

Pieterjan Bonne & Joke Vrijders
Arteveldehogeschool
Contact: *Pieterjan.bonne@arteveldehs.be*
Joke.vrijders@arteveldehs.be

Online ‘aanwezigheid’ creëren in het live online hoorcollege

1. Inleiding

Bij de omschakeling van live naar online onderwijs tijdens de pandemie was de verwachting dat dit voor hoorcolleges probleemloos zou verlopen. Wat maakt het immers uit of iemand in de aula of thuis luistert? Deze bijdrage verkent het online hoorcollege als vorm om docenten sterker voor de groep achter de computer te krijgen.

Voor we beginnen, twee nuances. Ten eerste is er een groot verschil tussen lesgeven in een online omgeving en lesgeven in een live omgeving (Kentnor 2015), waardoor het opzet en design van een lessenreeks moet worden herbekeken. In deze bijdrage gaan we hieraan voorbij en focussen we op het online lesmoment zelf. Deze tekst zal dus geenszins een pleidooi zijn om een live hoorcollege of lessenreeks uniform over te zetten naar een digitaal medium. Ten tweede zijn we ons ervan bewust dat er nog veel nieuwe inzichten in dit veld zullen komen. De geraadpleegde literatuur is daarom zeer divers: ervaringen uit synchroon en asynchroon online onderwijs, zowel voor als tijdens de pandemie, en bij verschillende types hoger onderwijs, opleidingen en soorten studenten.

We kijken eerst naar de uitdagingen bij het omzetten van hoorcolleges en wat het verlies van het sociale aspect betekent. Als antwoord daarop schuiven we het concept van online ‘aanwezigheid’ naar voren en geven we drie manieren om deze te creëren.

2. Uitdagingen bij het omzetten van hoorcolleges

Om de uitdagingen bij het omzetten van hoorcolleges in kaart te brengen, belichten we kort:

- de MOOC als voorbeeld;
- de redenen om voor online onderwijs te kiezen;
- de motivatie van studenten in het algemeen.

Een gekende poging om het live hoorcollege te vertalen naar een online omgeving is een MOOC, een *massive open online course*. MOOCs zijn online cursussen die zich richten op grote aantallen studenten, veelal ook buiten de organiserende instelling. MOOCs kunnen zowel synchroon als asynchroon verlopen (Oxford Review 2021).

MOOCs blijken echter geen succes. Net als andere vormen van online leren – met een geschatte *drop-out* van 30% (Oxford Review, s.d.) – worden ook MOOCs, zeker asynchroon, geplaagd door een grote drop-out tot zelfs 90% bij Breslow en collega's (2013). Belangrijke redenen hiervoor zijn 'het gebrek aan stimulans' (zelfs als er een certificaat mee te verdienen is), 'moeilijkheden met het lesmateriaal', '(het gevoel) niemand te hebben om vragen aan te stellen' en 'andere prioriteiten' (Hew & Cheung 2014). Ook in de omschakeling door de coronapandemie rapporteerden studenten gelijkaardige problemen zoals 'een gebrek aan materiaal', 'hoorcolleges te vol met theorie en zonder activiteiten', 'zwakke interactie', 'moeilijkheden om een routine te hebben' en 'veel afleiding thuis' (Faize & Nawaz 2020). Ook studenten van de Arteveldehogeschool spraken onder andere over 'te weinig uitleg', 'weinig interactie met docenten en medestudenten' en 'een gebrek aan discipline' (Vrijders 2021).

Daarnaast verwachten MOOCs van studenten ook een hoge graad van '*self-efficacy*' en zelfregulering (Boel 2018). Bij het volgen van live hoorcolleges werd ook al onderzoek verricht naar het belang van metacognitie (Bonne, Vrijders & Casteleyn 2017). Een gevoel van bekwaamheid hebben en over de nodige strategieën beschikken om online les te volgen, winnen door het wegvallen van het sociaal contact aan belang.

