goed gebruik van tools (zie deel 2.3.2.3 van dit rapport) (Kukulska-Hulme & Viberg, 2018, geciteerd in Su & Zou, 2020).

Laaggeletterde leerders

Voor laaggeletterde studenten vormt digitale toegang een nog grotere drempel dan voor andere volwassen cursisten. De studie van Li, Kay en Markovich (2018) toont aan dat laaggeletterde volwassenen vaak een slechte toegang tot technologie hebben. Daardoor is hun competentiegevoel met betrekking tot digitale vaardigheden laag en staan deze volwassenen vaak negatief ten opzichte van het gebruik van technologie om te leren (ABC Canada, 2002; BCMAE, 2013, beide geciteerd in Li et al., 2018). Nedungadi en collega's (2020) geven aan dat het voorzien van die digitale toegang daarom cruciaal is om kwalitatief blended onderwijs te bieden aan laaggeletterden (wat verder beschreven wordt in deel 2.3.4).

Bovendien komen er voor laaggeletterde cursisten naast de digitale toegang nog enkele uitdagingen bovenop. De twee studies rond laaggeletterde leerders geven aan dat deze cursisten typisch een kwetsbaar profiel hebben en vaak geconfronteerd worden met moeilijke levensomstandigheden. Dit maakt deelname aan klassikaal onderwijs moeilijk (zie 3.1.1.1), maar vormt ook een drempel voor de deelname aan blended onderwijs. Li, Kay en Markovich (2018) geven aan dat laaggeletterde cursisten vaak worstelen met een armoedeproblematiek, die zich onder andere uit in problemen met huisvesting en kinderopvang. Daardoor is de thuissitatie van laaggeletterde cursisten niet optimaal om kwalitatief blended onderwijs mogelijk te maken.

2.3.1.2 Meerwaarden en uitdagingen op vlak van de basiscompetenties en motivatie van de leerder

- Meerwaarden op vlak van de basiscompetenties en motivatie van de leerder

Naast voordelen op vlak van praktische flexibiliteit, biedt blended onderwijs ook meerwaarden die een invloed hebben op de basiscompetenties en de motivatie van de cursisten. Verschillende studies tonen aan dat leerders meer tevreden zijn over blended cursussen dan over volledig klassikale cursussen (Boyle et al., 2003; Fenouillet & Kaplan, 2009; Sorden & Munene, 2013, allemaal in Li et al. 2018). De motivatie van cursisten ligt hoger bij een blended cursus, onder andere omdat er meer keuzevrijheid is en de cursist zijn leerproces dus meer in eigen handen heeft (Van Laer et al., 2018). Bovendien stimuleert een blended cursus de cursisten om aan hun persoonlijke ontwikkeling te werken. Door de combinatie van een klassikaal gedeelte met een online gedeelte kunnen zowel de contactmomenten als de taken op afstand ingezet worden om de zelfregulerende vaardigheden van de cursist te stimuleren (Van Laer et al., 2018).

Tweedetaalleerders

Ook in de studies over blended tweedetaalleren komt naar boven dat leerders meer tevreden zijn met een blended cursus. Onderzoek naar het gebruik van mobiele apps om samenwerkend te leren toont aan dat technologie-ondersteund taalonderwijs de motivatie van leerders verhoogt, zorgt voor meer betrokkenheid en plezier en de schaamte en nervositeit doet afnemen (Kukulska-Hulme & Viberg, 2018, geciteerd in Su & Zou 2020). Ook andere studies naar technologie-ondersteund taalleren bevestigen dat deze vorm van leren de motivatie verhoogt (Golonka et al., 2014, geciteerd in Su & Zou 2020; Leakey & Ranchoux, 2006; Sagarra & Zapata, 2008; Ushida, 2005, allemaal geciteerd in Hughes et al., 2019) en zorgt voor meer betrokkenheid van de studenten (Kirkwood & Price, 2014, geciteerd in Su & Zou, 2020; Hung, 2016, in Bahari, 2021) De voordelen op affectief vlak lijken bij tweede taalleerders zwaarder door te wegen dan de voordelen op cognitief vlak (die in het hoofdstuk hieronder beschreven worden).

Laaggeletterde leerders

Voor laaggeletterde leerders schetst de literatuur gedeeltelijk een ander beeld dan voor de andere volwassenen. Waar andere studies aantonen dat volwassenen meer tevreden zijn over blended onderwijs dan over klassikaal onderwijs, toont de studie van Li et al. (2018) aan dat laaggeletterde volwassen leerders een sterke voorkeur hebben voor face to face leren. Deze negatieve houding kan veroorzaakt worden door de slechte toegang tot technologie en het lage competentiegevoel van cursisten met betrekking tot digitale vaardigheden (Li et al., 2018; Nedungadi et al., 2020). Vooral oudere cursisten hebben een grotere voorkeur voor face to face leren dan jonge cursisten, voor mannen en vrouwen werden er geen verschillen gevonden.

Toch biedt blended onderwijs ook voor laaggeletterde volwassenen een grote meerwaarde op vlak van het stimuleren van de basiscompetenties van de cursisten. Nedungadi en collega's (2020) geven

aan dat deze leerders dankzij blended onderwijs de kans krijgen om hun digitale vaardigheden te verbeteren en zo hun mogelijkheden in het dagelijkse leven te verruimen. Doordat laaggeletterde volwassenen in het algemeen een minder goede toegang tot technologie hebben, kan het versterken van hun digitale vaardigheden binnen blended onderwijs ertoe leiden dat ze ook in het echte leven meer digitale kansen kunnen grijpen en hun wereld daardoor uitbreidt.

- Uitdagingen op vlak van de basiscompetenties en motivatie van de leerder

Aangezien blended onderwijs grote meerwaarden kan bieden voor leerders om hun basiscompetenties te verhogen, betekent dat ook dat er hier voor sommige leerders initieel drempels zijn. Om deel te kunnen nemen aan blended onderwijs moeten cursisten over heel wat vaardigheden beschikken. Ten eerste zijn de nodige digitale vaardigheden nodig om met de digitale component van de cursus te kunnen omgaan. Blended onderwijs kan heel voordelig zijn, maar als cursisten onvoldoende digitaal vaardig zijn om toegang te krijgen tot de cursus, of om de taken correct uit te voeren, kunnen die leerwinsten niet gerealiseerd worden (Liu et al., 2002, geciteerd in Lim & Aryadoust, 2021).

Daarnaast vergt blended leren ook de nodige zelfregulerende vaardigheden van de cursisten. Blended onderwijs biedt de mogelijkheid om veel individueler en meer cursistgestuurd te werken, maar om dat waar te maken, moeten cursisten hun eigen leren kunnen sturen. Dat betekent dat ze de tijd en inspanningen die nodig zijn voor de cursus, goed moeten kunnen inschatten en plannen, wat zeker voor volwassenen met andere verantwoordelijkheden erg belangrijk is (Vanslambrouck et al., 2018). Ook zichzelf kunnen motiveren om online te leren is een uitdaging, aangezien cursisten hun motivatie vaak laten afhangen van externe factoren (Van Twembeke, 2018).

Een derde uitdaging die blended onderwijs stelt met betrekking tot de basiscompetenties en motivatie van de cursist, is de negatieve houding die cursisten soms hebben ten opzichte van blended onderwijs. Volwassen cursisten hebben vaak een voorkeur voor leren op papier en hebben reserves ten opzichte van de effectiviteit van blended onderwijs (Vanslambrouck, et al., 2018; Hughes et al., 2019).

Tweedetaalleerders

In de literatuur over blended tweedetaalonderwijs worden vooral de uitdagingen op vlak van digitale vaardigheden aangehaald. Blended taalonderwijs vergt net zoals ander blended onderwijs de nodige kennis van de gebruikte platformen en tools, en niet alle cursisten hebben voldoende digitale vaardigheden om van die tools te profiteren (Liu et al., 2002, geciteerd in Lim & Aryadoust, 2021). De uitdagingen op vlak van zelfregulering worden in de geselecteerde literatuur niet vernoemd, maar er zijn ook geen aanwijzingen dat deze uitdagingen voor tweedetaalleerders niet gelden.

Verschillende studies geven aan dat ook tweedetaalleerders waarde hechten aan de aanwezigheid van gedrukt lesmateriaal (Green & Earnest-Youngs, 2001; Chenoweth & Murday, 2003; Ayres, 2002; Stracke, 2007, allemaal geciteerd in Hughes et al., 2019). De gewoonte die volwassenen hebben om

notities te nemen en te studeren op papier kan ervoor zorgen dat blended onderwijs minder succesvol is dan klassikaal leren (Lin, 2017, geciteerd in Zhang & Zou, 2020). Over de vereisten die blended onderwijs stelt met betrekking tot zelfregulerende vaardigheden wordt in de literatuur over blended tweedetaalonderwijs niet gesproken, maar er zijn geen aanwijzingen om aan te nemen dat die uitdaging voor deze doelgroep niet geldt.

Laaggeletterde leerders

Bij laaggeletterde cursisten vormen de uitdagingen op vlak van basiscompetenties een nog grotere drempel dan voor andere volwassenen. Lager geletterde cursisten hebben namelijk vaak ook een lage digitale geletterdheid, wat het digitaal leren bemoeilijkt (Nedungadi et al., 2020). Onder andere vanwege die lagere digitale vaardigheden hebben zij in het algemeen een voorkeur voor face to face leren (Li et al., 2018).

Ook het sturen van hun eigen leren vormt een extra uitdaging voor laaggeletterde leerders. Deze cursisten hebben een kortere schoolloopbaan gekend dan andere volwassen leerders en kampen met eerdere negatieve educatieve ervaringen, aangezien ze geconfronteerd werden met een gebrek aan kansen, een slechte toegang tot bronnen en tijdsgebrek. Die negatieve ervaringen resulteren vaak in een lage eigenwaarde en een lagere motivatie om opnieuw te leren (Lim et al., 2019, geciteerd in Nedungadi et al., 2020). De contextuele uitdagingen die zich stellen voor laaggeletterde cursisten, zoals kinderopvang, huiselijk geweld, een combinatie van laagbetaalde jobs, eenoudergezinnen en een gebrek aan transport zorgen ervoor dat tijd maken om te leren voor deze cursisten niet eenvoudig is. Deze complexe context draagt bij tot een ogenschijnlijk gebrek aan doorzettingsvermogen en motivatie, maar zorgt bij de cursisten ook voor een gevoel van machteloosheid en stress (Nedungadi et al., 2020). Kortom, de vele contextuele problemen leiden ertoe dat ze moeilijker tot leren komen.

2.3.1.3 Meerwaarden en uitdagingen op vlak van de cursus en vakspecifieke doelen

- **Meerwaarden op vlak van de cursus en vakspecifieke doelen**

Tot slot maakt blended onderwijs het mogelijk dat er heel wat meerwaarden op vlak van de cursusspecifieke doelen gerealiseerd kunnen worden. Blended onderwijs kan het mogelijk maken dat er meer gepersonaliseerd geleerd wordt, kan voor meer interactie buiten de les zorgen en kan er zelfs voor zorgen dat er meer of beter geleerd wordt dan in een klassikale les.

Volwassen leerders profiteren sterk van de toegenomen inhoudelijke flexibiliteit die online leren toevoegt aan een klassieke, niet-digitale cursus. Dankzij de online component kan er meer gepersonaliseerd gewerkt worden. Die personalisatie situeert zich op vlak van inhoud: cursisten kunnen bepaalde lesinhouden individueel of in kleine groepen doorlopen, waardoor de inhoud beter afgestemd is op hun eigen situatie. Daarnaast kan ook de volgorde en het tempo van de leerstof aangepast worden aan de individuele cursist (Bernold et al., 2007; Fisher & Baird, 2005; Gill, 2009;

Hoskins, 2012; Packham et al., 2004; Rovai, 2002; Wyatt, 2011, geciteerd in Li et al., 2018; Van Twembeke, 2018). Er is niet alleen toegenomen personalisatie, maar ook meer keuzevrijheid van de cursist, die zijn leerproces zo meer in handen kan nemen. Dat kan leiden tot toegenomen motivatie (Van Laer et al., 2018, zie ook deel 2.3.1.1).

Naast het mogelijk maken van meer gepersonaliseerd leren zorgt blended onderwijs er ook voor dat er meer interactie mogelijk is, wat de leerkansen van de cursisten doet toenemen. Dankzij blended onderwijs kan er niet alleen tijdens de lesmomenten in de klas met elkaar gecommuniceerd worden, maar ook buiten de les, waardoor de interactie- en leermomenten dus talrijker zijn. Er is daardoor meer interactie met de medecursisten mogelijk, bijvoorbeeld door het bouwen van samenwerkende communities (Bernold, et al., 2007; Fisher & Baird, 2005; Gill, 2009; Hoskins, 2012; Packham et al., 2004; Rovai, 2002; Wyatt, 2011, allemaal geciteerd in Li et al., 2018). Blended onderwijs biedt de mogelijkheid om de samenwerkingsmogelijkheiden buiten de face-to-faceklas uit te breiden (Ausburn, 2004; Lim et al., 2007; Moloney et al., 2007, allemaal geciteerd in Li et al., 2018). De toegenomen interactiemogelijkheden zorgen echter niet enkel voor meer samenwerkend leren bij de cursisten, maar ook voor meer ondersteuning. Voor zowel de leerkracht als voor medecursisten is het via technologie mogelijk om ook buiten de klascontext de cursisten te ondersteunen (Lim et al., 2007; Sorden & Munene, 2013, beide geciteerd in Li et al., 2018). Hoewel blended onderwijs dus verschillende mogelijkheden biedt om de interactie en dus ook de leermogelijkheden uit te breiden, schuilt hier tegelijk ook een wezenlijke uitdaging voor de leerkracht, om die interactiemogelijkheden te optimaliseren (zoals beschreven in deel 2.3.2.1 en 2.3.3).

Hoewel er hierover verdeeldheid is in de literatuur, tonen verschillende studies aan dat blended onderwijs ook voordelen heeft op cognitief vlak. Cursisten zouden in een blended cursus de leerstof beter onthouden (Boyle et al., 2003; Fenouillet & Kaplan, 2009; Sorden & Munene, 2013, allemaal geciteerd in Li et al., 2018). Dat komt vooral doordat de leerstof en de mogelijkheden om te leren vrij toegankelijk zijn: cursisten kunnen op elke plaats en op elk moment leren, wat heel wat extra oefenkansen biedt (Cicco, 2009, geciteerd in Li et al., 2018). Ook doordat cursisten buiten de klas andere ondersteunende bronnen kunnen raadplegen, kunnen cursisten meer leren (Ausburn, 2004; Lim et al., 2007; Moloney et al., 2007, allemaal geciteerd in Li et al., 2018). Andere studies tonen echter aan dat blended onderwijs het leren van de cursisten vooral verbetert door de affectieve en praktische voordelen die eerder werden beschreven, maar dat de impact op vlak van vakspecifiek leren, beperkt is (Senn, 2008; Ashby et al., 2011; Larson & Sung, 2009, allemaal geciteerd in Li et al., 2018). Mogelijke factoren die deze gemixte resultaten verklaren, zijn beperkte communicatie tussen de leerkrachten en cursisten (Conceicao & Lehman, 2013; Gonzalez, 2014, beide geciteerd in Li et al., 2018).

Tweedetaalleerders

Ook voor tweedetaalleerders wordt de toegenomen inhoudelijke flexibiliteit genoemd als groot voordeel. Dankzij technologie kan er bijvoorbeeld individuele, multimodale videofeedback gegeven worden, wat zorgt voor geïndividualiseerd leren (Hung, 2016, geciteerd in Bahari, 2021). Niet alleen de feedback, maar ook de instructie kan gepersonaliseerd worden (Huang et al., 2016, geciteerd in Zhang & Zou, 2020). Door deze technologische ontwikkeling kan tweedetaalonderwijs dus een transitie maken van een eerder instructioneel, leerkracht-dominante structuur naar een flexibele, cursist-centrale cursus, wat leidt tot een meer efficiëntere aanpak (Bergmann & Sams, 2012, geciteerd in Zhang & Zou, 2020). Deze toename van gepersonaliseerd leren is bijzonder voordelig voor 'low achievers' en verlegen studenten. Zij hebben nu op elk moment toegang tot de leerstof en kunnen dus op hun eigen manier, wanneer ze het willen, leren (Wang & Liao, 2017, geciteerd in Su & Zou, 2020).

Bij tweedetaalleren wordt het voordeel van de toegenomen interactiemogelijkheden sterk benadrukt. Interactie is essentieel om een taal te leren, en het gebruik van de technologie kan de frequentie van de communicatie verhogen (Golonka et al., 2014, geciteerd in Su & Zou, 2020). Tweedetaalleerders hebben zo meer interactie met hun medecursisten, bijvoorbeeld ook in de vorm van peer feedback en peer reflectie (Golonka et al., 2014; Kirkwood & Price, 2014, geciteerd in Su & Zou, 2020). Bovendien maakt technologie meer interactie met moedertaalsprekers mogelijk, waardoor niet alleen de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid van cursisten verbetert, maar ook hun interculturele competenties. Op die manier leren ze beter hoe ze effectief en gepast kunnen interageren in de doeltaal (Dooly & Sadler, 2016; Light et al., 2000, beide geciteerd in Su & Zou, 2020). Technologie stimuleert dus met andere woorden de culturele en affectieve dimensie van taalleren: er zijn kansen om cursisten bewust te maken van lokale cultuur en traditie, connecties met moedertaalsprekers te maken en zo een gemeenschapsgevoel te ontwikkelen (Set Weei & Pei Hwa, 2011, Huang et al., 2010, Lien et al., 2009, allemaal geciteerd in Hughes et al., 2019).

Daarnaast geven zowel Hughes en collega's (2019) als enkele andere review studies aan dat blended onderwijs ook een positieve impact kan hebben op het taal leren zelf, meer bepaald op de verschillende vaardigheden, op woordenschat en grammaticakennis. Deze resultaten zijn echter niet eenduidig. De literatuur toont aan dat technologie zorgt voor een betere ontwikkeling van taalkennis (Golonka et al., 2014, geciteerd in Su & Zou, 2020), woordenschat (Golonka et al., 2014, geciteerd in Su & Zou, 2020; Pérez Basanta, 2004; Al.-Jarf, 2007; Pérez Cañado, 2010, allemaal geciteerd in Hughes et al., 2019), grammatica (Golonka et al., 2014, geciteerd in Su & Zou, 2020), schrijfvaardigheid (Kern, 1995; Warschauer, 1996; Ge et al., 2012, geciteerd in Hughes et al., 2019), een hogere leessnelheid (Huang & Chuang, 2016, geciteerd in Zhang & Zou, 2020) en meer vlotheid en accuraatheid bij de mondelinge taalproductie (Hung, 2016 geciteerd in Bahari, 2020). Technologie binnen taalonderwijs zorgt ook voor een beter begrip van dieptekennis van de taal (Kirkwood & Price, 2014, geciteerd in Su & Zou, 2020) en bewerkstelligt efficiënter leren (Golonka et al., 2014, geciteerd in Su & Zou, 2020). Digitaal werken zorgt er bovendien voor dat de cursisten

toegang hebben tot authentieke teksten, die zorgen voor een rijke input (Kirkwood & Price, 2014, Golonka et al., 2014, beide geciteerd in Su & Zou, 2020).

Hoewel er in verschillende overzichtsstudies aanwijzingen gevonden zijn dat technologie-ondersteund onderwijs het taalleerproces verbetert, verwijzen ze ook naar studies die het tegendeel beweren, en aantonen dat een blended aanpak níet voor verbeteringen zorgt op vlak van leerresultaten (Liu et al., 2002 via Lim & Aryadoust, 2021; Zhang & Zou, 2020). Om die leerresultaten te verbeteren, is een doordachte didactiek noodzakelijk (Hughes et al., 2019; Zhang & Zou, 2020).

Laaggeletterde leerders

Ook voor laaggeletterde cursisten kan de toegenomen personalisatie voordelen bieden. Voor laaggeletterde cursisten lijkt vooral de personalisatie van leerondersteuning erg belangrijk te zijn. Li en collega's (2018) geven aan dat de online component bij blended onderwijs cursisten kan helpen die moeite hebben met face-to-face-instructie of assistentietechnologie nodig hebben. Bij laaggeletterden gaat het dan bijvoorbeeld om spraakondersteuningstechnologie, die thuis gemakkelijk ingezet kan worden om de instructie en het lesmateriaal toegankelijker te maken. De bestudeerde literatuur bespreekt echter geen voordelen op vlak van inhoudelijke flexibiliteit en toegenomen keuzemogelijkheden voor laaggeletterde cursisten. Er zijn echter ook geen aanwijzingen gevonden dat deze meerwaarden niet zouden gelden voor deze doelgroep.

Ook voor laaggeletterde leerders kan de online component bijdragen tot specifieke leertaken en vaardigheidsontwikkeling (bv. leesvaardigheid, probleemoplossend vermogen, …), die in een klassikale context zonder gebruik van technologie moeilijker te realiseren zijn (Li et al., 2018).

Voor laaggeletterden wordt het voordeel van toegenomen interactiemogelijkheden echter niet genoemd in de literatuur. Voor hen lijkt eerder het omgekeerde te gelden. Li en collega's (2018) geven namelijk aan dat voor laaggeletterden face-to-facecommunicatie en -interactie met peers erg belangrijk blijft, en dat vooral klassikale groepsdiscussies bijdragen tot leren.

○ Uitdagingen op vlak van de cursus en vakspecifieke doelen

Hoewel blended onderwijs dus heel wat meerwaarden kan realiseren op vlak van de cursus en vakspecifieke doelen, stellen zich op dit vlak ook uitdagingen. Hoewel blended onderwijs, zoals hierboven beschreven, een grote meerwaarde biedt op vlak van interactie buiten de klascontext, ligt daar ook een wezenlijke uitdaging. Interactie en communicatie verloopt namelijk moeizamer online dan face to face.

Interactie is op verschillende vlakken noodzakelijk voor kwalitatief onderwijs: interactie tussen cursisten is noodzakelijk om verbondenheid te creëren en competenties te ontwikkelen. Online is het echter moeilijker om een beeld te krijgen van de conversatiepartner, wat een natuurlijk gesprek bemoeilijkt. Bovendien zijn de meeste cursisten (nog) niet vertrouwd met online interactie in een schoolcontext, die vaak ook schriftelijk en asynchroon verloopt. Ondersteuning en demonstratie van

de leerkracht is hierbij cruciaal (Van Twembeke, 2018, zie ook deel 2.3.3). Ook voor de leerkracht is er een drempel op vlak van online interactie: het opvolgen van de cursisten is online minder evident dan in de klas, aangezien het contact minder rechtstreeks verloopt (Vanslambrouck et al., 2018). Verschillende studies tonen aan dat die steun van de leerkracht essentieel is om blended onderwijs te doen slagen. Als cursisten zich niet ondersteund voelen, is blended onderwijs voor hen niet effectief (Green & Earnest-Youngs, 2001; Chenoweth & Murday, 2003; Ayres, 2002; Stracke, 2007, allemaal geciteerd in Hughes et al., 2019).

Tweedetaalleerders

Ook wat tweedetaalonderwijs betreft zorgt blended onderwijs niet enkel voor meerwaarden, maar ook voor uitdagingen om de cursusdoelen te bereiken. De literatuur geeft hier vooral aan dat de aanwezigheid, ondersteuning en opvolging van de leerkracht ook bij de online component van blended onderwijs cruciaal is. Hoewel technologie enkele taken van de leerkracht kan overnemen, is niet alles mogelijk. Hierbij is er vooral een verschil in receptieve en productieve taalvaardigheid op te merken. Waar op vlak van de receptieve vaardigheid veel meerwaarden te bieden zijn (o.a. verrijkte inputbronnen, zoals behandeld in deel 2.3.1.3), stellen zich op vlak van de productieve vaardigheden uitdagingen. Waar een computerprogramma soms ingezet wordt om automatisch feedback te geven op oefeningen van cursisten, is dat voor productieve vaardigheden moeilijker te realiseren. Een computer kan niet accuraat de productieve taalvaardigheid van cursisten beoordelen. Dat blijft een taak waar de beoordeling van de leerkracht een grote rol speelt (Liu et al., 2002, geciteerd in Lim & Aryadoust, 2021). Hoewel er in de literatuur rond blended onderwijs voor volwassenen in het algemeen aandacht is voor het belang van interactie, wordt die uitdaging in de geselecteerde artikels over tweedetaalonderwijs niet genoemd. Er zijn echter ook geen aanwijzingen dat die drempel niet geldt voor tweedetaalonderwijs.

Laaggeletterde leerders

Zoals reeds vermeld in deel 2.3.1.3 over de meerwaarden op vlak van cursus- en vakspecifieke doelen, vormt de grotere afstand bij online leren een grote drempel voor kwalitatief leren bij laaggeletterden. Voor laaggeletterden blijft face-to-facecommunicatie en -interactie met peers erg belangrijk. Vooral klassikale groepsdiscussies dragen bij hen bij tot leren (Li et al., 2018).

2.3.2 Ontwerp

Om de meerwaarden van blended onderwijs te realiseren, en tegelijkertijd de uitdagingen zo veel mogelijk weg te nemen, is een doordacht ontwerp van de cursus van cruciaal belang. In ons onderzoeksmodel wordt het ontwerp van de cursus ingedeeld in drie grote pijlers: blend, didactiek en technologie. In wat volgt beschrijven we in deel 2.3.2.1. succesfactoren voor een goede blend. In deel 2.3.2.2 komen de succesfactoren op vlak van didactiek aan bod. Tot slot behandelt deel 2.3.2.3

succesfactoren op vlak van technologie. In elk onderdeel bespreken we eerst succesfactoren die naar boven komen in de literatuur rond blended onderwjis aan volwassenen, en gaan we daarna dieper in op de invulling die deze succesfactoren krijgen binnen de literatuur over technologie-ondersteund tweedetaalonderwijs en blended onderwijs voor laaggeletterde cursisten.

2.3.2.1 Succesfactoren voor een succesvolle blend

Volgens de definitie van blended onderwijs die we in dit onderzoek hanteren vooropstellen, bestaat blended onderwijs uit een doordachte combinatie van online en offline leermomenten (Graham, 2006), vertrekkende vanuit heldere leerdoelen en de noden van de doelgroep (Bernaerts et al., 2018). Die definitie impliceert dat het ontwerp van de blended cursus vertrekt vanuit de leerdoelen en een goede kennis van het vakgebied en de doelgroep. De keuze op welke manier lesactiviteiten aangepakt worden, hangt daarbij steeds af van die doelen, doelgroep en het vakgebied. Daarbij moeten ontwerpkeuzes gemaakt worden over hoe de twee modi ingezet zullen worden. De keuze welke lesactiviteiten online zullen plaatsvinden en wat in de klas behandeld wordt, is best gebaseerd op wat het beste aansluit bij de doelen en hoe dat het meeste tot leren kan bijdragen (Boelens et al., 2018).

Bij de combinatie van online en klassikaal leren is het ook noodzakelijk dat de twee modi op elkaar zijn afgestemd. Door de online taken te laten aansluiten op wat er in de klas gebeurt (en omgekeerd) wordt er continuïteit gecreëerd en ontstaat er een gevoel van eenheid doorheen de leerervaring van de cursisten (Boelens et al. 2018).

Tot slot kan de leerkracht ook aandacht besteden aan de flexibiliteit van de blend. Boelens en collega's (2018) geven aan dat er verschillende manieren zijn waarop een leerkracht flexibiliteit kan voorzien. Ten eerste maakt blended onderwijs het mogelijk om de instructie plaats- en tijdsonafhankelijk te organiseren. De leerkracht bepaalt ook welke leeractiviteiten verplicht zijn, en welke optioneel. Ook flexibiliteit in tempo is mogelijk door blended onderwijs: cursisten kunnen de leeractiviteiten die ze individueel online maken op hun eigen tempo en in kleinere stukken aanpakken. Ten derde maakt blended onderwijs het ook mogelijk om de volgorde van de leeractiviteiten vrij te laten bepalen door de cursisten. Tot slot kunnen cursisten binnen blended onderwijs ook zelf keuzes maken over het instructieformat. Het is mogelijk dat je bij het ontwerp de cursisten de keuze laat of ze bepaalde leerstof individueel of in een contactmoment willen verwerven. De leerkracht kan op deze vier vlakken weloverwogen bepalen hoe flexibel de cursus zal zijn. Blended onderwijs biedt weliswaar de kans om de cursist meer autonomie te geven, maar deze vrijheid is niet altijd even gewenst. Het is de leerkracht die bepaalt in welke mate die keuzevrijheid ook effectief geboden wordt, afhankelijk van de analyse van de doelgroep en cursus (Boelens et al., 2018).

o Blended tweedetaalonderwijs

De succesfactoren voor een kwalitatieve blend die in de algemene literatuur naar boven komen, worden ook aangehaald in de literatuur naar blended tweedetaalonderwijs. Ook daar komt naar boven dat een doordachte blend vertrekt van een analyse van de doelgroep (Shibley et al., 2011, geciteerd in Hughes et al., 2019), een integratie van de online en klassikale component (Johnson & Marsh, 2014, geciteerd in Hughes et al., 2019) en een weloverwogen beslissing over de flexibiliteit en autonomie van de cursist (Hughes et al. 2019).

Die globale principes worden bovendien nog meer geconcretiseerd. De studies naar blended taalonderwijs die Hughes en collega's (2019) bestudeerd hebben, vertrekken vaak vanuit het ADDIE-model om hun blended cursus vorm te geven. Dat model bestaat uit 5 stappen: analyse, design, development, implementation en evaluation. Hoewel Hughes en collega's (2019) aangeven dat het een erg algemeen model is dat weinig praktische handvaten biedt, toont het wel aan dat het ontwerp van de cursus voorafgegaan wordt door een analyse, en gevolgd wordt door een proces van implementatie en evaluatie. De eerste stap in het ontwerp van een succesvolle blended cursus is dan ook een grondige analyse van de noden en behoeften van de doelgroep (Shibley et al., 2011, geciteerd in Hughes et al., 2019). Bij die analyse van de doelgroep kan de leerkracht enerzijds beroep doen op zijn kennis en ervaring, maar anderzijds is het ook aangewezen om de cursisten rechtstreeks te bevragen, door bijvoorbeeld interviews, focusgroepen en vragenlijsten (Hughes et al., 2019).

Net zoals de algemene literatuur al toonde, is het ook binnen tweedetaalonderwijs nodig om de twee modi, online en face to face, op elkaar af te stemmen (Johnson & Marsh, 2014, geciteerd in Hughes et al., 2019). Neumeier (2005, geciteerd in Hughes et al., 2019) geeft echter aan dat het ook zinvol kan zijn om net mínder integratie te voorzien tussen de groepsmomenten en de individuele taken. Als er weinig integratie is tussen de twee modi zijn de leerders zelf vrij om taken en activiteiten te kiezen, en kan er dus meer op maat gewerkt worden. Als de online en klassikale leeractiviteiten echter sterk geïntegreerd zijn, wordt verwacht dat de meeste of zelfs alle taken gemaakt worden door alle cursisten. Ook deze keuze wordt weer bepaald door de analyse van de doelgroep en de doelen (Neumeier, 2005, geciteerd in Hughes et al., 2019).

Tot slot raden Hughes en collega's (2019) op basis van hun studie aan om een 'lead mode' te kiezen: één modus die als basis fungeert voor je lessen en waar je communiceert over praktische zaken, coördinatie, doelen, resultaten, enzovoort.

We kunnen dus concluderen dat de succesfactoren die een rol spelen bij het ontwerpen van de blend voor volwassenen ook voor volwassen tweedetaalleerders gelden. Daarnaast komen in de literatuur ook enkele specifieke aandachtspunten voor blended tweedetaalonderwijs aan bod. In de eerste plaats gaat het dan over de afweging wat online en wat in de klas gebeurt. Onderzoek wijst uit dat in tweedetaalonderwijs online leren goed ingezet kan worden voor tijdrovende taken zoals drillen, uitgebreid lezen en schrijfoefeningen. Op die manier blijft er in de klas meer tijd over voor

productieve activiteiten, waarbij directe interactie met de leerkracht en/of medecursisten noodzakelijk of een grote meerwaarde is (Johnson & Marsh, 2014, geciteerd in Hughes et al., 2019).

Vooral de orale vaardigheden worden best in de klas geoefend, terwijl andere aspecten van taalontwikkeling even of meer effectief online aangeleerd en ingeoefend kunnen worden (Hughes et al., 2019). De asynchroniciteit van online leeractiviteiten is dan weer goed om schrijfvaardigheid te oefenen: digitale communicatietools zoals blogs en discussieborden hebben veel voordelen voor taalleren en lenen zich goed om op eigen tempo de schrijfvaardigheid te verbeteren en om samen te schrijven. Dat samenwerkingsproces zorgt ervoor dat niet alleen de schrijfvaardigheid van de cursisten verbetert, maar ook hun woordenschatkennis en het gebruik van samenwerkingsstrategieën (Hughes et al., 2019; Jung & Suzuki, 2015, geciteerd in Su & Zou 2020). Toch is de afweging wat het best online en wat best in de klas gebeurt erg afhankelijk van de specifieke uitdagingen van de taal die je onderwijst, de doelen die je wil bereiken en de doelgroep waar de cursisten toe behoren (Hughes et al., 2019).

○ Blended onderwijs voor laaggeletterde leerders

Ook de bestudeerde studies over blended onderwijs aan laaggeletterde leerders vestigen de aandacht op twee van de succesfactoren die in de algemene literatuur genoemd worden: ook voor laaggeletterde cursisten is het belangrijk om te vertrekken van een analyse van de doelgroep (Nedungadi et al., 2020), en om de keuze voor online en offline leeractiviteiten doordacht te maken (Li et al., 2018). Hoewel zowel de literatuur over blended onderwijs bij volwassenen in het algemeen en de literatuur rond blended tweedetaalleren het belang van een integratie van de online en offline component en de weloverwogen keuze voor flexibiliteit benadrukt, worden deze aandachtspunten niet genoemd in de literatuur rond blended onderwijs voor laaggeletterde volwassenen. Er zijn echter geen aanwijzingen dat deze succesfactoren níet van toepassing zijn voor laaggeletterde leerders.

In de literatuur komen daarnaast drie extra aandachtspunten voor een weloverwogen blend voor laaggeletterden naar boven, rekening houdend met de meerwaarden en uitdagingen die blended onderwijs typisch voor laaggeletterde cursisten stelt. Li et al. (2018) geven aan dat de face-to-facecomponent bij laaggeletterde cursisten cruciaal is voor het leren, om communicatie en samenwerking met de leerkracht en medecursisten te voorzien. De directe aanmoediging en ondersteuning door de leerkracht in de klas is erg waardevol voor laaggeletterde cursisten en kan bij hen, vanwege de lagere talige en digitale vaardigheden, moeilijker online gebeuren. Bij laaggeletterde cursisten is het bovendien eenvoudiger om klassikaal in te spelen op leernoden, en verhoogt klassikaal leren de effectiviteit van het leren. Wanneer een leerkracht van laaggeletterde cursisten dus de afweging maakt om blended onderwijs aan te bieden, zal dat blended onderwijs dus vaak een grote klassikale component hebben (Li et al., 2018).

2.3.2.2 Succesfactoren voor een goede didactiek

Blended onderwijs kan heel wat meerwaarden bieden, maar het is intussen duidelijk dat het gebruik van technologie op zich niet zorgt voor succesvol onderwijs. Het is daarom belangrijk om ook bij blended onderwijs het ontwerp en het leerkrachthandelen te baseren op een krachtige, evidence-based didactiek, afgestemd op de leerdoelen en de lerenden (Blieck et al., 2019). Blieck en collega's, spreken over 7 succesfactoren voor online of blended onderwijs: geloofwaardigheid, transparantie, flexibiliteit, toegankelijkheid, interactiviteit, personalisatie en productiviteit. Die laatste drie principes hebben betrekking op didactiek. We bespreken die principes kort om ze daarna te vergelijken met de specifieke didactische principes die in de literatuur rond tweedetaalleerders en laaggeletterde leerders naar boven komen.

Een eerste principe is interactiviteit, de mate waarin cursisten actief in interactie gaan met het lesmateriaal, medecursisten en de leerkracht. Als een cursus klassikaal georganiseerd wordt, is er haast automatisch veel interactie tussen de cursisten onderling, en tussen de cursisten en de leerkracht. Online is die interactie minder vanzelfsprekend: er is een daadwerkelijke fysieke afstand die interactie bemoeilijkt, en online communicatie verloopt minder vlot, doordat er minder mogelijkheden zijn voor non-verbale communicatie. Bovendien gebeurt (vooral schriftelijke) communicatie soms asynchroon. Interactie is echter essentieel voor een succesvolle blended cursus, zowel voor het creëren van een groepsgevoel, als voor het effectieve leren van het vak. De literatuur geeft daarom aan dat er binnen een blended ontwerp ruimte moet zijn voor taken die interactie uitlokken (Boelens et al., 2018; Blieck & Pynoo, 2018).

Het tweede principe, personalisatie, betreft de mate waarin de leeractiviteiten aangepast zijn aan de individuele behoeften van de cursist. Op dit vlak kan technologie een meerwaarde betekenen in functie van het realiseren van meer maatwerk: elke cursist kan een eigen leerpad volgen en de juiste ondersteuning (onder andere in de vorm van gepersonaliseerde feedback) krijgen (Blieck & Pynoo, 2018). Volwassen cursisten hebben veel verschillende noden en leerbehoeftes. Het is dus altijd een meerwaarde als de leeractiviteiten aangepast is aan die verschillende behoeftes (Blieck & Pynoo, 2018; Boelens et al., 2018). Verschillende studies tonen aan dat cursisten meer tevreden zijn als er een variatie aan geïndividualiseerde, zelfgestuurde leeractiviteiten is, en ze hun individuele behoeften beantwoord zien (Ausburn, 2004; Fisher & Baird, 2005, geciteerd in Li et al., 2018). Bij het implementeren van personalisatie is de autonomie van de cursist een aandachtspunt. Meer beslissingsruimte bij de cursist zorgt voor een hogere motivatie, en het stimuleert bovendien ook de ontwikkeling van de zelfregulerende vaardigheden van de cursisten (Vinther, 2011, geciteerd in Lim & Aryadoust, 2021; Van Laer et al., 2018).

Productiviteit, tot slot, staat voor de mate waarin de leeractiviteiten cursisten uitdagen om verder te gaan dan pure kennisreproductie, waarbij binnen de leeractiviteiten kennis, vaardigheden en attitudes met elkaar verbonden worden (Blieck et al., 2019). Dat sluit aan bij een principe uit de didactiek voor onderwijs voor volwassenen, namelijk dat bij succesvol volwassenonderwijs de leertaken nauw aansluiten bij de noden en behoeften van de cursist in het dagelijkse leven. Dat idee

komt naar voren in verschillende modellen rond leren bij volwassenen. Het betreft hier onder andere het cognitive apprenticeship learning (Collins et al., 1989; Woolley & Jarvis, 2007), first principles of instruction (Merrill, 2012), constructivist learning environments (Jonassen, 1999), learning by doing (Schank, 2010), en het vier componenten-instructiemodel (4C/ID; Van Merriënboer, 1997, zie Van Merriënboer & Kirschner 2018 voor een overzicht). Al deze modellen hebben weliswaar een andere aanpak, maar komen overeen dat volwassenen het best leren door het uitvoeren van taken die ze ook in het dagelijkse leven uitvoeren, waarin kennis, vaardigheden en attitudes geïntegreerd worden aangeboden. Doordat de cursisten de relevantie van de leeractiviteiten inzien, verhoogt enerzijds de motivatie, en kunnen ze anderzijds die onderdelen beter transfereren naar het dagelijkse leven.

o Blended tweedetaalonderwijs

Ook binnen de literatuur over blended tweedetaalonderwijs wordt gewezen op het belang van een goede, onderzoeksgebaseerde didactiek. De meeste input over krachtige didactiek voor blended taalonderwijs komt uit het artikel van Hughes en collega's (2019), dat stelt dat onderzoeksgebaseerde inzichten rond blended onderwijs gecombineerd worden met onderzoeksgebaseerde principes voor goed tweedetaalonderwijs. Voor de principes voor goed taalonderwijs wordt er verwezen naar de synthese van Ellis (2005) over "instructed language learning" toonaangevend zijn. De inzichten die uit zijn synthese komen benadrukken het belang van blootstelling aan betekenisvolle doeltaalinput, kansen voor output en sociale interactie, motivatie, correctieve feedback en focus op voorgeselecteerde taalkundige vormen. Dezelfde principes bieden ook bij het ontwerp van blended taalonderwijs belangrijke handvaten om taalverwerving te stimuleren. Daarnaast wijzen Hughes en collega's (2019) ook op het belang van het integreren van elementen uit de algemene leertheorie, zoals die van Chickering & Gamson (1987): het is aangewezen dat cursisten actief leren, praten over wat ze leren, reflecterend schrijven, het geleerde relateren aan eerdere ervaringen en toepassen in dagelijkse leven. Tot slot wijzen Hughes en collega's (2019) erop dat binnen een krachtige blended tweedetaaldidactiek rekening gehouden dient te worden met de uitdagingen die elke specifieke taal stelt.

Ook binnen blended tweedetaalonderwijs worden personalisatie en interactie aangehaald als belangrijke principes. Omdat cursisten vaak een taal leren vanuit verschillende noden en behoeften, is het voordelig als het onderwijs daarop aangepast is en er dus gewerkt wordt aan een gepersonaliseerd aanbod (Hughes et al. 2019), waarbinnen leermateriaal en instructionele activiteiten ontwikkeld worden afhankelijk van de verschillende doelen van de leerders (Wang et al., 2019, geciteerd in Zhang & Zou, 2020). Ook het taalvaardigheidsniveau van cursisten kan beïnvloeden in welke mate ze profiteren van het gebruik van technologie binnen taalonderwijs: voor lagere niveaus kan die technologie bijvoorbeeld ingezet worden om informatieverwerking en begrip te vergemakkelijken, bij hogere niveaus bijvoorbeeld voor het verminderen van de cognitieve load (Park & Warschauer, 2016; Shadiev et al., 2017; Chen et al., 2019; Xie et al., 2019; Zou & Xie, 2018, allemaal geciteerd in Zhang & Zou, 2020).

Het inzetten van technologie kan het mogelijk maken om die personalisatie te voorzien. In de literatuur wordt er specifiek verwezen naar de rol van computer-gemedieerde feedback bij het taalleerproces, aangezien dat de mogelijkheid biedt om op een gepersonaliseerde manier feedback te geven (Bahari, 2019; 2020; Guo & Yang, 2018; Rassaei, 2015; Ai, 2017, allemaal geciteerd in Bahari, 2021). Anderzijds ligt er hierin een uitdaging bij de leerkracht, namelijk het voorzien van betekenisvolle interactie. Dat obstakel kan volgens Bahari (2021) overwonnen worden door feedback via video aan te bieden, waardoor de feedback persoonlijker is (Kato et al., 2016, geciteerd in Bahari, 2021).

Ook interactiviteit is binnen blended tweedetaalleren essentieel. In de literatuur wordt op dat vlak gesproken over 'technology-enhanced collaborative language learning' of TECLL: samenwerkend taalleren met behulp van technologie. Su en Zou (2020) schrijven een review over wat wel en niet werkt binnen die vorm van taalleren. Deze werkvorm heeft veel voordelen, maar er zijn enkele didactische aandachtspunten. Su en Zou (2020) geven aan dat, om computer-gemedieerde interactie succesvol te maken, het aangeraden is om de cursisten een gedeelde taak te laten uitvoeren, zodat ze afhankelijk van en verantwoordelijk voor elkaar zijn (Avci & Adiguzel, 2017; Calderón et al., 2016; Ibáñez et al., 2011; Liu et al. 2018; Shadiev et al., 2018; Tsai, 2019; Wang & Liao, 2017, allemaal geciteerd in Su & Zou 2020).

De samenwerking (in duo's) heeft het beste resultaat als de cursisten allebei geëngageerd zijn. Het maakt daarbij niet uit of hun taalniveau gelijk is. Als de twee cursisten hetzelfde niveau hebben, resulteert een geëngageerde samenwerking in een samenwerkend patroon; als ze verschillen in niveau, kan het leiden tot een expert/novice-patroon (Tsai, 2019; Kennedy & Miceli, 2013; Wang & Liao, 2017, allemaal geciteerd in Su & Zou, 2020). TECLL werkt niet goed als er onvoldoende begeleiding van de leerkracht en face-to-facecommunicatie met de leerkracht. Het werkt bovendien niet goed als de berichten te kort zijn om tot betekenisvolle communicatie te leiden en als er te veel aandacht is voor samenwerkingsetiquette (Kennedy & Miceli, 2013; Ernest et al., 2013, geciteerd in Su & Zou 2020). Als al die didactische voorwaarden echter vervuld zijn, kan technologie-ondersteund samenwerkend leren veel voordelen opleveren voor taalonderwijs, zoals het verbeteren van de vier vaardigheden, woordenschatkennis, inzicht in de zinsbouw, betekenisonderhandeling, samenwerking, redeneer- en probleemoplossende vaardigheden en het genereert ook positieve attitudes (Su & Zou, 2020).

Lim en Aryadoust (2021) zoomen in hun studie dieper in op welke vormen van computer-assisted language learning (CALL) meer en minder effectief zijn. In hun scientometrische review tonen ze aan dat er tussen 1977 en 2020 zeven grote clusters van computer-assisted language learning onderscheiden kunnen worden: computer-mediated communicatie en negotiated interactie, multimedia, telecollaboratie of e-mailuitwisselingen, blogs, digital games, wikis en podcasts. Daarbij is er sterker bewijs voor de effectiviteit van synchrone computer-gemedieerde communicatie en negotiated interactie, multimedia, telecollaboratie of e-mailuitwisselingen en digitale spelletjes, maar minder sterk bewijs voor blogs, wiki's en podcasts. Hun studie toont ook aan dat weloverwogen ingezet synchrone computer-mediated interactie veel potentieel biedt, maar niet zo succesvol is als

face to face leren. Het blijft daarom aangewezen om binnen blended taalleren face to face mogelijkheden tot interactie te voorzien.

- Blended onderwijs voor laaggeletterde leerders

Ook voor laaggeletterde leerders zijn productiviteit, interactie en personalisatie erg belangrijk. Blended onderwijs aan laaggeletterden is primair niet gericht op de reproductie van kennis, maar gaat erom om de volwassenen beter te leren functioneren in het dagelijkse leven. Laaggeletterde volwassenen leren beter als het onderwijs gebruik maakt van situaties die meteen toepasbaar zijn op hun volwassen leven (Nedungadi et al., 2020). Bij taalonderwijs aan laaggeletterde volwassenen is het voorzien van specifieke lesinhoud over volwassen onderwerpen, maar met eenvoudige woordenschat en structuur effectiever, zorgt het voor meer zelfvertrouwen en maximale transfer naar het dagelijkse leven (Nedungadi et al., 2020).

