

Onderzoek

Lerarenopleiders en online onderwijs tijdens de coronacrisis: Spanningsvelden tussen enthousiasme en (techno)stress

Sabine Meuwissen, Bram Bruggeman, Jo Tondeur, Vrije Universiteit Brussel.

Het hoger onderwijs schakelde omwille van de COVID-19 pandemie bruusk over naar bijna volledig online onderwijs. Lerarenopleiders vormden bijgevolg ook hun onderwijspraktijk halsoverkop om naar een online leerervaring. Aangezien lerarenopleiders congruent dienen op te leiden, is hun ervaring met online onderwijs extra belangrijk voor de onderwijspraktijk. Deze kwalitatieve studie in een Vlaamse universitaire lerarenopleiding heeft aan de hand van focusgroepen onderzocht (1) hoe universitaire lerarenopleiders online onderwijs tijdens COVID-19 ervaren en (2) wat deze ervaringen beïnvloedde. Uit de resultaten blijkt dat lerarenopleiders zowel pedagogisch-didactisch enthousiasme als (techno)stress ervaren. Spanning wordt veroorzaakt door discrepanties tussen structureel verbonden elementen. Analyse van de data onthulde zes spanningsvelden onderliggend aan hun ervaringen: (1) connectie met de studenten, (2) digitale opportuniteiten en bedreigingen voor het leerproces, (3) veranderende docentrollen, (4) tijdsdruk, (5) connectie met de collega's en (6) ondersteuning.

Introductie

Wereldwijd is het hoger onderwijs vanaf maart 2020 plots digitaal gegaan door het COVID-19-virus (Kim, 2020; Scherer et al., 2021). Docenten hoger onderwijs schakelden op korte tijd verplicht over van voornamelijk contact en blended onderwijs naar volledig online onderwijs en zo ook lerarenopleiders (Allen et al., 2020). Lerarenopleiders moeten bovendien congruent opleiden waardoor ze, al dan niet bewust, hun lesgeven demonstreren voor student-leraren, en dus verwacht worden expliciet model te staan voor nieuwe manieren van leren (Korthagen et al., 2005; Lunenberg et al., 2007). In de context van de coronacrisis zou men dus kunnen stellen dat lerarenopleiders ook rolmodellen zijn voor online onderwijs.

Volgens Hodges et al. (2020) moeten we tijdens de coronacrisis niet spreken van online onderwijs maar eerder van *emergency remote teaching* (ERT), wat een *"temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances"* (p.7) is. Docenten kiezen in crisistijden eerder voor snelle oplossingen bij het ontwerpen van lessen, wat contrasteert met het bewuste plan- en ontwerpproces dat kwaliteitsvol online onderwijs nodig heeft (Hodges et

al., 2020). Volgens het onderzoek van Baran et al. (2013) – reeds lang voor de coronapandemie – vergt de omschakeling naar een online onderwijscontext een aangepaste aanpak en overtuiging ten aanzien van leren en lesgeven. Maar onderzoek toont aan dat leraren vaak bij hun overtuiging blijven wanneer ze voor complexe uitdagingen staan (Katz & Dack, 2013), zeker wanneer ze geconfronteerd worden met stressvolle situaties (Keinan, 1987) zoals de verplichte omschakeling naar online onderwijs als gevolg van de coronacrisis (Dhawan, 2020). Volgens Scherer et al. (2021) is niet alleen het online lesgeven maar ook online communiceren en samenwerken voor vele docenten een nieuwe en veeleisende uitdaging die bovendien onder tijdsdruk plaatsvond. De plotse verandering naar online onderwijs bracht spanning, stress en onzekerheid bij docenten teweeg (bijvoorbeeld VanLeeuwen et al., 2021).

Het algemene doel van dit onderzoek is tweeledig, namelijk: de ervaringen van universitaire lerarenopleiders met online onderwijs tijdens de coronacrisis onderzoeken enerzijds, en inzicht verkrijgen in wat die ervaringen volgens lerarenopleiders beïnvloedt anderzijds. De resultaten van deze studie dragen bij tot begrip van ervaringen van (universitaire) lerarenopleiders en verhogen het inzicht van ervaringen van betrokkenen met online onderwijs.

Conceptueel kader

Vele universiteiten zetten tijdens de coronacrisis online onderwijs in om tegemoet te komen aan de social distancing maatregelen (Dhawan, 2020). Tegelijkertijd is er veel variatie aan begrippen rond online onderwijs met uiteenlopende betekenissen, zoals e-learning, afstandslernen of afstandsonderwijs (Anderson, 2011; Singh & Thurman, 2019). Maar volgens Singh en Thurman (2019) wordt online leren voornamelijk gekenmerkt door het gebruik van technologie, de fysieke afstand tussen student en docent, en dat leren synchroon of asynchroon kan plaatsvinden. In deze studie wordt de term online leren begrepen als *“learning experienced through the internet/online computers in a synchronous classroom where students interact with instructors and other students and are not dependent on their physical location for participating in this online learning experience”* (Singh & Thurman, 2019, p.15).