Studenten die voor online onderwijs kozen vóór de pandemie maakten doorgaans een positieve keuze. Ze worden aangetrokken door de grotere flexibiliteit – waardoor ze leren beter kunnen combineren met werk en/of gezin – en hebben een voorkeur om individueel en op de computer te leren (Xu & Xu 2019). Studenten die live onderwijs verkiezen, doen dat omwille van het contact met lesgevers en met elkaar. Sommigen vinden ook (diepgaande) dialoog noodzakelijk voor goed onderwijs (Jarvie-Eggart et al. 2019).

De keuze voor online onderwijs tijdens de pandemie was echter géén positieve keuze, maar een noodzaak. Om door te zetten in deze meer uitdagende context wordt een groter beroep gedaan op de motivatie van de studenten. Jones (2009) identificeert in zijn MUSIC-model vijf componenten voor academische motivatie bij het ontwerpen van online programma's:

1. *empowerment*;
2. *usefulness*;
3. *success*;
4. *interest*;
5. *caring*.

Vanuit online onderwijs bekeken (Kelly 2012) blijkt de vijfde component, *caring*, de moeilijkste om te behouden. De betrokkenheid voelen van de lesgever en van de andere studenten speelt een belangrijke rol bij het leren; een rol die Jones initieel had onderschat.

Uit het bovenstaande komt het sociale aspect als gemene deler naar voren. In een poging om de nadelen van MOOCs om te buigen naar voordelen poneerde Boel (2018) het concept van de AMOOC, waarbij vijf A's oplossingen bieden voor het concept. Een van die A's is *authentic*: terug naar een authentiek, connectivistisch model met een sterke *community of peers*. Ook docenten hechten veel belang aan het sociale aspect. Twee redenen om niet over te stappen naar een online aanbod waren het gevoel om te spreken in een vacuüm (door de afwezigheid van directe feedback van studenten) en een lage participatie van studenten op online fora (Hew & Cheung 2014). Jarvie-Eggart en collega's (2019) geven zelf aan dat door de onvervangbare ervaring van rechtstreeks menselijk contact het internet nooit live onderwijs zal vervangen.

3. Online 'aanwezigheid'

Een belangrijk aspect bij de omzetting van het hoorcollege naar online ligt dus in het behouden van het sociale karakter van het leren, een basiselement van de vorm 'hoorcollege'. Enkele handvatten zijn te vinden in het concept van *Online Teaching Presence*. Om een krachtige online leeromgeving te maken en te onderhouden, moet de docent een gevoel van aanwezigheid creëren zodat de studenten zich onderling, en met de docent, verbonden voelen. Ons inziens moet de docent er dus voor zorgen dat de student zich zelf online aanwezig voelt én de docent en medestudenten als aanwezig ervaart.

Het belang van *teaching presence* in online onderwijs is al aangetoond: voor de perceptie van leren, voor het zich deel voelen van een groep en voor het gevoel van betrokkenheid (Shea et al. 2006; Swan 2004; Zhang et al. 2016). De rol en expertise van de docent zijn onmisbaar bij het creëren van online aanwezigheid. We bespreken drie manieren:

1. interactie;
2. directe instructie;
3. het persoonlijke aspect.

3.1 *Interactie*

Stimuleer interactie tijdens het online hoorcollege. Nodig studenten uit om via chat, audio of video vragen te stellen of te antwoorden. Voorzie verder tijd tussen blokjes inhoud, zodat studenten in kleine groepen kunnen (be)spreken (Seymour-Walsh et al. 2020). Skylar (2009) vond een positief effect van interactiviteit op studententevredenheid, alsook een voorkeur van ongeveer 75% voor een traject met online synchrone hoorcolleges, waar de kansen voor (persoonlijke) interactie groter zijn. Het blijven faciliteren om input te geven, is cruciaal om de interesse, motivatie en het engagement van studenten te behouden (Anderson et al. 2001). Een goed ontworpen, gedocumenteerde en gestructureerde online cursus die actieve betrokkenheid faciliteert bij studenten is essentieel voor succes (Kentnor 2015).

Zorg er wel voor dat de interactie relevant is en niet ‘doelloos kletsen’ (Palloff & Prat 2011; Bonne, Vanoverberghe & Dobbelaere 2020). Een ander voorbeeld van relevante interactie is feedback. Wolf (2020) deelt enkele manieren om dat te doen, ook asynchroon. Volgens haar is het belangrijk dat studenten weten dat je met hun materiaal bezig bent. Ze hecht er ook belang aan om te duiden wanneer feedback komt, zodat studenten zien dat een opdracht niet in het lege, ijle digitale verdwijnt.