Nedungadi en collega's (2020) geven ook aan dat bij laaggeletterde cursisten de context waarin de cursisten functioneren, een grote rol speelt. Dat houdt de persoonlijke context in, maar ook de familie, het werk, het onderwijs, de gemeenschap, de samenleving, de levensuitdagingen en de digitale context. Al die contexten bieden leermogelijkheden voor laaggeletterde cursisten, die binnen blended onderwijs optimaal benut kunnen worden. Blended onderwijs biedt voor laaggeletterden de mogelijkheid om de fysieke en virtuele context waarin geleerd wordt, uit te breiden, door met authentieke taken buiten de les te werken (Nedungadi et al., 2020).

Ook aandacht voor interactie is cruciaal bij blended onderwijs aan laaggeletterde cursisten, omdat zij meer dan volledig geletterde cursisten aangeven nood te hebben aan face to face interactie (Li et al., 2018). Face-to-facecommunicatie en -interactie met medecursisten, en groepsdiscussies dragen bij deze groep sterk bij tot leren en mogen niet vergeten worden (Li et al., 2018).

Tot slot is ook op maat werken een belangrijk principe voor laaggeletterde cursisten. Ook bij hen stijgt de motivatie als de leeractiviteiten aangepast zijn aan hun specifieke context, waarbij de leefwereld van de cursisten gebruikt wordt om ingangen tot leren te creëren (Nedungadi et al., 2020; Li et al., 2018).

2.3.2.3 Succesfactoren op vlak van inzet en gebruik van technologie

De inzet en het gebruik van technologie staat eerder summier besproken in het IWT-ALO!-project. De focus ligt meer op centrumbeleid, leerkrachthandelen en didactische overwegingen bij het samenstellen van het ontwerp, eerder dan een keuze voor technologie. In de internationale literatuur rond blended onderwijs wordt wel aandacht besteed aan *het weloverwogen inzetten van technologie*. Twee bekende modellen met betrekking tot het inzetten en kiezen van digitale tools zijn het TPACK-model en het SAMR-model. Beide modellen stellen dat krachtige technologische interventies vertrekken vanuit de doelen die je met je cursisten wilt bereiken, niet vanuit een bepaalde app of tool.

Volgens het TPACK-model moet een leerkracht over voldoende technische, pedagogische vakkennis beschikken om digitale tools te kiezen in functie van de leerdoelen en vakinhoud (Koehler & Mishra, 2009). Het SAMR-model van Puentedura (2014) voegt daaraan toe dat een doordachte inzet van technologie in het onderwijs een meerwaarde biedt tegenover een traditionele aanpak. Om een meerwaarde te realiseren zijn er twee mogelijkheden: enerzijds kan technologie ingezet worden om een traditionele leeractiviteit te herontwerpen die zonder technologie niet dezelfde leerdoelen kan bereiken ('modification' genoemd); anderzijds kan een leerkracht met technologie een nieuwe leeractiviteit ontwerpen die zonder de tool niet mogelijk is, waardoor nieuwe leerdoelen nagestreefd kunnen worden ('redefinition' genoemd).

o Blended tweedetaalonderwijs

Binnen de literatuur over blended tweedetaalonderwijs is er heel wat aandacht voor de manier waarop technologie kan worden ingezet. De verschillende studies geven aan dat technologie vooral weloverwogen ingezet moet worden. Daarbij staan opnieuw de doelen van de cursus en de capaciteiten, behoeften en persoonlijke context van de cursisten centraal (Hughes et al., 2019). Een doordachte inzet van technologie impliceert dat die het klassikale lesgeven via de digitale weg repliceert en aanvult (Kirkwood & Price, 2014 geciteerd in Su & Zou, 2020).

Aangezien interactie erg belangrijk is binnen blended onderwijs, geven Kukulska-Hulme en Viberg (2018) aan dat de gebruikte technologie de samenwerking en onderlinge ondersteuning van cursisten moet maximaliseren. Ook de andere didactische principes bereiken ten volle hun potentieel als ze ondersteund worden door technologie: technologie moet personalisatie cultiveren, en verschillende bronnen voorzien, zodat de cursist vrij is om eigen keuzes te maken. Bovendien moet de technologie ook zelf-evaluatie aanmoedigen en de cursisten stimuleren om hun leren zelf te reguleren (Kukulska-Hulme & Viberg, 2018, geciteerd in Su & Zou, 2020).

Goede technologie ondersteunt niet enkel de cursist, maar ook de leerkracht in het bieden van kwalitatief blended onderwijs. Geschikte tools staan de leerkracht toe om snel data over de ontwikkeling van de leerders te verzamelen via een overzichtelijke databank. Daardoor kan de leerkracht de cursisten efficiënt opvolgen en tijdig feedback geven (Kukulska-Hulme & Viberg, 2018, geciteerd in Su & Zou, 2020).

Zhang en Zou (2020) gaven in hun studie een overzicht van de state-of-the art technologieën die tussen 2016 en 2019 gebruikt werden om taalleren te ondersteunen. Zij onderscheiden vijf grote technologieën voor tweede- en vreemdetaalonderwijs: mobiele apps, het gebruik van multimedia (o.a. video en audio) en sociale media, speech-to-text, text-to-speech en game-based leren. De verschillende technologieën kunnen geïntegreerd worden in verschillende aspecten van taalleren en taalonderwijs, en kunnen verschillende meerwaarden realiseren. Hieronder worden de vaakst vernoemde meerwaarden van elk type technologie besproken.

Mobiele apps zijn uitermate geschikt om het leren van taal te integreren in het dagelijkse leven, waardoor cursisten hun pragmatische vaardigheden kunnen oefenen in een reële context. Bovendien kunnen ze ingezet worden om cursisten met elkaar te laten samenwerken, wat interactie bevordert (Su & Zou, 2020; Zhang & Zou, 2020). Tot slot zijn mobiele apps heel toegankelijk, waardoor de meeste leerders van deze voordelen kunnen profiteren (Su & Zou, 2020).

Het gebruik van multimedia leent zich vooral tot het trainen van de receptieve vaardigheden van de cursisten. Daarbij werkt een combinatie van beeld, tekst en geluid beter dan enkel tekst. Doordat leerders daarbij zowel het auditieve, verbale kanaal als het visuele, pictoriële kanaal geactiveerd hebben, zorgt video voor een beter begrip en leren (Mayer & Moreno, 2003, geciteerd in Zhang & Zou, 2020; Al-Seghayer, 2001; Nikolova, 2002; Felix, 2005, allemaal geciteerd in Su & Zou, 2020). Bovendien kan multimedia ook de grammatica- en woordenschatontwikkeling van de leerders stimuleren, zeker als video en audio ondersteund worden door tekst (bijvoorbeeld in de vorm van ondertitels, glosses en captions) (Nikolova, 2002; Basanta, 2004; Felix, 2005; Hémard, 2004; Kramsch & Andersen, 1999, allemaal geciteerd in Zhang & Zou, 2020).

Sociale media en andere manieren voor sociale uitwisseling, zoals blogs en e-mailuitwisselingen, zorgen vooral voor een betere samenwerking en groepsgevoel tussen de cursisten, maar kunnen ook de taalvaardigheden van de cursisten verbeteren (Su & Zou, 2020). Daarbij tonen verschillende studies aan dat vooral de schrijfvaardigheid van cursisten er dankzij sociale uitwisselingen op vooruit gaat. Vooral de vlotheid in het schrijven, begrip van pragmatische uitdrukkingen en woordenschatkennis verhogen. De correctheid van de productie kan daarentegen net wat achteruit gaan, omdat die bij dit soort uitwisselingen niet centraal staat (Andujar, 2016; Vurdien, 2013, beide geciteerd in Su & Zou, 2020; Boch, 2007, geciteerd in Lim & Aryadoust, 2021). Digitale uitwisselingen zorgen er ook voor dat cursisten minder angst hebben om effectief deel te nemen aan de uitwisseling, verhogen de interculturele vaardigheden en het bewustzijn van pragmatiek, zoals beleefdheidsvormen (O'Dowd, 2013; Thorne, 2003; Kötter, 2003, allemaal geciteerd in Lim & Aryadoust, 2021).

Over *spraakherkenningstechnologie*, ingezet bij speech-to-text en text-to-speech, wordt vooral aangehaald dat het de uitspraak van de tweede taal kan verbeteren (Tsai, 2019, geciteerd in Su & Zou, 2020; Golonka et al., 2014, geciteerd in Zhang & Zou, 2020). Dankzij speech-to-text leren leerders ook hun fouten herkennen en herkennen ze grammaticale en spellingsfouten in hun eigen productie (Shadiev et al., 2018 in Zhang & Zou 2020). Text-to-speech zorgt er dan weer voor dat teksten toegankelijker worden voor cursisten en inhoud meer begrijpelijk en makkelijker te verwerken is (Shadiev et al., 2017, in Zhang & Zou 2020).

Game-based leren, ten slotte, kan vooral de motivatie en betrokkenheid van cursisten bij het taalleren verhogen (Shadiev et al., 2017; Hung et al., 2018; Rachels & Rockinson-Szapkiw, 2018, allemaal geciteerd in Zhang & Zou 2020). Over de invloed van gamified leren op de effectieve leerwinsten is echter geen eenduidigheid. Shadiev en collega's (2017) geven aan dat games voor positieve leeruitkomsten zorgen en ook Roussel en Galan (2018) geven aan dat games leiden tot een

beter begrip van de lesinhoud, hogere efficiëntie van taalleren en lagere cognitieve load (Shadiev et al., 2017; Roussel & Galan, 2018, beide geciteerd in Zhang & Zou, 2020). Rachels en Rockinson-Szapkiw (2018) ontdekten in hun studie daarentegen geen merkbaar verschil is tussen een game-based aanpak en een traditionele, klassikale aanpak (Rachels & Rockinson-Szapkiw, 2018, geciteerd in Zhang & Zou, 2020).

o Blended onderwijs aan laaggeletterde cursisten

Voor laaggeletterde leerders schuift de literatuur vier belangrijke kenmerken naar voren met betrekking tot de inzet van technologie. De onderzoeksliteratuur geeft aan dat het voor laaggeletterde cursisten nog belangrijker is dat de ingezette tools toegankelijk en gebruiksvriendelijk zijn. Voor laaggeletterde cursisten betekent dat dat ze ook voor cursisten die moeilijk kunnen lezen en schrijven toegankelijk moeten zijn. Studenten in geletterdheidsonderwijs hebben typisch een slechte toegang tot technologie en vermijden technologie daarom meestal om te leren (ABC Canada, 2002; BCMAE, 2013, geciteerd in Li et al., 2018). Daardoor zijn educatieve technologische toepassingen vaak nieuw voor hen, en profiteren deze cursisten ervan als er maximaal gebruik gemaakt wordt van erg toegankelijke tools. Toegankelijke user interfaces met aandacht voor duidelijke 'signifiers', die intuïtief, zonder tekst, duidelijk maken wat een gebruiker kan doen, zijn cruciaal (Nedungadi et al., 2020). Ook de leerplatformen waarop de cursus samenkomt kunnen zo toegankelijk mogelijk ontworpen worden (Li et al., 2018). Als het curriculum en de communicatie toegankelijk georganiseerd wordt, helpt dat om de motivatie van de cursisten te verhogen (Nedungadi et al., 2020).

Daarnaast is het inzetten van oefeningen en programma's die werken op een mobiele telefoon interessant voor laaggeletterde cursisten. Aangezien zij vaak geen toegang hebben tot computers, is een smartphone een lagere drempel (Li et al., 2018). Ook bij die mobiele oplossingen is een intuïtief design een aandachtspunt (Nedungadi et al., 2020). Mobiele toepassingen zijn in het bijzonder geschikt om 'intermittent learning' te ondersteunen, dit is het leren in kleine stukken op verschillende momenten. Om dat te realiseren zijn mobiele toepassingen het meest geschikt. (Warschauer & Liaw, 2010; Nedungadi & Raman, 2012, beide geciteerd in Nedungadi et al., 2020). Om 'intermittent learning' mogelijk te maken is de flexibiliteit van een mobiele tool een grote meerwaarde.

Het leren werken met goede tools die op verschillende momenten gebruikt kunnen worden, kan bij laaggeletterde cursisten bovendien bijdragen tot andere noden uit het dagdagelijkse leven, zoals het kunnen helpen van de kinderen. Om levenslang leren te stimuleren is het belangrijk dat leerders zich bewust zijn van hun individual 'learning ecology' in formele en informele omgevingen (Maina & Garcia, 2016, geciteerd in Nedungadi et al., 2020). Die 'learning ecology' heeft betrekking op de leerbronnen, relaties, activiteiten en interacties die een cursist tot zijn beschikking heeft om te leren (Barron, 2006; Jackson, 2013, beide geciteerd in Nedungadi et al., 2020). Wanneer dat bewustzijn bij laaggeletterde leerders ontbreekt, kan een weloverwogen inzet van technologie hen informatie geven om hun learning ecology uit te breiden. Technologie kan de cursisten bijvoorbeeld informatie

geven over de bibliotheek, authentieke leertaken laten de cursisten kennismaken met de bibliotheek en ook in de bibliotheek leren. Op die manier breiden de cursisten hun leerwereld uit en kunnen ze later ook in hun eigen dagelijkse leven in de bibliotheek terecht, bijvoorbeeld om hun kinderen te helpen (Nedungadi et al., 2020).

Hoewel bij laaggeletterde volwassenen vooral de authenticiteit en de bruikbaarheid van de tool en het geleerde in het dagelijkse leven sterk motiveert, mag het belang van goed game design toch ook niet onderschat worden. Educational games bieden de mogelijkheid tot 'graceful failure': als je verliest in een spelletje, leidt dit minder tot een negatieve faalervaring dan bij een serieuze klasactiviteit. Zaken zoals audiovisuele aanmoedigingen en hints kunnen de motivatie daarenboven verhogen (Nedungadi et al., 2020). Om laaggeletterde cursisten te ondersteunen bij hun leren is het bovendien noodzakelijk dat de gebruikte tools communicatie, ondersteuning en samenwerking mogelijk maken, aangezien deze cursisten nood hebben aan veel interactie.

2.3.3 Rol van de leerkracht

Naast een krachtig ontwerp is voor succesvol blended onderwijs ook de rol van de leerkracht als ondersteuner en facilitator tijdens de cursus een grote succesfactor. Onderzoek wijst uit dat een blended programma meer kans op slagen heeft als de leerkracht actief aanwezig is in de online omgeving door feedback te geven en de interactie tussen cursisten te stimuleren (De Paepe et al., 2018; Almasi & Zhu, 2019; Boelens et al., 2018). In wat volgt bespreken we enkele aandachtspunten voor succesvol leerkrachthandelen bij de start van de cursus en doorheen de volledige cursus. Na een bespreking van succesfactoren voor blended onderwijs aan volwassenen in het algemeen, volgt een bespreking van leerkrachthandelen in de literatuur rond technologie-ondersteund tweedetaalonderwijs en blended onderwijs aan laaggeletterde volwassenen.

In de literatuur over blended onderwijs voor volwassenen wordt aangehaald dat de leerkracht een belangrijke rol heeft om de cursisten te informeren, opvolgen en te stimuleren. Het is belangrijk dat cursisten vanaf het begin weten wat van hen verwacht wordt en hoe de cursus eruit zal zien (Boelens et al., 2018). Daarnaast mag er aan het begin van de cursus ook ruimte zijn voor een duidelijke uitleg en demonstratie van de gebruikte tools. Tijdens de eerste lessen kan de leerkracht ook beginnen met het achterhalen van de voorkennis, de verwachtingen en de noden en behoeftes van de cursisten. Zo kan hij daar in het verdere ontwerp van de cursus en in zijn leerkrachthandelen op inspelen (Boelens et al. 2018).

Ook ná die eerste lessen blijft de leerkracht een cruciale rol spelen. Boelens en collega's (2018) geven aan dat een leerkracht tijdens de cursus ook online ondersteuning en feedback moet bieden bij de leeractiviteiten. Omdat blended onderwijs heel wat zelfregulerende vaardigheden van de cursisten vraagt, raden Vanslambrouck en collega's (2018) aan om die vaardigheden te ondersteunen. Zij

bespreken vier fasen van leren waarin zelfregulering een rol speelt: de activatie-, monitoring-, regulatie- en reflectiefase. In elk van die fasen kan je als leerkracht de cursisten ondersteunen door de cognitieve, gedragsmatige, contextuele en motivationele zelfreguleringsstrategieën te stimuleren. Die zelfregulering kan je ook stimuleren door er tijdens je ontwerp al rekening mee te houden. Aanpakken als authentiek lesmateriaal, personalisatie van het lesmateriaal en autonomie voor de cursist, die in het algemeen succesfactoren zijn voor blended onderwijs, zijn ook succesvol om de zelfregulerende vaardigheden van cursisten te stimuleren (Van Laer et al., 2018). Cursisten hebben er baat bij als de leerkracht de cursist gericht leerhulp aanbiedt. Ook het voorzien van voldoende interactie is noodzakelijk om cursisten hun zelfregulering te doen groeien. Tot slot kunnen triggers voor reflectie en kalibratie cursisten doen nadenken over hoe ze de leeractiviteiten zullen aanpakken of hebben aangepakt, en hun eigen inschatting vergelijken met de evaluatie van de leerkracht of medecursisten (Van Laer et al., 2018). Verschillende types van cursisten profiteren van verschillende types ondersteuning (Cocquyt et al., 2019).

Ten derde wijst de algemene literatuur rond blended onderwijs erop dat interactie niet enkel in de leertaken uitgelokt kan worden (zoals besproken in deel 2.3.2.1), maar dat ook het bouwen van een samenwerkende community en werken aan groepsgevoel tijdens de cursus belangrijk is (Van Twembeke, 2018; Boelens et al., 2018). Tot slot geven Boelens en collega's (2018) aan dat het een taak van de leerkracht is om een affectief klimaat te creëren, waarin cursisten zich veilig voelen om te leren en met elkaar in interactie te gaan. Binnen een affectief klimaat is er ook ruimte voor verschillen in interesses en competenties tussen cursisten, waarbij de cursisten voelen dat er aan hun noden voldaan wordt. In een affectief klimaat stelt de leerkracht zich empathisch op ten opzichte van de cursisten, door aanwezig te zijn in de online leeromgeving en ook op emotioneel niveau steun, geruststelling en succeservaringen te bieden én hen te motiveren om de leeractiviteiten uit te voeren (Boelens et al., 2018).

- Blended tweedetaalonderwijs

Aandacht voor ondersteunend leerkrachthandelen voor en tijdens de cursus is er ook binnen de literatuur over technologie-ondersteund tweedetaalonderwijs. Volgens Zhang en Zou (2020) moet een leerkracht bij de opstart van een cursus niet alleen duidelijk maken hoe de cursus georganiseerd is (wat gebeurt in de klas, wat gebeurt online, wat wordt er samen gedaan en wat wordt individueel van hen verwacht), maar ook uitleggen waaróm gekozen wordt voor deze vorm van blended onderwijs. Bij volwassen cursisten leven namelijk nog regelmatig vooroordelen dat leren op papier effectiever is dan online; een duidelijke motivering voor de keuze kan die twijfels (ten dele) wegnemen (Hsieh et al., 2017; Zou, 2020, beide geciteerd in Zhang & Zou 2020; Green & Earnest-Youngs, 2001; Chenoweth & Murday, 2003; Ayres, 2002; Stracke, 2007, allemaal geciteerd in Hughes et al., 2019).

Wanneer er met een nieuwe tool gewerkt wordt, is het ook zinvol om een praktische en technische introductie te geven van de tool (Zou, 2020, geciteerd in Zhang & Zou, 2020). Zeker voor studenten die minder ervaring hebben met digitaal werken, is het noodzakelijk dat ze goed met de tools leren

werken. Een goede introductie is nodig opdat iedereen de tool zinvol kan inzetten om de leerdoelen te bereiken. Optimaal is het als de technologie zelf leerders kan assisteren bij het leren werken met de tool en de deelname aan technologie-ondersteunde activiteiten (Kirkwood & Price, 2014, geciteerd in Su & Zou, 2020). Verschillende studies over tweedetaalonderwijs tonen aan dat blended onderwijs niet succesvol is als de cursisten niet bekend zijn met de gebruikte tools (Kennedy & Miceli, 2013; Ernest et al., 2013, geciteerd in Su & Zou, 2020).

Ook de aandachtspunten voor succesvol leerkrachthandelen *tijdens* een blended tweedetaalcursus lopen gelijk met die voor blended onderwijs aan volwassenen in het algemeen. Zhang & Zou (2020) geven aan dat goede, tijdige ondersteuning van de leerkracht noodzakelijk is binnen technologie-ondersteund onderwijs. De ondersteuning die een leerkracht biedt tijdens de cursus is gevarieerd: het gaat van het opvolgen van leeractiviteiten en monitoren van de voortgang van de cursisten (bijvoorbeeld via data, tussentijdse evaluatie, maar ook fora en peer assessment) en het geven van feedback, maar ook het voorzien van voldoende interactie met en tussen de cursisten wordt genoemd (Hsieh et al., 2017 geciteerd in Zhang & Zou, 2020). De literatuur geeft ook aan dat de leerkracht een grote rol speelt bij het aanleren van samenwerkstrategieën aan cursisten en bij het ondersteunen van zelfregulering (zoals bijvoorbeeld hulp bij het analyseren van eerder gemaakte fouten (Shadiev et al., 2018; Tsai, 2019; Zeng & Takatsuka, 2009; Nishioka, 2016, allemaal geciteerd in Su & Zou, 2020).

Hughes en collega's (2019) vestigen tot slot de aandacht op de rol van de leerkracht na de cursus. Als de cursus afgelopen is, is het aangewezen dat de leerkracht de cursus evalueert: was het ontwerp en zijn leerkrachthandelen succesvol, of zijn er mogelijkheden tot verbetering? Daarbij kan een leerkracht vertrekken van zijn eigen inschatting, maar kan ook de ervaring van de cursisten meegenomen worden (Hughes et al., 2019; Su & Zou, 2020). Ze raden een holistische aanpak voor evaluatie van de cursus aan, met focus op beoordeling van taakuitvoering, tevredenheid, betrokkenheid van de studenten en tijd besteed aan de taken. Die informatie kan verzameld worden door zelf-rapportage, leerkrachtrapportage en observatie, aangevuld met time logs, dagboeken en vragenlijsten.

o Blended onderwijs voor laaggeletterde leerders

Krachtig ondersteunend leerkrachthandelen wordt in de literatuur over blended onderwijs aan laaggeletterde cursisten nog meer beklemtoond dan bij blended onderwijs in het algemeen. Ook hier is zowel aandacht voor een sterke start aan het begin van de cursus, als voor begeleiding en ondersteuning doorheen de cursus.

Li en collega's (2018) geven aan dat het succes van het leren van de cursisten mede afhankelijk is van de organisatie en de compleetheid van het online lesmateriaal. Het belang van een heldere introductie mag dus niet onderschat worden (Hauser et al., 2012, geciteerd in Li et al., 2018). In blended onderwijs aan laaggeletterde cursisten mag er in de eerste lessen bovendien veel aandacht besteed worden aan het introduceren van de nieuwe tools en het ontwikkelen van de digitale

vaardigheden (Nedungadi et al., 2020). Omdat deze vaardigheden vaak nieuw zijn voor hen, is dat noodzakelijk om aan de leeractiviteiten deel te nemen (Nedungadi et al. 2020). Bovendien verhoogt een ondersteuning hierbij de motivatie, positieve houding en zelfs het leersucces van de cursisten (Li et al., 2018). Bij het begin van een cursus voor laaggeletterden kan er ook extra aandacht besteed worden aan het motiveren van de cursisten om digitaal te werken, aangezien zij de relevantie hiervan minder inzien, hoewel het net voor hen een grote uitbreiding van de leefwereld kan betekenen (Li et al., 2018; Nedungadi et al., 2020).
De literatuur rond laaggeletterde leerders geeft ook aan dat goed leerkrachthandelen tijdens de cursus cruciaal is. Ook bij laaggeletterde cursisten staat onmiddellijke ondersteuning van de leerkracht, het stimuleren van sociaal contact en het creëren van een affectief klimaat centraal. Verschillende studies tonen aan dat cursisten gefrustreerd raken als er geen onmiddellijke ondersteuning van de leerkracht is, in die mate dat het zelfs kan leiden tot uitval (Muilenburg & Berge, 2015, geciteerd in Li et al., 2018).
Het stimuleren van interactie en sociaal contact is ook voor laaggeletterde cursisten essentieel. Bij hen neemt de face to face component een belangrijke plaats in, en is dat de voornaamste modus waarin de leerkracht kan ondersteunen en interageren met de cursisten. Hier kan de leerkracht inzetten op goede communicatie en samenwerking tussen cursisten onderling, en met de leerkracht (Li et al. 2018). De uitbreiding van communicatie met de leerkracht via online communicatie buiten de les heeft bovendien een positief effect op het leren (Li et al., 2018).

Het creëren van een affectief klimaat, ten derde, is ook een didactisch aandachtspunt dat voor laaggeletterde cursisten van cruciaal belang is. Vanwege eerdere negatieve ervaringen is het belangrijk dat er tijdens de blended cursus gewerkt wordt aan het creëren van een ‘safe space’, waarin de cursist tools en life skills kan verwerven om positieve verandering in de echte leefwereld te brengen (Nedungadi et al., 2020). Daarbij kan de motivatie van de cursisten gestimuleerd worden door de cursisten kleine succeservaringen te laten beleven (‘scaffolded incremental successes’, Nedungadi et al., 2020).

Aangezien laaggeletterden bovendien vaker lage digitale vaardigheden hebben, en de toegang tot technologie voor hen niet vanzelfsprekend is, is het een belangrijke taak van de leerkracht om hen daarbij te ondersteunen. Nedungadi en collega’s (2020) geven aan dat laaggeletterde cursisten het nodig hebben om digitale vaardigheden in te oefenen in de klas, met ondersteuning van de leerkracht. Daarna kunnen ze die vaardigheden ook buiten de les inzetten, zowel voor online leeractiviteiten als voor hun dagelijkse leven.

2.3.4 Rol van het centrum

De literatuur rond blended onderwijs voor volwassenen kent een belangrijke rol toe aan het centrum. Blieck & Pynoo (2018) beschrijven zeven kwaliteitsdimensies waaraan blended onderwijs voor volwassenen afgetoetst kan worden. Naast een kwalitatief ontwerp van de opleiding, module, leeractiviteiten en technologie, staat een helder beleid waarin voldoende ondersteuning is voor zowel leerkrachten als cursisten daarin centraal. In wat volgt, beschrijven we hoe krachtig centrumbeleid vorm krijgt binnen de algemene literatuur voor blended onderwijs aan volwassenen, en daarna de aandachtspunten die naar boven komen in de literatuur over technologie-ondersteund tweedetaalonderwijs en blended onderwijs aan laaggeletterden.

In de literatuur rond blended onderwijs voor volwassenen wordt beschreven dat een centrum best een weloverwogen visie rond blended onderwijs opstelt en daar open over communiceert naar zowel het personeel als de cursisten. Een weloverwogen visie kan echter niet enkel door centrumverantwoordelijken opgesteld worden. Het is cruciaal dat de visie steeds vertrekt van de noden en behoeften van de medewerkers en de cursisten. Hen betrekken bij het ontwikkelen van de visie en feedback vragen is noodzakelijk (Blieck & Pynoo, 2018). Naast het betrekken van cursisten, leerkrachten en andere centrummedewerkers bij het uitwerken van een visie, is het belangrijk om hen ook voldoende te ondersteunen voor, tijdens en na de looptijd van de blended cursus. Cursisten profiteren van duidelijke informatie en voorbereiding. Die krijgen ze tijdens de les van de leerkracht, maar voor praktische informatie moeten cursisten ook steeds bij het centrum terecht kunnen (Blieck & Pynoo, 2018).

Blieck en Pynoo (2018) geven aan dat het opportuun is dat er in de visie van het centrum ruimte is voor kwaliteitsontwikkeling en professionalisering van personeel. Omdat leerkrachten bij blended onderwijs voor verschillende uitdagingen staan, is professionalisering van de leerkrachten een aandachtspunt. Centrumverantwoordelijken hebben een belangrijke taak in het in kaart brengen van de competenties van leerkrachten en het investeren in professionaliseringstrajecten (Blieck & Pynoo 2018). Een succesvol professionaliseringstraject vertrekt van de huidige competenties, doelen en motivatie van de leerkracht en leert hem zijn gedrag te verbeteren. Er is daarbij veel aandacht voor het herkennen en erkennen van de ruime context waarin zowel de leerkracht als de cursisten functioneren. Een succesvol professionaliseringstraject kan resulteren in een verandering van de identiteit en rol als leerkracht. Net zoals de aanpak van de leerkracht zelf, heeft ook het professionaliseringstraject baat bij een evaluatie achteraf (Philipsen, 2018).

Een centrum mag haar medewerkers dus goed ondersteunen bij de ontwikkeling van blended onderwijs en steeds werken aan verbetering. Om die verbetering te realiseren, is samenwerking tussen de leerkrachten een grote meerwaarde. Het is de taak van een centrum om te onderzoeken wat leerkrachten weerhoudt om leermiddelen te delen en om te zoeken naar strategieën om het delen, uitwisselen en hergebruiken van lesmateriaal mogelijk te maken. Op die manier kunnen

leerkrachten optimaal profiteren van elkaars sterktes en zo goed mogelijk onderwijs voorzien (Blieck & Pynoo, 2018). Leerkrachten vervullen verschillende rollen bij blended onderwijs: onderwijskundig, sociaal, evaluerend, ontwikkelend. Ondersteuning bij het leren kennen van en groeien in die rollen is cruciaal (Philipsen, 2018). Daarbij is het de taak van een steeds ontwikkelend centrum om te onderzoeken hoe ondersteuningsmaatregelen van invloed zijn (Blieck & Pynoo, 2018)

- Blended tweedetaalonderwijs

Binnen de literatuur over tweedetaalonderwijs wordt weinig aandacht besteed aan centrumbeleid. Enkel Hughes en collega's (2019) halen enkele aandachtspunten aan. Zij benadrukken dat een onderzoeksgebaseerd centrumbeleid, dat vertrekt vanuit de noden van de cursisten een succesfactor voor goed blended onderwijs is. Daarbij hebben zowel cursisten als leerkrachten baat bij een centrum dat haar medewerkers goed ondersteunt bij de ontwikkeling van blended onderwijs en steeds werkt aan verbetering. Ook de literatuur rond tweedetaalonderwijs geeft aan dat een teamgebaseerde aanpak daarbij effectiever is dan het individueel aanbieden van blended onderwijs. Als leerkrachten door hun centrum gefaciliteerd worden om samen te werken, resulteert dat in een grotere kwaliteit van lesmateriaal en leerervaringen (Simonson & Schlosser, 2004; Huang et al., 2010, beide geciteerd in Hughes et al., 2019).

- Blended onderwijs aan laaggeletterde leerders

Ook bij ontwikkeling van een centrumvisie staat de cursist centraal. Als een centrum in zijn visie rekening wil houden met laaggeletterde cursisten die deelnemen aan blended onderwijs, is een gedifferentieerde aanpak op maat belangrijk. Zeker voor laaggeletterde leerders zijn aandachtspunten daarbij de ruimte voor informeel en non-formeel leren en de verschillende real-world settings waarin het leven van de laaggeletterde cursisten zich afspeelt (Li et al., 2018; Nedungadi et al., 2020).

2.3.5. Inzichten uit de 'grijze' literatuur

Zoals reeds aangegeven toont het systematisch literatuuronderzoek aan dat er bijzonder weinig academisch onderzoek gepubliceerd is over blended onderwijs aan laaggeletterde volwassenen. Slechts twee artikels konden een antwoord bieden op onze onderzoeksvragen voor deze doelgroep. Om deze lacune aan te vullen, werden ook internationale studies die tijdens en als gevolg van de pandemie tot stand zijn gekomen en die inzichten bieden met betrekking tot één of meerdere van de vooropgestelde onderzoeksvragen in kaart gebracht.

Naar dit type studies werd er specifiek gezocht via de LESLLA[2]-community, een internationale gemeenschap die zich als doel heeft gesteld om volwassenen te ondersteunen die voor het eerst in hun leven in een nieuwe taal leren lezen en schrijven. De LESLLA-community bevordert daarnaast op een wereldwijde, multidisciplinaire basis, het delen van onderzoeksresultaten, doeltreffende pedagogische praktijken en informatie over beleid. Daartoe organiseert het een jaarlijks symposium. De studies in dit luik opgenomen komen direct en indirect voort uit het symposium dat LESLLA organiseerde in augustus 2021 en waar twee stromen volledig in het teken stonden van digitale geletterdheid en blended onderwijs (tijdens de pandemie).

Het betreft hier grotendeels kleinschalige studies en presentaties van internationale praktijken tijdens de pandemie (o.a. Black et al., 2021; Harris & Adetunji, 2021; Marshall, 2021; Spruck-Wrigley et al., 2021). Een meer robuuste studie was de bijdrage van Jen Vanek en Silja Kallenbach, verbonden aan het EdTech Centre in Boston. Zij presenteerden een landschapsscan van 35 veelbelovende praktijken van afstandsleren die tijdens de pandemie werden opgezet in de Verenigde Staten van Amerika. Via diepte-interviews en een analyse van documenten lijstten ze een aantal principes en beleidsaanbevelingen op om dit type initiatieven verder te verrijken én op te schalen (Vanek & Kallenbach, 2021; Vanek et al., 2020; Vanek et al., 2021). De principes die door hen worden beschreven konden we deels ook terugvinden in de presentaties van meer kleinschalige, individuele cases uit andere landen. We bespreken de resultaten opnieuw aan de hand van ons onderzoeksmodel.

2.3.5.1 Meerwaarden en uitdagingen van blended onderwijs: van drempel naar hefboom

Ook in deze bijdragen worden meerwaarden en drempels van blended onderwijs in kaart gebracht. Een terugkerend idee in deze bijdragen is onder andere dat de pandemie door de vele uitdagingen net ook een katalysator is geweest om de huidige geletterdheidsprogramma's te herbekijken en te vernieuwen. Waar online en blended onderwijs voor LESLLA-leerders initieel immers werd geassocieerd met heel wat (onoverkomelijke) drempels en kwaliteitsverlies, blijkt uit een aantal bijdragen dat heel wat van deze drempels mits een adequate aanpak, gedreven vanuit een krachtig leiderschap binnen de centra voor volwassenenonderwijs zelf, getransformeerd kunnen worden tot meerwaarden (Vanek, 2020).

Gelijklopend met de systematische literatuurstudie maakt blended onderwijs het ook volgens deze bijdragen mogelijk om meer gedifferentieerd en op maat te werken, leeractiviteiten te verrijken en uit te breiden door vanop afstand te leren (Vanek et al., 2020; Vanek et al., 2021). Verschillende kleinschalige experimenten toonden verder aan dat cursisten via blended onderwijs geïntegreerd en via authentieke, levensechte taken hun digitale vaardigheden kunnen verbeteren (Vanek et al., 2020; Harris & Adetunji, 2021; Spruck-Wrigley et al., 2021). In tegenstelling tot de bevindingen van Li, Kay en Markovich (2018) tonen deze recente experimenten aan dat ook bij laaggeletterde

[2] LESLLA staat voor Literacy Education and Second Language Learning for Adults

cursisten de motivatie verhoogt door het aanwenden van mediarijke en visuele digitale hulpmiddelen. Leren wordt op die manier interessanter en meer toegankelijk, wat een positieve impact heeft op de geletterdheidsskills (Rosin et al., 2017).

2.3.5.2 Ontwerp

Om de kloof tussen wat cursisten digitaal al kunnen en wat de cursus op digitaal vlak van hen vraagt verder zo overbrugbaar mogelijk te maken, zien we een aantal ontwerpprincipes terugkeren die ook al naar boven kwamen in de systematische literatuurstudie. Niettemin zijn er een aantal interessante accenten: we belichten in dit onderdeel vooral deze.

Ook in de studies gepresenteerd op de LESLLA-conferentie komt het idee terug dat je technologie doordacht moet integreren. Verschillende bijdragen geven aan dat digitale technologie het leren kan uitbreiden buiten de klas en ook meer maatwerk toelaat, waar face-to-faceleren dan weer voor meer persoonlijke connectie en rijke ondersteuning zorgt. Hamvraag is ook voor hen wat de juiste mix is, voor wie, wanneer en met welk doel (Vanek et al., 2020; Marshall, 2021).

Vanek en collega's (2020) schuiven hiertoe een aantal principes naar voor. Een eerste principe volgens hen is dat je technologie vooral moet inzetten om aansluiting te vinden bij de leefwereld en eigen ervaringen van de cursisten (o.a. ook in Nedungadi et al., 2020; Harris & Adetunji, 2021). Daarbij aansluitend zien zij het inzetten van technologie vooral in functie van projectgebaseerde, probleemoplossende activiteiten die kritisch denken vereisen en die kansen bieden voor interactie en samenwerking, eerder dan voor 'drills and practice'. Hierbij spreken ze over twee doelen: (1) technologie inzetten om mogelijkheden te creëren voor leerders om hun 'vertrouwde' digitale vaardigheid in te zetten ter ondersteuning van 'content learning' en (2) het stimuleren van de ontwikkeling van nieuwe digitale vaardigheden met goede ondersteuning van leerkracht. Talige geletterdheid vormt op deze manier geen voorwaarde om aan digitale geletterdheid te werken, maar kan net geïntegreerd ontwikkeld worden.

Een tweede principe focust op het gebruik van vertrouwde technologie, wat cursisten in staat stelt om sneller op de content te focussen. Op deze manier wordt de digitale vaardigheid stapsgewijs opgebouwd om online lessen te volgen maar ook om andere dagdagelijkse taken beter uit te voeren, bv. de kinderen helpen met online leren of het online zoeken naar werk. Dit wordt het vaakst geoperationaliseerd door het inzetten van WhatsApp als communicatiemiddel om cursisten geconnecteerd te houden, te motiveren en te informeren, maar ook om leeractiviteiten aan te bieden en te laten voorbereiden (Vanek et al., 2020). Kleine berichtjes kunnen cursisten 'nudgen' om naar de les te komen of om opdrachten te maken (gebaseerd op de nudge theory van Thaler and Sunstein, 2008). Dit zou leiden tot een hogere respons en een hoger engagement (Sharma et al., 2019). Daarnaast vormen deze berichten een ideaal middel om cursisten 'microlessen' te laten finaliseren wanneer ze even tijd hebben, bv. op de bus of tijdens pauzes op het werk (Vanek & Webber, 2019). Dat idee sluit dan weer aan bij het concept van 'intermittent learning', dat door

Nedungadi en collega's (2020) geïntroduceerd werd. Ook sociale media worden beschouwd als een vertrouwde technologie en worden vaak ingezet omdat ze rijke mogelijkheden bieden in functie van peer learning en projectgebaseerde leeractiviteiten. Bovendien zou het ook voor de groep van laaggeletterde volwassenen leiden tot rijkere interactie en meer complex schrijven (Vanek et al., 2018; Bigelow et al., 2017).

Dergelijke low-tech tools vormen al dan niet een aanvulling op meer high-tech tools zoals een digitale leeromgeving (denk aan Moodle) waarop alle leeractiviteiten verzameld staan. Het centraliseren van leeractiviteiten op één platform (LMS ontdaan van overtollige features en ruis) vormt eveneens een aanbeveling van Vanek en collega's (2020). Net zoals Nedungadi en collega's (2020) wordt ook hier het belang van het mobile-first principe genoemd.
Toegang van cursisten tot apparatuur en internet is een ander specifiek aandachtspunt. Het betreft hier onder andere het voorzien van zogenaamde 'lo-fi opties', dit zijn leermogelijkheden die geen high-speed internet vereisen of veel mobiele data consumeren (bv. foto's i.p.v. video's). Ook het uitlenen van chromebooks, maar ook van camera's, microfoons… kan een belangrijke strategie zijn (Vanek et al., 2021).

Een vierde aandachtspunt is de keuze voor een breed spectrum aan tools en voor verschillende modaliteiten om zo veel mogelijk leerders te bereiken. Op didactisch vlak komt het gebruik van *video's als goede praktijk* naar voor: video's worden vaak ingezet in functie van *flipped* leren, ter voorbereiding van online groepsmomenten die in het teken staan van discussie en interactie omtrent de inhouden die in de video's worden aangeboden (Vanek et al., 2021).

Die multimodaliteit maakt het bovendien mogelijk voor laaggeletterden om zich ook op andere manieren uit te drukken, dan enkel in schrift. Praktijken die mogelijkheden voorzien voor cursisten om zelf content te creëren lijken succesvol. Dit zou immers niet enkel het eigenaarschap, de zelfredzaamheid en de visibiliteit van de leerders verhogen; het laat ook toe dat de cursisten andere kennis en levenservaring binnenbrengen dan enkel 'academische kennis' (Bigelow et al., 2017). In een aantal casussen werd er op dit vlak geëxperimenteerd met video's en inhoud die door de cursisten zelf werden gecreëerd, de zogenaamde '*student-made content*' (Black et al., 2021). Uit een bevraging achteraf bij één van de casussen bleek dit type inhoud in het bijzonder gesmaakt te worden door de cursisten.

2.3.5.3 Leerkrachthandelen

Een aandachtspunt binnen blended onderwijs aan laaggeletterde volwassenen is het verzekeren van voldoende mogelijkheden voor menselijke verbinding (Vanek et al., 2020). De leerkracht kan hiertoe de eigen ondersteuning maar ook de interacties met peers strategisch inzetten. Dit laatste kan in de vorm van een 'class with no teacher' of via het aanstellen van peer mentors of 'digital navigators' die cursisten kunnen voorzien van just-in-time support. Dit laatste is cruciaal in functie van het inspelen op het doorzettingsvermogen van studenten. Ook de hierboven beschreven nudging via

sms- of Whatsapp-berichten lijkt een waardevolle strategie om geconnecteerd te blijven, om cursisten aan te moedigen en om reminders te sturen.

In diverse casussen is er verder een terugkerende aandacht voor het *'onboarden' van cursisten* hetgeen diverse invullingen krijgt (Vanek et al., 2020): dit kan gaan van digitale bootcamps waarin in snel tempo de belangrijkste basale digitale vaardigheden worden aangeleerd die nodig zijn om in een online cursus te kunnen instappen, tot het voorzien van hulpmiddelen en uitleenmateriaal om ervoor te zorgen dat alle cursisten überhaupt toegang kunnen hebben tot de online cursus, tot het informeren en rekruteren van cursisten. Dit laatste gebeurt vaak via sociale media, in de moedertalen van de cursisten en in samenwerking met partners. Voor het aanleren van de vereiste digitale vaardigheden wordt dan weer vaak een beroep gedaan op 'digitale mentoren': hiertoe wordt vaak het hele schoolteam ingeschakeld, maar evengoed worden ambassadeurs uit de doelgroep zelf ingeschakeld, alsook vrijwilligers. Zij zorgen ook tijdens de cursus zelf voor 'just in time' ondersteuning bij het uitvoeren van online opdrachten.

2.3.5.4 Centrumbeleid

Vanek en collega's (2021) geven aan dat het centrum een rol speelt in het ondersteunen van al het voorgaande op 'programma'-niveau. Zij spreken in de eerste plaats over steun voor de basisbehoeften en randvoorwaarden van cursisten, zoals gezondheid, werk, kinderopvang. Voor dit aspect kunnen (nieuwe) partnerschappen heel waardevol zijn, ook voor het verzekeren van toegang én het bieden van just-in-time ondersteuning (door bijvoorbeeld vrijwilligers en studenten-in-opleiding).
Daarnaast is het aangewezen dat een centrum ruimte én betaalde tijd geeft aan leerkrachten om te leren en te experimenteren. Waardevolle initiatieven lijken co-teachingsmodellen waarbij één leerkracht focust op het aanbrengen van digitale vaardigheden, de andere op content. Professionalisering gebeurt 'teach as you preach'-gewijs best ook blended. Ook het monitoren van programma's op hun effectiviteit, is een aandachtspunt dat bij Vanek en collega's (2021) naar boven komt.

2.4 Conclusie

Door middel van een literatuurstudie vergeleken we inzichten uit de academische literatuur over blended onderwijs aan volwassen laaggeletterde cursisten en tweedetaalleerders met inzichten uit de academische literatuur voor volwassenen in het algemeen. Daardoor kregen we een beter zicht op de meerwaarden en drempels die blended onderwijs voor tweedetaalleerders en laaggeletterde cursisten stelt, en hoe die meerwaarden en drempels opgevangen kunnen worden door een doordacht ontwerp, doeltreffend leerkrachthandelen en een effectief centrumbeleid. Zo hebben we een antwoord geformuleerd op drie van onze onderzoeksvragen:

1a. Welke meerwaarden en drempels m.b.t. blended onderwijs aan laaggeletterde en NT2-cursisten worden beschreven in de wetenschappelijke literatuur?
2a. Welke kenmerken van een effectief blended ontwerp en doeltreffend leerkrachthandelen worden onderscheiden in de wetenschappelijke literatuur rond blended onderwijs voor laaggeletterde en NT2-cursisten?
3a. Wat zijn de kenmerken van een effectief centrumbeleid volgens de wetenschappelijke literatuur rond blended onderwijs voor laaggeletterde en NT2-cursisten?

Tabel 5 geeft een overzicht van de meerwaarden en drempels die in de academische literatuur gevonden werden voor de drie groepen (volwassenen in het algemeen, tweedetaalleerders en laaggeletterde cursisten). Ook de succesfactoren voor het ontwerp van een blended cursus, het leerkrachthandelen en het centrumbeleid worden in deze tabel opgesomd. Daarna volgt nog een korte samenvatting van de belangrijkste inzichten die voor de twee doelgroepen van dit onderzoek naar boven gebracht werden.