Een sterkte van online leren in crisistijden is volgens Dhawan (2020) en Kim (2020) de flexibiliteit van het leren qua tijd en ruimte, wat zorgt voor een grote bereikbaarheid van de leerinhoud. Bovendien draagt het uitgebreide gamma aan online leertechnologieën bij aan een krachtige leeromgeving waar gedifferentieerd kan worden op basis van diverse leernoden (Dhawan, 2020; Kim, 2020). Online leren kan dus flexibel inspelen op een evoluerende wereld en dat blijkt ook nu uitermate relevant tijdens de coronacrisis. Dhawan (2020) verduidelijkt echter dat men naar de knelpunten moet kijken om veerkrachtig om te gaan met de vele uitdagingen van online onderwijs. Als zwakte noteren

Dhawan (2020) en Doyumğaç et al. (2020) dat een online onderwijscontext minder goede communicatie en menselijke verbinding toelaat, ondanks audio- en videofaciliteiten. Volgens deze onderzoekers zijn goede hardware, online leertechnologieën en degelijk internet essentieel voor online onderwijs en technische problemen zijn een achilleshiel. Deze vorm van onderwijs is bovendien erg afhankelijk van de digitale competenties van zowel docenten als studenten (Doyumğaç et al., 2020; Kim, 2020).

Doel en context van de studie

Lerarenopleiders hebben veranderingen ervaren en deze nieuwe werksituatie bracht uitdagingen voor hun onderwijspraktijk. Aangezien zij een rolmodel zijn voor student-leraren staat hun veranderde onderwijspraktijk meteen in de schijnwerpers. Recent onderwijsonderzoek omtrent COVID-19 behandelde reeds emergency remote teaching, drempels en facilitators voor online onderwijs of de online onderwijsbeleving van docenten en studenten tijdens de pandemie (bijvoorbeeld Doyumğaç et al., 2020; VanLeeuwen et al., 2021), maar minder de onderliggende oorzaken die ten grondslag liggen aan ervaringen van lerarenopleiders. Deze kwalitatieve studie heeft twee onderzoeksvragen:

- 1) Hoe ervaren universitaire lerarenopleiders online onderwijs tijdens de COVID-19 pandemie?
- 2) Welke factoren relateren universitaire lerarenopleiders aan hun ervaringen met online onderwijs tijdens COVID-19?

Methodologie

Onderzoeksontwerp

Om de verscheidenheid aan ervaringen van lerarenopleiders, de keuzes die ze maken en wat hun keuzes beïnvloedt, in kaart te kunnen brengen is kwalitatief onderzoek door middel van rijke, diepgaande data aangewezen (Miles & Huberman, 1994). De sterkte van focusgroepen is dat ze inzicht bieden in de aard van complex gedrag, motivaties, meningen en houdingen (Morgan, 1996). Cyr (2019) beschrijft focusgroepen als interactieve discussiegroepen die authentieke data genereren vanuit het perspectief van de deelnemers. De participanten in de focusgroepen stelden elkaar vragen over de onderwerpen waardoor consensus en diversiteit (Morgan, 1996; Onwuegbuzie et al., 2009) op het vlak van online onderwijs belicht en verdiept werden.

Deelnemers

Door middel van doelgerichte steekproeftrekking werden tien universitaire lerarenopleiders aan een Vlaamse universiteit geselecteerd. Voorafgaand aan de twee focusgroepen kregen participanten een vragenlijst waarin beschrijvende kwalitatieve informatie voor de focusgroep werd verzameld en hun houding ten aanzien van ICT werd bevraagd. Daaruit bleek een gedeeld begrip van het belang van ICT voor onderwijs. Deze vragenlijst, gebaseerd op Bruggeman et al. (2021), toonde aan dat alle deelnemers een positieve houding hebben ten opzichte van de toegevoegde waarde van technologie voor online of blended learning.

Tabel 1 toont een overzicht van de 10 participanten en het pseudoniem dat ze kregen om anonimiteit te garanderen. Zowel leerbegeleiders als docenten geven les aan de universiteit, maar participanten met de rol docent hebben bovendien vaak ook een onderdeel onderzoek en maatschappelijke dienstverlening in hun takenpakket.

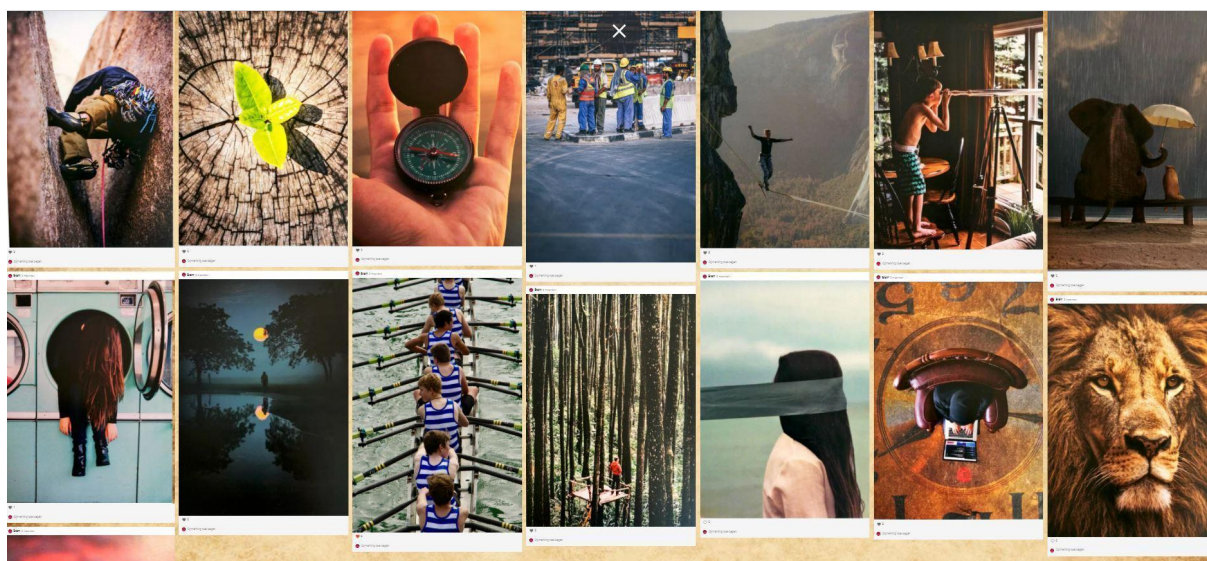
Participant	Focusgroep	Geslacht	Leeftijd tussen	Onderwijskundige rol
Anne	FG1	V	25-34	Docent
Bas	FG1	M	35-44	Docent
Veerle	FG1	V	25-34	Docent
Fre	FG1	M	35-44	Leerbegeleider
Emma	FG2	V	35-44	Docent
Martine	FG2	V	35-44	Leerbegeleider
Eva	FG2	V	45-54	Docent
Luc	FG2	M	45-54	Docent
Fien	FG2	V	45-54	Leerbegeleider
Bart	FG2	M	45-54	Docent