3.2 *Directe instructie en discussie*

Een tweede manier om online aanwezigheid te creëren, is via directe instructie. Garrison & Vaughan (2008) bespreken directe instructie als een aanpak waarbij leren sociaal gedeeld is en de student dus ook een verantwoordelijkheid én een rol heeft. Lees dit dus niet als zelf twee uur onderbroken aan het woord zijn. In hun modificatie beperkten Faize & Nawaz (2020) de online momenten tot slechts 30 minuten. De docent kan dus zeker inhoud presenteren en kennis van verschillende bronnen aanreiken, maar moet dit afwisselen.

In afwisseling voorzien, kan prima via interactie: door vragen te verzamelen en te beantwoorden of door een discussie te leiden of samen te vatten (Shea et al. 2006), ook tijdens het live online hoorcollege. Discussies worden in online onderwijs immers te vaak beperkt tot een online forum waar tot 90% van de activiteit bestaat uit studenten die slechts bestaande topics lezen zonder vragen, antwoorden of commentaren te posten (Breslow et al. 2013). Door de discussie in de les op te nemen (naast het online forum) met verwijzingen naar berichten of samenvattingen en correcties van thema's toon je de link met de inhoud (Peterson et al. 2001).

3.3 *Het persoonlijke aspect*

Interactie zoals een discussie is niet (altijd) eenvoudig. Zeker niet wanneer die interactie synchroon verloopt. Zowel bij studenten als bij docenten vormt de groepsgrootte een belangrijke drempel. Deze drempel wordt door de anonimiteit verhoogd. Vergelijk daarvoor de ervaringen tussen de omschakeling in maart 2020 waarbij de studenten al een semester samen les hadden gehad en je als docent al (iets van) een band had ontwikkeld met de studenten, met de startende studenten in het academiejaar 2020-2021 waarbij dit minder of helemaal niet het geval was.

Om aan de anonimiteit te werken, moet de docent proberen om het online onderwijs persoonlijker te maken. Vragen dat studenten een foto als avatar uploaden (in plaats van de standaard initialen) is al een manier om meer betrokkenheid te creëren (Seymour-Walsh et al. 2020). Durf studenten ook zelf het woord te geven door hun naam te gebruiken (in plaats van te vragen wie wil antwoorden). Je kan studenten bevragen via een formulier dat nadien ook gedeeld wordt, om zo gemeenschappelijkheden bloot te leggen (Wolf 2020). Wolf (2020) maakt een online kaartje met de regio's waar de studenten wonen. Tot slot vindt ze het ook belangrijk dat de docent zichzelf voorstelt.

4. Tot slot

Het sociale aspect van leren in een online hoorcollege binnenbrengen, is niet altijd evident, maar wel een cruciaal (basis)element voor het welslagen ervan. Het creëren van een gevoel van online aanwezigheid via *online teaching presence* biedt hiervoor handvatten. De rol van de docent is opnieuw cruciaal. Nog meer dan tijdens live hoorcolleges is sociale verbondenheid creëren via een persoonlijke en professionele aanpak, met aandacht voor interactie en betrokkenheid van studenten, belangrijk.

Referenties

- Anderson, T., L. Rourke, D. Garrison & W. Archer (2001). "Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context". In: *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5 (2), p. 1-17.
- Boel, C. (2018). "*Back to the basics: pleidooi voor een authentiek MOOC-model academische taalvaardigheid*". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Tweeëndertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 75-83.
- Bonne, P., V. Vanoverberghe & R. Dobbelaere (2020). "Goed (digitaal) begonnen is half gewonnen". In: *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 38 (2), p. 29-34.