DOELGROEP	ALGEMEEN	TWEEDETAALLEERDERS	LAAGGELETTERDE CURSISTEN
MEERWAARDEN: CONTEXT	• Combinatie met andere verantwoordelijkheden • Praktisch flexibel: geen verplaatsing, zelf in te plannen • Extra oefenkansen	• Extra oefenkansen	• Grotere noodzaak m.b.t. combinatie met andere verantwoordelijkheden • Extra oefenkansen, i.f.v. informeel en non-formeel leren
UITDAGINGEN: CONTEXT	• Digitale toegang • Technische problemen	• Digitale toegang • Technische problemen • Zinvol inzetten van technologie	• Digitale toegang vormt grotere drempel • Geen goede thuissituatie
MEERWAARDEN: BASISCOMPETENTIES	• Meer tevredenheid • Meer motivatie • Oefenen zelfregulerende vaardigheden	• Meer tevredenheid • Meer motivatie	• Digitale context uitbreiden • Gemixte resultaten over toename motivatie
UITDAGINGEN: BASISCOMPETENTIES	• Digitale vaardigheid • Zelfregulerende vaardigheden • Negatieve houding t.o.v. online leren	• Digitale vaardigheden • Voorkeur voor gedrukt lesmateriaal	• Digitale vaardigheden vormen een grotere uitdaging • Zelfregulering (eerdere negatieve ervaringen) • Negatieve houding t.o.v. online leren • Voorkeur voor F2F-leren
MEERWAARDEN: CURSUSDOELEN	• Personalisatie • Interactie buiten de les • Meer en beter leren (gemixte resultaten)	• Personalisatie • Interactiemogelijkheden: verbeteren interculturele competenties • Verbetering taalvaardigheden, woordenschat en grammatica (gemixte resultaten)	• Personalisatie • Op andere manieren leren • Leerstof koppelen aan persoonlijke context • Geïntegreerd aan geletterdheid- en digitale vaardigheden werken
UITDAGINGEN: CURSUSDOELEN	• Kwalitatieve interactie • Opvolgen cursisten	• Opvolging productieve vaardigheden	• Nood aan ‘echte’ interactie
ONTWERP:	• Vertrekt vanuit de leerdoelen en doelgroep	• Vertrekt vanuit de leerdoelen en doelgroep	• Vertrekt vanuit de leerdoelen en doelgroep

BLEND	• doordachte inzet F2F en online • Integratie F2F en online • Weloverwogen flexibiliteit	• Doordachte inzet F2F en online • Inzet F2F/online afhankelijk van de taal die je onderwijst • Lead mode bepalen • Integratie F2F en online • Weloverwogen flexibiliteit • Online voor tijdrovende taken (drillen, uitgebreid lezen, schrijfoefeningen) • F2F voor productieve en (inter)actieve activiteiten • F2F voor orale vaardigheden • Online voor schrijfvaardigheid	• Doordachte inzet F2F en online • F2F-component als 'lead mode'
ONTWERP: DIDACTIEK	• Onderzoeksgebaseerd • Interactie • Personalisatie • Productiviteit	• Onderzoeksgebaseerd • Integratie blended didactiek met vakdidactiek en algemene leertheorie • Interactie • Personalisatie • Succesvolle werkvormen: synchrone computer-gemedieerde communicatie en negotiated interactie, multimedia, telecollaboratie/ e-mailuitwisselingen en digitale spelletjes, maar minder sterk bewijs voor blogs, wiki's en podcasts	• Productiviteit & authenticiteit: toepasbaar in dagelijkse leven • Persoonlijke context benutten voor blended onderwijs • Voldoende F2F-interactie voorzien • Personalisatie • Projectgebaseerde leeractiviteiten • Inzet van multimedia • 'student-made content'
ONTWERP: TECHNOLOGIE	• Technologie weloverwogen inzetten om leerdoelen te bereiken	• Technologie weloverwogen inzetten om leerdoelen te bereiken	• Technologie weloverwogen inzetten om leerdoelen te bereiken • Toegankelijk en gebruiksvriendelijk

	• Technologie om meer of nieuwe leerdoelen te bereiken	• Technologie om samenwerking te maximaliseren • Opvolging en feedback vergemakkelijken • Succesvolle technologieën: mobiele apps, multimedia, spraakherkennings-technologie en game-based leren	• Mobiele technologie • Goed game-design • Vertrouwde tools • Low-tech • Lo-fi
LEERKRACHT-HANDELEN	• Starten met informatie over cursus, verwachtingen, tools • Actief aanwezig: ondersteuning en feedback • Zelfregulerende vaardigheden opbouwen • Interactie stimuleren • Affectief klimaat creëren	• Starten met informatie over cursus, verwachtingen, tools • Actief aanwezig: ondersteuning en feedback • Interactie stimuleren • Zelfregulerende vaardigheden opbouwen • Samenwerk-strategieën aanleren • Evaluatie achteraf	• Starten met informatie over cursus, verwachtingen, tools • Nieuwe tools in de les demonstreren • In de klas ondersteunen bij ontwikkeling digitale vaardigheden • Actief aanwezig: ondersteuning en feedback • Affectief klimaat creëren • Interactie stimuleren • Aandacht voor 'onboarding'
CENTRUMBELEID	• Onderzoeksgebaseerd • Weloverwogen visie • Open communicatie • Vertrekt van noden medewerkers en cursisten • Leerkrachten en cursisten worden betrokken bij ontwikkeling visie • Leerkrachten en cursisten ondersteunen • Professionalisering van de leerkracht • Samenwerking binnen team •	• Onderzoeksgebaseerd • Teamgebaseerde aanpak	• Gedifferentieerde aanpak op maat • Aandacht voor informeel en non-formeel leren • Rekening houden met verschillende real-world settings • Randvoorwaarden in orde brengen (vnl. technisch) • Partnerschappen opbouwen • Ruimte voor leren en experimenteren van leerkrachten

Tabel 5. Overzicht van meerwaarden, uitdagingen en succesfactoren voor blended onderwijs aan volwassenen in het algemeen, tweedetaalleerders en laaggeletterde cursisten.

○ Tweedetaalleerders

Bijna alle meerwaarden en drempels die gevonden zijn voor volwassenen in het algemeen zijn ook van toepassing op tweedetaalleerders en volwassen cursisten. Voor de beide doelgroepen van dit onderzoek zijn er echter specifieke aandachtspunten. De bijkomende meerwaarden en uitdagingen die betrekking hebben op tweedetaalleerders situeren zich vooral op vlak van de cursusdoelen. Eén van de belangrijkste meerwaarden die specifiek is voor blended taalonderwijs, is de mogelijkheid om de interactiekansen van de cursisten te verhogen. Interactie is cruciaal bij het leren van een tweede taal en door ook buiten de klas interactiemogelijkheden te bieden (bijvoorbeeld via synchrone, mondelinge communicatietools zoals videochat, of asynchrone, schriftelijke communicatietools zoals sociale media of blogs), kunnen de cursisten meer in contact treden met medecursisten en moedertaalsprekers en zo hun interculturele competenties verhogen.

Naast het verbeteren van de mondelinge vaardigheden via de toegenomen interactiemogelijkheden, maakt doordacht blended taalonderwijs het ook mogelijk dat de schriftelijke vaardigheden verbeteren. Zo kan de schrijfvaardigheid van cursisten verbeteren door samen met medecursisten te schrijven in een gemeenschappelijk document, door uitwisselingen of blogs. De leesvaardigheid verbetert, bijvoorbeeld doordat er online veel meer bronteksten beschikbaar zijn, die verrijkt kunnen worden met extra informatie. Ook grammatica en woordenschatkennis kunnen door een doordachte inzet van technologie verbeteren.

De grootste drempels bij blended taalonderwijs liggen op het vlak van het weloverwogen inzetten van tools. Doordat er zoveel mogelijkheden zijn om taalvaardigheid online te oefenen, moeten leerkrachten opletten dat de technologie zinvol ingezet wordt, zodat die niet afleidt van het taalleren. Ook een goede blend waarbij zowel de klassikale component als de online component doordacht wordt ingezet, is cruciaal. In de studies rond blended tweedetaalonderwijs wordt benadrukt dat de online component ingezet kan worden voor tijdrovende taken zoals drillen, uitgebreid lezen en schrijfoefeningen. Daarnaast kan optimaal gebruik gemaakt worden van de mogelijkheden die technologie biedt, door ook online interactie te stimuleren. In de klas kan de aandacht dan meer gaan naar het oefenen van de orale vaardigheden en actieve leeractiviteiten waarvoor samenwerking, interactie en directe feedback van de leerkracht en medecursisten vereist is. Tot slot is het een niet te onderschatten aandachtspunt dat de effectiviteit van blended onderwijs sterk afhankelijk is van de didactiek en het leerkrachthandelen. Het zijn niet de tools zelf die grote effecten hebben op de meerwaarden die blended onderwijs realiseert, maar de doordachte inzet van die tools. Effectief blended onderwijs vertrekt dan ook steeds van een goede, wetenschappelijk onderbouwde, vakdidactiek.

○ Laaggeletterde cursisten

Veel van de meerwaarden en uitdagingen die voor volwassen cursisten in het algemeen beschreven worden, gelden ook voor laaggeletterde cursisten. Gezien de complexe persoonlijke context waarin laaggeletterde cursisten vaak leven, werpt blended onderwijs voor hen echter vaak grotere drempels op. Een weldoordachte blended cursus kan die drempels echter overwinnen en zo grote meerwaarden realiseren voor deze doelgroep.

Een grote drempel voor laaggeletterde cursisten is bijvoorbeeld de digitale toegang. Laaggeletterden hebben vaker dan andere cursisten geen laptop, tablet, smartphone of goede internetverbinding, waardoor deelname aan de cursus moeilijk is. Ook hun digitale vaardigheden zijn lager dan die van de gemiddelde volwassen cursist, waardoor het gebruik van educatieve tools een uitdaging vormt. Door eerder negatieve onderwijservaringen hebben laaggeletterden bovendien vaak een negatieve houding ten opzichte van school en online leren.

Met een doordacht ontwerp kunnen die drempels echter overwonnen worden en zo grote kansen voor laaggeletterde cursisten creëren. Een ontwerp voor laaggeletterde cursisten vertrekt vanuit een face-to-facecomponent, omdat 'echte' interactie en nabijheid voor hen essentieel is. De potentiële meerwaarden van blended onderwijs kunnen gerealiseerd worden door te vertrekken vanuit vertrouwde, low-tech tools met veel visuele ondersteuning, die eerst klassikaal geïntroduceerd worden, zodat de cursisten in een veilige omgeving, ondersteund door de leerkracht, er op een andere manier mee leren werken.

De digitale component kan ingezet worden om geïntegreerd aan de talige en digitale vaardigheden van de cursisten te werken. Daarbij staan projectgebaseerde, oplossingsgerichte activiteiten, die kansen bieden voor interactie en samenwerking, centraal. Door leren buiten de klas mogelijk te maken, kan het formele leren gekoppeld worden aan informele en non-formele leerkansen en maximaal verbonden worden met het dagelijkse leven van de cursist. De rol van de leerkracht binnen blended onderwijs aan laaggeletterde cursisten is belangrijk om de cursisten cognitief én affectief te ondersteunen. Centra die blended onderwijs willen afstemmen op laaggeletterde cursisten houden rekening met de persoonlijke context van de cursisten en hun behoefte aan authenticiteit en informeel leren. Daarnaast is ook het voorzien van technische omkadering en samenwerkingen met andere organisaties aangeraden, zodat cursisten voldoende ondersteuning krijgen om hun digitale vaardigheden te ontwikkelen en het geleerde ook kunnen koppelen aan niet schoolse omgevingen.

BEHOEFTEANALYSE

3.1 Opzet en methodologie

3.1.1 Opzet

Parallel met de literatuurstudie naar de kenmerken van effectief blended onderwijs aan laaggeletterde volwassenen en NT2-lerenden (zie deel 2) werd een behoefteanalyse uitgevoerd bij de verschillende betrokken actoren en belanghebbenden binnen het Vlaamse volwassenenonderwijs. De ervaringen van centrumverantwoordelijken en leerkrachten, en van de laaggeletterde en NT2-cursisten zelf, vormden daarbij het uitgangspunt. Met het oog op het beantwoorden van de deelonderzoeksvragen 1b, 2b, 3b en 4 (zie deel 1) werden de volgende doelstellingen vooropgesteld:

- In kaart brengen welke voordelen de betrokken actoren en belanghebbenden hebben ondervonden bij een blended aanpak, en welke nadelen en drempels zij hebben ervaren;
- Inzicht verwerven in de succesfactoren en praktijken die volgens de betrokken actoren en belanghebbenden bijdragen aan effectief onderwijs dat enerzijds de voordelen van een blended aanpak maximaal realiseert en anderzijds de nadelen en drempels zoveel mogelijk overwint.

Hierbij dient benadrukt te worden dat deze behoefteanalyse kwalitatief en exploratief van aard is. Het opzet is gericht op het in kaart brengen van ervaringen en behoeften rond blended onderwijs voor de brede doelgroep van laaggeletterde en NT2-cursisten, een doelgroep die relatief weinig aan bod komt in de bestaande studies over het onderwerp. De resultaten bieden inzicht in de diverse ervaringen, noden en verwachtingen rond blended onderwijs bij de actoren en belanghebbenden op cursist-, leerkracht- en centrumniveau, maar kunnen niet kwantitatief geïnterpreteerd worden.

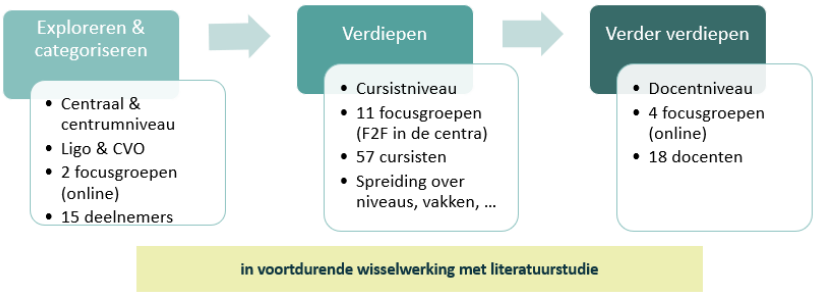
Daarnaast dient ook aangegeven te worden dat het tijdstip van de behoefteanalyse de resultaten vermoedelijk in zekere mate heeft beïnvloed. Dat de bevragingen midden in de coronaperiode plaatsvonden, had als voordeel dat alle betrokkenen recente ervaringen hadden met blended onderwijs. Zeker voor de laaggeletterde cursisten zou het moeilijk geweest zijn om over blended onderwijs te praten zonder naar die concrete ervaringen te kunnen verwijzen. Anderzijds was het onderwijs in de coronaperiode voor een groot stuk noodonderwijs, dat plots en onvoorbereid moest worden georganiseerd, binnen alle beperkingen van de coronamaatregelen. In de focusgroepen werd daardoor

vaak verwezen naar situaties (bijvoorbeeld volledig afstandsonderwijs voor iedereen) die in een context zonder COVID-19-pandemie minder realistisch zouden zijn.

3.1.2 Onderzoeksmethode

Omdat het doel van de behoefteanalyse er vooral in bestond om een beter inzicht te krijgen in de aard, de eigenschappen en de waarde van mogelijke voordelen, problemen en behoeften die worden ervaren in de context van blended onderwijs voor laaggeletterde en NT2-cursisten, werd gekozen voor de methode van semigestructureerde focusgroepen. Die kwalitatieve methode laat toe om op een exploratieve manier rijke gegevens te verzamelen bij de verschillende belanghebbenden (Savin-Baden & Howell Major, 2013).

De behoefteanalyse via de focusgroepen verliep in drie stappen: in een eerste explorerende stap werden focusgroepen met centrumverantwoordelijken georganiseerd, en vervolgens werden de bevindingen daaruit geleidelijk verder verdiept via de twee volgende stappen die bestonden uit een reeks focusgroepen met cursisten, en een reeks met leerkrachten. Dat gebeurde in voortdurende wisselwerking met de literatuurstudie.



Figuur 4: stappen behoefteanalyse

De methode van de behoefteanalyse wordt hieronder verder toegelicht: eerst wordt de selectie van de respondenten en de dataverzameling besproken, en vervolgens de data-analyse.

3.1.2.1 Selectie van respondenten en dataverzameling

Om de ervaringen en behoeften in kaart te brengen van de betrokken actoren en belanghebbenden op de verschillende niveaus, werden er focusgroepen georganiseerd met respectievelijk centrumverantwoordelijken, cursisten en leerkrachten. Dat gebeurde voor de drie verschillende contexten, meer bepaald de centra voor basiseducatie Ligo, de centra voor volwassenenonderwijs (CVO) en de universitaire talencentra (UTC). De selectie van de respondenten en de betrokken centra

gebeurde in samenspraak met de stuurgroep. De specifieke werkwijze en de criteria bij de selectie van de respondenten en het verloop van de focusgroepen worden hieronder beschreven per betrokken niveau.

○ Selectie van centrumverantwoordelijken en verloop van de focusgesprekken

De focusgroepen met centrumverantwoordelijken (medewerkers die betrokken zijn bij het beleid rond blended onderwijs, directeurs, pedagogisch medewerkers, ICT-medewerkers) werden georganiseerd per context (Ligo, CVO en UTC). Omwille van de heersende COVID-19 pandemie en de haalbaarheid om deelnemers uit verschillende regio's samen te brengen, gebeurden al deze focusgroepen online via Microsoft Teams.

De focusgroep met centrumverantwoordelijken van Ligo vond plaats aansluitend bij een bijeenkomst van de centrumoverschrijdende werkgroep gecombineerd leren van de Federatie Ligo, die op regelmatige basis samenkomt en waarin alle 13 Ligo-centra vertegenwoordigd zijn. Aan deze focusgroep namen in totaal 8 personen deel.

Voor de CVO's moest er op een andere manier te werk worden gegaan omdat het door het aantal CVO's in Vlaanderen (34) niet mogelijk was om zoals bij Ligo een focusgroep samen te brengen waarin alle centra konden vertegenwoordigd zijn. Daarom werd er een oproep gericht naar de vertegenwoordigers van de verschillende onderwijskoepels in de stuurgroep met de vraag om voor hun koepel één centrum per provincie voor te stellen. Daarbij werd de koepels gevraagd om voor variatie te zorgen op het vlak van expertise met blended onderwijs door zowel centra voor te stellen die reeds voor de COVID-19 crisis van start waren gegaan met blended onderwijs, als centra die daar pas uit noodzaak mee waren begonnen omwille van de pandemie. Uit de lijst met centra die op die manier werd verkregen, werden 8 centra geselecteerd. Daarbij werd er gezorgd voor maximale variatie op het vlak van koepel, context (stedelijk of ruraal), regio en ervaring met blended onderwijs. Uiteindelijk namen er aan deze focusgroep 7 centrumverantwoordelijken deel.

De centrumverantwoordelijken van de UTC's werden samen met de UTC-leerkrachten bevraagd in één focusgroep, waaraan 4 personen deelnamen. De meeste van deze deelnemers hadden een dubbele rol doordat zij enerzijds betrokken waren bij het centrumbeleid rond blended onderwijs, en anderzijds zelf ook les gaven als NT2-leerkracht.

De focusgesprekken met de centrumverantwoordelijken verliepen volgens de volgende stappen:

1. Voorbereidende poll via Mentimeter.com rond meerwaarden, drempels en succesfactoren van blended onderwijs aan laaggeletterde en NT2-cursisten
2. Focusgesprek op basis van de input van de poll aan de hand van een semigestructureerde gespreksleidraad gebaseerd op de niveaus van het onderzoeksmodel. Achtereenvolgens werden de meerwaarden, drempels en succesfactoren besproken op het niveau van de cursist, de leerkracht en het blended ontwerp, en het centrum.
3. Categorisering van de doelgroep van cursisten in functie van de focusgesprekken met cursisten

○ Selectie van cursisten en verloop van de focusgesprekken

Om de brede doelgroep van laaggeletterde en NT2-cursisten zo goed mogelijk vertegenwoordigd te zien in de behoefteanalyse, werden er aparte focusgesprekken georganiseerd per context (Ligo, CVO en UTC). In samenspraak met de stuurgroep en de centrumverantwoordelijken van Ligo en CVO die deelnamen aan de focusgroepen voor het centrumniveau, werd een categorisering opgesteld van de verschillende profielen van cursistengroepen die het best bij de focusgroepen zouden worden betrokken om het perspectief van de gevarieerde doelgroep zo goed mogelijk in beeld te brengen. Via de stuurgroep, de Federatie Ligo en de bevraagde centrumverantwoordelijken werden contactgegevens van centra en begeleidende leerkrachten verzameld, en daaruit werden uiteindelijk 11 cursistgroepen geselecteerd waarmee een focusgesprek werd georganiseerd.

Bij de selectie van de cursistengroepen werd bewaakt dat er deelnemers waren uit de verschillende doelgroepen (laaggeletterde cursisten en NT2-cursisten) en uit de verschillende soorten vakgebieden waarbinnen de Ligo- en CVO-centra opleidingen aanbieden. Ook werd er gestreefd naar een evenwichtige spreiding van deelnemers die les volgen in een centrum gelegen in een stedelijke omgeving versus deelnemers uit centra uit een meer ruraal gebied. In de periode van eind mei tot eind juni 2021 werden er 9 focusgesprekken met Ligo- en CVO-cursisten georganiseerd. Eind augustus en begin oktober waren er nog 2 gesprekken met respectievelijk UTC-cursisten en cursisten van een meer praktijkgerichte CVO-beroepsopleiding. Onderstaande tabel biedt een overzicht van alle focusgesprekken met telkens de context, het vakgebied, het cursistenprofiel en het aantal deelnemers.

organisatie	vakgebied	cursistenprofiel	aantal deelnemers	periode
Ligo	NT2	laaggeletterd	9	mei 2021
Ligo	NT2	laaggeletterd	5	juni 2021
Ligo	Alfa NT2	laaggeletterd	7	juni 2021
Ligo	NT1	laaggeletterd	5	juni 2021
Ligo	Rijbewijs	laaggeletterd	3	juni 2021
Ligo	ICT	laaggeletterd	6	juni 2021
CVO	NT2	hogergeletterd	6	juni 2021
CVO	Zorg	laaggeletterd	6	juni 2021
CVO	Duaal leren (bpost)	laaggeletterd	8	juni 2021
CVO	Horeca (kok)	laaggeletterd	2	oktober 2021
UTC	NT2	hogergeletterd	6	augustus 2021

Om de focusgesprekken in een veilige en vertrouwde context zonder mogelijke digitale drempels te laten plaatsvinden, werd ervoor gekozen om de gesprekken face to face te organiseren, binnen de vertrouwde setting van het centrum en de klas. Dat gebeurde volgens de toen geldende maatregelen

in het kader van de COVID-19-pandemie. Alle gesprekken, ook die met anderstalige cursisten, verliepen in het Nederlands. Gezien de taaldiversiteit in de NT2-groepen was het praktisch niet haalbaar om met een tolk te werken. Daarom werd een sterk visuele en taalarme methodiek met kaartjes en foto's ontwikkeld om eventuele talige drempels op te vangen.
Voorafgaand aan de focusgesprekken werd er een online gesprek gevoerd met de leerkracht van elke cursistengroep. In dat voorbereidend gesprek werd algemene informatie verzameld over de groep, de cursus en de blended organisatievorm. De focusgesprekken met de cursisten verliepen volgens de volgende stappen:

1. Introductie
   De introductie bestond uit een korte voorstelling van het onderzoek en een kennismakingsgesprek om het ijs te breken. In dat kennismakingsgesprek werd reeds globaal gepeild naar de ervaringen van de cursisten met blended onderwijs aan de hand van de vraag: 'Je hebt het voorbije jaar online en/of blended les gehad. Hoe was dat voor jou?'
2. Focusgesprek
   Vervolgens verliep het gesprek semi-gestructureerd aan de hand van 3 hoofdvragen:
   a. Hoe leer jij goed / niet goed?
      Bij deze vraag werden kaartjes met foto's van verschillende face-to-face- en online leeractiviteiten besproken en door de cursisten op een continuüm geplaatst.



   b. Wat is er goed aan online leren? Wat is er niet goed aan online leren? Wat kan je helpen om online te leren?
      Ook deze vraag werd behandeld aan de hand van een visuele en tekstarme methodiek met 3 sets kaartjes in drie kleuren met respectievelijk mogelijke voordelen, nadelen en succesfactoren van blended onderwijs. Deze kaartjes werden besproken en door de cursisten op platen gekleefd.



c. Hoe wil jij het liefst les volgen na corona?
   Deze vraag peilde naar de naar de voorkeursvorm van de cursisten voor het onderwijs na de COVID-19-pandemie. Door een sticker te kleven op een plaat gaven zij aan welke verhouding op school/thuis zij zouden verkiezen, en of zij voor het online gedeelte het liefst individueel zouden werken, in groep, of een combinatie van beide.



3. Afsluiter
   De focusgroepen met de cursisten werden afgesloten met de vragen ‘Is er nog iets dat je wil zeggen? Hebben jullie nog een tip voor de minister van Onderwijs?

○ Selectie van leerkrachten en verloop van de focusgesprekken

Om deelnemers te rekruteren voor de focusgroepen met leerkrachten van Ligo en CVO, werd eveneens een beroep gedaan op de centrumverantwoordelijken die deelnamen aan de focusgroepen op centrumniveau, op de vertegenwoordigers van de onderwijskoepels in de stuurgroep en op de Federatie Ligo. Ook hier werd opnieuw gestreefd naar het realiseren van zoveel mogelijk variatie in de werkcontext en het vakgebied van de deelnemers, de ligging van het centrum en de expertise van het centrum met blended onderwijs. In totaal werden uiteindelijk 18 leerkrachten bevraagd, verdeeld over 4 focusgroepen: één focusgeprek met respectievelijk 5 en 4 leerkrachten van CVO en UTC, en twee gesprekken met Ligo-leerkrachten waarvan één met alfa- en NT2-leerkrachten (5 deelnemers) en één met leerkrachten NT1, rekenen, ICT en rijbewijs (4 deelnemers).

De focusgroepen met de leerkrachten verliepen volgens deze stappen:

1. Voorbereidende poll via Mentimeter.com rond meerwaarden, drempels en succesfactoren van blended onderwijs aan laaggeletterde of NT2-cursisten
2. Introductie met voorstelling van het onderzoek, kennismaking en bespreking van de resultaten van de poll en bijkomende meerwaarden, drempels en succesfactoren
3. Focusgesprek rond de centrale hoofdvraag 'Hoe zou blended onderwijs voor laaggeletterde en/of NT2-cursisten er het best uitzien als we de meerwaarden maximaal willen realiseren en de drempels zoveel mogelijk willen wegwerken?' De deelnemers noteerden eerst individueel hun ideeën op online Jamboards, en vervolgens werd daarover een groepsgesprek gevoerd. De discussie verliep semigestructureerd op basis van de thema's en vragen die werden aangereikt op de Jamboards::
    a. Didactiek: Wat online/offline? Wat individueel/in groep?; Differentiatie en maatwerk, Hoe alles op elkaar afstemmen?; Onboarding; Hoe interactie stimuleren?; …
    b. Leerkracht: Verschilende rollen; Verschillen met klassikale aanpak; Professionaliseringsnoden; Haalbaarheid; …
    c. Technologie: Welke technologie is nodig? Wat werkt goed? Wat ontbreekt nog?; Welke tool voor welk doel?; Hoe cursisten vertrouwd maken met de technologie?; …
4. Afsluiter
   De focusgroepen met leerkrachten werden afgesloten met de vraag 'Wat heb jij als leerkracht nodig (van je centrum, van de overheid, …) om succesvol blended onderwijs te realiseren?

3.1.2.2 Data-analyse

De gegevens uit de verschillende focusgesprekken werden in vier fases verzameld, gecodeerd, samengebracht en geanalyseerd. Voor deze analyse baseerden we ons op de grounded theory (Corbin & Strauss, 1990) en een handboek voor kwalitatieve onderzoeksmethoden (Mortelmans, 2007). De analyse verliep volgens de volgende stappen:

1. Data verzamelen
   De focusgesprekken werden opgenomen om op een later moment te kunnen herbeluisteren. De focusgesprekken met de cursisten, die op locatie plaatsvonden, werden met audio-apparatuur opgenomen, van de online focusgesprekken met leerkrachten en centrumverantwoordelijken werden video-opnames gemaakt. De focusgesprekken werden met twee onderzoekers uitgevoerd, waardoor er steeds een moderator- en een observatorrol opgenomen kon worden.
2. Open coderen
   Achteraf werden de opnames herbeluisterd en werd er tijdens het beluisteren van de gesprekken verslag genomen van wat er gezegd werd. Zo werden de notities die tijdens de focusgesprekken genomen werden, aangevuld met belangrijke inzichten. Ook interessante uitspraken van cursisten, leerkrachten of centrumverantwoordelijken werden genoteerd. Die verslagen werden achteraf inductief geanalyseerd en open gecodeerd.
3. Axiaal coderen
   Vervolgens werden de gecodeerde inzichten en uitspraken samengebracht, geordend en geclusterd op een Miro-schema. Daarbij werden de categorieën uit het onderzoeksmodel

(beschreven in de inleiding van dit rapport) als basis gebruikt. Zo werden de inzichten eerst per focusgesprek geordend, en vervolgens over de verschillende gesprekken heen. Deze axiale codering liet toe dat er verbanden tussen de verschillende groepen gelegd konden worden en inzichten verdiept en verfijnd konden worden.

4. Selectief coderen
   Via een laatste fase van selectieve codering werden de verbanden en patronen vervolgens verder uitgediept via een reflectieve analyse. Daarbij werd opnieuw het onderzoeksmodel als leidraad genomen, en was er een wisselwerking met de inzichten uit de literatuurstudie.

3.2 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten beschreven van de behoefteanalyse met als doel een antwoord te formuleren op de deelonderzoeksvragen 1b, 2b, 3b en 4 (zie deel 1). In de behoefteanalyse werd via focusgroepen gepeild naar de ervaringen en behoeften van de verschillende actoren en belanghebbenden met betrekking tot blended onderwijs aan laaggeletterde en NT2-cursisten in het Vlaamse volwassenenonderwijs. De focus ligt daarbij in de eerste plaats op het perspectief van de cursisten zelf, maar ook het perspectief van leerkrachten en centrumverantwoordelijken komt aan bod. De structuur van dit hoofdstuk is gebaseerd op het onderzoeksmodel. In de eerste paragraaf wordt ingegaan op de meerwaarden en drempels die de betrokken actoren hebben ondervonden op het vlak van (1) de leeromgeving en de context waarin de opleiding wordt gegeven, (2) de basiscompetenties en motivatie van de cursisten aan wie het onderwijs gericht is en (3) de aard van de opleiding en de vakspecifieke doelen die daarin worden vooropgesteld. De volgende paragrafen beschrijven vervolgens wat volgens de betrokken actoren succesfactoren zijn voor (1) een effectief blended ontwerp met betrekking tot de samenstelling van de blend, de didactische principes en de inzet en het gebruik van technologie, (2) doeltreffend leerkrachthandelen en (3) een krachtig centrumbeleid rond blended onderwijs.

Om overlap in de beschrijving te vermijden, worden de resultaten voor de verschillende subgroepen van respondenten niet afzonderlijk besproken. Wanneer niet expliciet wordt aangegeven op welke subgroep bepaalde bevindingen betrekking hebben, houdt dat in dat ze bij de verschillende focusgroepen werden vastgesteld. Wanneer een bevinding slechts op een deel van de respondenten van toepassing is, wordt dat wel aangegeven, en ook bij de citaten wordt steeds vermeld uit welke focusgroep de uitspraak komt.

3.2.1 Meerwaarden en drempels van blended onderwijs aan laaggeletterde en NT2-cursisten in het Vlaamse volwassenenonderwijs

In dit hoofdstuk beschrijven we de meerwaarden en drempels van blended onderwijs in het Vlaamse volwassenenonderwijs zoals die werden ervaren door laaggeletterde en NT2-cursisten, hun leerkrachten en de centrum-verantwoordelijken. De behoefteanalyse toont aan dat blended onderwijs ook voor deze specifieke doelgroepen een aantal meerwaarden heeft, maar dat er zich ook verschillende drempels stellen. Doorheen de focusgroepen zijn er gelijkenissen en tendensen vast te stellen, maar toch werden niet alle meerwaarden en drempels door iedereen (in dezelfde mate) ervaren.

In deel 3.2.1.1. worden de meerwaarden en drempels besproken die betrekking hebben op de leeromgeving en -context. Deze meerwaarden en drempels hebben betrekking op de omgeving waarin de cursist leert, de infrastructuur en technische randvoorwaarden. In deel 3.2.1.2. volgt een bespreking van de meerwaarden en drempels die te maken hebben met de basiscompetenties en motivatie van de leerder. Deel 3.2.1.3. bespreekt ten slotte de meerwaarden en drempels op het vlak van de cursusdoelen en vakspecifieke competenties.

3.2.1.1 Meerwaarden en drempels op het vlak van leeromgeving en context

- Meerwaarden op het vlak van leeromgeving en context

Extra oefenkansen buiten de klas

Een meerwaarde die in alle focusgesprekken terugkwam, is dat een blended aanpak de leeromgeving verruimt tot buiten de klas, en op die manier extra leer- en oefenkansen biedt. Dat zet cursisten aan om ook buiten de school meer met het geleerde bezig te zijn, en het te integreren en toe te passen in hun dagelijkse leven:

> *Online opdrachten zetten je aan om thuis zelf aan de slag te gaan met wat je geleerd hebt. (cursist Ligo ICT)*

> *Ik krijg elke dag een mail met een paar oefeningen van 'Beter spellen'. Dat is goed. Het zet aan om de computer eens open te doen, want uit mijn eigen ga ik dat niet doen. (cursist Ligo NT1)*

> *Cursisten leren hoe makkelijk je ook thuis Nederlands kan oefenen. Dat stimuleert hen om er ook thuis meer mee bezig te zijn. (leerkracht Ligo NT2 & alfa)*

Minder verplaatsingen

Dat een deel van het leren thuis kan gebeuren, heeft volgens heel wat deelnemers ook praktische voordelen. Het voordeel dat cursisten zich minder moeten verplaatsen en daardoor tijd winnen, werd in alle focusgroepen genoemd:

> *Geen twee bussen moeten nemen, niet zo vroeg opstaan, niet door de regen moeten… (cursist CVO zorg)*

> *Als ik naar de les ga, moet ik om vijf uur opstaan. Als ik mag kiezen, volg ik de les liever thuis. (cursist Ligo rijbewijs)*

> *Ik vond de online lessen heel leuk omdat ik in Luik woon en ik dan niet met de trein naar Leuven moet gaan. (cursist UTC NT2)*

Vooral in de groep van hooggeschoolde NT2-cursisten die les volgen in een UTC, worden de beperktere verplaatsingen als een erg belangrijk voordeel beschouwd. Een leerkracht in de UTC-focusgroep geeft aan dat het zelfs de reden was waarom zijn UTC al voor de COVID-19 pandemie met blended onderwijs was begonnen. Doordat er maar enkele UTC's zijn in Vlaanderen, wonen sommige UTC-cursisten ver van de lesplaats. Toch zegt ook een UTC-cursist die niet zo ver van het centrum woont het volgende:

> *Je hoeft je niet te verplaatsen, je hoeft 's morgens niet zo vroeg op te staan. Dat is het grootste voordeel voor mij. (cursist UTC NT2)*

In de andere cursistengroepen wordt het voordeel ook ervaren, maar niet bij alle cursisten even sterk. Verschillende cursisten, vooral uit de laaggeletterde (NT2-)groepen, geven aan dat het weliswaar praktisch is om thuis les te volgen, maar dat ze het anderzijds ook niet als een probleem ervaren om zich te moeten verplaatsen voor de klassikale lessen, die ze vaak om diverse redenen heel waardevol vinden:

> *Naar de klas komen kost meer moeite want je moet de metro nemen en zo. Maar dat is geen probleem omdat je in de klas meer uitleg krijgt en meer leert.(cursist CVO Duaal leren bpost)*

> *De meesten hier maken de verplaatsing graag, om eens weg te zijn. (cursist Ligo ICT)*

De rust en het comfort van thuis

Sommige cursisten appreciëren ook de rust en het comfort van hun thuisomgeving tijdens het online leren:

> *Ik zit in de huis, ik kijk naar Zoom, ik lees. De kinderen in de school. Rustig. (cursist Ligo alfa NT2)*

> *Lekker warm. (cursist CVO zorg)*

> *Je kunt eens een tas koffie halen tussendoor. (cursist Ligo ICT)*

Een aantal cursisten ervaart thuis een groter gevoel van vrijheid doordat ze zich niet moeten houden aan de regels van de school of omdat ze even pauze konden nemen op een zelfgekozen moment:

> *Thuis kan je rustig een sigaret roken. In de klas mag dat niet. (cursist Ligo alfa NT2)*
>
> *Het is minder strikt. Je gaat naar de wc wanneer je wilt. (cursist CVO zorg)*
>
> *Online kon ik er even tussenuit gaan als het niet interessant was voor mij, online heb je meer vrijheid. (cursist Ligo rijbewijs)*

Meer concentratie

Enkele cursisten met een rustige thuisomgeving merken op dat ze zich thuis beter kunnen concentreren dan in de klas omdat ze er minder afleiding ervaren door andere cursisten. Ook enkele leerkrachten merkten op dat sommige cursisten tijdens synchrone online groepsmomenten meer geconcentreerd zijn dan in de klas omdat ze online niet afgeleid worden door wat er gebeurt in de andere groepjes:

> *Ik kan thuis beter studeren. Het is er rustiger en ik kan mij beter focussen. (cursist CVO Kok)*
>
> *In breakout rooms zijn cursisten vaak heel gefocust, niet afgeleid door andere groepen (leerkracht CVO NT2)*

Leren en oefenen op eigen tempo

Een ander voordeel van blended onderwijs dat in verschillende focusgroepen werd genoemd, is dat cursisten via online leeractiviteiten meer op hun eigen tempo kunnen werken. Dat voordeel wordt verder besproken onder 2.1.3.

Beter te combineren met werk en gezin

Verschillende deelnemers geven ook aan dat een blended opleiding gemakkelijker te combineren is met andere verantwoordelijkheden en taken van volwassenen zoals werk, de zorg voor kinderen of oudere familieleden, en het huishouden:

> *Online les is goed als je kinderen hebt, je kunt ze bijvoorbeeld op tijd brengen en halen van school, of als ze ziek zijn. (cursist Ligo NT2)*
>
> *Als je werkt, is het een voordeel. (cursist Ligo rijbewijs)*
>
> *Het is gemakkelijker te combineren met mijn stage. (cursist CVO duaal leren bpost)*

Ook wanneer cursisten niet naar de les kunnen komen, bijvoorbeeld door ziekte of bevallingsverlof, kunnen ze via het online aanbod toch blijven leren en oefenen. Dat wordt door meerdere cursisten en leerkrachten als een voordeel ervaren. De cursisten uit de alfa-focusgroep herinnerden zich dat een

cursist zelfs eens een Zoom-les meevolgde vanuit Afrika, toen hij om familiale redenen in zijn land van herkomst verbleef.

Net als het voordeel van de uitgespaarde verplaatsingen, wordt ook dit voordeel niet door alle cursisten in dezelfde mate ervaren. De al wat oudere laaggeletterde cursisten in de NT1- en ICT-groep bij Ligo, ervaren het zelfs helemaal niet:

> *Wij zijn bijna allemaal gepensioneerd, hebben geen verplichtingen. (cursist Ligo ICT)*

○ Drempels op het vlak van leeromgeving en context

Naast de bovenstaande meerwaarden van blended onderwijs, signaleerden de deelnemers aan de focusgroepen ook belangrijke drempels die te maken hebben met de leeromgeving en de context.

Geen geschikte en goed uitgeruste thuisleeromgeving

In tegenstelling tot de cursisten die hun thuisomgeving als een goede en comfortabele leerplek beschouwen, zijn er ook heel wat cursisten bij wie de thuissituatie geen geschikte leeromgeving biedt. Volgens een aantal bevraagde leerkrachten en centrumverantwoordelijken van Ligo ligt een belangrijke oorzaak daarvoor bij het kwetsbare profiel en de lage socio-economische status van een relatief groot deel van de doelgroep. Deze drempel wordt dan ook sterker ervaren in de laaggeletterde (NT2-)groepen dan in de groepen met niet-laaggeletterde NT2-cursisten.

Een probleem dat vaak wordt genoemd, is dat cursisten thuis niet altijd beschikken over een geschikt toestel en stabiel internet. Een groot deel van de cursisten heeft geen computer of tablet, en is volledig aangewezen op een smartphone die omwille van het kleine scherm niet altijd ideaal is voor de online lessen en oefeningen. Nochtans worden stabiel internet en een goed werkend toestel door zowel de cursisten als de leerkrachten en de centrumverantwoordelijken beschouwd als een noodzakelijke voorwaarde voor effectief blended onderwijs. Het financiële aspect is echter voor verschillende cursisten een drempel:

> *Zonder stabiel internet of een goed werkend toestel is er sowieso geen digitaal verhaal. Maar onze cursisten zijn net de mensen die vaak een minder werkend toestel hebben, en soms ook geen internet (leerkracht Ligo niet-NT2)*

> *Als ge iets komt leren, maar ge hebt thuis geen internet, dan zijt ge er niks mee. (cursist Ligo ICT)*

> *Ik had een cursist die de online les volgde vanuit zijn auto terwijl hij voor het huis van een vriend stond die wel wifi heeft. (leerkracht Ligo NT2)*

> *Op smartphone is moeilijk (cursist CVO NT2)*

> *Het scherm van een telefoon is te klein. (cursist Ligo NT2)*

In de klas projecteert de leerkracht op een groot scherm. Thuis heb je een kleiner scherm. Dat is moeilijker en vermoeiender voor de ogen. Ik kijk mij daar zot op. (cursist Ligo ICT)

Al het online materiaal moest aangepast worden aan het gebruik op een smartphone (leerkracht CVO NT2)

Het is een investering voor veel mensen, het is niet goedkoop. (cursist Ligo NT1)

Bovendien moeten heel wat cursisten de ruimte en/of hun toestel thuis delen met andere huisgenoten. Vaak zorgt dat voor bijkomende storingen, afleiding en lawaai:

Sommige cursisten delen een kleine studio met verschillende huisgenoten. (leerkracht Ligo NT2)

Mijn dochter moet ook haar laptop openzetten en ik moet in de keuken werken en de les volgen. Soms de verbinding delen met twee dat was een beetje zo traag. (cursist CVO zorg)

Mijn broer en zus zijn thuis. Ik kan niet de audio on. (cursist CVO duaal leren bpost)

De les volgen in de school was goed, maar thuis is een beetje moeilijk voor ons. Wij hebben kinderen. Kinderen ook was in de thuis (ik heb drie) en dat was niet makkelijk. Jij studeert daar en de kinderen: 'mamie, mamie!'. (cursist CVO Zorg)

Computer naar de wc en zit in de wc. (cursist Ligo Alfa)

Een drempel die in alle groepen werd ervaren, ook door de niet-laaggeletterde NT2-cursisten, zijn technische problemen zoals een haperende verbinding en slechte geluidskwaliteit. Deze problemen zijn een belangrijke bron van ergernis bij veel van de deelnemers. Bij een aantal laaggeletterde cursisten zorgen ze ook voor stress:

"Wat zeg je? Wat zeg je?" De kwaliteit is soms niet goed. (cursist CVO NT2)

Niet ingelogd geraken, geen geluid, geen beeld, … (leerkracht Ligo NT2) Technische problemen zorgen voor veel frustraties (leerkracht Ligo niet-NT2)

En dan de verbinding is weg, dus je bent gestresseerd. (cursist CVO zorg)

Een bijkomend probleem is dat er in de thuisleeromgeving van veel cursisten geen andere mensen aanwezig zijn die een hulpbron kunnen zijn bij het leren. Die drempel wordt sterker ervaren door laaggeletterde cursisten voor wie het minder evident is om zelf snel (online) op zoek te gaan naar een oplossing. Dat illustreert deze cursist die vertelt over de asynchrone opdrachten voor het vak Frans:

Thuis spreekt niemand Frans, en ik moet op internet zoeken. Dat is een beetje moeilijk voor mij. (cursist CVO Duaal leren bpost)

Een NT2-cursiste geeft als nadeel aan dat ze door thuis meer les te volgen taalcontact en oefenkansen mist:

> *Als ik niet naar Vlaanderen kom voor de les, hoor ik niet veel Nederlands. Ik moet bijvoorbeeld mijn eten niet in het Nederlands gaan kopen. Ik heb minder contact met Nederlandstaligen en kan minder oefenen. Ik probeer daarom Nederlands te praten met mijn man, maar die is ook Franstalig. (cursist UTC NT2)*

School en thuis lopen door elkaar

Omwille van de bovengenoemde drempels met betrekking tot de thuisleeromgeving, ervaren sommige cursisten meer rust en structuur in de klas, waar zij zich beter dan thuis kunnen focussen en concentreren op het leren:

> *De school is voor sommige cursisten een rustige omgeving in vergelijking met thuis. (leerkracht CVO NT2)*

> *In de klas is rustig, in de klas ik blij. (cursist Ligo alfa NT2)*

Een aantal cursisten heeft er moeite mee dat bij blended onderwijs school en thuis meer in elkaar overlopen. Volgens de centrumverantwoordelijken van Ligo is dat in sommige gevallen een cultureel bepaald gegeven: voor sommige cursisten is leren iets dat op school moet plaatsvinden, en niet thuis. Een andere reden die sommige cursisten aangeven, is dat ze thuis sneller afgeleid zijn door andere taken zoals het huishouden, het werk en de zorg voor de kinderen, waardoor ze minder gefocust zijn dan in de klas. Vaak is het omwille van al die taken thuis ook moeilijk voor deze cursisten om de nodige tijd voor het leren af te bakenen en in te plannen waardoor ze soms pas ’s avonds laat of zelfs ’s nachts aan hun online opdrachten toekomen:

> *Als je volwassen bent, heb je natuurlijk ook andere taken, dus minder tijd. (cursist UTC NT2)*

> *Je denkt tijdens de les gemakkelijker aan dingen die je nog moet doen in het huishouden, zoals aan wat je gaat koken. Op school ben je meer gefocust. Je hebt een vaste structuur. (cursist CVO Zorg)*

> *Ik had soms weinig tijd om de taken te doen want ik doe stage ’s nachts. In de nacht ik moet werken, in de dag ik moet een beetje slapen. (cursist CVO Duaal leren bpost)*

> *Ik kan pas huiswerk doen na 23 uur, als mijn kinderen slapen. (cursist CVO NT2)*

> *School en thuis beter niet mengen (cursist CVO NT2)*

> *Ik zag vooral dat het voor de cursisten moeilijk was om tijd te vinden. De cursisten hebben ook vaak kinderen die thuis zijn, en ze moeten wassen en plassen. Als ik keek naar de uren waarop*

de opdrachten ingediend waren, dat was vaak in het midden van de nacht. Voor hen was dat niet zo aangenaam. (leerkracht Ligo NT2)

Zoals hierboven blijkt, wordt deze drempel, die afhankelijk is van de thuissituatie, door cursisten met diverse profielen ervaren.