Tabel 1: Overzicht van Participanten uit de focusgroepen

Dataverzameling

De data werd verzameld in november 2020 door middel van twee online focusgroepen. De focusgroepen duurden respectievelijk 56 en 74 minuten. Om extra aandacht te kunnen besteden aan (non)-verbale interacties uit verschillende communicatiekanalen, zoals de chatbox, werd een ervaren moderator bijgestaan door een observator (Acocella & Cataldi, 2021). De participanten kregen vooraf een handleiding toegestuurd en een informed consent formulier. Een online *photovoicing* methodiek met 15 positieve psychologische foto's (Figuur 1) stimuleerde de participanten om hun ervaringen

met online onderwijs tijdens de coronacrisis uit te drukken en faciliteerde discussie en kritisch bewustzijn (Doyumğaç et al., 2020; Positran, 2020).



Figuur 1: Online Photovoicing in Padlet

Data-analyse en betrouwbaarheid

De onderzoeksdata werden spiraalsgewijs geanalyseerd in verschillende fases (Creswell & Poth, 2016). Een eerste stap in deze analyse was het organiseren van de data. De video-opnames werden veilig opgeslagen, de chatinhouden en photovoicing input werden als tekstbestanden opgeslagen. Als tweede stap werden alle data getranscribeerd en door de moderator-onderzoeker en de observator-onderzoeker een eerste keer geanalyseerd door open coding (Onwuegbuzie et al., 2009). Daarna werden de data opnieuw bekeken en werd een verfijning van de thema's besproken. De derde stap in de spiraalsgewijze analyse omvatte het thematisch coderen van de getranscribeerde data in NVivo 12, op basis van een finaal codeerschema. Om betrouwbaarheid van de analyse te garanderen, werden de twee focusgroepen parallel gecodeerd door de observator-onderzoeker en moderator-onderzoeker, wat resulteerde in een interbeoordeelaarsbetrouwbaarheid (Cohen et al., 2002) van 93% in NVivo12.

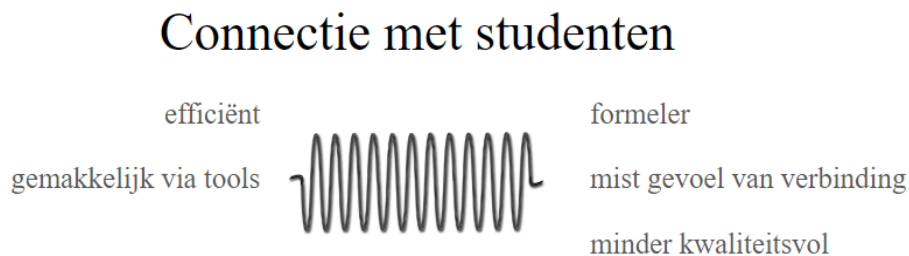
Resultaten

De kwalitatieve analyse toonde aan dat deelnemers zowel enthousiasme ervaren voor de digitale pedagogisch-didactische mogelijkheden als (techno)stress. De verandering naar online onderwijs daagt de participanten uit aangezien ze voor bepaalde facetten van hun job niet meer kunnen berusten op hun routines in contactonderwijs van voor de pandemie, zoals instructiemechanismen en het takenpakket. Het merendeel van de participanten

geeft aan zich zoekend te voelen omdat het zo snel gaat en nieuw is. Die verandering bracht vernieuwing die zowel opportuniteiten als valkuilen toont. Bart verwoordt: *“De begane paden, die herken ik niet meer. Dat geeft ongelooflijke mogelijkheden. En tegelijk is dat ook niet zo evident allemaal”*. De analyse toonde zes spanningsvelden die hieronder worden beschreven.