- Bonne, P., J. Vrijders & J. Casteleyn (2017). "Leren luisteren naar hoorcolleges". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Eenendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 135-139.
- Breslow, L., D.E. Pritchard, J. DeBoer, G.S. Stump, A.D. Ho & D.T. Seaton (2013). "Studying learning in the worldwide classroom. Research into edX's first MOOC". In: *Research & Practice in Assessment*, 8, p. 13-25.
- Faize, F.A. & M. Nawaz (2020). "Evaluation and Improvement of students' satisfaction in Online learning during COVID-19". In: *Open Praxis*, 12 (4), p. 495-507.
- Garrison, D. & N. Vaughan (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco: Wiley.
- Hew, K.F. & W.S. Cheung (2014). "Students' and instructors' use of massive open online courses (MOOCs): Motivations and challenges". In: *Educational research review*, 12 (june), p. 45-58.
- Jarvie-Eggart, M., T. Freeman & A. Kemppainen (2019). "Online Programs Increase the Availability of Education". In: *The ASEE Computers in Education (CoED) Journal*, 10 (3). Online raadpleegbaar op: file:///C:/Users/SVANHO-1/AppData/Local/Temp/409-1271-1-PB.pdf.
- Jones, B.D. (2009). "Motivating students to engage in learning: The MUSIC model of academic motivation". In: *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21 (2), p. 272-285.
- Kelly, R. (2012). "Five Factors that Affect Online Student Motivation". In: *Faculty Focus*. Online raadpleegbaar op: <https://www.facultyfocus.com/articles/online-education/five-factors-that-affect-online-student-motivation/>.
- Kentnor, H.E. (2015). "Distance education and the evolution of online learning in the United States". In: *Curriculum and teaching dialogue*, 17 (1), p. 21-34.
- Lehman, R.M. & S.C. Conceição (2010). *Creating a sense of presence in online teaching: How to "be there" for distance learners*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Oxford Review (2021). "MOOCS, cMOOCS and xMOOCS: Definition and explanation". Online raadpleegbaar op: <https://www.oxford-review.com/oxford-review-encyclopaedia-terms/moocs-cmoocs-and-xmoocs-definition-and-explanation/#:~:text=MOOCS%20can%20either%20be%3A,at%20the%20same%20time%20or.>
- Palloff, P. & K. Pratt (2011). *The Excellent Online Instructor: Strategies for Professional Development*. San Francisco: Wiley.
- Peterson, J.Z., L.M. Hennig, K.H. Dow & M.L. Sole (2001). "Designing and facilitating class discussion in an Internet class". In: *Nurse Educator*, 26 (1), p. 28-32.

- Seymour-Walsh, A.E., A. Weber & A. Bell (2020). "Pedagogical foundations to online lectures in health professions education". In: *Rural and Remote Health*, 20 (2), p. 6038-6043.
- Shea, P., C. Li & A. Pickett (2006). "A Study of Teaching Presence and Student Sense of Learning Community in fully Online and Web-enhanced College Courses". In: *Internet and Higher Education*, 9 (3), p. 175-190.
- Skylar, A.A. (2009). "A comparison of asynchronous online text-based lectures and synchronous interactive web conferencing lectures". In: *Issues in Teacher education*, 18 (2), p. 69-84.
- Swan, K. (2004). "Learning online: A review of current research on issues of interface, teaching presence and learner characteristics". In: *Elements of quality online education: Into the mainstream*, 5, p. 63-79.
- Terada, Y. (2020). "5 Research-Backed Tips to Improve Your Online Teaching Presence". Online raadpleegbaar op: <https://www.edutopia.org/article/5-research-backed-tips-improve-your-online-teaching-presence>.
- Vrijders, J. (2021). 'Interviews met studenten naar aanleiding van online onderwijs'. [Onuitgegeven intern document]. Gent: Arteveldehogeschool.
- Wolf, L.G. (2020). 'CPED Invited Post – A Reflection on Teaching in Online EdD Programs'. Online raadpleegbaar op: <https://www.leighgraveswolf.com/2020/02/24/cped-invited-post-a-reflection-on-teaching-in-online-edd-programs/>.
- Xu, D., & Y. Xu (2019). 'The Promises and Limits of Online Higher Education: Understanding How Distance Education Affects Access, Cost, and Quality'. Washington: American Enterprise Institute.
- Zhang, H., L. Lin, Y. Zhan & Y. Ren (2016). "The impact of teaching presence on online engagement behaviors". In: *Journal of educational computing research*, 54 (7), p. 887-900.