Doordat de cursisten op zelfgekozen momenten aan hun asynchrone taken werken en daardoor soms op late uren of in het weekend vragen en berichten doorsturen, ervaren ook verschillende leerkrachten problemen met het afbakenen van de grens tussen werk en privé:

Leerkrachten vragen zich af: wanneer stopt het werk? (centrumverantwoordelijke Ligo)

We ervaren wel een probleem dat we nu meer met het werk bezig zijn omdat cursisten op allerlei momenten met de opdrachten bezig zijn. Ze contacteren je dan met vragen of resultaten en willen snel feedback (leerkracht Ligo NT2)

3.2.1.2 Meerwaarden en drempels op het vlak van basiscompetenties en motivatie van de cursisten

- Meerwaarden op het vlak van basiscompetenties en motivatie van de cursisten

Digitale vaardigheden worden versterkt

Een meerwaarde die in alle focusgroepen werd genoemd, is dat blended onderwijs de digitale vaardigheden van de cursisten versterkt. Ongeacht wat hun beginsituatie was, geven zo goed als alle cursisten aan dat blended onderwijs hen op digitaal vlak sterker heeft gemaakt en meer zelfvertrouwen heeft gegeven: ze hebben nieuwe mogelijkheden ontdekt op hun eigen toestel, hebben interessante oefenwebsites leren kennen en digitale tools en communicatiekanalen vlotter leren gebruiken. Dat gebeurde vooral al doende, door meteen concreet aan de slag te gaan en vaak met veel vallen en opstaan.

Ik heb geleerd om een foto te sturen met WhatsApp. Je moest het doen, en zo leer je het. Het was wel moeilijk, ik heb soms hulp moeten vragen aan vrienden. (cursist Ligo NT2)

We kunnen nu zelf onze taken vinden, uploaden en doorsturen. (cursist CVO Zorg)

Ondanks de moeilijkheden (zie hieronder bij ‘drempels’) die werden ervaren, is de versterking van de digitale vaardigheden voor heel wat cursisten, vooral in de laaggeletterde (NT2-)groepen een belangrijke, of zelfs de belangrijkste meerwaarde van blended onderwijs. Dat heeft volgens de verschillende groepen respondenten alles te maken met het belang van digitale vaardigheden om mee te kunnen in de maatschappij. Via het blended onderwijs werken de cursisten op een geïntegreerde manier aan competenties die ze ook in hun dagelijkse leven nodig hebben, en dat blijkt voor de cursisten een sterk motiverende factor te zijn:

Tegenwoordig gaat alles met de computer, bijvoorbeeld een afspraak maken bij de dokter. En je kan dat toch niet altijd aan je kinderen vragen. (cursist Ligo NT1)

Het mag er wel bij zijn, leren met de computer. Anders gaan we nog meer achteruit, en we moeten vooruit. We moeten toch een stukske meegaan. (cursist Ligo NT1)

Als je werkt, moet je dat ook kunnen. (cursist Ligo Alfa NT2)

Los van ons onderwijs hebben de cursisten die digitale vaardigheden ook gewoon nodig voor hun leven. (…) Interimkantoren sturen tegenwoordig de contracten in een bijlage via e-mail door en je moet dat ondertekend terugsturen. Doe het maar hè. Heb maar kinderen in de lagere school, of zelfs frieten bestellen, dat gaat allemaal online (leerkracht Ligo NT2)

Het werkt motiverend voor de cursisten als we hen een situatie uit het echte leven aanleren zoals die in het echte leven is (bv. een oudercontact via Zoom) (leerkracht Ligo niet-NT2)

Volgens een centrumverantwoordelijke van Ligo zijn digitale vaardigheden een domein waarop cursisten vaak snel vooruitgang boeken:

Heel wat cursisten geven aan dat ICT-vaardigheden in het begin moeilijk waren, maar dat ze veel hebben bijgeleerd. De leerbaarheid op dat vlak bleek vrij groot. (centrumverantwoordelijke Ligo)

Zelfredzaamheid en zelfregulering worden gestimuleerd

Naast de versterking van de digitale vaardigheden, had de blended aanpak ook een positief effect op de zelfstandigheid en de zelfregulerende vaardigheden van de cursisten, en daarmee samenhangend ook op hun gevoel van zelfvertrouwen:

Ik heb beter leren plannen en mij organiseren. (cursist CVO NT2)

Als ik zelf iets heb uitgezocht, begrijp ik het beter. (cursist Ligo ICT)

Het stimuleert de zelfstandigheid. De cursisten gaan sterker zelf gaan zoeken naar oplossingen in de plaats van meteen hulp te vragen. (leerkracht Ligo NT2)

Door eerst in de online tools te oefenen en daarna thuis verhoogt de zelfredzaamheid (leerkracht Ligo niet-NT2)

Dit voordeel werd echter niet door alle cursisten ervaren. Ook de leerkrachten merkten op dat er op dit vlak grote verschillen zijn tussen de cursisten, en dat het vaak vooral de sterkere cursisten zijn die nog meer zelfredzaam en zelfsturend worden dan ze al waren, terwijl andere cursisten problemen blijven ondervinden (zie verder hieronder onder ‘drempels’).

Bij ons was het half begeleid, en half zelfstandig thuis. Je had cursisten die daar vaste systemen rond hadden, en dat zijn heel duidelijk de sterkere cursisten die hun leven onder controle hebben. (leerkracht Ligo NT2)

Sterkere cursisten komen er zelfzekerder uit. (leerkracht Ligo NT2)

Meer online contact buiten de klas

Een aantal cursisten en leerkrachten gaf aan dat er ook buiten de klas meer (online) contact was, vooral met de leerkracht en in iets mindere mate ook tussen cursisten onderling. Dat contact, dat vooral verliep via chatapps zoals WhatsApp of Telegram, versterkte voor sommige cursisten en leerkrachten het gevoel van verbondenheid met de groep:

Ik heb het gevoel dat de groepen waar ik de laatste jaren het meest close mee was, dat dat de groepen waren tijdens corona. Omdat je net via WhatsApp wat meer beschikbaar bent dan anders. En dat wil ik wel behouden met alle volgende groepen. Qua sociale nabijheid denk ik niet dat we daar veel verloren hebben. (leerkracht Ligo NT2)

In de klas heb je vaak een connectie met één bepaalde persoon, en je praat het liefst vooral met die persoon. Online praat je meer met iedereen. (cursist UTC NT2)

- Drempels op het vlak van basiscompetenties en motivatie van de cursisten

Gebrek aan digitale vaardigheden

Hoewel nagenoeg alle betrokkenen een positief effect op de digitale vaardigheden van de cursisten merkten (zie hierboven bij 'meerwaarden'), vormde het gebrek aan digitale vaardigheden bij heel wat cursisten toch een belangrijke drempel bij het blended onderwijs.

Het is moeilijk als je niet goed met de computer kunt werken (CVO NT2).

Ik ken niks van computer, ik kan het nog niet openzetten. Mijn man moet dat altijd doen voor mij. (cursist Ligo NT1)

Deze drempel werd niet in alle cursistengroepen even sterk ervaren. Zo werden er in de focusgroep met hooggeletterde UTC-cursisten geen problemen met digitale vaardigheden gerapporteerd, al geven de bevraagde UTC-leerkrachten wel aan dat er ook in die doelgroep op dat vlak af en toe problemen zijn:

Cursisten zijn soms minder digitaal geletterd dan verwacht. (leerkracht UTC NT2)

In de meeste CVO en Ligo-groepen was het beeld gemengd: sommige cursisten gaven aan dat zij op het gebied van digitale vaardigheden geen problemen hadden ervaren, terwijl dat bij anderen wel het geval was. In de focusgroep met NT1-cursisten kwam dit probleem het sterkst naar voor en werd het door alle cursisten beschouwd als de belangrijkste drempel voor blended leren. Het gebrek aan digitale vaardigheden zorgde bij deze cursisten voor frustratie, stress en angst om iets verkeerd te doen.

Sommigen gaven ook blijk van weerstand tegenover het digitale en/of van een gevoel van minderwaardigheid in een samenleving waarin het digitale steeds meer aan belang wint.

> *Ik zou dat wel willen kunnen, dat is het niet. Maar ik heb schrik van misdoen, ik durf niet. (cursist Ligo NT1)*

> *Ik heb al stress vanaf 8 uur 's morgens: oh nee, weer op die computer vandaag... (cursist Ligo NT1)*

> *We kunnen het al niet goed. En dan op computer werken… We kunnen het zo al niet. Ik durf dat zeggen: dat is voor mij een hel. (cursist Ligo NT1)*

> *Voor mensen die moeilijk kunnen lezen en schrijven is het moeilijk als alles digitaal is. Voor mij is dat echt te veel. (cursist Ligo NT1)*

Bovenstaand beeld wordt bevestigd door de centrumverantwoordelijken en leerkrachten van Ligo. Volgens de centrumverantwoordelijken leidt het gebrek aan vaardigheden en ervaring met het digitale bij sommige Ligo-cursisten tot weerstand ten opzicht van het digitale. Dat doet zich volgens hen het meest voor bij cursisten met een NT1-profiel. NT2-cursisten daarentegen beschikken volgens hen wel vaker over bepaalde digitale vaardigheden, al zijn die in veel gevallen toch nog altijd relatief beperkt:

> *Bij NT1 heeft het ook vaak te maken met weerstand tegenover alles wat digitaal is. Gebrek aan digitale vaardigheden liggen vaak aan de basis, maar zij hebben echt een gevoel van 'Laat dat allemaal maar, dat hoeft voor mij niet.' (centrumverantwoordelijke Ligo).*

> *NT2-cursisten willen vaak contact houden met familie en vrienden veraf. Zij voelen daardoor sterker de nood aan digitale vaardigheden en kunnen er ook beter mee overweg. (centrumverantwoordelijke Ligo NT2)*

> *NT2-cursisten kunnen wel beter overweg met het digitale, maar hun vaardigheden zijn toch ook nog altijd beperkt. (centrumverantwoordelijke Ligo)*

Volgens deze centrumverantwoordelijke speelt ook de leeftijd van cursisten een rol als het gaat om digitale vaardigheden en vertrouwdheid met ICT:

> *Leeftijd is volgens mij een variabele die erg meespeelt, niet alleen bij NT1 maar ook binnen de NT2-cursussen. (centrumverantwoordelijk Ligo)*

Een (al wat oudere) cursist illustreert dat, maar blijft toch hoopvol:

> *Het is wennen voor ons, wij zijn dat niet gewoon. Ge moet die drempel over. Voor de jeugd is dat anders. Maar we gaan daar wel aan wennen. (cursist Ligo ICT)*

Volgens de leerkrachten van Ligo en CVO ging er door de beperkte digitale vaardigheden van de cursisten vaak veel tijd en energie naar het vertrouwd maken met de gebruikte platformen en tools, en naar cursisten de weg helpen vinden naar en in de digitale leeromgeving. Ook was er veel en herhaaldelijke hulp en ondersteuning nodig bij hulpvragen en problemen. Vaak verliep het bieden van die hulp vanop afstand moeizaam:

> *We hebben, zeker bij de verlengde trajecten, veel tijd verloren met cursisten helpen toegang vinden tot het leerplatform, de oefeningen, .. vaak elke keer opnieuw. (leerkracht CVO NT2)*

> *Als de cursisten één keer fout klikken, zitten ze vast. Als ze thuis vastlopen, kunnen ze geen vraag stellen en ze krijgen hun probleem achteraf ook vaak niet verwoord. (leerkracht Ligo niet-NT2)*

Een situatie die vaak voor problemen zorgde, was het wisselen tussen verschillende online tools, bijvoorbeeld wanneer er tijdens een synchrone les een asynchroon moment met een andere tool werd ingebouwd :

> *Ik vond het heel moeilijk en frustrerend: ik werk dan met een BookWidget maar om ze dan weer terug te laten keren… Ook voor de cursisten die er wel al zijn 'We gaan nog eventjes wachten, want X is er nog niet'. (leerkracht Ligo NT2)*

Ook het inloggen en invoeren van wachtwoorden vormde een extra drempel voor laaggeletterde cursisten, die vaak moeite hebben met het typen van de juiste (hoofd)letters en cijfers:

> *Het duurde soms een half uur tot drie kwartier voor iedereen online was voor de les. (leerkracht Ligo niet-NT2)*

> *Ik moet dat eerst opschrijven op een blad. Als ik dat niet eerst heb opgeschreven, kan ik dat niet intikken. (cursist Ligo NT1)*

> *Er is een grote kloof tussen de digitale vaardigheden van de cursisten en wat het beleid verwacht, bijvoorbeeld rond verschillende wachtwoorden voor de verschillende onderdelen of tools. De bekommernis om de veiligheid van de elektronische omgeving botst met het feit dat het extra drempels zijn voor laaggeletterden. (centrumverantwoordelijke CVO)*

Gebrek aan zelfregulerende vaardigheden

Op het vlak van zelfregulerende vaardigheden waren er bij heel wat cursisten problemen die hinderend werkten bij het blended leren. Centrumverantwoordelijken en leerkrachten merkten bij die cursisten vooral problemen op met het plannen, organiseren en tijdig afwerken van online taken. Sommige cursisten ondervonden vooral moeilijkheden met het inplannen en vrijmaken van de nodige tijd naast de synchrone lessen en andere werk- en/of gezinstaken, terwijl andere cursisten eerder last hadden van een gebrek aan zelfdiscipline en uitstelgedrag. Hoewel de leerkrachten van laaggeletterde cursisten dat soort problemen als typisch benoemden voor hun doelgroep, werden problemen met zelfregulering ook door de UTC-leerkrachten genoemd:

Een blended cursus vraagt meer discipline dan een gewone cursus. De intensieve daggroepen hadden bovendien maar één dag om de asynchrone taken uit te voeren. Blended leren werkte daarom niet zo goed bij die doelgroep. Avondgroepen hebben meer discipline, zijn meer gewend om te leren, en daar gaat het goed. (leerkracht UTC NT2)

Mensen moeten er zich thuis bewust achter zetten. Niet evident voor NT1 (leerkracht Ligo niet-NT2)

Bij ons was het half begeleid, en half zelfstandig thuis. Je had cursisten die daar vaste systemen rond hadden, en dat zijn heel duidelijk de sterkere cursisten die hun leven onder controle hebben. Maar die jonge mannen op een kamer… Dan krijg je om 2 uur 's nachts nog foto's doorgestuurd. (leerkracht Ligo NT2)

Je had ook de mama's van jonge kinderen die wilden schuiven (met de uren). Maar vaak kwam het dan ook gewoon niet meer. Buiten de normale lesuren was die taakspanning er precies soms vanaf. Dat is denk ik toch typisch voor onze laaggeschoolde cursist die het wat moeilijker kan inplannen., zonder neerbuigend te willen klinken (leerkracht Ligo NT2)

Wanneer cursisten de online taken niet tijdig afwerken, zorgt dat voor problemen in de synchrone les (online of op school) waarin op die taken wordt verder gebouwd:

Als leerkracht is het soms frustrerend als je merkt dat de cursisten niet gedaan hebben wat ze moesten doen waardoor niet alles lukt in de les. (leerkracht UTC NT2)

Als de cursisten de leerstof niet hebben gestudeerd of ingeoefend, is het moeilijk om het tempo tijdens de live lessen hoog te houden. De cursisten die wel geoefend hebben, moeten dan wachten op de anderen die hun huiswerk niet gemaakt hebben. (leerkracht UTC NT2)

De niveauverschillen tussen mensen die veel oefenen en zij die niet oefenen worden groter. (leerkracht Ligo niet-NT2)

Ook de cursisten zelf bevestigen bovenstaande problemen met zelfregulering, zoals onderstaande uitspraken illustreren. Een cursist noemt ook concentratieproblemen als drempel. Problemen met zelfregulering worden in alle focusgroepen met cursisten genoemd, maar lijken wel minder voor te komen in de focusgroepen NT1 en ICT van Ligo waarin de gemiddelde leeftijd eerder hoog ligt. Ook in de focusgroep met UTC-cursisten worden minder problemen gerapporteerd op dat vlak:

Zelfstandig online leren ligt mij minder goed. Het is moeilijk om tijd te maken naast mijn werk, mijn gezin, … Synchrone online les of on campus is beter voor mij. Ik moet 'erbij' zijn, een moment met een leraar hebben, dat ik weet dat ik daar moet zijn. Ik vind het soms moeilijk om zelfstandig te studeren. Ik weet wat mijn fouten zijn, maar ik weet niet altijd hoe de fouten af te leren. (cursist UTC NT2)

Mijn concentratie is niet zoveel. Ik probeer geconcentreerd te blijven, maar het is moeilijk. Het is beter voor mij om in de klas te zitten en te luisteren dan voor een scherm. (cursist CVO NT2)

Soms ben ik een beetje lui. Ik doe het altijd op de laatste moment. (cursist CVO NT2)

Je moest zelfstandig studeren, maar daar heb ik geen problemen mee. Ik vind me zelfstandig om alles te begrijpen. (cursist UTC NT2)

Als je thuis iets moet doen, doe je dat het best meteen. Maar sommige cursisten hebben meer neiging tot uitstellen. (cursist Ligo ICT)

Plannen is voor ons geen probleem. Wij maken altijd ons huiswerk. (cursist Ligo NT1)

Gebrek aan taal- en geletterdheidsvaardigheden

Naast het probleem met het intypen van wachtwoorden bij laaggeletterde cursisten (zie hoger) doen er zich nog enkele drempels voor op het vlak van talige en geletterdheidsvaardigheden. Voor laaggeletterde cursisten is het niet evident om schriftelijke vragen en reacties in te typen, bijvoorbeeld via de chatfunctie tijdens een synchrone les. Een laaggeletterde cursist geeft daarnaast aan dat er in online toepassingen vaak Engels wordt gebruikt. Een centrumverantwoordelijke benadrukt het belang van helder taalgebruik in alle online communicatie:

Dat is met veel moeilijke en Engelse woorden. (cursist Ligo NT1)

Het klare taal-gegeven komt in online lesgeven nog meer tot uiting, zowel mondeling als schriftelijk. We hebben daar nog een hele weg te gaan. (centrumverantwoordelijk CVO)

Voor beginnende NT2-cursisten is het dan weer een drempel wanneer alle tekst en instructies in de online leeromgeving in het Nederlands zijn opgesteld:

De online leeromgeving en de instructies zijn in het Nederlands, en tegelijkertijd zijn ze die nieuwe taal nog aan het leren. Dat is een drempel voor anderstalige cursisten. (centrumverantwoordelijke Ligo)

Verder is het voor anderstalige cursisten soms moeilijk om hun vraag of probleem precies te verwoorden wanneer ze online vastlopen en een hulpvraag willen sturen naar de leerkracht.

Minder face-to-face-interactie en sociaal contact

Een andere drempel die nagenoeg door alle bevraagde actoren als een nadeel van blended leren wordt ervaren, is het gebrek aan face-to-facecontact tijdens de online leeractiviteiten. Heel wat cursisten geven aan dat online interactie voor hen toch niet hetzelfde is als het ‘echte contact’ dat ze ervaren in de klassikale lessen.

Via de computer kan je spreken met de leraar en de groep. Maar het is niet hetzelfde als in de klas. (cursist CVO NT2)

Verschillende deelnemers geven daarom aan dat ze het in een blended cursus moeilijker vinden om een band op te bouwen met de andere cursisten en een groepsgevoel te ervaren:

Je mist het sociaal contact. Je leert de andere cursisten minder goed kennen. (cursist CVO NT2)

Het is moeilijker om een relatie op te bouwen met anderen. De groep is minder hecht. De mensen in het echt zien is beter. (cursist Ligo ICT)

Het is meer dan enkel lesgeven, het is ook elkaar leren kennen, interactie, je bij elkaar op je gemak voelen, …dat kan niet digitaal (leerkracht Ligo niet-NT2)

Het is moeilijker om groepsdynamiek op te bouwen (centrumverantwoordelijke Ligo)

Bij sommige cursisten heeft dat een negatief effect op hun motivatie omdat zij net het sociale contact en het groepsgevoel tijdens het volgen van een opleiding sterk waarderen:

Normaal drinken we hier een taske koffie samen. (cursist Ligo ICT)

Ik mis het contact. Mensen zien en babbelen. Als het alleen online zou zijn, zou ik er niet aan beginnen. (cursist Ligo ICT)

Het gemis aan 'echt' sociaal contact lijkt het sterkst te leven bij de laaggeletterde (NT2-)cursisten, al weegt het nadeel niet voor iedereen even veel door (zie ook hoger onder meerwaarden). Sommige cursisten en leerkrachten geven aan dat de face-to-facecomponent in een blended cursus ervoor zorgt dat er nog steeds voldoende gelegenheid tot sociaal contact is:

Als je 50% online hebt, en 50% fysiek, dan hou je die groep. En dan blijft dat een echte klasgroep. Ik weet niet, als je 100% zou lesgeven, of je dat dan ook nog kan bereiken. Dat zal toch moeilijk zijn. (leerkracht Ligo NT2)

Ook in de groep van niet-laaggeletterde NT2-cursisten geven verschillende cursisten aan dat ze het sociale face-to-facecontact missen. Toch lijkt het nadeel in die groep minder sterk te worden gevoeld omdat de niet-laaggeletterde cursisten online interactie vaker lijken te ervaren als evenwaardig aan face-to-face-interactie. Eén cursist geeft zelfs aan dat online contact voor hem sinds de COVID-19-pandemie vertrouwder aanvoelt dan face to face:

Online heb je minder informele gesprekken. (cursist UTC NT2)

Ik vind dat hetzelfde: spreken online of zoals nu. Ik vind dat hetzelfde. (cursist UTC NT2)

Ik ben nu gewend om online te praten door corona. Ik voel me nerveus als ik in de realiteit met mensen moet praten. Ik vind het noodzakelijk om dat toch te oefenen voor als de pandemie voorbij is. (cursist UTC NT2)

3.2.1.3 Meerwaarden en drempels op het vlak van de aard van de cursus en de vakspecifieke doelen

- Meerwaarden op het vlak van de aard van de cursus en de vakspecifieke doelen

Meer maatwerk mogelijk

Een meerwaarde die door verschillende cursisten, leerkrachten en centrumverantwoordelijken wordt genoemd, is dat blended onderwijs extra mogelijkheden biedt voor cursisten om meer op maat te leren, en te werken op hun eigen tempo en niveau:

Je kunt op je eigen tempo werken en meer herhalen. Dat is rustiger. (cursist CVO NT2)

Je kunt thuis meer aangepaste taken doen op jouw niveau. (cursist CVO Kok)

Ik had problemen met luisteroefeningen en dan heeft de leerkracht mij extra dingen gestuurd zoals liedjes en luisterverhalen. (cursist CVO NT2)

Je kunt meer differentiëren en meer probleem- en vraaggestuurd werken. De cursisten kunnen herhalen en verwerken op hun niveau. (leerkracht CVO NT2)

Eén van de grootste voordelen van blended leren is dat cursisten de lesstof ook individueel kunnen verwerken, op hun eigen tempo. (leerkracht CVO NT2)

Je kunt materiaal voorzien op maat van de cursist, bijvoorbeeld extra online oefeningen of een korte instructievideo als herhaling van de uitleg van nieuwe lesstof. (leerkracht Ligo niet-NT2)

Je kunt bijvoorbeeld voor de pauze individueel werken aan online taken op maat, en na de pauze samen. (leerkracht Ligo niet-NT2)

Het aanbieden van leeractiviteiten op maat wordt echter niet door alle leerkrachten en cursisten als een even groot voordeel beschouwd. Zo stellen enkele leerkrachten zich vragen bij de haalbaarheid van doorgedreven maatwerk. Enkele cursisten zijn van mening dat het nadelig kan zijn voor de interactie in de groep:

Op maat klinkt goed, maar als je X aantal groepen hebt waarbij je elke cursist op maat moet gaan begeleiden… (leerkracht Ligo niet-NT2)

De angst is: het blijft een klassikale cursus, niet individueel. Je kan niet iedereen een apart leerpad aanbieden. Het is een heel moeilijke evenwichtsoefening. (leerkracht Ligo NT2)

Het is beter als leerstof voor iedereen hetzelfde is, dan kan je met elkaar communiceren erover. (cursist Ligo Rijbewijs)

Als je meer uitleg wilt, dan kan dat. Maar eigenlijk is dat niet de bedoeling in onze groep: wij zeggen meer 'iedereen gelijk'. (cursist Ligo ICT)

Volgens deze leerkracht is de aanpak op maat bij blended onderwijs echter minder zichtbaar voor de cursisten dan in een klassikale context, wat volgens hem het gevoel van ongelijkheid bij cursisten kan wegnemen:

Online zien ze elkaars taken niet en voelen ze zich dus niet ongelijk behandeld. In de klas komt dat soms wel voor. (leerkracht Ligo niet-NT2)

Ook wat betreft het werken op eigen tempo zijn er verschillen. Zo lijkt het voordeel sterker te worden ervaren door niet-laaggeletterde NT2-cursisten en Nederlandstalige laaggeletterde cursisten in een beroepsopleiding met ook anderstalige deelnemers. Die 'sterkere' groep geeft vaker dan de andere laaggeletterde cursisten aan dat het een voordeel is wanneer het tempo niet te veel bepaald wordt door medecursisten. In de andere laaggeletterde cursistengroepen wordt het kunnen werken op eigen tempo ook wel als een voordeel gezien, maar verschillende van deze cursisten geven aan dat dat ook in de klas kan omdat er doorgaans geen grote verschillen zijn qua tempo, en niemand in de groep er een probleem mee heeft wanneer ze even moeten wachten op een medecursist die voor iets wat meer tijd nodig heeft:

Online moet je moet niet wachten op elkaar. In de klas moet je soms wachten op deze die gaat lezen, en deze die gaat uitleg geven, en deze begrijpt geen woord ervan. Aan de mensen die nog geen Nederlands spreken, wordt vaak gevraagd 'Hoe heet dit, hoe heet dat?' Dat is heel nuttig voor hen, maar niet voor ons. (cursist CVO Kok)

Meer contact en ondersteuning tussen de lessen door

Zoals eerder in dit hoofdstuk reeds werd beschreven, werd in een aantal focusgroepen de meerwaarde van online contactkanalen genoemd omdat zij interactie en sociaal contact stimuleren tussen de contactmomenten door. Deze online contactkanalen speelden volgens verschillende deelnemers ook een belangrijke rol in de uitwisseling van praktische informatie over de cursus (bijvoorbeeld via de groepschat), en bij het vragen en bieden van hulp en ondersteuning bij de online leeractiviteiten (via persoonlijke berichten tussen cursist en leerkracht of tussen cursisten onderling). Ze droegen bij tot de bereikbaarheid en aanwezigheid van de leerkracht in de online omgeving, een aspect dat door alle cursisten als een belangrijke steun werd ervaren:

Ons centrum is ondertussen zo groot geworden dat cursisten ons niet meer zo gemakkelijk kunnen bereiken via het centrum. Nu sturen ze ons een berichtje. (leerkracht Ligo NT2)

Het is heel belangrijk dat ik de leerkracht kan contacteren als ik thuis leer. (cursist UTC NT2)

Soms stuurden ze me in het weekend foto's van oefeningen door. Ik antwoordde dan wel, maar stuurde gewoon een duimpje en 'Ik kijk maandag', voor de rest deed ik daar niets mee. Ik keek ook gewoon pas maandag. Maar het feit dat ze die reactie kregen, was al goed 'Dank u lerares, dank u!' Hopen hartjes krijg je dan toegestuurd. Ik vind dat ze meer dingen vroegen dan vroeger. (leerkracht Ligo NT2)

Je kunt andere cursisten contacteren om elkaar te helpen. (cursist CVO NT2)

Doordat er meer een-op-eenondersteuning en -communicatie met cursisten mogelijk is, kun je cursisten gemakkelijker ondersteunen op maat (leerkracht Ligo niet-NT2)

Voor sommige cursisten hield het online een-op-eencontact met de lesgever minder drempels in dan de face-to-facecommunicatie in de klas:

In de klas is het altijd een stukje publiek. Cursisten durven niet altijd aan te geven als ze iets niet goed kunnen. Online kunnen ze dat schriftelijk gemakkelijker aangeven. (leerkracht CVO NT2)

Extra taaloefenkansen

De extra interactiemogelijkheden bij blended onderwijs hebben volgens een aantal cursisten en leerkrachten ook voordelen voor wie Nederlands leert als tweede taal. Een aantal leerkrachten ziet mogelijkheden voor geïntegreerde functionele taaltaken:

Een gesprek oefenen om je af te melden voor de les bijvoorbeeld, oefenden we dan ook effectief via de telefoon. En ergens was dat ook leuker, dat het is zoals de situatie in het echt: met de telefoon en niet enkel inoefenen in de klas. Het heeft ook wel ergens zijn voordelen. (Leerkracht Ligo NT2)

Deze UTC-cursisten hopen via digitale weg in contact te komen met Nederlandstaligen met verschillende accenten:

Via het internet kunnen we op dezelfde tijdsperiode met meer mensen praten. De tijd kan beter georganiseerd worden. Voor ons is het leuk om veel verschillende mensen en verschillende accenten te horen. (cursist UTC NT2)

WhatsApp-gesprekken zijn een goede manier om Nederlands te leren, maar dan met mensen die een beter niveau hebben dan jij, bijvoorbeeld Nederlandstaligen. (cursist UTC NT2)

○ Drempels op het vlak van de aard van de cursus en de vakspecifieke doelen

Moeilijker om online aan mondelinge taalvaardigheid en gespreksvaardigheid te werken

Ondanks de extra taaloefenkansen die blended onderwijs volgens sommigen biedt (zie hierboven bij meerwaarden), weegt die meerwaarde voor heel wat NT2-cursisten, -leerkrachten en centrumverantwoordelijken niet op tegen het nadeel dat mondelinge interactie in een online omgeving

vaak moeizamer verloopt. Veel deelnemers aan de focusgroepen geven daarom aan dat ze voor het oefenen van mondelinge vaardigheden een voorkeur hebben voor face to face:

Ik heb gewerkt met breakout rooms om ze in aparte groepjes per 2 gesprekken te laten oefenen. Of je laat ze eens bellen naar je man als huisbaas of zo. Je wordt er creatief in natuurlijk. Maar toch vind ik het voor spreken niet hetzelfde. Dan zeg ik: geef ze mij dan maar in de klas en dan gaan we aan de slag. Dat is een gevoel dat ik daarbij blijf houden Bij het spreken moet je toch bij elkaar in één ruimte zitten. (leerkracht Ligo NT2)

Praten gaat beter in de klas. (cursist Ligo Alfa NT2)

Spreken oefenen gaat minder goed online, beter in de klas. Dan heb je direct contact, je ziet elkaar, je kunt elkaar iets vragen. Het is meer interactief dan online. Online is de tijd beperkt. In de klas meer tijd om extra vragen te stellen, door te vragen. (cursist CVO NT2)

Als anderstalige is het moeilijker om iemand online te begrijpen dat in het echt. Het is bijvoorbeeld moeilijker om te vragen om trager te praten. En een stem klinkt soms anders online. (cursist CVO Zorg)

Het is een groot verschil of je met mensen spreekt face to face of online: het woord nemen in een conversatie is anders, de lichaamstaal is anders, en het is moeilijker om te werken aan uitspraak. Dat speelt in andere vakken misschien minder een rol, maar zeker in taalvakken en NT2 is het enorm belangrijk. Je kan er online wel iets rond doen, maar zeker bij traaglerende NT2-cursisten is dat heel moeilijk. (centrumverantwoordelijke CVO)

In de klas worden cursisten meer gedwongen om Nederlands te gebruiken. Online vragen ze onderling hulp aan elkaar in de eigen taal of een tussentaal. Daardoor hebben ze minder oefenkansen Nederlands. In de klas vragen ze gemakkelijker uitleg aan de leerkracht in het Nederlands dan aan medecursist. Het blijft noodzakelijk om afwisseling te hebben tussen op afstand en op school om dat een stukje op te vangen. (centrumverantwoordelijke CVO)

Hogere drempel om vragen te stellen en hulp te vragen

Het probleem dat de interactie online vaak moeizamer verloopt, wordt niet enkel ervaren door actoren binnen het NT2-onderwijs. Zo vinden ook laaggeletterde niet-NT2-cursisten het online moeilijker dan in de klas om ondersteuning en feedback te vragen aan de leerkracht:

Vragen stellen is moeilijker in Zoom. (cursist Ligo NT2)

Wilt ge iets vragen, ge kunt het niet vragen. Wilt ge zeggen 'Hoe schrijven we dat?', dat gaat ook niet. (cursist Ligo NT1)

Ook vragen stellen aan medecursisten en elkaar helpen vinden veel cursisten moeilijker online dan in de klas:

> *Je kunt minder goed vragen stellen aan elkaar als je een probleem hebt of iets niet begrijpt. In de klas kun je elkaar helpen. (cursist CVO NT2)*

> *Het is moeilijker om even iets te vragen of uit leggen aan een andere cursist. (cursist CVO Zorg)*

> *Het is fijn om in de klas samen te werken en van elkaar te leren. Er zijn er toch altijd die iets weten wat jij niet weet. Soms ben je al geholpen door mee te luisteren naar de uitleg die iemand anders krijgt. (cursist Ligo ICT)*

Terwijl de cursisten zich in de klas niet erg geremd voelen om aan te geven dat ze iets niet begrijpen, of om hulp of ondersteuning te vragen, hebben ze online al snel het gevoel dat ze met hun vraag de les storen of de leerkracht lastigvallen buiten de lesuren. Vaak schamen ze zich omdat ze het idee hebben dat zij als enige zoveel vragen hebben, en dat de andere cursisten wel alles begrijpen.

> *Je luistert mee, maar je durft niet goed te storen. (cursist Ligo ICT)*

> *Je hebt soms heel veel vragen, maar je durft die niet allemaal vragen. Je denkt dan 'laat maar'. (cursist CVO Zorg)*

> *Ik ben iemand die veel vragen stelt en dat is moeilijker online. (cursist Ligo Rijbewijs)*

> *De leerkracht contacteren voor een vraag of probleem? Nee, dat zou ik niet durven doen. Je moet die mensen niet gaan ambeteren. Ze heeft ook haar huishouden hè. (cursist Ligo NT1)*

> *Online geef je minder snel toe dat je iets niet snapt. (cursist Ligo ICT)*

> *Online ben je een beetje bang om de leerkracht te stoppen, of je denk: mijn collega's hebben het wel begrepen en ik niet. (cursist CVO Zorg)*

> *Ik voelde mij dat ik vertraag de anderen. (cursist CVO Zorg)*

Sommige cursisten hebben tijdens synchrone online lesmomenten ook het gevoel dat er weinig tijd is voor vragen.

Moeilijker voor de leerkracht om directe feedback en ondersteuning te bieden

Een aantal cursisten geeft ook aan dat ze het moeilijk vinden om hun vraag duidelijk te verwoorden zodat de leerkracht meteen begrijpt wat ze bedoelen. In de klas is het volgens heel wat cursisten sneller duidelijk voor de leerkracht dat een cursist iets niet snapt of ondersteuning nodig heeft, vooral door de non-verbale signalen die online vaak gemist worden. De nodige hulp kan ook meteen op het moment zelf gegeven worden. Online is de feedback vaak minder direct:

Soms ik begrijp niet wat deze woord of zin. Ik vraag de lerares in gsm, maar is moeilijk welke woord, welke lijn. En hier (in de klas) als ik begrijp het niet, lerares komt bij mij' (cursist Ligo alfa)

Je kan je vragen niet meteen stellen aan de leerkracht. (cursist CVO Kok)

Het is moeilijker om vragen te stellen aan de leerkracht. Je moet je vraag soms verschillende keren herhalen voor de leerkracht ze begrijpt. (cursist UTC NT2)

En ook met de afstand, de leerkrachten kan niet goed zien dat je begrijp niet goed. Als je voor ons zo als nu, je kan goed zien ons humeur hè. Ons gezicht of lichamelijke... Je kan zeggen of je begrijpt of je begrijpt niet. Maar zo met online, je kan dat niet zien. (cursist CVO Zorg)

Ik ben onzekerder thuis dan in de klas. Ik kan dan vragen 'Is het zo goed?' en de leerkracht komt dan kijken. Ik vind dat beter. Als je zekerder bent, probeer je zelf ook meer. (cursist Ligo ICT)

De drempels met betrekking tot het stellen van vragen en het bieden van ondersteuning en feedback in de online leeromgeving werden ook bevestigd in de focusgesprekken met leerkrachten en centrumverantwoordelijken:

Voor cursisten is de drempel online groter om vragen te stellen. Dat zijn als lesgever telkens gemiste kansen voor feedback. In de klas wordt dat vaak opgevangen in pauzemomenten tussendoor. (centrumverantwoordelijke CVO)

Het is moeilijker om in te schatten of cursisten het begrepen hebben, of ze wel mee zijn. Je hebt minder zich op hun evolutie dan in de les zelf. Daar zie je het direct en kun je ingrijpen of er op inspelen. Dat is digitaal niet altijd mogelijk. (leerkracht Ligo niet-NT2)

De opvolging bij online is eerder achteraf, nooit op het moment zelf. Dat is toch een ander gebeuren dan in de les: daar kan je meteen inpikken, remediëren, proefvragen stellen. (leerkracht Ligo niet-NT2)

Je kan niet altijd ingrijpen bij fouten, dat zorgt voor te veel ruis. Soms komt feedback te laat (leerkracht CVO NT2)

Praktijk gaat moeilijk online

Een deel van de laaggeletterde cursisten die via de focusgroepen werden bevraagd, volgt een opleiding met een sterke praktijkcomponent. Zowel deze cursisten als hun leerkrachten en centrumverantwoordelijken geven aan dat praktijkonderwijs een context is waarbinnen een blended aanpak regelmatig op grenzen botst. De redenen die zij hiervoor noemen, hebben te maken met de noodzaak om bepaalde praktijkhandelingen hands-on te ervaren en te oefenen, daarbij gebruik makend van vaak gespecialiseerde materialen en infrastructuur die meestal enkel in het centrum of op de stageplaats aanwezig zijn:

In een beroepsopleiding kan je sowieso niet alles op afstand doen. Je kan een klein beetje online doen, maar het is heel zinvol om de materialen te zien en het in de praktijk samen te doen. (centrumverantwoordelijke CVO)

Je moet dingen in het echt ervaren. Je kunt een schrijnwerker niet in een boek laten lezen hoe hij huizen moet maken. Dat is bij een kok ook wel een beetje. (cursist CVO Kok)

Als je nog nooit een visvelouté gemaakt hebt of geroken hebt, en je leest enkel die woorden, dan kan je niet begrijpen wat dat is. (cursist CVO Kok)

In de les heb je het goede materiaal. Thuis heb je bijvoorbeeld geen dure ingrediënten. En je oven en je fornuis zijn niet hetzelfde als in een restaurant. (cursist CVO kok)

Thuis is het moeilijk om proefpersonen te vinden voor praktijkoefening, bijvoorbeeld een verband omdoen. (cursist CVO Zorg)

Het is moeilijker voor de leerkracht om mij te zeggen of ik het goed doe. (cursist CVO Zorg)

3.2.2 Aandachtspunten voor een effectief blended ontwerp voor laaggeletterde en NT2-cursisten

Om effectief blended onderwijs te bieden dat de bovenstaande meerwaarden voor laaggeletterde en NT2-cursisten maximaal realiseert en daarbij tegelijk de ervaren drempels zoveel mogelijk reduceert, is maximale afstemming nodig op de leerdoelen van de opleiding, de leercontext en de noden van de doelgroep.

Een eerste stap daarin is een krachtig blended ontwerp. In wat volgt beschrijven we de succesfactoren en -praktijken op dat vlak zoals die naar voor komen uit de behoefteanalyse. In deel 3.2.2.1. beschrijven we de succesfactoren voor een doordachte blend. In deel 3.2.2.2 komen de succesfactoren op het vlak van didactiek aan bod. Tot slot behandelt deel 3.2.2.3 succesfactoren op het vlak van technologie.

3.2.2.1 Succesfactoren voor een effectieve blend

Geen one-size-fits-all

In het algemeen benadrukten centra en leerkrachten dat het belangrijk is om goed te overwegen welke leerinhouden en -activiteiten het best online dan wel face to face behandeld worden, of online activiteiten het best synchroon plaatsvinden of asynchroon, op school of buiten de school, en individueel of in groep. Bij het maken van bovenstaande keuzes zijn het profiel van de doelgroep en de aard en de doelstellingen van de opleiding volgens hen richtinggevend:

De verhouding online/offline hangt af van de opleiding, maar zeker ook van het niveau van de cursisten (leerkracht Ligo niet-NT2)

Ik denk dat dat heel erg van de groep en van de module afhangt. Voor bepaalde ICT-modules kun je perfect 50% in de klas doen en 50% thuis. Maar wij starten nu met een BT1 en dat gaat volledig in de klas moeten doorgaan. Het hangt echt af van welk digitaal niveau ze hebben, en welk Nederlands niveau (leerkracht Ligo NT2)

De doelgroep speelt een grote rol in de keuze tussen blended/online en de verhouding synchroon/asynchroon. (leerkracht CVO NT2)

Doordat de kenmerken van de cursus en van de doelgroep bepalend zijn voor welk soort blend ze kiezen en hoe ze die opbouwen, is er volgens de centrumverantwoordelijken en leerkrachten dan ook geen ideale blend die voor alle laaggeletterde en/of NT2-cursisten werkt. Wel komen er uit de verschillende focusgroepen, ook die met de cursisten, een aantal aandachtspunten en tendensen naar voor die hieronder worden opgelijst.

Het belang van face-to-face-instructie en -ondersteuning voor laaggeletterde cursisten

Wat de doelgroep van laaggeletterde (NT2-)cursisten betreft, gaven de meeste betrokken actoren aan voorstander te zijn van een blended organisatievorm die hoofdzakelijk op school plaatsvindt en waarvan de basis grotendeels uit klassikaal face-to-face-onderwijs bestaat:

De face-to-facecomponent blijft belangrijk voor onze doelgroep (centrumverantwoordelijke Ligo)

Wij geven zoveel mogelijk klassikaal les, en gebruiken het digitale als extra of om te ondersteunen. (leerkracht Ligo niet-NT2)

Het blijft noodzakelijk om afwisseling te hebben tussen op afstand en op school om de nadelen van online leren een stukje op te vangen. (centrumverantwoordelijke CVO)

Het is een kwestie van kosten-baten. Voor laaggeletterde cursisten in de vertraagde trajecten NT2 is afstandsonderwijs gewoon geen goed idee. Zodra het niet meer noodzakelijk is door corona, gaan we het voor die doelgroep in de toekomst niet meer doen. (centrumverantwoordelijke CVO)

Voor mij niet goed in huis online. Ik graag kom naar de les. Ik wil wandelen een beetje, zien, begrijp veel hier in de klas. (cursist Ligo Alfa NT2)

Deze voorkeur voor een sterke klassikale face-to-facecomponent heeft vooral te maken met de directe nabijheid van de leerkracht die in die situatie gemakkelijker kan opmerken wanneer cursisten hulp of ondersteuning nodig hebben, sneller kan reageren op hun vele vragen, en meer directe feedback kan geven. Dat creëert voor de meeste laaggeletterde cursisten een gevoel van veiligheid waardoor zij minder drempels ervaren om vragen te stellen of aan te geven dat ze iets niet begrijpen of dat iets niet

lukt (zie verder onder 3.2.3 succesfactoren voor effectief leerkrachthandelen). Daarnaast geven heel wat laaggeletterde cursisten aan dat ze in de klas beter en/of sneller leren en het geleerde ook beter onthouden:

In de klas blijft het beter in mijn hoofd dan online, online is het direct weg. (cursist CVO bpost)

In de klas leren zijn we meer gewoon. We leren dan meer en sneller. (cursist Ligo ICT)

Omdat zij face-to-face-onderwijs ervaren als een zeer effectieve werkvorm voor laaggeletterde cursisten, kiezen de meeste leerkrachten ervoor om nieuwe leerstof voor deze doelgroep steeds face to face te introduceren en de online component vooral te gebruiken voor het inoefenen en herhalen tussen de instructiemomenten door:

Wat doe je digitaal en wat in de klas? Voor onze doelgroep is het digitale vooral bruikbaar voor herhalen en inoefenen, minder voor nieuwe instructie. Dat kwam duidelijk naar boven uit bevraging van onze leerkrachten. (centrumverantwoordelijke Ligo)

Nieuwe dingen leer ik liever eerst in de klas, met uitleg van de leraar. (cursist Ligo ICT)

Voor laaggeletterde NT2-cursisten wordt volgens de leerkrachten dus relatief weinig gebruik gemaakt van de "flipped classroom", waarbij de cursisten nieuwe leerstof zelfstandig verwerken buiten de contactmomenten zodat er tijdens die contactmomenten volop kan ingezet worden op de diepere verwerking en de toepassing van het geleerde. Sommige leerkrachten vinden de flipped classroom minder geschikt voor hun laaggeletterde cursisten, of hebben twijfels over de mogelijkheden binnen een functionele en geïntegreerde aanpak:

Binnen mijn vorige job werkte ik regelmatig met flipped classroom. Maar ik merk nu bij Ligo dat dat minder evident is. Ik denk omdat dat een ander profiel is. Ik denk dat dat van groep tot groep afhangt. (leerkracht Ligo NT2)

Ik vind dat je dan soms het functionele wat kwijt geraakt, want je kan dan bijvoorbeeld Quizlet geven, maar dan zijn we woordenschat aan het inoefenen voordat we echt .., en dat was eigenlijk wat we met Ligo niet wilden: we wilden toch functioneel werken en hen in de oefening laten botsen tegen 'Ah, ik ken dat fruit niet' en dan de motivatie hebben om het vast te zetten. Ik heb dan het probleem, dan gaan we richting woordenschatlijstjes. (leerkracht LIgo NT2)

Toch zijn er ook leerkrachten en centra die experimenteren met deze strategie voor laaggeletterden om voorkennis te activeren of om de leerstof te verbinden met de leefwereld van de cursisten (zie verder onder 3.2.2.2 over succesfactoren op het vlak van didactiek).

Voor niet-laaggeletterde NT2-cursisten wordt flipped classroom volgens de bevraagde UTC- en CVO-leerkrachten wel vaak ingezet. Door deze cursisten al een groot deel van de leerstof zelfstandig te laten

verwerken online, kunnen de contactmomenten optimaal worden benut voor leerdoelen waaraan moeilijker kan gewerkt worden online, zoals bijvoorbeeld het oefenen van mondelinge vaardigheden:

> *Cursisten kunnen op eigen tempo de leerstof verwerken of nakijken. In de klas is er dan ruimte om meer te oefenen op productieve vaardigheden. (leerkracht UTC NT2)*

Online component geleidelijk opbouwen

De voorkeur voor een sterke face-to-facecomponent betekent echter niet dat effectief onderwijs voor laaggeletterde cursisten geen online component kan bevatten. Alle betrokken actoren benadrukken het belang van online leeractiviteiten om geïntegreerd te werken aan de digitale vaardigheden die cursisten in het dagelijkse leven voortdurend nodig hebben om te kunnen deelnemen aan de samenleving. Een andere meerwaarde die werd genoemd is dat de toevoeging van een online component extra mogelijkheden biedt om te differentiëren. Daarnaast geven de laaggeletterde cursisten zelf ook aan dat de praktische flexibiliteit van asynchroon leren en oefenen ook voor hen een meerwaarde kan zijn (zie hoger onder meerwaarden).