Eenvoudige connectie met de studenten en toch “ver weg”

De afstand met de studenten, inherent aan online onderwijs, is volgens de participanten sterk voelbaar. De participanten uiten enerzijds een positief gevoel over de efficiëntie en de gemakken van een goede digitale connectie met studenten via online vergadertools. Verder geven enkele participanten aan het gevoel sterker persoonlijk contact te hebben met studenten. Anderzijds geeft bijna de helft van de participanten aan dat het contact in online onderwijs eerder formeel blijft en niet altijd een gevoel van verbinding realiseert. Hoewel er wel verbinding is, blijkt dit dus niet hetzelfde als contactonderwijs. *“Ik heb vaak het gevoel bij een online les dat er toch een enorme terughoudendheid is bij studenten om te reageren. Je ziet wel een beetje de mimiek op iemand z’n gezicht maar het blijft zo artificieel”* (Fien). De participanten bespreken ook het belang van een goede verbinding tussen studenten onderling, die ondanks de afstand toch goed vorm kreeg. Kortom, de participanten geven aan eenvoudiger verbinding met studenten te maken in online onderwijs, maar het contact blijft formeler en is minder kwaliteitsvol. Figuur 2 vat het eerste spanningsveld samen.



Figuur 2: Spanningsveld 1

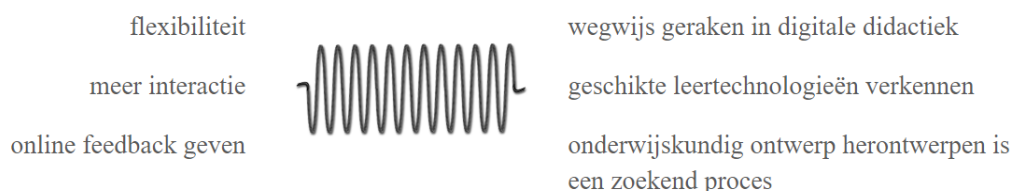
Digitale opportuniteiten en bedreigingen voor het leerproces

Een tweede spanningsveld dat uit de analyses naar boven kwam, betreft zowel digitale opportuniteiten als bedreigingen voor het leerproces van studenten. Enerzijds bespreken de participanten hoe de bruuske overgang naar online onderwijs het faciliteren van het leerproces van studenten positief beïnvloedde. Het merendeel van de participanten benoemt flexibiliteit in tijd en ruimte als belangrijke troef van online onderwijs voor het leerproces van studenten. Anne verduidelijkt: *“Het asynchrone materiaal kunnen ze opnieuw bekijken, wanneer ze maar willen, ze kunnen het verschillende keren doorlopen dus ze hebben*

herkansingen, en ik denk dat daar nog veel mogelijkheden liggen". De verschuiving naar online onderwijs bood volgens meer dan de helft van de deelnemers kansen om meer interactie te creëren. Zo stelde Eva: "In mijn online cursussen gaven studenten aan dat ze online interactie via vragen in de chat of bij online opdrachten erg op prijs stelden." De meeste deelnemers waren enthousiast over het makkelijker geven van feedback aan studenten, bijvoorbeeld via MS Teams of het online leerplatform. Luc verklaarde: "Als je online gaat dan vind ik dat heel tof dat je veel kan traceren. Je geeft veel online opdrachten, je kan er meteen feedback op geven, je gaat online coachen."

Anderzijds, voelen nagenoeg alle participanten zich zoekend qua digitale didactiek en online leertechnologieën in deze nieuwe onderwijscontext. "Je wordt geconfronteerd met zaken die niet goed gaan. Je probeert daar een oplossing voor te zoeken" (Fien). Het is volgens hen een proces van vallen en opstaan, al doende leren om zo mogelijks tot een beter lesontwerp komen. Tot slot benadrukt de helft van de participanten het belang van een goed onderwijskundig ontwerp om het leerproces van studenten te begeleiden met geschikte leertechnologieën. Zoals Luc zegt: "Ik vind dat dit ons forceert om na te denken wat goed onderwijs is, waarom we onze studenten willen zien, en hoe we flexibele leerwegen kunnen creëren". Een overzichtelijke en transparante online leeromgeving is daarbij essentieel. "Door helemaal online te gaan zet je alles wel op scherp altijd. Uw doelen moeten scherp staan, uw communicatie moet scherp zijn, uw evaluatie heel helder" (Luc). Kortom, de participanten zijn enthousiast dat de ommezwaai naar online onderwijs mogelijkheden biedt voor het leerproces van studenten omdat de flexibiliteit qua tijd en ruimte van online onderwijs troeven heeft, wanneer docenten hun onderwijskundig ontwerp hiertoe optimaliseren. Maar het herontwerpen naar deze nieuwe, online onderwijscontext is een zoekend proces in didactiek en leertechnologieën dat niet onmiddellijk op punt staat. Figuur 3 vat het tweede spanningsveld samen.