Laaggeletterde cursisten beheersen volgens de bevraagde leerkrachten en centrumverantwoordelijken echter vaak nog niet de nodige digitale (basis)competenties om zelfstandig te kunnen deelnemen aan online leeractiviteiten. Volgens de leerkrachten werkt het daarom voor deze doelgroep het best om, zeker in het begin, te werken met een blend op school, waarin face to face en (begeleide) online leeractiviteiten afgewisseld worden. Die veilige leeromgeving vormt dan de basis om geleidelijk ook meer online activiteiten op afstand in te bouwen en toe te werken naar het zelfstandig thuisgebruik van de digitale tools.

> *Eerst samen oefenen in de klas, dat helpt. (cursist LIgo NT1)*

> *Je kunt ook in de klas geïntegreerd werken aan digitale vaardigheden, dat hoeft niet per se op afstand (centrumverantwoordelijke CVO)*

> *Je kan tools ook in de les inzetten om te differentiëren (leerkracht Ligo niet-NT2)*

> *Blended kan kun je eerst het contact opbouwen face to face en dan daarna kun je geleidelijk online dingen introduceren (zoals een Google Maps zoektocht in een opleiding voor poetsvrouwen) (leerkracht Ligo NT2)*

> *Het stapsgewijze is belangrijk. Altijd die kleine, kleine stapjes, herhalen, herhalen. Van daaruit kunnen we ook met laaggeletterden heel wat bereiken. (centrumverantwoordelijke Ligo)*

Eén van de bevraagde CVO's vermeldde met betrekking tot dit onderwerp positieve ervaringen met een zelf uitgewerkte methodiek die bestaat uit een stappenplan en een databank van geïntegreerde taken voor NT2 en ICT die NT2-leerkrachten in de klas kunnen inzetten.

Het belang van face-to-face-interactie voor NT2-cursisten

Ook in NT2-cursussen blijft een face-to-facecomponent volgens de meeste deelnemers aan de focusgroepen belangrijk, ook bij niet-laaggeletterde cursisten, en in het bijzonder bij beginnende leerders:

> *De situering van een module in het traject speelt een rol in het bepalen van het percentage aan afstandsonderwijs. Vaak gebeurt er later in het traject meer online dan in het begin. In het begin is er, zeker bij taalonderwijs, nog meer face-to-facecontact nodig. (centrumverantwoordelijke CVO)*

> *Vanaf halfgevorderen NT2 in het standaardtraject kan je ook wel al meer online doen. Zeker in de hogere richtgraden zijn er veel mogelijkheden, vooral voor de groep van hogergeschoolde mensen die al goede digitale vaardigheden hebben. Maar misschien kan het ook zelfs al met traaglerenden vanaf richtgraad 2. (Centrumverantwoordelijke CVO)*

Daarnaast benadrukken heel wat van de bevraagde actoren het belang van de face-to-facecomponent voor het oefenen van mondelinge vaardigheden. Hoewel ze ook online een aantal mogelijkheden zien om te werken aan spreekvaardigheid (bijvoorbeeld in kleine groepjes via breakout rooms, of om bijvoorbeeld een online oudercontact te oefenen), geven heel wat cursisten en leerkrachten aan dat een gesprek voeren online toch niet hetzelfde is als face to face, onder andere omdat je online belangrijke non-verbale signalen mist en de verstaanbaarheid vaak minder goed is (zie hoger onder drempels).

Vaardigheden die volgens de NT2-cursisten en -leerkrachten wel gemakkelijker online kunnen worden geoefend, zijn lezen en schrijven, vooral voor hogere richtgraden en/of niet-laaggeletterde cursisten.

Het belang van face to face voor praktijkopleidingen

Een andere opleidingscontext waarin de face-to-facecomponent volgens alle actoren een cruciale rol speelt, zijn (beroeps)opleidingen met een sterke nadruk op praktijk en technische vaardigheden. Zoals reeds eerder in dit deel werd beschreven (zie paragraaf 3.2.1.3), is het om bepaalde technieken en handelingen goed en vlot te leren uitoefenen volgens de betrokken actoren noodzakelijk om bepaalde praktijkhandelingen hands-on te ervaren en te oefenen. Vaak zijn er daarbij gespecialiseerde materialen en infrastructuur nodig die enkel in het centrum of op de stageplaats aanwezig zijn. Ook de ondersteuning en de directe feedback van de leerkracht zijn essentieel.

Toch betekent dat volgens hen niet dat er binnen een praktijkopleiding helemaal geen plaats is voor een online component. Zo zien ze bijvoorbeeld mogelijkheden om gebruik te maken van video's zodat cursisten demonstraties van handelingen thuis kunnen (her)bekijken, waardoor er in de contactmomenten vooral kan gefocust worden op het zelf uitvoeren en ervaren.

Een aantal cursisten geven aan dat ook een beperkt aantal eenvoudige praktijkhandelingen thuis kunnen geoefend worden, en dat cursisten daarvan dan een videopname zouden kunnen maken en doorsturen naar de lesgever, al voorzien ze daar al snel problemen door materialen of infrastructuur die thuis ontbreken, of door technologische beperkingen. Ook meer theoretische onderdelen kunnen

zelfstandig verwerkt worden, al is dat volgens de betrokkenen niet altijd bevorderlijk voor de integratie van theorie en praktijk. Ook dient bewaakt te worden dat het aantal asynchrone opdrachten en de hoeveelheid zelf te verwerken theorie niet te groot wordt voor laaggeletterde leerders:

> *In een beroepsopleiding kan je sowieso niet alles op afstand doen. Een klein deel zou individueel online kunnen, maar het is heel zinvol om de materialen te zien en het in de praktijk samen te doen. (centrumverantwoordelijke CVO)*

> *Ons vak, zorgkundige, is eigenlijk meer praktijk dan theorie, dus ik vind dat alles, ook theorielessen, eigenlijk op school moet gebeuren. Want omdat tijdens de theorielessen, kunnen we ook iets praktisch doen. (cursist CVO Zorg)*

> *De leerkracht dacht dat meer theorie ons zou helpen om meer te begrijpen, maar dat werkte niet, het was te veel. (cursist CVO Zorg)*

Goede afstemming tussen de verschillende componenten van de blend

Een ander, meer algemeen aandachtspunt waarover de leerkrachten en centrumverantwoordelijken het eens waren, is een goede afstemming tussen de verschillende onderdelen van de blend:

> *Het is belangrijk om in de klas in te spelen op wat ze online gedaan hebben, of om te anticiperen op wat ze nog online gaan doen. (leerkracht UTC NT2)*

> *Ik denk dat je dat spontaan altijd al deed: je neemt dat natuurlijk, spontaan over naar het online gebeuren. Als je voor het digitale tijdperk probeerde om hen thuis een oefening te laten maken, dan kwam je daar de les daarna ook op terug. Dat zijn dingen die bij je gewone didactiek horen, en dat doe je dan ook spontaan bij het online gebeuren. Ik denk niet dat ik daar speciaal over nagedacht heb, ik heb dat gewoon organisch gedaan, denk ik. (leerkracht Ligo NT2)*

Ook een aantal cursisten geeft aan dat ze het belangrijk vinden dat de face-to-facelessen en online opdrachten op elkaar voortbouwen:

> *We hadden wel geluk: daarna in de les keken we nog eens naar wat we online gedaan hadden. (cursist Ligo NT1)*

3.2.2.2 Succesfactoren voor een effectieve blended didactiek

Ook op didactisch vlak kunnen op basis van de behoefteanalyse een aantal succesfactoren worden geïdentificeerd.

Integratie van (vak)didactiek en blended didactiek

Een eerste algemeen principe dat door de centrumverantwoordelijken wordt genoemd, is dat een effectieve blended aanpak steeds een combinatie is van vakdidactische principes enerzijds en principes

van effectieve digitale didactiek en blended onderwijs anderzijds. Om een effectief blended ontwerp te realiseren, is dus op beide vlakken deskundigheid vereist:

> *Een leerkracht moet niet alleen vakinhoudelijk en didactisch onderlegd zijn, maar ook goede digitale vaardigheden en kennis van technologie hebben. (centrumverantwoordelijke CVO)*

Om een face-to-facewerkvorm op een goede manier om te zetten naar een online werkvorm, is het volgens de centrumverantwoordelijken belangrijk om een zicht te hebben op welke digitale werkvorm het best werkt om een bepaald cursusdoel te bereiken:

> *Je kunt wel een goede leerkracht zijn in de klas, maar niet online. Het heeft niet alleen te maken met technische vaardigheden, maar ook met de vertaalslag: sommige werkvormen zijn niet zomaar te vertalen naar online. Leerkrachten hebben het soms moeilijk om vertrouwde werkvormen los te laten en te vertalen naar een goede online werkvorm. (centrumverantwoordelijke CVO)*

> *Je kunt een klassikale aanpak niet gewoon omzetten. (centrumverantwoordelijke Ligo)*

> *Je didactische vaardigheden als leerkracht worden uitvergroot in het online gebeuren. Bij sommige leerkrachten is die basis niet altijd aanwezig, en waar je bij contactonderwijs compensatiemechanismes hebt onder de cursisten zelf, vallen die voor een stuk weg in het online gebeuren. In combinatie met een gebrek aan technische vaardigheden, wordt het dan alleen maar moeilijker. (centrumverantwoordelijke CVO)*

Taakbelasting en flexibiliteit op maat van de cursist

Een tweede didactische succesfactor die uit de reacties in de focusgroepen naar voor komt, is het flexibel inspelen op individuele leervragen van cursisten en de behoefte van cursisten om zelf te bepalen waar, wanneer en op welk tempo ze de online leeractiviteiten doorlopen. Een aantal cursisten benadrukt daarbij dat de aard en de hoeveelheid van het online lesmateriaal goed moeten afgestemd zijn op wat haalbaar is voor de cursisten, zowel qua tijd als qua cognitieve belasting. Zo geven een aantal cursisten bijvoorbeeld aan dat ze soms te veel en/of te moeilijke asynchrone opdrachten krijgen, waardoor de cognitieve werklast en de tijdsinvestering te groot worden. Deze bezorgdheid lijkt sterker te leven bij de laaggeletterde (NT2-)cursisten dan bij de niet-laaggeletterde NT2-cursisten.

> *De online taken van leerkracht X waren heel moeilijk. Ik moest alles vertalen met Google Translate, maar zelfs in mijn eigen taal begreep ik het nog niet. Het waren ook te veel taken. (cursist CVO Duaal leren bpost)*

> *We moesten thuis veel video's bekijken met vragen erbij: Wat heeft hij gedaan? Welke stappen heeft hij gevolgd? Ik moest sommige stukken verschillende keren opnieuw kijken. Dat duurde lang, soms zat ik tot 20 of 22 uur aan de computer. (cursist CVO Zorg)*

Ook wat de mate van flexibiliteit en de keuzevrijheid van de cursist betreft, kan op basis van deze behoefteanalyse gesteld worden dat het profiel van de cursisten een belangrijke rol speelt. Zelf kunnen

beslissen waar, wanneer en op welk tempo je de online taken uitvoert, wordt binnen alle focusgroepen als een voordeel gezien, maar dat voordeel lijkt voor de niet-laaggeletterde NT2-cursisten meer door te wegen dan voor laaggeletterde (NT2-)cursisten die vaker de voorkeur geven aan face-to-face-onderwijs onder begeleiding van de leerkracht. Een aantal leerkrachten en centra spelen daar voor die eerstgenoemde doelgroep dan ook nu al op in, bijvoorbeeld door de online leeractiviteiten niet volledig verplicht te maken, maar cursisten (deels) zelf te laten kiezen welke onderdelen ze doorlopen en/of door hen in sommige gevallen de keuze te laten tussen verschillende soorten activiteiten.

> *We bieden leerpaden aan met keuzes, Naast verplichte modules bieden we ook niet-verplichte modules aan. (leerkracht UTC NT2)*
>
> *Bij schrijf- en spreekopdrachten bieden we soms verschillende keuzes aan. (leerkracht UTC NT2)*
>
> *Het zijn volwassenen, hooggeschoolden, ze hebben de controle over hun leerproces. Er zijn allerlei oefeningen beschikbaar, ook voor herhaling, maar het is hun eigen keuze of ze het doen of niet. (leerkracht UTC NT2)*
>
> *Wij laten onze cursisten vrij: als ze zeggen, 'Dat ken ik al', dan zeggen we 'Sla het dan gewoon over'. (leerkracht UTC NT2)*

Ook voorzien sommige centra voor deze doelgroep een flexibel aanbod waarbij cursisten zelf kunnen bepalen volgens welke organisatievorm (blended, volledig online, klassikaal,…) zij de opleiding of module verkiezen te volgen (zie verder onder 3.2.4).

Voorkennis activeren en transfer naar het echte leven

Een blended praktijk die door verschillende bevraagde actoren als succesvol werd ervaren, is de methodiek "flipped classroom". Zoals eerder in dit hoofdstuk werd besproken, passen de leerkrachten deze methodiek vaker toe bij niet-laaggeletterde NT2-leerders dan voor de laaggeletterde doelgroep. Omdat het introduceren van nieuwe leerstof volgens de meeste laaggeletterde cursisten en hun leerkrachten het best in de klas gebeurt, worden asynchrone leeractiviteiten vooral gebruikt om reeds geziene leerstof te herhalen. Toch zijn er ook centra die met flipped classroom experimenteren binnen hun blended aanbod voor laaggeletterde cursisten, zoals deze Ligo-leerkracht vertelt:

> *Wij zijn in de coronaperiode expliciet gaan kijken: wat is aanbrengen, wat is inoefenen in de klas… Maar wij gaan nu in de volgende fase experimenteren met ongeveer 25% zelfstandig werk doen online, maar dan in de klas. En we willen daar ook experimenteren met pre-teachen. We willen ook opties geven als 'Weet je, we gaan volgende week daarrond werken. Wil jij hierrond al oefenen, dat kan'. Maar dat is een experiment. Dat gaat dan bijvoorbeeld om 'Oefen al maar wat woordenschat rond fruit en groenten, dan kunnen we daar daarna in de klas wat mee gaan doen.' Je kunt ook andere zaken vooraf laten doen die geen woordenschat zijn. Bijvoorbeeld filmpjes, dingen die hen triggeren 'Dat wil ik wel leren'. (leerkracht Ligo NT2)*

Op die manier wordt niet enkel de voorkennis van de cursisten gestimuleerd, maar ontstaan er ook extra kansen om de verbinding te maken tussen de les en de noden en behoeften van cursisten in hun dagelijkse leven. Dat laatste blijkt voor de bevraagde cursisten een sterk motiverende factor te zijn.

> *We hebben meer oefeningen nodig om echte gesprekken te voeren, bijvoorbeeld een echt telefoongesprek voeren, smalltalk, … (cursist UTC NT2)*

Interactie stimuleren

Verder is ook interactie een didactisch principe dat door verschillende leerkrachten en centrumverantwoordelijken wordt genoemd en dat volgens hen bijdraagt aan het leren maar zeker ook aan de verbondenheid en het groepsgevoel (zie verder onder 3.2.3 over leerkrachthandelen).

3.2.2.3 Succesfactoren op het vlak van inzet en gebruik van technologie

Didactische meerwaarde

Een eerste algemeen principe dat door zowel leerkrachten als leerkrachten wordt vernoemd, is dat het gebruik van digitale technologie geen doel is op zich, maar in de eerste plaats een didactische meerwaarde kan bieden:

> *Technologie is voor ons een middel, geen doel op zich. Als het geen meerwaarde is, doen we het niet. (centrumverantwoordelijke CVO)*

> *Een krachtige leeromgeving creëren is het doel, niet het gecombineerd leren of het leerplatform op zich. Die zijn eerder een middel om die krachtige leeromgeving te helpen realiseren. (centrumverantwoordelijke Ligo)*

Volgens een centrumverantwoordelijke van een CVO is het bepalen van de meerwaarde van een tool vaak een afweging van enerzijds de meerwaarde met betrekking tot het realiseren van de cursusdoelen, en anderzijds de meerwaarde van het verhogen van de digitale vaardigheid bij de cursisten. In het ideale geval gaan beiden geïntegreerd samen, maar wanneer een tool te weinig bijdraagt in verhouding tot de meerwaarde die hij oplevert, gaan volgens deze centrumverantwoordelijke de cursusdoelen voor:

> *Het is kosten-baten. Het is geen goed idee om de leerdoelen van de cursus ten koste te laten gaan van online skills. (centrumverantwoordelijke CVO)*

Toegankelijkheid en gebruiksvriendelijkheid

Specifiek voor laaggeletterde (NT2-) cursisten is het daarnaast volgens alle bevraagde actoren nog meer dan voor andere cursisten van belang dat de tool gebruiksvriendelijk en toegankelijk is:

> *Wij hebben gewerkt met het platform Jitsi, omdat dat heel laagdrempelig is: je moet niet aanmelden of toegelaten worden. Maar bijvoorbeeld breakout rooms zoals in Zoom zijn dan niet mogelijk.(leerkracht Ligo NT2)*

Omdat heel wat cursisten uit de laaggeletterde (NT2-) doelgroep vaak enkel over een smartphone beschikken, is ook het mobiele aspect van een tool van belang:

> *Voor mijn NT1-cursisten heb ik heb met Praatbox gewerkt, maar voor mijn NT2-cursisten bleek dat dan weer moeilijk omdat die cursisten geen laptop hebben en op de smartphone heb je dan zo'n klein schermpje. Je kan dan eigenlijk tegelijk geen online oefeningen meer maken. Dus ik heb mijn systeem toen weer moeten omgooien. (leerkracht Ligo NT2)*

> *Wij zijn er altijd van uitgegaan: het moet op een telefoon werken. Ik denk dat 80-90% van onze cursisten ook met een telefoon werkt. (leerkracht Ligo NT2)*

Vertrouwde, dagelijkse tools

Leerkrachten en centrumverantwoordelijken benadrukken verder ook de positieve effecten van het werken met een tool die de cursisten al kennen en gebruiken in hun dagelijkse leven. Niet alleen hoeft er dan minder tijd en energie geïnvesteerd worden in het vertrouwd maken van de cursisten met de tool, maar ook het nog beter leren werken met de tool is dan een voordeel dat van pas komt in het dagelijkse leven van de cursisten. Zo getuigen bijvoorbeeld verschillende cursisten dat ze dankzij de blended cursus hebben geleerd hoe ze bijvoorbeeld een foto kunnen doorsturen via WhatsApp, en vaardigheid die ze ook daarna in hun privéleven hebben kunnen inzetten:

> *WhatsApp is ook een tool die ze al kennen. Dat is iets dat ik nog nooit heb moeten uitleggen aan de anderstalige cursisten. (leerkracht Ligo NT2)*

> *Ik heb bij alle cursisten Telegram geïnstalleerd, dat is een beetje als WhatsApp maar dan zonder dat de nummers zichtbaar zijn. En dan liet ik ze ook dingen inspreken, opnemen en doorsturen. Of ik had een groep gemaakt waar ze allemaal samen inzaten, waarin ik bijvoorbeeld zei dat er een nieuwe oefening was. Maar ik had ook aparte gesprekjes met hen, en ik belde dan één keer per week met hen. Een gesprek oefenen om je af te melden voor de les bijvoorbeeld, oefenden we dan ook effectief via de telefoon. En ergens was dat ook leuker, dat het is zoals de situatie in het echt: met de telefoon en niet enkel inoefenen in de klas. Het heeft ook wel ergens zijn voordelen. (Leerkracht Ligo NT2)*

Naast veelgebruikte chatapps zoals WhatsApp, worden specifiek door de NT2-cursisten ook vertaalapps genoemd als dagelijkse en gebruiksvriendelijke tools die hen helpen bij het leren van het Nederlands. Een aantal CVO-cursisten geven aan dat ze deze apps vooral gebruiken bij het asynchroon leren, omdat ze dan over meer tijd beschikken:

> *Bij de online oefeningen die je thuis moet maken, heb je meer tijd om te vertalen. Dat vind ik een voordeel. (cursist CVO Duaal leren bpost)*

Het gebruik van video

Toepassingen met een sterk audiovisueel karakter worden zowel door cursisten als leerkrachten als een effectief hulpmiddel gezien bij het leren, zowel voor laaggeletterde als NT2-cursisten, en zowel als voorbereiding op een contactmoment als daarna, als herhaling. Voor sommige, vooral niet-

laaggeletterde cursisten werkt een uitleg via video even goed als een uitleg van de leerkracht in de klas. Een aantal laaggeletterde (NT2-)cursisten blijft daarentegen toch de face-to-face-instructie van de leerkracht verkiezen:

> *Een filmpje met uitleg is goed om thuis ook te leren. Als het een duidelijk filmpje is toch. (cursist Ligo ICT)*

> *Vooraf een video bekijken is een goed idee. Een goed gemaakte kennisclip werkt soms beter dan de uitleg van de leerkracht. (cursist UTC NT2)*

> *Ik heb toch liever dat ze het zelf uitleggen, dan kan je vragen stellen. Sommige filmpjes moet ik toch 2 keer bekijken voor ik er iets van snap (cursist Ligo ICT).*

Aandachtspunten specifiek voor NT2-cursisten met betrekking rond video genoemd worden in de focusgesprekken zijn de verstaanbaarheid, het spreektempo en visuele ondersteuning:

> *Veel video's komen uit Nederland en gaan heel snel. Het accent is ook raar. Ik heb liever een video van onze eigen leerkracht in normaal Nederlands. (cursist CVO Zorg)*

Verder blijkt uit de reacties van de cursisten dat ook andere modi dan video waardevol zijn bij het leren en herhalen:

> *Het is goed als je na de les de slides krijgt van de les. Dat is heel goed om te herhalen. (cursist UTC NT2)*

> *Een Google Doc is heel handig, bijvoorbeeld om vragen te stellen aan de leerkracht. Dat zou ook handig zijn voor de lessen on campus. Ik kan dan ook de vragen zien van de andere studenten, dus ik kan ook leren van de anderen. Ik vind dat een heel goede manier. (cursist UTC NT2)*

Een overzichtelijk en gebruiksvriendelijk platform

Specifiek voor de laaggeletterde (NT2-)cursisten is er volgens hun leerkrachten en centrumverantwoordelijken nood aan een eenvoudig en gebruiksvriendelijk platform waarop al het online leermateriaal overzichtelijk kan worden samengebracht. Een dergelijk platform blijkt momenteel echter niet meteen beschikbaar:

> *Geen enkele tool scoort goed op alle vlakken voor laaggeletterden. Er is nu geen tool die eenvoudig genoeg is, dus experimenteren we maar. (leerkracht Ligo niet-NT2)*

3.2.3 Succesfactoren voor effectief leerkrachthandelen

Nabijheid, bereikbaarheid en interactie

De betrokkenheid en de ondersteuning van de leerkracht tijdens het leerproces wordt in alle focusgroepen beschouwd als een cruciale succesfactor voor blended onderwijs. Zowel in de face-to-face- als in de online leeromgeving is de aanwezigheid van de leerkracht erg belangrijk.

> *Het is belangrijk om te zorgen voor betrokkenheid bij de cursisten door aanwezig te zijn in de online leeromgeving. (centrumverantwoordelijke Ligo)*

De leerkrachten proberen dat vooral te realiseren met regelmatig online contact via kleine berichtjes tussendoor, en door zo snel mogelijk te reageren op vragen en berichten van cursisten, al geven ze aan dat er aan dat laatste wel grenzen zijn (zie hoger in dit hoofdstuk). Duidelijk communiceren over hoe en wanneer cursisten de leerkracht kunnen bereiken, is volgens de leerkrachten dan ook aangewezen.

Cursisten blijken het sterk te appreciëren wanneer de leerkracht gemakkelijk bereikbaar is en snel antwoordt, maar ze tonen ook veel begrip dat meteen antwoorden niet altijd mogelijk is.

Bij de doelgroep van niet-laaggeletterde NT2-cursisten lijkt de bereikbaarheid en de ondersteunende rol van de leerkracht in de online omgeving als (bijna) even effectief te worden ervaren als in de face-to-faceles. Laaggeletterde NT2-cursisten lijken een voorkeur te hebben voor fysieke nabijheid en face-to-face-ondersteuning.

> *In de klas kan de leerkracht je beter helpen en verbeteren. (cursist Ligo NT2)*

> *In de klas kan je gemakkelijk veel vragen stellen. (cursist Ligo Alfa NT2)*

Het voordeel is volgens een aantal leerkrachten en cursisten wel dat blended onderwijs de moeilijkheden en drempels die online interactie met zich mee brengt, voor een groot stuk compenseert binnen de face-to-facecomponent:

> *Je kunt eerst zelf online de oefeningen maken en dan in de klas vragen stellen.*
> *Als we daarna samenkomen in de les kunnen we elkaar steunen. We komen hier toch allemaal voor hetzelfde. (cursist Ligo NT1)*

Een goede start

Verschillende deelnemers aan de focusgroepen gaven aan dat de plotse overgang naar online en blended onderwijs in het begin van de coronacrisis heel moeilijk is verlopen, vooral in de opleidingen met laag(digitaal)geletterde cursisten die niet gewend waren aan online leren op afstand. Een goede start van de cursus met de nodige tijd om cursisten geleidelijk vertrouwd te maken met de blended aanpak en het gebruik van de tools is volgens hen dan ook een succesfactor met veel impact:

Om de cursisten vertrouwd te maken met de technologie doen we een aantal eenvoudige opdrachten samen in de klas. (leerkracht CVO NT2)

Wij richten een extra les in voor de cursussen starten om de cursisten vertrouwd te maken met alle tools. Ze brengen dan hun computer mee of krijgen er een van de school. (leerkracht CVO NT2)

Het is belangrijk om vanaf les 1 in te zetten op de belangrijkste vaardigheden: online geraken, WhatsApp en Google gebruiken. Het is nodig om dat eerst samen in te oefenen in de vertrouwde omgeving van de les. (leerkracht Ligo niet-NT2)

Eerst samen online oefenen in de klas werkt goed. Je ziet dan dat het bij de anderen ook niet altijd direct lukt. En de leerkracht kan dan helpen. (cursist Ligo NT1)

In sommige centra kregen de cursisten en leerkrachten bij de start van de cursus hulp van een zogenaamde digicoach, een praktijk die als positief werd ervaren:

We hebben geïnvesteerd in coaches en ondersteuners die er bijvoorbeeld voor zorgden dat iedereen ingelogd geraakte in Teams, in Canvas. We gaan dat blijven doen in de toekomst, want de start moet goed genomen worden. (centrumverantwoordelijke CVO)

Naast de introductie van de aanpak en de tools is de start van de cursus ook een goed moment om doelen en de verwachtingen helder uit te leggen aan de cursisten, en hen wegwijs te maken in het (online) leermateriaal. Daarbij benadrukten verschillende deelnemers aan de focusgroepen het belang van duidelijke, gemakkelijk terug te vinden informatie over de cursus en een heldere structuur in het lesmateriaal:

Het is gemakkelijk als alle praktische info over de cursus op één plek staat. (cursist UTC NT2)

Een duidelijke leeromgeving, uitgewerkt in leerpaden met bijvoorbeeld een timing per oefening, is volgens mij erg belangrijk (leerkracht CVO NT2)

Eenvoud en herkenbaarheid van het lesmateriaal zijn belangrijk. (centrumverantwoordelijke CVO)

Het belang van de doelen duidelijk toe te lichten aan de cursisten wordt geïllustreerd door de uitspraak van deze cursist:

Als iemand weet waarom hij iets moet leren, hij zal het sowieso doen (cursist UTC NT2)

Stapsgewijs werken aan zelfregulerende en digitale vaardigheden

Een aspect dat op basis van de focusgroepen als een belangrijk onderdeel van het leerkrachthandelen naar boven komt, is het ondersteunen, stimuleren en stapsgewijs versterken van zowel zelfregulerende als digitale vaardigheden.

Het is cruciaal dat lesgevers inzetten op leerstrategieën, op leren leren, op zelfregulering. (centrumverantwoordelijke Ligo)

Zoals hierboven en eerder in dit hoofdstuk reeds werd beschreven, kunnen digitale vaardigheden stapsgewijs worden versterkt door in het begin van de cursus aandacht te besteden aan het vertrouwd maken van de cursisten met de digitale tools, maar zeker ook nog in de loop van de cursus. Dat laatste wordt vooral benadrukt door leerkrachten en centrumverantwoordelijken met betrekking tot laaggeletterde cursisten die vaak een kwetsbaar digitaal profiel hebben. Voor deze doelgroep is een geduldige stapsgewijze aanpak nodig met veel herhaling en ondersteuning van de leerkracht.

Je moet veel geduld hebben, veel herhalen, opnieuw en opnieuw blijven proberen (leerkracht Ligo niet-NT2)

Eenzelfde geleidelijke opbouw met de nodige ondersteuning is volgens de bevraagde leerkrachten en centrumverantwoordelijken voor zelfreguleringsvaardigheden.
Bij cursisten die moeite hebben met zelfsturing hebben een aantal leerkrachten positieve ervaringen met een organisatievorm waarbij synchrone groepsactiviteiten worden afgewisseld met momenten waarop de cursisten individueel of in kleine groepjes aan online taken werken. Dat laatste gebeurt dan volledig binnen de 'normale' lestijden waardoor de cursisten de structuur van een vast lesrooster blijven behouden, en waardoor ze tijdens het uitvoeren van de taken steeds hulp en directe feedback kunnen vragen aan de leerkracht of aan een medecursist, aangezien iedereen op hetzelfde moment aanwezig blijft in de online leeromgeving:

Bij ons zijn alle lesgevers blijven werken op de uren dat ze normaal les hadden, maar niet 3 uur lesgeven natuurlijk, dat is voor onze mensen te zwaar. Maar wel samen starten om 9 uur, vragen hoe het met hun gaat, duidelijk maken wat de opdracht is, ze tijd geven voor de opdracht en dan daarna terug bij elkaar komen om het te bespreken. Bij meerdere mensen hoorde ik een scenario in die richting. Dan wisten de cursisten ook: die tijd zit ik normaal gezien in de les, die reserveer ik ook voor het lesgebeuren online. En dan lukte dat ook wel, omdat het duidelijk was. Dat stond in hun mentale agenda al genoteerd, dat gaf structuur. (leerkracht Ligo NT2)

Bij sommige groepen is het belangrijk om het vaste tijdsslot te blijven handhaven, en een gezamenlijke opstart en afsluiting te voorzien. Anders ben je de groep kwijt. De vrijheid om oefeningen zelf te plannen lukt niet voor iedereen (leerkracht CVO NT2)

Een veilig, stimulerend en motiverend leerklimaat

Tot slot benadrukken verschillende actoren over de focusgroepen heen de belangrijke rol van de leerkracht als het gaat om het creëren van een veilig klasklimaat waarin cursisten gestimuleerd en gemotiveerd worden om bij te leren, zich gewaardeerd voelen en niet bang zijn om fouten te maken. Ook als het gaat over het creëren van een gevoel van verbondenheid in de groep, blijkt het leerkrachthandelen een sterke factor.

Positieve bekrachtiging van cursisten is belangrijk. (centrumverantwoordelijke Ligo)

Er is het belang van het inspirerende, van het enthousiasme van de lesgever. (centrumverantwoordelijke Ligo)

Sommige leerkrachten praten gewoon tegen de computer, niet tegen ons. Dus iets vertellen, dat is niet een les maar eigenlijk een verhaaltje of iets, en wij moesten gewoon luisteren. Soms we mogen niet zeggen 'Sorry, ik heb niet goed begrepen, want zij was zo wuwuwuwu... Wij kan niet zeggen 'Stop'. Maar bij sommige leerkrachten is er eigenlijk een échange: Heb je begrepen? Ja, nee? Wat vind jij?, Zeg wat ik wil zeggen, herhaal, ... Maar bij sommigen dat was echt een verhaaltje, een verhaaltje, ... Dat was ook echt moeilijk'. [Dus je vond het beter als je kon uitwisselen en interactie hebben?] Ja,voilà.

3.2.4 Succesfactoren voor een effectief centrumbeleid

In de focusgroepen met leerkrachten en centrumverantwoordelijken werden de volgende aspecten genoemd als succesfactoren voor een effectief centrumbeleid:

Heldere, gedeelde visie en kader

Een eerste succesfactor die in de focusgroepen aan bod kwam, is dat de blended aanpak van een centrum gebaseerd is op een heldere en gedeelde visie rond blended onderwijs. Zowel de centrumverantwoordelijken van Ligo als van de CVO's geven aan dat de krachtlijnen voor die visie dienen ontwikkeld te worden op een centrumoverstijgend niveau. Bij Ligo is dat op het niveau van Ligo, Centra voor Basiseducatie, de overkoepelende belangenorganisatie van de 13 Ligo-centra. De bevraagde centrumverantwoordelijken van Ligo vinden het vooral belangrijk dat de visie rond blended leren geïntegreerd wordt in de agogische visie van Ligo:

Het kader van onze basisvisie rond functioneel en geïntegreerd leren blijft de basis. (centrumverantwoordelijke Ligo)

In de focusgroep met centrumverantwoordelijken van CVO's wordt aangegeven dat zij nood hebben aan een (kwaliteits)kader vanuit de overheid:

We hebben nood aan richtlijnen en kaders, kwaliteitscriteria op een hogerliggend niveau van de overheid rond wat zij verwachten. (centrumverantwoordelijke CVO)

Op basis van die algemene krachtlijnen op centrumoverstijgend niveau kan een centrum dan volgens de centrumverantwoordelijken de centrumvisie op blended onderwijs verder concretiseren en eigen accenten leggen. Belangrijk daarbij is volgens de CVO- en Ligo-centrumverantwoordelijken dat die visie breed gedragen wordt door het hele team. Omdat de nood aan een centrumbeleid rond blended onderwijs plots groter en urgenter werd omwille van de COVID-19-pandemie, hebben een aantal centra

al initiatieven genomen om een kader op te stellen voor blended onderwijs waarin de visie en principes van het centrum worden geëxpliciteerd. Daarbij baseerden zij zich op de eigen expertise met blended leren, eerder onderzoek rond blended onderwijs voor volwassenen zoals het IWT-Alo-project, en/of op eigen bevragingen van de actoren binnen het centrum. In deze centra was er vaak ook al voor COVID-19 heel wat expertise opgebouwd met online en blended onderwijs waardoor er al een basis was om van te vertrekken. In andere centra was dat minder het geval en bracht de pandemie het proces in een bruuske en noodgedwongen stroomversnelling. Verschillende van die centra hebben zich voorgenomen om, eens de periode van noodonderwijs door de pandemie achter de rug is, een periode van reflectie en terugblik in te lassen om in alle rust met het team de blended aanpak van de voorbije periode te evalueren en samen te bepalen welke richting het centrum in de toekomst verder uit wil.

> *Het is belangrijk om een kwaliteitskader te hebben, bijvoorbeeld rond de aanwezigheid van de leerkracht in de online omgeving, waar cursisten feedback kunnen terugvinden, hoe er omgegaan wordt met deadlines, een template binnen het LMS zodat alle cursisten zelfde beeld zien ongeacht de opleiding, … (centrumverantwoordelijke CVO)*

> *Het is moeilijk om nu al een visie te formuleren. We staan nog in de kinderschoenen in het zoeken naar Wat hebben we nodig?, 'Wat is een krachtige leeromgeving in gecombineerd leren? Waarop baseer je je dan? We hebben nog te weinig zicht op gecombineerd leren in niet-coronatijden. (centrumverantwoordelijke Ligo)*

> *We moeten eerst de tijd nemen om in normale omstandigheden verder te werken, te onderzoeken, en dan vanuit die rust het proces dat in gang gezet is, verder zetten. (centrumverantwoordelijke Ligo)*

In tegenstelling tot de centra van Ligo en de CVO's signaleren de bevraagde medewerkers van de UTC's geen behoefte aan een richtinggevend kader rond blended leren vanuit de overheid. Deze centra hadden al een centrumbeleid rond blended leren pre-COVID-19, en konden daar tijdens de pandemie op terugvallen.

Houvast én flexibiliteit

De nood aan een visie en een kader leeft ook bij de leerkrachten van Ligo en CVO. Tijdens de focusgesprekken geven verschillende van deze leerkrachten aan dat zij vooral een kader verwachten wat betreft de keuze voor bepaalde tools en platformen. Anderzijds geven ze aan dat die nood niet bij alle collega's leeft. Sommige leerkrachten hebben liever meer vrijheid in het gebruik van tools en hebben geen behoefte aan beslissingen daarover op centrumniveau. Ook de leerkrachten van de UTC's denken eerder in die richting. Verschillende leerkrachten suggereren hier een middenweg: een aantal vaste tools die op centrumniveau worden gekozen en ondersteund, maar waar door individuele leerkrachten steeds van kan worden afgeweken als een andere tool hen om een bepaalde reden meer geschikt lijkt:

> *Het probleem bij ons is: er zijn twee grote stromingen. Eén groep vindt: 'het centrum moet beslissen en iedereen moet dan met die tools leren werken'. Maar er zijn er even veel die zeggen: 'Nee, wij willen onze vrijheid behouden en ook voor cursisten is het goed om verschillende platformen te leren*

kennen, want ook in hun latere leven gaan ze met verschillende platformen in contact komen'. Ons centrum wacht daardoor nog wat af, ze weten niet goed wat te doen. Maar er is geen tijd meer, het is geen vijf voor twaalf meer, het is al twaalf uur. Persoonlijk zit ik in het kamp van 'Het zou goed zijn, mocht er een overkoepelend platform zijn, met eventueel nog de mogelijkheid om aan te vullen met andere dingen.' Maar zo lang dat er daarover geen consensus bereikt is, vrees ik dat het centrum daar niet veel in gaat doen. (leerkracht Ligo NT2)

Bij ons hebben we de ruimte gekregen om te experimenteren met de dingen die voorhanden waren. Voor de ene werkte het ene platform beter dan voor de andere, maar je had de ruimte om te kiezen, en dat is wat het gevaar geworden. We hebben nu voorstanders van een bepaald platform die bij wijze van spreken weigeren om iets anders te gebruiken, dus die vrijheid die wij gekregen hebben, is wat negatief uitgedraaid bij ons. Het zou gemakkelijker geweest zijn, mocht er van bovenhand gezegd zijn waarmee we moesten werken. Dan zijn er geen 20 andere opties en is het voor cursisten ook duidelijker: 'Mijn volgende groep gaat er hetzelfde uitzien'. (leerkracht Ligo NT2)

Wij hebben na een eerste periode van experimenteren wat plusjes en minnetjes opgelijst en we hebben gezegd: we gaan hier een paar tools kiezen en daar gaan we verder mee gaan. En dat betekent niet dat het moet, maar die tools zijn er en daar is duidelijke ondersteuning rond. Wil je een andere tool, dan mag je dat zeker doen, maar die ondersteuning is er dan niet altijd. (leerkracht Ligo NT2)

Professionalisering, samenwerking en uitwisseling in een lerend netwerk

In alle focusgroepen met leerkrachten en centrumverantwoordelijken wordt het belang onderstreept van een sterk professionaliseringsbeleid van het centrum. (Externe) vormingen voor een hele groep passen daar volgens hen minder goed in:

Een-op-eenuitleg aan de leerkracht, gericht op zijn/haar specifieke vragen en noden, lijkt beter te werken dan een vorming of demo voor een hele groep. (centrumverantwoordelijke CVO)

Externe vormingen zijn minder interessant omdat die minder toegespitst zijn op onze eigen situatie. Zelf dingen uitproberen werkt beter dan externe cursussen, die vaak heel algemeen zijn. Wat wel goed zou werken is dat een expert naar ons materiaal kijkt en feedback geeft. (leerkracht UTC NT2)

Wat wel als effectief wordt ervaren, is het uitwisselen van ervaringen en materialen met collega's:

Wij werken een-op-een, maar ook met intervisiemomenten met andere leerkrachten waarin ze ervaringen uitwisselen. Dat wordt erg gewaardeerd. (centrumverantwoordelijke CVO)

Wij hebben een systeem waarbij bepaalde mensen verantwoordelijk zijn voor een bepaald niveau, en die zetten het materiaal op blackboard. En de taalleerkrachten kunnen daar dan nog een beetje mee spelen, maar het kader is wel duidelijk. (leerkracht/centrumverantwoordelijke UTC NT2)

Wanneer bij deze uitwisselingen niet enkel leerkrachten, maar ook bijvoorbeeld ICT-medewerkers worden betrokken, is dat volgens een centrumverantwoordelijke extra waardevol:

> *Je hebt een IT-dienst nodig die cursistgericht meedenkt, niet enkel vanuit IT-perspectief. (centrumverantwoordelijke CVO)*

Enkele bevraagde actoren rapporteerden ook positieve ervaringen met teamteaching:

> *Wij ondervonden in ons centrum wel een meerwaarde aan teamteaching met een combinatie van een vakinhoudelijke leerkracht en een leerkracht die meer naar het didactische en/of het technologische kijkt. Die aanpak helpt ook in het niet-online gebeuren, maar was ook online heel ondersteunend. (centrumverantwoordelijke CVO)*

Daarnaast geven verschillende bevraagde leerkrachten aan dat ze het ook interessant zouden vinden dat er ook structureel tijd wordt voorzien voor uitwisseling met collega's uit andere centra.

> *Meer uitwisseling over centra heen zorgt ervoor dat we niet allemaal het warme water moeten uitvinden. (leerkracht Ligo NT2)*

> *Maar dan niet zo ergens een namiddag, maar echt een structurele uitwisseling. Bij elkaar gaan kijken, materialen bekijken, waarom hebben jullie daar voor gekozen, het echte diepgaandere uitwisselen, dat je echt van elkaar kunt leren. Niet zo gewoon een namiddag enthousiast worden 'Oh, die hebben vanalles', en dan de volgende dag gewoon weer verder gaan. (leerkracht Ligo NT2)*

> *In duo's bijvoorbeeld: mensen aan elkaar koppelen dat je zo echt een klik kunt hebben en intensief gaan uitwisselen zodat je weer een stap verder staat. Een lerend netwerk. (leerkracht Ligo NT2)*

Ook de centrumverantwoordelijken zien mogelijkheden in samenwerking en uitwisseling over de centra heen:

> *Nu gebeurt er veel dubbel werk op veel CVO's, en dat kost veel tijd, energie en geld. Er zijn bijvoorbeeld verschillende CVO's die bezig zijn met uitbesteding om een link met administratieve programma's te laten leggen, of met de vraag of iets in orde is met privacy, …. Dat zorgt ook voor grote verschillen tussen CVO's. Sommige interpreteren de richtlijnen heel ruim, anderen heel strikt. (centrumverantwoordelijke CVO)*

> *We zijn samen met andere centra een platform aan het kiezen. Het is al duidelijk dat Canvas te duur is voor ons, maar voor andere centra is het blijkbaar wel mogelijk. Het zou goed zijn, mocht er meer eenheid zijn daarin. Het zou ook interessant zijn als we een soort van groepsaankopen zouden kunnen doen. (centrumverantwoordelijke CVO)*

Wat de keuze voor platformen en software betreft, verwachten een aantal centra ook ondersteuning van de overheid:

Softwaremogelijkheden die je kan inpluggen met andere software, handvatten die toelaten om keuzes te maken als school voor bepaalde software. (centrumverantwoordelijk CVO)

Samenwerking met andere organisaties

Enkele leerkrachten vermelden ook het belang van een goede samenwerking met andere organisaties:

Er was een buurtcentrum waar cursisten terecht konden om hun online les te gaan volgen, en waar ze computers en internet konden gebruiken. Dat gaat ruimer dan alleen voor hun taken voor Ligo, het is ook nuttig voor andere noden. (leerkracht Ligo niet-NT2)

Dat de verwachtingen rond de samenwerking met en de rol van andere partners nog niet altijd worden ingelost, wordt geïllustreerd door deze leerkracht:

Op het nieuws hoor je dan over de digitale sprong van het middelbaar. Dan denk ik: de OCMW's hebben middelen gekregen om cursisten verder te helpen, wifi op gang te brengen bijvoorbeeld samen met de huisbaas, om te kijken of ze een toestel goedkoop kunnen kopen of krijgen of lenen, maar dat bleek dan toch niet zo goed te werken. OCMW's kregen daar dan toch weinig in gang of waren naar mijn gevoel weinig bereid om daarin te investeren. De cursist stond er dan toch alleen voor, met die huisbaas. Dan denk ik: als het in het middelbaar wel allemaal kan? Terwijl, onze cursisten zijn de mensen voor wie het allemaal moeilijk is. Waar blijven dan naar hen toe de oplossingen? Want dat zijn de volwassenen die het ook voor de kinderen moeten gaan faciliteren, maar ze hebben het zelf niet. (leerkracht Ligo NT2)

Een aanbod met keuzeruimte voor de cursist

Doordat de centra hebben ervaren dat er geen ideale blended organisatievorm is die voor alle cursisten werkt, bieden een aantal centra op dat vlak verschillende opties aan binnen hun aanbod, of hebben ze plannen om dat te gaan doen. Vooral de CVO's en UTC's staan positief tegenover een dergelijk flexibel aanbod.

We hebben de cursisten bevraagd, en daaruit kwam niet echt een duidelijke voorkeur voor één bepaalde organisatievorm naar voren. Dus we bieden nu 3 opties aan: klassikaal, blended on campus, en blended online met een mix van synchroon en asynchroon. (centrumverantwoordelijke/leerkracht UTC NT2)

Binnen de versnelde trajecten was afstandsleren heel populair, we gaan dat zeker als optie blijven aanbieden. (centrumverantwoordelijke CVO)

Ook sommige cursisten, vooral in de niet-laaggeletterde NT2-groepen, vinden het een goed idee om cursisten te laten kiezen tussen verschillende organisatievormen:

Ik denk dat verschillende structuren zijn nodig voor verschillende mensen. (cursist UTC NT2)

De centrumverantwoordelijken van de CVO's geven wel aan dat het profiel van de cursisten een belangrijke rol speelt bij de keuze voor een bepaalde blend met meer of minder flexibiliteit voor de cursist. Omdat ze niet altijd vertrouwen op de zelfinschatting van de cursisten op dat vlak, benadrukken ze het belang van een goede screening vooraf. Sommige centra hebben daar al een eigen aanpak voor uitgewerkt:

> *Voor de snelle, intensieve trajecten is het inderdaad een meerwaarde om niet alleen blended als optie aan te bieden, maar ook op afstand. Wel mits goede screening, mits het opstellen van een soort van profiel. (centrumverantwoordelijke CVO)*

> *Ik ben wel benieuwd naar bevragingsmogelijkheden bij NT2 en laaggeletterden. Vaak zie je daar zelfoverschatting: ze zouden zich bijvoorbeeld laten leiden door het idee dat ze minder naar de school moeten komen. Maar ze hebben bijvoorbeeld geen goed internet. Het is een valkuil omdat ze dat niet goed kunnen inschatten. (centrumverantwoordelijke CVO)*

> *Wij hebben dat in een leerpad gegoten waarmee we meteen zien hoe digitaal vaardig de cursist is. In dat leerpad zitten bijvoorbeeld vragen over de thuiscontext en de vertrouwdheid met tools en programma's. Maar die inschatting zal soms ook wel fout zijn. (centrumverantwoordelijke CVO)*

> *Uitval is ook een goede indicator. In bepaalde groepen is er opvallend meer uitval bij afstandsonderwijs. Wij gaan bij het bepalen van het het percentage afstandsonderwijs uit van 10 principes gebaseerd op IWT ALO, zoals de vraag en het profiel van de cursist, zijn voorkennis, het profiel van de lesgever, de aard van de opleiding, de situering van de module in het traject, de snelheid van het traject, en de maatschappelijke context. (centrumverantwoordelijke CVO)*

Wat de Ligo-centra betreft, gaven een aantal centrumverantwoordelijken aan nog even te willen wachten met de aanpassing naar een meer flexibel blended aanbod, bijvoorbeeld omdat ze eerst vooral willen inzetten op de professionalisering van de leerkrachten:

> *In ons centrum is beslist om eerst op niveau van de lespraktijk iedereen mee te krijgen. Daardoor is er weinig ruimte om nu met nieuw aanbod te komen. We gaan niet te gek doen, maar wel zorgen dat we aan de competenties werken van de begeleiders om aan gecombineerd leren te doen in hun lespraktijk. Voorlopig gaan we dus nog niet te veel schuiven in het aanbod. (centrumverantwoordelijke Ligo)*

Daarnaast werd in de focusgroep met Ligo-centra ook de nood gesignaleerd aan middelen en andere randvoorwaarden om een dergelijk flexibel aanbod te kunnen organiseren:

> *Centra steken veel tijd in het aanpassen van een aanbod op maat volgens de agogische visie, maar worden daar niet voor gefinancierd. We hebben tijd, ruimte en middelen nodig om dat te doen. Nu wordt er nog te veel uitgegaan van het open-aanbodsysteem. (centrumverantwoordelijke Ligo)*

ICT-infrastructuur en -ondersteuning voorzien

Naast de pedagogisch-didactische ondersteuning van de leerkrachten via professionalisering en uitwisseling in een lerend netwerk (zie hoger in deze paragraaf), komt doorheen de verschillende focusgroepen ook het belang naar boven van een goede technische omkadering door het centrum en de nodige ondersteuning van zowel cursisten als leerkrachten.

Het uitlenen van toestellen voor cursisten die daar zelf niet over beschikken, het aanbieden van kostenloos of betaalbaar internet en de nodige softwareprogramma's, wordt in alle focusgroepen als een belangrijke voorwaarde voor effectief en toegankelijk blended onderwijs vermeld. Ook het aanbieden van modules met digitale basisvaardigheden wordt genoemd:

> *Een toestel kunnen lenen van de school is een goed idee, vooral voor wie het financieel moeilijk heeft. (cursist Ligo ICT)*
>
> *Een tablet van de school is goed (cursist Ligo Alfa NT2)*
>
> *Het is ook een deel van het beleid van een centrum om te investeren in geletterdheidsmodules die de cursisten basisvaardigheden ICT bijbrengen. Dat vraagt een investering, maar het moet zeker gebeuren als we onze cursisten sterker willen maken (centrumverantwoordelijke CVO)*

Ook de leerkrachten moeten kunnen beschikken over de nodige ICT-infrastructuur. Zo signaleren de Ligo-leerkrachten de nood aan een aparte telefoon of simkaart die wordt voorzien door het centrum. De communicatie met de cursisten tussen de contactmomenten, die zowel cursisten als leerkrachten als erg belangrijk beschouwen, verloopt immers voornamelijk via mobiele chatapps. Wanneer leerkrachten daarvoor hun eigen privételefoon gebruiken, worden werk en privé voor hen te veel vermengd:

> *Er is een manier nodig om contact te houden met je cursisten, terwijl je ook je eigen privé beschermt. Want wij hebben geen extra simkaart gekregen, wij hebben ook geen eigen smartphones gekregen van het centrum. Veel mensen hebben hun eigen nummer gegeven, maar dan krijg je inderdaad sms'kes om twee uur 's nachts, daar had ik geen zin in. Een aparte simkaart is dan al een oplossing. (leerkracht Ligo NT2)*
>
> *Want als het centrum blended onderwijs wil aanbieden, dan moet het centrum dat inbouwen. Het contact tussendoor is essentieel om mensen goed te kunnen begeleiden. Ik zou niet weten hoe ik zou gewerkt hebben als ik geen nummer had kunnen geven aan cursisten. Dat was mega-essentieel, we gebruikten dat non-stop. (leerkracht Ligo NT2)*

Ook het verzekeren van stabiel internet op alle leslocaties is volgens de leerkrachten essentieel. De leerkrachten van Ligo geven aan dat die voorwaarde bij samenwerkingen met externe partners (bijvoorbeeld Nederlands op de werkvloer) niet altijd vervuld is. De steun van het centrum in dergelijke situaties werd door deze leerkracht als belangrijk ervaren:

Op de lesplaatsen van de gemeente moet je ook elke keer opnieuw inloggen voor een uur wifi, voor de cursisten is dat een drempel. Dat is vaak ook 'brolwifi', goed voor als één persoon één foto wilt sturen. Maar als je bijvoorbeeld een Kahoot wilt doen: dat zijn 10 telefoons, en dan nog de laptop van de leerkracht… Je vliegt er dan de hele tijd uit. Dan denk je snel, laat maar, we zullen het maar niet doen. (leerkracht Ligo NT2)

Ik mocht doorgeven welke problemen ik had met de wifi in het rusthuis. Normaalgezien wordt er nu eerst gevraagd dat de wifi ook voor cursisten in orde is vooraleer we gaan lesgeven, dat het echt als voorwaarde staat in het contract. Ik voelde wel dat ze achter mij stonden. (leerkracht Ligo NT2)

Tot slot is ook gerichte en directe ondersteuning belangrijk in het geval van vragen of bij technische problemen tijdens het lesgeven zelf. Verschillende centra hebben goede ervaringen met het inzetten van een ICT- of digicoach die de leerkrachten en de cursisten snel en concreet kan ondersteunen en op weg kan helpen.

Wij laten de ICT-ondersteuner ook langskomen in de klas om kleine probleempjes op te lossen. Dat was een groot succes.(centrumverantwoordelijke CVO)

Vorig schooljaar heb ik een vrijstelling gekregen als ICT-coach, dus puur voor de collega's dat ik bij hen in de klas kon komen om iedereen op gang te helpen. Ik vond dat een heel goed idee. (leerkracht Ligo NT2)

Belangrijk dat er een contactpersoon is die de leerkrachten kan ondersteunen. Ik denk toch dat dat iets is dat we blijvend gaan nodig hebben. Ik heb nu terug een breakthrough groep gehad. Misschien zijn er toch weer wat tools die ik uit het oog ben verloren. 'Leg me nog eens uit hoe dat weer werkt, want nu zijn ze klaar om daar mee te beginnen.' Ik vind dat dat wel mag blijven. En ik ben niet bij de meest ongeruste leerkrachten wat ICT betreft, dus ik denk dat er nog mensen zijn die daar nog meer behoefte aan hebben. (leerkracht Ligo NT2)

Naast de puur technische ondersteuning zien de centrumverantwoordelijken ook een rol voor deze medewerkers in het begeleiden van de leerkrachten op het pedagogisch-didactisch vlak wanneer het gaat om het selecteren van de meest geschikte manier om een bepaalde doelstelling te bereiken met de cursisten. Zo kan de expertise rond blended didactiek stap voor stap worden opgebouwd zonder de lat meteen al te hoog te leggen in het begin:

Leerkrachten stellen snel op het moment zelf een vraag via Teams. Je kunt dan kort op de bal spelen, maar dat moment wordt achteraf wel nog vaak aangegrepen om de vraag te stellen 'Was dit nu de beste manier?' (centrumverantwoordelijke CVO)

En blijven zeggen: je moet niet één of andere website creëren, als je gewoon al een online oefening kunt maken, dan is dat ook al goed' Dus de lat niet te hoog leggen in het begin. (leerkracht Ligo NT2)

3.3 Conclusie

In dit deel van het onderzoek werd inzicht verworven in de meerwaarden, drempels en succesfactoren van blended onderwijs aan laaggeletterde en NT2-cursisten in het Vlaamse volwassenenonderwijs vanuit het perspectief van de verschillende betrokken actoren, meer bepaald de cursisten, de leerkrachten en de centrumverantwoordelijken. De resultaten van deze behoefteanalyse bieden een antwoord op de volgende (deel)onderzoeksvragen:

1b. Welke meerwaarden en drempels hebben laaggeletterde en NT2-cursisten, leerkrachten en centrumverantwoordelijken in het Vlaamse volwassenenonderwijs ervaren bij het volgen, realiseren en organiseren van blended onderwijs?

2b. Welke succesfactoren voor een effectief blended ontwerp en doeltreffend leerkrachthandelen kunnen afgeleid worden uit de noden en verwachtingen van de betrokken actoren bij blended onderwijs voor laaggeletterde en NT2-cursisten in het Vlaamse volwassenenonderwijs?

3b. Welke succesfactoren voor een effectief centrumbeleid kunnen afgeleid worden uit de noden en verwachtingen van de betrokken actoren bij blended onderwijs voor laaggeletterde en NT2-cursisten in het Vlaamse volwassenenonderwijs?

4 Op welke manier kan blended onderwijs voor laaggeletterde en NT2-cursisten doeltreffend worden georganiseerd in de context van het Vlaamse volwassenenonderwijs? Wat hebben cursisten, leerkrachten en centra (in Vlaanderen) nodig om de verwachtingen rond blended onderwijs te kunnen inlossen? Hoe kan het overkoepelende Vlaamse onderwijsbeleid die randvoorwaarden mee helpen vervullen?

Bij wijze van tussentijdse conclusie en als afronding van het empirische luik van het onderzoek worden hieronder de antwoorden op de bovenstaande vragen samenvattend besproken.

Welke meerwaarden en drempels hebben laaggeletterde en NT2-cursisten, leerkrachten en centrumverantwoordelijken in het Vlaamse volwassenenonderwijs ervaren bij het volgen, realiseren en organiseren van blended onderwijs? (OV 1b)

De bevindingen van de behoefteanalyse wijzen uit dat blended onderwijs volgens de verschillende betrokken actoren een aantal potentiële meerwaarden heeft voor laaggeletterde en NT2-cursisten in het Vlaamse volwassenenonderwijs, maar tegelijk ook verschillende drempels inhoudt. De belangrijkste meerwaarden zijn de praktische voordelen zoals minder verplaatsingen en betere combineerbaarheid met werk en gezin, het stimuleren van digitale en zelfregulerende vaardigheden, en de mogelijkheden om ook inhoudelijk meer op maat te werken. De drempels die door de betrokken actoren werden ervaren, hebben te maken met een gebrek aan een rustige thuisomgeving met de nodige digitale

toegang en infrastructuur, een gebrek aan basisvaardigheden op het vlak van ICT en zelfregulering, en de behoefte aan face-to-face-interactie en ondersteuning.

In het algemeen vallen daarbij twee zaken op. Ten eerste blijkt dat de meerwaarden en drempels die doorheen de verschillende focusgroepen aan bod kwamen, sterk aansluiten bij de meerwaarden en drempels die beschreven worden in de onderzoeksliteratuur rond blended leren voor volwassenen in het algemeen (zie deel 2). Ten tweede vertonen de resultaten een aantal tegenstellingen en ogenschijnlijke tegenstrijdigheden.

De ogenschijnlijke tegenstrijdigheden hebben te maken met meerwaarden die een oplossing lijken te bieden voor bepaalde drempels die gelden voor kwetsbare doelgroepen in het Vlaamse volwassenenonderwijs, maar die op hun beurt weer nieuwe drempels opwerpen of andere drempels nog versterken. Een voorbeeld daarvan is dat blended onderwijs voor digitaal kwetsbare cursisten een meerwaarde kan bieden doordat het kansen biedt om de digitale vaardigheden van cursisten te stimuleren en te versterken en zo de digitale kwetsbaarheid te doen afnemen, maar dat anderzijds diezelfde digitale kwetsbaarheid verhindert dat cursisten ten volle kunnen deelnemen aan blended onderwijs en bijgevolg ook van andere meerwaarden, zoals de praktische flexibiliteit, kunnen genieten. Daarnaast tonen de resultaten van de behoefteanalyse een aantal tegenstellingen die erin bestaan dat de genoemde meerwaarden en drempels niet altijd in dezelfde mate blijken te gelden of door te wegen voor alle cursisten en cursistengroepen die aan de focusgesprekken deelnamen: wat voor de ene cursist of cursistengroep een meerwaarde of drempel is, is dat niet altijd voor de andere, of niet in dezelfde mate. Deze tegenstellingen hebben te maken met individuele verschillen tussen cursisten (bijvoorbeeld al dan niet veel behoefte hebben aan sociaal contact of al dan niet beschikken over een geschikte thuisleeromgeving), met verschillen tussen doelgroepen op het vlak van de socio-economische situatie (bijvoorbeeld al dan niet een kwetsbaar (digitaal) profiel hebben) , of met de aard en de doelstellingen van de cursus die gevolgd wordt (bijvoorbeeld eerder gericht op kennis of vooral op praktische vaardigheden).
De resultaten van deze behoefteanalyse bevatten aanwijzingen dat de meerwaarden die blended onderwijs kan bieden op het vlak van praktische flexibiliteit meer doorwegen voor de groep van hogergeschoolde NT2-cursisten dan voor de laaggeletterde cursisten (zowel NT2 als niet-NT2). Voor die laatstgenoemde groep lijken bepaalde drempels op het vlak van digitale toegang, thuisleeromgeving en basisvaardigheden rond ICT en zelfregulering dan weer sterker ervaren te worden, in het bijzonder wanneer er sprake is van online afstandsonderwijs.

Het onderscheid tussen de twee doelgroepen waarop dit onderzoek zich focust, laaggeletterden enerzijds en NT2-cursisten anderzijds lijkt op basis van deze behoefteanalyse enigszins genuanceerd te moeten worden. Meer bepaald lijkt de groep van laaggeletterde NT2-cursisten als het gaat om meerwaarden en drempels van blended onderwijs meer gelijkenissen te vertonen met de doelgroep van laaggeletterde NT1-cursisten dan met de niet-laaggeletterde NT2-cursisten. Die laatste groep lijkt op dat vlak dan weer meer aan te sluiten bij de bevindingen van eerder onderzoek rond blended onderwijs voor volwassenen in het algemeen (zie deel 2, literatuurstudie).

Welke kenmerken van een effectief blended ontwerp en doeltreffend leerkrachthandelen kunnen afgeleid worden uit de noden en verwachtingen van de betrokken actoren bij blended onderwijs voor laaggeletterde en NT2-cursisten in het Vlaamse volwassenenonderwijs? (OV2b)

Het gemengde beeld van de meerwaarden en uitdagingen versterkt het belang van kernelementen in de definitie van blended onderwijs die binnen dit onderzoek wordt gehanteerd, namelijk dat effectief blended onderwijs steeds een doordachte combinatie moet inhouden die vertrekt vanuit de leerdoelen en de noden van de doelgroep (Bernaerts, Bruggeman, Pynoo & Zhu, 2018). Zoals de leerkrachten en centrumverantwoordelijken in de focusgesprekken ook al opmerkten, impliceert dit dat er geen ideale blended organisatievorm bestaat die voor alle laaggeletterde en/of NT2-cursisten werkt. Toch konden er uit het behoefteonderzoek enkele aandachtspunten afgeleid worden met betrekking tot specifieke doelgroepen die centraal staan in dit onderzoek.

Wat het blended ontwerp betreft, benadrukken de betrokken actoren het belang van een sterke face-to-facecomponent voor laaggeletterde NT2-cursisten, in de eerste plaats omwille van de nood aan directe instructie en nabije ondersteuning die deze doelgroep ervaart. Ook in de context van NT2-opleidingen en sterk praktijkgerichte beroepsopleidingen blijft de face-to-facecomponent cruciaal respectievelijk voor het oefenen van mondelinge vaardigheden en het hands-on oefenen van bepaalde technische handelingen waarvoor bepaalde materialen of infrastructuur vereist zijn.

Een andere factor die volgens de bevraagde actoren bijdraagt tot de effectiviteit van een blended ontwerp, is een stevige didactische onderbouwing waarbij vakdidactische principes worden geïntegreerd met inzichten uit de blended didactiek. Didactische principes die door de bevraagde actoren als belangrijk worden beschouwd bij blended onderwijs voor laaggeletterde en NT2-cursisten zijn het stimuleren van interactie; het verbinden van de leerstof aan de leerbehoeften en de leefwereld van de cursisten en het afstemmen van de taakbelasting en de mate van flexibiliteit op het cursistenprofiel.

Een derde aspect van het blended ontwerp is de technologie die wordt ingezet. Als belangrijkste succesfactoren op dat vlak noemen de bevraagde actoren de toegankelijkheid en gebruiksvriendelijkheid van de tools; het gebruik van video en andere (audio)visuele modi; en het samenbrengen van alle informatie en online leeractiviteiten op een overzichtelijk platform. Specifiek voor laaggeletterde (NT2-)cursisten worden de voordelen benadrukt van het gebruik van laagdrempelige tools die de cursisten ook gebruiken in hun dagelijks leven.

Op het vlak van het leerkrachthandelen bestaan de succesfactoren volgens de bevraagde betrokkenen vooral uit nabijheid en bereikbaarheid, ook in de online omgeving; aandacht voor een goede opstart van de cursus, inclusief het vertrouwd maken van de cursisten met de gebruikte technologie; het stimuleren en stapsgewijs opbouwen van digitale en zelfreguleringsvaardigheden; en het creëren van een veilig, stimulerend en motiverend leerklimaat met veel kansen tot interactie.

Welke kenmerken van een effectief centrumbeleid kunnen afgeleid worden uit de noden en verwachtingen van de betrokken actoren bij blended onderwijs voor laaggeletterde en NT2-cursisten in het Vlaamse volwassenenonderwijs? (OV2b)

Volgens de in de focusgroepen bevraagde leerkrachten en centrumverantwoordelijken, vertrekt een effectief centrumbeleid vanuit een gedragen visie en een helder kader rond blended onderwijs. Van dat kader verwachten de leerkrachten de nodige houvast, maar tegelijkertijd ook een zekere flexibiliteit die hen toelaat ook een aantal eigen keuzes te maken en accenten te leggen in functie van de eigen specifieke cursus en de cursistengroep. De centrumvisie rond blended onderwijs dient zich te vertalen in enerzijds een flexibel, cursistgericht aanbod waarin cursisten samen met de vakspecifieke vaardigheden ook hun digitale en zelfreguleringsvaardigheden kunnen versterken, en anderzijds een sterk professionaliseringsaanbod voor leerkrachten met aandacht voor de geïntegreerde versterking van de pedagogisch-didactische en de digitale deskundigheid die vereist zijn in een blended context. Dat professionaliseringsbeleid wordt het best ingebed in het geheel van een lerend netwerk waarin samenwerking en uitwisseling centraal staan, zowel binnen het centrum als met andere centra en organisaties. Een laatste succesfactor voor een effectief centrumbeleid die uit de behoefteanalyse kan afgeleid worden, is het voorzien van de nodige ICT-infrastructuur en ondersteuning, voor de leerkrachten maar zeker ook voor de cursisten met een (digitaal) kwetsbaar profiel die een niet te verwaarlozen deel uitmaken van de doelgroep. Dat aspect dient eigenlijk eerder omschreven te worden als een noodzakelijke randvoorwaarde in plaats van een succesfactor, want om het nog eens met de woorden van een leerkracht te zeggen: ‘Zonder stabiel internet of een goed werkend toestel is er sowieso geen digitaal verhaal’.

Op welke manier kan blended onderwijs voor laaggeletterde en NT2-cursisten doeltreffend worden georganiseerd in de context van het Vlaamse volwassenenonderwijs? Wat hebben cursisten, leerkrachten en centra (in Vlaanderen) nodig om de verwachtingen rond blended onderwijs te kunnen inlossen? Hoe kan het overkoepelende Vlaamse onderwijsbeleid die randvoorwaarden mee helpen vervullen?

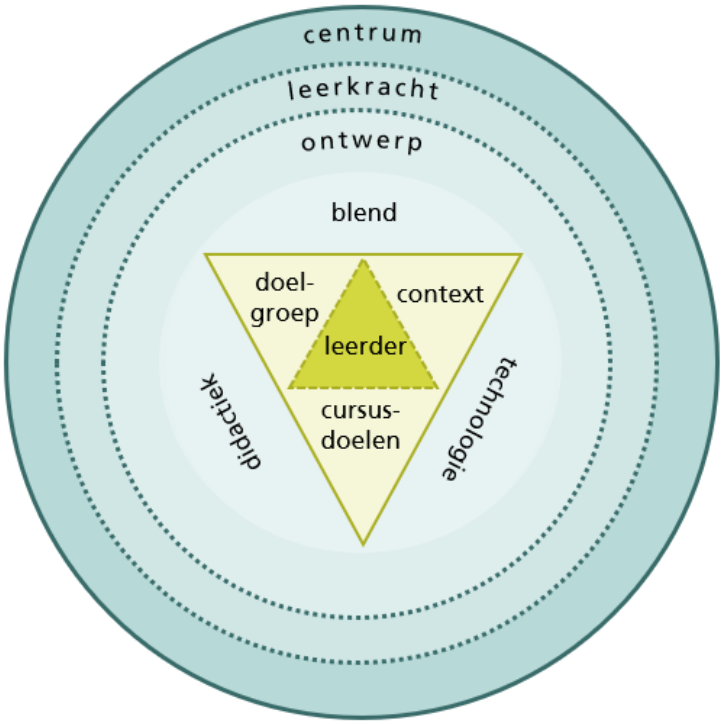
Bovenstaande behoefteanalyse bracht de noden en verwachtingen van de verschillende actoren in het Vlaamse volwassenenonderwijs in kaart rond blended onderwijs voor laaggeletterde en NT2-cursisten, en biedt op die manier al deels een antwoord op onderzoeksvraag 4. Een volledig en onderbouwd antwoord op die vraag zal gegeven worden aan het eind van dit rapport, in de vorm van een aantal aanbevelingen aan het overkoepelde Vlaamse onderwijsbeleid.

DISCUSSIE – SUCCESFACTOREN VOOR KRACHTIG BLENDED ONDERWIJS AAN VOLWASSEN LAAGGELETTERDE EN NT2-LEERDERS

Door middel van een literatuurstudie vergeleken we inzichten uit de academische literatuur over blended onderwijs aan volwassen laaggeletterde cursisten en tweedetaalleerders met inzichten uit de academische literatuur over blended onderwijs voor volwassenen in het algemeen. Daardoor kregen we een beter zicht op de meerwaarden en drempels die blended onderwijs voor tweedetaalleerders en laaggeletterde cursisten in het bijzonder stelt, en hoe die meerwaarden en drempels opgevangen kunnen worden door een doordacht ontwerp, doeltreffend leerkrachthandelen en een effectief centrumbeleid. In het derde hoofdstuk werden deze inzichten aangevuld met een behoefteanalyse, die in kaart bracht welke noden en behoeften er zijn bij Vlaamse laaggeletterde cursisten en NT2-cursisten, hun leerkrachten en centra. Beide analyses toonden aan dat blended onderwijs bestaat uit een complex samenspel van factoren, waarbinnen zich een aantal ogenschijnlijke tegenstrijdigheden voordoen. Wat voor sommige cursisten een meerwaarde vormt (bv. meer mogelijkheden om op elk moment en op elke plaats te leren), kan voor anderen net een uitdaging zijn. En hoewel blended leren soms drempels opwerpt voor cursisten (bijvoorbeeld gerelateerd aan hun digitale vaardigheden), kan blended onderwijs door die drempels te overwinnen net voor meer leerkansen in het dagelijkse leven zorgen.

Het gemengde beeld van de meerwaarden en uitdagingen versterkt het belang van het tweede deel van de definitie van blended onderwijs die binnen dit onderzoek wordt gehanteerd, namelijk dat effectief blended onderwijs steeds vertrekt vanuit de leerdoelen en de noden van de doelgroep (Bernaerts et al., 2018). **Om effectief blended onderwijs voor laaggeletterde en NT2-cursisten te kunnen bieden, dienen dus zowel het blended ontwerp, het leerkrachthandelen als het centrumbeleid gericht te zijn op het zoveel mogelijk reduceren van de vastgestelde drempels en het maximaal realiseren van de potentiële meerwaarden.**

In wat volgt vatten we de inzichten uit beide luiken van dit onderzoek samen tot een aantal succesfactoren die kunnen bijdragen aan effectief blended onderwijs dat meerwaarden realiseert en drempels verlaagt. Dat doen we aan de hand van een model dat verder bouwt op het onderzoeksmodel dat werd toegelicht in deel 1 (zie figuur 1).



Figuur 5: oorspronkelijk onderzoeksmodel blended leren voor het volwassenenonderwijs

In het algemeen kunnen we stellen dat de basis van het oorspronkelijke, meer algemene model ook van toepassing blijkt te zijn wanneer het gaat om blended onderwijs aan laaggeletterde en NT2-cursisten. Door de specifieke succesfactoren voor blended onderwijs voor deze doelgroepen te integreren, werd het basismodel verder verfijnd en geconcretiseerd.

Het geconcretiseerde en verfijnde model voor effectief blended onderwijs dat we in dit hoofdstuk introduceren is in de eerste plaats gericht op blended onderwijs aan laaggeletterde cursisten, zowel NT2 als niet-NT2. Hoewel er ook voor blended NT2-onderwijs enkele specifieke aandachtspunten zijn, los van de graad van geletterdheid van de cursisten, hebben we tijdens het onderzoek vastgesteld dat de groep van laaggeletterde NT2-cursisten qua profiel meer lijkt aan te sluiten bij de groep van laaggeletterde Nederlandstalige cursisten dan bij de niet-laaggeletterde NT2-cursisten. De niet-laaggeletterde NT2-cursisten daarentegen lijken wat doelgroep en context betreft sterk aan te sluiten bij volwassen cursisten in het algemeen, een doelgroep die al in verschillende eerdere studies rond blended onderwijs onderzocht werd (zoals bijvoorbeeld in het IWT-Alo! onderzoeksproject waarvan de resultaten het vertrekpunt waren voor het literatuuronderzoek in deze studie). Hoewel de succesfactoren die in het model omschreven worden tot op zekere hoogte ook gelden voor niet-laaggeletterde NT2-cursisten, willen we in dit onderzoek toch vooral de specifieke aandachtspunten voor laaggeletterde (NT2-)cursisten in de verf zetten aangezien die doelgroep tot nu toe het meest onderbelicht bleef in de wetenschappelijke literatuur rond blended onderwijs.

Achtereenvolgens beschrijven we 1) hoe de verschillende factoren binnen het model zich tegenover elkaar verhouden, 2) de succesfactoren voor blended onderwijs aan laaggeletterde cursisten, en 3) de specifieke aandachtspunten voor blended NT2-onderwijs.

4.1 Blended onderwijs: een complex samenspel van factoren

De resultaten van zowel de literatuurstudie als de behoefteanalyse binnen deze studie toonden aan dat bijna alle meerwaarden en drempels die beschreven werden voor blended onderwijs aan volwassenen in het algemeen ook van toepassing zijn op tweedetaalleerders en laaggeletterde cursisten. Om de leesbaarheid van dit rapport te bevorderen werden de inzichten in de vorige hoofdstukken opgesplitst in verschillende onderdelen (meerwaarden en uitdagingen, ontwerp, leerkrachthandelen en centrumbeleid), maar in de realiteit vormen die verschillende factoren binnen blended onderwijs een complex samenspel. Aspecten die drempels vormen voor sommige leerders kunnen in veel gevallen via een goed ontwerp, voldoende ondersteuning van de leerkracht en een sterk centrumbeleid omgebogen worden tot meerwaarden. Tegelijk kan een blended aanpak op zijn beurt ook weer nieuwe drempels opwerpen.

Een duidelijke drempel, die bij volwassen cursisten in alle opleidingen kan voorkomen, maar zich vooral bij laaggeletterde cursisten manifesteert, zijn de digitale vaardigheden waarover een cursist moet beschikken om deel te kunnen nemen aan blended onderwijs (Nedungadi et al., 2020). Door het toenemende afstandsonderwijs dreigt er een Mattheus-effect: zij die al over de nodige digitale vaardigheden beschikken, kunnen volop profiteren van de meerwaarden en worden sterker, terwijl er ook een aantal cursisten dreigen uit de boot te vallen (Boeren, 2009). Het afstandsonderwijs tijdens de pandemie heeft de ongelijkheid die er al was tussen cursisten op vlak van digitale vaardigheden nog doen toenemen (Cincinnato & De Meyer, 2012; Desmedt et al., 2006; Hannon & Vandermeeren, 2021). Door die drempel als leerkracht en als centrum echter aan te pakken via (a) het voorzien van digitale toegang, (b) een weloverwogen keuze van de gebruikte technologie en hoe die ingezet wordt, (c) door voldoende ondersteuning en instructie/demonstratie vooraf te bieden, en (d) door te vertrekken van laagdrempelige tools en mobiele apps waarmee de cursisten al vertrouwd zijn in hun dagelijks leven, kan dit omgebogen worden tot een meerwaarde voor cursisten. Dankzij het stapsgewijs aansterken van hun digitale vaardigheden binnen én buiten de klas, kunnen laaggeletterde, minder digitaal vaardige cursisten hun wereld uitbreiden (Nedungadi et al., 2020).

Een ander complex samenspel van factoren zien we bij de rol van interactie binnen blended onderwijs. Het voorzien van voldoende, kwalitatieve interactie is een uitdaging voor leerkrachten binnen een blended cursus. De afstand tussen leerkracht en cursist en cursisten onderling is online

namelijk groter, en interactie is daar minder vanzelfsprekend. Door taken te ontwerpen die interactie uitlokken en het bouwen van een sociale community online waarin ook de leerkracht aanwezig en vlot bereikbaar is, kan die uitdaging echter gedeeltelijk overwonnen worden, én maakt blended leren bovendien net meer interactie mogelijk door ook interactie buiten de klascontext te stimuleren (Boelens et al., 2018; Van Twembeke, 2018). Daarnaast blijft het erg belangrijk om ook in te zetten op interactie binnen het klassikale gedeelte en blijft, voor alle cursisten, maar vooral voor laaggeletterde leerders, 'echte', face-to-face-interactie van cruciaal belang (Li et al., 2018).

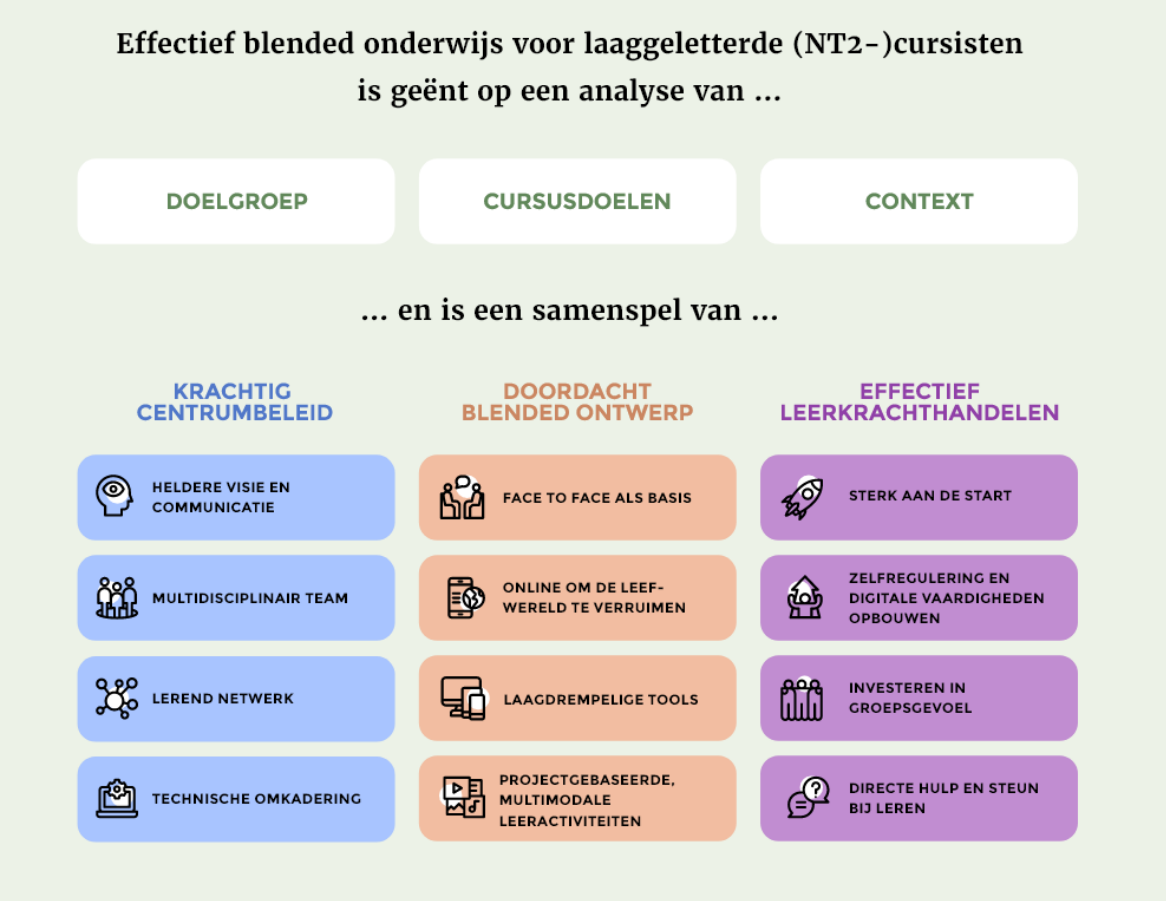
Ook op het vlak van de leeromgeving en de context is er een nauwe samenhang tussen drempels en meerwaarden. De meerwaarde die zowel in de literatuur als in de behoefteanalyse het sterkst naar boven komt, is de praktische flexibiliteit die blended onderwijs biedt: het feit dat cursisten zich niet moeten verplaatsen, tijdwinst boeken en zo de cursus beter kunnen combineren met hun dagelijkse leven komt bij bijna alle cursisten naar boven als voordeel en wordt ook in de literatuur voor alle doelgroepen omschreven. Dit praktische voordeel hangt echter samen met een uitdaging op vlak van de basiscompetenties van de cursist: om thuis te leren, moeten cursisten beschikken over de nodige zelfregulerende vaardigheden om zichzelf te motiveren, hun eigen leren te plannen en hun leeromgeving effectief in te richten (Vanslambrouck et al., 2018; Van Laer et al., 2018). Dit laatste, het inrichten van een effectieve leeromgeving, vormt een extra uitdaging voor cursisten die in armoede leven. Hier ligt dus een belangrijk aandachtspunt voor zowel centra als individuele leerkrachten om die uitdaging zo goed mogelijk op te vangen in hun beleid, leerkrachthandelen en blended ontwerp.

4.2 Effectief onderwijs voor laaggeletterde cursisten

De literatuurstudie en behoefteanalyse toonden aan dat de meerwaarden en uitdagingen die gelden voor volwassen cursisten in het algemeen, meestal ook voor laaggeletterde cursisten van toepassing zijn. Gezien hun complexe persoonlijke context, gelden voor laaggeletterde cursisten echter vaak grotere drempels die de deelname aan blended onderwijs bemoeilijken. Hoewel de drempels groot zijn, kan weldoordacht blended onderwijs echter ook grote meerwaarden realiseren voor deze doelgroep. Daarvoor moeten er concrete stappen genomen worden op vlak van centrumbeleid, cursusontwerp en leerkrachthandelen.

Op basis van ons onderzoek kunnen we het bovenvermelde onderzoeksmodel voor effectief blended onderwijs aanvullen en concretiseren met de succesfactoren die gelden voor laaggeletterde cursisten, zowel laaggeletterde NT2-cursisten als laaggeletterde cursisten in andere opleidingen. Deze succesfactoren werden samengesteld uit inzichten die in de literatuurstudie en behoefteanalyse naar boven kwamen en vormen de aanzet voor de praktijkleidraad. We brengen ze samen in het Blend up-model, waarvan de naam verwijst naar de meerwaarden die gerealiseerd kunnen worden en het empowerend effect dat blended onderwijs kan hebben voor laaggeletterden,

mits het is afgestemd op de leercontext, leervragen en noden van die doelgroep. De behoefteanalyse, waarin gepolst werd naar de ervaringen van cursisten, leerkrachten en centrumverantwoordelijken tijdens de noodsituatie die de COVID-crisis opwierp, toonde aan dat deze bouwstenen weliswaar niet absoluut noodzakelijk zijn om blended onderwijs aan laaggeletterden te voorzien, maar dat het zowel de kwaliteit als de reikwijdte van blended onderwijs verbetert. Deze succesfactoren maken het mogelijk om zo effectief mogelijk onderwijs aan te bieden aan alle laaggeletterde cursisten, ook die cursisten die tijdens de noodsituatie soms uit de boot vielen. In wat volgt, lichten we de succesfactoren op het vlak van centrumbeleid, ontwerp en leerkrachthandelen voor deze doelgroep verder toe.



Figuur 6: BLEND UP, een model voor effectief blended onderwijs

4.2.1 Krachtig centrumbeleid

Een krachtig centrumbeleid rond blended onderwijs voor laaggeletterde en NT2-cursisten is gestoeld op een aantal algemene bouwstenen zoals een heldere, gedeelde visie die is afgestemd op de doelgroep, samenwerking en kwaliteitsontwikkeling binnen een lerend netwerk in multidisciplinaire teams en voldoende technische omkadering en ondersteuning, voor zowel leerkrachten als cursisten. In wat volgt beschrijven we de vier succesfactoren voor een dergelijk krachtig centrumbeleid, met dus een focus op de specifieke aandachtspunten die gelden voor blended onderwijs aan laaggeletterde en NT2-cursisten.

- *Heldere visie en communicatie*

Dat de centrumvisie rond blended onderwijs in belangrijke mate bijdraagt aan het realiseren van effectief blended onderwijs voor laaggeletterde en NT2-cursisten, kwam zowel in de literatuurstudie als in de behoefteanalyse naar boven. Net zoals bij het blended cursusontwerp en het leerkrachthandelen, is het ook op het niveau van het centrumbeleid belangrijk dat alle keuzes afgestemd zijn op een analyse van de doelgroep (zowel cursisten als leerkrachten), de vooropgestelde doelen (zowel vakoverschrijdend als vakspecifiek), en de context waarin het centrum en de verschillende actoren zich bevinden. Verschillende studies geven aan dat een analyse van de verwachtingen van cursisten en leerkrachten aan de basis ligt van een gedragen visie op blended leren (Blieck & Pynoo, 2018; Hughes et al., 2019). Ook de leerkrachten die bevraagd werden in de behoefteanalyse gaven aan dat ze nood hebben aan een heldere, gedragen visie, waarin rekening gehouden wordt met hun eigen inbreng. Het is daarom belangrijk om bij de visieontwikkeling rond blended onderwijs voor laaggeletterde en NT2-cursisten niet alleen te vertrekken van een analyse van de behoeften van deze specifieke doelgroep, maar ook om de leerkrachten en de cursisten zelf daarbij te betrekken, zodat er een gedeelde, gedragen visie ontstaat binnen het centrum (Blieck & Pynoo, 2018).

Heldere communicatie en transparantie over de aanpak en de houding van het centrum ten opzichte van blended onderwijs is bovendien cruciaal. Het is belangrijk om de redenering achter de visie te expliciteren, zodat alle teamleden begrijpen waarom bepaalde keuzes gemaakt worden. Zo is het bijvoorbeeld belangrijk om een antwoord te bieden op vragen als: Waarom kiezen wij binnen deze opleiding of module voor deze specifieke doelgroep van laaggeletterde of NT2-cursisten voor een blended aanpak, en niet voor volledig klassikaal of online onderwijs? Hoe draagt deze aanpak bij tot het bereiken van de doelstellingen? Welke meerwaarden willen we via blended onderwijs realiseren? Op welke manier willen we de drempels verkleinen die kwetsbare cursisten ondervinden bij deze aanpak? Hoe realiseren we een blended aanbod op maat van deze doelgroep dat de leercontext van de cursisten uitbreidt en ook aandacht heeft voor vormen van informeel en ‘intermittent’ leren? Hoe kunnen we daarbij samenwerken met andere organisaties en diensten?
Ook cursisten hebben baat bij duidelijkheid over het hoe en waarom van de blended aanpak van het centrum en over welke opties van blended leren er mogelijk zijn. Deze informatie is noodzakelijk

tijdens de loop van de cursus, maar ook zeker vooraf, zodat de cursist een geïnformeerde keuze kan maken over zijn leertraject. Een centrum kan er bovendien voor kiezen om verschillende organisatievormen van blended leren naast elkaar aan te bieden, en de cursist in meer of mindere mate de ruimte te geven om zelf te kiezen welke optie het best aansluit bij de eigen situatie. Hoewel een dergelijk flexibel aanbod organisatorisch veeleisend is voor een centrum, kan het voor de cursisten wel een meerwaarde zijn om mee aan het stuur te staan en mee in te schatten wat voor hem/haar drempels of meerwaarden kunnen zijn.

De centrumvisie op blended leren wordt het best gebaseerd op wetenschappelijk onderbouwde didactische principes, zowel op het vlak van vakdidactiek als van blended didactiek, en wordt het best geïntegreerd in de pedagogische visie van het centrum (Blieck & Pynoo, 2018; Hughes et al., 2019). Daarbij geven leerkrachten in de behoefteanalyse aan een duidelijk kader te verwachten, waarin de visie van het centrum geconcretiseerd wordt in keuzes op het vlak van materialen en tools, en op het vlak van professionalisering. Tegelijkertijd hebben leerkrachten ook nood aan voldoende flexibiliteit binnen dat kader, zodat zij zich de visie eigen kunnen maken en de ruimte hebben om nieuwe werkvormen te blijven uitproberen met het oog op een nog betere afstemming van hun lespraktijk op de noden van hun cursisten.

- Technische omkadering

Een factor die in de context van blended onderwijs aan een doelgroep van vaak digitaal kwetsbare cursisten eerder een noodzakelijke randvoorwaarde dient genoemd te worden dan een succesfactor, is het faciliteren van digitale toegang voor de cursisten. Een niet te verwaarlozen deel van de cursisten heeft buiten de school geen toegang tot een laptop, tablet of smartphone om online les te volgen. Ook kwalitatief internet dat toelaat om online taken uit te voeren, is voor sommige cursisten problematisch. Het is een belangrijke taak van het centrum om die randvoorwaarden met ondersteuning van het overkoepelende beleid te vervullen en digitale toegang te voorzien. Daarbij geven cursisten en leerkrachten aan enerzijds baat te kunnen hebben bij leentoestellen en internetcodes, maar ook het kunnen gebruik maken van een open leercentrum is een mogelijkheid.

Daarnaast komt in de behoefteanalyse duidelijk naar voor dat ook de leerkrachten nood hebben aan voldoende (technische) ondersteuning en omkadering. Blended onderwijs vraagt veel kennis van digitale tools en platformen, wat niet voor elke leerkracht evident is (De Paepe et al., 2017; De Paepe et al., 2019). Daarbij is vooral just-in-time ondersteuning belangrijk. Leerkrachten hebben nood aan een aanspreekpunt waar ze terecht kunnen met technische en pedagogisch-didactische problemen, zowel bij het ontwerp van hun cursus, als tijdens de uitvoering ervan. Veel centra geven aan met een digicoach of mediacoach te werken: over deze persoonlijke aanpak zijn de leerkrachten erg enthousiast.

In lijn met de visie moet een centrum ook doordachte keuzes maken met betrekking tot de gebruikte software en tools. Als die keuzes op centrumvlak gemaakt worden, weten leerkrachten voor welke tools er ondersteuning beschikbaar is en kunnen ze onderling lesmateriaal uitwisselen. Aan de andere kant vragen verschillende doelgroepen soms verschillende tools, afhankelijk van hun niveau

van digitale vaardigheid. Het is daarom aangewezen om ook de mogelijkheid te voorzien voor leerkrachten om flexibel van de gekozen tools af te wijken als dat volgens hen noodzakelijk is.

○ Multidisciplinair team

Het ondersteunen en mogelijk maken van succesvol blended onderwijs gebeurt op centrumniveau niet enkel door de ontwikkeling van een heldere visie, maar ook door blended onderwijs bewust als een teamgebaseerd proces aan te pakken.

Binnen een centrum spelen niet enkel de vakleerkrachten een rol bij blended leren, ook de ondersteuning op technisch vlak is erg belangrijk, zoals hierboven al werd uiteengezet. Uit de behoefteanalyse blijkt dat het belangrijk is dat er een nauwe samenwerking is binnen een multidisciplinair team, waar leerkrachten kunnen samenwerken met IT-medewerkers en 'digicoaches' om zo goed mogelijk blended onderwijs aan te bieden. Deze digicoach fungeert niet enkel als aanspreekpunt voor technische vragen van leerkrachten, maar kan de leerkracht ook in de les bijstaan en de cursisten rechtstreeks ondersteunen. In een multidisciplinair team kan ook gebruik gemaakt worden van teamteaching, waarbij leerkrachten elkaar ondersteunen en samen lesgeven, of de verschillende rollen verdelen.

○ Lerend netwerk

Leerkrachten vervullen binnen blended onderwijs verschillende rollen: een onderwijskundige rol, een sociale rol, een evaluerende rol, een ontwikkelende rol en een administratieve rol (Philipsen, 2018). Bovendien vraagt blended onderwijs een meer coachende rol van de leerkracht om cursisten te blijven bereiken en te blijven ondersteunen in hun leerproces (Schiepers & Van Nuffel, 2017; Boelens et al., 2018). Daarnaast is ook een uitbreiding van de digitale competenties van leerkrachten nodig (De Paepe et al, 2017). Om blended les te geven, moet de leerkracht immers niet alleen op de hoogte zijn van zijn vakgebied en onderzoeksgebaseerde principes van effectieve vakdidactiek, maar ook beschikken over de nodige pedagogische bagage en kennis rond hoe technologie doelgericht kan worden ingezet in zijn vakgebied en in zijn lessen (TPACK-model, Mishra & Koehler, 2006). Het centrum kan het onderwijzend personeel ondersteunen bij het verwerven van die nieuwe kennis en verschillende mogelijkheden tot professionalisering bieden. Door daarbij de competenties van de leerkrachten in kaart te brengen, kan er steeds verder gebouwd wordt op de huidige praktijken van de leerkracht (Blieck & Pynoo, 2018).