Digitale opportuniteiten en bedreigingen voor het leerproces



Figuur 3: Spanningsveld 2

Rollen van een lerarenopleider: op zoek naar evenwicht

Participanten uit beide focusgroepen bespreken hoe de ommezwaai naar online onderwijs een impact heeft op verschillende rollen in hun job. Ze beschrijven dat er meer tijd kruipt in het ontwerpen van onderwijs, maar bespreken verder ook het omgaan met online communiceren en technische obstakels wat voorheen anders was. Figuur 4 vat dit spanningsveld samen. Bas verwoordt bijvoorbeeld, bijgestaan door twee participanten in de chat: *“De lichtsnelheid waaraan we nu ons onderwijs moeten ontwerpen, veranderen, extra vergaderlast e.d., maakt dat je eigenlijk onvoldoende tijd hebt om kwalitatief uw leeromgeving in een goede blend te steken”*. De meerderheid van de participanten geeft aan veel tijd en energie te steken in online lesontwerpen. De participanten bespreken ook dat het online communiceren en samenwerken vlot gaat en hoe online leertechnologieën, zoals Microsoft Teams, een volle mailbox kunnen omzeilen door efficiënter te communiceren. Anderzijds kan online communiceren volgens de participanten eentonig zijn, waarbij de werktijd grenzen vervagen, en online communiceren brengt veel extra administratie met zich mee. Omgaan met deze nieuwe rollen is een traject van vallen en opstaan want *“Je botst wel op wat beperkingen ook van uzelf en van de [technische] omgeving”* (Bas). Kortom, de bruuske overgang naar online onderwijs tijdens COVID-19 bracht veranderingen en discrepanties teweeg voor de rollen die universitaire lerarenopleiders vervullen op het vlak van onderwijsontwerp, online communiceren en technologie. De participanten ervaren nagenoeg allemaal zoekend te zijn naar een nieuw evenwicht in die rollen.

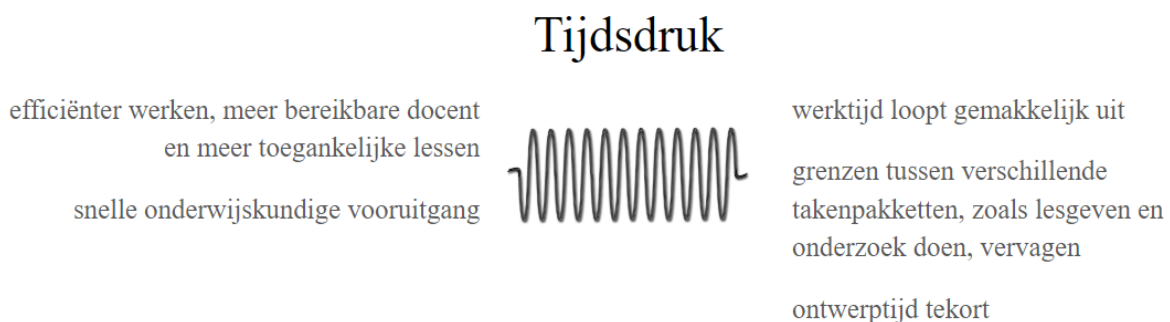


Figuur 4: Spanningsveld 3

Tijdsdruk: snellere implementatie maar ontwerptijd tekort

De participanten bespreken hun ervaring met “tijd” uitvoerig in troeven en valkuilen (Figuur 5). Enerzijds komt flexibiliteit in tijd en ruimte aan bod als sterkte van online onderwijs. Door het onderwijs los te koppelen van een fysieke locatie kunnen participanten efficiënter werken want ze verplaatsen zich minder, hun agenda is flexibeler te plannen en hun digitale les is meer toegankelijk voor

studenten op verschillende tijdstippen. Enkele participanten bespreken de snelle onderwijskundige vooruitgang die ze boekten door de tijdsdruk van de bruuske overgang naar volledig online onderwijs tijdens COVID-19. Veerle vertelt: *“Tegelijk vind ik dat de crisis ons ook wel gedwongen heeft om sommige dingen te implementeren waar we anders misschien waren blijven wachten. We leren het wel on the way. Dit heeft op korte tijd heel wat wegen geopend”*. Anderzijds benoemen de participanten een reeks beklemmende en frustrerende ervaringen bij online onderwijs. Beide focusgroepen discussiëren over hoe de werktijd gemakkelijk uitloopt en hoe grenzen met het privéleven vervagen. Veerle verduidelijkt dat *“de investeringen in onderwijs wel ten koste zijn gegaan van tijd met het gezin, tijd om te slapen en tijd voor andere academische taken zoals onderzoek”*. Bijna alle participanten bespreken het gevoel te weinig tijd te hebben om onderwijs goed te ontwerpen. *“Het is nu snel ontwerpen en maken dat je alles gedaan krijgt”* (Bas). Kortom, volgens de participanten is het zoeken naar een nieuwe balans op het vlak van tijdsinvulling. Online onderwijs tijdens COVID-19 biedt hen flexibiliteit, maar de efficiëntie die ze voor ogen hebben toont zich voorlopig nog weinig omdat de participanten beschrijven door de snelle overgang veel tijd te investeren in het opnieuw ontwerpen van onderwijs.



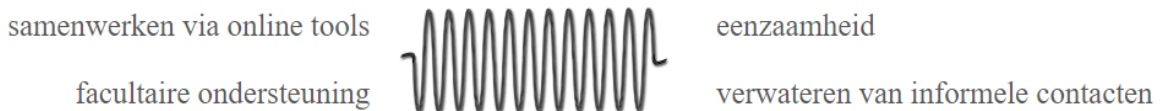
Figuur 5: Spanningsveld 4

Connectie met collega's: samen en toch alleen

De participanten van beide focusgroepen bespreken het belang van de connectie met collega's in online onderwijs tijdens COVID-19. Daarbij ervaren ze een gevoel van verbondenheid door co-creatie, co-teaching en collegiale ondersteuning op facultair niveau. Hoewel de overgang naar online onderwijs fysieke afstand impliceert, blijft collegiaal contact essentieel voor de participanten. *“We zijn ook een opleiding waarbij we veel samenwerken, met alle moeilijkheden die daarbij komen, maar we moeten veel met elkaar spreken”* (Luc). Meer dan de helft van de participanten bespreken hoe online leertechnologieën zoals Microsoft Teams en Slides.com het online samenwerken succesvol faciliteren. Bart en Luc benoemen het belang van online samenwerking bij co-teaching en het samen ontwerpen in