In de behoefteanalyse gaven de leerkrachten aan dat ze op het vlak van professionalisering vooral behoefte hebben aan kansen tot uitwisseling en leren van collega's en aan just-in-time ondersteuning. Leerkrachten geven ook aan dat uitwisseling over centra heen en samenwerking met andere organisaties cruciaal is om hun kennis uit te breiden, zodat verschillende centra en organisaties van elkaar kunnen leren. Omdat de overgang van een klassiek programma naar een blended programma geen kleine stap is, hebben leerkrachten nood aan voldoende tijd om te experimenteren met verschillende vormen van blended leren, zodat het veranderingstraject stap voor stap aangepakt kan worden (Blieck & Pynoo, 2018).

Een belangrijke taak van een leerkrachtenteam als lerend netwerk is tot slot aandacht voor kwaliteitszorg. Ook bij het ontwerp en bij de uitvoering van blended onderwijs kunnen er momenten worden ingebouwd voor kritische reflectie. Evaluatie van de cursus (met inbegrip van het ontwerp van de cursus en het leerkrachthandelen) is belangrijk om continue ontwikkeling en groei mogelijk te maken (Blieck & Pynoo, 2018; Hughes et al., 2019).

4.2.2 Doordacht blended ontwerp

Een tweede pijler binnen effectief blended onderwijs voor laaggeletterde cursisten betreft het ontwikkelen van een krachtig blended ontwerp. Een algemeen principe bij het ontwikkelen van een blended cursus is het maken van een doordachte keuze bij het samenstellen van de blend, waarbij een analyse van de doelgroep, de cursusdoelen en de leercontext het vertrekpunt vormt. Aangezien bij laaggeletterde cursisten vaak verschillende factoren op het vlak van de basiscompetenties (o.a. geletterdheidsvaardigheden, digitale vaardigheden, zelfreguleringsvaardigheden) en op het vlak van de context (complexe thuissituatie) een rol spelen, speelt een blended cursus voor laaggeletterde (NT2-)cursisten het best maximaal in op dat complex samenspel van drempels en mogelijke meerwaarden. Blended onderwijs is ten slotte net zoals elke andere vorm van onderwijs sterk afhankelijk van een goede, wetenschappelijk onderbouwde (vak)didactiek.

Zowel de literatuur als de behoefteanalyse geven duidelijk aan dat de face-to-facecomponent van een blended cursus voor deze doelgroep een belangrijke plaats blijft innemen. Tegelijk blijkt dat een online component ook net een hefboom kan zijn om de leef- en leerwereld van de cursisten uit te breiden en om hen de kans te geven om technologie-gebaseerde taken te leren uitvoeren op een realistische manier, zeker wanneer er vertrokken wordt van laagdrempelige en vertrouwde tools en wanneer de online component wordt ingezet in functie van projectgebaseerd, multimodaal leren. In wat volgt lichten we deze succesfactoren verder toe.

o Face to face als basis

Bij een doordacht blended ontwerp staat de leerkracht voor drie belangrijke keuzes:

- In welke mate is het onderwijs online georganiseerd, en in welke mate offline?
- Wat vindt er plaats in de klas, en wat kan plaatsonafhankelijk georganiseerd worden?
- Wat gebeurt synchroon, en wat asynchroon?

Hoewel de leerkracht zich bewust moet zijn van deze drie dimensies, vormen het geen harde tegenstellingen, maar eerder continua. Aan deze keuzes gaat steeds een afwegen van de meerwaarden en drempels van blended onderwijs vooraf. Afhankelijk van een analyse van de doelgroep, cursusdoelen en context kan gekozen worden om het onderwijs meer of minder online, plaatsonafhankelijk en asynchroon te organiseren.

Voor laaggeletterde cursisten geven zowel de literatuur als de behoefteanalyse aan dat een klassikale component als basis nog vaak te verkiezen is. Vooral de nood aan het échte sociale contact in een klas weegt voor deze cursisten zwaarder door. Online interactie blijkt voor laaggeletterden vaker een drempel te vormen, vooral omdat ze daardoor minder steun en hulp ervaren. Ook in een volledig klassikale cursus kan er echter blended geleerd worden, door in de klas ruimte te maken voor online activiteiten.

Face to face als basis kan op twee manieren geïnterpreteerd worden, in die zin dat het (1) de 'lead mode' of hoofdmodus van de cursus vormt en (2) dat het als basis fungeert om de digitale component verder op en uit te bouwen (zie verder onder leerkrachthandelen). Belangrijk om mee te geven is dat deze keuze een dynamisch gegeven is: het kan bijvoorbeeld aangewezen zijn om voor bepaalde groepen vooral face to face te starten om de nodige ondersteuning te bieden bij de digitale component waardoor er geleidelijk en in een latere fase meer en meer asynchrone online activiteiten buiten de klas kunnen toegevoegd worden.

- Online om de leefwereld te verruimen

Een klassikale component als basis gaat samen met het slim en doordacht integreren van online leeractiviteiten. Zowel de literatuur als de behoefteanalyse geven hieromtrent immers belangrijke potentiële winsten aan. Eén van de meerwaarden die in het bijzonder gelden voor laaggeletterde (NT2-)cursisten is dat goed gekozen online leeractiviteiten waarin talige en digitale vaardigheden geïntegreerd geoefend worden, de leefwereld van de groep cursisten gevoelig kunnen uitbreiden. In de eerste plaats doordat ze via deze online leeractiviteiten op een veilige manier kunnen experimenteren met digitale tools, waardoor ze eveneens in een veilige omgeving hun digitale vaardigheden uitbreiden; vaardigheden die ze ook in hun dagelijkse leven, buiten de klas, kunnen inzetten en gebruiken. Denk hierbij aan het opzoeken van online informatie, het doorsturen van een foto of het maken van een video. Bovendien sluiten deze geïntegreerde leeractiviteiten goed aan bij de realiteit dat veel taken ook in het dagelijkse leven digitaal gebeuren (bijvoorbeeld een afspraak maken bij de dokter of het lezen van technische instructies). Door taken geïntegreerd in te oefenen met de technologie die daarbij hoort, kan er tegelijk aan vakdoelen en digitale vaardigheden worden gewerkt.

Daarnaast maken online leeractiviteiten het mogelijk om de taken niet enkel in de klas uit te voeren, maar ook thuis, op het werk, op de stageplaats, … Daardoor wordt de band tussen de les en de persoonlijke context van de cursist sterker en kunnen authentieke online taken ingezet worden om de cursisten te versterken binnen voor hen relevante contexten, bijvoorbeeld door een NT2-activiteit te koppelen aan een bezoek aan een officiële instantie.

Mensen leren niet alleen in het formele onderwijs, maar ook informeel en non-formeel. Dat informeel en non-formeel leren is in het bijzonder geschikt voor laaggeletterde cursisten. Online leeractiviteiten maken het mogelijk om die verschillende manieren van leren met elkaar te verbinden. Door mobiele technologie in te zetten, kunnen cursisten bijvoorbeeld ook leeractiviteiten uitvoeren in hun dagelijkse leven en op het werk. Door ook die mogelijkheden te benutten om te

leren, wordt leren interessanter en meer toegankelijk, wat een positieve impact heeft op de geletterdheidsvaardigheden van de cursisten.

○ Laagdrempelige tools

De toolkeuze dient in blended onderwijs steeds weldoordacht te gebeuren in de zin dat er tools worden gekozen die ook effectief een didactische meerwaarde bieden (Hughes et al., 2019). Voor laaggeletterde (NT2-)cursisten is het bovendien belangrijk dat de tools die ingezet worden zo toegankelijk en gebruiksvriendelijk mogelijk zijn (Li et al., 2018; Nedungadi et al., 2020). Zowel leerkrachten als cursisten gaven in de behoefteanalyse aan dat ze een voorkeur hebben voor tools waarmee de cursisten al vertrouwd zijn in het dagelijkse leven, zodat de drempel minder hoog is. Vooral Whatsapp werd vaak genoemd als een tool die de aspecten vertrouwdheid, gebruiksvriendelijkheid en toegankelijkheid integreert. Nadelig bij dit type tools is echter dat de privacy van de cursisten vaak minder goed beschermd is. Bij de keuze voor tools moet dus steeds de afweging van de voor- en nadelen gemaakt worden (eventueel samen met de cursisten). Ook games zouden potentieel hebben, net omdat laaggeletterde (NT2-)cursisten er baat bij hebben wanneer de online leeractiviteiten plaatsvinden in een veilige, speelse omgeving waar ruimte is voor fouten. Games bieden daarbij de mogelijkheid tot een 'graceful failure' (Nedungadi et al., 2020).

Dergelijke low-tech tools vormen al dan niet een aanvulling op meer high-tech tools zoals een digitale leeromgeving (denk aan Moodle) waarop alle leeractiviteiten verzameld staan. Het centraliseren van leeractiviteiten op één platform, ontdaan van overtollige features en ruis, bevordert de gebruiksvriendelijkheid voor de leerkracht, een aandachtspunt dat niet alleen in de literatuur, maar ook in de behoefteanalyse naar boven komt (Su & Zou, 2020). Een dergelijk platform kan gecreëerd worden door een LMS zoals Moodle of Canvas in te zetten (waar de leerkracht de cursisten ook kan opvolgen), maar ook eenvoudige blogs of websites die gebruikt worden als startpagina voor alle online leeractiviteiten zijn effectief, en vaak toegankelijker voor laaggeletterde cursisten. Die laatste opties hebben wel als nadeel dat de leerkracht het leerproces dan niet of minder goed kan opvolgen.

Bij de keuze voor een toestel en tools geldt voor laaggeletterde (NT2-)cursisten verder het 'mobile first'-principe. De keuze voor mobiele technologie heeft zowel op inhoudelijk-didactisch vlak, als op praktisch vlak voordelen. Op didactisch vlak maakt mobiele technologie het mogelijk om de leeractiviteiten niet enkel in de klas of thuis uit te voeren, maar ook op andere locaties. Dat bevordert het intermittent learning, dat is het leren in kleine stukken op verschillende momenten, en de link met andere taken in het dagelijkse leven (Nedungadi et al., 2020; Vanek et al., 2020). Toch geven zowel cursisten als leerkrachten in de behoefteanalyse aan dat de smartphone niet voor alle taken even handig is: vaak kan het kleine scherm en de moeite die het kost om verschillende apps gelijktijdig te gebruiken de voortgang van de leeractiviteit hinderen. Bij het ontwerpen van leeractiviteiten wordt daar dan ook best rekening mee gehouden.

De keuze voor mobiele technologie wordt ook door praktische overwegingen ingegeven. Cursisten beschikken namelijk vaak zelf niet over een laptop of tablet, maar hebben wel meestal een smartphone en zijn met dat toestel dan ook al meer vertrouwd (Anrijs et al., 2021). Een bijkomend aandachtspunt hierbij is het voorzien van 'lo-fi opties': leermogelijkheden die geen high-speed internet vereisen of veel mobiele data consumeren (bv. foto's i.p.v. video's). Dat is nodig, aangezien deze cursisten soms niet over een goede internetverbinding beschikken. Ook het uitlenen van tablets, chromebooks, camera's, microfoons en het voorzien van een kwalitatieve internetverbinding kan een belangrijke strategie zijn om de toegang van deze groep cursisten tot digitaal leren te verzekeren.

- Projectgebaseerde, multimodale leeractiviteiten

Om laaggeletterde cursisten te motiveren, sluiten leeractiviteiten het best maximaal aan bij de leefwereld van de cursisten, met de ambitie om die leefwereld te verruimen. De literatuur geeft in die zin aan dat technologie voor de doelgroep van laaggeletterde (NT2-)cursisten in de eerste plaats kan worden ingezet in functie van rijke, projectgebaseerde leeractiviteiten, eerder dan in functie van (elementgerichte) drill-oefeningen (Nedungadi et al., 2020; Vanek et al., 2020). Deze projectgebaseerde, probleemoplossende activiteiten vereisen kritisch denken, bieden kansen voor interactie en samenwerking én maken het mogelijk om talige en digitale vaardigheden geïntegreerd te ontwikkelen.

Het inzetten van technologie maakt het bovendien mogelijk om multimodaal te werken, en tekst, beeld en geluid te combineren. Zowel in de literatuurstudie als in de behoefteanalyse komt het gebruik van video's als goede praktijk naar voor: video's kunnen worden ingezet in functie van 'flipped leren', ter voorbereiding van online groepsmomenten die in het teken staan van discussie en interactie omtrent de inhouden die in de video's worden aangeboden. Technologie stelt deze groep cursisten ook in staat om zelf rijke 'content' te creëren; 'content' die niet alleen tekst bevat maar de cursisten ook andere uitdrukkingsmogelijkheden biedt zoals geluid en beeld. Zeker aan laaggeletterde (NT2-)cursisten geeft dat de mogelijkheid om ook andere kennis en levenservaring binnen te brengen dan enkel 'academische kennis'. Bovendien verhoogt dit het eigenaarschap, de zelfredzaamheid en de visibiliteit van de leerder (Black et al., 2021; Bigelow et al., 2017).

4.2.3 Effectief leerkrachthandelen

De laatste pijler van het model voor effectief blended onderwijs voor laaggeletterde (NT2-)cursisten bespreekt succesfactoren voor effectief leerkrachthandelen, waarbij we vier aandachtspunten onderscheiden. Alles begint bij het verzekeren van een sterke start, waarbij de cursisten vanaf het begin een duidelijk beeld krijgen van de verwachtingen, de tools geïntroduceerd kunnen worden en er ruimte is voor het creëren van een veilig leerklimaat. Ten tweede besteedt de leerkracht doorheen de cursus het best voldoende aandacht aan het opbouwen van de basiscompetenties van

de cursist, in het bijzonder de digitale vaardigheden en de zelfreguleringsvaardigheden die noodzakelijk zijn om de cursus te kunnen volgen. Een derde aandachtspunt is het investeren in een groepsgevoel, wat erg belangrijk is voor cursisten om te kunnen leren. Dat is in een blended cursus minder evident dan in een volledig klassikale cursus. Tot slot is het een belangrijke functie van de leerkracht om de cursisten onmiddellijke, 'just-in-time' ondersteuning en feedback te geven, zodat het leren van de cursist gemaximaliseerd kan worden. In wat volgt beschrijven we de vier onderdelen uitgebreider.

○ Sterk aan de start

Uit de literatuur blijkt dat het voor alle volwassen cursisten belangrijk is dat een cursus begint met een informatieve sessie waarin de verwachtingen voor de cursisten kenbaar gemaakt worden (Boelens et al., 2018; Hughes et al., 2019). Deze sessie biedt ruimte voor een duidelijke uitleg en toelichting bij de structuur van de cursus, de manier waarop technologie ingezet wordt en de verwachtingen ten opzichte van de cursisten. Het is daarbij van belang dat de leerkracht duidelijk uitlegt waarom er voor blended leren wordt gekozen, en de cursisten motiveert om blended te werken. Die vorm van leren is soms nieuw voor cursisten, en online werken wordt door veel cursisten niet met leren geassocieerd (Hughes et al., 2019; Li et al., 2018).

Naast een duidelijke introductie kan er aan het begin van de cursus ook ruimte gemaakt worden om de cursisten vertrouwd te maken met de gebruikte tools en hen er zo snel mogelijk hands-on mee aan de slag te laten gaan. Zoals hierboven besproken, gebeurt die introductie voor laaggeletterde (NT2-)cursisten idealiter in de klas, zodat de leerkracht (en eventueel een digicoach) maximaal kan ondersteunen.

In die eerste lessen maakt de leerkracht het best ook ruimte voor het creëren van een veilig leerklimaat, waarbij cursisten zich gehoord en gezien voelen, en ze durven om met elkaar in interactie te treden. Tot slot kan de leerkracht deze eerste lessen ook aangrijpen om de voorkennis van de cursisten te achterhalen en zo zicht te krijgen op hun competenties, noden, behoeften en verwachtingen.

○ Investeren in groepsgevoel

In de eerste lessen begint een leerkracht met het creëren van een veilig leerklimaat, maar het vergt de nodige aandacht van de leerkracht om dat veilige, affectieve klimaat gedurende de volledige cursus in stand te houden. De klasgroep kan een veilige plaats bieden voor laaggeletterde cursisten om nieuwe vaardigheden uit te testen, voordat ze die in het dagelijkse leven toepassen. Daarnaast kan de leerkracht in dat veilige klimaat de cursisten ook op verschillende manieren motiveren: motiveren om de leeractiviteiten uit te voeren, met elkaar te interageren, hun digitale- en zelfregulerende vaardigheden te verbeteren, …

Ook het groepsgevoel verdient in een blended cursus extra aandacht. Verschillende cursisten gaven in de behoefteanalyse aan dat er door online onderwijs minder sociaal contact is tussen de cursisten,

terwijl dat contact wel bevorderlijk is voor het leren. Het stimuleren van interactie en sociaal contact is dan ook een belangrijke functie van de leerkracht. Afhankelijk van de grootte van de online component kan die interactie vooral in de klas worden gerealiseerd, of is het nodig om ook online sociale interactie te stimuleren. In dat laatste geval speelt de leerkracht daarbij een voorbeeldrol door te demonsteren hoe er online met elkaar kan geïnterageerd worden. (Van Twembeke, 2018).

○ Zelfregulering en digitale vaardigheden opbouwen

Een derde aandachtspunt voor effectief leerkrachthandelen in een blended cursus voor laaggeletterde leerders is het opbouwen van de basiscompetenties van de cursisten. Laaggeletterde cursisten beheersen vaak niet alle nodige competenties om een blended cursus succesvol te doorlopen. Zowel voor de digitale als voor de zelfreguleringsvaardigheden werkt een stapsgewijze aanpak het best. Die stapsgewijze aanpak kan enerzijds gerealiseerd worden via een aangepast blended ontwerp dat rekening houdt met de beginsituatie van de cursisten en geleidelijk mogelijkheden tot kleine succeservaringen inbouwt, maar anderzijds speelt ook het leerkrachthandelen hierbij een cruciale rol.

In de literatuur over de opbouw van zelfregulerende vaardigheden wordt vooral het scaffolding principe naar voor geschoven. In het begin wordt er daarbij vooral gewerkt met directe instructie en modelling door de leerkracht tijdens de uitvoering van betekenisvolle taken. Daarna volgt een fase met sterk begeleide inoefening waarbij de ondersteuning geleidelijk wordt afgebouwd en de cursist groeit naar meer zelfstandig werken (Gu, 2019; Clark & Dumas, 2016). De zelfregulerende vaardigheden kunnen ook door enkele doordachte ingrepen in het ontwerp van de cursus en leeractiviteiten gestimuleerd worden. Dat gebeurt bijvoorbeeld door het inzetten van authentieke, relevante taken, door meer autonomie en beslissingsruimte te geven aan de cursisten zelf en door triggers in te bouwen om over de leerstrategieën te reflecteren. Daarnaast kan ook het bieden van kwalitatieve interactie en het aanbieden van directe leerhulp en ondersteuning de ontwikkeling van zelfregulerende vaardigheden stimuleren (Van Laer et al., 2018).

Ook de digitale vaardigheden kunnen stap voor stap opgebouwd worden, waarbij cursisten ze eerst oefenen in de klassikale context met voldoende ondersteuning van de leerkracht, voordat ze zelfstandig aan de slag gaan buiten de school. De literatuur wijst ook op het belang van het geïntegreerd ontwikkelen van de digitale vaardigheden, samen met de cursusinhoud of met taken die de cursist ook in zijn dagelijkse leven uitvoert (Nedungadi et al., 2020; Vanek et al., 2020)

○ Directe hulp en steun bij het leren

Tot slot is het belangrijk dat de leerkracht ook online actief aanwezig is in de omgeving. Hoewel er een grotere fysieke afstand is tussen leerkracht en cursisten, kan het wel een steun zijn wanneer cursisten voelen dat ze ook voor de online leeractiviteiten bij hun leerkracht terecht kunnen. Dat kan doordat de leerkracht het leerproces opvolgt en bijstuurt, de voortgang monitort en tijdige ondersteuning geeft. De leerkrachten in de behoefteanalyse gaven echter aan dat het een belangrijke taak van een leerkracht is om een gezond evenwicht te zoeken tussen bereikbaarheid

voor de cursisten en een duidelijke scheiding met hun privéleven. Zaken als een aparte werktelefoon of laptop, en duidelijke afspraken met de cursisten kunnen daarbij helpen.

4.3 Effectief onderwijs voor NT2-cursisten

Dit onderzoek had een dubbel oogmerk: de succesfactoren voor effectief blended onderwijs aan enerzijds laaggeletterde cursisten, anderzijds NT2-cursisten in kaart brengen. In de concretisering van het model, dat we in het vorige hoofdstuk voorstelden, spitsten we ons toe op laaggeletterde cursisten, zowel laaggeletterde NT2-cursisten als laaggeletterde cursisten in andere vakken. Zowel in de literatuurstudie als in de behoefteanalyse kwamen er echter ook inzichten naar boven die specifiek van toepassing waren op cursisten in NT2- of andere tweedetaalcursussen, zowel voor laaggeletterde als niet-laaggeletterde NT2-cursisten. Die inzichten beschrijven we in deze paragraaf.

Effectief blended NT2-onderwijs beantwoordt enerzijds aan onderzoeksgebaseerde inzichten in hoe bepaalde doel(taal)competenties worden verworven en hoe die het meest effectief worden onderwezen. Anderzijds houdt het ook rekening met evidence-based inzichten in de effecten van online, technology-mediated en blended onderwijs. De meerwaarden en uitdagingen die voor de doelgroep van NT2-leerders omschreven worden, situeren zich vooral op het vlak van de vakspecifieke doelen en cursusinhoud. De grootste uitdagingen op vlak van blended NT2-onderwijs zitten in het bieden van kwalitatieve interactiemogelijkheden, ook vanop afstand, en het opvolgen en oefenen van de productieve vaardigheden, wat via de digitale weg moeilijker is dan in de klas (Lim & Aryadoust, 2021).

Toch biedt blended onderwijs net hier ook enkele grote meerwaarden. Door technologie in te zetten wordt de leeromgeving verruimd tot buiten de klas. De online leeractiviteiten scheppen extra oefenkansen en bieden nieuwe mogelijkheden om in contact te komen met een ruim en authentiek taalaanbod. Online zijn er veel mogelijkheden tot het inzetten van multimediaal materiaal, waarin video en audio gecombineerd kan worden met tekst, om zo tot een rijk en ondersteunend taalaanbod te komen. Ook op vlak van interactie biedt blended onderwijs niet enkel een uitdaging, maar ook een grote meerwaarde: cursisten kunnen nu ook via technologie met elkaar in interactie gaan, én met mensen buiten de klascontext, bijvoorbeeld moedertaalsprekers.

In het bijzonder voor blended NT2-onderwijs kan technologie ook bijdragen tot het aanbieden van realistische oefenkansen. Heel wat taaltaken, zoals het inschrijven bij de school, het lezen van facturen en soms zelfs sollicitatiegesprekken, zijn namelijk “technology-based” geworden: je voert ze uit via moderne technologie. Het is dus taakgericht om die taken ook in te oefenen met de technologie die daarbij hoort – zo krijg je een blend die zowel door doelengerichtheid wordt ingegeven (aangezien de doeltaken technology-based zijn) als door didactische principes (Gonzalez-Lloret, 2014). De keuzes die gemaakt worden om het onderwijs te blenden (verhoudingen

online/offline, wat er online gebeurt, welke tools er worden gebruikt, …) hangen dus sterk af van de didactiek. Bij deze keuzes is het erg belangrijk om steeds te vertrekken van een wetenschappelijk onderbouwde didactiek voor tweedetaalonderwijs (Blieck & Pynoo, 2018, Hughes et al., 2019).

BELEIDSAANBEVELINGEN

In dit laatste onderdeel volgen de belangrijkste beleidsaanbevelingen zoals die direct en indirect uit zowel de behoefteanalyse als de literatuurstudie naar boven zijn gekomen. De aanbevelingen zijn gericht aan het overkoepelende Vlaamse onderwijsbeleid. De aanbevelingen kunnen gelezen worden als richtingaanwijzers voor de (rand)voorwaarden die op dit niveau zouden moeten worden gecreëerd om centra te ondersteunen bij het realiseren van een krachtig centrumbeleid op vlak van blended leren voor de kwetsbare doelgroep van laaggeletterde NT2-leerders.

Leg de kwaliteitscriteria van het BLEND-UP model naast bestaande beleidskaders voor het volwassenonderwijs en ga na of ze deze kwaliteitscriteria voldoende in zich dragen om effectief blended leren (afgestemd op doel, doelgroep en context van elk centrum) mogelijk te maken.

Een krachtig centrumbeleid rond blended onderwijs voor laaggeletterde en NT2-cursisten is gestoeld op een aantal algemene principes zoals een heldere, gedeelde visie, afgestemd op de doelgroep, samenwerking en kwaliteitsontwikkeling binnen een lerend netwerk in multidisciplinaire teams en voldoende technische omkadering en ondersteuning, voor zowel leerkrachten als cursisten. Om deze principes in de praktijk te brengen moeten de nodige randvoorwaarden vervuld worden. Het overkoepelende beleid kan hier volgens de centra mee een rol in opnemen. Het betreft hier (praktische) randvoorwaarden op zowel leerkracht- als cursistenniveau, waaronder de beschikbaarheid van de vereiste digitale toestellen en het structureel voorzien van tijd in het takenpakket van leerkrachten om te kunnen experimenteren en uitwisselen (zie verder onder aanbeveling twee en drie). Een ander vaak genoemd aspect situeert zich op het vlak van de privacy en hoe deze voor zowel leerkrachten als cursisten gewaarborgd kan blijven en in lijn kan worden gebracht met de GDPR-regelgeving. Daarnaast betreft het ook de vereiste randvoorwaarden die het voor centra mogelijk maken om hun blended onderwijs flexibel in te vullen, met eventueel verschillende snelheden en invullingen. Op die manier wordt het hen mogelijk gemaakt om maximaal in te spelen op zowel de drempels als meerwaarden die samengaan met de doelgroepen, de doelen en de context binnen elk centrum, met als finale doel om blended onderwijs in te zetten als hefboom voor het levenslang leren van de kwetsbare doelgroepen van laaggeletterde (NT2-)leerders. In functie van het voorgaande, lijkt het een interessante oefening om op overkoepelend beleidsniveau na te gaan of de bestaande beleidskaders – zoals het Referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK) – de kwaliteitscriteria zoals ze uit dit rapport voorvloeien voldoende in zich

dragen, of er met andere woorden bepaalde aspecten ontbreken en hoe die dan best aangevuld worden.

Faciliteer uitwisseling en kruisbestuiving binnen en over centra heen én organiseer begeleiding op maat bij het ontwerpproces.

Zowel centra als leerkrachten geven het belang aan om zowel tijd als ruimte te krijgen om samen te werken en te experimenteren. Deze samenwerking en experimenteerruimte situeert zich in de eerste plaats op het niveau van het centrum zelf. Het betreft hier de samenwerking in multidisciplinaire ontwerpteams waarbij verschillende expertises vertegenwoordigd zijn en waarvoor er structureel tijd wordt voorzien. Maar de nood aan structurele tijd en ruimte voor samenwerking en experimenteren situeert zich ook tussen en over centra heen. Het idee leeft dat verschillende centra met dezelfde leervragen worstelen waarbij de centra veel van elkaar kunnen leren. Ook op dit vlak kan de overheid een faciliterende rol spelen, door tijd en ruimte te voorzien, maar ook door een online community te voorzien waarop online uitgewisseld kan worden en/of door een kenniscentrum uit te bouwen die deze initiatieven kan helpen ondersteunen op maat van de vragen en noden van de centra.

Een kenniscentrum of externe experten kunnen verder ook een rol spelen in het op maat begeleiden van centra bij hun eigen ontwerpproces. Deze vorm van professionalisering wordt hoger aangeschreven dan het volgen van geïsoleerde workshops die vaak te weinig inspelen op de specifieke leervragen van een centrum, die sterk samenhangen met de doelen, doelgroepen en context van het centrum. Op dit vlak werd binnen de resonansgroep alvast aangegeven dat professionalisering rond blended onderwijs 'teach-as-you-preach'-gewijs best ook blended wordt vormgegeven en aangepakt. De binnen dit onderzoek ontwikkelde interactieve praktijkleidraad zou hierbij een hulpmiddel kunnen zijn. Alleszins lijkt het uitbreiden van de professionaliseringsmogelijkheden voor leerkrachten in het volwassenenonderwijs, bijvoorbeeld via de themazetting voor de prioritaire nascholing, een belangrijke voorwaarde om tot nog effectievere praktijken te komen op het vlak van blended onderwijs aan de doelgroep van laaggeletterde (NT2-)cursisten. Het betreft hier professionalisering op het vlak van zowel de didactische aanpak als op het vlak van digitale vaardigheden.

Het creëren en faciliteren van een leeromgeving waarbinnen leerkrachten en schoolteams kunnen samenwerken, in interactie kunnen gaan, ervaringen en ideeën kunnen uitwisselen, eventueel met ondersteuning van experten, komt ook terug in schooleffectiviteitsonderzoek (o.a. Hargreaves & Fullan, 2012) en in effectieve professionaliseringsinitiatieven zoals beschreven door Merchie et al. (2015). Om hierin ondersteund te worden kunnen schoolteams verder ook partnerschappen aangaan en concrete materialen en tools aanreiken en raadplegen. Hierop gaan we dieper in onder aanbeveling 3.

Bouw partnerschappen uit en voorzie infrastructuur om laaggeletterde (NT2-)cursisten sterk aan de start te krijgen.

Zoals meermaals duidelijk werd in het wetenschappelijk rapport is zowel het verzekeren van digitale toegang als het geleidelijk opbouwen van digitale vaardigheden een bijzonder aandachtspunt bij het organiseren van krachtige én gelijke digitale leerkansen voor de doelgroep laaggeletterde (NT2-)cursisten in het volwassenenonderwijs. De Vlaamse Overheid kan een belangrijke rol spelen om beide cruciale randvoorwaarden te helpen realiseren.

Toegang helpen verzekeren van cursisten tot kwaliteitsvolle digitale apparatuur en internet kan bestaan in het (1) uitlenen van toestellen (laptops of tablets), maar ook camera's en microfoons; (2) het voorzien van kwaliteitsvolle, gratis internetverbinding en (3) het stimuleren van de ontwikkeling van mobiele en zogenaamde 'lo-fi' leermogelijkheden en apps die draaien op de vertrouwde toestellen van de doelgroep, die je zowel online als offline kan raadplegen en/of die geen high-speed internet vereisen of veel mobiele data consumeren. In het verlengde hiervan ligt er een taak bij de Vlaamse Overheid om centra te ondersteunen bij de keuze en aankoop(procedure) van technische hulpmiddelen, van software tot leerplatformen, dit eventueel in de vorm van een samenaankoop. Zeker met betrekking tot de keuze van een Learning Management Systeem waarop leermaterialen gecentraliseerd kunnen worden, kan de overheid een belangrijke faciliterende rol spelen.

Zowel wat betreft het verzekeren van toegang als het opbouwen van digitale vaardigheden zelf kan de Vlaamse Overheid tenslotte helpen om nieuwe partnerschappen te initiëren, zowel op Vlaams als op lokaal niveau. Uit zowel de literatuur als de behoefteanalyse blijkt immers het belang van (beleidsdomeinoverstijgende) partnerschappen, om toegang te helpen verzekeren, maar ook om andere randvoorwaarden te helpen ondersteunen (m.b.t. de leeromgeving, gezondheid, werk, kinderopvang) én om just-in-time ondersteuning te voorzien bij het opbouwen van digitale vaardigheden door o.a. vrijwilligers en studenten-in-opleiding. Partnerschappen kunnen er ook op gericht zijn om toepassingen te ontwikkelen – zoals hierboven beschreven – die voldoende laagdrempelig en toegankelijk zijn en ook meer op maat van de doelgroep, gezien het hiaat dat er op dit vlak nog is. Dit kan bijvoorbeeld gebeuren in samenwerking met onderwijskoepels, educatieve uitgeverijen en methode-ontwikkelaars, maar dit kan eventueel ook beleidsdomeinoverstijgend gebeuren.

Creëer ruimte en mogelijkheden om praktijken te monitoren op hun effectiviteit en om effectieve praktijken op te schalen.

Zoals meermaals in dit wetenschappelijk rapport aangehaald, is onderzoek naar blended onderwijs voor laaggeletterde (NT2-)cursisten nog grotendeels onontgonnen gebied. De overheid kan ook

hierin een belangrijke rol spelen door centra in de mogelijkheid te stellen om hun kennis omtrent effectieve praktijken verder op te bouwen. Centra zijn vragende partij naar een onderzoeksmethodiek om cursisten te bevragen en om de effectiviteit van praktijken in kaart te brengen. Dit kan ingebed worden in de hierboven beschreven uitwisseling binnen en tussen centra, eventueel gefaciliteerd door een kenniscentrum en/of experten terzake. Daarnaast kan de overheid een initiatiefrol nemen bij het opzetten van onderzoeks- en ontwikkelprojecten, ook met meer vernieuwende technologieën zoals spraaktechnologie, virtual reality en augmented reality.

DANKWOORD

Aan het einde van dit rapport willen we graag enkele mensen en organisaties bedanken, zonder wie dit onderzoek niet mogelijk geweest was. In de eerste plaats willen we de deelnemers van onze focusgroepen bedanken: de cursisten, leerkrachten en verantwoordelijken van de vele centra (Ligo, CVO en UTC) die ons in de loop van 2021 zowel digitaal als 'in het echt' warm ontvangen hebben en hun ervaringen met ons gedeeld hebben. Daarnaast danken we ook de deelnemers aan de resonansgroep, die met een kritische blik een eerste versie van de praktijkleidraad beoordeeld hebben. Zowel de scherpe blik van de academisch experts als de expertise van de betrokkenen uit het onderwijsveld hebben de praktijkleidraad verrijkt en praktisch inzetbaarder gemaakt. Ook de leden van de stuurgroep willen we hartelijk bedanken voor hun hulp, ondersteuning en opvolging, zowel voor het geven van heldere, bruikbare opmerkingen die bijdroegen tot de voortgang van het onderzoek, als voor hun praktische hulp bij de organisatie van de focus- en resonansgroepen. Tot slot bedanken we het Departement Onderwijs en Vorming om dit onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek mogelijk te maken.

ABSTRACT

Blended onderwijs biedt potentieel heel wat voordelen voor volwassen leerders, bijvoorbeeld mogelijkheden om (vaker) tijds- en plaatsonafhankelijk te leren en om meer op maat te werken. Voor volwassen leerders, die vaak nog andere verplichtingen hebben en voor wie een opleiding maximaal dient aan te sluiten bij hun noden en behoeften, kan dit de drempel verlagen om een opleiding te volgen. Die voordelen kunnen echter maar gerealiseerd worden mits het blended onderwijs doordacht wordt ontworpen. Centra voor volwassenenonderwijs en leerkrachten zijn als gevolg van de COVID-19-pandemie meer dan ooit op zoek naar hoe die doordachte blend het best vorm krijgt, in het bijzonder voor de groep laaggeletterde cursisten en NT2-cursisten. Deze groep dreigt immers meer dan ooit uit de boot te vallen omwille van een aantal extra kwetsbaarheden, onder andere op het vlak van digitale toegang en digitale vaardigheden.

Deze studie heeft als doelstelling om in kaart te brengen en te concretiseren wat de kenmerken zijn van effectieve vormen van blended onderwijs voor de groep laaggeletterde en NT2-cursisten, welke verwachtingen de betrokken actoren hebben, en op welke manier de randvoorwaarden kunnen worden vervuld om effectief blended onderwijs te integreren in het Vlaamse volwassenenonderwijs.

Via een literatuurstudie kregen we een zicht op de meerwaarden en drempels die blended onderwijs voor tweedetaalleerders en laaggeletterde cursisten in het bijzonder stelt, en wat de succesfactoren voor effectief blended onderwijs aan deze doelgroep zijn op het vlak van het ontwerp, het leerkrachthandelen en het centrumbeleid. Deze inzichten werden aangevuld met een behoefteanalyse, die in kaart bracht welke noden en behoeften er zijn bij Vlaamse laaggeletterde cursisten en NT2-cursisten, hun leerkrachten en centra.

Om effectief blended onderwijs voor laaggeletterde en NT2-cursisten te kunnen realiseren, dienen zowel het blended ontwerp, het leerkrachthandelen als het centrumbeleid gericht te zijn op het zoveel mogelijk reduceren van de vastgestelde drempels en het maximaal realiseren van de potentiële meerwaarden.

Op basis van de inzichten uit beide luiken van deze studie ontstond het BLEND UP-model, een model gericht op effectief blended onderwijs aan laaggeletterde (NT2-)cursisten, dat gericht is op het realiseren van die meerwaarden bij de meest kwetsbare groep in ons onderzoek. Effectief blended onderwijs voor laaggeletterde (NT2-)cursisten is geënt op een analyse van de cursusdoelen, doelgroep en context en is een samenspel van …

(1) Krachtig centrumbeleid, gestoeld op een heldere, gedeelde visie, samenwerking en kwaliteitsontwikkeling binnen een lerend netwerk in multidisciplinaire teams en voldoende technische omkadering en ondersteuning, voor zowel leerkrachten als cursisten.
(2) Een doordacht blended ontwerp, waarbinnen de face-to-facecomponent een belangrijke plaats blijft innemen. De online component wordt ingezet in functie van projectgebaseerd, multimodaal leren en fungeert als hefboom om de leef- en leerwereld van de cursisten uit te breiden, zeker wanneer er vertrokken wordt van laagdrempelige en vertrouwde tools.
(3) Effectief leerkrachthandelen, waarbij alles begint bij een sterke start. Daarnaast is er aandacht voor het opbouwen van de digitale en zelfreguleringsvaardigheden van de cursist, biedt de leerkracht just-in-time hulp en ondersteuning en investeert hij/zij in het groepsgevoel in de klas.

REFERENTIES

ABC Canada. (2002). *Why aren't they calling? Non-participation in literacy and upgrading programs: a national study*. Toronto, Canada: ABC CANADA Literacy Foundation. Retrieved from http://www.nald.ca/library/research/abc/whyarent/cover.htm

Ai, H. (2017). Providing graduated corrective feedback in an intelligent computer assisted language learning environment. ReCALL, 29(3), 313–334. https://doi.org/10.1017/S095834401700012X

Al.-Jarf, R. (2007). Teaching vocabulary to EFL college students online. CALL-EJ Online 8, no. 2. http://www.tell.is.ritsumei.ac.jp/callejonline/journal/8-2/al.-jarf.html (accessed 1 October, 2015).

Almasi, M., & Zhu, C. (2019). Studying teaching presence in relation to learner performance in blended learning courses in a Tanzanian university: a mixed design approach. In *Proceedings of the 8th Teaching & Education Conference, Vienna* (pp. 7-22). Vienna: International Institute of Social and Economic Sciences.

Al-Seghayer, K. (2001). The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: A comparative study. *Language Learning & Technology*, *5*(1), 202–232.

Andujar, A. (2016). Benefits of mobile instant messaging to develop ESL writing. System, 62, 63–76. doi:10.1016/j.system.2016.07.004

Anrijs, S., Mariën, I., & Ponnet, K. (2021). Digitale ongelijkheid in Vlaanderen. Een vergelijkend onderzoek tussen kwetsbare en niet kwetsbare mensen. Gent: Universiteit Gent. https://doi.org/10.6084/m9.figshare.16669858

Archibald, D. E., Graham, C. R., & Larsen, R. (2021). Validating a blended teaching readiness instrument for primary/ secondary preservice teachers. *British Journal of Educational Technology, 52*(2)*,* 536–551. https://doi.org/10.1111/bjet.13060

Ashby, J., Sadera, W. A., & McNary, S. W. (2011). Comparing student success between developmental math courses offered online, blended, and face-to-face. *Journal of Interactive Online Learning*, 10(3), 128-140. Retrieved from http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/10.3.2.pdf

Ausburn, L. J. (2004). Course design elements most valued by adult learners in blended online education environments: An American perspective. *Educational Media International, 41*(4), 327-337. doi:10.1080/0952398042000314820

Avci, H., & Adiguzel, T. (2017). A case study on mobile-blended collaborative learning in an English as a foreign language (EFL) context. International Review of Research in Open and Distance Learning, 18(7), 45–58.

Ayres, R. (2002). Learner attitudes towards the use of CALL. Computer Assisted Language Learning 15: 241–49.

Bahari, A. (2019). FonF practice model from theory to practice: CALL via focus on form approach and nonlinear dynamic motivation to develop listening and speaking proficiency. Computers & Education, 130(3), 40–58. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.11.009

Bahari, A. (2020). Computer-assisted language proficiency assessment tools and strategies. Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 35(2), 34–59. https://doi.org/10.1080/02680513.2020.1726738

Bahari, A. (2021). Computer-mediated feedback for L2 learners: Challenges versus affordances. Journal of Computer Assisted Learning, 37(1), 24-38.

Bakker, A. (2004). *Design research in statistics education: On symbolizing and computer tools.* Utrecht, the Netherlands: CD Beta Press.

Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. Human Development, 49(4), 193–224. https://doi.org/10.1159/000094368

Basanta, C. P. (2004). Pedagogic aspects of the design and content of an online course for the development of lexical competence: ADELEX. *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, *16*(1), 20. doi:10.1017/S095834400400031X

British Columbia Ministry of Advanced Education (2013). *2013 Developmental student outcomes survey report of findings.* Victoria, British Columbia: Ministry of Advanced Education. Retrieved from http://www.aved.gov.bc.ca/abe/docs/2013-Developmental-Student-Outcomes-Survey-Report-of-Findings.pdf

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. Washington, DC: International Society for Technology in Education.

Bernaerts, K., Bruggeman, B., Pynoo, B., & Zhu, C. (2018). *Competence Center – Adult Learners Online*. VUB – Adult Learners Online! https://alo-obl.academy/

Bernold, L. E., Spurlin, J. E., & Anson, C. M. (2007). Understanding our students: A longitudinal-study of success and failure in engineering with implications for increased retention. *Journal of Engineering Education, 96*(3), 263-274. doi:10.1002/j.21689830.2007.tb00935.x

Bigelow, M., Vanek, J., King, K., & Abdi, N. (2017). Literacy as social (media) practice: Refugee youth and native language literacy at school. International Journal of Intercultural Relations, 60(April), 183–197. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.04.002

Black, H., Keenan, E. & Tucker, E. (2021). Flipping learning with LESLLA learners. Presentation at the 17th Annual LESLLA Symposium.

Blieck, Y., & Pynoo, B. (2018). *Strategisch kiezen voor blended leren op instellingsniveau: succesfactoren en een kwaliteitszorgmethodiek waarin data-gebaseerd werken centraal staat*. In B. Pynoo, C. Zhu, B. De Wever & J. Tondeur (Eds.). Aan de slag met online en blended leren in het volwassenenonderwijs (pp. 151-177). Gent: VUB – Adult Learners Online!

Blieck, Y., Ooghe, I., Zhu, C., Depryck, K., Struyven, K., Pynoo, B., & Van Laer, H. (2017). Validation of a Conceptual Quality Framework for Online and Blended Learning with Success Factors and Indicators in Adult Education: A Qualitative Study. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 16*(13), 162-182.

Blieck, Y., Kauwenberghs, K., Zhu, C., Struyven, K., Pynoo, B., & DePryck, K. (2019). Investigating the relationship between success factors and student participation in online and blended learning in

adult education. *Journal for Computer Assisted Learning*, 35, pp. 476–490. https://doi.org/10.1111/jcal.12351C

Blieck, Y., Zhu, C., Schildkamp, K., Struyven, K., Pynoo, B., Poortman, C. L., & Depryck, K. (2020). A Conceptual Model for Effective Quality Management of Online and Blended Learning. *The Electronic Journal of E-Learning, 18*(2), 189–204.

Boch, J. (2007). Abdullah's blogging: A generation 1.5 student enters the blogosphere. *Language Learning & Technology*, *11*(2), 128–141. doi:10125/44107

Boelens, R., Van Laer, S., De Wever, B., & Elen, J. (2015). Blended learning in adult education: Towards a definition of blended learning. Geraadpleegd van http://hdl.handle.net/1854/LU-6905076.

Boelens, R., Voet, M & De Wever, B. (2018). Vier didactische aandachtspunten om blended leren effectief in te zetten. In B. Pynoo, C. Zhu, B. De Wever & J. Tondeur (Eds.). Aan de slag met online en blended leren in het volwassenenonderwijs (pp. 97-108). Gent: VUB – Adult Learners Online!

Bokolo, A., Kamaludin, A., Romli, A., Farihan Mat Raffei, A., Nincarean A/L Eh Phon, D., Abdullah, A., …, & Baba, S. (2019). Exploring the role of blended learning for teaching and learning effectiveness in institutions of higher learning: An empirical investigation. *Education and Information Technologies, 24*. 3433–3466. https://doi.org/10.1007/s10639-019-09941-z

Bowyer, J., & Chambers, L. (2017). Evaluating blended learning: Bringing the elements together. *Research Matters,* 23, pp. 17-26).

Boyle, T., Bradley, C., Chalk, P., Jones, R., & Pickard, P. (2003). Using blended learning to improve student success rates in learning to program. *Journal of Educational Media, 28*(2-3), 165-178. doi:10.1080/1358165032000153160

Calderón, J. F., Nussbaum, M., Carmach, I., Díaz, J. J., & Villalta, M. (2016). A singledisplay groupware collaborative language laboratory. Interactive Learning Environments, 24(4), 758–783. doi:10.1080/10494820.2014.917111

Chen, M., Wang, L., Zou, D., Lin, S., & Xie, H. (2019). Effects of caption and gender on junior high students' EFL learning from iMap-enhanced contextualized learning. Computers & Education, 140, 1–16.

Chenoweth, A. and K. Murday. (2003). Measuring student learning in an online French Course. CALICO 2, no. 2: 285–314.

Chickering, A.W. and Z.F. Gamson. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. AAHE Bulletin 39,no. 7: 3–6.

Christensen, C. M., Horn, M., & Staker, H. (2013). Is K-12 blended learning disruptive: An introduction of the theory of hybrids. *In Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation (Issue May)*. Geraadpleegd van https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED566878.pdf

Cicco, G. (2009). Online versus in-class courses: Learning-style assessment as an advisement tool. *International Journal on E-Learning, 8*(2), 161-173. Retrieved from http://www.editlib.org/p/25302

Cincinnato, S., & De Meyer, I. (2012). *Vaardig genoeg voor de 21ste eeuw? De eerste Vlaamse resultaten bij PIAAC*. Gent.

Clark, I., & Dumas, G. (2016). The regulation of task performance: A trans-disciplinary review. Frontiers in Psychology, 6, Article 1862. DOI 10.3389/fpsyg.2015.01862.

Cocquyt, C., Zhu, C., Diep, A. N., De Greef, M., & Vanwing, T. (2019). Examining the role of learning support in blended learning for adults' social inclusion and social capital. *Computers & Education*, *142*, [103610]. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103610

Conceicao, S., & Lehman, R. (2013). Persistence model for online student retention. In J. Herrington, A. Couros & V. Irvine (Eds.), *Proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology 2013* (pp. 1913-1922). Association for the Advancement of Computing in Education. Retrieved from http://www.editlib.org/p/112230/

Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453–493). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cooper, H. (2017). *Research synthesis and meta-analysis: a step-by-step approach* (Fifth Edition). Los Angeles: SAGE.

Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. Zeitschrift für Soziologie, 19(6), 418-427.

Dejonghe, E. (2018). *Praktijkbijdrage: ontwikkelen van een OBL-cursus*. In B. Pynoo, C. Zhu, B. De Wever & J. Tondeur (Eds.). Aan de slag met online en blended leren in het volwassenenonderwijs (pp. 109-130). Gent: VUB – Adult Learners Online!

De Paepe, L., Zhu, C., Depryck, K. (2017). Online Dutch L2 learning in adult education: educators' and providers' viewpoints on needs, advantages and disadvantages. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning, 33* (1), 18-33.

De Paepe, L., Zhu, C., & Depryck, K. (2018). Drop-out, retention, satisfaction and attainment of online learners of Dutch in adult education. *International Journal on E-Learning*, 17(3), 303-333.

Desmedt, E., Groenez, S. & Van den Broeck, G. (2006). Onderzoek naar systeemkenmerken die de participatie aan levenslang leren in de EU-15 beïnvloeden. Leuven: HIVA KULeuven.

Dooly, M., & Sadler, R. (2016). Becoming little scientists: Technology- enhanced projectbased language learning. Language Learning & Technology, 20(1), 54–78.

Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. System 33: 209–24.

Ellis, R. and Shintani, N. (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. London and New York: Routledge.

Ernest, P., Guitert Catas_us, M., Hampel, R., Heiser, S., Hopkins, J., Murphy, L., & Stickler, U. (2013). Online teacher development: Collaborating in a virtual learning environment. Computer Assisted Language Learning, 26(4), 311–333. doi:10.1080/09588221.2012.667814

Felix, U. (2005). Analysing recent CALL effectiveness research – Towards a common agenda. *Computer Assisted Language Learning*, *18*(1-2), 1–32. doi:10.1080/09588220500132274

Fenouillet, F., & Kaplan, J. (2009). Impact of learning modalities on academic success. European Journal of Open, Distance and E-Learning. Retrieved from http://www.eurodl.org/materials/contrib/2009/Fenouillet_Kaplan.pdf

Fisher, M., & Baird, D. E. (2005). Online learning design that fosters student support, self-regulation, and retention. *Campus-Wide Information Systems, 22*(2), 88-107. doi:10.1108/10650740510587100

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2014). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education 7*, 95–105. doi:10.1016/j.iheduc.2004.02.001

Ge, X., J. Ruan and X. Lu. (2012). Information and communication technologies for literacy education in China. Multilingual Education 2: 183–98.

Gill, D. (2009). Effective blended learning techniques. *Journal of College Teaching & Learning, 6*(2), 1-14. Retrieved from http://cluteinstitute.com/ojs/index.php/TLC/article/view/1167

Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. Computer Assisted Language Learning, 27(1), 70–105. doi:10.1080/09588221.2012.700315;

Gonzalez, B. Y. (2014). Two-year community: a six-year review of student success in a biology course using lecture, blended, and hybrid methods. *Journal of College Science Teaching, 43*(6), 14-19. Retrieved from: http://www.nsta.org/store/product_detail.aspx?id=10.2505/4/jcst14_043_06_14

González-Lloret, M. (2017). Technology for Task-based Language Teaching. In C. A. Chapelle & S. Sauro (Eds.), The handbook of technology and second language teaching and learning (First edition, pp. 234–247). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Graham, C. R. (2006). *Blended learning systems. Definitions, current trends, and future directions*. In Bonk, C. J. & Graham, C. R. (Eds.). Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs (pp.3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.

Graham, C. R. & Robinson, R. (2007). Realizing the transformational potential of blended learning. In A. G. Picciano & C. D. Dziuban (Eds.), *Blended learning: Research perspectives (pp. 83-110).* Sloan.

Green, A. and B. Earnest Youngs. (2001). Using the web in elementary French and German courses: quantitative and qualitative study results, CALICO 19, no. 1: 89–123.

Grgurovic, M. (2017). *Blended language learning: research and practice*. In C.A. Chapelle & S. Sauro (Eds.). The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning (pp. 149-168). Hoboken/Oxford: Wiley-Blackwell.

Gu, P. (2019). Approaches to learning strategy instruction. In A. Chamot & V. Harris (Eds., Learning strategy instruction in the language classroom. Issues and implementation (pp. 22-37). Bristol: Multilingual Matters.

Guo, X., & Yang, Y. (2018). Effects of corrective feedback on EFL learners' acquisition of third-person singular form and the mediating role of cognitive style. Journal of Psycholinguistic Research, 47, 841–855.https://doi.org/10.1007/s10936-018-9566-7

Harris, J. & Adetunji. B. (2021). Integrating Digital Literacy for Adult Learners. Presentation at the 17th Annual LESLLA Symposium.

Hauser, H., Paul, P., & Bradley, B. (2012). Computer self-efficacy, anxiety, and learning in online versus face-to-face medium. *Journal of Information Technology Education, 11*(1), 141-154. Retrieved from http://www.editlib.org/p/111497/

Hemard, D. (2004). Enhancing online CALL design: The case for evaluation. *ReCALL*,*16*(2), 502–519. doi:10.1017/S0958344004001727

Hannon, D. & Vandermeeren, H. (2021). Toeleidings- en opleidingsmethodieken op afstand voor kwetsbare doelgroepen. Onderzoeksrapport in opdracht van cvo MIRAS met steun van de provincie West-Vlaanderen.

Hooft, H., Vandermeerschen, H., Chakkar, S., Vandommele, G., De Cuyper, P., & Schiepers, M. (2020). Laaggeletterdheid bij volwassen nieuwkomers in de Belgische asielopvang. Een verkennende analyse.

Horn, M. & Staker, H. (2014). *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. San Fransicso, USA:. Jossey-Bass.

Hoskins, B. J. (2012). Connections, engagement, and presence. *Journal of Continuing Higher Education, 60*(1), 51-53. doi:10.1080/07377363.2012.650573

Hsieh, J. S., Wu, W. C. V., & Marek, M. W. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. Computer Assisted Language Learning, 30(1–2), 1–21. doi:10.1080/09588221.2015.1111910

Hughes, N., Lo, L., & Xu, S. (2019). Blended Chinese language learning design: an integrative review and synthesis of the literature. The Language Learning Journal, 47(3), 313-331.

Hung, S. T. A., & Huang, H. T. D. (2016). Blogs as a learning and assessment instrument for English-speaking performance. Interactive Learning Environments, 24(8), 1881–1894. https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1057746

Hung, H. T., Yang, J. C., Hwang, G. J., Chu, H. C., & Wang, C. C. (2018). A scoping review of research on digital game-based language learning. Computers & Education, 126, 89–104.

Huang, C.K., C.Y. Lin and Y.H. Chiang. (2010). Incorporating competency-based blended learning into a Chinese language classroom: a Web 2.0 Drupal module design. International Journal on E-Learning 9, no. 4: 529–48

Huang, Y. H., & Chuang, T. Y. (2016). Technology-assisted sheltered instruction: Instructional streaming video in an EFL multi-purpose computer course. Computer Assisted Language Learning, 29(3), 618–637. doi:10.1080/09588221.2014.1000933

Huang, C. S., Yang, S. J., Chiang, T. H., & Su, A. (2016). Effects of situated mobile learning approach on learning motivation and performance of EFL students. Journal of Educational Technology & Society, 19(1), 263–276.

Ibáñez, M. B., García, J. J., Galán, S., Maroto, D., Morillo, D., & Kloos, C. D. (2011). Design and Implementation of a 3D Multi-User Virtual World for Language Learning. Educational Technology & Society, 14 (4), 2–10.

Jackson, N. J. (2013). The concept of learning ecologies. In N. Jackson & G. B. Cooper (Eds.), Lifewide learning, education and personal development. https://www.lifewideeducation.uk/lifewide-learning.html

Johnson, C.P. & Marsh, D. (2014). Blended language learning: an effective solution but not without its challenges. Higher Learning Research Communications 4, no. 3: 23–41.

Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. 2, pp. 215–239). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Jung, I., & Suzuki, Y. (2015). Scaffolding strategies for wiki-based collaboration: Action research in a multicultural Japanese language program. British Journal of Educational Technology, 46(4), 829–838. doi:10.1111/bjet.12175

Kato, F., Spring, R., & Mori, C. (2016). Mutually beneficial foreign language learning: Creating meaningful interactions through video-synchronous computer-mediated communication. Foreign Language Annals, 49(2), 355–366. https://doi.org/10.1111/flan.12195

Kennedy, C., & Miceli, T. (2013). In piazza online: Exploring the use of wikis with beginner foreign language learners. Computer Assisted Language Learning, 26(5), 389–411. doi:10.1080/09588221.2013.770035

Kern, R.G. 1995. Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production. The Modern Language Journal 79, no. 4: 457–76.

Khan, B.H. (2005). *E-Learning Quick Checklist.* Hershey: Information Science Publishing.

Kirkwood, A., & Price, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: What is "enhanced" and how do we know? A critical literature review. Learning, Media and Technology, 39(1), 6–36. doi:10.1080/17439884.2013.770404

Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *9,* 60-70.

Kotter, M. (2003). Negotiation of meaning and codeswitching in online tandems. *Language Learning & Technology*, *7*(2), 145–172. doi:10125/25203.

Kramsch, C., & Andersen, R. W. (1999). Teaching text and context through multimedia. *Language Learning & Technology*, *2*(2), 31–42.

Krismadinata, K., Verawardina, U., Jalinus, N., Rizal, F., Sukardi, Sudira, P., …, & Novaliendry, D. (2020). Blended learning as instructional model in vocational education: Literature review. *Universal Journal of Educational Research, 8*(11B), 5801 - 5815. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082214.

Kukulska-Hulme, A., & Viberg, O. (2018). Mobile collaborative language learning: State of the art. British Journal of Educational Technology, 49(2), 207–218. doi:10.1111/bjet.12580

Kuo, Y., Belland, B.R., Schroder, K.E.E., & Walker, A.E. (2014). K-12 teachers' perceptions of and their satisfaction with interaction type in blended learning environments. *Distance education, 35*(3), 360-381. http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2015.955265

Larson, D. K., & Sung, C. (2009). Comparing student performance: Online versus blended versus face-to-face. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 13*(1), 31-42. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ837556.pdf

Leakey, J. and A. Ranchoux. (2006). BLINGUA. A blended language learning approach for CALL. Computer Assisted Language Learning 19, no. 4: 357–72.

Li, J., Kay, R., & Markovich, L. (2018). Student attitudes toward blended learning in adult literacy and basic skills college programs. Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie, 44(2).

Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. PLoS medicine, 6(7), e1000100.

Lien, W.P, R. Kuo and M. Chang. (2009). Using blended learning to teach foreign brides Chinese. In Learning Cultures and Languages through ICTS, ed. M. Chang and C.W. Kuo, 120–37. Hershey, NY: Information Science Reference.

Light, V., Light, P., & Wright, V. (2000). Seeing eye to eye: An evaluation of the use of video-conferencing to support collaboration. European Journal of Psychology of Education, 15(4), 467–478. doi:10.1007/BF03172988

Lim, M. H., & Aryadoust, V. (2021). A scientometric review of research trends in computer-assisted language learning (1977–2020). Computer Assisted Language Learning, 1-26.

Lim, D. H., Morris, M. L., & Kupritz, V. W. (2007). Online vs. blended learning: Differences in instructional outcomes and learner satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 11*(2), 27-42. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842695.pdf

Lin, C. C. (2017). Learning English with electronic textbooks on tablet PCs. Interactive Learning Environments, 25(8), 1035–1047. doi:10.1080/10494820.2016.1242505

Liu, M., Moore, Z., Graham, L., & Lee, S. (2002). A look at the research on computer-based technology use in second language learning: A review of the literature from 1990–2000. *Journal of Research on Technology in Education*, *34*(3), 250–273. doi:10.1080/15391523.2002.10782348

Liu, G. Z., Chen, J. Y., & Hwang, G. J. (2018). Mobile-based collaborative learning in the fitness center: A case study on the development of English listening comprehension with a context-aware application. British Journal of Educational Technology, 49(2), 305–320. doi:10.1111/bjet.12581

Loewen, S., & Sato, M. (2018). State-of-the-Art Article Interaction and instructed second language acquisition. *Language Learning, 51*(3), 285–329.

Maina, M., & García, I. (2016). Articulating personal pedagogies through learning ecologies. In B. Gross, Kingshuk, & M. Maina (Eds.), The future of ubiquitous learning: Learning designs for emerging pedagogies (pp. 73–94). Springer.

Marshall, H. (2021). Fostering Interconnectedness: the Synchronous Online Flipped Learning Approach - SOFLA®. Presentation at the 17th Annual LESLLA Symposium.

Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. Educational Psychologist, 38(1), 43–52.

Merrill, M. D. (2012). *First principles of instruction*. New York: Pfeiffer.

Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108, pp. 1017-1054.

Moloney, J. F., Hickey, C. P., Bergin, A. L., Boccia, J., Polley, K., & Riley, J. E. (2007). Characteristics of successful local blended programs in the context of the Sloan-C pillars. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 11*(1), 29-47. Retrieved from http://eric.ed.gov/?id=EJ842686

Mortelmans, D. (2020). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden* (3de uitgave). Leuven: Acco.

Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance Education*, *26*(1), 29-48. doi:10.1080/01587910500081269

Nedungadi, P., & Raman, R. (2012). A new approach to personalization: integrating e-learning and m-learning. Educational Technology Research and Development, 60(4), 659–678.

Nedungadi, P., Devenport, K., Sutcliffe, R., & Raman, R. (2020). Towards a digital learning ecology to address the grand challenge in adult literacy. Interactive Learning Environments, 1-14.

Neumeier, P. (2005). A closer look at blended learning – parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. RECALL 17, no. 2: 163–78.

Nikolova, O. R. (2002). Effects of students' participation in authoring of multimedia materials on student acquisition of vocabulary. *Language Learning & Technology*, *6*(1), 100–122. doi:10125/25145

Nishioka, H. (2016). Analysing language development in a collaborative digital storytelling project: Sociocultural perspectives. System, 62, 39–52. doi:10.1016/j.system.2016.07.001

O'Dowd, R. (2003). Understanding the "other side": Intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange. *Language Learning & Technology*, *7*(2), 118–144.

Packham, G., Jones, P., Miller, C., & Brychan, T. (2004). E-learning and retention: Key factors influencing student withdrawal. *Education & Training, 46*(6), 335-342. doi:10.1108/00400910410555240.

Park, Y., & Warschauer, M. (2016). Syntactic enhancement and second language literacy: An experimental study. Language Learning & Technology, 20(3), 180–199.

Pérez Basanta, C. (2004). Pedagogic aspects of the design and content of an online course for the development of lexical competence: ADELEX. ReCALL 16, no. 1: 20–40.

Pérez Cañado, M.L. (2010). Using virtual learning environments and computer-mediated communication to enhance the lexical competence of pre-service English teachers: a quantitative and qualitative study. Computer Assisted Language Learning 23, no. 2: 129–50.

Philipsen, B. (2018). Professionaliseren voor online en blended lesgeven: de lesgever centraal. In B. Pynoo, C. Zhu, B. De Wever & J. Tondeur (Eds.). Aan de slag met online en blended leren in het volwassenenonderwijs (pp. 65-78). Gent: VUB – Adult Learners Online!

Philipsen, B., Tondeur, J., Pynoo, B., Cocquyt, C., & Zhu, C. (2019). A teacher professional development process model for online and blended learning: Introducing digital capital. *CITE Journal: Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *19*(4), 850-867.

Picciano, A. (2009). Blending with purpose: the multimodal model. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 13*(1), 7-18.

Puentedura, R. (2014). SAMR: A Contextualized Introduction. Geraadpleegd van http://hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/01/15/SAMRABriefContextualizedIntroduction.pdf

Pynoo, B., Zhu, C., De Wever, B. & Tondeur, J. (2018). *Aan de slag met online en blended leren in het volwassenenonderwijs*. Gent: VUB – Adult Learners Online!

Rabe-Hemp, C., Woollen, S., & Humiston, G. S. (2009). A Comparative Analysis of Student Engagement, Learning, and Satisfaction in Lecture Hall and Online Learning Settings. *Quarterly Review of Distance Education; Charlotte*, *10*(2), 207–218.

Roussel, S., & Galan, J. P. (2018). Can clicker use support learning in a dual-focused second language German course? Language Learning & Technology, 22(3), 45–64.

Rachels, J. R., & Rockinson-Szapkiw, A. J. (2018). The effects of a mobile gamification app on elementary students' Spanish achievement and self-efficacy. Computer Assisted Language Learning, 31(1–2), 72–89. doi:10.1080/09588221.2017.1382536

Rassaei, E. (2015). Recasts, field dependence/independence cognitive style, and L2 development. Language Teaching Research, 19(4), 499–518. https://doi.org/10.1177/1362168814541713

Rosin, M., Vanek, J., & Webber, A. A. (2017). How Investment in technology can accelerate collective impact in adult learning. World Education, Inc. https://edtech.worlded.org/wp-content/uploads/2017/12/Investment-in-Tech-Nov-30- FINAL.pdf

Rovai, A. P. (2002). Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks. *Internet and Higher Education, 5*(4), 319-332. doi:10.1016/S1096-7516(02)00130-6

Sagarra, N. and G. Zapata. (2008). Blending classroom instruction with online homework: a study of student perceptions of computer-assisted L2 learning. ReCALL 20, no. 2: 208–24.

Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2013). *Qualitative research. The essential guide to theory and practice* (1st ed.). New York, NY: Routledge.

Schank, R. C. (2010). The pragmatics of learning by doing. *Pragmatics and Society*, *1*(1), 157–171.

Schiepers, M., & Van Nuffel, H. (2020). A Blended Approach to Second Language Learning at the Workplace: Also Suitable for LESLLA Learners? In: *Literacy Education and Second Language Learning for Adults: Proceedings of the 13th Annual Symposium*, (120-135). Presented at the Literacy Education and Second Language Learning for Adults, Portland State University. ISBN: 978-0-578-62570-6. (URL)

Senn, G. J. (2008). Comparison of face-to-face and hybrid delivery of a course that requires technology skills development. *Journal of Information Technology Education, 7*, 267-283. Retrieved from http://jite.org/documents/Vol7/JITEv7p267-283Senn309.pd

Set Weei, P. and S. Pei Hwa. (2011). A blended learning design for teaching and learning Chinese as a second language, LanComm International Conference, Kuala Lumpur Infrastructure University College. http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30881572/LANCOMM2011E-proceeding.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEAandExpires=1453301931andSignature=S57UjZKPC5KsuoQ%2FvF9mlTrZ%2Fig% 3Dandresponse-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTransnational_muslim_mediascape_Cosmopol.pdf#page=8 (accessed 20 October, 2015).

Shadiev, R., Huang, Y. M., & Hwang, J. P. (2017). Investigating the effectiveness of speech-to-text recognition applications on learning performance, attention, and meditation. Educational Technology Research and Development, 65(5), 1239–1261. doi:10.1007/s11423-017-9516-3

Shadiev, R., Hwang, W. Y., & Huang, Y. M. (2017). Review of research on mobile language learning in authentic environments. Computer Assisted Language Learning, 30(3–4), 284–303.

Shadiev, R., Hwang, W. Y., & Liu, T. Y. (2018). Investigating the effectiveness of a learning activity supported by a mobile multimedia learning system to enhance autonomous EFL learning in authentic contexts. Educational Technology Research and Development, 66(4), 893–912. doi:10.1007/s11423-018-9590-1

Sharma, P., Vanek, J., & Webber, A.A. (2019). Leveraging technology to increase economic opportunity for adults: Field testing tools that break barriers to learning and employment. World Education, Inc. https://edtech. worlded.org/wp-content/uploads/2019/10/ttalereport.pdf

Shea, P. (2007) Towards a conceptual framework for learning in blended environments. In A. G. Picciano and C. D. Dziuban (Eds.), Blended Learning: Research Perspectives, 19–35. Needham, MA: Sloan Consortium.

Shibley, I., K.E. Amaral, J.D. Shank and L.R. Shibley. (2011). Designing a blended course: using ADDIE to guide instructional design. Journal of College Science Teaching 40, no. 6: 80–5.

Simonson, M. and C. Schlosser. (2004). We need a plan: an instructional design approach for distance education courses, Distance Learning 1, no. 4: 29–38.

Sorden. S. D., & Munene, I. I. (2013). Constructs related to community college student satisfaction in blended learning. *Journal of Information Technology Education: Research, 12*, 251-270. Retrieved from http://www.jite.org/documents/Vol12/JITEv12ResearchP251-270Sorden1206.pdf

Spanjers, I., Könings, K., Leppink, J., & van Merriënboer, J. (2014). *Blended leren: hype of verrijking van het onderwijs?* Maastricht University.

Spruck Wrigley, H., Vanek, J. & Parshotam, M. (2021). Everybody In: Models and Strategies for Digital Equity and Inclusion. Presentation at the 17th Annual LESLLA Symposium.

Stracke, E. (2007). A road to understanding: A qualitative study into why learners drop out of a blended language learning environment. ReCALL 19: 57–78.

Su, F., & Zou, D. (2020). Technology-enhanced collaborative language learning: theoretical foundations, technologies, and implications. Computer Assisted Language Learning, 1-35.

Thaler, R. H., & Sunstein, C. R. (2008). Nudge. New Haven, CT: Yale University Press.

Thorne, S. L. (2003). Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication. *Language Learning & Technology*, *7*(2), 38–67. doi:10125/25200

Tsai, P. (2019). Beyond self-directed computer-assisted pronunciation learning: A qualitative investigation of a collaborative approach. Computer Assisted Language Learning, 32(7), 713–744. doi:10.1080/09588221.2019.1614069

Ushida, E. (2005). The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses. CALICO Journal 23: 49–78.

Vanek, J., King, K., & Bigelow, M. (2018). Social presence and identity: Facebook in an English language classroom. Journal of Language, Identity & Education, 14(4), 1–19.

Vanek, J., & Webber, A. A. (2019). Field testing Cell-Ed: Mobile learning for all. https://edtech.worlded.org/ wp-content/uploads/2018/12/Cell-Ed-Reportfinal-012319-2-1.pdf

Vanek, J., Harris, K., & Belzer, A. (2020). Digital Literacy and Technology Integration in Adult Basic Skills Education: A Review of the Research. *ProLiteracy, June*.

Vanek, J., Webber, A.A., Kallenbach, S., Singh, N., Uvin, J., González, C. & Crowe, A. (2021). Promising Practices for Adult Remote ESOL. Ed Tech Center World Education.

Vanek, J., & Kallenbach, S. (2021). Innovative Remote ESOL Programming and Instruction. . Presentation at the 17th Annual LESLLA Symposium.

Vanslambrouck, S., Tondeur, J. & Pynoo, B. (2018). *Ondersteunen van motivatie en zelfregulering van de cursist.* In B. Pynoo, C. Zhu, B. De Wever & J. Tondeur (Eds.). Aan de slag met online en blended leren in het volwassenenonderwijs (pp. 17-40). Gent: VUB – Adult Learners Online!

Van Laer, S., Jiang, L., & Elen, J. (2018). *Het ontwerpen van blended leeromgevingen die het zelfreguleren van cursisten ondersteunen*. In B. Pynoo, C. Zhu, B. De Wever & J. Tondeur (Eds.). Aan de slag met online en blended leren in het volwassenenonderwijs (pp. 109-130). Gent: VUB – Adult Learners Online!

Van Merrienboer, J. J. G. (1997). *Training complex cognitive skills: A four-component instructional design model for technical training*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Van Merriënboer, J. J., & Kirschner, P. A. (2018). *Ten steps to complex learning: A systematic approach to four-component instructional design*. New York: Routledge.

Van Twembeke, E. (2018). *Interactie op het opleidingniveau: de introductie van een klasgroepoverschrijdende community.* In B. Pynoo, C. Zhu, B. De Wever & J. Tondeur (Eds.). Aan de slag met online en blended leren in het volwassenenonderwijs (pp. 41-62). Gent: VUB – Adult Learners Online!

Vermeersch, L., & Vandenbroucke, A. (2010). Het leren zoals het is... bij volwassenen met een geletterdheidrisico. Leuven: HIVA - Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving (KU Leuven).

Vinther, J. (2011). Enhancing motivation with cultural narratives in computer-mediated communication. *Computer Assisted Language Learning*, *24*(4), 337–352. doi:10.1080/09588221.2011.572898

Vurdien, R. (2013). Enhancing writing skills through blogging in an advanced English as a Foreign Language class in Spain. Computer Assisted Language Learning, 26(2), 126–143. doi:10.1080/09588221.2011.639784

Wang, Y. H., & Liao, H. C. (2017). Learning performance enhancement using computer-assisted language learning by collaborative learning groups. Symmetry, 9(8),141. doi:10.3390/sym9080141

Wang, H. Y., Lin, V., Hwang, G. J., & Liu, G. Z. (2019). Context-aware language-learning application in the green technology building: Which group can benefit the most? Journal of Computer Assisted Learning, 35(3), 359–377. doi:10.1111/jcal.12336

Warschauer, M. (1996). Computer-assisted language learning: an introduction. In Multimedia Language Teaching, ed. S.Fotos, 3–20. Tokyo: Logos International.

Warschauer, M., & Liaw, M. L. (2010). Emerging Technologies in Adult Literacy and Language Education. *National Institute for Literacy*.

Windisch, H. C. (2015). *Adults with low literacy and numeracy skills: A literature review on policy intervention.* Parijs: OECD.

Wyatt, L. G. (2011). Non-traditional student engagement: Increasing adult student success and retention. *Journal of Continuing Higher Education, 59*(1), 10-20. 10-20. doi:10.1080/07377363.2011.544977

Xie, H., Zou, D., Zhang, R., Wang, M., & Kwan, R. (2019). Personalized word learning for university students: A profile-based method in e-learning systems. Journal of Computing in Higher Education, 31(2), 273–289.

Yunjo, A., Kaplan-Rakowski, R., Yang, J., Conan, J., Kinard, W., &, Daughrit, L. (2021). Examining K-12 teachers' feelings, experiences, and perspectives regarding online teaching during the early stage of the COVID-19 pandemic. *Educational Technology and Research Development*. https://doi.org/10.1007/s11423-021-10008-5

Zacharakis, J., Steichen, M., Diaz, D. S., & Glass, D. (2011). Understanding the experiences of adult learners: Content analysis of focus group data. *Adult Basic Education and Literacy Journal, 5*(2), 84-95. Retrieved from http://eric.ed.gov/?id=EJ936696

Zeng, G., & Takatsuka, S. (2009). Text-based peer-peer collaborative dialogue in a computer-mediated learning environment in the EFL context. System, 37(3), 434–446. doi:10.1016/j.system.2009.01.003

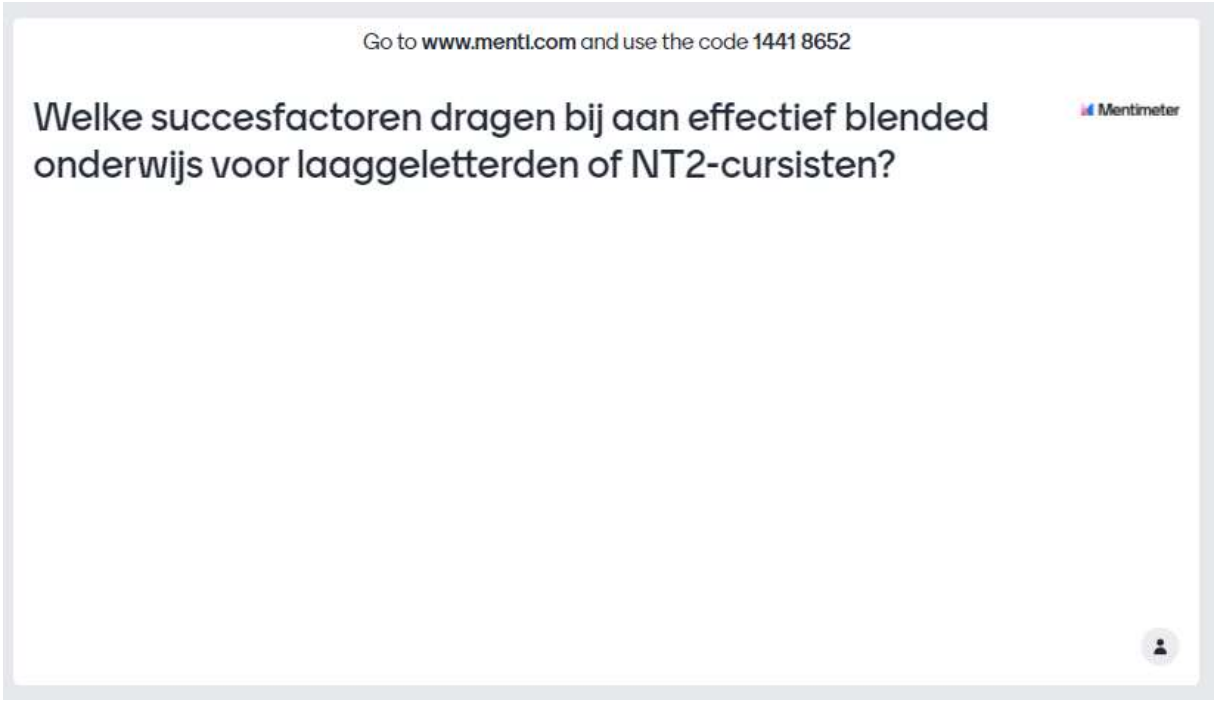
Zhang, R., & Zou, D. (2020). Types, purposes, and effectiveness of state-of-the-art technologies for second and foreign language learning. Computer Assisted Language Learning, 1-47.

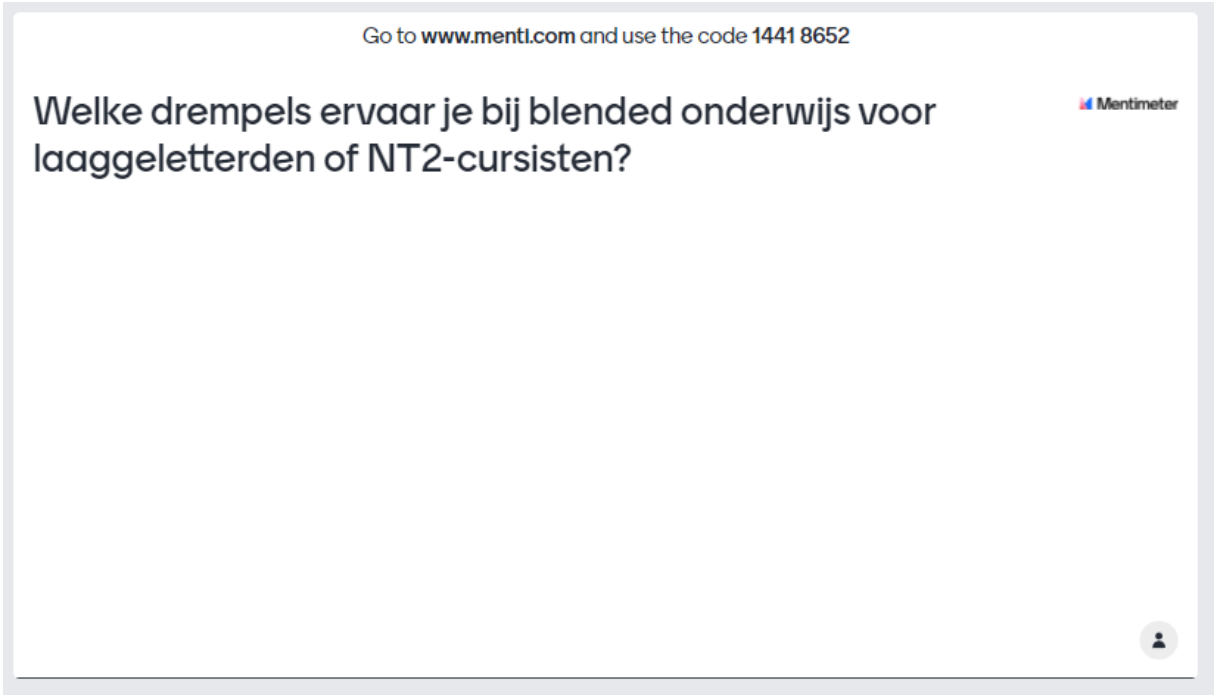
Zou, D. (2020). Gamified flipped EFL classroom for primary education: Student and teacher perceptions. Journal of Computers in Education. doi:10.1007/s40692-020-00153-w

Zou, D., & Xie, H. R. (2018). Personalized word-learning based on technique feature analysis and learning analytics. Journal of Educational Technology & Society, 21(2), 233–244.

BIJLAGEN

BIJLAGE 1: voorbereidende poll focusgroepen centrumniveau







Dit hebben we
gedaan

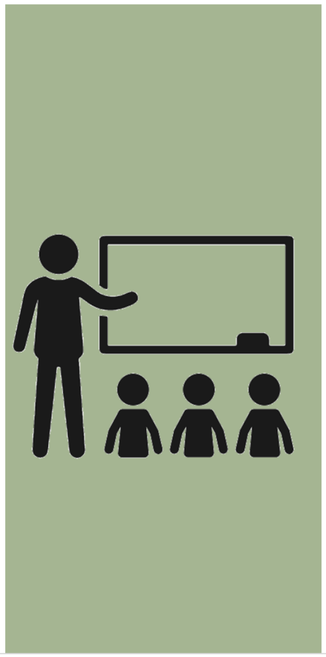


Dit hebben we
niet gedaan



Wat kan jou
HELPEN
om online te leren?

Hoe wil jij graag leren na corona?



alles in de klas



veel in de klas
een beetje thuis



half in de klas
half thuis



veel thuis
een beetje in de klas



alles thuis

Hoe leer jij thuis het liefst?



alles in groep





een deel in groep
een deel alleen



alles alleen

Bijlage 3: kaartjes leeractiviteiten voor werkvorm focusgroepen cursisten



Luisteren naar een uitleg van de leerkracht in de klas



Een filmpje met uitleg van de leerkracht bekijken



Samenwerken in een klein groepje in de klas



Samenwerken in een klein groepje online

Iets anders



Een discussie in de klas



Een discussie online



Een discussie via Whatsapp



Een tekst lezen in de klas



Een tekst lezen online



Oefeningen maken op papier in de klas



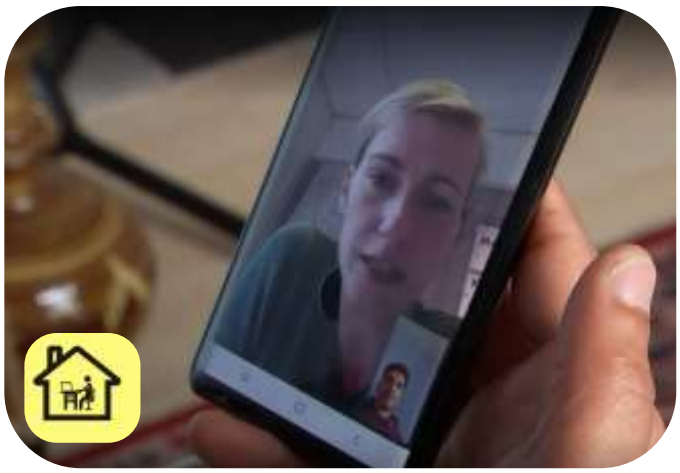
Online oefeningen maken



Oefeningen maken op papier thuis



Een gesprek oefenen in de klas



Een gesprek oefenen online



Een bezoek in het echt



Een online bezoek



Schrijven oefenen in de klas



Schrijven oefenen online

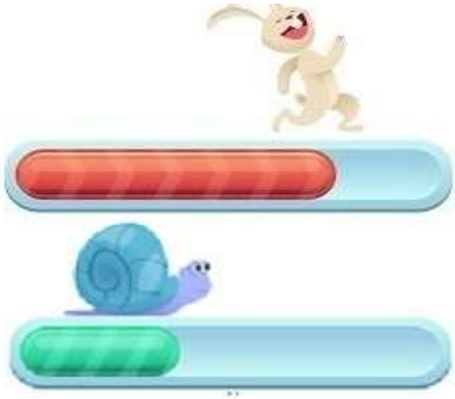
BIJLAGE 4: kaartjes meerwaarden focusgroepen cursisten



Ik kan de les goed combineren met mijn gezin



Ik kan leren wat ik wil leren. Op mijn eigen tempo en niveau.



Ik leer meer en sneller



Ik leer werken met de computer en smartphone

BIJLAGE 4: kaartjes meerwaarden focusgroepen cursisten



Ik leer beter plannen



Ik heb meer contact met de andere cursisten tussen de



Ik kan de les goed combineren met mijn werk



Ik moet niet naar de klas komen



Ik heb meer contact met de leerkracht tussen de lessen



Iets anders?

BIJLAGE 5: kaartjes drempels focusgroepen cursisten



Ik heb geen goede smartphone tablet of laptop



Ik heb geen goed internet

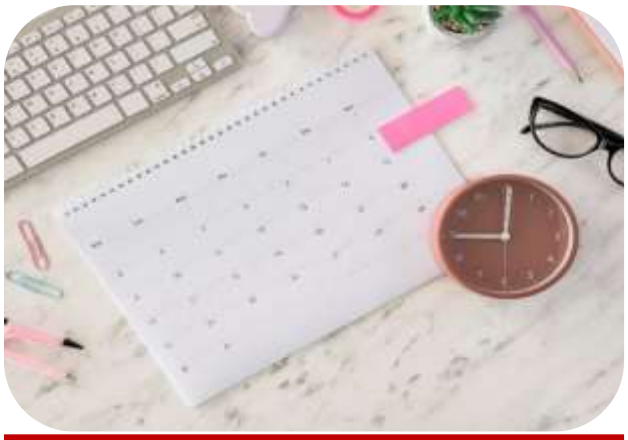


Ik kan thuis niet rustig werken



Ik kan mij niet goed concentreren

BIJLAGE 5: kaartjes drempels focusgroepen cursisten



Ik kan niet goed plannen



Ik mis het contact met de andere cursisten



Ik kan niet goed met de computer werken



Ik krijg te weinig hulp van de leerkracht



Ik krijg er stress van



Ik stel mijn schoolwerk uit



Ik word er moe van



Iets anders?

BIJLAGE 5: kaartjes drempels focusgroepen cursisten



Ik voel mij alleen



Ik heb te weining structuur in mijn dag



Spreken oefenen gaat beter in de klas



Ik wil de online taken op school maken



Ik wil mijn leerkracht kunnen contacteren als ik thuis leer



Ik wil een computer, tablet, internet… gebruiken van de school



Ik wil mijn medecursisten kunnen contacteren als ik thuis werk

BIJLAGE 6: kaartjes succesfactoren focusgroepen cursisten



Nog oplossingen?

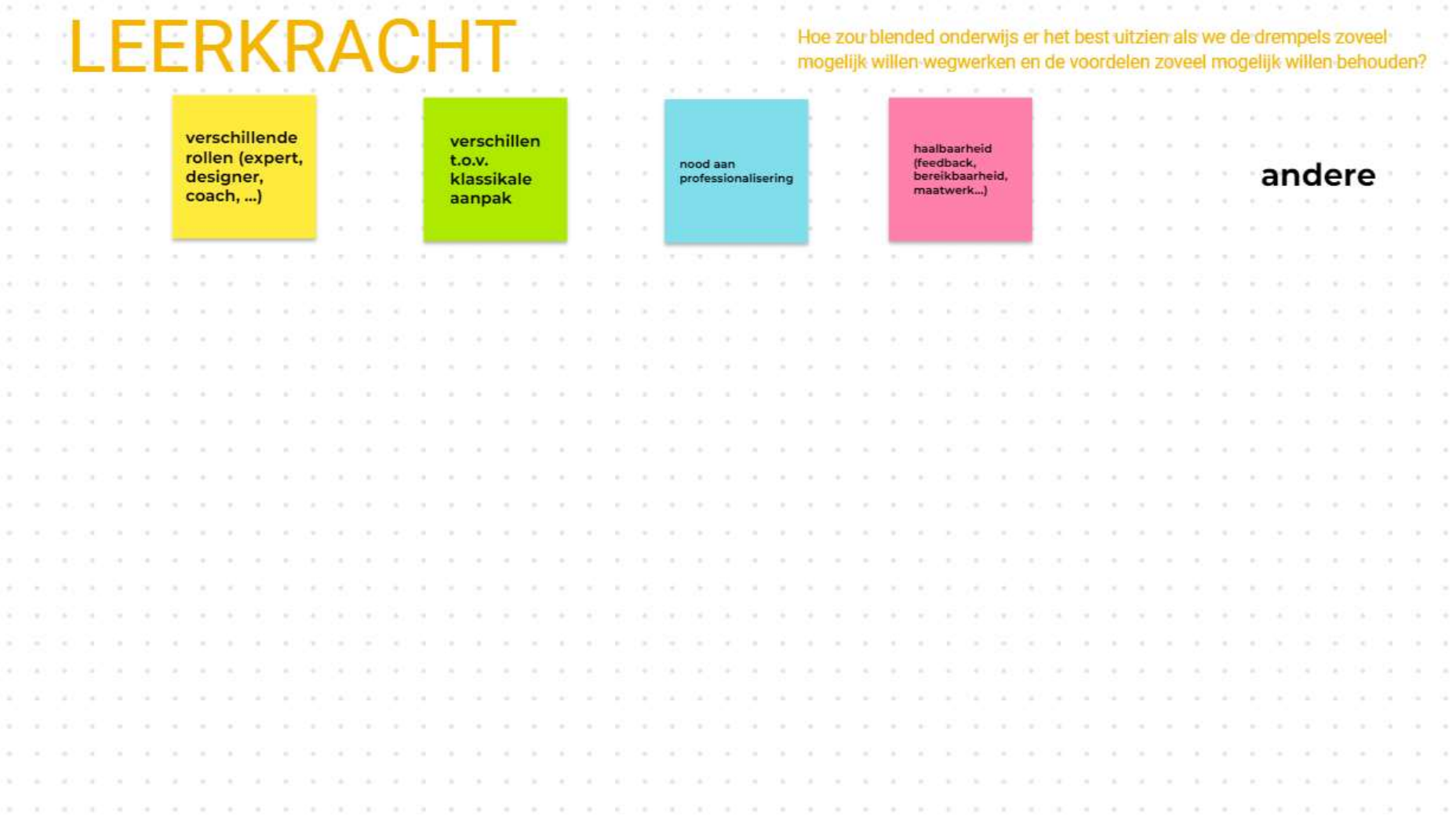
BIJLAGE 7: vragen voorbereidende poll focusgroepen leerkrachtniveau



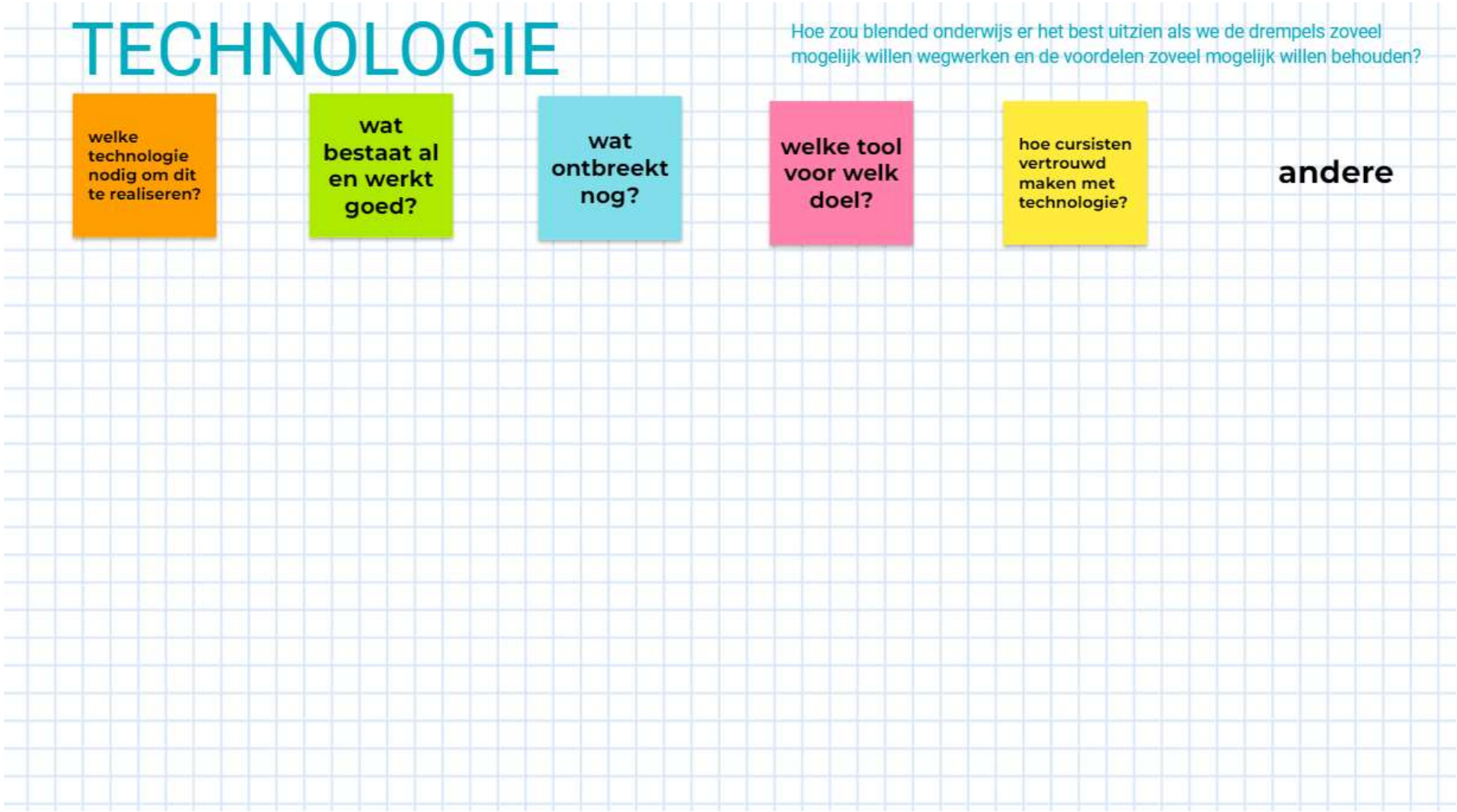
Bijlage 8: Leidraad focusgesprekken leerkrachten (Jamboards)



Bijlage 8: Leidraad focusgesprekken leerkrachten (Jamboards)



Bijlage 8: Leidraad focusgesprekken leerkrachten (Jamboards)



BIJLAGE 9: Analyse focusgroepen – voorbeeld Miro-schema van één cursistengroep



BIJLAGE 10: Analyse focusgroepen – voorbeeld van een Miro-schema over focusgroepen heen