teacher design-teams. Ongeveer een derde van de participanten vermelden de positieve verbinding met facultaire onderwijsondersteuners. Ondanks het succesvol digitaal samenwerken tijdens COVID-19, benoemen de helft van de participanten ook eenzaamheid door het wegvallen van spontane interactie met collega's. Enkele participanten verwoorden het verwateren van informele samenwerking zoals collegiaal inspireren. Kortom, participanten ervaren ondanks de afstand toch verbondenheid en verbeterde samenwerking dankzij online leertechnologieën en facultaire ondersteuning. Echter missen ze spontane menselijke interactie en informele collegiale uitwisseling (Figuur 6).

Connectie met collega's



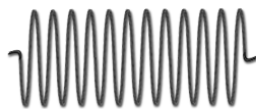
Figuur 6: Spanningsveld 5

Spanningsveld rond ondersteuning

Meer dan de helft van de participanten geeft aan ondersteuning nodig te hebben bij de bruuske overstap naar online onderwijs tijdens COVID-19. Participanten zeggen steun te ervaren vanuit verschillende hoeken, maar dat niet altijd duidelijk is waar die steun moet gevonden worden. Eva verwoordt: *"ik weet niet altijd waar en bij wie ik terecht kan, maar het is wel fijn is als je ineens een specialist tegenkomt die u allerlei zaken vertelt en die ... u uit de nood helpt"*. De helft van de participanten bevestigen de waardevolle ondersteuning vanuit de vakgroep en facultaire onderwijsondersteuners, maar *"in zijn totaliteit ontbreekt er een soort goede basisstructuur om de ondersteuning in een goede flow te krijgen, om dat volledig positief te kunnen ervaren"* (Bas). Kortom, participanten beschrijven ondersteuning nodig te hebben en die te krijgen via collega's en facultaire onderwijsondersteuners, maar contextueel gezien zijn er nog hiaten om de ondersteuning doelkrachtiger te maken, zoals goede en overzichtelijke online leertechnologieën of hardware, en een progressief en vloeiend beleid (Figuur 7).

Ondersteuning

ondersteuning via collega's en
facultaire onderwijsondersteuners



goede online tools vinden en hardware
progressief en vloeiend beleid

Figuur 7: Spanningsveld 6

Discussie

Deze studie bestudeerde de ervaringen van lerarenopleiders met betrekking tot online onderwijs tijdens COVID-19. Uit de resultaten blijkt dat de plotse ommezwaai naar online onderwijs voor de bevroegde lerarenopleiders op vele vlakken tot nieuwe ervaringen heeft geleid. Lerarenopleiders beschrijven veranderingen in verschillende facetten van hun werk, zoals instructiemechanismen, takenpakket en qua interactie. Dat ligt in lijn met Baran et al. (2013) die aangeven dat de online onderwijssetting het werk van lerarenopleiders transformeert door de behoefte aan meer structuur en planning in lesontwerp, en door het heruitvinden van de student-docent verhouding op afstand. Ook Scherer et al. (2021) tonen aan dat het werk van lerarenopleiders qua communiceren en samenwerken veranderingen doormaakte door online onderwijs. Deze veranderingen zetten de job van lerarenopleiders onder spanning en dat maakt hen zoekend. De data-analyse toont zes spanningsvelden waar kansen en valkuilen van online onderwijs een kloof creëren die lerarenopleiders sterk uitdagen. Lerarenopleiders in deze studie lijken zich tegelijkertijd uitgedaagd en enthousiast te voelen, alsook zoekend, uit evenwicht en vermoeid. Deze emotionele spreidstand komt overeen met onderzoek van Lapitan et al. (2021) die hoge variabiliteit vonden tussen positieve en negatieve docent gevoelens tijdens de coronacrisis. De resultaten in deze studie geven meer inzicht in deze vastgestelde affectieve spreidstand. Verder tonen de resultaten van deze studie aan dat lerarenopleiders voornamelijk externe barrières ervaren (Brown, 2016), zoals het zoeken naar balans in de rollen en taken van een lerarenopleider aan een onderwijsinstelling, tijdsdruk, ondersteuning, technologische systemen en de connectie met studenten en collega's. Maar ze ondervinden ook interne barrières (Brown, 2016), zoals ICT-vaardigheden om het digitale leerproces te ontwerpen. Dit bevestigt de conclusie van Scherer et al. (2021) dat bereidheid van docenten voor online onderwijs zowel een individueel als contextueel perspectief heeft en dat de aanpak op organisatieniveau essentieel is om online leren te implementeren. Andere mogelijke interne barrières betreffen de overtuigingen van docenten. Onderzoek wijst op het cruciale verband tussen docentovertuigingen (over onderwijs of blended leren) en de integratie van technologie, onder meer op het

vlak van design aspecten (Bruggeman et al., 2022; Tondeur et al., 2017). Hoe de spanningsvelden in deze studie zich verhouden tot de overtuigingen van de deelnemers over (online) onderwijs zou vervolgonderzoek vragen.

De spanningsvelden uit de resultaten sectie moeten niet strikt gescheiden gezien worden. Er zouden bijvoorbeeld linken gezien kunnen worden tussen de spanningsvelden 'connectie met student' en 'digitale opportuniteiten en bedreigingen voor het leerproces' aangezien de respondenten aangeven dat ze online via online leertechnologieën zoals Microsoft Teams asynchroon contact kunnen houden en feedback kunnen geven. Een verband tussen de spanningsvelden 'ondersteuning' en 'connectie met collega's' zou gezien kunnen worden waar lerarenopleiders in deze studie aangeven collegiale ondersteuning te ervaren. Spontaan samenwerken en elkaar inspireren werd onderbroken door de afstand die online onderwijs impliceert, maar kreeg opnieuw vorm via online leertechnologieën, zoals Microsoft Teams en Slides.com. De spanningsvelden 'ondersteuning' en 'tijdsdruk' zouden gelinkt kunnen worden aangezien de docenten aangeven geen optimaal gebruik te kunnen maken van de voorziene professionele ondersteuning door tijdsgebrek.

Beperkingen en aanbevelingen

Een mogelijke beperking van deze studie is het gebruik van online focusgroepen. Hoewel online focusgroepen een valabele onderzoeksmethode zijn om inzicht te krijgen in ervaringen en afstandsonafhankelijk ingezet kunnen worden (Kite & Phongsavan, 2017) en met aandachtspunten van deze methodiek rekening werd gehouden in de methodensectie, kent deze methodiek ook zwaktes (Van Assema et al., 1992). De onderzoeksdata zijn bovendien niet statistisch te toetsen. De sample aan participanten in dit onderzoek is beperkt tot lerarenopleiders aan een Vlaamse universiteit, waardoor de resultaten niet zonder meer generaliseerbaar zijn naar andere contexten (Van Assema et al., 1992). Vervolgonderzoek zou een grotere sample kunnen betrekken om meer generaliseerbare uitspraken te kunnen doen. Toekomstig onderzoek zou bovendien kunnen focussen op de praktische implicaties van deze onderzoeksresultaten voor professionaliseringsinitiatieven rond digitale didactiek, onderwijstechnologieën, interactie in afstandsonderwijs of timemanagement.

De resultaten van deze studie brengen enkele implicaties teweeg. Aangezien de resultaten van deze studie voornamelijk externe drempels tonen in de ervaringen van lerarenopleiders met online onderwijs tijdens COVID-19, kunnen de resultaten betekenisvol zijn om het beleid van universitaire lerarenopleidingen te informeren over de ervaringen en noden die ontstaan door de overgang naar online onderwijs. De spanningsvelden in deze studie benadrukken de maatschappelijke relevantie rond burn-out door op

institutioneel vlak stressoren, zoals werkdruk, controle en sociale steun aan te pakken (Coyle et al., 2020). Lerarenopleiders in deze studie geven aan dat er contextuele werkpunten zijn zoals structurele ontwerptijd, online leertechnologieën en een vloeiend beleid, voordat ze optimaal van onderwijsondersteuning voor blended onderwijs kunnen profiteren. Daarom is het aangeraden het universiteitsbeleid en de strategieën om blended leren te implementeren daartoe aan te passen (cf. Pynoo et al., 2018). Het voorzien van ervaren onderwijstechnologische ondersteuners alsook het structureel inbedden van ontwerptijd voor lerarenopleiders zou hoog op de agenda van onderwijsinstellingen moeten staan. Verder heeft deze studie praktische implicaties voor lerarenopleiders die met online en blended onderwijs bezig zijn. Om het leerproces te faciliteren, kunnen lerarenopleiders bijvoorbeeld meer inzetten op interactieve online methodieken en werkvormen die de aandacht van studenten versterken.

Besluit

Met deze studie onderzochten we de ervaringen van lerarenopleiders ten aanzien van online onderwijs tijdens de COVID-19-pandemie. De resultaten onthullen hoe de bruuske ommezwaai naar een online onderwijscontext zowel pedagogisch-didactisch enthousiasme als (techno)stress introduceerde bij universitaire lerarenopleiders. Docenten geven enerzijds aan zich vlot aan te passen aan de nieuwe werksituatie in online onderwijs en dat er veel digitale opportuniteiten zijn, maar geven anderzijds ook aan dit zeer stresserend te vinden en op sommige vlakken uit balans te zijn. De affectieve spreidstand tussen enthousiasme en (techno)stress wordt gewijd aan zes spanningsvelden: (1) connectie met de studenten, (2) digitale opportuniteiten en bedreigingen voor het leerproces, (3) veranderende docentrollen, (4) tijdsdruk, (5) connectie met de collega's en (6) ondersteuning. De plotse overgang naar online onderwijs veroorzaakt spanning voor de professionaliteit van lerarenopleiders en hun aanpassing aan de nieuwe onderwijscontext en werksituatie. Ondanks de vele uitdagingen tijdens de coronacrisis en het balanceren tussen (techno)stress en enthousiasme hebben lerarenopleiders grote stappen voorwaarts gezet op het vlak van online leren.

Sabine Meuwissen

Sabine Meuwissen is een pedagoog met een achtergrond in volwassenenonderwijs. In haar huidige functie als stafmedewerker begeleidt ze studenten in hun studietraject en leerproces. Ze heeft een interesse in onderwijsondersteuning en -innovatie.

Bram Bruggeman

Bram Bruggeman behaalde zijn doctoraat in de pedagogische wetenschappen aan de VUB rond het onderzoeksthema “implementatie en toepassing van online en blended leren in hoger onderwijs vanuit docentenperspectief”. Hij heeft een achtergrond als leerkracht secundair onderwijs, docent informatica, lerarenopleider en pedagogisch begeleider rond onderwijsvernieuwing en ICT.

bram.bruggeman@vub.be

Jo Tondeur

Jo Tondeur werkte een aantal jaren in verschillende scholen in de Brusselse regio. Na zijn studies pedagogische wetenschappen startte hij een doctoraatsonderzoek over ICT-integratie in onderwijs. Momenteel is hij als onderwijstechnoloog en vakdidacticus Humane Wetenschappen verbonden aan de VUB. Hij doet onderzoek naar onderwijsinnovatie, blended learning en professionele ontwikkeling.

Referenties

Acocella, I., & Cataldi, S. (2021). Outlining the focus group. In N. Aguilera (Ed.), *Using focus groups: Theory, methodology, practice* (pp.3-30). Sage.

Allen, J., Rowan, L., & Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 233–236.

<https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1752051>

Anderson, T. (Ed.). (2011). Foundations of Educational Theory for Online Learning. In *The theory and practice of online learning* (pp. 15–44). Athabasca University Press.

Baran, E., Correia, A. P., & Thompson, A. D. (2013). Tracing successful online teaching in higher education: Voices of exemplary online teachers. *Teachers College Record*, 115(3), 1–41.

Brown, M. G. (2016). Blended instructional practice: A review of the empirical literature on instructors' adoption and use of online tools in face-to-face teaching. *Internet and Higher Education*, 31, 1–10.

<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.05.001>

Bruggeman, B., Tondeur, J., Struyven, K., Pynoo, B., Garone, A., & Vanslambrouck, S. (2021). Experts speaking: Crucial teacher attributes for implementing blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 48, 100772.

<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100772>

- Bruggeman, B., Hidding, K., Struyven, K., Pynoo, B., Garone, A., & Tondeur, J. (2022). Negotiating teacher educators' beliefs about blended learning: Using stimulated recall to explore design choices. *Australasian Journal of Educational Technology*, 100–114. <https://doi.org/10.14742/ajet.7175>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- Coyle, T., Miller, E. V., & Rivera Cotto, C. (2020). Burnout: Why are teacher educators reaching their limits?. *Excelsior: Leadership in Teaching and Learning*, 13(1). <https://doi.org/10.14305/jn.19440413.2020.13.1.04>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Cyr, J. (2019). *Focus groups for the social science researcher*. Cambridge University Press.
- Dhawan, S. (2020). Online Learning : A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Doyumğaç, İ., Tanhan, A., & Kiyamaz, M. S. (2020). Understanding the Most Important Facilitators and Barriers for Online Education during COVID-19 through Online Photovoice Methodology. *International Journal of Higher Education*, 10(1), 166. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n1p166>
- Hodges, A. C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. 1–12.
- Katz, S., & Dack, L. A. (2013). *Intentional Interruption: Breaking Down Learning Barriers to Transform Professional Practice*. CORWIN.
- Keinan, G. (1987). Decision making under stress: Scanning of alternatives under controllable and uncontrollable threats. *Journal of personality and social psychology*, 52(3), 639. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.3.639>
- Kim, J. (2020). Learning and Teaching Online During Covid - 19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 145–158. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6>
- Kite, J., & Phongsavan, P. (2017). Insights for conducting real-time focus groups online using a web conferencing service. *F1000Research*, 6, 122. <https://doi.org/10.12688/f1000research.10427.1>
- Korthagen, F. A. J., Loughran, J., & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers: Studies into the expertise of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 107–115.

- Lapitan, L. D.S., Tiangco, C. E., Sumalinog, D. A. G., Sabarillo, N. S., & Diaz, J. M. (2021). An effective blended online teaching and learning strategy during the COVID-19 pandemic. *Education for Chemical Engineers, 35*, 116–131.
<https://doi.org/10.1016/j.ece.2021.01.012>
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education, 23*(5), 586–601.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.001>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual review of sociology, 22*(1), 129–152.
<https://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.129>
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., & Zoran, A. G. (2009). A qualitative framework for collecting and analyzing data in focus group research. *International journal of qualitative methods, 8*(3), 1–21.
- Pynoo, B., Tondeur, J., Thys, A., & Janssens, J. (2018). Towards Governance for Blended Learning in Pre-Service Training. *INTED2018 Conference, 1*(3), 7166–7173.
<https://doi.org/10.21125/inted.2018.1678>
- Positran (2020). *Positive transformation cards*.
<https://www.positran.eu/product/positive-transformation-cards/>
- Scherer, R., Howard, S. K., Tondeur, J., & Siddiq, F. (2021). Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready? *Computers in Human Behavior, 118*(December 2020), 106675.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106675>
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). How Many Ways Can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education, 33*(4), 289–306.
<https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082>
- Tondeur, J., Van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development, 65*(3), 555–575.
<https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>
- Van Assema, P., Mesters, I., & Kok, G. (1992). Het focusgroep-interview: een stappenplan. *Tijdschrift Voor Sociale Gezondheidszorg, 70*(7), 431–437.
- VanLeeuwen, C. A., Veletsianos, G., Johnson, N., & Belikov, O. (2021). Never-ending repetitiveness, sadness, loss, and “juggling with a blindfold on:” Lived experiences of Canadian college and university faculty members during the

COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Technology*, *bjet*.13065.
<https://doi.org/10.1111/bjet.13065>